

## Wie die Gesprächsprotokolle entstanden sind

---

Grundlage dieses Buchs sind acht Gruppendifiskussionen sowie ein halb-strukturierter erzählgenerierendes Einzelinterview<sup>1</sup>. An den Gesprächen haben insgesamt 26 Lehrkräfte von acht Berliner Integrierten Sekundarschulen (ISS) in vier verschiedenen Stadtteilen teilgenommen. Die Auswahl der Schulen und die Akquise der teilnehmenden Lehrkräfte erfolgten folgendermaßen:

Zunächst wurden alle Integrierten Sekundarschulen und Gemeinschaftsschulen identifiziert, die zu diesem Zeitpunkt vom Berliner BONUS-Programm<sup>2</sup> die Förderung in der höchsten Förderkategorie erhalten haben. Über das Berliner Schulverzeichnis<sup>3</sup> wurden dann alle identifizierten Schulen auf ihren aktuellen Wert in den beiden statistischen Kategorien »nicht-deutsche Herkunftssprache (ndH)« und »Lehrmittel-Befreiung (LmB)« überprüft. Alle Schulen, die in *beiden* Kategorien einen Wert von mindestens 75 % auswiesen, wurden zunächst in die Suchstrategie einbezogen.

Da ich in meinem Dissertationsprojekt schon die Erfahrung gemacht habe, dass eine Anfrage ohne direkten persönlichen Kontakt gerade an Schulen in vulnerablen Kontexten wenig erfolgversprechend ist, habe ich mich persönlich und spontan im Sekretariat vorgestellt und um einen Termin für ein Gespräch mit der Schulleitung gebeten.

Im Gespräch mit der Schulleitung habe ich das Projekt vorgestellt und darum gebeten, es auch in der Gesamtversammlung vorstellen zu dürfen. In insgesamt acht Schulen in den Ortsteilen Kreuzberg, Moabit, Neukölln und Wedding durfte ich das Projekt in der Gesamtversammlung vorstellen und Listen austeilten, in die sich die Lehrkräfte bei Interesse eintragen konnten. Die Rückmeldequote lag hier zwischen drei und 25 Lehrkräften pro Schule. Alle interessierten Lehrkräfte wurden von mir kontaktiert. Unter Mithilfe einzelner Teilnehmer:innen wurden Gesprächstermine in den Räumlichkeiten der jeweiligen Schule organisiert. Alle Lehrkräfte, die neben der (auf allen Ebenen als sehr hoch eingeschätzten) Arbeitsbelastung genügend Eigenmotivation aufbrachten, nach diesem Prozedere an einem Gespräch teilzunehmen, wurden auch von mir interviewt. Auf ein gezieltes Sampling nach möglicherweise relevanten Gruppenzugehörigkeitsmerkmalen wie Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, Laufbahn etc. habe ich aufgrund der Aufwändigkeit des Akquiseverfahrens verzichtet. Tabelle 1 zeigt die Gesamtheit der geführten Gespräche.

Tabelle 1: Teilnehmende Lehrkräfte nach Stadtteil und Schule

Ortsteil	A		B			C		D	$\Sigma$	
Schule	A1	A2	B1	B2		B3	C1	C2	D1	8
Anzahl der Teilnehmer:innen	3	3	1	2	3	3	2	6	3	26

Dieses Verfahren erschien mir nachträglich als relativ selektiv. So hatte ich nach den Gesprächen den Eindruck, dass sich ein *Typus* von Lehrkräften stark eingebracht hat, der durch ein *überdurchschnittliches Interesse an Reflexion und kollegialem Austausch* charakterisiert werden kann. Ein weiterer, weitaus kleinerer Teil der Lehrer:innen schien ein Interesse daran zu haben, Frustration und nicht erfüllte Anerkennungsbedürfnisse zu thematisieren.

Jede der acht Gruppendiskussionen wurde von mir mit Variationen der Frage »Was bedeutet es für Sie, Lehrerin oder Lehrer an einer Schule wie der \_\_\_\_\_ zu sein?« eröffnet. Daraufhin diskutierten die Lehrkräfte zunächst einmal untereinander. In dieser Phase beschränkte ich mich auf das Signalisieren von Interesse durch Gesprächspartikel (z.B. »ja«, »mhmm«, »ahh«, »achso« etc.), Mimik und Gestik. Die Teilnehmer:innen einer Gruppendiskussion handelten also selbst aus, wie sie die Gesprächsaufforderung verstehen, was sie als relevant für das verhandelte Thema betrachten, wie sie über Relevanz entscheiden und wie sie den Gesprächsablauf ganz allgemein organisieren: Wer spricht wann? Wie lange? Wann und wie wechseln die Sprecher:innen?

