

Communicating with Purpose

To cite this article: 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 (Eds.). *Communicating with Purpose*. Vaasa: VAKKI Publications 15. 271–291.

ISBN 978-952-69732-2-7

Wie zeigt sich Agency in technologievermittelten deutsch-finnischen Geschäftsverhandlungen? Bildungsexport im Nexus der Praxis

Maarit Leskelä
University of Oulu

Engaging in educational export negotiations online in English with German-speaking teaching professionals requires new kinds of competence compared to traditional business negotiations. In this study, the focus is on participants' agency in business negotiations between teachers in Germany and Austria and Finnish service providers. The research strategy is nexus analysis, and the research materials include interviews, as well as observations and video footage from authentic business negotiations. The analysis focuses on circulating discourses, participants' positioning and the motives they provide for their perspectives on the digitalisation of school. The findings highlight the importance of strengthening participants' agency and professional identity as well as providing opportunities for meaning making with their workplace community.

Schlüsselwörter: Agency, Bildungsexport, deutsch-finnische Geschäftskommunikation, Lehreragency, Nexusanalyse.

1 Einleitung

Die deutsch-finnische Geschäftskommunikation im Zusammenhang mit Bildungsexporten ist zunehmend mehrsprachig und technologieorientiert. Bildungsexporte sind wie andere finnische Auslandsexporte durch die Stärkung der Dienstleistungsexporte im Verhältnis zu den Warenexporten geprägt (OPH 2020, 2022, 2023). Sie erfordern neue Betriebsumgebungen und -strukturen, Kommunikations- und Handlungsfähigkeiten. Bei Exporttätigkeiten in den deutschsprachigen Raum sind die Verwendung des Englischen und die Interaktion über Remote-Verbindungen Beispiele für den durch den Wandel verursachten Forschungsbedarf. Die Bereitschaft der Arbeitsgemeinschaften, an Geschäftsverhandlungen auf Distanz in einer Fremdsprache teilzunehmen, ist unterschiedlich. Durch den Wandel im Arbeitsleben werden Lehrkräfte mit Neuem konfrontiert und müssen daher sowohl ihre eigene Kompetenz als auch das Verhältnis von Technik und Pädagogik in ihrer Arbeit überdenken. Das Verändern der Schulpraktiken erfordert eine Agency, die sich ändernden Bedingungen aktiv zuwenden muss (Biesta et al. 2015; Eteläpelto et al. 2013; van Lier 2010: 5).

In dieser Studie betrachte ich, wie ein finnischer Serviceanbieter einer digitalen Lernplattform in authentischen Bildungsexportsituationen mit im deutschsprachigen Markt tätigen Bildungsexperten über Kooperation verhandelt und wie sich Lehreragency in diesen Situationen zeigt. Mit Lehreragency (*teacher agency*) wird in diesem Zusammenhang auf die lehrkraftspezifische Handlungsfähigkeit verwiesen, die in sich ständig verändernden Kontexten aufkommt und sich verstärkt, da eine Lehrkraft mit vielseitigen und -zeitlichen Situationen konfrontiert wird (Priestley et al. 2015: 1, 8). Die Verhandlungen werden über eine Videoverbindung geführt (Finnland–Deutschland/Österreich) und es geht um Lösungen, die an die Digitalisierung der Schule anknüpfen. Es werden Interaktionen und Diskurse zwischen diesen Experten analysiert, und die Analyse wird mit Hilfe von Interviews, Forscherbeobachtungen und Feldnotizen vertieft.

Der Forschungsansatz ist die Nexusanalyse (Scollon 2001; Scollon & Scollon 2004). Damit werden die Akteursgeschichte und Interaktionsordnung der an sozialen Aktivitäten Beteiligten sowie die in der Situation entstehenden Diskurse (Scollon & Scollon 2004; Goffman 1961) eingeordnet. Dabei wird auch darauf geachtet, als welche Art von Akteuren sich die Beteiligten selbst und die anderen in Bezug auf die Digitalisierung der Schule positionieren (Davies & Harré 1990) und mit welchen Motiven sie ihr Handeln begründen (Scollon & Scollon 2004 nach Burke 1969). Das Thema wurde aus dieser Perspektive bisher nicht untersucht, und die Ergebnisse bieten ein zusätzliches Verständnis für die sich ändernden Kontexte des Arbeitslebens. Sie zeigen z.B., welche Art von Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten in deutsch-finnischen

Handelsbeziehungen über Remote-Verbindung und welche Expertise im Bildungsexport und dessen Entwicklung gefordert wird.

2 Hintergründe

Im Folgenden werden die zentralen Konzepte der Studie definiert. Danach werden ihre Zusammenhänge diskutiert und der Forschungsstand dargestellt.

2.1. Geschäftskommunikation und Kommunikation im Arbeitsleben

Neben der Forschungstradition der deutsch-finnischen Geschäftskommunikation ordnet sich die vorliegende Forschung auch in den Rahmen der Interaktionsforschung zu Arbeitsgemeinschaften und Lehreragency ein. Die finnisch-deutsche Geschäftskommunikationsforschung hat sich bisher vorwiegend auf situative Interaktion konzentriert. Die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Geschäftskommunikation zwischen den Kulturen wurden auf der Ebene von Text, Diskurs und Interaktion (Tiittula 1987; Tiittula et al. 2007; Tiittula 1993; Tiittula 1999) und in Lernsituationen (z.B. Reuter 2003) untersucht. Die praktischen Implikationen dieser Studien beziehen sich auf den gleichberechtigten Gebrauch mündlicher Interaktionssituationen in der deutschen Sprache.

Interaktion kann als körperliche, situative und multimodale Beziehung zwischen Akteuren und zwischen Akteuren und der Umwelt, als Ökologie (van Lier 2004) angesehen werden. Kankaanranta (2006) hat die schriftliche Interaktion in Unternehmen untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die E-Mail-Nachrichten der Mitarbeiter eines großen internationalen Unternehmens nach dem Kommunikationszweck einzuordnen sind. In der Ausbildung von Fachleuten sollten zur Verbesserung der Kommunikationseffektivität nicht nur die Sprachkenntnisse, sondern insbesondere das Genrebewusstsein gesteigert werden. Laut Louhiala-Salminen und Kankaanranta (2011) besteht globale kommunikative Kompetenz aus drei Schichten: multikulturelles Verständnis, Englischkenntnisse als Lingua Franca und Kenntnisse des Geschäftslebens. Neben der Interaktionsfähigkeit ist es wichtig, eine Atmosphäre der Zusammenarbeit zu schaffen und Bedeutungsaushandlungen zu fördern.

Die in internationalen Kontexten des Arbeitslebens verwendete Sprache und ihre Veränderungen sind z.B. von Skovholt et al. (2014) und Jonsson (2017) sowie Jonsson und Blåsjö (2020) untersucht worden. Laut Jonsson (2017) und Jonsson & Blåsjö (2020) helfen die Option, Sprachen zu verwenden (*languageing*), und die Anerkennung der Mehrsprachigkeit bei der Kommunikation in einer mehrsprachigen Arbeitsgemeinschaft. Räisänen's Studien (2018, 2019, 2020) zeigen, dass die Bindung

finnischer Ingenieursstudenten an die deutsche Kultur mit Sprachpolitik und -wahl, Sprachdiskursen und ihrer eigenen Handlungsbereitschaft zusammenhängt. Auch die persönlichen Interaktionserfahrungen der Mitarbeiter im Geschäftsleben werden von globalen Trends und Leadershipkonventionen geprägt (Leskelä 2022b).

