

Bedeutungsaushandlungen in deutsch- finnischen technologievermittelten Bildungsexportverhandlungen: Die Perspektive der Lehrkräfte

Maarit Leskelä, University of Oulu

In dieser Studie werden Bedeutungsaushandlungen in deutsch-finnischen Bildungsexportverhandlungen untersucht. Die Studie basiert auf einer Nexusanalyse, in der die Perspektiven situierten Handelns und Diskurse der Bildungsexportverhandlungen untersucht werden. Zu den Forschungsmaterialien gehören Videoaufnahmen von Situationen, in denen ein finnisches Bildungsexportunternehmen sein Produkt für Schulen in Deutschland und Österreich verkauft. Die Studie beleuchtet, welche Art von Bedeutungsaushandlungen sich finden und wie sie während der Verhandlungssitzungen entstehen. Die während der Verhandlungen geführten Diskurse betrafen Produkteigenschaften, technologische Lösungen, Finanzierung, pädagogische Praktiken sowie Benchmarking in Bezug auf die Situation an Schulen in Finnland. Die Analyse zeigt die Komplexität der Bedeutungsaushandlungen, die in einer technologiegestützten Verhandlungssituation geführt werden. Es wird auch deutlich, dass Bedeutungsaushandlungen eine zentrale Rolle spielen, wenn über die mögliche Einführung des Produkts in den Kundenschulen verhandelt wird. Die Studie bietet für den technologiegestützten Bildungsexport neue Perspektiven, die bei der Erneuerung aktueller Praktiken im Bildungswesen und in Unternehmen in diesem Bereich angewendet werden können.

Schlüsselwörter: *Bedeutungsaushandlung, Bildungsexport, Geschäftskommunikation, Nexusanalyse, Technologie*

This study explores sense making during business negotiations in the context of education export. The analysis draws on nexus analysis, combining the perspectives of situated action and discourses. The research materials include video footage from situations where a Finnish education export company is selling its product for schools in Germany and Austria. The study sheds light on what kinds of sense making arise during the negotiation sessions. The discourses circulating the situation concerned the nature of the product, technological solutions, funding, pedagogical practices as well as benchmarking in relation to the situation in schools in Finland. The analysis brings into foreground the complexity of sense making that emerges during technology-mediated negotiation sessions. The study provides new perspectives on technology-supported education export to be applied in renewing current practices within education and companies in the field.

Keywords: *business communication, education export, meaning negotiation, nexus analysis, technology*

Corresponding author's email: maarit.leskela@oulu.fi

eISSN: 1457-9863

Publisher: University of Jyväskylä, Language Campus

© 2024: The authors

<https://apples.journal.fi>

<https://doi.org/10.47862/apples.138542>

1 Einleitung

Finnland ist bekannt für seine international gefragte Bildungskompetenz (Finnische Nationale Agentur für Bildung [FNAB], 2020; Suhonen et al., 2022). Nach Suhonen et al. (2022) ist der Bildungsexport teils zu eng nur als Mobilität der Studierenden und Lehrkräfte betrachtet worden. Das Konzept kann jedoch komplexer und vielseitiger gesehen werden. Laut Schatz (2015) besteht kein Konsens über die Definition des Konzepts, aber Bildungsexport kann im finnischen Kontext als ein internationaler Austausch angesehen werden, der den Export von Bildungspraktiken, Bildungsdienstleistungen und Bildungsmaterialien von einem Land in ein anderes betrifft.

Bildungsexport hat man z. B. im Sinne des intellektuellen Kapitals, als wechselseitigen Prozess betrachtet, von dem sowohl der Anbieter als auch der Kunde profitiert (Lönnqvist et al., 2018). Dabei kann es sich um pädagogisches Fachwissen, Einarbeitung in den betrieblichen Kontext, technologische Lösungen wie Vernetzung und den Aufbau eines positiven Images handeln (Lönnqvist et al., 2018). Die finnischen Bildungsexporte haben insbesondere angeregt durch den PISA-Erfolg zugenommen (OECD, 2014; Schatz, 2015). Die Herausforderung des Bildungsexports besteht in der Fragmentierung des sich verändernden Fachgebiets und im Wettbewerb, der statt Zusammenarbeit die Kommunikation zwischen den Akteuren erschwert (Schatz, 2015). Wechselseitige Zusammenarbeit würde Suche nach gemeinsamen Informationen und Verhandlungen zu verschiedenen Themen erfordern.

Auch bei Geschäftsverhandlungen zwischen Serviceanbietern und Kunden ist eine gelungene Kommunikation unerlässlich. In den Situationen können viele Sprachen verwendet werden und die pädagogischen Kulturen samt Praktiken der Teilnehmenden können sehr unterschiedlich sein. Die Anwendbarkeit neuer Produkte oder Dienstleistungen auf den eigenen Bildungskontext wird z. B. in Bezug auf Lehrpläne, die in den Schulen verwendeten Technologien, pädagogische Praktiken und die eigenen beruflichen Ziele der Lehrkräfte berücksichtigt (Leskelä, 2023).

Die vorliegende Studie findet im Kontext des Bildungsexports statt, bei dem eine digitale Lernplattform aus Finnland an deutschsprachige Schulen verkauft wird. Damit nutzt das finnische Softwareunternehmen das durch die Pandemie gestiegene Interesse an digitalen Lernlösungen. Als eine seiner Marketingstrategien bietet das Unternehmen eine Videokonferenzlösung, um das Produkt den Anwendern, also vor Ort tätigen Lehrkräften, zu präsentieren. Ein besonderer Fokus meiner Forschung liegt auf den wechselseitigen Bedeutungsaushandlungen der Teilnehmenden, durch die ein gemeinsames Verständnis gesucht und aufkommende Fragen mit dem Alltag der schulischen Arbeit und Berufspraxis in Zusammenhang gebracht werden. In Bedeutungsaushandlungen haben Lehrkräfte die Möglichkeit, ihre eigene Position im Verhältnis zu anderen und der jeweiligen Tätigkeit hervorzuheben (Davies & Harré, 1990; Gee, 2000) und so auch die eigene Lehreragency sichtbar zu machen (Biesta et al., 2017; van Lier, 2004, 2010).

Die Forschungsstrategie dieser Untersuchung nutzt eine Nexusanalyse auf der Grundlage der Theorie des vermittelten Diskurses (Scollon, 1998, 2001). Soziales Handeln wird dabei als Ergebnis der Überschneidung der gegenseitigen Interaktionssequenzen der Teilnehmenden, ihrer Akteursgeschichten und der vor Ort entstehenden Diskurse betrachtet (Scollon, 2001; Scollon & Scollon, 2004). Der Forschungsansatz kombiniert situative Analysen von Handlung und Interaktion, ist jedoch immer mit historisch und lokal weiter entfernten Handlungen und Räumen verbunden (Scollon & Scollon, 2003, 2004). Die Forschungsfragen lauten: 1) Welche Diskurse zirkulieren in Bildungsexportverhandlungen und 2) welche Rolle spielen die Bedeutungsaushandlungen in den Verhandlungen aus der Lehrerperspektive? In der vorliegenden Untersuchung werden Diskurse, die in der sozialen Tätigkeit während der Bildungsexportverhandlungen auftreten, betrachtet. Das Ziel der Untersuchung

ist, mehr Verständnis über das Phänomen zu gewinnen. Das Forschungsmaterial besteht aus Videoaufzeichnungen authentischer Geschäftsverhandlungen sowie Langzeitbeobachtungen und Feldnotizen. In der Analyse werden die Konzepte der Position (Davies & Harré, 1990) und der Lehreragency verwendet (Biesta et al., 2017).

2 Über den Hintergrund der Forschung

Zunächst werden die Kernbegriffe und -themen dieser Studie sowie frühere Forschung des Gebiets untersucht. Als erstes wird das Konzept des Bildungsexports vorgestellt, wie es in dieser Studie verwendet wird. Als nächstes werden die Themen Geschäftsverhandlung und Bedeutungsaushandlung besprochen. Abschließend wird diskutiert, wie sich die Lehreragency im Licht der Positionierung manifestiert.

2.1 Bildungsexporte

Im finnischen Kontext spielen die Behörden eine aktive Rolle bei der Koordinierung und Qualitätssicherung von Bildungsexporten (FNAB, 2023). Auf diesem Gebiet wird momentan viel geforscht, sowohl von den Behörden koordiniert als auch im Rahmen von freier Forschung. Nach Lönnqvist et al. (2018) kann der Bildungsexport als eine Aktivität konzeptualisiert werden, deren Ziel darin besteht, intellektuelles Kapital als wechselseitigen Prozess zwischen dem Anbieter und dem Empfänger so zu übertragen, dass beide profitieren. Bisher wurde Bildungsexport weitgehend als Bildung (wie Abschlüsse, Schulen) verstanden, die durch Hochschuleinrichtungen vermittelt wird. Als Folge der Digitalisierung konzentrieren sich die finnischen Bildungsexporte zunehmend auf technologische Lösungen und Dienstleistungen, was im Vergleich zum Warenexport neue Strukturen, Kommunikation und Agency erfordert (FNAB, 2023; Suhonen et al., 2022). Wenn es um den Export digitaler Lösungen für Bildungszwecke geht, kann die Problematik im Rahmen der drei Aspekte des intellektuellen Kapitals verstanden werden: Humankapital, Strukturkapital und Beziehungskapital (Lönnqvist et al., 2018, S. 359). Obwohl Lönnqvist et al. (2018) ein Bildungsprodukt als strukturelles Kapital betrachtet, benötigen Aktivitäten, die mit der Produktion und dem Export des Produkts verbundenen sind, auch Humankapital, wie pädagogisches Verständnis, Marketingfähigkeiten und Kenntnisse der lokalen Gegebenheiten. Zum Bildungsexport gehört auch das Beziehungskapital, das aus dem Aufbau einer Marke, dem Verständnis von Kundenbedürfnissen und Verbindungen zu verschiedenen Organisationen besteht (Lönnqvist et al., 2018). Außerdem müssen die Herausforderungen der technischen Infrastruktur berücksichtigt werden – wie z. B. Unterschiede im Grad der Digitalisierung (Forschungsinstitut der finnischen Wirtschaft [ETLA], 2023). In Deutschland waren im Jahr 2021 noch weniger als die Hälfte der Schulen mit einem Breitband-Internetzugang ausgestattet (Mußmann et al., 2021).

2.2 Geschäftsverhandlung

Bei der Forschung zu interkultureller Geschäftskommunikation liegt der Schwerpunkt auf den unterschiedlichen Kontexten und Formen der Kommunikation im Arbeitsumfeld. Frühere Forschungen zur finnisch-deutschen Geschäftskommunikation haben die Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf Text-, Diskurs- und Interaktionsebene in den Mittelpunkt gestellt (Reuter, 1997, 2003; Tiittula, 1987, 1993, 1999; Tiittula et al., 2007). Seit der Jahrtausendwende verlagert sich der Fokus vor allem auf die mehrsprachigen und multimodalen Interaktionspraktiken des Arbeitslebens, in denen häufig Englisch als *Lingua franca* verwendet wird (vgl. Räisänen, 2018, 2020). Die Fachleute erwarten, dass sie flexibel am Arbeitsplatz zwischen mehrsprachigen und einsprachigen Praktiken (*translanguaging* und *linguaging*) navigieren können (Jonsson & Blåsjö, 2020, S. 361).

Ein anderer Bereich, der im Kontext Geschäftskommunikation untersucht wurde, sind E-Mail-Praktiken von Unternehmen, in denen sich bspw. auf gemeinsame Handlungsprinzipien beim Austausch von Nachrichten geeinigt wird (Kankaanranta, 2006) oder versucht wird, den Zusammenhalt der Arbeitsgemeinschaft durch verschiedene Mittel zu stärken, z. B. mithilfe von Emoticons (Skovholt et al., 2014).

Aufgrund der Interaktion der Beteiligten wird offenbar, dass ein hybrider Raum entsteht, wenn die physische und die digitale Dimension miteinander verschmelzen (de Souza e Silva, 2006, S. 265). Die in einem Raum sitzenden Beteiligten einer hybriden Videokonferenz können verschiedene interaktive Ressourcen verwenden (Oittinen, 2018), wie im Chat oder live technische Probleme lösen oder Gedanken austauschen. Im Vergleich zu Face-to-Face Situationen erfordern technologievermittelte Geschäftsverhandlungen andere Praktiken: Eine Technologievermittlung bietet Möglichkeiten, z. B. neben der Hauptdiskussion Parallelgespräche zu führen (Oittinen, 2018, 2020; Räisänen, 2020).

