

# GLOTTO DIDACTICA

GLOTTODIDACTICA

GLOTTODIDACTICA  
An International Journal of Applied Linguistics  
Founding Editor: Prof. Dr. Ludwik Zabrocki  
Honorary Editor: Prof. Dr. Waldemar Pfeiffer

Ausgabe / Issue 52/2

Redaktorka naczelna / Herausgeberin / Editor in Chief  
prof. UAM dr hab. Sylwia Adamczak-Krystofowicz

Zastępczyni Redaktorki naczelnej / Mitherausgeberin / Deputy Editor in Chief  
prof. UAM dr hab. Anna Szczepaniak-Kozak

Rada Naukowa/ Wissenschaftlicher Beirat / Academic Advisory Board

prof. dr Bernhard Brehmer, the University of Konstanz, Germany  
prof. dr Grace Chen-Hsiu Kuo, the National Taiwan University, Taipei, Taiwan  
prof. dr Michael Düring, Christian Albrecht University in Kiel, Germany  
prof. dr hab. Maria Carmen Fonseca Mora, the University of Huelva, Spain  
prof. dr Albert Gouaffo, the University of de Dschang, Cameroon  
prof. dr hab. Franciszek Grucza, the University of Social Sciences in Warsaw, Poland  
prof. dr Britta Hufeisen, the University of Technical Sciences in Darmstadt, Germany  
prof. dr Catalina Jiménez Hurtado, the University of Granada, Spain  
prof. dr Limin Jin, Beijing Foreign Studies University in Beijing, China  
prof. dr Gabriella Klein, the University of Perugia, Italy  
prof. dr Kurt Kohn, Eberhard Karls, the University in Tübingen, Germany  
prof. dr hab. Hanna Komorowska, the University of Social Sciences, Poland  
prof. dr hab. Hadrian Lankiewicz, the University of Gdańsk, Poland  
prof. dr Rusudan Makhachashvili, Borys Grinchenko University in Kyiv, Ukraine  
prof. dr Clare Mar-Molinero, the University of Southampton, Great Britain  
prof. dr hab. Paweł Mecner, the University of Szczecin, Poland  
prof. dr Bernd Müller-Jacquier, the University of Bayreuth, Germany  
prof. dr Norbert Nübler, Christian Albrecht University in Kiel, Germany  
prof. dr Gina Oxbrow, the University of Gran Canaria in Las Palmas, Spain  
prof. dr Claudia Riemer, the University of Bielefeld, Germany  
prof. dr Paul Sars, the Radboud University in Nijmegen, the Netherlands  
prof. dr Michael Schart, Friedrich Schiller University of Jena, Germany  
prof. dr Kathrin Siebold, the Philipps University of Marburg, Germany  
prof. dr David S. Singleton, the Trinity College Dublin, Ireland  
prof. dr Hassan Soleimani, Payame Noor University, Iran  
prof. dr hab. Marian Szczodrowski, Ateneum University, Gdańsk, Poland  
prof. dr Wen Qiufang, Beijing Foreign Studies University, China  
prof. dr Iwar Werlen, the University of Bern, Switzerland

Rada redakcyjna / Redaktionsbeirat / Advisory Board

Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland:  
prof. Jerzy Bańczerowski, prof. Antoni Markunas, prof. Stanisław Puppel, prof. Teresa  
Tomaszkiewicz, prof. Weronika Wilczyńska, prof. Stephan Wolting

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

# GŁOTTODIDACTICA

VOLUME LII/2



POZNAN 2025

Adres redakcji  
Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM  
Collegium Novum, al. Niepodległości 4  
60-874 Poznań, Poland  
tel. +48 61 829 29 25, tel./faks +48 61 829 29 26  
<https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl> e-mail: [glotto@amu.edu.pl](mailto:glotto@amu.edu.pl)

Redaktorki gościnne / Gastherausgeberinnen / Guest Editors  
prof. assoc. dr Sabine Jentges  
prof. dr Kathrin Siebold  
dr Jennifer Müller  
Redaktorka asystująca / Assistierende Herausgeberin / Assistant Editor  
dr Magdalena Jaszczyk-Grzyb

Redaktorka naczelna / Herausgeberin / Editor in Chief  
prof. UAM dr hab. Sylwia Adamczak-Krysztofowicz  
Zastępczyni Redaktorki naczelnej / Mitherausgeberin / Deputy Editor in Chief  
prof. UAM dr hab. Anna Szczepaniak-Kozak  
Redaktorka koordynująca / koordinierende Mitherausgeberin / Coordinating Editor  
prof. UAM dr hab. Magdalena Aleksandrak  
Redaktorka statystyczna / statistische Mitherausgeberin / Statistical Editor  
prof. UAM dr hab. Katarzyna Klessa  
Sekretariat redakcji / Redaktionssekretärinnen / Secretaries to the Editorial team  
dr Joanna Woźniak  
dr Jakub Przybył

Redakcja językowa / Sprachliche Mitarbeit / Language Editors  
Graham Knox-Crawford  
Marcel Knorn  
dr hab. Joanna Górecka

Publikacja finansowana przez  
Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Zeszyty w 2025 roku zostały dofinansowane ze środków projektu ID-UB  
w ramach konkursu „Wsparcie czasopism UAM” (193/12/POB5/0007)

Czasopismo Glottodidactica jest indeksowane w bazach:  
Scopus, ProQuest, EBSCO, ERIH PLUS, CEEOL, CEJSH, Google Scholar, Index Copernicus International, PKP Index, WorldCat, FRANCIS, PASCAL, Linguistic Bibliography, Linguistics & Language Behavior Abstracts, Modern Language Association Database (MLA)

Wersja pierwotna czasopisma: elektroniczna

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,  
© Wydawnictwo Naukowe UAM, 2025

ISSN (Online) 2956-3658 ISSN (Print) 0072-4769 DOI 10.14746/gl

# CONTENTS

SABINE JENTGES (Nijmegen) / JENNIFER MÜLLER (Paderborn) / KATHRIN SIEBOLD (Marburg) / SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ (Poznań): Editorial .....	7
--	---

## I. ARTICLES IN THE SPECIAL ISSUE

SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ (Poznań) / LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK (Poznań) / MAGDALENA JASZCZYK-GRZYB (Poznań): Kompetenzerweiterung durch studen- tische Kollaborationen in internationalen Begegnungsprojekten am Beispiel einer deutsch-niederländisch-polnischen Austauschseminarreihe .....	11
ELŻBIETA DZIUREWICZ (Poznań): Förderung des Interesses polnischer DaF-Lehrkräfte an den DACHL-Ländern durch interkollegialen Austausch: Ergebnisse einer Umfrage .....	31
MILICA LAZOVIC (Marburg): Lösungsentwicklung in der kollegialen Fallberatung: In- teraktionsanalytische Perspektiven .....	49
ROSI RITTER (Wuppertal) / EWA HABRAŃSKI (Wuppertal) / CORDULA SCHWARZE (Marburg) / KATHRIN FUSSANGEL (Wuppertal): Interdisziplinäre Interaktionen und Koopera- tionen von Lehrkräften in Communities of Practice: Wie lassen sie sich erfassen und beschreiben? .....	79
SILKE TORK (Florenz): Sprachenwahl? Mehrsprachige Interaktion in internationalen Arbeitsgruppen im hochschulischen Kontext .....	99

## II. ARTICLES

BHIM LAL GAUTAM (Kirtipur) / PREM PRASAD POUDEL (Tahachal): Language shift in urban spaces and its impact on language pedagogy: Case of Sherpa, Maithili, Newar and Tamang communities in Kathmandu Valley of Nepal.....	123
MIROSLAV KOLAR (Nitra) / ZUZANA SÁNDOROVÁ (Nitra): Experiment as a research method for investigating the effectiveness of drama in EFL Higher Education: A systematic review.....	141

YAVUZ KURT (Istanbul) / TALİP GÜLLE (Jyväskylä) / SEZEN BEKTAŞ YÜKSEL (Istanbul) / YASEMİN BAYYURT (Istanbul): Exploring cognitive discourse functions for discipli- nary literacies in university EMI programs.....	161
CHRISTIANE LIMBACH (Sevilla): Barrierefreies Übersetzen in Museen: Übersetzungsphasen bei der Erstellung eines inklusiven Audioguides für Sehgeschädigte und Blinde anhand eines Fallbeispiels.....	185

### III. REPORTS

ELŻBIETA DZIUREWICZ (Poznań) / RENÉ GERRITSEN (Nijmegen) / NEO LAUTENSCHLÄGER (Marburg): Bericht über die XII. Internationale Nachwuchskonferenz „Junge Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache“. Marburg, 5.–6. Juni 2025.....	205
GutachterInnen / Reviewers.....	211

# EDITORIAL

## Liebe Leser:innen,

Internationale Bildungs Kooperationen bieten Lernenden und Lehrenden die Möglichkeit, über nationale Bildungskontexte hinaus zu agieren, kulturübergreifende Erfahrungen zu sammeln und im reflektierten Austausch neue Perspektiven, etwa auf Unterricht und Lernen, zu entwickeln. Daher existieren in vielen Kooperationskontexten im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaFZ) vielfältige Begegnungs- und Austauschformate – direkte, medial vermittelte oder hybrid durchgeführte, individuelle oder gruppenbezogene, kürzere oder längere, in denen vielschichtige Interaktionen stattfinden und fachspezifische sowie -übergreifende Kompetenzen entwickelt werden können. Erwähnt seien etwa internationale Bildungs Kooperationen im Bereich des Schulaustauschs, virtuelle Austauschbegegnungen zwischen DaFZ-Lernenden und -Studierenden im universitären Bereich, Kooperationen zwischen DaFZ-Lehrenden in Fortbildungen, zwischen Forschenden und Lehrenden, Praktikant:innen und Mentor:innen, Nachwuchswissenschaftler:innen und „etablierten“ Wissenschaftler:innen.

Erste empirische Studien zu Interaktion und Kompetenzerwerb in internationalen Bildungs Kooperationen liegen bereits vor (vgl. den von Jentges et al. Anfang 2025 herausgegebenen Sammelband), aber insgesamt handelt es sich trotz der vielfältigen Kooperationsaktivitäten, die die DaFZ-Praxis im schulischen und universitären Bereich stark prägen, um empirisch bislang wenig erschlossene Forschungsfelder mit beträchtlichem Erkenntnispotenzial für die Weiterentwicklung der Disziplin.

Diese Schwerpunkte wurden daher während der zweiten internationalen Konferenz der vom DAAD geförderten Germanistischen Institutspartnerschaft Marburg – Poznań – Nijmegen zu Bildungs Kooperationsforschung in DaFZ diskutiert. Die wissenschaftlichen Leiterinnen der Tagung, die zugleich Gastherausgeberinnen des vorliegenden Sonderheftes sind, wollten mit der Konferenz zum einen den Fokus auf Lernprozesse und -ergebnisse in internationalen Professionellen Lerngemeinschaften (PLGs) legen, zum anderen im weiteren Kontext internationaler Bildungs Kooperationen die Schwerpunkte Interaktion und Kompetenzerwerb näher beleuchten. Auf dem Kongress wurden neben theoretischen Beiträgen und Systematisierungen zur weiteren Modellierung und Einordnung des Konzepts der PLGs im Fach DaFZ Beiträge präsentiert, die

durch empirische Datenerhebung und -auswertung die Interaktionsgestaltung und ihren Zusammenhang mit dem Erwerb professionsbezogener Kompetenzen herausarbeiteten und u.a. auf folgende Fragestellungen eingingen:

1. Welche Lernziele werden in den beteiligten Gruppen verfolgt?
2. Wie wirken soziale Interaktionen in der Gruppe und Lernprozesse ineinander?
3. Wie können Reflexionsprozesse in PLGs gestaltet und beschrieben werden?
4. Welche Erfahrungen liegen mit Ansätzen wie dem Forschenden Lernen, dem Kollaborativen Lernen, der Aktionsforschung in Aus-, Fort- und Weiterbildungskontexten vor?
5. Welche (weiteren) Formate von internationalen Bildungsk Kooperationen bieten sich für den Aufbau fachspezifischer und -übergreifender Kompetenzen im Fach DaFZ an?

Die Referent:innen der Konferenz, die sich im Schwerpunkt mit PLGs auseinandersetzten, wurden zur Mitarbeit am Sonderheft „Professionelle Lerngemeinschaften in Forschung und Praxis“ von *Info DaF* (Ausgabe 5/2025) eingeladen. Diejenigen, die aktuelle Forschungsergebnisse zu Interaktion und Kompetenzerwerb in facettenreichen Austausch- und Begegnungsprojekten aufgriffen, trugen zur Entstehung der vorliegenden Sondernummer 2025/2 der Zeitschrift *Glottodidactica* bei.

In den fünf thematischen Beiträgen dieser Sondernummer werden zum einen interkollegiale Interaktionen und Kooperationen von Lehrkräften vorgestellt, zum anderen handelt es sich um mehrsprachige Interaktion in internationalen Arbeitsgruppen und den Kompetenzzugewinn in der Praxis von konkreten internationalen Studierendenaustauschprojekten im hochschulischen Kontext.

Wir danken allen Autor:innen für ihre interessanten Beiträge zu diesem Band. Unser besonderer Dank gilt Dr. Magdalena Jaszczyk-Grzyb für ihr Engagement bei der Herausgabe sowie dem DAAD für die Förderung unserer Germanistischen Institutspartnerschaft. Wir hoffen, dass die vorliegenden Artikel vielfältige Anregungen bieten und die akademische Auseinandersetzung über die behandelten Themen weiter bereichern.

Nijmegen, Paderborn, Marburg, Poznań  
Juli 2025

Sabine Jentges  
Jennifer Müller  
Kathrin Siebold  
Sylwia Adamczak-Krysztofowicz

## LITERATURVERZEICHNIS

- Jentges, S. / Siebold, K. / Adamczak-Krysztofowicz, S. (eds.) (2025). *Internationale Bildungs Kooperation im Bereich Deutsch als Fremdsprache. State of the Art & Perspektiven*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Siebold, K. / Müller, J. / Lautenschläger, N. / Jentges, S. / Franz dos Santos, M. / Adamczak-Krysztofowicz, S. (2025). *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 52. Themenheft: „Professionelle Lerngemeinschaften in Forschung und Praxis“.



## I. ARTICLES IN THE SPECIAL ISSUE

SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ  
*Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland*

LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK  
*Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland*

MAGDALENA JASZCZYK-GRZYB  
*Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland*

### **Kompetenzerweiterung durch studentische Kollaborationen in internationalen Begegnungsprojekten am Beispiel einer deutsch-niederländisch-polnischen Austauschseminarreihe**

Enhancing skills through student collaborations  
in international exchange projects on the example  
of a German-Dutch-Polish exchange seminar series

**ABSTRACT.** A period spent abroad can be seen as a career-defining phase. Ideally, this development is experienced as a continuous learning process. As part of German Studies Institute Partnership (GIP) between Adam Mickiewicz University in Poznań (AMU), Radboud University in Nijmegen (RU) and Philipps University in Marburg (UMR), which builds on long-standing cooperation across the three countries in research on the teaching of German as a foreign language, students from Poznań, Marburg and Nijmegen are offered a trilateral project seminar once a year with a subsequent study trip. During such exchange seminars the participating students meet their fellow students on site at the three locations and collaborate in small project groups. On the basis of a quantitative-qualitative online survey of two initial German-Dutch-Polish exchange seminars, we aim to identify the potential of such formats for expanding selected areas of competence in prospective teachers. Building on the results, we intend to make initial suggestions regarding the competence profile of a (pluri-) culturally competent teacher.

KEYWORDS: international education cooperation research, student collaborations, competence profile for future German teachers, foreign language teacher training.

SCHLÜSSELWÖRTER: Internationale Bildungskooperationsforschung, studentische Kollaborationen, Kompetenzprofil für zukünftige Deutschlehrende, Fremdsprachenlehrer:innenausbildung.

## 1. EINLEITUNG

Die vielfältigen Veränderungen auf der gesellschaftlichen Ebene sowie die fortwährenden technologischen Entwicklungsprozesse sind nur einige der vielen wachsenden Herausforderungen, mit denen sich angehende und praktizierende Lehrkräfte auseinandersetzen müssen. Die stets wandelnden institutionellen Bedingungen schulischen Lernens erzwingen stetige professionelle (Weiter-)Entwicklung. Aber auch dank der empirischen Befunde der letzten Jahrzehnte zur (Fremdsprachen-)Lehrer:innenbildung, spätestens jedoch mit Hatties Studie (2003) und seiner Devise „Teachers make a difference“ ist ersichtlich geworden, dass Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrpersonen sich sowohl auf die fachliche Leistung der Lernenden auswirken als auch erheblich zur persönlichen Entwicklung der Lernenden beitragen (Herzmann & König 2016: 133). Wie es der Titel des Beitrags von Frank Lipowsky (2006) verrät: „Auf den Lehrer kommt es an“. Die komplexen und anspruchsvollen Rollenanforderungen der Fremdsprachenlehrkraft, neben allgemeinpädagogischen Aufgaben, als Mittler:in zwischen den Kulturen (vgl. Krumm & Riemer 2010: 1342) oder, wie bei Witte und Harden (2010: 1324) formuliert, als „kulturkompetente Interpretin und einfühlsame Vermittlerin zwischen den in den Unterrichtssprachen repräsentierten Kulturen“ aufzutreten, machen für die universitäre Lehrkräftebildung hierbei auch interkulturelle Erfahrungen unabdingbar.

Der folgende Beitrag fokussiert die Kompetenzerweiterung durch studentische Kollaborationen in internationalen Begegnungsprojekten. Am Beispiel einer sowohl quantitativ als auch qualitativ orientierten Auswertung von zwei deutsch-niederländisch-polnischen Austauschseminaren wollen wir Potenziale solcher Formate für die Förderung ausgewählter Kompetenzbereiche bei angehenden Lehrpersonen untersuchen. Ausgehend von der Beschreibung berufsspezifischer Kompetenzen von Fremdsprachenlehrkräften (Abschnitt 2) und der Darstellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen kooperativem und kollaborativem Lernen (Abschnitt 3), werden die Potenziale solcher Formate für Professionalisierung der Fremdsprachenlehrpersonen aufgezeigt (Abschnitt 4). Daran anschließend werden Hauptzielsetzungen und thematische Schwerpunkte der zwei ersten Kooperationsseminare im Rahmen der seit

2022 bestehenden Germanistischen Institutspartnerschaft (GIP) zwischen der Philipps-Universität Marburg, der Radboud Universiteit Nijmegen und der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań erläutert und ausgewählte Befragungsergebnisse in Bezug auf die Kompetenzerweiterung der beteiligten Studierenden in Abschnitt 5 präsentiert. Auf dieser Grundlage werden im letzten Teil Schlussfolgerungen für die Erweiterung des Kompetenzprofils einer (pluri-)kulturell kompetent handelnden Lehrperson gezogen.

## **2. BERUFSSPEZIFISCHE KOMPETENZEN VON FREMDSPRACHENLEHRKRÄFTEN**

Im Kontext der Lehrer:innenprofessionalisierung werden Kompetenzen als berufsspezifische, veränderbare Dispositionen aufgefasst, die Lehrkräfte benötigen, um ihren Beruf erfolgreich ausüben zu können (vgl. Kunter & Klusmann 2010: 69). Die Bildungsstandards (vgl. Kultusministerkonferenz 2004) und Standardsicherung in den deutschsprachigen Ländern orientieren sich an den Überlegungen von Weinert (2001: 27–28), der Kompetenz auffasst als „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Weinert hebt in seiner Definition, die in Deutschland zum Referenzzitat geworden ist, hervor, dass Kompetenzen mehrdimensional sind – also nicht nur Wissen und Können, sondern auch Einstellungen, Motivation, soziale und volitionale Aspekte sowie Handlungskompetenz umfassen. Entscheidend ist nicht nur das Vorhandensein dieser Komponenten, sondern deren tatsächliche Anwendung zur erfolgreichen Bewältigung realer Aufgaben. Kompetenz zeigt sich somit in beobachtbaren Leistungen (Performanzen). Berufsspezifische Kompetenzen von Fremdsprachenlehrkräften lassen sich auf Grundlage des weiten Kompetenzbegriffs differenziert beschreiben. Es gibt mehrere Modelle, die die Kompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen systematisieren<sup>1</sup>. Je nach theoretischem Ansatz und Kontext (z.B. europäisch, national, lehrerbildend) unterscheiden sich diese leicht. Eines der zentralen deutschsprachigen Modelle zur Beschreibung von professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrpersonen mit starkem Fokus auf die Lehrerbildung ist das Modell von Legutke und Schart (2016).

---

<sup>1</sup> U.a. Baumert & Kunter (2006), Kelly & Grenfell (2004), Legutke (2007), für den deutschsprachigen Raum auch die KMK-Standards (2004, 2023).

Legutke und Schart (2016: 18) zeigen in ihrem Modell vier Dimensionen professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrpersonen auf, in denen die Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrkräften verankert werden sollte. Dazu gehören: Sprache, Literatur und Kultur, Lehren und Lernen, Identität und Rolle, Kooperation und Entwicklung.

Den sprach-, literatur- und kulturwissenschaftlichen Wissenskomponenten schreiben Legutke und Schart (2016) eine bedeutende Rolle zu. Die genannten Komponenten gehen weit über die Fähigkeit hinaus, die Zielsprache sicher, korrekt und angemessen zu verwenden. Die Autoren argumentieren:

Ohne sie und ohne ein vertieftes Verständnis ihrer Bedeutung in kulturellen Zusammenhängen wird es Lehrkräften nicht gelingen, Prozesse anzustoßen und zu strukturieren, die dabei helfen, multilinguale Individuen zu erziehen, die sensibel mit sprachlicher und kultureller Diversität umgehen können, die selbstbewusst und mit Respekt gegenüber anderen nach Lösungen suchen, Erklärungen finden und abwägen (Legutke & Schart 2016: 19).

Das Handeln von Lehrpersonen hat einen bedeutenden Einfluss auf den Lernerfolg der Lernenden (u.a. Hattie 2003; Lipowsky 2005). Kunter und Klusmann (2010: 68) verweisen auf „die Erkenntnis, dass sich eine Verbesserung von Bildungsprozessen vor allen Dingen durch eine Veränderung der unmittelbaren Lehr-Lernprozesse und durch verbesserte Unterrichtsqualität erreichen lässt, wobei Lehrkräfte als die entscheidenden Akteure gelten, deren Kompetenz zur Unterrichtsgestaltung zu verbessern ist“. Der zweite Bereich Lehren und Lernen umfasst dementsprechend didaktisch-methodische Kompetenzen, die im Laufe der Ausbildung von den angehenden Lehrpersonen entwickelt, gelernt und dann auch immer weiter ausgebaut werden müssen. Legutke und Schart (2016: 25) betonen jedoch, dass in einem konkreten Kontext einzelne Kompetenzen von vorrangiger Bedeutung sein können, während andere weniger gefragt sind.

Die dritte Dimension im Kompetenzmodell von Legutke und Schart (2016) bilden Identität und Rolle. Es handelt sich hierbei zum einen um die Rollen, die an die Individuen von außen angetragen werden (Lehrer:innenbild in der Gesellschaft, Erwartungen seitens der Eltern). Zum anderen sind hier individuelle Persönlichkeitsmerkmale, Überzeugungen, Werte, Haltungen sowie die eigenen Fähigkeiten in der Fremdsprache von Bedeutung, die für Legutke und Schart (2016: 26) als zentraler Bestandteil der professionellen Identität betrachtet werden müssen.

Studierende beginnen die universitäre Lehrerbildung nicht als unbeschriebenes Blatt, sondern greifen bereits auf zum Teil festgefügte Vorstellungen über den Fremdsprachenunterricht zurück. Sie haben im Verlauf ihrer Lernbiografie (implizite)

Vorstellungen über methodische Verfahren und Arbeitsformen, über die Steuerung von Interaktionen oder Leitbilder zur Rolle der Lehrkraft aufgebaut. Diese mitgebrachten (impliziten) Wissensanteile, die sich aus einer Vielzahl konkreter Elemente des jeweiligen fremdsprachlichen Schulfachs speisen und die sich darüber hinaus mit Erfahrungen in anderen Schulfächern überlagern, sind die Folie für die Rezeption und Verarbeitung akademischen Professionswissens (Legutke et al. 2022: 10).

Die vierte Dimension – Kooperation und Entwicklung – berücksichtigt einen weiteren Aspekt in der Lehrer:innenprofessionalisierung, und zwar die kooperativen Prozesse. Es geht hierbei nicht nur um das reflexive Handlungswissen (Legutke und Schart 2016: 30) der Lehrpersonen, sondern auch die damit verbundenen notwendigen Kompetenzen, die nach Legutke und Schart (2016: 31–32) „kontinuierlich über die gesamte Zeit der Ausbildung hinweg und auch im Rahmen von Fortbildungen immer wieder aufs Neue geübt und weiterentwickelt werden, um nachhaltig das professionelle Handeln zu stärken“.

Das Modell professioneller Kompetenz von Fremdsprachenlehrpersonen von Legutke und Schart (2016) wird unserer Studie aus folgenden Gründen zugrunde gelegt: Es betrachtet Lehrkräfte als handelnde, reflektierende und lernende Personen. Darüber hinaus werden in dem Modell verschiedene Kompetenzdimensionen in der Lehrer:innenprofessionalisierung berücksichtigt: fachliche, didaktische, soziale, reflexive und persönliche Kompetenzen. Dadurch wird Professionalität nicht als statisch, sondern als entwicklungsfähig und kontextabhängig verstanden.

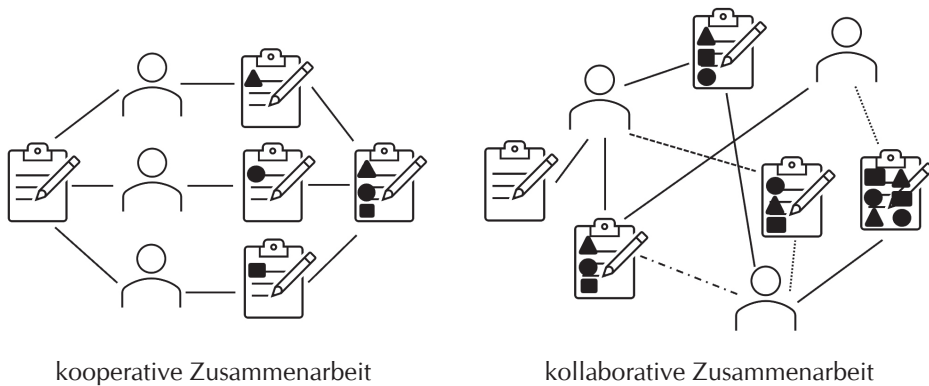
### 3. KOOPERATIVES UND KOLLABORATIVES LERNEN IN DER LEHRAMTSAUSBILDUNG

Die Begriffe Kooperation und Kollaboration werden in allgemeinerer Auslegung bedeutungsgleich<sup>2</sup> verwendet, während im englischsprachigen Raum oft zwischen diesen zwei Formen der Zusammenarbeit differenziert wird (Berger 2020: 254). *Cooperative learning* wird als „working together to accomplish shared goals“ (Smith 1995, zit. nach Kozar 2010: 16) verstanden und *collaborative learning* als „working together to achieve a common goal, while respecting each individual's contribution to the whole“ (McInnerney & Robert 2004: 205, zit. nach Kozar 2010: 16). Kooperation ist durch eine starke Funktions- und Arbeitsteilung

---

<sup>2</sup> Z.B. nach Bonnet et al. (2017: 173) bezeichnet kooperatives Lernen „kollaborative Arbeitsformen in Kleingruppen“. Nach Rozenberg (2013: 257–258) wird kooperatives Lernen in der Fremdsprachendidaktik „mit dem Prinzip der Lernerautonomie in Beziehung gesetzt“.

gekennzeichnet, die als Beitrag zur Erweiterung und Weitergabe von Wissen verstanden werden kann, während bei kollaborativen Prozessen vorwiegend interaktive Austauschprozesse auftreten, die sich durch eine geringe Arbeitsteilung auszeichnen. Dabei steht „eine synchrone ko-konstruktive Wissensgenerierung im Fokus“ (Berger 2020: 254). Die einzelnen Schritte der Wissensaneignung können demzufolge nicht eindeutig spezifischen Individuen zugeordnet werden. Auch nach Rösler (2023: 116) ist Lernen im Konzept des kooperativen Lernens auf der lerntheoretischen Ebene „ein individueller Akt, wohingegen in der Theorie des kollaborativen Lernens Lernen als Ko-Konstruktion von Wissen zwischen den Lernenden stattfindet“.



**Abbildung 1.** Vereinfachte schematische Darstellung des kooperativen und kollaborativen Lernens im Vergleich, in Anlehnung an <https://www.karolinekepper.de/kollaboration/>

Im Rahmen des trilateralen Projektbegegnungsseminars mit anschließenden Studienreisen wird Kollaboration in unterschiedlicher Weise gefördert und gestärkt. Um die Lehramtsstudierenden entsprechend sowohl auf die Bedürfnisse immer stärker heterogener Lerngruppen als auch auf immer komplexere und anspruchsvollere Rollenanforderungen vorzubereiten, bedarf es unserer Auffassung nach eines Einsatzes kollaborativer Arbeitsformen. Kooperatives Lernen ist eine durch externe Vorgaben – insbesondere durch die Aufgabenstellung und gegebenenfalls durch instruktionale Hinweise zum Prozessverlauf – strukturierte Form des gemeinsamen Lernens. Demgegenüber ist kollaboratives Lernen durch einen hohen Grad an Autonomie der Lernenden gekennzeichnet, die sowohl Zielsetzungen als auch Handlungsstrategien eigenverantwortlich aushandeln und gestalten (Rösler 2023: 116). Roschelle and Teasley (1995: 70) beschreiben *cooperative work* als „an activity where each person is responsible for a portion of the problem solving“ und *collaborative work* „as the mutual engagement of

participants in a coordinated effort to solve the problem together". Es ist zu betonen, dass kollaborative Arbeit mehr als Gruppenarbeit ist. Die Essenz des kollaborativen Lernens liegt bei dem folgenden Ziel: „the students' tasks are not to do something as a team, but to learn something as a team" (Slavin 1995: 5, zit. nach Adl-Amini & Völlinger 2021: 5).

Im vorliegenden Beitrag wird erläutert, welche Kompetenzen die Lehrkräfte dank der Kollaboration bei der Projektarbeit erwerben können und wie diese das Kompetenzprofil einer (pluri-)kulturell kompetenten Lehrperson anreichern können.

#### **4. KOOPERATIONSPROJEKTE UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DIE PROFESSIONALISIERUNG DER FREMDSPRACHENLEHRPERSONEN**

Internationale und interkulturelle Begegnungen erfahren nach der Jahrtausendwende von Seiten der fremdsprachendidaktischen Forschung ein immer größeres Interesse. Einerseits geschieht das infolge einer rasanten technologischen Entwicklung, dank der vielfältige virtuelle Formen der Zusammenarbeit stattfinden können. Auf der anderen Seite ist ein „wesentlicher Motor für eine übergreifende, supranationale Zusammenarbeit [...] das Engagement internationaler Institutionen wie etwa des Europarats, der Europäischen Union, der UNESCO oder der OECD" (Voerke & Vaz Ferreira 2025: 160). Die Rolle der internationalen und interkulturellen Begegnungen wird auf der sprachenpolitischen Ebene nicht ohne Grund immer wieder betont (siehe dazu u.a.: *Common Framework for Europe Competence* 2017, *Companion Volume of Common European Framework of Reference for Languages* 2018). Die Ergebnisse der von dem Europäischen Parlament in Auftrag gegebenen Studie (2008) zu „Mobilität von Schullehrern in der Europäischen Union" bestätigen die Bedeutung der persönlichen Mobilität im Prozess der Professionalisierung. Laut der Studie sind die Vorzüge von Mobilitätsmaßnahmen für Lehrkräfte auf vielen Ebenen zu verzeichnen: neben einem Beitrag zur Verwirklichung solcher EU-Ziele wie Austausch und Förderung vorbildlicher Lehrkonzepte, Förderung der Vertrautheit mit anderen Kulturen, Erweiterung des Horizonts und Verbesserung der Motivation von Lehrenden (und Lernenden) tragen sie auch zur Verbesserung der Sprach- und Kommunikationskompetenz bei.

Die vielfältigen Potenziale eines Auslandsaufenthalts bzw. kultureller Erfahrungen liegen darüber hinaus zweifelsohne in der den Aufenthalt begleitenden Auseinandersetzung mit (eigener) Identität, Diversität, Vielfalt, stereotypischen Denkmustern, (eigenen) Vorurteilen, Ängsten und Hemmungen. Im Vergleich zu medialen Begegnungen bergen gut vorbereitete direkte Kontakte während

eines Auslandsaufenthalts mehr Potenziale, interkulturelle Erfahrungen zu sammeln und interkulturelle Kompetenz aufzubauen. In diesem Zusammenhang heben sowohl Mehlhorn (2017: 15) als auch Felske et al. (2022: 17) hervor, dass die Auseinandersetzung mit (dem) Fremden zu einem differenzierteren Blick auf das Eigene beitragen kann. Bei internationalen und interkulturellen Begegnungen, die mit bestimmten Aktivitäten verbunden sind, können sich bei der Kooperation und Arbeitsorganisation kulturelle Unterschiede ergeben. Für die Professionalisierung der Lehrkräfte ist das nicht unbedeutend, denn wie Felske et al. (2022: 17) bemerken: „Gerade in der Konfrontation mit Unbekanntem werden bisherige Normalitätsvorstellungen über zentrale Aspekte von Schule und Unterricht ‚ent-selbst-verständlicht‘ und bestimmte Facetten des Eigenen werden bewusster wahrgenommen, neu interpretiert oder anders bewertet“. Insgesamt kann Jentges et al. (2025: 13) zugestimmt werden, dass „die gelebte plurikulturelle Kommunikation in authentischen Kooperationssituationen bei den Teilnehmenden das Bewusstsein für die Komplexität unterrichtlicher Handlungsmuster in internationalen Settings schärft und ein tieferes Verständnis für Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt schafft“.

Interkulturelle Begegnungen erlauben den angehenden Lehrkräften nicht nur andere Kulturen und ihre Bildungssysteme, Lehr- und Lernmethoden kennenzulernen, sie bieten darüber hinaus einen guten Anlass, Einstellungen und Wertevorstellungen für die eigene Lehrer:innenrolle zu reflektieren und eigene Fachkompetenzen zu hinterfragen. So konnten Siebold und Ciepielewska-Kaczmarek (2025: 201) in ihrer Auswertung der nach dem ersten trilateralen (deutsch-niederländisch-polnischen) GIP-Projektseminar gesammelten Datensätze zeigen, dass ein Begegnungsprojekt (besonders wenn es im Sinne des sog. didaktischen Doppeldeckers<sup>3</sup> umgesetzt wird) erfahrungsbasierte Reflexionsprozesse bei angehenden Lehrkräften initiieren kann. Dank dessen können sich die beteiligten Lehramtsstudierenden der unerwartet komplexen Anforderungen an die Fremdsprachenlehrkräfte bewusst werden.

Vor überzogenen Erwartungen muss jedoch gewarnt werden. Sprachliche, (inter)kulturelle, reflexive und persönlichkeitsbildende Lernprozesse kommen nicht von selbst durch den Aufenthalt in einem anderen Land zustande (vgl. Jentges & Sars 2022: 69). Auch Gerlach und Lüke (2021: 330–333) heben mit Verweis auf die einschlägigen Studien hervor, dass ein Auslandsaufenthalt keinen automatischen interkulturellen und sprachlichen Kompetenzzuwachs garantiert, er kann interkulturelle Kompetenz fördern, jedoch muss er dies

---

<sup>3</sup> Der Begriff didaktischer Doppeldecker steht nach Wahl (2013) für das zweigleisige Vorgehen, in dem sich die Studierenden zum einen auf einer theoretischen Ebene fachliche Inhalte erschließen, diese zum anderen selbst in der praktischen Umsetzung erfahren und reflektieren.

nicht zwangsläufig verursachen. Die empirischen Befunde legen nahe, dass Austausch-/Begegnungsprojekte, damit Lehramtsstudierende sie als gewinnbringend und lernförderlich erleben, einer bewussten Gestaltung durch die beteiligten Lehrkräfte bedürfen, die die reflexive Begleitung des Aufenthalts miteinschließt. Aber auch die Begleitung eines Auslandsaufenthalts führt nicht automatisch zur Verbesserung der genannten Kompetenzen „denn individuelle und persönliche Eigenschaften wie die Motivation, Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Sprachaffinität oder auch die Einstellung gegenüber anderen Kulturen beeinflussen die Verarbeitung der Erfahrungen entscheidend“ (Gerlach & Lüke 2021: 326). Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz stellen die eigenen Erfahrungen einen entscheidenden Faktor dar. Nach Mehlhorn (2017: 15) führt das alleinige Wissen über erfolgreiche Begegnungsprojekte nicht automatisch zum Transfer in die eigene Unterrichtspraxis und bedeutet nicht, dass Lehrende als kompetente kulturelle Mittler:innen auftreten. Es ist notwendig, die Fähigkeit zu erlernen, die eigenen Überzeugungen von außen zu sehen, anders wahrzunehmen, sich in die Partnerlehrer:innen und -schüler:innen hineinzuversetzen und in Konfliktsituationen zu vermitteln (vgl. Mehlhorn 2017: 15). Die angehenden Lehrpersonen sollten aus diesem Grund während ihrer universitären Ausbildung die Möglichkeit bekommen, an internationalen Austausch- und Begegnungsprojekten teilzunehmen, um „das interkulturelle Lernen in Projektform selbst auszuprobieren und diese Erfahrungen sowie das eigene Projektmanagement, Kulturwissen und -handeln didaktisch gestützt (selbst)kritisch zu reflektieren“ (Mehlhorn 2017: 17).

## **5. DEUTSCH-NIEDERLÄNDISCH-POLNISCHE PROJEKTBEGEGNUNGSSEMINARE UND IHR BEITRAG ZUR KOMPETENZERWEITERUNG IN STUDENTISCHEN KOLLABORATIONEN**

Im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaft (GIP) zwischen der Philipps-Universität Marburg, der Radboud Universiteit Nijmegen und der Adam-Mickiewicz Universität Poznań<sup>4</sup> werden jedes Jahr die sogenannten trinationalen Austausch- und Begegnungsprojektseminare<sup>5</sup> durchgeführt. Pro Seminar finden drei bis vier Onlinesitzungen (in der Vorbereitungs- und Auswertungsphase) sowie eine integrierte Studienreise mit jeweils

---

<sup>4</sup> Zu Zielsetzungen und standortspezifischen Bestimmungen der trilateralen Bildungskooperation vgl. Jentges et al. (2025: 2–8).

<sup>5</sup> Zur aktuellen Forschungslage im Begegnungsfeld vgl. Hermann (2021: 27–58), Würffel & Schumacher (2022), Heinzmann et al. (2024) und Siebold & Ciepielewska-Kaczmarek (2025).

30 bis 40 Teilnehmenden an einem der drei Standorte (in der Durchführungsphase<sup>6</sup>) statt. Im Rahmen dieser Seminare erarbeiten sich die Studierenden zunächst im Virtual-Exchange-Format seminarrelevante Grundlagen zu theoretischen Konzepten und Modellen, beispielsweise zu Kulturbegriffen, kulturellem Lernen, zum Kommunikationstraining oder zu transnationalen Erinnerungsorten. An den hybriden trilateralen Projektseminaren beteiligen sich jährlich:

- von der PUM: Masterstudierende im Fach DaF und Lehramtsstudierende aller Fächer mit dem Erweiterungsfach DaF,
- von der RU: Bachelorstudierende des Studiengangs Deutsche Sprache und Kultur/Niederlande-Deutschland-Studien, die zum Zeitpunkt der Studienreise keine Lehramtsstudierenden sind,
- von der AMU: Studierende des Bachelorstudiengangs Angewandte Linguistik, von denen ebenfalls nicht alle den fremdsprachendidaktischen Schwerpunkt gewählt haben.

Die trilateralen Seminare sind in den unterschiedlichen Studiengängen jeweils in Modulen mit interkulturell ausgerichteten Fachinhalten und Kompetenzzielen verortet und verfolgen das Ziel, „den Studierenden der drei beteiligten Standorte unterschiedliche, auch kulturspezifische Perspektiven auf Fachinhalte zu eröffnen, lerntraditionelle Prägungen unterrichtlicher Interaktionen bewusst zu machen und transkulturelle, mehrsprachige Kooperationssituationen zu ermöglichen“ (Jentges et al. 2025: 13). Das Team von Dozierenden der drei Standorte legt dabei großen Wert darauf, dass die in internationalen Projektleingruppen kollaborierenden Studierenden ihren eigenen Kompetenzerwerb in den internationalen Settings systematisch reflektieren und die fachlichen, kognitiven, kommunikativen und affektiven Seminarziele in ihren individuellen schriftlichen Projektberichten dokumentieren.

Die Projektwochen bieten jedes Jahr die Möglichkeit, sich sowohl fachlich mit den für die gemeinsame Bearbeitung der Projektprodukte relevanten Fragestellungen auseinanderzusetzen als auch Potenziale und Herausforderungen von trinationalen Projektseminaren hautnah zu erfahren. Bei den ersten zwei Begegnungsseminaren mit Studienreisen im Wintersemester 2022/2023 und im Wintersemester 2023/2024, die im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen<sup>7</sup>, formulierten die Projektleitenden als Hauptzielsetzung die Entwicklung und Vervollkommen von sprachlichen, kommunikativ-interaktiven, fachlichen

---

<sup>6</sup> Zum methodischen Ablaufschema bei der 3-Phasigkeit der Gestaltung der erforschten Seminarreihe vgl. Adamczak-Krysstofowicz (2024: 21).

<sup>7</sup> Das dritte Begegnungsseminar zu transnationalen Erinnerungsorten, das im Wintersemester 2024/2025 mit einer Projektwoche in Nijmegen Anfang Dezember 2024 stattfand, wird zurzeit ausgewertet.

und übergreifenden Kompetenzen beim internationalen Austausch von Studierenden der drei Partneruniversitäten. Aus der Hauptzielsetzung resultierten folgende Teilziele für die beiden trilateralen Projektseminare:

- Förderung des erlebten sprach- und kulturreflexiven Lernens,
- Kennenlernen des Standortes der Partneruniversität bzw. das Bekanntmachen des eigenen Universitätsstandortes für die externen Studierenden,
- Bewusstmachen von unterschiedlichen, auch kulturspezifischen und lerntraditionell bedingten Perspektiven auf unterrichtliche Interaktion durch die trinationale Zusammensetzung der Gruppen.

Die thematische Schwerpunktsetzung bei der ersten Studienreise kreiste um den Kompetenzerwerb durch internationale Austausch- und Begegnungsprojekte. Daraus resultierend erstellten die Projektteilnehmenden fiktive Austauschprogramme für Schule und Studium. Die zweite Studienreise konzentrierte sich dagegen auf kulturelle Kommunikationstrainings. In diesem Zusammenhang arbeiteten die Studierenden an Portfolios mit anschließenden Trainingssitzungen für Schule und Studium. Die unterschiedlichen Themen und Lernprodukte beeinflussten Inhalte der jeweiligen Sitzungen, die entsprechend diversifiziert werden mussten. Am Ende jedes Projektseminars fand eine Abschlussevaluation in Form einer Online-Fragebogenerhebung mit geschlossenen, halbgeschlossenen und offenen Fragen statt. Darüber hinaus wurden die Seminare in Kleingruppendiskussionen, im Plenum, in Interviews und in Reflexionsberichten evaluiert.

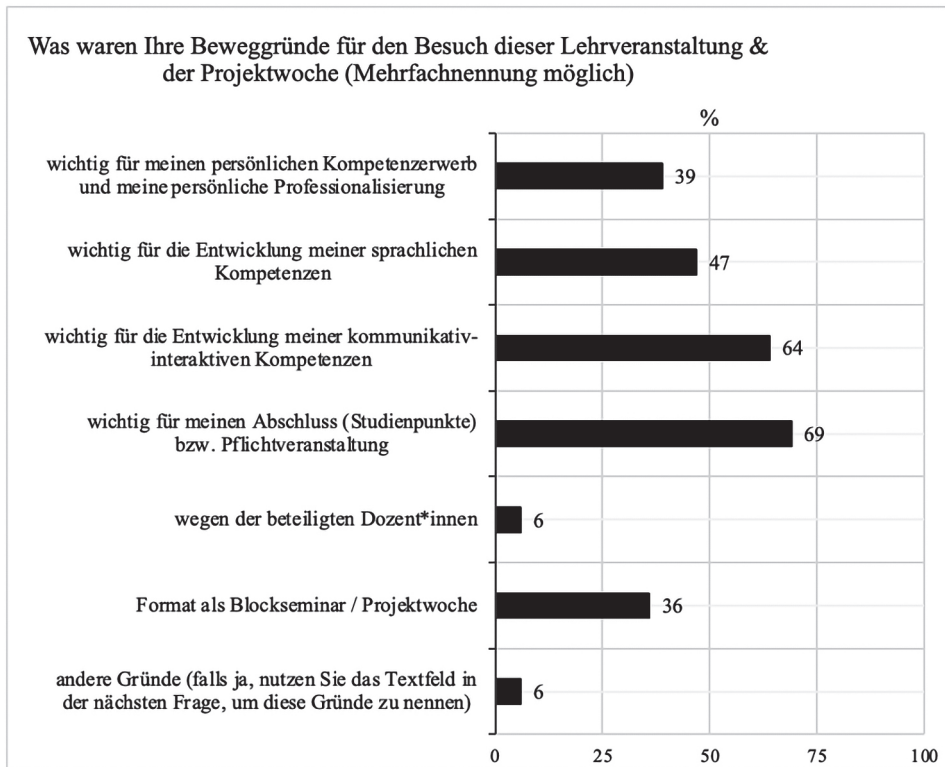
Da zentrale Forschungsinstrumente und Ergebnisse des ersten Projektbegegnungsseminars vom Jahr 2022 („Kompetenzerwerb durch internationale Austausch- und Begegnungsprojekte“) mit einer Projektwoche in Marburg vom 6.12.2022 bis 11.12.2022 und des zweiten Projektbegegnungsseminars vom Jahr 2023 („Interkulturelle Kommunikation und kulturreflexives Lernen in der Praxis“) mit einer Projektwoche in Poznań vom 27.11.2023 bis 03.12.2023 bereits in Veröffentlichungen genauer festgehalten wurden (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2024; Adamczak-Krysztofowicz & Mihułka 2025; Siebold & Ciepielewska-Kaczmarek 2025) konzentrieren wir uns in unserer Bestandsaufnahme zur Kompetenzerweiterung durch studentische Kollaborationen auf die kurze Zusammenfassung ausgewählter Studierendenantworten in einem schriftlichen Online-Fragebogen mit 8 geschlossenen und 7 offenen Fragen vom Dezember 2022 (vgl. die weiteren Datenerhebungs- und -auswertungsverfahren in der Studie von Siebold & Ciepielewska-Kaczmarek 2025: 198–199) und in einem schriftlichen Online-Fragebogen mit modifizierten und erweiterten geschlossenen, halb-geschlossenen und offenen Fragen vom Dezember 2023 (vgl. die weiteren Datenerhebungs- und -auswertungsverfahren in der Studie von

Adamczak-Krysztowicz 2024: 22–23). Dabei gehen wir zielgerichtet auf die folgenden Forschungsfragen ein:

1. Welche Kompetenzen wollten die Teilnehmenden im Rahmen der Teilnahme am trilateralen Projektseminar mit anschließender Studienreise erweitern?
2. Welche Kompetenzfacetten haben die Projektteilnehmenden aus ihrer Perspektive weiter entwickeln können?

Die genannten Fragestellungen beantworten wir zuerst auf der Basis der bereits oben zitierten ersten Studien von Siebold & Ciepielewska-Kaczmarek (2025) und Adamczak-Krysztowicz (2024), die auf mehrere mögliche geschlossene Antwortalternativen zu diesen Fragestellungen fokussierten. Diese ergänzen wir in einem zweiten Schritt auf der Grundlage von bisher noch nicht ausgewerteten und publizierten Datensätzen mit ergänzenden Antworten der Projektbeteiligten zu sonstigen in beiden Online-Fragebögen (IND EVA I und IND EVA II) genannten Beweggründen (Online-Fragebogen II, N = 36) und Kompetenzen (Online-Fragebogen I, N = 35), die mit Hilfe der *Software* Qualtrics XM in Form von Grafiken für geschlossene Daten und Auflistungen für offene Nennungen aufbereitet wurden. Die offenen Datensätze wurden in einem zweiten Schritt in Anlehnung an die Grundzüge der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) kategorienbasiert weiter exploriert. Um die Auswertung der Studierendenperspektive zugänglich zu machen, wurden die offenen Einträge der Projektbeteiligten nach potenziellen thematischen Schwerpunkten durchgesucht und mit entsprechenden Kategorien versehen, die in einem gemischten deduktiv-induktiven Vorgehen erarbeitet wurden.

Bei der Beantwortung der ersten Frage zu möglichen sowohl intrinsisch als auch extrinsisch motivierten Bedürfnissen und Kompetenzwünschen war für 69% der Beteiligten des Projektseminars II in erster Linie ihr Abschluss wichtig, während 64% der Befragten die Relevanz der trilateralen Lehrkooperation für die Entwicklung ihrer kommunikativ-interaktiven Kompetenzen betonten. An dritter und vierter Stelle rangierten entsprechend mit 47% der Nennungen die Bedeutung des Kooperationsseminars für die Entfaltung sprachlicher Kompetenzen und mit 39% der Stellenwert der internationalen Bildungs Kooperation für den persönlichen Kompetenzerwerb und die persönliche Professionalisierung (vgl. Abb. 2).



**Abbildung 2.** Beweggründe für den Besuch des trilateralen MaNiPo-Begegnungsprojektseminars II

Quelle: Adamczak-Krystofowicz (2024: 23).

Die Analysen der offenen Antworten der Studierenden zur ersten Forschungsfrage in dem zweiten schriftlichen Online-Fragebogen zum Projektseminar II (IND EVA II, N = 36) zeigen zudem, dass die beteiligten Studierenden den trilateralen Austausch- und Begegnungsseminaren einen großen Stellenwert bei der Weiterentwicklung von Kompetenzen im kulturellen und affektiven Bereich wie Empathiefähigkeit, Toleranz, Offenheit, Flexibilität und Perspektivenwechsel beimessen. Die hier nur kurz referierten Beweggründe<sup>8</sup> mit Wünschen in Bezug auf die zu entwickelnden fachlichen, kognitiven, kommunikativ-interaktiven, reflexiven und affektiven Kompetenzbereiche, die

<sup>8</sup> Ausführlicherer Einblick in die hier herangezogenen Daten wird in einer sich derzeit in Vorbereitung befindenden umfassenderen Publikation der ersten Autorin präsentiert, die kommunikationsbedingende Einflussfaktoren bei grenzüberschreitenden kooperativen Austausch- und Projektszenarien fokussiert.

mit den bereits behandelten ersten (d.h. Sprache, Literatur und Kultur) dritten (d.h. Identität und Rolle) und vierten (d.h. Kooperation und Entwicklung) Kompetenzdimensionen für Fremdsprachenlehrpersonen von Legutke und Scharf (2016: 18–32) korrespondieren, veranschaulichen, dass die Lernmotivation von Sprachstudierenden ein komplexes Gebilde darstellt. Die unterschiedlichen intrinsischen, extrinsischen, instrumentellen und integrativen Lernhaltungen der Projektbeteiligten werden auch in den Antworten zur Forschungsfrage 2 zum eigenen Kompetenzerwerb im Seminar II bestätigt, die zurzeit für eine andere Publikation zusammen mit weiteren Datensätzen<sup>9</sup> ausgewertet werden.

Bei der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wird im Folgenden auf das trilaterale Projektseminar I vom Wintersemester 2022/2023 (N = 35) fokussiert, bei dessen individueller Online-Auswertung die Relevanz von trilateralen Begegnungsprojekten für die Erweiterung der (pluri)kulturellen kommunikativen Handlungsfähigkeit besonders hervorgehoben wird. So machen die Ergebnisse der Studie von Siebold & Ciepielewska-Kaczmarek (2025: 201–205) deutlich, dass die Projektbeteiligten ihren individuellen Kompetenzausbau in erster Linie in den Bereichen des kulturellexflexiven Lernens (73% sehr gut und 38% gut), der Persönlichkeitsentwicklung (54% sehr gut und 38% gut), der fremdsprachlichen Fertigkeiten (50% sehr gut und 42% gut) sowie der methodisch-didaktischen Kompetenzen (35% sehr gut und 46% gut) als besonders hoch einschätzen. Die angehenden Lehrpersonen weisen in ihren offenen Einträgen zu dieser Frage in der schriftlichen Online-Evaluation außerdem auf die Tatsache hin, dass durch die Begegnungsprojekte ihre affektiven Kompetenzen und ihre persönliche Professionalisierung durch geknüpfte internationale Kontakte und aufgebaute Netzwerke gefördert wurden: „Teamfähigkeit, Organisation innerhalb der Gruppe, Flexibilität, Offenheit, Sprachbewusstheit (ich spreche gerade mit Nicht-Muttersprachler:innen und drücke mich entsprechend bewusster aus)“ (IND EVA I). Dabei thematisieren sie die Relevanz von trilateralen Projektlernsettings für die Erweiterung ihres Kompetenzprofils um folgende Komponenten:

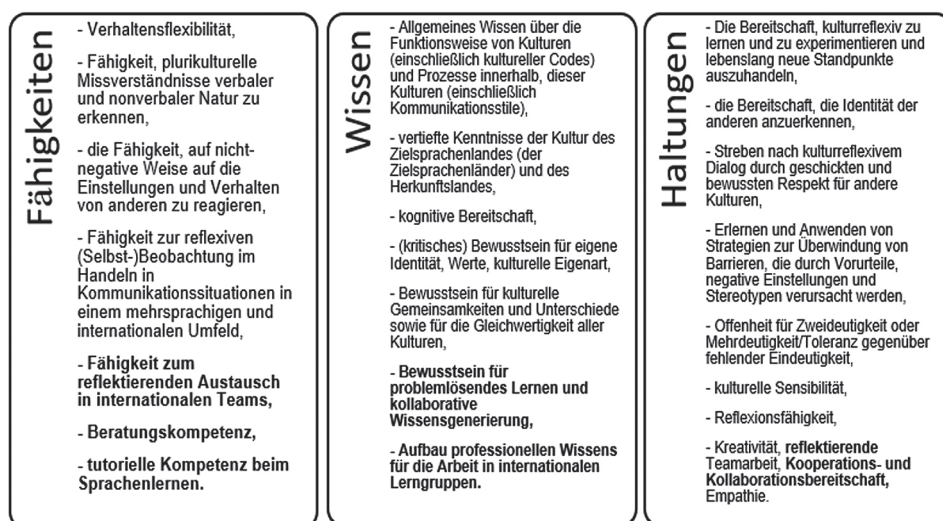
1. Fähigkeiten: Fähigkeit zum reflektierenden Austausch in internationalen Teams und Beratungskompetenz.
2. Wissen: Bewusstsein für problemlösendes Lernen und kollaborative Wissensgenerierung sowie professionelles Hintergrundwissen für die Arbeit in internationalen Lernteams.

---

<sup>9</sup> Die genaue Analyse wird in einem derzeit entstehenden Buch der ersten Autorin präsentiert, in dem unterschiedliche theorie- und erfahrungsbasierte Perspektiven auf die (sprachkulturellexflexiv orientierte) Kommunikations- und Kompetenzforschung mit Hilfe von 40 Erwartungsbögen, 20 qualitativen Einzel- und Gruppeninterviews mit 40 internationalen Studierenden, 36 Abschlussfragebögen und 10 Reflexionsbögen untersucht werden.

3. Haltungen: reflektierende Teamarbeit sowie Kooperations- und Kollaborationsbereitschaft: „Das Wichtigste ist jedoch das Endergebnis, das wir gemeinsam erreicht haben“ (IND EVA I).

Die genannten Kompetenzfacetten könnten nach unserer Ansicht nicht nur das bereits mehrfach in diesem Beitrag zitierte Kompetenzmodell der Lehrprofessionalität von Legutke und Schart (2016), sondern auch das Modell von plurikulturell kompetenten Lernenden von Adamczak-Krysztofowicz und Mihułka (2020) erweitern, dessen Autorinnen auf Kompetenzen hinweisen, die Lernende im Rahmen einer plurikulturellen Bildung entwickeln sollen. Im Fokus der Abbildung 3 steht daher die Lernendenperspektive mit Potenzial zur Übertragung auf Lehrende.



**Abbildung 3.** Kompetenzprofil einer (pluri-)kulturell kompetent handelnden angehenden Lehrperson – ohne die fettgedruckte Auflistung auf Polnisch

Quelle: in Anlehnung an Adamczak-Krysztofowicz & Mihułka (2020: 100).

Aus der Abbildung 3 folgt, dass eine (pluri-)kulturell kompetent handelnde angehende Lehrperson die gleichen Kompetenzen wie Lernende besitzen muss, um diese authentisch fördern zu können. Darüber hinaus sollte sie diese Kompetenzen didaktisieren, also: Wissen, Haltungen und Fähigkeiten vermitteln, modellieren und reflektieren können. *Last but not least* muss jede (pluri-)kulturell kompetente Lehrperson sich selbst als Teil kultureller Dynamiken verstehen – mit metareflexivem Bewusstsein über ihre eigene Prägung.

An dieser Stelle wäre noch ein ausführlicher Vergleich der in dem Abschlussfragenbogen explorierten Kompetenzdimensionen mit anderen bei den trilateralen Projektseminaren eingesetzten Forschungsinstrumenten (z.B. videobasierten Abschlussgruppengesprächen, Gruppeninterviews und Reflexionsbögen) interessant. Diese könnten mehr Aufschluss darüber geben, welche Zielsetzungen bei der Kompetenzaneignung bei welchen Aktivitäten erreicht werden und welche konkreten Lernsettings sich besonders für die Kompetenzerweiterung eignen. Darüber hinaus wäre kritisch nachzufragen, inwiefern die Projektteilnehmenden in der Lage sind, die oben genannten Entwicklungen für sich selbst korrekt einzuschätzen und welche Effekte bei den gewonnenen Befunden auch durch eine soziale Erwünschtheit auftreten und dadurch die Selbsteinschätzungen der Studierenden beeinflussen könnten.

## 6. FAZIT UND AUSBLICK

Die im vorliegenden Beitrag ausgewerteten trilateralen Projektbegegnungseminare bieten durch die vielfältigen Expertisen und Perspektiven der Dozierenden und Studierenden der drei Standorte ein großes Innovationspotenzial. Sie stärken den internationalen Praxisbezug in der akademischen Lehre und Forschung und integrieren das Lehrangebot der Standorte Marburg, Poznań und Nijmegen. Darüber hinaus tragen diese grenzüberschreitenden Hybrid-Seminare zur Erprobung und Exploration neuer Kooperationssettings, Austauschformate und Reflexionsinstrumente sowie deren Auswirkungen auf die Wahrnehmungen und Einschätzungen der Kooperationspraxis seitens der Teilnehmenden bei. Die Erforschung des Kompetenzerwerbs mithilfe eines *Mixed-Methods-Designs* (mit Elementen der Qualitätssicherung in Form einer Fragebogenerhebung, einer videografierten Gruppendiskussion, Tagebucheinträgen, Gruppeninterviews, Reflexionsbögen sowie Projektberichten<sup>10</sup>) der an internationalen BildungsKooperationsprojekten beteiligten Studierendengruppen stellt allerdings immer noch ein Forschungsdesiderat dar.<sup>11</sup> Aufgrund der nach wie vor relativ geringen Forschungstätigkeit zur Überprüfung der angestrebten komplexen Zielbereiche ergibt sich die Notwendigkeit, lehrberufliche Kompetenzen weiter zu erforschen und dynamisch zu modifizieren. Dies könnte zur Entwicklung eines Modells von (pluri-)kulturell kompetenten Lehrkräften beitragen, das eine doppelte Kompetenzstruktur fokussiert: die Eigenkompetenz im Umgang mit Plurikulturalität

---

<sup>10</sup> Die Vor- und Nachteile der in diesem Beitrag verwendeten methodischen Instrumente werden in der bereits erwähnten geplanten Publikation der ersten Autorin ausführlich erwo-gen.

<sup>11</sup> Zu weiteren spezifischen Forschungsdesideraten im Feld der internationalen BildungsKooperation vgl. Siebold & Ciepielewska-Kaczmarek (2025: 20–21).

und die Vermittlungskompetenz, um Plurikulturalität professionell zu fördern. Ein solches Modell könnte die weitere Erforschung des Lehr-Lern-Szenarios in plurikulturellen Kontexten bereichern und fände zudem praktische Anwendung bei der Konzeption von Lehramtscurricula, in Professionalisierungsangeboten sowie in Reflexionsinstrumenten für Lehrkräfte.