2.2 Agency und Identität

Agency kann als aktive Tätigkeit des Sprachnutzers definiert werden, wobei der wesentliche Teil die Teilnahme des Akteurs an sprachlichen Prozessen mit Hilfe der umgebenden Ressourcen darstellt (van Lier 2004). Agency baut auf Zusammenarbeit und Kooperation auf, was dazu beiträgt, das Gefühl der Beteiligung zu stärken. Bedeutungen werden geschaffen, wenn die Umgebung dem Einzelnen Optionen bietet, sie zu formulieren (van Lier 2004).

Die Agency einer Lehrkraft kann als ihr aktiver Beitrag zur Gestaltung des Berufsbildes und der zu leistenden Arbeit definiert werden (Biesta et al. 2015). Mit ihrer Agency kann die Lehrkraft das Wohlbefinden am Arbeitsplatz und die Entwicklung von Arbeitspraktiken, die Bedingungen der Arbeitsvorgänge und deren Ganzheitlichkeit beeinflussen (siehe z.B. Priestley et al. 2015; Eteläpelto et al. 2014). Die auf die Agency der Lehrkraft fokussierte Forschung ist gut vertreten in unserer Zeit, die von Veränderungen im Arbeitsleben geprägt ist. Die traditionellen Schul- und Lehrerbildungssysteme, die auf Lehrerautonomie basieren, werden zunehmend von Effizienz, Standardisierung und Ergebnisdruck (Autio 2017, Biesta 2010) und dem Ausgleich zwischen ihnen bestimmt und mit traditioneller und innovativer Pädagogik konfrontiert (Halkola & Kuure 2021).

2.3 Identität und Positionierung

Agency hat im Wesentlichen mit Identitätsbildung zu tun: Deutschsprachige Lehrkräfte stehen wie ihre finnischen Kollegen vor dem Neuen, sie bauen sich eine neue berufliche Identität auf, um den Bedürfnissen einer sich digitalisierenden Gesellschaft gerecht zu werden. Auch die berufliche Identität ist nicht immer gleich, sondern ändert sich sowohl situativ als auch langfristig. Identität dient z.B. der Selbstpositionierung, die im Interaktionskontext, also im Sprachgebrauch, entsteht. Man wird als eine bestimmte Art von Individuum erkannt und akzeptiert (Davies & Harré 1990: 46–48; Gee 2000: 104). Bei der Umsetzung der Lehreragency wird der Schwerpunkt auf die Konstruktion der beruflichen Identität gelegt, d. h. das Selbstverständnis in Bezug auf das Unterrichten (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006) und auf die Beziehung der eigenen Kompetenz zu den Praktiken und Interaktionen, die von der Arbeitsgemeinschaft geschätzt und im Alltag umgesetzt werden (Korhonen & Törmä 2016). Die Selbstwahrnehmung der Lehrkraft als

professioneller Akteur wird durch die Interaktion zwischen der Geschichte des Akteurs und zukünftigen Herausforderungen geprägt (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006; Eteläpelto et al. 2013).

Akteure nutzen sprachliche und diskursive Ressourcen, um sich und andere zu positionieren (*Positionierung*). Sie beeinflussen damit soziales Handeln (Harré 2012: 193) und äußern unterschiedliche Motive für ihr Handeln (Burke 1969). Mit Sprache vergeben wir Rechte und fordern sie für uns selbst ein und erlegen anderen Pflichten auf (Moghaddam & Harré 2010: 3). Eine Positionierung hat direkte moralische Konsequenzen: Positionierung bedeutet beispielsweise, eine Person oder Gruppe als „vertrauenswürdig“ oder „nicht vertrauenswürdig“ zu bezeichnen, oder dass jemand zu uns gehört oder gegen uns ist (Moghaddam & Harré 2010: 2). In der Positionierung werden dem Selbst situativ verschiedene Eigenschaften, Einschränkungen und Möglichkeiten zugeordnet (Benwell & Stokoe 2006: 4). Bei der Untersuchung der Positionierung kann der Forscher sehen, ob sich der Akteur z.B. aufgrund gesellschaftlicher Ungerechtigkeit oder Technologiewidrigkeit der Verantwortung für die Entwicklung seiner eigenen Fähigkeiten entzieht, oder ob er sein Motiv oder Handeln auf den Lauf der Dinge zurückführt (Scollon & Scollon 2004: 125 in Bezug auf Burke 1969). Eine sprachliche Ressource kann als kreative sprachliche Möglichkeit mit lokaler und sozialer Bedeutung angesehen werden, die die Sprecher aktiv nutzen, um eine bestimmte Art von Habitus zu schaffen und um sich zu positionieren (Quist 2008). In dieser Studie werden Interaktionen und soziale Aktivitäten sowohl fallweise als auch über einen längeren Zeitraum abgebildet. Im Fokus steht, wie sich die Agency deutschsprachiger Lehrkräfte aus der Perspektive ihrer Positionen und Motive in Bezug auf die Digitalisierung des Unterrichts zeigt. Die Studie bringt hervor, wie z.B. eine Positionierung in der Interaktion der Lehrkräfte entsteht und wie sie die Lehreragency beeinflusst.

3 Forschungsansatz, Material und Forschungsprozess

Im Folgenden werden die in der Studie verwendete Forschungsstrategie und die Daten dargestellt und der Verlauf des Forschungsprozesses beschrieben. Das Forschungsmaterial basiert auf authentischen Geschäftsverhandlungen, die finnisch- und deutschsprachige TeilnehmerInnen geführt haben. Das Material leitet die Auswahl der verwendeten Methoden.

3.1 Forschungsansatz

Nexusanalyse ist nach Scollon und de Saint-Georges (2011: 73) ein methodologisches Werkzeug für vermittelte Diskursanalyse (MDA, *mediated discourse analysis*). Soziale

Interaktion wird darin als soziokulturell (Vygotsky 1978) und ökologisch (van Lier 2004) gesehen. Aktivität wird nach Scollon und Scollon (2004) als ein Nexus der Praxis angesehen, der die Interaktionsordnung, Akteursgeschichte und die Diskurse des Ortes verbindet (Scollon & Scollon 2004). Das Konzept der Interaktionsordnung (*interaction order*) wird in Anlehnung an Goffman (1961) und das Konzept der Akteursgeschichte (*historical body*) nach Nishida (1958) angepasst. Die dritte Dimension heißt Diskurse des Ortes (*discourses in place*) (Scollon & Scollon 2003). Die deutsche Terminologie für die Dimensionen weist jedoch eine gewisse Uneinheitlichkeit auf. Ballweg (2018: 239) verwendet beispielsweise die Bezeichnungen *historische Gewachsenheit* und *relevante Diskurse*.