Diese Zurückhaltung meinerseits ist methodologisch von elementarer Bedeutung, damit die Gruppe Raum hat, die Themen zu entfalten, die für sie wichtig sind. Das »oberste Ziel bei der Durchführung einer Gruppendiskussion [besteht] in der Herstellung von Selbstläufigkeit«<sup>4</sup>. Von Selbstläufigkeit kann dabei immer dann gesprochen werden, wenn die Gesprächsteilnehmer:innen das Gespräch über einen längeren Zeitraum und mit mehreren Wechseln der Sprecher:in weiterführen und hierbei aufeinander Bezug nehmen, ohne dass die Interviewer:in in das Gespräch eingreift. Es sind diese selbstläufigen Abschnitte einer Gruppendiskussion, bei denen angenommen werden darf, dass Inhalte bearbeitet werden, die für die Akteur:innen selbst von Relevanz sind. Das bezieht sich nicht nur auf das *Was* (das Thema, worüber gesprochen wird), sondern auch auf das *Wie*, das heißt, in welcher Art und Weise miteinander gesprochen wird. Läuft das Gespräch ohne Eingriffe meinerseits ab, so ist die Wahrscheinlichkeit am höchsten, dass sich Aussagen an einem *Bezugsrahmen* orientieren, der auch in der Praxis relevant ist und nicht an einem Bezugsrahmen, wie er auf Seiten der Forscher:in vorstrukturiert würde. Auch Dynamiken und Hierarchien innerhalb der Gruppe ähneln dann stärker einem »normalen« Gespräch<sup>5</sup> als im Fall eines Interviews, das durch Frage-Antwort-Dynamiken zwischen Forschenden und Beforschten geprägt ist.

Diese erste selbstläufige Phase dauerte im kürzesten Fall ca. 15 Minuten, im längsten Fall ca. 45 Minuten. Es schloss sich eine Phase an, in der sogenannte »immanente Nachfragen« gestellt wurden, »also solche, die sich auf schon vorher von der Grup-

pe eingeführte Themen beziehen«<sup>6</sup>. Diese immanenten Nachfragen dienten der Vertiefung, der Klärung und ggf. der klärenden Thematisierung von Unklarheiten oder zuvor nur implizit adressierten Widersprüchen und Ambivalenzen. In der Regel führten diese immanenten Nachfragen zu weiteren, nun aber kürzeren selbstläufigen Gesprächsphasen. Die Teilnehmer:innen antworteten thematisch nicht nur auf meine Nachfragen, sondern nutzten das wieder ›ins Rollen‹ gekommene Gespräch, um eigenaktiv weitere, zuvor noch nicht thematisierte Inhalte einzubringen.

Erst als sich eine gewisse thematische Sättigung abzeichnete, das heißt, als von den Teilnehmer:innen keine neuen Themen mehr eingebracht wurden, bin ich dazu übergegangen, »exmanente Nachfragen«<sup>7</sup> zu stellen, also neue Themen aufzuwerfen, die bisher noch nicht explizit in der Diskussion adressiert wurden, die aber für die Gruppe ggf. von Relevanz sein könnten. Bei diesen exmanenten Nachfragen habe mich an einem Leitfaden orientiert, den ich im Rahmen einer Pilotstudie<sup>8</sup> entwickelt habe. Der Leitfaden wurde nach jeder durchgeföhrten Gruppendiskussion überprüft und adaptiert, sodass von den exmanenten Nachfragen zu erwarten war, dass sie für die Teilnehmer:innen ein Mindestmaß an Relevanz hatten. So konnte beispielsweise überprüft werden, ob ein Thema, das in der einen Gruppe eigenaktiv eingebracht wurde und sehr ausführlich diskutiert wurde, in einer anderen Gruppe bloß ausblieb, weil es nicht in den eingetretenen Gesprächsverlauf passte, oder ob die jeweilige Gruppe dem Thema tatsächlich nur eine geringe Relevanz beimaß. In einigen Fällen diente das Einbringen von exmanenten Fragen auch dazu, Gesprächsdynamiken zu re-fokussieren, wenn sie sich zu sehr vom Forschungsziel entfernten.

