

Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Institut für Bildungsphilosophie, Anthropologie und
Pädagogik der Lebensspanne
WS18/19

Masterarbeit

Figuren des Widerstandes gegen Diskriminierung

Erstgutachter: Dr. Tim Schmidt

Zweitgutachter: Patrick Vetter

Volkan Ülker
Amboßstr. 5
50735 Köln
Mail: volkan_uelker@hotmail.de
Matrikelnr.: 5613647

Studiengang:
Master of Education
Lehramt Gymnasium/Gesamtschule
Englisch/Geschichte
5. Fachsemester

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| 1. <u>EINLEITUNG</u> | 5 |
| 2. <u>THEORETISCHES KAPITEL</u> | 12 |
| 2.1 DAS NARRATIVE INTERVIEW | 12 |
| 2.2 JUDITH BUTLER | 14 |
| DIE ANRUFUNG | 14 |
| BUTLER UND FOUCAULT – MACHT UND DISKURS | 20 |
| MATERIALISIERUNG UND GESCHLECHTSIDENTITÄT | 26 |
| ANRUFUNG DURCH SPRACHE – PERFORMATIVE SPRECHAKTE UND ITERABILITÄT | 31 |
| MELANCHOLIE | 36 |
| RESIGNIFIZIERUNGSPROZESSE | 38 |
| 2.3 BUTLER BILDUNGSTHEORETISCH GEDACHT – RESIGNIFIZIERUNGSPROZESSE GLEICH BILDUNGSPROZESSE? | 42 |
| KRITIK UND ENTUNTERWERFUNG FOUCAULTS | 43 |
| LÜDERS BILDUNGSBEGRIFF | 45 |
| RESIGNIFIZIERUNG ALS BILDUNGSPROZESS | 46 |
| 2.4 DISKRIMINIERUNG | 47 |
| 3. <u>INTERVIEWS ANALYSE</u> | 49 |
| 3.1 ALESSANDRO MÜLLER (FR008) | 49 |
| DIE GRUNDSCHULZEIT | 49 |
| GYMNASIUM | 50 |
| AUFBAUREALSCHULE UND DAS SCHULPROJEKT: „IRGENDWANN WARST DU DANN HALT DER KEVIN“ | 53 |
| HAUPTSCHULE | 55 |
| BERUFSKOLLEG UND POLITISCHE AKTIVITÄT | 58 |
| 3.2 AYSE (FR033) | 60 |
| DIE GEBURT – EIN ANRUF DES KÖRPERS STATT DES GESCHLECHTS | 60 |
| GRUNDSCHULE – WAS BIST DU FÜR EIN ALIEN? | 62 |
| HAUPTSCHULE – WIE EINE ZWEITE FAMILIE | 64 |
| ANRUFUNGEN UND REAKTIONEN NACH DER HAUPTSCHULE | 66 |

| | |
|--|------------|
| DAS KOPFTUCH..... | 71 |
| DAS VERBOT DER ANDERSHEIT DES KÖRPERS..... | 72 |
| 3.3 MINA KHATIB (FR029) | 75 |
| GRUNDSCHULE UND GYMNASIUM | 76 |
| ANRUFUNGEN IN DER ÖFFENTLICHKEIT – „ICH BIN AUCH WIR“ | 80 |
| 3.4 YUNUS EMRE (FR055)..... | 83 |
| KINDERGARTEN/GRUNDSCHULE UND DAS DISKURSFELD „GHETTO“ | 84 |
| REALSCHULE – „ICH SEH NICHT AUS WIE DER KLASSISCHE TÜRKE“ | 86 |
| DAS WIRTSCHAFTSGYMNASIUM – „IN DIESEM FÖRDERUNTERRICHT WAREN NUR KANACKEN“ | 89 |
| DIE GESAMTSCHULE – „NEHMT EUCH DEN KEIN BEISPIEL DER WIRD SEIN ABITUR NICHT SCHAFFEN“ | 90 |
| DIE UNIVERSITÄT – „ACH KRASS HIER SIND DIE DEUTSCHEN“ | 95 |
| | |
| <u>4. TYPISIERUNG.....</u> | 100 |
| | |
| 4.1 VIER TYPEN NACH TERKESSIDIS..... | 100 |
| 4.1.1 ENTFREMDUNG | 101 |
| 4.1.2 VERWEISUNG | 105 |
| 4.1.3 ENTANTWORTUNG | 107 |
| 4.1.4 ENTGLEICHUNG | 112 |
| 4.1.5 ZWISCHENFAZIT | 115 |
| 4.2 REAKTIONEN UND ANTWORTMÖGLICHKEITEN AUF DISKRIMINIERENDE ANRUFUNGEN | |
| 116 | |
| 4.2.1 OHNMACHT UND AKZEPTANZ DER ANRUFUNG – UNTERWERFUNG | 116 |
| 4.2.2 DEM DISKURS VORAUSKOMMEN / MACHTVERHÄLTNISSE VERSCHIEBEN..... | 118 |
| 4.2.3 ANRUFUNGEN INS LEERE VERLAUFEN LASSEN..... | 120 |
| 4.2.4 RELATIVIERUNG DER AUSGRENZENDE ANRUFUNGEN | 121 |
| 4.2.5 IGNORANZ ALS AKZEPTANZ UND UNTERWERFUNG DER ANRUFUNG | 122 |
| 4.2.6 AKZEPTANZ DER ANRUFUNG – EIN AKT ZUM ÜBERLEBEN | 123 |
| 4.2.7 RESIGNIFIZIERUNGSPROZESSE – ODER DOCH NICHT?..... | 124 |
| | |
| <u>5. FAZIT.....</u> | 129 |
| | |
| <u>6. ANHANG</u> | 137 |

| | | |
|------------------|--|-------------------|
| 6.1 | FR008 – ALESSANDRO MÜLLER | 137 |
| 6.2 | FR033 – AYSE | 150 |
| 6.3 | FR029 – MINA KHATIB | 156 |
| 6.4 | FR055 – YUNUS EMRE | 164 |
| <u>7.</u> | <u>LITERATURVERZEICHNIS</u> | <u>176</u> |
| 7.1 | LITERATUR AUS DEM INTERNET | 176 |
| 7.2 | LITERATUR..... | 176 |
| <u>8.</u> | <u>EIDESSTATTLICHE VERSICHERUNG</u> | <u>179</u> |

1. Einleitung

„Was bist du für ein Alien [...] aus welchem Planeten kommst du denn?“ (FR033: 22f.).¹ Mit dieser aufgeführten Fragestellung war Ayse - um die Anonymisierung zu gewährleisten wurde dieser Person ein anderer Name vergeben - immer wieder konfrontiert. Der Grund, warum Ayse immer wieder mit diesen Fragen konfrontiert wurde, wird schon beim Durchlesen der ersten Zeilen des Interviews deutlich. Zum Zeitpunkt des Interviews über Ayse und ihrem Lebens- und Bildungsweg war sie 21 Jahre alt. Das Interview entstand im letzten Jahr.² Sie trägt ein Kopftuch, dieses jedoch nach eigenen Angaben seit erst zwei Jahren. Hieraus ergibt sich, dass das Kopftuch nicht der ausschlaggebende Punkt für diese Fragestellung sein konnte, da Ayse dieser Fragestellung schon während ihrer Grundschulzeit ausgesetzt war. Die Fragestellung „Was bist du für ein Alien [...] aus welchem Planeten kommst du denn?“ (ebd.) impliziert bereits, dass Ayse der Status des Menschseins aberkannt wird. Vielmehr wird sie als ein Etwas angesehen, das von der Norm des Menschen abweicht und wohl einem anderen Planeten zugeordnet wird. Welche Eigenschaft kann eine Person haben, sodass man mit einer derartigen Frage konfrontiert wird? Dabei muss vorliegend zugleich erwähnt werden, dass man dies nicht als eine Eigenschaft typisieren sollte. Ayse sieht dies aus ihrer Sicht eher als eine Art Krankheit oder eine Einschränkung. Sie kam als sogenannte Frühgeburt auf die Welt und leidet unter einer Einschränkung, die „Spitzfuß“ genannt wird (ebd.). Dadurch bedingt, musste Ayse sich mehrmalig Operationen unterziehen. Zudem ist sie auch im alltäglich Leben eingeschränkt, da sie ohne Hilfe nicht länger als eine Stunde stehen und auch keine weiten Wege zu Fuß laufen kann. Des Weiteren war sie in ihrem Leben ständig auf die Hilfe von Krücken angewiesen. Im Laufe ihres Lebensweges war sie wegen dieser Einschränkung immer wieder Blicken, Intoleranz und diskriminierenden Anrufungen ausgesetzt.

Der Begriff der Anrufung ist im Beispiel von Ayse genau richtig. Rückblickend erzählt sie von diskriminierenden Erfahrungen, die sie selbst durchlebt hat. Interessant an

¹ Dieses Interview weist keine Zeilennummerierung in der Transkription auf. Daher musste diese zunächst für eine Genauigkeit in Bezug auf den Text zunächst nummeriert werden. Die Zeilennummerierung beginnt bei der ersten Frage des Interviews. Die Überschriften „Familie“ und „Leben“ wurden demnach bei der Nummerierung nicht mitgezählt.

² Das Interview mit Ayse ist eines von vielen Interviews, die von Dr. Tim Schmidt im Laufe von verschiedenen Hausarbeiten, Bachelorarbeiten oder Masterarbeiten aufgenommen und transkribiert wurden. Diese wurden anschließend gesammelt. Das Interview mit Ayse wurde mit FR033 gekennzeichnet. Im Bezug über dieses und anderen Interviews soll der Verweis auch mit den Kürzeln „FR“ gekennzeichnet werden.

ihrer Erzählung ist die deutliche Unterscheidung der Denkweise, die sie hatte, als sie diesen Anrufungen ausgesetzt war und ihr heutiger Umgang damit. Während Ayse diese Fragen, die Äußerungen gegen ihre Einschränkung, aber auch die Blicke der anderen Personen damals nicht verstanden hatte und die Zeit an der Grundschule als einen richtigen „Horror“ (ebd.) empfand, so kann man aus ihren heutigen Schilderungen und Gedanken eine Akzeptanz ihrer Einschränkung, Offenheit für die Erklärung dieser, aber auch der Wunsch herausgelesen werden, dass die Menschen andere ihresgleichen akzeptieren, in die Gesellschaft mehr einbinden und letztlich ihre Kindern über solche Einschränkungen, oder wie Ayse es nennt, Krankheiten, aufklären sollen. Kann man bei solch einer Verwandlung der Denkweise Ayses schon von einer Transformation sprechen?

Die Suche und das Aufführen von transformatorischen Bildungsprozessen ist das wesentliche Ziel dieser Arbeit, aber auch das wesentliche Ziel der Theorie der Bildung. Um diese Terminologie erstmals verständlich zu machen, bevor dieser im späteren Kapitel genauer dargestellt wird, soll auf den Vergleich von Bildungsprozessen und Lernprozessen verwiesen werden. Das Lernen an sich kann als die Aufnahme von Informationen beschrieben werden, in dem es um die Häufung von Wissen geht (vgl. Koller 2014: 20). Der Bildungsprozess ist jedoch ein höherstufiger Lernprozess. Während im Lernprozess der Orientierungsrahmen beim Anhäufen von Wissen und Informationen gleich bleibt, wird dieser Orientierungsrahmen bei einem Bildungsprozess transformiert und verändert (vgl. Koller & Nohl 2010: 536). Die Bildungstheorie selbst ist schon ein Begriff, der bis ins 19. Jahrhundert zurückreicht und durch Wilhelm von Humboldt die erste Vertretung fand. Dieser vertrat damals bereits die Meinung, dass die Bildung die Auseinandersetzung des Selbst mit der Welt sei (vgl. Koller 2012: 12). Diese Theorie blieb bis heute in fast gleicher Form unverändert. So wird diese These von Hans-Christoph Koller und Rainer Kokemohr erweitert. Diese sind der Auffassung, dass Bildung und ein Bildungsprozess die Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses seien. Diese Transformation kann durch eine krisenhafte Erfahrung ausgelöst werden, in welcher das bisherige Wissen und der bisherige Orientierungsrahmen schlichtweg nicht ausreichen, um diese Krisenerfahrung zu lösen (vgl. Koller/Marotzki/Sanders 2007: 7). Die im Titel angeführte Fragestellung und die dabei implizierte Aberkennung des Menschseins kann daher solch eine Krisenerfahrung bei Ayse auslösen. Die Bildungstheorie wird von verschiedenen Bildungstheoretikern unter spezifischen theoretischen Brillen genutzt. So spezifiziert beispielsweise Koller die Bildungstheorie mit Lyotards Theorie des Widerstreits. Florian von Rosenberg verknüpft die Bildungstheorie mit Pierre Bourdieus Konzept des Habitus.

Auf welche Art und Weise solch eine Krisenerfahrung gelöst werden kann, und wie zudem ein transformatorischer Bildungsprozess ablaufen kann, soll mit der theoretischen Brille von Judith Butler analysiert werden. Diese Nutzung der theoretischen Brille erweist sich jedoch problematisch, da Butler nicht als eine Bildungstheoretikern kategorisiert werden kann. Durch das Erscheinen ihres Buchen *Das Unbehagen der Geschlechter* (1991) gewann Butler in Deutschland immer mehr an Popularität und Aufmerksamkeit, wobei sich dieses Werk mit Fragen der Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsidentität auseinandersetzt (vgl. Müller 2009: 11). Dieser Eintritt in die Gendertheorie, der im Jahre 1979 erfolgte, und Butlers Interesse an der Genderforschung wurden zudem durch die AIDS-Krise Mitte der 1980er Jahre weiterhin bestärkt (vgl. Redecker 2011: 19). In den nächsten Werken, wie *Körper von Gewicht* (1997) und *Psyche der Macht* (2001), verschiebt sich der Fokus dann auf die Frage nach dem Körper „auf der einen Seite in der psychischen Dimension von Machtbeziehungen auf der anderen Seite“ (Müller 2009: 16). Zudem klärt sie in *Körper von Gewicht* (1997) den Prozess für die Annahme eines Geschlechts (vgl. Villa 2010: 23). Die Entwicklung Butlers in den verschiedenen Werken kann beobachtet werden, und stellt somit eine weitere Problemstellung dar. Zusätzlich erweitert sie im letztlich genannten Werk ihre Theorie mit der Anrufungstheorie von Louis Althusser, die im späteren Verlauf zu einem wesentlichen Bestandteil in Butlers Werken wird (vgl. Müller 2009: 45). Neben der bereits erwähnten Feststellung, dass Butler nicht als eine Bildungstheoretikern kategorisiert werden kann, ist diese zweite Problemstellung, dass sie in ihren verschiedenen Werken immer wieder einen anderen Fokus setzt, sich auf verschiedene Theoretiker bezieht und zudem nach den früheren Werken immer wieder neue Ansätze hinzukommen, die für die Nutzung ihrer Theorie jedoch im Ganze betrachtet werden müssen.

Auf einige wesentliche Punkte von Butlers Theorie soll kurz in dieser Einleitung eingegangen werden, bevor diese im theoretischen Kapitel im detaillierteren Umfang dargestellt werden. Diese Vorgehensweise erscheint auch deswegen sinnvoll, da Butlers Theorie äußerst facettenreich ist. Im Groben kann festgestellt werden, dass Butler sich in ihrer Theorie auf die bereits erwähnte Anrufung Althusser's bezieht. Zudem inkludiert sie Michel Foucaults Macht- und Diskurstheorie, John L. Austins Sprechakttheorie, gekoppelt mit Jacques Derridas Punkt der Iterabilität.³ Beispielsweise untersucht Butler in *Haß spricht*

³ Diese sind die wesentlichsten Punkte, die auch für diese Arbeit von Relevanz erscheinen. Die Liste der Theoretiker, auf die sich Butler bezieht ist weitaus länger, beispielsweise Lacan, Dolar oder Wittig. Diese werden jedoch nur bei Nutzung dieser Bezugspunkte auch referiert, um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen.