Die Analyse aktueller Fachpublikationen zu berufsspezifischen Kompetenzen von Fremdsprachenlehrkräften sowie die zusammenfassende Auswertung der beiden Forschungsfragen in diesem Beitrag ermöglichen zudem die Ableitung von weiteren Schlussfolgerungen für die Austauschpraxis. Im Rahmen des nächsten grenzüberschreitenden Studienreiseprojektseminars ist eine Intensivierung und Verlängerung der Phasen der Arbeit an dem partiellen Aufbau professionellen Wissens im affektiven Bereich und der Persönlichkeitsentwicklung in kollaborierenden, internationalen Kleingruppen zu planen. Das Begleitprogramm ist dahingehend so zu gestalten, dass es viel Raum für die Entwicklung des Bewusstseins für problemlösendes Lernen und die Binnendifferenzierung der Aufgaben in Teams sowie deren Reflexion bietet. An dieser Stelle sei zudem der Einsatz von Lerntagereflexionsbögen sowohl auf der Ebene der Umgestaltung der Praxis als auch auf der Ebene ihrer weiteren Beforschung empfohlen. Den beteiligten Studierenden könnte dadurch zum einen eine tiefere Reflexion ihrer Austausch Erfahrungen und zugewonnenen Kompetenzen ermöglicht werden. Zum anderen könnte dies mehr Aufschluss darüber geben, welche Zielsetzungen bei den Kompetenzzuwächsen in welchen Austauschphasen und mithilfe welcher Aufgabenformate erreicht wurden. Zudem könnte ermittelt werden, welche konkreten Programmaktivitäten zur Kompetenzerweiterung in studentischen Kollaborationen besonders beigetragen haben.

### **Funding acknowledgements and disclaimer**

The authors declare financial support for writing this paper (GIP I Projekt-Nr. 57758947).

### **LITERATURVERZEICHNIS**

- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2024). Kompetenzgewinn beim internationalen Studierendenaustausch in der Germanistik und in Deutsch als Fremdsprache. Erste Erkenntnisse aus einer Studierendenbefragung zur Relevanz (kultureller) kommunikativer Kompetenz im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaft der Universitäten Marburg, Nijmegen und Poznań. In: B. Mikołajczyk / B. Grzeszczakowska-Pawlikowska (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Hochschullehre in germanistischen Studiengängen. Herausforderungen – Entwicklungstendenzen – Perspektiven* (S. 13–27). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737017817.13>

- Adamczak-Krysztowicz, S. / Miłułka, K. (2020). Nauczanie i uczenie się interkulturowe w dydaktyce języka niemieckiego z perspektywy ucznia: wybrane badania polskich germanistów. In: S. Chudak / M. Piekłarz-Thien (Hrsg.), *Die Lernenden in der Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen* (S. 95–115). Berlin: Peter Lang Publishing Group.
- Adamczak-Krysztowicz, S. / Miłułka, K. (2025). Potenziale von Ethnomemes für sprach- und kulturelles Lernen. Entwicklung eines neuen Konzepts zur Vorbereitung und Durchführung internationaler universitärer Austausch- und Begegnungsprojekte. In: S. Jentges / K. Siebold / S. Adamczak-Krysztowicz (Hrsg.), *Internationale Bildungskooperation im Bereich Deutsch als Fremdsprache. State of the Art & Perspektiven* (S. 109–137). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Adl-Amini, K. / Völlinger, V. (2021). *Kooperatives Lernen im Unterricht*. Stuttgart: Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW).
- Baumert, J. / Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: J. Baumert / M. Kunter / W. Blum (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 21–50). Münster: Waxmann.
- Berger, M. (2020). Kollaboratives Problem-Based Learning. Ein hochschuldidaktischer Ansatz zum Aufbau professionellen Wissens durch problemzentrierte und gemeinschaftliche Lernprozesse bei Lehramtsstudierenden. In: Ch. Stamann / K. Kansteiner / P. Theurl / C.G. Buhren (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 252–260). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bonnet, A. / Decke-Cornill, H. / Hericks, U. (2017). Kooperatives Lernen. In: C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 172–174). Stuttgart / Weimar: J.B. Metzler.
- Europäisches Parlament (2008). *Mobilität von Schullehrern in der Europäischen Union*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT\\_ET\(2008\)408964\\_DE.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/408964/IPOL-CULT_ET(2008)408964_DE.pdf)
- Felske, C. / Hackel, M. / Hänssig, A. / Springob, J. (2022). Praxisphasen im Ausland während des Lehramtsstudiums. Ein Blick in Bundesländer und Konzepte. In: S. Dirani, / J. Bloch (Hrsg.), *Auslandspraktika in der Lehrkräftebildung. Erste Erkenntnisse aus dem SCHULWÄRTS!-Forschungshub des Goethe-Instituts* (S. 17–51). Münster / New York: Goethe-Institut e.V. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830994039>
- Gerlach, D. / Lüke, M. (2021). Internationalisierung in der (fremdsprachlichen) Lehrer\*innenbildung: Ein Forschungsreview. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26 (2), 319–344.
- Hattie, J. (Hrsg.) (2003). *Teachers make a difference, What is the research evidence*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research. [https://www.researchgate.net/publication/252090858\\_Teachers\\_Make\\_a\\_Difference\\_What\\_is\\_the\\_research\\_evidence](https://www.researchgate.net/publication/252090858_Teachers_Make_a_Difference_What_is_the_research_evidence)
- Heinzmann, S. / Ferris, C. / Roderer, T. / Ehram, K. (2024). Student exchange in primary and secondary education and its effect on language gains, intercultural competence and language learning motivation: a systematic review of research in the European context. *International Journal of Multilingualism*, 22 (2), 1–39. <https://doi.org/10.1080/14790718.2024.2331609>
- Hermann, J. (2021). *Lehrpersonen im Austausch – Grenzüberschreitende Schulaustauschbegegnungen aus Lehrerperspektive*. Amsterdam: LOT.
- Herzmann, P. / König, J. (2016). *Lehrerberuf und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Jentges, S. / Adamczak-Krysztowicz, S. / Siebold, K. (2025). Internationale Bildungskooperation in der Professionalisierung von DaF-Lehrkräften – Die Germanistische Institutspartnerschaft der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań, der Radboud Universität Nijmegen und der Philipps-Universität Marburg. Beitrag zum Themenheft „Germanistische Institutspartnerschaften – GIP“. *Info DaF*, 52 (1), 1–17.

- Jentges, S. / Sars, P. (2022). Nachbarsprache & buurcultuur. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung eines Schulaustauschprojektes in der deutsch-niederländischen Grenzregion. *Glot-todidactica*, 49 (2), 67–89. <https://doi.org/10.14746/gl.2022.49.2.03>
- Kelly, M. / Grenfell, M. (2004). *European profile for language teacher education – A frame of reference*. University of Southampton. [https://eprints.soton.ac.uk/472210/1/Profile\\_short\\_report\\_1\\_.pdf](https://eprints.soton.ac.uk/472210/1/Profile_short_report_1_.pdf)
- Kozar, O. (2010). Towards better group work: Seeing the difference between cooperation and collaboration. *English Teaching Forum*, 2, 16–23.
- Krumm, H.-J. / Riemer, C. (2010). Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: H.J. Krumm / Ch. Fandrych / B. Hufeisen / C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1340–1351). Berlin / New York: de Gruyter.
- Kultusministerkonferenz (2004). Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz – Allgemeine Bildungsziele und Kompetenzen.
- Kunter, M. / Klusmann, U. (2010). Kompetenzmessung bei Lehrkräften – Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (1), 68–86.
- Legutke, M.K. (2007). Fremdsprachenlehrerkompetenz – was ist das? In: K.R. Bausch / Ch. Herbert / H.J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 6., neu bearbeitete Auflage (S. 278–283). Tübingen: Francke.
- Legutke, M. / Saunders, C. / Schart, M. (2022). Zwischen den Disziplinen: Anmerkungen zur Fachspezifik des Professionswissens von Fremdsprachenlehrkräften. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33 (1), 3–27.
- Legutke, M. / Schart, M. (2016). Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: M. Legutke / M. Schart (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung* (S. 9–46). Tübingen: Narr.
- Lipowsky, F. (2005). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 47–70.
- Mayring, Ph. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13. überarbeitete Aufl. Weinheim / Basel: Beltz.
- Mehlhorn, G. (2017). Begegnung und Begegnungssituationen. In: C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 15–17). Stuttgart / Weimar: J.B. Metzler.
- Roschelle, J. / Teasley, S. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In: C.E. O'Malley (Hrsg.), *Computer supported collaborative learning* (S. 69–97). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Rösler, D. (2023). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Springer.
- Rozenberg, M. (2013). Think! Pair! Share! Kooperatives Lernen im Fremdsprachenunterricht. *Studia Germanica Gedanensia*, 29, 257–267.
- Siebold, K. / Ciepielewska-Kaczmarek, L. (2025). Professionalisierung im didaktischen Doppeldecker. Zum Kompetenzerwerb angehender DaF-Lehrkräfte in einem trilateralen germanistischen Begegnungsprojekt. In: S. Jentges / K. Siebold / S. Adamczak-Krysztofowicz (Hrsg.), *Internationale Bildungskooperation im Bereich DaF. State of the Art & Perspektiven* (S. 187–211). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737017558.187>
- Voerke, P. / Vaz Ferreira, M. (2025). Internationalisation at home: Chancen und Herausforderungen am Beispiel einer institutionell geförderten Gastdozentur für Deutsch als Fremdsprache. In: S. Jentges / K. Siebold / S. Adamczak-Krysztofowicz (Hrsg.), *Internationale Bildungskooperation im Bereich Deutsch als Fremdsprache. State of the Art & Perspektiven* (S. 159–183). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.14220/9783737017558.159>

- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Witte, A. / Harden, T. (2010). Die Rolle des Lehrers/ der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: H.J. Krumm / Ch. Fandrych / B. Hufeisen / C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1324–1340). Berlin / New York: de Gruyter.
- Würffel, N. / Schumacher, N. (2022). Virtual Exchanges in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 59 (3), 142–152.

**Received:** 21.02.2025; **revised:** 18.09.2025

### **Rozwój kompetencji poprzez współpracę studentów w ramach projektów wymiany międzynarodowej na przykładzie niemiecko-holendersko-polskiej serii seminariów**

**ABSTRAKT.** Pobyt za granicą jest często postrzegany jako kluczowy etap w rozwoju kariery zawodowej, który optymalnie powinien być doświadczany jako ciągły proces uczenia się. W ramach programu partnerstw germanistycznych (GIP) pomiędzy Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM), Uniwersytetem Radboud w Nijmegen (RU) i Uniwersytetem Philippsa w Marburgu (UMR), opartego na wieloletniej trójnarodowej współpracy w zakresie badań i nauczania języka niemieckiego jako obcego, studentki i studenci z Poznania, Marburga i Nijmegen raz w roku uczestniczą w trójstronnym seminarium projektowym, zakończonym wyjazdem studyjnym. Podczas tych seminariów uczestniczki i uczestnicy spotykają się w jednej z trzech lokalizacji i współpracują w małych grupach projektowych. Na podstawie ilościowo-jakościowego badania ankietowego online, przeprowadzonego wśród studentek i studentów uczestniczących w dwóch pierwszych seminariach w formie wymiany, zidentyfikowano potencjał takich formatów w zakresie poszerzania wybranych obszarów kompetencji przyszłych nauczycielek i nauczycieli. Wyniki badań pozwoliły na przedstawienie pierwszych sugestii dotyczących profilu kompetencji (wielo-)kulturowo kompetentnego nauczyciela.

**SŁOWA KLUCZOWE:** międzynarodowa współpraca edukacyjna, współpraca studentów, profil kompetencyjny przyszłych nauczycieli języka niemieckiego, kształcenie nauczycieli języków obcych.

SYLWIA ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ  
Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland  
sylwia.adamczak-krysztowicz@amu.edu.pl  
<https://orcid.org/0000-0002-7726-3525>

LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK  
Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland  
luiza.ciepielewska@amu.edu.pl  
<https://orcid.org/0000-0001-9255-493X>

MAGDALENA JASZCZYK-GRZYP  
Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland  
magdalena.jaszczyk@amu.edu.pl  
<https://orcid.org/0000-0002-0551-3388>

ELŻBIETA DZIUREWICZ  
*Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland*

## **Förderung des Interesses polnischer DaF-Lehrkräfte an den DACHL-Ländern durch interkollegialen Austausch: Ergebnisse einer Umfrage**

### **Promoting awareness of DACHL countries among Polish teachers of German through peer-to-peer exchange: Survey findings**

**ABSTRACT.** This paper introduces the DACHL-Eulen project as a viable model for enhancing interest in the DACHL countries – Germany, Austria, Switzerland, Liechtenstein, and Luxembourg – within the context of teaching German as a foreign language in Poland. A key feature of the project is the establishment of a collegial network of German language teachers and researchers that facilitates peer-to-peer support and professional exchange. In addition, this study reports on a survey conducted among 142 Polish teachers of German, including 16 actively involved in the DACHL-Eulen project, to assess their familiarity with the DACHL countries, their preparedness to integrate DACHL-related content into instruction, their level of interest in these countries, and their willingness to engage in further professional development. The findings indicate notable differences between the two groups surveyed. Specifically, the 16 teachers participating in the DACHL-Eulen project exhibited a significantly higher awareness of the cultural and linguistic diversity within the German-speaking world, suggesting that sustained peer exchange exerts a positive influence on teachers' perceptions and instructional approaches.

**KEYWORDS:** the DACH principle, German as a foreign language lessons, cultural diversity, teaching regional studies, intercollegial exchange.

**SCHLÜSSELWÖRTER:** DACH-Prinzip, DaF-Unterricht, kulturelle Vielfalt, Landeskundevermittlung, interkollegialer Austausch.

## **1. EINLEITUNG**

Sprachliches und landeskundliches Lernen sind voneinander nicht zu trennen. Bereits vor beinahe 30 Jahren betonte Krumm (1998: 524): „Sprachenlernen ist immer Kulturlernen“. Landeskundevermittlung ist seither

zunehmend zum festen Bestandteil des fremdsprachlichen Unterrichts (FSU) geworden. Diese Thematik ist im GER fest verankert. Auch in den Vorgaben für den DaF-Unterricht in Polen wird darauf verwiesen, dass Lernende Grundkenntnisse über Länder, Gesellschaften und Kulturen, Verständnis für die Zusammenhänge zwischen ‚eigener‘ und ‚fremder Kultur‘ besitzen sowie interkulturell sensibel sein sollten<sup>1</sup>. Es existieren allerdings keine allgemeingültigen (weder theoretischen noch methodischen) Vorgaben für den Einsatz landeskundlicher Inhalte im FSU. Ihre Auswahl hängt von vielen Faktoren ab, darunter Zielgruppe, Lernziel, Lernort, Sprachniveau, verfügbare Lehrmaterialien sowie letztlich die Lernenden und die Lehrkraft selbst (Rösler 2012). Darüber hinaus ist im Bereich der Landeskunde eine Vielfalt an möglichen Ansätzen vorhanden, die laut Ciepielewska-Kaczmarek et al. (2020: 71) eher als einander ergänzend statt miteinander konkurrierend betrachtet werden sollten. Auch wenn der Begriff »Landeskunde« vielfach kritisiert wurde, wird er in diesem Beitrag dennoch verwendet, da er sich in der unterrichtspraktischen Diskussion eingebürgert hat. Zu Kontroversen rund um diesen Begriff vgl. u.a. Badstübner-Kizik (2023).

Ein in der Literatur wiederholt auftretendes und nach wie vor aktuelles Postulat ist die Idee der integrativen Landeskunde, die auf eine der ABCD-Thesen zurückgeht (IDV 2013), die 1990 von einer Arbeitsgruppe mit Vertretern aus der BRD, der DDR, aus Österreich und der Schweiz formuliert wurden. Erarbeitet wurden damals 22 Prinzipien für Landeskunde im FSU, von denen das fünfte Prinzip forderte, in den Lehrwerken und im DaF-Unterricht den gesamten deutschsprachigen Raum zu berücksichtigen.

Das sogenannte DACH-Prinzip wird von Demmig et al. (2013: 11–12) als Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes im Rahmen des Sprachunterrichts, der Landeskundevertretung, der Lehrmaterialproduktion sowie der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften definiert und umfasst die gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raumes<sup>2</sup>.

Was die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien anbelangt, so ist ein allmählicher Einzug des Themas DACHL zu beobachten. Die Untersuchungen von Tammenga-Helmantel et al. (2017) und Jarząbek (2019) haben allerdings gezeigt, dass das DACH-Prinzip immer noch eher additiv, kontextlos und unsystematisch realisiert wird. In Bezug auf die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen betont Badstübner-Kizik (2020) am Beispiel polnischer Studierender,

<sup>1</sup> <http://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII-1/Jezyk-obcy-nowozytny>

<sup>2</sup> Zur Diskussion, ob das DACH-Prinzip immer noch zeitgemäß ist vgl. Altmayer (2013) und Bohunovsky & Altmayer (2020). Eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Begriff ist auch in Tonsern (2020) zu finden.

dass diese nach wie vor überwiegend punktuell und stark auf Deutschland fokussiert erfolgt. Da das DACH-Prinzip weder im Studium ausreichend thematisiert noch in den Lehrwerken systematisch berücksichtigt wird, ist davon auszugehen, dass diesem Ansatz auch in der Unterrichtspraxis zu wenig Bedeutung beigemessen wird.

Vor dem Hintergrund der bisher geringen Verankerung des DACH-Prinzips sowohl im Studium als auch in Lehrwerken wird in diesem Beitrag überprüft, inwieweit polnische Lehrkräfte dieses Konzept in der Unterrichtspraxis berücksichtigen. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, das Interesse polnischer DaF-Lehrkräfte an den DACHL-Ländern sowie die konkrete Umsetzung des DACH-Prinzips zu analysieren.

Besonderes Augenmerk liegt dabei auf einem Vergleich zwischen Lehrkräften, die am Projekt *DACHL-Eulen* teilnehmen, und solchen, die nicht daran beteiligt sind. Im Folgenden wird zu Beginn das Projekt *DACHL-Eulen* vorgestellt, dessen Ziel es ist, sowohl Lernende als auch Lehrende langfristig für dieses Thema zu interessieren. Im Hauptteil werden vor diesem Hintergrund die Ergebnisse einer Umfrage zum Interesse an den DACHL-Ländern unter polnischen Lehrkräften und zur Umsetzung des DACH-Prinzips in ihrer Unterrichtspraxis kritisch beleuchtet.<sup>3</sup> Dabei setzte sich die Stichprobe aus zwei Gruppen zusammen: Die kleinere Gruppe umfasst DaF-Lehrkräfte, die am Projekt *DACHL-Eulen* teilnehmen, während die größere Gruppe aus DaF-Lehrkräften bestand, die nicht in dieses Projekt eingebunden sind. Alle Teilnehmenden hatten allerdings denselben Online-Fragebogen ausgefüllt. Da die Antworten der beiden Gruppen teils deutliche Unterschiede aufweisen, werden sie an manchen Stellen separat analysiert. Den Beitrag runden eine Zusammenfassung sowie Vorschläge zu einer umfassenden Förderung des DACH-Prinzips ab.

## 2. DAS PROJEKT *DACHL-EULEN*

Angesichts der oben geschilderten Tatsache, dass DACH-bezogene Inhalte in der Erwachsenenbildung und in den Schulen in Polen wenig präsent sind bzw. im besten Fall punktuell thematisiert werden, wurde 2019 vom Lehrbereich Kultur- und Mediendidaktik am Institut für Angewandte Linguistik (Adam-Mickiewicz-Universität Poznań, Polen) das Projekt *DACHL-Eulen* ins Leben gerufen, im Rahmen dessen das DACH-Prinzip nachhaltig gefördert

---

<sup>3</sup> Für den Hinweis, mich intensiver mit dieser Thematik zu befassen, bedanke ich mich an dieser Stelle bei Prof. Sylwia Adamczak-Krysztowicz.

werden sollte. Das Projekt verfolgt zwei Hauptziele: Zum einen wird einmal pro Jahr ein schriftlicher Wettbewerb für Lernende aus weiterführenden Schulen auf dem Gebiet der Woiwodschaft Großpolen (Wielkopolska) organisiert. Der Fokus des Wettbewerbs liegt auf der Stärkung des Interesses an kulturellen Aspekten des DaF-Unterrichts, insbesondere in Bezug auf geographische, politische, historische, mediale und sportliche Inhalte der deutschsprachigen Länder. Zum anderen werden – parallel zum schriftlichen Wettbewerb für Lernende – kostenlose Weiterbildungsangebote im Bereich Kultur- und Literaturdidaktik für DaF-Lehrkräfte organisiert. Bis zum Jahr 2025 fanden fünf Durchgänge des Wettbewerbs statt, mit insgesamt ca. 230 Teilnehmenden, 63 Lehrkräften und 33 Preistragenden<sup>4</sup>.

Aufgrund der Zusammenarbeit von Forschenden und Lehrkräften im Projekt *DACHL-Eulen* hat sich in den letzten Jahren eine Art Professionelle Lerngemeinschaft (PLG; vgl. Kansteiner et al. 2023) entwickelt, in der ein wechselseitiger Austausch zwischen Forschenden (intern) und Lehrkräften weiterführender Schulen (extern) stattfindet. Die Gruppe setzt sich aus ca. 18 Personen zusammen und ihr gemeinsames Ziel besteht in der langfristigen Förderung des DACH-Prinzips. Als messbarer Vorteil dieser Kooperation ist eine engere Zusammenarbeit zwischen Schulen und Universität zu erwähnen: Studierende der Angewandten Linguistik absolvieren ihre Lehrpraktika an den Partnerschulen, an denen die Lehrkräfte aus dem Projekt *DACHL-Eulen* arbeiten, und insgesamt haben sich sieben Lernende, die an dem Wettbewerb teilgenommen haben, dazu entschieden, Angewandte Linguistik an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań zu studieren. Das erwähnte Projekt trägt auch zur beruflichen Entwicklung der Lehrkräfte bei: Sie profitieren von den Fortbildungsangeboten und Workshops, die an der Universität angeboten werden. Der interkollegiale Austausch unterstützt schließlich die praxisorientierte Forschung, da durch den Kontakt mit Lehrkräften praxisnahe Fragestellungen identifiziert und bearbeitet werden können.

### 3. UMFRAGEERGEBNISSE

Der folgende Fragebogen wurde von Hartmann und Holzmann (2020) inspiriert, die fast 800 Kursteilnehmende des Österreich Instituts (ÖI) zu ihrem Interesse an landeskundlichen Inhalten im Deutschunterricht befragten. Ihre Untersuchung ergab ein starkes Interesse der Lernenden an landeskundlichem

---

<sup>4</sup> Näheres über den Wettbewerb (Sponsoren, Thematik und Beispieltest) ist der Internetseite <https://dachleulenuam.wordpress.com> zu entnehmen

und kulturellem Lernen, das sich nicht auf ein einzelnes deutschsprachiges Land beschränkt, sondern alle deutschsprachigen Länder umfasst. In der vorliegenden Untersuchung standen jedoch nicht die Lernenden, sondern polnische DaF-Lehrkräfte im Fokus. Obwohl sich die vorliegende Untersuchung am DACH-Prinzip orientiert, steht sie nicht im Widerspruch zum transkulturellen Ansatz im Sinne von Welsch (2012). Ziel ist es nicht, Lehrkräfte als externe Beobachtende abgegrenzter Nationalkulturen zu betrachten, sondern ihnen ein differenziertes Verständnis für Gemeinsamkeiten, Überlappungen und Eigenheiten der deutschsprachigen Länder zu ermöglichen. Das Interesse an spezifischen landeskundlichen Themen eröffnet einen größeren Raum für persönliche Auseinandersetzung und dynamische Verknüpfung eigener und fremder Perspektiven. Transkulturalität zeigt sich hier gerade in dieser Wechselwirkung und im Einbezug der polnischen Kultur.

Bei der Erstellung des Fragebogens waren die folgenden drei Fragen ausschlaggebend:

1. Wissen warum: Förderung der Akzeptanz für die kulturelle Vielfalt des deutschsprachigen Raums bei zukünftigen Lehrpersonen.
2. Wissen was: Vermittlung grundlegender kultureller und sprachlicher Orientierung im Hinblick auf den deutschsprachigen Raum.
3. Wissen wie: Aufzeigen möglicher Formate mit deren Hilfe das DACH-Prinzip umgesetzt werden kann (Badstübner-Kizik 2020: 16–17).

Die polnischen DaF-Lehrkräfte wurden gebeten, in einem Zeitraum von April bis Mai 2024 den über Google Forms zugänglichen Fragebogen mit 22 geschlossenen und fünf offenen Fragen anonym auszufüllen<sup>5</sup>. Befragt wurden zum einen 16 Lehrkräfte aus dem Projekt *DACHL-Eulen* (weiter DACHL-LK bzw. DACHL-Gruppe genannt) und 126 DaF-Lehrende, die sich an diesem Projekt nicht beteiligen (nachfolgend als DL bzw. DL-Gruppe bezeichnet). Die Ausgangshypothese lautete, dass die im Projekt engagierten Lehrkräfte sich mehr für die Vielfalt des deutschsprachigen Raums interessieren und dementsprechend dieser Thematik mehr Zeit im Unterricht widmen.

Aus Platzgründen werden nachstehend lediglich ausgewählte Fragestellungen und Befunde berichtet, geordnet nach den folgenden vier Schwerpunkten:

- Interesse am DACHL-Raum und Wissen über die DACHL-Länder,
- Vorbereitung und Interesse an Weiterbildungsangeboten,
- Umsetzung des DACH-Prinzips in der Unterrichtspraxis,
- Herausforderungen und Verbesserungsvorschläge zur Realisierung des DACH-Prinzips.

---

<sup>5</sup> Der Fragebogen kann unter [edziu@amu.edu.pl](mailto:edziu@amu.edu.pl) angefordert werden.

### 3.1. Interesse am DACHL-Raum und Wissen über die DACHL-Länder

Die erste Frage des Fragebogens zielte darauf ab, Inhalte zu erfassen, die den Teilnehmenden im DaF-Unterricht wichtig erscheinen. Beide untersuchten Gruppen gaben erwartungsgemäß an, dass die Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten ihnen „sehr wichtig“ (DACHL-LK 100%; DL 73,81%) sei. Ebenfalls wurde der Wortschatz von vielen Befragten als „sehr wichtig“ (DACHL-LK: 75%; DL: 61,90%) oder „wichtig“ (DACHL-LK: 25%; DL: 35,71%) eingestuft. Im Hinblick auf die Grammatik waren die Meinungen der Befragten in beiden Gruppen geteilt: In der DACHL-Gruppe hielten 18,75% der Lehrkräfte Grammatik für „sehr wichtig“, 68,75% für „wichtig“ und nur 12,50% für „nicht so wichtig“. In der DL-Gruppe hingegen empfanden 33,33% Grammatik als „sehr wichtig“, 45,24% als „wichtig“ und über ein Fünftel (21,43%) als „nicht so wichtig“. Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, bewerten beide Gruppen die Bedeutung der Ausspracheschulung ähnlich: Rund 90% der Befragten halten Aussprache für „sehr wichtig“ oder „wichtig“. Landeskundliche Inhalte gelten ebenfalls für die Mehrheit als „sehr wichtig“ oder „wichtig“. In der DACHL-Gruppe fällt auf, dass fast ein Drittel der Teilnehmenden landeskundliche Inhalte als „sehr wichtig“ einstuft, während lediglich eine Person (6,25%) sie als „nicht so wichtig“ bewertet hat. Insgesamt ist festzustellen, dass im Vergleich zum Wortschatz und zur Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten landeskundliche Inhalte eine eher ergänzende Rolle in beiden untersuchten Gruppen einnehmen. Auch wenn sie als relevant eingeschätzt werden, scheint ihre Priorität im Unterrichtsalltag insgesamt geringer zu sein.

**Tabelle 1.** Antworten auf die Frage: „Was ist Ihnen im DaF-Unterricht wichtig?“  
(Die Werte wurden in % angegeben)

Inhalte	sehr wichtig		wichtig		nicht so wichtig		unwichtig	
	DACHL-LK	DL	DACHL-LK	DL	DACHL-LK	DL	DACHL-LK	DL
Entwicklung der Sprachfertigkeiten	100,00	73,81	–	23,81	–	2,38	–	–
Wortschatz	75,00	61,90	25,00	35,71	–	2,38	–	–
Grammatik	18,75	33,33	68,75	45,24	12,50	21,43	–	–
Aussprache	25,00	35,71	62,50	54,76	12,50	9,52	–	–
Landeskundliche Inhalte	31,25	21,43	62,50	64,29	6,25	14,29	–	–

Quelle: eigene Darstellung.

Die zweite Frage lautete: „Wie wichtig ist es Ihnen, im Deutschunterricht Inhalte zu berücksichtigen, die sich auf die einzelnen deutschsprachigen Länder beziehen?“ Deutschland wird in beiden Gruppen einheitlich als zentral angesehen. Daran ist die traditionell starke Gewichtung Deutschlands im DaF-Unterricht in Polen erkennbar. Österreich wird als weniger zentral als Deutschland eingestuft, wobei es in der DL-Gruppe überwiegend als „wichtig“ bewertet wird, während in der DACHL-Gruppe beinahe 40% der Befragten es für „sehr wichtig“ halten. Die Schweiz nimmt ebenfalls eine relevante Position ein. Jedoch fällt in der DL-Gruppe auf, dass beinahe ein Fünftel die Berücksichtigung der Schweiz im DaF-Unterricht für „nicht so wichtig“ hält. Liechtenstein und Luxemburg spielen (insbesondere in der LK-Gruppe) eine marginale Rolle, worauf bereits Badstübner-Kizik (2020) im Zusammenhang mit der Ausbildung von DaF-Lehrenden in Polen hingewiesen hat.

**Tabelle 2.** Antworten auf die Frage: „Wie wichtig ist es Ihnen, im Deutschunterricht Inhalte zu berücksichtigen, die sich auf die einzelnen deutschsprachigen Länder beziehen?“  
(Die Werte wurden in % angegeben)

Land	sehr wichtig		wichtig		nicht so wichtig		unwichtig	
	DACHL-LK	DL	DACHL-LK	DL	DACHL-LK	DL	DACHL-LK	DL
Deutschland	62,50	64,29	37,50	35,71	–	–	–	–
Österreich	37,50	21,43	50,00	66,67	12,50	11,90	–	–
die Schweiz	31,25	19,05	62,50	61,90	6,25	19,05	–	–
Liechtenstein	25,00	9,52	31,25	30,95	31,25	54,76	12,50	4,76
Luxemburg	–	4,76	37,50	28,57	25,00	52,38	37,50	14,29

Quelle: eigene Darstellung.

In der nächsten Frage sollten die Teilnehmenden ihr Wissen über die DACHL-Länder auf einer Skala von 1 bis 10 einschätzen, wobei 1 für „wenig“ und 10 für „sehr hoch“ steht. Insgesamt schätzen die Befragten ihr Wissen wie folgt ein: Für Deutschland liegt der Mittelwert bei 8,63 Punkten (DACHL-LK) und 7,26 Punkten (DL), für Österreich bei 6,75 Punkten (DACHL-LK) und 6,14 Punkten (DL), und für die Schweiz bei 6,00 Punkten (DACHL-LK) und 5,69 Punkten (DL). Deutlich geringer wird das eigene Wissen in Bezug auf Liechtenstein eingeschätzt: 4,88 Punkte (DACHL-LK) und 4,24 Punkte (DL), sowie für Luxemburg mit 3,75 Punkten (DACHL-LK) und 3,74 Punkten (DL). Auffällig ist, dass die Werte in beiden untersuchten Gruppen sehr ähnlich sind.

Ging es bei der vorherigen Frage um die Selbsteinschätzung des eigenen Wissens, stand bei der nächsten Frage das persönliche Interesse an den einzelnen

deutschsprachigen Ländern im Vordergrund. Die Frage lautete: „Wie sehr sind Sie an diesen Ländern interessiert?“ und wiederum sollten die Befragten einen Wert zwischen 1 und 10 ankreuzen. Die Mittelwerte für Deutschland (8,5), Österreich (8,38) und die Schweiz (8,13) liegen in der DACHL-Gruppe sehr nah beieinander, während das Interesse an Liechtenstein (7,50) und Luxemburg (6) deutlich niedriger ausfällt. Dennoch liegen die Werte für diese beiden Länder in der DACHL-Gruppe über den entsprechenden Werten der DL-Gruppe. In der DL-Gruppe zeigt sich das größte Interesse an Deutschland mit einem Mittelwert von 8,48 an erster Stelle, gefolgt von Österreich (7,71) und der Schweiz (7,57). Die Mittelwerte für Liechtenstein (5,83) und Luxemburg (5,33) sind – wie bereits angedeutet – in dieser Gruppe deutlich geringer.

**Zwischenfazit 1.** Die DACHL-Gruppe zeigt eine höhere Sensibilität für die Vielfalt des gesamten deutschsprachigen Raums, während die DL-Gruppe ein stärkeres Interesse an Deutschland und Österreich aufweist. Nur wenige Lehrkräfte schätzen ihr Wissen über die DACHL-Länder (abgesehen von Deutschland) als umfangreich ein. Diese Ergebnisse unterstreichen einmal mehr die Notwendigkeit einer stärkeren Integration von Liechtenstein und Luxemburg in die Ausbildung von künftigen DaF-Lehrkräften in Polen. Dabei geht es nicht darum, politische Grenzen zu verabsolutieren, sondern vielmehr darum, Lernenden grundlegende raumbezogene Orientierungskennntnisse zu vermitteln – etwa darüber, wo welche Varietäten des Deutschen gesprochen werden und wie kulturelle Eigenheiten mit bestimmten Regionen verknüpft sind. Ein kulturdidaktischer Zugang mit transnationaler Perspektive sollte solche Kontexte nicht ausklammern, sondern gezielt integrieren. So sollte beispielsweise bekannt sein, dass Innsbruck in Österreich, Zürich in der Schweiz und Vaduz in Liechtenstein liegt – geografisches Orientierungswissen bilden hier die Grundlage und zugleich den Ausgangspunkt für ein vertieftes kulturelles Verständnis.

### 3.2. Vorbereitung und Interesse an Weiterbildungsangeboten

Im Rahmen des zweiten Schwerpunktes sollten die Befragten zunächst angeben, ob sie glauben, dass ihre bisherigen Erfahrungen und Ausbildung sie angemessen darauf vorbereitet haben, vielfältige Themen im Zusammenhang mit der Kultur, Sprache und Gesellschaft der DACHL-Länder zu unterrichten. In der DACHL-Gruppe wählten 50% „eher ja“, 37,5% „nein“, und 12,5% waren unentschlossen („schwer zu sagen“). In der DL-Gruppe entschieden sich mehr als 60% für die Antworten „ja“ oder „eher ja“, während ein Viertel angab, sich nicht ausreichend vorbereitet zu fühlen. An dieser

Stelle sei auf die selbstkritische Haltung der DACHL-Gruppe hinzuweisen, die möglicherweise ihre eigenen Erfahrungen und Vorbereitungen intensiver reflektiert, während die Teilnehmenden der DL-Gruppe offenbar mit größerem Selbstvertrauen auftreten, was auf ein stärkeres Vertrauen in ihre eigene Vorbereitung hindeutet.

Die Antworten auf die folgenden Fragen sollten zeigen, ob die Teilnehmenden an Weiterbildungsangeboten zu den DACHL-Ländern interessiert seien und welche Länder sie priorisieren würden. Alle Befragten in beiden Gruppen äußerten den Wunsch, ihre Kenntnisse über die DACHL-Länder vertiefen zu wollen. Bezüglich der Präferenzen für die einzelnen Länder innerhalb eines Weiterbildungsangebots zeigten sich teils deutliche Unterschiede. In der DL-Gruppe legten fast drei Viertel den Fokus auf Deutschland, während dieses Land in der DACHL-Gruppe nur von einem Viertel angekreuzt wurde. Das Interesse an Österreich und der Schweiz war in beiden Gruppen hoch: Etwa drei Viertel der Befragten nannten Österreich, und die Schweiz wurde von allen der DACHL-Gruppe sowie 90% der DL-Gruppe ausgewählt. Bei Liechtenstein und Luxemburg zeigte sich jedoch ein deutlich höheres Interesse in der DACHL-Gruppe im Vergleich zur DL-Gruppe.

**Tabelle 3.** Antworten auf die Frage: „Welche deutschsprachigen Länder würden Sie im Rahmen eines Weiterbildungsangebots am meisten interessieren?“  
(Die Werte wurden in % angegeben)

Land	DACHL-LK	DL
Deutschland	18,75	73,81
Österreich	81,25	78,57
die Schweiz	100,00	90,48
Liechtenstein	75,00	59,52
Luxemburg	75,00	45,24

Quelle: eigene Darstellung.

Die zwei letzten Fragen zur Weiterbildung thematisierten die Methoden der Vermittlung kultureller Inhalte. Auch hier zeigten alle Teilnehmenden Interesse an einem Schulungsangebot. Bezüglich der möglichen Themenschwerpunkte nannten beide Gruppen folgende Präferenzen: Informationsquellen zu einzelnen Regionen, Methoden zur Aktivierung und Interessenförderung der Lernenden im Bereich kultureller Inhalte sowie Ansätze zur Vermittlung kultureller Themen.

**Zwischenfazit 2.** Die Ergebnisse im Rahmen des zweiten Schwerpunkts zeigen eine klare Bereitschaft der Befragten, ihr Wissen im Bereich der DACHL-Länder zu erweitern. Sowohl in der DACHL-Gruppe als auch in der DL-Gruppe waren alle Teilnehmenden an Weiterbildungsangeboten interessiert, was die Relevanz dieser Thematik unterstreicht. Ins Auge fällt jedoch der Unterschied in der Priorisierung der Länder: Während die DL-Gruppe ihren Fokus stark auf Deutschland legt und keine Weiterbildung über Liechtenstein und Luxemburg benötigt wird, zeigt die DACHL-Gruppe ein breiteres Interesse, insbesondere an Liechtenstein und Luxemburg.

Dem vergleichsweise geringen Interesse an diesen beiden Ländern in der DL-Gruppe zum Trotz sollten beide „L-Länder“ in der Ausbildung und in Weiterbildungsangeboten stärker berücksichtigt werden. Ein umfassenderes Verständnis der gesamten DACHL-Region, einschließlich der kleineren Länder, kann dazu beitragen, das DACH-Prinzip vollständig umzusetzen und den Lehrkräften die nötigen Orientierungskenntnisse zu vermitteln, die sie in der Unterrichtspraxis benötigen.

### 3.3. Umsetzung des DACH-Prinzips in der Unterrichtspraxis

Im dritten Schwerpunkt stand die Umsetzung des DACH-Prinzips in der Unterrichtspraxis im Mittelpunkt. Zunächst wurden die Studienteilnehmenden befragt, wie häufig kulturelle Inhalte ihrer Meinung nach im DaF-Unterricht thematisiert werden sollten. Hierbei waren signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zu beobachten. In der DACHL-Gruppe gaben 62,5% der Befragten an, dass DACH-bezogene Inhalte „in jeder Stunde“ (43,75%) oder „oft“ (37,5%) behandelt werden sollten. Im Gegensatz dazu entschieden sich in der DL-Gruppe lediglich 7,14% für „in jeder Stunde“ und 57,14% für „oft“.

**Tabelle 4.** Antworten auf die Frage: „Wie häufig sollten kulturelle Inhalte im DaF-Unterricht thematisiert werden?“ (Die Werte wurden in % angegeben)

Häufigkeit	DACHL-LK	DL
in jeder Stunde	43,75	7,14
oft	31,25	57,14
ab und zu	25,00	33,33
sehr selten	-	-
am Ende des Schuljahres, wenn das Sprachmaterial beherrscht wird	-	2,38
nie	-	-

Quelle: eigene Darstellung.

Ähnliche Unterschiede ließen sich ebenfalls bei den Antworten auf die nächste Frage feststellen, mit der erfasst wurde, wie oft die Lehrkräfte landeskundliche Themen tatsächlich in ihrem Unterricht behandeln. In der DACHL-Gruppe dominierten die Antworten „oft“ (50%), gefolgt von „ab und zu“ (37,5%) und „in jeder Stunde“ (12,50%), während in der DL-Gruppe 50% der Befragten die Antwort „ab und zu“ wählten, gefolgt von „oft“ (30,95%) und „sehr selten“ (11,90%).

**Tabelle 5.** Antworten auf die Frage: „Wie oft behandeln Sie landeskundliche Themen in Ihrem Unterricht?“ (Die Werte wurden in % angegeben)

Häufigkeit der Behandlung	DACHL-LK	DL
in jeder Stunde	12,50	2,38
oft	50,00	30,95
ab und zu	37,50	50,00
sehr selten	-	11,90
am Ende des Schuljahres, wenn das Sprachmaterial beherrscht wird	-	4,76
nie	-	-

Quelle: eigene Darstellung.

In der nächsten Frage wurde die persönliche Einstellung der Lehrenden zum DACH-Prinzip thematisiert. Die Teilnehmenden beantworteten hier die Frage, ob sie das DACH-Prinzip im Unterricht für didaktisch nützlich hielten. Über 90% der DACHL-Lehrkräfte haben dies bejaht: „Ja, es gibt sprachliche und kulturelle Unterschiede, derer sich Lernende bewusst sein sollten“, während dieser Prozentanteil in der DL-Gruppe mit 64% deutlich niedriger lag. Jeweils 12,50% der DACHL-LK und 28,57% der DL-Gruppe entschieden sich für die Antwort: „Es kommt darauf an. Wenn das Hauptziel das Erlernen allgemeiner Sprachfertigkeiten ist, ist dieses Prinzip nicht so entscheidend“<sup>6</sup>.

Die weiteren Fragen des Fragebogens betrafen die Repräsentation der Vielfalt der DACHL-Länder in DaF-Lehrwerken. Da es sich hierbei nur um eine Einschätzung handelte, bei der in beiden Gruppen die Meinung überwog, dass landeskundliche Inhalte in Lehrwerken präsent seien, wobei Inhalte zu Deutschland quantitativ dominieren würden, werden diese an dieser Stelle nicht detaillierter behandelt.

<sup>6</sup> Diese Frage wird auch bei Middeke und Ruck (2023) thematisiert, indem die Autorinnen andeuten, dass sich manche Lehrkräfte durch die im Rahmen des DACH-Prinzips geforderte soziokulturelle Vielfalt überfordert fühlen.

**Zwischenfazit 3.** In diesem Teil traten die Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen signifikanter hervor. Es zeigte sich, dass die DACHL-Gruppe öfter landeskundliche Inhalte behandelt und dass sie dem DACH-Prinzip eine größere Bedeutung beimisst als die DL-Gruppe. Diese stärkere Sensibilisierung und das ausgeprägte Bewusstsein könnten von einer langfristig positiven Wirkung des Projekts *DACHL-Eulen* zeugen. Allerdings bedarf es weiterer Untersuchungen, insbesondere in Form von Interviews, um das vollständige Lehrprofil zu erfassen.

### 3.4. Herausforderungen und Verbesserungsvorschläge

Im vierten Teil der durchgeführten Umfrage wurden die Teilnehmenden gebeten, die größten Herausforderungen bei der Implementierung des DACH-Prinzips im DaF-Unterricht anzukreuzen, wobei Mehrfachantworten möglich waren. Zu den vier am häufigsten ausgewählten Antworten in der DACHL-Gruppe gehörten: Zu wenig Stunden für den Deutschunterricht (100%), eine unzureichende Vorbereitung im Studium (50%), Überangebot an Materialien im Internet (50%) sowie der empfundene Mangel an interessanten oder geeigneten Aktivitäten (37,5%). In beiden befragten Gruppen überlappte sich nur die Antwort bezüglich der zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden (75,19%)<sup>7</sup>, ansonsten haben die nicht an dem Projekt *DACHL-Eulen* teilnehmenden Lehrkräfte andere Antwortmöglichkeiten bevorzugt: Zu viel Zeitaufwand für die Vorbereitung (47,62%), mangelnde Informationen in Lehrbüchern (40,48%) oder auch die mangelnde Priorität des Themas im Lehrplan (38,10%).

In den letzten beiden offenen Fragen hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre eigenen Vorschläge zur Verbesserung der Repräsentation der deutschsprachigen Länder und des DACH-Prinzips im DaF-Unterricht einzubringen sowie potenzielle Ressourcen zu erwähnen, die ihnen helfen könnten, sich besser auf einen pluralitätssensiblen DaF-Unterricht vorzubereiten. Die von beiden Gruppen eingereichten Vorschläge weisen größtenteils Überschneidungen auf und werden daher hier nicht separat vorgestellt. Der Unterschied liegt vor allem in der Anzahl der Antworten: In der DACHL-Gruppe haben

---

<sup>7</sup> Zahlreiche DaF-Lehrkräfte in Polen beklagen die geringe Anzahl der für das Fach DaF zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden an Schulen. Das polnische Bildungssystem sieht ab der ersten Klasse der Grundschule eine erste Fremdsprache vor (fast flächendeckend Englisch), die mit zwei Wochenstunden unterrichtet wird (ab der siebten Klasse mit drei Stunden). Eine zweite Fremdsprache – zu den häufigsten gehören Deutsch, Französisch und Spanisch – ist ab der siebten Klasse verpflichtend und wird ebenfalls mit zwei Wochenstunden unterrichtet.

**Tabelle 6.** Die größten Herausforderungen bei der Implementierung des DACH-Prinzips nach Meinung der befragten polnischen DaF-Lehrenden (die Werte wurden in % angegeben)

Herausforderungen bei der Implementierung des DACH-Prinzips	DACHL-LK	DL
zu wenig Wissen über das Thema	12,50	23,81
unzureichende Vorbereitung der Lehrkräfte	56,25	35,71
mangelnde Informationen in Lehrbüchern	18,75	40,48
Überangebot an Materialien, mangelnde Auswahlkriterien	50,00	26,19
zu viel Zeitaufwand für die Umsetzung	12,50	47,62
zu wenig Stunden für den DaF-Unterricht	100,00	76,19
mangelnde Priorität des Themas im Lehrplan	25,00	38,10
mangelndes Interesse der Lernenden	18,75	23,81
mangelndes Interesse meinerseits	-	-
fehlendes Wissen über interessante Methoden	37,50	7,14

Quelle: eigene Darstellung.

über 80% der Befragten diese Frage beantwortet, während in der zweiten Gruppe nur 38,78% darauf eingingen. Dies deutet darauf hin, dass die Förderung des DACH-Prinzips den Teilnehmenden der DACHL-Gruppe tatsächlich ein wichtiges Anliegen ist und dass die Mehrheit von ihnen die Gelegenheit genutzt hat, darüber zu reflektieren. Zu den mindestens zweimal in beiden Gruppen erwähnten Vorschlägen zählen:

- didaktische Spiele mit Wettbewerbscharakter im landeskundlichen und kulturbezogenen Unterricht,
- die Organisation von Schulwettbewerben,
- ein stärkerer Einbezug aller deutschsprachigen Länder in DaF-Lehrwerke,
- die Überwindung einer inhaltlichen Fixierung auf Deutschland,
- die Erhöhung des Anteils landes- und kulturkundlicher Komponenten im Studium,
- Aufgaben, die zur Reflexion über kulturelle Themen anregen und die ‚eigene Kultur‘ einbeziehen.

In der letzten Frage, die sich auf mögliche Unterstützung für Lehrkräfte bezog, dominierten die folgenden Antworten:

- Fortbildungsworkshops über die einzelnen DACHL-Länder (10 Nennungen),
- eine Linksammlung zu interessanten Websites über die DACHL-Länder (vier Nennungen),

- fertige Unterrichtsmaterialien für die einzelnen Lernniveaus (zwei Nennungen),
- Gastvorlesungen an der Universität (zwei Nennungen).

**Zwischenfazit 4.** Die Analyse der Antworten im vierten Teil der Umfrage zeigt verschiedene Herausforderungen bei der Umsetzung des DACH-Prinzips im DaF-Unterricht in Polen auf, die auf strukturelle, methodische und inhaltliche Aspekte hinweisen. Als Hauptprobleme wurden der Mangel an Unterrichtsstunden, eine unzureichende Lehrendenausbildung, Schwierigkeiten bei der Materialauswahl sowie fehlende Aktivitäten, hoher Vorbereitungsaufwand und unzureichende Lehrbuchinhalte identifiziert. Trotz dieser Schwierigkeiten ist ein starkes Engagement der DACHL-Gruppe erkennbar: Über 80% der Befragten brachten eigene Vorschläge zur Förderung des DACH-Prinzips ein. Diese Zahl liegt damit deutlich höher als in der DL-Gruppe (38,78%). Bei der Frage nach den konkreten Wünschen sieht man einen deutlichen Bedarf an praxisnahen, leicht zugänglichen und vielfältigen Ressourcen.

#### 4. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Insgesamt zeigt die Umfrage, dass das DACH-Prinzip unter den polnischen DaF-Lehrkräften als wertvoll und relevant wahrgenommen wird, dass jedoch eine systematische Unterstützung und stärkere institutionelle Verankerung erforderlich sind, um eine nachhaltige Umsetzung im DaF-Unterricht zu gewährleisten<sup>8</sup>. Daher ist Badstübner-Kizik (2020) zuzustimmen, die eine curriculare Verankerung des DACH-Prinzips im Bereich DaF und DaZ fordert. Diese sollte ihr zufolge langfristig durch modulare Ausbildungsangebote, begleitende Fortbildungen, die Bekanntmachung von Best-Practice-Beispielen sowie fachwissenschaftliche Publikationen realisiert werden.

Als ein Good-Practice-Beispiel kann das im Beitrag beschriebene Projekt *DACHL-Eulen* angesehen werden, das Lehrkräfte und Forschende mit dem gemeinsamen Ziel der umfassenden Förderung des DACH-Prinzips im DaF-Unterricht verbindet. Neben den zahlreichen Vorteilen, die die Zusammenarbeit in dieser Arbeitsgruppe bietet, zeigen die Umfrageergebnisse, dass die an diesem Projekt beteiligten Lehrkräfte die Umsetzung des DACH-Prinzips im Sprachunterricht in der Tat fördern. Sie bemühen sich, DACH-bezogene Inhalte häufiger

---

<sup>8</sup> Die Umfrage erfasste lediglich 142 DaF-Lehrkräfte und erfordert eine größere Stichprobe, um generalisierbare Ergebnisse zu liefern. Nichtsdestotrotz lassen sich anhand der ermittelten Ergebnisse bereits erste Tendenzen erkennen.

in ihrem Unterricht zu thematisieren und sind bereit, ihr Wissen – auch in Bezug auf Liechtenstein und Luxemburg – kontinuierlich zu erweitern.

Nichtsdestotrotz bleibt dieses Projekt ein Tropfen auf dem heißen Stein. Die nachhaltige Verankerung des DACH-Prinzips hängt von zahlreichen Faktoren ab. Neben den bereits erwähnten externen Aspekten, wie der Einbindung des DACH-Prinzips in Studienprogramme und Fortbildungen, gibt es eine Vielzahl von internen Faktoren, die direkt von den Lehrkräften selbst beeinflusst werden könnten. Dazu zählen u.a. die Auswahl eines entsprechenden Lehrwerks, in dem das DACH-Prinzip befolgt wird<sup>9</sup>, die bewusste Nutzung der zur Verfügung stehenden Medienvielfalt (von authentischen Texten über Bilder, Videos, Lieder, Podcasts u.Ä. aus allen deutschsprachigen Ländern), der Einsatz interaktiver Methoden (wie z.B. Lernendenprojekte zu bestimmten deutschsprachigen Regionen, Austauschprogramme) sowie die Steigerung der Motivation der Lernenden durch Wettbewerbe und die Fokussierung auf Themen, die sie interessieren, wie beispielsweise deutschsprachige Filme oder Serien.

Dabei ist schließlich entscheidend, dass keine Kluft zwischen externen Anforderungen und internen Maßnahmen entsteht und dass Lehrkräfte eine Balance zwischen theoretischen Konzepten und deren praktischer Umsetzung finden. Nur eine solche Hand in Hand gehende und mehrgleisige Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Praktikern kann langfristig einen varietätsoffenen und pluralitätssensiblen DaF-Unterricht fördern.

### Funding acknowledgement and disclaimer

The author did not receive any funding for preparing the article.

### LITERATURVERZEICHNIS

- ABCD-Gruppe (1990). ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *IDV-Rundbrief*, 45, 15–18.
- Altmayer, C. (2013). Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: S. Demmig / S. Hägi / H. Schweiger (Hrsg.), *DACH-Landeskunde – Theorie – Geschichte – Praxis* (S. 15–31). München: Iudicium.
- Badstübner-Kizik, C. (2020). Das DACH-Prinzip im Kontext DaF – Fragen und Desiderata. In: N. Shafer / S. Hägi-Mead / H. Schweiger / A. Middeke (Hrsg.), *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. 13–21). Göttingen: Universitätsverlag.

---

<sup>9</sup> Ciepielewska-Kaczmarek et al. (2020) liefern eine detaillierte Analyse von insgesamt sechs Lehrwerken, darunter drei niederländische und drei polnische, im Hinblick auf die Integration landeskundlicher Themen.

- Badstübner-Kizik, C. (2023). Wohin mit der Landeskunde? In: W.S. Dengscherz / H. Schweiger / S. Reitbrecht / B. Sorger (Hrsg.), *idt 2022: \*mit.sprache.teil.haben*. Band 2: *Kulturreflexiv, ästhetisch, diskursiv. Sprachenlernen und die Vielfalt von Teilhabe* (S. 31–44). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bohunovsky, R. / Altmayer, C. (2020). DACH-Landeskunde – noch zeitgemäß? In: W.N. Shafer / S. Hägi-Mead / H. Schweiger / A. Middeke (Hrsg.), *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. 69–89). Göttingen: Universitätsverlag.
- Ciepielewska-Kaczmarek, L. / Jentges, S. / Tammenga-Helmantel, M. (2020). *Landeskunde im Kontext. Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag. <https://doi.org/10.14220/9783737011211>
- Demmig, S. / Hägi, S. / Schweiger, H. (Hrsg.) (2013). *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium.
- Hartmann, S. / Holzmann, T. (2020). „Was interessiert Sie in Ihrem Deutschunterricht?“ Eine Umfrage mit DACH-Bezug unter den Kursteilnehmer/innen des Österreich Institut. In: N. Shafer / S. Hägi-Mead / H. Schweiger / A. Middeke (Hrsg.), *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. 163–182). Göttingen: Universitätsverlag.
- IDV (2013). *DACH-Prinzip. Was ist das DACH-Prinzip?*. <https://idvnetz.org/dachl-online/dachl-im-fach-dafdz/dach-prinzip>
- Jarżabek, A.D. (2019). DACHL und das visuelle Material in polnischen DaF-Lehrwerken. In: M. Baras / K. Karges / T. Studer / E. Wiedenkiller (Hrsg.), *IDT 2017. Band 2: Sektionen* (S. 332–337). Berlin: Erich Schmidt.
- Kansteiner, K. / Welther, S. / Schmid, S. (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte. Chancen des Kooperationsformats für Schulentwicklung und Professionalisierung*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Krumm, H.-J. (1998). Landeskunde Deutschland. DACH oder Europa? *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 5, 523–544.
- Middeke, A. / Ruck, J. (2023). Das DACH-Prinzip. In: T. Fritz / B. Sorger / H. Schweiger / S. Reitbrecht (Hrsg.), *IDT 2022: \*mit.sprache.teil.haben*. Band 5: *Sprachenpolitik und Teilhabe*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21110-4.09>
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Tammenga-Helmantel, M. / Ciepielewska-Kaczmarek, L. / Jentges, S. (2017). Kultureller und sprachlicher Vielfalt auf der Spur: D-A-CH(-L)-Praxis in polnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. *IDV-Magazin*, 92, 32–38. <https://idvnetz.org/publikationen/magazin/IDV-Magazin92.pdf>
- Tonsern, C. (2020). Die Grenzen des Diskurses: Zu den Möglichkeiten einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung des DACH-Prinzips. In: N. Shafer / S. Hägi-Mead / H. Schweiger / A. Middeke (Hrsg.), *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (S. 23–35). Göttingen: Universitätsverlag.
- Welsch, W. (2012). Was ist eigentlich Transkulturalität? In: D. Kimmich / S. Schahadat (Hrsg.), *Kulturen in Bewegung: Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität* (S. 25–40). Bielefeld: transcript Verlag.

**Received:** 29.01.2025; **revised:** 13.07.2025

### **Wspieranie zainteresowania krajami DACHL wśród polskich nauczycieli języka niemieckiego jako obcego poprzez wymianę koleżeńską. Wyniki ankiety**

ABSTRAKT. W artykule przedstawiono projekt *DACHL-Eulen* jako przykład inicjatywy mającej na celu wzbudzenie zainteresowania krajami DACHL podczas lekcji języka niemieckiego jako obcego w Polsce. W ramach projektu w ostatnich latach powstała grupa składająca się z nauczycieli i pracowników naukowych, której celem jest zacieśnienie współpracy między szkołami a uniwersytetem. Ponadto artykuł koncentruje się na wynikach ankiety badającej zainteresowanie polskich nauczycieli języka niemieckiego jako obcego zasadą DACH. Badanie przeprowadzono wśród 142 nauczycieli, w tym 16 aktywnie zaangażowanych w projekt *DACHL-Eulen*. Ankieta uwzględniała takie aspekty, jak wiedza polskich nauczycieli na temat krajów niemieckiego obszaru językowego, ich przygotowanie do nauczania tych treści, poziom zainteresowania tymi krajami oraz gotowość do dalszego doskonalenia się w tym zakresie. Wyniki badania wskazują miejscami na znaczące różnice między obiema grupami respondentów. 16 nauczycieli zaangażowanych w projekt *DACHL-Eulen* wykazuje znacznie większą wrażliwość na różnorodność krajów niemieckiego obszaru językowego, co może być interpretowane jako pozytywny wpływ grupy wspierającej na ich postawy.

SŁOWA KLUCZOWE: zasada DACHL, niemiecki jako język obcy, różnorodność kulturowa, nauczanie treści kulturowych, wymiana koleżeńską.

ELŻBIETA DZIUREWICZ

Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland

edziu@amu.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0003-2782-1389>



MILICA LAZOVIC  
*Philipps University Marburg, Germany*

## **Lösungsentwicklung in der kollegialen Fallberatung: Interaktionsanalytische Perspektiven**

### **Solution development in collegial case consultation: An interaction analytical perspective**

**ABSTRACT.** This paper provides an interactional-analytical perspective on the solution development phase in collegial case consultation in an internationally heterogeneous team of teachers for German as a foreign language. The study examines challenges arising in the process of co-constructive solution development, focusing on co-constructive handling of moments of irritation that arise for the case presenter in response to collegial suggestions and impulses for modifying a subjective theory. Narrative argumentation and the transformational processes experienced by case presenters form the second analytical focus. The study concludes with a call for the systematic support of teachers' interactive competencies in the context of collaborative problem-solving.

**KEYWORDS:** Collegial case consultation, collaborative solution development, interaction analysis, GFL teachers.

**SCHLÜSSELWÖRTER:** Kollegiale Fallberatung, kollaborative Lösungsentwicklung, Interaktionsanalyse, DaF-Lehrkräfte.

## **1. EINLEITUNG**

Kooperation in *Professionellen Lerngemeinschaften* (PLG) (Siebold 2024; Jentges et al. 2025) erfordert wichtige interaktive Kompetenzen als Grundlage für ein problemlösungsorientiertes und innovationsförderndes Handeln. Diese Kompetenzen, einschließlich der Adaptivität und interaktiven Selbstreflexivität, sollten in verschiedenen kollaborativen Interaktionsmodalitäten systematisch gefördert werden. Ausgangspunkt hierfür ist die Erforschung kokonstruktiver Aushandlungsprozesse und das Verständnis ihrer Dynamiken, Entwicklungsperspektiven und vor allem jener Aspekte, die zu Prozessverlusten im kollaborativen Handeln führen, interaktive Widerstände erzeugen oder als Hindernisse für die Lösungsentwicklung wirken. Ebenso sollten besondere

Potenziale identifiziert werden, die in diesen authentischen Prozessen verborgen liegen. Besonders relevant ist dies für PLG-Formate, wie die kollegiale Fallberatung, die auf kollaborative Fallanalysen mit anschließender Entwicklung neuer Lösungen ausgerichtet sind, in denen aber oft anstelle von kokonstruktiven Dynamiken und der Lösungsentwicklung die Transformation *subjektiver Theorien*<sup>1</sup> im Vordergrund steht. Irritationen bestehender Deutungsmuster gelten als zentrale Ressource professioneller Weiterentwicklung, die eine vertiefte Reflexion, eine analytische Haltung, multiperspektivisches Denken fördern sowie die Entstehung neuer adaptiver Handlungsoptionen (Dewey 2011) und transformatives Lernen (Mezirow 1991) anregen. Dabei bleibt unklar, welche Aspekte im Reflexionsprozess der Fallgebenden während der kollegialen Fallberatung „transformiert“ werden, wie mit *Irritationsfunken* (Stimm 2020: 259) im Verlauf der kollaborativen Argumentation umgegangen wird und welchen Stellenwert Argumente in Form von narrativen Reflexen einnehmen, die als kurze narrative Formen ohne ausgebaute narrative Struktur u.a. zur Wahrung der epistemischen Symmetrie, zur interaktiven Harmonisierung und Milderung der Irritationen multifunktional eingesetzt werden. Empirisch wurden hier bereits einige Prozessverluste im kollaborativen Argumentieren und in der kokonstruktiven Lösungsentwicklung erkannt (Tietze 2010: 207), aber authentische interaktive Ressourcen wurden bisher weniger analysiert. Der vorliegende Beitrag knüpft hier an und untersucht aus interaktionsanalytischer Perspektive die Phase der kollaborativen Lösungsentwicklung im Rahmen der kollegialen Fallberatung einer internationalen Gruppe von DaF-Lehrkräften. Gezeigt werden dabei die kokonstruktiven Ressourcen und kollegiale Impulse in der Argumentation und Lösungsfindung. Dabei werden die Potenziale narrativer Reflexe aufgezeigt, die als Ressourcen für kokonstruktive Argumentation und nicht-direktive Empfehlungen genutzt werden, jedoch gleichzeitig auch bestimmte Herausforderungen mit sich bringen. Zum Verständnis der situierten transitorischen Prozesse, die sich für die Fallgebenden interaktiv, kognitiv, reflexiv und emotional ergeben, wird zu Beginn gezeigt, wie sich die Fallgebenden von der ersten Falldarstellung über die Formulierung des Beratungsauftrags bis zur reflektierten Ableitung der Lösung im Handeln und Reflektieren bewegen. Im Folgenden werden zunächst die zentralen Merkmale kollegialer Beratung und ihre interaktiven Dimensionen in der PLG skizziert und anschließend die Ergebnisse der Analyse vorgestellt und diskutiert.