In dieser Forschung liegt der Schwerpunkt der Tätigkeit auf der Einführung einer finnischen digitalen Lernplattform in einer deutschsprachigen Schule, und es werden die damit verbundenen Geschäftsverhandlungen untersucht. Jede/r Verhandlungsteilnehmer/in hat seine/ihre eigene Akteursgeschichte, auf deren Grundlage die TeilnehmerInnen ihre Beziehung zueinander und zu dem Phänomen, das Gegenstand der Tätigkeit ist, aufbauen, was sich wiederum als Interaktionsordnung und entstehende Diskurse konkretisiert (siehe Kuure 2018: 437). Die Nexusanalyse bietet eine Möglichkeit zu untersuchen, wie die TeilnehmerInnen ihr Verständnis verbalisieren und ausdrücken. Sie gibt auch einen Ausblick darauf, welche erklärenden Faktoren das soziale, kulturelle und materielle Umfeld für die dynamisch und zyklisch strukturierte Interaktion von Teilnehmenden aus verschiedenen Kulturen bietet.

Das Zoomen zum Erkennen von Positionen und Motiven ermöglicht auch die Untersuchung von Zusammenhängen zwischen Kommunikation und sozialen Beziehungen, wie beispielsweise den möglichen Zusammenhang zwischen der Hierarchie der Lehrenden und der Konstruktion von Agency und Teilnahme (Scollon et al. 2012: 58). Der Motivanalyse zufolge werden für die Teilnehmenden, wenn sie über ihre oder andere Beziehungen zu dem Phänomen nachdenken, gleichzeitig Motive für das Handeln erkennbar. Im Modell Scollons zur Verwendung von Motiven kann ein/eine Teilnehmende/r einer Interaktionssituation eine bestimmte Handlung spiegeln, z.B. aus fünf Perspektiven legitimieren: die allgemeine Situation (*scene*), die Akteure (*social actors*), der Zweck (*purpose*), die Handlung / die Praktiken (*mediated action*) und die kulturellen Mittel und Werkzeuge (*mediational means*).

Die Nexusanalyse durchläuft drei sich wiederholende Zyklen (Scollon & Scollon 2004), in denen der Blick abwechselnd auf Details und dann wiederum auf eine breitere Perspektive gelenkt wird (Pietikäinen 2012: 420). Die Untersuchung des Phänomens beginnt mit der Fokussierung auf die untersuchte Aktivität (*engaging*), wobei der/die ForscherIn auch seine/ihre Beziehung zu der untersuchten sozialen Aktivität reflektiert

(Scollon & Scollon 2004: 83). Diese Recherche wurde mit Blick auf deutsch-finnische Expertenkommunikation im Geschäftsleben (Leskelä 2022b) begonnen. Das Engagement wurde durch das Kennenlernen der Schulen, an denen die Verhandlungsteilnehmenden tätig sind, weiter gefördert.

In einer früheren Studie habe ich die Struktur der Beteiligung von Lehrkräften an deutsch-finnischen Geschäftsverhandlungen (Leskelä 2022a) untersucht, die sich langfristig gesehen in der Vertiefungsphase der Nexusanalyse (*navigating*) einordnen lässt. Dabei wurden unterschiedliche Ansätze verwendet, um die erforschte Aktivität aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten (Larsen 2010; Larsen & Raudaskoski 2020; Jones 2005). Zum nexusanalytischen Prozess gehört auch das Verändern (*changing*), das typischerweise bereits bei der Untersuchung der Aktivität erfolgt. In der nexusanalytischen Tradition ist die vorliegende Untersuchung vor allem in der Vertiefungsphase verortet. Hier ist ein Wandel in der Orientierung sowohl der Forschenden als auch der Beforschten zu erkennen. Eine nexusanalytische Forschung hat ethnografische und teilnehmende Züge, was in dieser Studie durch den Lehrerhintergrund der Forschenden zu erkennen ist.

Ziel der Studie ist es herauszufinden, welche Art von Agency die deutschsprachigen und finnischen Parteien einsetzen, wenn sie über die Einführung einer finnischen digitalen Lernplattform an deutschsprachigen Schulen verhandeln. Die *Lingua Franca* der Interaktion ist Englisch, was ein Trend in den internationalen Geschäftsbeziehungen der Finnen ist, unabhängig von der Verhandlungspartei (Räisänen & Kankaanranta 2021). In den für die Studie aufgezeichneten Situationen werden je nach sprachlichen Möglichkeiten auch Deutsch und Finnisch gesprochen (Leskelä 2022a). In den Interviews wurde nur Deutsch verwendet.

3.2 Material

Das Material für die Studie wurde durch Aufzeichnung von vier per Videoverbindung geführten Geschäftsverhandlungen und durch Interviews der TeilnehmerInnen erhoben (Tabelle 1).

Schule	Ort und Schulform	Vertreter des Serviceanbieters	TeilnehmerInnen der Schule	Umfang des Materials
1	Volksschule (Österreich)	Mika	3 Klassenlehrkräfte	Geschäftsverhandlung 41 min Einzel-Interview 17 min Einzel-Interview 17 min E-Mail-Interview 204 Wörter E-Mail-Interview 440 Wörter
2	AHS (Österreich)	Juha	1 Schulleiter	Geschäftsverhandlung 42 min
3	Privates Gymnasium (Deutschland, Thüringen)	Juha	1 Schulleiter	Geschäftsverhandlung 52 min E-Mail-Interview 25 Wörter
4	Gymnasium (Deutschland, Thüringen)	Juha	5 Fachlehrkräfte 1 Schulleiter	Geschäftsverhandlung 70 min E-Mail-Interview 132 Wörter E-Mail-Interview 165 Wörter E-Mail-Interview 763 Wörter

AHS = Allgemeinbildende höhere Schule, Klassen 5–8.

Tabelle 1. Identifikatoren und Entstehungskontext der Daten.

In den Geschäftsverhandlungen stellt ein Mitarbeiter desselben nordfinnischen Softwareunternehmens den Service des Unternehmens vor und verhandelt über den Start eines Pilotprojekts in einer deutschsprachigen Schule. In Situationen mit mehreren Teilnehmenden befinden sich die deutschsprachigen Lehrkräfte im selben Raum und führen miteinander Bedeutungsaushandlungen mündlich, also nicht z.B. per Chat, durch. Insgesamt nahmen sieben der elf an den Verhandlungen beteiligten Schulakteure an den Interviews teil. Neben dem im Sinne der Nexusanalyse gesammelten Material nutze ich meine Beobachtungen zum Themengebiet und mein Verständnis theoretischer Perspektiven (Scollon & Scollon 2004).

3.3 Forschungsprozess

Bei der Analyse der Daten wird die Nexusanalyse als historisch-ethnographisch-methodische Perspektive herangezogen (Scollon & de Saint-Georges 2011: 73). Die einzelnen Phasen des Forschungsprozesses werden in Abbildung 1 dargestellt.



Abbildung 1. Die Phasen der Nexusanalyse.

