
Themenheft Nr. 53: ENT|GRENZ|UNGEN in der Medienpädagogik.

Perspektiven im Anschluss an den 28. Kongress der DGfE

Herausgegeben von Larissa Ade, René Breiwe, Lukas Dehmel, Karsten D. Wolf,
Klaus Rummler, Valentin Dander, Nina Grünberger und Mandy Schiefner-Rohs

Die Entgrenzung von Kommunikationskulturen in Lehrpersonenkollegien

Reflexion einer unbeabsichtigten Begleiterscheinung der Arbeit mit
Tablets

Lukas Dehmel¹ , Dorothee M. Meister¹  und Lara Gerhardts¹ 

¹ Universität Paderborn

Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich im Kontext der schulischen Arbeit mit Tablets mit der Entgrenzung von arbeitsverwiesenen und privaten Lebenskontexten in Lehrpersonenkollegien. Es geht hierbei um den nicht unbedingt intendierten Aspekt einer erheblichen Ausweitung der beruflichen Verfügbarkeit, der in der medienpädagogischen Forschung bisher kaum berücksichtigt worden ist. Dabei stellt die Analyse die Frage in den Mittelpunkt, wie und nach welchen Normen dieses Entgrenzungsphänomen in Lehrpersonenkollegien handelnd erzeugt wird. Um das Thema grundagentheoretisch einzuordnen, greift die Argumentation auf den Mediatisierungsansatz aus der Kommunikationswissenschaft zurück. Der Beitrag nutzt anschliessend einige Ideen aus der Schulkulturtheorie (Helsper et al.), die als Ausgangspunkt dienen, um die soziale Aushandlung des Entgrenzungsphänomens empirisch greifbar zu machen. Beide Theorielinien werden miteinander verknüpft und schaffen so ein theoretisches Fundament für die Auswertung. Entlang der eingenommenen Perspektive werden darauffolgend Gruppendiskussionen aus drei Lehrpersonenkollegien mit der Objektiven Hermeneutik interpretiert und miteinander verglichen. Dabei kommt die Analyse zu dem Ergebnis, dass im Zuge der Tablet-Einführung in allen drei Kollegien ähnliche berufliche Verfügbarkeitsverpflichtungen Einzug halten, die aber teilweise unterschiedlich ausgehandelt werden. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Umgang mit den neuartigen Kommunikationsanforderungen von den Lehrpersonen stark problematisiert wird und eine Herausforderung darstellt. Zum Abschluss geht die Argumentation auf medienpädagogische Konsequenzen ein, die sich aus diesen Untersuchungsergebnissen ableiten lassen.

The Dissolution of Boundaries in Teaching Colleges. Reflection on an Unintended Aspect of Working with Tablets

Abstract

This paper deals with the dissolution of boundaries between work and privacy among teaching colleges in the context of tablet use. We thereby focus on an aspect of school-related tablet use which has been neglected by media educational research so far. Our paper centers on the questions of how and according to which norms the phenomenon of dissolving boundaries between working and private life is negotiated within teaching colleges. In order to frame the topic, the argumentation relates to mediatization theory from communication science. The empirical approach is based on specific concepts taken from Helsper's (and others') theory of school culture, which are purposefully linked to the mediatization approach here. Proceeding from these theoretical perspectives, three group discussions from different teaching colleges are analysed according to Objective Hermeneutics. The analysis and several rounds of close comparison show that similar availability obligations are established in all three teaching colleges in the course of tablet implementation. At the same time, these obligations are negotiated quite differently. However, we generally found that teachers are confronted with various challenges while trying to cope with new communication practices. Finally, we discuss several media educational consequences that can be derived from the research results.

1. Einleitung

Das Thema *Tablets in der Schule* wurde inzwischen in einer Reihe von Untersuchungen ausführlich und aus ganz verschiedenen Perspektiven beleuchtet (z. B. Meister und Mindt 2020; Bastian und Aufenanger 2017). Dabei stand zunächst insbesondere die empirische Erkundung der Veränderung von Unterricht oder die Reflexion von Vor- und Nachteilen im schulischen Lernen mit den mobilen Endgeräten im Mittelpunkt des Interesses. Weniger im Fokus waren in dieser Diskussion bisher medienpädagogische Analysen von nicht intendierten Folgen für den Lehrpersonenberuf, die mit der Einführung von Tablets als Arbeitsmedien einhergehen können. Im vorliegenden Beitrag¹ soll in diesem Zusammenhang eine nähere Erforschung von unbeabsichtigten Entgrenzungsvorgängen zwischen der arbeitsbezogenen und der privaten Lebenssphäre im Mittelpunkt stehen. In interdisziplinären Untersuchungen zu anderen Berufsfeldern ist dieses Verwischen oder gar der völlige Wegfall von Grenzziehungen zwischen beiden Lebensbereichen bei der Arbeit mit

¹ Der Text baut auf dem von den Autor:innen beim online DGfE-Kongress 2022 gehaltenen Vortrag «Zur Entgrenzung arbeitsbezogener Kommunikationskulturen durch Tablets – ein Blick auf den Lehrer*innenberuf» auf.

mobilen Medientechnologien schon länger im Blick und empirisch mittlerweile gut belegt (für einen Überblick über den Forschungsstand siehe z. B. Busch-Heizmann, Entgelmeier, und Rinke 2018). In der medienpädagogischen Forschung zu *Tablets bzw. mobilen Medien in der Schule* ist dieses Phänomen zwar bekannt (vgl. z. B. Bastian und Prasse 2021, 364; Tulowitzki und Gerick 2020, 329), es wurde bislang aber eher am Rande untersucht.

Auch für das Forschungsprojekt, das der nachfolgenden Analyse zugrunde liegt, war dieser Aspekt zunächst nicht unmittelbar im Fokus des Interesses, sondern kristallisierte sich erst im Zuge induktiver Kategorienbildung als eine für Lehrpersonen offensichtlich sehr relevante Begleiterscheinung heraus. Das Projekt beinhaltet eine längsschnittliche qualitative Begleituntersuchung zu einer grossangelegten Ausstattungsinitiative einer Grossstadt in NRW, in deren Verlauf alle Lehrpersonen der städtischen Schulen mit einem Dienst-iPad ausgestattet worden waren. Die Forschungsfragen zielten zunächst auf eine empirische Erkundung und theoretische Modellierung der Prozesse, die im Kontext der Aneignung des Geräts für den Arbeitsalltag ablaufen (Gerhardts, Dehmel, und Meister 2021; Dehmel, Gerhardts, und Meister 2020). Auffällig erschien jedoch von vornherein, dass die Entgrenzung von arbeitsverwiesenen und privaten Lebensbereichen in allen geführten Gruppendiskussionen und in einer Reihe von Einzelinterviews der zweiten Erhebungswelle immer wieder als äusserst problematisch thematisiert wurde. Sie etablierte sich im Alltag der Lehrpersonen durch die Entwicklung eines zunehmend routinierten Umgangs mit dem Dienstgerät, in dessen Verlauf seine Nutzung auch immer stärker in private Lebensbereiche vorgedrungen war (Dehmel, Gerhardts, und Meister 2020, 128f.). Dass das Tablet also auch im Lehrpersonenberuf zu einer zunehmenden Entgrenzung zwischen einer arbeitsbezogenen und einer privaten Lebenssphäre beiträgt und hier durchaus belastende Folgen hat, zeigte sich somit recht schnell und deutlich. Der vorliegende Beitrag wird sich im Anschluss an diesen ersten Befund nun mit der Frage auseinandersetzen, *wie* diese Entgrenzungsprozesse in den Kommunikationskulturen der untersuchten Lehrpersonenkollegien sozial ausgehandelt und konstruiert werden.²