---

<sup>1</sup> Subjektive Theorien sind individuelle, meist unbewusste Leitvorstellungen zu Lehr- und Lernprozessen, die aus Erfahrungen, sozialen und professionellen Prägungen hervorgehen und handlungsleitend wirken; ihre fehlende Reflexion kann die Adaptivität und Problemlösung beeinträchtigen.

## 2. KOLLEGIALE FALLBERATUNG

Als fest etabliertes Instrument zur nachhaltigen Professionalisierung wird die kollegiale Fallberatung (KFB) multifunktional eingesetzt – sowohl als Element in gestuften Praxisphasen für angehende Lehrkräfte (Preuß et al. 2020) als auch in Fortbildungen für praktizierende Lehrende sowie zunehmend in multiprofessionellen Teams. Es handelt sich dabei um einen strukturierten Reflexionsraum für Gruppen als *reflecting team*, in denen fallbasiert an einem Problem und seinem Verständnis kollaborativ, argumentativ kokonstruktiv gearbeitet und Lösungen als Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden. Die eingebrachten Fälle werden von Fallgebenden als subjektiv bedeutsame Episoden thematisiert, die durch eine wahrgenommene Diskrepanz zwischen Erwartung und Erleben gekennzeichnet sind (Tietze 2010: 67). Diese stellen Irritationen für *subjektive Theorien* im situierten Handlungssystem dar, die mit Bewertungen, Attribuierungen und affektiven Dynamiken aufgeladen sind. Bei ihrer Evozierung werden verschiedene aktionale Dimensionen (von der Wahrnehmung zur Handlungsplanung/-ausführung) und komplexe Zusammenhänge der Einstellungen, Werte und emotionalen Prozesse sowie evaluative Bezugssysteme aufgerufen (Mutzek 2008: 14). Aufgrund der Verwobenheit der Problemlage auf verschiedenen Ebenen verlangt dies eine strukturierte und fokussierte diskursive Steuerung (Lunderkamp 2011: 64), weswegen die meisten Modelle der KFB einen strukturierten Ablauf mit festen Phasen voraussetzen (Linderkamp 2011: 46). Dabei erfolgt nach der einleitenden, organisatorischen Sequenz die Falldarstellung (Rekonstruktion der Innensicht), gefolgt von der kollaborativen Problemerkundung anhand von Fragen der Kolleg:innen und einer gemeinsamen Analyse sowie dem Versuch einer Einordnung und Erklärung. Daraufhin formuliert der/die Fallgebende den konkreten Beratungsauftrag, wonach Lösungsvorschläge kollaborativ eingebracht, kokonstruktiv diskutiert und Handlungsoptionen entwickelt werden. Das Treffen endet mit einer abschließenden Reflexion mit praktischen Schlussfolgerungen und einer Gruppenreflexion. *Adaptive Modelle* (Tietze 2010: 73) sehen eine Variation bzgl. der Reihenfolge und Anzahl der Phasen vor. Dies bezieht sich auch auf die Erweiterung mit aktionalen Zyklen, deren Durchführung, Analyse und die Evaluation des Erprobten im Sinne der Aktionsforschung in weiteren Treffen der KFB reflektiert wird. Eine klare Rollenverteilung und Moderation sichert ein zielgerichtetes Vorgehen und die wichtige Balance zwischen „Sicherheit bei der Explikation der subjektiven Theorien, der kollegialen Empathie, Akzeptanz und Vertrautheit und Konfrontation, Irritation und Skepsis bei ihrer kollaborativen Prüfung und argumentativen Modifikation“ (Schlee 2019: 94). Zentral ist dabei das ausgewogene Verhältnis zwischen Veränderung und

Beständigkeit, Komplexitätssteigerung und -reduktion, Unter- und Überforderung sowie individuell-zentrierten und gemeinschaftsbezogenen Prozessen (Linderkamp 2011: 151).

Die Vorteile der KFB liegen in der analytischen Vertiefung des Problem- und Situationsverständnisses, in der multiperspektivischen Erweiterung und Reflexionsförderung, sowie in der Entwicklung neuer Handlungsalternativen und Stärkung situativer Adaptivität (Wagenaar 2024; Seyfried & Marschke 2022; Linderkamp 2011; Tietze 2010). KFB fördert zugleich die Integration verschiedener Wissensbereiche und die Entwicklung geteilter Qualitätsstandards. Darüber hinaus stärkt die KFB die Handlungssicherheit der Lehrkräfte sowie deren soziale und kommunikative Kompetenzen (Tietze 2010; Seyfried & Marschke 2022), u.a. durch gegenseitige motivationale Unterstützung, Feedback und kollegiale, nicht-direktive Ratschläge sowie empathisches Eingehen auf divergierende Perspektiven (Linderkamp 2011: 152). KFB trägt zur Minderung beruflicher Belastungen bei, unterstützt die mentale Gesundheit und emotionale Regulation der Lehrkräfte, u.a. durch das Verstehen von Affektdynamiken und Akzeptanz von Antinomien im pädagogischen Handeln (Graf-Deserno 2014: 274). Auch wenn die KFB zunehmend an Beliebtheit gewinnt und sich über sozialpädagogische Handlungskontexte hinaus verbreitet, während gleichzeitig eine wachsende Zahl innovativer Methodenvorschläge für die Gestaltung einzelner Phasen entwickelt wird (Wagenaar 2024; Schlee 2019; Seyfried & Marschke 2022; Lippmann 2013; Herwig-Lempp 2009; Mutzeck 2008), bleibt ihre empirische Grundlage begrenzt. Sie stützt sich vorwiegend auf umfragebasierte, subjektive Einstellungen und Selbsteinschätzungen, Tagebücher und praktisch-orientierte Berichte und teilweise auf prä-/post-Erhebungen (Linderkamp 2011; Tietze 2010). Interaktionsbasierte Studien (Lazovic 2025b), die das situierte kokonstruktive Handeln in interkulturell und sprachlich heterogenen Gruppen analysieren und aus einer longitudinalen Perspektive die Entwicklungsdynamiken über mehrere Zyklen hinweg betrachten, stellen ein weiteres Desiderat dar.

### **3. INTERAKTION UND KOLLABORATIVE LÖSUNGSENTWICKLUNG**

Trotz zahlreicher, überwiegend präskriptiver und instruktionaler Ansätze zur Interaktion in KFB tritt die Phase der innovativen Lösungsfindung zugunsten einer stärker auf kollaborative Problemanalyse ausgerichteten Herangehensweise zurück. Gleichzeitig sind die kokonstruktiven Dynamiken des explorativen Argumentierens aus interaktionaler Perspektive bislang empirisch wenig untersucht. Die Komplexität im kokonstruktiven Handeln ergibt sich nicht nur

aus der Mehrdimensionalität des Problems und seiner multiperspektivischen Bearbeitung, sondern aus der Dynamik kollaborativer Interaktionsprozesse (Funke 2003: 125). Das Zusammenspiel verschiedener Prozessebenen – von individuellen Reflexionsdynamiken über die inhaltliche Fallbearbeitung bis hin zu Gruppeninteraktion mit sekundären Zielen (Tietze 2010: 76) – dynamisiert das komplexe Handlungsfeld multipler, interaktionaler Wechselbeziehungen. Die professionelle Selbst- und Fremdpositionierung (Kim & Angouri 2019) wirkt sich maßgeblich auf diese Dynamik aus und kann zu Prozessverlusten führen sowie Extremisierung von Standpunkten, Gruppendenken und soziale Trägheit begünstigen, denen konstruktiv begegnet werden muss. Gruppenkohäsion, ausgehandelte Interaktionsmuster sowie die Angleichung normativer Orientierungen und Bewertungssysteme wirken als zentrale Bedingungen kokonstruktiver Problemlösung, wobei evaluative Positionierungen und epistemische Asymmetrien die kreative Lösungsentwicklung beeinflussen (Fredagsvik 2021). Das Team, als adaptiv sich selbst reorganisierendes System, entwickelt authentische Dynamiken im kollaborativen Problemlöseprozess, die maßgeblich von den kommunikativen Kompetenzen der Beteiligten sowie ihrer interaktiven Offenheit abhängen, sich aktiv in den kokonstruktiven Prozess einzulassen und diesen konstruktiv, koadaptiv und kohärent zu steuern. Zu diesen Kompetenzen gehören u.a. die Fähigkeiten, Divergenzen als Impulse lösungsorientiert zu nutzen, Beiträge konstruktiv, ressourcenorientiert einzubringen, argumentative Zusammenhänge herzustellen und diese im Sinne der *eristischen Literalität* (Feilke et al. 2019) zu verarbeiten, um einen optimalen Lösungsradius mit vielfältigen Handlungsalternativen zu erschließen (Pick 2017). Zentral ist das Verständnis divergierender Perspektiven als produktive Schnittstelle für kreatives, kokonstruktives Argumentieren sowie die produktive Steuerung explorativer Koargumentation.

Das komplexe Handlungsfeld der kollaborativen Lösungsentwicklung umfasst weit mehr als das strukturierte, nicht-direktive Formulieren von alternativen Handlungsvorschlägen. Das routinemäßige Vorschlagen schneller Lösungen ohne analytisches Verständnis und Abwägen von Alternativen (Wagenaar 2024: 42) hat einen geringen Wirkungsgrad, da sie das Problem konservieren, unproduktive Problemannahmen und Interpretationsmuster bestärken sowie ambivalente Nebenwirkungen haben (Tietze 2010: 68). Eine weitere Herausforderung stellt unfokussiertes exploratives Argumentieren in einem flachen epistemischen Modus ohne Wechsel des Abstraktionsniveaus dar. Dies erfordert nicht nur die Harmonisierung divergierender Positionen und kohärentes Anknüpfen, sondern die Transformation der Bearbeitungsebene, das Abstrahieren und die kohärente Verzahnung unterschiedlicher Argumentationsebenen. Dies setzt eine begleitende Prozessreflexion voraus, um produktive Anschlussstellen

lösungsorientiert, innovativ zu steuern und die Gruppendynamik in eine koargumentative Richtung zu lenken.

Die Rekonstruktion des Falles, bei seiner situierten Wahrnehmung und Deutungszuschreibung, erfolgt in der Gruppe auf der Folie mehrerer subjektiver Theorien und wird als Prozess der Koproduktion des *Falles dritter Ordnung* (Wagenaar 2024: 40) gestaltet. Die Interaktion in der Gruppe erzeugt Spannungszustände und Gruppenzwänge (Tietze 2010: 84), die als produktive Irritationen nötig sind, für die Entwicklung neuer Wissens- und Verhaltensformen, für die Anbahnung von tieferen Veränderungen im Sinne des transformativen Lernens sowie für die Auflösung von internen Blockaden. Irritationen, explizit oder implizit durch Divergenzen und erlebte Nichtpassungen subjektiver Theorien ausgelöst, initiieren reflexive Weiterbeschäftigungen, argumentative Aufarbeitungen der Divergenzen und interaktive Aushandlungen und stellen zentrale Ressourcen zur Öffnung des kokonstruktiven Raums dar. Unzulängliche Theorien, Interpretationsmuster bzw. *Belief-Systeme* (Schlee 2019: 44) werden in der unterstützenden Umgebung der KFB durch kokonstruktive Impulse und die Anregung selbst-explorativer und reflexiver Handlungen transformiert. Irritationserlebnisse sind nicht nur für die Fallgebenden relevant, sondern werden aufgrund kollektiver Argumentations-, Koreflexions- und kokonstruktiver Lernprozesse auch für andere Teilnehmende erfahrbar und ermöglichen ein stellvertretendes Modelllernen für alle Gruppenmitglieder (Tietze 2010: 46). Um das erkenntnisbildende Potenzial für alle Beteiligten, ihre Relevanz für gruppendynamische Prozesse und kollektive Reflexion sowie die situative Offenheit, die Prozesshaftigkeit im Umgang mit Irritationsimpulsen und ihrer kokonstruktiven Nutzung für Lern- und Veränderungsprozesse hervorzuheben, wird in der vorliegenden Studie der Begriff *Irritationsfunken* in Anlehnung an Stimm (2020: 259) verwendet und die Entfaltung ihrer interaktiven Wirkung in kollektiven Argumentationsprozessen betrachtet.

Eine weitere Spannung im interaktiven Rahmen ergibt sich aus dem Zusammenspiel empathisch-unterstützender, motivierender und impulsgebender Handlungen mit solchen, die irritierend, gesichtsbedrohlich oder kompetitiv wirken oder – durch interpretative Filter bedingt – fälschlich so eingeordnet werden. Die Spannung zwischen empathischer Nähe (z.B. durch Erfahrungsäquivalenz-Bekundungen) und herausfordernder Divergenz (durch Interventionen, die falsche Annahmen korrigieren oder epistemische Asymmetrien erzeugen) wird oft durch implizite Argumentationen, funktionale Ambiguität und vor allem durch argumentatives Funktionalisieren der Narration durch narrative Reflexe gelöst, die als empathisches Interface mit geteilten Erfahrungen korrektive Eingriffe und epistemische Divergenzen mildert. Dies lässt Korrekturen und Lösungen als Selbstoffenbarungen erscheinen, die zwar kollaborative Reflexion

und angleichende argumentative Kalibrierung auslösen, aber nicht immer klar zu eindeutigen Vorschlägen und innovativen Lösungsentwicklungen führen. Argumentativ funktionalisierte narrative Reflexe erfordern deswegen besondere Aufmerksamkeit, ebenso wie Praktiken, die beim Aufgreifen irritierender Impulse auf die Reduktion von Prozessverlusten abzielen und das Verstricken in unproduktive Diskussionsschleifen sowie das Verfallen in Alltagsmuster des Problemlösens verhindern (Wagenaar 2024: 47).

Der vorliegende Beitrag knüpft hier an und analysiert aus interaktionslinguistischer Perspektive das kokonstruktive Handeln in der Phase der kollaborativen Lösungsentwicklung. Der Fokus liegt dabei auf den Potenzialen und Herausforderungen kokonstruktiver und narrativer Argumentation bei der Lösungsentwicklung sowie auf den Irritationsimpulsen aus kollegialen Vorschlägen sowie deren interaktiver Verarbeitung. Illustriert wird darüber hinaus exemplarisch das reflexiv transitive Handeln der Fallgebenden als Indikator *transformativen Lernens* (Mezirow 1991), evident u.a. in der reflexiven Bewegung von der affektiven, narrativen Darstellung zur Formulierung des Beratungsauftrags und pointierend-integrativen Einordnung der kollaborativ erarbeiteten Lösungsvorschläge bei der Ableitung der Schlussfolgerung. Eine wichtige Herausforderung besteht darin, diese transformative Bewegung in der sozialen Dynamik der Gruppe zu bewältigen, da Interaktionsvorgaben dies einfordern. Um die Prozesshaftigkeit, Kokonstruktivität und die Zielorientierung hervorzuheben sowie die Entwicklungsaspekte, wird der Begriff *transitiv* und *transitive Reflexivität* (Lazovic 2025a) verwendet, die sich in der Bewegung des/der Fallgebenden durch den diskursiven Rahmen vom Problem hin zur Lösungsentwicklung zeigt.

#### 4. STUDIE: UNTERSUCHUNGSKONTEXT UND ANALYTISCHE VORGEHENSWEISE

Den Untersuchungskontext für den vorliegenden Beitrag bilden sechs kollegiale Fallberatungen (KFB), die fünf Stunden mit GAT2 (Selting et al. 2009) transkribiertes Material liefern. Es handelt es sich dabei in drei Fällen um KFB, die im Rahmen einer Fortbildung für internationale DaF-Lehrkräfte aus verschiedenen EU-Ländern<sup>2</sup> in der letzten Phasen einer Fortbildung in Deutschland organisiert werden; die übrigen 3 Fälle sind im Rahmen eines selbstorganisierten

---

<sup>2</sup> Da die Teilnehmenden aus verschiedenen Ländern stammen und sich im Rahmen eines offiziell geförderten Projekts beteiligen, wird auf eine genauere Spezifizierung bezüglich Land, Sprache und Projekt verzichtet, um Anonymität und den vereinbarten Datenschutz zu wahren sowie den Fokus auf die diskursive Interkultur zu legen.

kollegialen Treffens im ausländischen DaF-Kontext entstanden. Die beteiligten DaF-Lehrkräfte unterscheiden sich in Alter, Unterrichtserfahrung, Reflexionskompetenz und teilweise in Vorerfahrung mit KFB und bilden heterogene Teams, die durch vorherige Zusammenarbeit bereits über gemeinsame interaktive Vorgeschichte und Rollenverständnis verfügen. Die Vorerfahrungen mit KFB beschränken sich meist auf grundlegende Informationen und erste Erprobungen, jedoch ohne systematische Umsetzung. Diese Lehrkräfte übernehmen in der Regel die moderierende Rolle. Das Ziel der hier aufgenommenen Treffen ist es, die KFB als Kooperationsrahmen zu erproben, zu reflektieren und für weitere Zusammenarbeit nutzbar zu machen. Die Teilnehmenden orientieren sich hierbei an den einführend vermittelten Grundlagen zur KFB, basierend auf den Ansätzen von Tietze (2010) und Lippmann (2013). Die spezifische interaktive Dynamik einzelner KFB erfordert eine fallbezogene Analyse, die die Gruppenzusammensetzung, ihr Vorwissen, die interaktive Dynamik sowie fallspezifische Aspekte berücksichtigt. Aus diesem Grund wird im Folgenden fallbasiert gehandelt und zur Veranschaulichung werden Ausschnitte aus einer der Interaktionen herangezogen, die zugleich den Einblick in die Entwicklung der interaktiven Geschichte ermöglichen. Exemplarisch wird die KFB ausgewählt, in der sich DaF-Kolleg:innen zum ersten Mal im deutschen Fortbildungskontext begegnen und an dem Fall der Reduktion der gelernten Hilflosigkeit, evident in der inflationären Nutzung von Smartphones zugunsten von selbstständigem Arbeiten zusammenarbeiten. Die sechsköpfige, internationale Gruppe setzt sich zusammen aus S1 (Fallgeberin) und S2 (Moderatorin) – beide mit reicher Lehrererfahrung – während S3 die Rolle der Zeitwächterin übernimmt und S4, S5 sowie S6 sich kollaborativ in die Beratungsarbeit einbringen.

Methodologisch verortet ist die Studie in der Interaktionslinguistik (Auer et al. 2020; Imo & Lanwer 2019) und betrachtet mikroanalytisch, sequenziell, bottom-up die kokonstruktiven interaktiven Dynamiken aus der emischen Perspektive. Die Äußerungen werden kontext-gebunden und in ihrer Aufeinanderbezogenheit und Projektivität betrachtet, da sie nicht nur zum *Common Ground* beitragen, sondern Folgerwartungen anstoßen und zur Aushandlung einer diskursiven Norm und Etablierung rekurrierender Handlungsmuster beitragen. Berücksichtigt wird dabei nicht nur die spezifische Dynamik der interaktiven Geschichten (Deppermann 2018), sondern auch die Entwicklungsperspektive (Pekarek Doehler 2018), da hier mikroskopische Entwicklungen der professionellen Interaktionskompetenz in einem neuen Kooperationsformat evident sind. Im ersten Teil der Analyse wird die reflexive Bewegung der Fallgeberin illustriert – von der initialen Falldarstellung über die Formulierung des Beratungsauftrags bis hin zur reflektierten Ableitung möglicher Lösungsansätze. Das Ziel ist es hier, die interaktiven Herausforderungen in diesem Verlauf sowie deren Relevanz für die Förderung

interaktiver, reflexiv-transitiver Kompetenzen aufzuzeigen. Im Fokus der Analyse steht das kollaborative Handeln bei der Lösungsentwicklung und die partizipative Koargumentation, d.h. wie Lösungsvorschläge kokonstruktiv eingebracht und verarbeitet werden. Verfolgt werden folgende Fragen: Welche interaktiven Herausforderungen entstehen bei der kokonstruktiven Lösungsentwicklung und inwiefern erweisen sich diese als produktive Irritationsfunken, die zur Weiterentwicklung von Argumentation und Lösungen beitragen? Welche Funktionen und Potenziale entfalten narrative Reflexe, als eine frequente Form, Gegenargumente evidenzbasiert, symmetrisch einzubringen und Lösungen vorzuschlagen?

## 5. ERGEBNISSE

### 5.1. Transformative Prozesse: Von der Falldarstellung zur Ableitung der Lösung

Die KFB beginnt mit der Darstellung einer irritierenden Situation der Fallgeberin (S1) aus ihrer Unterrichtspraxis, die u.a. auf ein unzureichendes Verständnis der Perspektive der Lernenden (LN) und eine Überforderung mit der komplexen Interaktion verschiedener Einflussfaktoren zurückgeführt werden kann (Abb. 1). Es handelt sich um eine wiederholte Erfahrungsfrustration, die aus einer enttäuschten didaktischen Erwartung bzgl. der Funktionalität einer didaktischen Handlung und aus reaktiven, aber gescheiterten Handlungen resultieren. S1 begründet dies durch negative Verhaltensweisen und Lernstrategien der LN (Z. 1–4). Die Irritation ergibt sich durch den Verlust der Kontrolle über die Lernprozesse bei der selbst-initiativen Nutzung einer Strategie, die S1 als unproduktiv betrachtet, aber nicht genauer reflektiert und analytisch vertieft. Anstelle von Problemanalyse inszeniert S1 ein situiertes, aktionales *reasoning* aus der Betroffenen-Perspektive (Z. 6–10) im narrativen Stil, hebt eigene Lösungsversuche hervor und stilisiert sich professionell. Die inszenierte direkte Rede im Dialog der Nähe mit LN (Z. 6–10) demonstriert ihre emotionale Nähe, Empathie, Lernenden- und Ressourcen-Orientierung sowie adaptive Haltung. Ihr Fokus auf die Hervorhebung der unterstützenden Eigenhandlung deutet darauf hin, dass S1 in einer Spirale gescheiterter Versuche und Routinen gefangen ist, die erst durch die Rekonstruktion der Problemlage lösungsorientiert überwunden werden kann. Die aktionale Perspektivierung und narrativ-dialogische Reflexe ohne genaue Kontextualisierung und Lernprozess-Spezifizierung erzeugt eine Mehrdimensionalität der Problemlage und eine Ambiguität im Fokus und löst erste kollegiale Interventionen aus, die auf Fokussierung, Lernprozessbezug und ein besseres kontextuelles Verständnis abzielen (Z. 11–13).

1 S1 es gibt dann von den SCHÜLERN, ähm bei der ähm produktion (-)  
 2 IMMER die::se verhaltensweise, dass sie anstatt die ähm von mir ähm  
 3 vermittelten phra::se:n, den wortschatz, diese ganzen HILFEN zu benutzen,  
 4 (-) schnell nach den !HANDYS! greifen und google translate benutzen;  
 5 S2 mhm,  
 6 S1 und ich erkläre dann immer wieder ähm du\_kannst das SEHR gut formulieren,  
 7 guck mal, DA steht das geschrieben, DA hast du das erfahren,  
 8 HIER hast du dieses beispiel, da hast du deine EIGENE idee,  
 9 =die du schon äh gesagt hast. und\_jetzt bastle aus DIE::sen sachen dann  
 10 DEINE kleine geschichte oder DEINEN satz oder DEINE meinung. du hast,  
 11 S3 also der übergang zu der PRODUKTIVEN phase, also,  
 12 S1 genau,  
 13 S3 also der schwerpunkt deiner frage,  
 14 S1 genau; aber auch sonst; also wenn, wenn sie zum beispiel ähm  
 15 ich mache ja äh vor dem textlesen äh vier schritte, die die darauf  
 16 vorbereiten, dass sie den text verstehen können, aber wenn sie dann den  
 17 text lesen, dann wieder (.) DARF ich mein !HANDY! benutzen,  
 18 ich sage, du BRAUCHST das momentan nicht; oder manchmal sage ich  
 19 ja, GU:T jetzt gerade bei dem text, bei dieser aufgabe DARFST du das  
 20 benutzen; aber es gibt dann aufgaben, wo das NICHT der fall ist;  
 21 du brauchst das einfach NICHT. du kommst SELBST zurecht.

**Abbildung 1.** Die erste Schilderung des Problems (Min. 3)

Obwohl die ergänzende Nachfrage bestätigend aufgenommen, aber eine kontextuelle Relativierung vorgenommen wird (*aber auch sonst*), sind im Weiteren (Z. 14–21) keine Veränderungen festzustellen: Es bleibt bei einer Zentrierung auf eigene Handlungen (*ich mache; ich sage*), die S1 im positiven Licht als LN-orientiert, fokussiert-konsequent, Lernautonomie fördernd, adaptiv und als reflektierte Expertin darstellen. Genauso bleibt die emotionale Betroffenheit und Hilflosigkeit im Umgang mit der unerwünschten Strategie der LN kontant, da diese weder im konkreten Lernkontext verortet noch aus der Perspektive der Lernenden verstanden wird. Die Nutzung direkter Redeinszenierungen im narrativen Reflex und eine Sprache der Nähe im fingierten Gespräch mit LN (Z. 17–21) stärkt die argumentative Kraft und epistemische Position. Affektive Belastung, selbstzentrierte Deutungsmuster und eine fachliche Selbstpositionierung als adaptiv und LN-orientiert erschweren sowohl die kontextualisierte Darstellung der Situation als auch einen analytischen Blick unter Einbezug der Perspektive der LN sowie die Vorbereitung spezifischer Anschlussmöglichkeiten, die eine kollaborative Analyse und eine lernprozess-bezogene Einordnung ermöglichen würden. Im Rahmen der anschließenden gemeinsamen Problemerkfassung wirken die kollektionalen Impulse unterstützend, indem sie S1 zu einer vertieften Betrachtung der situativen Zusammenhänge, zum besseren Problemverständnis und zu einer präziseren Formulierung der Leitfrage anregen.

Die Formulierung der konkreten Frage zur Spezifizierung des Beratungsauftrags – 15 Minuten später – markiert die erste diskursiv angestoßene reflexive Transition von S1 (Abb. 2), in der sich eine reflexive Bewegung in Form eines geschärften Fokus, eines vertieften Problemverständnisses und einer zunehmenden Ressourcenorientierung abzeichnen sollte. Auf den Impuls der Moderatorin (S2) zur erneuten Formulierung (Z. 1–2) reagiert S1 allerdings mit Resistenz, da sie keine Notwendigkeit sieht, die vorherige Darstellung in irgendeine Weise zu ändern (Z. 3, *habe ich schon am Anfang*). Dabei wird der interaktive Druck im kollaborativen Prozess und ein *Irritationsfunken* sichtbar (Z. 4–7): Die inferenziell basierte Ableitung der Frage aus der vorherigen Falldarstellung wird explizit abgelehnt, und die Fallgeberin wird aufgefordert, sich neu zu positionieren und einen klaren Fokus zu bestimmen, indem sie aus der bisherigen kollaborativen Problemanalyse nur einen Aspekt aufgreift und die Frage präzise formuliert (Z. 7, *also !NUR! eine Frage*). Die von der Moderatorin strikt eingeforderte Zielorientierung und Formatbindung erzeugt Irritation und erhöht den Druck auf S1, entfaltet jedoch durch die Lachmomente (Z. 6–7) eine provokativ-unterhaltsame Wirkung, die einen entspannenden Annäherungseffekt schafft und das Gruppengefühl stärkt.

- 1 S2 und jetzt musst du eine frage stellen, auf welche du eine antwort bekommen
- 2 willst. was ist DEINE frage: eigentlich,
- 3 S1 was ICH wissen wollte, habe ich am anfang schon
- 4 S2 ABER in DIESEM moment, nein\_nein, in DIESEM moment, was möchtest DU:, (.)
- 5 was für eine antwort? auf welche FRAGE:, also !NUR! eine: frage,
- 6 (alle lachen)
- 7 S2 also, nicht umfangreich; also !NUR! eine frage, (lacht)
- 8 S1 meine frage vorhin wa:r (.) wie kann ich das vermeiden, dass meine lerner
- 9 viel zu schnell nach ihren handys und dem google translate greifen,
- 10 wenn sie eigentlich schon hilfsmittel, scaffolding haben;
- 11 S2 oka:y, ja,
- 12 S1 (lacht) vielleicht noch, obwohl sie für die produktive phase vorbereitung
- 13 und und hilfsmittel hatten- mhm, kann ich sie halt fra::gen,
- 14 machst du das deswegen, weil du faul bist oder weil du
- 15 S3 FAUL;
- 16 S1 ja:, weil (.) im prinzip ist es so, ich frage nicht,
- 17 aber im prinzip ist es so. bist du faul oder bist du dumm,
- 18 (alle lachen)
- 19 S3 oh ne:::, (lacht)

**Abbildung 2.** Die Formulierung des Beratungsauftrags im Anschluss an die Phase der kollaborativen Problemerkundung (Min. 17)

Obwohl S1 ihre Frage zur Spezifizierung des Beratungsauftrags nach der Intervention der Moderatorin nur partiell verändert, lassen sich mehrere Hinweise auf eine reflexive Transition und möglicherweise mikro-transformative Prozesse erkennen. Diese zeigen sich einerseits in der Kondensierung, Abstraktion, in der Fokussierung auf proaktives Handeln, einer klareren Kontextualisierung und in der präziseren Darstellung der situativen Zusammenhänge sowie in der Anknüpfung an kollegiale Impulse bzw. ihrer Integration; andererseits in der Relativierung der negativen Bewertung und Stigmatisierung der Lernstrategie der LN und in einer Problemlösungsorientierung. Die gesteigerte analytisch-explorative Haltung und Ressourcenorientierung – als Reflex der vorangegangenen kollaborativen Problemerkundungsphase – führen dazu, dass S1 beginnt, explorativ-lösungsorientierte Handlungen im Rahmen eines fingierten Dialogs mit den LN zu initiieren (Z. 13–14, *kann ich sie halt fragen*). Dabei treten bisher latente Annahmen zutage, insbesondere hinsichtlich der Einschätzung und Deutung von Faktoren, die deren Verhaltensweisen beeinflussen. Diese werden evident, wenn S1 das Verhalten defizitorientiert als Ausdruck mangelnder Intelligenz oder von Faulheit bewertet (Z. 13–17, *faul oder dumm*). S3 reagiert zunächst mit einer betonten Wiederholung in steigend-fallender Intonation (Z. 15), was auf ein individuelles Deutungsmuster hinweist, das die Entwicklung einer alternativen Handlung blockiert. Darauf folgt eine versuchte Begründung durch S1 (Z. 16–17) mit epistemisch relativierten, vorsichtigen Einleitung (*im Prinzip*), die aber faktisch eindeutig (*ist es so*) behauptet wird. Dies wird mit einem gemeinsamen Lachmoment begleitet, der das heikle Interaktionsmoment entschärft (Z. 18), bevor schließlich eine explizite Zurückweisung der defizitären und stark negativ konnotierten Bewertung im kollegialen Raum erfolgt (Z. 19). In der anschließenden Sequenz werden diese und weitere damit verbundene Haltungen in einem gesichtswahrenden Modus adressiert und transformativ bearbeitet, indem das Verständnis für die situierte Perspektive der LN und empathische Kognitionen gestärkt werden (vgl. hierzu das folgende Unterkapitel 5.2.).

Die weitere reflexive Transition von S1 ist in der abschließenden Reflexion evident, bei der Ableitung lösungsorientierter Schlussfolgerungen (vgl. Abb. 3). Dies wird deutlich in der Aufarbeitung eigener didaktischer und interpretativer Fehlannahmen, in der Entwicklung einer innovativen, kontextsensiblen Lösung sowie in einem Zugewinn an Handlungssicherheit. Diese Reflexion wird durch Ausdrücke der Dankbarkeit und die Würdigung der Beiträge der Gruppe gerahmt (Z. 1, 17) und durch explizite Verweise auf den Beitrag einzelner Kolleg:innen (Z. 6) erweitert. S1 hebt die lernprozessbezogene Anpassung der didaktischen Handlung als zentrale Handlungsmaxime hervor (Z. 2–3), wobei sie diese auf eine transitorische Lernphase bezieht, die die Reflexion

der Brückenfunktionalität und Projektivität der Instruktion für einen lernprozessförderlichen Handlungsradius umfasst. Dadurch zeigt sie die explizite Integration der kollegialen Impulse in ihre Reflexion. Anstelle einer Fokussierung auf die Lehrhandlungen verschiebt sich der Blick auf die Lernprozesse und Prozess-Orientierung, an denen die Erwartung an die Funktionalität der eigenen Handlung gemessen wird. Ebenso wird S1 sich der perspektivischen Differenz zwischen ihr und den LN bewusst sowie der Notwendigkeit, ihre ursprünglichen Erwartungen an die LN anzupassen (Z. 4–5). Deutlich ist auch der Zuwachs an empathischen Kognitionen, evident im Verständnis der Schwierigkeiten für LN, Prozess- und Wissensdifferenzen und bei der empathischen Re-Perspektivierung.

```

1      S1 zum DRITTten mal glaube ich, ich bin DANKbar für alle tipps;
2      u:nd ich werde GANZ bestimmt noch mehr darauf achten,
3      dass ich VOR der produktiven phase: ähm die schüler mehr ÜBEN lasse; (-)
4      also was für MICH einfach ist, ist für meine schüler immer noch NICHT so
5      einfach und !SO! schnell machbar.
6      (.) so:, dann (.) was DU gesagt hast, ähm was hast_du gesagt,
7
8      S6 mit den NOTen,
9
10     S1 ah, ja:, mit den NOTEN (.) genau, dass ich dann, wenn ich sehe,
11     äh google translate äh übernimmt die MACHT wieder (lacht),
12     dann lasse ich eine AUFGABE schreiben, bei der nur das einzige kriterium
13     ist, habe ich das vollständig SELBST verfasst oder nicht;
14     und das ist dann nicht sozusagen dieses (.) ENDergebnis (.) note,
15     sondern dann eine BESCHREIBende note, PROZESS note.
16     so, da:nn versuche ich meine lerner !NOCH! mehr (lacht) zu motivieren.
17     (lacht) also, da kann man immer MEHR machen- und_und also,
18     habe ich jetzt etwas vergessen, (.)
19     also, ihr habt ja !VIELE!, viele sachen gesagt.
20
21     (alle klatschen und lachen)

```

**Abbildung 3.** Ableitung der Schlussfolgerung (Min. 33)

Anschließend wird eine innovative Strategie als kollaborative Leistung abgeleitet. S1 zeigt dabei (Z. 9–13) eine integrativ-adaptive Kompetenz, indem sie aus den Impulsen heraus eine für den eigenen Kontext tragfähige Lösung entwickelt. Ziel dieser neuen Strategie ist es, eine unerwünschte, jedoch von den Lernenden selbst-initiierte, akzeptierte Strategie institutionell zu integrieren, gleichzeitig jedoch mit dem Lernprozess besser zu verknüpfen und zu steuern. Dies erfolgt durch die Einführung eines transparenten Systems mit einer Prozessnote, das auf dem Kriterium der Selbstständigkeit im fremdsprachlichen Handeln und Lernen basiert. Dadurch soll das Bedürfnis der LN nicht blockiert, sondern ihr Bewusstsein für die Funktionalität einer Strategie gestärkt werden. Dies bestätigt nicht nur das Verständnis für die Perspektive der LN und die

funktionale Integration als Grundlage didaktischen Handelns, sondern verlagert den korrektiven Eingriff auf eine andere Ebene als ursprünglich vorgesehen. Das adaptive Mindset wird gestärkt, indem eine tiefere Verbindung zwischen den Lernbedürfnissen der Lernenden, dem Lernprozess/-kontext und den Lernzielen hergestellt wird, was zu einer Transformation der Art und Ebene der Problembearbeitung in einem mehrdimensionalen Lernprozess führt. Neben einer allgemeinen Deaffektierung und Entspannung wird ein weiterer Aspekt im Umgang mit Irritationen und inneren Widerständen deutlich. S1 hatte zuvor bei einigen Aspekten starke Resistenzen gezeigt und diese als Angriff auf ihre professionelle Identität wahrgenommen. Nun (Z. 14–15) wird dieser Aspekt jedoch lösungsorientiert und positiv aufgearbeitet und transformiert – dabei auch lachend gerahmt, wodurch der interaktive Druck und mögliche Dissonanzen konsensorientiert abgebaut werden und der kollegiale Raum als konstruktiv, produktiv und funktional gerahmt.

## 5.2. Umgang mit Irritationsfunken

Kollegiale Fragen und Kommentare, die explizit oder implizit unrealistische Erwartungen, unproduktive Annahmen sowie interne Widerstände und argumentative Kollisionen der Fallgebenden aufgreifen, erzeugen produktive Irritationsmomente für alle Beteiligten, die die kollaborative Argumentation, Reflexion und Veränderung fördern. Das angemessene Auslösen, Aushalten und konstruktive Aufgreifen dieser *Irritationsfunken* ist dabei zentral. Die meisten Fallgebenden zeigen zunächst eine Abwehrhaltung und Resistenz, reagieren mit persuasiven Argumenten, Rechtfertigungen, Widerspruch, Klarstellungen oder Wiederholungen, beginnen jedoch im Verlauf der Interaktion, dies als produktive Impulse konstruktiv aufzugreifen und explorativ, koargumentativ sowie innovativ zu nutzen. Dies ist auch der Fall in der hier exemplarisch illustrierten KFB (Abb. 4). Nach der evaluativen Äußerung von S1, in der eine Verhaltensweise der LN als entweder faul oder dumm bezeichnet wird (vgl. Abb. 2, Z. 17), geht eine weitere Kollegin (S3) nach einem Widerspruch einleitenden *ABER* kollegial lösungsorientiert auf die (irrtümlichen) Erwartungen an die LN ein und lädt zur Revision ein (Z. 1–2). Die Äußerung von S1 erkennt S3 als ein Irritationsfunken und entfacht durch ihre unmittelbare Reaktion gleichzeitig bei S1 ein Irritationsfunken, der vertiefte, selbst-korrektive Auseinandersetzung und Reflexion anstoßen soll. Dieser korrektive Eingriff von S3 wird zunächst als eine auffordernd-faktische Empfehlung formuliert (*du musst davon ausgehen*, Z. 1) und das Verständnis der LN-Perspektive als Voraussetzung betont. Dabei wird die generische Perspektive der LN stellvertretend wiedergegeben sowie

die Akzeptanz der ablehnenden Haltung der LN gegenüber dem Lernprozess. Nach diesem korrektiven Eingriff mit der empathischen Annahme der LN-Perspektive folgt ein elaborierender Teil, in dem die Lehrenden-Perspektive (Z. 4-7) kollegial empathisch inszeniert wird und zugleich die Selbstzentriertheit der Lehrkräfte implizit kritisiert wird. Mehrere Ressourcen dienen dazu, den negativen, projektiven Wert dieses Irritationsfunktens für S1 abzumildern und eine geteilte argumentative Basis zu schaffen. Dazu gehören u.a.: inklusive Wir-Aussagen zum *in-grouping* (*wir Lehrer*, Z. 4) und die Inszenierung der inneren Rede bei der Selbstpriorisierung (*mein Fach ist das Wichtigste*, Z. 5), zur Stärkung des empathischen Interfaces; Verallgemeinerung (*jeder*) zur Vermeidung der Selbst-Betroffenheit und Entspannung; epistemische Absicherung durch Evidenzen aus einem vertrauten Erfahrungskontext (*in meiner alten Schule*, Z. 6) sowie die Wahl eines Faches, das prototypisch als weniger wichtig angesehen wird (*Sportunterricht*, Z. 7), und somit zur Distanzierung beiträgt und eine geteilte evaluative Basis sichert.

- 1 S3 ABE:R, also du musst äh so davon ausgehen, dass nicht !JEDER!  
 2 also so ein FAN von der deutschen sprache ist; ja,  
 3 S1 mhm, ja, ja,  
 4 S3 also, wir als LEHRER, also JEDER lehrer denkt für sich- (.)  
 5 !MEIN! fach ist das wichtigste; das sage ich ma:l,  
 6 aber das habe ich in meiner ALTen schule gesehn-  
 7 ja::, sportlehrer sagen, !SPORT! ist äh am wichtigsten,  
 8 S1 ABER, man MUSS für das eigene fach schon schwärme:n,  
 9 S4 ja:, aber du kannst (.) du musst das VERSTEHEN, wie die SCHÜLER sind,  
 10 in DEM alter- ja:,  
 11 S1 ja, klar; das verstehe ich;  
 12 S3 ja, also sie SUCHen auch einfach nach einfachen [WEGe:n,\_das].  
 S4 [EINFACHsten wegen,]  
 S1 [unverständlich]  
 13 S3 das machen WIR auch manchmal im leben; also wir, (.)  
 14 warum sollen wir HÜRDEN überwinden- also wenn das auch EINFACHER geht;  
 15 S1 JA:, das ist MENSCHlich, das ist menschlich; klar, (-) das ist klar,  
 16 S3 nicht, dass ich das bestätige, also (lacht)  
 17 S1 ja, mein ZIEL ist dass sie\_sich auf deutsch kommunizIERen können;  
 18 S3 mhm,  
 19 S1 und ja:, vielleicht klappt das auch mithilfe vom HANDY, aber das ist

Abbildung 4. Kollegiale Irritationsfunktens

S1 (Z. 8, *aber*) reagiert mit einem Gegenargument bezüglich ihres eigenen Rollenverständnisses und der Selbsterwartung, Fachenthusiasmus und

leidenschaftliches Engagement zu zeigen. S1 verfällt dabei in ein *doing professional identity*, anstatt lösungsorientiert den Irritationsfunken aufzunehmen und kokonstruktiv zu argumentieren. Hier greift eine andere Kollegin ein, indem sie erneut die notwendige Beachtung der Perspektive der LN (*verstehen, wie die Schüler sind*, Z. 9) und die Berücksichtigung der Altersdifferenz hervorhebt (Z. 10). Neben der typischen *ja-aber*-Struktur wird ein Fach-Imperativ (s. Umformulierung von *können* mit dem Modalverb *müssen*, Z. 9) der empathischen LN-Orientierung als geteilte argumentative Basis eingebracht, wodurch weitere Gegenargumente entkräftet werden und das Verfallen in selbststilisierendes *identity-work* suspendiert wird. S1 bestätigt dies als selbstverständlich (*ja klar*) und behauptet ihr Verständnis (Z. 11, *das verstehe ich*). Anschließend ergänzen die Kolleg:innen weitere Argumente dazu (Z. 12), mit denen sie das empathische Verständnis der LN-Perspektive sowie die notwendige Akzeptanz ihrer Lernbedürfnisse verdeutlichen und hervorheben.

S3 inszeniert danach ein alltagsorientiertes *Reasoning*, evoziert aus der wir-Position geteilter Erfahrungen und demonstriert Empathie und eine perspektivische Äquivalenz (Z. 13, *das machen wir auch*) mit LN bzw. ermöglicht eine Verschmelzung der Perspektiven mit einem Topos aus dem Alltag, der hier als argumentative Schlussregel gilt (Z. 14, *Hürden einfach überwinden*). Dies führt anschließend zu konsensorientierten, pointierenden Handlungen der S1 mit der Akzeptanz der perspektivischen Äquivalenz (*ja, das ist menschlich*, Z. 15). S1 reflektiert anschließend ihre Ausgangsposition, Erwartungen und Ziele (Z. 17) und relativiert ihre ursprünglich ablehnende Haltung gegenüber der unerwünschten Strategie (*vielleicht klappt das auch so*, Z. 18). Diese kokonstruierte argumentative Basis ebnet den Weg für weitere kollaborative Lösungsentwicklungen und illustriert die transformativen Bewegungen auf der Mikroebene. Evident ist dabei einerseits der interaktive Gruppenzwang für S1, sich in der kokonstruktiven Argumentation konsensorientiert anzugleichen, andererseits aber die Freiheit und Bestimmungshoheit der Fallgeberin in der Ableitung der Pointe.

Direkt im Anschluss (Abb. 5) bringt eine bisher weniger beteiligte Kollegin (S5) mit ihrem Vorschlag einen Impuls zum diskursiven Wechsel in eine mehr lösungsorientierte Richtung und dabei zugleich einen weiteren Irritationsfunken ein. Sie schlägt eine mögliche Vorgehensweise zur Reduktion der Smartphone-Abhängigkeit der LN vor, womit sie kohärent an die vorherige lösungsorientierte Aussage der Fallgeberin anschließt. Diese Darstellung (Z. 20–23) fokussiert die Bewusstmachung der LN für die Funktionalität einer Lernstrategie für das authentische sprachliche Handeln. Dabei inszeniert sie den situierten Dialog mit LN in einer LN-angepassten Sprache und knüpft somit kohärent an das sprachliche Design der ersten Falldarstellung an, mit anwendungsbezogenen Argumenten,

hypothetisch situiert, dialogisch und Lernende direkt argumentativ adressierend. Die Direktivität des Ratschlags ist dabei reduziert durch Konjunktiv, ich-bezogene Formulierungen und ein fingiertes Gespräch mit LN.

- 20 S5 ALSO, ich würde ihnen zeigen, wenn ein DEUTSCHer in die klasse kommt-  
 21 ihr habt KEINE zeit, handy zu benutzen. also:, ihr müsst äh äh  
 22 auch ihm alles SO: sagen, dass er das verSTEHT, es geht um verSTÄNDnis-  
 23 nicht, dass alles korrekt ist- es geht um SPREchen; das wäre EIN vorschlag.  
 24 und der ZWEITE vielleicht (.) nicht durch das VERBOT,  
 25 =weil die kinder machen sehr gerne was verBO:Ten wird- und nicht (.)  
 26 also, sie MEHR motivieren als verbieten,  
 27 zum BEispiel, ich habe das mit alkoHO:L in der schule so: gemacht-  
 28 (.) ich habe alkoHOL erlaubt (.) äh bei den AUSflügen,  
 29 und die haben das NICHT getrunken, weil sie haben gesagt,  
 30 das macht KEINen spaß, wenn wenn\_wir\_das MACHen dürfn;
- 31 S1 ja:, ich würde NICHT sagen, dass bei mir das verBO:T im vordergrund steht;  
 32 (lacht)
- 33 S5 JA, aber du sagst also, sie sie DÜRFen das nicht, oder ihr DÜRFT das nicht.
- 34 S1 ja::, ABER, manchmal ist es ABSOLUT äh angemessen und wichtig und gu:t,  
 35 dann sage\_ich JA, bitte, hier, guck mal, jetzt kannst du das recherchieren,  
 36 such DIES und das- oder FINDE das wort auf deutsch;
- 37 S5 mhm,

**Abbildung 5.** Relativierung einer Aussage aus dem Vorfeld

Anschließend leitet sie mit einem klaren diskursiv organisierenden Zwischenschritt (Z. 23–24) einen weiteren Vorschlag ein, mit dem sie einen in der Falldarstellung flüchtig erwähnten Aspekt (*Handyverbot*) aufgreift (Z. 24). Die Ablehnung der Vorgehensweise, zu der sich S1 im Vorfeld positioniert hat, stellt eine potenzielle Irritation dar, weshalb S5 dies vorsichtig einleitet. S5 untermauert ihre Argumentation im Vorfeld auf der allgemeinen Ebene mit einer generischen Schlussregel (Z. 25, *Kinder machen sehr gerne*) und stützt ihre Position anschließend durch das Einbringen eigener Erfahrungen (Z. 27–30), mit einem nicht-äquivalenten, aber unterhaltenden Beispiel (*Alkoholkonsum*). Dabei wird erneut in einem narrativen Reflex die Stimme der LN empathisch inszeniert (Z. 30) und argumentativ funktionalisiert, was kohärent an das Design der vorherigen Argumentationen anschließt. Zwischen diesen zwei Schritten wird die Empfehlung (*mehr motivieren, als verbieten*, Z. 26) auf der unterstellten geteilten argumentativen Basis als logische Schlussfolgerung formuliert und die potenzielle Ablehnung des Arguments von S1 in Zusammenhang mit dem Verbot abgeschwächt. Der argumentativ funktionalisierte narrative Reflex von S3 unterstützt nicht nur die Argumentation und stärkt eine geteilte Erfahrungsbasis, sondern mildert die potenzielle Irritation einer Empfehlung, die der vorherigen Aussage von S1 widerspricht und im kollegialen Raum als *face-threatening act*

erkannt werden könnte. Anstatt den Vorschlag konstruktiv aufzunehmen und kokonstruktiv argumentativ anzuschließen, reagiert S1 darauf jedoch mit höflicher Ablehnung (Z. 31, *ich würde nicht sagen*) und distanziert sich davon (*Verbot im Vordergrund*), bleibt dabei jedoch lachend entspannt. Die ablehnende Distanz der Fallgeberin mit lachender Bekundung der Irrelevanz erzeugt eine weitere interaktive Irritation und einen Begründungsdruck für S5, den sie durch direkte Verweise auf vorherige Aussagen der Fallgeberin (Z. 33) auflöst, epistemisch absichert und die Gültigkeit eigener Argumentation im Vorfeld wiederherstellt. Während die erste ablehnende Argumentation von S5 die Fallgeberin eher implizit adressiert und gesichtswahrend formuliert ist, ist sie in der zweiten Schleife direkt konfrontativ. Dies projiziert die starke Erwartung an S1, ihre Position im Hinblick auf den Impuls von S5 zu klären, die erkannte Dissonanz zu erläutern, um auf den Vorschlag einzugehen.

S1 leitet den Turn (Z. 34–36) mit relativierenden *ja-aber*, aber stellt ihre Position als kohärent zu der von S5 dar und begründet dies mit Angemessenheit, Relevanz und argumentativer Illustration konkreter Handlungen im Unterrichtskontext. Dadurch entkräftet sie die Unterstellung einer Verbot-Strategie und schützt ihre professionelle Identität, ohne jedoch lösungsorientiert auf den Vorschlag einzugehen und kokonstruktiv argumentativ weiter zur Entwicklung einer neuen Strategie beizutragen. Die Argumentation demonstriert ihre Konsensorientierung, aber auch eine Wehrhaltung zur Sicherung des eigenen professionellen Images und angleichender Klarstellung bzgl. der subjektiven Theorie. Die vergangene Erfahrung wird narrativ wiederaufgenommen, anstatt proaktiv, lösungsorientiert und kokonstruktiv zu argumentieren. Dies führt zu weiteren Interventionen von S5: Durch mehrere alternative Vorschläge (Z. 38–44) versucht S5, das Verharren von S1 in Rechtfertigung, Bestätigung und alten Begründungsmustern aufzubrechen und eine adaptiv-explorative Lösungsentwicklungsorientierung anzustoßen. Doch auch hier bleibt das Reaktionsmuster der Fallgeberin ähnlich: Anstatt sich auf die Impulse aus den Vorschlägen einzulassen, diese tiefer zu verstehen und kokonstruktiv lösungsorientiert weiterzuentwickeln, bestätigt S1 die vorgeschlagenen Handlungen lediglich als bereits bestehend (Z. 45, *so ist es eigentlich auch*) und verfällt in eine flache, narrativ-deskriptive Argumentation.

38 S5 ODER, du kannst also am ANfang der stunde die HANDYS sammeln, und also ähm  
 39 versCHIEdene stunden organisie:ren, also ähm EINmal eine stunde,  
 40 wo viel geGOOgelt wird-

41 S1 ja:, ja,

42 S5 ode:r APPS werden verwendet und die andere stunde überhaupt OHNE handy,  
 43 und dann haben sie IRGENDwie: strukturen- also WANN wir das benutzen dürfen;  
 44 ja:, also

45 S1 ja:, SO ist es eigentlich auch- also, wir arbeiten ja auch ähm oft einfach  
 46 SELBSTständig am laptop, man hat DA (.) im google classroom AUFGaben,  
 47 macht DIES und das (.) und GUCK dir das an und schreib dies und das;

48 S5 ABER, nicht in EINer stunde; dann also greifen sie überhaupt NICHT in einer  
 49 stunde (.) zu HANDYS und in einer stunde die ganze stunde verwenden sie apps  
 50 oder sie googeln etwas- also, versCHIE:dene methoden verwenden und formen;

51 S1 ja:, okAy; manchmal machen sie präsentATIONen, recherCHIERe:n in gruppen  
 52 zu irgendwelchen, was weiß ich, deutschen STÄ:den oder (lacht) IRGENDwas,  
 53 EGAL zu welchem thema- und machen geMEINsam eine präsentation am computer-  
 54 und ich glaube, da gibt es schon ABwechslung,  
 55 aber, ich bin dankbar für ALLE tipps;

Abbildung 6. Anregung einer kokonstruktiven Lösungsentwicklung

Dabei gibt S1 einen groben Einblick in die Handlungskontexte, betont jedoch ausschließlich Aspekte, die ihr professionelles Image in einem positiven Licht erscheinen lassen – etwa durch Argumente wie die Förderung der Lernautonomie, die Integration digitaler Medien und ein vielfältiges Angebot an Materialien (Z. 45–47). Die Darstellungen sind als dialogisch-situierte Inszenierungen im fingierten Gespräch mit Lernenden formatiert (Z. 47, *mach dies und das, guck dir*) bzw. im narrativ-dialogischen Design kohärent mit den vorherigen Aussagen, wodurch ihre argumentative Kraft, in einem epistemisch flachen und symmetrischen Modus gestärkt wird. S5 versucht im nächsten kokonstruktiven Turn (Z. 48–50), erneut eingeleitet mit *aber*, ihre eigentliche lösungsorientierte Absicht und den Vorschlag zu verdeutlichen sowie jene Aspekte hervorzuheben, die über das bisher Gesagte hinausgehen und evtl. eine neue Vorgehensweise anstoßen könnten bzw. S1 erneut lösungsorientiert zu richten.

S1 erkennt das Neue jedoch nicht, was sich einerseits durch die intersubjektiv schwer nachvollziehbare, wenn auch kohärente und elaborierte Darstellung des Innovativen durch S5 erklären lässt; andererseits ist dies auf die professionelle Selbstschutzhaltung von S1 in einem neuen interaktiven Rahmen das gering ausgeprägte kokonstruktive Argumentationsverhalten zurückzuführen. Stattdessen bestätigt sie alle Impulse und Vorschläge als bereits Vorhandenes, veranschaulicht es selektiv und betont die bestehende Abwechslung (Z. 54), wodurch eine Rückspiegelung im eigenen Deutungsrahmen evident wird. Anstatt explorativ kokonstruktiv zu argumentieren, wird protektiv, defensiv, quasi kongruent

und angleichend argumentiert. Das pointierende Argument der Abwechslung (Z. 54), mit dem S1 auf die Äußerung von S5 zur Kombination verschiedener Methoden (Z. 50) eingeht, sowie die anschließende Nutzung von *aber* (Z. 55) deuten darauf hin, dass kollegiale Vorschläge selektiv rezipiert und als Unterstellung fehlender Elemente interpretiert werden, anstatt diese kokonstruktiv zur Lösungsentwicklung und die Erweiterung des eigenen Handlungsspektrums zu nutzen. Eine unmittelbar Dankbarkeits-Äußerung signalisiert *preclosing*, ohne dass dies interaktiv ausgehandelt wird, was auf ein heikles Moment hindeutet.

### 5.3. Kokonstruktive und narrative Argumentation

Narrative Reflexe erweisen sich im kollegialen Problemlösehandeln als frequent und multifunktional: Sie reduzieren die Direktivität von Ratschlägen, stärken diese argumentativ, harmonisieren epistemische und deontische Positionen, öffnen den Raum für anschließendes kooperatives *Reasoning* und schaffen Anschlüsse für lösungsorientierte, kollektive Argumentation. Das folgende Beispiel (Abb. 7) zeigt diese Dynamiken im koargumentativen Handeln, angeregt durch narrative Reflexe: Die Sequenz beginnt mit der Bestätigung der Erfahrungsäquivalenz von S3 nach der positiven Einordnung eines vorher eingebrachten Vorschlags (*gute Sache*, Z. 1). S3 bekräftigt diesen epistemisch mit einem Narrativ aus der eigenen Umsetzungsperspektive (Z. 1–6) und pointiert mit dem Argument der Konsequenz (Z. 7, *Bewusstsein für Missverständnisse*). Dabei wird die vorherige Argumentation erweitert und Impulse für die partizipative Koargumentation gegeben, denn andere Teammitglieder (S1, S2, S3, S4) reagieren darauf (Z. 8–10) in einem *joint-construction*-Modus nicht nur mit Bestätigungen, sondern tragen zur argumentativen Erweiterung bei (Z. 8), durch Spezifizierung von Auswirkungen der Strategie für LN im eigenen Kontext. Dabei verlagert sich der argumentative Fokus von der Handlung auf die Konsequenz und die Akzeptanz seitens der Lernenden, sodass im nächsten argumentativen Schritt gemeinsam, kokonstruktiv an der Formulierung möglicher reaktiver Begründung zur Überzeugung der LN gearbeitet wird. Die Überlappungen (Z. 9–10) illustrieren Momente der perspektivischen und argumentativen Angleichung, die zur Bildung einer geteilten Position in einem fingierten Gespräch mit LN führen. Die Offenheit für koargumentative Beiträge und ihre Integration in die eigene Argumentation trägt zu einer stärkeren Partizipation anderer bei, ohne die Dynamik der Rederechtsverteilung zu stören, da S3 den Übergang zum nächsten argumentativen Schritt weiterführt (Z. 11) und im Folgenden eine argumentativ organisierende Rolle übernimmt. Dabei rahmt S3 alle vorgeschlagenen Handlungen als mögliche Alternativen (Z. 11), was zur Reduktion des Drucks

in Bezug auf die Verpflichtung gegenüber den Handlungsvorschlägen beiträgt und die explorative Haltung und diskursive Entspannung stärkt.

1 S3 also, das finde ich auch ne GUTE sache, weil das haben wir auch- (.)  
 2 gerade jetzt sozusage:n AUSprobiert bei dem SCHÜLERaustausch,  
 3 dass die schüler auch DAS gemacht haben, dass sie teilweise auf die LEHRer,  
 4 weil (.) POLnisch können sie nicht;=und sie haben das WIRKlich mit sogar-  
 5 mit WHATSapp glaub\_ich (.) du schreibst auf DEUTSCH-  
 6 und übersetzt hier das aufs POLnisch;  
 7 dann sehen sie auch, zu welchen MISSverständnissen es manchmal kommt;  
 8 S1 ja., ich habe da BEIspiele geführt und dann LACHten die alle,  
 9 [ja:,]  
 S5 [geNAU,]  
 S4 [genau;]  
 10 S2 [ja,] ich\_hab AUCH eine menge beispiele;  
 11 S3 das ist ALSO auch so\_ne MÖglichkeit, dass man auch !SO! was macht,  
 12 aber man kann ebn auch SAGe:n, mein AKKU ist leer und TUT mir leid,  
 13 S1 mhm,  
 14 S3 wenn dein akku !LEER! ist,  
 15 S1 ah ja:;  
 16 S3 kannst du die sache !NICHT! machen; (.) mit dem HANDY,  
 17 auch wenn du das NEUeste hast;  
 18 S1 mhm, ja:, ja; (lacht) DAS ist\_es eben,  
 19 S3 oder\_oder dein INTERNet funktioniert nicht (.) überall;  
 20 [und dann hast du KEIN internet.]  
 21 S1 [ja, wir haben hier] KEINen wlan,  
 22 S3 du hast KEIN wlan, und was machst du DANN,  
 23 S5 dAnn bist du verLO:Ren; (lacht)  
 24 S3 verLORen. (.) und wenn du das im KOPF hast, dann bist du NIE verloren;  
 25 dann findest du immer eine: !LÖS!ung.  
 26 S1 [mhm,]  
 S2 [mhm;]  
 27 S3 also, ich glaube, man soll immer mit den schülern irgendwie REDe:n,  
 28 und ihnen auch SAGn, das ist NICHT falsch;=handy ist SU:PER,  
 29 S1 ja:, [ja,]  
 30 S3 [ich] benutze auch HANDY, und du kannst das IMMER nutzen,  
 31 ABER, was ist wenn es NICHT funktioniert, ne,  
 32 S1 mhm,  
 33 S5 mhm,  
 34 S3 dann musst du dir ANDERE wege suchn,

Abbildung 7. Kokonstruktives Argumentieren

Der Übergang zum zweiten argumentativen Part, in dem kokonstruktiv die Argumentation entwickelt wird, wird mit der Inszenierung der direkten Rede in einem Gespräch der Nähe mit LN eingeleitet (Z. 12, *man kann eben auch sagen*). Dabei wird in einer adressatenorientierten Weise argumentiert (Z. 12, 14, 19, 20), um LN von der begrenzten Funktionalität einer unreflektiert und inflationär

genutzten Strategie zu überzeugen. Andere Kolleg:innen beteiligen sich in diesem fingierten Gespräch mit LN koargumentativ und kokonstruktiv, indem sie nicht nur bestätigend und pointierend handeln (Z. 13, 15, 18), sondern auch weitere Argumente einbringen (Z. 21, 23) und diese als *joint-practices* umsetzen. Die situiert-aktionale Perspektivierung und die Inszenierung eines Gesprächs mit LN, bei der durch gezielte Pausen an relevanten Stellen diskursive Positionen geöffnet werden, fördert die koargumentative Partizipation und trägt so zur Bildung einer gemeinsamen Position bei. S3 integriert die kokonstruktiven Beiträge, organisiert sie argumentativ und baut darauf weitere kohärente Handlungen auf (Z. 22, 24, 25). Nachdem keine weiteren kokonstruktiven Turns erfolgen (S. 26), leitet S3 eine argumentativ integrative, abstrahierende, pointierende Schlussfolgerung (Z. 27–34) dieser kokonstruierten Argumentation ab. Diese hat den Charakter einer verpflichtenden Handlungsmaxime (*man muss reden und sagen*, Z. 27), mit einer empathischen Haltung gegenüber LN (*ich nutze und du kannst das auch*, Z. 30) und klaren, nicht-evaluativen und nicht-präskriptiven Positionierung (Z. 28, *nicht falsch, ist super*). Auch wenn keine Verbote oder Vorgaben gesetzt, sondern grundsätzlich alle Optionen zugelassen werden, wird jedoch mit einer kontextuellen Einschränkung (*aber was ist wenn*, Z. 31) ein Gegenargument formuliert, der auf der Konfrontation der LN mit der Nichtfunktionalität einer Handlung basiert und mit der Anregung zur Suche nach einer alternativen Strategie (Z. 34) abschließt. Dabei sind alle vorherigen Argumente in die Pointe integriert und in einer adressatengerechten, dialogischen, situiert aktionalen Weise formuliert, die eine unmittelbare dialogisch-situierte Anwendung ermöglicht. Dieses Design ist mit der vorausgehenden argumentativen Modalität (inszenierte, situiert direkte Rede, mit dem Charakter eines fingierten Narrativs) abgestimmt bzw. entspricht der im Vorfeld ausgehandelten diskursiven Norm, deren Veränderung durch abstrahierende fachliche Verdichtungen möglicherweise negative Auswirkungen auf die epistemische Harmonie und die Rollenverteilung im Team hätte.