Die Aufzeichnungen wurden zunächst transkribiert und nach den Themen der E-Mail-Interviews tabellarisch geordnet. Dabei wurden die von Lehrkräften geäußerten Faktoren und Diskurse, mit denen sie ihre eigene Haltung zur Digitalisierung der Schule und ihre Rolle in der Digitalisierungsentwicklung begründen, betrachtet. Basierend auf der Motivanalyse (Burke 1969 nach Scollon & Scollon 2004) konzentriert sich die Untersuchung darauf, wie die untersuchten Personen ihre Einstellung ausdrücken und sich selbst oder andere in diesem Bereich sozialer Aktivität, in diesem Fall der Digitalisierung der Schule, positionieren. In der Phase der datenbasierten Typisierung erfolgte eine detailliertere Analyse mit Hilfe sowohl der Grounded-Theory-Analysemethode von Clarke (2005) als auch des darauf basierenden Kategorisierungsmodells (*ordered situational map*) von Vasconcelos et al. (2012: 136).

In Anlehnung an Larsen (2010) wurden Tabellen und thematische Karten basierend auf unterschiedlichen theoretischen Hintergründen und Klassifizierungskriterien verglichen, indem die Beobachtungen, die sie hervorbrachten, nebeneinandergestellt wurden. Bei dem Vergleich wurde besonders darauf geachtet, zu welchen Phänomenen oder Fragestellungen die Teilnehmenden Stellung bezogen oder Ansichten geäußert haben, die als Motiv interpretiert werden könnten. Bei der Betrachtung des Materials und insbesondere am Ende des Prozesses wurden die Interpretationen im Hinblick auf die Interaktionsordnung der Beteiligten, auf die Akteursgeschichten und die Diskurse des Ortes abgewogen (Scollon & Scollon 2004; Larsen 2010).

4 Analyse

Zunächst werden der Verlauf der Studie und die Ergebnisse der Analyse erläutert. Im Fokus stehen die Kommunikation in den Geschäftsverhandlungen und die Ansichten der Teilnehmenden, die an den aufgezeichneten Verhandlungen teilgenommen haben.

4.1 Die Ansichten der Teilnehmenden über Vorteile und Herausforderungen zur Digitalisierung der Schule

In den nach der geschäftlichen Verhandlungssituation geführten Einzelinterviews liegt die Forschungsperspektive auf den sprachlichen und sozialen Aktivitäten, die die Lehrenden in Bezug auf die Digitalisierung äußern. Das Material wurde nach den Sichtweisen des deutschsprachigen Lehrpersonals zur Digitalisierung der Schule thematisch geordnet. Die Themen wurden dann in Herausforderungen und Vorteile gegliedert (Abbildung 2). Neben den Themen wurden auch die Zusammenhänge der Agency beachtet.



Abbildung 2. Ansichten der Verhandlungsteilnehmenden zur Digitalisierung der Schule.

Die Ansichten der deutschsprachigen, an den Verhandlungen zum Bildungsexport teilnehmenden Schulakteure zu den Herausforderungen der Schuldigitalisierung werden mit infrastrukturbezogenen Bedürfnissen verknüpft. Den Teilnehmenden zufolge sind die Vorteile der Digitalisierung pädagogisch und fördern entweder direkt das Lernen in der Schule oder indirekt den späteren Lebensweg. Die Teilnehmenden betrachten soziale Faktoren, die in Abbildung 1 unter Infrastruktur eingeordnet sind,

oder Faktoren, die mit den Ressourcen des Bildungsträgers zusammenhängen (Stundenzuteilung, technische Bedingungen der Digitalisierung, Ressourcen), als Elemente, die außerhalb der Reichweite ihrer eigenen Lehreragency liegen. Herausforderungen bei der Digitalisierung der Schule sind neben nicht vorhandener Hardware und Software auch fehlender Unterricht und Unsicherheiten im Zusammenhang mit der Funktionsfähigkeit des Internets. Auf diese Weise begründen die Teilnehmenden ihr Handeln mit Motiven, die sich aus der allgemeinen Situation ergeben. Die Kompetenz, die Digitalisierung des Lernens voranzutreiben, liegt nicht bei einem einzelnen Lehrenden oder einer einzelnen Schule, sondern obliegt der Aufgabe des Bildungsträgers (Beispiele 1–2). So ein Motiv wiederum legitimiert die Übertragung von Entwicklungsverantwortung von sich selbst auf andere Akteure.

- (1) Ich selber habe keinen Einfluss [für technische Ausstattung]. Bei uns läuft alles über den Schulträger. Dieser berücksichtigt unsere Wünsche leider nicht. (E-Mail-Interview, FL 1)
- (2) Da wird's sich in der nächsten Zeit nichts bei uns in Österreich ändern. Das haben sie da so gesagt. Da werden keine Extrastunden in der Schule oder irgendwie kommen. Nein. Und ja – wir bräuchten auch die Ausrüstung – wer bezahlt so was. Das ist normalerweise der Schulerhalter, der das bezahlt. Und der Schulerhalter ist die Gemeinde. Gemeinde sagt aber, sie ist nicht zuständig. Und das Bundesministerium sagt, die haben kein Budget. Dann ist das alles eine Geldfrage halt. (Interview, KL 1)

Die Beispiele zeigen zudem, dass die Befragten die Schuldigitalisierung als einen festgefügteten Zustand und nicht als einen beeinflussbaren Veränderungsprozess betrachten. Es besteht kein Grund, die Sichtweise abzumildern, da die Zuständigkeiten tatsächlich außerhalb der eigenen Möglichkeiten liegen. Für deutsche Bildungsexperten ist die in der gesellschaftlichen Hierarchie höhere externe Instanz entweder der *Bund*, das *Land* oder der *Bildungsträger* bzw. der *Schulerhalter* in Österreich. Es besteht keine Anforderungen oder Erwartungen an die jeweilige Schulleitung, digitale Ressourcen bereitzustellen. Äußerungen der Lehrkräfte (FL 1, KL 1) verdeutlichen die wechselseitige Beziehung zwischen den Akteuren und die Interaktionsordnung, die aus ihrer Sicht keinen Handlungsspielraum für die Lehrenden bieten (Beispiele 1 und 2). Die Lehrenden sehen die Schulleitung näher an sich selbst als am Schulträger. KL 1 beleuchtet auch die weiteren situationalen Dimensionen und beschreibt die komplexen Verbindungen der Verantwortlichkeiten verschiedener Parteien und deren Dysfunktion (Beispiel 2). Die Reflexionen verdeutlichen somit das Verständnis der Teilnehmenden für das Netzwerk der die Digitalisierung beeinflussenden Akteure und die gegenseitigen Beziehungen und Verantwortlichkeiten dieser Akteure. Entsprechend den globalen Bildungszielen werden aus Sicht der Teilnehmenden die Vorteile der Schuldigitalisierung mit der Umsetzung der Pädagogik bzw. pädagogischer Ziele verknüpft. Die Entwicklung digitaler Kompetenzen bedeutet, auf die Herausforderungen der Zeit zu reagieren und in die Zukunft der SchülerInnen zu investieren (Beispiele 3 und 4).