(2006), auf welcher Art und Weise Sprache verletzen kann. Sie koppelt hier Anrufungen und deren Einfluss auf unsere Verletzbarkeit. Dabei stellt sie fest, dass auch der angerufene Teil ebenfalls auf die Sprache zurückgreifen muss, um diesen Anrufungen entgegenzutreten (vgl. Butler 2006: 9). Neben dem Bezug auf Anrufungen bezieht sich Butler in diesem Werk vermehrt auf die Sprechakttheorie Austins (vgl. ebd. 26). Der Bezug zu Derrida wird auch in diesem Werk in Bezug zu Austins Sprechakttheorie genommen. Dabei werden Terminologien, wie Performativität, Iterabilität etc. in die Theorie Butlers inkludiert. In *Psyche der Macht* (2001) liegt der Fokus vermehrt auf die Foucaults Machttheorie. Hier geht sie der Fragestellung nach, welche psychische Formen Macht annehmen kann. „Anrufung durch das symbolische Gesetz und die Unterwerfung unter eben dieses werden dabei unter den Vorzeichen der psychischen Form des schlechten Gewissens gelesen“ (Schütt 2015: 97). Diese Fragestellung impliziert bereits, dass Butler hier nicht nur Foucaults Macht und Diskurse weiterhin beleuchtet, sondern auch einen Einblick in die Psychoanalyse gibt. Dabei wird von Butler der Begriff der Melancholie eingeführt und mit einbezogen (vgl. Butler 2001: 28). Zusätzlich bezieht sie sich auf das Zusammenspiel von der Seele und dem Körper, und der Materialität des Körpers an sich. Unter Bezugnahme von Foucaults Diskurstheorie sucht Butler beispielsweise diskursive Strategien, um „das herrschende Regime der Zwangsheterosexualität zu bekämpfen, es zu unterlaufen und von innen heraus zu destabilisieren“ (Rieger-Ladich 2012: 62). Diese Zwangsheterosexualität, die in der heterosexuellen Matrix und Binarität realisiert wird, versuchte Butler schon in ihren ersten Werken innerhalb der Gendertheorie entgegenzuwirken. Dieser Widerstand Butlers in der Genderforschung gelang ihr durch die Etablierung der performativen Genderwahl.

All diese Terminologien, die gerade genannt wurden, dienen lediglich der ersten Orientierung und der Einführung, keineswegs aber einer Definition. Durch das Auflisten dieser verschiedensten Terminologien soll verdeutlicht werden, wie facettenreich Butlers Theorie ist, auch wenn diese Auflistung für mehr Verwirrung als Aufklärung gesorgt haben mag. Nadine Rose schafft es, eine knappe, aber deutliche Übersicht der verschiedenen genannten Punkte zu geben. Diese stellt sie in drei Strängen übersichtlich dar:

„Einen Strang, der um Phänomene der Unterwerfung und Macht kreist, für den sie sich wesentlich auf die Positionen von Althusser und Foucault stützt. Des weiteren einen Strang, der Performativität in die Möglichkeit von machtvoller Handlungsfähigkeit übersetzt und sich zentral auf die Positionen von Austin und Derrida bezieht. Und schließlich einen Strang, der sich Phänomenen der Psyche zuwendet, wofür vor allem auf die Positionen von Freud und Lacan rekurriert wird“ (Rose 2012: 90).

Im Rahmen dieser Arbeit wird der letzte Strang jedoch ausgeschlossen und sich auf die ersten beiden Stränge konzentriert. Zudem soll hier noch erwähnt werden, dass Rose den Strang der Genderbestimmung zu wenig miteinbezieht. Gender stellt zwar in den ausgewählten Interviews keine relevante Ursache für diskriminierende Anrufungen dar, Butlers Gendertheorie und die vorhandene heterosexuelle Matrix können jedoch auf andere binäre Phänomene, wie deutsch/türkisch, gesund/krank oder, im Falle der Kopftuchträgerin Mina provokativ geäußert, frei/unterdrückt abgeleitet werden. Wie diese Terminologien, die aufgelistet wurden, genau aussehen, wie sie zusammen agieren und auf welche Art und Weise Bildung mitspielt, oder ein transformatorischer Bildungsprozess aussehen würde, soll im theoretischen Kapitel beleuchtet werden.

Bereits in meiner Bachelorarbeit habe ich den Einfluss und die Folgen von Diskriminierung thematisiert, da diese für mich von enormer Wichtigkeit sind. In der Bachelorarbeit analysierte ich bereits das narrative Interview mit Hakan Salman und führte zudem ein eigenes Interview mit Yunus Emre, ein Interview, welches auch in dieser Masterarbeit erneut zum Gegenstand gemacht und analysiert wird. Beide Lebenswege waren geprägt von institutioneller Diskriminierung, beide „Protagonisten“ gingen jedoch unterschiedlich mit diesen um. Die Interviews wurden nach der dokumentarischen Methode und unter den Bildungstheorien von Hans-Christoph Koller und Florian von Rosenberg kontrastiv analysiert. Letzterer führt die Theorie der Praxis von Pierre Bourdieu auf, die zwar auf den ersten Blick sehr effektiv gewesen war, sich jedoch einige Grenzen aufzeigten, sodass nunmehr die Theorie von Judith Butler genutzt wird. Nach der Theorie von Pierre Bourdieu konnte festgestellt werden, dass eine ungleiche Verteilung von Kapitalen und die Habitualisierung der Milieuzugehörigkeit auch teilweise zur institutionellen Diskriminierung geführt haben. Dieser ging nach Yunus so weit, dass er diesen nicht nur als institutionelle Diskriminierung begriff, sondern dass hier eine Stufe höher gedacht werden müsse, sprich, dass verschiedene Leute aus bestimmten Verhältnissen und Milieus in der Institution Schule durch diese zu bestimmten Lebenswegen und Bildungswegen gelenkt werden. Unter Bezugnahme der Theorie von Pierre Bourdieu konnten die institutionelle Diskriminierung und mögliche Gründe zwar herauskristallisiert werden, die Theorie kam jedoch zu seinen Grenzen, wenn man der Frage nachgehen wollte, welche Strategien es gibt, um diskriminierende Anrufungen und Unterwerfungen, die zur institutionellen Diskriminierung gehören, zu unterlaufen und Strategien zu finden, um diesen entgegenzuwirken. Diese Strategien können durch die Theorie von Judith Butler beobachtet, analysiert und festgestellt werden.

Neben dem Interview von Ayse, die aufgrund ihrer Einschränkung diskriminierend angerufen wird, und von Yunus, der wegen seines Migrationshintergrundes und Milieuzugehörigkeit diskriminierend angerufen wird, wird noch das Interview von Mina zu dieser Arbeit hinzugezogen. Minas Lebensweg ist ebenfalls von diskriminierenden Anrufungen aufgrund ihres Kopftuches geprägt und immer wieder interessant. Letztlich soll noch das Interview mit Alessandro kurz erwähnt werden. Dieses Interview unterscheidet sich komplett von den anderen Interviews: Denn Alessandro hat keinen Migrationshintergrund und ist auch kein Muslim. Alessandro wird nicht nur aufgrund von Armut diskriminiert, sondern auch, weil er an bestimmten Schulen als ein Deutscher ohne Migrationshintergrund diskriminierenden Anrufungen von anderen Schülern ausgesetzt war. Bei der Auswahl der Interviews habe ich insbesondere Wert darauf gelegt, dass die Interviews sich gänzlich voneinander unterscheiden, um so die Vielfältigkeit von diskriminierenden Anrufungen zu verdeutlichen. Dass die kontrastive Analyse im weiteren Verlauf der Arbeit daher noch schwieriger wird, da die interviewten Personen wenig gemeinsame Eckpunkte aufweisen, wird in Kauf genommen.

Die Theorie Butlers findet immer wieder ihre Aufmerksamkeit und Rezeption durch verschiedene Theoretiker, die diese Theorie unter verschiedensten Blickwinkeln gebrauchen. In *Schule M(m)acht Geschlechter* (2009) versucht Monika Jäckle herauszufinden, inwiefern die Schule als Institution für die heterosexuelle Matrix und die Binarität der Geschlechter verantwortlich ist und diese weiterhin aufrechterhält. Zudem ist das Sammelband *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (2012) nennenswert, in der verschiedene Theoretiker die theoretische Brille Butlers nutzen und auf verschiedene Felder transferieren. Darüber hinaus gibt es unzählige sekundäre Literatur, die die Theorie Butlers noch einmal zu erklären versuchen. An dieser Stelle soll auf Hannelore Bublitz's *Judith Butler zur Einführung* (2002), Anna-Lisa Müllers *Sprache, Subjekt und Macht bei Judith Butler* (2009) oder Mariana Schütts *Anrufung und Unterwerfung* (2015) verwiesen werden. Daher ist festzustellen, dass der Forschungsstand zu Judith Butler enorm ist. Die Quantität an sekundärer Literatur, die die Theorie Butlers erneut zu erklären versucht, deutet auf die Komplexität und Vielfältigkeit Butlers Theorie hin. Nadine Rose ist diejenige, die die Theorie Butlers auf die Bildungstheorie transferiert und in ihrem Werk *Migration als Bildungsherausforderung* (2012) diesen unter Bezugnahme mit narrativen Interviews nutzt. In diesem Werk wurden jedoch lediglich zwei Interviews mit einbezogen. Eine Arbeit, die vier Interviews mit der Theorie Butlers analysiert, die auch zusätzlich sich voneinander auf

dem ersten Blick gänzlich unterscheiden, konnte noch nicht entdeckt werden, was die Intention und die Wichtigkeit meines Anliegens bestärkt.

Im Folgenden folgt ein theoretisches Kapitel, das die Bildungstheorie erneut in einem etwas größerem Umfang skizziert. Vorher aber folgt ein weiteres Unterkapitel, das den Grund für die Auswahl von narrativen Interviews erklären soll. In diesem Unterkapitel soll die Frage beantwortet werden, warum gerade narrative Interviews ausgewählt wurden, welche Stärken und Vorteile ein narratives Interview an sich für die Bildungstheorie hat. Hier soll zudem die Vorgehensweise geklärt werden, nach welcher die narrativen Interviews analysiert werden. Das Ziel soll daher sein, eine grobe Anleitung für die Analyse und den Vergleich von überstechenden Gemeinsamkeiten und Unterschieden der verschiedenen Interviews zu skizzieren. Danach werden die wesentlichsten Punkte in der Theorie von Judith Butler herauskristallisiert, dargestellt, um dann im Anschluss diese Theorie mit der Bildungstheorie zu verknüpfen. Im praktischen Teil werden dann die verschiedenen Interviews und die Lebenswege der verschiedenen Personen nach der vorher skizzierten Anleitung dargestellt und analysiert.

Wie bereits erwähnt wurde, deutet sich bereits hier an, dass sich die Interviews und Bildungswege, abgesehen von diskriminierenden Anrufungen, enorm unterscheiden. Dies sollte es noch schwieriger machen, Gemeinsamkeiten in den Orientierungsrahmen der Lebenswege der verschiedenen Personen zu finden. Trotzdem soll festgestellt werden, dass, so unterschiedlich diese Interviews und Lebenswege auf dem ersten Blick sein mögen, diese sich trotzdem immer wieder überschneiden und sich Gemeinsamkeiten aufweisen, nicht nur in den Ursachen der Diskriminierung oder der ausgrenzenden Anrufungen, sondern vielmehr auch in den Reaktionen. Ziel dieser Arbeit ist daher, diese zwei Seiten modellartig herauszustellen. Diese zwei Seiten stellen zum einen die Ursachen und Gründe von solchen Diskriminierungserfahrungen dar. Aus welchen Gründen werden Personen diskriminiert und ausgegrenzt? Welche Gemeinsamkeiten in diesen Ursachen können zusammengefasst werden? Auf der anderen Seite soll untersucht werden, welche Figuren des Widerstandes es gegen diese Diskriminierungen gibt. Dazu kann vorweg genommen werden, dass es Resignifizierungsprozesse vereinzelt gibt. Vielmehr sind jedoch Strategien aufzufinden, mit denen die Personen den Umgang mit diskriminierenden Anrufungen verarbeiten können.

2. Theoretisches Kapitel

2.1 Das narrative Interview

Um auf die ersten Vorteile vom Nutzen von narrativen Interviews aufmerksam zu machen, soll auf Désirée Bender verwiesen werden. Auf unproblematischer Weise soll durch das narrative Interview ein Zugang zur subjektiven Wirklichkeit gewonnen werden. Als weitere Vorteile von narrativen Interviews, in ihrem Artikel schreibt sie generell über qualitative Interviewverfahren, „zum Beispiel die Möglichkeiten, Selbstinterpretationen, Alltagstheorien und Handlungsmotive oder Situationsdeutungen in offener Weise erfragen zu können“ (Bender 2010: 294). Der beim Erzählen konstruierte *statu nascendi*, der im narrativen Interview als eines der zentralen Eigenschaften gilt, könne zudem beobachtet und rekonstruiert werden. Um die Vorteile der Nutzung von narrativen Interviews jedoch zu verdeutlichen, soll zunächst auf die Struktur dieser qualitativen Interviewverfahren verwiesen werden.

Hauptsächlich stützen sich die verschiedensten Bildungstheoretiker immer wieder auf das narrative Interview, das von Fritz Schütze in detaillierter Art und Weise konzipiert worden ist. Dieser unterteilt das narrative Interview in drei Teile. Nach der Aufforderung des Interviewers von seinem Lebensweg zu berichten, kommt es zur Stegreiferzählungen des Interviewten. Der erste Teil spiegelt quantitativ den größten Teil des narrativen Interviews, da hier der Erzähler von seiner eigenen Biographie ohne Unterbrechungen berichtet. Dieser Teil ist erst dann beendet, wenn dem Erzähler keine nennenswerte Erzählung mehr einfällt. Meist beendet er oder sie diesen Teil mit der Phrase „So, das wars“ oder ähnlichem (vgl. Schütze 1983: 285). Der zweite Teil des Interviews fokussiert lediglich die Nachfrage nach bestimmten Passagen der Erzählungen vom Interviewten. In diesem Teil kann der Interviewer einige Rückfragen stellen, sollte sich jedoch darauf beschränken, dem Interviewten zu bitten, einige Erzählungen tiefer und detaillierter schildern zu können. Erst im letzten Teil des Interviews kann dieser den Interviewten dazu auffordern, zu einigen Ereignissen reflektiert Stellung zu beziehen (Hummrich 2002: 30). Zudem können hier auch Fragen zu bestimmten theoretischen Sachverhalten gestellt werden. Bestimmte Zugzwänge, die im Verlauf des narrativen Interviews ununterbrochen vorhanden sind, sorgen dafür, dass die Erzählung chronologisch erzählt wird, eine Erzählung auch von Anfang bis Ende erzählt wird und ausschließlich relevante Erzählungen erzählt werden. Diese Zwänge sind namentlich der Detaillierungszwang, der Gestaltschließungszwang und der Relevanz-, Festlegungs- und Kondensierungszwang (vgl. Heermanns 1984: 423).

Durch die Stegreiferzählungen bekommt der Interviewer nicht nur einen Einblick auf die Erfahrungen und Erwartungen des Interviewten. Es kommt sogar zu einer Konstruktion zweiten Grades, das sich als Konstruktion über die lebensweltlichen Konstruktion der Akteure verstehen lässt, wobei die Konstruktion ersten Grades, als eine Konstruktion der Akteure aufzufassen ist (vgl. Rose 2012: 223). Daher ist nicht nur das Selbstverhältnis des Erzählers rekonstruierbar, auch das Weltverhältnis und das Weltverständnis des Erzähler mit seiner Umgebung und seiner Lebenswelt können beleuchtet werden. Im Rückblick auf die Definition von Bildung scheint daher die Nutzung von narrativen Interviews vollkommen vorteilhaft zu sein. Das narrative Interview scheint im Vergleich zu anderen qualitativen Methoden immer noch die gängigste und sinnvollste Methode zu sein.

Der Umgang mit den narrativen Interviews nach der Dokumentarischen Methode scheint zudem am geeignetsten. Nohl verdeutlicht zunächst, dass diejenigen Schilderungen, die auf Erfahrungen des Erzählers zurückzuführen sind, den immanenten Sinngehalt darstellt. In diesen Sinngehalt unterscheidet Nohl weiterhin den intentionalen Ausdruckssinn, die Absichten und Motive des Erzählenden, und dem Objektsinn, die allgemeine Bedeutung eines Textinhalts oder einer Handlung (vgl. Nohl 2017: 4). Des Weiteren wird vom immanenten Sinngehalt, der Dokumentsinn unterschieden. Dieser „verweist auf die Herstellungsweisen, auf den ‚modus operandi‘ der Schilderung. Es geht hier darum, wie der Text und die in ihm berichtete Handlung konstruiert ist, in welchem Rahmen das Thema [...] abgehandelt wird“ (ebd.). Dieser Wechsel, vom „Was“ zum „Wie“, zeichnet die Dokumentarische Methode aus. Darüber hinaus macht Nohl auf die Unterscheidung von zwei Arten von Interpretationen, den formulierenden und reflektierenden aufmerksam. „Die formulierende Interpretation verbleibt vollständig in der Perspektive des Interpretierten, dessen thematischen Gehalt sie mit neuen Worten formulierend zusammenfasst“ (ebd. 5). Die reflektierende Interpretation wird wie ein Thema verarbeitet, „d.h. in welchem Orientierungsrahmen ein Thema oder ein Problemstellung abgehandelt wird (ebd.)