Ich habe das Projekt mit dem Forschungsziel gestartet zu erforschen, 1.) welche Probleme an ISS in sogenannten Berliner ›sozialen Brennpunkten‹ durch die Lehrkräfte zu bewältigen sind, 2.) welche Handlungsorientierungen und -strategien bei der Bewältigung zum Tragen kommen, und 3.) welche Gerechtigkeitsvorstellungen in diesen Handlungsorientierungen mobilisiert werden. Hierfür wurden systematisch vier Forschungsfragen erarbeitet, die den Forschungsgegenstand thematisch und begrifflich vorstrukturierten.<sup>9</sup> Das Projekt war ursprünglich so angelegt, dass nicht nur die Datenerhebung, sondern auch die Datenanalyse streng der dokumentarischen Methode<sup>10</sup> folgen sollte. Mein persönliches Ziel des Projekts war es, neben empirischen Erkenntnissen vor allem auch theoretische Erkenntnisse zur Professionalitätsforschung sowie zur Bildungssoziologie beitragen zu können, aber auch an der Methodologie der dokumentarischen Methode weiterzuarbeiten. Die ursprüngliche Forschungsstrategie musste ich jedoch aus verschiedenen Gründen verwerfen.

Die erste wichtige Ursache war die Knappheit an zeitlichen Ressourcen für den zu betreibenden Analyseaufwand. Ich bin das Projekt ohne Drittmittelfinanzierung im Rahmen meiner Planstelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Freien Universität Berlin angegangen und habe die Forschung parallel zu meiner Lehrtätigkeit in der Ausbildung von Grundschullehrer:innen im Fach Mathematik durchgeführt. Hinzu kamen familiäre Herausforderungen, die Suche nach einer ausgewogen(er)en Aufteilung zwischen bezahlter Arbeit und unbezahlter familiärer Sorgearbeit und damit verbunden das Arbeiten in Teilzeit. Und nicht zuletzt: Die Covid-Pandemie. All dies sind keine Entschuldigungen für mögliche wissenschaftliche Unzulänglichkeiten dieses Buchs, aber vermut-

lich dennoch mitverantwortliche Ursachen. Vor allem aber machten diese Ursachen es notwendig, nach einer alternativen Form eines Buchprojekts zu suchen, die es erlauben würde, die hochinteressanten Gespräche einem Publikum aus Praktiker:innen, Wissenschaftler:innen und einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Die ursprüngliche Forschungsstrategie erforderte eine hochauflösende Fokussierung auf relativ kleine Datenausschnitte. Daraufhin würde es gelten, diese kleinen Datenausschnitte mit einem hoch elaborierten und komplexen begrifflichen und methodischen Instrumentarium zu analysieren, um am Ende zu Aussagen zu kommen, die sowohl theoretisch gehaltvoll als auch empirisch belastbar sind. Mit dieser Forschungsstrategie wäre es nicht möglich gewesen, die Perspektive und die Erfahrungen der Lehrer:innen in einer Art und Weise in den Mittelpunkt zu stellen, wie es hoffentlich in diesem Buch gelingt. Die Entscheidung, mit diesem Buch eine Art ›Gesprächsarchiv‹ und keine wissenschaftliche Studie im engeren Sinne vorzulegen, folgt also dem Vertrauen auf den Eigenwert, den dieses Vorgehen mit sich bringt. Das Ziel, mit diesem Buch die existenziellen Erfahrungen der Lehrer:innen *sichtbar* zu machen, kann auf diese Weise meines Erachtens wesentlich kohärenter verfolgt werden, auch wenn diese Sichtbarmachung mit Sicherheit Einschnitte bei der Herstellung wissenschaftlich abgesicherten Verständnisses bedeutet.