Die Forschung zu authentischen Bildungsexportverhandlungen, die Technologie nutzen, hat sich erst in jüngster Zeit intensiviert. Zusätzlich zu den oben genannten Interaktionsperspektiven hat sich die Forschung ebenso auf breitere diskursive Zyklen ausgeweitet, die die situativen Diskurse mit den gesellschaftlichen Kontexten verknüpfen (Leskelä, 2022, 2023).

2.3 Bedeutungsaushandlung

In der Interaktion kommt es zu vielen Arten von Bedeutungsaushandlungen, wenn sich die Teilnehmenden auf die Lösung eines unklaren, manchmal sehr kleinen Punkts oder Problems konzentrieren, damit das eigentliche Gespräch fortgesetzt werden kann (Canagarajah, 2007; Suni, 1993). Erfahrung, Wissen, Erwartungen und Verständnis werden in der Praxis zusammen mit anderen aufgebaut, und mehrsprachige Kommunikation erfordert unterschiedliche Interaktionsstrategien in sich ändernden Situationen (Canagarajah, 2007; Suni, 1993). Intersubjektivität ist eine menschengespezifische Fähigkeit, Erfahrungen, Wissen, Verständnis und Erwartungen mit anderen zu teilen. Wenn die Interaktion jedoch komplizierter wird, beispielsweise aufgrund sprachlicher Herausforderungen, kann die Entstehung eines gemeinsamen Verständnisses gefährdet sein (Svennevig, 2018). Bedeutungsaushandlungen werden auch neben der Haupttätigkeit geführt, beispielsweise wenn sich Sprachkenntnisse als eingeschränkt erweisen oder als Diskussionsphasen, in denen ein gemeinsames Verständnis für den Diskussionsgegenstand aufgrund unterschiedlicher kultureller Interpretationen gesucht wird (Svennevig, 2018). Andererseits merken die Teilnehmenden nicht immer, dass eine Bedeutungsaushandlung für einen bestimmten Aspekt der besprochenen Sache notwendig ist (Svennevig, 2018).

In Bedeutungsaushandlungen können mehrsprachige, translinguale Praktiken eingesetzt werden, um die Kommunikation effektiv zu fördern (García & Wei, 2014). Laut Creese und Blackledge (2019) bezieht sich das Konzept des *translanguaging* auf multimodale Interaktionspraktiken, die situativ von Menschen angewendet werden und unterschiedliche Akteursgeschichten und Sprachhintergründe kombinieren. In dieser Studie verwende ich den Begriff *languaging* für *translanguaging*-Situationen, da mehrere Forscher darin die parallele Verwendung mehrerer Sprachen miteinbeziehen (Jørgensen et al., 2011). Mit *languaging* meine ich also die Nutzung sprachlicher Ressourcen, die unter verschiedenen sozialen und kulturellen Bedingungen in der Interaktion angeboten werden (Jørgensen et al., 2011; Pietikäinen et al., 2008). *Languaging* bietet auch eine Möglichkeit, die Sprachkenntnisse und Verhandlungskompetenzen der Teilnehmer zu stärken (Lankiewicz, 2014, S. 4).

2.4 Lehreragency

Interaktion kann zwischen Akteuren sowie als Beziehung zwischen Akteuren und der Umwelt betrachtet werden – somit als eine Art Ökologie (van Lier, 2004). Diese Beziehungen werden in Bedeutungsaushandlungen modifiziert, wenn Agency (*Handlungsfähigkeit, Entscheidungsfreiheit*) der Teilnehmenden durch Informationsinteressen oder das Bedürfnis nach Klärung im Zusammenhang mit dem Verstehen aufgebaut wird (van Lier, 2010, S. 5). Nach Biesta et al. (2015) bedeutet Agency die Qualität des Engagements in der Handlung der Akteure, nicht die Qualität der Akteure selbst (S. 626). Laut Eteläpelto et al. (2017) ist Agency im Arbeitskontext ein funktionaler Prozess, der auftritt, wenn MitarbeiterInnen und/oder Arbeitsgemeinschaften Einfluss auf ihre Arbeit, Arbeitspraktiken und/oder berufliche Identität nehmen, Entscheidungen treffen und Stellung dazu beziehen. Beispielsweise kann in der Schulwelt der aktuelle Übergang zur Multiprofessionalität als Bedrohung für die eigene Agency wahrgenommen werden (S. 7–8).

Die Herausforderung des Bildungsexports besteht nicht nur in der Vielfalt und Einarbeitung in die sprachlichen und kulturellen Umgebungen. Es gibt Unterschiede in der Agency der Teilnehmenden (Biesta et al., 2015) und in den Auswirkungen von Verwaltungsstrukturen auf das schulische Umfeld im Hinblick darauf, wie Technologie in die Schule auf pädagogisch sinnvolle Weise eingeführt werden kann (Leskelä, 2023; Halkola & Kuure, 2021; Creese & Blackledge, 2019) und wie Lehrkräfte den Umgang mit neuen Technologien empfinden (Hargreaves et al., 2002). In Finnland beispielsweise gibt es große Unterschiede zwischen den Schulen. Lehrkräfte berichten, dass sie Technologie eher basierend auf der aktuellen Verfügbarkeit von Ausrüstung nutzen als auf pädagogischen Grundsätzen (Halkola & Kuure, 2021). Lehrkräfte müssen daher einen Ausgleich schaffen, um die institutionellen Praktiken, Lehrpläne und pädagogischen Ziele ihrer Schulen in Einklang zu bringen. Die aktive Agency und die Strukturierung des Schulalltags durch die Lehrkräfte sind daher entscheidend dafür, wie sich die Entwicklung der Digitalisierung in der Schule widerspiegelt.

Sowohl die Interaktion als auch die Bedeutungsaushandlungen erfordern kontinuierliche Identitätsarbeit und interaktive Positionierung (Davies & Harré, 1990, S. 46–48; Gee, 2000, S. 104). Daher assoziieren Interaktionsteilnehmende unterschiedliche Eigenschaften, Einschränkungen und Möglichkeiten mit sich selbst oder mit anderen (Benwell & Stokoe, 2006, S. 4). In dieser Studie werden Interaktion und soziale Handlungen sowohl situativ als auch über einen längeren Zeitraum abgebildet. Im Fokus steht die Frage, wie die Beteiligung von Akteuren des Arbeitslebens in Hinsicht auf die Bedeutungsaushandlungen in der deutsch-finnischen Wirtschaftskommunikation gestaltet ist – und zwar nicht nur aus der Sicht des einzelnen Mitarbeiters oder der Mitarbeiterin, sondern auch als Gruppenphänomen.

3 Forschungsansatz, Forschungsmaterial und Forschungsprozess

In dieser Studie suche ich Antworten auf die Fragen, welche Art von Diskursen zirkulieren, wenn ein finnischsprachiger Vertreter eines Bildungsexportunternehmens und die deutschsprachigen Kunden um eine mögliche Pilotierung und Anwendbarkeit einer finnischen Lernplattform in deutschen und österreichischen Schulen verhandeln. Die andere Forschungsfrage ist, welche Rolle die in der Verhandlungssituation entstandenen Bedeutungsaushandlungen für die Kommunikation spielen. Die Bedeutungsaushandlungen werden aus der Lehrerperspektive analysiert. Zunächst werden der Forschungsansatz, das Forschungsmaterial und der Forschungsprozess der Untersuchung erläutert.

3.1 Forschungsansatz

In dieser Studie wird der nexusanalytische Forschungsansatz (Scollon, 2001; Scollon & Scollon, 2004) verwendet. Nach Scollon und de Saint-Georges (2011) ist die Nexusanalyse ein methodisches Werkzeug zur vermittelten Diskursanalyse (*mediated discourse analysis*). Soziales Handeln wird als Kreuzung dreier Faktoren verstanden: Die am Handeln Beteiligten bilden ihre gegenseitige Interaktionsordnung (*interaction order*) mit ihren Akteursgeschichten (*historical body*) durch die Teilnahme an Diskursen, die in unterschiedlichen Situationen entstehen oder aus der Ferne nachhallen (*discourses in place*) (Scollon & Scollon, 2004). Scollon und Scollon beziehen sich in ihrer Diskursdefinition auf Gee (1990/2015, S. 187). Nach ihm bedeutet ein Diskurs der Verlauf des situativen Gesprächs (*language-in-use*) und auch der Zusammenhang von Sprachgebrauch mit sozialer Handlung (z. B. soziales Verhalten, Wertentscheidungen, Habitus, Ansichten).

In der Nexusanalyse werden die sozialen Aktivitäten und zusammengebundenen Praktiken (*nexus of practice*) betrachtet (Scollon & Scollon, 2004). Eine Nexusanalyse durchläuft drei Phasen. Die erste Phase beinhaltet die Fokussierung und Forscherreflexion der untersuchten Aktivität (*engaging*). In der zweiten Phase wird die Analyse der Daten vertieft (*navigating*). Zuletzt wird das Verändern reflektiert (*changing*). Obwohl die Phasen erkennbar und voneinander zu unterscheiden sind, ereignen sich Engaging, Navigieren und Verändern wiederkehrend und treten typischerweise zyklisch immer wieder in der erforschten sozialen Aktivität auf.

In das Themenfeld habe ich mich durch das Kennenlernen deutsch-finnischer Wirtschaftskommunikation eingearbeitet. In der ersten Phase habe ich das Verständnis über die Dynamik der deutsch-finnischen Experteninteraktion im Geschäftsleben in Interviews mit zwei zentralen Akteuren in dem vor mir untersuchten Umfeld erweitert (Leskelä, 2022). Engaging wurde während dieser Untersuchung weiter gefördert, z. B. bei den Hospitationen an Schulen, in denen die Beteiligten der deutschsprachigen Geschäftsverhandlungen tätig sind. Die Forschung ist nun zur Navigation des erforschten Zusammenhangs übergegangen, bei der das gesammelte Material mit unterschiedlichen Ansätzen aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht wird (Larsen, 2010; Larsen & Raudaskoski, 2020). Die soziale Aktivität der deutschsprachigen Lehrkräfte in den Geschäftsverhandlungen wird in dieser Untersuchung unter die Lupe genommen. Dabei werden mittels der nexusanalytischen Forschungslinsen (Akteurgeschichte, Interaktionsordnung und Diskurse des Ortes) die Bedeutungsaushandlungen, in denen die Lehrkräfte beteiligt sind, untersucht.

Die Nexusanalyse hat eine ethnografische Grundlage, aber im Gegensatz zur traditionellen Langzeit-Ethnografie konzentriert sie sich auf soziale Handlungen und kombiniert verschiedene Materialien und Methoden in der Analyse (Scollon & Scollon, 2007). Dabei werden die Perspektiven der situativen Interaktion und breiterer Diskurszyklen kombiniert, wobei manchmal Details und manchmal ein breiteres Gesamtbild betrachtet werden (*zooming in and out*, Nicolini, 2009; Scollon & Scollon, 2004, 2007). Auf diese Weise kann analysiert werden, wie die Teilnehmenden einerseits handeln und wie sie andererseits ihre Wahrnehmungen verbalisieren und ausdrücken (Scollon, 2001; Scollon & Scollon, 2004). Die Analyse gibt außerdem einen Ausblick darauf, was das soziale, kulturelle und materielle Umfeld rund um die Faktoren für die dynamisch und zyklisch strukturierte Interaktion von Teilnehmenden aus unterschiedlichen Kulturen bieten kann. Dabei wird die Gestaltung des untersuchten Nexus genauer betrachtet. Bei der Nexusanalyse reflektiert die/der Forschende auch selbst seine/ihre Beziehung zu der betrachteten sozialen Handlung (Scollon & Scollon, 2004). Dem Forschungsansatz gemäß habe ich mich mit der zu untersuchenden Handlung vertraut gemacht und daran teilgenommen und nutze meine eigene Akteurgeschichte in der Studie (Scollon & Scollon, 2004).

3.2 Forschungsmaterial

In der Nexusanalyse dieser Untersuchung werden Videoaufzeichnungen authentischer deutsch-finnischer Geschäftsverhandlungen betrachtet, in denen der Vertrieb einer digitalen Lernplattform per Videokonferenz erfolgt und deren Einführung in mehreren deutschsprachigen Schulen verhandelt wird. Bei der Studie verwende ich gemäß der nexusanalytischen Tradition nicht nur Video- und Tonaufzeichnungen von Verhandlungen zwischen den Anbietern und potenziellen Kunden, sondern ebenso meine Beobachtungen und Feldnotizen und baue mein Verständnis aus theoretischen Perspektiven auf (Scollon & Scollon, 2004). In der Tabelle 1 werden die Entstehungskontexte der Aufzeichnungen der Bildungsexportverhandlungen dargestellt.

