

Ko-Produktion als Forschungspraxis in der internen Wissenschaftskommunikation der Fremdsprachendidaktik/-forschung – am Beispiel der Frühjahrskonferenz

Georgia GÖDECKE

Universität Bremen – FB 10

Didaktik der romanischen Sprachen

Universitäts-Boulevard 13, 28359 Bremen, Allemagne

Büro: GW2, B 3.310

georgia.goedecke@uni-bremen.de

ORCID: 0000-0002-8419-5305

How do discourses emerge in the discipline, who initiates them and with what interest? Discipline-specific discourse refers to the exchange of information, experience and knowledge within a disciplinary community. The focus is on topics of subject-specific interest. The associated discourses take place in social networks, at events or in the media, are thus based on co-productive processes and are decisive for the (further) development of the respective discipline. But how exactly do the individual processes of co-construction work in the field of language teaching and research? This study focuses on the Spring Conference, which since 1981 has been the central ritualised exchange forum for professors of foreign language teaching and research in Germany. It is a space for reflection and action for collaborative knowledge production. Based on interviews with five members of this sub-scientific community, the communication and negotiation processes in this co-productive research environment are explained in more detail and (further) development opportunities are identified.

Keywords:

foreign language didactics/research, internal science communication, collaborative knowledge production, spring conference, working papers.

Stichwörter:

Fremdsprachendidaktik/-forschung, interne Wissenschaftskommunikation, kollaborative Wissensproduktion, Frühjahrskonferenz, Arbeitspapiere.

1. Einleitung

Wissenschaft und Wissen sind untrennbar mit Kommunikation verbunden: Wissenschaftler:innen kommunizieren u. a., um Ideen zu entwickeln, Forschungsfragen zu formulieren und diese zu bearbeiten, theoretische, praktische oder methodische Probleme zu lösen und Ergebnisse zugänglich zu machen. Wissenschaftskommunikation lässt sich dabei in zwei Bereiche gliedern: den internen fachlichen Diskurs und die Kommunikation mit der Öffentlichkeit.

Sowohl im Rahmen externer als auch interner Wissenschaftskommunikation arbeiten Wissenschaftler:innen in Teams zusammen, schließlich wird Ko-Produktion heute in nahezu allen Wissenschaftsbereichen erwartet und gilt als eine grundlegende Voraussetzung für Fortschritt. Ziel jeder Form der

Zusammenarbeit ist es, "Ressourcen zu bündeln und Synergiepotentiale zu aktivieren, die einzelne Personen in der Qualität und Zeit allein nicht leisten können" (Liebhart 2024: 7).

Im Gegensatz zur Kommunikation nach außen ist die innerwissenschaftliche Kommunikation bislang wenig erforscht (vgl. Lüthje 2017). Ein Grund dafür ist womöglich auf die Tatsache zurückzuführen, dass diese Art der Kommunikation hauptsächlich interpersonal erfolgt und Formen annehmen kann, die Personen außerhalb der jeweiligen Fachcommunity ausklammern: So sind beispielsweise Konferenzen oder Arbeitsgruppentreffen weniger zugänglich als öffentliche Kommunikation. Dies trifft auch auf die Fachkommunikation der Fremdsprachendidaktik/-forschung zu, deren Erforschung bislang ein Desiderat darstellt (vgl. Gödecke 2022). Als eines der wohl bedeutendsten fachspezifischen Beispiele interner Wissenschaftskommunikation in diesem Bereich dienen die sogenannten "Frühjahrskonferenzen zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts" (FJK): Einmal jährlich finden sich renommierte Wissenschaftler:innen aus den Didaktiken des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache, des Englischen sowie der romanischen und slawischen Sprachen auf einem Schloss in Hessen zusammen; auch die Sprachlehr- und -lernforschung ist teilweise vertreten. Im Rahmen dieses knapp dreitägigen Austauschs von Ideen, Theorien, Methoden und Forschungsergebnissen soll (zukunfts-)relevantes Fachwissen gemeinschaftlich erarbeitet werden.¹ Allerdings ist diese Ko-Produktion auf einen geschlossenen Zirkel beschränkt, bestehend aus einem Leitungsgremium sowie ausgewählten teilnehmenden Professor:innen der Fachcommunity. Damit bleibt für Personen außerhalb dieses Kreises verborgen, wie diese Diskurse im Fach zustande kommen, wer sie eröffnet und mit welchem Interesse.

Um einen genaueren Einblick in ko-produktive Arbeitsprozesse der Frühjahrskonferenzen zu gewinnen, wurden im Rahmen des vorliegenden explorativen Forschungsvorhabens Leitfadeninterviews mit fünf professoralen Teilnehmer:innen durchgeführt. Die Interviews beziehen die bereits aufgeworfenen Fragen mit ein und ergründen dementsprechend, von wem und anhand welcher Kriterien die Themen und damit verbundenen Leitfragen ausgewählt werden, wie die Prozesse der Ko-Produktion konkret (aus-)gestaltet werden und inwieweit die Umsetzung des gewählten ko-produktiven Forschungssettings reflektiert wird.

Da die Ergebnisse der mehrtätigen Frühjahrskonferenzen in den *Arbeitspapieren zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Reihe Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik) zusammengefasst werden,

¹ Eine Zusammenstellung der Themen seit 1981 findet sich hier: <https://www.dropbox.com/scl/fi/843guq5ulaei69hboa2fs/Themen-der-Fr-hjahrskonferenzen-zur-Erforschung-des-Fremdsprachenunterrichts.pdf?rlkey=gerp6cpj825tjy8jo8s8i9tdm&st=erjyujm0&dl=0>.

schließen sich u. a. folgende Fragen an: Wie impulsgebend sind die ausgewählten Themen aus Sicht der Teilnehmer:innen tatsächlich bzw. inwiefern werden die Themen der FJK auch über die *Arbeitspapiere* hinaus (weiter-)verfolgt? Welche Auswirkungen haben sie beispielsweise auf die Auswahl an Lehr- und Forschungsschwerpunkten an den Universitäten oder auch auf den Fremdsprachenunterricht?

Abhängig von den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse werden Desiderata für mehr "Ko" formuliert – etwa zur stärkeren Einbindung von Themen und Fragen aus Forschung, Lehre und ggf. Praxis oder Öffentlichkeit. Damit ließe sich zugleich die Durchlässigkeit zwischen wissenschaftlicher Wissensproduktion und der Kommunikation mit einem breiteren Adressat:innenkreis erhöhen.

2. Formen der Zusammenarbeit im Rahmen interner Wissenschaftskommunikation

Wissen – verstanden als Fähigkeit zur Interpretation und zum Verständnis von Informationen und Daten (vgl. u. a. Uit Beijerse 1999) – gilt als zentrale Ressource zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen (vgl. Moll & Schütz 2021). Entsprechend rückt die Kommunikation wissenschaftlicher Erkenntnisse zunehmend in den Fokus – sowohl innerhalb der Wissenschaft als auch in Richtung Öffentlichkeit (vgl. Geier & Gottschling 2019). Unter Wissenschaftskommunikation werden dabei "alle Formen von auf wissenschaftliches Wissen oder wissenschaftliche Arbeit fokussierter Kommunikation" verstanden (Schäfer et al. 2015: 13). Während sich externe Wissenschaftskommunikation an nicht-wissenschaftliche Zielgruppen (z. B. die Öffentlichkeit) richtet, umfasst die interne Kommunikation den Austausch unter Wissenschaftler:innen, etwa zur Problemlösung oder Verifizierung von Ergebnissen (vgl. Hagenhoff et al. 2007: 5). Beispiele hierfür sind Fachpublikationen oder Konferenzbeiträge (vgl. Gantenberg & Jurack 2024: 11).

In der Ausgestaltung interner Wissenschaftskommunikation spielen Formen der Zusammenarbeit eine bedeutende Rolle: Zu den formellen gehören z. B. Forschungsverbünde und Cluster, die spezielle Fördermittel erhalten und langfristige Forschungsziele verfolgen. Informelle Formen hingegen sind oft weniger strukturiert, leisten aber dennoch einen wichtigen Beitrag zur wissenschaftlichen Arbeit und zum Wissensaustausch. Sie entstehen typischerweise durch persönliche Gespräche und 'Kaffeepausen', die oft ungeplant sind und gelegentlich zu neuen Forschungsideen und Partnerschaften führen. Informelle Formen der Zusammenarbeit können auch in freiwilligen Arbeitsgruppen oder Netzwerken stattfinden, die auf gemeinsamen Interessen und komplementärer Expertise basieren. Nach Voigt (2012: 10) umfasst die interne, informelle Wissenschaftskommunikation dabei

vorrangig die zwischenmenschliche und kooperative Kommunikation zwischen Wissenschaftler:innen. Diese können entweder derselben Fachdisziplin oder angrenzenden Bezugsdisziplinen angehören, wie beispielsweise im Falle der Fremdsprachendidaktik/-forschung: Sie differenziert sich zum einen in die verschiedenen Teil-Fremdsprachendidaktiken aus (z. B. Französischdidaktik, Spanischdidaktik, Englischdidaktik) und greift zum anderen auf die Einsichten ihrer zahlreichen weiteren Bezugsdisziplinen zurück, um ihre breit gefächerten Gegenstandsbereiche zu bearbeiten (vgl. Schmenk 2019: 19).²

Dem vorliegenden Beitrag liegt ein relativ breites Verständnis von Ko-Produktion zugrunde, das die Zusammenarbeit von Personen aus verschiedenen Kontexten und mit unterschiedlichem Hintergrund meint. In Anlehnung an Banks et al. (2019: 5) wird der Begriff verwendet, um Forschung zu bezeichnen, die von 'professionellen Forscher:innen' (v. a. an einer Universität) durchgeführt wird, die ein direktes Interesse am jeweiligen Forschungsthema haben oder in diesem Bereich bereits Erfahrung besitzen. Die Vorsilbe 'ko-' deutet an, dass es sich in der Regel um einen aktiven Prozess der Zusammenarbeit mit einem gewissen Grad an Kooperation und Kollaboration handelt (vgl. ebd.). Auch wenn diese beiden Begriffe der Zusammenarbeit oftmals synonym verwendet werden, sind Kooperation und Kollaboration im Rahmen gemeinschaftlicher Arbeits- und Lernprozesse differenziert zu betrachten.