Für die Rohtranskripte der Gruppendiskussionen bedeutete dies zunächst, dass diese für eine potenzielle Leser:innenschaft *lesbar* gemacht werden mussten. Anders als die unmittelbaren Gesprächsteilnehmer:innen ist die Leser:in nicht selbst Teil des Gesprächskontexts: Sie muss intertextuelle und interkontextuelle Referenzen mit wesentlich größerem Aufwand rekonstruieren als die Gesprächsteilnehmer:innen. Die Leser:in kann keine Nachfragen stellen und sie kann die Sprecher:innen nicht durch verbale und non-verbale Impulse dazu anregen, bei ausbleibendem Verständnis ausführlicher oder noch einmal in anderer Form zu beschreiben oder zu erklären. Für den Hauptteil des Buches, die Gesprächsprotokolle, wurden deshalb sämtliche Transkripte der Gruppendiskussion in mehrfacher Hinsicht überarbeitet. Zunächst mussten sie in eine orthografisch und grammatisch korrekte Form gebracht werden. Haupt- und Nebensätze wurden hierbei derart neu gegliedert, dass der Leser:in die Bedeutung des Gesagten auch ohne unmittelbare Teilnahme am Gespräch zugänglich werden kann. So wurde beispielsweise der folgende Transkriptausschnitt systematisch umgeschrieben (der umgeschriebene Teil ist durch Kursivsetzung markiert):

- 581 was die können und man sitzt als Lehrer wir sind an der Front und wenns darum  
 582 geht wie ist jetzt hier wie ist es hier Lehrer zu sein, ich finde das als ne derartige  
 583 Belastung weil dieser Druck ja zu spüren ist und unsere Schüler sind dazu nicht in der  
 584 Lage können dies nicht das nicht finden keine keine Jobs oder Ausbildung oder drehen  
 585 tausend Runden in irgendwelchen OSZs ähm den Druck das sagt jetzt keiner persönlich  
 586 aber der sitzt ja da von wegen wir müssen jetzt eigentlich und so aber, wenn die halt  
 587 nicht wollen nicht können und wie auch immer das System so ist dann bist du immer,  
 588 ähm auf verlorenem Posten und wir sind aber wir haben aber jeden Tag damit zutun

Aus dem Transkriptausschnitt wurde dann die folgende Passage des Gesprächsprotokolls:

Und wenn's in unserem Gespräch darum geht, wie es ist, hier Lehrer zu sein: Ich empfinde das als 'ne derartige Belastung! Weil dieser Druck ja zu spüren ist. Und wenn man uns jetzt sagt, unsere Schüler können dies nicht oder das nicht... Unsere Schüler finden keine Jobs oder keine Ausbildung oder drehen tausend Runden in irgendwelchen OSZs... Den Druck, den macht einem jetzt keiner persönlich. Aber der Druck sitzt ja förmlich vor einem. So von wegen: >Wir müssten jetzt eigentlich und so... Aber, wenn die halt nicht wollen, nicht können oder wie auch immer... Wenn das System so ist... Dann bist es immer du selbst, der auf verlorenem Posten steht.

In der Passage des Gesprächsprotokolls habe ich sämtliche Stellen markiert, in denen mein Eingriff in das Gesagte über die bloße Korrektur und die bloße Strukturierung von Sätzen hinausgeht. Solche Eingriffe sind letztendlich contingent und es hätte viele andere sinnvolle Möglichkeiten gegeben, sie vorzunehmen. Diese Umgestaltungen des Gesagten stellen die Regel und nicht die Ausnahme dar. Das Verhältnis zwischen markierten und nicht-markierten Textstellen ist vermutlich (dies habe ich jedoch nicht genauer überprüft) ungefähr repräsentativ für die Gesprächsprotokolle insgesamt. Insofern sollte sich die Leser:in bewusst sein, dass sie, während sie die Gespräche liest, keinen Einblick in >Rohdaten< nimmt. Es handelt sich bei den Gesprächsprotokollen vielmehr stets um *Produkte, in die meine unmittelbare Interpretation bereits eingeflossen ist*. In diesem Sinne ist die Leser:in aufgefordert, sich an dem hier offengelegten Beispiel selbst ein Bild davon zu machen, wie tiefgreifend und in den Textsinn eingreifend diese Veränderungen sind.

Eine weitere, noch tief- und eingreifendere Form der Veränderung ergibt sich in Bezug auf den *Verlauf* der Gespräche. Die Leser:in wird merken, dass ich als Forscher in den Gesprächsprotokollen weitestgehend unsichtbar bin, also mit einigen wenigen Ausnahmen in ihnen nicht als Sprecher auftauche. Auch dies entspricht, wie bereits oben geschildert, nicht dem tatsächlichen Gesprächsverlauf: In Wirklichkeit habe ich nach einer ersten Phase der Selbstläufigkeit zunächst immanente Fragen, das heißt an bereits Gesagtes anknüpfende Fragen gestellt und zum Ende des Gesprächs auch exmanente Fragen formuliert, also Fragen, die von den Gesprächsteilnehmer:innen selbst bis dahin noch nicht angesprochen wurden, die aber in anderen Gruppendiskussionen von Bedeutung waren. In den Rotranskripten finden sich also immer dann, wenn ich Nachfragen stelle, thematische Verschiebungen, Wechsel oder gar Brüche. Die Gesprächsprotokolle folgen hingegen in der Regel einem relativ kohärenten Gesprächsfluss. Wenn darin dennoch thematische Verschiebungen, Wechsel oder Brüche auftreten, so erscheinen sie der Leser:in (hoffentlich) nachvollziehbar, da es sich dann nämlich um Verschiebungen handelt, die von den Lehrer:innen selbst vorgenommen wurden und die sich aus ihren eigenen »natürlichen« Assoziationen während des Gesprächs ergeben.