Auch bei Nohl wird empfohlen bei der Analyse von narrativen Interviews den Text, nach der Kodierung in Form einer Transkription, zu segmentieren und die Textsorten der jeweiligen Sequenz, ob es sich hier um eine Erzählung, Beschreibung, Argumentation oder Bewertung handelt, zu bestimmen (vgl. ebd. 23). Dann wird empfohlen, Nohl stützt sich dabei direkt an Schütze, eine scharfe Trennung zwischen der thematisch zusammenfassenden, „formulierenden“ Interpretation und der reflektierenden Interpretation bei der dokumentarischen Interpretation zu vollziehen, sprich die Trennung vom „Was“ mit

dem „Wie“ der Erzählungen. Dabei soll von Anfang an eine komparative Analyse erfolgen. Die Ergebnisse werden dann in Form von Typen gebündelt (vgl. ebd. 29). Nohl geht zwar dann auf eine Typenbildung über, die zwischen sinngenetischer und soziogenetischer erneut unterschieden werden kann. Solch eine Typisierung soll jedoch nicht erfolgen. Die Ursachensklärung von Diskriminierung erfolgt nach Terkessidis, der vier verschiedene Typen feststellt. Diese sollen am Ende aufgeführt werden. Anschließend soll auf die Reaktionen und Strategien eingegangen werden, mit Diskriminierung umgehen zu können.

Die Interviewtexte werden demnach zunächst als Einzelnes untersucht. Es soll eine formale Segmentierung nach den verschiedenen Stationen des Lebens des Erzählers oder der Erzählerin erfolgen. Damit der Rahmen dieser Arbeit nicht gesprengt wird, soll hier auch schon die formale Textanalyse erfolgen, sprich es wird untersucht, was genau in diesen einzelnen Segmenten schon erzählt und gesagt wird. Es erfolgt daher immer wieder ein Wechsel vom „Was“ zum „Wie“. Eine formale Textsortenanalyse oder der Blick auf die Interviews als eine Inszenierung, ein Schritt, der von Nadine Rose unternommen wird, entfällt daher. Anschließend wird der Blick zu den anderen Interviews geworfen, bei denen das selbe Verfahren unternommen wird. In den letzten Schritten soll es zur Typenbildung und zur Generalisierung der Ergebnisse kommen.

2.2 Judith Butler

Die Anrufung

In diesem Unterkapitel soll die Anrufungsszene Althusser dargestellt und verdeutlicht werden. Butler verbindet diese Theorie mit Foucaults Diskurs- und Machtbegriff. Der Fokus soll jedoch, aufgrund besserer Verständlichkeit, zunächst lediglich auf Althusser bezogen werden, während Foucault im nächsten Kapitel näher thematisiert werden soll.

Althusser thematisiert in seinem Werk *Ideologie und ideologische Staatsapparate* (1977) seine Beobachtung von Strategien, die für das Überleben von Gesellschaftsformationen verantwortlich sind. Bei dieser Beobachtung stellt er fest, dass jede Gesellschaftsformation, „die nicht die Bedingungen der Produktion zur gleichen Zeit reproduziert wie sie produziert, kein Jahr überleben würde“ (Althusser 1977: 108). Im Anschluss an Marx, stellt Althusser einige Bedingungen fest, die bei der Produktion reproduziert werden müssen, nämlich die Produktionsmittel, Produktivkräfte und die existierenden Produktionsverhältnisse. Die Reproduktion der Produktivkräfte erfolgt weiterhin durch die Reproduktion der Arbeitskraft, die durch den Lohn gesichert wird (vgl.

ebd. 110). Produktivkräfte können jedoch nicht nur durch den Lohn gesichert werden. Althusser sieht hier eine weitere Bedingung als ausschlaggebenden Punkt, der für das Überleben dieser Ordnung aufrecht bleiben muss. Diese Bedingungen stellen die Reproduktion der Unterwerfung dar, die von verschiedensten Institutionen geleitet werden. Als deutlichstes Beispiel veranschaulicht Althusser hier die Institution von Schule, die Fähigkeiten in Form der Unterwerfung unter die herrschende Ideologie lehrt (vgl. ebd. 112). An diesem Punkt wird bereits deutlich, dass Unterwerfung, aber auch Unterdrückung von Althusser als allgegenwärtig angesehen werden. Er sieht den Staat als eine Unterdrückungsmaschinerie, die durch verschiedene Institutionen, wie die Polizei und die Armee, nicht nur indirekt, sondern auch auf direkter Weise eingreifen kann (vgl. ebd. 115).

Das höchste Ziel dieser Ideologie stellt Althusser als den Besitz der Staatsmacht dar und unterscheidet an dieser Stelle die Staatsmacht von dem Staatsapparat. Die Staatsapparate werden zudem in ideologische Staatsapparate und repressive Staatsapparate unterteilt. Die repressiven Staatsapparate umfassen: „die Regierung, die Verwaltung, die Armee, die Polizei, die Gerichte, die Gefängnisse usw., die zusammen das bilden was wir nunmehr den Repressiven Staatsapparat nennen werden“ (ebd. 119). Die ideologischen Staatsapparate sind dazu vielschichtiger, die sich in verschiedensten Institutionen wiederfinden. Diese unterscheidet Althusser in religiöse, schulische, familiäre, juristische, politische, gewerkschaftliche, kulturelle ideologische Staatsapparate, sowie ideologische Staatsapparate der Information. Daher sind die ideologischen Staatsapparate nicht nur in einer größeren Vielzahl vertreten, zudem sind sie nicht nur im öffentlichen Sektor, sondern auch in privaten Sektoren, wie Kirchen, Parteien, Familien, Schulen etc. aufzufinden (vgl. ebd. 120). Weiterhin funktionieren beide Staatsapparate auf unterschiedlicher Art und Weise. Während der Repressive Staatsapparat auf der Grundlage der Gewalt und Androhung basiert, wirkt der ideologische Staatsapparat auf der Grundlage der Ideologie sowie verborgen. Durch dieses Einwirken und der Ausübung der Staatsmacht der Staatsapparate funktioniert letztlich die Reproduktion der Produktionsverhältnisse (vgl. ebd. 123). Die Ideologie an sich kann als eine Haut betrachtet werden, die ein Subjekt wie ein Netz einschließt, ohne das das Subjekt sterben würde (vgl. Schütt 2015: 22). Für die Interviews ist es wichtig zu wissen, dass Althusser hier den schulischen ideologischen Staatsapparat als dominierenden und effektivsten sieht. Diese Information gewinnt in dieser Arbeit von Bedeutung, weil sich die meisten diskriminierenden Anrufungen der Interviewten innerhalb der Institution Schule auffinden lassen. Die Schule als Institution und als Staatsapparat sei deswegen die effektivste, da sie Kinder aller sozialen Klassen aufnimmt, und schon im

frühen Alter der Kinder diese prägen kann, zu einer Zeit, in der die Kinder aufgrund ihres Alters verwundbar sind (vgl. Althusser 1977: 128). Dabei schreibt Althusser, dass die Schule Fähigkeiten lehre, die in Formen für die Unterwerfung unter der herrschenden Ideologie oder der Beherrschung ihrer Praxis sichere (vgl. Butler 2001: 110). Dabei gilt, dass zudem in den Schulen die Fähigkeit des guten Sprechens gelehrt werden, die, bei der Verinnerlichung dieser Fähigkeit, einen Subjekt zu einem besseren oder schlechteren machen kann. Hier gilt zudem, dass die Subjektivation⁴ vollständiger sein kann, je mehr Praxis eine Person hat. „Den Arbeitern wird beigebracht, gut zu sprechen und den Vorgesetzten, ‚gut zu kommandieren‘“ (Butler 2001: 109).

Diese Terminologie der Subjektivierung führt zur eigentlichen Anrufung, der es nun zu erklären gilt. Dafür soll auch hier jene Polizeiszene dargestellt werden, die auch in vielen anderen Werken als Beispiel immer wieder genutzt wird. Bei dieser ruft ein Polizist einem Passanten „Hallo, Sie da!“ zu. Dieser Passant dreht sich automatisch um, um diesen Ruf zu antworten. Durch diese Anrufung, von Althusser auch Interpellation genannt, wird ein Vorgang veranschaulicht, der nach Althusser nicht nur zeigt, dass die Ideologie in einer bestimmten Art und Weise handelt und funktioniert, sondern auch, dass „aus der Masse der Individuen Subjekte ‚rekrutiert‘ (sie rekrutiert sie alle) oder diese Individuen in Subjekte ‚transformiert‘ (sie transformiert sie alle)“ werden (Althusser 1977: 142). Im Umkehrschluss geht Althusser davon aus, dass die Individuen vor dieser Anrufung als Subjekt noch gar nicht existieren. Erst bei der Drehung nach der Anrufung erkennt das Subjekt an, dass er mit dem Anruf gemeint ist (vgl. ebd. 143). Die Anrufung kann als eine Aufforderung verstanden werden, sich dem Gesetz zu unterwerfen (vgl. Butler 2001: 101). Eben diese Anrufungen passieren nicht nur vereinzelt, sondern wird von der Ideologie „immer-schon“ als Subjekte angerufen. Mit anderen Worten beschreibt das Althusser: „Die Individuen sind immer-schon Subjekte. Also sind die Individuen ‚abstrakt‘ in bezug auf die Subjekte, die sie immer-schon sind“ (Althusser 1977: 144). Auf der einen Seite wird das Subjekt erst durch eine Anrufung erschaffen. Auf der anderen Seite wird dieses Subjekt jedoch auch durch diese Anrufung unterworfen. Die fortwährende Unterwerfung, von Althusser auf französisch *assujettissement* benannt, ist der Vollzug der Anrufung. Dabei gilt, dass es keinen möglichen Schutz „vor der Verletzbarkeit und Empfänglichkeit für den Anruf der Anerkennung“ gibt (Butler 2006: 48). Vor allem aber verdeutlicht diese Szene im Rückblick auf das Verständnis von Ideologie Althusser's, die automatisierte Unterwerfung des Subjekts unter eine höhere

⁴ An anderen Stellen wird die Rede von Subjektivierung sein. Es ist zu verdeutlichen, dass dabei das gleiche gemeint ist.

Gewalt und einem Repressiven Staatsapparat, in diesem Beispiel der Polizei. „Das Ergebnis ist das Paradox einer ‚freiwilligen Unterwerfung des Subjekts‘“ (Koller & Rose 2012: 77). Zusammenfassend lässt sich die Anrufung wie folgt simpel veranschaulichen: Eine höhere Instanz ruft jemanden als etwas an. Bei der Umwendung des Angerufenen wird dieser erst zu einem Subjekt, sprich dieser bekommt einen gewissen Platz und Namen im Gesellschaftlichen. Der Preis für diese Subjektivierung ist jedoch die Unterwerfung zu dieser höheren Gewalt oder dem Gesetz, die jedoch nicht als Zwang angesehen wird, sondern als freiwillig.

Althusser sieht den Ursprung der „freiwilligen Unterwerfung“ und dem Glauben davon in Praktiken und Ritualen und führt hier das Beispiel der christlich-religiösen Ideologie an. In diesem weist er nämlich auf die Existenz eines Anderen, Einzigen und zentralen SUBJEKTS hin, nämlich Gott.⁵ Dieses SUBJEKT ruft weitere religiöse Subjekte an, verweist diese auf ihren Platz in der Gesellschaft hin und unterwirft diese. Als Beispiel ein Auszug mit Moses:

„Zu jener Zeit sprach der Herr zu Moses aus einer Wolke. Und der Herr rief Moses: ‚Moses!‘ ‚Hier bin ich‘, sprach Moses, ‚ich bin Moses, Dein Diener. Sprich, und ich werde Dich hören.‘ Und der Herr sprach zu Moses und sagte ihm: ‚*Ich bin, Der Ich bin*‘“ (Althusser 1977: 146).

Aus diesem Auszug kann die Anrufung von Moses als Moses, einen Namen, der ihm durch Gott gegeben wird, festgestellt werden. Zudem wird hier die Unterwerfung Moses‘ zum Gehorsam Gottes deutlich. Anschließend stellt Althusser fest, dass die Struktur dieser Ideologie auf einer doppelten Weise spiegelhaft sei. Diese spiegelhafte Verdopplung spielt sich wie folgt ab,

„indem es die Subjekte dem SUBJEKT unterwirft, während es ihnen im SUBJEKT, in dem jedes Subjekt sein eigenes [...] Bild von Augen hat, die Garantie bietet, daß es sich wirklich um sie und um Es handelt und daß schließlich [...] ‚Gott die Seinen wiedererkennen wird‘, d.h. daß diejenigen, die Gott anerkennen und ihn wiedererkannt haben, gerettet werden“ (ebd. 147).

In diesem vierfachen System funktionieren alles von selbst, ohne jegliches Aufzwingen der Ideologie, sprich die Individuen unterwerfen sich freiwillig. Zur Veranschaulichung gehen diese in die Kirche, beichten, knien nieder und folgen den Praktiken und Ritualen dieser Ideologie.

⁵ Dieses SUBJEKT wird bewusst mit Großbuchstaben gekennzeichnet.

Anders als bei Althusser, findet solch ein großes SUBJEKT keinen Platz bei Butler. Ihre Auffassung der Anrufung geht zudem noch darüber hinaus und beinhaltet die Diskurstheorie Foucaults und die Sprechakttheorie Austins, die jedoch in den späteren Unterkapiteln thematisiert werden sollen. Butler bevorzugt ein anderes Anrufungsszenario zur Erläuterung der Anrufung an sich. „Der Arzt, der das Kind in Händen hält und sagt: ‚Es ist ein Mädchen‘, steht am Beginn einer langen Kette von Anrufungen, durch die das Mädchen transitiv seine Geschlechtsidentität zugewiesen bekommt“ (Butler 2006: 80). Bevor das Baby zu einem Mädchen deklariert wird, ist es noch geschlechtsneutral. Erst nach dieser Anrufung folgt eine Kette von Anrufungen, die immer wiederholt und in den verschiedensten Institutionen, wie Schule, Kindergarten, aber auch im Gesellschaftlichen an sich immer wieder auftreten werden. An dieser Stelle wird bereits deutlich, dass die Anrufungstheorie von Butler zu Fragen der Geschlechtsidentität aufgeführt wird. Diese Struktur der Anrufung und die daraus resultierenden Folgen für das Individuum sei aber nach Butler nicht nur unter der Perspektive der Geschlechtsidentität, sondern auch unter der Perspektive der Rassenzugehörigkeit anwendbar.

Es stellt sich jedoch immer noch die Frage, warum sich das Subjekt dem Anrufer hinwendet, und diesen nicht einfach ignoriert und weiterläuft. An diesem Punkt sieht Butler die Schuld und das Gewissen ausschlaggebend für die Umwendung. „Die Wende zum Gesetz ist also eine Wende gegen sich selbst, eine Rückwendung gegen sich, wie sie die Bewegung des Gewissens konstituiert“ (Butler 2001: 102). Neben der Abhängigkeit zum Gesetz, ermöglicht die Bereitwilligkeit, Schuld zu akzeptieren, um Identität zu gewinnen, die Umwendung zur Anrufung hin (vgl. ebd. 103). Diese Umwendung ist auch ein Begehren hin zur Stimme des Gesetzes, um von einer Autorität gesehen zu werden (vgl. ebd. 106). Auch Althusser verweist bereits in seinem Werk auf das Gewissen. Dieser Teil wurde in der heutigen Forschung jedoch wenig Beachtung geschenkt. Dieser soll nach Althusser für eine breitere Wirksamkeit der Ideologie verantwortlich sein.

„Das Gewissen läßt sich nicht als Selbstbeschränkung begreifen, wenn diese Beziehung als vorgegebene Reflexivität ausgelegt wird, als Rückwendung gegen sich selbst, ausgeführt von einem Subjekt, das schon fix und fertig da ist. Es bezeichnet vielmehr eine Art der Rückwendung – eine Reflexivität -, die erst die Möglichkeitsbedingung der Subjektbildung ausmacht“ (ebd. 108).

Die Schuld spielt hier derart eine Rolle, dass diese bei der Subjektivierung immer gegen das Subjekt gerichtet ist. Es ist die Aufgabe des Angerufenen, sich bei den Beschuldigungen seiner Unschuld zu beweisen. Nach Ablieferung eines Beweises für seine Unschuld, bekommt dieser dann den Subjektstatus durch das Gesetz.

„Ein ‚Subjekt‘ werden heißt somit, für schuldig gehalten, vor Gericht gestellt und für unschuldig erklärt worden zu sein [...] Zunächst gibt es eine Schuld, dann eine wiederholte Praxis des Erwerbs von Fertigkeiten und dann erst die Einnahme eines grammatischen Platzes als Subjekt im Gesellschaftlichen“ (ebd. 112).

Das Gewissen müsse dem Subjekt nicht vorgängig sei. Es entsteht bei der Umdrehung zum Gesetz hin (vgl. Schütt 2015: 99). Bei der Umdrehung zum Gesetz hin und der Bildung eines Gewissens ist die Anrufung jedoch noch nicht vollständig. Was fehlt, ist auch nach Althusser, der Verweis: „Der Verweis unterdrückt das Subjekt und formiert es zugleich. Butler verweist auf die Rolle der Angst, der das Althusser’sche Subjekt durchzucke“ (ebd. 103).