Dazu bringt der nachfolgende zweite Abschnitt das beschriebene Entgrenzungsphänomen mit den bewährten Überlegungen zur «tiefgreifenden Mediatisierung» (Hepp 2016) des zwischenmenschlichen Zusammenlebens in Verbindung und ordnet es entsprechend theoretisch ein. Um sich dem Phänomenbereich für die empirische Untersuchung anzunähern, greift der Beitrag im dritten Abschnitt auf einen der zentralen Gedanken der Schulkulturtheorie zurück, «Kultur als symbolische Ordnung» (Hummrich 2014, 81) zu begreifen und sie auf diese Weise analysierbar zu machen. Unter dieser analytischen Perspektive wendet sich der weitere Argumentationsgang den drei im Kontext der zweiten Erhebung geführten Gruppendiskussionen zu und

2 Eine genauere Spezifizierung der Forschungsfrage erfolgt in Abschnitt 3.

unterzieht die für das Thema dieses Beitrags relevanten Passagen einer Analyse mit der Objektiven Hermeneutik. So können die anvisierten sozialen Ordnungsprinzipien aufgeschlossen werden, nach denen das beschriebene Entgrenzungsphänomen in den Lehrpersonenkollegien verhandelt wird. Abschnitt vier begründet und beschreibt zunächst das methodologisch-methodische Vorgehen genauer und Abschnitt fünf legt anschliessend die Ergebnisse der Analyse ausführlich dar. Im abschliessenden Fazit (Abschnitt 6) fasst der Beitrag die Argumentation nochmals zusammen und geht auf die medienpädagogischen Konsequenzen ein, die sich aus dieser vertiefenden Analyse des Datenmaterials ergeben.

2. Entgrenzung von arbeitsbezogenen und privaten Lebenskontexten im Zuge tiefgreifender Mediatisierung³

Mit dem Begriff der «tiefgreifenden Mediatisierung» ist in der Kommunikationswissenschaft – vereinfacht zusammengefasst – der Umstand beschrieben, dass sich digitale Medien in nahezu jeden Aspekt der zwischenmenschlichen Konstruktion über alle sozialen Gefüge hinweg in irgendeiner Weise eingewoben haben (Hepp 2016). Für die Mediatisierungsforschung sind in diesem Zusammenhang vorrangig Fragen danach relevant, wie sich dabei das soziale Miteinander der Menschen – mal in kleineren Schritten, mal in grösseren Bewegungen – verändert und wie mitunter neue soziomediale Phänomene hervorgebracht werden (Krotz 2017, 22f.).

Hepp und Hasebrink zeigen in diesem Zusammenhang fünf aktuelle und zukunftsorientierte konzeptualisierte Entwicklungen auf, mit denen sich tiefgreifende Mediatisierung (zumindest aktuell) skizzieren lässt: Sie schreiben zunächst von einer «*Differenzierung* von technisch basierten Kommunikationsmedien» (Hepp und Hasebrink 2017, 335; Herv. i. O.). Diese sind in unser aller Alltag in einer immer grösser werdenden Vielfalt vorhanden und können gleichzeitig immer mehr Aufgaben übernehmen (ebd.). Die beiden Autoren gehen ferner von einer «*Omnipräsenz* dieser Medien» (ebd., Herv. i. O.) aus. Das bedeutet also, dass sich Kommunikationsmedien – gerade dadurch, dass sie mittlerweile mobil geworden sind – allorts im Alltag wiederfinden (ebd., 336). Dies zieht ausserdem eine dadurch «ermöglichte zunehmende *Konnektivität*» (ebd., 335; Herv. i. O.) der Menschen untereinander nach sich. Damit meinen die beiden Autoren, dass medientechnisch vermittelte Kommunikation nicht nur allorts, sondern auch permanent, zu jeder Zeit ermöglicht ist und dass die Menschen dadurch (zumindest potenziell) ununterbrochen zueinander in Verbindung stehen (ebd.). Die vierte Entwicklung benennen Hepp und Hasebrink als eine «hohe technologie- und angebotsbezogene *Innovationsdichte*» (ebd.; Herv.

³ Siehe zu einigen der in diesem Kapitel ausbuchstabierten Gedanken bereits die Ausführungen bei Dehmel 2021, Kap. 2 zur Entgrenzung von arbeitsbezogenen und privaten Lebenskontexten in der Erwachsenen- und Weiterbildung im Zuge tiefgreifender Mediatisierung.

i. O.) und meinen damit, «dass die Abfolge von mehr oder weniger grundlegenden Medieninnovationen [...] in immer kürzeren Abständen erfolgt» (ebd., 336) und auf die Menschen «einen permanenten *Anpassungsdruck* erzeugen [kann], diesen Veränderungen zu entsprechen» (ebd.; Herv. i. O.). Zum Schluss verweisen die beiden auf den Vorgang der «*Datafizierung*» (ebd., 335; Herv. i. O.). Damit ist gemeint, dass im Hintergrund mediengebundener Kommunikationspraxis permanent Daten über die Menschen und ihr Verhalten gesammelt und von Softwarekonglomeraten zu personenspezifischen Profilen zusammengeführt werden. Diese Vorgänge haben wiederum massiven Einfluss auf die zwischenmenschliche Lebenspraxis (ebd., 336).

Die kommunikationswissenschaftliche Arbeitsforschung hat in einer Reihe von empirischen Studien gezeigt, dass diese hier mit Hepp und Hasebrink beschriebenen Vorgänge auch für die zwischenmenschliche Genese von Arbeitskontexten zentral wichtig sind (z. B. Müller 2018; Roth-Ebner 2015). Dabei erscheinen alle oben benannten Aspekte tiefgreifender Mediatisierung relevant zu sein. Für den Fokus dieses Beitrags sind es aber mit Bezug auf die beiden benannten Autoren wohl insbesondere die technische Differenzierung der Medien, ihre Omnipräsenz und die deutlich gesteigerte Konnektivität der Menschen untereinander (s. o.), die im Kontext (aktueller) Mediatisierungsbewegungen zur Entgrenzung von arbeitsbezogenen und privaten Bereichen des Lebens besonders bedeutsam werden: Durch die permanente Verfügbarkeit des Internets können mit aktuellen mobilen Endgeräten immer mehr Arbeitsaufgaben verrichtet werden, ohne dafür an eine festgeschriebene Örtlichkeit – beispielsweise ein Bürogebäude – oder an bestimmte Zeitvorgaben – etwa die Kernarbeitszeiten von morgens bis nachmittags – gebunden zu sein (Dehmel 2021, 207; siehe hierzu insbesondere auch Müller 2018). Ein erheblicher Anteil heutiger Arbeitnehmer:innen kann somit – zumindest potenziell – von überall aus tätig werden und ist ununterbrochen kontaktierbar. Arbeit kann im Alltag der Menschen somit an Örtlichkeiten und in Zeiträumen stattfinden, die ehemals streng dem Privatleben zugeordnet waren – beispielsweise im eigenen Zuhause, am Wochenende, in den frühen Morgen- oder in den Abendstunden (ebd.). Vorderer charakterisiert diese stetige potenzielle Abrufbereitschaft – «*permanently online, permanently connected*» – auch als Kernelement eines «*mediatisierte[n] Lebenswandel[s]*» (Vorderer 2015, 259).

Lehrpersonen in der Schule sind von diesen Entgrenzungserscheinungen in besonderem Masse betroffen, da in ihrem Berufsbild seit jeher ein massgeblicher Anteil der geleisteten Arbeitstätigkeit im Privaten zu Hause stattfindet (Franken 2020, 37). Empirische Befunde aus anderen Berufsfeldern verweisen darauf, dass diese Entgrenzungsvorgänge durch mobile Kommunikationstechnologien nochmals erheblich verschärft werden (Müller 2018, 226). Dies konnte auch unsere eigene einleitend zitierte Untersuchung für die beforschten Lehrpersonen bestätigen (Dehmel, Gerhardts, und Meister 2020). Die Einführung des Dienst-Tablets führt hier also zu

einer weiteren Mediatisierung der berufsverwiesenen Kommunikation, und die oben aufgegriffenen Entwicklungen lassen sich hier genauso wiederfinden: Durch die niederschweligen Kommunikationsmöglichkeiten und die geringe Grösse des Geräts, seine Mobilität und dessen Konfiguration auf berufliche Belange (technische Differenzierung, s. o. die Ausführungen zu Hepp und Hasebrink) bildet es einen allorts verfügbaren (Omnipräsenz) und jederzeit geöffneten Kommunikationskanal zum Arbeitskontext (Konnektivität), der sich den ersten Ergebnissen nach im Zuge der Aneignung des Geräts offenbar auch in die Privatsphäre vorschiebt (ebd., 128f.).