Der Grund für diese tiefgreifendere Form des Eingreifens, bei der ich als Sprecher fast komplett aus dem Gesprächsverlauf verschwinde, ist, dass es meines Erachtens auf diese Weise für Leser:innen wesentlich einfacher ist, dem Gesprächsfluss zu folgen, der beim Lesen im Buch ja nicht mehr unter >Eingeweihten< mit geteiltem Erfahrungsraum

geschieht. Unmittelbaren Gesprächsteilnehmer:innen fällt es dagegen wesentlich leichter, auch einem sprunghaften Gesprächsverlauf mit Verständnis zu folgen und ihn – trotz dieser Sprünge – in einen Sinnzusammenhang einzuordnen. Anders als eine Leser:in, die selbst am Gespräch nicht beteiligt war, sind die Teilnehmer:innen also nicht auf einen kohärenten und bruchlosen Gesprächsfluss angewiesen.

Wenn z.B. eine Gesprächsteilnehmer:in scheinbar zusammenhangslos plötzlich wieder zu einem Thema zurückkehrt, das einige Minuten zuvor diskutiert wurde, so fällt es als Gesprächsteilnehmer:in meist leicht, diese Verknüpfung herzustellen. Beim Blick in die Transkripte merkte ich jedoch schon wenige Monate später, dass ich mir diese Zusammenhänge relativ aufwendig analytisch erschließen musste. Mit der Umstrukturierung des Verlaufs der Gespräche habe ich mich entschieden, der Leser:in diese Arbeit abzunehmen.

Hieraus folgt, dass es sich bei den Gesprächsprotokollen um *thematisch strukturierte Überarbeitungen* der Gespräche handelt. Dieser Eingriff in den Gesprächsverlauf ist gerade vor dem Hintergrund der dokumentarischen Methode (siehe oben) frag- und erklärwürdig. Wenn der Gesprächsverlauf und damit die Diskursorganisation in den Protokollen gar nicht dem tatsächlichen Gesprächsverlauf folgt, wie sollen dann in ihnen kollektive Orientierungen und geteilte Erfahrungen sichtbar werden?

Auf diese Frage kann ich letztlich nicht mit einem zufriedenstellenden explizierbaren Verfahren antworten, sondern lediglich mit der Versicherung, dass ich der Re-Produktion der originalen Diskursorganisation, dem Für und Wider der Gründe und der Rekonstruktion thematischer Zusammenhänge sehr viel Energie und Zeit gewidmet habe und meine Bemühungen stets vor dem theoretischen Hintergrund der praxeologischen Wissenssoziologie<sup>11</sup> reflektiert habe.

Eine derartige ›thematische Umordnung‹ möchte ich nun an einem Beispiel illustrieren. Hierfür verwende ich die sehr eindrückliche Passage von Herrn Leitner, die ich im vorherigen Kapitel als Ausgangspunkt genutzt habe, um zu zeigen, wie ›Lehrer:innen im Brennpunkt verschiedener Anrufungen‹ stehen (siehe oben, S. 48). Zunächst noch einmal die Passage selbst:

