

Kontextspezifische Positionierungen: Darstellung eines Forschungszugangs und einer Analysestrategie am Fallbeispiel einer Lehrkraft "mit Migrationshintergrund"

Vesna Varga & Chantal Munsch

Keywords:

Migrationsfor-
schung; Positio-
nierung; Positio-
nierungsanalyse;
Analyse von
Kontexten;
Grounded-
Theory-
Methodologie;
narrative Inter-
views; Lehrkräfte
mit Migrations-
hintergrund;
kulturelle Reprä-
sentationen und
Grenzziehungen;
Schule

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird der von uns entwickelte Ansatz der kontextspezifischen Positionierungen als Forschungszugang und Analysestrategie qualitativer Migrationsforschung beschrieben. Theoretische und empirische Arbeiten betonen seit Längerem, dass migrationsbezogene Differenzsetzungen und Zugehörigkeitskonstruktionen als relational hergestellte und kontextspezifisch differierende soziale Phänomene betrachtet werden müssen. Dies erfordert eine systematische Analyse fluider, sozialer (migrationsbezogener) Relationen im Hinblick auf die Spezifik der alltäglichen Kontexte, in denen sie hergestellt werden. Bislang steht eine solche Analyse allerdings noch weitgehend aus. Mit der Verknüpfung der Analyse von Positionierungen mit derjenigen der Kontexte, in denen Positionierungen in narrativen Erzählungen stehen, veranschaulicht der Beitrag eine Möglichkeit der methodischen Realisierung mittels der Grounded-Theory-Methodologie. Er verdeutlicht damit speziell auch Einsatzmöglichkeiten der Positionierungsanalyse, um diese stärker als bisher für die (deutschsprachige) Migrationsforschung nutzbar zu machen.

Das Vorgehen wird beispielhaft anhand der Analyse eines Interviews mit einer Lehrkraft mit zugeschriebenem Migrationshintergrund veranschaulicht. Die Analyse zeigt, wie migrationsbezogene (und weitere) Selbst- und Fremdpositionierungen je nach Kontext variieren und welche Bedeutung Positionierungen innerhalb schulischer Dominanzordnungen und Hierarchien haben.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Einleitung](#)
- [2. Kontextspezifische Positionierungen: Theoretische Grundlegung und Analysestrategie](#)
- [3. Differenzierungen zwischen Lehrkräften "mit" und "ohne Migrationshintergrund"](#)
- [4. Analyseergebnisse](#)
 - [4.1 Positionierungen in wertschätzenden, nicht konflikthaften Kontexten](#)
 - [4.2 Positionierungen in abwertenden, konflikthaften Kontexten](#)
- [5. Fazit: Erkenntnismöglichkeiten des Forschungsansatzes](#)

[Literatur](#)

[Zu den Autorinnen](#)

[Zitation](#)

1. Einleitung

Forschung zu sozialen Differenzen und Zugehörigkeiten ist mit zahlreichen methodischen und methodologischen Herausforderungen verbunden: So kann der Blick auf das Subjekt als Teil einer spezifischen Gruppe (wie z.B. der Menschen mit "Migrationshintergrund"¹, der Frauen, der Deutschen, der Alten usw.) Differenz erst herstellen sowie Zu- und Festschreibungen (re-) produzieren. Dies geschieht v.a. dann, wenn die Gruppenzugehörigkeit mit bestimmten Eigenschaften, Denk- und Handlungsmustern, Problemlagen oder Bewältigungsstrategien verbunden wird. Eine explizit subjektorientierte Forschung vermeidet zwar das Sprechen über z.B. "die MigrantInnen", ein Dilemma entsteht jedoch dann, wenn die Perspektive von Subjekten ernst genommen werden soll und diese von gesellschaftlichen Diskursen über Differenzen durchdrungen ist (MECHERIL & MESSERSCHMIDT 2007, S.282). Den Forschungsfokus vor allem auf gesellschaftliche Rahmenbedingungen und besondere (soziale) Benachteiligungen zu richten, kann wiederum bedeuten, beforschten Subjekten (und Gruppen) eine passive und inaktive (Opfer-) Rolle zuzuweisen. Sowohl deren Handlungsfähigkeit als auch ihre Beteiligung an der Konstruktion von Differenz und Zugehörigkeiten bleiben hier unbeleuchtet. So werden bestehende Macht- und Dominanzverhältnisse zwar sichtbar gemacht, nicht jedoch deren Veränderbarkeit durch die beteiligten Subjekte. In diesem Sinne ist Forschung in gesellschaftliche Diskurse z.B. über migrationsbezogene, geschlechtsbezogene oder altersbezogene (und weitere) Differenzierungen verstrickt, und es stellt sich die Frage: Wie können Differenzen und Zugehörigkeiten erforscht werden, ohne diese durch ihre Fokussierung erst zu erzeugen bzw. zu reproduzieren? Wie kann es außerdem gelingen, Subjekte nicht einseitig als von gesellschaftlichen Differenz- und Dominanzordnungen Betroffene zu untersuchen? [1]

Einer kritischen Migrationsforschung zufolge liegen die Antworten hierauf zuallererst in der Art und Weise, wie Differenzsetzungen und Zugehörigkeiten in den Blick genommen werden: Sie können nicht als feststehend und immer gleichbleibend relevant verstanden, sondern müssen als in jeweils spezifischen Kontexten relevant gesetzte und hier erst relational (re-) produzierte soziale Konstrukte verstanden und erforscht werden (vgl. BRODEN & MECHERIL 2007, S.9; MECHERIL & MESSERSCHMIDT 2007, S.281). Auch Selbstbeschreibungen, mit denen Individuen sich auf ihre nationale oder ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit beziehen, differieren je nach Kontext und können nicht als Ergebnis feststehender identitärer Verortungen betrachtet und analysiert werden (vgl. z.B. MECHERIL 2003, S.23-24). Eine Differenz- und Zugehörigkeitskategorie wie z.B. "Türkischsein" kann demnach für das Subjekt in zahlreichen Situationen des Alltags nahezu bedeutungslos sein, bis jemand in einer bestimmten Situation das Thema der nationalen Zugehörigkeit anspricht. Geschlechterzugehörigkeit kann z.B. erst dann als relevant erlebt werden, wenn

1 Maßgeblich für unsere Forschungsarbeit ist ein Verständnis von "Migrationshintergrund" als soziale und gleichzeitig im Alltag höchst wirksame Konstruktion. Um hervorzuheben, dass mit dieser Kategorie Anderssein betont und Fremdheit hergestellt werden kann, und zwar ohne das subjektive Zugehörigkeitsempfinden der so Bezeichneten zu beachten, wird sie im Folgenden in Anführungszeichen gesetzt.

eine Frau neu zu einer bislang männlich dominierten Gruppe hinzustößt. Erst mit dieser Thematisierung bzw. durch den spezifischen Kontext werden "Türkischsein" oder die Geschlechterdifferenz bedeutsam, und zwar in Bezug auf den jeweils spezifischen Kontext und das jeweilige Gegenüber unterschiedlich. [2]

Theoretisch scheinen die Kontextualität sowie die Relationalität von Zugehörigkeits- und Differenzkonstruktionen in ihrer Bedeutung für das Verständnis und die Erforschung dieser Phänomene somit klar. Umso mehr erstaunt allerdings, dass diese bislang noch kaum systematisch und auf konkrete Alltagskontexte bezogen erforscht worden sind. Kontexte werden zumeist als groß gefasste Rahmen berücksichtigt, als (Herkunfts- bzw. Aufnahme-) Gesellschaft, Familie, Herkunftscommunity oder Peergroup (so z.B. bei CASTRO VARELA 2007; DANNENBECK 2002 oder GEMENDE 2002). Sie werden aber nicht im Sinne alltäglicher, situationaler Kontexte erforscht. Auch Positionierungsanalysen, die für die Analyse sozialer Relationen prädestiniert sind, wurden bislang kaum durchgeführt. [3]

Vor diesem Hintergrund wurde der Ansatz der kontextspezifischen Positionierungen² entwickelt. Für die Forschung über soziale Differenzen und Zugehörigkeiten ermöglicht er einen methodisch-methodologischen Zugang, mit dem weniger die Subjekte in ihrer Besonderheit als vielmehr die Kontexte und Relationen in den Blick genommen werden können, aufgrund derer sich Subjekte beispielsweise als Menschen "mit Migrationshintergrund", als Frauen oder als "Alte" zu anderen ins Verhältnis setzen und positionieren (zum Positionierungsbegriff s.u.). Zu diesem Zweck verbindet der Ansatz die Positionierungsanalyse (in Anlehnung an HARRÉ & VAN LANGENHOVE 1999 sowie LUCIUS-HOENE & DEPPELMANN 2002, 2004) einerseits mit der Analyse der Kontexte von Positionierungen andererseits. Realisiert wird dies durch die Grounded-Theory-Methodologie (GTM) nach STRAUSS und CORBIN (1996): Diese bietet mit der Bedingungsmatrix zum einen das geeignete Instrument, um die Kontexte von Positionierungen auf mehreren Ebenen und im Hinblick auf ihre Eigenschaften hin zu erfassen. Zum anderen wird die GTM auch genutzt, um Positionierungs- und Kontextanalyse miteinander zu verbinden und Positionierungen sowie Kontexte in ihren Bezügen zueinander zu analysieren. [4]

Ziel des folgenden Beitrags ist erstens die Erläuterung des Forschungsansatzes der kontextspezifischen Positionierungen und zweitens seine Konkretisierung anhand eines Fallbeispiels aus einem Forschungsprojekt über Lehrkräfte "mit Migrationshintergrund". Hierzu wird zunächst die Analysestrategie mit ihren wesentlichen theoretisch-analytischen Grundlagen, dem Positionierungsbegriff nach HALL, der "Positioning Theory" nach HARRÉ und VON LANGENHOVE, der Positionierungsanalyse in Anlehnung an LUCIUS-HOENE und DEPPELMANN und der Bedingungsmatrix nach STRAUSS und CORBIN beschrieben. Im Anschluss hieran wird mit einer schrittweisen Darstellung des analytischen Vorgehens gezeigt, wie die GTM als methodologischer Rahmen und

2 Der Forschungszugang "Positionierungen in Kontexten am Beispiel von Lehrkräften 'mit Migrationshintergrund'", wurde von Vesna VARGA entwickelt. Das methodische Vorgehen wurde zusammen mit Chantal MUNSCH ausgearbeitet.

