

Im ersten Kapitel dieser Arbeit haben wir u. a. herausgearbeitet, dass es eine essenzielle Voraussetzung für das Bestehen von Organisationen ist, dass deren Mitglieder beständig miteinander kommunizieren. Um Organisationen nunmehr in ihrer Eigenlogik erfassen zu können, müssen die organisationalen Kommunikationen bzw. Interaktionen methodisch kontrolliert nachvollzogen werden. Mit der dokumentarischen Methode der Interpretation steht dafür ein geeignetes Instrumentarium zur Verfügung, das sich inzwischen auch im Kontext der qualitativ-rekonstruktiven Organisationsforschung mehrfach bewährt hat (Kapitel 2.2). Wir triangulieren diese Methode zum einen mit teilnehmenden Beobachtungen, die uns einerseits den Zugang zum untersuchten Feld eröffnen und andererseits die Sammlung von Daten zur praktischen Nutzung unterschiedlichster Medien im Kontext der schulorganisatorischen Kommunikation ermöglichen (Kapitel 2.1). Zum anderen bedienen wir uns drittens so genannter Logfile-Analysen, um nicht nur die Kommunikation über die untersuchten Schulinformationssysteme zum Gegenstand unserer Analysen machen zu können, sondern auch die innerhalb dieser technischen Systeme mit einem non-reaktiven Zugang stattfindende Kommunikation (Kapitel 2.3).

Die Triangulation der aufgeführten Methoden erfolgt entlang von zwei Fallstudien, repräsentiert jeweils durch eine Schule. Als empirische Methode basieren Fallstudien auf einer Vielzahl unterschiedlicher Datenquellen, um gegenwärtige Phänomene innerhalb ihrer praktischen Entstehung zu untersuchen (Yin 2004). Sie eignen sich immer dann gut zur empirischen Forschung, wenn der interessierende Gegenstand sowohl konzeptionell als auch in seiner praktischen Anwendung noch relativ unstrukturiert ist (Gerring 2007). Darüber hinaus haben sich Fallstudien als probate Methode bei der Beforschung der Aneignung und Nutzung digitaler Medien in Schulen erwiesen (Goodison 2003; Häuptle 2007; Schulz-Zander 2005).

Für die Fallstudien wurden zwei allgemein bildende Schulen nach zwei primären Kriterien ausgewählt. Zum einen mussten die Schulen über ein Kollegium von

mindestens 50 Lehrkräften verfügen, da mit zunehmender Organisationsgröße auch der Abstimmungsbedarf zunimmt und die Schule auf verschiedene Gebäude verteilt ist, was eine Face-to-Face-Kommunikation begrenzt. Zum anderen sollten beide Schulen in ihrer Medienintegration überdurchschnittlich weit vorangeschritten sein und digitale Medien auf möglichst breiter Basis einsetzen, sodass die dort tätigen Lehrkräfte über eine umfangreiche Praxiserfahrung verfügen, die sich empirisch adressieren lässt. Außerdem lassen sich Veränderungen über den Zeitraum von zwei Schulhalbjahren nur bei sehr aktiven Schulen verfolgen. Aufgrund der langsamen Innovationszyklen wäre eine Kontrastierung zwischen unterschiedlich entwickelten Schulen mit einem zu großen Ausfallrisiko behaftet.

2.1 Teilnehmende Beobachtungen

Das Forschungsprojekt beginnt mit der Durchführung von teilnehmenden Beobachtungen in den Untersuchungsschulen. Über die Teilnahme am Organisationsalltag eröffnet die Methode einen ersten unmittelbaren Zugang zu den täglichen Aktivitäten, Ritualen, Interaktionen und Ereignissen der schulischen Organisationswelt (Dewalt et al. 2000, S. 260). Die Methode unterstützt die Forschenden, eine offene, entdeckende und induktive Haltung einzunehmen, die erforderlich ist, um den Prozessen schulischer Mediatisierung offen zu begegnen. Das ist besonders wichtig, da das adressierte Forschungsfeld bislang kaum empirisch durchdrungen wurde und der zu untersuchende Gegenstand aus erster Hand erlebt werden muss, um u. a. sensible Fragen in der Sprache der Lehrkräfte für den weiteren Untersuchungsprozess zu entwickeln.