Kooperation beruht auf einer gemeinsamen Thematik, einem gemeinsamen Gegenstand oder einem gemeinsamen Ziel, dessen Erreichung arbeitsteilig, d. h. in verschiedenen nebeneinander bestehenden Prozessen, erreicht werden kann (vgl. Iwers & Claußen 2024). In der Regel verfolgen die beteiligten Personen verschiedene Teilziele und bearbeiten diese getrennt voneinander. Erst im Anschluss werden die individuellen Einzelleistungen zu einem großen Ganzen zusammengefügt, also addiert. Zumeist sind die jeweiligen Aufgabenerfüllungen den jeweiligen Autor:innen zuordenbar. Dabei können, müssen jedoch nicht immer, Synergiepotentiale der Gruppe genutzt werden (vgl. Liebhart 2024: 7).

Kollaborative Prozesse hingegen implizieren, dass alle Personen gleichzeitig an einem Prozess beteiligt sind und partizipativ auf ein Ziel hinarbeiten (vgl. Leimeister 2014). Es handelt sich demnach um einen "synchronisierten Prozess der konstruktiven Wissensgenerierung" (Bornemann 2012: 77) mehrerer Personen. Es wird gemeinsam an einem Thema gearbeitet, häufig zeitgleich und teilweise auch am gleichen Ort, weil beispielsweise die Lösungswege für ein Problem bzw. eine Fragestellung noch neu zu entwickeln sind bzw. die

² Die Gegenstandsbereiche sind breit gefächert, wie eine entsprechende Auflistung bei Decke-Cornill-Küster (2015) zeigt. Hier nur ein paar wenige Beispiele: Kognition und Emotion beim Sprachenlernen, Medien im Fremdsprachenunterricht, Wortschatz und Grammatik, literarisch-ästhetische Kompetenzen.

Kombination unterschiedlicher Perspektiven oder Kompetenzen erforderlich ist. Die jeweiligen Arbeitsprozesse gestalten sich interaktiv und sind eng miteinander verwoben; Widersprüche und Unterschiede werden diskutiert und geklärt, und die Gesamtverantwortung für die Lösung der jeweiligen Fragestellung wird gemeinsam übernommen (vgl. Liebhart 2024: 8).

Kollaboration beruht nach Bogusz & Reinhart (2017) auf den Kriterien der Reflexivität, der Strukturationsfähigkeit und der Revisionsoffenheit. Sie ist reflexiv, da sie wechselseitige Anpassungen ermöglicht, die für eine gelingende Zusammenarbeit zwingend erforderlich sind. Sie ist strukturationsfähig, weil die Zusammenarbeit zur Lösung eines Problems bzw. einer Fragestellung beitragen soll und "eine solche Lösung organisatorisch und strukturell auf Dauer zu stellen vermag" (Bogusz 2023: 242). Sie ist revisionsoffen, da kollaborative Forschung explorativ und operational vorgeht und das Ergebnis kollaborativer Forschung dementsprechend nicht vorweggenommen werden kann (vgl. Bogusz & Reinhart 2017).

Das hier dargelegte Verständnis von ko-produktiver Forschung schließt sowohl kooperative als auch kollaborative Prozesse mit ein, wobei die Übergänge durchaus fließend sein können (vgl. Liebhart 2024: 8). Der zugrunde gelegte Ansatz der Ko-Produktion ist in einem partizipatorischen Paradigma (vgl. Reason 1998)³ verwurzelt und konzentriert sich auf die drei Grundsätze der Gleichheit, Demokratie und Schaffung von (positiven) Veränderungen, die sich sowohl auf den 'Geist' und die Philosophie der Forschung als auch auf die Mechanismen der Durchführung beziehen: Auch wenn die beteiligten Akteur:innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen teilnehmen, beispielsweise hinsichtlich des fachlichen Hintergrunds, des Wissens- und Erfahrungsstandes und des Status, werden alle Beiträge als gleich wertvoll angesehen (vgl. Banks et al. 2019: 6).

Zu berücksichtigen ist, dass ko-produktive Prozesse stets kontextabhängig sind (vgl. ebd.), weil sie in einem komplexen Netzwerk von Bedingungen stattfinden. So können beispielsweise die Größe einer Forscher:innengruppe, individuelle Überzeugungen oder Vorerfahrungen der einzelnen Beteiligten, zeitliche und örtliche Faktoren oder auch (forschungs-)politische Ziele und Regulierungen Einfluss darauf haben, welche Fragen gestellt werden, wie die Forschung durchgeführt wird und wie die Ergebnisse interpretiert und genutzt werden.

Ko-produktive Ansätze in der Forschung können von Fach zu Fach unterschiedlich ausgestaltet sein. Im Folgenden wird ein fachspezifisches ko-produktives Setting untersucht, das im Bereich der Fremdsprachendidaktik/-

³ Aufgrund der Vielfalt partizipatorischer Ansätze und Anwendungskontexte existiert keine allgemeingültige, einheitliche Definition von partizipativer Forschung (vgl. von Unger 2014). Ein zentrales Charakteristikum bezieht sich jedoch auf die aktive Beteiligung von (gesellschaftlichen) Akteur:innen am Forschungsprozess, daher spielt partizipatorische Forschung beispielsweise in der Aktionsforschung oder Wissenschaftskommunikationsforschung eine bedeutende Rolle.

forschung ein – am kommunikativen Alltag von Wissenschaftler:innen gemessen – relativ spezielles Beispiel interner Wissenschaftskommunikation darstellt.

3. Forschungsdesign: Frühjahrskonferenzen als ko-produktives Setting aus Sicht von Mitgliedern

Am Beispiel der Frühjahrskonferenzen in Deutschland geht die vorliegende Untersuchung der Frage nach, wie ko-produktive Forschungssettings in der Fremdsprachendidaktik/-forschung ausgestaltet sind. Zu der nun mehr als vierzig Jahre anhaltenden Forschungspraxis wurden Mitglieder aus dem Teilnehmer:innenkreis befragt, wie im Folgenden erläutert wird.

3.1 Kontext der Untersuchung und Stichprobe

Im Sommer 2024 wurden in einer ersten Anfragerunde acht teilnehmende Professor:innen der FJK kontaktiert, darunter drei Mitglieder des Leitungsgremiums. Beim Feldzugang und damit der Auswahl des Teilnehmer:innenkreises wurde darauf geachtet, dass zum einen alle Teilfächer abgedeckt und zum anderen ehemalige Mitglieder, erfahrene Mitglieder und auch 'FJK-Jüngere' vertreten waren. Die E-Mail-Anfrage enthielt zunächst eine knappe Vorstellung der Forscherin sowie eine sich anschließende Darlegung des Forschungsinteresses. Zur Veranschaulichung des Vorhabens waren in der Nachricht bereits übergreifende Leitfragen formuliert, die sich auch in dem Interviewleitfaden widerspiegeln, darunter: Wie kommen Diskurse in der Fremdsprachendidaktik/-forschung zustande? Wer eröffnet sie und mit welchem Interesse? Wer kann an diesen Diskursen teilhaben? Zudem enthielt die Anfrage – zur Gewährleistung von Transparenz – eine Auflistung der Personen, die für das Vorhaben angefragt wurden. Das Leitungsgremium sah unter forschungsethischen Gesichtspunkten jedoch ein Problem im Bereich des Samplings, da durch das beschriebene Vorgehen die Anonymität von Befragten und unbefragten Mit-Betroffenen nicht vollends zu gewährleisten sei.⁴ Diese Rückmeldung berücksichtigend wurden vier weitere Mitglieder aus dem Kreis der Professor:innen angefragt, an der qualitativen Interviewstudie teilzunehmen, um den Grad an Anonymität zu erhöhen.

Von den zwölf angefragten Professor:innen erklärten sich fünf für eine Teilnahme bereit (darunter kein Mitglied des Leitungsgremiums). Die Einzelinterviews fanden via Zoom statt und dauerten im Durchschnitt jeweils etwa dreißig Minuten⁵; ihr Aufbau wird im Folgenden skizziert.

⁴ Diese Rückmeldung geht aus einer E-Mail-Antwort vom 08. Juni 2024 hervor.

⁵ Diese Zeitangabe bezieht sich allein auf den Teil des leitfadengestützten Interviews; Begrüßungs-/Smalltalk- oder Abschiedsphasen bleiben davon unberücksichtigt.