Verbindungsglied genutzt werden kann, um Positionierungsanalyse und Analyse der Kontexte miteinander zu verknüpfen. Bevor das Vorgehen weiter anhand eines Fallbeispiels konkretisiert wird und erste Analyseergebnisse vorgestellt werden, wird zunächst der Hintergrund des Forschungsprojektes erläutert: Dabei wird die kulturbasierte Differenzierung zwischen Lehrkräften durch die Bildungspolitik kritisch beleuchtet sowie der Wissensstand über migrationsbezogene Differenzierungen in Schule und über Lehrkräfte "mit Migrationshintergrund" skizziert. Abschließend wird der Erkenntnisgewinn dieses Forschungszugangs mit Blick auf die beschriebenen Anforderungen einer am Subjekt orientierten, kritischen Migrationsforschung zusammengefasst. [5]

2. Kontextspezifische Positionierungen: Theoretische Grundlegung und Analysestrategie

Der für den Ansatz zentrale Begriff der Positionierung (von lat. *ponere*) bezeichnet die Setzung bzw. Stellung einer Person innerhalb einer gültigen sozialen (Differenz-) Ordnung. Eine Positionierung ist damit Ausdruck einer sozialen Relation und beschreibt – als sprachliche Handlung – im Kern eine Verhältnis- und Bezugsetzung von Personen zueinander (vgl. HOLLWAY 1998) und keine (z.B. identitäre) Verortung. Da sich Positionierungen auf zugrunde liegende soziale Ordnungen beziehen, sind sie in hohem Maße mit Bedeutungen befrachtet (vgl. auch LUCIUS-HOENE & DEPPERMAN 2002, S.201-202): Sie verweisen auf Diskurse und Repräsentationen, Regeln und Normen sowie Strukturen und damit verbundene Grenzsetzungen und Hierarchien, aufgrund derer die Bezug- und Verhältnissetzungen überhaupt erst durchgeführt werden können. Positionierungen vollziehen sich somit nicht in einem "leeren Raum", sondern stehen in verschiedenen Kontexten. [6]

Kontexte von Positionierungen können analytisch in vielfältiger Weise unterschieden werden: Auf einer lokalen und situativ-interaktiven Ebene kann zwischen Situationen und in Bezug auf InteraktionspartnerInnen differenziert werden. In beruflichen Kontexten kann es z.B. einen Unterschied bedeuten, ob Positionierungen durch Vorgesetzte oder KollegInnen vollzogen werden. Auch die Eigenschaften einer Situation spielen eine Rolle, je nachdem, ob diese z.B. als konflikthaft erlebt wird oder nicht. Eine weitere Kontextebene von Positionierungen bilden gesellschaftliche Diskurse: indem sich Personen in Interaktionen direkt auf diese beziehen bzw. über den impliziten Verweis auf Diskurse, welche Personen Differenz- und Identitätskonstrukte zuweisen. Schließlich bilden auch institutionelle und gesellschaftliche Strukturen eine bedeutsame Ebene von Positionierungskontexten. Im Rahmen einer Analyse müssen Kontexte deswegen auf verschiedenen Ebenen und im Hinblick auf ihre Eigenschaften analysiert werden. Die Unterscheidung zwischen verschiedenen Kontexten und Kontextebenen, in denen Positionierungen je eine spezifische Bedeutung entfalten können, macht so auch deren Variabilität besonders gut sichtbar. [7]

Kontexte im Sinne unseres Ansatzes haben keine Bedeutung an sich, vielmehr wird ihnen erst durch das sich selbst positionierende bzw. sich als positioniert

erlebte Subjekt Bedeutung verliehen. Um daher Positionierungen in Kontexten erforschen zu können, sind narrative Interviews als Erhebungsmethode besonders geeignet. Narrative Interviews ermöglichen die Generierung komplexer Geschichten, die eine Vielfalt an Erzählungen über Positionierungen in Bezug auf unterschiedliche Kontexte auf verschiedenen Ebenen enthalten. Das Interview wird in diesem Sinne als Ort verstanden, an dem alltägliche Differenzkonstruktionen und der Umgang mit ihnen thematisiert und reflektiert werden (vgl. DANNENBECK 2002, S.284). [8]

Die theoretische Grundlage der Analyse von Positionierungen in ihren Bezügen zu Kontexten bildet HALLs Begriff der "Subjektpositionen" (1999, S.398) sowie seine Theorie der "Identitätspolitiken", welche er auch als "Politik der Positionierung" fasst (1994, S.30). Mit dem Begriff verwirft HALL ein Identitätsverständnis, das Identität als abgeschlossene, starre Einheit fasst. Identität ist nach HALL (1999, S.393) fragmentiert, dezentriert und kann nur ohne festen inneren Kern konzeptionalisiert werden. Insbesondere kulturelle Identität ist nach HALL (2000) nicht fixiert. Gleichzeitig jedoch "[...] kann sie eine 'Positionalität' konstituieren, die wir vorläufig Identität nennen" (S.32). Als postkolonialer Theoretiker hat HALL (1999) dabei nicht nur die Vorstellung "reiner", eindeutiger Identitäten, sondern auch homogener Kulturen infrage gestellt (S.414-424). Gerade die Idee der "nationalen Kultur" sei eine "Struktur kultureller Macht" (S.421) und Bestandteil von Identitätspolitiken, die Menschen einerseits "reine" und eindeutige kulturelle Identitäten zuweisen und andererseits auch von ihnen einfordern. Seine Theorie der Identitätspolitiken beschreibt eine ausgrenzende "Politik der Positionierung" (1994, S.30). Diese konstruiere kulturelle Identitäten im Rahmen subjektivierender Diskurse, um bestehende gesellschaftliche Macht- und Dominanzverhältnisse aufrechtzuerhalten (S.178-179). [9]

Obwohl HALL damit Identitäten und Kulturen einerseits dekonstruiert, distanziert er sich aber auch von einem Dekonstruktivismus, der, wie er sagt, "nur noch ein endloses akademisches Spiel ist", bei dem "niemand [...] jemals für irgendeine Bedeutung verantwortlich [ist]" (1994, S.76). Damit Bedeutung hergestellt werden kann, braucht es eine Unterbrechung, einen Punkt, eine Position. Nach HALL müssen wir somit positioniert sein, um sprechen zu können (S.77). Dabei plädiert HALL dafür, "die Spannung zwischen dem auszuhalten, was zugleich platziert und dennoch [...] nicht an seinem Platz festgeschrieben ist" (S.76). [10]

Damit betont HALL die Leistung des Subjekts, welches der Subjektposition, die ihm im Kontext normierender Diskurse zugewiesen wird, nicht völlig unterworfen ist (vgl. HALL 2010, S.179), sondern sich aktiv und unterschiedlich, widerständig und/oder angepasst, zu dieser verhält (S.183). HALLs Subjektbegriff zeichnet somit gleichermaßen ein unterworfenes wie auch handlungsmächtiges Individuum. Selbstpositionierung ist hiernach ein relationales Phänomen. Das Subjekt wird "einerseits durch die umgebenden Verhältnisse historisch, sozial und kulturell *positioniert* und andererseits positioniert es sich *selbst*" (SUPIK 2005, S.13). Hierauf aufbauend verstehen wir Selbstpositionierungen als *kontextspezifische Umgangsweisen* mit wahrgenommenen

Fremdpositionierungen. Kontexte sind dabei gleichermaßen von gesellschaftlichen Macht- und Dominanzverhältnissen geprägt und verweisen auf diese. [11]

HALLs Positionierungsbegriff bezieht sich vor allem auf Diskurse, die Menschen entlang von Differenzkategorien Subjektpositionen zuweisen. Dass sich die positionierende Funktion gesellschaftlicher Diskurse in alltäglichen Interaktionen zwischen KommunikationspartnerInnen fortsetzt und hier analytisch auf mikrosprachlicher Ebene im Erzählen greifbar gemacht werden kann, hat die "Positioning Theory" (vgl. HARRÉ & VON LANGENHOVE 1999) und die sich hieran anschließende Positionierungsanalyse (vgl. LUCIUS-HOENE & DEPPERMAN 2002) verdeutlicht, die KOROBOV (2001) methodologisch als zwischen Diskursanalyse und Konversationsanalyse liegend verortet hat. [12]

Mit Bezug auf HOLLWAY (1998, S.236) unterscheiden VAN LANGENHOVE und HARRÉ (1999, S.16) zwischen "positioning oneself" und "taking up positions". Sie stellen heraus, dass Positionierungshandlungen im Wechsel zwischen Selbst- und Fremdpositionierung auch selbst als diskursive Praxis verstanden werden können (S.22). Als fluide und je nach Kontext wandelbare Phänomene, "used by people to cope with the situation they usually find themselves in" (S.17), verweisen sie dennoch auf jeweilige lokale und situationale Bezüge. In Ergänzung zu HALL können sich Positionierungshandlungen im Sinne der "Positioning Theory" auf migrationsbezogene oder auf andere soziale Differenzkategorien beziehen. Sie können aber auch ganz ohne Kategorienbezug auskommen, wenn sie z.B. auf biografisch bedeutsame Ereignisse rekurrieren. [13]

LUCIUS-HOENE und DEPPERMAN (2002, S.196-212) machen in ihrer Ausführung zur Positionierungsanalyse deutlich, wie Positionierungshandlungen auch im autobiografischen Erzählen analysierbar sind: als Selbstpositionierungen, die in Bezug zu erfahrenen Fremdpositionierungen stehen und als Fremdpositionierungen, die die Interviewten selbst in Bezug auf Andere im Rahmen ihrer erzählten Geschichte(n) vornehmen (S.202-203). Selbst- und Fremdpositionierungen können dabei explizit durch sprachliche Zuordnungen oder implizit durch erzählte Handlungen erfolgen. Sie nehmen dabei nicht nur Bezug auf gesellschaftliche Ordnungen und Regeln, sondern auch auf Strukturen und Interaktionen als Bestandteile biografischer Erfahrungen. Positionierungshandlungen beziehen sich zudem nicht nur auf Differenzkategorien wie Ethnie, Kultur, Nation, Geschlecht etc., sondern auch auf Werthaltungen, Attribute, Motive, Moralvorstellungen, soziale Rollen und Ansprüche (S.199). Im Sinne der Intersektionalität (vgl. WINKER & DEGELE 2010) können sie außerdem Bezüge zwischen verschiedenen Differenzkategorien veranschaulichen. Eine solch differenzierte Positionierungsanalyse verdeutlicht nach LUCIUS-HOENE und DEPPERMAN (2002), "wie Interaktanten den sozialen Raum bestimmen und ihre jeweiligen Positionen darin festlegen, beanspruchen, zuweisen und aushandeln" (S.196). In Anlehnung hieran hebt die Perspektive unserer Analyse insbesondere darauf ab, Positionierungen – in narrativen biografischen Erzählungen – entlang hierarchischer Ordnungen im sozialen Raum zu rekonstruieren und die

Bedeutung und Bezüge migrationsbezogener (und weiterer) Differenzsetzungen zu beleuchten. [14]