Letztlich soll noch hinzugefügt werden, dass hier nicht nur von Gesetzen oder höheren Instanzen die Rede sein kann, wenn man über Anrufungen spricht. Es sind auch „Individuen, soziale Gruppen sowie Funktionsträger, welche den Staat repräsentieren und seine besondere Macht, einen Namen zu verleihen“ (Rieger-Ladich 2012: 66). Es muss hier jedoch noch weiter gegangen werden. Unter dem letztlich genannten Zitat könnten Lehrer dazugezählt werden, da diese an der Institution Schule, welches gleichzeitig ein ideologischer Staatsapparat ist, tätig sind und einen enormen Einfluss auf Subjektivierungen haben können. Auch dieser Gedanke erscheint immer noch als zu begrenzt. Wie bereits durch die Beispiele angedeutet worden ist, greifen die Anrufungen auf die Sprache zurück, wobei man sich eben dieser Sprache auch von Gebrauch machen muss, wenn man auf solche Anrufungen antworten möchte. Da jeder Mensch der Sprache ab einem gewissen Alter gebrauchen kann, kann auch von jedem einzelnen Menschen, oder einer Gruppierung von Menschen solch eine Anrufung ausgehen, die verletzend und/oder diskriminierend sein kann. Butler vergleicht die Verletzbarkeit derjenigen Subjekte, die (verletzenden) Anrufungen ausgesetzt sind, als eine regelrechte Todesangst (vgl. Schütt 2015: 108). Zudem sei darauf verwiesen, dass das anrufende Subjekt sich selbst immer wieder als instabil und somit verletzbar denkt, da es anerkannt werden will. Das Subjekt wird weiterhin deswegen noch instabiler, da es nicht anders kann, als die Anrufung gegen sich anzunehmen (vgl. ebd. 129). In Anbetracht des Interviews wird dies dann wichtig, wenn es nicht nur darum geht, Anrufungen von Seiten der Lehrer an Schüler zu betrachten, sondern auch verletzende Anrufungen und die Folgen dieser unter den Schülern zu beleuchten.

Butler verbindet diese Prozesse der Anrufungen mit der Theorie von Macht und Diskursen.

„Die Grundlage ihrer Überlegungen bildet dabei die These, dass das Subjekt seiner Existenz narzisstisch verhaftet ist – also mit dem Begehren zu sein ausgestattet ist. Diese Verhaftung mit

dem eigenen Leben, welches verworfen werden muss, zwingt es zur Unterwerfung“ (Schütt 2015: 157).

Butler und Foucault – Macht und Diskurs

Wie im letzten Unterkapitel bereits angesprochen wurde, sieht Butler, anders als Althusser, kein großes SUBJEKT im Zentrum von Anrufungen. Es ist eine leidenschaftliche Verhaftung des Subjekts an die Macht, und die Macht an sich selbst, die den Anrufungen vorausgesetzt werden (vgl. Koller & Rose 2012: 80). Ausgehend von Macht sind es die Kämpfe, die zum einen transversal sind, zum anderen unmittelbar und dabei auf die Auswirkungen der Macht abzielen. Diese sind transversal, weil diese nicht auf ein bestimmtes Land beschränkt sind. In solchen unmittelbaren Kämpfen zielen Leute nicht auf den Hauptfeind, sondern immer auf den unmittelbaren Feind, der ihnen am nächsten ist. Der wesentlichste Aspekt der Kämpfe sei jedoch die Fragestellung, um welche sich alle Kämpfe drehen würden: Wer sind wir? (vgl. Foucault 1996: 19f). Das Hauptziel der Kämpfe sei demnach eine Form von Macht.

„Diese Form von Macht wird unmittelbar im Alltagsleben spürbar, welches das Individuum in Kategorien einteilt, ihm seine Individualität aufprägt, es an seine Identität fesselt, ihm ein Gesetz der Wahrheit auferlegt, das es anerkennen muß und das andere in ihm anerkennen müssen“ (ebd. 21).

Es wird an dieser Stelle der Doppelcharakter deutlich, der auch schon bei Butlers Anrufung herausgearbeitet wurde.

„Das Wort Subjekt hat einen zweifachen Sinn; vermittelt Kontrolle und Abhängigkeit jemanden unterworfen sein und durch Bewußtsein und Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität verhaftet sein. Beide Bedeutungen unterstellen eine Form von Macht, die einen unterwirft und zu jemandes Subjekt macht“ (ebd.).

Eben diese Definition von Macht inkludiert auch Butler in die Theorie der Subjektivierung. Es ist hier eine Form der Macht, welche man dann erfährt, wenn man selbst beherrscht wird. Diese Macht sei zudem außerhalb seiner selbst. Ebenso sei die Bildung des Subjekts, wie gerade unter Foucault angesprochen, abhängig durch diese Macht (vgl. Butler 2001: 7). Sie bildet und formt das Subjekt. Sie drängt sich uns insoweit auf, dass wir ihre Bedingungen schließlich akzeptieren, um anerkannt und als Subjekt erschaffen zu werden. „Ins Leben gerufen wird das Subjekt, sei es mittels Anrufung oder Interpellation im Sinne Althusers [...], durch eine ursprüngliche Unterwerfung unter die Macht“ (ebd. 8). Wie lässt sich die Terminologie von Macht folglich am prägnantesten erfassen? „Macht ist zugleich Unterwerfungs- und Erzeugungsprinzip von körperlicher Materie und psychischer Struktur“

(Bublitz 2002: 10). Aus dieser wird deutlich, dass nicht nur die Subjektivierung als ein psychisches Subjektwerdung aus der Macht entspringe. Das soll heißen, dass nach der Macht nicht nur ein Individuum sich als Subjekt fühlen lässt, vielmehr erzeugt es körperliche Materie.

Aus der Unterordnung der Subjektivierung folgt die Handlungsfähigkeit des Subjekts. Dies geschieht genauer aus der Akzeptanz und der Reproduktion der Bedingungen der Unterordnung an sich. Was folgt, ist eine Umkehrung aus den Bedingungen der Handlungsfähigkeit der Macht zur eigentlichen Handlungsfähigkeit des Subjekts selbst. Butler spricht zudem von einer Reihe von Bedingungen, die der Macht und dem Subjekt vorher gehen. Die Macht wirkt auf das Subjekt auf zwei Weisen ein. Sie wirkt als diejenige auf das Subjekt als Bedingung seiner Möglichkeit und Gelegenheit seiner Formierung ein, und zweitens als diejenige Wirkung, die vom Subjekt selbst aufgenommen wird und dabei im eigenen Handeln wiederholt wird. Genauer geht es in der einen Wirkung um die Beziehungen und Prozesse, die die Entstehung des Subjekts bewirken. Diese Wirkung kommt von außen, beispielsweise durch einen Diskurs, das auf das Subjekt einwirkt und es hervorbringt. Zweitens handelt es sich um eine Macht, die von einem Subjekt selbst auf andere Subjekte und den Diskurs ausgeht. In beiden Fällen wirkt die Macht jedoch produktiv (vgl. Müller 2009: 78). Es entsteht durch diese zweifache Wirkung auf das Subjekt und die Umkehrung der Bedingung zur Handlungsfähigkeit die Verschleierung von Macht mit Macht (vgl. Bublitz 2002: 18). Zudem entstehen durch die zweifache Wirkung zwei Zeitmodalitäten von Macht. Die eine ist diejenige, als die für das Subjekt immer vorgängig und außerhalb seiner selbst sei, die zweite als gewollte Wirkung des Subjekts (vgl. ebd. 19). „Dieser offensichtliche Widerspruch wird sinnvoll, wenn wir uns klarmachen daß kein Subjekt ohne Macht entsteht, daß aber die Subjektwerdung zugleich eine Verschleierung der Macht impliziert“ (ebd. 20). Sie ist daher nicht nur bloß eine äußerliche vorhergehende Bedingung, noch eine verinnerlichte, sich mit dem Subjekt identifizierte. Diese Bedingungen müssen ständig wiederholt werden, wobei eine erzielte Verzeitlichung entsteht, die eine Verschiebung und Umkehr der Erscheinung der Macht ermögliche. Die ursprünglichen und vorhergehenden Bedingungen der Macht nehmen die Zeitform der Gegenwart und Zukunft an. „Die Macht gewinnt diese Gegenwartsform jedoch durch eine Richtungsumkehr, durch die mit dem Vorhergehenden gebrochen und der Anschein einer sich selbst einsetzenden Handlungsfähigkeit erzeugt wird“ (ebd. 21). Von jenem, was von Anfang an von außen auf jemanden einwirkt, wird zu jenem, was im gegenwärtigen Handeln

und auf die Zukunft ausgerichtete Wirkung dieser Handlung den Sinn für die Handlungsfähigkeit ausmacht.

Die Annahme der Machtbedingungen stellt jedoch keinen einfachen Prozess dar. Normen werden dabei als psychische Phänomene angesehen, die nicht nur das Begehren hervorbringen, sondern auch die Subjektbildung lenken und die Sphären einer lebhaften Gesellschaftlichkeit eingrenzen (vgl. Butler 2001: 25). Butler stützt sich an dieser Stelle an Nietzsche und Freud, um die Produktivität der Norm wiederzugeben. Diese erklären die Entstehung des Gewissens als Wirkung eines verinnerlichten Verbots, welches eine innere Sphäre erzeugt, die für die Selbstprüfung und Reflexivität Voraussetzung ist. „Das Gewissen ist das Mittel, durch das ein Subjekt sich selbst zum Objekt wird, indem es über sich reflektiert und sich zum reflektierenden oder reflexiven Subjekt macht“ (ebd. 26). Diese Reflexivität wird „zum Mittel, durch welches das Begehren regelmäßig in den Zirkel der Selbstreflexion überführt“, der wiederum nach Subjektivierung gipfelt (ebd. 27). Das Gewissen wurde schon bei der Darstellung der Anrufung als wesentlicher Punkt, neben dem Begehren, anerkannt und unterworfen zu sein, für die Umkehrung zu einer höheren Macht gesehen. Auch hier spielt die Macht, genauer gesagt die Machtbedingungen, in der Anrufung mit.

An der Stelle, an welche das Subjekt unter Althusser erst durch den Verweis vollständig subjektiviert ist, benötigt es auch für das Foucault'sche Subjekt einen weiteren Punkt für eine vollständige Unterwerfung. Es ist die endlose und wiederholende Konstituierung durch Unterwerfungen, und einer gegen ihren Ursprung gewendeten Wiederholung, „aus der die Unterwerfung so verstanden ihre unbeabsichtigte Macht bezieht“ (ebd. 90). Die Wiederholungen von Normen sind formbildend oder produktiv, „geschmeidig, multipel, streuend und konfliktorientiert.“ (ebd. 95). Dieser konstituiert zugleich die Bedingung für die De-Konstitution des Subjekts, welches zum Anlass weiterer Schöpfungen wird. Das Subjekt bleibt nur ein Subjekt durch die ständige Wiederholung oder Reartikulation seiner selbst.⁶ Unter Bezugnahme von Foucault sieht Butler Macht nicht nur als eine als Unterwerfungsinstanz, sondern auch als etwas, wovon die Existenz des Subjekts abhängt. Durch die Doppelung, die aus dem zweiten Aspekt der Macht entsteht, nämlich dadurch, dass das Subjekt auch unter der Macht erst geformt wird, kann von einem

⁶ Im nächsten Unterkapitel werden kurze Einblicke zu den psychischen Formen unternommen, die die Macht annehmen kann. Zudem werden die Materialisierung und das Zusammenspiel von Macht und Körper weiterhin beleuchtet.

Beziehungsgefüge gesprochen werden, welches ferner dann zur „Doppelheit von Innen/Außen, Handlung/Struktur, Freiheit/Unterwerfung“ entsteht (Jäckle 2009: 97).

Wie eine perfekte Wirkung von Macht auf Subjekte auszusehen hat, wird von Foucault gerne in Form eines Panopticon dargestellt. Es ist ein Modell, welches darstellt, auf welche Art und Weise die Macht sich im gesamten Gesellschaftskörper ausbreitet. Die Technologie dieses Modells basiert auf der Trennung von Sehen und Gesehen-Werden. Man stelle sich ein Gefängnis vor als eine kreisförmige Anlage, in dessen Zentrum sich ein zentraler Wächterurm befindet, der aus seiner Position Einsicht auf jede einzelne Zelle hat. Mit diesem Glauben ist der Inhaftierte, jederzeit beobachtet zu werden, wobei dies dazu führt, dass der Inhaftierte die Bedingungen der Macht annimmt und sich diesen unterwirft (vgl. Rose 2012: 94). Da der Inhaftierte selbst nie sicher ist, wann er gerade überwacht wird, wird er zu seinem eigenen Wächter (vgl. Dreyfus & Rabinow 1987: 221).

Die Schule ist unter diesen Punkten als ein Ort von Diskursen anzusehen, genauer ein institutionalisiertes Beziehungsfeld, welches die Subjekte sowohl als Diskursrezipienten als auch als Diskursproduzenten umfasst. Sie ist als institutionelle Praxis in objektivierter Gestalt von Diskursen zu verstehen. Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer „sind dabei Effekte von Diskursen“ (Jäckle 2009: 128). Dabei geht es in der Schule um permanente symbolische Kämpfe um die Definition und Deutung von Welt. Sie ist der Schauplatz „diskursiver Konfliktausfechtungen und zwar darüber, wie Subjektivitäten institutioneller Settings gebildet werden und wie Formierungsprozesse regelorientiert verlaufen“ (ebd. 130). Es geht zudem um die Auseinandersetzung von geschlechtlicher Identität und auch um die Aneignung von Wissen, das schon, wie erwähnt, im Zusammenhang mit einer Aneignung einer Form der Macht steht. Ferner soll erwähnt werden, dass das Diskursfeld Schule von verschiedenen Kräften, Interessen, Werten und Sichtweisen, sprich von verschiedenen Mächten, bestimmt wird. Dabei haben nur wenige Gruppen von Diskursen die Macht, die Relevanz von bestimmten schulischen Praktiken und Organisationsstrukturen zu bestimmen (vgl. ebd. 131).

Des Weiteren verweist Foucault noch auf eine Bio-Macht, die in angemessener Kürze erwähnt werden soll, um den zeitlichen Rahmen des Einflusses von Macht aufzuzeigen, von dem gesprochen wird. Dieser Begriff kann als bestimmte Techniken zu Zeiten der Vorherrschaft angesehen werden, die genutzt worden sind, um die Bevölkerung zu regulieren. Das Subjekt wurde hier durch Teilungspraktiken objektiviert, aus diesem ein Gegenstand gemacht. Aus diesen Teilungspraktiken entstand beispielsweise die Einteilung in Normale und Verrückte oder Kriminelle oder anständige Bürger (vgl. Bender 2010: 302).

Diese Einteilung reicht bisweilen schon zurück bis hin zu den ersten Zeiten menschlicher Quellen und Historisierung, kann jedoch immer noch in heutiger Sicht immer wieder beobachtet werden. Eine Einteilung durch Geschlechter, sexueller Orientierung, Rassenzugehörigkeit oder nationaler Herkunft spielt auch in der heutigen Gesellschaft eine bedeutende Rolle und ist mit verschiedensten Anrufungen verknüpft. Bevor die Diskurse weiterhin thematisiert werden, soll noch eine kurze Zusammenfassung zum Zusammenspiel von Anrufung und Macht geschehen. Dafür erscheint mir ein kleiner Auszug aus Butlers *Psyche der Macht* (2001) als treffend:

„Der Ausdruck ‚Subjektivation‘ birgt bereits das Paradox in sich: *assujettissement* bezeichnet sowohl das Werden des Subjekt wie den Prozeß der Unterwerfung – die Figur der Autonomie bewohnt man nur, indem man einer Macht unterworfen wird, eine Subjektivation, die eine radikale Abhängigkeit impliziert. Für Foucault verläuft dieser Prozeß der Subjektivation zentral durch den Körper“ (Butler 2001: 81).