3.2 Datenerhebung und -aufbereitung

Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse der Erforschung der Frühjahrskonferenzen bot es sich an, hierfür die Mitglieder im Rahmen leitfadengestützter Interviews mit ihrer Binnensicht zu Wort kommen zu lassen, schließlich waren die Erfahrungen mit diesem ko-produktiven Format aus der Außenperspektive nicht beobachtbar. Der halbstrukturierte Interviewleitfaden der Einzelinterviews enthielt sowohl spezifische Fragen als auch offene Erzählimpulse, die sich auf die wesentlichen Aspekte des Untersuchungsgegenstandes bezogen und die Befragten zur Darlegung ihrer Erfahrungen, Meinungen, Überzeugungen und auch ihres Wissens anregen sollten. Insgesamt umfasste der Leitfaden acht Interviewteile, von denen die inhaltlichen Schwerpunkte durchnummeriert waren: (I) Diskurse im Fach, (II) Übergreifende Bestimmung des FJK-Formats, (III) FJK-Format als ko-produktives Forschungssetting, (IV) Ergebnisse und Impact, (V) Abschließende Beurteilung des Formats, (VI) Abschluss.⁶

Im Sinne eines Starts wurden die zu befragenden Personen zunächst über die voraussichtliche Länge des Interviews informiert sowie über das Vorgehen, dass auf die Abfrage kontextueller und soziodemografischer Aspekte (wie z. B. Fachzugehörigkeit oder Länge der Mitgliedschaft bei den FJK) verzichtet werde, um die Anonymität der Proband:innen sicherzustellen. Dadurch sollte zugleich eine vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen werden. Im Anschluss an die Einverständniserklärung zur Erhebung und Verarbeitung der Interviewdaten folgte der Einleitungsteil, der noch einmal die Zielsetzung des Vorhabens offenlegte sowie den Aufbau des Interviews grob skizzierte.

Der erste Interviewteil diente der Kontextualisierung des Themas und beschäftigte sich auf übergreifender Ebene mit der Frage, wie Diskurse in einem wissenschaftlichen Fach wie der Fremdsprachendidaktik/-forschung zustande kommen, wer sie eröffnet und mit welchem Interesse. Diskurstheorie und -analyse gehen maßgeblich auf Michel Foucault (1926–1984) zurück. Diskurse sind demnach Gruppen von Aussagen, die durch gemeinsame Formationsregeln strukturiert sind (z. B. räumliche, zeitliche, soziale Bedingungen) und festlegen, was in einem bestimmten Kontext sagbar ist (vgl. Foucault 1973: 156). Sie regulieren Themenwahl und Ausdrucksweise, standardisieren Sichtweisen und verleihen bestimmten Aussagen Geltung (vgl. Brandmayr 2018: 17). Diskurse bzw. Spezialdiskurse sind Produkte feldspezifischer Kontexte und Bedingungen (vgl. Willems 2008: 149). Im vorliegenden Beitrag werden sie als kommunikative Prozesse verstanden, die fachlich relevante Themen und Ausdrucksformen stabilisieren oder verändern.

⁶ Der Interviewleitfaden ist hier einsehbar:
https://www.dropbox.com/scl/fi/67e4sc4j1mxckmo9jh2l9/Interviewleitfaden-FJK_Goedcke.pdf?rlkey=u5be4umfc47pvag1q01zw0lx3&st=dr8yq0yl&dl=0.

Da Austausch und soziale Interaktion innerhalb einer wissenschaftlichen Gemeinschaft einen Rahmen bilden, in dem Diskurse entstehen können, fungierte die Anschlussfrage nach möglichen ko-produktiven Forschungssettings im Kontext der Fremdsprachendidaktik/-forschung als Überleitung zu Teil II. Diese Interviewphase diente dazu, das FJK-Format in dessen Grundzügen kennenzulernen; daher wurden die Proband:innen an dieser Stelle zunächst gebeten, den Aufbau und die Ziele der Frühjahrskonferenzen in wenigen Sätzen zu skizzieren. Anschließend ging es darum, den Findungs- und Auswahlprozess der Teilnehmer:innen offenzulegen sowie zu erläutern, von wem und anhand welcher Kriterien die FJK-Themen ausgewählt werden.

Der sich anschließende Teil III hob spezifisch auf das ko-produktive Setting der FJK ab und legte in diesem Zusammenhang einen Schwerpunkt auf die Frage, inwieweit aus Sicht der Untersuchungsteilnehmer:innen kooperative bzw. kollaborative Prozesse angestoßen und reflektiert werden.

Um nicht nur die Prozesse vor Ort im Rahmen der dreitägigen Frühjahrskonferenzen zu analysieren, sondern auch deren Ergebnisse bzw. Impact, beschäftigte sich der anschließende Interviewteil mit den FJK-*Arbeitspapieren*. In diesem Zusammenhang sollten die Proband:innen darlegen, wie impulsgebend die ausgewählten Themen aus ihrer Sicht (wirklich) sind bzw. welche Auswirkungen die Themen der Frühjahrskonferenzen und *Arbeitspapiere* beispielsweise auf die Auswahl an Lehr- und Forschungsschwerpunkten an den Universitäten oder auch auf den Fremdsprachenunterricht haben.

Im Rahmen des fünften Interviewteils erhielten die Proband:innen die Gelegenheit, in Form eines Abschlussstatements das FJK-Format zu beurteilen (Was läuft gut? Was ist verbesserungswürdig? Welche Optimierungsvorschläge gibt es?).

Die allerletzte Frage des Interviews ließ den Untersuchungsteilnehmer:innen Raum für abschließende Elaborationen, Ergänzungen oder Klarstellungen, um sicherzustellen, dass alles Wichtige aus Sicht der Untersuchungsteilnehmer:innen und auch in Bezug auf das Erkenntnisinteresse gesagt wurde.

Der Verlauf der Gespräche wurde – nach Einwilligung der Proband:innen – aufgezeichnet und anschließend in digitaler Form gespeichert. Die Übertragung der Audioaufnahmen in eine schriftliche Form erfolgte via eines Transkriptionstools der Lernplattform Stud.IP der Universität Bremen. Diese Texte wurden sodann nach den Regeln einer einfachen und geglätteten wörtlichen Transkription nach Dresing & Pehl (2018: 21–23) angepasst.⁷ Die

⁷ Zeitstempel wurden im Format #hh:mm:ss-m# nach jedem Sprecherwechsel eingefügt.

personenbezogenen Daten der Interviewteilnehmenden wurden im Rahmen der Auswertung vollständig anonymisiert. Zur Referenz in der Analyse erfolgte eine Durchnummerierung der Befragten anhand der Kürzel TN1 bis TN5 (TN = Teilnehmer:in). Um sowohl die Anonymität der Personen zu wahren als auch eine geschlechtsneutrale Lesart zu ermöglichen, wird in der nachfolgenden Darstellung bewusst auf geschlechtsspezifische Angaben verzichtet. Darüber hinaus werden die ursprünglich im Transkript enthaltenen Zeitmarken in den Zitaten nicht übernommen, da sie für die inhaltlich-thematische Analyse nicht relevant sind und zugunsten einer besseren Lesbarkeit entfallen können.

Das gesamte Vorgehen wurde von den forschungsmethodischen Kriterien der Offenheit und intersubjektiven Nachvollziehbarkeit begleitet (vgl. Steinke 1999: 143), wie die nachfolgende Dokumentation und Reflexion der Forschungsentscheidungen und -schritte zeigen.

3.3 Strategien der Datenauswertung

Im Zuge der Datenauswertung kam ein mehrstufiges Verfahren der Kategorienbildung zur Anwendung: Im Anschluss an eine initiiierende Textarbeit (vgl. Kuckartz 2022: 101) wurde grob entlang von thematischen Hauptkategorien codiert, die auf dem eingesetzten Interviewleitfaden beruhten (s. Tab. 2, Übersicht über die deduktiv erschlossenen Hauptkategorien⁸). Mit Blick auf eine Verdichtung des Materials ging es in Anlehnung an die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) in der Folge darum, Subkategorien am Datenmaterial zu bestimmen. Eine solche textnahe, induktive Kategorienbildung ermöglichte die Ausdifferenzierung der thematischen Hauptkategorien (s. Tab. 3, Übersicht über die induktiv erschlossenen Subkategorien). In Phase der induktiven Bestimmung von Subkategorien am Material folgten insgesamt zwei Codierungsprozesse durch zwei unterschiedliche Codierer:innen.⁹

Die ausdifferenzierten Kategorien geben eine mehr oder weniger feste Struktur der nachfolgenden Interviewauswertung vor. Allerdings sei hier bereits angemerkt, dass nicht Prozesse vor Ort im Rahmen der dreitägigen Frühjahrskonferenzen als objektive Daten analysiert werden, sondern Reflexionen eben dieser Prozesse in Form subjektiver Daten, mittels Interviews. Interviewgespräche haben einen interaktionalen Charakter, in deren Rahmen Interviewte immer auch soziale Positionierungen gegenüber den jeweiligen Gesprächsobjekten sowie gegenüber der interviewenden Person einnehmen.