Aufgrund der angedeuteten Vagheit des untersuchten Gegenstandes stellt sich gerade in der Anfangsphase der Untersuchung die Frage, was zu beobachten ist bzw. welche Aspekte der Alltagspraxis für die Untersuchung relevant sind. Götz Bachmann rät, gerade die Eindrücke der ersten Zeit im Feld so umfassend wie möglich festzuhalten, denn gerade in dieser Phase fielen manchmal Dinge auf, die man später nicht mehr wahrnehme oder erklärt bekommen müsse (Bachmann 2009, S. 256). Daneben weisen John Lofland et al. darauf hin, dass sich Geschehnisse, die außerordentlich interessant und/oder von theoretischer Bedeutung sind, in der Regel beständig wiederholen. Nachhaltiges Engagement im Feld und ausdauernde, systematische Beobachtung machen es zudem unwahrscheinlich, dass die Forschenden signifikante Handlungsmuster oder andere bedeutsame Aspekte übersehen (Lofland et al. 2006, S. 55). Darüber hinaus empfiehlt sich – ausgehend von einer zunächst möglichst breiten und deskriptiven Beobachtung, die u. a. dazu dient, die

Komplexität des beforschten Feldes so weit wie möglich zu erfassen – die sukzessive Fokussierung der Beobachtung entlang der zu bearbeitenden Forschungsfragen, um abschließend einzelne relevante Aspekte noch einmal selektiv zu beobachten (Flick 2007, S. 288). Dabei sind mit Ausnahme der Klassenräume alle Räume in der Schule beobachtungsrelevant, in denen mit und über Medien kommuniziert und interagiert wird.

Des Weiteren hilft die teilnehmende Beobachtung den Forschenden, die sozialen Kontexte im Sinne einer Perspektivenübernahme besser zu verstehen, innerhalb derer die Mitglieder der Schule interagieren (Bachmann 2009; Mikos 2005). Mittels der Methode lassen sich z. B. mögliche Widersprüche zwischen den Selbstbeschreibungen der beforschten Akteure und der alltäglichen Praxis erkennen, die die Akteure de facto durch ihr Handeln reproduzieren (Vogd 2006, S. 89). Denn die Logik der gelebten Praxis ist eine andere als die der (Akteurs-)Theorien über die Praxis. Zwar zielt gerade die dokumentarische Methode darauf ab, den Modus Operandi der Praxis zu rekonstruieren und zu erfragen, wie performativ Wirklichkeit hergestellt wird und welche biografischen Orientierungen dabei zur Geltung kommen (vgl. Kapitel 2.2). Dennoch ermöglicht die teilnehmende Beobachtung einen unmittelbaren Zugang zu den Details der gelebten Praxis und unterstützt die Forschenden, die verschiedenen Kontexte und Differenzierungen der Praxis zu rekonstruieren (Vogd 2006, S. 90). Gleiches gilt für die Einbeziehung vorsprachlicher, habituellen und atmosphärischer Aspekte in die Untersuchung, die ebenfalls unmittelbar anschlussfähig sind an die dokumentarische Methode.