Zu fragen ist nun, wie diese Grenzverschiebungen in den Kommunikationskulturen von Lehrpersonenkollegien verhandelt und erzeugt werden. Um dies empirisch analysierbar zu machen, greift der folgende Abschnitt einige Kernideen der Schulkulturforschung in der Tradition Hespers auf und bringt sie mit dem Fokus dieses Beitrags in Zusammenhang.⁴

3. Theoretischer Zugriff: Die Schulkulturtheorie

Bei der eingeschlagenen Perspektive auf Schulkultur handelt es sich um eine sehr weit ausdifferenzierte Theorietradition, die inzwischen vielfach durch die qualitativ-empirisch angelegte Erforschung von unterschiedlichsten Schulpraxen aufgegriffen worden ist. Von zentraler Bedeutung für die nachfolgende Analyse ist vor allem der entwickelte Kulturbegriff, der sich für diesen Beitrag als hochgradig anschlussfähig erweist. Zu Beginn eines vielzitierten Textes zur theoretischen Grundierung des Konzepts kommt Helsper zu dem Schluss, dass «Kultur» in der Fachgeschichte der Erziehungswissenschaft schon als eine Art «Modethema» mit geradezu inflationärem Begriffsgebrauch bezeichnet worden ist (Helsper 2008a, 63f.). Dies nimmt er zum Anlass, sich selbst grundständig mit dem Kulturbegriff auseinanderzusetzen und skizziert in der Folge einen theoretischen Entwurf, den er der Schulkulturtheorie zugrunde legt und der mittlerweile vielfach weiterentwickelt worden ist.

Zentral wichtig für Hespers Begriffsbestimmung ist die Grundannahme «einer sinnkonstituierten sozialen Welt» (ebd., 65), deren Bedeutungen von den Menschen im Handeln geformt werden. Sinn wird also dadurch generiert, dass Menschen miteinander in Austausch treten und miteinander kommunizieren. Dieser Grundannahme entsprechend verweist Helsper darauf, dass auch Schulkultur als soziales Phänomen «sinnkonstituiert» ist und «durch die handelnde Auseinandersetzung der schulischen Akteure» (ebd., 66) ausgestaltet wird. Die Schule ist aus dem Blickwinkel der Schulkulturtheorie also keine statische bürokratische Grösse (Hummrich, Schwendowius, und Terstegen 2022, 15), sondern wird erst im sozialen Handeln der Menschen erzeugt, indem die ihr zugehörigen Protagonist:innen

⁴ Erste Gedanken zu den Potenzialen der Mediatisierungstheorie für qualitativ-empirische Untersuchungen nach dem Schulkulturansatz finden sich bereits bei Hummrich und Dehmel 2022, 84–88.

– also z. B. Schüler:innen, Lehrpersonen, Schulleitungspersonal, Sozialarbeitende, Sekretariatsmitarbeitende usw. (Helsper et al. 2001, 19) – miteinander in Interaktion treten (Helsper 2008a, 66f.). Dieses Handeln ist keinesfalls beliebig, sondern unterliegt einem Gefüge von sozialen Normen und Regeln mit hochgradig diversen Einflüssen (Helsper 2008b, 124f.). Dies können beispielsweise bildungsgesetzliche Bestimmungen, schulinterne Vereinbarungen oder ideelle Leitbilder, bestimmte pädagogisch-professionelle oder auch Peer-Beziehungsverhältnisse, unterschwellig geltende soziale Normen hinsichtlich toleriertem bzw. nicht-toleriertem Verhaltens usw. sein (ebd.). Wichtig ist hier für den Schulkulturbegriff, dass es sich nicht um Einflussgrößen mit fixer Gültigkeit handelt, sondern Gültigkeiten von den schulischen Akteur:innen erst im Handeln an verschiedenen Orten (z. B. im Unterricht, in Konferenzen, in Elterngesprächen, auf dem Pausenhof, in Entlassungsfeiern, in Arbeitsgruppen usw.) immer wieder neu bearbeitet und ausgelegt werden (ebd.). Schulkulturen lassen sich nach Helsper im Sinne dieser ausgehandelten Regel- und Normgefüge also als spezifische «Möglichkeitsräume» verstehen, die die Aktionspielräume der einzelnen schulischen Protagonist:innen erfassen und gleichzeitig von ihnen mit ausgestaltet werden (Helsper 2008a, 67). Hummrich definiert dies folgendermassen:

«[Schul-]Kultur selbst ist somit ein soziales Gebilde, in dem sich die Vielfalt der Erscheinungen mit der Idee einer sinnlogisch gestifteten Einheit verbindet. Der Kulturbegriff basiert auf der Annahme, dass es dieses vereinheitlichende Prinzip gibt, dass also Möglichkeitsräume für Entscheidungen vorstrukturiert sind und Handlungsoptionen begrenzt sind» (Hummrich 2014, 85).

Die soziale Ausformung dieser Möglichkeitsräume unterliegt der «Spannung von Realem, Symbolischem und Imaginärem» (Helsper et al. 2001, 24),⁵ was eine weitere entscheidende Überlegung der Schulkulturtheorie ausmacht. Das *Imaginäre* bezieht sich auf «die idealen pädagogischen Entwürfe der jeweiligen Schule» (Helsper 2008a, 67). Es geht hierbei z. B. um definierte oder auch um (bislang) nicht explizierte (pädagogische) Idealbilder, die wiederum Anforderungen an die in diesem Beitrag interessierenden Lehrpersonen stellen (ebd., 68). Dabei ist es sehr gut möglich, dass sich die Geltung dieser Idealbilder mit ihren Anforderungen eher unterschwellig in die soziale Erzeugung der Schulkultur einschreibt (ebd.). Das *Symbolische* verweist auf das konkrete Handeln der Protagonist:innen in den schulischen Praxiskontexten (ebd.), was zuvor ausführlich erörtert worden ist (s. o.). Es bezieht sich also auf «die Ebene der Entfaltung von Interaktionen, Praktiken, Artefakten, Routinen und Arrangements der jeweiligen Schule» (ebd.) in der konkreten Interaktion. Das

5 Die drei Termini stammen aus dem Begriffsreservoir Lacans. Helsper knüpft sie aber mitunter an unterschiedliche Begriffsverständnisse (Hummrich, Schwendowius, und Terstegen 2022, 16; siehe hierzu insbesondere auch Hummrich 2015).

Symbolische steht dabei in einer spannungs-, mitunter sogar konfliktreichen und wechselseitigen Beziehung zum Imaginären (ebd.). Das *Reale* bezieht sich auf übergeordnete (bildungspolitisch-gesellschaftliche) Problematiken und Widersprüchlichkeiten, mit denen sich die Schulen insgesamt auseinandersetzen haben (ebd., 68). Da im Folgenden nicht die Rekonstruktion einer gesamten Schulkultur vorgenommen wird, sondern lediglich die Ausformung einzelner schulkultureller Möglichkeitsräume im Mittelpunkt steht, erscheint dieser Aspekt für die weitere Argumentation weniger relevant zu sein.