⁸ Tab. 2 und 3 sind hier digital abgelegt:
<https://www.dropbox.com/scl/fi/hk1ci00yu2hp47ea8trk5/bersicht-Tabellen-2-und-3.pdf?rlkey=vkals8egglyobwfurkpdzwcle&st=jcmxpjla&dl=0>.

⁹ Sowohl die Forscherin selbst als auch eine studentische Hilfskraft nahmen die Codierung vor.

4. Interviewauswertung

4.1 Fachspezifische Diskurse

Während die erste Interviewfrage, wie Diskurse im Fach zustande kommen und wer sie eröffnet, von TN1 als "Hammerfrage" direkt zu Beginn des Interviews gewertet wird, bezeichnet TN2 sie als eine gute Einstiegsfrage, da dies "alles ist, worum es geht". Laut Einschätzung der Untersuchungsteilnehmer:innen entstehen Diskurse in der Fremdsprachendidaktik/-forschung durch den kontinuierlichen Austausch von Ideen, Theorien, Methoden und Forschungsergebnissen innerhalb der Fachcommunity (vgl. u. a. TN3). Dieser Prozess sei dynamisch und werde durch verschiedene Mechanismen und Akteur:innen geprägt, denn, so TN1: "Niemand erfindet einen Diskurs"; vielmehr gehe es um ein Anknüpfen und Weiterverarbeiten von Bestehendem. Aus Sicht der Befragten spielen dabei insbesondere zwei Prozesse eine tragende Rolle: Zum einen nehme man ein "starkes Reagieren auf bildungspolitische Vorgaben" wahr (TN1), wie beispielsweise auf das Companion Volume zum Europäischen Referenzrahmen¹⁰ oder auf die neuen Bildungsstandards¹¹; solche bildungspolitischen Setzungen seien es, die die Wissenschaftler:innen zu neuen fachspezifischen Auseinandersetzungen bewegten. Zum anderen regten auch Drittmittelausschreibungen, etwa durch das Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt, die Diskursbildung im Fach an:

[...] in dem Moment, wo es eine Großausschreibung gibt, wie die Qualitätsoffensive Lehrerbildung, fängt das systematische Treffen an, da werden Nachmittage mit Moderation, Prozesse der Antragsverfassung usw. systematisch angegangen. Und natürlich sind das alles Orte, an denen sich Diskurse herausbilden und weiterschreiben.
(TN1)

Dabei müsse Neuheit nicht zwingend mit gänzlich neuen Erkenntnissen verbunden sein. Mitunter reiche auch eine andere Perspektive auf bestehendes Wissen aus, um noch nie dagewesene Fachdiskurse anzustoßen, so TN1. Neues Wissen entstehe sowohl durch Neukombination bestehender Ansätze – etwa durch die Anwendung etablierter Methoden auf neue empirische Objekte – als auch durch die Entdeckung bislang unbeachteter Phänomene. Besonders bedeutsam seien in diesem Zusammenhang die Etablierung und Verwendung neuer Begriffe für Ansätze, Methoden, Modelle: "Das Begriffe-Finden und Feld-Besetzen" sei "ein Riesenpunkt", wenn es darum gehe, Diskursbildung zu betreiben und seinen Namen in der eigenen Fachcommunity "zu platzieren" (TN1).

¹⁰ Das Companion Volume zum Europäischen Referenzrahmen ist hier einsehbar: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

¹¹ Eine Übersicht über die Bildungsstandards ist hier einsehbar: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html>.

Diese Aussagen lassen sich im Kontext theoretischer Überlegungen zur Wissenschaftsorganisation und Wissenszirkulation einordnen. So beschreibt Gläser (2012: 159) neues Wissen ebenfalls nicht ausschließlich als originäre Erkenntnis, sondern als Rekombination oder Neuinterpretation bestehenden Wissens. Auch die Bedeutung der *Scientific Community* als strukturierendes und legitimatisches Bezugssystem wird nicht nur von den Befragten, sondern auch in der wissenschaftssoziologischen Literatur betont (vgl. ebd.). Woran Wissenschaftler:innen forschen, wie sie es tun und was mit ihren Ergebnissen passiert, steht immer im Zusammenhang mit der jeweiligen Fachgemeinschaft – übergreifend verstanden als ein Netzwerk von gemeinsam produzierenden Akteur:innen. Fachgemeinschaften werden durch Bezugnahme aller Mitglieder auf spezifisches Wissen zusammengehalten (vgl. ebd.: 152) und widmen sich in organisierter Form dem gemeinsamen Anliegen ihrer Mitglieder: der (Weiter-)Entwicklung des Faches (vgl. auch TN3). Zu bedenken ist jedoch, dass aus der Perspektive der gemeinschaftlichen Wissensproduktion eine Publikation allein beispielsweise noch kein Beitrag zum gemeinschaftlichen Wissensbestand ist: "Sie beinhaltet zunächst nur ein Angebot dazu" (Gläser 2012: 156); aber nicht alle diese Angebote werden von den Mitgliedern einer jeweiligen Gemeinschaft angenommen, gelesen oder genutzt (vgl. ebd.). Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn führt dann nicht automatisch zur Etablierung von Wissen, sondern muss rezipiert und in bestehende Diskurse integriert werden.

Wer aber sind die Mitglieder einer wissenschaftlichen *Community* bzw. ab wann ist jemand Mitglied einer wissenschaftlichen Gemeinschaft? Nach Gläser (2012: 156) ist der- bzw. diejenige Mitglied einer *Scientific Community*,

wer seine Handlungen am Wissensbestand der Gemeinschaft orientiert. Sich als Mitglied einer Gemeinschaft wahrzunehmen heißt also, einen Wissensbestand wahrzunehmen und die Formulierung und Bearbeitung von Forschungsaufgaben daran zu orientieren. (ebd.)

Wenn die Mitgliedschaft in einer Fachgemeinschaft¹² an die Inhalte aktueller Forschungsprozesse geknüpft ist, können Wissenschaftler:innen gleichzeitig mehreren Fachgemeinschaften angehören. Zudem kann ihre Zugehörigkeit zu einer Fachgemeinschaft auch nur vorübergehend bestehen (vgl. ebd.). Diese Erkenntnis deckt sich u. a. mit den Aussagen von TN1, der beispielsweise Grenzverschiebungen zwischen der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) und den Frühjahrskonferenzen deutlich macht. TN1 zufolge seien sowohl die DGFF als auch die FJK – inklusive ihrer entsprechenden Publikationsorgane – "Knotenpunkte" der Fachcommunity, die zwar über überlappende, aber nicht exakt dieselben Mitglieder verfügten. TN4 hält in diesem Zusammenhang fest, die DGFF habe einen deutlich höheren Teilnehmer:innenkreis¹³ (und sei "nebenbei bemerkt" bereits in ihrer

¹² Fachcommunities sind Teilbereiche der disziplinübergreifenden *Scientific Community*.

¹³ Obwohl man beispielsweise mit bibliometrischen oder netzwerkanalytischen Methoden den aktiven Kern einer Fachgemeinschaft identifizieren kann, wird es nie möglich sein, alle Mitglieder empirisch vollständig zu erfassen (vgl. Gläser 2012: 156).

Gründungsphase als Konkurrenzveranstaltung zu den Frühjahrskonferenzen wahrgenommen worden.

Die Fachgemeinschaften erscheinen vor diesem Hintergrund als dynamische soziale Strukturen, die sich verändern und in Bezug auf Wissenschaftler:innen, Fachverbände (z. B. Vereinigung der Französischlehrerinnen und -lehrer) oder auch Publikationen überschneiden können. Diese Settings inklusive ihrer Mitglieder sind fluide, aber ihr Einfluss dürfte stark sein, denn was Wissenschaftler:innen tun, hängt maßgeblich von ihren Fachgemeinschaften ab (vgl. Gläser 2012: 160). Bei der Diskursbildung spielten neben Publikationen insbesondere auch die Fachkonferenzen eine zentrale Rolle: "Wer richtet die einzelnen Sektionen aus? Wie werden die Sektionen thematisch bestimmt?" (TN5). Hier hätten beispielsweise die DGFF-Kongresse in den letzten zwei Jahrzehnten viele neue Impulse gesetzt (vgl. ebd.).

4.2 Ko-produktive Forschungssettings

Aus Sicht der Befragten bieten ko-produktive Forschungssettings einen kontextuellen Rahmen für fachspezifische Forschungstätigkeiten. Als zentrale Strukturen werden dabei institutionelle Netzwerke wie die DGFF und die FJK (s. o.) genannt, aber auch weitere – zum Teil internationale und/oder interdisziplinäre – Kooperationszusammenhänge. TN5 beschreibt diese Praxis so: "Da findet man sich zusammen, entwickelt neue Projekte und so entstehen auch neue Themen, neue Diskurse". In solchen Settings, etwa im Rahmen gemeinsamer Forschungs- oder Zeitschriftenprojekte, werde Wissen aus verschiedenen Perspektiven gemeinsam erzeugt, geteilt und genutzt (vgl. ebd.).