- (3) [Durch Digitalisierung] kann Differenzierung und Individualisierung in Bezug auf Leistung und Interessen angeboten werden. Kinder mit Lern- oder Sinnesbehinderungen können mit speziellen Kommunikationsprogrammen ihre Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse und Erfahrungen ausdrücken und am Unterricht teilhaben. (E-Mail-Interview, KL 2)
- (4) Digitalisierung bedeutet auch Lernförderung durch das Empfehlen oder Anwendung von Learning Apps. Also man kann da ganz gut erheben, wo ist der Leistungsstand des Kindes und wo kann man den Leistungsstand erheben und dann individuell besser fördern. (Interview, KL 2)

Die Digitalisierung verbessert die Möglichkeiten der individuellen Förderung in Hinblick auf das Wohlbefinden der SchülerInnen. Hier werden solche Motive hervorgehoben, die den Zweck und die Ziele verdeutlichen. Im Vergleich zum Gruppenunterricht wird die Automatisierung grundlegender Fähigkeiten durch einen individuellen Lernpfad besser gestärkt (Beispiele 3 und 4). Auch die Einschätzung des Unterstützungsbedarfs wird mit der Digitalisierung einfacher (Beispiel 4). Die Lehrenden, die die Vorteile der Digitalisierung hervorheben, offenbaren einerseits den Entwicklungsbedarf der Infrastruktur. Andererseits positionieren sie sich mit ihren Digitalisierungserfahrungen als UmsetzerInnen einer modernen Pädagogik.

Eine Klassenlehrkraft beschreibt die Vielfalt der internen und externen Kommunikation der Schule (Beispiel 5). Aufgrund der wiederholten pandemiebedingten Lockdowns entschied sich die Schule für die Einführung einer digitalen Kommunikationsplattform.

- (5) Wir verwenden in unserer Schule eine Kommunikationsplattform namens Schoolfox. Und so mit dem können wir Konferenzen digital abhalten, aber auch Elterngespräche digital ausführen, und aus den Zeiten von Covid als die Face-to-Face Kommunikation nicht möglich war. Und man braucht sie auch in der Kommunikation mit den Eltern. (Interview, KL 2)

An den Schulen, die zumindest teilweise auf eine digitale Kommunikation mit den Familien und im Kollegium umgestellt haben, fokussieren sich die Ansichten der Lehrkräfte zu den Auswirkungen der Digitalisierung eher auf die Vorteile als auf die Herausforderungen. Die Schulen verfügen über internes Internet, das jedoch hinsichtlich seiner Funktionalität nicht ausreichend oder optimal ist. Hier sind Motive zu erkennen, die sich auf gemeinsame Erfahrungen berufen und dadurch die Umsetzung der Digitalisierung legitimierten.

4.2 Agency und Positionierung

Die Zusammenarbeit mehrerer Lehrkräfte in einer geschäftlichen Verhandlungssituation ist unter dem Gesichtspunkt der Stärkung der Lehreragency bedeutend. Lehrkräfte führen Bedeutungsaushandlungen sowohl untereinander als auch mit dem Serviceanbieter durch. Sie überprüfen darin ihr eigenes Verständnis über die Produkteigenschaften oder stellen Fragen zu unklaren Sachverhalten. Gleichzeitig

positionieren sie sich und andere Akteure in Bezug auf das diskutierte Phänomen, in diesem Fall die Digitalisierung der Schule (siehe auch Eteläpelto et al. 2017: 8). Die Teilnahme an der Bedeutungsaushandlung erhöht die Handlungsbereitschaft der Lehrkraft durch die Stärkung eines gemeinsamen Verständnisses und damit der Verbundenheit mit dem Phänomen (Leskelä 2022a). Die Digitalisierung der Schule kann als Teil des Zeitgeistes gesehen werden, wie ein Schulleiter feststellt (Beispiel 6):

- (6) Digitalisierung ist Zeitgeist und dadurch schon Teil der Erfahrungswelt der Schüler und Lehrer, also ist eine Grundoffenheit zu erwarten. [...] Alle müssen mit digitalen Technologien angstfrei vertraut sein, und es muss eine Lernumgebung bestehen, die eigenständiges Lernen fördert und die Sorge ausräumt, dass jemand die Arbeit umgeht. (E-Mail-Interview, SL 3)

SL 3 beschreibt die Digitalisierung als zweidimensionale Herausforderung: mental und technologisch. Seiner Meinung nach sollten alle Beteiligten grundsätzlich offen für den Einsatz digitaler Technologien sein, da sie in Zukunft die Erfahrungswelt sowohl der SchülerInnen als auch der Lehrkräfte sein wird. Er ist Mitglied der Schulleitung, überträgt aber die Verantwortung für die Umsetzung der Digitalisierung dem Schulträger. Im Vergleich zur geschäftlichen Verhandlungssituation scheint seine Agency in Bezug auf die Digitalisierung der Schule im Interview gestärkt worden zu sein. SL 3 stellt beispielsweise fest, dass die Technologie so einfach zu bedienen sein sollte, dass jeder darauf vertrauen kann, dass sie funktioniert. Damit verweist er auf Praktiken, mit denen sich der allgemeine Zustand der Digitalisierung verändern lässt. Die von ihm vorgestellten Motive betonen einerseits eine gewisse Verantwortungsstruktur in der Akteurshierarchie, andererseits betonen sie, dass die Digitalisierung als Werkzeug gesehen werden kann.

SL 3 positioniert die Schulleitung als verantwortlich für die praktische Umsetzung der Digitalisierung, die z.B. die Rechte und Pflichten des Lehrpersonals in Bezug auf die Weiterbildung festlegt (vgl. Harré 2012: 193). Die Positionierung entspricht dem Bild des deutschen Schulsystems (siehe z. B. Erss 2017: 208), wonach die Lehrkräfte weniger Entscheidungsfreiheit in Bezug auf die Planung und Durchführung des Unterrichts haben als ihre finnischen Kollegen und die Interaktionsordnung hierarchisch ist.

Eine Klassenlehrerin positioniert sich und ihre Kollegen (*wir, uns*) als Akteure in einem schulalltäglichen Prozess, für den sie ein klares Ziel sieht (Beispiel 7):

- (7) Ich hoffe, dass es weiterhin große Investitionen in die Infrastruktur und in Pädagogik der "Digitalen Schule" gibt. Wie jedoch die Defizite nach Corona zeigten, ist es unerlässlich den Unterricht in der Klasse als Präsenzunterricht zu halten. Schule muss in Zukunft für alle offen bleiben und für jeden zugänglich sein. (E-Mail-Interview, KL 3)

Eine andere Möglichkeit, die Digitalisierung der Schule zu betrachten, ist die werkzeugorientierte Herangehensweise. Eine Klassenlehrkraft begründet den geringen Grad der Digitalisierung ihres eigenen Unterrichts und ihrer Schule mit den Mängeln und Schwächen der Infrastruktur (Beispiel 8):

- (8) Das Einzige, was wir haben: wir haben bei uns an der Schule vier Laptops, mit denen wir arbeiten können und in jeder Klasse einen Beamer, aber es fehlt einfach an der Ausrüstung und natürlich auch an Internet. Du hast ja heute mitbekommen, wie das Internet bei uns gar nicht funktioniert oder teilweise nicht funktioniert. Und ein Problem ist halt: es müsste überall in der Schule dieses Glasfaserinternet geben und so weit sind wir lange nicht, dass wir es alle haben. (Interview, KL 1)

Die Klassenlehrerin geht in Bezug auf die Digitalisierung der Schule von der aktuellen Lage aus und hat nicht im Blick, dass die Schule in der Zukunft digitalisiert sein könnte. Ihrer Meinung nach sollten vor allem junge SchülerInnen das Schreiben und Lesen auf traditionelle Weise lernen (Beispiel 9). Aus der Sicht der Motive von Burke (1969) spiegeln diese Diskurse sowohl zustandsbezogene als auch zweckbezogene Motive wider.