Vor dem Hintergrund des skizzierten Begriffsverständnisses zielt der vorliegende Beitrag auf die Rekonstruktion dieser im sozialen Handeln erzeugten Möglichkeitsräume zwischen dem Imaginären und dem Symbolischen. Er nimmt das Lehrpersonenkollegium als einen der Orte an, an denen Schulkultur unter anderem mit ausgehandelt wird, indem die zugehörigen Schulakteur:innen miteinander in Interaktion treten (das Symbolische). Die Einführung von Dienst-Tablets zieht hier augenscheinlich einen tiefgreifenden Mediatisierungsprozess nach sich, durch den die Entgrenzung von arbeitsbezogenen und privaten Lebenskontexten massgeblich vorangetrieben wird. Wie es bereits der erste in der Einleitung zitierte Befund erahnen lässt, wandeln sich im Zuge dieses Mediatisierungsvorgangs nicht nur die Kommunikationspraktiken zur Aushandlung dieser schulischen Möglichkeitsräume in den Lehrpersonenkollegien, sondern insbesondere auch die ihnen unterschwellig eingeschriebenen institutionellen Normen und Verfügbarkeitserwartungen hinsichtlich der beruflichen Erreichbarkeit (betrifft das Imaginäre). Dies muss den Lehrpersonen allerdings nicht unmittelbar bewusst sein. Der benannte Wandel ist also keinesfalls zwingend intendiert und etabliert sich wohl eher beiläufig in den sozial erzeugten Möglichkeitsräumen. Und genau dieser Aushandlung möchte die Analyse im Folgenden auf den Grund gehen und sie empirisch näher bestimmen.

Entlang der aufgegriffenen Theorielinien ergibt sich mit Blick auf den Analyseteil dieses Beitrags daher die folgende Fragestellung: *Wie und nach welchen latenten Normen wird im Zusammenhang mit der Einführung von Tablets als Arbeitsmedien die Entgrenzung von arbeitsbezogenen und privaten Lebenskontexten der sich mediatisierenden Möglichkeitsräume in Lehrpersonenkollegien ausgehandelt?* Um diese Frage zu beantworten, widmet sich der nachfolgende Abschnitt zunächst der zur Verfügung stehenden Datenbasis genauer und begründet, inwiefern hier die soziale Aushandlung von Schulkultur zur Geltung kommt. Anschliessend geht er auf die angewandte Auswertungsmethode ein, um dieses Datenmaterial analytisch zu erschliessen.

4. Datenbasis und Auswertungsmethodik

Die Analyse greift auf qualitative Datenmaterialien zurück, die im Zusammenhang der Begleitforschung zu einer grossangelegten städtischen Ausstattungsinitiative in NRW erhoben worden waren (für nähere Informationen zur Studie und zur Datenerhebung siehe Gerhardts, Dehmel, und Meister 2021, 138f.). Im Zuge dieser Ausstattungsinitiative wurde in allen Schulen der Stadt eine umfangreiche IT-Infrastruktur eingerichtet. Zudem erhielten alle Lehrpersonen ein eigenes Dienst-Tablet (iPad Pro), dessen Aneignung im Fokus der Begleitforschung stand. Da die Ausstattung zuerst im Primarbereich angegangen wurde, stehen drei frühzeitig ausgestattete Grundschulen im Mittelpunkt der Erhebung. Dabei enthielt das Untersuchungssample verschiedene Einzelinterviews mit Schulleitungen, Medienbeauftragten, einigen Klassen- und sonderpädagogischen Lehrpersonen sowie Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen und protokollierte Unterrichtsbeobachtungen. Die Untersuchung war als Längsschnitt mit zwei Erhebungszeitpunkten im Herbst 2017 (sechs Monate nach Erhalt der Tablets) und im Herbst 2018 (18 Monate nach Erhalt der Tablets) angelegt (ebd.).

Während das in diesem Beitrag in den Mittelpunkt gerückte Entgrenzungsphänomen in der ersten Erhebungswelle noch keine Rolle spielte, trat es in der zweiten Erhebungswelle in einer Reihe der Einzelinterviews und in allen Gruppendiskussionen verstärkt aufs Tableau. Dies ist insofern hochgradig interessant, als die Lehrpersonen von den forschenden Personen nicht explizit danach gefragt worden waren. Wie schon benannt, konnte das umrissene Phänomen schon bei der induktiven Kategorienbildung im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse identifiziert werden (Dehmel, Gerhardts, und Meister 2020, 128f.). Sie zielte allerdings primär auf das oben beschriebene Erkenntnisinteresse und es war aufgrund dieses anderen Untersuchungsfokus nicht möglich, das Entgrenzungsphänomen näher zu bestimmen. Dies soll nun separat im Rahmen dieses Beitrags erfolgen. Es sei explizit betont, dass es sich zwar um eine Re-Interpretation von Teilen der erhobenen Daten handelt, dass diese hier nun aber nicht nur unter einem thematisch völlig anderen Blickwinkel bzw. einem ganz unterschiedlichen Erkenntnisinteresse, sondern auch mittels einer anderen, dem Forschungsgegenstand entsprechenden Methodik untersucht werden. Es handelt sich somit um eine eigenständige Analyse.

Ausgehend von den zuvor entfalteten Prämissen der Mediatisierungs- und der Schulkulturtheorie ist es sinnvoll, in der Analyse diejenigen Datenmaterialien aufzugreifen, in denen das hier interessierende Handeln der Lehrpersonen zum untersuchten Themengebiet protokolliert ist. Dafür scheinen sich Lehrpersonengruppendiskussionen im besonderen Masse anzubieten. Sie werden in der Schulkulturforschung als das probate Mittel verstanden, «um kollegialen Aushandlungsprozessen und unterschiedlichen Perspektiven [...] auf die Spur zu kommen» (Hummrich, Schwendowius, und Terstegen 2022, 28). Die Interaktionspraxis der

Gruppendiskussion zwischen den Lehrpersonen wird von Hummrich et al. somit als schulische Handlungspraxis (Ebene des Symbolischen, siehe Abschnitt 3) angenommen, anhand derer die Erzeugung schulischer Möglichkeitsräume nachvollzogen werden kann (ebd.). Daher greift die nachfolgende Analyse die drei Gruppendiskussionen der zweiten Erhebungsphase auf und rückt diejenigen Passagen in den Mittelpunkt, in denen die Entgrenzung von arbeitsbezogenen und privaten Lebenszusammenhängen im Kontext der Arbeit mit dem Tablet thematisch wird.

Es geht hier darum, die Ordnungsgrundsätze herauszuarbeiten, nach denen der untersuchte schulische Möglichkeitsraum im (sprachlichen) Handeln der Diskussion ausgestaltet wird. Dafür hat sich die Objektive Hermeneutik als geeignetes Analyseverfahren etabliert (z. B. Helsper et al. 2001; Hummrich, Schwendowius, und Terstegen 2022). Die Methode interessiert sich für die Analyse von Kommunikationsregeln und -normen, die sprachlich-sozialem Handeln unterschwellig zugrunde liegen (Wernet 2009, 15f.). Mit der Methode können somit gut die in der Fragestellung dieses Beitrags im Kontext der Tablet-Einführung in den Fokus gerückten Prinzipien zur Entgrenzung von arbeitsverwiesener und privater Lebenssphäre analysiert werden, nach denen die Mediatisierung der schulischen Möglichkeitsräume in den untersuchten Lehrpersonenkollegien ausgehandelt wird.⁶

5. Ergebnisse⁷

Der Beitrag muss bei der Ergebnisdarlegung dem Problem begegnen, dass der zur Verfügung stehende Textumfang nicht ausreichend ist, um alle drei Interpretationen zur Gänze auszuformulieren. Zur Veranschaulichung der Erkenntnisse mussten daher Auswahlentscheidungen getroffen werden: Der erste Fall wird etwas ausführlicher und entlang der untersuchten Sequenzen dargelegt. Die anderen beiden Fälle werden dann kontrastierend dazu zusammengefasst und mit einigen Beispielausschnitten aus dem Datenmaterial auf die zentralen Ergebnisse hin pointiert. Für die in der Objektiven Hermeneutik notwendige «Fallbestimmung» (Wernet 2009, 53–60) greift die Analyse die im dritten Abschnitt spezifizierte Forschungsfrage auf. Die Gruppendiskussionen wurden als Audiomitschnitt aufgezeichnet und liegen in transkribierter Form vor.

6 Eine ausführliche Beschreibung der Methode mit ihren Analyseschritten und Begrifflichkeiten kann bei Wernet (2009) gefunden werden.