Kritisch äußert sich TN2 hinsichtlich des Umgangs mit Interdisziplinarität in der Fremdsprachendidaktik/-forschung. Diese sei "nicht wirklich in dem Sinne ausgebildet", dass Kolleg:innen aktiv den Austausch mit angrenzenden Fachdisziplinen suchten. Anstatt beispielsweise mit den Kulturwissenschaften und ihren angrenzenden Bereichen zu kooperieren, verweilten viele Kolleg:innen in ihrer eigenen "Didaktikblase" (ebd.), insbesondere auch im Rahmen der Frühjahrskonferenzen: So sei TN2 beispielsweise erstaunt darüber, wie wenige Kolleg:innen bei der Ausarbeitung ihrer Statements aktuelle Entwicklungen aus angrenzenden Fachdisziplinen zur Kenntnis nähmen. Interdisziplinarität werde teilweise erst dann wirklich relevant, wenn es beispielsweise im Rahmen von Drittmittelausschreibungen ausdrücklich gefordert werde (vgl. ebd.).

TN5 hingegen sieht den Ausbau an Mehrperspektivität in ko-produktiven Fachsettings der Fremdsprachendidaktik/-forschung in einem anderen Bereich: Obwohl das Fach "viele kleine Fremdsprachendidaktiken" umfasse, bildeten "die Großen wie Englisch und auch die romanischen Sprachen eigentlich das Schwergewicht". Hier könne durchaus "noch mehr passieren" (ebd.). Zu einer stärkeren Partizipation gehöre es zudem, auch diejenigen Personen noch

stärker mit einzubeziehen, "die beispielsweise als Lehrerinnen und Lehrer tätig sind und immer noch Forschungsinteresse haben" (ebd.). Diese finde man zum Teil bei DGFF-Konferenzen, weil sie sich mit dem Fach identifizierten, im Gegensatz zu Personen, "die sich eigentlich eher als Philologen verstehen und nebenbei Didaktik machen müssen. Das ist ja der große Problemfall in unserem Bereich. [...] Die verstehen sich dann eher als Germanisten oder Anglisten und gehen dann eher zu anderen Konferenzen" (ebd.).

4.3 FJK-Format

Die Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts hat ihren Ursprung in der Giessener Tradition und blickt inzwischen auf eine über vierzigjährige Tradition zurück. Gründungsmitglieder von 1980 waren seinerzeit Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen und Hans-Jürgen Krumm.

Die Frühjahrskonferenz greift aktuelle fachspezifische Themen, Konzepte und Richtungen aus den verschiedenen Perspektiven der Konferenzmitglieder auf. Ist ein Thema festgelegt, wird es in der Folge aus vielen verschiedenen Perspektiven angegangen. Bei den FJK handelt es sich um einen 'Safe Space', also um einen geschützten Raum,

in dem man recht frei, ohne die klassischen Zwänge, die durch Tagungsformate auferlegt werden, durch Diskurs – in der Regel Diskurs in der Großgruppe – zum Austausch über und damit zur Weiterentwicklung eines bestimmten Themas [...] beiträgt. (TN3)

Die zentrale Instanz der Konferenzen ist das Leitungsgremium, das die Aufgaben vergibt und über die Aufnahme von Teilnehmer:innen entscheidet. Insgesamt umfasst das fachspezifische Forum jährlich etwa 25 Professor:innen im entfristeten universitären Stellenverhältnis (vgl. TN2).

Die potenziellen Mitglieder erhalten ein Schreiben, das sie zur Teilnahme an der FJK einlädt (vgl. TN3). Auch wenn diese Frage im Rahmen der Interviewten nicht explizit gestellt wurde, lassen sich in den erhobenen Daten durchaus eindeutige Hinweise darauf finden, dass die Reputation ein entscheidender Motivator dafür ist, sich für eine Teilnahme an den Konferenzen zu entscheiden: "Also es ist ja, um es in mittelalterlichen Wörtern zu sagen, eine Art von Ritterschlag, wenn man die Einladung zur Frühjahrskonferenz bekommt. [...] Das ist eine Anerkennung, die wir natürlich in keinem Leistungskatalog unterbringen können" (ebd.).

Dem üblichen Vorgehen gemäß werden allen Teilnehmer:innen vor einer Konferenz vier Leitfragen vorgelegt, die sie schriftlich auf etwa sechs Seiten bearbeiten. Diese Leitfragen sind jedes Jahr nach einem ähnlichen Schema aufgebaut: Während die erste Frage eine globale Ausrichtung hat und häufig auf Begrifflichkeiten und erste Definitionsversuche abzielt, geht es bei der zweiten Frage um die themenspezifische Forschungs-, Lehr- und Transferdimension im konkreten Fachkontext. Frage 3 beschäftigt sich mit den

Konsequenzen (z. B. für den Fremdsprachenunterricht bzw. die Lehrer:innenbildung) und Frage 4 mit Forschungsdesiderata (vgl. TN3 & TN4).

Die schriftlichen Statements dienen aus Sicht der Befragten als zentrale Grundlage für die inhaltliche Vorbereitung der Diskussionen im Rahmen der FJK. Die Idee, bereits im Vorfeld Überlegungen schriftlich zu formulieren und allen Teilnehmenden zur Verfügung zu stellen, wird von TN1 als Besonderheit des Formats hervorgehoben – insbesondere im Vergleich zu klassischen Konferenzen: "Und auch dieses Schreiben und Weiterschreiben ist anders als bei Vorträgen." Bereits dieser vorbereitende Schreibprozess trage zur fachspezifischen Diskursbildung bei. Damit weist das Format in Teilen Parallelen zur sogenannten "Flipped Conference" auf, bei der Vortragssituationen zugunsten dialogorientierter Arbeitsphasen vorbereitet werden (vgl. Surkamp et al. 2022: 31). Im Unterschied dazu zeigt sich im Fall der FJK jedoch eine besondere Ausgangslage: So weist z. B. TN2 darauf hin, dass viele Teilnehmende keine ausgewiesenen Expert:innen in den jeweiligen Themenfeldern seien, sondern sich die Expertise im Vorfeld oder während der Konferenz erst erarbeiten müssten. Das sei zum einen "interessant", zum anderen aber auch "sehr herausfordernd". TN4 äußert sich in diesem Zusammenhang "ein bisschen kritisch" und beschreibt die Tendenz, neue Themen mit bestehenden Arbeitsbereichen zu verknüpfen: Man versuche, das neue Thema "so zu drehen, dass es quasi irgendwie mit den Sachen, die man sowieso schon macht oder gemacht hat, zusammenpasst". Als ein möglicher Grund wird von TN4 auch auf die begrenzten zeitlichen Ressourcen verwiesen:

Es hat den Nachteil [...], dass viele auf dieselben wenigen Veröffentlichungen zugreifen, die sozusagen salient, also herausstechend sind für diese Frage, weil keiner Zeit hat, sich neben dem, was man sowieso macht, noch mit dieser anderen Frage so ausführlich zu beschäftigen, um da wirklich in die Tiefe zu gehen. (TN4)

Vor Ort auf Schloss Rauschholzhausen wird zwischen Plenumsphasen und Arbeitsgruppenphasen unterschieden. Letztere wurden erst vor wenigen Jahren – auf Initiative einzelner Mitglieder – eingeführt und waren zuvor nicht Bestandteil des Konferenzformats. In diesen Arbeitsgruppen erhalten die Teilnehmenden kollegiales Peer-Feedback zu ihren jeweiligen Beiträgen (vgl. u. a. TN2). Die daraus entstehenden Beiträge werden in ein gemeinsames Produkt überführt: Die *Arbeitspapiere* dienen der Rückkopplung von (Zwischen-)Ergebnissen an das fachliche Umfeld und tragen so zur Erweiterung des gemeinschaftlichen Wissensbestands bei.¹⁴

Übergreifend lassen sich daraus zwei Anliegen der FJK ableiten: Auf der Ebene der Mitglieder geht es darum, einen "wenig strukturierten Rahmen zu schaffen, in dem durch gemeinsames Nachdenken und gemeinsames Formulieren,

¹⁴ Bislang noch nicht erforscht ist, inwieweit zwischen den anfänglich eingereichten Statements und den finalen Textbeiträgen eine Weiterentwicklung stattgefunden hat. Die Vorbereitungspapiere waren nicht einsehbar.

Reformulieren, Erkenntnisgewinn persönlicher Art durch den Beitrag der Gruppe angezielt wird" (TN3). Auf der Ebene der Fachcommunity hat die Frühjahrskonferenz die Aufgabe, gesammelte Expertise zu bestimmten Themen mit den jeweils ganz spezifischen Blickwinkeln in konzentrierter Form zu kommunizieren. TN3 sieht darin die "Verantwortung der Frühjahrskonferenz" und damit eine Art "State-of-the-art-Funktion" (ebd.). Die Setzung und Kommunikation von bestimmten fachspezifischen Themen im Rahmen der FJK dienen der Konstituierung und Selbstvergewisserung der Disziplin (vgl. ebd.).

4.4 FJK-Format als ko-produktives Forschungssetting

Im Rahmen der FJK zeigt sich, dass die gemeinschaftliche Wissensproduktion durch eine Kombination aus individueller und kollektiver Arbeitsweise geprägt ist. So verfassen die Mitglieder ihre Statements und Textbeiträge zunächst in Eigenarbeit, orientieren sich dabei jedoch am bereits vorhandenen Wissensbestand und beziehen Aspekte der Arbeiten anderer in ihre eigenen Überlegungen ein. In einem weiteren Schritt werden diese Einzelleistungen zu einem gemeinsamen Endprodukt (= *Arbeitspapiere*) zusammengeführt.