Oben haben wir darauf hingewiesen, dass die Forschenden am organisationalen Geschehen teilnehmen. Das Verhältnis zwischen Teilnahme und Beobachtung markiert eine der zentralen Konfliktlinien der methodisch-methodologischen Kontrolle der teilnehmenden Beobachtung. Denn wer vollständig teilnimmt, kann nicht mehr beobachten, und wer nur beobachtet ohne teilzunehmen, „dem fehlt die eigene *Erfahrung* mit der zu beforschenden Kultur, die ein entscheidendes Erkenntnispotenzial ethnografischer Forschung darstellt“ (Breidenstein 2006, S. 21, H. i. O.). Die besondere Herausforderung der Methode liegt somit darin begründet, die Möglichkeit der Beobachtung mit der Teilnahme zu verbinden (Breidenstein 2006, S. 23). Weitgehend durchgesetzt habe sich dabei laut Götz Bachmann die Auffassung, dass erstens jede Anwesenheit der Forschenden im Feld zu einem gewissen Grad teilnehmend sei. Zweitens sei von wechselseitigen Effekten jeder Teilnahme auszugehen. Die Anwesenheit der Forschenden wirkte sich nicht nur auf das untersuchte Feld aus, sondern das Feld bestimmte auch die Forschungspraxis. Und drittens sei davon auszugehen, dass solche wechselseitigen Effekte nicht nur Störfaktoren, sondern zentrale Mittel der Erkenntnis sind (Bachmann 2009, S. 266).

Das ändert aber nichts am Grundproblem der teilnehmenden Beobachtung, dass im Zuge bzw. im Nachgang der Beobachtung dem Handeln der Beobachteten sozialer Sinn und Bedeutung durch die Beobachtenden zugewiesen wird, und diese Zuweisung an die Standortgebundenheit der Forschenden gekoppelt ist (Friebertshäuser 1997, S. 521; Merkmens 1989, S. 14). Bohnsack argumentiert ähnlich, wenn er zu bedenken gibt, dass auch die teilnehmende Beobachtung auf eine doppelstufige Interpretation angewiesen ist, d. h. die Interpretation der Äußerungen bzw. Verhaltensweisen derjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, sowie die Interpretation der von den Forschenden erstellten Beobachtungsprotokolle (Bohnsack 2010, S. 129). Streng genommen handelt es sich bei diesen Protokollen schon um eine Interpretation, sodass diese nicht, wie z. B. die Interpretation von Gruppendiskussionen, über den Rückgriff auf die aufgezeichneten Äußerungen der Beforschten intersubjektiv überprüfbar sind (Bohnsack 2010: 130). Daher ist es umso wichtiger, dass sich die Forschenden bei der Protokollierung ihrer Beobachtungen konsequent jeglicher Unterstellung von Motiven bezüglich der beobachteten Praxis enthalten, denn diese sagen zunächst einmal nur etwas über die Wirklichkeitsmodelle der Forschenden aus, entsprechen aber nicht zwingend denen der Beforschten. Insofern entspricht die Protokollierung der Beobachtungen der formulierenden Interpretation der dokumentarischen Methode (Vogd 2006, S. 94; vgl. auch Kapitel 2.2.2).

Da sich der schulische Feldzugang außerdem häufig sehr schwierig gestaltet, eröffnet die teilnehmende Beobachtung den Forschenden auch eine gute Möglichkeit, die Akzeptanz und Unterstützung der Beforschten zu gewinnen. Das ist umso wichtiger, da insbesondere im Zuge der Logfile-Analysen eine Vielzahl personenbezogener Daten erhoben werden, die ein Höchstmaß an Vertrauen in die Integrität der Forschenden und die Gewährleistung vollständiger Anonymität bei der Dateninterpretation erfordert.

Im Zuge der Auswertung wurden die von den Forschenden angefertigten Beobachtungsprotokolle zu detaillierten Beschreibungen der Schule als Ort der mediatisierten schulischen Alltagskommunikation verdichtet, die am Anfang der beiden Fallstudien stehen. Sie vermitteln einen ersten Eindruck davon, unter welchen Bedingungen die Kommunikation des Organisierens in der Schule stattfindet, und tragen damit zu einem besseren Verständnis der kommunikativen (Re-)Produktion der schulischen Organisation bei.