**Herr Leitner:** Wir haben aber jeden Tag damit zu tun. Wir sind halt nicht die Bildungs-senatorin, die das vielleicht mal irgendwann als Statistik sieht und feststellt: Zu wenige Abschlüsse! Ne, wir haben das Verhalten jeden Tag. Und wir müssen damit umgehen. Und wir müssen Nerven wie Drahtseile haben. Und auch im zwanzigsten Jahr Lehrer ist es immer noch eine Herausforderung eine Balance zu finden. Zu akzeptieren, was mein Anteil daran ist... Jahrelang hab' ich mir irgendwie selber Vorwürfe gemacht. Hab'e gesagt: »Du hast da versagt...«, »Du musst das anders machen...« und so... Ich mein: Das ist ja 'ne Fahrkarte in den Burnout! Oder ins Magengeschwür. Und da bin ich heute nach zwanzig Jahren immer noch dabei zu fragen: »Was ist realistisch?« Was kann ich wirklich abgeben und sagen: »So, ich kann jetzt in dem Fall nicht mehr machen.« Und da knabber' ich nach wie vor dran. Und es kommt erst jetzt so ganz langsam, dass ich irgendwie Dinge auch wirklich mal hierlassen kann. Dass ich nicht am Wochenende irgendwie sonntagmorgens um drei aufwache und Namen von Schülern auf dem Schirm habe. Und da ist es nicht so, dass ich jetzt 'ne Lösung hätte. Es ist halt ein gesellschaftliches Problem: Wie kommts dazu? Wie sind die Situationen? Wie ist die Migrations-

geschichte? Wie hat sich Hartz IV ausgewirkt? Und, und, und... Und wir können's auch nicht lösen. Es wird aber immer von uns verlangt. Von uns wird das verlangt. (Ortsteil B, Schule 3, S. 181)

Dieser Abschnitt setzt sich aus zwei verschiedenen Passagen zusammen. Die Nummern der Transkriptzeilen (588–596; 1122–1134) verdeutlichen, wie viel Gesprächszeit in Wirklichkeit zwischen den beiden Passagen liegt. Die zweite Passage (1122–1134) wurde hierbei in die erste Passage (588–596) eingefügt:

588 ähm auf verlorenem Posten und wir sind aber *wir haben aber jeden Tag damit zutun*  
 589 *also wir sind jetzt nicht die die Bildungssenatorin die das vielleicht als Statistik*  
 590 *irgendwann mal sieht und sagt zu wenige Abschlüsse sondern wir haben das Verhalten*  
 591 *jeden Tag und wir müssen damit umgehen und wir müssen Nerven wie Drahtseile*  
 592 *haben und wir wollen noch mehr Ergebnisse haben und so wirds halt nicht*  
 593 *gehen. Und nicht dass ich jetzt ne Lösung hätte aber es ist halt ein, ein*  
 594 **gesellschaftliches Problem** äh wie kommts dazu wie sind die Situationen wie  
 595 ist die Migrationsgeschichte wie hat sich Hartz-4 ausgewirkt und und und, und  
 596 wir könnens auch nicht lösen. Es wird aber von uns immer verlangt. Ne von  
 596 uns wird das verlangt. #00:42:35-4#

1122 Person 2: Meine Herausforderung ist jetzt keine Einzel- kein Vorfall oder  
 1123 sowas sondern dass ich persönlich jetzt nach ich bin jetzt im 20. Jahr Lehrer  
 1124 ähm, einen Weg finde damit eine Balance zu finden das zu akzeptieren es ist  
 1125 so, quasi ist mein Anteil was wir grade so hatten äh, jahrelang hab ich mir  
 1126 irgendwie selber Vorwürfe gemacht habe gesagt du hast da versagt du musst  
 1127 das so anders machen und so ich mein das ist ja ne Fahrkarte in den Burnout,  
 1128 oder ins Magengeschwür und da bin ich heute immer noch nach 20 Jahren  
 1129 dass ich sag was ist realistisch was kann ich wirklich abgeben und sagen so  
 1130 ich kann jetzt in dem Fall nicht mehr machen und da knabber ich nachwievor  
 1131 dran und es ist jetzt so ganz langsam dass ich irgendwie so mal Dinge wirklich  
 1132 mal hierlassen kann dass ich mich nicht am Wochenende irgendwie  
 1133 (unverständlich) sonntagmorgens um drei aufwache Namen von Schülern auf  
 1134 dem Schirm habe so das ist meine größte Herausforderung. #01:19:37#

Die zweite Passage wurde an einer Stelle in die erste Passage eingefügt, die ich selbst in dem Sinne thematisch für passend gehalten habe, dass sie sowohl nahtlos an das vorher Gesagte (*kursiv* markiert) anknüpfen kann, als auch dass der Rückeinstieg in den folgenden Rest der Passage (**fett** markiert) nahtlos möglich ist.