Tabelle 1. Kennzeichen und Erstellungskontext der Videoaufzeichnungen

Aufzeichnungen der deutsch-finnischen Bildungsexportverhandlungen						
Kennzeichen	Datum	Aufzeichnungs-ort	Schulform	Teilnehmende	Gesamt-dauer	Geschäfts-verhandlung
A1	6 2021	Österreich	Volksschule	3 Lehrkräfte (IT-Team) Forschende On-line: Verkäufer (Mika)	41 Min	31 Min
A2	6 2021	Österreich	Gymnasium	1 Schulleiter* Forschende On-line: Verkäufer (Juha)	42 Min	32 Min
A3	6 2022	Deutschland, Thüringen	Privates Gymnasium	1 Schulleiter* Forschende On-line: Verkäufer (Juha)	52 Min	36 Min
A4	6 2022	Deutschland, Thüringen	Gymnasium	6 Fachlehrkräfte inkl. stell- vertret. Schulleiter* Forschende On-line: Verkäufer (Juha)	70 Min	30 Mi

Die Videoaufzeichnungen stammen aus Situationen, in denen ein Mitarbeiter eines nordfinnischen Softwareunternehmens das Produkt des Unternehmens vorstellt und über ein Pilotprojekt an deutschsprachigen Schulen verhandelt. Sämtliche Aufnahmen wurden von der Forschenden in den Betriebsumgebungen der potenziellen Kunden durchgeführt, also vor Ort bei den jeweiligen Schulen in Deutschland/Österreich. Bei Situationen mit mehreren Teilnehmenden befinden sich die deutschsprachigen Lehrkräfte physisch im selben Raum und führen Bedeutungsaushandlungen untereinander und mit der Forschenden Face-to-Face durch. Die Verhandlung mit dem Serviceanbieter dauert in allen aufgezeichneten Situationen etwa eine halbe Stunde. Die Diskussion über die Anwendbarkeit der Lernplattform im schulischen Kontext und über die finnische Pädagogik im Allgemeinen wurde mit der Forschenden nach dem Beenden der Videoverbindung fortgesetzt.

Zwei von den Verhandlungen wurden in Österreich und zwei in Thüringen/Deutschland aufgezeichnet. Beide Thüringer Schulen sind Gymnasien für die Jahrgangsstufen 5–12. Die österreichische Volksschule (Jahrgangsstufen 1–4) ist im österreichischen Kontext eine große Schule in einem ländlichen Gebiet, während das untersuchte österreichische Gymnasium eine medienorientierte Schule für die Jahrgangsstufen 5–12 in einer Großstadt ist. Sowohl das österreichische Gymnasium wie auch die beiden Thüringer Gymnasien bieten Klassen bis zur Reifeprüfung an und müssen sich im urbanen Umfeld mit großem Bildungsangebot unterschiedlicher Schulformen profilieren. Abweichend vom finnischen Gesamtschulsystem stellt die Schülerschaft an deutschen und österreichischen Gymnasien den leistungsstärksten Teil der jeweiligen Alterskohorte dar. Eine der Thüringer Schulen ist in privater Trägerschaft, die anderen untersuchten Schulen sind öffentlich.

Von jedem einzelnen Studienteilnehmenden wurde eine Einverständniserklärung bezüglich der Teilnahme an der Studie und der Verarbeitung personenbezogener Daten gemäß der EU-Datenschutzverordnung eingeholt (Finnish National Board on Research Integrity, 2023; Finnish Social Science Data Archive, 2023). Das Material wurde transkribiert und dabei anonymisiert, d. h. auf die beteiligten Personen wird mit Pseudonymen verwiesen und die einzelnen Schulstandorte und der Name des Unternehmens wird nicht genannt. Die Transkription hat eine grobe Feinheitstufe. Die Datenbeispielen wurden in denjenigen Teilen des Materials transkribiert, in denen eine bestimmte Situation genauer untersucht wird (*zooming in*), bevor sie in einem größeren Kontext visualisiert wird (*zooming out*). Die Transkriptionskonventionen sind im Anhang 1 dargestellt.

3.3 Forschungsprozess

Die Studie verlief als historisch-ethnographisch-methodischer Prozess der Nexusanalyse (siehe de Saint-Georges, 2005, S. 155). Abbildung 1 veranschaulicht die verschiedenen Phasen vorliegender Forschung und die Nutzung der sogenannten Forschungslinsen der Nexusanalyse (Akteursgeschichte, Interaktionsordnung, Diskurse des Ortes) während des Forschungsprozesses.

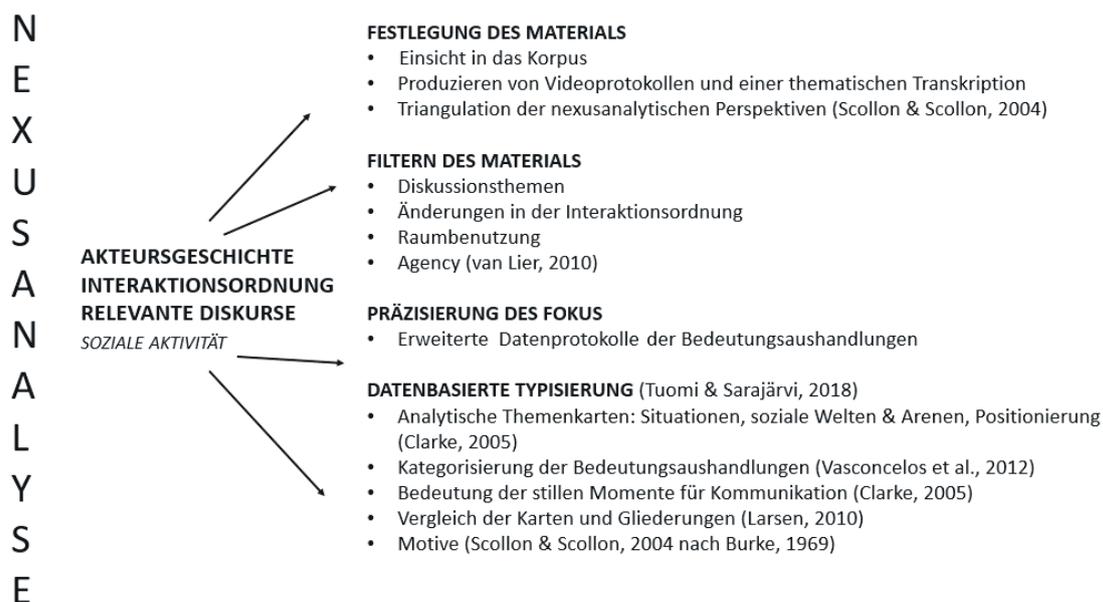


Abbildung 1. Schritte und Methoden im Rahmen der vorliegenden Studie

In der ersten Phase wurde das Material festgelegt und von den Aufzeichnungen ein Videoprotokoll in schriftlicher Form erstellt. Im Protokoll wurden die in den Aufzeichnungen besprochenen Themen notiert und das Material weiter erkundet: die Änderungen in der Interaktionsordnung und andere Ereignisse, wie z. B. Ereignisse der Raumnutzung oder in der Kommunikation, wurden identifiziert und in chronologischer Reihenfolge tabelliert. Als nächstes wurde der Forschungsfokus beim gezielten Erweitern der Datenprotokolle auf Bedeutungsaushandlungen präzisiert. Die datenbasierte Typisierung beruht auf Tuomi & Sarajärvi (2018) Modell und wurde mithilfe der analytischen Themenkarten (Clarke, 2005) durchgeführt. Die Typisierung zeigt, wie Bedeutungsaushandlungen entstanden sind und in den untersuchten Geschäftsverhandlungen umgesetzt wurden.

In der datenbasierten Typisierungsphase ging ich zu einer detaillierteren Analyse von typisierten Bedeutungsaushandlungen über, wobei ich die *grounded theory* Analysemethode von Clarke (2005) und das darauf basierende Kategorisierungsmodell (*ordered situational maps*) von Vasconcelos et al. (2012, S. 136) verwendete. Drei Techniken der Datenklassifizierung von Clarke (2005, S. 216) wurden verwendet, um die Bedeutungsaushandlungen einzuordnen, damit die Auswahl der Verhandlungen für die Analyse und Datenbeispiele begründet ist. Es gibt drei Arten von analytischen Themenkarten: Situationskarten (*situational maps*), die wichtige menschliche und nichtmenschliche Elemente enthalten, Karten sozialer Welten und Arenen (*social worlds/arenas maps*) und Positionskarten (*positional maps*), die die Positionen von Akteuren in Interaktionssituationen darstellen. Ich habe alle drei Arten von Karten verwendet, um die Merkmale des sozialen Handelns in den von mir untersuchten Interaktionen konsequent zu analysieren. In der Analyse wurde außerdem die Bedeutung stiller Momente (*sites of silence*, Clarke, 2003, S. 561) für die Gesamtinteraktion betrachtet.

In Anlehnung an Larsen (2010) verglich ich die Tabellen und thematischen Karten, die auf unterschiedlichen theoretischen Hintergründen und Klassifizierungskriterien basieren, indem ich die daraus resultierenden Beobachtungen gegenübergestellt und überlappt habe. Aufgrund des Vergleichs wurden besonders die Interaktionsphasen betrachtet, die durch die Verkettung von Bedeutungsaushandlungen entstehen. Während der Festlegung des Materials und insbesondere am Ende der Analyse wurden die Interpretationen gemäß der Nexusanalyse aus der Perspektive von Interaktionsordnung der Beteiligten, den Akteursgeschichten und den Diskursen des Ortes abgewogen (Scollon & Scollon, 2004; Larsen, 2010). Das Ziel der Analysetriangulation war ein tieferes Verständnis dessen, was sich in einer Bildungsexportverhandlung in Hinsicht auf soziale Tätigkeit der Lehrkräfte ereignet. Die daraus resultierende Einordnung von Diskursen und Bedeutungsaushandlungen in Bildungsexportverhandlungen wird im nächsten Kapitel vorgestellt.

4 Diskurse und Bedeutungsaushandlungen in Bildungsexportverhandlungen

In diesem Kapitel untersuche ich die technologievermittelten deutsch-finnischen Bildungsexportverhandlungen als sprachliche und soziale Aktivität an der Schnittstelle von Diskursen, wo verschiedene Dimensionen soziale Aktivität und damit die Bildung wissensspezifischer Praktiken beeinflussen (siehe Scollon & Scollon, 2004). Die Darstellung und Aufteilung der Ergebnisse beruht darauf, wie sich die Dimensionen überschneiden und auf welche Art und Weise und in welchen Formen das Zusammenspiel der in einem bestimmten Raum stattfindenden sozialen Aktivitäten strukturiert ist (vgl. Scollon & Scollon, 2004, S. 13, 43). Vorherrschende Diskurse und unternommene Bedeutungsaushandlungen werden mit Datenbeispielen veranschaulicht. Zuerst werde die in den Verhandlungen vorkommenden Diskurse dargestellt. Danach werden die fünf Hauptdiskurse genauer im Verhandlungskontext analysiert.

4.1 Diskurse in der Bildungsexportverhandlung

Die Analyse ergab einen Überblick über die Diskurse, die in Bildungsexportverhandlungssituationen zirkulieren und entstehen. Aus den Bildungsexportverhandlungen lassen sich fünf wesentliche, sich überschneidende Diskurse ableiten (Abbildung 2).