2.2 Die dokumentarische Methode im Kontext rekonstruktiver Organisationsforschung

Die dokumentarische Methode der Interpretation zielt in ihrem ursprünglichen von Karl Mannheim entwickelten Verständnis darauf ab, einen adäquaten Zugang zu (unbekannten) kulturellen Kontexten und Milieus bzw. den damit verbundenen konjunktiven Erfahrungsräumen zu eröffnen (Bohnsack 2013a, S. 179). Wenn Bohnsack hier von ursprünglicher Form spricht, dann ist dabei zum einen auf die von ihm selbst vorgenommene kontinuierliche Weiterentwicklung der Methode zu verweisen (vgl. z. B. Bohnsack 1989, 2009b und Bohnsack 2010), zum anderen aber auch auf methodisch-methodologische Weiterentwicklungen weiterer Personen wie z. B. Nohl (vgl. z. B. Nohl 2008 und Nohl 2013b).

Um herauszuarbeiten, welche Rolle die digitalen Medien für die Konstitution der Schule als Organisation spielen, sind insbesondere die Handlungspraxen der Lehrkräfte vor dem Hintergrund in den Blick zu nehmen, welche Motive dieses Handeln bestimmen. Diese basieren auf dem milieuspezifischen Orientierungswissen der Beteiligten, das atheoretischer Natur ist und sich insbesondere in der Metaphorik ihrer Erzählungen und Beschreibungen verbirgt (Bohnsack und Nohl 1998, S. 261). Es handelt sich insofern um das in die Alltagspraxis eingelassene vorreflexive Wissen bzw. das stillschweigende oder implizite Wissen, und auch das inkorporierte Wissen im Sinne von Pierre Bourdieu fällt darunter (Bohnsack 2013a, S. 180). Den Gegenpol dazu bildet das bereits in Kapitel 1.2.3.2 näher ausgeführte theoretische bzw. kommunikative Wissen. Die Unterscheidung zwischen diesen beiden Wissensformen ist gleichbedeutend mit der Differenz zwischen einer theoretischen und einer praktischen Beziehung zur Welt (Bohnsack 2013a, S. 182).

Der Zugang zu den milieuspezifischen Orientierungen erfolgt über die Rekonstruktion der Handlungspraxis und „zielt auf das die Praxis begründende habitualisierte und teilweise inkorporierte Orientierungswissen, welches dieses Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert. Dennoch wird dabei die empirische Basis des Akteurswissens nicht verlassen. Dies unterscheidet die dokumentarische Methode von objektivistischen Zugängen, die nach Handlungsstrukturen ‚hinter dem Rücken der Akteure‘ suchen“ (Bohnsack et al. 2001, S. 9). Aufgrund der hohen Bedeutung der Handlungspraxis wird diese Form der Wissenssoziologie auch als praxeologisch bezeichnet. Auch der von Mensching verwendete Organisationskulturbegriff ist unmittelbar anschlussfähig an die praxeologische Perspektive im bohnsackschen Sinne, denn er fragt nach den alltäglichen Handlungen in Organisationen, in denen sich organisationskulturelle Orientierungen zeigen (Mensching 2008, S. 50).