Erzählungen über Positionierungen sind eingebettet in Rahmenhandlungen. Diese bilden – wie bereits eingangs geschildert – Kontexte von Positionierungen im Sinne subjektiv erlebter, mit Bedeutung versehener und erzählter Geschichten. Als Kontext wird alles betrachtet, worauf Subjekte in ihren Erzählungen über Positionierungen implizit oder explizit Bezug nehmen. Hierdurch zeigen sich komplexe und vielfältige Aspekte und Ebenen von Kontexten. Während eine Positionierungsanalyse also nach diskursiv erzeugten Positionen fragt, mit denen sich Subjekte in Relation zueinander platzieren (HOLLWAY 1998, S.236), ermöglicht der Fokus auf die Kontexte, diese wesentlich zu ergänzen: Erfasst werden kann so aus der Perspektive des Subjekts, wann wer auf welche Differenzkategorie zurückgreift, in welchen Kontexten z.B. migrationsbezogene Differenzierungen relevant gesetzt werden, in welchen nicht und welche sozialen Positionen welchen Personen je nach Kontext zugewiesen werden. [15]

Für die Analyse dieser Kontexte sowie der Bezüge zwischen Positionierungen und Kontexten hat sich die GTM nach STRAUSS und CORBIN (1996) als sehr geeignet erwiesen. Zum einen ermöglicht sie eine grundlegende analytische Offenheit, um die mannigfaltigen und variierenden Aspekte und Ebenen von Kontexten überhaupt erfassen zu können. Zum zweiten – und dies ist das wesentliche Argument für diesen Zugang – ist sie durch ihr vergleichendes, kontextualisierendes und relationalisierendes Vorgehen für die Analyse von Bezügen prädestiniert. Besonders geeignet für die Strukturierung sind das Kodierparadigma und die Bedingungsmatrix als Bestandteile der GTM. Während das Kodierparadigma den Fokus auf die Analyse der Bezüge eines Phänomens hinsichtlich der Bedingungen, Strategien und Konsequenzen lenkt (S.75-93), ermöglicht die Bedingungsmatrix (S.132-147) die Analyse von Kontexten auf verschiedenen Ebenen. Die iterative Strategie des Wechsels zwischen Datenerhebung und Auswertung, zwischen der Generierung von Kategorien und ihrer Überprüfung am weiteren Material, führt zu einer kontinuierlichen Verdichtung und zunehmenden Konzeptionalisierung der Zusammenhänge zwischen Positionierungen und Kontexten. [16]

Im Rahmen der Analysestrategie der kontextspezifischen Positionierungen wird die GTM daher als methodologischer Rahmen genutzt, der durch die Positionierungsanalyse ergänzt wird. Hinsichtlich des Vorgehens ergeben sich auf diese Weise vier Arbeitsschritte für die Auswertung von narrativen Interviews, die sich im Sinne der GTM abwechseln:

1. Das offene Kodieren eröffnet den Auswertungsprozess mit dem Ziel, den Blick für möglichst viele unterschiedliche Facetten von Positionierungen, erlebten Kontexten sowie ihrer Bezüge zu weiten. Die Fragen an das Material sind dabei wesentlich durch die genannten Aspekte der Positionierungsanalyse nach LUCIUS-HOENE und DEPPERMAN (2002) geprägt. In einer ersten Zusammenfassung werden aus den erarbeiteten

Kodes zu Positionierungen zentrale Eigenschaften von Positionierungen entwickelt, z.B. im Hinblick auf die Häufigkeit ihres Vorkommens oder die Art und Weise bzw. Intensität, in der sie vollzogen werden (unsicher und abwägend oder eindeutig und ausdrücklich).

2. Anschließend werden die Kontexte, auf die in den Erzählungen über Positionierungen verwiesen wird, als Bedingungen für Positionierungen analysiert. Hierfür ist die Bedingungsmatrix von STRAUSS und CORBIN (1996, S.136) wesentlich. Dabei ist es sinnvoll, zwischen folgenden Kontextebenen zu unterscheiden: 1. der spezifischen Interaktion, in der die Positionierung verortet wird, 2. dem personenspezifischen Kontext, d.h. den persönlichen Eigenschaften, Erfahrungen oder Merkmalen, die die Befragten explizit oder implizit mit Positionierungen in Verbindung setzen, 3. dem spezifischen Kontext einer Organisationen, auf welche Positionierungen sich beziehen, 4. dem strukturell-institutionellen Kontext, 5. dem strukturell-gesellschaftlichen Kontext und schließlich 6. Diskursen über Zugehörigkeiten, Werten und Normen, die Positionierungen bedingen.³ Bei der Analyse wird jeweils danach gefragt, auf welche (Aspekte von) Kontexte(n) sich die Befragten auf diesen verschiedenen Ebenen implizit oder explizit beziehen. Die Analyse der Kontexte bezieht sich auf jeweils spezifische Passagen über Positionierungen, welche im Sinne des *Theoretical Sampling* (vgl. STRAUSS & CORBIN 1996, S.155-159) ausgesucht werden.
3. Nachdem Eigenschaften von Positionierungen und Kontexten erarbeitet wurden, werden die Strategien der Befragten im Umgang mit den erlebten Fremdpositionierungen in spezifischen Kontexten analysiert.
4. Im letzten Arbeitsschritt, der theoretischen Integration, besteht das Ziel darin, die Relation zwischen Positionierungen und Kontexten zu beschreiben. Dazu werden die erarbeiteten Positionierungen mit ihren Eigenschaften, die erarbeiteten Kontextbedingungen und Eigenschaften von Kontexten sowie die festgestellten Umgangsweisen systematisch in ihren Bezügen zueinander untersucht. Wesentlich für diese theoretische Integration ist der Vergleich zwischen Textstellen mit ähnlichen Positionierungen bzw. Kontexteigenschaften. Während die Auswertung also bei einzelnen Interviews beginnt, geht die Modellbildung über die Deutungen aus Einzelfällen hinaus. Die durch den Vergleich gewonnenen Bezüge zwischen Positionierungs- und Kontexteigenschaften werden auf ihre Relevanz für die Fragestellung hin befragt. Die Erarbeitung einer *Grounded Theory* konzentriert sich im Sinne des selektiven Kodierens (S.94-117) somit auf jene Bezüge zwischen Positionierungs- und Kontexteigenschaften, welche für die Fragestellung besonders relevant scheinen. [17]

Die Anwendungsmöglichkeiten einer solchen Analyse werden im Folgenden an einem Fallbeispiel aus einem Forschungsprojekt über Lehrkräfte "mit Migrationshintergrund" aufgezeigt. Zunächst wird hierzu der thematische Hintergrund des Projekts dargelegt (Abschnitt 3), bevor anschließend das analytische Vorgehen weiter konkretisiert wird und erste Analyseergebnisse

³ Abbildung 1 (s.u.) verdeutlicht die Kontextebenen am Beispiel eines Forschungsprojekts über Positionierungshandlungen von Lehrkräften "mit Migrationshintergrund".

vorgestellt werden (Abschnitt 4). Positionierungen werden dabei als sprachliche Handlungen von Lehrkräften erforscht, mit denen diese auf die Herstellung migrationsbezogener Relationen im schulischen Raum Bezug nehmen. Im Hinblick auf die Institution Schule untersucht das Forschungsprojekt somit aus der Perspektive der Lehrkräfte die (Re-) Produktionsweisen einer hier geltenden sozialen Ordnung, innerhalb derer zwischen Lehrkräften mit und ohne "Migrationshintergrund" unterschieden wird. [18]

3. Differenzierungen zwischen Lehrkräften "mit" und "ohne Migrationshintergrund"

Der thematische Fokus des Forschungsprojektes auf Positionierungen von Lehrkräften "mit Migrationshintergrund" begründet sich vor dem Hintergrund aktueller bildungspolitischer Strategien, welche die Öffnung von Schulen hinsichtlich migrationsgesellschaftlicher Anforderungen vor allem durch die Steigerung interkultureller⁴ Kompetenzen von PädagogInnen zu fördern versuchen: Diese sollen einerseits durch Fortbildungen, primär für Lehrkräfte als Angehörige der deutschen Mehrheitsgesellschaft, erlernt werden. Andererseits sollen Kompetenzen im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität durch die vermehrte Einstellung von Lehrkräften "mit Migrationshintergrund", wie sie u.a. im Nationalen Aktionsplan Integration (vgl. BUNDESREGIERUNG 2011, S.418-419) gefordert wird, bereits mitgebracht werden. Das politische Ziel der vermehrten Einstellung von Lehrkräften "mit Migrationshintergrund" gründet auf der Annahme, sie seien aufgrund ihrer biografischen und/oder familiären Migrationserfahrungen als Rollenvorbilder und Orientierungshilfen für SchülerInnen aus EinwandererInnenfamilien sowie als MittlerInnen zwischen den Kulturen einsetzbar (vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2007, S.3 und 2010, S.3-4). [19]

Die Formulierung solcher Erwartungen im Hinblick auf pädagogische Aufgaben zeigt zunächst, dass die Hervorhebung des "Migrationshintergrunds" bei Lehrkräften mit defizitären Vorstellungen in Bezug auf SchülerInnen "mit Migrationshintergrund" verbunden ist: Wenn die Lehrkräfte MittlerInnen zwischen den Kulturen sein sollen, verweist dies darauf, dass sich aus dem kulturellen Hintergrund der SchülerInnen Vermittlungsbedarf ergibt; wenn sie als Orientierungshilfen fungieren sollen, signalisiert dies einen besonderen Orientierungsbedarf der SchülerInnen etc. Mit Blick auf die SchülerInnen "mit Migrationshintergrund" scheint das Ziel der Einstellungspolitik so vor allem in integrationspolitischen Anliegen begründet und weniger darin, aus einer Gleichheitsperspektive Unterrepräsentanzen in LehrerInnenkollegien auszugleichen (vgl. auch BRÄU, GEORGI, KARAKAŞOĞLU & ROTTER 2013, S.7).⁵ Die hier deutlich werdenden Aufgaben- und Rollenzuweisungen greifen

4 Der Begriff "interkulturell" wird hier und nachfolgend verwendet, weil er im (bildungspolitischen) Diskurs über Migration als gängiger Ausdruck gebraucht wird. Gleichzeitig kritisieren wir an dem Begriff, dass er Kultur als differenzierende Kategorie fokussiert (kritisch zur interkulturellen Pädagogik vgl. MECHERIL 2010, S.62-66).