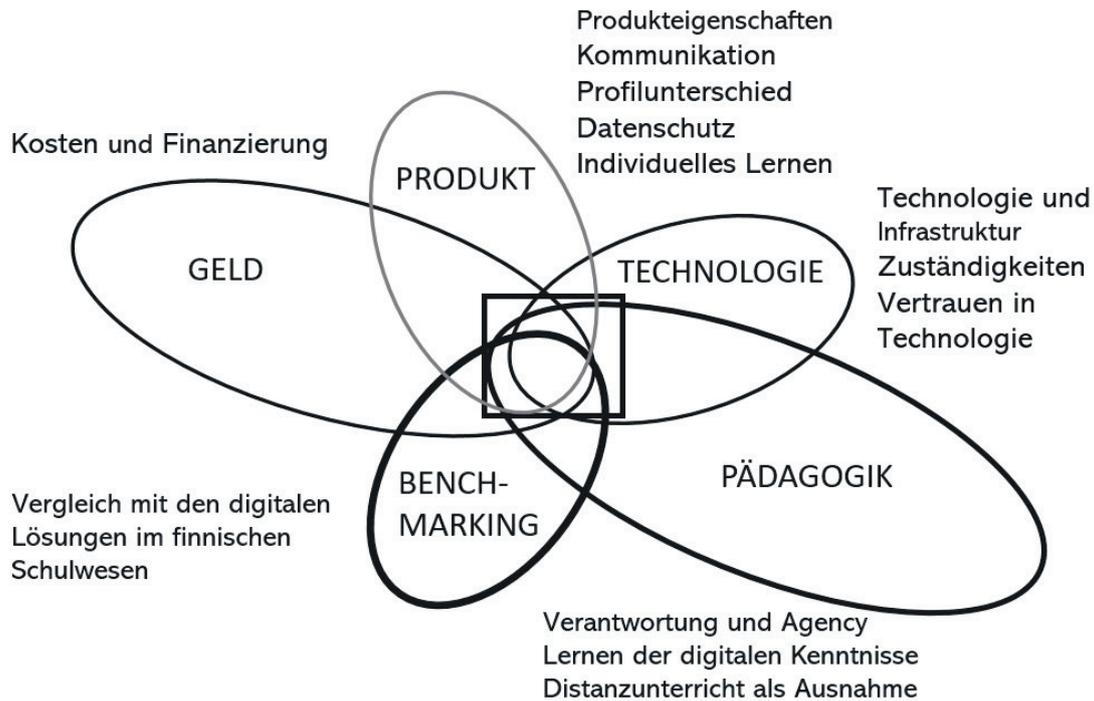


Abbildung 2. In der Bildungsexportverhandlung sich kreuzende Diskurse

Bei den Verhandlungen kommen immer wieder Fragen zu Kosten, also Geld, ins Gespräch, z. B. was man als Gegenleistung für die Kosten erhält und wer zahlt. Da die Lehrkräfte das Thema auf der Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen strukturieren und die Bildungspolitik und Finanzstruktur ihrer Region kennen, vergleichen sie ihr eigenes System mit der finnischen Praxis (*benchmarking*). Zusätzlich zum Vertreter des Softwareunternehmens bietet die in der Situation anwesende Forschende den Lehrkräften eine finnische Perspektive an. Während der Verhandlung suchen die Lehrkräfte nach einer Identifikationsfläche in Hinblick auf das angebotene Software-Produkt. Sie stellen Fragen über dessen Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Anwendungen, die sie schon kennen. Bei der Erörterung kostenbezogener Themen wird deutlich, dass es große Unterschiede zwischen Finnland und den deutschsprachigen Regionen gibt, wer die Kosten der Bildung übernimmt.

In finanziellen Fragen baut der Serviceanbieter ein Bild vom Produkt als langfristig wünschenswerte, pädagogisch sinnvolle und kostengünstige Lösung auf. Der Produktdiskurs ist stark mit pädagogischen und technologischen Fragestellungen verbunden – die Teilnehmenden überlegen, was das Produkt kann und wofür sie es nutzen möchten/könnten und was eine internetbasierte Anwendung technisch erfordert. Im Rahmen des Technologiediskurses wird die für die Nutzung des Produktes erforderliche Infrastruktur thematisiert – welche Art von Ausrüstung wird benötigt, wer finanziert sie, wer trägt die laufenden Kosten und wie zuverlässig sind die Technologie und Internetverbindungen.

Der Diskurs über die pädagogische Entwicklung beleuchtet außerdem den Grad der Digitalisierung der Schule. Die Lehrkräfte strukturieren die Einsatzmöglichkeiten des Produkts im eigenen Alltag und seine Vereinbarkeit mit den eigenen Vorstellungen und Werten über Digitalisierung im Kontext des Lernens und der pädagogischen Arbeit. Im Folgenden wird näher auf die Diskurse eingegangen.

4.2 Bedeutungsaushandlungen rund um Geld und das Produkt

Bei den Geschäftsverhandlungen ist ein Mitarbeiter des Serviceanbieters/Verkäufer, Mika oder Juha, tätig. In den von Mika oder Juha moderierten Verhandlungen wird eine PowerPoint-Präsentation gezeigt, die als Hilfsmittel zur Strukturierung der Veranstaltung dient. Die *Lingua franca* der Interaktionssituationen ist Englisch, gelegentlich werden aber auch Deutsch und Finnisch als sprachliche Ressourcen verwendet. An den verschiedenen Verhandlungsterminen gab es Unterschiede im Ablaufbahn der Verkäufer. Bei den Verhandlungen, die im Sommer 2021 stattfanden, wurde die Möglichkeit einer Pilotierung erst in der Diskussion im Anschluss an die Produktpräsentation eingebracht. In den Verhandlungen im Sommer 2022 wurde der Schule bereits in der Anfangsphase, im Rahmen der allgemeinen Präsentation, eine Pilotierung angeboten.

Beide Vertreter des Serviceanbieters hielten ihren Vortrag und haben von Zeit zu Zeit als kommunikative Handlung Fragen von Zuhörern eliziert. Bei den vom Serviceanbieter bzw. Käuferkandidaten initiierten Bedeutungsaushandlungen ging es entweder um eine terminologische bzw. verständnisbezogene Klärung oder z. B. um eine produkt- oder pädagogikbezogene Spezifizierung.

In einer Geschäftsverhandlung werden typischerweise die Kosten und ihr Verhältnis zur erhaltenden Dienstleistung oder dem Produkt besprochen. Die Diskussion um die Finanzierung der Lernsoftware begann in der österreichischen Volksschule mit einer Frage zum Preis der vorgestellten Lernplattform, nämlich ob sie kostenlos verfügbar ist. Der vom potenziellen Kunden vorgebrachte Klärungsbedarf führte zu einer Diskussion über die Finanzierung von Lernmaterialien, bei der beide Verhandlungsparteien neue Informationen über die Praktiken der jeweils anderen Kultur erhielten. Für die österreichischen Lehrkräfte war es neu, dass zu dem Konzept *Lernmaterial* in Finnland auch Materialien und Dienstleistungen gehören, die auf digitalen Lernplattformen angeboten werden. In Österreich zahlt der Staat nur gedruckte Lehrbücher für die SchülerInnen. In der Bedeutungsaushandlung können die Teilnehmenden verstehen, wie ein einzelnes pädagogisches Element, in diesem Fall die digitale Lernplattform, mit der praktizierten Bildungspolitik zusammenhängt. Gleichzeitig wird ihre Handlungsfähigkeit durch die Erweiterung des Verständnisses gestärkt (Priestley et al., 2015, S. 137) und die Ebenen des Bildungssystems werden deutlich (Soini et al., 2018).

Die Bedeutungsaushandlung über die Kostenübernahme zeigt, dass die Betriebsmodelle der potenziellen Kunden und des Serviceanbieters nicht identisch sind (u. a. Mikas überraschter Gesichtsausdruck bringt das zum Ausdruck). Es stellt sich heraus, dass im deutschsprachigen Raum die Lehrkraft Geld von den Eltern ihrer SchülerInnen einsammeln muss, wenn sie das Produkt für ihre Klasse erwirbt. Außerdem muss Beate einen Moment lang darüber nachdenken, wie sie die internationale Rechnung ohne das Schulverwaltungssystem bezahlen kann. Die konkrete Beteiligung der Lehrkraft an der Beschaffung von finanziellen Mitteln für Aktivitäten im Rahmen der Schulbildung ist den Finnen im Zusammenhang von Exkursionen, Schulcamps und für das Anschaffen von Bastelmaterialien vertraut, das Sammeln von Geldern für Lernmaterialien gehört jedoch nicht zur finnischen Schultradition. Beates Überlegungen zum Status von SchülerInnen aus Familien, die das Projekt beispielsweise aufgrund einer schwachen finanziellen Situation ablehnen, sind für den Vertreter des Serviceanbieters neu.

Die Datenanalyse zeigt, dass die technologievermittelten Geschäftsverhandlungen nach der Agenda des Serviceanbieters verlaufen. Das zeigt sich in der Dominanz des Verkäufers, dadurch dass die Anbieter der Lernplattform Fini die KundInnen zur Gesprächsbeteiligung animieren. Nach meinen Beobachtungen wird die von den Kunden initiierte Bedeutungsaushandlung während der Produktpräsentation positiv beeinflusst, wenn sich eine Lehrkraft mit ihren Sprachkenntnissen sicher fühlt oder einen konkreten Anreiz zum Fragen hat, wie das beim Thema Datenschutz der Fall ist.

Bei einer aufgezeichneten Gesprächsverhandlung in Thüringen wird Juha, der Vertreter des Serviceanbieters, von der Schulleitung unterbrochen, nachdem er die Feedback-Funktion von Fini erwähnt hat. Sie bittet darum, zu zeigen, wie Feedback gegeben wird, und fragt, ob die Erziehungsberechtigten die Ergebnisse des Schülers / der Schülerin oder die Kommentare der Lehrkraft sehen können. Nachdem Juha das Gefragte mit einer Visualisierung geklärt hat, bittet die Schulleitung um weitere Klärung der Zugänglichkeit des Feedbacks. Sie will noch einmal wissen, ob die Erziehungsberechtigten Lehrerkommentare sehen können. Die zu den Produkteigenschaften gehörende Möglichkeit, die Sichtbarkeit der Funktionen anzupassen, und die vielseitigen Interaktionskanäle empfinden die Käuferkandidaten als angenehm (ausgedrückt durch zustimmende Gesten und Ausrufe *good, nice, okay*). Die Aushandlungen sind schnell vorbei. Beide Aushandlungen werden mit einer Antwort gelöst und der Fokus verschiebt sich auf das nächste Thema. Die Handlung (zustimmende Akte) der Schulleitung während der Bedingungs-aushandlung lässt sich auf die Erfahrung der Selbstwirksamkeit zurückführen. Parallel baut diese Handlung die professionelle Agency auf (Kayi-Aydar, 2019; Kempainen & Laajalahti, 2016).

In beiden Zusammensetzungen mit mehreren potenziellen Kunden (Aufzeichnungen A1 und A4) stellt es sich aus der Sicht der Interaktionsordnung heraus, dass die Agency in Bezug auf die Preisverhandlung, Finanzierung oder Zahlungsmethode beim Vorsitzenden des IT-Teams und beim stellvertretenden Schulleiter liegt. Bei der Verhandlung an der österreichischen Volksschule (A1) fragt und bespricht nur die Leiterin des IT-Teams den Preis. Ein ähnliches Phänomen in Bezug auf die Interaktionsordnung lässt sich in der Verhandlung an der Thüringer Schule (A4) beobachten. Die vielstimmige Diskussion ändert sich schlagartig, als der Serviceanbieter anbietet, ein Pilotprojekt zu starten. Die anderen Teilnehmenden verstummen, warten und richten ihren Blick auf die stellvertretende Schulleitung. Auch Nebengespräche hören auf. Die Teilnehmenden geben dem Kollegen in der Führungsposition Raum, um über Kostenfragen zu verhandeln.

4.3 Bedingungs-aushandlungen rund um Pädagogik und Technologie

Das aus vier Verhandlungsausschnitten bestehende Material enthält mehrere pädagogikbezogene Bedingungs-aushandlungen. Die Lernplattform wurde ursprünglich als ein Bewertungswerkzeug entwickelt. In der deutschen Schulkultur spielt die Kompetenzerhebung eine große Rolle (Waldow, 2013). Die Verhandlungsparteien führen mehrere Bedingungs-aushandlungen über die mit der Bewertung verbundenen Produkteigenschaften und Datenschutzaspekte, die in einer kurzen Klarstellung oder einer ausführlicheren Antwort enden. Die Bedingungs-aushandlung im Fallbeispiel 1 führt die Lehrkräfte zu einer gestaffelten Diskussion über die als Lernhilfe eingesetzte Technologie, an der sich die bislang eher passiv wirkenden Teilnehmenden beteiligen.