Im tatsächlichen Gesprächsverlauf stammt die zweite Passage (1122–1133) aus der Schließungsphase der Gruppendiskussion. In der Schließungsphase habe ich allen Gruppen die beiden Fragen gestellt: »Was ist die größte Probe oder Herausforderung, die Ihnen in ihrer Laufbahn als Lehrkraft begegnet ist?« und »Was ist ein großes Erfolgserlebnis oder eine besonders schöne Situation, an die Sie sich in ihrer Laufbahn als Lehrkraft erinnern können?«. Diese Fragen bedeuteten in allen Fällen einen Bruch

mit dem Gesprächsverlauf. Sie wurden immer dann gestellt, wenn aus dem Gesprächsverlauf abzulesen war, dass das Gespräch zu einem ›natürlichen Ende‹ kommen würde. Dementsprechend knüpften die Antworten an keinen natürlichen Gesprächsverlauf an und gaben auch für die anderen Gesprächsteilnehmer:innen nicht zwangsläufig einen Anknüpfungspunkt, da es ja wirklich um individuelle Bedeutsamkeiten und nicht um kollektiv hervorgebrachte Bedeutsamkeiten ging. Dennoch waren diese Gesprächabschnitte aufgrund ihrer individuellen Bedeutsamkeit durchaus relevant für die Frage »Was bedeutet es, Lehrkraft an einer Schule wie der \_\_\_\_\_ zu sein?«. Aus diesem Grund habe ich mich entschieden, an diesen wie auch an anderen Stellen solche Passagen, die zwar für die Lehrer:innen von Relevanz, aber nicht an vorher oder danach Geäußertes anschlussfähig waren, an einer thematisch passenden Stelle zu integrieren.

Es gibt aber auch Fälle, in denen Passagen aus dem Transkript nicht in das Gesprächsprotokoll übernommen wurden. Der Grund für einen solchen *Ausschluss von Gesprächspassagen* war dann meist, dass Antworten auf meine exmanenten Nachfragen nur von einer geringen inhaltlichen Relevanz für die Lehrkräfte zu sein schienen und dementsprechend auch thematisch nicht anschlussfähig an andere Situationen im Gespräch waren. Die folgende Transkriptpassage zeigt ein Beispiel:

- 1273 Interviewer: Also das ist jetzt n anderes Thema, aber vielleicht ähnlich auch mit  
 1274 der Nachfrage, das das ne Auswirkung hat. Das die Schule unternachgefragt  
 1275 ist? #01:10:02-0#  
 1276  
 1277 Frau Rot: Sicher. #01:10:03-6# (Pause, 3)  
 1278  
 1279 Frau Rot: Ich denk das heißt das, hängt das damit auch zusammen wenn man  
 1280 nicht, es gibt natürlich Schulen die sind, also weiß ich wie übernachgefragt, da  
 1281 können die Leute ähm, also kann die Schulleitung oder die, wie auch immer,  
 1282 kann sich die Schüler raussuchen. Natürlich. Und wir, wir ja jetzt auch n n  
 1283 hatten ja im letzten Jahr, hatten wir da wieder n paar mehr, also weiß ich nicht,  
 1284 also irgendwie, aber zumindest nie dass wir nur aufgrund der einzelnen, ähm,  
 1285 der der eigenständigen Anmeldungen ähm die die das füllen die Klassen. Ne,  
 1286 das haben wir ja nicht. ↗ Und dann werden die halt welche zugewiesen, die von  
 1287 anderen abgewiesen ↗ wurden. Natürlich hängt das damit auch zusammen,  
 1288 aber mit den Willkommensschülern das weiß ich nicht (holt tief Luft).  
 1289 #01:10:52-4#  
 1290 ↘ Herr Grün: Ich weiß gar nicht ob wir eine Klasse füllen könnten.  
 1291 ↘ Frau Gelb: (unverständlich)  
 1292  
 1293 Frau Gelb: Ich glaube die werden anders verteilt. #01:10:53-5#  
 1294  
 1295 Frau Rot: Da glaube ich die werden meines Erachtens auch anders verteilt. ↗ Das  
 1296 weiß ich jetzt nicht. Wie das, wie das funktioniert aber (holt Luft). #01:10:59-0#  
 1297 ↘ Frau Gelb: Ja.  
 1298