Neben dieser arbeitsteiligen Vorgehensweise, die auf Kooperation (s. Kap. 2) verweist, werden auch kollaborative Elemente sichtbar. So beschreiben die Befragten, dass es während des gesamten Prozesses wiederholt zu synchronisierten Austauschprozessen kommt, in denen kollektives Verständnis, gemeinsames Lernen und die ko-kreative Weiterentwicklung von Inhalten im Vordergrund stehen. TN1 hebt in diesem Zusammenhang hervor:

Ich glaube, der Reiz ist wirklich das mehrperspektivische Beleuchten, also eben alles das, was die Fremdsprachenforschung in Deutschland zusammenbringt, in einem Band abzubilden. Und natürlich spielt dafür der Prozess eine Rolle [...] Es ist nicht das Ziel, etwas zu schließen. (TN1)

Die beobachteten Arbeits- und Lernprozesse lassen sich konzeptionell zwischen Kooperation und Kollaboration verorten. Während Kooperation durch arbeitsteilige Wissensproduktion und individuelle Verantwortlichkeiten gekennzeichnet ist (vgl. Bornemann 2012: 77), impliziert Kollaboration einen höheren Grad an gemeinsamer Aushandlung, Kommunikation und Synchronisation (vgl. Liebhart 2024: 8; Muuß-Merholz 2022: 16). Dass im Rahmen der FJK beide Formen ineinandergreifen, verweist auf die Dynamik ko-produktiver Formate in der Fachcommunity.

Vor diesem Hintergrund erscheint auch Gläfers (2012: 153) Konzept kollektiver Wissensproduktion anschlussfähig, das betont, dass Aufgaben gemeinsam definiert, Beiträge qualitätsgesichert und schließlich in ein gemeinsames Ergebnis integriert werden müssen. Die FJK lässt sich damit als ein hybrides Format verstehen, das sowohl kooperative Strukturen der Arbeitsteilung als auch kollaborative Praktiken der Co-Kreation umfasst. Die Aussage von TN1 spiegelt diesen Anspruch wider, indem sie die Bedeutung des Prozesses selbst

betont und das Ziel nicht in der abschließenden Klärung, sondern im gemeinsamen Perspektivaufbau sieht.

Aus der Perspektive der gemeinschaftlichen Wissensproduktion kann der Sammelband als Beitrag zum gemeinschaftlichen Wissensstand gedeutet werden. Hinsichtlich der Frage, inwieweit gegenseitige Bezugnahmen im Rahmen der einzelnen Beiträge der *Arbeitspapiere* erfolgen, äußert sich TN2 jedoch eher kritisch: "Ganz selten sind die wirklich kohärent. In der Regel habe ich das immer als sehr additiv empfunden". Der eigene Beitrag habe mit denjenigen aus den anderen Teildisziplinen nichts zu tun gehabt: "Also null, keine Overlaps" (TN2). Auch wenn man es aus Leser:innensicht sicherlich als sinnvoll erachten bzw. sogar erwarten würde, dass Überlappungsfelder gezielt identifiziert und in (gemeinsame) Konzepte übertragen werden, nimmt TN4 hinsichtlich dieser Frage eine andere Position ein:

Es gibt ja keine wirkliche Synthese von den Texten. Das ist aber gewollt so. Es muss die Aufgabe der Leserin, des Lesers sein, zu erkennen: Hier sind die Dopplungen und das sind anscheinend die wichtigen Punkte zu diesem jeweiligen Thema. (TN4)

An dieser Stelle bietet sich sicherlich auch ein Blick in die Literaturverzeichnisse der einzelnen Beiträge an, da sich dort themenspezifische Kernpublikationen ausmachen lassen, auf die die meisten Autor:innen zurückgegriffen haben.

Eine befragte Person berichtet darüber hinaus, dass in der Vergangenheit ein:e Teilnehmer:in einer anderen Teildisziplin zu einem bestimmten Thema eine "extrem andere Meinung" gehabt habe als die Person selbst (TN5). Daher habe sie vorgeschlagen, ein gemeinsames Statement zu verfassen, das beide Positionen einander gegenüberstellt. Dieser Vorschlag sei vom Leitungsgremium jedoch abgelehnt worden mit dem Argument: "Das haben wir noch nie so gemacht" (ebd.). Zum einen zeigt dieses Beispiel eindrücklich, dass interdisziplinäre Forschungsthemen zwar identifiziert und auch ein Stück weit entwickelt werden, es jedoch an einer institutionalisierten Verfolgung kollaborativer Forschung mangelt. Dies wirft die Frage auf, ob sich die FJK selbst trotzdem als Forschungsinstitution klassifizieren lässt oder ob es nicht vielmehr so ist, dass Forschung erst aus den FJK emergiert. Zum anderen spiegelt dieses Beispiel mangelnde Veränderungsbereitschaft wider, daher wäre auch zu fragen, inwieweit die FJK-Wissensproduktion abseits des eigenen Zirkels bzw. abseits professoraler Netzwerke ausblendet bzw. zumindest nicht in gleicher Weise legitimiert.

Das Mitspracherecht der Mitglieder bei der Gestaltung des ko-produktiven Settings scheint begrenzt, wie etwa (auch) die Wahl der Arbeitsformen zeigt. Zentrales Format der FJK ist das Plenumsgespräch, in dem Leitfragen auf übergeordneter Ebene diskutiert werden. Aus Sicht von TN5 verlaufen diese Runden jedoch oft "langatmig" und ohne klaren Fokus; Beiträge gingen verloren, da sie nicht dokumentiert wurden (vgl. TN5). Vorschläge, das Format zu öffnen oder zu ergänzen, seien laut TN3 "kläglich gescheitert". Erst Jahre

später sei "die Zeit wohl reif" gewesen (ebd.), eine Phase in Kleingruppen einzuführen, in der Statements wechselseitig kommentiert werden. Diese Phase, die der Vorbereitung der Publikation dient, nimmt jedoch bis heute nur einen kleinen Teil der FJK ein (vgl. TN3).

Gerade dieses Peer-Feedback während der Kleingruppenarbeit kann jedoch als eine gelungene Form kollaborativer Wissensproduktion gewertet werden. Noch vor der Veröffentlichung werden Zwischenergebnisse gemeinsam diskutiert – ein Vorgehen, das von den Beitragenden als "sehr hilfreich" empfunden wird. Man erhalte dort "ein wertschätzendes Feedback auf gleicher Ebene und eben keine hierarchische Herausgeber-Beiträger-Rückmeldung. Das empfinden wir als großen Luxus und als Privileg" (ebd.).

Während die Mitbestimmung bei der methodischen Ausgestaltung also begrenzt scheint, wird die Themenwahl für die Konferenz als partizipativer erlebt. So verlaufe sie "relativ demokratisch", wie TN5 betont: In einem gemeinschaftlichen Prozess werde bei einem "Kaminabend" abgestimmt, welches Thema im darauffolgenden Jahr im Fokus stehen soll (vgl. TN3). Dieser Prozess habe jedoch auch kontingente Züge, denn nicht immer sei ersichtlich, warum bestimmte Themen abgelehnt würden, "weil da ja nicht durchargumentiert wird [...] im Sinne von Diskurs" (TN2).

TN2 kritisiert zudem, dass bei der Themensuche bzw. -auswahl vorrangig auf äußere Entwicklungen bzw. Faktoren reagiert werde: Die Frühjahrskonferenz mache "eigentlich selbst keine wegweisenden Setzungen mehr"; stattdessen werde "immer nur geguckt, was ist gerade auf dem Zettel, was ist gerade in den Bildungsstandards und so weiter" (TN2). "Diese Nachholung, das Reaktive" nehme er als ein "richtig großes Problem" wahr, und fordere daher, aktiver zu werden und zu überlegen, "wo wir hin müssen, was wir anfangen müssen, oder welche Richtungen das Lehren und Lernen von Fremdsprachen nehmen muss. Da gibt es ja wirklich genug zu tun" (ebd.). Dieses Wechselspiel zwischen realen bzw. als real empfundene Anforderungen einerseits und eigenen Interessen und 'Herzensthemen' andererseits gilt es "für die Frühjahrskonferenz auch immer wieder neu auszutarieren" (TN3).

4.5 Ergebnisse und Impact

Inwieweit wird der neue gemeinschaftliche Wissensbestand, der durch die FJK und deren Arbeitspapiere entstanden ist, rezipiert, von anderen Mitgliedern der Gemeinschaft in ihrer eigenen Wissensproduktion verwendet bzw. in andere Forschungskontexte integriert? Welche Wirkungen zurück ins Fach sind erkennbar? Auch wenn es sich dabei eigentlich um eine empirische Frage handelt, ist die (Weiter-)Verwendung der "basale Integrationsmechanismus für Wissen" (Gläser 2012: 156) und daher für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung.