(1) Aufzeichnung A1 (25:37–26:12)

- 01 Beate < Is Fini used especially at home, or can it be used at school, too >
Wird Fini vor allem zu Hause verwendet oder kann man sie auch in der
((Beate lehnt sich vor. Marlene hebt den Blick von den
Schule benutzen?
Notizen und schaut auf den Screen))
- 02 Mika Most students use Fini in both. In school and also at home.
Die meisten Schüler nutzen Fini in beiden. In der Schule und auch zu Hause.
((Beate schreibt etwas auf, nickt kurz dreimal. Anke schaut auf den Screen))
- 03 Teacher can give homework and teacher can
Die Lehrkraft kann Hausaufgaben geben und die Lehrkraft kann sie auch
((Beate hebt den Kopf, hält einen Stift in der Hand))
- 04 use it in classroom as well.
in der Klasse nutzen.
- 05 Beate Noch Fragen?
((Beate wendet sich an Anke und Marlene))
- 06 Forschende Habt ihr Geräte hier? iPads oder ähnliche? Oder Chromebooks?
((Anke, Beate und Marlene wenden den Kopf und schauen die Forschende an))
- 07 Beate Nee
((Beate schüttelt den Kopf))
- 08 Anke Steinzeit ha ha
((Anke lacht und schaut die Forschende an))
- 09 Beate In Austria we would have the problem that we don't have a notebook for each
In Österreich haben wir das Problem, dass wir nicht ein Gerät für jeden
((Beate schaut auf den Laptopscreen und spricht Mika an))
- 10 student
Schüler haben.
- 11 Mika Okay.
- 12 Beate So we have two or three in one class so for each class
Wir haben also zwei oder drei Geräte für jede Klasse.
((Anke lehnt sich auf den Tisch und schaut Beate an))
- 13 Anke two or three. Also that they don't have the mobile phone.
Zwei oder drei. Das noch, dass sie kein Handy haben.
((Ankes Arme machen weite Bewegungen und ihr Oberkörper schwingt))
- 14 The most of the kids.
Die meisten von den Kindern.
- 15 Beate Do they have the mobile phones?
Haben sie Handys?
((Beate wendet sich zu Anke))
- 16 Anke No.
Nein.
((Anke senkt ihre Arme auf den Tisch. Ihr Oberkörper beugt sich nach vorne))
- 17 Beate In Finland?
In Finnland?
((Beate schaut Anke an und nickt mit dem Kopf.))
- 18 Anke Yes. Everybody. We are just coming out with the mobile phones.
Ja. Jeder hat. Wir outen uns erst mit den Handys.
((Anke und Marlene lachen. Beate lächelt kurz))

Die Bedeutungsaushandlung startet mit einem Austausch über die Betriebsumgebung von Fini (Zeile 01). Die Bedeutungsaushandlung erweitert und verkettet sich, ausgelöst durch eine kurze Frage der Forschenden (06), und geht zur Betrachtung der Technologie über, die die Nutzung der Plattform erfordert. Die potenzielle Kundschaft,

also die österreichischen Lehrkräfte suchen einerseits Übereinstimmung, indem sie einander anschauen, und andererseits suchen sie Unterstützung, indem sie sich an die Forschende wenden, wenn die Unterschiede in den Schulausstattungen ins Gespräch kommen. Die Herausforderungen der Technologie werden durch Lachen erleichtert. In den weiteren Aushandlungen werden soziale Differenzen tangiert. Die Teilnehmenden erklären u. a. wie die Digitalisierung des Lernens im deutschsprachigen Raum oft mit gelegentlichen Aufgaben verknüpft wird, die zu Hause am Desktop-Computer der Familie oder am Arbeits-Laptop der Eltern erledigt werden. Die untereinander geführte Bedeutungsaushandlung der österreichischen Lehrkräfte (15–18) deutet darauf hin, dass es in Österreich kaum vorstellbar ist, dass ein Kind im Grundschulalter, in den finnischen Klassen 0–3, über ein Endgerät, z. B. ein Mobiltelefon, verfügt und im Unterricht verwendet.

Die Interaktion der potenziellen Kunden mit dem Verkäufer wird durch die unterschiedlichen Erfahrungen über die Digitalisierung der Kinder herausgefordert. Wenn man keine Erfahrung damit hat, dass GrundschülerInnen Mobiltelefone oder weitere Endgeräte anders als angewiesen nutzen, ist es schwierig, sich an der Diskussion über das selbstgesteuerte Anwenden der Geräte zu beteiligen. Bei der oben zitierten Geschäftsverhandlung (Aufzeichnung A1) prägt die Akteursgeschichte einer Teilnehmenden die Bedeutungsaushandlungen, an denen das IT-Team der österreichischen Volksschule teilnimmt. Sie hat sowohl in Österreich als auch in Finnland in der Schule gearbeitet und kann mit ihrer Erfahrung vieles zum Benchmarking beitragen.

Die Vertreter des Serviceanbieters bei den Verhandlungen, Mika oder Juha, positionieren sich neben den Lehrkräften, den potenziellen Kunden, wenn sie über ihre eigenen Fini-Erfahrungen als Lehrer sprechen. Teambonding wird durch Mikas Bericht über sein persönliches, positives Erlebnis in Österreich gestärkt.

In zwei Interaktionssituationen verhandeln mehrere Lehrkräfte über die Implementierung einer digitalen Lernplattform für ihre Schule. Die Datenbeispiele 1, 2 und 3 stammen von Aufzeichnungen A1 (1, 2) und A4 (3), die hybride Geschäftsverhandlungen waren. Eine Interaktionssituation wird hybrid bezeichnet, wenn sie den Austausch der Lehrkräfte im Raum und die Kommunikation mit dem finnischen Verkäufer per Videoverbindung kombiniert.

Die Zusammenarbeit mehrerer Lehrkräfte in einer geschäftlichen Verhandlungssituation ist aus Sicht der Bedeutungsaushandlungen komplex. Die Lehrkräfte führen miteinander auf Englisch und Deutsch Bedeutungsaushandlungen durch und verstärken so ihr gemeinsames Verständnis durch languaging. Eine Bedeutungsaushandlung zwischen den potenziellen Kunden fördert die Verkettung der Bedeutungsaushandlungen mit dem Serviceanbieter, sodass sie zu einem dialogähnlichen Austausch wächst. Bei einer verketteten Bedeutungsaushandlung führt die vorherige Aushandlung zur nächsten und bindet mehr Teilnehmende ein (Beispiel 2).

(2) A1 (21:38 – 23:12)

- 01 Mika That's how Fini works. Do you have any questions at this point?
So funktioniert Fini. Haben Sie Fragen an dieser Stelle?
((Beate, Marlene und Anke lehnen sich zurück und schauen auf den Screen, Anke stützt die Ellenbogen auf die Knie))
- 02 Beate Äähm.
Äähm.
((Beate greift zur Maus und aktiviert den Bildschirm ihres eigenen Laptops))
- 03 Marlene Vielleicht (.) oder. Ja wie viele Lernziele. Haben alle die Lernziele schulstufengleich.
((Marlene greift zum Stift, schaut auf die Notizen und wendet sich zu Beate))
- 04 Beate Zur Stufung oder (0.4) Do you want to ask a question?
Willst du eine Frage stellen?
((schaut Marlene an und lächelt))
- 05 Anke In English hehhe.
Auf Englisch hehhe.
((lacht laut, dreht sich um und schaut Marlene an))
- 06 Marlene he he
((schüttelt ein wenig ihren Kopf, stellt die Ellenbogen auf den Tisch, schaut auf den großen Schirm))
- 07 Beate Äähm. Marlene wants to know (0.5) has a question to the tools. Mmm mmm.
Äähm. Marlene will wissen (0.5) sie hat eine Frage um die Werkzeuge. Mmm mmm.
((unterbricht den Satz, hebt den Blick, schaut Anke an))
- 08 Are the tools mmm the same for a group for a class or (0.3) yes. Was war nun (.)
Sind die Werkzeuge gleich für eine Gruppe oder eine Klasse oder (0.3) ja (.)
((schaut zuerst Anke an, dann Marlene, dann wieder Anke an))
- 09 Marlene Task lists, [also also Lernziele
Aufgabenlisten, [
((Anke wendet sich zu Marlene))
- 10 Beate [Is the task list (0.4) is the task lists individual or is it not
[Ist die Aufgabenliste (0.4) ist die Aufgabenlisten individuell oder ist sie nicht
((sucht eine gute Stellung für den Stuhl und schaut auf den Laptopscreen))
- 11 or is it for the pupils
oder ist sie für die Schüler
- 12 Mika you can make also task list for (.) let's say you can make a task list for the whole class,
Man kann die Aufgabenliste für (.) lass uns sagen, man kann die Aufgabenliste für die ganze Klasse erstellen,
((Anke schaut auf den großen Schirm, Beate bewegt ihren Stuhl und den Stuhl daneben mehrmals. Beate schaut auf den Schirm ihres eigenen Laptops))
- 13 but you can also make if you have for example three students in your class who are extra
aber man kann sie auch erstellen, wenn man z. B. drei Schüler in der Klasse hat, die
((Marlene legt das Kinn in die Handflächen, sodass ihre Finger vor dem Mund liegen))
- 14 practicing reading you can make task lists for these three students that they can include
das Lesen extra ausüben. Man kann Aufgabenlisten für diese drei Schüler so
((Marlene nickt leicht. Beate lächelt und macht sich Notizen am Laptop))
- 15 some reading practices
erstellen, dass sie Lesetraining beinhalten.
((Beate dreht den Bildschirm ihres Laptops in die Mitte))
- 16 Beate so that everyone can achieve (.) okay
so dass jeder mitmachen kann (.) ok
((Beate beugt sich zu den Notizen auf ihren Knien))

Vor der Diskussion im Datenbeispiel 2 hat die Lehrergruppe (IT-Team der Schule) von dem Produkt gehört und schon über das Produkt Gedanken ausgetauscht. Die Lehrkräfte sitzen locker im Klassenraum, während Mika die Einführungsphase der Produktpräsentation mit der Frage beendet, ob jemand etwas fragen möchte. Die Lehrkräfte haben nicht sofort eine Frage parat, aber es kommt zu einer Verhandlung über den Sachverhalt, als Beate, die Leiterin des IT-Teams, mit einer zögernden Diskurspartikel (*äähm*) die Runde beginnt (Schiffrin, 1987). Marlenes konkrete Frage zur

Umsetzung des Lehrplans (03) auf Deutsch veranlasst Beate, ihre Frage in Worte zu fassen. Beate und Marlene führen eine Bedeutungsaushandlung darüber, wer von ihnen Mika die Frage stellen wird (04–06). In der Situation kommt es zu einer Verhandlung über die Arbeitssprache der Situation, als Anke daran erinnert, dass die Frage auf Englisch gestellt werden sollte (05). Sie begleitet ihre Aussage mit einem Lachen, was darauf hindeutet, dass die Verwendung des Englischen für die Teilnehmenden ungewöhnlich und/oder herausfordernd sein könnte. Am Ende der parallelen Bedeutungsaushandlung (siehe Oittinen, 2018, 2020; Räisänen, 2020) wiederholt Beate Marlenes Verständnis der Entsprechung von Aufgabenliste (*task list*) und Lernziel (09). Den Teilnehmenden wird nicht bewusst, dass in der Bedeutungsaushandlung ein konzeptioneller Fehler steckt: *Task list* bedeutet eine Aufgabenliste, kein Lernziel.

Die thematische Sequenz zu den Lernzielen gibt den Impuls zu ähnlichen Aushandlungen über Produkteigenschaften. Beate initiiert eine Diskussion über die Eignung der Lernplattform zum Erlernen einer Fremdsprache, anschließend geht es um den Preis und die Finanzierung des Produkts. In den Verhandlungen rund um die Produkteigenschaften werden die unterschiedlichen Akteursgeschichten der Lehrkräfte deutlich. Beate zum Beispiel ist seit ihrer ersten Ausbildung Fremdsprachenlehrerin und zudem zweisprachig. Zu ihrer Klassenpädagogik gehören Sprachbadmethodik vor Beginn des lehrplanmäßigen Sprachunterrichts.

Im Datenbeispiel 3 handelt es sich um eine Bedeutungsaushandlung unter den vor Ort tagenden Lehrkräften. Die Aushandlung zeigt über Kristins Akteursgeschichte, dass sie in ihrem Berufsleben als Fachlehrkraft digitale Lerntools genutzt hat, z. B. Fini. Kristin setzt sich in der Bildungsexportverhandlung für die Digitalisierung der Schule ein und bringt einen konkreten Standpunkt zu den Produkteigenschaften von Fini zum Ausdruck, was die Transparenz der Bewertung fördert.