Mittels einer solchen Kulturperspektive lassen sich auch differierende Sinnzuschreibungen, und vor allem die Modi dieser Zuschreibungsprozesse, in den Blick nehmen. Denn auch für die Kultur gilt, dass nicht das *Was*, sondern das *Wie* die Kultur regelt, nämlich der Modus der Beobachtung zweiter Ordnung (Baecker 2001: 122). Nur dieser Wechsel in der Analyseeinstellung vermag den Zugang zu den hinter den verschiedenen Handlungspraxen liegenden Orientierungen zu öffnen. Es gelingt auf diesem Wege außerdem, die Beschränkungen auf das subjektive Sinnverstehen und damit die Attributierung von Um-zu-Motiven als Grundlage der Theoriebildungen und Typisierungen des Common Sense, die u. a. in der Tradition der Sozialphänomenologie von Alfred Schütz und Berger und Luckmann stehen, zu durchbrechen (Bohnsack 2013a, S. 178). Denn diese Ansätze vermögen zwar, „Alltagstheorien (mit ihren Konstruktionsprinzipien des subjektiv gemeinten Sinns und der Unterstellung von Motiven) treffend zu rekonstruieren, ohne diese aber zu transzendieren und in Fragen zu stellen. Sie bleib[.]en in diesem Sinne deskriptiv und unkritisch gegenüber dem Common Sense“ (Bohnsack et al. 2010b, S. 11). Bezogen auf die praxeologische Beobachtung der Organisation als Kultur, die nicht auf Symbolisierung, d. h. nicht auf die Oberflächenebene intendierter oder inszenierter Kulturvorstellungen in Organisationen zielt, eröffnet sich damit die Chance, an den Handlungspraktiken der Organisationsmitglieder anzusetzen, und diese verstehend nachzuvollziehen (Mensing 2008, S. 50). Dieser Weg führt, wie bereits dargestellt, über die Rekonstruktion des konjunktiven Wissens bzw. der konjunktiven Erfahrungen. Insbesondere das Gruppendiskussionsverfahren hat sich dafür über die Jahre zu einer probaten Methode entwickelt.

2.2.1 Das Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungsmethode

Das Gruppendiskussionsverfahren ist aufs Engste mit der dokumentarischen Methode der Interpretation verbunden und war das erste in diesem Kontext systematisch entwickelte Erhebungs- und Auswertungsverfahren (Loos und Schäffer 2001; Bohnsack et al. 2010a). Auch in organisatorischen Kontexten zeigt das Verfahren seine Stärke, was besonders für die Fokussierung auf Kommunikationen als Erhebungs- und Auswertungseinheiten gilt (Mensing 2008, S. 96). Denn beim Gruppendiskussionsverfahren werden z. B. kollektive Orientierungen nicht am Ende eines Forschungsprozesses quasi aus der Summe der individuellen Meinungen der Beforschten (die über Einzelinterviews erhoben werden) abstrahiert. Stattdessen stehen die interessierenden Kommunikationen permanent im Fokus des gesamten Forschungsprozesses, um emergente Phänomene wahrnehmen zu können.

Die Gruppenmeinung ist somit auch nicht die ‚Summe‘ von Einzelmeinungen, sondern das Produkt kollektiver Interaktionen. Die Mitglieder der verschiedenen Gruppen, mit denen im Rahmen des Forschungsprozesses Gruppendiskussionen geführt werden, verfügen über mehrere, übereinander gelagerte Erfahrungsräume (z. B. bildungs- und geschlechtsumlieuspezifisch), in denen sich unterschiedliche Orientierungsfiguren finden, von denen normalerweise mindestens eine im Fokus der jeweiligen Gruppe steht und ihren übergreifenden Orientierungsrahmen bildet. Dabei stehen sowohl situationsbezogene Orientierungsmuster als auch biografisch relevante Orientierungen zur Diskussion (Bohnsack 1989).

Damit die Diskutierenden ihren Orientierungsrahmen im Gespräch entfalten können, steht die Herstellung von Selbstläufigkeit im Zentrum der Durchführung der Gruppendiskussion. Denn nur so kann sich die Diskussion der gegebenen Gruppe in ihrer Eigenläufigkeit bzw. Eigenstrukturiertheit entfalten. So können die Relevanzsysteme derjenigen zur Sprache kommen, die Gegenstand des Forschungsinteresses sind. Die Maxime der Selbstläufigkeit verhindert außerdem, dass vor allem die theoretisch induzierten Relevanzsysteme der Forschenden, z. B. in Form von Diskussionsleitfäden, von der Gruppe abgearbeitet werden (Loos und Schäffer 2001, S. 52). Aufgrund der multilateralen Interaktionsmöglichkeiten während der Gruppendiskussion können die Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer auch weitaus größeren Einfluss auf den Verlauf und die Themenhierarchie der Erhebung als beim Einsatz anderer Erhebungsinstrumente nehmen, da sich die feldspezifische Kommunikation zwischen Forschenden und Teilnehmenden alltagsnah und nicht-hierarchisch inszenieren lässt (Kutscher 2006, S. 189f.). Selbstläufigkeit und multilaterale Interaktionen unterstützen somit auch die methodische Kontrolle der Erhebung. Indem die Erforschten Gelegenheit erhalten, ihr kommunikatives Regel- und Relevanzsystem zu entfalten, wird die Kontrolle zwischen den ‚Sprachen‘ von Forschenden und Erforschten über die Differenzen ihrer Interpretationsrahmen und ihrer Relevanzsysteme überhaupt erst möglich (Bohnsack 2005, S. 69f.).