- 1299 Interviewer: Ist dieser dieser so Wettbewerb, also von Willkommensklassen jetzt  
1300 weg, dieser Wettbewerb unter Schulen etwas, was Sie auch als Lehrer merken,  
1301 dass das in Ihr Aufgabenfeld zum Beispiel auch irgendwie mit reinkommt?  
1302 #01:11:15-3#  
1303  
1304 Herr Grün: (Leise) Tu ich nicht. Ich bin am, vom Land Berlin angestellt (Pause).  
1305 Ich konkurriere nicht mit anderen Schulen (Pause). Da können sie gerne das  
1306 wollen, das tu ich aber nicht, ich bin nicht mein Dienstherr, also meine  
1307 Vorgesetzte ist zwar meine Schulleiterin hier, aber sie ist nicht meine  
1308 Dienstherrin, sondern das ist das Land Berlin. Und dann, warum ist das für  
1309 mich eine große Abstrusität, diese Konkurrenz unter den Schulen, ne. Meine  
1310 Haltung dazu (Pause). Ich könnte jederzeit auch woanders unterrichten, zum  
1311 Beispiel (lacht). Ich hab ja nicht hier einen Arbeitsvertrag. #01:11:51-4#  
1312  
1313 (Handy klingelt) #01:11:55-0#  
1314  
1315 Interviewer: Das war nur die Zeit. #01:11:57-7#  
1316  
1317 Herr Grün: (lacht). Ich weiß nicht wie ihr das seht. Ich seh- #01:12:01-5#  
1318  
1319 Frau Gelb: Ick hab auch nicht hier, ich hab auch mit dem Land Berlin n  
1320 Arbeitsvertrag (lacht) #01:12:04-4#  
1321  
1322 Herr Grün: Ja, aber es geht ja auch um die Haltung, konkurrieren oder nicht.  
1323 Das ist ja so- #01:12:07-5# (Pause, 4)  
1324  
1325 Frau Rot: Also ich glaube wir als Lehrer eher nicht. #01:12:13-7# (Pause, 4)  
1326  
1327 Frau Blau: m-m (verneinend) #01:12:18-7#

Vermeintlich immanent an das vorher Gesagte anknüpfend, frage ich danach, ob es eine Auswirkung hat, dass die Schule »unternachgefragt« ist. Frau Rot geht zwar auf meine Frage ein, beschreibt jedoch nicht die Auswirkungen der »Unternachfrage«, sondern eher das Verfahren zum »Auffüllen« der Klassen. Weshalb sie von diesem Thema zum Thema »Willkommensschüler« übergeht, ist mir in diesem Moment nicht ersichtlich, weshalb ich ›nachhake‹. Dadurch, dass ich die Frage nun durch den Begriff »Wettbewerb« und nicht mehr durch den Begriff »unternachgefragt« rahme, nehme ich eine Neurahmung vor, die sich nicht aus dem bisherigen Gesprächsverlauf ergibt, sondern ganz eindeutig aus meinem ursprünglich geplanten Projektdesign.<sup>12</sup> Herr Grün reagiert zunächst leise, dann aber mit recht vehementer Zurückweisung. Mit dem Verweis darauf, dass er nicht an der Einzelschule, sondern beim »Land Berlin« angestellt ist, lehnt er die komplette Perspektive einer »Wettbewerbslogik« ab, die in meiner Frage aufgeworfen wird. Die Vehemenz, mit der er dies tut, kann als Anzeichen dafür gedeutet werden, dass die Frage danach, ob eine wettbewerbsorientierte Ausgestaltung des Bildungssystems legitim ist, durchaus von hoher individueller Relevanz für Herrn Grün

ist. Dass die Reaktionen seiner Kolleg:innen äußerst verhalten ausfallen, ist dann aber eher als ein Anzeichen dafür zu deuten, dass die Frage nach möglichen Auswirkungen einer Wettbewerbs- (bzw. Markt-)Logik von geringer kollektiver Relevanz für diese Gruppe ist.

Zusammenfassend ist für die Gesprächsprotokolle, die im Hauptteil dieses Buches abgedruckt sind, also festzuhalten, dass es sich um keine originalgetreuen Abbildungen der empirischen Daten handelt, sondern um *Intermediäre zwischen Daten und Ergebnissen*, die durch meine Interpretations- und Ordnungsakte *verfremdet* wurden. Um diese Art der Verfremdung auch im Rahmen einer wissenschaftlichen Veröffentlichung zu legitimieren, habe ich mich in diesem Abschnitt bemüht, größtmögliche Transparenz hinsichtlich meiner Eingriffe und ihrer Begründung herzustellen.