(3) A4 (65:37–66:42)

- | | | |
|----|---------|---|
| 01 | Kristin | Ich habe das auch in [...] probieren dürfen (0.5) Ich habe natürlich nur einen
<i>((Katja und Angie schauen Kristin an, Torben schaut nach vorne, Arme vor der</i> |
| 02 | | kleinen Aspekt ausprobiert.
<i>Brust verschränkt))</i> |
| 03 | | Mit yhm yhm ja (0.5) Tests (.) ja, selber Tests erstellen kann man damit (0.3) und |
| 04 | | dann eben ziemlich schnell also (.) Mit einem Klick kriegt man eben das Ergebnis |
| 05 | | der ganzen Klasse, in dem Fall sind das Multiple-Choice Sachen, wenn sie sich |
| 06 | | eignen dann (.) man muss halt gucken, ob das sich eignet, überhaupt. Aber [dann sieht
<i>((Marie öffnet den Mund und nickt leicht)</i> |
| 07 | Marie | [mmh |
| 08 | Kristin | man superschnell diese Lernstofferhebung. Das ist schon richtig cool, ja, dass aa (0.3)
<i>((Angie schaut Kristin an und nickt))</i> |
| 09 | | [an dem Punkt hängt die ganze Klasse. Da müssen wir zurück zum Thema. [...] |
| 10 | Marie | [> vorsichtig mit solchen Schlüssen. Multiple-Choice Fragen sind extrem schlecht < [...]
<i>((Katja lächelt und schaut nach unten, Angies Gesichtsausdruck erstarrt, Torben rückt seine Brille zurecht und schaut nach unten))</i> |
| 11 | Kristin | ja
<i>((Kristin sucht Blickkontakt und nickt, Katja spricht gleichzeitig Angie an))</i> |
| 12 | Torben | hmm |
| 13 | Katja | Mit Lückentexten haben die Linkshändler totale Schwierigkeiten [...] |

Laut Kristin fördert die von Fini erstellte Evaluationsdokumentation das Lernen und erleichtert das Lehren (01–06, 08–09). Kristins Meinung zu Fini und anderen digitalen Lernplattformen stellt einen Kontrast zu der Pädagogik dar, die derzeit bei den Teilnehmenden verwendet wird. Marie versteht die Funktionen von Finis Action Menü zu eng und vermutet, dass Fini nur für Multiple-Choice-Fragen geeignet ist (10). Die Bedeutungsaushandlung über den Beitrag des Produkts für die Pädagogik bleibt jedoch ungelöst, als Katja ein anderes Thema ins Gespräch bringt, nämlich die Schwierigkeiten von Linkshändern bei Lückenübungen. Kerstin gibt an, dass sie mit digitalen Lernplattformen vertraut ist und sogar gute Erfahrungen mit Fini gemacht hat. Nach ihrer Aussage kann Fini als Ressource zur Ermittlung des Lernstanderhebungsbedarfs gut verwendet werden. Dadurch positioniert sie sich erfahren im Umfeld des digitalen Lernens, aber auch konstruktiv im technologiegestützten Lernen.

Personen- und sozialgeschichtliche Elemente beeinflussen, wie sich die Akteursgeschichte in Interaktionssituationen manifestiert (Scollon & Scollon, 2004, S. 13, 43). Eine Interaktionsressource (wie Stimme, Bewegung, Blickkontakt; siehe z. B. Norris 2004) kann als eine kreative (sprachliche) Möglichkeit gesehen werden, die lokale und soziale Bedeutung trägt. Die SprecherInnen können sie aktiv nutzen, um eine bestimmte Art von Persona zu schaffen und sich zu positionieren (Quist, 2008). In Datenbeispiel 3 bringt Kristin ihre Kompetenz als Technologieexpertin auf unterschiedliche Weise zum Ausdruck (Rahmengeschichte, Selbstbewusstsein, Selbstgespräch, konkretes Beispiel). Ihrer Meinung nach sollten SchülerInnen digitale Kompetenzen in der Schule erwerben, denn diese seien sowohl im Studium als auch im Berufsleben gefragt. Beate, die normalerweise Erst- und Zweitklässler unterrichtet, argumentiert ähnlich, wenn es um die Verbesserung der digitalen Kompetenzen der SchülerInnen geht. Die zunehmenden digitalen Möglichkeiten im Schulalltag stärken und schwächen die Lehreragency zugleich. Vorerfahrungen (Kristin) oder persönliche Einstellungen, z. B. die Bereitschaft, neue pädagogische Ansätze zur Lernunterstützung auszuprobieren (Beate), binden die Lehrkraft an das Digitale und baut ihre Selbstwirksamkeit (*self-efficacy*) auf, wenn sie zusammen mit Kolleg*innen neue Ansätze ausprobieren und reflektieren können (Tumelius & Kuure, 2022). Akteursgeschichte erneuert sich dabei.

4.4 Bedeutungsaushandlungen rund um technologische und gesellschaftliche Themen

Bei zwei Geschäftsverhandlungen, die remote stattfanden, hat die Schulleiterin als einziger Vertreter ihrer Institution an der Verhandlung teilgenommen. Während der allgemeinen Präsentation des Produkts (3–4 Min. am Anfang) nutzte sie nicht die Bedeutungsaushandlungsmöglichkeiten wie Pausen und Nachfragen, ob es etwas zu fragen gibt. Die in den weiteren Phasen stattfindenden sozialen Handlungen lassen jedoch darauf schließen, dass es während oder nach der allgemeinen Präsentation Klärungsbedarf gegeben hätte, z. B. hinsichtlich der Terminologie. Die Konkretisierung der Konzepte *teacher interface* (Lehrersicht) und *student interface* (Schülersicht) auf dem Bildschirm löst eine sichtbare Reaktion aus. Die Thüringer Schulleiterin (Aufzeichnung A3) freut sich über Juhas visuelle Erklärung (erfreute Intonation).

Bei der Geschäftsverhandlung mit dem österreichischen Käuferkandidaten (Aufzeichnung A2) entsteht durch den autobiografischen Beitrag des Serviceanbieters ein Austausch im Sinne von Bedeutungsaushandlung, in anderen Situationen bleibt die Interaktion auf der Ebene einer kurzen Reaktion. Die österreichische Schulleiterin schüttelt jedes Mal den Kopf, wenn Juha eine Gelegenheit zum Fragen bietet. Aus dem auf Deutsch geäußerten Kommentar ist festzustellen, dass die Direktorin mehr Details über die Unterschiede zwischen Selbsteinschätzung und Rückmeldung der Anwendung benötigt hätte. Sie bündelt die Softwareoptionen und betrachtet sie (erwähnt Fini und Microsoft Teams) aufgrund einer kleinen gemeinsamen Funktion als gleich.

Im Datenbeispiel 4 wird die Bedeutungsaushandlung dargestellt, die erst nach zahlreichen Elizitierungsversuchen des Serviceanbieters entsteht. Nach der Präsentation des Produkts fragt die Schulleiterin die im selben Raum sitzenden Forschenden, ob sie nun auf Deutsch was sagen darf. Die mithilfe des Dolmetschens entstandene Interaktion aktiviert die Kommunikation zwischen der Schulleitung und dem Serviceanbieter und bringt die eigene Positionierung der Direktorin in Bezug auf die Digitalisierung der Schule zum Ausdruck.

(4) Aufzeichnung A2 (24:10–25:23)

- 01 Schulleiterin Wir hatten jetzt natürlich die Distanzlearningphase. Aber in normalen Fällen, wie
02 das in Finnland ist. Ja. Aber arbeiten die permanent nicht auf den Computern?
((Schulleiterin dreht sich um 90 Grad und richtet die Frage an die Forschende))
- 03 Forschende Joo (.) Nyt tulee kysymys. Kuinka paljon siellä TYÖSKENNELÄÄN TIETO-
Okay (.) **Nun kommt eine Frage. Wie viel wird da an den Computern**
((Schulleiter wendet sich zurück an den Screen))
- 04 KONEILLA, KUN ON NORMAALIOLOSUHTEET, eikä ole KORONAA.
gearbeitet? Also in den Normalverhältnissen, wenn's kein Covid gibt.
((die Forschende schaut auf den Bildschirm))
- 05 Juha It really depends on the school.
Es hängt sehr von der Schule ab.
- 06 Schulleiterin Mmm.
Mmm.
((Schulleiterin nimmt die Brille ab, lehnt sich zurück im Sessel))
- 07 Juha < Me personally, I use *Fini* so that they use it on their own mobile phone >
Ich persönlich verwende Fini so, dass sie ihre eigenen Handys benutzen.
- 08 Schulleiterin Aahm.
Aahm.
((Schulleiterin setzt die Brille auf und beugt sich nach vorne))
- 09 Juha So the students have their own phones. But when I was as a teacher in Qatar,
Also die SuS haben ihre eigenen Handys. Als ich Lehrer in Qatar war,
- 10 nobody had a phone. And same in the school. We only had like a one laptop.
hatte keiner ein Handy. Dasselbe an der Schule. Wir hatten nur einen Laptop zur Verfügung.
- 11 Schulleiterin Laptop. Mmm.
((Schulleiterin schaut intensiv den Screen an))
- 12 Juha [...] so it depends. We do not do all the learning in Finland on the devices.
[...] **es kommt darauf an. Jegliches Lernen in Finnland findet nicht an den Geräten statt.**
- 13 Schulleiterin Mmm.
Mmm.
((Schulleiterin berührt die Brille und bewegt die Lippen))
- 14 Juha The point is learning happens wherever the teacher has decided is best for it [...]
Der Punkt ist, dass das Lernen da stattfindet, wo die Lehrkraft es am besten sieht [...]

Die Schulleiterin hat vor dem Beginn der Geschäftsverhandlung darauf hingewiesen, dass sie die Digitalisierung der Schule als Vorbereitung auf eine mögliche erneute Distanzunterrichtsphase betrachtet, im Falle eines Pandemie-Lockdowns. Die Schulleiterin startet die Interaktion mit Juha mit der Frage, ob finnische Schulen nicht ständig am Computer arbeiten (01–02). Juha beantwortet die Frage und setzt das Gespräch über den technischen Ausstattungsstand der Schulen in kleinen Abschnitten fort (05, 07, 09, 10, 12, 14), wenn er bemerkt, dass die Schulleiterin darauf positiv reagiert (06, 08, 11, 13). Juha positioniert sich an der Stelle eines Kollegen, indem er von seinem eigenen

Umgang mit Technologie erzählt (07 *Me personally, I use Fini...*). Durch das Teilen seiner persönlichen Erfahrungen senkt Juha die Hemmschwelle für die Beteiligung am Dialog. Obwohl die Schulleiterin Schwierigkeiten hat, die englische Sprache zu verwenden, zeigt sie mit ihren Rückmeldungen, dass sie Juhas Rede verfolgt. Zusätzlich zu den verbalen Rückmeldungen setzt die Schulleitung sich die Brille auf, blickt konzentriert auf den Bildschirm und neigt ihren Oberkörper näher an den Bildschirm.

Juhas offener Umgang mit seiner eigenen beruflichen Laufbahn ermutigt die Schulleiterin, über den Einsatz digitaler Geräte in ihrer Arbeitsgemeinschaft nachzudenken, als sie erfährt, wie Juha die Anwendung in den frühen Phasen der Technisierung des Unterrichts eingesetzt hat. Die durch *linguaging* (Mehrsprachigkeit in situ) ermöglichte Bedeutungsaushandlung stärkt die Teilhabe der Schulleiterin an der Verhandlungssituation.

Eine Bedeutungsaushandlung über ein präzises Thema kann eine breitere Diskussion auslösen. Im Thüringer Gymnasium (Aufzeichnung A4) führte eine Aushandlung um den Produktpreis zu einer Diskussion über die Finanzierung von Schulen. Durch die Verkettung von Bedeutungsaushandlungen wächst ein intensiverer Austausch zwischen den Verhandlungspartnern. Die Diskussion erreicht die Corona-Förderung und deren vermeintlich ungerechte Verteilung zwischen den Bundesländern. Die Bedeutungsaushandlung, die als Diskurs des Ortes begann, weitete sich zu einem Thema auf gesellschaftlicher Ebene aus.