5 Laut Angaben des MINISTERIUMS FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NORDRHEIN WESTFALEN (2012, S.151, 157) beläuft sich der Anteil ausländischer Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein Westfalen auf 0,7% gegenüber 9,3% ausländischen SchülerInnen. Während

weiterhin auf einen zugrunde liegenden Kulturbegriff zurück, der sich Kulturen als voneinander getrennte, homogene Einheiten vorstellt und der auf der Annahme aufbaut, kulturelle Differenz führe zu Problemen (der Verständigung, des Lernens, des sozialen Miteinanders). [20]

Sowohl theoretische als auch empirische Argumente lassen natio-ethno-kulturelle Differenzierungen zwischen Lehrkräften kritisch sehen: Wie beschrieben haben postkoloniale TheoretikerInnen wie Stuart HALL (1999, S.416-424) die Vorstellung, Kulturen seien "reine", voneinander abgrenzbare homogene Gebilde, die das Handeln von Menschen leiten, als einen machtvollen subjektivierenden Diskurs und als Mittel der Aufrechterhaltung bestehender gesellschaftlicher Macht- und Dominanzverhältnisse beschrieben. Empirische Studien zeigen zudem, dass Menschen sich zu mehreren Kulturen gleichzeitig zugehörig fühlen können, dass sie eindeutige kulturelle Zuschreibungen zurückweisen, kreativ mit ihnen umgehen und uneindeutige, mehrfache, hybride natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten entwickeln (vgl. z.B. MECHERIL 2003). [21]

Bisherige Studien zu Lehrkräften "mit Migrationshintergrund" verweisen auf solche hybriden Zugehörigkeitskonstruktionen auch bei Lehrkräften und zeigen, dass sich diese häufig nicht auf die Rolle einer Lehrkraft "mit Migrationshintergrund" festlegen lassen wollen: GEORGI et al. (2011) beschreiben z.B., dass sich Lehrkräfte "mit Migrationshintergrund" im Rahmen von Unterricht häufig am Primat der deutschen Sprache orientieren und sich auch den Eltern gegenüber als VertreterInnen der Werte und Prinzipien der "deutschen" Institution Schule verstehen (S.267, 271). Im Kontakt zu SchülerInnen "mit Migrationshintergrund" berichten die Lehrkräfte dagegen von einem im Vergleich zu ihren Kollegen "ohne Migrationshintergrund" besonders ausgeprägten Vertrauensverhältnis (S.268). Für die Schweiz finden sich bei EDELMANN (2006) ähnliche Ergebnisse: Die interviewten Lehrpersonen verstehen sich ganz überwiegend als "SchweizerInnen" (S.199). Der Wunsch, als selbstverständlicher Bestandteil des Kollegiums wahrgenommen zu werden, ist hoch, und die Übernahme einer Rolle als Fachperson für Migrationsfragen wird weitgehend abgelehnt (S.200). Gleichzeitig bringen die Lehrkräfte ihren biografischen Hintergrund in den Unterricht mit ein und es ist ihnen wichtig, SchülerInnen "mit Migrationshintergrund" aufzuzeigen, dass es möglich ist, "gleichzeitig Elemente der Familienkultur und der Mehrheitskultur" zu leben (S.196). [22]

Vor diesem Hintergrund bedeutet die Hervorhebung (auch positiv konnotierter) kultureller Differenzen bei Lehrkräften "mit Migrationshintergrund" zunächst eine Festschreibung dieser Differenzen und die Festlegung von Menschen auf gesellschaftlich gesetzte Zugehörigkeitsverhältnisse sowie damit verbundene Dominanzordnungen (vgl. auch MECHERIL 2004, S.221-222). Die Differenzierung zwischen Lehrkräften "mit" und "ohne Migrationshintergrund"

bundesweit rund einem Viertel der BildungsteilnehmerInnen ein "Migrationshintergrund" zugeschrieben wird, betrifft dies lediglich 7% der pädagogisch Tätigen im formalen Bildungswesen (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010, S.43), GEORGI, ACKERMANN und KARAKAŞ (2011, S.18) sprechen von 6% LehrerInnen "mit Migrationshintergrund".

kann daher als diskursive Reproduktion einer kulturellen Differenzlinie und als Praxis des "Othering"⁶ verstanden werden, die es Lehrkräften "mit Migrationshintergrund" auch im schulischen Alltag erschweren kann, als gleichberechtigte Lehrkräfte "wie andere auch" anerkannt zu werden. [23]

Schule wird vielfach als Institution analysiert, die in der langjährigen Tradition steht, "die Idee eines im Innern sprachlich, kulturell, ethnisch und national homogenen Staates durchzusetzen" (KRÜGER-POTRATZ 2010, S.347). So hat GOGOLIN (2008) am Beispiel einer Grundschule den monolingualen Habitus der LehrerInnenschaft aufgezeigt, der auch dann bestehen bleibt, wenn SozialpädagogInnen und Lehrkräfte mit türkischem "Migrationshintergrund" anwesend sind (vgl. GOGOLIN 1997, S.88-90). Die Studie des GEORG-ECKERT-INSTITUTS (2011, S.3) zeigt ein monokulturalistisches und eurozentrisches Bild über den Islam in Schulbüchern. Diese Studien veranschaulichen, dass Schule "nicht nur als soziales, sondern auch und vor allem als kulturelles Feld" (SAUTER 2006, S.117) und als Ort kultureller Hegemonie verstanden werden kann (vgl. YILDIZ 2010, S.66-72). Gleichzeitig ist Schule jedoch auch durch migrationsgesellschaftliche (und weitere) Öffnungsbestrebungen gekennzeichnet. Sie ist seit Längerem geprägt durch einen Reformdiskurs um den angemessenen Umgang mit Heterogenität, der im Kern die "Einzigartigkeit der Subjekte betont" (TRAUTMANN & WISCHER 2011, S.15). Lehrkräfte "mit Migrationshintergrund" bewegen sich daher in einem Raum, der vielfältige, auch widersprüchliche und ambivalente Kontexte von Positionierungen erwarten lässt. [24]

Der thematische Bezug auf Lehrkräfte "mit Migrationshintergrund" im Hinblick auf die Erforschung kontextspezifischer Positionierungen bedeutet somit, Schule als Konglomerat unterschiedlicher Kontexte zu verstehen, in denen Positionierungen (z.B. als MigrantIn vs. Nicht-MigrantIn) jeweils unterschiedlich und kontextspezifisch erfolgen. Wie die Lehrkräfte sich (und andere) im Einzelnen positionieren (können), hängt – so die zentrale These – von dem jeweils spezifischen schulischen Kontext ab. Kontexte von Positionierungen können sich dabei z.B. je nach Alltagssituation in Bezug auf die InteraktionspartnerInnen unterscheiden. In Bezug auf SchülerInnen positionieren sich Lehrkräfte anders als in Bezug auf das Kollegium oder die Schulleitung. Gesamtgesellschaftliche Diskurse über MigrantInnen, über die Bedeutung von Kultur, aber auch über Erziehungsstile in der Schule bilden ebenso schulische Kontexte von Positionierungen wie institutionelle und schulische Strukturen.

6 Das Konzept des "Othering" wird auf Edward SAID zurückgeführt, der hiermit eine hegemoniale Diskurspraxis beschrieben hat, mit der ein positives, einheitliches und nicht ambivalentes gesellschaftliches "Wir" darüber konstruiert wird, das durch dichotome (Negativ-) Abgrenzungen die "Fremden" erzeugt und Personen (-gruppen) zu "Fremden" gemacht werden (vgl. CASTRO VARELA & MECHERIL 2010, S.42).

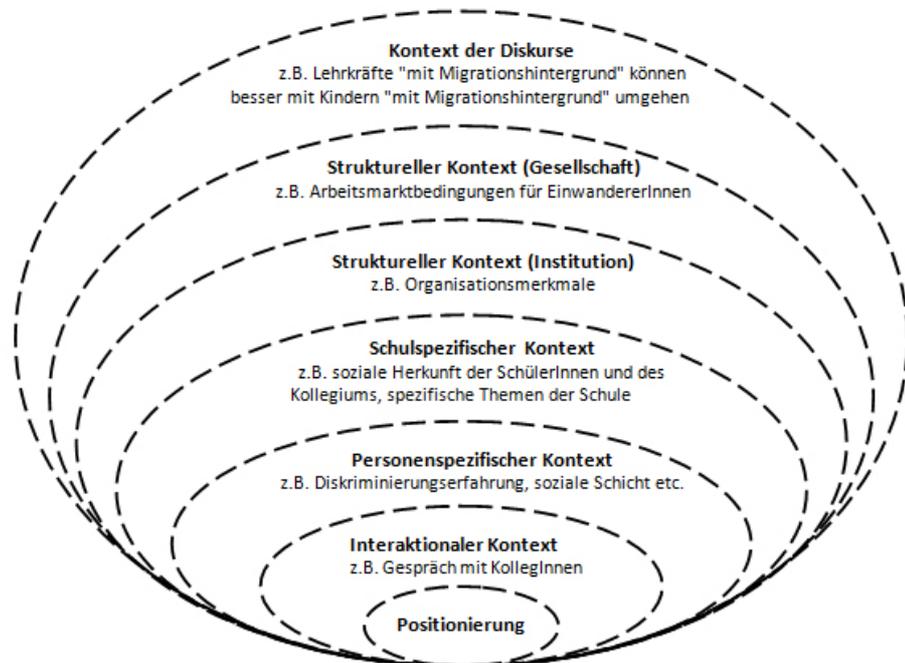


Abbildung 1: Kontextebenen von Positionierungen (in Anlehnung an STRAUSS & CORBIN 1996, S.136) [25]

Leitend für die Analyse kontextspezifischer Positionierungen – aus der Perspektive von Lehrkräften "mit Migrationshintergrund" – sind die Fragen: 1. Wodurch zeichnen sich Kontexte von Positionierungen in deren Erzählungen aus? 2. Durch welche schulischen AkteurInnen, Diskurse, Strukturen etc. erlebten sich die Lehrkräfte wie positioniert? 3. Wie positionieren sie sich (und andere) in Relation hierzu selbst? 4. Welche Bedeutung haben welche (spezifischen) Kontexte im Hinblick auf Repräsentationen von Zugehörigkeit, Grenzsetzungen sowie Hierarchien für Lehrkräfte in Schule? [26]

Die Analyse kontextspezifischer Positionierungen beleuchtet somit vordergründig in der Schule wirksame Repräsentationen von Zugehörigkeit, damit verbundene Grenzsetzungen sowie Hierarchien. Sie veranschaulicht zudem den Umgang der Lehrkräfte mit diesen. Wie geschildert, können sich Menschen unterschiedlich zu zugewiesenen Positionen verhalten: Sie können sie annehmen, aber auch zurückweisen und auf ihre Veränderung hinwirken (vgl. HALL 2010, S.183). Untersucht werden in diesem Sinne Lehrkräfte "mit Migrationshintergrund" als autonom handlungsfähige Subjekte. [27]

Das folgende Analysebeispiel soll die Forschungsstrategie der kontextspezifischen Positionierungen und ihren möglichen Ertrag weiter verdeutlichen. Es bildet den ersten Schritt der Analyse, der durch den systematischen Vergleich mit weiteren Interviews ergänzt werden muss. [28]

4. Analyseergebnisse

Die nachfolgenden ersten Analyseergebnisse⁷ beziehen sich auf ein zweistündiges narratives Interview, das mit Herrn Dr. Bwana⁸ geführt wurde. Herr Bwana ist Mitte der 1980er Jahre aus einem afrikanischen Land eingewandert, um in Deutschland zu promovieren. Seit rund zehn Jahren unterrichtet er als Naturwissenschaftler mit nachträglich absolviertem, zweitem Staatsexamen an einer städtischen Hauptschule in einer Stadt in Westdeutschland primär naturwissenschaftliche Fächer. Herr Bwana ist verbeamteter Lehrer und deutscher Staatsbürger. Das Interview beginnt mit einem Erzählstimulus, mit dem Herr Dr. Bwana gebeten wurde, über seine Berufsbiografie zu berichten und zwar von dem Moment an, als er das erste Mal daran dachte, Lehrer zu werden. Die sich hieran anschließende Erzählung von Dr. Bwana zeichnet sich durch wiederkehrende, typische Kontexte von Positionierungen aus: So berichtet er einerseits von als wertschätzend und nicht konflikthaft, andererseits von als abwertend und konflikthaft erlebten Kontexten. [29]