- (9) Ich bin kein Fan von zu vieler Digitalisierung, muss ich ganz ehrlich sagen. Vor allem bei den Kleinen. (.) Für mich scheint das Schreiben und Lesen (.) das funktioniert nicht an Computern, sondern sie müssen ihre eigene Schrift lernen. Sie müssen die Schreibschrift und Druckschrift lernen, und nicht nur immer alles am Computer rein eingeben, finde ich persönlich. Da lernt man halt viel mehr. (Interview, KL 1)

Die Klassenlehrerin empfindet die Digitalisierung als reines Sitzen am Computer und damit schädlich für die Gesamtentwicklung des Kindes. Ihre KollegInnen hoffen, dass in die Infrastruktur so investiert wird, dass die unterschiedliche digitale Bereitschaft der Familien ab der Grundschule ausgeglichen werden kann. Manche SchülerInnen gewöhnen sich zu Hause an den Umgang mit digitalen Geräten, manche gar nicht. Bei den Diskursen, die das Schülerwohl betonen, treten sowohl Zweck- (*purpose*) als auch Mittelmotive (*means*) hervor.

4.3 Verändern

Der hier verfolgte Forschungsansatz ist, die stufenweise aufgebauten Bildungsexportverhandlungen zu untersuchen. Das Forschungsproblem ist, herauszufinden, wie die Agency aus der Perspektive sozialer Aktivität zyklisch strukturiert wird. In den durch die Analyse hervorgehobenen relevanten Diskursen wird thematisiert, ob z.B. die Digitalisierung das Wohl der SchülerInnen fördert und wie sie das Lernen beeinflusst. Dem vorherrschenden Diskurs zufolge verlangen die Pandemieerfahrungen eine Digitalisierung der Gesellschaft und eine Umstrukturierung der Bildung. Die Teilnehmenden der Geschäftsverhandlungen sind sich einig, dass

SchülerInnen bereits in der Schule digitale Kompetenzen erwerben sollten, denn diese werden sowohl im Studium als auch im Berufsleben benötigt.

Die Meinungen sind darüber geteilt, was eine geeignete bzw. richtige Entwicklungsphase für die Digitalisierung des Lernens, also den pädagogischen Wandel, ist. Die Lehrkräfte, die zum Zeitpunkt der Aufzeichnung der Verhandlungen an derselben Grundschule tätig waren, betrachten den Paradigmenwechsel beim Lernen aus unterschiedlichen Blickwinkeln: Die eine hält die Digitalisierung in der Grundschule für unnötig, die anderen wären bereit, digitale Kompetenzen schon im Vorschul- oder Grundschulalter in den Grundschullehrplan einzubeziehen. Sie nennen die Möglichkeit, dass SchülerInnen, die von einem individuellen Lernpfad profitieren, durch die Digitalisierung schon am Anfang des Schulwegs unterstützt werden. Die Lehrkräfte äußern ihre Bereitschaft, das digitale Testen in ihrem eigenen Unterricht zu entwickeln und zu fördern, damit der Unterstützungsbedarf schwächerer SchülerInnen geklärt und in die Förderung einbezogen werden kann.

Andererseits wird die Pandemie als Begründung dafür angeführt, digitale Elemente erst ab der neunten Klasse in den Unterricht einzuführen. Laut einer Fachlehrerin sind die experimentellen Elemente des Unterrichts (insbesondere in Physik und Chemie) wichtige Möglichkeiten nach der Corona-Zeit, SchülerInnen ins Lernen einzubeziehen. Diese Lehrerin unterrichtet die Jahrgangsstufen 5–8. Das Motiv zu denken, dass die Digitalisierung außerhalb des eigenen Wirkungsbereichs liegt, wird beispielsweise beeinflusst durch die Akteursgeschichte, ob die Lehrkraft an Co-Teaching oder Kooperation gewöhnt ist und wie sie das Entwicklungspotenzial ihrer eigenen digitalen Kompetenzen einschätzt.

Lehrkräfte mit einer Ausbildung zum Sonderpädagogen stehen einer Digitalisierung des Lernens, die schon in den ersten Klassen beginnt, am positivsten gegenüber. Der Diskurs über die Verwirklichung der Interessen der SchülerInnen steht im Zusammenhang mit Ansichten über das Spektrum der Möglichkeiten, die die Digitalisierung bietet. Bis auf eine Ausnahme äußern die Teilnehmenden der Einzelinterviews bzw. der Befragung im Rahmen der genannten Bedingungen eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber der Digitalisierung der eigenen Schulstufe. Ein Befragter, der an einer Grundschule arbeitet, sieht zunächst keinen Vorteil für GrundschülerInnen im Hinblick auf die Digitalisierung der Schule. Geleitet von den klärenden Fragen des thematischen Interviews stellt er jedoch fest, dass im Hinblick auf die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten der SchülerInnen während des Dis-tanzunterrichts eine Remote-Verbindung mit MitschülerInnen wünschenswert gewesen wäre. Aus Sicht des Wohlbefindens der SchülerInnen habe die Digitalisierung auch gute Aspekte, meint er.

Der einzige an einer Privatschule tätige Teilnehmer ist bereit, die Lehreragency zu erweitern: Seiner Meinung nach könnten die Lehrkräfte selbst entscheiden, welche Programme und Software sie in ihrem Unterricht einsetzen. Die Einstellung zur Notwendigkeit von Ressourcen und die Ansicht der Teilnehmenden, ob ihre Agency zur Änderung der Ressourcen ausreicht, variiert unter den Befragten (siehe Kapitel 4.1–4.2). Die Ansicht über die eigene Agency bleibt weit entfernt von der Autonomie der finnischen Lehrkräfte (Erss 2017). Keiner der drei Schulleiter war der Auffassung, dass er oder sie mehr Spielraum für Entscheidungen über die Ressourcen habe als die anderen Befragten. Die positive, pragmatische Haltung eines Schulleiters gegenüber der Digitalisierung der Schule (Beispiele 6 und 10) spiegelte sich nicht in der Geschäftsverhandlung wider, in der er kaum etwas äußerte. Die verwendeten Passivstrukturen und die fehlenden Stellungnahmen reflektieren möglicherweise eher seine eigene Situation als den Grad der Agency.