Aufgrund des indexialen Gehalts der von den Beforschten gemachten Äußerungen sind diese aber lediglich Indikatoren für Hinweise auf Bedeutungen und Bedeutungsgehalte, sodass die ihnen zugrunde liegenden Orientierungsmuster der Rekonstruktion bedürfen. Denn im Gegensatz zu den Forschenden verfügen die zum selben Milieu gehörenden und in die Prozesse gemeinsamen Erlebens eingebundenen Personen bereits über einen unmittelbar verstehenden Zugang zu den ihren Äußerungen zugrunde liegenden Sinnmustern. Der indexiale Gehalt der Äußerungen ist aufgrund biografischer Gemeinsamkeiten gegeben. Milieufremde können sich diesen Zugang mittels der dokumentarischen Interpretation erschließen, die darauf gerichtet ist, „einen Zugang zum konjunktiven Wissen als dem je

milieuspezifischen Orientierungswissen zu erschließen“ (Bohnsack et al. 2001: 14, vgl. auch Bohnsack 2010, S. 57).

2.2.2 Die Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode

Formulierende Interpretation

Die dokumentarische Textinterpretation beginnt mit der formulierenden Interpretation als erstem (Text)Analyseschritt. Es wird zunächst eine thematische Struktur des vorliegenden, nach den in Kapitel 6 dargestellten Regeln transkribierten Materials erstellt. Bei der Herausarbeitung der im gesamten Diskursverlauf angesprochenen Themen und Unterthemen bleibt die Analyse dabei konsequent dem Relevanzsystem der Gruppe verhaftet. Dieser Rahmen wird weder transzendiert noch explizit gemacht. Die Auswahl der Passagen, die zum Gegenstand der reflektierenden Interpretation werden sollen, orientiert sich an deren thematischen Relevanz für die untersuchte Fragestellung sowie an der thematischen Vergleichbarkeit mit Passagen aus anderen Diskussionen. Spezielle Aufmerksamkeit gilt Passagen, die durch interaktive Dichte und besonderes Engagement der Diskutierenden charakterisiert sind (Fokussierungsmetaphern). Am Ende steht die Erstellung zusammenfassender Formulierungen (Bohnsack 2010, S. 135). Daran schließt sich die reflektierende Interpretation an.

Reflektierende Interpretation

Die reflektierende Interpretation zielt auf die Rekonstruktion und die Exemplifizierung der Orientierungsmuster und des (Orientierungs-)Rahmen, der auch als Habitus bezeichnet werden kann und innerhalb dessen bestimmte Themen (z. B. der Umgang mit E-Mailverteilern) abgehandelt werden (Bohnsack 2010, S. 134). Auf der Analyseebene findet dabei ein Wechsel von den Was- zu den Wie-Fragen statt, der mit dem Übergang von der Beobachtung erster zur Beobachtung zweiter Ordnung korrespondiert (vgl. Kapitel 1.2.3.2). Es geht nicht mehr darum, zu fragen, *was* die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure ist, sondern *wie* diese in der Praxis hergestellt wird, und was sich in dem, wie etwas gesagt wird, über den dahinter stehenden konjunktiven Erfahrungsraum bzw. die kollektive Handlungspraxis dokumentiert (Loos und Schäffer 2001, S. 63). Denn „[d]ie Frage nach dem *Wie* ist die Frage nach dem *Modus Operandi*, nach dem der Praxis zugrundeliegendem Habitus“ (Bohnsack et al. 2013, S. 13, H. i. O.).