4.1 Positionierungen in wertschätzenden, nicht konflikthafter Kontexten

Den Einstieg in das Interview bildet zunächst eine längere Erzählung, in der Dr. Bwana über seine eigene Schulzeit in seinem Herkunftsland berichtet. In diesem Kontext positioniert er sich als Person, die sich durch Fleiß sowie durch eine herausgehobene Leistungsfähigkeit und -bereitschaft auszeichnet, wodurch er schon früh "der Beste der Klasse" (Z.58) war. Er berichtet von Interaktionen mit MitschülerInnen, die seine besonderen naturwissenschaftlichen Fähigkeiten wahrgenommen und seine Unterstützung – auch gegen Entgelt – nachgefragt haben. Herr Bwana positioniert sich zudem in Bezug auf Werte, die ihm schon früh wichtig waren: So stellt er sich als korrekten, hilfsbereiten, ehrlichen und moralischen Menschen dar. Diese Selbstpositionierungen sind eingebunden in eine Erzählung, mit der Herr Bwana darauf verweist, dass er schon während seiner eigenen Schulzeit, also biografisch sehr früh, als (Nachhilfe-) Lehrer tätig war. Der Kontext dieser Selbstpositionierungen ist durchgängig durch eine wertschätzende und anerkennende Haltung seines damaligen Umfelds seiner Leistung gegenüber gekennzeichnet. Leistungsfähigkeit ist somit auch die Differenzlinie, anhand derer er sich gegenüber seinen MitschülerInnen abgrenzt: Indem er sich selbst als "der Beste der Klasse" positioniert, stellt er gleichzeitig die Anderen als leistungsmäßig schlechter dar und als Menschen, die seine Hilfe benötigten und nachfragten. Diese Positionierungen zu Beginn der Erzählung erfolgen, ohne dass ein besonderer Bezug zu seiner Herkunft hergestellt wird. Sie werden als positive, persönliche Eigenschaften und Besonderheiten des Nachhilfelehrers Bwana geschildert. [30]

Ein interessantes Ergebnis der Analyse soll an dieser Stelle vorweggenommen werden: Gerade die Selbstpositionierung als korrekter Mensch wird in später geschilderten konflikthafter schulischen Kontexten mit ethnisch-kultureller

7 Das Interview wurde von Vesna VARGA geführt und ausgewertet.

8 Der Name wurde aus Anonymisierungsgründen geändert.

Differenz behaftet. Dr. Bwana erlebt sich in diesen Kontexten als (zu) korrekter Lehrer von seinen KollegInnen kritisiert und stellt zwischen der Kritik an seinem Lehrerhandeln und seiner afrikanischen Herkunft einen Bezug her. [31]

Eine weitere wertschätzende Nachfrage seiner Kompetenzen in schulischen Zusammenhängen ist im Erleben Dr. Bwana's eng mit klaren ethnisch-kulturellen Fremdpositionierungen verbunden:

"In der Schule wo ich jetzt unterrichte [...] bekam ich [die] Anfrage [bevor ich da richtig als Lehrer unterrichtet habe], ob ich nicht in der Schule Tanz machen [kann], also afrikanische[n], da hab ich angeboten, da war[en] auch viele Schülerinnen da, also viele Schülerinnen und Schüler aus [afrikanisches Land]. Also da hab ich angeboten eben afrikanische[n] modernen Tanz zu machen. [...] Haben wir getanzt, so Video, Musik und [afrikanisches Land]. Das waren [...] Kinder, die [...] von de[n] aktuelle[n], so renommierte[n] Künstler[n] keine Ahnung hatten, die sind hier geboren, hier großgeworden, also man hat wirklich so ein Stück Vermittlung der Kultur, so wie wir denken, wie wir ticken sozusagen [gemacht], und das war eine schöne Zeit" (Z.467-496). [32]

Die Nachfrage nach afrikanischem Tanz durch eine Schule beinhaltet die Zuschreibung bestimmter kultureller Interessen und Kenntnisse und stellt insofern eine Fremdpositionierung dar, mit der Dr. Bwana deutlich als Afrikaner angesprochen wird. Der Kontext dieser Fremdpositionierung bezieht sich auf einen "Multikulturalismuskurs", "in dem die 'andere Kultur' [...] multikulturell-folkloristisch aufgewertet wird" (HÖHNE 2001, S.207), und der gleichzeitig anknüpft an Vorstellungen über SchülerInnen "mit Migrationshintergrund", die Gefahr laufen, ihre als fremdkulturell gedachten Bezüge zu verlieren. Gegenüber dieser Fremdpositionierung positioniert sich Herr Bwana selbst unhinterfragt als Afrikaner, dem Kenntnisse über Tanz und Musik wichtig sind. Indem auch er den SchülerInnen beibringen will, "wie wir ticken", führt er diese kulturalisierende Fremdpositionierung zudem fort. Auf diese Weise verbindet er die afrikanische Herkunft mit einem "Wir", das sich nicht nur durch die gemeinsame Kenntnis spezifischer Musik und Tanzstile, sondern auch durch eine gemeinsame kulturell geprägte Denkweise von anderen abgrenzt. In diesem Kontext stellt Herr Bwana kulturelle Differenzlinien nicht in Frage, sondern reproduziert diese durch seine pädagogische Tätigkeit. [33]

Der hier geschilderte Positionierungskontext zeichnet sich zudem durch ein weiteres Merkmal aus, welches im Vergleich zu späteren Kontexten wichtig werden wird: Es handelt sich nicht um das Kerngeschäft schulischen Unterrichts oder die Vermittlung relevanter Unterrichtsinhalte. Dr. Bwana ist zudem nicht als angestellte oder verbeamtete Lehrkraft tätig, sondern bietet einen Kurs im freiwilligen Nachmittagsangebot der Schule an. [34]

Wertschätzende Kontexte von Fremdpositionierungen als Afrikaner beschreibt Dr. Bwana auch, wenn er über Unterrichtssituationen und Interaktionen mit SchülerInnen berichtet:

"Weil ich bin immer, für die Kinder bin ich sogar, bin ich ihr Stolz manchmal. Also dieses Jahr ist das erste Jahr, wo ich, wo ein Schüler aus Afrika mir gegenüber pampig war [...] oder mich beleidigt hat. [...] Aber meistens bin ich für afrikanische Kinder, also für nichtdeutsche Kinder einfach der Stolz ja? [Flüsternd und die Schüler imitierend]: 'Er ist da, er ist einer von uns'. Und für die deutschen Kinder, dass ich da stehe und sage: 'Jetzt ist ruhig.' Und ich warte mit meiner Person, dass es ruhig ist. Ist für manche [SchülerInnen] auch eine Art Überraschung, weil [es] sehr wenige Kollegen [gibt] die das schaffen" (Z.1654-1681). [35]

Die in dieser Passage von Dr. Bwana vorgenommene Differenzierung zwischen "afrikanischen" bzw. "nichtdeutschen" und "deutschen" SchülerInnen zeigt, dass er je nach Zugehörigkeit unterschiedliche Fremdpositionierungen wahrnimmt: Für "afrikanische" SchülerInnen ist er der "Stolz", da er als Einwanderer und Angehöriger einer *visible minority*⁹ eine berufliche und soziale Aufstiegsleistung erbracht hat. Diese Fremdpositionierung steht somit in einem Kontext, der sich auf benachteiligende gesellschaftliche Strukturen bezieht. Herr Bwana ist deshalb der "Stolz" der SchülerInnen, weil er sich als afrikanischer Einwanderer auf dem deutschen Arbeitsmarkt durchgesetzt hat. [36]

Für die "deutschen" Kinder ist dagegen weder seine afrikanische Herkunft noch seine Aufstiegsleistung als Einwanderer relevant. Im Vordergrund stehen hier sein pädagogisches Handeln und Können als Lehrkraft sowie sein persönliches Engagement: Konsequenz und unter Einsatz seiner Person wartet er darauf, dass es ruhig ist. Hier positioniert sich Dr. Bwana erneut als besonders leistungsfähiger Mensch und zudem als guter Pädagoge. Kulturelle Bezüge im Sinne *identitärer* Eigenschaften spielen im Rahmen dieser Selbstpositionierungen keine Rolle. In Abgrenzung zu seinen KollegInnen, die er somit gleichzeitig im Hinblick auf ihr LehrerInnenhandeln als schlechtere PädagogInnen positioniert, zeichnet er sich vielmehr durch die persönliche Fähigkeit aus, sich gegenüber SchülerInnen durchzusetzen. Im Hinblick auf sein pädagogisches Können weist er sich selbst somit eine hohe soziale Position innerhalb des LehrerInnenkollegiums zu. [37]

4.2 Positionierungen in abwertenden, konflikthaften Kontexten

Die Selbstpositionierungen als guter Lehrer stehen in einem Kontrast zu erlebten Fremdpositionierungen, mit denen sich Herr Bwana durch KollegInnen und die Schulleitung als kritisiert erlebt. Erzählungen über konflikthafte Situationen mit KollegInnen und der Schulleitung ziehen sich durch das gesamte Interview und bilden einen wichtigen Rahmen für Herrn Bwana's Selbstpositionierungen. Dabei vermutet er einen Zusammenhang zwischen der Kritik an seinem Lehrerhandeln und seiner ethnisch-kulturellen Herkunft: "Dass eine deutsche Kollegin mir beibringen muss, wie ich unterrichten soll, oder Naturwissenschaften. Und das und das und das wird bemängelt. [...] Es geht um was anderes" (Z.345-354). [38]

9 Der Begriff *visible minority* (sichtbare Minderheit) wird in Anlehnung an RYAN, POLLOCK und ANTONELLI (2009, S.592) verwendet, die hiermit auf kanadische Forschungsarbeiten über arbeitsmarktbezogene Diskriminierungserfahrungen und Benachteiligungen von Menschen Bezug nehmen, die als "nicht-weiß" klassifiziert werden.