7 Die Analyse ist unter der intensiven Mitarbeit von Frau Alina Stappert entstanden.

5.1 Analyse Gruppendiskussion Lehrpersonenkollegium 1

An der ersten Gruppendiskussion nahmen fünf Lehrpersonen (5w; 0m) teil. Die im Folgenden analysierte Passage folgt auf die Nachfrage des Interviewers, inwiefern sich durch das Tablet neue Routinen im Alltag etabliert haben. Sprecherin S1-1 (Sprecherin 1 in Gruppendiskussion 1) startet daraufhin mit den folgenden Sequenzen:

S1-1: Ähm ist immer auch natürlich nervenabhängig (lacht) , wie ich gerade drauf bin⁸

In diesen ersten Sequenzen thematisiert S1-1 das wiederholte, bereits zur Routine gewordene Erleben («immer») einer potenziell Stress auslösenden Situation im Zusammenhang mit der Nutzung des Tablets. Die Bewertung dieses Erlebens wird von ihr als situationsabhängig eingeordnet und kann je nach ihrem persönlichen und emotionalen Befinden zum Zeitpunkt des spezifischen Erlebens unterschiedlich ausfallen. Dass dem so ist, wird hier als Selbstverständlichkeit eingeordnet («natürlich»). Es erscheint somit geteiltes Wissen innerhalb des Interaktionszusammenhangs zu sein und könnte andere möglicherweise in ähnlicher Weise betreffen.

S1-1: aber eigentlich hat man ja schon eher so die intrinsische Verpflichtung, dass man sagt ähm , ja , das gucke ich mir jetzt an und dann antworte ich mal eben schnell

S1-1 bleibt im weiteren Verlauf die sprechende Person. Sie wechselt im Sprechen von der ersten Person («wie *ich* gerade», s. o.) zur dritten Person («eigentlich hat *man*»). Sie formuliert hier nun also eine Regel, hinsichtlich deren Geltung sie annimmt, dass sie über die eigene Person hinausgeht. Hochgradig interessant erscheint hier die Wortkombination «intrinsische Verpflichtung». Eine Verpflichtung beschreibt eine zu erfüllende Erwartung, sich in einer bestimmten Weise zu verhalten. Vor dem Hintergrund, dass S1-1 hier auf eine allgemeingültige Regel verweist, erscheint es wahrscheinlich, dass diese In-Pflicht-Nahme von aussen herangetragen wird. «Intrinsisch» verweist im Gegensatz dazu auf etwas Motivationale, das von innen und eben *nicht* von aussen kommt. Es geht um die Motivation, etwas von sich aus zu machen oder von sich aus zu wollen, eben nicht von aussen zu etwas veranlasst oder gar genötigt zu werden. In Kombination verweist «intrinsische Verpflichtung» also darauf, dass von S1-1 nicht nur ein Verhalten eingefordert wird. Sie soll dieses Verhalten darüber hinaus auch von sich aus wollen.

Diese Verpflichtung wird von S1-1 nicht nur auf die eigene Person bezogen, sondern als allgemeingültige Regel formuliert («man hat» und «man sagt»). Die In-Pflicht-Nahme wird dann im weiteren Verlauf inhaltlich näher spezifiziert. Hierbei steht nicht nur die passive Erreichbarkeit für Anfragen von aussen im Vordergrund, sondern deren unmittelbare Beantwortung ohne Zeitverzögerung im Sinne

8 Die Transkriptionszeichen werden im Anhang erläutert.

eines aktiven Handlungsvollzuges. In der Zusammenschau geht es hier also nicht nur um die stetige Einlösung einer innerhalb des Möglichkeitsraumes geltenden Erwartungshaltung, ständig für Kommunikationsanfragen erreichbar und zu aktiven Handlungsvollzügen bereit zu sein. Es geht weiterführend darum, zu ihnen auch *von sich aus* bereit sein zu *wollen* und dies in den eigenen Handlungsrouninen zu etablieren. Wie aus der Interpretation der ersten Sequenzen hervorgeht, hadert S1-1 damit und ihre Reaktion auf dieses eingeforderte Verhalten bzw. die eingeforderte Haltung löst («situationsabhängig», s. o.) Stress aus.

S1-1: ähm ich wünschte persönlich ich könnte es ein wenig gelassener angehen (2) einfach mal sagen nee , machst du jetzt nicht oder guckst einfach mal nicht drauf , ja?

Interessanterweise steht in diesen weiteren Sequenzen nicht die Veränderung oder die Rebellion gegen diese Regeln hinsichtlich der in den Möglichkeitsraum eingeschriebenen Verfügbarkeitserwartungen im Vordergrund, sondern der eigene Umgang mit ihnen auf der persönlichen Ebene. Die Regeln scheinen hier nicht verrückbar. Aufgrund der Formulierung eines Wunsches («ich wünschte»), diese nicht zu nahe an sich heranzulassen, kann gefolgert werden, dass die zum Ausdruck kommenden Abgrenzungsbemühungen von S1-1 zum Sprechzeitpunkt nicht eingehalten werden können. Durch ihre Formulierung im Konjunktiv könnte die Interpretation vielleicht sogar so weit gehen, dass es sich hier um eine Wunschvorstellung handelt, die für sie praktisch, aber kaum einlösbar ist. Die Sequenz erscheint strukturell ähnlich, wie die Formulierung «Ich wünschte, ich könnte aufhören zu rauchen». Auch hier ist es unwahrscheinlich, dass die sprechende Person das erwünschte Verhalten tatsächlich zeigen wird.

S2-1: Hmh (bejahend) , das/

S1-1: Es ist so ein freiwilliges Muss , ne?

S3-1: Ja , geht mir auch so . also dadurch dass man dann ähm je nachdem wann man dann guckt , manchmal dann ja doch auch spät abends und dann ist da noch irgendwas gekommen

Nun erfolgen mehrere Wechsel im Sprechen. S2-1 bestätigt die Ausführungen von S1-1 und es kommt weder hier noch zu einem späteren Zeitpunkt der Diskussion zu Widerspruch. Durch die Formulierung «freiwilliges Muss» (S1-1) wird die weiter oben eingeführte «intrinsische Verpflichtung» nochmals verstärkt. Aus der Verpflichtung wird hier nun sogar eine Art Verfügbarkeitszwang innerhalb des ausgehandelten

Möglichkeitenraums. Auch S3-1 bestätigt dies anschließend und weitet den Geltungsbereich der thematisierten In-Pflicht-Nahme auf die späten Abendstunden aus. Sie gilt offenbar noch in der absoluten Privatzeit der Lehrpersonen.

Zusammenfassend lässt sich also aussagen, dass die Lehrpersonen sich in der vorliegenden Diskussion an den entgrenzten Verfügbarkeitserwartungen zur berufsverwiesenen Kommunikation abarbeiten, die im Kontext der Tablet-Einführung als schulische Norm innerhalb der Mediatisierung des Möglichkeitsraumes zur Geltung kommen. Bei diesen latent gültigen Erwartungen handelt es sich um einen Aspekt auf der Ebene des Imaginären hinsichtlich der dem Möglichkeitsraum eingeschriebenen Leitvorstellungen (siehe Abschnitt 4), mit denen sich die Lehrpersonen in der Interaktionspraxis (Ebene des Symbolischen) auseinandersetzen. Dabei steht aber nicht nur die Verpflichtung zur orts- und zeitenunabhängigen Erreichbarkeit und unmittelbaren Antwortbereitschaft im Mittelpunkt. Es geht in der sozialen Auseinandersetzung noch einen Schritt weiter um die sich latent in den Möglichkeitsraum einschreibende Norm, *diese Erreichbarkeit und Antwortbereitschaft auch von sich aus zu wollen* und in den alltäglichen Kommunikationsroutinen zu etablieren. Als Reaktion darauf steht nicht die Entschärfung dieser unterschweligen In-Pflicht-Nahme im Mittelpunkt, sondern der individuelle Umgang auf der persönlichen Ebene, der allerdings nicht zur Zufriedenheit der Betroffenen eingelöst werden kann. Die sich durch die Omnipräsenz (siehe Abschnitt 3) des Tablets so entwickelnde vollumfängliche Konnektivität innerhalb des tiefgreifend mediatisierten Möglichkeitsraums wird für die Lehrpersonen so zu einer stressauslösenden Mehrbelastung. Das Imaginäre (das ungeschriebene Gesetz permanenter Verfügbarkeit als hier gültiges unterschwelliges Leitbild) und das Symbolische (dessen Verhandlung in der sozialen Interaktion) dieses Aspekts der Schulkultur stehen hier im Konflikt zueinander. Die latent geltenden Normen erscheinen in diesem Zusammenhang zwar nicht erwünscht, aber seitens der Lehrpersonen selbst unverrückbar.