Gelegentlich finden die Arbeitspapiere ihren Einsatz in der Lehre (vgl. TN4). Daher werden sie laut Einschätzung und Erfahrung der Befragten auch vorrangig von Studierenden rezipiert, beispielsweise im Rahmen der Masterarbeitsphase und Abschlussarbeiten. Aber auch für Doktorand:innen seien die *Arbeitspapiere* – nach den klassischen Handbüchern – eine geeignete Literaturquelle. Man nehme die gesammelten Beiträge als ‚gesichertes Wissen‘ wahr, da sie von einem renommierten Kreis an Professor:innen aus der Fremdsprachendidaktik/-forschung erarbeitet wurden: "Und wenn die so ein Thema bearbeiten und sich dazu alle äußern, denke ich, hat das schon eine gewisse Autorität" (TN3). Die einzelnen Ausgaben bieten laut TN4 einen themenspezifischen Forschungsüberblick und sind TN3 zufolge insbesondere "für das Starten in Forschungsprojekte, auch das Generieren von Forschungsideen und auch für das Untermauern davon" dienlich.

Bei diesen Aussagen handelt es sich um Einschätzungen der Proband:innen, die auf individuellen Erfahrungen und Beobachtungen beruhen. Aus wissenschaftlicher Perspektive wäre es jedoch notwendig, empirisch zu erheben, inwieweit das produzierte neue Wissen in anderen fachspezifischen Kontexten als dem seiner Erzeugung tatsächlich verwendet wird.

4.6 Abschlussstatement

Die FJK sollen einen Reflexions- und Handlungsraum kollaborativer Wissensproduktion eröffnen, der Kommunikations- und Aushandlungsprozesse anstößt und idealerweise zu anschlussfähigen sowie praxisrelevanten Lösungen führt. Innerhalb dieses Rahmens setzen sich die Mitglieder mit Themen und Fragestellungen auseinander, die außerhalb ihres üblichen Arbeitsbereichs liegen, wodurch neue Perspektiven eröffnet werden (vgl. TN4). Allerdings wird im Kontext der FJK kaum systematisch Feedback zu den verwendeten ko-produktiven Forschungspraktiken eingeholt (vgl. ebd.), obwohl vonseiten der Beteiligten der Wunsch nach mehr Gestaltungsmöglichkeiten im Arbeitsprozess geäußert wird. So wurde unter anderem angemerkt, dass die vorgegebenen Leitfragen als wenig flexibel empfunden würden, da sie stets einem starren Schema folgten und zu wenig auf das jeweilige Thema zugeschnitten seien. Dieses Vorgehen werde zwar als nachvollziehbar bewertet – etwa im Sinne eines wiedererkennbaren Formats –, gleichzeitig jedoch als unzureichend für die thematische Tiefe einzelner Fragestellungen. Auch wurde die Einschätzung geäußert, das Format wirke zwar anachronistisch, könne aber gerade aufgrund dieser Eigenschaft eine gewisse Beständigkeit entfalten (vgl. TN3).

Hinsichtlich des Mitspracherechts der Mitglieder bei der Ausgestaltung des ko-produktiven Settings ergibt sich grundsätzlich ein recht heterogenes Bild: Auf der einen Seite sehen die Mitglieder eine Stärke der FJK in dem Vorgehen, alle Mitglieder in die Auswahl der zu behandelnden Themen mit einzubeziehen (u. a. vgl. TN2). Auf der anderen Seite werden Vorschläge der Mitglieder für

Neuzugänge zwar zur Kenntnis genommen, aber nicht zwangsläufig berücksichtigt (vgl. TN5). Auch werden aufstrebende Fremdsprachendidaktiker:innen, die inhaltliche Impulse und neue Perspektiven setzen könnten, bei der Auswahl an keiner Stelle in Betracht gezogen. Dadurch mutet der FJK-Zirkel einigermaßen elitär und exkludierend gegenüber der Fachcommunity der Fremdsprachendidaktik/-forschung an. Doch auch wenn der Teilnehmer:innenkreis auf bereits etablierte professorale Mitglieder beschränkt ist, sieht TN1 zugleich einen "eigenen Wert und einen eigenen Charme" gerade darin, dass die Mitglieder der FJK neben ihrer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema auch "aus der Erfahrung heraus sprechen" (TN1).

In einem "geschützten Raum" über ein (neues) Thema nachzudenken, ohne auf ein unmittelbares Verwertungsinteresse ausgerichtet zu sein, sei "wohltuend" und wirke sich sowohl auf die inhaltliche als auch die persönliche Qualität der FJK positiv aus (TN3). Aus zahlreichen abschließenden Aussagen der Proband:innen geht hervor, dass es bei den FJK neben der Produktion wissenschaftlichen Wissens vor allem auch um die Entstehung und Pflege persönlicher Beziehungen gehe: "Und dann, was genauso wichtig ist, der informelle Teil dazwischen, beim Essen, beim Spaziergehen, abends, der gezielt genutzt wird, um mit einzelnen Personen und auch vor allen Dingen über das Tagungsthema hinaus zu kommunizieren" (TN3). Die gemeinsame Teilnahme an den FJK führe zu einer "tiefen Verbundenheit" und zur "Ausbildung eines Gruppengefühls, einer Gruppenidentität" (ebd.). TN5 geht sogar so weit, die gemeinsame Teilnahme an den FJK höher zu gewichten als die fachliche Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema:

Also ich glaube, nach außen gibt diese Versammlung möglicherweise an anderes Bild ab als nach innen [...]. Also ich erwarte jetzt nicht, dass ich mit großen Erkenntnissen zurückkomme. Mir geht es eher darum, mit den Leuten zusammenzukommen. Wir reden ja auch ganz viel am Rande über bestimmte Dinge, verständigen uns über Prozesse und tauschen uns aus. Ich glaube, das ist viel wichtiger sozusagen als dieses Thema. (TN5)

4.7 Sonstige Anmerkungen

In die Kategorie der sonstigen Anmerkungen fallen lediglich zwei Kommentare: Zum einen äußert TN 1 die Sorge, er habe etwas Internes "ausgeplaudert", was das Leitungsgremium in dem Maße eventuell nicht erzählen würde. Diese Aussage unterstreicht einmal mehr den exklusiven Charakter des geschlossenen FJK-Zirkels.¹⁵ Zum anderen ist es TN3 am Ende des Interviews ein Bedürfnis, sich beim Leitungsgremium für deren Arbeit zu bedanken:

Ich finde, es ist ja ein bisschen schon auch ein undankbarer Job. Es gibt sicherlich eine Menge Kritik [...] aber diese Arbeit für die Kolleginnen und Kollegen auf sich zu nehmen, gerade auch die Arbeit mit der Publikation [...], das ist ein wirklich ungemeiner Dienst an

¹⁵ An dieser Stelle sei angemerkt, dass nach Einschätzung der Forscherin keine hochsensiblen Informationen aus den Interviews enthalten sind, die einer gesonderten Zustimmung des Leitungsgremiums bedurft hätten.

der Community und überhaupt nicht selbstverständlich. Und ja, ich finde, das hat Vorbildkraft. (TN3)

5. Fazit

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, die bislang von außen schwer fassbaren kollektiven Strukturen der Wissensproduktion der Frühjahrskonferenz zu beleuchten. Es handelt sich um ein ritualisiertes Austauschforum, bei dem renommierte professorale Mitglieder aus der Fremdsprachendidaktik/-forschung unter einem aktuell gewählten Leitthema verschiedene Perspektiven und Positionen zusammentragen und kommunizieren.

Auch wenn in einer solchen Fachgemeinschaft die wissenschaftliche Kommunikation eine zentrale Rolle spielt, betonen die Mitglieder die Bedeutung der informellen Gespräche, die im Rahmen der FJK abseits der Hauptthemen stattfinden. Durch den Austausch über eigene anstehende Aufgaben und Ideen resultieren mitunter gemeinsame Forschungsvorhaben, die teilweise auch außerhalb des Konferenzkontextes weiterverfolgt werden. Darin spiegelt sich die Bedeutung interner Wissenschaftskommunikation wider, die als Grundlage für erfolgreiche Forschung und Innovation gedeutet werden kann. TN4 hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass es bei den FJK nicht primär um die Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte im engeren Sinne gehe, sondern um den diskursiven Austausch unter Fachkolleg:innen, der für das gemeinsame Denken und Weiterentwickeln fachlicher Fragen essenziell sei. Diese Ergebnisse unterstreichen, dass es sich bei den FJK um ein zentrales Format interner Wissenschaftskommunikation in der Fremdsprachendidaktik/-forschung handelt und daher einen angemessenen Platz in Erklärungen der Co-Produktion wissenschaftlichen Wissens erhalten muss.

Auch wenn die FJK den formalen Formen der Zusammenarbeit (Kooperation und Kollaboration) zugeordnet werden können, ist der Übergang von der individuellen zur kollektiven Erarbeitung von Beiträgen ausbaufähig. So werden weder Möglichkeiten der gemeinsamen Autor:innenschaft genutzt noch sind gegenseitige Bezugnahmen bzw. Synthesen in den Einzelbeiträgen der Arbeitspapiere klar erkennbar. Auch verlaufen die Plenumsgespräche vor Ort teilweise nicht zielgerichtet genug (vgl. TN5). Dies macht es erforderlich, neue Denkmodelle der Organisations- und Arbeitsweise, jenseits der traditionellen Verfahren, auszuloten¹⁶; schließlich hat auch die Digitalisierung eine Vielzahl kollaborativer digitaler Praktiken und Kommunikationsformen hervorgebracht.