Dr. Bwana berichtet hier über eine erlebte Fremdpositionierung als methodisch und fachlich schlechter Lehrer. Gleichzeitig positioniert er selbst seine Kollegin als "Deutsche". Indem er hierdurch hervorhebt, dass die Kollegin ihn nicht nur als Kollegin, d.h. aus einer fachlichen Beziehung heraus, sondern vor allem als "Deutsche" bewertet, relativiert er die Kritik an ihm als Lehrer. Mit der Positionierung "deutsche Kollegin" und durch seine abschließende Bemerkung "es geht um was anderes" bringt er zudem seine Vermutung zum Ausdruck, die Kritik an seinen Kompetenzen als Lehrkraft beziehe sich implizit auf seine ethnisch-kulturelle Herkunft. Er schildert somit eine empfundene, negativ konnotierte Fremdpositionierung als Afrikaner, die jedoch nicht offen geäußert wird. Dieser Deutungszusammenhang ist wesentlich für nahezu alle von ihm geschilderten konflikthafter Kontexte mit den KollegInnen und der Schulleitung, und er wird bekräftigt, indem Herr Bwana einmalig auch von einer expliziten Fremdpositionierung als Afrikaner berichtet:

"Die Kollegin, o.k. die kommt aus der DDR, aus der DDR auch [...]. Sie ist seit 92 ungefähr [...] in Westdeutschland, ich seit 85, so [bin ich] 5 Jahre in Westdeutschland länger als sie ja? Aber, trotzdem maßt [sie] sich an mir zu sagen: 'Bei uns Bwana läuft es anders [...]'. Bei ihnen in Deutschland. So Bwana, du bist eben scheinbar aus Afrika. Dabei [bin] ich jetzt über 30 Jahre in Deutschland [...]. Muss ich von [einer] Kollegin [...] gesagt bekommen, eben Bwana bei Ihnen läuft es anders ne? Also solche Sachen, ich denke, spielen irgendwo auch immer eine Rolle" (Z.1281-1308). [39]

Im Kontext dieser Interaktion fühlt sich Herr Bwana deutlich als Afrikaner angesprochen. Durch den Satz "bei *uns* läuft das anders" erfährt er dabei in mehrfacher Hinsicht eine Positionierung als fremd und nicht-zugehörig. Denn das "uns", welches Herrn Bwana ausschließt, kann sich auf berufliche Zusammenhänge (das LehrerInnenkollegium, die Schule, allgemein die Berufsgruppe LehrerIn) beziehen und/oder migrationsbezogene Aspekte (den Staat bzw. die Nation Deutschland, die Kultur Deutschlands, die Ethnie "deutsch") meinen. Gerade weil der Ausschluss der Kollegin unspezifisch formuliert ist, kann Herr Bwana vermuten, dass seine ethnisch-kulturelle Herkunft genutzt wird, um ihn auch als Lehrkraft als "anders" zu markieren. Gleichzeitig wird hier die abwertende und hierarchisierende Funktion der Positionierung als "afrikanisch" deutlich. Sie wird genutzt, um Herrn Bwana als Lehrkraft zu dequalifizieren, wodurch er gleichzeitig auf eine untergeordnete Position als Lehrer verwiesen wird. Insbesondere mit dem Begriff "Anmaßung" bringt Herr Bwana dies zum Ausdruck. Gegenüber dieser Fremdpositionierung als "afrikanisch" und nicht-zugehörig reagiert Herr Bwana mit einer eindeutigen Zurückweisung. So vergleicht er seine Anwesenheitsjahre in (West-) Deutschland mit denen seiner Kollegin und positioniert sich hierüber als stärker zugehörig. Deutlich wird, dass er somit Zugehörigkeit über das tatsächliche Dasein (in einem Kollegium, einer Nation etc.) legitimiert und dieses in seiner Bedeutung über die (ethnisch-kulturelle) Herkunft stellt. Mit dieser Haltung stellt er sich gegen den in der Interaktion mit der Kollegin deutlich werdenden Diskurs über die Bedeutung der Abstammung. [40]

Dr. Bwana beschreibt, dass er im Hinblick auf sein pädagogisches Handeln explizit vor allem als (zu) strenger und (zu) korrekter Lehrer kritisiert wird: "Fünf soll [...] gerade werden [...]. Ich kann und möchte nicht fünf als gerade Zahl sehen. Das geht nicht, fünf ist ungerade und bleibt ungerade und da hab ich eben diese Konflikt[e] mit den Kollegen" (Z.1477-1491). Die Positionierungen als strenger und korrekter und somit als anders unterrichtender Lehrer stehen in einem diskursiven Kontext über legitime Erziehungsstile und die Gestaltung der SchülerIn-LehrerIn-Beziehung in der Schule. Herr Bwana erlebt diesbezüglich ein Homogenitätsstreben, welches einen hohen Anpassungsdruck erzeugt. Diesem gegenüber nimmt Dr. Bwana jedoch eine oppositionelle Position ein:

"Weil es kommt eine Phase, wo die [...] Kollegen sind bemüht. Und die wollen, dass die Kinder sie lieben. [...] Und dabei [...] werden sie weich [...]. Sie suchen einfach irgendwie die Liebe. Wirklich. [...] Und vielleicht weil ich ein Mann bin oder vielleicht [weil ich] Afrikaner [bin], [...] ich sag auch öfter [...] ich bin Natur[wissenschaftler], so [Naturwissenschaft]lehrer. Das Wasser siedet bei 100 Grad, nicht bei 95 oder 105, oder wir wollen es auf 90 haben. Nein, das ist 100 Grad. Wenn wir das sagen, dann bleiben wir dabei, [...] es ist so gesagt worden, dann müssen wir es dabei belassen" (Z.1450-1473). [41]

Die Differenz zwischen sich und seinen KollegInnen im pädagogischen Handeln erklärt Herr Bwana mit Selbstpositionierungen entlang verschiedener Differenzlinien: "Vielleicht weil ich Mann, vielleicht weil ich Afrikaner, vielleicht weil ich Naturwissenschaftler bin". Dieses unsichere Abwägen zwischen verschiedenen Zugehörigkeiten ist typisch für die Positionierungen von Herrn Bwana im Zusammenhang mit konflikthaften schulischen Kontexten und lässt sich an zahlreichen Stellen des Interviews wiederfinden. Es steht einerseits in einem Widerspruch zu den eingangs beschriebenen Selbstpositionierungen, mit denen er sich als korrekt beschreibt, ohne einen Bezug zu seiner ethnisch-kulturellen Herkunft herzustellen. Andererseits verdeutlicht es, wie Dr. Bwana mit der Erfahrung der beständigen impliziten Fremdpositionierung als afrikanischer und deshalb anders handelnder Lehrer umgeht: Unsicher und abwägend greift er den von KollegInnen hergestellten Zusammenhang auf und stellt sich nun selbst die Frage, ob sein pädagogischer Stil nicht doch mit seiner afrikanischen Herkunft zu tun haben könnte. Indem er seine Herkunft jedoch abwägend und gemeinsam mit den Kategorien "Mann" und "Naturwissenschaftler" aufführt, weist er sie jedoch auch als einzig bedeutsame Kategorie zurück. [42]

Die Kritik an ihm als Lehrer beschreibt Dr. Bwana als folgenreich für seine soziale Position gegenüber den SchülerInnen und innerhalb des Kollegiums: Herr Bwana berichtet von zahlreichen Situationen, in denen KollegInnen oder die Schulleitung ihn z.B. vor den SchülerInnen kritisieren, Lernprojekte, die er organisiert hat, nicht annehmen oder ihn bei der Terminfindung zu Schulausflügen übergehen. Besonders in Erinnerung ist ihm eine Situation geblieben:

"Einmal ist, [hat] irgendwie jemand die Tür offen gelassen, ich war es nicht [...]. Da ist eingebrochen worden, [ist] im Grunde gar nichts [passiert]. [Aber da] kamen die Kollegen mittendrin in die Klasse [und sagten] laut: 'Wie [konntest Du] warum hast du

das so gemacht, sowas macht man nicht und dann die Tür offenlassen'. Die Kinder waren da. [Ich sagte]: 'He guck mal, da sind Kinder, ja?' Aber trotzdem blablabla ja? So von [der] Haltung her und vom Innern her so vor den Kindern, mit mir so zu sprechen ja? Da das war, das das mach[en] sie mit anderen Kollegen, der Deutscher ist, nur einmal" (Z.1168-1184). [43]

Diese Sequenz steht stellvertretend für eine Vielzahl von Erzählungen, mit denen Herr Bwana darlegt, wie er das Verhalten seiner KollegInnen ihm gegenüber empfindet, nämlich als "eine bodenlose Respektlosigkeit und eine Missachtung meiner Persönlichkeit, meiner Person" (Z.1126-1129). Er berichtet hier von Positionierungen als nicht vertrauenswürdiger und nicht wertgeschätzter Kollege, die er klar in Zusammenhang mit seiner Herkunft bringt: Er kann nur deshalb so behandelt werden, weil er nicht "Deutscher" ist. Auch hier nimmt Herr Bwana somit implizit Fremdpositionierungen als afrikanischer Lehrer wahr und verweist zudem auf die ihm vor diesem Hintergrund zugewiesene marginalisierte Position. [44]

Die Vermutung, dass Fremdpositionierungen als Afrikaner dazu genutzt werden, um bestehende Dominanzordnungen im Kollegium aufrechtzuerhalten, bekräftigt Herr Bwana auch mit folgender Aussage:

"Einige Fragen von Kollegen ist nicht zu [...] verstehen, ist nicht nach[zu]vollziehen ne? Dass man denkt die sind so, weil ich nun mal Doktor bin und vielleicht sie nicht [...]. Na ja nach dem Motto: 'Was will er uns denn beibringen hier der der Afrikaner [...]' (Z.883-892). [45]

Besondere Benachteiligung erfährt Dr. Bwana im Zusammenhang mit seinem Wunsch, als Klassenlehrer eine Klasse zu leiten:

"Da war[en] zwei Klassen zur Verfügung ja? So für die Klassenlehrer gesucht werden sollten [...] und ich wurde nicht angesprochen. [Ich hab gedacht] da mach ich's eben so: Da mach ich erst [das] zehnte Schuljahr [und] man geht direkt automatisch in die fünfte Klasse. Als ich dann [...] in der zehnte[n] Klasse fertig [...] war, müsste ich wie alle anderen Kollegen in [...] [die] fünfte Klasse gehen.¹⁰ Aber ich wurde nicht ausgesucht. Vielleicht ja eben, weil ich eben Afrikaner bin [...] vielleicht aufgrund der Sprache auch ne? So ich bin nicht wie [...] normal in die Funktion [reingekommen], obwohl ein Platz [da gewesen] wäre. Das heißt man hat eine[n] andere[n] Kollegen von andere[r] Stufe genommen und sie als [...] Klassenlehrer[in] festgesetzt während ich dann [...] leer ausging" (Z.1339-1369). [46]

Auch mit dieser Erzählung beschreibt Herr Bwana eine erlebte Fremdpositionierung als nicht gleicher und gleichberechtigter Lehrer. Sie steht in einem Kontext schulinterner struktureller Regelungen, durch die Herr Bwana sich positioniert fühlt, weil sie für ihn *keine* Gültigkeit hatten. Mit der unsicheren Selbstpositionierung "vielleicht weil ich Afrikaner bin" stellt er auch in diesem

¹⁰ Herr Bwana bezieht sich hier auf eine schulinterne Regelung, nach der die Lehrkräfte der Schule den Status der Klassenlehrerin oder des Klassenlehrers folgenderweise erlangen können: Als FachlehrerInnen begleiten sie die SchülerInnen bis zu deren Abgang in der 10. Klasse und übernehmen dann automatisch als KlassenlehrerIn eine neu gebildete 5. Schulklasse.