5.2 Kontrastierende Analyseergebnisse der Gruppendiskussionen in Lehrpersonenkollegien 2 und 3

An der Gruppendiskussion der zweiten Schule nehmen ebenfalls fünf Lehrpersonen (4w; 1m) teil. An der Diskussion an der dritten Schule sind es vier (4 w; 0m). Auch für die ausgehandelten Möglichkeitsräume in diesen beiden Lehrpersonenkollegien lassen sich zunächst ähnliche berufliche Verfügbarkeitserwartungen auf die Privatsphäre als Normensetzung rekonstruieren. Die von Vorderer formulierte Diagnose «permanently online, permanently connected» (Vorderer 2015, 259, siehe Abschnitt 2) scheint sich im Zuge der Einführung des Dienst-Tablets auch hier als wahrgenommene Grundregel auf der Ebene des Imaginären zu manifestieren. An ihr arbeiten sich die Lehrpersonen in ihrer Diskussion ab und auch in diesen beiden Fällen wird

dies zudem als äusserst problematischer und belastender Aspekt ihres tiefgreifend mediatisierten Arbeitsalltags perspektiviert. Das latent gültige Imaginäre der Schul- kulturen steht also auch hier im Konflikt zur Ebene des Symbolischen. In den fallspe- zifischen Strukturen zeigen sich zudem noch einige weitere Parallelen, gleichzeitig aber auch Unterschiede.

S1-2: weil ich das auch einfach ähm ähm merke so , wenn ich es immer an habe dann ist man immer abrufbar

In diesen hier beispielhaft aufgegriffenen Sequenzen der zweiten Gruppendis- kussion geht es um eine permanent («immer») auf Stand-by geschaltete Handlungs- bereitschaft, die sich in der Interaktion als latente Norm in den sich mediatisieren- den Möglichkeitsraum einschreibt. Die Verantwortung dafür wird von der Spreche- rin an das Gerät abgetreten. Mit dessen eingeschaltetem Zustand wird automatisch und unvermeidbar auch die berufliche Verfügbarkeit eingeschaltet («immer an [...] immer abrufbar»). Verfügbarkeit impliziert auch hier nicht nur die Bereitschaft zur passiven Informationsaufnahme, sondern die aktive Handlungsbereitschaft («ab- rufbar» lässt sich hier im Sinne einer Rufbereitschaft interpretieren). Auch in diesem Aspekt gleichen sich der erste und der zweite Fall. Interessanterweise verhandeln die an der Diskussion beteiligten Akteur:innen die Reaktion auf die Erreichbarkeits- normen zudem ebenso auf der individuellen Personenebene aus und es geht nicht um eine Veränderung der in den Möglichkeitsraum eingeschriebenen Verfügbar- keitserwartungen selbst.

S1-2: Ich habe/ teile immer noch , das ist mein Dienst und das ist privat

Anders aber als in der ersten Diskussion wird die berufliche Konnektivität in der Aushandlung des zweiten Möglichkeitsraumes als potentiell ein- und ausschaltbar definiert. Verfügbarkeit erhält hier als latente Norm des Imaginären der Schulkul- tur zwar auch Einzug. Eine Abgrenzung scheint allerdings deutlich besser möglich zu sein. Sie erfordert aber eine aktiv ausgeführte Abgrenzungsbemühung durch die Lehrpersonen, um die Trennlinie zwischen arbeitsbezogenen und privaten Lebens- kontexten aufrechterhalten zu können. Dies wird hier an eine pragmatische Arbeits- auffassung gekoppelt, die die Arbeit als Lehrperson eben als «Dienst», nicht als eine die gesamte Person vereinnahmende Berufung interpretiert. Sich eine derartige, dem Selbstschutz dienende Auffassung anzueignen, wird somit in die individuelle Verantwortung der Lehrpersonen gelegt.

Wie schon in der Analyse der ersten beiden Gruppendiskussionen deutlich ge- worden ist, spielt auch in der Aushandlung des dritten Möglichkeitsraumes die In-Pflicht-Nahme zur beruflichen Erreichbarkeit eine wichtige Rolle. Sie schreibt sich hier im Sinne einer latent gültigen Erwartungshaltung vonseiten der Institutio- n und ihrer imaginären Haltungen in die diskursive Aushandlung ein, das Tablet

in jedwedem Arbeitszusammenhang zu nutzen (im Sinne von: «wenn wir das teure Gerät schon haben, dann soll es auch genutzt werden»). In der Logik dieses Falles ist lediglich eine von aussen ausgelöste technische Störung ein legitimer Grund, das Gerät auch einmal wieder für eine Weile beiseite zu lassen. Hieraus ergibt sich eine in die Mediatisierung des Möglichkeitsraumes eingeschriebene Verfügbarkeitspflicht. Wie schon angedeutet, ist dies eine der wichtigen Parallelen zwischen allen drei Fällen.

In der dritten Diskussion wird die Perspektive auf die Grenzverschiebungen zwischen arbeitsverwiesenen und privaten Lebenskontexten in diesem Zusammenhang allerdings nochmals erheblich erweitert. Sie werden mit tiefgehenden Gefahrenpotenzialen verbunden, die nochmals in eine ganz andere Richtung weisen. Hierüber herrscht allerdings Uneinigkeit, sodass sich entlang dieses Aspekts eine Konfliktlinie konturiert. Dies wird in den nachfolgend aufgeführten Sequenzen besonders deutlich. Um ihren Kontext zu verstehen, ist es wichtig zu wissen, dass die Sprecherin S1-3 vorher von ihrer beruflichen Tablet-Nutzung spricht und in der folgenden Passage somit auch hierauf verweist.

S1-3: ich bin nämlich so ein kleiner Suchti und kann dann gar nicht aufhören irgendwelche schönen Dinge anzugucken , und stelle dann fest , Mensch , es ist ein Uhr , du musst ins Bett . also es ist wirklich gefährlich , und auch für mich , ne? als Erwachsener

Die Sprecherin S1-3 schreibt dem Tablet hier Suchtpotenzial zu, was nach ihrer Selbstauskunft auch für sie als mündige Erwachsene nur schwer zu kontrollieren ist. Der von ihr thematisierte Entgrenzungsaspekt geht nicht mehr nur von beruflichen Kommunikationsanfragen durch das Kollegium aus, sondern ergibt sich aus den medialen Möglichkeiten des Geräts, «schöne Dinge» abruf- und anschaubar zu machen. Es ist somit nicht das Gerät selbst, sondern es sind die sich auf ihm materialisierenden Inhalte, von denen diese Gefahr ausgeht. Im Zuge der Arbeit mit dem Tablet schreibt sich diese in den ausgehandelten Möglichkeitsraum ein und führt zu einer zeitlichen Entgrenzung ihrer Arbeitstätigkeit («Mensch , es ist ein Uhr»). Erscheint die erste Selbstbeschreibung als «kleiner Suchti» noch wie eine Art ironische oder scherzhafte Überspitzung, lassen sich die weiteren Sequenzen als Beschreibung einer realen Gefährdung interpretieren («kann dann gar nicht aufhören» und «also es ist wirklich gefährlich»). Die Ausführungen können hier im Sinne einer vorsichtigen Offenbarung gegenüber den Kolleg:innen zur eigenen Positionierung gegenüber dem Gerät, dessen vorher verhandelten Omnipräsenz (siehe Abschnitt 2) und der sich daraus ergebenden Konnektivität gelesen werden. Interessant ist im Anschluss daran die nach einigen weiteren Ausführungen von S1-3 erfolgende Reaktion der beiden Kolleg:innen S2-3 und S3-3.