Trotz konkreter Anpassungsvorschläge seitens der Mitglieder bietet das Format nur bedingt Entfaltungsspielräume. Dabei muss sich Forschung, wenn sie

¹⁶ Man könnte zum Beispiel Meinungsgruppen anhand der Statements bilden lassen, die zunächst eigenständig einen Standpunkt entwickeln. Anschließend könnten diese Gruppen in einer Diskussion aufeinandertreffen, um gemeinsam neue Ideen zu erarbeiten (vgl. TN5). Aus Forschungsperspektive wäre in diesem Rahmen sicherlich eine Diskursanalyse ertragreich.

kollaborativ gestaltet sein soll, angesichts der heterogenen Perspektiven der Beteiligten auch überraschen und irritieren lassen können. Erst in diesem Sinne kann auch ihre Reflexivität vollständig entfaltet werden, die auf Bereitschaft zu Anpassungsleistungen beruht (vgl. Bogusz 2023: 242). Das gemeinsame Ziel könnte es sein, die bisherigen Machtstrukturen dieser – in sich geschlossenen – Teil-Fachcommunity zu verändern. Ein Ansatz wäre es, Hierarchien zu verflachen und damit partizipative Entscheidungsverfahren und -strukturen zu fördern. Dazu bedürfte es veränderter Rollen, die zu mehr innovativen und kreativen Lösungen in dieser netzwerkförmigen Struktur einladen.

Zudem wäre eine reflexive Auseinandersetzung mit der Frage nötig, wie durchlässig und ausgefächert man die eigene fachliche Sub-Community der FJK versteht (oder eben auch nicht), etwa angestoßen durch einen externen Impuls bzw. durch eine:n externe:n Referent:in. Offenheit und Mehrstimmigkeit des Fachdiskurses würden dadurch gefördert. Entspringe dieser externe Input zusätzlich aus einer anderen Disziplin bzw. einem anderen Bereich, könnten zugleich die bereits angesprochene Durchlässigkeit und Ausfächerung der Themen erhöht werden, schließlich entstehen Fremdsprachendidaktikfelder eher selten völlig neu, sondern knüpfen immer auch an Bestehendes an. Vor diesem Hintergrund ist es schwierig, festzustellen, ab welchem Punkt man von einem eigenständigen neuen Fremdsprachendidaktikfeld sprechen kann. Nichtsdestotrotz wäre es zukünftig sicherlich lohnenswert, vertiefte Überlegungen darüber anzustellen, welche Bedeutung dem Zusammenhang von fachspezifischen Diskursen und ko-produktiven Settings in der Formierung neuer Fremdsprachendidaktikfelder zukommen kann und inwieweit solche Settings wie die FJK auch Vorbildcharakter für andere wissenschaftliche Gemeinschaften (z. B. auf der Postdoc-Ebene) haben können. Dazu müssten wissenschaftliche (Sub-)Communities jenseits ihrer abstrakten Funktionsweise empirisch näher untersucht werden. So könnten beispielsweise die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung erhobenen subjektiven Reflexionen über ko-produktive Prozesse ergänzt werden, indem auch die Prozesse vor Ort im Rahmen der dreitägigen Frühjahrskonferenzen als objektive Daten analysiert werden.

BIBLIOGRAPHIE

- Banks, S., Hart, A., Pahl, K. et al. (2019). Introduction to co-producing research: A community development approach. In S. Banks, A. Hart, K. Pahl et al. (Hgg.), *Co-producing Research: A community development approach* (S. 1-18). Bristol: Policy Press.
- Bogusz, T. (2023). Kollaboratives Forschen. In: S. Selke, O. Neun, R. Jende et al. (Hgg.), *Handbuch Öffentliche Soziologie* (S. 237-245). Wiesbaden: Springer VS.
- Bogusz, T. & Reinhart, M. (2017). Öffentliche Soziologie als experimentalistische Kollaboration. Zum Verhältnis von sozialwissenschaftlicher Theorie und Methode im Kontext disruptiven sozialen Wandels. In: S. Selke & A. Treibel-Illian (Hgg.), *Öffentliche Gesellschaftswissenschaften* (S. 345-359). Wiesbaden: Springer VS.

- Bornemann, S. (2014). Kreativität durch Kooperation. Günstige Rahmenbedingungen für kreative Teamarbeit schaffen. *Zeitschrift Führung und Organisation*, 83(2), 90–96.
- Brandmayr, M. (2018): *Dispositive des Lernens. Analyse der Formierung schulischer Lernprozesse unter ideologiekritischen Aspekten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Büffel, S., Pleil, T. & Schmalz, J. S. (2007). Net-Wiki, PR-Wiki, KoWiki: Erfahrungen mit kollaborativer Wissensproduktion in Forschung und Lehre. *kommunikation @ gesellschaft*, 8, 1-23. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0228-200708111>
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2015). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen und München: Narr Verlag.
- Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) (2024). *DGFF-Kongress*, <https://www.dgff.de/veranstaltungen/dgff-kongress/> [letzter Aufruf: 02.09.24]
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.
- Ehmer, S. (2017). Kollaboration – was Führung wissen muss. Paradigmenwechsel in der Zusammenarbeit. *Projektmagazin*, https://www.projektmagazin.de/artikel/kollaboration-was-fuehrung-dazu-wissen-muss_1120835 [letzter Aufruf: 02.09.24].
- Gantenberg, J. & Jurack, E. (2024). Go for it! – Potenziale für die Umsetzung von Wissenschaftskommunikation in den Geisteswissenschaften. In G. Gödecke & A. Grünwald (Hgg.), *Wissenschaftskommunikation in den Geisteswissenschaften. Grundlagen, Konzepte, Anwendungen* (S. 9-26). Bielefeld: wbv media.
- Geier, A. & Gottschling, M. (2019). Wissenschaftskommunikation auf Twitter? Eine Chance für die Geisteswissenschaften! *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 66(3), 282-291. <https://doi.org/10.14220/mdge.2019.66.3.282>
- Gläser, J. (2012). Scientific communities. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart et al. (Hgg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 151-162). Wiesbaden: Springer.
- Gödecke, G. (2022). Wissenschaftskommunikation über die Fremdsprachendidaktik - erste Annäherungen an ein neues Gegenstandsfeld. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 33 (2), 211-233.
- Hagenhoff, S., Seidenfaden, L., Ortelbach, B. et al. (2007). *Neue Formen der Wissenschaftskommunikation. Eine Fallstudienuntersuchung*. Göttingen: Universitäts-Verlag Göttingen.
- Iwers, T. & Claußen, J (2024). Kooperation und Kollaboration. Gruppe. Interaktion. Organisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 55 (2), 1-4. <https://doi.org/10.1007/s11612-024-00729-5>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Leimeister, J. M. (2014). Grundlagen der Zusammenarbeit. In J. M. Leimeister (Hg.), *Collaboration engineering* (S. 3-21). Berlin, Heidelberg: Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-20891-1_1
- Liebhart, U. (2024). Kollaboratives Arbeiten in der modernen Arbeitswelt. Gruppe. Interaktion. Organisation. *Zeitschrift für angewandte Organisationspsychologie*, 55, 5-16 <https://link.springer.com/article/10.1007/s11612-024-00732-w>
- Lüthje, C. (2017). Interne informelle Wissenschaftskommunikation. In H. Bonfadelli, Fähnrich, B., Lüthje C. et al. (Hgg.), *Forschungsfeld Wissenschaftskommunikation* (S. 109-124). Wiesbaden: Springer.
- Moll, G. & Schütz, J. (2021). Wissenstransfer – Komplexitätsreduktion – Design. Ein Systematisierungsversuch. In G. Moll & J. Schütz (Hgg.), *Wissenstransfer – Komplexitätsreduktion – Design* (S. 9-14). Bielefeld: wbv Publikation.

- Muuß-Merholz, J. (2022). *Zusammenarbeit in der Schule. Warum es sie braucht und wie sie gelingt. Buch zum Video-Seminar der ZEIT Akademie Corporate*, https://www.zeitfuerdieschule.de/content/uploads/2022/09/E-Learning_Zusammenarbeit_Booklet.pdf [letzter Aufruf: 30.09.24]
- Riemer, C. (2022). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke et al. (Hgg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 162-180). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- Schäfer, M. S., Kristiansen, S. & Bonfadelli, H. (2015). Wissenschaftskommunikation im Wandel: Relevanz, Entwicklung und Herausforderungen des Forschungsfeldes. In M. S. Schäfer, S. Kristiansen & H. Bonfadelli (Hgg.), *Wissenschaftskommunikation im Wandel* (S. 10-42). Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Surkamp, C., König, L. & Schädlich, B. (2022). Perspektiven auf kulturelles Lernen in einer flipped conference koordinieren: Ein innovatives Konferenzformat. In C. Surkamp, L. König & B. Schädlich (Hgg.), *Unterricht_Kultur_Theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* (S. 31-39). Berlin, Heidelberg: J. B. Metzler.
- Uit Beijerse, R. P. (1999). Questions in knowledge management: defining and conceptualising a phenomenon. *Journal of knowledge management*, 3 (2), 94-110.
- von Unger, H. (2014). *Partizipatorische Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Voigt, K. (2012). *Informelle Wissenschaftskommunikation und Social Media*. Berlin: Frank & Timme Verlag.
- Willems, H. (2008). Diskurse. In H. Willems (Hg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen Studiengänge*. (Band 1, S.147-184). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wissenschaftsrat (WR) (2021). *Wissenschaftskommunikation. Positionspapier*. Kiel 2021.