Neben der Macht spielen Diskurse eine weitere wesentliche Rolle im Zusammenspiel mit der Anrufung. Nach Butler ist das Subjekt nicht ein autonom handelndes, sondern ein historischer Effekt von Macht und Diskurs (vgl. Schütt 2015: 98). Sie verknüpft den Diskursbegriff mit der geschichtlichen und spezifischen Organisationsformen der Sprache, aus welchen verschiedene spezifischen Modalitäten diskursiver Möglichkeit erzeugt werden (vgl. Jäckle 2009: 137). Foucault setzt zudem voraus, dass die Produktion von Diskursen in jeder Gesellschaft kontrolliert, selektiert organisiert und kanalisiert werden. Dies erfolgt durch gewisse Prozeduren, deren Aufgabe es ist, die Kräfte und die Gefahren des Diskurses zu bändigen, „sein unberechenbar Ereignishaftes zu bannen, seine schwere und bedrohliche Materialität zu umgehen“ (Foucault 2010: 166). Der Diskurs stellt ein Regelsystem für die Produktion von Aussagen dar. Er besteht aus dem System von Aussagen in einem bestimmten Feld. Da diese die Beherrschung von Gegenständen regeln, sind diese praktisch, nach Butler materialisierend. Daher sollte man die Diskurse nicht als Gesamtheit von Zeichen, sondern eher als Praktiken behandeln, da diese jene Gegenstände erzeugen, von denen sie sprechen (vgl. Rose 2012b: 93). Aus diesen realen und historisch analysierbaren Diskursen bildet sich das Subjekt (vgl. Foucault 1994: 289). Die diskursive Praxis ist eine strukturierte und eine strukturierende Praxis. Der Diskurs stellt ein Beziehungsverhältnis her zwischen den Dingen und den Worten, die als Praktik verstanden werden. Der Diskursbegriff ist daher auch in der Macht und der Anrufung mit impliziert. Subjektivierung bestehe eben in dieser grundlegenden Abhängigkeit eines Diskurses, der auch die Handlungsfähigkeit ermöglicht und erhält. Im Rückblick zur Handlungsfähigkeit und dem

Erlangen dieser sind die diskursiven Praktiken jene Praktiken der Machtbedingungen, die das Subjekt bewilligt und annimmt, um sich seiner Handlungsfähigkeit anzunehmen. Nach Foucault sind es die Mikropraktiken und Diskurse innerhalb sowie außerhalb von Institutionen, die die Subjekte hervorbringen (vgl. Jäckle 2009: 33).

Foucault versteht den Diskurs zusammenfassend als ein Aussagesystem, welches von diskursspezifischen Regeln strukturiert wird „und über verschiedene Mechanismen mithilfe der diskursiven Praktiken die sozial-historischen Gegenstände erst hervorbringt“ (Müller 2009: 29). Im Zusammenspiel mit Macht ist der Diskurs zudem als ein Ort zu denken, an dem Macht in einem epistemischen Feld als historisch kontingente, formierende Macht von Dingen eingesetzt wird (vgl. ebd. 59). Innerhalb des Diskurses erfolgt eine Grenzziehung, die die Machtpositionen sichert. Es folgt die Binarität, die die Macht für gewisse Charakteristika wie heterosexuell oder deutsch sichert, und zugleich die Ausgrenzung anderer Eigenschaften, wie homosexuell oder ausländisch (vgl. ebd.). Der Diskurs kann nicht ohne einen Zusammenhang mit der Macht gedacht werden. „Ein Diskurs entsteht nie, ohne dass es eine Macht gibt, die ihn in die Welt setzt. Jede Macht konstituiert sich über Diskurse“ (Jäckle 2009: 58). Dabei wird ein gewisses Wissen erhoben, erzeugt und formiert. Wissen stellt eine gewisse Form von Macht dar. Ein erhöhtes Maß an Wissen kann daher auch zu einer höheren Machtstellung führen. Die Produktion von Diskursen zielt ferner auf die Produktion von wahrem Wissen, welches die Beziehungsverhältnisse regelt und die Gesellschaft zusammenhält (vgl. ebd. 72). Der Diskurs erlangt daher an Relevanz, da Foucault Macht nicht als etwas ansieht, was besessen werden kann, sondern als strategisches Feld von Beziehungskonstellationen, welches in einer Art von Kette zu denken ist und zirkuliert (vgl. ebd. 58).

„Der Diskurs über Subjekte [...] ist für die gelebte und aktuelle Erfahrung eines solchen Subjekts konstitutiv, weil ein solcher Diskurs nicht nur über Subjekte berichtet, sondern die Möglichkeit artikuliert, in denen Subjekte Intelligibilität erreichen, und das heißt, in denen sie überhaupt zum Vorschein kommen“ (Butler 1993, zitiert nach Koller & Rose 2012: 82f.).

Für Butler ist der Diskursbegriff zu unterscheiden von gesprochener oder geschriebener Rede und den Formen der Darstellungen. Weiterhin stellt dieser die Bedingung der Möglichkeit dar, in welchem ein Subjekt in Erscheinung treten kann. Sie impliziert hier nicht nur die Aussagen als Praktiken, sondern auch die gelebten und aktuellen Erfahrungen eines solchen Subjekts, die für diesen konstitutiv sind (vgl. Koller & Rose 2012: 83).

Letztlich soll die Frage aufgeworfen werden, wie nun Anrufung, Diskurs und Macht miteinander agieren und kurz zusammengefasst werden können. Wie ist der eigentliche

Ablauf der Subjektivierung sich nun vorzustellen? Er entsteht zunächst in der Abhängigkeit von einem Diskurs, welcher nicht auszusuchen ist, dennoch die Handlungsfähigkeit des Subjekts erst ermöglicht. Er bezeichnet ferner den Prozess des Unterworfenwerdens durch die Macht, aber auch zugleich den Prozess der Subjektwerdung mittels Althusser's Anrufung und der Umwendung zur Macht, in Form eines höheren Gesetzes, einer Gruppe oder auch einem anderen Subjekt. Die Anrufung erfolgt meist mittels der Sprache.

„Der Diskurs ist also gleichzeitig die produktive, erzeugende und die unterwerfende Macht, die dem Individuum eine soziale Existenz gibt. Dieser formierende, das Subjekt in seiner Sozialität erst hervorbringende Charakter der Macht ist, so Foucault, gekoppelt an disziplinierende und regulierende Machtformen. Subjektbildung ist also unmittelbar mit der Einkörperung von Machtformen im Subjekt verbunden“ (Bublitz 2002: 101).

Materialisierung und Geschlechtsidentität

In diesem Kapitel soll die Art und Weise beleuchtet werden, auf die sich der Körper und das Geschlecht nach Judith Butler konstituieren. Welche Aspekte lassen den Prozess der Verkörperung und des Geschlechts beginnen? Gibt es überhaupt einen Aspekt, der für die Materialisierung des Körpers verantwortlich ist? Da Materialisierung und die Geschlechtsidentität und das Geschlecht an sich eng miteinander verbunden sind, sollen auch beide in diesem Kapitel thematisiert werden. Zudem erscheint die Thematisierung von Materialisierung und des Körpers an sich deswegen als sinnvoll, weil diese Thematik unter den Bezug von Ayses Lebensweg immer wieder aufzutreten erscheint. Aysel wird immer wieder aufgrund ihrer Beeinträchtigung ausgrenzend und diskriminierend angerufen. Daher erscheint es äußerst wichtig festzustellen, aus welchen Gründen und auf welcher Weise manche Materialisierungen und Körperalisierungen in das gesellschaftliche Bild passen und andere nicht. Auf den ersten Blick erscheint zwar die Geschlechtsidentität in Anbetracht der verschiedenen Interviews als unpassend, da keine Person aufgrund seines Geschlechts ausgrenzend angerufen wird. Auf den zweiten Blick lassen sich aus Butlers Geschlechtsidentität und ihre gesellschaftliche Kritik jedoch bestimmte Vorlagen entnehmen, die auch in andere Bereiche bezogen werden können, wie diskriminierende Anrufungen aufgrund der Herkunft. Daher soll auch ein kurzer Einblick in die Geschlechtsidentität gewährt werden.

Nach Butler entsteht erst durch eine Anrufung das Geschlecht. Dafür bezieht sie sich erneut auf die Anrufungsszene, in welchem der Arzt das Baby in den Händen hält und das Baby mit den Worten zu einem Mädchen macht: „Es ist ein Mädchen“. In diesem Moment der Anrufung wird das Baby von einem *es* zu einem *sie*. Es wird ihr hier ein Geschlecht zugeordnet, welche an dieser Stelle jedoch noch nicht beendet ist. Im Laufe ihres ganzen

Lebens wird sie immer wieder mit der Zuteilung von ihr als einem Mädchen durch diverse Anrufungen konfrontiert (vgl. ebd. 29). Dem Kind wird sozusagen eine transitive Geschlechtsidentität zugewiesen. An dieser Stelle ist festzuhalten, dass Anrufungen die Macht haben, Subjekte in eine Geschlechtsidentität zu stecken, oder gar hineinzudrängen. Zudem ist es ein wesentlicher Aspekt für die Erschaffung von Geschlechtern. Erst durch diese Anrufung sei es möglich, ein bestimmtes Merkmal, wie das Geschlecht, nicht nur zu entdecken, sondern es zuallererst zu konstituieren und zugänglich zu machen. Dies gilt dabei auch für bestimmte körperliche Merkmale (vgl. Butler 2006: 15). Neben dem Subjekt, das aus der Anrufung konstituiert wird, da es vor der Anrufung faktisch kein Subjekt gibt und daher kein „Ich“ oder „Wir“, konstituiert die Anrufung auch das Geschlecht des Subjekts (vgl. Rose 2012: 103).

Neben der Produktivität des Geschlechts aus Anrufung und Diskurs ist es auch die Produktivität von körperlicher Materialität, die aus dieser Art und Weise hervorkommt.

„In Butler Perspektive ist der Körper gewissermaßen die materialisierte Norm, was etwas anderes ist, als von einer Einschreibung sozialer Normen in einen vorgegebenen („natürlichen“) Körper auszugehen oder von einer ‚Einverleibung‘ sozialer Strukturen in Form eines körperlichen Habitus – auch wenn diese Vorstellung der von Butler näher kommt, als die erste“ (Rose 2012: 105).

Nach Butler werden Körper in einer Weise produziert werden „in der ihre Restriktion maßgeblich über ihre diskursiv konstituierte ‚Identität‘ geregelt werde“ (ebd.). Der Körper werde so zu einem Wissensobjekt und Machtwirkung. Es wird weiterhin von Foucault angegeben, dass es die Seele sei, die hier die Macht über den Körper ausübe. Die Seele stellt und agiert als ein machtgeladenes Schema der Produktion und Verwirklichung des Körpers. Diese wird als ein historisch spezifiziertes imaginäres Ideal, welches sich nach der Schulung und Formung des Körpers zu einem normativen und normalisierenden Ideal entwickelt (vgl. Butler 2001: 87). Aussagen über die Seele und das Zusammenspiel mit dem Körper erscheinen jedoch als äußerst interpretativ. Es werden an dieser Stelle Aussagen einer Instanz zugesprochen, die philosophisch angehaucht sind, da hier die Rede von der Seele ist. Dabei stützt sich Foucault auf Aristoteles, einen Philosophen. Zur Beantwortung von wissenschaftlichen und fassbaren Fragestellungen sollte man sich auf Butler beschränken. Die Subjektivierung, ausgehend einer Anrufung, gehe für Butler zentral durch den Körper (vgl. Rose 2012: 105). Anrufungen erzeugen Subjekte, indem sich die Körper der Subjekte der höheren anrufenden Macht unterwerfen. Dies geht mit der Auffassung Butlers von einer äußerlichen Machteinwirkung einher. Diskurse bilden demnach symbolische Ordnungssystem, „welche die Wirklichkeit und Körperlichkeit, in denen Subjekte leben,

vorgeben, indem sie sie formen“ (ebd. 106). Der biologische Körper ist, da dieser erst durch Mächte und Normen entstehe, von Anfang an ein Sozialkörper. Vielmehr kann dieser selbst als die Norm angesehen, werden, „die sich durch Zitieren eines normativen, symbolischen Gesetzes materialisiert“ (Bublitz 2002: 39). Der Körper wird selbst ein Stück Gesellschaft, da sich diese im Körper manifestiert.

Der Körper muss daher immer in Zusammenhang mit Macht betrachtet werden. Nach Butler ist die Materialität die unkenntlich gewordene Wirkung der Macht. Er stellt in seiner Natürlichkeit etwas Normatives dar, „das nicht losgelöst von seiner diskursiv-symbolischen Form existiert und wahrgenommen werden kann“ (Bublitz 2002: 8). Der Körper erscheint demnach als „von Anfang an vergesellschaftete, einer sozialen Norm unterworfenen körperliche Materialität“ (ebd. 9). Der Körper entsteht durch kulturelle Diskurse und ist eine von der Macht durchdrungene Materie. Er entsteht unter Zwang und als wiederholbare Materialität, sprich als Performativität. Dieser Punkt wurde schon durch die Kette der Anrufungen angesprochen (vgl. ebd. 10). Die Entstehung unter Diskursen ist dabei gekoppelt an performativen Sprechakten. Der Körper, aber auch das Geschlecht, sind ständigen Wiederholungen ausgesetzt, in denen sie ihren Körper oder ihr Geschlecht den Normen anpassend immer wieder beweisen müssen. Es wird zudem davon ausgegangen, dass der Körper in der Verkörperung von gesellschaftlicher Normen und Konventionen in einem Zusammenspiel mit der Macht ist. Dabei fragt sie sich, auf welche Weise es möglich ist, dass der eine Körper den anderen ausschließt. Die Antwort sucht sie in den Kategorien unseres Denkens selbst (vgl. ebd. 13). Mit dem Zusammenspiel von Macht und Körper und der Bildung von Körper und Geschlecht durch Geschlecht und der Gesellschaft entsteht dabei eine gewisse Zwangsheterosexualität, welche Butler zu bekämpfen und zu unterlaufen versucht. Diese ist aufgrund ihres Ausschlusscharakters für die Ausgrenzung von Körpern und Geschlechtern verantwortlich, die in diese Matrix nicht passen. Aus dieser und nur in dieser heterosexuellen Matrix entsteht somit das soziale Geschlecht und das Subjekt in diesem Prozess der Entstehung von Geschlechtsidentität (vgl. Rieger-Ladich 2012: 63).

Butler stellt ein biologisches Geschlecht heraus. Dieses ist Teil einer regulierenden Praxis, „die die Körper herstellt, die sie beherrscht, das heißt, deren regulierende Kraft sich als eine Art produktive Macht erweist, als Macht, die von ihr kontrollierten Körper zu produzieren – sie abzugrenzen, zirkulieren zu lassen und zu differenzieren“ (Butler 1997: 21). Es erfolgt ein Bruch mit der Annahme, Geschlecht sei nur eine natürliche Eigenschaft von Körpern. Die Unterteilung von Geschlecht (sex) und Geschlechtsidentität (gender) verschafft eine vielfältige Interpretation des Geschlechts. Dies sei nach Butler auch

notwendig, da es für sie keinen Grund für die Annahme gibt, dass es bei zwei Geschlechtsidentitäten bleiben muss, sprich Mann oder Frau (vgl. Butler 2012: 22). Die Geschlechtsidentität hängt nicht nur, wie eben dargestellt, von Anrufungen ab, sondern dann auch von jeweiligen Diskursen. Diese bestimmen nämlich, ob die Geschlechtsidentität oder das Geschlecht festgelegt oder frei verfügbar ist (vgl. ebd. 26). Des Weiteren sind Geschlechter nach Butler als intelligible zu denken. Diese sind solche, „die in bestimmten Sinne Beziehungen der Kohärenz und Kontinuität zwischen dem anatomischen Geschlecht (sex), der Geschlechtsidentität (gender), der sexuellen Praxis und dem Begehren stiften und aufrechterhalten“ (ebd. 38). Dabei entstand seit jeher eine heterosexuelle Fixierung des Begehrens und die Produktion von diskreten, asymmetrischen Gegensätzen zwischen weiblich und männlich. Eine bestimmte Identität wird durch die kulturelle Matrix intelligibel, die die Existenz bestimmter Identitäten ausschließt. Diese sind genau jene, „in denen sich die Geschlechtsidentität (gender) nicht vom anatomischen Geschlecht (sex) herleitet und in denen die Praktiken des Begehrens weder aus dem Geschlecht noch aus der Geschlechtsidentität ‚folgen‘“ (ebd. 38f.). Das Wort *folgen* steht hier in Anführungszeichen, da hier dieses Wort als eine politische Konsequenz gemeint ist. Das biologische Geschlecht (sex), die Geschlechtsidentität, die sexuelle Praktik und das Begehren unterliegen den Forderungen, „sich auf genau zwei idealtypische, komplementäre Weisen zu gruppieren. So reproduziert sich das System heterosexueller Zweigeschlechtlichkeit, weil diese Begriffe stillschweigend schon in einem spezifischen Verweiszusammenhang konzipiert sind“ (von Redecker 2011: 58). Daraus wird erkenntlich, welche ein dominantes kulturelles Deutungsmuster und regulierende Effekte auf die soziale Wirklichkeit jene Normen und Kategorien haben, die aus der heterosexuellen Matrix entspringen.