- (10) Digitalisierung bedeutet, dass es möglich ist, digitale Werkzeuge zu nutzen, wenn es dem Lernfortschritt dient. Wenn ein gutes Werkzeug existiert, muss es einfach verfügbar sein. Es darf aber kein dogmatisches Beharren auf einer "Digitalisierung" geben. Jedes Werkzeug dient einem Zweck, und ob es ausgewählt wird, bestimmen nur der Nutzer und der Anwender. (E-Mail-Interview, SL 3)

Einige Befragte sehen in der Schuldigitalisierung eine erhöhte Arbeitsbelastung, andere sehen darin eine Option zur Förderung des Lernens und zur Optimierung des Unterrichts. In früheren Schuljahren hat eine Lehrkraft in Schulgemeinschaften gearbeitet, in denen sie digitale Lernanwendungen im Unterricht einsetzen konnte. Sie sieht in digitalen Werkzeugen und in deren pädagogischem Einsatz eine Chance zur pädagogischen Erneuerung und Entlastung der Lehrkräfte. Sie betont die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Weiterbildung zur Änderung der Einstellung der Lehrenden (Beispiel 11).

- (11) Digitalisierung ist eine Veränderung, die auch von Lehrkräften gewisse Ressourcen verlangt, da z.B. der Prozess nur dann erfolgreich wird, wenn man gerade am Anfang der Erneuerung bewusst extra Zeit investiert, um sich mit den neuen Möglichkeiten vertraut zu machen und sie in Folge schnell, unkompliziert und ohne viel Frust anwenden kann. Verschiedene Weiterbildungen wären hier sinnvoll, aber auch das praktische Austesten der konkreten digitalen Möglichkeiten. (E-Mail-Interview, FL 2)

Ihre Erfahrung mit und positive Einstellung gegenüber dem digitalen Unterricht zeigen sich in der Verhandlungssituation (Leskelä 2022a), in der sie versucht, auf Basis ihrer eigenen Erfahrungen und Beobachtungen Bedeutungsaushandlungen über die Dimensionen des digitalen Lernens zu fördern. Die Benutzererfahrungen der Lernplattform flossen in vielfältige Argumentationen ein, z.B. bei der Dokumentation der Lernerhebungen.

5 Diskussion, Fazit und Ausblick

Ziel dieser Studie ist, mithilfe der Nexusanalyse den aktiven Beitrag deutschsprachiger Lehrkräfte (Agency) bei der Digitalisierung der Schule herauszufinden (vgl. Biesta et al. 2015). Die Berufsidentität und Agency einer Lehrkraft sind eng miteinander verknüpft (Eteläpelto et al. 2013, Korhonen & Törmä 2016). Die relevanten Diskurse, mit denen die Lehrkräfte, die an der Bildungsexportverhandlung teilnahmen, ihre Agency einordnen, beziehen sich auf pädagogische Richtlinien (z.B. das Wohl der SchülerInnen), die Positionierung der Infrastruktur und ihre eigene berufliche Zukunft. Die Positionierung der Lehrkräfte selbst zu der unausweichlichen Veränderung, also der Digitalisierung der Schule, ist unterschiedlich. Einige von ihnen positionieren sich auf die eine oder andere Weise außerhalb der Veränderung, andere sehen den Digitalisierungsprozess als Teil des Lehrerdaseins und nicht nur als Übergang zu einer neuen Realität (vgl. Davies & Harré 1990).

Praktizierte Sozial- und Bildungspolitik definiert den Spielraum des Lehrerdaseins, der wiederum Grenzen und Möglichkeiten für die Lehreragency vorgibt. Laut Autio (2017: 22) beeinflusst die praktizierte Bildungspolitik nicht nur die eigentlichen Inhalte der Lehrpläne, sondern auch die Wahrnehmung der Berufsidentität der Lehrkräfte und die Positionierung der Lehrkräfte im Bildungssystem. Diejenigen, die als Verhandlungspartner in den Bildungsexportverhandlungen agierten, kommen aus unterschiedlichen Traditionen der Lehrerausbildung. Im finnischen Lehrplandenken wird sowohl die autonome Rolle der Lehrkraft als Umsetzer des Lehrplans als auch die Position verhaltenswissenschaftlicher Expertise in den Bereichen Ziele, Mittel, Umsetzung und Bewertung des Lehrplans betont (Saari et al. 2017: 64; Siljander 2017).

Aufgrund der Analyse kann festgestellt werden, dass sich die deutschsprachigen Lehrkräfte, die an der Bildungsexportverhandlung teilnahmen, außerhalb des Aufbaus oder der Einflussnahme auf die Infrastruktur positionieren. Sie richten ihre Kritik an der mangelhaften Digitalisierung der Schule nicht an die Schulleitung, sondern übertragen die Verantwortung auf den Schulträger, eine distanziertere und gesichtslosere Instanz als die räumlich nahegelegene Schulleitung (vgl. Burke 1969). Die Lehrkräfte begründen den geringen Grad der Digitalisierung ihres eigenen Unterrichts mit der Politik der Zuständigen, also der Gesellschaft und des Schulträgers. Im Gegensatz zur finnischen Schulpraxis (Erss 2017) umfasst die Lehreragency in den untersuchten Schulen grundsätzlich nicht die Entwicklung der Digitalisierung oder die Beeinflussung der Struktur, z.B. durch die Beteiligung an der Lehrplanarbeit oder die Bereitstellung von Projektfinanzierungen. Die Digitalisierung des Unterrichts wird erst dann relevant, wenn die dafür erforderliche Infrastruktur nutzbar ist.

Die Agency der deutschsprachigen Teilnehmenden ist ein zentraler Bereich, auf den die Veränderung gemäß der Nexusanalyse ausgerichtet werden kann. Beim Verkauf digitaler Schulanwendungen auf dem deutschsprachigen Markt ist es sinnvoll, den Unterschied im Arbeitsbereich und in den Verantwortlichkeiten der Lehrkräfte im Vergleich zur Situation finnischer Kollegen zu berücksichtigen. Bestenfalls sehen Lehrkräfte die Digitalisierung der Schule als ein kollegiales Zukunftsprojekt, mit dessen Hilfe die mit der Veränderung verbundenen Herausforderungen gemeinsam gelöst werden (Scollon et al. 2012: 138). Für die Anpassung der von finnischen Bildungsexportunternehmen angebotenen Dienstleistungen und des Bedarfs an den Schulen, ist es gut, die Dynamik einer scheinbar vertrauten Betriebsumgebung kritisch zu betrachten. Die Nexusanalyse ermöglicht eine vielfältige Betrachtung der Diskurse und weiteren Dimensionen rund um die Digitalisierung der Schule und eröffnet Perspektiven für zukünftige Forschungs Herausforderungen.

Danksagungen

Schönster Dank an die Verhandlungsteilnehmer, die meine Teilhabe an den Geschäftsverhandlungen ermöglicht haben, sowie an die anonymen Gutachter, die Forschungsbetreuenden und Gunda für ihre Kommentare, die den Schreibprozess vorantreiben.