S2-3: (lachen)

S3-3: (lachen)

S1-3: ja , es ist so

Die beiden anderen Sprechenden S2-3 und S3-3 reagieren mit einem Lachen auf die vorgenommene Gefahrenzuschreibung. Sie scheinen diese nicht ernst zu nehmen und geben sie in der sozialen Aushandlung ein Stück weit der Lächerlichkeit preis. S1-3 wird durch das Lachen von ihnen als überbesorgte Persönlichkeit blossgestellt. Es deutet sich somit eine Konfliktlinie an, die sich auch in der beharrenden, durchaus verärgert erscheinenden Reaktion von S1-3 zeigt («ja , es ist so») und als Zurechtweisung von S2-3 und S3-3 interpretiert werden kann. Im weiteren Verlauf folgen einige Rechtfertigungsversuche von S1-3, die somit bei ihrer Positionierung bleibt. Die vorgenommene Zuschreibung des Suchtpotenzials steht hier also als Gefahr im Raum, scheint aber keine kollektiv geteilte Norm innerhalb des ausgehandelten Möglichkeitsraums zu den verhandelten Grenzverschiebungen zu sein.

6. Fazit und medienpädagogische Konsequenzen aus der Analyse

Dieser Text hat sich mit Blick auf die Diskussion um Tablets als Dienstgeräte von Lehrpersonen mit der sozialen Aushandlung einer nicht primär intendierten, aber als wichtige Begleiterscheinung auftretenden Grenzverschiebung zwischen arbeitsbezogenen und privaten Lebenskontexten in den Kommunikationskulturen von Lehrpersonenkollegien beschäftigt. Dafür hat er sich zunächst mit den Ideen zu einer tiefgreifenden Mediatisierung auseinandergesetzt und ihre Symptome mit den benannten Grenzverschiebungen in Verbindung gebracht. Für den theoretischen Zugriff hat der darauffolgende Abschnitt einige zentrale Aspekte der Schulkulturtheorie skizziert und deren Kernkonzept aufgegriffen, Schulkulturen als soziale – von schulischen Protagonist:innen ausgehandelte – Möglichkeitsräume zu verstehen. Basierend auf diesen theoretischen Vorarbeiten hat sich der Text anschliessend mit Ausschnitten aus drei Gruppendiskussionen beschäftigt, in denen das benannte Entgrenzungsphänomen im Kontext der Arbeit mit Tablets zur Sprache gekommen ist, und hat sie mittels der Objektiven Hermeneutik ausgewertet.

Wie die Analyseergebnisse deutlich werden lassen, zeigt sich die Entgrenzung von arbeitsverwiesenen und privaten Lebenssphären im Zuge der Einführung von Dienst-Tablets in allen drei ausgehandelten Möglichkeitsräumen. Auch im Kontext des Lehrpersonenberufs lässt sich dieses Entgrenzungsphänomen also als eines der Symptome tiefgreifender Mediatisierung identifizieren. Auf der Ebene des Imaginären dieses Aspekts von Schulkultur führen sie zu Verschiebungen der unterschwellig

gültigen Kommunikationsnormen, die in den kollegialen Interaktionsprozessen der Gruppendiskussionen auf der Ebene des Symbolischen als stark problematische Praxis verhandelt werden: Den Analyseergebnissen nach führen die Omnipräsenz des Geräts und die dadurch ermöglichte niederschwellige Kommunikation zur Etablierung von latenten Verfügbarkeitserwartungen hinsichtlich der beruflichen Erreichbarkeit, die sich zum Teil zu einer vollumfänglichen Konnektivität der Lehrpersonen ausweiten. Sie fordern auch in der Privatsphäre nicht nur eine passive Informationsaufnahme-, sondern eine darüber hinausweisende aktive Handlungsbereitschaft ein.

Die konkrete Aushandlung dieser Normenverschiebung im Zuge tiefgreifender Mediatisierung gestaltet sich allerdings sehr unterschiedlich und bringt in den Möglichkeitsräumen zudem durchaus verschiedene Bedeutungszuschreibungen hervor. In der ersten Gruppendiskussion wird in der sozialen Auseinandersetzung ein latenter beruflicher Verfügbarkeitszwang deutlich, der nicht nur eine solche stetige und aktive Handlungsbereitschaft der Lehrpersonen einfordert, sondern ferner von ihnen erwartet, diese vollumfängliche Bereitschaft auch von sich aus so zu wollen. Eine Selbstdistanzierung verbleibt hier auf der Ebene einer Wunschvorstellung und erscheint somit kaum praktisch einlösbar. In der zweiten Diskussion gestaltet sich die Aushandlung deutlich moderater. Zwar bringt die soziale Interaktion durchaus ähnliche In-Pflicht-Nahmen hervor. Diese werden hier allerdings potenziell ein- und ausschaltbar, eine erfolgreiche Abgrenzung ist aber gleichzeitig auf aktive Bemühungen der einzelnen Akteur:innen verwiesen. Die Verantwortung dafür wird somit auch hier in die Hände der einzelnen Lehrpersonen gelegt und ist in der Diskussion zudem an eine pragmatische Berufsauffassung gekoppelt. Im dritten Fall werden die Arbeit mit dem Tablet und die damit einhergehenden Entgrenzungserscheinungen mit erheblich erweiterten Gefährdungen hinsichtlich eines schwer zu kontrollierenden Suchtpotenzials assoziiert. Während über die sich in den Kommunikationsroutinen etablierenden Entgrenzungsvorgänge in der Diskussion noch Einigkeit besteht, konturiert sich im Zusammenhang mit der benannten Suchtgefahr allerdings eine Konfliktlinie innerhalb des Kollegiums. Dies erscheint im Kontext des ausgehandelten Möglichkeitsraumes somit keine kollektiv geteilte Norm zu sein und die Lehrpersonen positionieren sich (durchaus emotional) in unterschiedlicher Weise hierzu.

Schaut man sich die Ergebnisse insgesamt an, ist zumindest nicht klar, ob den Lehrpersonen die beschriebenen Entgrenzungen im Zuge der Tablet-Einführung überhaupt bewusst sind. Spannend zu beobachten ist allerdings, dass in keiner der Diskussionen das Vorhandensein oder die Gültigkeit der verschobenen Verfügbarkeitsnormen selbst infrage gestellt wird. Entlang der empirischen Beobachtungen lässt sich hier zumindest die Vermutung anstellen, dass sich die Grenzverschiebungen innerhalb der sich mediatisierenden Kommunikationspraktiken eher unerschwerlich in die Möglichkeitsräume der Lehrpersonenkollegien einschleichen. Durch

die Mobilität des Geräts und die dadurch möglich werdende niederschwellige Kommunikation erscheint es zudem äusserst schwierig, mit ihnen auf der individuellen Ebene umzugehen und sich erfolgreich von ihnen abzugrenzen.