Die Verbindung zwischen Materialität und Geschlechtsidentität liegt darin, dass der Körper durch Zeichen der Geschlechtsidentität markiert sei, diese wiederum durch ihren Bezug auf die kulturelle Geschlechtermatrix als Imperativ gelesen werden müssen (vgl. Bublitz 2002: 22). Erst dann kommt es durch die Wiederholung performativer Sprechakte „zur Verfestigung materieller Strukturen, mit denen der Körper schließlich als somatischer Komplex und körperlicher Habitus gebildet wird“ (ebd. 23). Bevor der Begriff der Performativität in Verbindung mit performativen Sprechakten in den folgenden Kapitel geklärt wird, kann hier schon gesagt werden, dass der Begriff der Performativität die ständig wiederholende und zitierende Praxis ist, durch die der Diskurs die Wirkung erzeugt, die er benennt. Performanz und performative Sprechakte gehören daher neben den Diskursen und Anrufungen als verantwortlich für die Materialisierung von Körpern, da Anrufungen meist

über performativ Sprechakten verlaufen. Um einen Einblick in performative Sprechakte zu geben, kann Butlers liebstes Anrufungsszenario als Beispiel genommen werden. Der Satz „*Es ist ein Mädchen!*“ hat hier als performativer Sprechakt nicht nur die Macht einer Feststellung, dass das Neugeborene ein Mädchen ist. Erst nach Vollendung des Satzes wird das Mädchen, nach Wirken des performativen Sprechaktes, erst zu einem Mädchen gemacht. Das Mädchen ist dann im weiteren Verlauf ihres Lebens immer wieder Anrufungen oder Normen ausgesetzt, die sie erfüllen muss. Diese müssen beispielsweise in der Institution Schule immer wieder bewiesen werden. „Schüler und Schülerinnen sind in der Sozialisationsinstanz Schule angehalten, sich so wahrzunehmen, dass sie sich als Junge/Mädchen fühlen, [...] denken und als Junge/Mädchen handeln“ (Jäckle 2009: 160). Dabei werden verschiedene Jungen-Gruppen oder Mädchen-Gruppen angerufen und gebildet, wie der *Macho-Habitus*, die *nice girls*, *girlies*, *spice girls* oder *tomboys*. Butler versucht nicht nur die heterosexuelle Matrix zu unterlaufen und bekämpfen, sondern auch die binäre Geschlechtsidentität. Für Butler ist das Geschlecht keine feste Instanz, oder etwas, was schon seit immer gleich geblieben ist. Für Butler ist das Geschlecht vielmehr als eine historische Beziehung von sozial hervorgebrochenen Subjekten zu denken, die sich je nach Kontext, stets verändern. „Auf diese Weise erscheint Geschlecht als fluktuierende, veränderbare Variable, die sich, je nach spezifischen historischen Kontexten, transformiert“ (Bublitz 2002: 50). Sie nimmt ferner an, dass der Zusammenhang zwischen Geschlecht und dem sexuellem Begehren nicht bestimmt sein muss, sondern fließend zu sehen ist, sprich sie widerspricht der heterosexuellen Matrix, die eine Differenz von biologischem Geschlecht und sexuellem Begehren vorsieht. Geschlechtsidentität ist performativ zu denken, was in den Beispielen zu drags und Travestie deutlich werden wird.

Auch wenn hier einige Punkte der Entstehung von Körpern oder der Geschlechtsidentität nicht aufgeführt wurden und weiterhin auch nicht werden, soll an dieser Stelle der Einblick auf diese zwei Punkte ans Ende kommen. Wie schon in der Einleitung erwähnt, kann Butler zum Bereich der Genderforschung kategorisiert werden, sodass eine Rezeption ihrer Theorie innerhalb der Genderforschung zu umfassend für die eigenen Zwecke wäre. Die Intention dieses Kapitels war es einen kurzen Einblick in die Entstehung von Körpern und Geschlechts zu geben, da diese in Anbetracht der Interviews relevant werden könnten. Festzuhalten ist dabei, wie der Prozess der Entstehung von Körpern aussieht. Zudem soll auf die heterosexuelle Matrix und die binäre Geschlechterunterscheidung verwiesen werden, derer sich Butler entgegensetzt. Es ergibt sich ein künstlich binäres Verhältnis zwischen den Geschlechtern, sowie eine künstlich

innere Kohärenz jedes einzelnen Terms dieser Binarität (vgl. ebd. 64). Was folgt, ist der Ausschlusscharakter von jeder einzeln abweichenden geschlechtlichen Identität, aber auch jener Identität, deren sexuelles Begehren nicht in diese binäre Matrix passt, sprich aller derjenigen, „die mit dem Hegemonien der Heterosexualität, der Fortpflanzung [...] bricht“ (Butler 1991, zitiert nach Bublitz 2002: 64). Eine Binarität kann zudem schon in der Institution Schule beobachtet werden, wenn Jäckle auf die „Dualität angepasster/unangepasster bzw. traditioneller/überschreitender Weiblichkeit“ verweist, die zwei verschiedene Arten von Mädchen der Schule konstituieren und ihnen dabei eine unterschiedliche Art von Anerkennung und Prestige widmen (Jäckle 2009: 169).

Dieser Ausschlusscharakter muss an dieser Stelle jedoch auch auf den Körper transferiert werden, da dieser auch bei bestimmten Merkmalen des Körpers zum Ausschluss führen kann. Bei Ayse ist es ihre Beeinträchtigung durch den Spitzfuß, der sie von der Gesellschaft immer wieder ausgrenzt. Daher erscheint eine Erweiterung des Ausschlusscharakter nicht nur auf der Geschlechtsidentität, sondern auch auf körperliche Merkmale als sinnvoll. Zudem ist die Binarität nicht nur unter den Aspekten von Geschlechtern zugegen. Diese Binarität kann in jeden gesellschaftlichen Aspekt übertragen werden. Die These lautet hier, dass die Binarität auch bei Rassenzugehörigkeit, Herkunft, Religionszugehörigkeit oder auch dem sozialen Stand zugegen sind und auch hier der Ausschlusscharakter gegenwärtig ist. Diesen Transfer der binären Geschlechtsunterscheidung zu Aspekten von Rasse wurde auch von Butler aufgenommen (vgl. Butler 2006: 80).

Anrufung durch Sprache – performative Sprechakte und Iterabilität

Terminologien, wie Performativität, performative Sprechakte oder Iterabilität, wurden schon das eine oder andere Mal in den vorherigen Kapiteln erwähnt und kurz angesprochen. Da auch diese Begrifflichkeiten und Theorien eng mit der Anrufung, und dementsprechend auch eng mit Macht und Diskursen zu denken sind, war es an einigen Stellen schlichtweg unmöglich, jene Terminologien ganz zu übergehen. Die Performativität wurde dementsprechend bereits zur Materialisierung des Körpers in Verbindung gebracht. In diesem Kapitel soll ein deutlicherer Einblick in diese Terminologien erfolgen, und das Zusammenspiel mit Anrufung und Diskurs herausgearbeitet werden.

Es wurde bereits mehrfach festgestellt, dass Sprache eine gewisse Macht impliziert und nach Butler auch verletzen kann. Um sich dieser Verletzung entgegenzutreten, muss man sich ebenfalls der Macht der Sprache von Gebrauch machen (vgl. Butler 2006: 9).

Rückblickend auf die verschiedenen Anrufungsszenarien kann bereits gesagt werden, dass die Anrufungen mittels der Sprache erfolgen. Dabei macht Butler von der Sprechakttheorie Austins Gebrauch und inkludiert diese in ihre Theorie. Es erfolgt hier zunächst eine Unterscheidung zwischen dem lokutionären Akt und dem illokutionären. Während Letzteres zu den performativen Sprechakten kategorisiert wird, ist Ersteres ein Sprechakt ohne jegliche Auswirkung. Es ist lediglich die Tatsache, dass etwas gesagt wird. Zudem gehört der lokutionäre Sprechakt zu den konstativen Sprechakten, welches lediglich besagt, ob eine Feststellung wahr oder falsch sei (vgl. Müller 2009: 84).

Zu klären, was genau man sich unter den illokutionären Sprechakten vorzustellen hat, ist für die Anrufungsszenarien von größerer Bedeutung. Neben den illokutionären Sprechakten sind es zudem die perlokutionären Sprechakten, die zu den performativen Sprechakten gehören. Diese beiden kennzeichnen sich dadurch, dass sie eine Handlung bei Vollendung des Sprechens implizieren. Bei ersterem wird vollzieht sich die Handlung während des Sprechens und zwar im gleichen Augenblick. Letzteres

„umfaßt Sprechakte, die bestimmte Effekte bzw. Wirkungen als Folgeerscheinungen hervorrufen: Daraus, daß sie etwas sagen, folgt ein bestimmter Effekt. Der illokutionäre Sprechakt ist also selbst die Tat, die er hervorbringt, während der perlokutionäre Sprechakt lediglich zu bestimmten Effekten bzw. Wirkungen führt, die nicht mit dem Sprechakt zusammenfallen“ (Butler 2006: 11).

Dabei kann es sich um Versprechen, Wetten, Drohungen handeln. Diese beiden Sprechakte lassen sich durch Beispiele simpel veranschaulichen und erklären. Beim illokutionären Akt muss man sich einen Richter vorstellen, der die Worte „*Ich verurteile Sie*“ ausspricht. Diese Worte sind keine Absicht oder Beschreibung von dem, was der Richter gerade tut, seine Aussage ist gerade Handlung selbst, und das genau beim Aussprechen des Satzes. Der perlokutionäre Sprechakt lässt sich durch seine Wirkungen und Folgen charakterisieren, die in ferner oder naher Zukunft als Ergebnis oder Nachspiel der Äußerung erneut einwirkt. „Während illokutionäre Akte sich mittels Konventionen vollziehen, vollziehen sich perlokutionäre Akte mittels Konsequenzen“ (ebd. 34). Eine glückliche performative Äußerung führt nicht nur die Handlung aus, sondern löst damit eine bestimmte Kette von Effekten aus. Dabei sollen hier nicht nur sprechende Akte miteinbezogen werden. Sprechakte sind zugleich eine körperliche Handlung. „Neben dem was gesagt wird, gibt es eine Weise des Sagens, die das körperliche ‚Instrument‘ der Äußerung ausführt“ (ebd. 24). Solch eine körperliche Äußerung erfolgt bei einer Drohung. Sie kündigt nicht nur eine körperliche Handlung an, sondern ist vielmehr dieser körperlicher Akt, der jedoch auch fehlschlagen kann. Zudem müssen einige Umstände gegeben sein, damit eine Drohung

erfolgreich ist. Zu diesem gehört ein Schauplatz der Macht, „damit sich die performativen Effekte verwirklichen können“ (ebd. 25). Letztlich ist die Drohung als ein illokutionärer Sprechakt aufzufassen, da diese eine Handlung ausführt, auf die sich die Aussage bezieht.

Gewisse Umstände und Bedingungen müssen für den Erfolg von performativen Sprechakten immer gegeben sein. Diese lassen sich als institutionelle Rahmenbedingungen der Sprechsituationen, oder als intentionale Voraussetzungen bei den Sprechenden zusammenfassen. Dabei sollen diese Begrifflichkeiten zusammenfassend eine ganze Menge von Regeln und Dingen, die in Ordnung sein müssen, damit eine performative Äußerung erfolgreich ist. Es werden hier bizarre Äußerungen aufgelistet, die verdeutlichen, was genau gemeint ist. Dabei geht es beispielsweise um eine priesterliche Taufe von Pinguinen, einem unernst gemeinten Versprechen gegenüber einem Esel, einem Vollzug einer Trauung durch den Zahlmeister etc. Im Rückblick auf das eingeführte Beispiel, in welchem ein Richter einen Angeklagten verurteilt, muss der richtende auch wirklich ein studierter und amtlicher Richter sein, der Urteile sprechen darf. Zudem muss dieses Urteil in einem Gericht ausgesprochen werden, in welchem Protokollant, Staatsanwalt sowie Rechtsanwalt zugegen sind etc. (vgl. Rose 2012b: 121). Eine weitere Bedingung, welche erst mit Derrida deutlich wird, ist, dass performative Äußerungen sich stets auf vorhandene Zeichen- und Bedeutungsketten beziehen müssen (vgl. Bublitz 2002: 27). Ein Beispiel kann durch die performative und verletzende Äußerung gegeben werden. Eine Verletzung durch diskriminierende Anrede wird dadurch verletzend, da dieser seine Kraft historisch und aus den früheren Wiederholungen aufbaut. „Der Sprecher, der eine rassistische Diskriminierung äußert, zitiert diese Diskriminierung stets und reiht sich damit in eine historische Sprechgemeinschaft ein“ (Butler 2006: 84). Der Begriff *Neger* ist beispielsweise immer noch als eine rassistische und diskriminierende Beleidigung aufzufassen, wenn sie von einem Weißen an einen Schwarzen gerichtet ist, obwohl oder gerade weil diese Anrufung bis ins 18. Jahrhundert zurückreicht. Erst, wenn diese Rahmenbedingungen für den Sprechakt gegeben sind, das heißt Raum und Zeit des Sprechaktes zutreffend sind, und wenn die Person, die den Sprechakt vollzieht, über die Autorität verfügt, den Sprechakt vollziehen zu dürfen, sind die Bedingungen für einen erfolgreichen Sprechakt gegeben. Austin fasst sechs Fehlertypen zusammen, von denen die ersten vier den illokutionären Akt nicht zustande kommen lassen, und die letzten beiden ihn zwar zustande kommen lassen, diesen jedoch als einen schlechten Akt kennzeichnen. Diese sind, dass es ein übliches konventionales Verfahren mit einem bestimmten konventionales Ergebnis sein muss (A.1); betroffenen Personen und Umstände sich im gegebenen Fall für die Berufung auf das besondere

Verfahren passen müssen, auf dem man sich beruft (A.2); die Beteiligten das Verfahren korrekt (B.1) und vollständig durchführen (B.2) und die Meinungen oder Gefühle der betroffenen Personen müssen wahr sein ohne andere Absichten (T.1) und dementsprechend sollen sich die Personen auch so verhalten (T.2) (vgl. Austin 1986: 37).

Dieser Ablauf von Rahmenbedingungen, Anrufung und Handlung ist jedoch für Butler und Derrida zu abgeschlossen und simpel. Derridas Auffassung ist daher, „dass ein solcher Kontext nie völlig abschließend bestimmt werden kann“ (Koller & Rose 2012: 89). Derrida nutzt hierzu das Verständnis der Schrift als Kommunikationsmittel und geht davon aus, dass dieser sich dadurch auszeichnet, dass diese nicht an die Anwesenheit von Sender und Empfänger gebunden ist und es dadurch erlaubt ist, „das Feld der Kommunikation über die mit der Bedingung der Anwesenheit verbundenen räumlichen Grenzen hinaus auszudehnen“ (ebd.). Das Merkmal der Iterierbarkeit, also eine Wiederholbarkeit, ist daher ein wesentliches, ohne welches dieses Kommunikationsmittel nicht funktionieren würde. Dieses Merkmal impliziert ein Anderswerden und stellt die Voraussetzung für die Abwesenheit von Sender und Empfänger dar, „sowie die Ablösung der Schrift von der Intention und vom Bewusstsein des Senders“ (ebd. 90). Diese Merkmale und Voraussetzungen überträgt Derrida nun auch auf andere Kommunikationsformen, wie der gesprochenen Sprache, welche nun auch nur noch dann funktioniere, wenn diese iterierbar sei, „d.h. in Abwesenheit seines Referenten sowie unabhängig von jeder Bedeutungs- oder Kommunikationsintention wiederholt werden könne (ebd.).

Zitierbarkeit, Wiederholbarkeit und Iterabilität zentrieren sich nach Derrida derweil in das kleinste Zeichen und jede Aussagepraktik in jeden kleinsten Diskurs. Das Zeichen kann nur als solches funktionieren, wenn es zitierfähig und wiederholbar ist. Wenn es aus einem spezifischen Kontext herausgenommen und in ein anderes eingebunden werden kann (vgl. Rose 2012: 125). Weiterhin muss jedoch noch erwähnt werden, dass das Zeichen, welches immer weiter wiederholbar ist, sich immer auf die letzte Wiederholung beziehen muss, und dabei diesen nicht gleich sein darf, sprich ein Bruch mit der letzten Zitierung des Zeichens erfolgen muss, sodass jede Wiederholung des Zeichens voneinander abweicht. Neben den Zeichen sind es zudem die binären Strukturen, wie männlich/weiblich, sprich die heterosexuelle Matrix, die ständig wiederholt werden muss, um bestehen zu können. Dieser Bruch mit der letzten Wiederholung wird dann Differenz, frz. *différance*, genannt. Dieser Bruch und Differenz aus der Wiederholbarkeit soll noch für Butlers Resignifizierungsprozess von Bedeutung sein. Derridas Iterabilität wird von Butler als Performativität von Diskursen und letztlich als Norm in ihre Theorie übernommen. Diesen

verknüpft sie weiterhin mit dem Machtargument, da für sie nicht alle Zeichen in der Wiederholung gleichwertig behandelt werden. Die Performativität der Diskurse haben auch, wie schon gezeigt wurde, wesentlichen Anteil an die Materialisierung der Körper und der Geschlechtsidentität. Die diskursive Performativität produziert erst jenes, worauf sie sich zu beziehen scheint, nämlich die Grenzen, Fixierungen und Oberflächen des biologischen Geschlechts, die als Wiederholungen von Normen dargestellt werden. Diese seien historisch veränderbar „und werden durch regulierende Schemata zu jeweils intelligiblen Körpern geformt“ (Bublitz 2002: 71). Die Kette von Anrufungen, dass man ein Mädchen oder Junge sei, werden im Laufe des Lebens ständig und immer wieder abverlangt und müssen bewiesen werden. Subjekte sowie diskursive Normen sind „auf ihr performatives In-Kraft-Setzen, ihre Aktualisierung in der Wiederholung angewiesen“ (Rose 2012: 129).