Kontext einen Zusammenhang zwischen der Ungleichbehandlung als Lehrer und seiner afrikanischen Herkunft her. Gleichzeitig untermauert er diesen mit Bezug auf seine als defizitär geltenden Sprachkenntnisse. Nicht nur seine Sprachkenntnisse, auch seine Herkunft weist Herr Bwana jedoch als aus seiner Sicht unzulängliche Gründe für die ungleiche Behandlung zurück. Im Sinne eines "ich werde benachteiligt" (und nicht "ich bin benachteiligt") verweist er erneut auf die strukturierende Funktion ethnisch-kultureller Differenzsetzungen:

"Als Klassenlehrer bin ich im Grunde in keinerlei [Weise] benachteiligt aufgrund meiner Herkunft oder meiner [...] sprachliche[n] Schwierigkeiten. Also das muss es nicht sein, es ist nur eben, die Anderen sehen das vielleicht falsch ne? So die Schulleitung oder die anderen Kollegen sagen, das ist vielleicht so" (Z.1620-1629). [47]

Diese Fremdpositionierung als sprachlich defizitär relativiert Herr Bwana, indem er Strategien aufführt, mit denen er seine Sprachdefizite kompensieren kann und bisher auch konnte: Bezogen auf den Unterricht spielte Sprache bislang z.B. "keine Rolle" (Z.241), weil er "gut vorbereitet war" (Z.239). Als Klassenlehrer würde er, sofern er z.B. einen Elternbrief anfertigen müsste, seine Frau korrigieren lassen: "Und wenn ich in die Schule komme ist er verbessert" (Z.1618-1620). Herkunftsbezogenen Fremdpositionierungen setzt Dr. Bwana somit erneut die Selbstpositionierung als fleißiger und korrekter Mensch entgegen. [48]

Den Kontext für diese Fremd- und Selbstpositionierung bilden Diskurse, nach denen die Notwendigkeit fehlerloser und vollendeter deutscher Sprachkenntnisse in Schule vorausgesetzt wird. Indem Herr Bwana Kompensationsmöglichkeiten seiner als defizitär geltenden Sprache anführt, erkennt er die Sprachregelung grundsätzlich als bedeutsam an. Gleichzeitig bezieht er jedoch im Hinblick auf die als sprachlich homogen konzipierte Schule kritisch Position:

"Es muss mir auch ermöglicht sein als Lehrer, dass ich im Klassenraum eine[m] Schüler, der den [...] Lösungsweg [...] nicht versteht, dass [ich] ihm auf [afrikanische Sprache] oder auf Türkisch oder auf Polnisch erkläre, ohne dass ich dann, dass ich so von meiner Fachseminarleiterin schief angeguckt werde" (Z.2079-2088). [49]

Obwohl Herr Bwana somit bereits während der Ausbildung auf eine monolinguale Grundhaltung verwiesen wurde, positioniert er sich als Lehrkraft, die sich hegemonialen Sprachordnungen auch widersetzt, so vor allem in Unterrichtskontexten. [50]

Gerade im Hinblick auf den Unterricht betont Dr. Bwana weniger seine defizitären Sprachkenntnisse als problematisch und folgenreich, sondern vielmehr die Konflikte mit KollegInnen und der Schulleitung:

"Ich habe keine Zeit, keine Ruhe [mir] [Schüler1] vorzunehmen, der zu spät in den Unterricht kommt oder der nicht arbeitet, oder [Schüler2], der mich dann im Unterricht beschimpft. So diese diese Kraft, die ich einsetzen muss, die Energie für [Schüler2] wird vom Kollegium geraubt, weggenommen sozusagen" (Z.1203-1212). [51]

Insgesamt beschreibt Dr. Bwana seine Erfahrungen im schulischen Alltag mehrfach mit dem Wort "Kampf". Während er jedoch den "Kampf" mit den SchülerInnen als einen selbstverständlichen Bestandteil seiner pädagogischen Tätigkeit als Lehrkraft ansieht, schildert er den "Kampf" mit KollegInnen und der Schulleitung als "störend und nervig" (Z.340-341), denn: "Ich versteh immer nicht, warum ich nicht so wie ein normale[r] Lehrer [...] behandelt werden kann" (Z.1907-1911). Ein "normaler" Lehrer ist für Herrn Bwana "ein deutsche[r] Lehrer, ich denke schon ne? Aber ich kämpfe schon" (Z.1995-1997). Sein "Kampf" richtet sich auf das Ziel, "gleichwertig zu werden" (Z.1612), auf "Gerechtigkeit", "Gleichberechtigung" (Z.1650-1651), d.h. auf die Anerkennung als "normal" und als Lehrer, der den anderen KollegInnen "gleich" ist. [52]

Insgesamt verdeutlicht die Analyse der Fremd- und Selbstpositionierungen in verschiedenen Kontexten sowohl die Bedeutung, die Dr. Bwana ethnisch-kulturellen Differenzsetzungen je nach Kontext gibt, als auch seinen unterschiedlichen Umgang mit diesen: In konflikthaften und abwertenden Kontexten, in denen er explizite Positionierungen als Afrikaner erfährt (und damit verbundene Verweise auf hierarchisch niedrige soziale Positionen), weist er diese vehement zurück. Obwohl sie in der Wahrnehmung von Dr. Bwana implizit permanent eine Rolle spielt, ist eine deutliche Benennung der afrikanischen Herkunft in konflikthaften Kontexten jedoch selten. Als diffuses Gefühl bleiben Positionierungen als ethnisch-kulturell "fremd" in konflikthaften Kontexten für Herrn Dr. Bwana daher kaum greifbar. Sie führen so zu unsicheren Selbstpositionierungen, mit denen Dr. Bwana Afrikanisch-Sein gegen andere Differenzkategorien abwägt und so *erst beginnt*, sich ebenfalls mit seiner ethnisch-kulturellen Herkunft (als Ursache für sein anderes pädagogisches Handeln) auseinanderzusetzen. In wertschätzenden Kontexten, in denen er von expliziten Positionierungen als Afrikaner berichtet, positioniert er sich demgegenüber deutlich und unhinterfragt ebenfalls als Afrikaner (z.B., wenn er afrikanischen Tanz anbietet). Vor allem in diesen Kontexten reproduziert Dr. Bwana dabei ethnisch-kulturelle Differenzlinien im Rahmen seiner pädagogischen Arbeit mit SchülerInnen. [53]

Interessant ist, dass wertschätzende und anerkennende Kontexte von Positionierungen als Afrikaner insbesondere solche sind, in denen Herr Bwana nicht als Lehrkraft in den schulischen Unterricht eingebunden ist. Es scheint, als sei Afrikanisch-Sein dann positiv konnotiert, wenn er als Afrikaner (nicht als Lehrer) afrikanischen Tanz anbietet. Sofern er dagegen als Lehrkraft tätig ist, erscheint Afrikanisch-Sein als Zuschreibung eher negativ besetzt. Dies gilt besonders dann, wenn sich Dr. Bwana den pädagogischen Grundhaltungen der LehrerInnenmehrheit widersetzt und eigene erzieherische Ansätze verfolgt. [54]

Die Analyse der Positionierungen in Kontexten zeigt insgesamt die hohe Relevanz der Differenzlinie "Kultur" im schulischen Alltag aus der Perspektive von Dr. Bwana. Dabei schildert er, wie sich die Herstellung von Differenz über die Bildung einer kulturalisierenden Verknüpfung zwischen Herkunft und Handeln als Lehrer vollzieht. Grundlage dieser Verknüpfung ist eine Vorstellung von Kultur als unveränderlichem Set an Normen und Werten, die "per Sozialisation im

Individuum fixiert" (SÖKEFELD 2004, S.20-21) und als solche das individuelle Handeln auch der Lehrkraft Bwana zu leiten scheinen. Diese Präsenz der Differenz begründet Dr. Bwana auch mit seiner Hautfarbe: "Wenn sie mich sehen, wenn sie mich sehen, ist die Migration da, verstehen Sie, das ist irgendwie kein Hintergrund, ist im Vordergrund" (Z.1861-1866). [55]

Ein interessantes Ergebnis, dem bei der Auswertung weiterer Interviews nachzugehen sein wird, ist, dass wertschätzende und anerkennende Kontexte mit einer expliziten Fremdpositionierung als "anders" einhergehen, die zu einer eindeutigen Selbstpositionierung als Afrikaner führen. Abwertende und konflikthafte Kontexte dagegen gehen mit einer implizit gefühlten Fremdpositionierung als "anders" einher, die zu einer unsicheren und abwägenden Selbstpositionierung führt: "Vielleicht weil ich Afrikaner bin ...". [56]

5. Fazit: Erkenntnismöglichkeiten des Forschungsansatzes

Die Analyse kontextspezifischer Positionierungen kann einer subjektorientierten, kritischen Migrationsforschung zu grundlegenden Erkenntnismöglichkeiten verhelfen: So wird anhand des analysierten Beispiels zunächst deutlich, dass sich Dr. Bwana nicht auf eine, auch nicht auf eine hybride Zugehörigkeit reduzieren lässt. Seine Selbstpositionierungen entlang kultureller Differenzlinien variieren in Bezug zu Fremdpositionierungen in unterschiedlichen Kontexten. Diese konnten gerade deswegen erfasst werden, weil der Befragte nicht nach seiner Zugehörigkeit, sondern nach seiner berufsbiografischen Geschichte gefragt wurde und weil in der Analyse nicht nach der Verbindung dieser Positionierungen in einer Identität, sondern nach dem Bezug zu Kontexten gefragt wurde. [57]

Eine Herausforderung für die Analyse ist dabei der Umstand, dass sowohl Selbst- als auch erfahrene Fremdpositionierungen oft nicht explizit erfolgen. Sie müssen eher als implizite und diffuse Positionierungen aus dem Gesagten erschlossen werden (so z.B. der von Herrn Bwana häufig gespürte, aber nur selten explizit geäußerte Verweis auf seine afrikanische Herkunft in konflikthafter Kontexten mit KollegInnen). [58]

Das Beispiel zeigt weiter, dass es weniger einen allgemeinen, als vielmehr sehr verschiedene schulische Kontexte gibt, die jeweils für unterschiedliche Positionierungen der befragten Lehrkraft relevant sind. Sie unterscheiden sich je nach InteraktionspartnerInnen: Schulleitung, KollegInnen, SchülerInnen etc. und je nach Situation: Konflikte mit dem Kollegium, Durchführung eines freiwilligen Angebots, Nachhilfeunterricht im Herkunftsland etc. Zu differenzieren sind auch unterschiedliche Kontextebenen: Dr. Bwana bezieht sich mit seinen Positionierungen auf konkrete Interaktionen (z.B. die Auseinandersetzung mit einer Kollegin), auf gesellschaftliche Diskurse, Werte und Normen (z.B. über Erziehungsstile) und auf schulische und gesellschaftliche Strukturen (z.B. schulinterne Regelungen zum Erhalt des KlassenlehrerInnenstatus oder Strukturen des Arbeitsmarktes). Der Zugang über die Bedingungsmatrix hat sich als sehr hilfreich erwiesen, um den Blick auf diese verschiedenen Ebenen zu lenken. Sie können sich aufeinander beziehen, so z.B., wenn in konkreten