Literaturverzeichnis

- Autio, T. (2017) Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. In: T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (Hrsg.). *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. 17–60. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>
- Ballweg, S. (2018). Forschungsmethodische Überlegungen zur Nexusanalyse in einem Projekt zu *family language policies* in mehrsprachigen Familien. In: C. Merkelbach & M. Sablotny (Hrsg.). *Darmstädter Vielfalt in der Linguistik: 10 Jahre Fachgebiet Sprachwissenschaft - Mehrsprachigkeit an der Technischen Universität Darmstadt*. Schneider Hohengehren. 239–256.
- Benwell, B. & Stokoe, E. (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh University Press.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm.
- Biesta, G. J. J., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and practice* 21(6). 624–640. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Burke, K. (1969). *Rhetoric of motives*. University of California Press.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Sage.
- 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>
- 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*. Routledge. 155–165.
- Erss, M. (2017). Curriculum as a political and cultural framework defining teachers' roles and autonomy. In: T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (Hrsg.). *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. 193–221. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>

- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. (2014). Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen tausta ja lähtökohdat. In: P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (Hrsg.). *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön!* Jyväskylä University Printing House. 17–31.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S. & Mahlakaarto, S. (2013). Opettajan ammatillinen identiteetti ja toimijuus: haasteita ja ratkaisuja. In: P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (Hrsg.). *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa: interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. 169–179.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. In: A. Eteläpelto & J. Onnismaa (Hrsg.). *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu: Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. Kansanvalistusseura. 26–49.
- 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. Rakente, mittari ja tuki*. University of Jyväskylä. 5–13. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6980-6>
- 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. (1961). *Behavior in public places: Notes on the social organization of gatherings*. Free Press.
- Halkola, E. & Kuure, L. (2021). How teachers participate in the infrastructuring of an educational network. *Communications of the Associations for Information Systems* 48. 265–283. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.04832>
- Harré, R. (2012). Positioning theory: Moral dimensions of social-cultural psychology. In: J. Valsiner (Hrsg.). *The Oxford handbook of culture and psychology*. Oxford University Press. 191–206.
- Jones, R. H. (2005). Sites of engagement as sites of attention: Time, space and culture in electronic discourse. In: R. H. Jones & S. Norris (Hrsg.). *Discourse in action: Introducing mediated discourse analysis*. Routledge. 141–154.
- Jonsson, C. (2017). Translanguaging and ideology: Moving away from a monolingual norm. In: B. Paulsrud, J. Rosén, B. Straszer, & Å. Wedin (Hrsg.). *New perspectives on translanguaging and education*. Multilingual Matters. 141–154.
- Jonsson, C. & Blåsjö, 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>
- 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>
- Korhonen, V. & Törmä, S. (2016). Engagement with a teaching career – how a group of Finnish university teachers experience teacher identity and professional growth. *Journal of Further and Higher Education* 40(1). 65–82.
- Kuure, L. (2018). Työyhteisö tukee suomen kielen oppimista siivoustyössä. *Virittäjä* 3. 436–441. <https://doi.org/10.23982/vir.70152>
- Larsen, M. C. (2010). *Unge og online sociale netværk: En neksusanalytisk undersøgelse af medierede handlinger og offentlige diskurser*. Institut for Kommunikation, 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*. Springer. 815–834. https://doi.org/10.1007/978-94-024-1555-1_18
- Leskelä, M. (2022a). *Millaisia merkitysneuvotteluja käydään koulutusviennin yhteydessä saksalaisen asiakkaan ja suomalaisen palveluntarjoajan välillä* [Konferenzpräsentation]. AFInLA 2022, Helsinki, Finland.
- Leskelä, M. (2022b). Tekniikan asiantuntijat jäsentämässä työpaikan saksalais-suomalaista viestintää. In: T. Seppälä, S. Lesonen, P. Iikkanen & S. D'hondt (Hrsg.). *Kieli, muutos ja yhteiskunta – Language, Change and Society*. AFInLAn vuosikirja 2022. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 79. Jyväskylä. 151–169.

- Louhiala-Salminen, L. & Kankaanranta, A. (2011). Professional communication in a global business context: The notion of global communicative competence. *IEEE Transactions on Professional Communication*. 54. 244 - 262. <https://doi.org/10.1109/TPC.2011.2161844>.
- Moghaddam, F. & Harré, R. (2010). Words, conflicts and political processes. In: F. Moghaddam & R. Harré (Hrsg.). *Words of conflict, words of war: How the language we use in political processes sparks fighting*. Praeger. 1–30.
- 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>
- Nishida, K. (1958). *Intelligibility and the philosophy of nothingness*. Maruzen.
- OPH (2020). Koulutusviennin tiekartta 2020–2023. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2020:8. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/koulutusviennin-tiekartta-2020-2023>
- OPH (2022). Selvitys suomalaisen koulutusviennin taloudellisesta arvosta. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2022:5. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/selvitys-suomalaisen-koulutusviennin-taloudellisesta-arvosta>
- OPH (2023). Education Finland. Koulutusviennin ohjelma. Opetushallitus. <https://www.education-finland.fi/education-finland-koulutusviennin-ohjelma>
- Pietikäinen, S. (2012). Kieli-ideologiat arjessa. Neksusanalyysi monikielisen inarinsaamenpuhujan kielielämäkerrasta. *Virittäjä* 3. 410–442. <https://journal.fi/virittaja/article/view/7162>
- Priestley, M., Biesta, G. J. J. & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury.
- 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. (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. Peter Lang. 345–369.
- Räisänen, T. (2018). Translingual practices in global business. A longitudinal study of a professional communicative repertoire. In: G. Mazzaferro (Hrsg.). *Translanguaging as everyday practice*. Springer. 149–174. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94851-5_9
- Räisänen, T. (2019). Discursive identity work and interculturality during blue-collar work practice abroad: Finnish engineering students as language learners and users. In: M. Howard (Hrsg.). *Study abroad, second language acquisition and interculturality*. Multilingual Matters. 75–102.
- 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>
- Räisänen, T. & Kankaanranta, A. (2021). The use of English as corporate language in global knowledge work over a 15-year business career. *European Journal of International Management*, Online First. <https://doi.org/10.1504/EJIM.2020.10028833>
- Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. (2017). Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. In: T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (Hrsg.). *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. 17–60. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>
- Siljander, P. (2017). School in Transition. In: P. Siljander, K. Kontio, & E. Pikkarainen (Hrsg.). *Schools in Transition*. Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-827-3_11
- 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*. Sage. 139–183.
- 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. & Jones, R. H. (2012). *Intercultural communication. A discourse approach*. 3. painos. Wiley Blackwell.
- Scollon, S. & de Saint-Georges, I. (2011). Mediated discourse analysis. In: J. P. Gee & M. Handford (Hrsg.). *The Routledge handbook of discourse analysis*. Routledge. 66–78.

- 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>
- 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. erneuerte Version. Wissenschaft und Praxis. 173–184.
- 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*. Forum für Fachsprachenforschung 77. Narr. 9–24.
- van Langenhove, L. & Harré, R. (1999). Introducing Positioning Theory. In: R. Harré & L. van Langenhove (Hrsg.). *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Blackwell. 14–31.
- 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>
- 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>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.