Die koargumentative Partizipation führt zu weiteren narrativen Anschlussbeiträgen, die zusätzliche Erfahrungsäquivalenzen in anderen Kontexten aufzeigen, wie in der unmittelbar anschließenden Sequenz (Abb. 8). Eine bislang weniger aktive Kollegin, S6, beteiligt sich mit einem positiv wertenden, emotionalisierten und illustrativ-bestätigenden Kommentar zu einer der vorangegangenen Schlussfolgerungen (Z. 1–8) und fokussiert einen sekundären Aspekt (*Missverständnisse bedingt durch schlechte Übersetzungen*). Gerahmt als *tolle, schöne und lustige* Erfahrung bringt dieser narrative Reflex eine positive Haltung gegenüber negativen Lehrer Erfahrungen, eine emotionale Entspannung und hebt einen Aspekt als Argument hervor, der zuvor als selbstverständlich erschien. Obwohl der Beitrag von S6 thematisch kohärent eingeleitet wird und als Evidenz aus eigener Erfahrung gerahmt wird (Z. 1–2), enthält er nach der narrativen

Veranschaulichung keine abstrahierte argumentative Pointierung mit Fokus auf die vorherige Lösungshandlung, sondern hat einen eher flachen illustrativen und unterhaltenden Charakter und gibt eine weitere Evidenz, die das kokonstruktive Argumentieren im Vorfeld unterstützt. Dabei erfüllt der narrative Reflex eine sozio-integrative Funktion für S6, die als jüngste Kollegin im Team die geringste Erfahrung mit diesem interaktiven Format hat und bisher sehr zurückhaltend war, sodass ihre erfahrungsbasierte argumentative Angleichung hier als fachliche Positionierung, Stärkung der Akzeptanz und des Gruppenzugehörigkeitsgefühls fungiert.

- 1 S6 ich habe auch eine TOLle erfahrung mit den missverständnissen gemacht, ja,  
 2 wenn man sie dann thematisiert- und besonders wenn sie LUSTig sind, ja:,  
 3 S1 aha, aha,  
 4 S6 dann zeigt man das ganz SCHÖN, dass es mit dem HANdy- (-) äh  
 5 auch NICHT immer gut funktioniert hat, ja:,  
 6 wenn ein schüler den SATZ gebildet hat- äh  
 7 meine großmutter hat an ZUCKERrübe gelitten, (lacht),  
 8 also der ZUCKERkrankheit [sagt; (lacht)]  
 9 S1 [aha,]  
 10 S6 ja:, das sind so SCHÖNE beispiele, ja;  
 11 S2 ABER, das ist schon sehr oft die äh die den satz  
 12 S4 mhm,  
 13 S2 von der EINER seite, wenn das aus dem ESTnischen, sagen wir,  
 14 ins DEUTsche übersetzt wird- und dann nochmal zuRÜCK;  
 15 und dann entsteht wieder auf ESTnisch !TOTAL! was anderes;  
 16 S6 mhm,  
 17 S2 also, geNAU den gleichen satz-  
 18 S5 ja,  
 19 S3 OKAY, aber [MEIne schüler sind schlau,]  
 20 S1 [sie übersetzen aus dem ENGLischen] ins deutsche,  
 21 S3 geNAU; das wollte ich auch SAGen, mein SOHN sagt mir (.) also  
 22 mein SECHSzehnjähriger, sie übersetzen das NICHT aus dem slowakischen,  
 23 S6 aha?  
 24 S3 sie sind schon gut in ENGLisch- und sie überSETZen den ga:nzen test (.)  
 25 der deutschlehrerin ins ENGLische und dann [kommt]  
 26 S6 [aha]  
 27 S3 was GU:TeS raus, ja:,  
 28 S1 ja,  
 29 S3 also [KLEIne sprachen,]  
 30 S1 [das is x geringer,]  
 31 S4 ja:, also sie sind schon ein SCHRITT, oder !ZWEI! schritte vor uns;  
 32 S1 was ist die LETZte pha:se,  
 33 S2 du sollst uns RÜCKmeldungen gebn;

Abbildung 8. Verkettung narrativer Reflexe

Diese Darstellung ist jedoch weniger argumentativ-funktional ausgerichtet und orientiert sich nicht an konkreten Vorschlägen. Stattdessen sorgt sie für emotionale Entspannung und Unterhaltung der Gruppe. Außerdem verschiebt dieser narrative Reflex den Fokus auf ein anderes Thema. S2 knüpft mit einem weiteren vergleichenden narrativen Reflex (Z. 11–17) einer argumentativen Erfahrungsäquivalenz an, stellt einen Kontrast zum eigenen Kontext her, entfernt sich dabei jedoch weiter von der ursprünglichen Fragestellung und liefert eine argumentativ wenig fokussierte Evidenz ohne funktionale Einordnung, abstrahierte Pointierung oder argumentative Anbindung. Diese narrativen Reflexe lösen auch bei anderen Kolleg:innen ein ähnliches Muster aus, eigene Erfahrungen und spezifische Evidenzen als etwas Neues, Überraschendes, Unerwartetes – im Sinne von *doing peculiar evidencing & self-disclosing* als evidenzbasierte Selbstpositionierung – einzubringen, zu vergleichen und pauschale Aussagen über Lernende abzuleiten, ohne jedoch Lösungen zu entwickeln. So berichtet hier S3 nicht nur aus ihrem eigenen Lehrkontext (Z. 19), sondern auch aus ihrem privaten Alltag (Z. 21–27) und rahmt dies mit evaluativen Statements über Lernende (*schlau, zwei Schritte vor uns*). Dadurch wird das Problemlösehandeln von der Entwicklung konkreter Handlungslösungen für einen spezifischen Fall hin zur Einbringung und zum Austausch von kontrastierenden und überraschenden Evidenzen transformiert und trägt zugleich zur geteilten evaluativen Positionierung und zur Angleichung subjektiver Theorien bei. Der Fokus verlagert sich vom lösungsorientierten Handeln, vom Fall und von der Fallgeberin auf die aktionale Perspektive der LN und damit verbundene *beliefs* und Wahrnehmungen der Lehrkräfte. Trotz aller Probleme der funktionalen Kalibrierung dieser narrativen Reflexe und evaluativer Statements trägt dies positiv zur Entwicklung kognitiver Empathie sowie zur Erweiterung und Diversifizierung der Einblicke in die Perspektive der LN bei, denn zunehmend erkennbar ist das explizite Demonstrieren des Verständnisses für die aktionale, emotionale und kognitive Perspektive der LN. Kolleg:innen begleiten dies mit Bestätigungen (Z. 23, 26, 28) und die Fallgeberin kooperativ mit koargumentativen Ergänzungen (Z. 20) und Einordnungsversuchen (Z. 30). Dies unterbricht aber S1 direkt im Anschluss mit der Frage nach dem Ablauf und nächster Phase (Z. 32) – vermutlich an der Stelle, wo der Austausch für sie aufgrund ihrer Fallzentrierung und engen Lösungsorientierung nicht mehr produktiv zu sein scheint, wodurch sie den Übergang in die nächste Phase beschleunigt. Auch wenn dieser narrative Austausch weniger funktional erscheint, erfüllt das Abgleichen der Evidenzen, die empathische Multiperspektivierung und kollektive Positionierung eine gemeinschaftsfördernde Funktion für eine professionelle Identität und kollektives *Reasoning*, zeigt aber zugleich Probleme in der Erweiterung des kollaborativen Handlungsradius auf Aspekte, die nicht

direkt mit dem Fall zusammenhängen und ihrer kohärenten Einbindung zur Lösungsentwicklung.

## 6. DISKUSSION UND FAZIT

Die vorliegende fallbasierte Interaktionsanalyse der kollaborativen Lösungsentwicklung im Rahmen der kollegialen Fallberatung mit einer internationalen Gruppe von DaF-Lehrenden bestätigt die Relevanz und Multifunktionalität und dokumentiert einige Herausforderungen dieser professionellen Lerngemeinschaft. Die reflexive Bewegung der Fallgeberin – von der ersten Falldarstellung über die Formulierung des Beratungsauftrags bis hin zur Lösungsentwicklung – verdeutlicht einerseits die emotional-motivationale und sozial-integrative Funktion des Formats und zeigt andererseits die Transformation ihrer subjektiven Theorie. Evident wird dies in der Aufarbeitung didaktischer und interpretativer Irrtümer, der Multiperspektivierung sowie im verstärkten empathischen Verständnis für die Perspektive der LN und mögliche Divergenzen in diesem Zusammenhang. Kollaborative Impulse haben zu einer verstärkten Fokussierung auf lernprozessspezifische, prozessuale Anforderungen und einer Hinterfragung der Maßstäbe zur Einschätzung didaktischer Angemessenheit geführt. Darüber hinaus wurde eine aus der Umsetzungsperspektive reflektierte Lösung entwickelt, die eine ursprünglich negativ evaluierte Lernstrategie als Bedürfnis der Lernenden akzeptiert und funktional integriert sowie die negativen Auswirkungen auf die Lernprozesse adaptiv, auf einer übergeordneten Ebene, mit angepasster Funktionalität und Transparenz für Lernende konstruktiv bearbeitet. Es konnte eine Bewegung im Reflexionshandeln von ad hoc reaktiven Mikroaktivitäten in repetitiven Aktionsschleifen zu einem systematischen, transparenten, zielgerichteten Ansatz beobachtet werden, der mehrere didaktische Ebenen verbindet, Lehr- und Lernperspektiven kohärent integriert und lernfunktional reguliert. Die Herausforderungen betreffen nicht nur die multiperspektivische Erweiterung und Vertiefung der Reflexion, angeregt durch kollegiale Impulse, sondern auch die Fokussierung, Prioritätensetzung, Abstraktion, systematische Eingliederung transformierter Wissensbestände sowie die Integration verschiedener Argumentationsstränge. Dies bezieht sich auch auf die emotional-motivationale Ebene, denn die Fallgeberin muss sich auf eine produktive Selbstdistanz bei *beliefs*-Offenbarungen einlassen, eigene emotionale Betroffenheit und interaktiven Druck des Formats überwinden, evaluative mit einer ressourcenorientierten Haltung ersetzen, Irritationsfunken konstruktiv verarbeiten, Handlungsbereitschaft beweisen und das gesichtswahrende *doing of identity work* minimieren und angleichend an die kollektive Identität

transformieren. Auf der interaktionalen Ebene deuten sich in diesem transitiven Handeln der Fallgeberin einige Bereiche an, die durch Interaktionstrainings als interaktive Teilkompetenzen systematischer gefördert werden sollten: Das umfasst verschiedene Handlungskontexte, beginnend bei der ersten analytisch-explorativen Falldarstellung und mehrdimensionalen Reflexion des Problems über die Ableitung des Beratungsauftrags bis hin zur abschließenden Reflexion mit der Integration, Kondensierung, Systematisierung, Pointierung und Abstraktion der kollaborativ entwickelten Lösung, wobei auch das Bewusstsein für die Transformation im interaktiven Handeln und Reflektieren im Sinne der *transitiven Reflexivität* (Lazovic 2025a) zu fördern wäre. Transitorische Handlungen setzen ein offenes, kokonstruktives Eingehen auf kollegiale Impulse, ihre kohärente Integration und zugleich eine selbsttransformative Reflexion voraus. Einige Kompetenzbereiche, die systematischer zu fördern wären, betreffen u.a. die fachspezifische Elaboriertheit in der Falldarstellung, die Multiperspektivierung sowie die reflexive Polyvalenz und Reflexionsvertiefung, ebenso wie eine produktive Selbstdistanzierung zur Überwindung innerer Widerstände im Reflexionshandeln. Ein weiteres Desiderat liegt in der gezielten Ausrichtung von Fortbildungsprozessen auf Strukturen, die intersubjektive Nachvollziehbarkeit sichern und kollaborative Erkundungs- und Rekonstruktionsprozesse durch anschlussfähige Impulse fördern und – über den Einzelfall hinaus – kollektive Reflexion sowie gruppenbezogene Lernprozesse anregen.

Der zweite Analyseteil veranschaulicht exemplarisch den Umgang mit Irritationsfunken und zeigt einige Widerstände und Herausforderungen auf, aber auch deren kokonstruktive Überwindung. Irritationsfunken werden dabei einerseits ausgelöst durch direkt ablehnende, suggestive, direktive, evaluative Kommentare, basiert auf Divergenzen subjektiver Theorien in der Gruppe, und andererseits durch implizite Lösungsvorschläge, die eine Bewertung oder Relativierung einer Vorannahme darstellen oder als solche von der Falldarstellerin selbst projiziert werden. Anstatt Divergenzen kokonstruktiv aufzunehmen und in ihrem erkenntnis-fördernden Potenzial als „epistemische Funken“ für die Lösungsentwicklung aufzugreifen und weiter explorativ zu argumentieren, zeigt sich die Tendenz diese abzulehnen, sich zu distanzieren, sowie durch *doing professional identity work* gegenzuargumentieren und sich durch angleichende Rechtfertigung eigener subjektiver Theorie zu repositionieren und die koargumentative Auseinandersetzung zu meiden. Die Irritationsfunken setzen mehrere Sequenzen koaktiver Argumentation in Gang, die für die Fallgeberin mikro-Reflexionssprünge (bzgl. eigener Erwartungen, Ziele, Einstellungen), Neudimensionierungen und die Arbeit an der kohärenten Verknüpfung verschiedener Argumentationsstränge, kollidierender Einstellungen oder Ebenen didaktischen Handelns auslösen, die präaktional entscheidend wirken. Interaktive Dynamiken zur Überwindung

der Widerstände im konstruktiven Umgang mit Irritationsfunken entstehen einerseits durch Praktiken, die einen interaktiven Druck durch Hinterfragung von *beliefs* und Impulse zur argumentativen Repositionierung erzeugen, wie etwa durch die Reperspektivierungen (Spiegelung der Perspektive der LN oder Einnehmen einer anderen Perspektive außerhalb der fachlichen Rolle), direkte Verweise auf vorherige Aussagen, die eine subjektive Theorie sichtbar machen, epistemische Absicherung der Gegenargumente durch eigene Erfahrungen sowie die Koargumentation mehrerer Kolleg:innen in *joint-practices*. Andererseits wird interaktive Entspannung durch das Einbringen weiterer Alternativvorschläge erreicht, die nicht-direktiv, sondern als weiterführende, kohärent anschließende, aufbauende Optionen formuliert sind und eine aktive Beteiligung am kokonstruktiven Dialog anregen, sowie Praktiken, die gesichtswahrend das Verharren in der Rechtfertigung und Bestätigung von Begründungsmustern aufbrechen und bei Widerständen in eine lösungsorientierte Richtung steuern. Hier ergeben sich weitere interaktive Teilkompetenzen, die systematischer zu fördern wären: Irritationsfunken konstruktiv einzubringen, anzunehmen und sich aktiv in die kokonstruktive Argumentation einzubringen sowie diese zielgerichtet, ressourcen- und lösungsorientiert sowie reflektiert zu steuern, um auf Widerstände kollegial und kokonstruktiv transformativ einzuwirken.

Der dritte Analyseteil zeigt eine klare Tendenz zur argumentativen Funktionalisierung narrativer Reflexe als Träger von Empfehlungen, die es ermöglichen, in einer epistemisch bekräftigten, symmetrischen und indirekten Weise, Vorschläge zu unterbreiten, aber vor allem den Diskurs für eine explorative, kokonstruktive, partizipative Argumentation zu öffnen und somit Räume für kokonstruktive Lösungsentwicklung zu schaffen oder argumentativ gesichtswahrend zu handeln. Die Inszenierungen der direkten Rede im fingierten Gespräch mit Lernenden, die situiert-aktionale und emotionalisierte Perspektivierung, die Öffnung von Positionen im Turn für koargumentative Erweiterungen im Sinne der *dual-mind*-Syntax (Haselow 2024), ihre unmittelbare Integration und abstrahierendes Pointieren kokonstruierter Argumente trägt zum interaktiven und argumentativen Zusammenwachsen der Gruppe und zu einer verstärkten Beteiligung mit häufigen *joint-constructions* bei. Anstelle einer direkten Gegenargumentation greifen Kolleg:innen auf narrative Reflexe, in denen sie nicht nur die Stimme der Lernenden argumentativ funktionalisieren, um implizit Kritik zu formulieren oder Spannungen zu adressieren, sondern eine gemeinsame argumentative, kokonstruktive Basis zu bilden, um im fingierten Gespräch mit Lernenden gemeinsam als Team zu argumentieren. Im *joint reasoning* kokonstruieren Kolleg:innen argumentative Strukturen, die ihre *reflection-in-action* bestärken, zur Bildung einer Gruppenidentität und geteilten Deutungsmustern beitragen. Die Inszenierungen situiert-aktionaler Dialoge mit LN und narrative

Selbst-Reflexionen stellen einerseits ein äquivalentes, kohärentes Design zur Falldarstellung dar, die es ermöglicht die ausgehandelte diskursive Norm des Argumentierens zu beachten, deren Veränderung durch abstrahierende fachliche Verdichtungen negative Auswirkungen auf die epistemische Harmonie und die Rollenverteilung im Team hätte. Andererseits dient diese situiert-aktionale, dialogische Argumentation im Gespräch mit LN zur Harmonisierung epistemischer und deontischer Positionen und zur Sicherung der Akzeptanz der Vorschläge.

Bei allen Vorteilen narrativer Reflexe, auch für die emotionale Entspannung und Unterhaltung der Gruppe, zeigt sich die Gefahr des diskursiven Abgleitens in einfaches Austauschen und Darstellungen eigener Erfahrungen, ohne funktional-argumentative Kalibrierung, pointierte Schlussfolgerung und kokonstruktive Einwirkung auf die Lösungsfindung. Dies ist einerseits auf unterschiedliche Erfahrungen und Reflexionskompetenzen zurückzuführen und den Kontext der hier fokussierten Gruppe, die sich zum ersten Mal trifft und narrative Räume integrative Partizipationsmöglichkeiten und ein Gefühl der Zugehörigkeit bieten. Andererseits resultiert es aus unreflektierten Musterrekursionen und -schleifen, die kollaborative Erarbeitung konkreter Handlungsalternativen behindern. Dies liegt teilweise auch an der ungenügend systematisch geförderten Interaktionskompetenz für argumentativ kokonstruktives, lösungsorientiertes, innovatives Handeln, die u.a. exploratives und nicht nur persuasives Argumentieren, ressourcenorientierte Nutzung kollaborativer Anschlüsse und argumentativer Divergenzen für die kreative Entwicklung von Handlungsalternativen sowie den konstruktiven Umgang mit Perspektivenvielfalt und Dissonanzen umfasst. Dies bezieht sich auch auf die Kompetenzen zur Systematisierung, Vertiefung und Abstraktion aus flachen narrativen Diskursen sowie eine Reflexion bzgl. Handlungskontexte und Schaltstellen, an denen Wechsel von Abstraktions-, Argumentations- und Handlungsebenen nötig sind, und nicht nur im interaktiven Zuständigkeitsbereich der Moderatoren liegen. An dieser Stelle wird für eine verstärkte Erforschung und praktische Auseinandersetzung mit der kollaborativen Lösungsentwicklung sowie der Systematisierung interaktiver Teilkompetenzen und ihrer systematischen Förderung plädiert. Dies erfordert jedoch eine noch systematischere interaktionsanalytische und multimodale Forschung mit heterogenen Daten sowie aus einer longitudinalen Perspektive, die die Dynamiken interaktiver Geschichten einzelner Gruppen und deren Entwicklung noch umfassender aufzeigen würde, sowie spezifisch in unterschiedlichen Praktiken und Ressourcen. Zudem wäre es wichtig, dies durch Prä- und Post-Designs sowie Mixed-Methods-Ansätze zu ergänzen, um die tatsächlichen Auswirkungen dieser kokonstruktiven Ergebnisse auf die Unterrichtspraxis und andere kollaborative Kontexte zu untersuchen.

## Funding acknowledgement and disclaimer

The author did not receive any funding for preparing the article.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Auer, P. / Bauer, A. / Birkner, K. / Kotthoff, H. (2020). *Einführung in die Konversationsanalyse*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110689082>
- Deppermann, A. (2018). Changes in turn-design over interactional histories: The case of instructions in driving school lessons. In: A. Deppermann / J. Streeck (Hrsg.), *Time in embodied interaction: Synchronicity and sequentiality of multimodal resources* (S. 293–324). Amsterdam: John Benjamins.
- Dewey, J. (2011). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Feilke, H. / Lehnen, K. / Steinseifer, M. (Hrsg.) (2019). *Eristische Literalität. Wissenschaftlich streiten – wissenschaftlich schreiben*. Heidelberg: Synchron.
- Fredagsvik, M.S. (2021). The challenge of supporting creativity in problem-solving projects in science: A study of teachers' conversational practices with students. *Research in Science & Technological Education*, 41 (1), 289–305.
- Graf-Deserno, S. (2014). Psychodynamisch orientierte kollegiale Fallberatung in Schulen. In: H. Schnoor (Hrsg.), *Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern* (S. 269–286). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Haselow, A. (2024). Syntactic fragments in social interaction: A socio-cognitive approach to the syntax of conversation. *English Language and Linguistics*, 28 (3), 521–551. <https://doi.org/10.1017/S1360674324000273>
- Herwig-Lempp, J. (2009). *Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Übungsbuch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Imo, W. / Lanwer, J.P. (2019). *Interaktionale Linguistik. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Jentges, S. / Siebold, K. / Adamczak-Krysztofowicz, S. (Hrsg.) (2025). *Internationale Bildungs Kooperation im Bereich Deutsch als Fremdsprache. State of the Art & Perspektiven*. Göttingen: V&R unipress.
- Kim, K. / Angouri, J. (2019). 'We don't need to abide by that!': Negotiating professional roles in problem-solving talk at work. *Discourse & Communication*, 13 (2), 172–191.
- Lazovic, M. (2025a, i.E.): From noticing challenges to adaptive actions: Fostering transitive reflexivity of pre-service GFL teachers through service-learning counseling practices. (eingereicht)
- Lazovic, M. (2025b). Kollegiale Fallberatung in internationalen Fortbildungen für DaF-Lehrkräfte. Analytische Synergien und Innovationspotenziale. *KONTEXTE – Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, 3 (2), 73–94.
- Linderkamp, R. (2011). *Kollegiale Beratungsformen. Genese, Konzepte und Entwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Lippmann, E. (2013). *Intervision. Kollegiales Coaching professionell gestalten*. 3., überarbeitete Auflage. Berlin: Springer.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mutzeck, W. (2008). *Methodenbuch Kooperative Beratung. Supervision, Teamberatung, Coaching, Mediation, Unterrichtsberatung, Klassenrat*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Pekarek Doehler, S. (2018). Elaborations on L2 interactional competence: The development of L2 grammar-for-interaction. *Classroom Discourse*, 9 (1), 3–24.

- Pick, I. (2017). Zusammenführung der Beiträge: Entwicklung einer Typologie des Handlungstyps Beraten. In: I. Pick (Hrsg.), *Beraten in Interaktion. Eine gesprächslinguistische Typologie des Beratens* (S. 427–470). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Preuß, C. / Cordes-Finkensteine, V. / Löw, M. (2020). „Peer to Peer“: Lernbegleitung in den universitären Praxisphasen durch kollegiale Fallberatung. In: F. Hesse / W. Lütgert (Hrsg.), *Auf die Lernbegleitung kommt es an! Konzepte und Befunde zu Praxisphasen in der Lehrerbildung* (S. 145–166). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Schlee, J. (2019). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch*. 4., erweiterte Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Selting, M. / Auer, P. / Barth-Weingarten, D. / Bergmann, J. / Bergmann, P. / Birkner, K. / Couper-Kuhlen, E. / Deppermann, A. / Gilles, P. / Günthner, S. / Hartung, M. / Kern, F. / Mertzluff, Ch. / Meyer, Ch. / Morek, M. / Oberzaucher, F. / Peters, J. / Quasthoff, U. / Schütte, W. / Stukenbrock, A. / Uhlmann, S. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- Seyfried, C. / Marschke, B. (2022). *Kollegiale Fallberatung für Pädagogen und Pädagoginnen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Stimm, M. (2020). *Science Slam. Ein Format der Wissenschaftskommunikation aus erwachsenenpädagogischer Perspektive*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Tietze, K.O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagenaar, S. (2024). *Kollegiale Beratung in der Sozialen Arbeit*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Received: 27.02.2025; revised: 25.09.2025

### Opracowywanie rozwiązań w kolegalnej konsultacji przypadków. Perspektywy analizy interakcji

**ABSTRAKT.** Niniejszy artykuł przedstawia perspektywę opartą na analizie interakcji dotyczących opracowywania rozwiązań w ramach wspólnej konsultacji przypadków w międzynarodowym zespole nauczycieli języka niemieckiego jako obcego (DaF). Zbadane zostały wyzwania w procesie ko-konstruktywnego opracowywania takich rozwiązań. Szczególny nacisk położono na ko-konstruktywne radzenie sobie z momentami irytacji, które pojawiają się u prezentujących przypadki jako efekt sugestii dotyczących modyfikacji subiektywnej teorii. Argumentacja narracyjna wraz z procesami transformacyjnymi doświadczanymi przez prezentujących przypadki była kolejnym obszarem poddanym analizie. Wyniki badania wskazują na konieczność bardziej systematycznego wspierania kompetencji interaktywnych wśród nauczycieli języka niemieckiego jako obcego w kontekście współtworzenia rozwiązań.

**SŁOWA KLUCZOWE:** kolegalne doradztwo przypadków, kolaboracyjne opracowywanie rozwiązań, analiza interakcji, nauczyciele języków obcych.

MILICA LAZOVIC

Philipps University Marburg, Germany

milica.d.lazovic@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8500-6345>

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. Mikroperspektive 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 entwickeln<sup>1</sup>. 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.

---

<sup>1</sup> 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; Wullschlegel 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.

Konstruktion 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 Gesprächs*moves*, 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 Bildungsk Kooperation, 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 Videomaterial 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 abbilden zu können, wurde Bezug genommen auf die Darstellung der Diskursorganisation nach Przyborski (2004) mit dem ersten Schritt der Proposition und den darauffolgenden 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 stellte 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 Gruppengespräche 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 Gesprächsakt 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 vor<sup>2</sup>, das die in den kooperativen bzw. kokonstruktiven 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 *Auf geteilte Wis-*

---

<sup>2</sup>Siehe 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 nachvollziehen 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 Ahnung 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 ausformuliert, 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 kokonstruktiven 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 dienen, 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. Pilypaitytė / 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 Sisypchos? *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 Zusammenwirken 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 Kodierinstruments ISKODIL: Ausprägungen diskurswerbsförderlicher 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). Inter<sup>3</sup>-Interdisziplinäre, interinstitutionelle und internationale Kooperation zur Erstellung der Unterrichtskonzepte für sprachsensiblen Chemie- und Biologieunterricht im Projekt sensIMINT. *PlusLucis*, 3, 9–11.

- Received: 18.02.2025; revised: 20.07.2025

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

## ROSI RITTER

University of Wuppertal, Germany

[rritter@uni-wuppertal.de](mailto:rritter@uni-wuppertal.de)

<https://orcid.org/0000-0002-6026-2470>

## EWA HABRAINSKI

University of Wuppertal, Germany

[Ewa.habrainski@uni-wuppertal.de](mailto:Ewa.habrainski@uni-wuppertal.de)

<https://orcid.org/0009-0003-7771-3578>

## CORDULA SCHWARZE

Phillips-University of Marburg, Germany

[Cordula.schwarze@uni-marburg.de](mailto:Cordula.schwarze@uni-marburg.de)

<https://orcid.org/0000-0001-8148-5924>

## KATHRIN FUSSANGEL

University of Wuppertal, Germany

[fussangel@uni-wuppertal.de](mailto:fussangel@uni-wuppertal.de)

<https://orcid.org/0000-0002-1266-9233>

SILKE TORK

*European University Institute, Florenz, Italy*

# **Sprachenwahl? Mehrsprachige Interaktion in internationalen Arbeitsgruppen im hochschulischen Kontext**

## Language choice? Multilingual interaction in international working groups in academic contexts

**ABSTRACT.** Based on two datasets (collected at a national university in Germany and an international university in Italy), this study focuses on negotiating processes for language choice in multilingual working groups, in which German is both a first and second language, or a foreign language for individual participants. In the task-oriented group work, English and German materials are used and the participants bring a variety of linguistic backgrounds. The negotiation sequences are analysed using the methods of multimodal interaction analysis with the focus on multilingual competencies. Thus, the emphasis is less on individual language skills in a specific language, e.g. in German as a foreign or second language, but more so on hitherto underrepresented multilingual competencies. Such competencies go beyond the distinction of named languages and include the integration and connection of various resources. This integrated view of the speakers' linguistic repertoires and their varied multilingual competences is gaining importance in increasingly pluralistic societies.

**KEYWORDS:** language choice, academic working groups, multimodal interaction, multilingual practices and competencies.

**SCHLÜSSELWÖRTER:** Sprachenwahl, hochschulische Arbeitsgruppen, multimodale Interaktion, mehrsprachige Praktiken und Kompetenzen.

## **1. EINLEITUNG**

Im Kontext der europäischen Bildungslandschaft sind Hochschulen aus vielfältigen Gründen als Orte mehrsprachiger Interaktion zu betrachten und internationale Arbeitsgruppen als Teil des akademischen Alltags. Durch zahlreiche Mobilitätsprogramme für Studierende, Forschende und Lehrende sowie durch die Aufnahme internationaler Studierender und akademischen Personals (vgl. Mathé 2009: 1; Gogolin et al. 2017: 4–5) wird internationaler Wissensaustausch gefördert

und (sprachliche) Diversität gilt als Bereicherung für die Forschung (vgl. Pape 2021: 21). Zudem trägt auch die mit der Jahrtausendwende konstatierte Entwicklung hin zu zunehmend pluralistischen Gesellschaften (vgl. Vertovec 2006, 2009) zur sprachlichen Vielfalt an Hochschulen bei. So kommen einerseits vermehrt Mehrsprachige mit familiärer Migrationsgeschichte oder individueller Migrationsbiographie an die Hochschulen (vgl. Brandl et al. 2013: I; Gogolin et al. 2017: 94–96) und andererseits erkennen Hochschulen verstärkt ihre soziale Verantwortung bei akuten Fluchtbewegungen (vgl. Middeke et al. 2017). Damit bilden Hochschulen einen spezifischen Realitätsausschnitt lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, der durch hochschulische Zulassungskriterien und fachspezifische Sprachanforderungen vorstrukturiert ist.

Die institutionelle Vorstrukturierung beinhaltet die sprachlichen Zugangsvoraussetzungen, die weitgehend am europäischen „Modell gebildeter Mehrsprachigkeit“ (Eichinger 2017: 57) orientiert sind, wobei aktuelle Entwicklungen eine weitere Verengung der internationalen Wissenschaftskommunikation auf das Englische als akademische *lingua franca* andeuten (vgl. Eichinger 2017: 50–51; Giannoutsou & Androutsopoulos 2017: 13–14). Da die Hochschulen in Europa zumeist nationale Einrichtungen sind, handelt es sich bei diesen Sprachen in der Regel um die jeweilige Landessprache plus Englisch, sowie je nach System und Studiengang ein bis zwei weitere moderne europäische Fremdsprachen, oder auch Latein und Altgriechisch (vgl. Eichinger 2017: 50–51). An internationalen europäischen Hochschulen – bspw. an der European International University, an der Central European University und am European University Institute – ist Englisch als akademische (Haupt-)Arbeitssprache etabliert. In internationalen Kooperationen können spezifische Sprachregelungen gestaltet und zugrunde gelegt werden, so ist etwa bei Lerngemeinschaften Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache eine Grundausrichtung auf das Deutsche gegeben, die durch die mitgebrachten Sprachenkenntnisse der Beteiligten erweitert wird. Von der makrostrukturellen Ebene der Institution Hochschule über die Mesoebene der Fachbereiche und Programme bis zur Mikroebene der veranstaltungsspezifischen Planung konkreter Lehr-/Lern- und Arbeitssituationen (vgl. Ulrich & Heckmann 2017: 6–7) greifen sprachliche Vorstrukturierungen, die einen relativ hohen Überlappungsgrad des Repertoires der Beteiligten in zumindest einer Sprache voraussetzen bzw. vorsehen. Damit ist ein sprachlicher Orientierungsrahmen gegeben, der jedoch Festlegungen von außen darstellt und wenig über die tatsächliche Praxis in internationalen Arbeitsgruppen aussagt, also darüber, welche Ressourcen von den Beteiligten im wechselseitigen Bezug aufeinander und auf die Interaktionssituation eingebracht werden und welche Praktiken und Kompetenzen dabei sichtbar werden. Dem nähert sich der vorliegende Beitrag über die Frage nach der Sprachenwahl in aufgabenorientierten

Gruppengesprächen, die in hochschulische Lehrveranstaltungen zum Thema Mehrsprachigkeit eingebettet sind. Unter den Grundannahmen,

(1) dass die Wahl der benutzten sprachlichen Ressourcen dynamisch und flexibel ist und wohl kein Entweder-oder darstellt, sondern durch zahlreiche Mischformen (»mehrsprachige Rede«) geprägt ist; (2) dass diese Sprachenwahl meistens nicht einfach deterministisch vorgegeben ist, sondern in der Interaktion von den Partnern gemeinsam immer wieder neu »ausgehandelt« wird (Lüdi 2015: 98),

werden im Anschluss an die theoretisch-methodische Einordnung zunächst eine datenbasierte Differenzierung verschiedener Phänomene von Sprachenwahl vorgestellt, um dann den Fokus auf explizite Aushandlungsprozesse von Sprachenwahl zu richten.

Die detaillierte Beschreibung der Aushandlungsprozesse zielt auf interaktionale Praktiken und damit verbundene Orientierungen, um mehrsprachige Kompetenzen herauszuarbeiten, die im Unterschied zu einzelsprachlichen Kompetenzen noch weitgehend unterbestimmt und vage bleiben (vgl. Mayr 2020: 31–45),<sup>1</sup> aber zur Bereicherung durch Diversität und zur Vielfalt des Denkens an Hochschulen beitragen.

## 2. THEORETISCH-METHODISCHER ZUGRIFF UND DATENKORPUS

In internationalen, zunehmend mobilitätsorientierten, spezialisierten und transdisziplinären Wissenschaftsmilieus, lässt sich fragen, wie sich die entsprechend erhöhte sprachliche Ressourcenvielfalt unter den sprachlichen Vorstrukturierungen des Settings Hochschule ausdrückt und wie Sprachenwahl in konkreten Interaktionssituationen von den individuell Beteiligten eingesetzt und organisiert, ausgehandelt und umgesetzt wird. Zur Annäherung an diese Fragen ist die Außenperspektive zu verlassen und der Blick auf den tatsächlichen

---

<sup>1</sup> Zwar sind bereits 2001 im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* die Bereiche mehrsprachige Kompetenz und sprachliches Repertoire angedeutet, allerdings wird betont: „The full implications of such a paradigm shift have yet to be worked out and translated into action“ (Council of Europe 2001: 5). Eine genauere Bestimmung dieser Begriffe bleibt aus und im Unterschied zu den einzelsprachlichen Kompetenzen gibt es für den Bereich mehrsprachige Kompetenz keine Deskriptoren. Der 2018 erschienene Begleitband zum GER nimmt neuere Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsforschung wie auch der Zweit- und Fremdsprachendidaktik auf und sucht dabei interaktionale Anforderungen stärker zu berücksichtigen. Allerdings bleibt der Bereich 'mehrsprachige Kompetenz' (vgl. Council of Europe 2018: 53, 157–162, 181) mit nur zwei Kompetenzbereichen weiterhin unterrepräsentiert, was auf eine anhaltende Forschungs- und Umsetzungslücke verweist.

Sprachgebrauch und das individuelle und gemeinsam aufgebaute Repertoire der Beteiligten zu richten, womit sich die folgende Untersuchung an der Schnittstelle von soziolinguistischer Mehrsprachigkeitsforschung und multimodaler Interaktionsforschung bewegt.

In der neueren soziolinguistischen Mehrsprachigkeitsforschung wird ein translingualer oder integrativer Perspektivenwechsel gefordert, der nicht abstrakte, national definierte einzelsprachliche Normen zum Ausgangspunkt für die Beschreibung von Mehrsprachigkeit nimmt, sondern den tatsächlichen Sprachgebrauch und das Repertoire der Beteiligten (vgl. Androutsopoulos 2017: 53–56; García & Wei 2018: 1–3). Damit geht ein weiter Mehrsprachigkeitsbegriff einher, der innersprachliche Mehrsprachigkeit ebenso umfasst wie die zwischen Sprachen, aber auch weitere Ausdrucksmodalitäten berücksichtigt, etwa den Körper oder einbezogene Gegenstände. Mehrsprachigkeit wird also nicht rein verbal verstanden und das Repertoire wird als ein umfassendes konzipiert, in dem weder die verschiedenen Einzelsprachen noch Sprachen und andere Ressourcen getrennt voneinander entwickelt und aufbewahrt werden. Mehrsprachigkeit wird als soziales Handeln verstanden, bei dem neben der räumlichen auch die körperliche und die ideologische Dimension eine Rolle für den wechselseitig aufeinander und auf den Kontext bezogenen Einsatz der verfügbaren Ressourcen spielen (vgl. Vogel & García 2017: 4–5; Busch 2021: 9–15). So rücken auch solche Ressourcen ins Interesse, die nicht der einen oder anderen Einzelsprache zuzuordnen, sondern als interaktionale Praktiken in mehrsprachigen Handlungsfeldern zu beschreiben sind.

Die ideologische Dimension des Repertoires ist bisher v. a. rational begründet, zumeist in Bezug zu Bachtins Heteroglossie und Bourdieus Konzept von Habitus und Heixis (vgl. Blackledge & Creese 2017: 250; Busch 2021: 25–33). Zur datenbasierten Beschreibung von sprachideologischen Vorstellungen und Mehrsprachigkeitserfahrungen werden u. a. sprachbiographische Interviews genutzt oder Ansätze zur Methodentriangulation entwickelt, wie im DYLAN<sup>2</sup>- oder TLANG<sup>3</sup>-Projekt.

<sup>2</sup> Das von der Europäischen Union geförderte DYLAN-Projekt „Language dynamics and management of diversity“ lief unter der Beteiligung von 20 Forschungseinrichtungen in 12 europäischen Ländern von 2006 bis 2011, mit dem Ziel, die Bedingungen, unter denen die europäische Sprachenvielfalt einen Vorteil für die Entwicklung, Vermittlung und Umsetzung von Wissen darstellt, zu untersuchen. In verschiedenen wirtschaftlichen, politischen und schulischen Kontexten wurden schriftliche Dokumente, audiografische Daten, Beobachtungsprotokolle und Interviews erhoben und unter einem Analyseraster erfasst, das auf die Beziehungen zwischen den Dimensionen Sprachgebrauch, Diskurse (verbalisierte Vorstellungen), Sprachmanagement und Kontext gerichtet ist (vgl. DYLAN 2006: The project; Lüdi 2015: 97).

<sup>3</sup> Das von 2014 bis 2018 laufende TLANG-Forschungsprojekt „Translation and translanguaging. Investigating linguistic and cultural transformations in superdiverse wards in four UK cities“ wurde an 16 Standorten unter Beteiligung von sechs britischen Universitäten, dem privaten, öffentlichen

Während zwar betont wird, dass Sprache unhintergebar ideologiebeladen ist, und dass sprachideologische Vorstellungen in Praktiken umgesetzt werden (vgl. Vogel & García 2017: 4; Blackledge & Creese 2017: 254), liegen aber bisher kaum interaktionsanalytische Studien vor, die mit den verbalen und non-verbalen Ausdrucksmodalitäten auch die relevant gemachten orientierenden Ressourcen einbeziehen (vgl. Kusters et al. 2017: 220–223; Blommaert 2011: 134–138).

In diese Forschungslücke sucht der vorliegende Beitrag vorzudringen, indem Phänomene von Sprachenwahl mit Verfahren der multimodalen Interaktionsforschung ethnomethodologischer und konversationsanalytischer Prägung (vgl. Mondada 2016: 237–341) detailliert beschrieben und im Hinblick auf mehrsprachige Praktiken und Kompetenzen untersucht werden. Auf ethnomethodologischen und konversationsanalytischen Grundlagen wie *accountability*, *interactional achievement* und Sequenzialität aufbauend (vgl. Garfinkel 1967; Sacks et al. 1974; siehe auch Gülich & Mondada 2008: 13) werden diese weitestgehend am Verbalen ausgerichteten Prinzipien in der multimodalen Interaktionsanalyse um die Simultanität, die Räumlichkeit und die Körperlichkeit der Handlung erweitert (vgl. Mondada 2016: 340–341). Die Transkription folgt den *Conventions for multimodal transcription* (Mondada 2022), wobei für die verbale Spur eine an mehrsprachige Interaktionssituationen angepasste Version von GAT 2 (Selting et al. 2009) verwendet wird.

Mit dem methodischen Zugriff bilden die Daten, die gemäß dem interaktionsanalytischen Anspruch der Materialtreue (vgl. Schwab & Schramm 2016: 306) und der Maxime „order at all points“ (Sacks 1984: 22) bearbeitet werden, den Ausgangspunkt der Untersuchung. Das Datenkorpus besteht aus insgesamt 15 video- und audiografischen Aufnahmen (148,32 Min.)<sup>4</sup> von aufgabenorientierten Gruppengesprächen in hochschulischen Lehrveranstaltungen zum Thema Mehrsprachigkeit, die in zwei Datensätzen erhoben wurden. Der erste Datensatz wurde an einer nationalen Hochschule in Deutschland (Pädagogische Hochschule Karlsruhe – PHK) in einem Seminar „Mehrsprachigkeit. Individuell. Gesellschaftlich. Institutionell“ erhoben und der zweite Datensatz in einem dem Seminar vergleichbar gestalteten Workshop an einer internationalen Hochschuleinrichtung in Italien (European University Institute Florenz – EUI). Während die Seminarsitzungen des ersten Datensatzes als reguläre Präsenzveranstaltung stattfanden, musste der Workshop des zweiten Datensatzes pandemiebedingt online abgehalten werden.<sup>5</sup>

---

und dritten Sektor durchgeführt und durch den ‚Art and Humanities Research Council‘ gefördert (vgl. TLANG o. D.; Blackledge/Creese 2017: 250).

<sup>4</sup> Die Einverständniserklärungen der Forschungsbeteiligten liegen vor.

<sup>5</sup> Eine ausführlichere Darstellung der Datenerhebung und Datensätze, der Situierung in Präsenz und *online* sowie eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Transkriptionskonventionen finden sich in der Dissertationsschrift der Verfasserin (Tork 2025).

Bei den aufgabenorientierten *Peer*-Gesprächen handelt es sich weder um eine bestimmte Sprachlern- oder -erwerbssituation (Fremd- oder Zweitsprachunterricht), noch um eine spezifische sprachliche Konstellation (bspw. Deutsch-Italienisch), sondern um eine alltägliche Form internationaler Kooperation im hochschulischen Lehr-/Lernbetrieb, die durch die vielfältigen, individuell verschiedenen Mehrsprachigkeitserfahrungen der Beteiligten konstituiert wird. In den Arbeitsgruppen kommen verschiedene Formen von Mehrsprachigkeit zusammen, schulische und universitäre Fremdsprachenkenntnisse, familiäre Migrationsgeschichten oder persönliche Migrationsbiographien, Mehrsprachigkeitserfahrungen durch Studienmobilität und internationale Partnerschaften. Insgesamt lassen sich im Datenkorpus 18 mitgebrachte Sprachen sowie 4 Varietäten rekonstruieren, die durch sprachliche Realisierung, v. a. aber durch explizite Thematisierung relevant gemacht werden. Während die expliziten Relevanzsetzungen weitgehend auf die Veranstaltungsthematik zurückgeführt werden können, verweist die Dominanz des Deutschen und des Englischen bei den Verbalisierungen auf die institutionelle und veranstaltungsspezifische Vorstrukturierung. In beiden Datensätzen wurde vornehmlich mit deutsch- und englischsprachigen Materialien zum Thema Mehrsprachigkeit gearbeitet und in den Gruppengesprächen gab es keine sprachlichen Vorgaben. Die Aufgabenaktivitäten umfassen die Anfertigung und Präsentation individueller Sprachenporträts, Textarbeit sowie eine Rechercheaufgabe zu *linguistic landscapes*. Neben der veranstaltungsspezifischen Sprachgestaltung ist die hochschul- und standortspezifische Vorstrukturierung der einzelnen Datensätze zu berücksichtigen.

Beim ersten, an einer deutschen Hochschule (PHK) erhobenen Datensatz stimmt die institutionelle Hauptarbeitssprache mit der umgebenden Mehrheits- und Nationalsprache überein und in den sechs Gesprächen zeigt sich eine 5:1 Präferenz des Deutschen als Hauptgesprächssprache. In den Arbeitsgruppen sind sowohl L1- als auch L2- und LX-Sprecher:innen des Deutschen vertreten, das auch bei englischer Textgrundlage bevorzugt wird. Nur eine Arbeitsgruppe wählt Englisch, wobei der Aushandlungsprozess leider nicht dokumentiert ist, da er der Gruppenarbeit vorgelagert stattfand. Die Übereinstimmung von institutioneller Hauptarbeitssprache und Umgebungssprache scheint eine selbstverständliche Sprachenwahl des Deutschen zu begünstigen, so dass sich in Datensatz 1 zwar Phänomene dynamischer Sprachenwahl finden, aber keine expliziten Aushandlungsprozesse auf der Metaebene.

Im zweiten Datensatz, der an einer internationalen Hochschule in Italien (EUI) erhoben wurde, stimmt die institutionelle Hauptarbeitssprache Englisch nicht mit der umgebenden Nationalsprache, dem Italienischen, überein, und nur für einen Erhebungsteilnehmer ist Italienisch eine L1, so dass

keine mehrheitssprachliche Konstellation vorliegt. Bzgl. der Sprachenwahl zeigt sich ein Quasi-Gleichgewicht von 5:4 zwischen dem veranstaltungsspezifischen Deutsch und dem institutionsgemäßen Englisch.<sup>6</sup> Keine der beiden Sprachen ist für die Erhebungsteilnehmer:innen eine Erstsprache im monolingualen Sinne,<sup>7</sup> so dass in den Arbeitsgruppen des zweiten Datensatzes für alle Beteiligten eine LX-Konstellation vorliegt. Die institutionelle Hauptarbeitssprache Englisch wird zwar als *common ground* genutzt, aber die Nicht-Übereinstimmung von institutioneller Hauptarbeitssprache und umgebender Mehrheits- und Nationalsprache scheint die Selbstverständlichkeit der Sprachenwahl aufzuheben und so gibt es in allen Gruppen des zweiten Datensatzes neben dynamischen Realisierungen auch explizite Aus Handlungsprozesse zur Sprachenwahl.

Schon im kurzen Überblick über die Datensätze wird die Bedeutung von Sprachenwahl sowohl in der institutionellen und veranstaltungsspezifischen Vorstrukturierung als auch in der situativen Hervorbringung durch die Beteiligten sichtbar und es deutet sich ein Differenzierungsbedarf bzgl. der Phänomene von Sprachenwahl an, der im vorliegenden Beitrag mit Verfahren der multimodalen Interaktionsanalyse aus den Daten heraus entwickelt wird.

### 3. SPRACHENWAHL

Die Bezeichnung Sprachenwahl kann als Oberbegriff eine Reihe von Phänomenen umfassen, die im Folgenden als dynamische Realisierung und explizite Thematisierung differenziert werden. Diese Differenzierung ergibt sich aus der Verbindung datenbasierter Beobachtungen und theoretisch-methodischer Grundlagen.

Mit dynamischer Sprachenwahl werden Phänomene bezeichnet, die traditionell als *code-switching* und *code-mixing*,<sup>8</sup> Interferenz oder Transfer beschrieben werden. Aufgrund des translingualen Perspektivenwechsels und

---

<sup>6</sup> Die deutsch-englische Grundkonstellation ist nicht repräsentativ für das EUI, dessen Hauptarbeitssprache Englisch ist, sondern geht auf die veranstaltungsspezifische Sprachgestaltung des Workshops zurück, wodurch ein hoher Anteil an Deutschlernenden teilnahm.

<sup>7</sup> Hiermit ist die Vorstellung von der ‚natürlichen‘ Einheit einer Mutter- und einer umgebenden Nationalsprache gemeint (vgl. Gogolin 2010: 535–536).

<sup>8</sup> Nicht in allen Definitionen wird eine Unterscheidung von *code-switching* und *code-mixing* vorgenommen, häufig gilt aber, dass *code-switching* den wechselnden Gebrauch von Wörtern, Satzteilen oder Sätzen aus zwei oder mehr Sprachen und Sprachvarietäten in einem Sprechereignis bezeichnet, und *code-mixing* das Mischen von Einheiten wie gebundenen oder freien Morphemen aus zwei oder mehr grammatischen Systemen innerhalb einer Äußerung (vgl. Mabule 2015: 340; Poplack 2004: 589).

der Konzeption eines umfassenden Repertoires wird hier bewusst auf diese etablierten Kategorien verzichtet. Zum einen geht es nicht darum, die beteiligten Sprachen zu identifizieren, um strukturelle oder funktionale Analysen der grammatischen oder interaktionalen Regeln des Wechsels von einer in die andere Sprache durchzuführen (vgl. Wei 2021: 164). Zum anderen bestätigen diese Begriffe konzeptionell die monolinguale Grundhaltung und die Wahrnehmung von Sprache und Mehrsprachigkeit in Form einzelsprachlicher Entitäten. Auch wenn es mittlerweile als Konsens gilt, dass die pauschale Abwertung als sprachliche Abweichung oder defizitäre Sprachkompetenz differenzierter zu betrachten ist (vgl. Poplack 2004: 589–590), und dass *code-switching* nicht zufällig erfolgt, sondern eigene Regelmäßigkeiten aufweist, ist der Ausgangspunkt die Vorstellung von Sprache und Mehrsprachigkeit als voneinander abzugrenzender *Codes*, die auch im Repertoire getrennt gespeichert werden, so dass ein *switch* nötig ist. Hingegen wird mit der Konzeption eines umfassenden, mehrsprachigen und multimodalen Repertoires (vgl. Kusters et al. 2017: 221–223) von einer Vernetzung der Ressourcen ausgegangen, die simultan und sukzessive aktiviert und eingesetzt werden können. In konkreten Interaktionssituationen wählen die Teilnehmenden aus ihrem individuellen und dem gemeinsam aufgespannten Repertoire in Bezug auf den Kontext und die Interaktionsbeteiligten die ihnen situativ zur Verfügung stehenden Ressourcen. So folgt die Bezeichnung Sprachenwahl der Annahme, dass „die Wahl der benutzten sprachlichen Ressourcen dynamisch und flexibel ist“, und dass „diese Sprachenwahl meistens nicht einfach deterministisch vorgegeben ist, sondern in der Interaktion von den Partnern gemeinsam immer wieder neu »ausgehandelt« wird“ (Lüdi 2015: 98).

Die Berücksichtigung der sozialen Situiertheit und der interpersonalen Funktion zeigt, dass dynamische Sprachenwahl gezielt genutzt werden kann, um beispielsweise Intersubjektivität herzustellen, um Identität oder Emotion auszudrücken, um zu mediatisieren, die Interaktion aufrecht zu erhalten oder sie kreativ zu bereichern (vgl. García & Wei 2018: 5; Mabule 2015: 344–345). In beiden Datensätzen des untersuchten Korpus lassen sich mit den Verfahren der multimodalen Interaktionsanalyse zahlreiche Phänomene von dynamischer Sprachenwahl differenzieren, bspw. zur Veranschaulichung eines (sprachbezogenen) Vorschlags wie in den folgenden Fallbeispielen, oder auch zur Verständnissicherung, als gestalterisches Mittel, zum Ausdruck einer spezifischen Idee, zur interpersonalen Zuwendung, zum Ausdruck von Spracherleben und Emotion, zur Interaktionsfortsetzung, zum Einleiten einer Klärungssequenz und zum Einleiten der expliziten Thematisierung von Sprachenwahl.

Als explizite Thematisierung von Sprachenwahl werden hingegen Phänomene beschrieben, die den Interaktionsverlauf auf eine sprachliche Metaebene

verlagern, auf der eine gemeinsame sprachliche Grundhaltung ausgehandelt wird. So kann die explizite Thematisierung der Sprachenwahl zum einen grundsätzlich als das Offenlegen einer gemeinsamen sprachlichen Orientierung betrachtet werden, die in umgebungssprachlich-mehrheitssprachlichen Situationen zumeist als selbstverständlich behandelt wird. Zum anderen erlaubt die Thematisierung der gemeinsamen sprachlichen Orientierung Einblick in die Verfahren zur Aushandlung und in die relevant gemachten Vorstellungen zur Sprachenwahl, auf die nun der Fokus gerichtet wird.

#### 4. AUSHANDLUNGSPROZESSE ZUR SPRACHENWAHL

Wie bereits erwähnt, finden sich explizite Thematisierungen zur Sprachenwahl lediglich im zweiten Datensatz, was neben der institutionellen und veranstaltungsspezifischen Vorstrukturierung auf die Standortspezifika (Nicht-Übereinstimmung von institutioneller Haupt- und Umgebungssprache) und die Konstellationsspezifika (alle LX-Sprecher:innen) als Faktoren verweist.

Gesprächsstrukturell stehen die Thematisierungen der Sprachenwahl innerhalb der Eröffnungssequenz und sind Teil der Klärung gesprächsorganisatorischer Fragen. Auf Grundelemente reduziert können die im zweiten Datensatz vorgefundenen Aushandlungshandlungsprozesse in der Abfolge von *Einbringen der expliziten Frage – Eruiert von Optionen – Bestätigung des Aushandlungsergebnisses* dargestellt werden. Allerdings verdeckt diese Reduktion die interaktionalen Leistungen innerhalb der einzelnen Handlungsschritte und die Komplexität der wechselseitig aufeinander und den Kontext bezogenen Ressourcenkombination. Dem gilt nun die Untersuchung zweier Fallbeispiele, die über die Thematisierungsform *Entweder-oder-Frage* (Fallbeispiel 1) und *offene Frage* (Fallbeispiel 2) exemplarisch auf die in den verschiedenen Aushandlungsprozessen vorgefundenen Orientierungen verweisen.

##### 4.1. Fallbeispiel 1: Entweder-oder-Frage

Das erste Fallbeispiel zeigt einen Ausschnitt des zweiten Gesprächs (Textdiskussion) in Gruppe 1 des zweiten Datensatzes. Nach einem Lektürekommunikat seitens Sprecher A, und der Information durch Sprecherin B, dass die Aufnahme läuft, was beides auf Englisch erfolgt, bringt Sprecherin C die Frage der Sprachenwahl auf Deutsch ein.

## Fallbeispiel 1: DS2 G1.2

Gesamtlänge: 10.04.2 Min.

Ausschnitt: 00.14.0-00.55.8 Min.

\* Handlungen von A

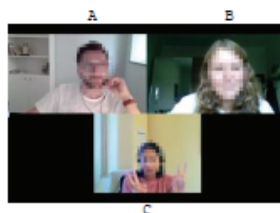
x Blicke von A

+ Handlungen von B

± Blicke von B

^ Handlungen von C

Δ Blicke von C



010 C: aber müssen wir auf deutsch oder auf ^englisch # ^sprechen;  
 C ^hebt Hände v.s., l. Kopfschütteln^ #1  
 fig  
 011 ich hab ^nicht verstanden ^ (0.54)  
 c ^lachend, ausatmend^  
 012 B: ich denke dass +\*wir in\* ja (.) äm (.) # besp+ +[ja- ] +(0.92)  
 b +sucht Schultern, Kopfbewegung+ +Kopfbewegung+  
 a \*nicht \*  
 fig #2

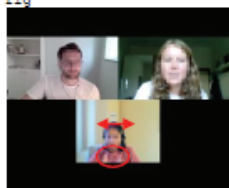


Fig 01 - 00.16.0

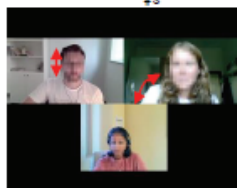


Fig 02 - 00.19.2

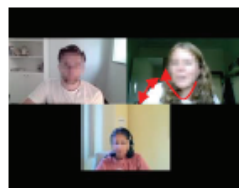


Fig 03 - 00.22.0

[...]

024 A: but i think you know; (.)  
 025 in this questions is it's a bit more substantial;  
 026 i would recommend that we switch to english +what do you think? +  
 b +Kopf s.Seite, versieht Mund+  
 027 (0.707)  
 028 B: fo+[for me i]t's fine; +  
 b +Kopf s.Seite, Schultersucken+  
 029 C: [^ja: # ] ^  
 c ^vers.Mund, Kopf s.Seite^  
 fig #4  
 030 B: we \*can use +the t\* like maybe the::- +(0.987)  
 b +Handbewegung sum Bildschirm+  
 a \*nicht \*  
 031 like some of the concepts he uses it's probably (.) more easy if-  
 032 like easier if we keep them in in german \*so (.) #  
 a \*reißt Augen weit auf----  
 fig #5  
 033 A: hmmm  
 a --nicht-->  
 034 B: ^we +know^ where # we are in a text + i imagine;\*  
 b +zeigt mit Finger auf Bildschirm +  
 a -->\*  
 c ^nicht ^  
 fig #6

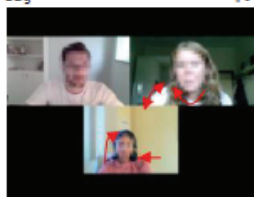


Fig 04 - 00.41.9

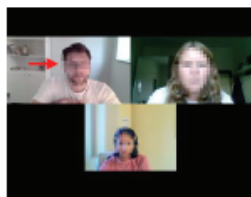


Fig 05 - 00.53.1

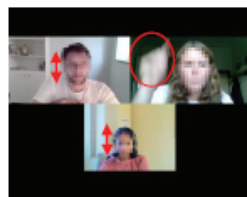


Fig 06 - 00.53.4

Abbildung 1. Multimodales Transkript Fallbeispiel 1

Die Sprachenwahl eingrenzend stellt Sprecherin C die veranstaltungs- und institutionsgemäßen Sprachen Deutsch oder Englisch als Alternativen zur Wahl (Z. 10), wobei die Handbewegung parallel zur Nennung des Englischen einerseits der Abgrenzung zur erstgenannten Sprache dienen kann, also zur Visualisierung der Differenzierung. Andererseits kann das simultan ausgeführte, leichte Kopfschütteln eine Ablehnung des Englischen und Präferenz der erstgenannten Sprache signalisieren (Z. 10, Fig. 1), was möglicherweise schon durch die Wahl des Deutschen beim Stellen der Frage angezeigt wird. Vor allem aber demonstriert die Realisierung von Sprachenwahl zu deren Thematisierung, dass tatsächlich eine Wahl besteht. Durch das Modalverb „müssen“ (Z. 10) verweist die Frage Cs zudem auf institutionelle und veranstaltungsspezifische Erwartungen. Innerhalb der Institution Hochschule und ihrer verschiedenen Veranstaltungen gelten konventionalisierte Regelungen der Sprachenwahl, so dass das Modalverb auf eine kontextuelle Obligation gegenüber den institutionellen Konventionen verweist. Allerdings ist Sprachenwahl im Plenum des Workshops wiederholt als individuelle oder Gruppenentscheidung ausgewiesen und praktiziert worden. Vor diesem Hintergrund kann das Modalverb „müssen“ darauf hinweisen, dass die Sprecherin institutionsbedingt sprachliche Vorgaben erwartet bzw. gewohnt ist, deren Ausbleiben dann für Verunsicherung sorgt und das Thematisieren von Sprachenwahl erforderlich macht. Daran ließe sich auch das „nicht verstanden“ (Z. 11) anschließen, bei dessen Realisierung C durch ihr ausatmendes Lachen Unsicherheit auszudrücken scheint.