Interaktionen zwischen KollegInnen Bezug auf Diskurse über Erziehungsstile genommen wird. [59]

Gleichzeitig macht das Beispiel deutlich, dass die Analyse aufgrund des strukturierenden Zugangs der GTM nicht zu einem unüberschaubaren Nebeneinander unterschiedlicher Kontexte von Positionierungen führt. Vielmehr lassen sich spezifische Kontexte mit spezifischen Eigenschaften (im vorliegenden Fall z.B. einerseits als wertschätzend und andererseits als abwertend) erforschen, die für Positionierungen relevant sind. [60]

Deutlich geworden ist außerdem, dass wir einen Zugang zu den Wahrnehmungen der sich positionierenden Lehrkräfte benötigen, um erfahren zu können, welche Bedeutung Kontexte für Positionierungsakte haben. Kontexte provozieren Positionierungen nicht als solche, sondern erst, indem sie von den Lehrkräften erlebt und mit einer bestimmten Bedeutung versehen werden. Diese Sichtweise konnte mit den narrativen Interviews gut erfasst werden. [61]

Die Analyse zeigt schließlich, dass die erarbeiteten Kontexteigenschaften (abwertend oder anerkennend, Konflikthaftigkeit, Kerngeschäft Unterricht, explizite Benennung der Differenz etc.) stark mit erlebten Hierarchien, insbesondere mit Ausgrenzungen zusammenhängen. Dies kann im Anschluss an den theoretischen Ansatz von HALL verstanden werden, der Positionierungen als Mittel der Reproduktion geltender Dominanzordnungen sieht. [62]

Beispielhaft wurde hier dargelegt, dass weder Positionierungen noch Kontexte eine konsistente Bedeutung als solche haben. Die Bedeutung lässt sich vielmehr erst durch die Analyse der Relationen und Bezüge zwischen beiden erschließen. Analysen von kontextspezifischen Positionierungen können insbesondere diese In-Bezug-Setzungen in differenzierter Weise rekonstruieren und sich damit dem Phänomen der Konstruktion von (migrationsbezogenen) Differenzsetzungen und Zugehörigkeiten in ihrer Fluidität im Alltag wesentlich annähern. [63]

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bräu, Karin; Georgi, Viola B.; Karakaşoğlu, Yasemin & Rotter, Carolin (2013). Einleitung. In Karin Bräu, Viola B. Georgi, Yasemin Karakaşoğlu & Carolin Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis* (S.7-13). Münster: Waxmann.

Brodén, Anne & Mecheril, Paul (2007). Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In Anne Brodén & Paul Mecheril (Hrsg.), *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft* (S.7-28). Düsseldorf: IDA-NRW.

Bundesregierung (2011). *Nationaler Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen*, http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/2012-01-31-nap-gesamt-barrierefrei.pdf;jsessionid=FB673BA1A038FDA5636AC83AE5BFF057_s2t1?__blob=publicationFile&v=5 [Datum des Zugriffs: 19.2.2014].

Castro Varela, María do Mar (2007). *Unzeitgemäße Utopien. Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und gelehrter Hoffnung*. Bielefeld: Transcript.

- Castro Varela, María do Mar & Mecheril, Paul (2010). Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In Sabine Andresen, Klaus Hurrelmann, Christian Palentien & Wolfgang Schröer (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S.23-53). Weinheim: Beltz.
- Dannenbeck, Clemens (2002). *Selbst- und Fremdzuschreibungen als Aspekte kultureller Identitätsarbeit. Ein Beitrag zur Dekonstruktion kultureller Identität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Edelmann, Doris (2006). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum: Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Berlin: LIT.
- Gemende, Marion (2002). *Interkulturelle Zwischenwelten. Bewältigungsmuster des Migrationsprozesses bei MigrantInnen in den neuen Bundesländern*. Weinheim: Juventa.
- Georg-Eckert-Institut (2011). *Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt. Ergebnisse einer Studie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung zur aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder*, http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Presse_interviews/Islamstudie_2011.pdf [Datum des Zugriffs: 20.2.2014].
- Georgi, Viola B.; Ackermann, Lisanne & Karakaş, Nurten (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (1997). Die Lehrerschaft der Faberschule. In Ingrid Gogolin & Ursula Neumann (Hrsg.), *Großstadt-Grundschule: Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit* (S.79-101). Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Hall, Stuart (1994). *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument.
- Hall, Stuart (1999). Kulturelle Identität und Globalisierung. In Karl Heinz Höring & Rainer Winter (Hrsg.), *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung* (S.393-441). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hall, Stuart (2000). *Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt. Ausgewählte Schriften 3*. Hamburg: Argument
- Hall, Stuart (2010). Wer braucht Identität? In Juha Koivisto & Andreas Merckens (Hrsg.), *Stuart Hall. Ideologie Identität Repräsentation. Ausgewählte Schriften 4* (S.167-187). Hamburg: Argument.
- Harré, Rom & Van Langenhove, Luk (Hrsg.) (1999). *Positioning theory*. Oxford: Blackwell.
- Höhne, Thomas (2001). Kultur als Differenzierungskategorie. In Helma Lutz & Norbert Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S.197-213). Opladen: Leske + Budrich.
- Hollway, Wendy (1998). Gender difference and the production of subjectivity. In Julian Henriques, Wendy Hollway, Cathy Urwin, Couze Venn & Valerie Walkerdine (Hrsg.), *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity* (S.227-263). London: Methuen, <http://www.brown.uk.com/brownlibrary/WEN2.htm> [Datum des Zugriffs: 10.9.2013].
- Korobov, Neill (2001). Reconciling theory with method: From conversation analysis and critical discourse analysis to positioning analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2(3), Art. 11, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0103119> [Datum des Zugriffs: 14.3.2013].
- Krüger-Potratz, Marianne (2010). Zur Geschichte des Umgangs mit sprachlicher, kultureller, ethnischer und nationaler Heterogenität in Preußen und im Deutschen Reich. *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. Schule in der Einwanderungsgesellschaft*, 102(4), 347-359.
- Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2002). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2004). Narrative Identität und Positionierung. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 5,166-183, <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2004/ga-lucius.pdf> [Datum des Zugriffs: 28.2.2014].
- Mecheril, Paul (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.

- Mecheril, Paul (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (2010). Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In Sabine Andresen, Klaus Hurrelmann, Christian Palentien & Wolfgang Schröder (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S.54-76). Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul & Messerschmidt, Astrid (2007). Subjektorientierung als Kritik. Ansatzpunkte non-affirmativer Migrationsforschung. *Handlung Kultur Interpretation. Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften*, 16(2), 264-285.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2007). *Mehr Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. Handlungskonzept*, <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehrkraefte-mit-Zuwanderungsgeschichte/Handlungskonzept/index.html> [Datum des Zugriffs: 20.2.2014].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2010). *Mehr Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. Fortschreibung des Handlungskonzepts*, <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehrkraefte-mit-Zuwanderungsgeschichte/Handlungskonzept/Handlungskonzept.pdf> [Datum des Zugriffs: 20.2.2014].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen (Hrsg.) (2012). *Das Schulwesen in Nordrhein Westfalen aus quantitativer Sicht 2011/12. Statistische Übersicht 375* (3. korr. Aufl.), <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/StatUebers375-Quantita2011.pdf> [Datum des Zugriffs: 20.2.2014].
- Ryan, James; Pollock, Katina & Antonelli, Fab (2009). Teacher diversity in Canada: Leaky pipelines, bottlenecks, and glass ceilings. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 591-617, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ859264.pdf> [Datum des Zugriffs: 16.6.2014].
- Sauter, Sven (2006). Die Schule als Kampfplatz und als Aushandlungsraum. In Paul Mecheril & Monika Witsch (Hrsg.). *Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen* (S.111-148). Bielefeld: Transcript.
- Sökefeld, Martin (2004). Das Paradigma kultureller Differenz: Zur Forschung und Diskussion über Migranten aus der Türkei in Deutschland. In Martin Sökefeld (Hrsg.), *Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz. Neue Perspektiven auf Einwanderer aus der Türkei* (S.9-31). Bielefeld: Transcript.
- Strauss, Anselm & [Corbin, Juliet](#) (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Supik, Linda (2005). *Dezentrierte Positionierungen. Stuart Halls Konzept der Identitätspolitik*. Bielefeld: Transcript.
- Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Van Langenhove, Luk & Harré, Rom (1999). Introducing positioning theory. In Rom Harré & Luk Van Langenhove (Hrsg.), *Positioning theory* (S.14-31). Oxford: Blackwell.
- Winker, Gabriele & Degele, Nina (2010). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten* (2. Aufl.). Bielefeld: Transcript.
- Yildiz, Erol (2010). Über die Normalisierung kultureller Hegemonie im Alltag. Warum Adnan keinen "normalen Bürgersmann" spielen darf. In Paul Mecheril, İnci Dirim, Mechtild Gomolla, Sabine Hornberg & Krassimir Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S.59-78). Münster: Waxmann.

Zu den Autorinnen

Dipl.-Päd., Dipl.-Soz.päd. **Vesna VARGA**;
Forschungsschwerpunkte: Migration und Diversity
im Kontext von Bildung/Sozialer Arbeit, soziale
Differenzierung und Positionierung, pädagogische
Professionalität, Methodik und Didaktik bei
Heterogenität.

Kontakt:

Dipl.-Päd. Vesna Varga

Universität Siegen, Fakultät II, Department
Erziehungswissenschaft und Psychologie
Adolf-Reichwein-Straße 2
D-57068 Siegen

Tel.: +49 (0)271 / 740-3941

E-Mail: vesna.varga@uni-siegen.de

URL: <http://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/varga/>

Prof. Dr. **Chantal MUNSCH**;
Forschungsschwerpunkte: Diversity,
bürgerschaftliches Engagement und Partizipation,
Sozialpädagogische Ethnografie; flexible,
integrierte, sozialraumorientierte Erziehungshilfen.

Kontakt:

Prof. Dr. Chantal Munsch

Universität Siegen, Fakultät II, Department
Erziehungswissenschaft und Psychologie
Adolf-Reichwein-Straße 2
D-57068 Siegen

Tel.: +49 (0)271 / 740-2096

E-Mail: chantal.munsch@uni-siegen.de

URL: <http://www.bildung.uni-siegen.de/mitarbeiter/munsch/>

Zitation

Varga, Vesna & Munsch, Chantal (2014). Kontextspezifische Positionierungen: Darstellung eines Forschungszugangs und einer Analysestrategie am Fallbeispiel einer Lehrkraft "mit Migrationshintergrund" [63 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(3), Art. 3, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs140330>.