Es entsteht eine Unterscheidung zwischen den Begriffen *performance* und *performativity*. Während der Begriff der Performativität in den letzten Paragraphen geklärt wurde, nämlich das Mittel durch wiederholtes Zitieren von Normen, die Wirkung einer wiederholbaren Materialität zu erzeugen, ist der Begriff der Performanz als Darstellung und Inszenierung zu betrachten, als verkörperte Erscheinungsform von performativen Sprechakten. „Sie verweisen auf eine soziale und semiotische ‚Matrix der Macht‘, die sowohl der Performanz (von Inszenierungen) als auch der Performativität (von Sprechakten) vorausgeht“ (Bublitz 2002: 22). Die Performanz stellt demgegenüber einen begrenzten Akt dar. Die Performativität hingegen untersteht nicht nur in der Sprache, sprich der Wiederholung von Zeichen. Es wurde schon mehrfach die Performativität von Macht aufgeführt. Daher ist die Performativität auch bei der Macht zugegen.

Performativität stellt somit das Bindeglied zwischen den verschiedenen Strängen Butlers Theorie dar. Es ist nicht nur in den performativen Sprechakten zugegen, sondern auch innerhalb der Macht und den Diskursen. Aus der Performativität entsteht dabei, wie schon bereits geschildert, die Handlungsfähigkeit eines Subjekts, sich mit Gebrauch von Sprache und selbst mit performativen Sprechakten auf die Anrufung zu reagieren oder sich zu unterwerfen. Darüber hinaus spielt die Performativität eine wesentliche Rolle bei der Materialisierung des Körpers und der Geschlechtsidentität. Bei Mädchen innerhalb der Institution Schule stellen Körper, das Aussehen und das Gewicht soziale Ausgrenzungsgründe dar, die von Mädchen innerhalb des institutionellen Feldes der Schule performativ immer wieder erfüllt sein müssen, um nicht den Ausgrenzungs- und Schikanierungsverfahren des „bitching“ ausgesetzt zu werden (Jäckle 2009: 186f.). Es werden durch ständige Wiederholungen daher Normen produziert, die Körper, Aussehen

und Geschlechtsidentität erfüllt werden müssen, um nicht den Ausgrenzungsverfahren ausgesetzt zu werden. Performativität kann daher als Bindeglied angesehen werden, welches in jeden einzelnen Strang der Theorie Butlers zugegen ist.

Melancholie

Bevor es zu den Resignifizierungsprozessen übergeht und dadurch Strategien für das Unterlaufen oder Entgegensprechen von Anrufung und Unterwerfung vorgestellt werden, soll an dieser Stelle ein kurzer Einblick in die Melancholie und den Ablauf der Psychoanalyse innerhalb des Prozesses der Subjektivierung erfolgen. Da diese Begrifflichkeiten bei einer Analyse schwer zu greifen sind, und es zudem schwierig zu bestimmen ist, ob jemand gerade in dieser Erzählung in die Melancholie verfallen ist, wird dieses Kapitel nur aufgrund der Vollständigkeit kurz angerissen. Da die Melancholie jedoch auch auf die Geschlechtsidentität einwirkt, kann dieser Aspekt der Melancholie und vor allem der Verworfenheit nicht übergangen werden. Es ist jedoch auch klar, dass diese psychische Subjektivierung, die Melancholie etc. nicht im vollen Umfang dargestellt werden kann, und das Wesentliche zu fokussieren ist.

Wie bereits deutlich gemacht, ist nach Butler für das Umdrehen des Subjekts zum Gesetz hin das Gewissen verantwortlich. Hier bezieht sich Butler auf Nietzsche und Freud, die ein verinnerlichtes Verbot für die Entstehung des Gewissens verantwortlich sehen. Dadurch bilde sich die Reflexivität als Konsequenz des Gewissens. Was folgt, ist die Selbsterkenntnis und die Selbstbestrafung. Reflexivität wird jenes Mittel, durch welches das Begehren regelmäßig in den Zirkel der Selbstreflexion überführt wird. Dadurch entsteht das Begehren nach Reflexivität und schließlich nach Subjektivierung (vgl. Butler 2001: 26f.). Soviel wurde schon im Kapitel zur Anrufung über die psychische Subjektivierung thematisiert.

Im Folgenden wird Freuds Unterscheidung von Verbot, Verwerfung und Verdrängung relevant.

„Freud unterscheidet zwischen Verdrängung und Verwerfung und gibt zu verstehen, daß ein verdrängtes Begehren einst unabhängig von seinem Verbot existiert haben mag, daß ein verworfenes jedoch rigoros versperrt ist, womit das Subjekt durch eine bestimmte Art vorgängigen Verlusts konstituiert wird“ (ebd. 27).

Diese Verwerfung von Homosexualität wird zudem für eine heterosexuelle Matrix genutzt. Die Formel lautet dabei ‚Ich habe nie‘ jemanden des gleichen Geschlechts begehrt und auch nie eine solche Person verloren. Daraus ergibt sich die Formel ‚nie-nie‘ der Liebe und des

Verlusts. Es dient Butler als Grundlage für die Theorie der Geschlechtermelancholie, welches auf Freuds verweigerter Trauer und melancholischer Identifizierung basiert. Dafür muss kurz das Inzestverbot Freuds angeführt werden. Dieses besagt ein Verbot des Begehrens nach dem Vater oder der Mutter des Kindes, weswegen sich das Begehren des Kindes auf andere Objekte zu richten hat. Daher kommt ein Subjekt bereits mit einem Verbot auf die Welt. Butler sieht zudem jedoch das Homosexualitätsverbot, welches aus dem regulierenden Apparat der Heterosexualität entspringt, dem Inzestverbot vorgelagert. Eine Form der Liebe wird damit bereits verworfen, ohne den Verlust betrauern zu können (vgl. Schütt 2015: 113f.). Dieser Verlust wird dennoch begehrt, verstanden als Ort einer erotischen Verhaftung mit dem Verbot des Begehrten, bewahrt sich das Begehren als verlorenes im Gewissen noch auf (vgl. Koller & Rose 2012: 81). Aus der Unterwerfung des „Ich“ durch ein höheres Gesetz oder eines Subjekts in die gesellschaftliche Norm erfolgt „die psychische Inkorporation ebendieses Verbots – auch weil das Ich über das Verbot von einem Bereich der Verwerfung bedroht bleibt, der für Butler wie Lacan die Grenze des psychisch (gesund) Lebbaeren markiert“ (Rose 2012: 111).

Als Melancholie kann dann der Zustand der Unmöglichkeit beschrieben werden, einen Verlust zu betrauern. Setzt die Trauer dann ein, wenn ein Verlust beklagt wird,

„so dass in Folge dieser Trauer das betrauerte Objekte aufgegeben und das Begehren auf ein andere Objekt geheftet werden kann, spricht Freud von Melancholie, wenn das Subjekt den Verlust nicht betrauern kann und diesen stattdessen zum Teil seines Selbst macht“ (Mecheril & Plößer 2012: 138).

Dabei fungiert die Melancholie auch als ein Mechanismus, mittels dessen die sozialen Normen reguliert werden und weiterhin die Identifizierungen des Subjekts als männlich/weiblich verfestigt werden. Das Begehren wird damit verloren, betrauert, aber gleichzeitig wird dieses verlorene Objekt weiterhin verinnerlicht. „Indem die Melancholie die soziale Welt ins Innere aufnimmt, entsteht überhaupt erst die Differenz zwischen Innen und Außen“ (ebd. 139). Das Subjekt identifiziert sich mit dem Begehren, das es nicht begehren darf.

An dieser Stelle soll der Einblick zur Melancholie und Verworfenheit zunächst genügen. Die Intention dieses Kapitels ist ferner eine Fragestellung zu entwickeln, der es bei der Analyse der Interviews zu verfolgen gilt. Dabei soll Butlers Nutzen von Melancholie und der Verworfenheit für die Geschlechtsidentität zu einem Umdenken genutzt werden. Dieser wurde primär für die binäre und heterosexuelle Geschlechtermatrix genutzt. Durch Verworfenheit und dem Verbot des Begehrens kommt dann die Melancholie. Nun stellt sich

bezüglich der Interviews die Frage, ob ein Umdenken der Geschlechtermelancholie auf die Begehren der Interviewten möglich ist. Das Begehren von Ayse, der Gesellschaft anzugehören, nicht ausgeschlossen zu werden, aber auch generell, dass ihre Beeinträchtigung keinen Platz für eine gewisse Aufklärung von Kindern erhält, wird ihr eben durch diese Beeinträchtigung verwehrt. Dieses Begehren wird ihr von der Gesellschaft teilweise in manchen Stationen ihres Lebens verboten. Wird demnach dieses Begehren verworfen und melancholisch verarbeitet? Viel wichtiger ist jedoch zu fragen: Kann hier wirklich von einem Begehren gesprochen werden, dass von der Gesellschaft derart verworfen und verboten wird, da dieser in die „normale“ Matrix des Körpers nicht passt? Kann von solch einer Matrix überhaupt die Rede sein, die den Körper als Ausgrenzungskriterium ansieht? Das selbige gilt auch für Fragen der Herkunft, da beide Eigenschaften seit der Geburt vorhanden sind. Scheitert das Begehren der Gesellschaft anzugehören daran, dass man eine andere Herkunft hat, und muss dieses Begehren gerade deswegen verworfen und betrauert werden. Provokativ und überzogen ausgedrückt: Gibt es neben dem Homosexualitätsverbot und Inzestverbot, weitere Verbote, wie Verbote der Andersheit von Körpern oder der Verbote einer anderen Herkunft?

Resignifizierungsprozesse

Nachdem Anrufung, Macht, Diskurse, performative Sprechakte und auch ein Einblick in die psychische Subjektivierung und in die Melancholie gegeben wurden, soll es hier zum Eigentlichen gehen. Die Frage, ob und auf welche Art und Weise gegen die Unterwerfung vorgegangen werden kann, soll nun thematisiert werden. Gibt es überhaupt einen Weg der Anrufung zu entgehen, oder kann dieser lediglich auf bestimmten Wege unterwandert werden? Es wurde bereits erwähnt, dass es nach Butler keinen möglichen Schutz vor der Verletzbarkeit und der Empfänglichkeit gibt „für den Anruf der Anerkennung, der gleichsam die Existenz herbeiruft, oder vor der primären Abhängigkeit von einer Sprache“ (Butler 2006: 48). Zudem gilt, dass durch den Doppelcharakter von Subjektivierung und Unterwerfung jeder Akt der Opposition gegen die Unterordnung das Subjekt auch seine Unterwerfung zur Macht wiederholt (vgl. Butler 2001: 16).

Der Widerstand zur Anrufung sollte daher innerhalb dieser Wiederholung und der Performativität zu finden sein. Die Handlungsfähigkeit des Subjekts kann innerhalb der Macht, der ihr die Handlungsfähigkeit ermöglicht und das Subjekt zum Subjekt gemacht hat, nicht aufrecht erhalten bleiben. Dabei entstehe nach Butler eine Umkehrung der Macht, indem sich der „Status der Macht als Bedingung der Handlungsfähigkeit verschiebt zur

‚eigenen‘ Handlungsfähigkeit des Subjekts“ (ebd. 16). Wie verläuft nun diese Umkehrung von Macht? Der Widerstand hat selbst keine Macht, kann daher die Subjektivierung und die Macht lediglich unterlaufen. Nach Foucault gibt es eine Möglichkeit der Subversion oder des Widerstandes im Verlauf einer Subjektivierung, „die über die Normalisierungsziele hinausgeht, die sie in Bewegung setzt, etwa im ‚Gegendiskurs‘, oder durch Annäherung an andere herrschende Diskurse“ (ebd. 89). Der Widerstand erscheint daher als eine Wirkung der Macht, als gewisse Selbstsubversion.

Für Butler ist es die Kluft zwischen dem Sprechakt von seinem künftigen Effekten, welches eine Handlungsmacht hervorbringt. Die Auflösung des Bandes zwischen Akt und Verletzung eröffne für das Subjekt die Möglichkeit des Gegen-Sprechens, oder eine Art von Zurück-Sprechens. Diese sprachliche Handlungsmacht entsteht aus dem Intervall zwischen den einzelnen Fällen der Äußerung, die nicht nur eine weitere Wiederholung und Resignifizierung der Äußerung ermögele, sondern vor allem zeige, „wie die Wörter mit der Zeit von ihrer Macht zu verletzen abgelöst und als affirmativ rekontextualisiert werden“ (Butler 2006: 31). Affirmativ soll in diesem Kontext die Eröffnung der Möglichkeit einer Handlungsmacht bedeuten. Solch eine Handlungsmacht wird gerade durch die perlokutionären Sprechakte ermöglicht, die diesen Intervall von Sprechakt und Wirkung aufweist, aus welchem die Möglichkeit des Gegen-Sprechens besteht.

„Hinter dieser Überlegung steht der Grundgedanke, dass eine Handlung immer in einer *Kette ohne Ursprung* und ohne Ende steht und sich somit die Möglichkeit einer Resignifizierung eines Begriffs durch das Entstehen eines ‚Spalts‘ eröffnet, der zwischen der ‚ursprünglichen‘ Äußerung eines perlokutionären Sprechaktes und den darauf folgenden Effekten auftritt“ (Schütt 2015: 126).

Das Subjekt wird zwar aus der Anrufung konstituiert, kann aber immer noch andere ansprechen. Daraus kann ein gewisser Widerstand entstehen, in welchem die Anrufung unterlaufen wird. Diese Resignifizierung muss jedoch nicht sofort im Anschluss der Anrufung erfolgen. Diese kann ebenfalls zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen. Hinzu kommt, dass selbst subversive und reflektierte Betrachtung dieser Anrufungen schon der erste Schritt zur Resignifizierung sind.

Innerhalb der Performativität, also der Wiederholung der Normen, wird das Subjekt unterworfen. Zugleich wird jedoch aus dieser Wiederholung, und vor allem aus der Wiederholung der Sprache, die Bedingung für eine bestimmte Handlungsmacht ermöglicht. Die Umdeutung erfolgt aus den Wiederholungen, die, wie schon im Kapitel zur Performativität verdeutlicht wurde, stets einen Bruch, eine Differenz, eine Alteration mit der

letzteren Wiederholung unternehmen müssen. Dadurch besteht die Möglichkeit, die Normen und Diskurse umzudeuten und zu verschieben. Dieses kann als Resignifizierung bestimmt.

„Mit Handlungsfähigkeit als Umdeutung (*resignification*) ist daher bei Butler die Fähigkeit eines Subjekts gemeint, in der Wiederholung eine Norm oder eine Anrufung nicht nur von Neuem aufzurufen, sondern sie zugleich zu verschieben bzw. zu variieren“ (Balzer & Ludewig 2012: 102).

Auf der einen Seite können die Normen aufgrund der Machtverteilung schlichtweg nicht abgelehnt werden, auf der anderen Seite will das Subjekt diese auch nicht mehr weiterhin befolgen, weswegen es zu dieser Umdeutung der Norm kommt. Die Reartikulation von Normen ist dabei als Subversion oder subversive Praktika zu nennen. Diese sind die Formen der Wiederholung, die die Normen unterwandern und verschieben. Sie zielen auf deren Kontingenz und Gewordenheit, um die Veränderbarkeit aufzuzeigen. Nach Butler ist es nicht wichtig, *ob* diese subversiven Praktiken wiederholt werden, sondern *wie* diese Normen und Anrufungen wiederholt und verschoben werden, die von den Bedingungen des Gesetzes ausgeht, um diese gegen das Gesetz selbst zu wenden (vgl. ebd. 108).

Letztlich muss noch gesagt werden, dass diese Prozesse zwar an Diskursen und die Umdeutung der Diskurse gerichtet ist, jedoch auf zwei verschiedene Arten und Weisen vollzogen werden kann. Dies wird durch Hinzunahme von Beispielen deutlich werden. Subversive Praktiken sind daher in zwei Kategorien einzuordnen, die zum einen sprachliche Praktiken sind, zum anderen primär am Körper ansetzen. Eine sprachliche Praktik ist eine Begriffsverschiebung, welches zu einem Gegen-Sprechen führt. Bei der subversiven Praktik, die an den Körper ansetzt, wird von einer Überschreitung der Norm gesprochen (vgl. Rose 2012: 139f.).