5 Diskussion

In dieser Studie wurden die in den Aufzeichnungen vorkommenden Bedeutungsaushandlungen anhand der Diskursdimensionen der Nexusanalyse analysiert, die die situative Handlung mit breiteren diskursiven Dimensionen verbinden. Die Forschungsfragen waren, welche Diskurse in Bildungsexportverhandlungen zirkulieren und welche Rolle Bedeutungsaushandlungen aus der Perspektive der Lehrkräfte in den Verhandlungen spielen. Die vorliegende Untersuchung liefert ein neues Verständnis dafür, wie Lehrkräfte ihre eigene Arbeit in Bildungsexportverhandlungen strukturieren, wenn im Diskurs diverse bildungspolitische Einsichten, institutioneller Druck und persönliche Ziele zusammenkommen. Die Bedeutungsaushandlungen, bei denen die Merkmale und Ähnlichkeiten der digitalen Anwendungen abgewogen wurden, zeigten den internen und externen Änderungsbedarf sowohl im Berufsalltag wie auch in der beruflichen Identität. In den Geschäftsverhandlungen, insbesondere durch die Bedeutungsaushandlungen, wurde deutlich, dass Lehrkräfte beispielsweise darüber rätseln, inwieweit digitale Kompetenzen in der Schule überhaupt vermittelt werden sollen, wenn sie weder in der Gesetzgebung noch im Stundenplan erwähnt werden. Die Lehrkräfte überlegen ebenso, welches Niveau an technologischem Wissen und technologischer Ausstattung notwendig ist, bevor die Technologieunterstützung des Lernens sinnvoll und übertragbar sei. Die Lehrkräfte der deutschen und österreichischen Kundensschulen suchten Anhaltspunkte für ihre Überlegungen durch Benchmarking. In den Bedeutungsaushandlungen wurden sowohl die Finanzierungsstrukturen der Bildung als auch die Smartphone-Nutzung der Kinder in den drei Ländern verglichen. Die an den Verhandlungen beteiligten Lehrkräfte konstruierten die technische Ausstattung ihrer Schulen als schwach, obwohl aus der Perspektive der Forschenden große Unterschiede zwischen den Schulen festzustellen waren. In drei Schulen stand zur Zeit der Untersuchung ein offenes Schulinternet zur Verfügung. In zwei Gymnasien sollten Schülerlaptops ab dem nächsten Semester eingeführt werden. In einem Gymnasium gab es noch keinerlei digitale Unterstützung zum Lernen. Hier wurde z. B. im Frontalunterricht noch immer ein Overheadprojektor eingesetzt.

Die Digitalisierung und der damit verbundene Druck zur Vermittlung digitaler Kompetenzen werfen Fragen danach auf, wie die neuen Praktiken die Arbeit der

Lehrkräfte verändern: welche Konsequenzen neue Medien für die Schülerleistungen und für ihre eigene Arbeitsbelastung haben. Es geht um die Einstellung der Lehrkräfte zu Veränderung und speziell darum, ob sie die durch die Digitalisierung eingeleitete unvermeidbare Zeitenwende eher pessimistisch oder optimistisch betrachten. Es geht aber auch um die Auswirkungen der Digitalisierung auf die berufliche Identität (Eteläpelto et al., 2017) und auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung (self-efficacy), also darum, ob man sich auch in der Zukunft als kompetente Lehrkraft identifizieren kann. Der Bedarf zur Identitätsarbeit und interaktiven Positionierung (Davies & Harré, 1990; Gee, 2000) äußerte sich besonders in den Bedeutungsaushandlungen, die die Lehrkräfte untereinander führten mit verschiedenen interaktiven Ressourcen (Scollon & Scollon, 2004). Sie assoziierten sich selbst, andere Verhandlungsteilnehmende und andere Akteure, wie Kollegen oder Landsleute, mit unterschiedlichen Eigenschaften, Einschränkungen und Möglichkeiten (vgl. Benwell & Stokoe, 2006; Hargreaves et al., 2002) in Bezug auf den Digitalisierungsprozess der Schule.

Die unter die Lupe genommene soziale Aktivität wird durch die Interaktion der Lehrkräfte strukturiert. Die Nexusanalyse ermöglicht eine langfristige Forschung und Navigation aus verschiedenen Perspektiven, die für die Untersuchung des Bildungsexports erforderlich ist, da die Akteure aus abweichenden Schulsystemen stammen. Die Studie zeigte, dass die berufliche Identität der Lehrkräfte aufgrund der Auswirkungen der Digitalisierung unter starkem Veränderungsdruck steht und dass sich die Lehreragency der an der Studie teilnehmenden deutschsprachigen Lehrkräfte anders ist, als es die Serviceanbieter vor dem Hintergrund ihrer eigenen Akteurgeschichten annahmen. In den Geschäftsverhandlungen, die im Fokus der Studie standen, zeigte die soziale Tätigkeit der Lehrkräfte, dass im Bereich ihrer Lehreragency Veränderungsbedarf besteht, z. B. wie sie sich in Bezug auf Distanzlernphasen, Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und Technologisierung der Gesellschaft positionieren. Einige Lehrkräfte wollten in ihrem beruflichen Alltag strenger an der Tradition festhalten als ihre Kollegen und verteidigten traditionelle pädagogische Methoden, z. B. die persönliche Kommunikation mit Schülern und Eltern. Auch in der Haltung gegenüber multiprofessioneller Zusammenarbeit und Co-Teaching kam es zu einer Polarisierung. Beide Ausdrucksformen des Lehrerseins können als Verkörperungen der Lehreragency eingeordnet werden (Biesta et al., 2015).

Languaging – Nutzung sprachlicher Ressourcen, die unter verschiedenen sozialen und kulturellen Bedingungen in der Interaktion angeboten werden (Jørgensen et al., 2011; Pietikäinen et al., 2008) – bietet eine Möglichkeit, die sprachlichen Kompetenzen und Verhandlungsfähigkeiten der Teilnehmenden zu stärken (Lankiewicz, 2014). In den geschäftlichen Verhandlungssituationen meiner Untersuchung war keine Einsprachigkeit, also die ausschließliche Verwendung von Englisch, erforderlich, sondern es gab auch Raum für Bedeutungsaushandlungen auf Deutsch. Je mehr die deutschsprachigen Lehrkräfte untereinander über die in der Geschäftsverhandlung ausgedrückten Wortbedeutungen verhandelten, desto eher waren sie in der Lage, sowohl Inhalte als auch Wortbedeutungen mit dem finnischen Serviceanbieter auf Englisch auszuhandeln. Die Verhandlungssituation über eine Remote-Verbindung machte sich Ressourcen und Praktiken, wie Translanguaging und Bedeutungsaushandlungen, zunutze, die bei einer Verhandlung, die physisch im selben Raum stattfindet, nicht unbedingt primär sind.

Die Möglichkeit der potenziellen Kunden, in der Verhandlungssituation in ihrer eigenen Muttersprache zu interagieren (languaging), erhöhte die Bedeutungsaushandlungen und förderte die Teilhabe an der Interaktion, was auch eine zentrale Erkenntnis von Jonsson und Blåsjö (2020) ist. Die Ausweitung der Bedeutungsaushandlung stärkt die Lehreragency auf der Gruppenebene, was sich als vielfältige Beteiligung an der Geschäftsverhandlung zeigt. Die meisten der verketteten Bedeutungsaushandlungen waren gegenseitige Bedeutungsaushandlungen zwischen den Lehrkräften, von denen

einige zu einer Bedeutungsaushandlung mit dem Verkäufer führten. Die Möglichkeit zu languaging verringerte den Bedarf an Verhandlungen mit dem Serviceanbieter, da die Lehrkräfte einige Probleme untereinander klären konnten. Languaging stärkte die Stimme ansonsten passiver Teilnehmender. Andererseits ermöglichte languaging die Interaktion zwischen dem Käufer und dem Verkäufer, wenn für die Gedankengänge in der Muttersprache eine Übersetzung zur Verfügung stand, ähnlich wie Svennevig (2018), Canagarajah (2007) und Suni (1993) festgestellt haben. Die Verhandlungen über den Bildungsexport, die von den Finnen über eine Remote-Verbindung geführt werden, haben sich als unkompliziert und zeiteffektiv erwiesen. Da sich die Verkäufe auf den deutschsprachigen Raum konzentrieren, besteht der Bedarf, Vorgehensweisen zu entwickeln, die Möglichkeiten zur Bedeutungsaushandlung bieten. Insbesondere diejenigen Akteure im Schulwesen, die es nicht gewohnt sind, Geschäftsverhandlungen auf Englisch zu führen, profitieren von der Stärkung der Beteiligung durch languaging. Wie García und Wei (2014) gesehen haben, können mehrsprachige, translinguale Praktiken bei Bedeutungsaushandlungen eingesetzt werden, um die Kommunikation zu fördern.

6 Schlussfolgerungen

Die Untersuchung ergab ein Verständnis für die Bedeutungsvielfalt von Verhandlungen zwischen einem finnischen Serviceanbieter und deutschsprachigen Kunden. Nexusanalyse ermöglichte es, die Komplexität des untersuchten Phänomens und die breiten Zusammenhänge der sozialen Dimensionen zu erkennen, da die Analyse einen Ausblick auf die Akteursgeschichten der Teilnehmenden, ihre gegenseitigen Interaktionsordnungen und auf die Diskurse des Ortes der Bildungsexportverhandlungen bietet. Die englischsprachige, technologievermittelte Verhandlungssituation erwies sich als eine Vorgehensweise, mit der die deutschsprachigen Akteure im Bildungsbereich noch nicht über große Erfahrung verfügten. Die Lehrkräfte in den untersuchten Schulen waren nicht geschult, die Eignung von Lernmaterialien für ihren eigenen Unterricht abzugleichen und benötigten Erläuterungen und Klarstellungen. Die Auswahl der Lernmaterialien wird in Deutschland nicht in den Bildungseinrichtungen getroffen, sondern auf einer übergeordneten Ebene festgelegt.

Die finnischen Serviceanbieter Mika und Juha sind zwar Lehrer, aber auch Softwareprofis. Als Entwickler des angebotenen Produkts verfügen sie selbstverständlich über größere Einsichten in die Anwendung des Produkts und haben diesbezüglich eine Machtposition im Sinne von Goffman (1983) in Hinsicht auf den Wissensbestand. Sie sind daher nicht nur "Kollegen". Andererseits wurde deutlich, dass ihnen Hintergrundinformationen zum deutschen und österreichischen Bewegungsumfeld fehlen, die den Ablauf von Verkaufsverhandlungen wesentlich beeinflussen können.

Eine Bildungsexportverhandlung bietet Lehrkräften eine hervorragende Gelegenheit, ihre eigenen pädagogischen Praktiken und ihre Agency im Rahmen der Institutionen zu überprüfen. Wenn sie als Experten in ihrem eigenen Gebiet an einer interkulturellen, pädagogischen Verhandlungssituation teilnehmen, haben sie die Chance, mögliche Entwicklungslinien in ihrer eigenen Arbeit zu überdenken. In den Verhandlungen wurde deutlich, dass die Profile des Teilnehmerkreises hinsichtlich der Kenntnisse digitaler Begriffe und Technologien weit gestreut waren. Wenn die Lehrkraft in ihrem Unterricht keine Technologie einsetzt, ist es eine Herausforderung, darüber in einer Fremdsprache zu sprechen, auch wenn es als Fähigkeit für die Zukunft und als zusätzliche pädagogische Ressource interessant ist.

Die Schlussfolgerung dieser Untersuchung ist, dass eine Schlüsselvoraussetzung für den Erfolg einer Geschäftsverhandlung über den Export von Bildung, darin besteht, das Betriebsumfeld potenzieller Kunden zu kennen und es sowohl bei der Produktentwicklung als auch beim Marketing zu berücksichtigen. Die Nexusanalyse eignet sich gut, um

ein tieferes Verständnis der Betriebsumgebung des Zielunternehmens zu erlangen. Es besteht weiterer Forschungsbedarf zu den Schnittstellen von Bildungspolitik, Pädagogik und institutionellen Praktiken und dazu, wie diese sich in den Handlungen der Lehrkräfte widerspiegeln. Die Forschung bietet Einblicke in die Entwicklung der Grund- und Weiterbildung für Lehrkräfte sowie für Bildungsexportfachkräfte bei der Entwicklung pädagogischer und pädagogischer Geschäftspraktiken.

Danksagungen

Schönster Dank an die Verhandlungsteilnehmenden, die meine Teilhabe an den Geschäftsverhandlungen ermöglicht haben, sowie an die anonymen GutachterInnen, die Forschungsbetreuenden und Andreas für ihre Kommentare, die den Schreibprozess vorantrieben.

Disclosure statement

The author declared no conflict of interest.