Aus einer medienpädagogisch informierten Perspektive heraus lässt sich deshalb zunächst die Konsequenz ziehen, dass es für die Lehrpersonenkollegien unbedingt notwendig erscheint, sich diese Entgrenzungsprozesse zwischen arbeitsbezogenen und privaten Lebenskontexten unmittelbar bewusst zu machen. Es gilt, sich zu vergegenwärtigen, dass deren erhebliche Verschärfung – bei allen Potenzialen und Vorteilen, die die Arbeit mit Tablets in der Schule unbestritten bietet – ein erhebliches Belastungspotenzial für Lehrpersonen aufweist, das es in seinen Auswirkungen zu beschränken gilt. Diesbezüglich stehen sowohl die individuellen Lehrpersonen als auch die Schulen in der Pflicht, Verantwortung zu übernehmen und die berufsbezogenen Kommunikationsroutinen anzupassen. Auf der Ebene der individuellen Lehrpersonen bedarf es der Etablierung einer (Selbst-)Abgrenzungskompetenz als anerkanntem Teil ihres medienbezogenen Fähigkeitenbündels. Auf der Ebene der Kollegien gilt es – z. B. im Zusammenhang mit der Medienkonzeptarbeit –, Regelvereinbarungen hinsichtlich der Zeiten beruflicher Erreichbarkeit zu etablieren und einzuhalten. Diese sollten zudem nicht nur in der kollegialen Kommunikation gelten, sondern beispielsweise auch in der medienvermittelten Interaktion mit anderen professionellen Akteur:innen des Schulsystems, mit Schüler:innen oder auch mit Eltern. Erst durch solche Massnahmen erscheint es an dieser Stelle realistisch, die Entgrenzung von arbeitsbezogenen und der privaten Lebenssphären im Lehrpersonenberuf zu begrenzen.

Literatur

- Bastian, Jasmin, und Stefan Aufenanger, Hrsg. 2017. *Tablets in Schule und Unterricht. Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13809-7>.
- Bastian, Jasmin, und Doreen Prasse. 2021. «Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule mit digitalen Medien. Forschungsstand und Forschungsagenda». *Zeitschrift MedienPädagogik* 42: 349–79. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.12.04.X>.
- Busch-Heinzmann, Anne, Ines Entgelmeier, und Timothy Rinke. 2018. *Digitalisierung und Entgrenzung. Welche personenbezogenen Merkmale beeinflussen die Gestaltung von Berufs- und Privatleben unter dem erwerbsbezogenen Einsatz von IuK-Technologien und wie lassen sich die Zusammenhänge überprüfen?* Working Paper Forschungsförderung Nummer 92. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-006970/p_fofoe_WP_092_2018.pdf.

- Dehmel, Lukas. 2021. «Zur Entgrenzung der Arbeit des medienpädagogischen Weiterbildungspersonals im Kontext tiefgreifender Mediatisierung». In *Erwachsenenpädagogische Digitalisierungsforschung. Impulse – Befunde – Perspektiven*, herausgegeben von Christian Bernhard-Skala, Ricarda Bolten-Bühler, Julia Koller, Matthias Rohs, und Johannes Wahl, 205–20. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/6004789w>.
- Dehmel, Lukas, Lara Gerhardts, und Dorothee M. Meister. 2020. «Zur Stabilisierung medienbezogener Handlungsrouninen im Lehrer*innenberuf. Längsschnittliche Betrachtungen zur Integration von Tablets in den Arbeitsalltag». In *Mobile Medien im Schulkontext*, herausgegeben von Dorothee M. Meister, und Ilka Mindt, 109–34. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29039-9_6.
- Franken, Lina. 2020. «Abgesichert, aber immateriell und entgrenzt? Zur Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern im 21. Jahrhundert». In *Vernetzt, entgrenzt, prekär? Kulturwissenschaftliche Perspektiven auf Arbeit im Wandel*, herausgegeben von Stefan Groth, Sarah May, und Johannes Müske, 29–43. Frankfurt a. M.: Campus.
- Gerhardts, Lara, Lukas Dehmel, und Dorothee M. Meister. 2021. «Die berufliche Tabletaneignung von Lehrkräften als Beispiel der Mediatisierung pädagogischer Handlungskontexte. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde». In *Jahrbuch Medienpädagogik 16. Medienpädagogik in Zeiten einer tiefgreifenden Mediatisierung*, herausgegeben von Karsten D. Wolf, Klaus Rummler, Patrick Bettinger, und Sandra Aßmann, 129–59. Zürich: Zeitschrift MedienPädagogik. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.01.15.X>.
- Helsper, Werner. 2008a. «Schulkulturen. Die Schule als symbolische Sinnordnung». *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1): 63–80. <https://doi.org/10.25656/01:4336>.
- Helsper, Werner. 2008b. «Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität». In *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule*, herausgegeben von Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich, und Rolf-Torsten Kramer, 115–45. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90777-2_7.
- Helsper, Werner, Jeanette Böhme, Rolf-Torsten Kramer, Angelika Lingkost. 2001. *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktionen zur Schulkultur I*. Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-96398-7>.
- Hepp, Andreas. 2016. «Kommunikations- und Medienwissenschaft in datengetriebenen Zeiten». *Publizistik* 61 (3): 225–46. <https://doi.org/10.1007/s11616-016-0263-y>.
- Hepp, Andreas, und Uwe Hasebrink. 2017. «Kommunikative Figurationen. Ein konzeptioneller Rahmen zur Erforschung kommunikativer Konstruktionsprozesse in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung». *Medien & Kommunikationswissenschaft* 62 (2): 330–47. <https://doi.org/10.5771/1615-634X-2017-2-330>.
- Hummrich, Merle. 2014. «Kultur als symbolische Ordnung und die Möglichkeiten des Vergleichs. Methodologische Skizze eines Programms rekonstruktiv vergleichender Forschung». In *Methoden des Vergleichs. Komparatistische Methodologie und Forschungsmethodik in interdisziplinärer Perspektive*, herausgegeben von Christine Freitag, 81–99. Opladen: Budrich UniPress.

- Hummrich, Merle. 2015. «Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische, das Reale der Schulkultur». In *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*, herausgegeben von Jeanette Böhme, Merle Hummrich, und Rolf-Torsten Kramer, 71–93. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_4.
- Hummrich, Merle, Dorothee Schwendowius, und Saskia Terstegen. 2022. «Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich – Einleitung». In *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich*, herausgegeben von Merle Hummrich, Dorothee Schwendowius, und Saskia Terstegen, 1–46. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30604-5_1.
- Hummrich, Merle, und Lukas Dehmel. 2022. «Bildungspolitische und einzelschulische Entwürfe von Bildung in Differenzverhältnissen. Mediatisierungstheoretische Analysen im Kontext qualitativ vergleichender Forschung». In *Schulkulturen in Migrationsgesellschaften. Studien zu Differenzverhältnissen im deutsch-amerikanischen Vergleich*, herausgegeben von Merle Hummrich, Dorothee Schwendowius, und Saskia Terstegen, 69–123. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30604-5_3.
- Krotz, Friedrich. 2017. «Sozialisation in mediatisierten Welten. Mediensozialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes». In *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken*, herausgegeben von Dagmar Hoffmann, Friedrich Krotz, und Wolfgang Reissmann, 21–40. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6_2.
- Meister, Dorothee M., und Ilka Mindt, herausgegeben von 2020. *Mobile Medien im Schulkontext*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29039-9>.
- Müller, Kathrin Friederike. 2018. ««Ein schön schrecklicher Fortschritt». Die Mediatisierung des Häuslichen und die Entgrenzung von Berufsarbeit». *Medien & Kommunikationswissenschaft* 66 (2): 217–33. <https://doi.org/10.5771/1615-634X-2018-2-217>.
- Roth-Ebner, Caroline. 2015. *Der effiziente Mensch. Zur Dynamik von Raum und Zeit in mediatisierten Arbeitswelten*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839429143>.
- Tulowitzki, Pierre, und Julia Gerick. 2020. «Schulleitung in der digitalisierten Welt. Empirische Befunde zum Schulmanagement». *Die deutsche Schule* 112 (3): 324–37. <https://doi.org/10.25656/01:21854>.
- Vorderer, Peter. 2015. «Der mediatisierte Lebenswandel. Permanently online, permanently connected». *Publizistik* 60 (3): 259–76. <https://doi.org/10.1007/s11616-015-0239-3>.
- Wernet, Andreas. 2009. *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91729-0>.

Anhang

Transkriptionszeichen

« , »	kurzes Absetzen im Sprechen
« . »	ca. eine Sekunde Pause
«(2)»	2 Sekunden Pause
«(lacht)»	nonverbale Äusserung oder nähere sprachliche Charakterisierung einer Passage
«Hal/»	im Sprechen abgebrochenes Wort
«?»	fragend formulierte Passage