Von Interesse sind damit nicht die kommunikativen Absichten der Handelnden im Sinne eines intendierten Ausdruckssinns der Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer, und das Verstehen ihrer Äußerungen basiert nicht auf Annahmen über

kommunikative Absichten bzw. deren immanenten Sinngehalt (Bohnsack 2010, S. 61). So sind z. B. die unterschiedlichen Bedeutungen der Schule, transportiert u. a. durch die korrespondierende Fachdiskussion oder die Bildungspolitik der Länder, der äußeren Betrachtung mehr oder weniger verfügbar. Eine zusätzliche und ganz eigenständige Bedeutung gewinnt die Einrichtung für diejenigen, die Erfahrungen ihrer Alltagsexistenz damit verbinden. Es sind diese, wie in Kapitel 1.2.3.2 herausgearbeitet, gemeinsamen geistigen Beziehungen, die einen konjunktiven Erfahrungsraum auf der Grundlage einer gemeinsamen Praxis konstituieren, der die Grundlage des (Orientierungs-)Rahmens oder Habitus der Lehrkräfte bildet. Man kann in diesem Kontext auch vom Dokumentsinn sprechen, von dem zusätzlich der intendierte Ausdruckssinn zu unterscheiden ist. Dieser unterscheidet sich vom Dokumentsinn „durch die kommunikative Absicht, vom immanenten Sinngehalt dadurch, dass der Sinngehalt nicht wörtlich oder explizit, sondern gestalterisch, metaphorisch oder ‚stilistisch‘ zum Ausdruck gebracht wird und selbstreflexiv ist“ (Bohnsack 2010, S. 69). Das gilt auch für den Umgang mit Medien. In den Beschreibungen und Erzählungen der Lehrkräfte, die durch die Fragen der Interviewer nach professionellen Orientierungen und Praxen im Umgang mit den Medien ausgelöst werden und von den Lehrerinnen und Lehrern diskursiv entfaltet werden, „dokumentiert sich der Zusammenhang von Kollektivvorstellungen und dahinter liegenden Erlebnisprozessen und Erlebniszusammenhängen, die uns die kollektiven Orientierungen erst verständlich werden lassen“ (Bohnsack 2010, S. 43). Dokumentarisch interpretiert wird, indem diese Erzählungen und Beschreibungen hinsichtlich ihres metaphorischen Gehalts ausgelotet werden und versucht wird, theoretisch-begrifflich das zu erfassen, was zunächst atheoretisch gegeben, d. h. nicht begrifflich expliziert ist.

Der (Orientierungs-)Rahmen oder Habitus wird auf Grundlage der Gegenhorizonte erkennbar, innerhalb derer ein Thema abgehandelt wird. Die Orientierungsmuster, die in den Diskursen innerhalb der Gruppendiskussion expliziert oder mittels Beschreibungen und Erzählungen metaphorisch entfaltet werden, gewinnen ihre Konturen, indem sie an positiven und negativen Gegenhorizonten festgemacht werden. Solche Gegenhorizonte im Sinne von Orientierungsfiguren und deren Enaktierungspotenziale, d. h. inwieweit danach gehandelt wird, sind die wesentlichen Komponenten des Erfahrungsraums einer Gruppe und rahmen diesen. Um die Orientierungsmuster zu erschließen, ist es zentral, dass dem Rahmen und der Selektivität (die spezifische Weichen und Problemstellung bei der Behandlung eines Themas) einer Gruppe Alternativen, wie sie von anderen Gruppen bei vergleichbaren Themen verwandt werden, gegenüber gestellt werden.