Die Aufnahme der Frage durch Sprecherin B weist zunächst mit „ich denke dass wir in“ (Z. 12) auf eine direkte Antwort hin. Allerdings wird non-verbal schon bei „wir in“ Unsicherheit angezeigt und die spontane verbale Reaktion wird abgebrochen. Simultan zu den folgenden Verzögerungselementen signalisieren die non-verbalen Handlungen Bs Nachdenken. Sprecherin B scheint die in Cs Frage angelegte Komplexität der Sprachenwahl – Explizitmachen der Wahl und Benennen der Alternativen, Abstimmen individueller Präferenzen, Berücksichtigung institutioneller Konventionen – im Verlauf ihrer spontan angeschlossenen Antwort zu erfassen, woraufhin sie der Thematisierung durch den Abbruch und die Verzögerungen Raum und Zeit gibt.

Zudem zeigt die Aufnahme der Frage durch Sprecherin B, dass das Explizitmachen der Sprachenwahl die Selbstverständlichkeit der situativen Sprachenwahl aufhebt, denn in ihrer Zuwendung zu Sprecherin C und der auf Deutsch formulierten Frage wählt B nun ebenfalls Deutsch, während sie zuvor mit A Englisch sprach. Die Sprachenwahl Bs bei der Aufnahme der Frage Cs verweist auf eine interpersonal-mehrsprachige Orientierung, die auch in der folgenden Zwischensequenz sichtbar wird, die hier zur Straffung des Transkripts und der Beschreibung ausgelassen ist.

Die Auslassung der Zeilen 13–23 enthält ein humorvolles Aufgreifen des Italienischen nach dem Einbringen der Frage und vor der argumentativen Aushandlung. Im Anschluss an die Verzögerungssignale in Zeile 12 produziert B ein italienisches Pronomen, das von den Gesprächsbeteiligten A und C scherzend aufgenommen wird. So wird neben den zur Wahl gestellten Sprachen Deutsch und Englisch auch die Umgebungssprache Italienisch als weitere gemeinsame sprachliche Ressource sichtbar, die allerdings nicht in die folgende argumentative Aushandlung der Sprachenwahl aufgenommen wird.

Das Transkript setzt wieder ein, als Sprecher A die humorvolle, auf Italienisch geführte Zwischensequenz beendet, indem er auf Englisch das Argument der Gegenstandsangemessenheit einbringt. Die einleitende Begründung „it’s a bit more substantial“ (Z. 25) verweist auf die mit der Aufgabe verbundenen fachlichen Sprachanforderungen und enthält zugleich eine Einschätzung der eigenen Sprachenkenntnisse und des gemeinsam aufzuspannenden Repertoires entlang einzelsprachlicher Ressourcen. Nach seiner Positionierung zur Sprachenwahl des Englischen schließt A seinen Redebeitrag in Zeile 26 mit „what do you think?“ ab. Mit dieser Rückfrage kennzeichnet er die Sprachenwahl als kollektive Entscheidung der Gruppe und fordert die Positionierung der Gesprächsbeteiligten ein.

Es folgt eine Pause von 0.707 Sekunden (Z. 27), woraufhin B und C verbal Zustimmung bekunden (Z. 28 und 29), die allerdings von beiden non-verbal eingeschränkt wird (Z. 26–29, Fig. 2–3). Sprecherin B neigt schon parallel zu As Rückfrage ihren Kopf zur Seite und verzieht ihren Mund (Z. 28, Fig. 2), was sie noch einmal bei ihrer verbalen Zustimmung wiederholt (Z. 29, Fig. 3), die sie durch die Formulierung „for me it’s fine“ (Z. 28) zudem als persönliche Zustimmung kennzeichnet. Überlappend mit Bs „for“ (Z. 28) stimmt auch C verbal dem Vorschlag As zu (Z. 29), signalisiert aber ebenfalls durch das Verziehen ihres Mundes und die Kopfbewegung Einschränkung (Z. 29, Fig. 3). Mit der Kombination aus verbaler Bestätigung und non-verbaler Einschränkung zeigen B und C – wie zuvor A – ihr Verständnis von Sprachenwahl als Gruppenentscheidung. Dazu gehört auch, dass Einwände oder Ergänzungen in den gemeinsamen Einigungsprozess eingebracht werden können, was von beiden zunächst non-verbal angekündigt und dann von B verbalisiert wird. Mit der Hand zum Bildschirm weisend (Z. 30, Fig. 4) nimmt B eine körperliche Bezugnahme zum Text vor, während sie verbal As Wahl des Englischen aufgreifend eine erweiterte Form der Gegenstandsangemessenheit einbringt. Sie erklärt, dass es einfacher sein könnte, deutsche Fachbegriffe als solche beizubehalten (Z. 30–32), woraufhin A parallel zu Bs anschließendem „so“ seine Augen weit aufreißt (Z. 32, Fig. 5). A scheint die Sprachenwahl einsprachig als Entweder-oder-Frage zu betrachten und fasst dementsprechend Bs Einwand zunächst als Vorschlag zur Gesprächsführung auf Deutsch auf, was er mit seinem überrascht-ungläubigen Blick anzeigt. Dennoch

schließt er verbal und non-verbal Zustimmungssignale an (Z. 33–34, Fig. 6). Damit zeigt sich erneut, dass die Sprachenwahl als gemeinsame Entscheidung der Gruppe behandelt wird, in der verschiedene Vorstellungen und Argumente zusammengebracht werden.

B schließt ihre mit „so“ (Z. 32) eingeleitete Erklärung ab, dass die Übernahme deutschsprachiger Fachbegriffe auch die gemeinsame Orientierung im Text erleichtern könne, wozu sie nochmals auf den Bildschirm zeigt (Z. 34, Fig. 6). Nachdem A in Zeile 33 Zustimmung signalisiert hat, nickt Sprecherin C zu Beginn von Zeile 34 und zeigt non-verbal Zustimmung an, ohne einen weiteren Einwand einzubringen. Somit ist die Erweiterung der Sprachenwahl des Englischen um deutsche Textbezüge von allen bestätigt und die Gruppe geht zur nächsten gesprächsorganisatorischen Frage über, das Teilen des Bildschirms.

Die Untersuchung der einzelnen Handlungsschritte in Fallbeispiel 1 kann die Komplexität des Aushandlungsprozesses verdeutlichen, der durch die explizite Frage nach der Sprachenwahl entsteht. Dabei geht es nicht schlicht um die Wahl bzw. Festlegung einer Einzelsprache, sondern um das Offenlegen und Ko-Konstruieren einer gemeinsamen sprachlichen Orientierung, um den Aufbau eines *common ground* in internationalen Arbeitsgruppen. Dies erfolgt durch den sukzessiven und simultanen Einsatz verbaler, non-verbaler und orientierender Ressourcen, die untereinander und miteinander kombiniert werden.

Beim Einbringen der Frage kann durch die Sprachenwahl des Deutschen nach vorhergehendem Englisch zum einen die Wahlmöglichkeit veranschaulicht und zum anderen persönliche Präferenz ausgedrückt werden. Zugleich wird durch die Kombination des Verbalen mit non-verbalen Ressourcen Unsicherheit bzgl. der Sprachenwahl ausgedrückt, und als orientierende Ressourcen werden die Erwartung institutioneller Vorgaben und die Obligation gegenüber institutionellen Konventionen relevant gemacht. Die Fragestellung lässt eine monolinguale Vorstellung von der institutionellen Vorstrukturierung erkennbar werden, mit der die Wahl auf die veranstaltungsspezifisch inkludierte Sprache Deutsch und die institutionelle Hauptarbeitssprache Englisch eingegrenzt wird.

Zwar wird in der unmittelbaren Aufnahme der Frage eine interpersonal-mehrsprachige Orientierung und ein Erfassen der Komplexität der expliziten Thematisierung von Sprachenwahl sichtbar, aber im Anschluss an die ausgelassene Zwischensequenz, die ein weiteres Verständnis von Sprachenwahl und die Inklusion des Italienischen als geteilte sprachliche Ressource aufweist, wird die Sprachenwahl in der argumentativen Aushandlung erneut auf eine institutionell-monolinguale Vorstellung begrenzt. Dabei zeigt sich eine doppelte Orientierung an der Aufgabenaktivität (gemeinsame Bearbeitung eines Fachtexts) und an den institutionellen Sprachregelungen (akademische Hauptarbeitssprache Englisch), wodurch situativ die institutionell-monolinguale Vorstrukturierung,

Fachgespräche auf Englisch zu führen, bestätigt und mit Gegenstandsangemessenheit begründet wird. Diese Vorstellung von Gegenstandsangemessenheit wird im Verlauf der Aushandlung erweitert, wobei die Kombination verbaler Zustimmung und non-verbaler Einschränkung die Sprachenwahl als gemeinsamen Einigungsprozess kennzeichnet.

Der Abschluss der Aushandlungssequenz erfolgt durch die verbale und non-verbale Bestätigung aller Beteiligten, womit die einzelsprachliche Festlegung auf das Englische unter Einbezug deutscher Textbezüge als Aushandlungsergebnis angenommen wird. Die gemeinsam erarbeitete sprachliche Orientierung kann als institutionell-monolingual beschrieben werden, ohne dass damit eine einsprachige Sprachenwahl erfolgt, denn die Gruppe ko-konstruiert einen institutions-, veranstaltungs- und gegenstandsangemessenen Spielraum.

#### 4.2. Fallbeispiel 2: offene Frage

Beim zweiten Fallbeispiel handelt es sich um das erste Gespräch (Präsentationsaufgabe) der Paarbeit von Gruppe 2 des zweiten Datensatzes. Das Gespräch beginnt mit der wechselseitigen Information beim Starten der Aufnahme auf Englisch, und das Exzerpt setzt mit der daran anschließenden expliziten Thematisierung der Sprachenwahl auf Deutsch ein (Abbildung 2).

Sprecherin A beginnt die Frage mit einem Verzögerungssignal, verbalisiert „welche sprachen“ und schließt ein weiteres Verzögerungssignal an (Z. 9). Simultan zum zweiten Verzögerungssignal beginnt Sprecher B lächelnd zu nicken (Z. 9), womit er die Relevanz der Frage zuerst non-verbal bestätigt, um dann auch verbale Bestätigung anzuschließen (Z. 10). Daraufhin zählt A lächelnd und dann lachend mögliche Optionen der Sprachenwahl auf (Z. 11), wobei sie mit der Sprache ihres Gesprächspartners beginnt und dann die veranstaltungsspezifisch und institutionell erwartbaren Sprachen Deutsch und Englisch nennt. Damit macht Sprecherin A zuerst eine interpersonale Orientierung relevant und danach den institutionellen Kontext. Zudem deutet der Verzicht auf ein die letztgenannte Sprache ankündigendes ‚oder‘ die Erweiterbarkeit der Auflistung an (Z. 11), was die Offenheit der mit „welche“ (Z. 9) eingeleiteten Frage unterstreicht.

Es folgen wechselseitige Bestätigungen und in Zeile 14 schließt Sprecher B nicht eine Antwort oder einen Vorschlag, sondern eine Rückfrage bzgl. der Sprachenkenntnisse As an. Damit greift er die interpersonal-mehrsprachige Orientierung auf, für die zunächst ein *common ground* bzgl. geteilter Sprachen zu ermitteln ist. Auf die verlangsamt ausformulierte Frage Bs folgt eine Pause von 1.413 Sekunden (Z. 15) und dann beginnt A ihre Sprachenkenntnisse aufzuzählen. Während der Aufzählung werden die genannten Sprachen sowohl von der Sprecherin selbst

als auch durch ihren Gesprächspartner non-verbal markiert. Sprecherin A kennzeichnet die einzelnen Sprachen und die zugehörigen Spezifizierungen – z.B. „polnisch meine muttersprache“ (Z. 16) oder „slowenisch... mein freund“ (Z. 17, Fig. 1) – jeweils durch Kopfbewegungen (Z. 16, 17, 20, 22). Ihr Gesprächspartner B begleitet die Aufzählung der einzelnen Sprachen durch Nicken (Z. 16, 17, Fig. 1, Z. 20, 21) und markiert zudem die geteilten Sprachen (Englisch, Italienisch, Deutsch, Spanisch) bzw. geteilte Mehrsprachigkeitserfahrungen durch eine Geste in den gemeinsamen Wahrnehmungsraum (Z. 18, Fig. 2, Z. 20, 21). So markiert er in Zeile 18 nicht das Slowenische als Gemeinsamkeit, sondern die mehrsprachige Partnerschaft, was in den ausgelassenen Zeilen 24–33 retrospektiv deutlich wird. Das beim Einbringen der Frage nach der Sprachenwahl zuerst vorgebrachte Spanisch (Z. 11) wird in der Aufzählung auf Anfrage Bs als letztes genannt (Z. 21–22). Sprecherin A bestätigt ihre Spanischkenntnisse verbal und non-verbal, wobei sie lachend die Relativierung „ein bisschen hehe ja“ hinzufügt (Z. 22). Simultan zu dieser Relativierung lächelt B, um dann mit „wow“ Anerkennung für die Anzahl der Sprachen auszudrücken, die er parallel zur Verbalisierung „sechs sprache“ auch non-verbal mit beiden Händen anzeigt (Z. 23, Fig. 3).

In den zur Straffung des Transkripts hier ausgelassenen Zeilen 24–33 folgt die Rückfrage As nach den Sprachenkenntnissen Bs und die Aufzählung derselben durch B. Zudem wird die bereits in den Zeilen 17–18 erwähnte Bedeutung der mehrsprachigen Partnerschaft vertieft, was zum Aufbau einer interpersonal-mehrsprachigen Orientierung beiträgt.

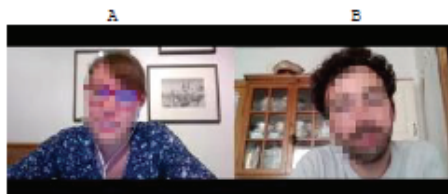
Das Transkript fährt fort, als Sprecher B seine Aufzählung mit der Bescheidenheitsbekundung, dass er nur fünf Sprachen spreche, abschließt, wobei er simultan die Anzahl durch die ausgestreckte Zählhand visualisiert (Z. 34, Fig. 4). Sprecherin A widerspricht dieser Bescheidenheitsbekundung lächelnd (Z. 36), woraufhin B in den ausgelassenen Zeilen 37–38 noch einmal den quantitativen Vergleich betont.

Das Transkript setzt wieder ein, als A nun ihrerseits Bescheidenheitsbekundungen äußert, indem sie ihre Sprachenkenntnisse relativiert und erklärt, dass sie viele Fehler mache und beim „lesen oder im (.) pa passiven“ besser sei (Z. 39). Mit der Relativierung ihrer Sprachenkenntnisse scheint A der quantitativen Aufzählung eine qualitative Bewertung ihrer individuellen Mehrsprachigkeit hinzuzufügen, die durch die simultan ausgeführten Handbewegungen As unterstrichen wird, und der sich B durch wiederholte, verbale und non-verbale Verstehenssignale (Z. 40–42) hinsichtlich seiner eigenen Mehrsprachigkeit anzuschließen scheint.

Im Anschluss an die wechselseitigen Bescheidenheitsbekundungen verbalisiert Sprecherin A „aber ja ich“, gefolgt von einer Pause von 0.58 Sekunden und einem Verzögerungssignal. Bei der Fortsetzung „wir äh wir versuchen“ blickt A vor sich nach unten (Z. 43, Fig. 5).

Fallbeispiel 2: DS2 G2.1  
Gesamtlänge: 11.02.2 Min.  
Ausschnitt: 00.10.7-1.41.8 Min.

\* Handlungen von A  
x Blicke von A  
  
+ Handlungen von B  
± Blicke von B



```

009 A: ah: welche sprachen +äh- (.)
      b                               +nicht lächelnd-->
010 B: ja + ja
      b -->+
011 A: nuts*en wir äh spanisch deutsch english (.)
      a *lächelnd---lachend-->14
012 B: *hm+[hm]
      b +nicht lächelnd-->
013 A: [ja]+he
      b -->+
014 B: +warte* <<ral> weil wie viele sprache+> sprichst du?
      b +Kopf u. Blick hebend +
      a -->*
015 (1.413)
016 A: ah ich sprech*e pol*nisch meine mut+tersprache-
      a *nicht*
      b +nicht +
017 aber auch äh slowenisch weil *mein freund+*# äh
      a *Kopfbew.z.S.*
      b +nicht-----
fig #1
018 B: ja # (.) +
      b --zeigt m.Stift i.gem.Wahrnehmungsraum-->
fig #2
019 A: slowenisch ist (0.64)
020 A: und auch *englisch * +äh +
      a *Kopfbew.z.S.*
      b +nicht,Handbew.i.g.W.+
      *italienisch+ * *d+euts+ch *u+nd +äh:- (.)
      a *Kopfbew.z.a.S.* *Kopfbew.n.hinten*
      b +nicht,Handbew.i.g.W.+ +nicht + +Handbew.i.g.W.-->
021 B: und spa*ni+sch?*
      b -->+
      a *nicht *
022 A: *spanisch* +*ein bisschen hehe ja (.)+
      a *nicht * *lachend-->
      b +lächelt +
023 B: wow also das macht (.) äh*+*sechs # sprache;+*
      b +zeigt mit beiden Händen die Zahl+
      a -->* *hebt gestreckte Hand vor sich *
fig #3

```

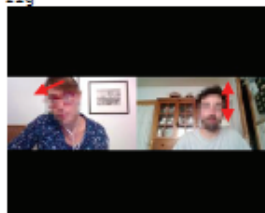


Fig 1 - 00.27.7

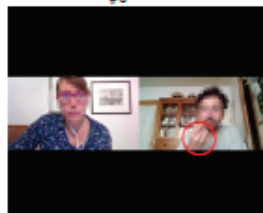


Fig 2 - 00.28.3

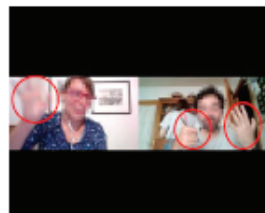


Fig 3 - 00.40.8

[...]

034 B also +[nür#] +nur nur (.) äh +fünf sprache (0.60)+  
 b +hebt Zählhand+ +lächelt +  
 fig #4  
 035 A: \*[hmm]\*  
 a \*nickt \*  
 036 A: \*ah aber es ist nicht nur (.) [das ist he]  
 a \*wippt zurück und vor-----lachend  
 [...]  
 039 A: äh:: ja aber \*ich ich mache viele fehler\* und es (.) ich ich bin \*äh (.) hm  
 a \*Handbewegung neben sich \* \*Handbew.-->  
 besser im\* äm (0.54) \*lesen oder im (.) [palpassiven ja,\*  
 a -->\* \*Handbewegung neben sich \*  
 040 B: +[hm ]+  
 b +nickt+  
 041 A: \*he (.) \*  
 a \*lachend\*  
 042 B: +hmm +  
 b +nickt+  
 043 A: +aber ja+ ich (0.58) äh \*wir #äh wir versuchen\* +ja, (.)+  
 a \*blickt v.s.nach unten\*  
 b +nickt + +nickt +  
 fig #5  
 044 mehrsprachig äh(.) \*zu sein hh\*+ +°hh\* (0.76) ä:m- +(.)  
 a \*lachend \*  
 b +nickt + +lächelt +  
 fig #6



Fig 4 - 01.05.2      Fig 5 - 01.05.1      Fig 6 - 01.08.1

Abbildung 2. Multimodales Transkript Fallbeispiel 2

Durch den Wechsel der Personalpronomen (Z. 43) inkludiert A ihren Gesprächspartner und signalisiert die Annahme einer Gemeinsamkeit. Indem sie dabei ihren Blick aus dem gemeinsamen Wahrnehmungsraum abzieht und vor sich nach unten richtet (Z. 43, Fig. 5), scheint sie zugleich zu verdeutlichen, dass sie ihre Annahme nicht einfach auf B überträgt und ihm Raum zur Positionierung gibt. Darauf deutet auch das mit leicht steigender Tonhöhenbewegung markierte „ja“, (Z. 43) am Ende dieser Zeile hin, wobei A ihren Blick wieder in den gemeinsamen Wahrnehmungsraum richtet. Überlappend zu As fragendem „ja“, nickt B (Z. 43) und während A ihre Äußerung abschließt, bekräftigt B durch weiteres Nicken seine Zustimmung (Z. 44, Fig. 6). Damit endet die explizite Thematisierung der Sprachenwahl ohne einzelsprachliche Festlegung. Die Feststellung As „wir versuchen ja, (.) mehrsprachig äh (.) zu sein“ (Z. 43–44) ist als Aushandlungsergebnis zu verstehen, und nach einer kurzen Überlappungssequenz

wird der Übergang zur Präsentation aufgabe eingeleitet. In diesem wie auch in den folgenden Gesprächen sprechen die beiden Beteiligten bei der Aufgabebearbeitung Deutsch als ‚Mehrsprache‘ unter dynamischem Einbezug weiterer Sprachen und non-verbaler Ressourcen.

Während beide Fallbeispiele gesprächsstrukturell die Sequenzabfolge von Einbringen der Frage, Eruiieren und Aushandeln der Optionen und abschließender Bestätigung aufweisen, verdeutlicht die Untersuchung der einzelnen Handlungsschritte in Fallbeispiel 2 einen differenten Verlauf des Aushandlungsprozesses, der eine alternative Orientierung in internationalen Arbeitsgruppen im hochschulischen Kontext sichtbar werden lässt. Neben den bereits an Fallbeispiel 1 festgestellten Kompetenzen der flexiblen Ressourcenkombination und des Einbringens, Aufnehmens, Abstimmens und Umsetzens sprachlicher Orientierungen werden in Fallbeispiel 2 in der Ko-Konstruktion einer interpersonal-mehrsprachigen Orientierung weitere Kompetenzen sichtbar.

Schon das Einbringen der Sprachenwahl durch eine offene Frage und die Wahl des Plurals verweist auf eine mehrsprachige Orientierung, die mehr als nur die veranstaltungs- und institutionsgemäßen Sprachen Deutsch und Englisch in die Sprachenwahl einbezieht. Dass in der beispielhaften Auflistung zuerst Spanisch genannt wird, stellt eine interpersonale Bezugnahme auf den Gesprächspartner dar und zeigt eine Offenheit bzgl. der Sprachenwahl an.

Die in der Frage angelegte interpersonal-mehrsprachige Orientierung wird unmittelbar durch non-verbale Rückmeldesignale aufgenommen und im Verlauf der Aushandlungssequenz erweisen sich Lächeln und Nicken als wichtige Ressourcen der interpersonalen Zuwendung. Das wechselseitige Abfragen von Sprachenkenntnissen und damit verbunden das Erarbeiten von Wissen über den/die Gesprächspartner:in und über Gemeinsamkeiten baut die interpersonal-mehrsprachige Orientierung aus. Zu Beginn des wechselseitigen Abfragens werden quantitative Vorstellungen von Mehrsprachigkeit deutlich, die dann in den Bescheidenheitsbekundungen um qualitative Vorstellungen von einzelsprachlichen Kenntnissen erweitert werden. Dabei werden non-verbale Ressourcen zur Markierung der geteilten Einzelsprachen, zum quantitativen Vergleich und zur qualitativen Bescheidenheitsbekundung eingesetzt. Damit geht einerseits eine kommunikative Zuwendung einher, andererseits werden mitgebrachtes Vor-Wissen und Vor-Annahmen nicht einfach auf das Gegenüber projiziert und als ausreichend vorausgesetzt, sondern überprüft. Besonders deutlich wird dies am Blickverhalten beim Umformulieren einer individuellen zu einer gemeinsamen Orientierung, *zu versuchen, mehrsprachig zu sein*. Das Abziehen des Blicks während der verbalen Inklusion entlastet den Gesprächspartner und gibt ihm Raum zur Positionierung, wodurch die Kombination verbaler und non-verbaler Ressourcen anzeigt, dass am Aufbau eines *common ground* und

einer gemeinsamen sprachlichen Orientierung gearbeitet wird, wobei (Vor-) Annahmen zu überprüfen sind.

Der Abschluss der Aushandlungssequenz durch non-verbale Bestätigung erfolgt ohne Festlegung von Einzelsprachen, obwohl deren Aufzählung zentraler Bestandteil des Aushandlungsprozesses ist und vier geteilte Sprachen offenlegt.

Darüber hinaus scheint der Aushandlungsprozess auch das Ermitteln einer ausgewogenen LX-Konstellation zu beinhalten, das auf dem Ausloten der individuellen Deutschkenntnisse in Bezug auf den/ die Gesprächspartner:in beruht. Hätte der auf Deutsch geführte Aushandlungsprozess eine geringe Überlappung der individuellen Deutschkenntnisse sichtbar werden lassen, wäre die Wahl einer anderen gemeinsamen Sprache möglich. Dass die beiden Gesprächsbeteiligten im Aushandlungsprozess Deutsch als Hauptgesprächssprache etablieren, verweist im Bemühen „mehrsprachig [...] zu sein“ zudem darauf, dass die in Verbindung mit den Bescheidenheitsbekundungen ausgedrückten qualitativen Vorstellungen einzelsprachlicher Standards und die damit verbundenen abstrakten Kompetenzvorstellungen in der konkreten Interaktion zurückgestellt werden. Die Beteiligten überwinden einzelsprachliche Grenzen zugunsten der wechselseitigen Verständigung in der ‚Mehrsprache‘ Deutsch und die entlang der interpersonal-mehrsprachigen Orientierung geführten Gespräche weisen ein höheres Aufkommen von dynamischer Sprachenwahl auf als die stärker institutionskonventionell orientierten Gespräche, wobei sich verschiedene Phänomene von dynamischer Sprachenwahl differenzieren lassen.

## **5. SPRACHENWAHL ALS GEMEINSAMER EINIGUNGSPROZESS – EINBLICKE UND AUSBLICKE**

Die detaillierte Beschreibung der Fallbeispiele ermöglicht Einblicke in Aushandlungsprozesse zur Sprachenwahl in aufgabenorientierten Gruppengesprächen im hochschulischen Kontext. Die qualitativen Einzelfallanalysen mit Verfahren der multimodalen Interaktionsforschung erlauben nachzuvollziehen, wie die explizite Thematisierung der Sprachenwahl eine grundsätzliche, in monolingual vorstrukturierten Kontexten zumeist selbstverständlich erscheinende gemeinsame sprachliche Orientierung offenlegt.

Die darauf folgenden Aushandlungsprozesse können trotz der verschiedenen Verläufe und Ergebnisse verdeutlichen, dass die Sprachenwahl durch die explizite Thematisierung als gemeinsamer Einigungsprozess behandelt wird. Im Aushandlungsprozess wird eine gemeinsame sprachliche Grundhaltung ko-konstruiert, wobei die Ressourcenkombination nicht nur verbale und non-verbale Ressourcen umfasst, sondern auch das Einbringen und aufeinander

Abstimmen von Orientierungen. Die Ko-Konstruktion der gemeinsamen sprachlichen Orientierung kann als Rückgriff auf bestehende Konventionen erfolgen, wie in Fallbeispiel 1 bzgl. der Textarbeit, oder als Aufbau einer gruppenspezifischen Orientierung, wie in Fallbeispiel 2.

Über die Fallbeispiele lassen sich zwei grundlegende Orientierungen unterscheiden, die als institutionell-monolingual und als interpersonal-mehrsprachig beschrieben werden können. Dass die Aushandlungsergebnisse auch umgesetzt werden, zeigen die weiteren Gesprächsverläufe. Unter der institutionell-monolingualen Orientierung geführte Gespräche erfolgen weitgehend einsprachig und weisen einen restriktiveren Einsatz von dynamischer Sprachenwahl auf, der als institutionskonform beschrieben werden kann. Es finden sich Phänomene wie das Aufgreifen von Textelementen oder auch die Sprachenwahl zum Ausdruck einer einzelsprachlich verdichteten Idee, bspw. Realpolitik im englischen Redefluss. Unter interpersonal-mehrsprachiger Orientierung geführte Gespräche oder Sequenzen weisen ein höheres Aufkommen an dynamischer Sprachenwahl auf. Es finden sich Phänomene wie die auf das jeweilige Gegenüber bezogene Sprachenwahl, Sprachenwahl zur Verständnissicherung, als Ausdruck von Spracherleben und Emotion oder zur Interaktionsfortsetzung. In beiden Fallbeispielen zeigt sich, dass die Orientierungen weder absolut vertreten werden noch eindimensional zu verstehen sind. Die orientierenden Ressourcen werden aufeinander und auf die gemeinsame Arbeitsaufgabe abgestimmt und können sich auch sequenzweise ändern.

Neben den Einblicken in die Aushandlungsprozesse von Sprachenwahl und die relevant gemachten Orientierungen erlauben die Einzelfallanalysen auch Rückschlüsse auf Kompetenzen in internationalen Arbeitsgruppen. Über die einzelsprachlichen Kenntnisse hinaus werden Erfahrungen mit kontextuellen Vorstrukturierungen und insbesondere die interaktionale Fähigkeit zur flexiblen Ressourcenkombination sichtbar, die sich über die verbalen, non-verbalen und orientierenden Ressourcen erstreckt. Für die Sprachenwahl als gemeinsamen Einigungsprozess tritt in Fallbeispiel 1 insbesondere die Kompetenz des Einbringens und aufeinander Abstimmens verschiedener Vorstellungen von situativer Angemessenheit und Effizienz hervor, so dass auch die institutionell-monolinguale Orientierung weder einsprachig noch eindimensional zu verstehen ist. In Fallbeispiel 2 gewinnt die interpersonale Zuwendung an Bedeutung und es zeigt sich die Kompetenz, eine gruppenspezifische, interpersonal-mehrsprachige Orientierung zu ko-konstruieren. Dabei werden das Reduzieren von Vorannahmen und das Erarbeiten von gemeinsamem Wissen übereinander zum schrittweisen Etablieren eines *common ground* als Kompetenzen in mehrsprachiger Interaktion beschreibbar.

Die untersuchten Daten zeigen, dass Sprachenwahl auch in institutionell vorstrukturierten Kontexten möglich ist und stattfindet. In den Detailanalysen

ist dies für einen sehr spezifischen Realitätsausschnitt beleuchtet worden, der nicht als solcher repräsentativ für internationale Kooperationen und Arbeitsgruppen an Hochschulen ist. Die in den Aushandlungsprozessen konstatierten Orientierungen und Kompetenzen können jedoch über die Einzelfallbetrachtung hinausweisen. Die systematische Erfassung und Differenzierung von Sprachenwahl und weiteren mehrsprachigen Praktiken drängt sich nicht nur im hochschulischen Kontext als Forschungsgegenstand auf, sondern auch in weiteren Handlungsfeldern zunehmend pluralistischer Gesellschaften, in denen Internationalität und Mehrsprachigkeit den Alltag prägen.

### Funding acknowledgement and disclaimer

The author did not receive any funding for preparing the article.

### LITERATURVERZEICHNIS

- Androutsopoulos, J. (2017). Soziolinguistische Mehrsprachigkeit. Ressourcen, Praktiken, Räume und Ideologien mehrsprachiger Kommunikation. *Der Deutschunterricht*, 69 (4), 53–63.
- Blackledge, A. / Creese, A. (2017). Translanguaging and the body. *International Journal of Multilingualism*, 14 (3), 250–268.
- Blommaert, J. (2011). Pragmatics and Discourse. In: R. Mesthrie (Hrsg.), *The Cambridge handbook of sociolinguistics* (S. 122–137). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brandl, H. / Langelahn, E. / Arslan, E. / Riemer, C. (Hrsg.) (2013). DaZ an der Hochschule oder: wie sich Mehrsprachigkeit für Wissenschaft und Gesellschaft bei Studierenden mit Migrationshintergrund entfalten kann. In: H. Brandl / E. Arslan / E. Langelahn / C. Riemer (Hrsg.), *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund* (S. I–VII). Bielefeld: Universität Bielefeld. [https://doi.org/10.2390/biecoll-mehrspr2013\\_0](https://doi.org/10.2390/biecoll-mehrspr2013_0)
- Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680459f97>
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- DYLAN. (2006). Language dynamics and management of diversity. [http://www.dylan-project.org/Dylan\\_en/home/home.php](http://www.dylan-project.org/Dylan_en/home/home.php)
- Eichinger, L.M. (2017). Deutsch als Wissenschaftssprache. In: S. Moraldo (Hrsg.), *Die deutsche Sprache in Italien. Zwischen Europäisierung und Globalisierung* (S. 43–69). Frankfurt: Peter Lang.
- García, O. / Wei, L. (2018). Translanguaging. In: C.A. Chapelle (Hrsg.), *The encyclopedia of applied linguistics*. <https://ofeliagarciaidotorg.files.wordpress.com/2019/05/garcialiweiaappliedlinguistics.pdf>
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Polity Press.
- Giannoutsou, M. / Androutsopoulos, J. (2017). Teilprojekt 1: „Die Sprachen der Wissenschaft: Eine Pilotstudie zur forschenden Reflexion über Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg“.

- In: I. Gogolin / J. Androutsopoulos / K. Bührig / M. Giannoutsou / D. Lengyel / J. Maggu / M. Mösko / J.T. Mueller / S. Oeter / C. Schmitt / T. Schroedler / H. Schulz / P. Siemund (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der nachhaltigen Universität. Projektbericht* (S. 12–27). Hamburg: Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25656/01:14046>
- Gogolin, I. (2010). Stichwort Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 529–547.
- Gogolin, I. / Androutsopoulos, J. / Bührig, K. / Giannoutsou, M. / Lengyel, D. / Maggu, J. / Mösko, M. / Mueller, J.T. / Oeter, S. / Schmitt, C. / Schroedler, T. / Schulz, H. / Siemund, P. (Hrsg.) (2017). *Mehrsprachigkeit in der nachhaltigen Universität. Projektbericht*. Hamburg: Universität Hamburg. <https://doi.org/10.25656/01:14046>
- Gülich, E. / Mondada, L. (2008). *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Niemeyer.
- Kusters, A. / Spotti, M. / Swanwick, R. / Tapio, E. (2017). Beyond languages, beyond modalities: Transforming the study of semiotic repertoires. *International Journal of Multilingualism*, 14 (3), 219–232.
- Lüdi, G. (2015). Methodologische Überlegungen zur Analyse der Sprachenwahl als Ko-Konstruktion. In: U. Dausendschön-Gay / E. Gülich / U. Krafft (Hrsg.), *Ko-Konstruktionen in der Interaktion: Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen* (S. 97–109). Bielefeld: transkript.
- Mabule, D.R. (2015). What is this? Is it code switching, code mixing or language alternating? *Journal of Educational and Social Research*, 5 (1), 339–349. <https://doi.org/10.5901/jesr.2015.v5n1p339>
- Mathé, I. (2009). *Mehrsprachigkeit als Kapital an der Universität: Eine empirische Untersuchung zur Kapitalisierung studentischer Mehrsprachigkeit im transnationalen universitären Raum*. <https://phaidra.univie.ac.at/open/o:1257067>
- Mayr, G. (2020). *Kompetenzentwicklung und Mehrsprachigkeit. Eine unterrichts empirische Studie zur Modellierung mehrsprachiger kommunikativer Kompetenz in der Sekundarstufe II*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Middeke, A. / Eichstaedt, A. / Jung, M. / Kniffka, G. (Hrsg.) (2017). *Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen. Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Band 97*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Mondada, L. (2016). Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, 20 (3), 336–366. [https://doi.org/10.1111/josl.1\\_12177](https://doi.org/10.1111/josl.1_12177)
- Mondada, L. (2022). *Conventions for transcribing multimodality*. <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>
- Pape, H.-C. (2021). It's not enough simply to say, it is as it is! *Humboldt Kosmos*, 112, 21–23.
- Poplack, S. (2004). Code-Switching. In: U. Ammon / N. Dittmar / K. Mattheier / P. Trudgill (Hrsg.), *Soziolinguistics/Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society. Teilband 1* (S. 589–596). Berlin: De Gruyter.
- Sacks, H. (1984). Notes on methodology. In: J.M. Atkinson / J. Hertiage (Hrsg.), *Structures of social action. Studies in conversation analysis* (S. 21–27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H. / Schegloff, E.A. / Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50 (4), 696–735.
- Schwab, G. / Schramm, K. (2016). Diskursanalytische Auswertungsmethoden. In: D. Caspari / F. Kippel / M.K. Legutke / K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachen didaktik: Ein Handbuch* (S. 302–319). Tübingen: Narr, Francke, Attempto.
- Selting, M. / Auer, P. / Barth-Weingarten, D. / Bergmann, J. / Bergmann, P. / Birkner, K. / Couper-Kuhlen, E. / Deppermann, A. / Gilles, P. / Günthner, S. / Hartung, M. / Kern, F. / Mertzlufft, C. / Meyer, C. / Morek, M. / Oberzaucher, F. / Peters, J. / Quasthoff, U. / Schütte, W. / Stukenbrock, A. / Uhlmann, S. (2009). *Gesprächsanalytisches Transkriptions-*

- system 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402. <http://www.gesprachsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>
- TLANG o. D.: *Translation and translanguaging. Investigating linguistic and cultural transformations in superdiverse wards in four UK cities*. <https://tlang.org.uk/>
- Tork, S. (2025). *Studentische Gruppengespräche: Mehrsprachigkeit in Diskurs und Praxis. Multimodale Interaktionsanalyse aus translingualer Perspektive*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/1429>
- Ulrich, I. / Heckmann, C. (2017). Taxonomien hochschuldidaktischer Designs und Methoden aus pädagogisch-psychologischer Sicht samt Musterbeispielen aus der aktuellen Forschung. *Die Hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre*, 3, 1–28. [https://www.hochschullehre.org/wp-content/files/diehochschullehre\\_2017\\_Ulrich\\_Heckmann\\_Taxonomien.pdf](https://www.hochschullehre.org/wp-content/files/diehochschullehre_2017_Ulrich_Heckmann_Taxonomien.pdf)
- Vertovec, S. (2006). The emergence of super-diversity in Britain. COMPAS, *Centre of Migration, Policy and Society*, WP-06-25. University of Oxford. [https://www.compas.ox.ac.uk/wp-content/uploads/WP-2006-025-Vertovec\\_Super-Diversity\\_Britain.pdf](https://www.compas.ox.ac.uk/wp-content/uploads/WP-2006-025-Vertovec_Super-Diversity_Britain.pdf)
- Vertovec, S. (2009). Conceiving and researching diversity. *Working Papers*, 09–01. Göttingen: Max-Planck-Institute for Religious and Ethnic Diversity. [https://www.mmg.mpg.de/57653/WP\\_09-01\\_Vertovec\\_Diversity.pdf](https://www.mmg.mpg.de/57653/WP_09-01_Vertovec_Diversity.pdf)
- Vogel, S. / García, O. (2017). *Translanguaging. Oxford research encyclopedia of education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>
- Wei, L. (2021). Translanguaging. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 21, 163–177. <https://doi.org/10.12795/elia.2021.i21.06>

Received: 31.12.2024; revised: 25.07.2025

### Wybór języka? Wielojęzyczna komunikacja w międzynarodowych grupach roboczych w kontekście akademickim

**ABSTRAKT.** Na podstawie dwóch zbiorów danych (na państwowym uniwersytecie w Niemczech i międzynarodowym uniwersytecie we Włoszech) niniejsze badanie koncentruje się na procesach negocjacyjnych dotyczących wyboru języka w wielojęzycznych grupach roboczych, w których język niemiecki jest dla poszczególnych uczestników językiem pierwszym, drugim lub obcym. W pracy grupowej zorientowanej na zadania wykorzystywane są materiały w języku angielskim i niemieckim, a uczestnicy pochodzą z różnych środowisk językowych. Sekwencje negocjacyjne są analizowane przy użyciu multimodalnej analizy interakcji z naciskiem na kompetencje wielojęzyczne. W związku z tym indywidualne umiejętności językowe w określonym języku nie stanowią przedmiotu badania, które koncentruje się na kompetencjach wielojęzycznych. Kompetencje te wykraczają poza rozróżnienie nazwanych języków i obejmują integrację i połączenie różnych zasobów. To zintegrowane spojrzenie na repertuar językowy mówców i ich zróżnicowane wielojęzyczne kompetencje zyskuje obecnie na znaczeniu w coraz bardziej pluralistycznych społeczeństwach.

**SŁOWA KLUCZOWE:** wybór języka, akademickie grupy robocze, interakcja multimodalna, wielojęzyczne praktyki i kompetencje.

SILKE TORK

European University Institute, Florenz, Italy

[silke.tork@eui.eu](mailto:silke.tork@eui.eu)

<https://orcid.org/0009-0007-4512-6466>



## II. ARTICLES

BHIM LAL GAUTAM

*Tribhuvan University, Kirtipur, Nepal*

PREM PRASAD POUDEL\*

*Tribhuvan University, Tahachal, Nepal*

### **Language shift in urban spaces and its impact on language pedagogy: Case of Sherpa, Maithili, Newar and Tamang communities in Kathmandu Valley of Nepal**

**ABSTRACT.** This paper examines the trends of language shift and its impact on language pedagogy, especially in the increasingly multilingual case context of the Kathmandu Valley. The data for this mixed-method study were collected through a survey, interviews and focus group discussion among Sherpa, Newar, Maithili and Tamang speakers who have been living in urban spaces in the Kathmandu Valley. The findings indicate that language shift was commonly observed among these speakers and this shift was towards the dominant languages such as Nepali, English, and Hindi. Such a shift was influenced by the positive socialisation experiences associated with these languages. The research further outlines myriad patterns of language usage and attitudes within the cosmopolitan context impacted by factors such as migration, intermarriage, media discourse, and the social, cultural and educational dimensions associated with these languages. These findings imply that language pedagogy, such as the teaching of Nepali, English and other ethnic languages, should be reconsidered in relation to the changing language shift trends, so that students who have migrated to Kathmandu and are from migrant backgrounds can benefit from the schooling system. Doing so will make an important contribution to revitalising these minority languages and promote the linguistic diversity of the Valley.

**KEYWORDS:** language attitude, language shift, ideology, linguistic imperialism, language functionality.

---

\* Prem Prasad Poudel is the corresponding author of this article.

## 1. INTRODUCTION

The Kathmandu Valley is the urban space with a huge migration population that makes it a rich multilingual space. It is uniquely known for its rich religious, cultural and political and linguistic characteristics. Linguistically, this valley accommodates languages such as Maithili, Bhojpuri, Tharu, Sherpa, Tamang, Gurung, Rai, Limbu, Magar, Maithili, and Newar including many other languages of the nation. Having this huge linguistic diversity that enables languages to get mixed in several ways, language shift phenomenon has been observed as a common practice (Gautam 2021). Historically, instances of language shift were also observed during *Malla Period* in Nepal's history as we find the evidence that the Maithili language, for example, has also been used in the Kathmandu Valley, and was used as one of the languages of the court during Malla period<sup>1</sup> (Gautam & Poudel 2022b; Malla 2015). The migration of people from outside districts to the Kathmandu Valley has been increasing after the political change in 1990 that established multiparty democracy as a system of governance. This trend of migration to the capital city was caused by peoples' aspirations and expectations of better employment opportunities and living conditions. While people are on the move to the Kathmandu Valley, language contact becomes a pivotal aspect in shaping community identity, influenced by social networks, relationships, attitudes, and ideologies among speakers. The intensification of migration features the significance of understanding how interactions between speakers of different language varieties influence one another. The phenomenon of language contact, which also affects language shift, can be a point of contention in assessing community identity because of social networks and relationships as well as attitudes and ideologies that speakers hold (Milroy & Gordon 2003). When the countries turn into urban places, geographical mobility remains a dramatically increasing resulting in higher chances of language contacts and shifts (Matras 2009; Trudgill 2020). The dynamic multilingual landscape of the Valley is influenced by a plethora of factors, including migration, globalization, tourism, media, and communication. Amidst the increasing mix of linguistic communities, the multilingual situation of this area has been largely affected by the penetration of the conventional Newar and Nepali language speaking patterns by the languages brought in by the migrant population.

---

<sup>1</sup> Malla period is the time (1201–1779) during which Kathmandu was ruled by the Malla dynasty.

## 2. THE LINGUISTIC DIVERSITY IN THE KATHMANDU VALLEY

In Kathmandu, individuals often communicate in three or more languages which showcases the linguistic richness of this area. It serves as the ancestral homeland for various ethnic groups, including the currently residing population of Newars (19.2%), Khas Brahmins (22%), Chhetris (20.8%), Tamangs (12%), Magar (4.5%), as well as communities like Rai, Gurung, Sherpa, Tharu, Rajbansi, Dhimal, along with diverse ethnicities from the Terai region known as the Madhesi (NSO 2023). The major religious groups in the Kathmandu valley include Hinduism (78.5%), Buddhism (16.3%), Islam (1.3%), Christianity (2.4%), and others (NSO 2023). This demographic diversity is very much parallel to the linguistic diversity in the valley. Within the linguistic diversity of the Kathmandu valley, Newar serves as the primary indigenous language, while Nepali functions as the lingua franca and official language. Moreover, English and Hindi are widely used and understood, particularly in domains such as business, law, administration, tourism, education, and communication. Table 1 shows the three major languages focused in this study to explore the language shift phenomenon.

**Table 1.** Population of Sherpa, Newar, Maithili and Tamang in the Kathmandu Valley

SN	Language	2001	2011	2021
1	Sherpa	21064	24748	27152
2	Newar	560969	677613	597885
3	Maithili	8786	52176	61524
4	Tamang	92962	221813	362550

Source: Central Bureau of Statistics (2001, 2011; National Statistics Office 2023).

Within this diverse urban sociolinguistic space, it is crucial to examine the dynamic trends, causes and impacts of the language shift and how these influence language teaching, particularly among the Newar, Maithili, Tamang and Sherpa-speaking communities. It is noteworthy that the Newar community represents the indigenous ethnic group native to the Kathmandu Valley, Tamang represents the language of the valley's bordering areas on the hills and the Sherpa and Maithili communities originate from the mountainous and Terai regions of Nepal, respectively. Understanding of the trends of language shift across these language communities, featuring a diverse history of geographical origin, can offer valuable insights into the broader dynamics of language change and sociolinguistic adaptation.

### 3. THEORETICAL BACKGROUND

This study draws on the theoretical premises of language shift, a complex and multifaceted process often characterized by the systematic simplification of both *langue* and *parole* (Turin 2019). Language shift shows how languages penetrate each other, which is enabled by social mobility while also continuing to face several forms of political control in multilingual social contexts. It is a global phenomenon since it shows how languages are distributed on a functional ground (Annamalai 2001). In other words, this paper draws on the perspectives of functioning multilingualism, the idea that languages are distributed, used and maintained based on their functionality in the concerned community context (Annamalai 2001). Functional distribution of languages also depends on how languages have established their domination and what social and political purposes they have served. For instance, in a global scale, the dominance of English, particularly, is emblematic of linguistic imperialism, marginalizing linguistic nationalism and leading to unbalanced language interactions in multilingual contexts and their power relations (Bhatt & Agnes 2022; Mühlhäusler 2015; Phillipson 1992). At the community level, the societal ideologies and the level of public acceptance, alongside of the functional scope of the languages, determines the life of a language and its prominence in the language shift process. In this connection, Sharma (2023) claims that in a complex multilingual society language shift toward the dominant languages is often the result of deficit ideology, impacting the reduced use of the minority languages. In addition, the neoliberal logic associated with the economic and educational (dis)advantages contribute to valuing of languages (Choi & Poudel 2024; Johnson et al. 2020) ultimately affecting the direction of language shift. Fishman's (1991) argument shows that the sociocultural context of language shift in various domains and the processes of social, cultural and political changes contribute to language contact.

Relating to the context of this study, as elsewhere in urban spaces across the world, the dominant languages (national or international) receive more attention and experience the tendency to be used. There is a gradual disinterest or loss of motivation to use the local ethnic as well as indigenous languages forcing the people of such languages to assimilate to the dominant ones. This trend has been further exacerbated by the current young generation's diminishing awareness and use of their mother tongues (Gautam & Poudel 2022a; Poudel & Costley 2023). This paper contends that the dynamics of language contact and shift are intertwined with the forces of globalization and the neoliberal economy, which perpetuate linguistic imperialism in multilingual contexts. All these broader processes collectively impact the functional distribution and scope of languages.

In what follows, we focus on the language use situations, trends of language contact in different activities of the speakers of Sherpa, Maithili, and Tamang and its impact on language teaching.

#### 4. METHODOLOGY

This mixed-method study utilized the data collected through a survey questionnaire, qualitative interviews and focus group discussions (FGDs) with participants from Sherpa, Maithili, Newar and Tamang communities. While collecting the data from all these communities, we adapted the questionnaire developed and used in Gautam (2021). The questionnaire was translated from English into Nepali and administered between 2019 and 2023. Moreover, the data for the Sherpa and Maithili were used from the previous study conducted and published by Gautam (2021) whereas the data from the Newar and Tamang community were collected later using the same questionnaire. The data collected in Nepali were translated back into English wherever relevant, and the same translated extracts were used as qualitative data sets reported in the findings. Participants were purposively selected from the Kathmandu Valley that comprises of Kathmandu, Lalitpur and Bhaktapur district. The three languages – Newar (spoken by the local indigenous community), Sherpa (the language spoken by an ethnic group migrated from the high Himalayan areas of Nepal), Maithili (the language spoken by the Maithili speaking population from the south eastern part of Nepal) and Tamang (the language spoken by Tamang population dominant in the outskirts of the Kathmandu Valley in Bagmati province of Nepal) are in focus of this study.

The questionnaire comprised 43 questions (see Gautam 2021) which were used to explore participants' beliefs about language shift, use, attitudes and impact on language pedagogy. The participants were selected based on factors such as sex, age, marital status, occupation, and educational background to expand diversity of participants; however, these factors were not considered for analysis. The participant categories included housewives, teachers, academicians, politicians, language activists, businessmen, shopkeepers, trekking guides, vendors, and students.

Following the survey, 21 individual interviews were conducted. All the interviews were recorded and transcribed where necessary for the analysis of the data. The same process was conducted with the four FGDs conducted in all four language groups consisting of six participants each. We intentionally used the data collected in 2019 (and those partially published in Gautam 2021) and the new ones collected in 2023, especially in the Tamang community, to understand

if there were any changing language contact trends across ethnic indigenous communities due to the rapidly growing urbanization in Kathmandu and the social mobility that has arisen in recent years. In this paper, we have presented these data iteratively which has enabled us to compare the language use and attitude trends across these communities.

The survey data were analyzed quantitatively using simple descriptive statistics such as percentages and means, while the qualitative data were analysed thematically (Braun & Clarke 2006). To ensure privacy and confidentiality, the names of the participants have been anonymized, and pseudonyms have been used. Table 2 includes brief information about the participants.

**Table 2.** Number and locations of the informants

Languages	Number	Places from where the information was gathered
Newar	45	Kirtipur, Patan, Bhaktapur, Kathmandu
Sherpa	45	Baudda, Jorpati, Swambhu, Bhaktapur
Maithili	45	Gaushala, Baneswor, Kupondol, Balkhu
Tamang	45	Dakshinkali, Bosan, Sundarijal, Nagarkot

Source: own study.

The places indicated in Table 2 were purposively selected for the research purpose since these places (community areas) were the core areas for Newar, Sherpa, Maithili and Tamang speaking population. As mentioned previously, the 180 participants in this study had diverse characteristics in terms of their age, ethnicity and marital status. However, we used these criteria only to widen their representation rather than for analysis. The analysis focused on their language shift behaviour in several activities and across the community groups. This analytical rigor enabled the authors to understand the insights and attitudes of the speakers of the selected languages (Garret 2010; Liebscher & Dailey-O'Cain 2013).

## 5. FINDINGS AND DISCUSSION

In general, the trends of language shift were derived from the questionnaire data and the thematic analysis of the causes and impact of the language shift in language pedagogy have been reported drawing on the data from the qualitative methods.

## 5.1. Trends in language shift

There is a noticeable trend in language shift across multiple domains such as interpersonal behaviour, family and friends, media and communication, culture and religion. The shifts reflect the attitudes and intentions of the speakers of Newar, Sherpa, Tamang and Maithili towards their home languages and other dominant languages. This shift has been observed in various informal situations and activities within the respective speech communities. The themes and category of the activities in each theme listed in the Table emerge from the questionnaire we adapted for the data collection.

### 5.1.1. Trends in language use in behavioral activities

This study explored the language use trends in the activities that the participants use in their daily everyday life. Such activities were while making friends, shopping, make calls, communication with workers, teachers, academicians, reading and writing activities and sitting in exams. Table 3 depicts the preferences of Sherpa, Newar, Maithili and Tamang speakers in engaging in these day-to-day activities.

**Table 3.** Behavioral activities and language use

Activities	Sherpa (%)			Newar (%)			Maithili (%)			Tamang (%)		
	S	N	E	Ne	N	E	M	H	Ne	T	Ne	E
Making friends	58	84	29	73	93	16	78	71	35	70	95	12
Shopping	7	100	13	71	98	7	18	84	2	60	87	15
Telephone calls	7	96	20	80	93	22	18	73	4	70	87	23
with workers	20	94	18	60	93	22	78	75	29	56	90	4
with teachers	7	73	29	22	93	36	60	87	42	23	95	24
with academicians	11	80	27	29	96	27	2	71	7	25	90	15
Getting a job	2	64	36	13	78	40	67	64	40	5	90	35
Reading and writing	2	78	47	36	91	47	16	82	4	8	96	25
Exams	4	56	44		67	42	27	87	18		98	56

Note: S = Sherpa, N = Newar, Ne = Nepali, E = English, M = Maithili, H = Hindi, T = Tamang

Source: field data collected in 2019 and 2023.

Table 3 illustrates that Sherpa and Newar speakers predominantly use the Nepali language in nearly all activities, limiting the use of their native languages to

the minimum. However, Sherpa and Newar speakers use their native languages in making friends and conducting telephone calls, while English is extensively utilized in reading, writing, and exam-related tasks. The use of English in academic activities relates to the global expansion of English as the major language of the academia. Conversely, among Maithili speakers residing in the capital, Hindi is widely utilized compared to Nepali and other languages. During the FGD, the participants were asked about the reasons for their language preference. Namita (38 F), a Newar speaker says “Using English feels more natural for us than other languages because it is widely respected, understood, and common among educated individuals in Kathmandu”. Namita’s expression highlights the emerging trends in the language shift: from the local and/or national language to the dominant academic language, i.e. English. This shift, as other participants also mentioned, was driven by education, modernization and other market forces such as employment opportunities and business. Several factors contribute to these trends, including the globalization’s impact on business and interpersonal communication, as well as the widespread use of the English language in media and technology (Gautam & Poudel 2022b). The functional distribution of the local languages was limited whereas the space for English expanded, making English as the most preferred language compared to the local and national official languages.

### 5.1.2. Language use trends in cultural events

The events and activities related to various religious and cultural practices within the Newar, Sherpa, Maithili and Tamang language communities were recorded. These events were related to birth ceremonies, death rituals, marriage ceremonies, religious and cultural celebrations. Our primary concern was to explore what language practices exist among communities speaking the four selected languages. Table 4 presents the language usage trends among speakers of Sherpa, Newar, Maithili and Tamang speakers across various cultural – activities.

Table 4 shows that mother tongues are commonly utilized in religious and cultural activities among Sherpa, Newar, Maithili and Tamang speakers residing in the Kathmandu Valley. The Nepali language follows their native language use in such activities. In the Newar speaking community, the position of the Nepali language use is stronger compared to Maithili, Tamang and Sherpa. In the Maithili community, Hindi constitutes the third prominent language used in the cultural and religious activities. The use of English is negligible all these communities. The language use among relatives and friends reflects diverse cultural

**Table 4.** Language shift trends in cultural activities

Activities	Sherpa (%)			Newar (%)			Maithili (%)			Tamang (%)		
	S	Ne	E	Ne	N	E	M	Ne	H	T	Ne	E
Religious festivals	98	9	4	84	27	–	84	22	2	87	24	3
Cultural programs	98	33	–	80	49	2.22	67	60	11	78	56	12
Death ceremonies	100	16	–	87	29	–	87	22	13	67	68	20
Marriage ceremonies	100	18	–	87	42	2	87	29	11	89	56	5
Birth ceremonies	100	16	–	89	33	–	87	24	9	76	68	9
Cultural festivals	91	27	–	87	48	2	80	45	18	80	78	7

Source: field data collected in 2019 and 2023.

interactions in everyday activities, where they share their feelings and opinions through various languages. Newar, Sherpa, and Maithili-speaking communities exhibit distinct trends in language use with friends and family members. Tamang community was found to use Nepali more extensively compared to Sherpa and Maithili followed by Newar.

The above findings indicate that individuals predominantly use their respective mother tongues when communicating within their family circle. In contrast, Nepali is the preferred language among friends and neighbors outside the immediate family circle. The attraction towards using Nepali over their respective mother tongues appears to be more pronounced among Newar, Tamang, Sherpa speakers compared to Maithili speakers. The reason for such trends could be that the Newar are the indigenous historical residents of the Kathmandu valley where the capital lies and the Tamang population is also quite high in the periphery of the Valley, making it higher individual and community level interaction and language contact with Nepali speaking local as well as migrant population in Kathmandu.

## 5.2. Causes of language contact

Like elsewhere, language contact in the Kathmandu Valley has been influenced by a multitude of internal and external factors that relate to human mobility, cultural, political, educational and several other social factors. The data in this study explored several factors contributing to it. However, in this paper we present the factors divided into three major categories – media, globalization and language politics and employment prospects.

### 5.2.1. Use of media

Media, especially the social media in the present digitalized world, has influenced language contact contributing to language shift which can be seen through people's increasing trend of language mixing in social media. This trend is evident in the growing preference of individuals to watch Nepali TV channels, using Facebook and other social media that involve use of the dominant languages such as Nepali and English. The same is true about the use of entertainment media such as movies, radio and so on that covers information related to entertainment, sports, and international news coverage. Furthermore, the emergence of social media platforms such as Facebook, Twitter, Google, Skype, WeChat, and Viber has made it easier for people to use and understand different languages through machine translation and artificial intelligence (AI), thereby further facilitating language exposure and familiarity. Table 5 illustrates the use of languages across various communities in different media types.

**Table 5.** Language use in media

Activities	Sherpa (%)			Newar (%)			Maithili (%)			Tamang (%)		
	S	Ne	H	N	Ne	H	M	Ne	H	T	Ne	H
Watching Movie / Serial	4	98	64	36	80	76	16	40	82	23	82	79
Watching News	4	100	16	22	98	29	18	80	71	15	95	4
Listening Music	51	80	33	57.77	84.44	77.77	37.77	40	84.44	24	78	87
Listening Radio / News	4.4	95.5	12.3	42.22	97.77	11.11	44.44	75.55	40	30	87	12
Listening Interview	6.6	95.5	8.9	40	97.77	22.22	37.77	77.77	37.77	12	80	23
Reading Newspaper	6.6	82.2	2.2	28.88	82.22	4.44	19.99	80	8.88	2	90	12
Reading horoscope	–	82.2	2.2	20	93.33	2.22	13.33	71.11	19.99	–	90	–

Source: field data collected in 2019 and 2023.

The speakers of Newar, Maithili, Sherpa and Tamang were found to use their home languages, i.e. Nepali and Hindi, for entertainment and communication reasons. The data in Table 6 shows that there is extensive use of the Nepali language for watching movies, and the use of their home languages is negligible. For example, the Sherpa used 4%, the Newar 36%, Maithili 40% and Tamang 23%. This practice might have been affected by the availability of media

and entertainment materials in these ethnic languages. Interestingly, the use of Hindi is highly prevalent across all the communities. In most, the use of Hindi for watching movies tops the list. The Maithili and Tamang speakers used Hindi while listening to music, given the widespread presence of Hindi movies and songs. The Nepali language covers the highest level of use in watching, listening and reading news. It is because Nepali is the national official language in practice and many media broadcast news in Nepali. The similar trend in the Nepali language use was found in reading horoscopes.

### **5.2.2. The impact of globalization and language politics**

Global influences have had a significant impact on the language use practices in multilingual cities that have experienced urban sociolinguistic contexts created by heightened human mobility. Although these trends are quite common, instigated by the increasing pressure from globalization, adapting one or more languages for communication is also a political matter. As Joseph (2006: 10) notes, the politics of language choice becomes especially contentious when institutions need to decide which language(s) the state will formalize for conducting its affairs and communicating with citizens through language policies.