Literatur

- Benwell, B., & Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh University Press.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.104432>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2017). Talking about education: Exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38–54. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2016.1205143>
- Canagarajah, S. (2007). The ecology of global English. *International Multilingual Research Journal*, 1(2), 89–100. <https://doi.org/10.1080/15257770701495299>
- Clarke, A. E. (2003). Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553–576. <https://doi.org/10.1525/si.2003.26.4.553>
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Sage.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2019). Translanguaging and public service encounters: Language learning in the library. *The Modern Language Journal*, 103(4), 800–814. <https://doi.org/10.1111/modl.12601>
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive positioning of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2017). Tutkimus- ja kehittämishankkeen tausta ja lähtökohdat. In K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (Hrsg.), *Ammatillinen toimijuus: rakenne, mittari ja tuki* (S. 5–13). Jyväskylän yliopisto.
- Finnische Nationale Agentur für Bildung (FNAB) (2020). *Koulutusviennin tiekartta 2020–2023*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2020:8. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/koulutusviennin-tiekartta-2020-2023>
- Finnische Nationale Agentur für Bildung (FNAB) (2023). *Education Finland. Koulutusviennin ohjelma*. Opetushallitus. <https://www.educationfinland.fi/education-finland-koulutusviennin-ohjelma>
- Finnish National Board on Research Integrity TENK. (2023). *The Finnish code of conduct for research integrity and procedures for handling alleged violations of research integrity in Finland 2023*. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

- Finnish Social Science Data Archive (2023). *Data management guidelines*. <https://www.fsd.tuni.fi/en/services/data-management-guidelines/>
- Forschungsinstitut der finnischen Wirtschaft (ETLA) (2023). *Digibarometri 2023: Suomi on maailman ykkönen digitaalisuuden hyödyntämisessä*. <https://www.etla.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/digibarometri-2023-suomi-on-maailman-ykkonen-digitaalisuuden-hyodyntamisessa/>
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (1990/2015). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses* (5. Aufl.). Routledge.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99–125. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- Goffman, E. (1983). The interaction order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address. *American Sociological Review*, 48(1), 1–17. <https://www.jstor.org/stable/2095141>
- Halkola, E., & Kuure, L. (2021). How teachers participate in the infrastructuring of an educational network. *Communications of the Association for Information Systems*, 48(32), 265–283. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.04832>
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2002). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. John Wiley & Sons.
- Jonsson, C., & Blåsjo, M. (2020). Translanguaging and multimodality in workplace texts and writing. *International Journal of Multilingualism*, 17(3), 361–381. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1766051>
- Jørgensen, J. N., Karrebæk, M. S., Madsen, L. M., & Møller, J. S. (2011). Polylinguaging in superdiversity. *Diversities*, 13(2). https://newdiversities.mmg.mpg.de/fileadmin/user_upload/2011_13-02_art2.pdf
- Kankaanranta, A. (2006). ”Hej Seppo, could you pls comment on this!” – internal email communication in Lingua Franca English in a multinational company. *Business Communication Quarterly*, 69(2), 216–225. <https://doi.org/10.1177/108056990606900215>
- Kayi-Aydar, H. (2019). A language teacher’s agency in the development of her professional identities: A narrative case study. *Journal of Latinos and Education* 18(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/15348431.2017.1406360>
- Kempainen, B., & Laajalahti, A. (2016). Viestintätoimijuuden edellytykset ja tukeminen asiantuntijatyössä. *Prologi – puheviestinnän vuosikirja*, 6–23.
- Lankiewicz, H. (2014). From the concept of languaging to L2 pedagogy. In H. Lankiewicz & E. Wasikiewicz-Firlej (Hrsg.), *Languaging experiences: Learning and teaching revisited* (S. 1–32). Cambridge Scholars Publisher.
- Larsen, M. C. (2010). *Unge og online sociale netværk: En neksusanalytisk undersøgelse af medierede handlinger og offentlige diskurser*. Aalborg Universitet.
- Larsen, M. C., & Raudaskoski, P. (2020). Nexus analysis as a framework for Internet studies. In J. Hunsinger, M. Allen & L. Klastrup (Hrsg.), *Second international handbook of Internet research* (S. 815–834). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1555-1_18
- Leskelä, M. (2022). Tekniikan asiantuntijat jäsentämässä työpaikan saksalais-suomalaisista viestintää. In T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D’hondt (Hrsg.), *Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, change and society*, 151–169. AFInLAN vuosikirja 2022. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.114475>

- Leskelä, M. (2023). Wie zeigt sich Agency in technologievermittelten deutsch-finnischen Geschäftsverhandlungen? Bildungsexport im Nexus der Praxis. In E. Lillqvist, M. Eronen-Valli, V. Manninen, N. Nissilä & E. Salmela (Hrsg.), *Communicating with Purpose* (S. 271–291). VAKKI Publications 15. <https://vakki.net/wp-content/uploads/2023/12/CWP2023A14.pdf>
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Kluwer Academic Publishers.
- van Lier, L. (2010). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia to Social and Behavioral Sciences*, 3, 2–6. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.005>
- Lönnqvist, A., Laihonen, H., Cai, Y., & Hasanen, K. (2018). Re-framing education export from the perspective of intellectual capital transfer. *Journal of Studies in International Education*, 22(4), 353–368. <https://doi.org/10.1177/1028315318773141>
- Mußmann, F., Hardwig, T., Riethmüller, M., & Klötzer, S. (2021). *Digitalisierung im Schulsystem 2021. Arbeitszeit, Arbeitsbedingungen, Rahmenbedingungen und Perspektiven von Lehrkräften in Deutschland. Ergebnisbericht*. Georg-August-Universität Göttingen, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften. <https://doi.org/10.3249/ugoe-publ-10>
- Nicolini, D. (2009). Zooming in and out: Studying practices by switching theoretical lenses and trailing connections. *Organization Studies*, 30(12), 1391–1418. <https://doi.org/10.1177/0170840609349875>
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2014-en>.
- Oittinen, T. (2018). Multimodal accomplishment of alignment and affiliation in the local space of distant meetings. *Culture and Organization*, 24(1), 31–53. <https://doi.org/10.1080/14759551.2017.1386189>
- Oittinen, T. (2020). Noticing-prefaced recoveries of the interactional space in a video-mediated business meeting. *Social Interaction*, 3(3). <https://doi.org/10.7146/si.v3i3.122781>
- Pietikäinen, S., Alanen, R., Dufva, H., Kalaja, P., Leppänen, S., & Pitkänen-Huhta, A. (2008). Languaging in Ultima Thule: Multilingualism in the life of a Sami boy. *International Journal of Multilingualism*, 5(2), 79–99. <https://doi.org/10.1080/14790710802152289>
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (Hrsg.), *Flip the system: Changing education from the bottom up* (S. 134–148). Routledge.
- Quist, P. (2008). Sociolinguistic approaches to multiethnolect. Language variety and stylistic practice. *International Journal of Bilingualism*, 12(1–2), 43–61. <https://doi.org/10.1177/13670069080120010401>
- Reuter, E. (1997). *Mündliche Kommunikation im Fachfremdsprachenunterricht. Zur Empirisierung und Reflexivierung mündlicher Kommunikationstrainings*. Iudicium.
- Reuter, E. (2003). Training mündlicher Berufskommunikation. Zur Methodologie gesprächsanalytisch fundierter Kommunikationstrainings. In E. Reuter & M.-L. Piitulainen (Hrsg.), *Internationale Wirtschaftskommunikation auf Deutsch. Die deutsche Sprache im Handel zwischen den nordischen und den deutschsprachigen Ländern. Nordeuropäische Beiträge aus den Human- und Gesellschaftswissenschaften 23* (S. 345–369). Peter Lang.
- Räisänen, T. (2018). Translingual practices in global business. A longitudinal study of a professional communicative repertoire. In G. Mazzaferro (Hrsg.), *Translanguaging as everyday practice* (S. 149–174). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94851-5_9
- Räisänen, T. (2020). The use of multimodal resources by technical managers and their peers in meetings using English as the business lingua franca. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 63(2), 172–187. <https://doi.org/10.1109/TPC.2020.2988759>

- de Saint-Georges, I. (2005). From anticipation to performance: Sites of engagement as process. In R. H. Jones & S. Norris (Hrsg.), *Discourse in action: Introducing mediated discourse analysis* (S. 155–165). Routledge.
- Schatz, M. (2015). Toward one of the leading education-based economies? Investigating aims, strategies, and practices of Finland's education export landscape. *Journal of Studies in International Education*, 19(4), 327–340.
<https://doi.org/10.1177/1028315315572897>
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge University Press.
- Scollon, R. (1998). *Mediated discourse as social interaction*. Longman.
- Scollon, R. (2001). Action and text: Toward an integrated understanding of the place of text in social (inter)action. In R. Wodak & M. Meyer (Hrsg.), *Methods in Critical Discourse Analysis* (S. 139–183). Sage.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2003). *Discourses in place. Language in the material world*. Routledge.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2004). *Nexus analysis: Discourse and the emerging internet*. Routledge.
- Scollon, R., & Scollon, S. W. (2007). Nexus analysis: Refocusing ethnography on action. *Journal of Sociolinguistics*, 11(5), 608–625. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2007.00342.x>
- Scollon, S. W., & de Saint-Georges, I. (2011). Mediated discourse analysis. In J. P. Gee & M. Handford (Hrsg.), *The Routledge handbook of discourse analysis* (S. 66–78). Routledge.
- Skovholt, K., Grønning, A., & Kankaanranta, A. (2014). The communicative functions of emoticons in workplace E-Mails: :-). *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(4), 780–797. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12063>
- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2018). Shared sense-making strategies in curriculum reform: District-level perspective. *Improving Schools*, 21(2), 111–126.
<https://doi.org/10.1177/1365480217744290>
- de Souza e Silva, A. (2006). From cyber to hybrid: Mobile technologies as interfaces of hybrid spaces. *Space and Culture*, 9(3), 261–278. <https://doi.org/10.1177/12063312062890>
- Suhonen, T., Villanen, J., Nyyssölä, M., & Karhunen, H. (2022). *Selvitys suomalaisen koulutusviennin taloudellisesta arvosta*. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2022:5.
- Suni, M. (1993). Ymmärtämisen esteet ja niiden ylittäminen. In L. Löfman, L. Kurki-Suonio, S. Pellinen & J. Lehtonen (Hrsg.), *The competent intercultural communicator* (S. 99–114). AFinLA Yearbook 1993. Publications of the Finnish Association of Applied Linguistics, 51.
- Svennevig, J. (2018). Decomposing turns to enhance understanding by L2 speakers, *Research on Language and Social Interaction*, 51(4), 398–416. <https://doi.org/10.1080/08351813.2018.1524575>
- Tiittula, L. (1987). *Wie kommt man zu Wort? Zum Sprecherwechsel im Finnischen unter fremdsprachendidaktischer Fragestellung*. Peter Lang.
- Tiittula, L. (1993). *Kulttuurit kohtaavat. Suomalais-saksalaiset kulttuurierot talouselämän näkökulmasta*. Helsingin kauppakorkeakoulu D-190.
- Tiittula, L. (1999). Stereotype in interkulturellen Geschäftskontakten. Zu Fragen der deutsch-finnischen Geschäftskommunikation. In J. Bolten (Hrsg.), *Cross Culture: interkulturelles Handeln in der Wirtschaft* (2. neubearb. Aufl., S. 173–184). Verlag Wissenschaft und Praxis.
- Tiittula, L., Piitulainen, M.-L., & Reuter, E. (2007). Die gemeinsame Konstitution professioneller Interaktion. In L. Tiittula, M.-L. Piitulainen & E. Reuter (Hrsg.), *Die gemeinsame Konstitution professioneller Interaktion* (S. 9–24). Narr.

- Tumelius, R., & Kuure, L. (2022). Pre-service teachers' professional vision and agency emerging in orchestrating language learning in a hybrid space. *Computer Assisted Language Learning*, 37(7), 1554–1578. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2092154>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Vasconcelos, A., Sen, B., Rosa, A., & Ellis, D. (2012). Elaborations of grounded theory in information research: Arenas/social worlds theory, discourse and situational analysis. *Research Methodology in Library and Information Studies*, 36(112), 120–146. <https://doi.org/10.29173/lirg497>
- Waldow, F. (2013). Conceptions of justice in the examination systems of England, Germany, and Sweden: A look at safeguards of fair procedure and possibilities of appeal. *Comparative Education Review*, 58(2), 322–343.

ANLAGE 1. Transkriptionszeichen (In Bezug auf Jefferson, 2004)

Symbol	Use
[onset of overlapping speech
]	end of overlapping speech
=	no break
((<i>italics</i>))	transcriber's descriptions
–	underscoring indicates stress (e.g., by amplitude)
	shifts into especially high or low pitch
> <	Right/left carats bracketing an utterance or utterance part indicate that the bracketed material is speeded up, compared to the surrounding talk
< >	Left/right carats bracketing an utterance or utterance part indicate that the bracketed material is slowed down, compared to the surrounding talk
WORD	especially loud sounds in comparison to the surroundings
bold typeface	English, Finnish or German original
bold	German translation
‘ ‘	English word among German
(.)	short break
(6.0)	break, time elapsed in tenths of seconds
()	unclear talk
ha ha	laughter

Received November 6, 2023
Revision received September 9, 2024
Accepted September 10, 2024