Dieser Form der komparativen Analyse ist zentral für das rekonstruktive Verfahren, denn erst durch den Kontrast in den Gemeinsamkeiten, d. h. durch

den Vergleich von Gruppen, die sich vor ein gemeinsames Problem gestellt sehen, werden im Zuge der unterschiedlichen Strategien der Problembewältigung milieutypische Unterschiede oder Kontraste sichtbar (Nohl 2013a). Bei der Betrachtung dieser Kontraste ist zu berücksichtigen, dass jede Fortbewegung im Diskurs von den vorhergehenden Schritten abhängt, ohne diese nicht verständlich ist und nur mit Blick auf selbige interpretiert werden kann. Das unterstreicht auch noch einmal die Fokussierung einer am Diskurs orientierten, prozessbezogenen Analyse auf die Gruppe und nicht auf ihre einzelnen Sprecherinnen bzw. Sprecher. Die dokumentarische Methode trägt dem mit der sequenzanalytischen Vorgehensweise und der Rekonstruktion des Bezugs der Sprecherinnen und Sprecher aufeinander Rechnung. Damit wird die Äußerung einer Diskussionsteilnehmerin bzw. eines -teilnehmers erst vor dem Hintergrund der Reaktionen anderer Teilnehmender verständlich (Mensching 2008, S. 117).

Die Auflösung bzw. Kontrolle der Standortgebundenheit ist den Forschenden dabei trotz alledem nicht prinzipiell möglich. Gleichwohl unterstützt die sukzessive Ersetzung der von den Forschenden an den Forschungsgegenstand herangetragenen, impliziten Vergleichshorizonte durch aus dem empirischen Material rekonstruierte Vergleichsfälle zur Methodisierung die Kontrolle der Standortgebundenheit der Forschenden (Bohnsack 2001, S. 235f.).

Um den tiefergehenden semantischen Gehalt der Gruppendiskussionen zu erfassen, muss deren formale Struktur im Sinne der Diskursorganisation, d. h. die formale Bezugnahme der an den Diskussionen beteiligten Personen, zuvor verstehend erfasst werden (Bohnsack und Przyborski 2006, S. 235). Man kann dabei auch die Organisation selbst als Diskurse fassen und fragen, wie Organisationen durch Sprache konstruiert und reproduziert werden (Lang et al. 2001, S. 205). Denn gerade im organisationalen Kontext ist besonders offensichtlich, dass Sprachgebrauch von diesem Kontext beeinflusst wird und ihn gleichzeitig beeinflusst. Berufliche Milieus entwickeln z. B. eigene sprachliche Bezeichnungen, die Nichtmitglieder häufig nicht verstehen, den Angehörigen dieser Milieus aber wiederum Orientierungen geben (Mensching 2008, S. 115f.).

Erst die Rekonstruktion der Diskursorganisation erlaubt valide Aussagen über die Existenz konjunktiver Erfahrungsräume oder Milieus und darüber, welcher Art die sie konstituierenden Gemeinsamkeiten sind. Indem die Existenz konjunktiver Erfahrungsräume nicht vorab durch Hypothesen und theoretische Relevanzsetzungen der Forschenden unterstellt werden, wird ein offener und in dem Sinne rekonstruktiver Zugang zum Forschungsfeld eröffnet (Bohnsack und Przyborski 2006, S. 246). Vor dem Hintergrund des Wissens um die natürlichen Standards der Erforschten, d. h. den im Forschungsfeld immer schon vorfindbaren Regeln, formalen Strukturen und ‚Standards‘ der Kommunikation und

Mediatisierte Organisationswelten in Schulen
Wie der Medienwandel die Kommunikation in den
Schulen verändert

Welling, S.; Breiter, A.; Schulz, A.H.

2015, X, 336 S., Softcover

ISBN: 978-3-658-03676-8