In Nepal, the influence of neoliberal ideology in education has been particularly pronounced in the post-1990 era following the restoration of multiparty democracy (Poudel et al. 2022). The role and value of English was emphasized as a global and powerful language, creating a hierarchy of languages (Gautam 2021). This ascended the use of English as a medium of instruction in schools, firstly by the private schools followed by the public schools in the name of quality education. Consequently, English has become a status symbol in Nepalese education system. Various ethnic boundaries of language and culture have been changed in the context of politics and livelihood strategies of the people (Gautam & Giri 2024). In the countries like Nepal, the influence of the globalization drive is paramount, affecting people's choice of languages and the culture. During an interview, one Tamang speaker said, "I use my language at home to communicate with the family but I use Nepali and sometimes English to talk to the people outside, and also use these languages in the media because they help us connect to the world that we are living". This shows that the participants' ideology towards mother tongues and other languages is affected by the ideology of globalization.

### 5.2.3. Employment prospects

Employment serves as a significant catalyst for language shift within numerous minority communities in Nepal. It can be commonly observed that educated youths are inclined towards dominant national, regional, and international languages due to the myriad employment opportunities they could achieve in the national and international fronts. This inclination ultimately fosters and accelerates language shift (Pillar 2016). We could evidence of this in our data. Our study suggests that Sherpa, Newar, Tamang and Maithili languages are primarily used for informal and family-oriented activities in their respective local communities. However, these languages have not been widely used in formal education and academic institutions despite Nepal government's numerous efforts to materialize mother tongue based multilingual education (Poudel & Costley 2023). The employment prospects and parents' preference for exposing their children to languages like Nepali and English are perceived as key factors contributing to the observed ascendance of the dominant languages.

During one interview, Pasang, a student from Salleri (Solukhumbu) studying Bachelor in Management at a private college, said, "As Sherpa people, our primary goal is to engage in business and achieve financial prosperity. That's why we have come to Kathmandu, seeking better educational opportunities that are not readily available in Salleri. Once I complete my bachelor's degree, my plan is to seek employment abroad and earn a living. In this pursuit, I question the necessity of learning and speaking Sherpa when there is limited recognition and job prospects for it." (Interview August, 2023). Pasang's comment here indicates that how people of different heritage languages shift to other global languages because of job and employment opportunities. This mobility of youth across cities has instigated the increasing language contact occasions. Rabita Maharjan (43 years) indicates that the current educational practices have become more market-oriented so that the younger generation is automatically detached from their local languages for learning global languages like English, French, Chinese etc., which are more useful in workplaces or higher education. The education system that responds to the employment of children adopts and prioritizes the dominant languages consequently, affecting even more the shifts towards these. As she says, "My children no longer speak Newar; it's only the older generation that does. There's no requirement for them to learn to read and write Newar in school. Instead, schools emphasize proficiency in Nepali and English. As a result, my children excel in Nepali and English but have little to no proficiency in Newar" (Interview July, 2019). This personal narrative also indicates the reduced force created in learning ethnic languages in comparison to the dominant official ones in educating practices.

During focus group discussions conducted in various locations among the participants from the selected ethnic communities in the Kathmandu Valley, many participants shared their experiences of how their children have predominantly shifted towards using Nepali and English instead of their respective local languages. For instance, Tashi, a 51-year-old tour guide and seasonal migrant worker from Solukhumbu, residing in Kathmandu, speaks English hesitantly but is proficient in Nepali. His wife runs a small liquor shop in Handigaun, Kathmandu, and their two children attend an English medium private boarding school. She mentioned, "If my children do not have good English or Nepali they will not find a good job. You know all higher level better paying jobs require fluent Nepali and English. We want our kids have this for their future." Tashi's personal narrative highlights the crucial role of schooling and education in accessing job opportunities and other avenues, which significantly influences language choice in education as also claimed by previous research studies (Choi & Poudel 2024; Gautam & Poudel 2024). The higher use of English and Nepali in the academic domain, as illustrated in Table 3, also provides a supportive case for such trends. The emphasis placed by schools on dominant, state or global languages like Nepali and English ultimately encourages the younger generation in the city to disregard and forsake their mother tongue, also due to intercultural convergences. This matter has an important implication for the future initiatives in language. For example, these trends of increasing language shifts and preferences in multilingual societies might lead to extensive translanguaging instances in education, countering the conventional pedagogical practices that promoted monolingual traditions.

As we have previously discussed, factors such as increasing media use in dominant languages, globalization and local language politics, and changing dynamics of the employment prospects have influenced the language choice and therefore language contact. A majority of the individuals who took part in our study, especially the youth, have reported that they are more inclined to learn languages with a broader scope and usage (in terms of population and geographic reach) rather than their heritage languages and the same trends were also found in parents concerned about their children's future employment prospects. In Kathmandu, Sherpa, Newar, Tamang and Maithili speakers use their respective mother tongues when it comes about talking about or engaging in the activities that are related to preservation of their ethnic, cultural, and religious conventions. However, they question the practical relevance of their mother tongues in formal, official, and administrative settings, despite government policies aimed at protecting these languages. They are not very optimistic that their home languages will attain similar educational, administrative, and formal status as Nepali and English.

#### 5.2.4. Language shift and language pedagogy

The ideological foundation of youths and parents toward their home languages have important implications for the teaching and learning of these languages in schools. Several previous studies have also reported that language shifting trends have various effects on the survival and development of many minority and endangered languages, and the schooling practices can contribute towards promotion of these languages. One of the important areas that such language shifts impact is the language pedagogy. Schools's language policies and practices cause long-term impact on the promotion and revitalization of linguistic diversity. If schools do not address the language shift and language contact contexts and do not help learners learn these languages then their practices will further reinforce the already privileged languages. Because of the education system that prioritizes dominant languages, the new generation of Sherpa, Newar, Tamang and Maithili people used Nepali, Hindi, and English in most of the activities they are engaged in. The participants from these communities believe that if schools do not understand the status and shifting trends in languages in the societies, then positive ideologies will be formed for dominant languages and negative ones for minority languages, enhancing an unequal position of these languages in the education system (Gautam & Poudel 2022a). This is one of the major concerns that pedagogues and policymakers should take into account. So, this study reports that the language pedagogy should embrace the realistic language use situations to create space for minority languages. For this, the development of an agentic role of key implementors, such as teachers, students, parents and administrators, is essential. A 70-year-old Maithili speaker from Saptari, residing in Kupondole, Lalitpur, expressed, "We speak Maithili very well here, but our children do not want to speak this language. Even those who are educated prefer to speak English and Hindi instead of Maithili and the children love to learn these languages rather than the home languages." It suggests that the younger generation of native speakers is increasingly inclined to adopt dominant languages such as Nepali, Hindi, and English, primarily due to the influence of education and globalization. Creation of a favorable environment for the promotion and protection of multilingual and inclusive language practices in education system requires collective efforts from governments, community and concerned stakeholders.

## 6. CONCLUSION AND IMPLICATIONS

It is possible to conclude that language shift within multilingual social settings is noticeably on the rise, manifested in various patterns influenced by social, cultural, personal, political and economic factors. In every society, diverse language ideologies intersect and create a collective force that favours particular languages and marginalizes the others. For instance, the language shift trends observed among Newar, Sherpa, Tamang and Maithili speaking communities were affected by factors such as media use, globalization and employment prospects set out by the changing market dynamics. In addition, the shifts were also driven by people's attitudes towards languages and their functional distribution in multilingual settings (Garret 2010: 16). One of the striking findings of this study is that the speakers of the four selected communities share a deficit ideology towards their own language, which forced them to use the dominant languages more than their ethnic languages. While the speakers of the minority languages were aware of their functionality, and tried to use them accordingly, they were constrained by other forces such as economic prosperity, employment prospects and social capitalization of the languages. It was clear from their practices as most of them used their native languages more than other dominant languages in the cultural activities and when it comes to expressing and promoting their identity. Further to this, the speakers' choice of languages for certain purposes are also affected by the structural factors such as culture, national policies, societal norms, economic rationales and so on (Poudel & Choi 2021). The attraction towards the use of English and Hindi besides Nepali among Newar, Sherpa, Tamang and Maithili speaking communities shows the impact of neoliberal force that is unstoppable in several ways (Gautam 2022a, 2022b; Pillar 2016).

The consequences of the above mentioned language shift trends can be costly for multilingual communities and their schooling system because it contributes to the marginalization of indigenous languages, relegating them to religious, cultural, and domestic spheres. Studies to document how the language shift can affect the broader sociolinguistic context and language pedagogy would be helpful for further designing policies and plans aiming at revitalization of the marginalized languages through their use in schooling system. Therefore, there is a requirement for a broader study on language contact, shift, and their outcomes, incorporating tangible evidence for developing a planned and equitable language pedagogy. Further to this, the ethno-linguists and sociolinguists must meticulously assess the negative impacts of language shift on language pedagogy including the broader educational environment to safeguard and enhance linguistic, cultural, and ethnic diversity.

## Funding acknowledgements and disclaimer

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

## REFERENCES

- Annamalai, E. (2001). *Managing multilingualism in India: Political and linguistic manifestations*. London: Sage Publications.
- Bhatt, R. / Agnes, B. (2022). Multilingualism as an object of sociolinguistic description. *Languages*, 7, 277. <https://doi.org/10.3390/languages7040277>
- Braun, V. / Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Central Bureau of Statistics [CBS] (2001). *Population census*. Kathmandu: CBS.
- Central Bureau of Statistics [CBS] (2011). *Population census*. National Planning Commission. Kathmandu: CBS.
- Choi, T.H. / Poudel, P.P. (2024). Enactment of English medium instruction in under-resourced educational contexts: A case of multilingual public secondary schools in Nepal. *System*, 121, 103223. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103223>
- Fishman, J. (1991). *Reversing language shift theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. London: Multilingual Matters.
- Gautam, B.L. (2021). *Language contact in Nepal: A study on language use and attitudes*. Cham: Palgrave McMillan Publications.
- Gautam, B.L. (2022a). Aspects of language contact in Newar. *International Journal of Multilingualism*. <https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2069248>
- Gautam, B.L. (2022b). Language politics in Nepal: A socio-historical overview. *Journal of World Languages*. <https://doi.org/10.1515/jwl-2021-0010>
- Gautam, B.L. / Giri, M. (2024). Trajectories of language and culture of Gopali community in Chitlang Valley. *Glottodidactica*, 51 (1), 7–26. <https://doi.org/10.14746/gl.2024.51.1.1>
- Gautam, B.L. / Poudel, P.P. (2022a). Diversity, multilingualism and democratic practices in Nepal. *Bandung Journal of Global South*, 9, 80–102. <https://doi.org/10.1163/21983534-09010004>
- Gautam, B.L. / Poudel, P.P. (2022b). Language contact in Maithili: Trends, traits and impact on multilingual sociolinguistic spaces. *Gipan*, 5 (1), 1–16. <https://doi.org/10.3126/gipan.v5i1.49537>
- Gautam, B.L. / Poudel, P.P. (2024). Language conflict in multilingual classroom: A case study in a public school in the Kathmandu Valley. In: Y.V. Rodríguez / A. Elizaincín (eds.), *Language conflict in educational settings* (pp. 29–45). Abingdon: Routledge.
- Johnson, D.C. / Eric, J.J. / Darrin, H. (2020). Normalization of language deficit ideology for a new generation of minoritized U.S. youth. *Social Semiotics*, 30 (4), 591–606. <https://doi.org/10.1080/10350330.2020.1766210>
- Joseph, J. (2006). *Language and politics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Liebscher, G. / Dailey, O.J. (2013). *Language, space, and identity in migration*. Cham: Springer.
- Malla, K.P. (2015). *From literature to culture: Selected writings on Nepalese Studies, 1980–2010*. Kathmandu: Social Science Baha.
- Matras, Y. (2009). *Language contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milroy, L. / Gordon, M. (2003). *Sociolinguistics: Method and interpretation*. London: Wiley.
- Mühlhäusler, P. (2015). *Linguistic ecology: Language change and linguistic imperialism in the Pacific Region*. London: Routledge.

- National Statistics Office [NSO] (2023). *National population and housing census-2021*. <https://nsonepal.gov.np/content/13329/nepal-statistical-year-book-2023/>
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pillar, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Poudel, P.P. / Choi, T.H. (2021). Policymakers' agency and the structure: The case of medium of instruction policy in multilingual Nepal. *Current Issues in Language Planning*, 22 (1-2), 79-98. <https://doi.org/10.1080/14664208.2020.1741235>
- Poudel, P.P. / Costley, T. (2023). *Understanding the languages and language policies in children's learning outcomes*. n.a.: UNICEF.
- Poudel, P.P. / Jackson, L. / Choi, T.H. (2022). Decolonisation of curriculum: The case of language education policy in Nepal. *London Review of Education*, 20 (1), 13. <https://doi.org/10.14324/LRE.20.1.13>
- Sharma, D. (2023). *From deficit to dialect: An evolution of English in India & Singapore*. Oxford: Oxford University Press.
- Trudgill, P. (2020). *Millennia of language change: Sociolinguistic studies in deep historical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turin, M. (2019). Concluding thoughts on language shift and linguistic diversity in the Himalaya: The case of Nepal. In: S. Sonntag / M. Turin (eds.), *The politics of language contact in the Himalaya* (pp. 163-176). London: Open Book Publishers.

Received: 09.06.2025; revised: 10.10.2025

**Zmiana językowa w przestrzeniach miejskich i jej wpływ na pedagogikę językową.  
Przypadek społeczności Sherpa, Maithili, Newar i Tamang w Dolinie Katmandu w Nepalu**

**ABSTRAKT.** Celem artykułu jest analiza tendencji zmiany językowej oraz jej wpływu na pedagogikę językową w zróżnicowanym językowo kontekście, jakim jest Dolina Katmandu. Dane empiryczne do niniejszego badania, o charakterze ilościowo-jakościowym, zostały pozyskane za pomocą ankiet, wywiadów oraz dyskusji fokusowych przeprowadzonych wśród użytkowników języków Sherpa, Newar, Maithili oraz Tamang zamieszkujących miejskie obszary Doliny Katmandu. Wyniki wskazują na powszechnie zachodzące zjawisko zmiany językowej w kierunku języków dominujących, takich jak nepalski, angielski oraz hindi, wśród przedstawicieli analizowanych społeczności językowych. Respondenci wskazywali, iż proces ten jest silnie związany z pozytywnymi doświadczeniami socjalizacyjnymi, jakie towarzyszą posługiwaniu się wspomnianymi językami. Badanie identyfikuje również zróżnicowane wzorce użycia języka oraz postawy wobec języków w kontekście kosmopolitycznym, kształtowanym przez takie czynniki, jak migracja, małżeństwa mieszane, przekazy medialne oraz społeczne, kulturowe i edukacyjne uwarunkowania funkcjonowania języków. Uzyskane wyniki sugerują konieczność ponownego przemyślenia strategii pedagogiki językowej, w tym nauczania języka nepalskiego, angielskiego oraz języków etnicznych, w odpowiedzi na obserwowane zmiany językowe. Dostosowanie praktyk edukacyjnych do potrzeb uczniów z doświadczeniem migracyjnym może przyczynić się do skuteczniejszego włączenia ich w system edukacyjny oraz odegrać istotną rolę w rewitalizacji języków mniejszościowych i promocji różnorodności językowej Doliny Katmandu.

**SŁOWA KLUCZOWE:** postawa wobec języka, zmiana językowa, ideologia, imperializm językowy, funkcjonalność językowa.

BHIM LAL GAUTAM

Tribhuvan University, Kirtipur, Nepal

[gautambhim@rocketmail.com](mailto:gautambhim@rocketmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-3343-6292>

PREM PRASAD POUDEL

Mahendra Ratna Campus

Tribhuvan University, Tahachal, Nepal

[prempoudel95@gmail.com](mailto:prempoudel95@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-7360-9998>

MIROSLAV KOLAR

*Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia*

ZUZANA SÁNDOROVÁ

*Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia*

## **Experiment as a research method for investigating the effectiveness of drama in EFL Higher Education: A systematic review**

**ABSTRACT.** The shift towards communicative teaching has led to the need of developing innovative approaches to teaching English as a foreign language. Among them, drama methodologies have gained increasing attention for their ability to enhance language learning efficiency. Although research indicates a positive contribution of drama to language learning, its application in university education remains largely unexplored. This study addresses this gap by systematically reviewing recent studies on drama techniques in higher education EFL classrooms and summarising experimental research trends and limitations in this context. Following the search in Scopus and Web of Science databases, 11 studies were identified according to inclusion and exclusion criteria for qualitative analysis. The results revealed an overall positive influence of drama on language classrooms. However, certain limitations were revealed, and more rigorous empirical studies are needed. By addressing these gaps, this review provides valuable insights. It proposes directions for future research, aiming to expand empirical research and establish drama in English language teaching as a generally accepted method.

**KEYWORDS:** drama-based teaching, EFL higher education, experimental research, drama intervention.

### **1. INTRODUCTION**

With the recent shift in language education toward a more communicative approach, innovative teaching methods, like using literary works and arts have gained popularity (Pardede 2011). As a result, educators widely develop contextual learning, extend their curriculum content beyond textbooks and make teaching more flexible, thereby enabling students to apply knowledge and learn from their daily lives (Yan et al. 2018). Since drama reflects real-life language use and promotes spontaneous communication (Holden 1981), incorporating

it into the classroom environment can provide an interesting new approach to language teaching (Kao & O'Neill 1998). Davies (1990) highlights that, with the growing emphasis on communicative approaches to language learning, dramatized learning emerges as a functional and creative teaching tool promoting the use of natural language.

Furthermore, Kao and O'Neill (1998) note the limited research on the dynamics of drama-based language classrooms, with much of the literature relying on philosophy and anecdotal evidence rather than empirical studies. Although more empirical research has emerged in the past two decades, it remains insufficient to justify the inclusion of drama in all curricula. Wessels (1987) highlights several challenges when implementing drama in language teaching, citing factors such as shy students, activity selection and managing corrections without disrupting performances. In addition, Holden (1981) adds that maintaining discipline is key to preventing chaos during certain activities. Further research is needed to investigate drama techniques in the classroom and address these challenges.

A growing body of research has demonstrated the positive effects of incorporating drama techniques into language teaching (Araki & Raphael 2018; Kuimova et al. 2016; Ozmen 2010; Park 2015). Drama improves speech fluency, broadens vocabulary and grammar, and enhances expressive vocalisation. It is particularly beneficial for students who struggle with public speaking, as it creates a secure environment for practice (Erbaugh 1990; Gill 2008). Engaging in role-playing fictional scenarios motivates learners to take risks with language, improve pronunciation and reduce the fear of making mistakes (Brash & Warnecke 2009). In addition, Stern (1980) highlights the psychological benefits of drama, noting how it stimulates oral communication and boosts motivation and confidence while reducing learners' sensitivity to rejection during classes.

However, many studies are quite disconnected from one another and often focus only on the emotional or cognitive aspect of implementing drama in teaching. Miller and Gkonou (2018) argue for a broader review considering the complex relationship between emotional and social dimensions of learning. Furthermore, Baldwin and Galazka (2021) advocate for the use of the ethics-of-care perspective, a philosophical framework that underscores the importance of relationships and empathy. The inclusion of this approach in process drama might encourage the creation of friendships and reduce stress. Drama also shapes teacher identity and professional competence in pre-service EFL education. Ozmen (2010) demonstrated how drama allows future teachers to adopt classroom roles and behaviours that enhance the learning process. Shand (2008) emphasised that drama should not only be an inherent part of EFL teacher training but also be considered a core methodology to be used throughout the course.

Although the role of drama in shaping teacher identity and professional competencies in pre-service EFL education has been acknowledged, its use in training programs remains limited. Research on its practical application in higher education has yet to be fully developed, pointing to a gap in empirical studies exploring its effectiveness in EFL teacher education (Horasan-Dogan & Cephe 2018). Therefore, this paper intends to fill that gap by summarising and analysing empirical studies on how drama techniques can be integrated into EFL higher education. It will also examine the trends and limitations of using experiments as a research method to explore the effects of drama on teaching and assess whether drama can be a core methodology in teacher preparation programs.

## 2. LITERATURE REVIEW

Experimental research provides valuable insights into the cause-and-effect relationships that occur when specific interventions are tested in educational research. Experiments are connected to theoretical frameworks, whereby hypotheses are formulated about how variables interrelate at the outset (Duit & Tesch 2010). This repetitive relationship between theory and experimentation drives innovation in teaching methodologies. Cohen, Manion and Morrison (2007) highlight that the long-standing priorities for researchers have been investigating casualties and predicting outcomes. Central to such investigation is incorporating control mechanisms within studies, exemplified in experimental design.

Winston and Blais (1996) explain how experiments are organised procedures that involve the manipulation of an independent variable while controlling external factors. Similarly, Keppel (1991) and Cahit (2015: 111) describe experimental research as a technique that needs to be formulated to determine the effect of a standalone treatment or intervention on an outcome and the relationship between variables. Ideally, this process typically includes the exposure of one group to the intervention and its absence to a second group, followed by a comparison of their performance. In research terms, these two groups are called experimental (exposed) and control (unexposed) groups. Experimental methodologies are generally categorised into two types: actual experiments and quasi-experiments. The key difference between them lies in participant assignment; true experiments use random assignments while quasi-experiments do not, which can potentially limit the latter's internal validity.

Cohen, Manion and Morrison (2007) explain the key characteristics of experimental research in education: researchers intentionally control and manipulate

the conditions that influence the events of the teaching process they are investigating. They introduce an intervention and measure its impact. This process involves altering the value of one variable, known as the independent variable, and observing its effect on another, referred to as the dependent variable.

In this review, we will use the categorisation made by Gay et al. (2011: 268), who divided group experiments into four main designs, which are as follows:

- a) pre-experimental designs (the one-shot case, the group pretest-posttest design, and the static group comparison),
- b) true experimental designs (the pretest-posttest control group, the posttest only control group, and the Solomon four-group design),
- c) quasi-experimental design (the nonequivalent control group design, the time-series design),
- d) factorial designs (Gay et al. 2011: 268).

Quasi-experimental designs differ from true experiments, yet they resemble them, which is what the prefix quasi means. Nonequivalent group designs are a type of quasi-experimental research design in which participants are divided into groups without the use of randomisation. Pre-test/post-test designs involve measuring the dependent variable before and after a treatment but lack random assignment, and interrupted time series designs include multiple measurements before and after a treatment to track changes over time (Cook & Campbell 1979).

There is also another design called the single-subject design, which Gay et al. (2011: 312) define as “designs that can be applied when the sample size is one or when a number of individuals are considered as one group.”

These single-subject designs are divided into three categories: A-B-A withdrawal, multiple-baseline, and alternating treatment designs. In an A-B-A design, a baseline condition (A) is followed by a treatment (B) and then a return to the baseline, allowing researchers to observe changes in the dependent variable and attribute them to the treatment. In multiple-baseline design, treatment is introduced at different times across participants, behaviours, or settings to avoid ethical concerns or the possibility of permanent effects. An alternating treatment design rapidly switches back and forth between treatments to compare their effectiveness (Sidman 1960).

In quantitative research, the fundamental requirements for a research instrument are to guarantee its validity and reliability. Together with criteria such as objectivity, testability, and the ability to generalise findings through statistical analysis, these elements form the foundation of reliable quantitative research (Gavora 2013: 511). For example, Bačíková and Janovská (2018: 41) note that, in

experiments, validity is crucial for guaranteeing the reliability of the results. Internal validity ensures that the variation in the dependent variable is due solely to the independent variable and not to external factors. While strict control can ensure internal validity, it may also reduce external validity, which refers to the degree to which the results are applicable in real-life situations. The research design and measurement tools should not violate validity for the findings to be accurate and generalizable.

According to Bracht and Glass (1968), most experiments intend to generalise their results to a general population and other conditions beyond that study. It is what external validity defines, where the establishment of these effects can be widely applied to other subjects, settings, or tests. The threat to external validity arises in two significant ways: when the findings are limited to a particular group of people participating in the experiment or restricted to specific conditions.

### 3. METHODOLOGY

A systematic review was conducted to explore the effects of drama techniques in experimental research on EFL higher education students and pre-service teacher trainees. Systematic reviews, valued for their ability to synthesise knowledge comprehensively (Hart 2018), rely on methodologies like PRISMA, which evolved from the QUOROM statement to standardise reporting and improve clarity (Moher et al. 2009). This review aims to synthesise the results of the reviewed studies, identifying key findings and implications of using experimental research methods to examine the effects of drama in EFL higher education.

To complement and support this objective, following research questions have been constructed:

- RQ1: How are experimental models commonly designed to examine the effects of drama on EFL students in higher education?
- RQ2: What types of intervention programs have been implemented to study the effects of drama in EFL higher education students?
- RQ3: What are the key outcomes of integrating drama in EFL higher education?
- RQ4: What are the limitations and challenges of using experiment as a research method in drama-based studies, and how can future methodologies be improved?

### 3.1. Information sources and search strategy

The study selection process involved a single reviewer, and the automation tool Rayyan (a free platform) was used to assist in the screening process (Ouzani et al. 2016). A comprehensive bibliographic search was conducted across the Web of Science and Scopus databases. The search strategy incorporated a combination of keywords: “drama, EFL higher education, pre-service EFL education, creative drama, psychological and pedagogical impacts, process drama and drama-based activities.”

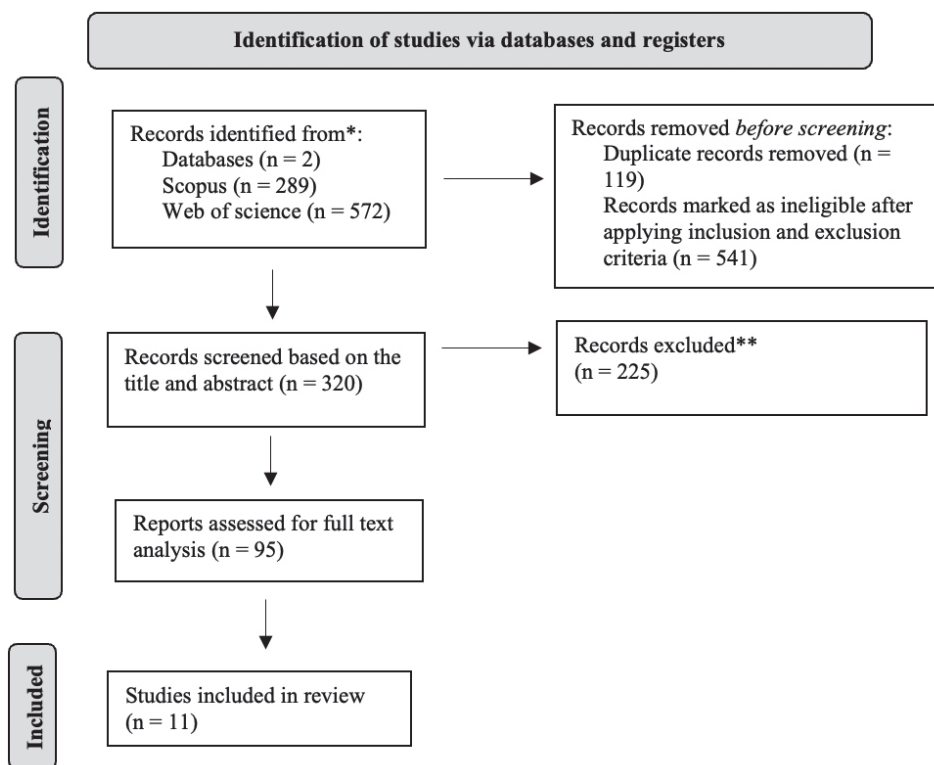
### 3.2. Eligibility criteria

The search was conducted using pre-defined eligibility criteria and a thematic synthesis approach. Studies were included if they assessed the impact of drama-based EFL teaching on pre-service teachers and higher education students, employed experimental methods and explored factors influencing EFL learning outcomes through drama. Only studies published in English within the last 10 years, peer-reviewed, empirical and with open access were considered.

Consequently, studies were excluded if they did not involve EFL higher education participants, did not use experimental research designs, were non-peer-reviewed or grey literature, were published before January 2014 or lacked outcomes related to language learning or teaching.

### 3.3. Search results

Initial search retrieved 980 studies from the two databases (Web of Science:  $n = 572$ ; Scopus:  $n = 289$ ), and 119 duplicate studies were identified and removed from the review. Subsequently, 541 studies were marked as ineligible after applying inclusion and exclusion criteria, and 320 studies were screened based on their titles and abstracts. During this stage, 95 studies were evaluated in full, from which 11 studies were included in the review. An overview of the selected studies is provided in Table 1.



**Figure 1.** Adapted PRISMA Flow Diagram

Source: Moher et al. (2009)

## 4. RESULTS

All studies in the systematic review employed quasi-experimental designs. The majority of the studies used single group pre-test/-post-test frameworks ( $n = 7$ ), followed by control/experimental pre-test/post-test design ( $n = 3$ ), while one study implemented a time-series classroom-based control/experimental group design. The studies spanned multiple countries from all around the world, with Türkiye contributing the most ( $n = 3$ ), followed by Kazakhstan ( $n = 2$ ), and others, including Saudi Arabia, Pakistan, Thailand, France, Iraq and Taiwan. The systematic review focused on the effects of drama techniques on pre-service education and higher education students, all of whom were EFL learners. Sample sizes varied considerably, ranging from small groups of 12–15 students (Horasan-Doğan & Cephe 2020; Korkut & Çelik 2021) to a more extensive samples of 70 students (Keezhatta 2020). Gender was mentioned in some

studies in which female students were dominant – an unsurprising fact, given that the teaching profession is predominantly feminised.

**Table 1.** Studies selected in the review with their assigned number

Number of the study	Name, author, year
Study 1	Drama: A neglected source in language teaching to improve communication (Altun 2019)
Study 2	Improvisation and role-play as enactive pedagogical devices to learn and teach English as a foreign language (Breauté 2023)
Study 3	The effect of creative drama on the writing anxiety of pre-service classroom teachers (Erdoğan 2018)
Study 4	The effectiveness of drama methods in the development of communication skills (Gabitova et al. 2018)
Study 5	The effects of creative drama on student teachers' creative pedagogy and identity (Horasan-Dogan & Cephe 2020)
Study 6	Promoting oral presentation skills through drama-based tasks with an authentic audience: A longitudinal study (Lee & Liu 2022)
Study 7	Efficacy of role-play in teaching and formative assessment for undergraduate English major students in Saudi Arabia (Keezhatta 2020)
Study 8	Developing pronunciation through creative drama (Korkut & Celik 2018)
Study 9	Fostering pre-service EFL teachers' communicative competence through role-playing games (Kuzembayeva et al. 2023)
Study 10	Learning oral communication skills through dramatic dialogues: A case study of graduates of Pakistani universities (Mahmood et al. 2020)
Study 11	The effects of role-playing simulation activities on the improvement of EFL students' business English oral communication (Tipmontree & Tasanameelarp 2018)

Source: own study.

A well-researched table (see Table 2) highlights the ongoing research on the application of drama techniques in EFL higher education. The table presents information on intervention design, activities, data collection and outcomes. The next section describes each study individually, highlighting these aspects.

Study 1 by Altun (2019) aimed to assess the influence of role-play and simulation activities on communication skills. The study employed a one-group pre-test/post-test design, with 30 third-year ELT students in Iraq. The intervention lasted for one semester, with weekly 3-hour drama classes. Data were collected

through pre- and post-survey questionnaires, reflecting the quantitative nature of the research. A paired sample t-test measured the differences between pre- and post-intervention data. All p-values reported less than 0.5, highlighting significant results, showcasing improved perceptions of language learning and oral skills through drama activities.

Breaute (2023) in Study 2 collected the impressions of 22 pre-service EFL teacher trainees about the underrepresentation of artistic practices. The research was based on a pre-test/post-test quasi-experimental design for four two-hour sessions incorporating role-play and improvisation activities. The study employed both quantitative and qualitative approaches, incorporating questionnaires, reflections and analysis of pictures and videos. Findings highlight the benefits of drama for language learning, oral expression and confidence. However, some challenges occurred when trainees were asked to implement these activities, such as a lack of training, personal shyness and limited time in the curriculum. The research also highlighted challenges in implementing artistic practices, as students found them intimidating after years of inactivity.

Study 3 by Erdoğan (2018) employed a one-group pre-test post-test experimental design to investigate creative drama's effects on writing anxiety. The sample comprised 21 pre-service EFL teachers via purposive sampling. The intervention program lasted 12 weeks, with weekly 2-hour sessions based on drama-based activities aimed to alleviate writing anxiety. The quantitative aspect of the study consisted of pre- and post-Writing Anxiety Test scores, while diaries and interviews were used to gather qualitative data from the participants. Interviews were conducted face-to-face using a tape recorder to gather data. Cronbach's alpha (0.97) confirmed scale reliability. Wilcoxon signed-rank was used to determine whether significant differences occurred. Diaries were analysed using content analysis by three external researchers, and recordings were analysed using decomposition and coding methods. The findings from tests, supported by interviews and diaries, revealed a reduction in writing anxiety levels.

Gabitova et al. (2018) in Study 4 used a pre-test post-test experimental/control group design to examine drama as a supplementary teaching tool in language learning. The sample comprised 60 second-year EFL students from Kazan Federal University in Kazakhstan. The intervention program lasted the entire academic year, and utilised several drama-based teaching techniques, such as process drama, scripted and applied drama and readers' theatre. Data collection relied on a quantitative approach before and after interventions, using questionnaires (to reveal interest levels in drama) and tests (to evaluate motivation levels and measure speaking skills). A detailed description of the specific statistical analysis was not mentioned, although the results were described. The

experimental group showed improved speaking skills, creativity, motivation, and expressiveness compared to the control group.

Case Study 5 by Horasan-Dogan and Cephe (2020) employed a quasi-experimental pre-test and post-test design. A mixed-method approach ensured validity through triangulation. Qualitative measures (observations, focus group interviews and reflections) outweighed the quantitative ones (analytical rubric). Fifteen teacher trainees were selected through a convenience sampling method at XXX University in Türkiye, who participated in a 30-hour creative drama workshop held twice a week. To avoid the halo effect, three raters observed participants' skills. Two observations were found reliable after the Spearman Rank Order Correlation showed high consistency. Inductive content analysis was used to analyse qualitative data in MAXQDA 12. A paired sample t-test showed a significant improvement in pedagogical skills, with post-test scores ( $M = 3.2314$ ,  $SD = .24804$ ) significantly higher than pre-test scores ( $M = 1.5179$ ,  $SD = .35772$ ),  $t(14) = -21.591$ ,  $p = .000$ , indicating enhanced teaching performance after the creative drama workshop.

In Study 6, Lee and Liu (2022) examined drama-based pedagogy for oral presentations using a time-series classroom-based quasi-experimental design. The sample, consisting of 42 EFL students from a Taiwanese university, was split into control and experimental groups. The intervention lasted 18 weeks, two hours per week, and was filled with activities such as storytelling, rehearsals, monologues and scripted plays with six drama elements. Before the intervention, all participants prepared presentations, which were observed and rated by two public speaking professionals unfamiliar with the students. Quantitative measures included professional raters' judgment (inter-rater reliability was 0.92, ensuring consistency) and a self-perceived presentation techniques questionnaire (reliability score = 0.922). The qualitative component consisted of a post-study interview, where two raters collaborated to ensure consistent coding and alignment. Significantly enhanced oral presentation skills were highlighted, with the most notable pronunciation improvements occurring when students presented to real-life audiences.

Study 7 by Keezhatta (2020) focused on evaluating role-play activities as teaching and assessment strategies for 70 undergraduate English major students and 20 teachers from the departments of English at Prince Sattam Bin Abdulaziz University in Saudi Arabia. The study employed a pre-test/post-test design with experimental and control groups. A detailed description of the duration of the intervention was not provided, although it was mentioned that data collection occurred over a two-month period. A t-test was conducted before the intervention to determine whether any differences existed between the control and experimental groups in terms of prior English knowledge. The study used tests to

assess students' grammar, functions and vocabulary, along with closed-ended structured questionnaires administered to teachers to evaluate the impact and challenges of role-play. A panel of experts reviewed the tests to ensure validity and reliability, which was verified using Cronbach's alpha. SPSS and t-tests were used to analyse and compare data.

In Study 8 by Korkut and Celik (2018), the aim was to explore creative drama's impact on pronunciation. The study used a pre-test and post-test model with an intervention program lasting 18 hours over six days. The sample comprised 12 volunteer ELT students at a state university in Türkiye. Data was collected through pre- and post-tests and read-aloud tasks, which were recorded. Two coders marked the results and analysed them using the Wilcoxon signed rank test, which is frequently used for small samples. Post-test scores (31.16) were higher than pre-test scores (26.08), showcasing improved intonation, stress, and communicative pronunciation.

Study 9 by Kuzembayeva et al. (2023) employed a semi-experimental pre-test/post-test control group design to examine the use of role-playing games in teaching dialogue speech. The sample, comprising 36 pre-service EFL teachers at the Baishev University in the Republic of Kazakhstan, was divided into control and experimental groups based on their educational program schedule. The intervention program lasted for the whole academic year and included various controlled-type exercises that helped to introduce specific topic and assess learners' knowledge. Games were also conducted using video materials and presentations. Results showed communication competence increased from 17% to 28% (+11%).

Mahmood et al. (2020) in their Study 10 focused on assessing the role of dramatic performance in English learning. The researchers used a pre-test and post-test model, where two groups of 40 students performed King Lear dialogues, showing significant post-test improvements in confidence, pronunciation and body language. Data was collected purely through qualitative methods of observation and recordings. There is no mention of statistical analysis being used in the study.

In Study 11, Tipmontree and Tasaanameela (2018) implemented a quasi-experimental single-group pre-test and post-test design to investigate the effects of role-playing simulation activities on students' oral communication abilities. Both qualitative methods (teacher and student diaries) and quantitative methods (attitudes questionnaire and speaking tests) were employed to enhance the scope and detail of the findings. One class of 45 third-year Thai EFL university students participated in weekly 3-hour sessions for 12 weeks. Three experienced English lecturers reviewed the data to ensure validity and reliability, and t-tests were used to assess pre- and post-test results.

**Table 2.** Overview of key themes derived from the systematic review

Author(s)/ Year / Country	Research design	Research aims	Participants	Intervention plan / Duration	Measuring instruments	Key findings
Altun (2019) / Iraq	single-group pre-test post-test	Assess role- play and simulation in communication skills	30 third-year ELT students	Weekly 3-hour drama classes for one se- mester	Pre- and post- surveys	Improved perception of language learn- ing, oral skills
Breauate (2023) / France	single-group pre-test post-test	Address under- representation of artistic practices	22 pre-service English teach- ers	Four 2-hour sessions with role-play, im- provisation	Pre-/ post- questionnaires, videos, reflec- tions	Enhanced creativity, oral expression, confidence, classroom relationships
Erdoğan (2018) / Türkiye	single-group pre-test post- test	Investigate creative dra- ma's effect on writing anxiety	21 pre-service teachers	12 weeks of drama-based writing activi- ties	Writing anxiety tests, diaries, interviews	Reduced writing anxi- ety, improved preparedness, confidence
Gabitova et al. (2018) / Kazakhstan	pre-test post- test (control group)	Highlight drama as a supplemental teaching tool	60 2nd-year EFL students	Warm-ups, pantomimes, role-plays, simulations	Pre-/ post- questionnaires, motivation tests	Improved speaking skills, creativity, moti- vation, expres- siveness
Horasan- Dogan (2020) / Türkiye	single-group pre-test and post-test	Assess creative drama's impact on pedagogy and identity	15 senior ELT student teach- ers	15 two-hour creative drama workshops	Observations, focus group interviews	Enhanced pedagogy, crea- tivity, identity awareness, body language
Lee & Liu (2022) / Taiwan	time-series classroom- based (control group)	Study drama- based peda- gogy for oral presentations	42 EFL students (control & experimental)	Two semesters, weekly 2-hour drama classes	Rater evalua- tions, SPPTQ, interviews	Improved pres- entation skills, confidence, authenticity, teamwork
Keezhatta (2020) / Saudi Arabia	pretest-posttest (control group)	Evaluate role- play in teaching and assessment	70 EFL students (control & experimental)	Role-play in grammar, vo- cabulary, and functions	Pre-/ post-tests, questionnaires	Resolved class- room interper- sonal issues
Korkut & Celik (2018) / Türkiye	single-group pre-test and post-test	Explore crea- tive drama's impact on pronunciation	12 ELT stu- dents	18 hours of creative drama in six days	Pronunciation tests	Improved int- onation, stress, communicative pronunciation
Kuzembayeva et al. (2023) / Kazakhstan	pre-test/ post- test (control group)	Examine role- playing games for dialogue speech	36 EFL students (control & experimental)	Academic year of role-playing games	Pre-/ post-tests	Enhanced speaking skills, reduced errors, better dialogue competence
Mahmood et al. (2020) / Pakistan	single-group pre-test post- test	Assess dra- matic perfor- mance's role in English learning	40 English Lit. students (two groups)	Semester- long drama activities and Shakespeare performance	Observations, recordings, pre-/ post-tests	Improved confidence, comprehension, pronunciation, non-verbal com- munication
Tipmontree & Tasana- meelarp (2018) / Thailand	single-group pre-test and post-test	Assess role- play for busi- ness English communication	45 Thai EFL students	3-hour weekly sessions for 12 weeks	Speaking tests, peer review	Improved speaking ability, positive student reception

Source: own study.

## 5. DISCUSSION

This section presents a systematic overview of the findings and patterns reported in the analysed studies. It addresses the primary aim by answering the research questions stated earlier in the study. Regarding the first question, which examined how experimental models are commonly designed to study drama-based learning, quasi-experimental designs emerged as the most frequently used model. Miller et al. (2019) suggest that this preference is due to ethical and practical limitations that often make randomisation unfeasible. Quasi-experimental designs allow researchers to estimate causal effects in real-world settings where fully controlled experiments are not possible. The positive findings indicate that this approach is appropriate, though some methodological adjustments could strengthen the precision and robustness of future studies. Notably, only four studies included control groups, and none employed randomisation to strengthen the validity of their findings. Furthermore, the sample sizes in most studies were too small to allow for generalisation to a broader population.

To answer the second research question, this section compares and examines the various intervention designs employed across the studies. The duration of interventions ranged from 8 hours (Bréauté 2023) to an entire academic year (Kuzembayeva et al. 2023), typically conducted weekly during teacher training sessions. The most common methods used were role-play and simulation, used in nearly all the studies to improve communication skills and mitigate fear of public speaking (Gabitova et al. 2018; Kuzembayeva et al. 2023). Most interventions began with icebreakers and warm-up activities, followed by interactive sessions that incorporated pantomime and improvisation (Bréauté 2023; Erdoğan 2018; Gabitova et al. 2018). Although conventional dramatic practices, such as Reader's Theatre and scripted performance, were not widespread, studies by Gabitova et al. (2018) and Mahmood et al. (2020) introduced innovative adaptations that promoted learner creativity. Physical and vocal exercises were primarily used as warm-up exercises (Gabitova et al. 2018; Horasan-Doğan & Cephe 2020), whereas Korkut and Çelik (2021) emphasised voice exercises to improve pronunciation accuracy. However, relaxation and breathing exercises fundamental components of acting were noticeably absent, potentially limiting students' emotional preparedness for language acquisition (Via 1981).

The third research question aimed to synthesise the outcomes of the reviewed studies. The findings consistently demonstrated improvements in speaking fluency, pronunciation, vocabulary building and overall communicative competence (Altun 2019; Bréauté 2023; Gabitova et al. 2018; Korkut & Çelik 2021;

Kuzembayeva et al. 2023; Salim Keezhatta 2020; Tipmontree & Tasanameelarp 2018). Emotional development was also a strong focus in most of the studies, with several studies reporting reductions in language anxiety and increased self-confidence among participants (Bréauté 2023; Erdoğan 2018; Gabitova et al. 2018; Mahmood et al. 2020). Pre-service teachers showed notable improvements in teaching abilities, including preparing lessons, classroom management and the application of effective teaching methodologies (Altun 2019; Bréauté 2023; Horasan-Doğan & Cephe 2020). Improved teamwork and interpersonal relationships were also reported, with students enjoying the element of teamwork in drama activities (Gabitova et al. 2018; Lee & Liu 2022; Mahmood et al. 2020). Furthermore, the development of a sense of belonging fostered motivation and engagement, reinforcing the social benefits of drama activities in educational contexts (Mahmood et al. 2020).

Several limitations emerged across the reviewed studies, highlighting areas for future research. The absence of control groups in many studies proved to be a significant issue, restricting the ability to determine whether observed changes were the result of interventions or influenced by external variables. The use of randomised experimental and control groups would provide more precise comparisons by eliminating other variables from influencing the effects of drama. Additionally, only two studies collected data over extended periods, restricting insight into the long-term effects of drama techniques on EFL teaching. Notably, Lee and Liu's (2022) findings indicated, that their experimental group started to diverge significantly from the control group only in the second semester, so longer implementation is required. Furthermore, several studies ( $n = 5$ ) stated that they focused predominantly on collecting quantitative data, due to the employment of pre/post-tests, which may introduce some subjectivity and decrease the value of data. Applying observational and self-reporting methods could enhance the reporting accuracy of outcomes. Lastly, while some studies employed reliable tools like t-test and Wilcoxon signed-rank tests, they were not often complemented by triangulation except for Horasan-Dogan and Cephe (2020) or rigorous validity checks, which are significant in confirming findings from different sources.

Lastly, our fourth research question, in addition to identifying key limitations, aimed to provide future research recommendations. Studies such as Gabitova et al. (2018) and Horasan-Dogan and Cephe (2020) underline the importance of comprehensive training for practitioners to apply drama techniques accordingly and effectively. Further research should expand to in-service teachers to explore the challenges they face when implementing drama and help develop structured training programs to support their skills' development. Likewise, research should examine how teacher trainees use drama in their early stages

of teaching and develop a framework to help them with difficulties they face such as, time constraints and maintaining discipline. This aligns with Holden (1981), who advocated discipline's importance in maintaining order during certain drama activities.

Notably, none of these studies highlighted the effects of culture on their experiments, yet Ziegahn (2001) advocates that the teaching process and communication styles are always influenced by cultural values, emphasising their significance in the teaching process. Consequently, exploring and understanding how culture affects drama-based learning process would be highly beneficial. Finally, the reviewed studies poorly represented the implementation of digital tools in drama-based learning. Trang (2024) used Zoom's breakout rooms, screen sharing and recording tools to support digital role-plays in an intercultural communication course, enhancing learners' engagement and intercultural competence in a virtual drama-based setting. Future studies should explore this by integrating drama and digital platforms and multimedia tools to evaluate whether it can further enhance the effectiveness of drama interventions.

## 6. CONCLUSION

Our primary goal was to summarise the significant findings and implications of employing experiments to study drama's impact on higher EFL education. The studies reviewed used mainly quasi-experimental designs, drawing on a pre-test/post-test design, reflecting a trend in research methodology. All included studies showed positive results, while studies that included both control and experimental groups showed more reliable data on the significant improvements in communication and speaking skills, creativity, pedagogical skills, and emotional expressiveness. Concurrently, the examined research offers sufficient evidence to support the inclusion of drama in teaching curriculum in EFL classrooms. However, additional empirical research is still necessary, explicitly aiming to overcome these limitations and increase methodological variety. Future research should focus on integrating breathing and relaxation techniques into their interventions, creating larger sample sizes with different cultural backgrounds, designing research for longitudinal examination and incorporating control groups to improve the reliability and validity of findings. Finally, the need for proper training of practitioners has also been identified, highlighting the importance of establishing formal training programs to help teachers and teacher trainees effectively implement drama in their lessons.

## Funding acknowledgements and disclaimer

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

## REFERENCES

- Altun, M. (2019). Drama: A neglected source in language teaching to improve communication. *International Journal of English Linguistics*, 9 (5), 242–253. <https://doi.org/10.5539/ijel.v9n5p242>
- Araki, N. / Raphael, J. (2018). Firing the imagination: Process drama as pedagogy for ‘melting’ EAP speaking anxiety and increasing Japanese university students’ confidence in speaking. *Teaching English for Academic Purposes (EAP) in Japan: Studies from an English-Medium University*, 14 (1), 41–58. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-8264-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-10-8264-1_3)
- Bačíková, M. / Janovská, A. (2018). *Základy metodologie pedagogicko-psychologického výskumu: Správodca pre študentov učiteľstva*. Košice: ŠafárikPress.
- Baldwin, P. / Galazka, A. (2021). *Process drama for second language teaching and learning: A toolkit for developing language and life skills*. London et al.: Bloomsbury Publishing.
- Bracht, G.H. / Glass, G.V. (1968). The external validity of experiments. *American Educational Research Journal*, 5 (4), 437–474. <https://doi.org/10.3102/00028312005004437>
- Brash, B. / Warnecke, S. (2009). Shedding the ego: Drama-based role-play and identity in distance language tuition. *Language Learning Journal*, 37 (1), 99–109. <https://doi.org/10.1080/09571730902717661>
- Bréauté, V.P. (2023). Improvisation and role-play as enactive pedagogical devices to learn and teach English as a foreign language. *NJ: Drama Australia Journal*, 46 (1), 1–17.
- Cahit, K. (2015). Internal validity: A must in research designs. *Academic Journals*, 10 (2), 111–118.
- Cohen, L. / Manion, L. / Morrison, K. (2007). *Research methods in Education (6th ed.)*. London: Routledge.
- Cook, T.D. / Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation: Design & analysis issues in field settings*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Davies, P. (1990). The use of drama in English language teaching. *TESL Canada Journal*, 8 (1), 87–99. <https://doi.org/10.18806/tesl.v8i1.581>
- Duit, R. / Tesch, M. (2010). On the role of the experiment in science teaching and learning – Visions and the reality of instructional practice. In: M. Kalogiannakis / D. Stavrou / P. Michaelidis (eds.), *Hands-on science: Bridging the science and society gap* (pp. 17–30). Rethymno-Crete: The University of Crete campus.
- Erbaugh, M.S. (1990). Taking advantage of China’s literary tradition in teaching Chinese students. *The Modern Language Journal*, 74 (1), 15–27. <https://doi.org/10.2307/327938>
- Erdoğan, T. (2018). The effect of creative drama on the writing anxiety of pre-service classroom teachers. *Croatian Journal Educational/Hrvatski Casopis Za Odgoj I Obrazovanje*, 20 (3), 867–902. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i3.2902>
- Gabitova, L. / Shayakhmetova, L. / Beisembayeva, Z. (2018). The effectiveness of drama methods in the development of communication skills. *Revista Publicando*, 16 (1), 308–315.
- Gavora, P. (2013) Validita a reliabilita výskumných nástrojov: princípy a reálna prax. *Pedagogická Orientace*, 23 (4), 511–534. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-4-511>
- Gay, L.R. / Mills, G.E. / Airasian, P. (2011). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th edition). Boston: Pearson Education International.

- Gill, C. (2008). Motivating English-language learners through drama techniques. *The Journal of INTI International Education Group (Special Issue)*, 43–51. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n4p29>
- Hart, C. (2018). *Doing a literature review: Releasing the research imagination*. London. SAGE.
- Holden, S. (1981). *Drama in language teaching: Longman handbook for language teachers*. London. Longman.
- Horasan-Doğan, S. / Cephe, P.T. (2018). A suggested syllabus for creative drama course in ELT. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14 (2), 305–324.
- Horasan-Doğan, S. / Cephe, P.T. (2020). The effects of creative drama on student teachers' creative pedagogy and identity. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 1–19. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100736>
- Kao, S.-M. / O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Santa Barbara, CA: Greenwood Publishing Group.
- Keezhatta, S.M. (2020). Efficacy of role-play in teaching and formative assessment for undergraduate English-major students in Saudi Arabia. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11 (3), 549–566. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no3.36>
- Keppel, G. (1991). *Design and analysis: A researcher's handbook (3rd ed.)*. New York. Prentice-Hall, Inc.
- Korkut, P. / Çelik, Ö. (2021). Developing pronunciation through creative drama. *The Language Learning Journal*, 49 (2), 147–159. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1491058>
- Kuimova, M.V. / Uzunboylu, H. / Startseva, D. / Devyatova, K. (2016). Advantages of extracurricular drama activities in foreign language teaching. *Ponte*, 72 (6), 5. <https://doi.org/10.21506/j.ponte.2016.6.4>
- Kuzembayeva, G. / Kuanyshbayeva, A. / Maydangalieva, Z. / Spulber, D. (2023). Fostering pre-service EFL teachers' communicative competence through role-playing games. *Journal of Education and E-Learning Research*, 10 (2), 278–284. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i2.4593>
- Lee, Y.J. / Liu, Y.-T. (2022). Promoting oral presentation skills through drama-based tasks with an authentic audience: A longitudinal study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31 (3), 253–267. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00557-x>
- Mahmood, R. / Elhassan, M.A.M. / Rasheed, T. / Tilwani, S.A. (2020). Learning oral communication skills through dramatic dialogues: A case study of graduates of Pakistani universities. *The Asian ESP Journal*, 16 (6,2), 35–50.
- Miller, E.R. / Gkonou, C. (2018). Language teacher agency, emotion labor and emotional rewards in tertiary-level English language programs. *System*, 79, 49–59. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.002>
- Miller, J.C. / Smith, N.S. / Pugatch, M. (2019). Experimental and quasi-experimental design in implementation research. *Psychiatry Research*, 283, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.06.027>
- Moher, D. / Liberati, A. / Tetzlaff, J. / Altamn, D.G. / PRISMA group (2009) Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Med*, 6 (7), 1–7. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Ouzzani, M. / Hammady, H. / Fedorowicz, Z. / Elmagarmid, A.K. (2016). Rayyan – a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5 (1), 1–10. <https://doi.org/doi:10.1186/s13643-016-0384-4>
- Ozmen, K.S. (2010). Fostering nonverbal immediacy and teacher identity through an acting course in English teacher education. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 35 (6), 1–23. <https://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.1>
- Pardede, P. (2011). Using short stories to teach language skills. *JET (Journal of English Teaching)*, 1 (1), 14–27. <https://doi.org/10.33541/jet.v1i1.49>

- Park, H. (2015). Student perceptions of the benefits of drama projects in university EFL: Three case studies in Korea. *English Teaching-Practice and Critique*, 14 (3), 314–334. <https://doi.org/10.1108/ETPC-06-2015-0047>
- Shand, J.W. (2008). *The use of drama to reduce anxiety and increase confidence and motivation towards speaking English with two groups of English language learners*. Tuscon, AR: The University of Arizona.
- Sidman, M. (1960). *Tactics of scientific research: Evaluating experimental data in psychology*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Stern, S.L. (1980). Drama in second language learning from a psycholinguistic perspective. *Language Learning*, 30 (1), 77–100. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00152.x>
- Tipmontree, S. / Tasanameelarp, A. (2018). The effects of role-playing simulation activities on the improvement of efl students' business English oral communication. *Journal of Asia TEFL*, 15 (3), 735. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.3.11.735>
- Trang, L.T.M. (2024). The effect of digital drama on EFL students' skills in the intercultural communication course at the university. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 8 (2), 1–14. <https://doi.org/10.46827/ejfl.v8i2.5337>
- Via, R.A. (1981). Language learning via drama. EDRS PRICE. In: J.C. Fisher / J. Schachter / M.A. Clarke (eds.), *Building bridges: Research and practice in teaching English as a second language* (pp. 210–217). Washington, D.C: Georgetown University.
- Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.
- Winston, A.S. / Blais, D.J. (1996). What counts as an experiment? A transdisciplinary analysis of textbooks, 1930–1970. *The American Journal of Psychology*, 109 (4), 599–616. <https://doi.org/10.2307/1423397>
- Yan, X. / Zhang, C. / Fan, J.J. (2018). "Assessment knowledge is important, but ...": How contextual and experiential factors mediate assessment practice and training needs of language teachers. *System*, 74, 158–168. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.003>
- Ziegahn, L. (2001). Considering culture in the selection of teaching approaches for adults. *Citeseer*, 231, 1–2. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=471379099d45977ee1595d7fb43a8c89ae79f52b>

Received: 16.02.2025; revised: 15.09.2025

### **Eksperyment jako metoda badawcza w badaniach nad skutecznością dramy w dydaktyce języka angielskiego w szkolnictwie wyższym. Przegląd systematyczny**

**ABSTRAKT.** Przejście w kierunku nauczania komunikacyjnego stworzyło potrzebę opracowania innowacyjnych podejść do nauczania języka angielskiego jako obcego. Wśród nich szczególne zainteresowanie zyskały metody określane jako *drama techniques* (techniki teatralne) cenione za swój potencjał w zwiększaniu efektywności uczenia się języka. Chociaż badania wskazują na pozytywny wpływ takich działań na proces przyswajania języka, ich zastosowanie w edukacji uniwersyteckiej pozostaje w dużej mierze niewykorzystane. Niniejsze opracowanie podejmuje tę problematykę poprzez systematyczny przegląd najnowszych badań nad wykorzystaniem dramy na zajęciach języka angielskiego jako obcego na poziomie akademickim. W szczególności badanie podsumowuje trendy eksperymentalnych badań w tym obszarze oraz nakreśla zidentyfikowane ograniczenia. Analiza, oparta na wynikach wyszukiwania w bazach Scopus i Web of Science, objęła 11 badań zakwalifikowanych na podstawie przyjętych kryteriów włączenia i wykluczenia. Uzyskane wyniki potwierdzają ogólnie pozytywny wpływ technik teatralnych na nauczanie języka, choć jednocześnie ujawniają istotne ograniczenia i wskazują na potrzebę prowadzenia bardziej rygorystycznych badań

empirycznych. Uwzględniając te luki, niniejszy przegląd dostarcza wartościowych spostrzeżeń i wytycza kierunki przyszłych badań, których celem jest poszerzenie podstaw empirycznych oraz umocnienie pozycji działań teatralnych jako metody w dydaktyce języka angielskiego.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczanie oparte na dramie, nauczanie języka angielskiego jako obcego na poziomie szkolnictwa wyższego, badania eksperymentalne, interwencja z wykorzystaniem dramy.

MIROSLAV KOLAR

Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia

miroslav.kolar@ukf.sk

<https://orcid.org/0009-0004-7177-0165>

ZUZANA SÁNDOROVÁ

Constantine the Philosopher University, Nitra, Slovakia

zsandrova@ukf.sk

<https://orcid.org/0000-0001-8738-4737>



YAVUZ KURT

*Marmara University, Istanbul, Türkiye*

TALIP GÜLLE

*University of Jyväskylä, Finland*

SEZEN BEKTAŞ YÜKSEL

*Boğaziçi University, Istanbul, Türkiye*

YASEMİN BAYYURT

*Boğaziçi University, Istanbul, Türkiye*

## Exploring cognitive discourse functions for disciplinary literacies in university EMI programs

**ABSTRACT.** This study investigates the integration of Cognitive Discourse Functions (CDFs) in English-Medium Instruction (EMI) classrooms across various disciplines in Turkish higher education, with a particular focus on teacher education programs. CDFs provide a systematic framework for analysing how language facilitates cognitive processes such as describing, explaining, evaluating, and categorising in disciplinary contexts. The data comprise 472 minutes of lesson recordings from five courses across three fields: Computer Education and Educational Technology, English Language Teaching, and Mathematics and Science Education. Lessons were analysed using CDF coding to examine field-specific variations in language use and their implications for disciplinary literacies. The study provides an initial exploration of the interconnectedness of CDFs with disciplinary literacies by delineating their role in building foundational knowledge, facilitating reasoning, and fostering critical thinking. These findings indicate that explicit integration of CDFs into EMI pedagogy has potential for addressing language and content challenges faced by students in EMI settings. The article contributes to the growing body of research on EMI by providing insights into the interplay between language and disciplinary knowledge construction.

**KEYWORDS:** cognitive discourse functions, disciplinary literacies, higher education, English-medium instruction.

## 1. INTRODUCTION

English-medium instruction (EMI) is widely practiced at the tertiary level in Türkiye. As in Europe, Asia and the Middle East (Macaro et al. 2018), higher education institutions in Türkiye, especially the growing number of (foundation) universities (i.e., owned and operated by foundations), are increasingly offering programs in English. While conceptualizations and practical applications of EMI vary, the often-cited definition by Dearden (2015: 4) aligns well with the Turkish context: “The use of the English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English”.

When local and international student profiles are considered (Glle et al. 2024), it is evident that English is a second language (L2) for the majority of students enrolled in tertiary-level EMI programs in Türkiye. While the implementation of EMI in Türkiye is driven by governmental and institutional strategies (Glle et al. 2024), research indicates that students experience various language-related challenges in their studies (British Council & TEPAV 2015; Kırkgöz 2005).

Given EMI’s primary focus on delivering subject content, with the development of English language skills often relegated to a secondary position (Pecorari & Malmström 2018), it seems that a recalibration in the language-content interface is needed in EMI. This new approach can be informed by decades of research in Content and Language Integrated Learning (CLIL), in which the concurrent development of content knowledge and language skills is prioritized (Coyle et al. 2010). While Chang’s (2023: 163) proposal of “CLIL-ised EMI” provides a promising pathway, frameworks for content and language integration with (increased) explicit attention to disciplinary language are still needed in EMI.

In this respect, the Cognitive Discourse Functions (CDFs) Framework, developed by Dalton-Puffer (2013), provides one systematic way to identify and scaffold the specific language demands associated with disciplinary learning and teaching (Dalton-Puffer 2013). CDFs represent the ways language is used to perform cognitive tasks such as *defining*, *explaining*, *categorizing*, or *exploring* (Dalton-Puffer 2013), which are essential in academic discourse. The framework also functions as an accessible tool for analyzing language requirements in instructional materials, assessment activities, and daily classroom interactions (Dalton-Puffer et al. 2018).

This study is situated at the intersection of EMI and disciplinary literacies, aiming to explore how CDFs operate across different fields in teacher education programs. The specific aim of this paper is twofold:

- i. To investigate how CDFs are realized in EMI courses in Turkish higher education across diverse fields (i.e., Computer Education, English Language Teaching, Mathematics and Science Education);
- ii. To examine the pedagogical implications of CDF use for developing disciplinary literacies, thus contributing to discussions on content and language integration in EMI.

Based on CDF analysis of EMI content lessons, we discuss how a CDF-aware pedagogy can help learners navigate discipline-specific knowledge construction and communication in an L2.

## 2. LITERATURE REVIEW

In this section, we review research on EMI with a particular focus on Türkiye, and then provide a brief overview of CDFs and disciplinary literacy.

### 2.1. EMI in Türkiye

The rapid rise of EMI in Türkiye has been accompanied by several challenges. Kırkgöz (2014) reports that students at a Turkish state university face difficulties in comprehending disciplinary content, grasping specific details, managing the time-intensive nature of EMI, and understanding exam questions. More recently, students have expressed dissatisfaction with their inability to effectively follow EMI lessons (Karakaş 2017).

Previous studies reveal that English proficiency and prior content knowledge are significant predictors of content attainment (Aizawa et al. 2025). EMI programs often lack an explicit focus on the interplay between content and language learning, and students are usually left to address language challenges on their own (Breeze & Dafouz 2017; Dafouz & Smit 2016). Yıldız et al. (2017) reveal that students have difficulties in following their departmental courses even after completing the English preparatory program. The authors note that students expressed the need for “a curriculum specifically based on English for a specific academic purpose” to improve their discipline-specific technical vocabulary knowledge (Yıldız et al. 2017: 395). These findings echo those reported in other contexts, for instance in a study of a Japanese university, where Aizawa et al. (2025) drew attention to the importance of subject-specific language support.

Wingate (2018) argues that academic literacy should not be seen as a set of generic, transferable skills but as socially situated practices that vary across

disciplines. She suggests embedding literacy instruction within subject teaching rather than isolating it in stand-alone remedial courses. She also highlights the need for collaboration between language specialists, disciplinary faculty, and support staff to integrate academic literacy development into curricula (Wingate 2018). In relation to this latter point, Dearden et al. (2016) examined how collaboration between English language instructors and EMI teachers from diverse backgrounds can shape the delivery of content in higher education EMI settings in Türkiye. They reported positive results of collaborative lesson planning based on language teacher and content teacher accounts. While such collaboration enhances the pedagogical design of EMI courses, students' success in EMI also depends on their mastery over disciplinary discourse. This knowledge allows them to create discourse that aligns with the expectations and norms of the respective disciplinary culture (Airey 2020). In other words, learning in tertiary-level EMI is closely associated with developing literacies in disciplines.

## **2.2. Disciplinary literacies and cognitive discourse functions**

Disciplinary literacy is a multifaceted concept that integrates various elements such as academic discourse, the use of multilingual and multimodal resources, discipline-specific language and semiotics, digital competencies, and critical thinking (Nikula et al. 2024). The development of disciplinary literacy begins with the adaptation of disciplinary content in primary and secondary education and continues through specialized courses delivered by experts in higher education (Dalton-Puffer et al. 2024). The nature of disciplinary literacies can, therefore, be argued to be different in higher education, as a reconceptualization of disciplinary knowledge for schooling is not as substantial as it is in pre-tertiary educational levels and the content is delivered by experts who are, in most cases, more involved in knowledge production through research than is the case in pre-tertiary level. However, in higher education, too, there is a need for explicit teaching of discipline-specific language features to help students effectively engage with disciplinary discourse (Airey 2020). This task can be approached through the integration of CDFs as a useful framework for understanding the discipline-specific linguistic demands of EMI.

Theorized by Dalton-Puffer (2013), the CDFs Framework offers a categorization of the cognitive functions that are used and/or required in different disciplines. Dalton-Puffer et al. (2018) state that the CDF construct is based on two key principles. First, conscious understanding of the world, as addressed

in formal education, is inherently shaped by language, serving as the medium through which learners internalize (new) meanings about the world. Second, language is the primary tool for learners to communicate their existing or newly formed perspectives to others. This implies that classroom interactions are shaped by curricular objectives (Dalton-Puffer et al. 2018).

CDFs organize the diverse terms used for linguistic actions required to meet curricular objectives into seven fundamental categories, referred to as CDF types (Dalton-Puffer et al. 2018). Each type is grounded in a specific communicative purpose or intention, which is manifested as teachers and learners engage in activities such as comparing, specifying, hypothesizing, or recounting during teaching, learning, and assessment (Dalton-Puffer & Bauer-Marschallinger 2019). Table 1 presents the list of functions together with their communicative intentions.

**Table 1.** Types of Cognitive Discourse Functions

Label	Communicative Intention
CLASSIFY	I tell you how we can cut up the world according to certain ideas.
DEFINE	I tell you about the extension of this object of specialist knowledge.
DESCRIBE	I tell you details of what can be seen (also metaphorically)
EVALUATE	I tell you what my position is vis a vis X.
EXPLAIN	I give you reasons for and tell you cause/s of X.
EXPLORE	I tell you something that is potential.
REPORT	I tell you about sth. external to our immediate context on which I have a legitimate knowledge claim.

Source: adapted from Dalton-Puffer (2013: 234).

As Doiz and Lasagabaster (2021: 59) suggest, CDFs “would provide both content and language teachers with a framework with which to approach the integration of content and language, as they could use it as metalanguage to talk about what takes place in EMI classes”. CDF-based studies across disciplines have generated important results. For example, Doiz and Lasagabaster (2020) investigated whether, and in what ways, CDFs play a role in facilitating the development of historical competences. The results indicated that teachers often employed complex CDFs, integrating various discourse functions to achieve their communicative objectives and support students in acquiring competences in history. The most commonly observed CDFs were DESCRIBE, utilized for narrating historical events; EXPLAIN, which addressed causes, reasons, and

consequences of specific topics; and DEFINE for definitions of discipline-specific terms. Another frequent CDF turned out to be EVALUATE, by way of which the teachers encouraged critical thinking among students and exposed them to multiple perspectives.

Evnitskaya and Dalton-Puffer (2023) investigated how students in a CLIL program realized CATEGORIZE during verbal interaction in history and science subjects. The researchers also compared students' use of CATEGORIZE in their L1 Spanish and L2 English. The results showed that two sub-categories of CATEGORIZE, classifying and comparing, were differently distributed in the science and history subjects. Students predominantly used classification in science topics while they usually made comparisons in the case of history. It was also revealed that learners struggle with both conceptual and linguistic aspects when attempting to form proper classifications in both languages. However, these difficulties vary in nature and intensity. Surprisingly, despite differences in lexical richness, the complexity of the concepts and ideas articulated by learners in their L1 and L2 were similar (Evnitskaya & Dalton-Puffer 2023).

In the Turkish context, Aykut (2021) analyzed CDFs in EMI programs at Chemistry and Physics departments in two state universities, and found EXPLAIN and DEFINE to be the most commonly occurring CDFs. This finding was mainly attributed to the nature of the courses, where the terminology was new to the learners and therefore needed to be defined to familiarize the learners with new concepts, and the content required causal explanations. While this attribution points, once again, to differences in disciplinary discourses, it was also found that there were differences at the course level, as was shown, for example, by the variations in the distribution of CDFs in two general Chemistry lectures (one for students in the Chemistry department, and the other for students from different science departments) (Aykut 2021).

CDF-based studies are rare at the tertiary level, and little attention appears to have been given to courses offered in pedagogical programs. Our study aims to address this gap by investigating the use of CDFs in five different courses offered in the programs of English Language Teaching, Science and Math Teaching, and Computer Education at the tertiary level, providing insights into their role and relevance in teacher education contexts.

### 3. METHODOLOGY

CDF analysis offers insights into how students and teachers use L2 in various disciplinary environments as appropriate to the specific requirements of each

field. The results obtained through CDF analysis can have considerable practical implications for the content classroom (Dalton-Puffer et al. 2018).

Within the scope of the study, the lessons from five courses offered in different programs within the Faculty of Education at a state university in Türkiye were recorded and analyzed using the CDF framework: COMP-1 from the Computer Education and Educational Technology program, FLE-1 from the English Language Teaching program, and Math and Science courses (i.e., MATH-1, SCIENCE-1, SCIENCE-2) from the Mathematics and Science Education program. These courses were chosen for disciplinary variation. While some courses were recorded only once (e.g., COMP-1, SCIENCE-1), others were recorded in two sessions (e.g., MATH-1) or four sessions (e.g., FLE-1, taught by two teachers, and SCIENCE-2). The six teachers offering these courses were chosen based on their willingness to participate in the study, as well as considering their experience in offering the courses. All the lessons were conducted online due to the COVID-19 pandemic. The lesson recordings were transcribed and coded by three of the authors. CDF analyses were performed independently by each researcher, following the CDF-analysis manual developed by Rieder-Marschallinger and Minardi (2024). The manual provides key points regarding the distinction between CDFs, providing examples for each. Then, the researchers cross-checked each other's work, and any discrepancies were resolved through discussions. A total of 472 minutes of lessons were analyzed (see Table 2). This analysis reveals the types and distribution of CDFs across lessons, the purposes for which teachers perform CDFs, and the linguistic realizations of CDFs.

## 4. RESULTS

The findings obtained from the study are reported below.

### 4.1. Occurrences of CDFs across disciplines

First, the analysis produced several numerical findings. The number of CDFs observed in the examined courses is presented in Table 2. The numbers listed under each CDF correspond to the number of observed episodes within each course. As these numbers are not normalized for duration, they should be interpreted accordingly.

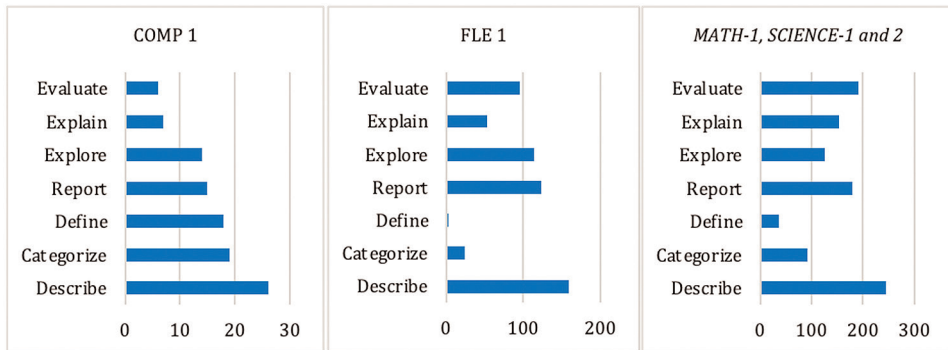
**Table 2.** Distribution of CDFs by courses

Course	Instructors	Duration	DS	CA	DF	RE	EO	EA	EV
COMP-1	T1	32'	26	19	18	15	14	7	6
FLE-1	T2	80'	82	17	2	80	66	33	55
	T3	80'	78	8	1	44	48	21	41
MATH-1	T4	80'	75	39	13	22	56	70	55
SCIENCE-2	T5	160'	143	38	23	151	65	71	121
SCIENCE-1	T6	40'	27	16	1	7	4	12	16

Notes: DS: DESCRIBE, CA: CATEGORIZE, DF: DEFINE, RE: REPORT, EO: EXPLORE, EA: EXPLAIN, EV: EVALUATE; T: Teacher; COMP-1: Information Systems in Education and Information Design; FLE-1: Critical Thinking into Academic Writing; MATH-1: Teaching Mathematics in Primary Education; SCIENCE-2: Science, Technology, and Society; SCIENCE-1: Academic Orientation to Mathematics and Science Education.

As shown in the table, DESCRIBE and REPORT tend to be used frequently across fields. On the other hand, EXPLORE, EXPLAIN and EVALUATE functions are used frequently in some courses and occasionally in others. CATEGORIZE and DEFINE functions are observed less often than the other functions.

Figure 1 shows the distribution of CDFs according to different fields, grouped into computer education and educational technology, foreign language education, and mathematics and science education.

**Figure 1.** Distribution of CDFs in the courses observed

Source: own study.

As shown in Figure 1, DESCRIBE is the most frequently used function in COMP-1, while EXPLAIN and EVALUATE appear to be the least often used CDFs. In FLE-1, the teacher frequently used descriptions. The majority of these

descriptions occurred in the form of describing situations, events or people mentioned the reading text that was the subject of the lesson. REPORT was also common, largely because the teacher often referred to external sources. DEFINE was a rarely used function. As for mathematics and science education, the most frequently used CDFs were DESCRIBE and EVALUATE. While the frequent description of scientific phenomena is expected, the prominence of EVALUATE is more surprising. Closer examination reveals that the lessons focused on topics such as logic, logical inferences, and ethics. Therefore, the teacher frequently made evaluations on issues such as the validity of various logical inferences or the ethicality of various scientific experiments. This indicates that the distribution of CDFs may vary not only by field but also by topic.

## **4.2. Realizations and pedagogical roles of the CDFs**

In this section, we present realizations and pedagogical functions of CDFs in different courses.

### **4.2.1. Realizations of the DESCRIBE function**

Bauer-Marschallinger (2022: 298) specifies that in history lessons, the DESCRIBE function is realized as “expressing the details of what we can observe based on historical sources and materials.” In the current study, DESCRIBE was observed as the most commonly occurring function across all fields. In all classes, DESCRIBE was frequently used to present the context and significance of content introduced in the resources that were readily accessible. Such content was signposted through expressions such as “It says that,” “here he explains,” and “he feels like”. In the FLE-1 course, for example, the phrase “Here the police officer is speaking, right?” implies directly referencing quotations from a primary source. These expressions not only realize DESCRIBE but also demonstrate its integrated relationship with present and observable materials and phenomena for students. The mediatory role of materials in content delivery gains importance, particularly regarding how the topic is expressed in these materials. For example, the arrival of modernism is described by reference to the eloquent expression of Austin, as it appears on the material, i.e., “As Austin said, modernism is knocking on the door”. In the same course, DESCRIBE was also used to present vivid representations of experiences through expressions such as “hated by large numbers of people” and “anti-European feeling was very bitter.” This language captured the emotional and social atmosphere surrounding Orwell’s experiences.

In mathematics education, DESCRIBE was predominantly used in declarative statements to provide information about concepts, processes and procedures related to mathematics and its applications. For example, the sentence “From scientific data collection through experiments and observations, we come up with large sets of data” describes the data processing procedure.

Rieder-Marschallinger and Minardi (2024: 2) define the operationalization of the DESCRIBE function in science as “visualizing the nature of something by specifying its main features and essential qualities.” Similarly, in science courses examined in the study, the “nature” of the content was also frequently emphasized through DESCRIBE (e.g., “This electrode is connected to the shock generator in the next room”). DESCRIBE was often preceded by phrases directing students’ attention to the teaching materials such as “these operational activities,” “in this waterfall approach,” “as you can see,” “here in this figure,” and “let’s see in this graph.” These expressions helped draw focus on the concept or process being introduced through the materials.

#### 4.2.2. Realizations of the EXPLAIN function

In many instances, EXPLAIN was used to discuss the reasons behind actions or events in a causal language. In SCIENCE-2, expressions such as “because they didn’t tell people what their disease was,” “because Nazis... they were thinking that they are subhuman,” and “to investigate hypothermia” indicate the reasons or purposes behind certain actions or events. Similarly, in the MATH-1 course, the reasons behind certain student behaviors that are commonly observed during mathematical operations were expressed through EXPLAIN. Examples such as “So they [students] try to count because they used to count things over here” or “That’s one reason why we don’t think that way in routine strategies of counting” were typical in the math course. In science classes, the EXPLAIN function was used to present the purpose of and motivations behind experiments. For example:

- [EA: I mean (EV: they did a lot of horrible things) but this is just, these are just some examples (EA: submerging people to very cold water to investigate hypothermia)] (T5),
- (EA: trying little injections on people to see what chemical kills a person faster, right.) (T5),
- (EA: to understand what happens if the pilots were shot.) (T5).

Similarly, in FLE-1 lessons, the conjunction “because”, which indicates a cause-effect relationship, was frequently used in expressions that perform EXPLAIN. In certain examples, EXPLAIN was used to justify a specific situation.

For example, T3 explained that a character in the novel could not name his feelings because he had suppressed these feelings for a long time:

- (EA: And at the same time, why can't she, you know, name what she was feeling? Because these kinds of feelings were the things that she has suppressed for so long actually, right?) (T3)

On the other hand, in some cases, generalizations were reached based on specific events in the novel, and the teacher provided reasons for these generalizations. For example:

- (EA: So these are really quite, you know, controversial to what would be expected in a normal case and, you know, a normal situation, let's say, right. Because, I mean, people who are sad generally are expected to, you know, console themselves in the arms of others.) (T3)

#### 4.2.3. Realizations of the CATEGORIZE function

Sentences that fulfill the cognitive function of CATEGORIZE often use language related to classification and grouping. In mathematics and science education courses, expressions like "the teacher knowledge can be classified under three categories" and "the first category being the content" explicitly indicate categories and subcategories. Sentences with CATEGORIZE included sequential language to organize categories or types of knowledge. Phrases like "the first category being," "The next kind of teacher knowledge," and "the third kind of knowledge" illustrate this sequential organization. In some cases, CATEGORIZE was used to make comparisons and distinctions between educational practices and types of knowledge. For instance, expressions such as "it has gone from simple to complex" and "a lot harder exams than the US does" provide comparisons across time and countries, respectively. Lastly, as observed in the SCIENCE-2 course, expressions like "better than" and "distinguish" were used to compare and classify arguments or observations based on their attributes. The example below illustrates how a DESCRIBE episode can incorporate multiple CATEGORIZE functions:

- [DS: We have courses in pedagogy that is for instruction, instructional materials in the COMP-1 course and special education needed for every teacher. (CA: So it's more of a pedagogy. But then our junior year, the third year of our program begins to focus more on pedagogical content), that is how to teach mathematics and specifically how to teach probability and statistics, how to teach geometry, etcetera. (CA: So we go on to more pedagogical content and in our final year), we have the measurement course, classroom management course. (CA: Those are pedagogy courses. But

again, in our other courses we specifically focus on mathematical content or how to teach. So it's pedagogical content knowledge.)) (T6)

In FLE courses, CATEGORIZE was less commonly used. When it did appear, it was often employed for comparison rather than classification, which was closely tied to the content of the topic being addressed. For example, when T3 discussed the topic of colonization, they first made a classification of "oppressed" and "oppressor":

- (CA: They both have internalized the roles being the oppressor and the oppressed.)

Building on this classification, they made various comparisons between the two groups, expressing how different cultures share certain characteristics while differing in others. For instance:

- (CA: People are somehow similar. They want meats. Yes, the two cultures are somehow similar.) (T3)
- (CA: Burmese people are not different from Europeans in that sense.) (T3)

In these examples, CATEGORIZE is conveyed not through specific grammatical structures but through the use of words like "similar" and "different" (although word choices naturally influence the grammatical structures).

#### 4.2.4. Realizations of the EXPLORE function

EXPLORE includes unrealistic or speculative ideas or a temporary solution for a problem/situation. In FLE-1 lessons, this function was often used through questions. As seen in the questions below, students were asked to come up with ideas and/or solutions for issues that do not have a definitive and clear answer or where finding such an answer is not intended, as is implied by the use of the word 'think' and the modal verb 'can'.

- (EO: How can we fix maybe the problem of homelessness? Or what can we do about maybe minimizing the role of corporate companies in global warming?) (T2)
- (EO: Can anybody say that's a metaphor that is giving name to this model?) (T1)
- (EO: What do you think she's criticizing here?) (T3)

In the expression of EXPLORE, non-definite words/modal verbs such as 'maybe', 'imagine', 'I think', 'may/may not' were frequently observed. In FLE-1, sentences with EXPLORE frequently used hypothetical language indicated by expressions such as "maybe", "if" and "imagine yourself". In this way, students were invited to consider various scenarios, possibilities or outcomes. In addition, expressions such as "maybe he was influenced," "maybe his situation is quite

hard,” and “maybe you find these students rightful” reflect an exploratory approach in which the speaker considers different possibilities and perspectives.

Similarly, since this function also includes speculative discourse, sentences formed with the word ‘if’ were often used in the verbal expression of this function. In ‘if’ sentences used in hypothetical situations in English, the modal verb ‘would’ is used to express the possible outcome of a speculated situation. Therefore, ‘would’ was also a frequently encountered modal verb in the verbalizations of EXPLORE. Two examples taken from FLE-1 and SCIENCE-2, respectively, are as follows:

- (EO: If you know the you know the ills or evil plans of colonialism or imperialism, one would expect you to take side of the colonized people then.) (T3)
- (EO: Of course you can ask them like what will you do if you are in this kind of situation, you know, I mean they they would probably tell you that no they will not continue if they hear screams or or like that, right?) (T5).

#### 4.2.5. Realizations of the REPORT function

Bauer-Marschallinger (2022: 298) defines the REPORT function as “expressing things that exist outside the current context, i.e., things not observable in the resources/materials at hand but legitimately known.” In our data, many sentences with REPORT involved transferring information from a source or attributing the information to a source. For example, in FLE-1, expressions such as “it was during the British Empire,” and “a song that I remember” indicated that the information was being conveyed from another source or personal memories. Phrases like “During the British Empire” and “the monks at that time in Myanmar” also referenced historical or contextual information. This positions the reported information in a specific historical or cultural framework.

In the following example from SCIENCE-2, T5 recounts an event from the past and, while reporting it, also provides a personal evaluation:

- [RE: The doctors and scientists from Nazi Germany during the Second World War performed (EV: many horrible, gruesome experiments with people in the prisons and in the concentration camps.)] (T5)

Similarly, in FLE-1, when performing REPORT based on a source that was not accessible in the classroom setting, the type of the source material was often specified. For instance, expressions like “but generally, in a traditional academic text” (T2), “I’ve recently seen some news that Poland is also doing the same” (T2), and “when we watch some historical films” (T3) identify the source as, respectively, “an academic text,” “news,” and “films.”

REPORT was also used to relate new information being conveyed to students' prior knowledge. For instance, in MATH-1, the teacher connected the new topic to examples from previous lessons using expressions such as:

- (RE: Remember the examples we discussed in the previous lesson where the student's problem was the division.) (T4)
- (RE: Remember the examples that I was telling to you the other day while discussing subtraction.) (T4)

A similar usage appeared in FLE-1 through a question posed by the teacher: "Have you guys discussed this before in FLE-X, hedging who heard the term before? Sometimes I also left a comment like 'consider using hedging or consider using a more hedged structure' into your essays." In these instances, the teacher integrates the new content into a known context, to make it more comprehensible for students.

#### 4.2.6. Realizations of the EVALUATE function

Many statements containing evaluations were found to use adjectives to convey this cognitive function. For example, "important," "unethical," "barbaric," and "brutal" were used to evaluate the nature of actions or issues. Sometimes, emphatic language emphasized the intensity of such evaluations, e.g., "simply a racist project," and "it was unethical. It was brutal. It was barbaric". Such evaluations were sometimes accompanied by expressions of an emotional response, as in "it makes a person uncomfortable". Similarly, some statements containing EVALUATE included comparative or superlative forms to emphasize the seriousness or extremeness of the event or issue, such as "very unethical" and "most interesting".

In mathematics and science education courses, it was observed that some evaluations involved comparison between different elements or perspectives. For example, one statement was, "practice is not important, but the other one is more important" and "it's important to talk about those in Turkish context", not with "United States perspective." Here, the relative value or appropriateness of different approaches was evaluated. Also, it was observed that evaluations can be both direct (e.g., "this is very important") and indirect (e.g., "they need to see it instead as a subject in which things fit together logically").

In SCIENCE-1, evaluative discourse was often marked by judgments. For example, "this was a good summary," "That's a very good explanation," and "which is really weird" provided evaluations about the quality or appropriateness of certain elements.

#### 4.2.7. Realizations of the DEFINE function

DEFINE is realized through statements that include the extension of a concept or phenomenon of specialized knowledge (Dalton-Puffer, 2013). DEFINE appeared infrequently across courses. For instance, the following example from MATH-1 includes a description followed by a definition:

- (DS: we're trying to diagnose what's happening over there) and (DF: that's called diagnostic teaching.) (T4)

In this example, T4 described an action and immediately followed it by specifying what the described action is named.

Regardless of the field, DEFINE in the observed courses was used to express the meanings of terms that were (assumed to be) new to the students. The statements "Stakeholders are the ones who are involved in the project, you know, including the project team and also the ones who will be affected by the outcome of the project," "That comparison, the amount of time to the amount of a place that you go, we call them as a speed," and "So hedging basically means to be more cautious using some words giving probability to what you are saying" are definitions provided by teachers in mathematics, educational technology, and language education courses, respectively.

In SCIENCE-2, DEFINE was observed to primarily revolve around the concepts of logic, reasoning, and argumentation in line with the nature of the course content. Terms such as "Perfectly valid arguments," "inductive reasoning," and "inductive arguments" were central to these definitions. Some definitions included examples to clarify points, such as "the first premise is all cats have five legs," an intentionally absurd example given to discuss logical validity.

#### 4.3. Aspects of disciplinary literacy

To explore the interconnectedness between CDFs and disciplinary literacies with a specific focus on how CDFs align with various aspects of literacy within disciplines, we examined the disciplinary purpose served by the use of specific CDFs. Table 3 illustrates how each CDF relates to different aspects of disciplinary literacies.

**Table 3.** Aspects of disciplinary literacy and associated CDFs

CDF	Disciplinary Purpose & Aspect of Literacy	Examples in FLE	Examples in SCIENCE	Examples in MATH
DESCRIBE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lays foundational knowledge by providing concrete details and context</li> <li>- Aids in recognizing key phenomena, events, or elements within a discipline</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualizing historical and literary events (e.g., describing a setting or character)</li> <li>- Orienting students to cultural or textual details</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducing scientific tools, processes, or phenomena (e.g., describing a “shock generator”)</li> <li>- Using visual aids like graphs, figures</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Describing mathematical objects, diagrams, or scenarios before deeper analysis</li> </ul>
DEFINE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clarifies key terms and concepts</li> <li>- Establishes precise disciplinary vocabulary</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clarifying terms in literary or cultural texts (e.g., historical references)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Specifying domain-specific terminology (e.g., “inductive reasoning”)</li> <li>- Enhancing precision with specialized scientific vocabulary</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulating discipline-specific concepts (e.g., “speed”)</li> <li>- Defining fundamental mathematical or pedagogical terminology</li> </ul>
REPORT	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Draws on prior knowledge or external sources</li> <li>- Contextualizes new information within a broader disciplinary or real-world frame</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Linking new content to previous lessons, cultural artifacts, or historical facts</li> <li>- Citing external sources (e.g., “I’ve recently seen news...”)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referencing previous lessons or facts to build continuity</li> <li>- Integrating personal anecdotes or known historical/scientific events</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recounting prior problems to set the stage for new content</li> </ul>
EXPLAIN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fosters disciplinary reasoning by articulating causes, motivations, or justifications</li> <li>- Develops students’ capacity to understand “why” or “how” within a discipline</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clarifying motivations behind characters’ actions</li> <li>- Unpacking cultural or historical reasons for events</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Describing cause-and-effect relationships (e.g., why certain experiments are conducted)</li> <li>- Explaining reasoning behind scientific procedures</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explaining the rationale behind proofs, steps in problem-solving, or pedagogical decisions</li> </ul>

EVALUATE	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Encourages critical judgment and comparison of ideas or practices</li> <li>– Builds interpretive and analytical skills</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Assessing moral/cultural dimensions (e.g., “very unethical,” “brutal”)</li> <li>– Prompting interpretive debates in literary/historical contexts</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Comparing alternative theories or practices (e.g., different research methods)</li> <li>– Analyzing data or hypotheses in a critical manner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Critiquing pedagogical methods or curricular materials</li> </ul>
CATEGORIZE	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Organizes and structures knowledge</li> <li>– Develops taxonomic or comparative frameworks</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Less frequent but used in comparing cultural roles (e.g., “oppressor” vs. “oppressed”)</li> <li>– Using comparative language to note similarities/differences</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Classifying teacher knowledge or scientific ideas (e.g., “three categories...”)</li> <li>– Introducing hierarchical or sequential structures</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Not identified in the data</li> </ul>
EXPLORE	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Encourages hypothetical, speculative, or inquiry-based thinking</li> <li>– Cultivates advanced literacy by prompting students to generate, test, or imagine possibilities</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Using open-ended questions (e.g., “If you were in this situation...”)</li> <li>– Stimulating students to consider multiple perspectives</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Posing “What would happen if...” scenarios in experiments or problem-solving</li> <li>– Encouraging predictive and experimental thinking</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Hypothesizing about potential solutions or strategies</li> <li>– Fostering inquiry into mathematical patterns or proofs</li> </ul>

Source: own study.

## 5. DISCUSSION

The findings illustrate the intricate relationship between CDFs and disciplinary literacies in EMI contexts, as different CDFs are used to address different cognitive and linguistic demands of various disciplines, and their distribution varies depending on the subject matter.

With regard to DESCRIBE and REPORT functions, Dalton-Puffer et al. (2018: 17) state that DESCRIBE serves to provide “perceptions of the various objects of learning in order to establish an intersubjectively validated ‘state of affairs’

... which can then serve as the basis for further work”, and REPORT to “frame the in-depth treatment of a new topic” (Dalton-Puffer et al. 2018: 12). Our data indicate similar functions, as DESCRIBE was consistently used to present fundamental concepts and provide concrete details before moving on to more complex disciplinary content, while REPORT was employed to reference prior knowledge and external sources. REPORT is conceptualized, with specific reference to history, by Bauer-Marschallinger (2022: 299) as relating to “re-construction competence or narrative competence, as the elements previously extracted from historical materials should now be comprehensively and reasonably combined into one historical narrative”. In our data, too, REPORT appears in statements drawing on subject-matter-related sources not immediately present in the class (e.g., “I’ve recently seen some news that Poland is also doing the same”), and the teacher reconstructs the content of the source from memory. This serves to bridge newly introduced content with existing knowledge frameworks. In both FLE and SCIENCE courses, teachers frequently used REPORT to refer to prior lessons, historical facts, cultural artifacts, or personal anecdotes. Such practices can contribute to students’ ability to consider the origin of information and evaluate its relevance or credibility.

The prominence of EXPLAIN and EVALUATE in science and mathematics education reflects the emphasis on causal reasoning and critical evaluation within these disciplines. This finding is partially consistent with studies by Aykut (2021: 125) where it is stated that in EVALUATE “There was no place for personal judgments and interpretations in all of the observed lessons because they were all about physical science classes.”, which implies a focus on analytical and non-subjective thinking in STEM fields. The frequent use of EXPLAIN to articulate causal relationships in SCIENCE courses aligns with the observation that EXPLAIN is a key function in scientific inquiry. Similarly, the use of EVALUATE in mathematics education, where teachers talked about relative importance of the subject matter being taught, resonates with Aykut’s (2021: 125) findings, which show that EVALUATE serves to “emphasize the importance [...] of some topics”. These functions require students to practice causal logic, justification, and critical judgment. In SCIENCE courses, EXPLAIN was used to articulate causal relationships and to justify or motivate actions, and EVALUATE emerged when comparing alternative theories or practices. In FLE courses, EXPLAIN functioned to clarify motivations behind characters’ actions, and EVALUATE involved emphatic language (“very unethical,” “it was brutal”) to assess moral and cultural dimensions, an aspect of interpretive and critical literacy in humanities and social sciences (Luke 2012).

CDFs were also used for inquiry, speculation, and hypothesis. EXPLORE occurred in questions and hypothetical scenarios that prompted students to

imagine, predict, or propose solutions, as well as to pose and examine multiple perspectives. This finding aligns with what Doiz and Lasagabaster (2021) observed in the area of history. They observed that EXPLORE was used when one of the teachers encouraged students to make predictions regarding situations, by which he aimed to help them better comprehend the historical event under focus. Similarly, we observed that EXPLORE fosters disciplinary literacy by prompting students to consider alternative perspectives and generate hypotheses. For instance, in FLE-1, open-ended questions and speculative scenarios invited students to consider various outcomes. Similarly, in SCIENCE courses, EXPLORE was used in speculative questions such as, "What would happen if...?" to stimulate predictive and experimental thinking.

The findings indicate that CDFs also serve the disciplinary/pedagogical purpose of helping students see how concepts or entities are grouped or distinguished. The use of CATEGORIZE, though less frequent overall in our data, helps organize knowledge into hierarchical structures. As Evnitskaya and Dalton-Puffer (2023: 312) point out, "categorization plays a pivotal role also in the generation of systematic, scientific or expert knowledge" and also helps learners to be introduced to and understand "the logical hierarchies and formal classification systems that characterize systematic expert knowledge." Therefore, CATEGORIZE is integral to structuring disciplinary knowledge. For example, in science courses, teachers classified types of knowledge or phenomena to aid conceptual understanding. While categorization was observed less frequently in FLE courses, it still emerged, for example, in comparisons of cultural roles (e.g., "oppressor" vs. "oppressed"). More frequently, the teacher relied on comparative language ("better than," "similar," "different") to talk about similarities and differences in historical and cultural contexts and events. Therefore, CATEGORIZE seems particularly useful in identifying and building mental models and frameworks, and drawing similarities and distinctions.

Our observation that DESCRIBE often co-occurs with references to teaching materials points to the mediatory role of materials in disciplinary learning. Teachers in our study frequently directed students' attention to visual aids, such as graphs and figures, to enhance comprehension, a practice highlighted by Morell (2020). For example, in math and science courses, descriptive language was used alongside materials like graphs to introduce processes and phenomena, such as the operation of a "shock generator."

The relatively infrequent use of DEFINE across all courses highlights a potential gap in explicitly teaching discipline-specific terminology. While this may reflect the assumption that students are already familiar with key terms, it also supports Breeze and Dafouz's (2017) argument that EMI programs often neglect the explicit integration of language and content learning. Incorporating more

deliberate focus on DEFINE could help address this gap, particularly in cases where students struggle with specialized vocabulary, as noted by Yıldız et al. (2017). For example, science teachers provided some definitions of terms like “inductive reasoning” and “diagnostic teaching,” but these were not frequent, and often not signposted. Similarly, in Mathematics Education, the DEFINE function was used to articulate discipline-specific concepts such as “speed.” More integration of such explicit instruction in defining discipline-specific terms could enhance students’ ability to engage with complex concepts.

Our findings point to the interconnectedness between CDFs and disciplinary literacies, where specific CDFs align with various aspects of literacy development within disciplines. Nikula et al. (2024) emphasize that disciplinary literacies are inherently multi-semiotic and situated, and integrate specialized language, critical thinking, and multimodal resources. DESCRIBE and DEFINE, for instance, facilitate foundational knowledge-building by introducing key concepts and terminology, thereby enabling students to recognize and apply disciplinary vocabulary. REPORT connects new information with prior knowledge, and thus can help students contextualize and synthesize content. Higher-order functions such as EXPLAIN, EVALUATE, and EXPLORE involve reasoning, critical judgment, and inquiry-based thinking, which are essential components of disciplinary literacies. By organizing knowledge hierarchically, CATEGORIZE supports the development of conceptual frameworks. These examples indicate that different CDFs come into play when laying foundational knowledge, contextualizing content, fostering disciplinary reasoning and argumentation, analyzing and structuring knowledge, and encouraging hypothetical and critical thinking.

## 6. CONCLUSION

This study examined the use of CDFs in EMI courses in different teacher training programs within the faculty of education; therefore, the CDFs identified in the data reflect the characteristics of the language used by teachers in EMI courses in different fields. The analysis of EMI classroom discourse has shown that the distribution and realization of CDFs vary across disciplines and course topics, as a reflection of different cognitive and linguistic demands.

The findings demonstrate that while DESCRIBE was consistently prominent across all courses, the frequency of other functions tended to vary. For example, CATEGORIZE played a central role in computer education and educational technology courses; EXPLORE was more prominent in foreign language education; and EVALUATE appeared regularly in science education. In contrast, DEFINE was rarely used in any of the courses, which raises questions about whether

disciplinary concepts are assumed to be self-evident or whether definitional work is left to students.

The analysis also shows how specific CDFs support different dimensions of disciplinary literacy. For instance, DESCRIBE often tied classroom activity to course materials in an effort by the teacher to maintain students' attention on content. CATEGORIZE helped support the understanding of conceptual frameworks in technology-related courses. EXPLORE and EXPLAIN were essential when causal reasoning or speculative thinking was pedagogically relevant. EVALUATE served to engage students in logical inference and ethical considerations. Therefore, the pedagogical value of a CDF is not to be assessed only by its frequency but must be understood in relation to its disciplinary purpose and teaching context.

These findings indicate that a more deliberate integration of CDFs into EMI pedagogy could support students in developing disciplinary literacies. The prominence of DESCRIBE and REPORT reflects the role of teaching materials and prior knowledge as mediating resources. It is important, however, not to assume prior knowledge by all students, and to check for background knowledge before proceeding to introduce new content. Also, the low frequency of DEFINE points to the need for pedagogical design that place stronger emphasis on explicit teaching of discipline-specific terminology.

The study is not without limitations. The scope of data was restricted to a single faculty and a limited number of courses, which does not capture the wider range of disciplinary variation across EMI programs. Since the amount of teacher talk was substantial relative to student talk, the study only partially reflects how students themselves engage with/produce CDFs in classroom interaction. Extending the analysis to student contributions would provide richer insights into how learners engage with disciplinary discourse in EMI settings. Also, since the analysis depended on audio recordings, the use of multimodal/multisemiotic resources was not addressed, yet this reflects the conceptual orientation towards CDFs as verbalizations of knowledge.

### **Funding acknowledgement and disclaimer**

This research was supported by Boğaziçi University Research Fund (Grant number: 17762).

### **REFERENCES**

- Airey, J. (2020). The content lecturer and English-medium instruction (EMI): Epilogue to the special issue on EMI in higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (3), 340–346.

- Aizawa, I. / Rose, H. / Thompson, G. / McKinley, J. (2025). Content knowledge attainment in English medium instruction: Does academic English literacy matter? *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688241304051>
- Bauer-Marschallinger, S. (2022). CLIL with a capital I: Using cognitive discourse functions to integrate content and language learning in CLIL history education. *Doctoral dissertation, Vienna University*.
- Breeze, R. / Dafouz, E. (2017). Constructing complex Cognitive Discourse Functions in higher education: An exploratory study of exam answers in Spanish-and English-medium instruction settings. *System*, 70, 81–91.
- British Council / TEPAV (2015). *Türkiye’de yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi*. Ankara: TEPAV.
- Chang, S.Y. (2023). English medium instruction for whom and for what? Rethinking the language-content relationship in higher education. *Language, Culture and Curriculum*, 36 (2), 161–176. <https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2104304>
- Coyle, D. / Hood, P. / Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dafouz, E. / Smit, U. (2016). Towards a dynamic conceptual framework for English-medium education in multilingual university settings. *Applied Linguistics*, 37 (3), 397–415.
- Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), 216–253.
- Dalton-Puffer, C. / Bauer-Marschallinger, S. (2019). Cognitive discourse functions meet historical competences: Towards an integrated pedagogy in CLIL history education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 7 (1), 30–60. <https://doi.org/10.1075/jicb.17017.dal>
- Dalton-Puffer, C. / Bauer-Marschallinger, S. / Brückl-Mackey, K. / Hofmann, V. / Hopf, J. / Kröss, L. / Lechner, L. (2018). Cognitive discourse functions in Austrian CLIL lessons: Towards an empirical validation of the CDF Construct. *European Journal of Applied Linguistics*, 6 (1), 5–29. <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/eujal-2017-0028/html>
- Dalton-Puffer, C. / Hüttner, J. / Nikula, T. (2024). Introduction: The conceptualisation of disciplinary literacies in CLIL. In: J. Hüttner / C. Dalton-Puffer (eds.). *Building disciplinary literacies in content and language integrated learning* (pp. 1–26). New York: Routledge.
- Dearden, J. (2015). *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon*. London: British Council.
- Dearden, J. / Macaro, E. / Akincioglu, M. (2016). English medium instruction in universities: A collaborative experiment in Turkey. *Studies in English Language Teaching*, 4 (1), 51–76.
- Doiz, A., / Lasagabaster, D. (2020). Dealing with language issues in English-medium instruction at university: A comprehensive approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (3), 257–262.
- Doiz, A. / Lasagabaster, D. (2021). An analysis of the use of cognitive discourse functions in English-medium history teaching at university. *English for Specific Purposes*, 62, 58–69. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2020.12.002>
- Evnitckaya, N. / Dalton-Puffer, C. (2023). Cognitive discourse functions in CLIL classrooms: Eliciting and analysing students’ oral categorizations in science and history. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26 (3), 311–330. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1804824>
- Gülle, T. / Kurt, Y. / Bayyurt, Y. (2024). Exploring cultural and linguistic diversity in the English-medium instruction university. *World Englishes*, 1–19. <https://doi.org/10.1111/weng.12707> [Online version of record before inclusion in an issue]

- Karakas, A. (2017). The forgotten voices in higher education: Students' satisfaction with English-medium instruction. *Online Submission*, 12 (1), 1-14.
- Kırkgöz, Y. (2005). Motivation and student perception of studying in an English-medium university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1 (1), 101-123.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51 (1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Macaro, E. / Curle, S. / Pun, J. / An, J. / Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language Teaching*, 51 (1), 36-76.
- Morell, T. (2020). EMI teacher training with a multimodal and interactive approach: A new horizon for LSP specialists. *Language Value*, 12 (1), 56-87. <http://dx.doi.org/10.6035/LanguageV.2020.12.1>
- Nikula, T. / Nashaat-Sobhy, N. / Minardi, S. / Gülle, T. / Yalçın, S. / Duman, S.K. / Bozbiyık, M. / Delibegović Džanić, N. / Ellison, M. / Gerns, P. / Gómez, E. / Hanušová, S. / Kováčiková, E. / Kääntä, L. / Lin, A. / Llinares, A. / Yi Lo, Y. / Lopriore, L. / Meyer, O. / Morton, T. / Neville, C. / Rannu, K. / Sağlamel, H. / Sula, G. / Sulkunen, S. / Pavičić Takač, V. / Tiermas, A. / Ting, T. / Tsagari, D. / Yüksel, G. / Žmavc, J. (2024). *Towards an initial operationalisation of disciplinary literacies: A paper by CLILNetLE Working Group 1*. V1. PHAIDRA repository (University of Vienna). <https://hdl.handle.net/11353/10.2050621>
- Pecorari, D. / Malmström, H. (2018). At the crossroads of TESOL and English medium instruction. *TESOL Quarterly*, 52 (3), 497-515. <https://doi.org/10.1002/tesq.470>
- Rieder-Marschallinger, S. / Minardi, S. (2024). *Coding and analysis manual – CDF-based analysis*. Unpublished.
- Wingate, U. (2018). Academic literacy across the curriculum: Towards a collaborative instructional approach. *Language Teaching*, 51 (3), 349-364.
- Yıldız, M. / Soruç, A. / Griffiths, C. (2017). Challenges and needs of students in the EMI (English as a medium of instruction) classroom. *Konin Language Studies*, 5 (4), 387-402.

Received: 17.02.2025; revised: 15.09.2025

### Badanie poznawczych funkcji dyskursu w rozwijaniu kompetencji dyscyplinarnych w akademickich programach EMI

ABSTRAKT. Niniejsze badanie dotyczy integracji poznawczych funkcji dyskursu (CDFs) w dydaktyce prowadzonej w języku angielskim (English-Medium Instruction, EMI) na różnych kierunkach studiów w Turcji, ze szczególnym uwzględnieniem programów kształcenia nauczycieli. CDFs posłużyły jako rama analityczna do zbadania, w jaki sposób język wspiera procesy poznawcze, takie jak opisywanie, wyjaśnianie, ocenianie i kategoryzowanie w kontekstach akademickich. Materiał badawczy obejmuje 472 minuty nagrań zajęć z pięciu kursów w trzech dziedzinach: edukacji informatycznej i technologii edukacyjnej, nauczania języka angielskiego oraz edukacji matematyczno-przyrodniczej. Analiza z zastosowaniem kodowania CDF umożliwiła identyfikację specyfiki poszczególnych dziedzin w zakresie użycia języka oraz sformułowanie implikacji dla rozwijania kompetencji dyskursywnych w ujęciu międzydziedzinowym. Wyniki ukazują związki między CDFs a rozwojem podstaw wiedzy oraz wspieraniem umiejętności wnioskowania i myślenia krytycznego. Sugerują także, że świadoma integracja CDFs w nauczaniu EMI może stanowić odpowiedź na wyzwania językowe i treściowe, z którymi mierzą się studenci. Artykuł wpisuje się w dynamicznie rozwijający się nurt badań nad EMI, dostarczając wglądu w relacje między językiem a konstruowaniem wiedzy w różnych dziedzinach akademickich.

SŁOWA KLUCZOWE: poznawcze funkcje dyskursu, kompetencje dyskursywne w danej dziedzinie, szkolnictwo wyższe, kształcenie w języku angielskim.

YAVUZ KURT

Marmara University, Istanbul, Türkiye

yavuz.kurt@marmara.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-3301-5316>

TALIP GÖLLE

University of Jyväskylä, Finland

talip.tg.gulle@jyu.fi

<https://orcid.org/0000-0002-7049-9885>

SEZEN BEKTAŞ YÜKSEL

Boğaziçi University, Istanbul, Türkiye

sezen.bektas@bogazici.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-4686-232X>

YASEMİN BAYYURT

Boğaziçi University, Istanbul, Türkiye

bayyurty@bogazici.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-3851-0888>

CHRISTIANE LIMBACH  
*Pablo de Olavide University, Sevilla, Spain*

# **Barrierefreies Übersetzen in Museen: Übersetzungsphasen bei der Erstellung eines inklusiven Audioguides für Sehgeschädigte und Blinde anhand eines Fallbeispiels**

Inclusive translation in museums: Translation phases  
in the creation of an inclusive audio guide for the blind  
and visually impaired

**ABSTRACT.** This article aims to describe the process of creating an audio guide for the blind and visually impaired (AGBVI) from the perspective of translation studies. The distinct phases of the translation process (Neunzig & Tanqueiro 2007) are applied to the process of content creation for the audio guide in order to make it more transparent for translators. The individual steps involved in producing the audio guide for the exhibition Alarifes Ruiz Florindo in Seville (Spain) serve as a practical example. For this reason, the Spanish and mandatory standard UNE 153020 (Aenor 2005) for the creation of audio guides for the visually impaired and blind will also be taken into account, as well as relevant research findings in the field. Based on the discussion and conclusions presented in this article and practical experience, a translation model for AGBVI will be presented. The findings are intended to support translators and professionals involved in creating audio guides for blind and visually impaired audiences in museums, as well as learners and teachers of inclusive translation.

**KEYWORDS:** Inclusive translation, inclusivity in museums, audio guide for the blind and visually impaired, audio description, translation process, translation phases.

**SCHLÜSSELWÖRTER:** barrierefreie Übersetzung, Barrierefreiheit in Museen, inklusiver Audioguide für Blinde und Sehgeschädigte, Audiodeskription, Übersetzungsprozess, Übersetzungsphasen.

## **1. EINLEITUNG**

Die Erstellung von inklusiven Audioguides für Blinde und Sehgeschädigte (IABS) in Museen kann als eine Form der barrierefreien Übersetzung angesehen

werden (Soler Gallego & Jimenez Hurtado 2013; Soler Gallego & Chica Núñez 2014; Soler Gallego & Limbach 2016; Soler Gallego & Luque Colmenero 2016; Soler Gallego & Luque Colmenero 2019; Álvarez de Morales Mercado & Luque Colmenero 2020). Hierbei ist die barrierefreie Übersetzung eine Übersetzungsvariante, die darauf abzielt, Informationen für Menschen mit Behinderungen zugänglich zu machen. Es handelt sich um eine intersemiotische Übersetzung (Jakobson 1959: 233), da ein Wechsel des Kommunikationskanals stattfindet; so werden zum Beispiel im Falle von Untertiteln für Hörgeschädigte auditive Informationen durch visuelle Informationen übertragen oder im Falle der Audiodeskription (AD) für Blinde und Sehgeschädigte visuelle Informationen als auditive Informationen (Limbach 2022: 144).

Ebenso kann die barrierefreie Übersetzung für Blinde und Sehgeschädigte (auch Audiodeskription) als multimodale Übersetzung betrachtet werden, da nicht nur visuelle Informationen (Farbe, Licht oder Form) übersetzt werden, sondern auch andere Arten von Informationen, wie z.B. olfaktorische Informationen (Materialien) oder taktile Informationen (Textur) (Soler & Limbach 2016: 34). Für Álvarez de Morales Mercado und Luque Colmenero (2020: 261) ist die Audiodeskription eine neue intersemiotische Übersetzungsmodalität, die unter anderem bei Filmen und Theaterstücken, in Opern und Museen eingesetzt werden kann.

In der deutschen Fachliteratur wurde bisher vor allem die Erstellung der Bildbeschreibung von Filmen wissenschaftlich untersucht.

Die meisten [...] Studien haben sich mit der Audiodeskription für Film und Fernsehen beschäftigt (Jiménez (Hrsg.) 2007, Kruger 2010, Remael 2012), aber es existiert ebenfalls eine neu entstehende Forschungslinie, die sich mit der Audiodeskription in Museen und Ausstellungen beschäftigt (de Coster & Mühleis 2007, Neves 2012, Praxedes & Magalhães 2013, Araújo & de Oliveira 2013), der wir die [barrierefreie Übersetzung im multimodalen Museumsraum: audiodeskriptive Guides] hinzufügen können. (Soler Gallego & Jimenez Hurtado 2013: 181)<sup>1</sup>

Obwohl die barrierefreie Übersetzung inzwischen immer mehr verbreitet ist, „erweist sich die Forschungslage für die Untersuchung von Audiodeskriptionen in Bezug auf Museumsausstellungen als recht übersichtlich“ (Mälzer 2016: 210). Mälzer stellt außerdem fest, dass „zur konkreten sprachlichen Umsetzung und zum Produktionsprozess eines barrierefreien Audioguides wird darüber hinaus nichts gesagt“ (Mälzer 2016: 210).

---

<sup>1</sup> Alle Übersetzungen aus dem Deutschen ins Spanische wurde von den Autoren des Artikels vorgenommen.

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Erstellung von Inhalten für IABS in Museen und beleuchtet diese aus einer übersetzungswissenschaftlichen Perspektive. Dabei soll anhand eines praktischen Beispiels aus Spanien gezeigt werden, wie sich die Phasen des Übersetzungsprozesses bei der Direktübersetzung auch bei der Erstellung von Inhalten für IABS in Museen als barrierefreie Übersetzung anwenden lassen. Da das praktische Beispiel in Spanien erstellt wurde, wird in diesem Beitrag in erster Linie die spanische Norm UNE 153020 (Aenor 2005) berücksichtigt, die bei der Erstellung von Audioguides obligatorisch angewandt werden muss. Allerdings stammt diese Norm aus dem Jahr 2005, weshalb in wissenschaftlichen Kreisen eine Überarbeitung gefordert wird (Font Bisier 2023). Auf Grund dessen werden in diesem Beitrag ebenfalls aktuelle Forschungsergebnisse berücksichtigt (Álvarez de Morales Mercado 2013; Soler Gallego & Jiménez Hurtado 2013; Rodríguez Posadas 2014; Soler Gallego & Chica Núñez 2014; Soler Gallego & Limbach 2016; Soler Gallego & Luque Colmenero 2016; Soler Gallego & Luque Colmenero 2019; Álvarez de Morales Mercado & Luque Colmenero 2020). Basierend auf diesen Überlegungen sowie praktischen Erfahrungen soll darüber hinaus ein Übersetzungsphasenmodell für die Erstellung von IABS erarbeitet werden, welches für professionelle Übersetzer:innen und andere Fachleute, sowie auch für Lehrende und Lernende im Bereich der barrierefreien Übersetzung hilfreich sein soll.

Primäre Ziele des Beitrags:

- anhand eines praktischen Beispiels zeigen, wie sich die verschiedenen Phasen des Übersetzungsprozesses (Neunzig & Tanqueiro 2007) unter Berücksichtigung der spanischen Norm UNE 153020 (Aenor 2005) und aktueller Forschungsergebnisse auf die Erstellung von Inhalten für Audioguides für Blinde und Sehgeschädigte in Museen anwenden lassen,
- einen Vorschlag für ein Übersetzungsphasenmodell von Audioguides für Blinde und Sehgeschädigte in Museen erarbeiten,
- anhand eines praktischen Beispiels aufzeigen, wie der Übersetzungsprozess für die Erstellung eines IABS in Museen ablaufen kann, um diesen für professionelle Übersetzer:innen und Übersetzungslehrende sowie -lernende und Fachleute zugänglicher zu machen.

Sekundäre Ziele des Beitrags:

- Übersetzer:innen ermutigen, sich auf diesen Bereich der barrierefreien Übersetzung für Blinde und Sehgeschädigte zu spezialisieren,
- Lehrende ermutigen die Erstellung von barrierefreien Übersetzungen in ihren Unterricht oder sogar in den Lehrplan der Studiengänge für Übersetzen und Dolmetschen zu integrieren,
- einen kleinen Beitrag zur Konsolidierung einer Forschungslinie für die barrierefreie Übersetzung im Bereich des historischen und kulturellen

Erbes, die in der Übersetzungswissenschaft noch kaum vorhanden ist, zu leisten.

Bei dem praktischen Beispiel handelt es sich um ein Projekt, welches im Frühjahr 2022 von der Forschungsgruppe Comintrad der Universität Pablo de Olavide in Sevilla (Spanien) für die Gemeinde Fuentes de Andalucía durchgeführt wurde. Im Rahmen dieses Projektes wurde vereinbart, die Wanderausstellung *Alarifes Ruiz Florindo. Barocke Architektur aus Fuentes de Andalucía*, die vom 28. Juni bis 4. September 2022 in der Casa de la Provincia de Sevilla zu sehen war, inhaltlich barrierefrei zu gestalten. Die Barrierefreiheit für die Ausstellung basierte auf der Entwicklung von Inhalten in drei Modalitäten:

- Erstellung eines Videoguides mit spanischer Gebärdensprache für Hörgeschädigte
- Erstellung von Inhalten in Leichter Sprache für Menschen mit kognitiven Einschränkungen
- Erstellung eines inklusiven Audioguides für Blinde oder Sehgeschädigte

Für die Erstellung des Videoguides mit spanischer Gebärdensprache für Hörgeschädigte wurden kleine Videos mit Spanischer Gebärdensprache produziert, für die Erstellung von Inhalten in Leichter Sprache wurden Texte in Leichter Sprache und für den IABS wurden Audiodeskriptionen erstellt. Die Inhalte wurden auf der Webseite des Rathauses des Ortes Fuentes de Andalucía kostenlos zur Verfügung gestellt, so dass Nutzer mit kognitiven, auditiven oder visuellen Einschränkungen darauf zugreifen konnten. Während des Besuches der Ausstellung konnten Nutzer die Inhalte über QR-Codes, die sich nahe bei den Texttafeln befanden, die Inhalte problemlos erfassen.

## 2. METHODE

Für die Erstellung der Inhalte des IABS wurde einerseits ein translatologischer Ansatz verwendet, der auf den verschiedenen Phasen des Übersetzungsprozesses basiert (Neunzig & Tanqueiro 2007), die wiederum auf den Forschungsergebnissen der PACTE-Gruppe (2003, 2005) beruhen. Gleichzeitig wurde obligatorisch die spanische Norm UNE 153020, Audiobeschreibung für Sehgeschädigte (Aenor 2005), welche unter anderem die Anforderungen an die Audiodeskription für Blinde und Sehgeschädigte Menschen in Museen und Ausstellungen (Aenor 2005: 4) festlegt, angewandt. Darüber hinaus wurden frühere Forschungen und Erfahrungen auf dem Gebiet der Entwicklung von IABS in Museen sowie aktuelle Forschungsergebnisse berücksichtigt. Dies erfolgte jeweils im zweiten Schritt, nämlich nachdem die obligatorische Norm angewandt wurde.

### **3. DAS KLASSISCHE MODELL DES ÜBERSETZUNGSPROZESSES UND SEINE ANWENDUNG AUF DIE ERSTELLUNG VON AUDIOGUIDES FÜR BLINDE UND SEHGESCHÄDIGTE IN MUSEEN**

Nach dem klassischen Modell der indirekten Übersetzung lässt sich der Übersetzungsprozess in vier verschiedene Phasen unterteilen (Neunzig & Tanqueiro 2007: 282–283):

1. Phase: Übersetzungsspezifische Textrezeption  
(Textverstehen, Erkennen von Übersetzungsfallen, AS)
2. Phase: Übersetzungsvorbereitung  
(zweisprachige Dokumentation und Terminologiesuche, AS und ZS)
3. Phase: Übersetzungsbezogene Textbearbeitung  
(Umformulierung, Anwendung Übersetzungstechniken, AS)
4. Phase: Transfer  
(wörtliche Übersetzung, Einbehaltung sprachlich-stilistischer Konventionen, ZS).  
(Neunzig & Tanqueiro 2007: 282–283)

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie sich die vier oben beschriebenen Phasen der Direktübersetzung auf die den spezifischen Auftrag der Entwicklung eines IABS und seiner Inhalte anwenden bzw. in ihm wiederfinden lassen, allerdings nicht in der gleichen Reihenfolge. Da es sich bei der Audiodeskription um eine intersemiotische und multimodale Übersetzung und nicht um eine sprachübergreifende Übersetzung handelt, werden die Phasen des Übersetzungsprozesses beeinflusst.

Die wichtigsten Informationen des Auftrags sind in der nachstehenden Tabelle zusammengestellt:

#### **3.1. Anwendung der Phasen des Übersetzungsprozesses auf die Erstellung des IABS**

Für die Erstellung eines IABS muss zuallererst geprüft werden, ob eine Audiodeskription überhaupt möglich ist. So hält auch die Norm UNE 153020 (Aenor 2005: 7) fest, dass nicht alle Werke aufgrund ihrer Eigenschaften eine angemessene Audiodeskription ermöglichen. Daher muss eine vorherige Besichtigung durchgeführt werden, um zu beurteilen, ob das ausgewählte Werk und/oder der ausgewählte Raum mit einer Audiodeskription versehen werden sollte. In unserem konkreten Fall fand daher ein erstes Treffen mit den Kurator:innen der Ausstellung und dem gesamten Übersetzerteam statt, bei dem die Ausstellung, der Ausstellungsort und die Materialien vorgestellt wurden.

**Tabelle 1.** Übersetzungsauftrag

<b>Auftrag</b>	die Ausstellung für blinde oder Sehgeschädigte Menschen durch einen IABS zugänglich zu machen
<b>Auftraggeber</b>	Gemeindeverwaltung von Fuentes de Andalucía durch die Kurator:innen der Ausstellung
<b>Ausgangstext</b>	Inhalt der Ausstellung <i>Baumeister Ruiz Florindo. Barocke Architektur aus Fuentes de Andalucía</i> und physischer Raum der Ausstellung (Sala Provincia in der Casa de la Provincia in Sevilla)
<b>Zielpublikum</b>	Sehgeschädigte und blinde Menschen ohne Vorkenntnisse
<b>Veröffentlichungsmedium des Zieltextes</b>	Der Inhalt des IABS wird auf der Website der Stadtverwaltung von Sevilla in Form von Audiodateien veröffentlicht. Diese Website kann asynchron vor und/oder nach dem Besuch der Ausstellung über einen Webbrowser oder synchron während des Besuchs der Ausstellung über ein Smartphone aufgerufen werden. Die temporäre Ausstellung mit IABS konnte von Blinden und sehgeschädigten Menschen vom 28. Juni bis 4. September 2022 in der Casa de la Provincia in Sevilla besichtigt werden.
<b>Abgabetermin und endgültiges Dateiformat</b>	Die einzelnen Audiodateien des IABS sollen den Auftraggebern bis zum 20. Juni 2022 zukommen gelassen werden.

Quelle: eigene Darstellung.

Hierbei ist anzumerken, dass es durchaus gängig ist, dass sich die Ausstellung noch in der Planungsphase befinden kann und noch nicht zugänglich ist, wenn eine barrierefreie Übersetzung angefragt wird. Mälzer (2016: 217) formuliert diesbezüglich „Translat ist nicht nur ko-okkurent zum AT, sondern der Translationsprozess findet weitgehen parallel zur Entstehung des AT statt“. Das muss allerdings nicht unbedingt ein Nachteil sein, denn in diesem Fall können die Übersetzer:innen eventuell den Ausgangstext (AT), also den Ausstellungsort und die Ausstellung selbst, zusammen mit dem oder den Autor:innen (in unserem Fall den Kurator:innen) auf eine bestmögliche Barrierefreiheit hin mitgestalten (siehe auch Mälzer, 2016: 220). Dieses erste Treffen fällt auch mit Punkt 5.2. der Norm 153020 (Aenor 2005: 11) zusammen, der zufolge die Verantwortlichen oder Verwalter der Kultur-, Kunst- oder Naturstätte dem Bildbeschreiber alle Informationen über den Ort sowie für die Audiodeskription ausgewählten Objekte vorlegen. Diese erstellten Informationen bildet die Grundlage für die im IABS enthaltenen Informationen.

In unserem Fall stellten die Kurator:innen das Ausstellungsmaterial in Form von schriftlichen Texten, die auf großen Paneelen ausgestellt werden sollten,

sowie von begleitenden Texten und Fotografien, die ebenfalls Teil der Ausstellung sein sollten, zur Verfügung. Sie erläuterten dem Übersetzerteam den Inhalt der Ausstellung und informierte auch über die Ausstellung selbst. Das Zielpublikum der Ausstellung waren nach Angaben der Kurator:innen Personen mit gewissen Vorkenntnissen zum Thema. Laien sollten jedoch durch die erklärenden Texttafeln und begleitenden Texte nicht ausgeschlossen werden. Nutzer ohne Vorkenntnisse waren jedoch nicht die Hauptzielgruppe der Ausstellung.

### 3.2. Erste Phase: Übersetzungsspezifische Textrezeption

Diese Phase entspricht der von Neunzig & Tanqueiro (2007) beschriebenen ersten Phase des Übersetzungsprozesses: der Rezeption des übersetzungsspezifischen Ausgangstextes (AT). In dieser Übersetzungsphase wird mit dem AT gearbeitet, um ihn vollständig zu verstehen und mögliche Übersetzungsfallen“, d. h. Probleme oder Schwierigkeiten, zu erkennen. Die Kurator:innen stellten dem Übersetzerteam das gesamte Material zur Ausstellung sowie Fotografien der Exponate zur Verfügung. Ebenfalls konnten die Räumlichkeiten besichtigt werden. Es muss beachtet werden, dass der physische Raum, in dem die Ausstellung stattfindet, ebenfalls Teil des AT ist. Das Zielpublikum muss durch ihn geleitet werden und auch vor Gefahren für die eigene Sicherheit gewarnt werden.

Die UNE 153020 (Aenor 2005: 11–12) beschreibt unter Punkt 5.3. „Informationen, die in einem Audioguide enthalten sein müssen“ unter anderem die folgenden drei Punkte, welche im Audioguide enthalten sein müssen:

- a) Hinweise zum Umgang mit dem Audioguide an sich
- b) Angaben zur Sicherheit in den Räumlichkeiten der Ausstellung (Notausgänge), Warnung vor Orten oder Situationen, die eine physische Gefahr darstellen können
- c) Beschreibung des Raums, einschließlich:
  - Lage des Eingangs
  - Lage des Ausgangs
  - Wege durch den besuchbaren Raum
  - Lage nützlicher Einrichtungen wie Toiletten, Cafeteria, Museumsshop
  - Lage der zugänglichen Materialien
  - Lage von taktilen Informationen wie Grundrisse, Gebäude, Brailleschrift usw.

Eine Besichtigung des Ausstellungsortes sowie des Gebäudes mit Notausgängen, Toiletten, Treppen, Aufzügen, Museumsshop ist folglich obligatorisch. Dieser Besuch kann durch Fotos und Videos dokumentiert werden, um die Beschreibungen zu einem späteren Zeitpunkt zu erstellen. Falls im Gebäude andere

barrierefreie Aspekte zu finden sind, wie zum Beispiel physische Barrierefreiheit (Rampen, Lift, Toiletten für Rollstuhlfahrer), oder auch barrierefreie Aufzüge mit Braillebeschriftung und/oder Sprachinformationen, sollten diese ebenfalls in den Audioguide integriert werden.

In unserem praktischen Fall sollten Nutzer ihre eigenen Smartphones verwenden können, welches wirtschaftliche sowie hygienische Vorteile bietet, die Bedingung vereinfacht und eine Gebrauchsanweisung anderer Geräte unnötig macht. Wichtig ist, darauf hinzuweisen, wo und wie die Nutzer mit ihren Geräten auf den IABS zugreifen können, nämlich in unserm Fall über die Webseite der Ausstellung sowie QR-Codes.

### **3.3. Zweite Phase: Übersetzungsvorbereitung (Dokumentation und Terminologiesuche)**

In der zweiten Phase des Übersetzungsprozesses nach Neunzig & Tanqueiro (2007) wird die Übersetzung vorbereitet, indem eine zweisprachige Dokumentation und Terminologiesuche durchgeführt wird. Die von den Kurator:innen zur Verfügung gestellten Texte wiesen Fachterminologie zur Barockarchitektur mit einem mittleren bis hohen Schwierigkeitsgrad sowie eine syntaktische Komplexität auf. Für die Texte waren Vorkenntnisse über Andalusien im 18. Jahrhundert, Geografie, Architektur, das damalige Bildungswesen usw. notwendig. Da die Übersetzer:innen keine Experten auf dem Gebiet der Ausstellung waren, war es für eine vollständige Rezeption und ein vollständiges Verständnis des erhaltenen Materials notwendig, sich mit Hilfe weiterer Informationsquellen und der Recherche im Internet spezifische Kenntnisse über das Thema anzueignen. Bei einer direkten oder umgekehrten Übersetzung erfolgt diese Dokumentation in beiden Sprachen, d. h. sowohl in der Ausgangs- als auch in der Zielsprache (Neunzig & Tanqueiro 2007: 287–289). Im Fall der IABS wurde die Dokumentation jedoch nur in einer Sprache (Spanisch) durchgeführt, da es sich um eine intersemiotische und intralinguistische Übersetzung handelt. Nachdem mögliche Probleme und Schwierigkeiten bei der Erstellung des Inhalts für den IABS aufgedeckt und aufgezeigt worden waren, konnte zur nächsten Phase übergegangen werden.

### **3.4. Dritte Phase: Übersetzungsbezogene Textbearbeitung (Umformulierung, Anwendung von Übersetzungstechniken)**

In dieser Phase wird der Text mit Blick auf die Übersetzung vorbereitet. Hierbei kann der Text umformuliert werden und Übersetzungstechniken (wie zum

Beispiel Auslassung, Hinzufügung, Kompensierung, usw.) angewandt werden. Bei der Erstellung eines herkömmlichen Audioguides für nicht eingeschränkte Besucher:innen wird nicht das gesamte verfügbare Material integriert, sondern eine Auswahl der relevantesten Materialien getroffen, um eine kognitive Überlastung der Besucher:innen zu vermeiden. Ebenfalls wird auf diese Weise sichergestellt, dass der Besuch in einer angemessenen Zeit durchgeführt werden kann. Die Zeit, die zum Anhören des Audioguides benötigt wird, sollte der Dauer einer Führung entsprechen, d. h. zwischen 60 und maximal 90 Minuten. In diesem Sinne legt die Norm UNE 153020 (Aenor 2005: 7) fest, dass „bei der Erstellung der Audiobeschreibung eine Ermüdung des/der Sehgeschädigten Zuhörers/Zuhörerin aufgrund von Informationsübersättigung oder Unruhe aufgrund fehlender Informationen vermieden werden sollte“. Auch Soler und Chica (2014: 154) weisen darauf hin, dass nur „die wichtigsten Objekte beschrieben werden sollten“.

Nachdem das von den Ausstellungskuratoren erhaltene Material analysiert worden war, wurde daher in dieser Phase das relevanteste Material der Ausstellung für die Aufnahme in den IABS ausgewählt. In der UNE 153020 (Aenor 2005: 11) heißt es unter Punkt 5.1, dass „die Verantwortlichen oder Verwalter eines jeden Kultur-, Kunst- oder Naturraums die am besten geeigneten Objekte oder Situationen für die Beschreibung auswählen müssen. Diese Auswahl wird durch ihre kulturelle oder taktile Relevanz bestimmt“. Für die Auswahl der Inhalte des IABS wurde ein zweites Treffen mit den Kurator:innen vereinbart.

Zudem muss berücksichtigt werden, dass die Beschreibungen der Räumlichkeiten sowie die Angaben zur Sicherheit des Standorts weiteren Platz im IABS einnehmen. Auch sollten, falls notwendig, Informationen über die Bedienung der Audioguides eingeplant werden, falls nicht die eigenen Smartphones benutzt werden sollten. Das Übersetzerteam empfahl außerdem die Aufnahme von zwei taktilen Erkundungsstationen in den IABS, da die Möglichkeit, den Inhalt der Ausstellung durch ertasten und nicht nur über das Hören zu erschließen, die Qualität des Museumserlebnisses für blinde oder Sehgeschädigte Besucher:innen deutlich erhöht. Ebenfalls wurde empfohlen, das in der Ausstellung enthaltene Video mit einer Audiodeskription zu versehen.

In Zusammenarbeit mit den Kurator:innen wurden die ausgewählten Inhalte in verschiedene Stationen aufgeteilt. Zusätzlich wurde eine Willkommensstation zu Beginn der Ausstellung sowie eine weitere Station mit Informationen zur Sicherheit und der Führung vom Betreten des Gebäudes zum in den IABS aufgenommen. Nachdem alle Stationen des IABS festgelegt worden waren, wurde die Erstellung der Inhalte für die einzelnen Stationen auf die Teammitglieder aufgeteilt.

### 3.5. Vierte Phase: Transfer (Erstellung der Inhalte für die IABS)

Die Phase der Inhaltserstellung für den IABS entspricht der vierten Phase des Übersetzungsprozesses nach Neunzig & Tanqueiro (2007), der Transferphase. Hierbei wird der für die Übersetzung vorbereitete Text unter Berücksichtigung der wichtigsten zielsprachlichen Textkonventionen und der zentralen Terminologie in die Zielsprache übertragen. In unserem Beispiel wurde der Text für verschiedenen Stationen des IABS verfasst. Die Norm UNE 153020 hält für die Erstellung der Inhalte fest, dass folgende Informationen im IABS aufgenommen werden sollen: wo sich die Exponatbeschriftung befindet, die Daten der Exponatbeschriftung, der genaue Ort des Exponats im Raum und seine Verbindung zu den anderen Exponaten, ebenso wie der Verweis auf nicht rein visuelle Konzepte, um diese mit anderen Sinnen wahrnehmen zu können (Aenor 2005: 12).

Für die Beschreibung der Exponate und der räumlichen Umgebung sollten geeignete Fachbegriffe genutzt sowie die wichtigsten Aspekte hervorgehoben werden. Sollte ein Ertasten von Objekten möglich sein, ist dieses in geordneter Reihenfolge zu versprachlichen. Falls das Ertasten nicht möglich ist, wie z.B. bei Bildern, so sollte sich die Audiodeskription auf die wichtigsten Aspekte des Werkes konzentrieren und persönliche Interpretationen vermeiden (Aenor 2005: 12).

Für die Erstellung von Skripten im Allgemeinen legt die Norm 153020 u.a. folgende Punkte fest, die uns bei der Erstellung von Inhalten für ein IABS relevant erschienen:

- a) Der Audiodeskriptor muss die entsprechenden Informationen über das Umfeld und die Thematik des zu beschreibenden Werks konsultieren, um sicherzustellen, dass das geeignete Vokabular verwendet wird.
- b) Die Informationen müssen der Art des Werks und den Bedürfnissen des Zielpublikums (z.B. Kinder, Jugendliche, Erwachsene) angemessen sein.
- c) Der Schreibstil des Skripts muss flüssig und einfach sein und direkte Sätze enthalten. Das Skript muss eine für sich alleine funktionierende Einheit bilden, wobei Kakophonie, Redundanzen und das Fehlen grundlegender idiomatischer Mittel zu vermeiden sind.
- d) Es muss eine spezifische Terminologie verwendet werden, die für jedes beschriebene Werk angemessen ist.
- e) Es müssen konkrete Adjektive verwendet werden, wobei Adjektive mit ungenauer Bedeutung zu vermeiden sind.
- f) Die vom Bild gelieferten Informationen müssen respektiert werden, ohne vermeintliche Übertreibungen zu zensieren oder zu kürzen oder vermeintliche Lücken zu ergänzen.

- g) Das, was leicht aus dem Werk abgeleitet oder errahnt werden kann, soll nicht beschrieben werden.
- h) Es sollte keine subjektive Sichtweise vermittelt werden (vgl. Aeonor 2005: 7–8).

Es handelt es sich hierbei um allgemeine Hinweise, die bei der Erstellung von Inhalten für ein IABS hilfreich sind, aber keine spezifischen Anweisungen oder Beispiele bieten. Soler und Chica (2014: 154) geben jedoch folgende Punkte an:

1. Die Sichtweise des Beobachters verwenden
2. Zu Beginn eine allgemeine Beschreibung des Raumes geben
3. Eine kohärente Reihenfolge bei der Beschreibung der verschiedenen Elemente verwenden
4. Beschreibungen von oben nach unten und von links nach rechts vornehmen, wenn es keinen Grund gibt, diese Reihenfolge zu ändern
5. Dem Besucher genügend Zeit geben, um die Informationen zu verarbeiten
6. Eine klare, spezifische und dem Beschreibenden und dem Empfänger angemessene Sprache verwenden.

Nach Álvarez de Morales Mercado und Luque Colmenero (2020: 267–268), sollten IABS die folgenden lexikalisch-semantischen Parameter erfüllen: Einfache und konkrete Sprache verwenden, komplexe Lexik erläutern, Begriffe wiederholen, Kohärenz aufrechterhalten. Als allgemeine Strategien nennen die Autorinnen die Anpassung von spezifischen Begriffen an ein allgemeines Publikum, das Weglassen von irrelevanten Informationen, die Erklärung von wichtigen Fachbegriffen, die Verwendung spezifischer und geeigneter Terminologie, die Verwendung konkreter Adjektive und die Vermeidung von Adjektiven mit vagen Bedeutungen (Álvarez de Morales Mercado & Luque Colmenero 2020: 267–268).

Das Übersetzerteam berücksichtigte diese Hinweise und fügte einen weiteren Ansatz hinzu, nämlich eine Beschreibungsreihenfolge von allgemeinen zu spezifischen Informationen. Des Weiteren unterschieden sie zwischen zwei Arten von Inhalten: einerseits Informationen, die sich auf den physischen Raum und die Sicherheit beziehen; andererseits Informationen, die sich auf den Inhalt der Ausstellung beziehen (Soler & Limbach 2016; Soler & Luque Colmenero 2016).

Im Folgenden möchten wir einige Beispiele von zwei Stationen des erstellten IABS präsentieren: zum einen die erste Station (Begrüßung), zum anderen eine Beschreibung einer Graphik der Ausstellung. Bei den Beispielen handelt es sich bereits um die veröffentlichte Version (Spanisch) des IABS.

**Tabelle 2.** Erste Station des IABS: Herzlich Willkommen (Teil 1)

Ausgangstext	Zieltext auf Spanisch	Übersetzung ins Deutsche <sup>2</sup>
Ausstellungsort	Bienvenidos a la Casa de la Provincia de Sevilla, ubicada en pleno corazón de Sevilla y que desde el año 1994 es sede permanente de exposiciones, muestras, conferencias, conciertos, seminarios y otras actividades culturales.	Herzlich Willkommen in der Casa de la Provincia von Sevilla, die sich im Herzen der Stadt befindet. Sie wird seit dem Jahr 1994 konstant für Ausstellungen, Konferenzen, Konzerte, Seminare und andere kulturelle Aktivitäten genutzt.
Ausstellung und Besuchszeiten	Estamos en la exposición <i>Alarifes Ruiz Florindo. Arquitectura barroca desde Fuentes de Andalucía</i> , que se puede visitar desde el 22 de junio hasta el 4 de septiembre en el siguiente horario: de martes a sábados de 10 a 2 y de 6 a 9, y domingos y festivos de 10 a 2. Los lunes el museo permanece cerrado.	Wir befinden uns in der Ausstellung <i>Die Baumeister Ruiz Florindo. Barroke Architektur aus Fuentes de Andalucía</i> , die man vom 22. Juni bis zum 4. September zu folgenden Besuchszeiten besichtigen kann: dienstags bis samstags von 10 bis 2 Uhr und an Sonn- und Feiertagen von 10 bis 2 Uhr. Montags ist die Ausstellung geschlossen.

Quelle: eigene Darstellung.

Diese einführende Station dient dazu, die Besucher:innen zu begrüßen und Informationen über die Ausstellung bereitzustellen, was als Makroinformation betrachtet werden kann. Dieser Schritt wird weder in der Norm UNE 153020 (Aenor 2005) noch von anderen Forschern erwähnt, trägt aber unserer Meinung nach aus mehreren Gründen zur Qualität des Endprodukts bei: Der/Die Besucher:innen fühlt sich willkommen, wird in den Kontext eingeordnet und erhält Informationen über die Ausstellung.

Danach stellte das Übersetzerteam allgemeine Informationen zur Verfügung, indem zunächst Informationen über das Gebäude, dann über die Ausstellung selbst und schließlich über den IABS vergeben wurden. Außerdem wurde bei dieser ersten Station über den Aufbau des IABS informiert, so dass sich die Nutzer:innen ein Bild davon machen konnten, welche Informationen angeboten wurden und wie die einzelnen Stationen aufgebaut waren. Auf diese Weise wurden immer spezifischere Informationen bereitgestellt. Dadurch erhielt der Besucher alle wichtigen Informationen und konnte sich in der Ausstellung zurechtfinden.

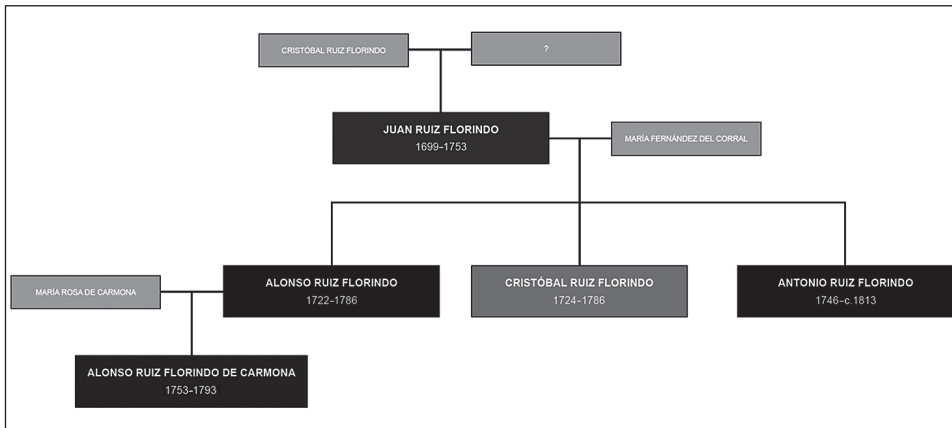
<sup>2</sup> Die Übersetzung ins Deutsche wurde nur für das bessere Verständnis dieses Artikel vorgenommen und ist an keiner anderen Stelle veröffentlicht.

**Tabelle 3.** Erste Station des IABS: Herzlich Willkommen (Teil 2)

Ausgangstext	Zieltext auf Spanisch	Übersetzung ins Deutsche
der Zieltext (IABS) selbst	Esta audioguía cuenta con 15 paradas que nos mostrarán las partes más importantes de la exposición.	Dieser Audioguide beinhaltet 15 Stationen mit den wichtigsten Informationen zur Ausstellung.
Kreation des ZT	En esta audioguía se han integrado la información de los textos de los paneles y las imágenes más relevantes de la exposición. Se ha agrupado la información y se ha organizado de forma continua y cronológica. En cada parada se audiodescriben con detalle bien una única imagen o bien varias, junto con sus respectivas cartelas, además de nombrarse otras imágenes asociadas con la parada e integrarse la información de los paneles. Las dos penúltimas paradas están dedicadas a la exploración táctil de objetos tallados en barro por un artesano de Fuentes siguiendo las mismas técnicas de la época: por un lado, podrá explorar un ladrillo tallado típico y, por otro, una interpretación de un adorno característico de los Ruiz Florindo.	In diesen inklusiven Audioguide wurden die relevantesten Exponate und Paneltexte der Ausstellung aufgenommen. Sie sind in verschiedene Stationen aufgeteilt und haben eine aufeinander folgende und chronologische Reihenfolge. Die einzelnen Stationen beschreiben entweder ein einzelnes Exponat oder mehrere als Gruppe zusammen mit den Informationen der jeweiligen Exponatsbeschreibungen. Außerdem werden auch Verweise auf andere in Bezug stehende Exponate gegeben sowie Informationen der Paneele integriert. Die beiden letzten Stationen sind aus Lehm geformte Objekte, die ertastet werden können. Sie wurden von einem Handwerker aus Fuentes mit einer Technik aus der damaligen Epoche angefertigt: Sie können einen typischen Ziegelstein ertasten und ein typisches Verzierungselement der Ruiz Florindo Baumeister.

Quelle: eigene Darstellung.

Bei dem nachstehenden Beispiel handelt sich um einen Teil des Stammbaums der Familie Ruiz Florindo, der von den Kurator:innen der Ausstellung für ein besseres Verständnis der Familienverhältnisse erstellt wurde.



**Abbildung 1.** Stammbaum der Familie Ruiz Florindo

Quelle: Ausstellung Alarifes Ruiz Florindo. Arquitectura barroca desde Fuentes de Andalucía in der Casa de la Provincia, Sevilla.

Um die Graphik (vgl. Abbildung 1) zu beschreiben, wurden zuerst allgemeinen Informationen wie die Lage im Ausstellungsraum, die Exponatsbeschreibung und zum Schluss die Informationen zur Graphik an sich vergeben. Komplexe lange Sätze des Panels wurden hierbei vereinfacht und verkürzt. Ebenfalls wurden nur die wichtigsten Fachbegriffe verwendet.

### 3.6. Prüfung des IABS

Die Prüfung des Zieltextes, bei der eventuelle Korrekturen des Skripts vorgenommen werden, sollte bei der indirekten Übersetzung von einer anderen Person als dem/der Übersetzer/in erfolgen (Neunzig & Tanqueiro 2007: 290). Die Norm UNE 153020 (Aenor 2005: 8) hebt ebenfalls hervor, dass die Überprüfung von einer anderen Person als des Erstellers/der Erstellerin des Textes vorgenommen werden soll, sowie Korrekturen in Bezug auf die Prinzipien unter Punkt 3.2.2 der Norm vorgenommen werden müssen.

Um ein optimales Ergebnis erzielen zu können, durchliefen die Texte für den IABS verschiedene Prüfungen:

1. Prüfung durch das gesamte Bildbeschreiberteam
2. Prüfung durch die einzelnen Kurator:innen
3. Prüfung durch eine/n Expert/in für die Erstellung von Inhalten für IABS
4. Zweite Prüfung durch die einzelnen Kurator:innen

**Tabelle 4.** Teil des Textes der vierten Station: Die Familie Ruiz Florindo

Ausgangstext	Zieltext auf Spanisch	Übersetzung ins Deutsche
Der Rundgang im Ausstellungsraum und die Exonatsbeschreibung (Name und Nummer)	La exposición sigue con el árbol genealógico de la familia Ruiz Florindo, que es la imagen número 12.	In der Ausstellung geht es nun weiter zum Stammbaum der Familie Ruiz Florindo, der Exponat Nummer 12 ist.
Visuelle Informationen der Graphik	El árbol familiar se centra en los cinco personajes principales de la familia y la imagen está hecha con cuadros de texto de diferentes colores y líneas rectas.	Der Stammbaum der Familie zeigt die fünf wichtigsten Personen der Familie. Die Graphik besteht aus Textfeldern in verschiedenen Farben und geraden Linien.
Paneeltext: <b>Juan Ruiz Florindo (1699–1753)</b> Obwohl wir von der Existenz von Cristóbal Ruiz als Gründer der Dynastie wissen, ist Juan Ruiz der erste Baumeister mit bekannten Werken.	El primero que llevó a cabo obras conocidas fue Juan Ruiz Florindo, al que encontramos en el centro del árbol familiar, que vivió de 1699 a 1753.	Der erste, der die bekannten Werke anfertigte, war Juan Ruiz Florindo, den wir im Zentrum des Stammbaums finden. Er lebte von 1699 bis 1753.
Graphik des Stammbaums, Graphik der Zeitlinien, Rundgang	Su nombre está escrito sobre un cuadro de texto rectangular de color gris, el mismo color que tiene asignado en la Línea del Tiempo, que es la siguiente parada de esta audioguía.	Sein Name erscheint auf einem grau hinterlegten Textfeld. Dieselbe Farbe ist ihm auch in der Zeitlinie zugeordnet, die die nächste Station in diesem Audioguide ist.

Quelle: eigene Darstellung.

## 5. Prüfung durch zwei Blinde bzw. sehgeschädigte Personen

Inhaltlich wurden folgende Punkte geprüft:

- inhaltliche Kohärenz des gesamten IABS und Entfernen von inhaltlichen Wiederholungen,
- Inhalte im Hinblick auf die Menge der angebotenen Informationen und die kognitive Belastung des/der Zielempfängers/in sowie Beseitigung sekundärer oder irrelevanter und/oder verwirrender Informationen,
- kohärenten Struktur für alle Haltestellen,
- Reihenfolge der bereitgestellten Informationen (chronologisch, in der Reihenfolge des Besuchs),
- Verwendung der Terminologie und Schwierigkeitsgrad der Sätze,
- Verwendung persönlicher Verbformen und Ansprache des/der Empfängers/in,

- Integration von Informationen aus den Exponatsbeschriftungen, sowie Anzahl der Exponate mit den jeweiligen Daten (Autor, Jahr, Art des Exponats, usw.),
- Integration aktueller Änderungen und neuer Informationen, die in letzter Minute bereitgestellt wurden,
- Standort des/der Benutzers/in durch Exposition sowohl physisch als auch im Kontext,
- Überprüfung der Einhaltung der Norm UNE 153020 und der von den oben genannten Forschern festgelegten Punkte,
- Überprüfung, ob alle von den Kurator:innen während der Organisationsphase der Ausstellung vorgenommenen Änderungen in den Audio-Beschreibungstext integriert wurden.

Die Kurator:innen achteten vor allem auf den Inhalt der Ausstellung, die Verwendung von Terminologie, die Reihenfolge der Stationen, den Weg durch den Ausstellungsraum, die Informationen der Paneele, die Informationen zur Ausstellung selbst mit Bezug zum Rathaus, usw. Der/die Experte/in für Inhaltserstellung von IABS führte Änderungen in Bezug auf die Anzahl der verwendeten Begriffe, den Schwierigkeitsgrad der Sätze und die interne Kohärenz der Sätze sowie bei der Vergabe von räumlichen Informationen durch, um ein besseres Verständnis zu gewährleisten. Durch eine abschließende Probe durch zwei blinde bzw. Sehgeschädigte Besucher:innen konnte eine Schlussversion erstellt werden. Aus Platzgründen gehen wir hier nicht näher auf die vorgenommenen Änderungen ein und möchten dies als Forschungsdesiderat festhalten.

### **3.7. Schlussphase: Aufnahme, Abgabe und Ausstellungsbesuch**

Abschließend muss der für den IABS erstellte Text vertont werden. Dieser sollte möglichst neutral und mit einer angenehmen Intonation gesprochen werden, sowie einem schönen Sprechrhythmus und einer deutlichen Aussprache (Aenor 2005: 9). Für die Tonaufnahmen sollte ein Tonstudio genutzt werden und ein/e Muttersprachler/in den Text sprechen. Es muss ebenfalls berücksichtigt werden, dass der/die Besucher/in den Text nur über das Gehör erschließt und nicht schriftlich vorliegen hat. Obwohl in unserem Fall sowie meistens auch in anderen Fällen die jeweiligen Audiodateien auf der Webseite der Gemeinde auch vor oder nach dem Besuch der Ausstellung abgerufen werden konnten, muss davon ausgegangen werden, dass der/die Besucher/in zum ersten Mal während des Ausstellungsbesuches auf den IABS zugreift.

Nach den Tonaufnahmen wurden die jeweiligen Audiodateien zu den Stationen im MP3-Format an den/die Auftraggeber/in gesendet, zusammen mit

einer Liste der Stationen. Diese Dateien wurden anschließend auf der Website der Gemeinde veröffentlicht.

Nachbereitend wurde die Ausstellung besucht und der IABS dabei angehört, um nochmals zu überprüfen, ob der endgültige ZT korrekt funktioniert und den Erwartungen der Besucher:innen sowie den Qualitätsstandards entsprach. In Zukunft könnten Befragungen von Besucher:innen und Nutzer/inn des IABS durchgeführt werden, um Daten zur Rezeption zu ermitteln.

#### **4. MODELLVORSCHLAG**

Anhand der im vorhergegangenen Punkt vorgestellten praktischen Erfahrung für die Erstellung eines IABS sowie der Anwendung der Phasen des Übersetzungsprozesses bei indirekten Übersetzungen (Neunzig und Tanqueiro 2007) und der Norm UNE 153020 (Aenor 2005) möchten wir nun einen Vorschlag für die verschiedenen Phasen zur Entwicklung eines AuBS vorstellen:

1. Erste Analyse des AT
2. Bereitstellung von Material und Informationen zum AT
3. Prüfung des AT und Recherche
4. Vorbereitung der Inhalte für den IABS
5. Auswahl der relevantesten Informationen und Erstellung des ZT
6. Überprüfung des ZT
7. Vertonung des ZT
8. Lieferung des erstellten Materials (ZT) an den Auftraggeber
9. Besuch der Ausstellung mit IABS, um das Endergebnis vor Ort noch einmal zu überprüfen

#### **5. FAZIT**

In diesem Artikel beschäftigten wir uns aus übersetzungswissenschaftlicher Sicht mit den verschiedenen Phasen des Erstellungsprozesses von inklusiven Audioguides für Blinde und Sehgeschädigte. Dabei brachten wir den Erstellungsprozess mit den verschiedenen Phasen des Übersetzungsprozessen nach Neunzig und Tanqueiro (2007) in Verbindung und zeigten auf, wie dieser bei der Erstellung von Inhalten hilfreich sein kann. Anhand eines spanischen Fallbeispiels konnten wir mit konkreten Beispielen arbeiten. Ebenfalls berücksichtigten wir die obligatorische spanische Norm 153020 (Aenor 2005) beim Erstellungsprozess. Da die Norm oft keine konkreten Anweisungen bietet, bezogen wir ebenfalls aktuelle Forschungsergebnisse in unsere Überlegungen mit ein.

Auf Grund unserer Ergebnisse konnten wir einen Modellvorschlag für die verschiedenen Phasen zur Erstellung von Inhalten für IABS entwickeln und präsentieren. Wir hoffen, dass dieses sowohl für Übersetzer:innen und Ersteller:innen von Audioguides für Blinde und Sehgeschädigte in Museen als auch für Lehrende und Lernende der barrierefreien Übersetzung hilfreich ist. Da es sich um eine intralinguistische Übersetzung handelt, ist diese Art der Übersetzung auch für Lernende einer Fremdsprache geeignet, da multimodale Inhalte beschrieben werden und die Lernenden so ihre Sprachkenntnisse vertiefen können.

Aus Platzgründen konnten wir uns nicht mit der Erstellung von Inhalten für die taktile Erkundung oder den spezifischen Änderungen, die in den verschiedenen Überprüfungsphasen vorgenommen wurden, befassen, möchten diese als Forschungsdesiderate festhalten.

### Funding acknowledgement and disclaimer

The author did not receive any funding for preparing the article.

### LITERATURVERZEICHNIS

- Aenor (2005). *Norma UNE 153020. Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías*. Madrid: Aenor.
- Álvarez de Morales Mercado, C. (2013). La accesibilidad en el museo desde una perspectiva sociológica. *Revista de Estudios Jurídicos. Segunda época*, 13, 1–18.
- Álvarez de Morales Mercado, C. / Luque Colmenero, M.O. (2020). Accesibilidad al patrimonio natural: la Cueva de las Ventas para personas con discapacidad visual. In: I. Tanagua Barceló / F. García (Hrsg.), *Tendencias actuales en traducción especializada, traducción audiovisual y accesibilidad* (S. 255–273). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Comintrad. <https://www.upo.es/investiga/comintrad>
- Font Bisier, M.A. (2023). Análisis de la norma UNE 153020 sobre audiodescripción ¿Debería modificarse tras diecisiete años de vigencia? *Ética y Cine Journal*, 13 (1), 41–52. <https://doi.org/10.31056/2250.5415.v13.n1.40640>
- Jakobson, R. (1959). On linguistic aspects of translation. In: R. Brower (Hrsg.), *On translation* (S. 232–239). Cambridge: Harvard University Press.
- Limbach, C. (2022). Barrierefreiheit: ein wachsender Arbeitsmarkt für Übersetzer am Beispiel von Deutschland. In: I. Leibbrandt / K. Jahn / I. Doval (Hrsg.), *Arbeitswelten von gestern bis heute* (S. 137–161). Berlin: Peter Lang.
- Mälzer, N. (2016). Audiodeskription im Museum – Ein inklusiver Audioguide für Sehende und Blinde. In: N. Mälzer (Hrsg.), *Barrierefreie Kommunikation – Perspektiven aus Theorie und Praxis* (S. 211–231). Berlin: Frank & Timme.
- Neunzig, W. / Tanqueiro, H. (2007). Risikominimierung beim Übersetzen in die Fremdsprache: ein Thesenpapier aus spanischer Sicht. In: G. Wotjak (Hrsg.), *Quo vadis, Translatologie?* (S. 279–292). Berlin: Frank & Timme.

- PACTE (2003). Building a translation competence model. In: F. Alves (Hrsg.), *Triangulating translation: Perspectives in process-oriented research* (S. 43–66). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- PACTE (2005). Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues. *Meta*, 50, 609–619.
- Rathaus von Fuentes de Andalucía. <https://ruizflorindo.fuentesdeandalucia.org>
- Rodríguez Posadas, G. (2014). El proceso de traducción en la audiodescripción museística. Protocolos en voz alta en la fase de revisión. In: A. Mendieta Ramírez / C.J. Santos Martínez (Hrsg.), *Líneas emergentes en la investigación de vanguardia* (S. 549–560). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Soler Gallego, S. / Chica Núñez, A. (2014). Museos para todos: evaluación de una guía audiodescriptiva para personas con discapacidad visual en el museo de ciencias. *Revista Española de Discapacidad*, 2, 145–167.
- Soler Gallego, S. / Jiménez Hurtado, C. (2013). Traducción accesible en el espacio museográfico multimodal: las guías audiodescriptivas. *The Journal of Specialised Translation*, 20, 181–200.
- Soler Gallego, S. / Limbach, C. (2016). Audioguiado en interiores para personas con diversidad funcional visual. In: C. Álvarez de Morales Mercado / C. Jiménez Hurtado (Hrsg.), *Patrimonio cultural para todos. Investigación aplicada en traducción accesible* (S. 33–54). Granada: Tragacanto.
- Soler Gallego, S. / Luque Colmenero, M.O. (2016). Elaboración de un sistema de audioguiado para la aplicación UGRQR. In: A. Álvarez / C. Jiménez Hurtado (Hrsg.), *Patrimonio cultural para todos. Investigación aplicada en traducción accesible* (S. 55–76). Granada: Tragacanto.
- Soler Gallego, S. / Luque Colmenero, M.O. (2019). Multisensorialidad en la Alhambra: visitas para personas ciegas y con baja visión a la exposición temporal de arte Bab Al-Saria. *Eikón/Imago*, 8, 413–442. <http://hdl.handle.net/10481/59633>

Received: 2.08.2024; revised: 22.05.2025

### **Tłumaczenie inkluzywne w muzeach. Fazy tłumaczenia w tworzeniu inkluzywnego audioprzewodnika dla osób niewidomych i niedowidzących na przykładzie praktycznym**

ABSTRAKT. Niniejszy artykuł przedstawia proces tworzenia audioprzewodnika dla osób niewidomych i niedowidzących (AGBVI) z perspektywy studiów tłumaczeniowych w kontekście praktycznym. Poszczególne fazy procesu tłumaczenia (Neunzig & Tanqueiro 2007) zostały wykorzystane w procesie tworzenia treści audioprzewodnika, aby uczynić go bardziej przejrzystym dla tłumaczy. Jako przykłady służą poszczególne etapy tworzenia audioprzewodnika dla osób niewidomych i niedowidzących opracowane dla wystawy Alarifes Ruiz Florindo w Sewilli (Hiszpania). W związku z tym uwzględniono również hiszpańską obowiązkową normę UNE 153020 (Aenor 2005) dla tworzenia audioprzewodników dla osób niedowidzących i niewidomych, a także wyniki innych badań. Na podstawie rozważań zawartych w niniejszym artykule i praktycznego doświadczenia zaproponowano model tłumaczenia dla AGBVI. Wnioski zawarte w artykule mogą być pomocne w pracy tłumaczy i osób tworzących audioprzewodniki w muzeach dla osób niewidomych i niedowidzących, jak również przydatne dla osób uczących się i nauczających tłumaczeń inkluzywnych.

SŁOWA KLUCZOWE: tłumaczenie inkluzywne, inkluzywność w muzeach, audioprzewodnik dla osób niewidomych i niedowidzących, audiodeskrypcja, proces tłumaczenia, etapy tłumaczenia.

CHRISTIANE LIMBACH

Pablo de Olavide University, Sevilla, Spain

[clim@upo.es](mailto:clim@upo.es)

<https://orcid.org/0000-0002-3843-3309>

### III. REPORTS

**Bericht über die XII. Internationale Nachwuchskonferenz „Junge Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache“ im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaft Poznań – Marburg – Nijmegen. Marburg, 5.–6. Juni 2025**

Die internationale Nachwuchskonferenz im Bereich Fremdsprachendidaktik mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache findet jährlich in Zusammenarbeit zwischen dem Lehrstuhl für Fremdsprachendidaktik und interkulturell orientierte Studien des Instituts für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań, der Abteilung für deutsche Sprache und Kultur / Niederlande-Deutschland-Studien der Radboud Universität Nijmegen und der Arbeitsgruppe Deutsch als Fremd- und Zweitsprache des Instituts für Germanistische Sprachwissenschaft der Philipps-Universität Marburg statt.

Das Forschungskolloquium (FOKO) „Junge Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache“ besteht schon seit vielen Jahren und wurde 2025 im Rahmen der vom DAAD geförderten Germanistischen Institutspartnerschaft (GIP) zwischen Marburg, Nijmegen und Poznań bereits zum vierten Mal durchgeführt. Ziel der Veranstaltung ist es, insbesondere Nachwuchswissenschaftler:innen zu fördern, Raum für inhaltlichen und methodischen Austausch zu schaffen, neue Impulse für die eigene Forschung zu gewinnen und internationale wissenschaftliche Kooperationen zu stärken.

Am 5. und 6. Juni 2025 präsentierten 15 Nachwuchswissenschaftler:innen aus Nijmegen, Wien, Mainz, Augsburg, Marburg, Paderborn, Turin, Poznań, Utrecht, Bielefeld, Kassel und Darmstadt ihre aktuellen Forschungsprojekte und luden zur Diskussion ein.

Eröffnet wurde die Konferenz von Prof. Dr. Kathrin Siebold, Assoc. Prof. Dr. Sabine Jentges und Prof. Dr. Sylwia Adamczak-Krysztowicz. Die Vertreterinnen der drei beteiligten Hochschulstandorte betonten dabei die Bedeutung der langjährigen Zusammenarbeit zwischen den Universitäten in Marburg, Nijmegen und Poznań sowie das besondere Format der Tagung: Anders als bei vielen wissenschaftlichen Konferenzen stehen hier nicht abgeschlossene Forschungsarbeiten im Mittelpunkt, sondern laufende Projekte, die in einem kollegialen Rahmen vorgestellt, reflektiert und gemeinsam weitergedacht werden sollen.

Den Auftakt machte Chrissy Laurentzen von der Radboud-Universität Nijmegen mit dem Vortrag „‘Uh... was?': Eine Interventionsstudie zur Verbesserung der kommunikativen Erfahrung“. In dieser Teilstudie ihrer Dissertation untersucht Laurentzen, wie niederländische und deutsche Schüler:innen auf A2-Niveau mithilfe eines Workshops zu Mehrsprachigkeitsstrategien ihre Kommunikationsfähigkeit in der Nachbarsprache verbessern können. Im Fokus steht dabei, inwieweit anschließend inklusiv-mehrsprachige Kommunikationsmodi angewendet werden und das Gespräch als positiver erlebt wird.

Henning Meredig, ebenfalls von der Radboud-Universität Nijmegen, präsentierte unter dem Titel „Schulkultur & kulturreflexives Lernen“ erste Ergebnisse einer Literaturstudie,

mit der er zu klären versucht, wie schulische Rahmenbedingungen kulturreflexives Lernen unterstützen können.

Nach einer Pause präsentierte Julia Jankl von der Universität Wien in ihrem Vortrag „Variations- und Anreicherungsstrategien von Lehrenden beim mündlichen Erklären im sprachbewussten Unterricht in schulischen DaF- und DaZ-Kontexten“ Schwerpunkte ihrer Dissertation zu Variations- und Anreicherungsstrategien beim mündlichen Erklären im sprachbewussten DaFZ-Unterricht. Im Fokus steht die Frage, wie Lehrpersonen durch sprachliches Variieren und inhaltliches Anreichern Lernprozesse fördern. Mithilfe videografiertem Unterrichtsszenen und retrospektiver Interviews möchte die Forscherin sprachliche Praktiken und didaktische Intentionen analysieren, um eine theoretische Systematisierung sprachförderlicher Lehrer:innensprache zu entwickeln.

Luisa Baum von der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz stellte in ihrem Vortrag „Auf dem Weg zum Sprachunterricht der Zukunft: Von KI-Implementierung über Fortbildungsmaßnahmen zu AI-Fluency“ ihr Dissertationsprojekt zur Rolle von Künstlicher Intelligenz im Sprachunterricht vor. Die Autorin untersucht, welche Kompetenzen Lehrkräfte benötigen, um KI sinnvoll einzusetzen, und wie entsprechende Fortbildungen gestaltet sein müssen.

Julia Heister von der Universität Augsburg thematisierte in ihrem Beitrag „Förderung der kritischen professionellen Wahrnehmung von DaF / DaZ-Studierenden mittels lehrerbasierter Videoszenarien“ den Einsatz interaktiver Videomaterialien zur Stärkung der kritisch-professionellen Wahrnehmung. Drei thematische Szenarien zu Gender, Rassismuskritik und sprachlicher Teilhabe wurden in Lehrveranstaltungen implementiert und evaluiert. Die Ergebnisse zeigen positive Entwicklungen in Wissen, Einstellungen und Wahrnehmungskompetenz der Teilnehmenden und liefern wichtige Hinweise für die Weiterentwicklung videobasierter Lehrformate in der Lehrkräftebildung.

Im Anschluss an eine anregende Mittagspause stellte Jennifer Müller von der Universität Paderborn in ihrem Vortrag „Anspruchsvolle Aufgaben und angemessene Unterstützung beim Lesen im Geschichtsunterricht: Eine Grounded-Theory-Studie zu den Einflussfaktoren auf den Verstehensprozess von Seiteneinsteiger:innen der Sekundarstufe I“ ihr bereits abgeschlossenes Dissertationsprojekt vor, das der Frage nachging, wie Jugendliche, die neu ins deutsche Schulsystem einsteigen, historische Texte verstehen können und zugleich ihre Deutschkenntnisse verbessern sowie für ihren Schulabschluss lernen. Interpretiert wurden die Ergebnisse aus Unterrichtshospitationen sowie mit Lehrenden und Lernenden durchgeführten Interviews, die anhand der Grounded-Theory-Methodologie analysiert wurden. Die Befunde zeigen ein komplexes Zusammenspiel sprachlicher, sozial-affektiver sowie geschlechtsspezifischer Einflussfaktoren. Unterstützungsmaßnahmen im Unterricht scheinen dabei auf zwei Ebenen zu wirken – kurzfristig im Moment des Verstehens und langfristig im Aufbau fachlicher Lesekompetenz.

Daran anschließend stellte Doris Abitzsch von der Universität Utrecht in ihrem Vortrag „Entwicklung einer multiprofessionellen Lerngemeinschaft für Deutsch, Geschichte und Gesellschaftskunde: Integration von Demokratiebildung“ ein innovatives Projekt vor, das eine multiprofessionelle Lerngemeinschaft (mPLG) für Lehrkräfte der Fächer Deutsch, moderne Fremdsprachen, Geschichte und Gesellschaftskunde etablieren soll. Ziel soll die gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien zur Demokratiebildung sein, die ein zentraler Bestandteil der neuen Bildungsziele im niederländischen Sekundarschulwesen ist. Die dabei

entstehenden Ergebnisse werden durch einen designbasierten Forschungsansatz evaluiert, um Prinzipien multiprofessioneller Lerngemeinschaften systematisch weiterzuentwickeln, zu implementieren und zu evaluieren.

Im letzten Vortragsblock des ersten Tages widmete sich Karolina Ostrowska von der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań in ihrem Beitrag „Übersetzen im Zeitalter der künstlichen Intelligenz: Der Wandel des Berufsbildes durch neue Technologien – Eine interviewbasierte Studie unter deutschen und polnischen Übersetzer:innen“ dem Thema KI-gestützter Übersetzungstechnologien und wie diese den Übersetzungsmarkt in Deutschland und Polen verändern. Insbesondere die Auswirkungen auf das Berufsbild und die erwarteten Kompetenzen von Übersetzer:innen sollen dabei in den Blick genommen werden. Ziel ist es, durch Interviews und Inhaltsanalysen zukünftige Anforderungen an Übersetzer:innen zu identifizieren und daraus Empfehlungen für die Aus- und Weiterbildung abzuleiten.

Katarzyna Bieniecka-Drzymała, ebenfalls von der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań, stellte in ihrem Vortrag „Vom Forschungsprojekt zur praktischen Umsetzung der Ergebnisse. Studio KOUCZ an der Fakultät für Neophilologie UAM zur Entwicklung der persönlichen und Lernkompetenzen von Studierenden“ Ergebnisse eines Forschungsprojekts und ihrer bereits abgeschlossenen Dissertation zum Sprachlerncoaching mit polnischen Neophilologie-Studierenden vor. Ein zentrales Ergebnis ist die Gründung von *Studio KOUCZ* an der Fakultät für Neophilologie der AMU – einer Beratungs- und Coachingstelle. Das Studio soll Studierende dabei unterstützen, ihre Lernprozesse und persönliche Entwicklung zu verbessern. Die Präsentation unterstrich vor allem auch die wachsende Bedeutung von Sprachlerncoaching im Hochschulbereich.

Den zweiten Tag der Nachwuchskonferenz leitete Annika Berthelé von der Universität Bielefeld mit ihrem Vortrag „Sprachliche Studienvorbereitung und -begleitung für internationale Studierende: Eine Analyse von Good-Practice-Prinzipien mittels einer qualitativen Interviewstudie mit Hochschulen in NRW“ ein. Die Dissertation widmet sich den Prozessen der Internationalisierung der Hochschulen und deren Auswirkungen auf die sprachliche Studienvorbereitung internationaler Studierender. Ein qualitatives Forschungsprojekt untersucht anhand von Interviews und Fokusgruppen Erfolgsfaktoren und Herausforderungen. Das Ziel ist, Good-Practice-Prinzipien für die sprachliche Studienvorbereitung und -begleitung zu entwickeln.

Elżbieta Dziurewicz von der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań stellte anschließend ihr Habilitationsprojekt vor. Sie untersucht die Entwicklung der phraseologischen Kompetenz im akademischen DaF-Unterricht, wobei sie den Erwerb von Idiomen auf B1-Niveau fokussiert. Ihr Ausgangspunkt ist, dass Idiome im akademischen Unterricht gleichzeitig in sowohl wörtlicher als auch bildlicher Bedeutung aktiviert werden können, doch sie stellt auch fest, dass in diesem Bereich ein Spannungsfeld zwischen Lernenden und Lehrenden existiert und dass die curricularen Vorgaben einer optimalen Integration von Phraseologie nicht immer zuträglich sind. Ihre Studie will dazu beitragen, den DaF-Unterricht an Hochschulen zu optimieren und die Integration phraseologischer Elemente nachhaltiger und effektiver zu gestalten.

In unserer zunehmend globalisierenden Welt wird die Rolle einer *lingua franca* immer wichtiger. Dass das nicht selbstredend die englische Sprache sein muss, zeigte Meike Adams (Universität Turin und Philipps-Universität Marburg). Sie untersucht im Rahmen ihrer Dis-

sertation mittels eines Virtual-Exchange-Projekts mit Teilnehmer:innen aus Turin (Italien) und Seoul (Südkorea), wie Menschen mit unterschiedlichen Erstsprachen bestimmte Kooperations- und Kompensationsstrategien einsetzen, um sprachliche und interaktive Herausforderungen zu bewältigen. Dabei ist die *lingua franca* nicht Englisch, sondern Deutsch. Die Ergebnisse des sechswöchigen Projekts sollen zur Weiterentwicklung der Interaktionskompetenz im DaF-Kontext beitragen und den Einfluss von virtuellen Lernformaten auf die Sprachentwicklung und interaktive Zusammenarbeit aufzeigen. Die detaillierte Analyse des Zusammenspiels von Kooperationsstrategien, Reparaturmechanismen und sprachlicher Entwicklung soll helfen, eine Forschungslücke zu schließen.

Im nächsten Beitrag gab Anna Kurzaj (Adam-Mickiewicz-Universität Poznań) einen Einblick in die Ergebnisse ihrer inzwischen abgeschlossenen Dissertation mit dem Titel „Übersetzung von deutschen zusammengesetzten Adjektiven ins Polnische anhand der Romane von Elfriede Jelinek“. Das Forschungsziel der Dissertation war, die Wiedergabemöglichkeiten für deutsche Adjektivkomposita im Polnischen quantitativ und qualitativ zu analysieren. Die Ergebnisse der Analyse zeigten, dass selbst sehr problematische Formen trotz sprachlicher Unterschiede übersetzt werden können. Im Übersetzungsprozess werden dabei nicht nur die semantischen und formalen Merkmale, sondern auch der Kontext sowie der Dialekt der Autorin in Betracht gezogen.

Den nächsten Beitrag lieferte Ruri Lee von der Universität Kassel. Die Autorin befasst sich mit dem Thema des wissenschaftlichen Schreibens, bei dem intertextuelle Bezüge ein zentrales Merkmal sind. Angemessenes Zitieren ist dabei ein wichtiges Element. In ihrer Studie erforscht die Referentin, welche Herausforderungen und Strategien es beim Umgang mit wissenschaftlichem Zitieren koreanischer Promovierender in deren Fremdsprache Deutsch gibt. In ihrem Beitrag schilderte sie das Forschungsvorhaben und vor allem die Methodik der Datenerhebung.

Der letzte Referent des diesjährigen Forschungskolloquiums war Oliver Delto von der Technischen Universität Darmstadt. Sprachenlernen hat zwar das Klassenzimmer als zentralen Lernort, gleichzeitig finden aber die Kontaktzeiten mit der Zielsprache auch und vor allem im Alltag statt. Diese Erkenntnis macht laut Delto eine Auseinandersetzung mit der Frage nach einer wissenschaftlichen Dokumentierung der außerschulischen Lernorte unumgänglich. Methodisch wird unter anderem mit der Fotobefragung gearbeitet, wodurch die Sprachlernenden aktiv mit in den Prozess der Datenproduktion einbezogen werden und zugleich zu (selbst)kritischen Reflexionen kommen. In seinem Beitrag präsentierte Delto erste Einblicke in alltagsnahe Sprachlernerfahrungen, die anhand von exemplarischen Fotografien der Lernenden illustriert und erklärt wurden.

Insgesamt erwies sich die diesjährige internationale Nachwuchskonferenz zur Fremdsprachendidaktik mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache als äußerst erfolgreich. Im Fokus standen aktuelle Themen der Fremdsprachendidaktik, darunter Mehrsprachigkeitsstrategien, kulturreflexives Lernen, der Einsatz von KI im Sprachunterricht, Sprachlerncoaching sowie interkulturelle und interdisziplinäre Bildung. Die Konferenz bot einen Einblick in zentrale Fragestellungen der aktuellen DaF-Forschung. Sie zeichnete sich durch eine starke Interdisziplinarität und Internationalität aus, wobei der Austausch über nicht-abgeschlossene Projekte im Mittelpunkt stand. Das besondere Format förderte kollegiales Feedback, methodischen Austausch und lieferte wertvolle Impulse für aktuelle und zukünftige wissenschaftliche

Arbeiten. Die nächste Nachwuchskonferenz im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaft Poznań – Marburg – Nijmegen findet am 17. und 18. Juni 2026 in Nijmegen statt.

**Received:** 29.01.2025; **revised:** 18.07.2025

ELŻBIETA DZIUREWICZ

Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland

edziu@amu.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0003-2782-1389>

RENÉ GERRITSEN

Radboud University Nijmegen, the Netherlands

rene.gerritsen@ru.nl

<https://orcid.org/0009-0000-2402-3133>

NEO LAUTENSCHLÄGER

University of Marburg, Germany

lautens5@uni-marburg.de

<https://orcid.org/0009-0001-3522-8414>

<https://doi.org/10.14746/gl.2025.52.2.10>



## GutachterInnen / Reviewers

In 2025 our reviewers has been

**dr Ikuya Aizawa**

(the University of Nottingham, UK)

**prof. dr Fakieh Alrabai**

(King Khalid University, Saudi Arabia)

**dr Begoña Alvarez Lasa**

(the University of A Coruña, Spain)

**prof. dr Gerd Antos**

(the University of Halle-Wittenberg, Germany)

**prof. dr Laura Auteri**

(the University of Palermo, Italy)

**prof. dr Sophie Babault**

(the University of Lille, France)

**prof. dr Sandra Ballweg**

(the University of Bielefeld, Germany)

**prof. dr Natascia Barrale**

(the University of Palermo, Italy)

**prof. dr Adrianna Biedroń**

(Pomeranian University, Słupsk, Poland)

**prof. dr Bernhard Brehmer**

(the University of Konstanz, Germany)

**dr Robson Carapeto Conceição**

(the Free University of Berlin, Germany)

**dr Kenan Çetin**

(Bartın University, Türkiye)

**dr Olivia Chirobocea-Tudor**

(Ovidius University: Constanța, Romania)

**prof. dr Gabriela Chmelikova**

(the Slovak University of Technology, Slovakia)

**dr Izabela Czerniejewska**

(the Teacher Training Center in Poznań, Poland)

**dr Olga Czyzak**

(the Chuo University Tokio, Japan)

**dr Andrzej Dąbrowski**

(the University of Warsaw, Poland)

**dr Yvonne Delhey**

(Radboud University in Nijmegen, the Netherlands)

**prof. Tamar Dolidze**

(Batumi State Maritime Academy, Georgia)

**prof. dr hab. Nicole Dołowy-Rybińska**

(Polish Academy of Sciences)

**prof. dr Heinz Eickmans**

(the University of Duisburg-Essen, Germany)

**dr Alan Floyd**

(the University of A Coruña, Spain)

**prof. dr Csaba Földes**

(the University of Erfurt, Germany)

**prof. dr Marina Foschi Albert**

(the University of Pisa, Italy)

**prof. dr Ralf-Peter Fuchs**

(the University of Duisburg-Essen, Germany)

**prof. dr hab. Przemysław Gębal**

(the University of Gdańsk, Poland)

**dr Erla Hallsteinsdóttir**

(Aarhus University, Denmark)

**prof. dr Marianne Hepp**

(the University of Pisa, Italy)

**prof. dr Sabine Hoffmann**

(the University of Palermo, Italy)

**dr Maria Hummel**

(the University of Kassel, Germany)

**prof. dr Martina Irsara**

(the Free University of Bozen-Bolzano, Italy)

**prof. assoc. dr Sabine Jentges**

(Radboud University in Nijmegen, the Netherlands)

**prof. dr Fryni Kakoyianni-Doa**

(the University of Cyprus, Cyprus)

**prof. dr Ferit Kiliçkaya**

(Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Türkiye)

**prof. dr Rinetta Kiyitsioglou-Vlachou**

(Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

**prof. dr Gabriella Klein**

(the University of Perugia, Italy)

**dr Eva Knopp**

(Radboud University in Nijmegen, the Netherlands)

**prof. dr Elena Kováčiková**

(the University of Nitra, Slovakia)

**prof. Zdena Kralova**

(Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia)

**dr Philipp Krämer**

(Free University of Berlin, Germany)

**dr Magdalena Kučerová**

(Charles University Prague, The Czech Republic)

- prof. dr Rita Kupetz**  
(Leibniz University of Hanover, Germany)
- dr Setha Lakshimi**  
(Nanyang Technological University, Singapore)
- dr Ina Lammers**  
(the University of Duisburg-Essen, Germany)
- prof. dr hab. Hadrian Lankiewicz**  
(the University of Gdańsk, Poland)
- dr Skintey Lesya**  
(the University of Innsbruck, Austria)
- dr Christiane Limbach**  
(the University of Pablo de Olavide in Sevilla, Spain)
- prof. Pekka Lintunen**  
(University of Turku, Finland)
- dr Tomasz Lis**  
(Kiel University, Germany)
- prof. dr Maria Jesus Lorenzo-Modia**  
(the University of A Coruña, Spain)
- prof. dr hab. Jacek Makowski**  
(the University of Łódź, Poland)
- prof. dr Grit Mehlhorn**  
(Leipzig University, Germany)
- prof. dr hab. Krystyna Mihułka**  
(the University of Rzeszów, Poland)
- prof. Monique Monville-Burston**  
(Cyprus University of Technology, Cyprus)
- prof. Zbigniew Możejko**  
(the University of Warsaw, Poland)
- prof. dr Margot van Mulken**  
(the Radboud University in Nijmegen, the Netherlands)
- prof. dr hab. Anna Mystkowska-Wiertelak**  
(the University of Wrocław, Poland)
- dr Müzeyyen Nazlı Güngör**  
(the University of Gazi, Türkiye)
- prof. dr hab. Krzysztof Nerlicki**  
(the University of Szczecin, Poland)
- dr Katarzyna Nosidlak**  
(the University of the National Education Commission in Kraków, Poland)
- dr Daria Orobchuk**  
(the University of Hildesheim, Germany)
- dr Nermin Punar Özçelik**  
(Tarsus Üniversitesi Takbaş Tarsus/Mersin, Türkiye)
- dr Roxanne Holly Padley**  
(Pegaso University, Italy)
- prof. dr hab. Małgorzata Pamuła-Behrens**  
(the Pedagogical University of Krakow, Poland)

**dr Katarzyna Papaja**

(the University of Silesia, Poland)

**prof. dr Rolf Parr**

(the University of Duisburg-Essen, Germany)

**prof. dr hab. Mirosław Pawlak**

(Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland / Konin Academy, Poland)

**prof. dr hab. Agnieszka Pawłowska-Balcerska**

(Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland / Konin Academy, Poland)

**prof. dr hab. Magdalena Pieklarz-Thien**

(the University of Białystok, Poland)

**dr Marie-Louise Poschen**

(the University of Münster, Germany)

**prof. dr Izabela Prokop**

(Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland)

**dr Agnieszka Putzier**

(the University of Greifswald, Germany)

**dr Stefanie Ramachers**

(Radboud University Nijmegen, the Netherlands)

**prof. dr Daniel Reimann**

(the University of Duisburg-Essen, Germany)

**dr Katarzyna Rokoszewska**

(Jan Długosz University, Poland)

**prof. dr Heike Roll**

(the University of Duisburg-Essen, Germany)

**prof. dr hab. Piotr Romanowski**

(the University of Warsaw, Poland)

**dr Xosé Manuel Sánchez Rei**

(the University of A Coruña, Spain)

**dr Saskia Schreuder**

(Radboud University in Nijmegen, the Netherlands)

**dr Nicole Schumacher**

(the Humboldt University of Berlin, Germany)

**dr Naomi Shafer**

(the University of Fribourg, Switzerland)

**prof. dr Kathrin Siebold**

(Philipps University in Marburg, Germany)

**prof. dr Mehdi Solhi**

(Istanbul Medipol University, Türkiye)

**dr Eric Stachurski**

(the University of Warsaw, Poland)

**prof. dr Andreas Stern**

(Jade University of Applied Sciences, Germany)

**prof. dr hab. Krzysztof Stroński**

(Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland)

**prof. dr hab. Anna Sulikowska**

(the University of Szczecin, Poland)

**prof. dr Theresa Summer**

(the University of Bamberg, Germany)

**dr Paweł Szudarski**

(the University of Nottingham, UK)

**dr hab. Joanna Targońska**

(the University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland)

**prof. dr hab. Renata Timkova**

(the University of Kosice, Slovakia)

**prof. dr Melita Aleksa Varga**

(Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia)

**dr Tetyana Vasylyeva**

(the University of Köln, Germany)

**prof. dr hab. Marcin Walczyński**

(the University of Wrocław, Poland)

**prof. dr hab. Emilia Wąsikiewicz-Firlej**

(Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland)

**prof. dr hab. Dorota Werbińska**

(the Pomeranian University in Słupsk, Poland)

**prof. dr Nicola Würffel**

(the University of Leipzig, Germany)

**dr Magdalena Zabielska**

(Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland)

**prof. dr Jan Patrick Zeller**

(Carl von Ossietzky University in Oldenburg, Germany)

Wydano na podstawie maszynopisu gwarantowanego

Projekt okładki i stron tytułowych: Ewa Wąsowska

Łamanie komputerowe: Trevo – Martins

Koordinacja prac wydawniczych: Olga Bronikowska

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10

[www.press.amu.edu.pl](http://www.press.amu.edu.pl)

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: [wyd nauk@amu.edu.pl](mailto:wyd nauk@amu.edu.pl)

Dział Promocji i Sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: [press@amu.edu.pl](mailto:press@amu.edu.pl)

Wydanie I. Ark. wyd. 13,00. Ark. druk. 13,50

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL SP. Z O.O., SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9