Beispiel sprachlicher Resignifizierung

Als sprachliche Resignifizierung sei hier die Beleidigung „nigger“ zu nennen, die für mich jedoch noch nicht im vollen Ganzen als abgeschlossen erklärt werden kann. Dieser Begriff hat eine Geschichte, die hunderte von Jahren zurückreicht. Die Konnotation dieses Begriffes muss an dieser Stelle nicht erläutert werden und sollte bekannt sein. Der Rapper ICE-T wird von Butler mehrfach genannt, der diesen Begriff selbst in seinem Rap immer wieder benutzt und sich selbst auf diese Art und Weise betitelt. Dabei erfolgt für Rose eine Neubewertung dieses Begriffes, der ab einem gewissen Zeitpunkt auch von der schwarzen Bevölkerung genutzt wurde. Kann aber hier wirklich von einer Umdeutung des Begriffes gesprochen werden? Eher nicht. Dieser Begriff ist immer noch stark diskriminierend und bei Gebrauch

von Seiten der weißen Bevölkerung in den USA skandalwütig. In einem Konzert des einzigen Pulitzer Preisträger aus dem Genre Hip Hop sorgte der Rapper Kendrick Lamar für Meinungsverschiedenheiten. Auf einem Konzert gab Lamar einem Fan die Möglichkeit, mit ihm, einen seiner Songs zu performen. Vor tausenden von Menschen durfte ein Fan dies auch tun, wurde jedoch von der ganzen Halle ausgebuht. Nachdem sie selbst den Grund dafür nicht wusste, sagte Lamar zu ihr, dass sie ein Wort beim Rappen doch auslassen solle. Als sie verstand, worum es ging, entschuldigte sie sich. Offensichtlich war die Frau weiß und rappte das Wort „nigger“ mit. Lamar fragte, ob sie noch eine Chance kriegen solle, jedoch wurde sie weiterhin von tausenden von Menschen ausgebuht und dadurch auch von Lamar bloßgestellt, obwohl das Wort „nigger“ von ihm selbst in seinen Texten verfasst wurde (vgl. Clay 2018). Daher kann von einer Umdeutung des Wortes immer noch nicht die Rede sein.

Ein weiteres Beispiel Butlers geht aus dem Wort queer hervor. Dieser entspringt aus der Begebenheit, dass die Diskurse als instabil beschrieben werden können. Die Grenzen im Diskurs der Binarität zwischen männlich/weiblich, schwarz/weiß sind instabil. Queer wird von Butler zu einem politischen Programm und dem Prinzip der parodistischen Überschreitung der binär codierten Identitätsformationen gemacht (vgl. Bublitz 2002: 89f.). Queer bedeutete noch im Jahre 1929 nicht homosexuell, hatte vielmehr mehrere Bedeutungen, wie obskur, pervers, exzentrisch. Es beschreib das Sonderbare, Merkwütige (vgl. Butler 1997: 233). Es funktioniert nach Butler dann wie die Aufdeckung von Sexualität und Rasse in der Sprache (vgl. Bublitz 2002: 90). Die Unmöglichkeit des Passierens konstituiert letztlich das queering.

„Letzten Ende ist queering das, was das Passieren als weiß [und/oder heterosexuell] zunichte macht und entlarvt; es ist der Akt, durch den die rassistisch und sexuell repressive Oberfläche der Unterhaltung gesprengt wird von der Wut, von der Sexualität, vom Beharren auf der Hautfarbe“ (Butler 1997: 234).

Queer ist an eine „im Sprechen ausbrechende Wut dergestalt geknüpft, daß das Sprechen erstickt und gebrochen wird“ (ebd.). Beispiele für diese Umdeutungen sind zum einen „schwul“ oder „black is beautiful“. In beiden Fällen wurden die in der Gesellschaft pejorativ konnotierten Begriffe schwul und black, von den jeweiligen Gruppierungen selbst, von Homosexuellen und der schwarzen Bevölkerung der USA, in einem anderen Bedeutungszusammenhang gebracht und auch selbst offiziell genutzt. So wurde die negative Bewertung von „schwul“ entzogen.

Beispiel körperlicher Resignifizierung

Als Beispiel der körperlichen Resignifizierung wird von Butler das Beispiel der parodistischen Verkleidung von drags und der Travestie angegeben. In solch einer Wiederholung einer geschlechtlichen Inszenierung von einem Drag Queen oder einem Drag King imitiert das Subjekt die Nachahmungsstruktur des Geschlecht. Das Geschlecht wird somit als eine Imitation selbst enthüllt (vgl. Balzer & Ludewig 2012: 110). Dadurch kann das binäre System der Geschlechterordnung unterlaufen werden. Drags verkleiden sich demnach als das andere Geschlecht und unterlaufen dabei die Vorstellung von Geschlechternomen. Die Performanz der Travestie mit der Unterscheidung von Anatomie und dargestellter Geschlechtsidentität stellt somit den Begriff des Originals in Frage (vgl. Bublitz 2002: 84). Die Parodie an sich genügt nach Butler jedoch nicht für eine Resignifizierung:

„Damit inszenatorische Praktiken der Subversion als verstörende Instrumente wirken, muss ‚die parodistische Verschiebung, das parodistische Gelächter‘ die leibliche Inszenierung der Geschlechteridentität als phantasmatischen Identitätseffekt und damit als kontingent offenbaren. Dies gelingt ihrer Auffassung nach durch die Möglichkeit der Deformation und ‚Verfhlung‘ der wiederholenden, performativen Praxis der Geschlechterinszenierung, die regulierende Fiktion einer wahren Geschlechtsidentität enthüllt“ (ebd.)

Als ein weiteres Beispiel von körperlicher Resignifizierung lässt sich die Überschreitung der Norm durch Rosa Parks aufnehmen, die entgegen der vorherrschenden Rassentrennung in den USA Anfang der 50er Jahre ihren Platz im vorderen Teil des Busses beanspruchte. Dadurch wurde die Norm überschritten und demonstriert, dass machtvolle Handlungen vollzogen werden, sogar ohne vorgängige Legitimität, und diese autoritativ, bestehende Legitimationscodes herausfordern und umstürzen können (vgl. Rose 2012: 140f.). Für Resignifizierungen, die primär an den Körper angelegt sind, sind daher anders-sprechende Körper oder ein anderes körperliches Sprechen notwendig, „das die diskursiven Mittel zur Herstellung und Unterwerfung des Subjekts enteignen und in der Richtung ihrer Normativität verschieben kann“ (ebd. 138). Zugegebenermaßen wird dieser Akt des Widerstandes von Butler relativ vage beschrieben.

2.3 Butler bildungstheoretisch gedacht – Resignifizierungsprozesse gleich Bildungsprozesse?

Um die Fragestellung beantworten zu können, die im Titel dieses Unterkapitels gestellt wird, ist es notwendig, sich auf Rose und Koller zu beziehen. Insbesondere Rose, die ihren Bildungsbegriff erweitert, muss sich zudem auf Foucault und Lüders beziehen muss, da

Butler keine Bildungstheoretikern ist. Hinzu kommt, dass manche Aspekte durch Butler vage beschrieben und erklärt werden. Ein Beispiel davon ist, wie bereits erwähnt, dass der körperliche Akt der Resignifizierung vage beschrieben wird. Zudem ist für Rose und Koller unklar, ob Butlers Widerstand inner- oder außerhalb des Diskurses zu betrachten ist. Trotzdem befindet sich ein bildungstheoretisches Potential innerhalb der Subjekttheorie Butlers. Um dieses jedoch darzustellen, muss Rose einen großen Bogen um Foucaults Verständnis von Kritik und weiterhin zum Bildungsbegriff Lüders machen, um dann das Potential eines Bildungsprozesses in den Resignifizierungsprozessen festzustellen. Dabei stellt sie letztendlich Bildung nicht mehr als eine Subjekttransformation fest, sondern eher als eine Verschiebung des Diskurses durch das Subjekt, „welcher andere Subjektposition(ierung)en ermöglicht“ (Rose 2012: 144). Dieser entfaltet sich aus einer Verhältnisbestimmung von Bildung und Subjektivierung,

„die letztlich eine einfache Dichotomie zwischen subjektivierenden und entsubjektivierenden Praktiken eher problematisiert und in ein Verständnis von subversiver und machtvoller Ausbeutung vorgefundener Ordnungen überführt, bei dem die Grenzen zwischen Bildungs- und Subjektivierungsprozessen stärker verschwimmen“ (ebd.).

Wie bereits in der Einleitung erwähnt wurde, zielt Bildung auf die Entstehung von Selbst- und Weltverhältnissen von Subjekten ab. Dieses wird von Butler in die Subjektivierungsprozesse inkludiert, wobei die Macht das Subjekt insofern eingrenzt, als dass es dessen Grenzen zieht, jenseits derer das Subjekt nicht mehr sein kann. Folglich sind vorliegend die Handlungsfähigkeit und Unterwerfung angesprochen. Das Selbst- und Weltverhältnis des Subjekts ist daher von der Macht und den Grenzen bestimmt, welches die Macht dem Subjekt aufzieht. Auf der Suche eines Subjekts und nach Möglichkeitsbedingungen, etwas zu werden, stützt sich Butler auf das Kritikverständnis und der Entunterwerfung Foucaults.

Kritik und Entunterwerfung Foucaults

Nach Kant fungierte der Begriff der Kritik als Analyse der Aufklärung. Nachfolgend wurde dieser Begriff jedoch als das Problem der Erkenntnis verstanden, wobei die Frage danach gestellt wurde, ob und worin in der Erkenntnis die falsche Idee liegt. Für Foucault ist dies der Grund dazu, ein eigenes Verständnis von Kritik zu konturieren, welches in Abgrenzung vom Verständnis Kants steht. Foucault sieht den Begriff der Kritik als eine historische Haltung,

„die man im Abendland als besondere Haltung neben dem großen historischen Prozess der Regierbarmachung der Gesellschaft auftauchen sieht“, eine Haltung, die die Unfähigkeit sich seines eigenen Verstandes ohne die Leitung eines anderen zu bedienen, zu überwinden trachtet.“ (Foucault 1992; zitiert nach Rose 2012: 146).

Dieses Verständnis von Kritik umfasst dabei auch einerseits das Zusammenspiel von Macht und Wissen, andererseits ist eine genealogische Analyseperspektive nötig, welche die Bruchlinien im Auftauchen dieser Systeme rekonstruiert (vgl. ebd.).

Das Zusammenspiel von Macht und Wissen, lässt sich durch Foucault am Beispiel der Bevölkerung veranschaulichen, wobei eine deutliche Entwicklung zu beobachten ist. Aus dem Verhältnis von Souverän und Untertan, oder nach Hegel durch Knecht und Herr, entwickelte sich die Bevölkerung in der Moderne zu einem Wissenschaftsobjekt, welches mit statistischen Methoden ausgeforscht werden kann und „über Eingriffe in die konkrete Lebensführung gelenkt werden kann“ (ebd. 147). Foucault konkretisiert diese Form des gelenkt Werdens, konkreter das regiert Werden, in drei verschiedene Hinsichten: das regiert werden, als eine Kritik oder kritische Haltung, als die Entlarvung einer konkreten Machtkonstellation; das „dermaßen“ regiert werden, als eine Kritik oder kritische Haltung, die sich für die Minimierung der Regierungsintensivierung am Subjekt einsetzt und auf Praktiken der (Selbst-)Führung hinweist; und ein „nicht dermaßen“ regiert werden, als eine Kritik oder eine kritische Handlung, die als relative Verschiebung von Macht innerhalb des vorgefundenen Zusammenspiels von Macht und Wissen arbeitet. Aus dieser Präzisierung wird klar, dass keine kritische Haltung für Foucault, einen Standort außerhalb der Macht-Wissen Konstellationen beziehen kann (vgl. ebd. 147f.). Sie werden genutzt als strategische Praxis der Darstellung und/oder Hinterfragung bestehender Systeme, „die die Denkmöglichkeiten hin zu einem (anderen) Möglichen öffnet, das historisch konkret zwar noch nicht realisiert, aber prinzipielle bereits denkbar ist“ (ebd. 148). Dieser Punkt der Darstellung und Hinterfragung bestehender Systeme bereitet den Ansatz zur Entunterwerfung und der Verschiebung von Diskursen, dessen sich auch Butler annimmt.

Diese sieht das Verständnis von Kritik sowie die Entunterwerfung als diejenigen Momente, in welchen die Episteme der Macht ihre Grenzen offenbaren. Für Butler bedeutet daher die Entunterwerfung das Sichtbarmachen der Zerbrechlichkeit und Transformationsfähigkeit dieser Episteme. Ferner wird das Kritikverständnis durch Butler als eine Beziehung zwischen der Norm und dem Subjekt reformuliert, welche die Grenzen der Episteme der Macht erscheinen lässt. Neben der Grenzziehung soll die Kritik die Kategorien der Subjektivierungen infrage gestellt werden. Der Bildungsbegriff muss jedoch

noch ausgeführt werden, um in das Bild von Butler und Foucault zu passen. Daher erweitert sie ihr Begriff von Bildung mit Lüders.

Lüders Bildungsbegriff

Der Entwurf des Bildungsbegriffes von Jenny Lüders kann an dieser Stelle teilweise übernommen werden. Lüders hat diesen Begriff mit Hilfe von Foucaults Konzepten neu aufgefasst und reformuliert. Es werden drei Dimensionen bestimmt, die mit Foucault in Übereinstimmung gebracht werden können: diese ist zum einen die Subjektivitätskonstitution, eine differenzierte Gesellschaftsdiagnose, die durch Foucault als Kontrollgesellschaft bezeichnet wird und auf Subjektivierung abzielt, und letztlich ein auf Normativität und Ethik aufweisendes Verständnis von Kritik, als Infragestellung und Verschiebung der Bedingungen unseres eigenen Seins (vgl. ebd. 150). Den Vorgang der Entsubjektivierung versteht Lüders dabei als ein Bildungsgeschehen. Es erfolgt eine Dichotomisierung von Subjektivierung und Entsubjektivierung. Diese Dichotomisierung begrenzt sich jedoch an der Zurückweisung von Macht und Wissen, die in der Kritik-Bestimmung von Foucault als „nicht dermaßen regiert Werdens“ bestimmt wurde (vgl. ebd. 150f.). Lüders versucht daraufhin eine vierte Dimension mit den Bestimmungen von Strukturmerkmalen von Bildungsprozessen zu etablieren, hält jedoch am Begriff der Entsubjektivierung fest. Der Begriff der Entsubjektivierung enthält jedoch noch den Erfahrungsbegriff Foucaults, der für die Bildungstheorie insofern interessant wird, als Kokemohr und Koller Erfahrungen als Auslöser von Bildungsprozessen sehen.

Dieser wird von Foucault in zwei unterschiedliche Kontexte aufgefasst. Zum einen ist dieser philosophisch zu verstehen, nach Nietzsche oder Bataille, als „Versuch an einen bestimmten Punkt des Lebens zu gelangen, der dem Nicht-Lebbaren so nahe wie möglich kommt“ (Foucault 2003: 26). In diesem stößt das Subjekt bei der Entsubjektivierung an seine Grenzen, in welcher er sogar zu seiner eigenen Vernichtung oder Auflösung getrieben werde, da dieser keine Handlungsfähigkeit jenseits dieser Grenzen kennt. Das zweite Verständnis von Erfahrung sieht Foucault diesen als eine praktische Möglichkeit durch das Lesen und Schreiben sich selbst zu verändern, eine Erfahrung zu „machen“ und als veränderte Subjekte eine veränderte Beziehung einzugehen oder ein neues Verhältnis einzunehmen (vgl. Rose 2012: 152). Letzteres kennzeichnet somit einen Veränderungsvorgang, die in die Funktion der Entunterwerfung passt. Hierzu stellt Lüders drei zentralen Strukturmomente von Bildungsprozessen im Anschluss an Foucault.

Diese sind als Veränderungsprozess zu verstehen, ausgerichtet auf die Welt- und Selbstverhältnisse und den Bedingungen des eigenen Seins; auf die Selbstpraktiken als Motor, in denen Subjekte sich Erfahrungen aussetzen, aus welchen sie als veränderte hervorgehen. Schließlich umfasst sie Bildung als einen Moment der Seinsgewissheit. Diesen Begriff entlehnt sie von Kokemohr und kann als eine Orientierung auf Seinsgewissheit, als Bearbeitung von gesellschaftlichen Problemlagen verstanden werden (vgl. ebd. 153f.) Mit Letzterem ist Rose jedoch nicht einverstanden, da sie diesen Begriff als kaum Denkbaren oder Möglichen sieht. Daher schlägt sie vor, diesen Aspekt als „Bildungs-Strukturmoment und Voraussetzung für Bildung wieder einzuklammern“ (ebd. 155). Zudem sieht Rose nicht die Dichotomisierung zwischen Bildung und Unterwerfung, also zwischen Entsubjektivierung und Subjektivierung, als sinnvoll, sondern will vielmehr die Verkoppelung miteinander fokussieren. Daher will sie den Bildungsbegriff ein weiteres Mal reformulieren. Dafür nutzt sie Butlers Begriff der Resignifizierung.

Resignifizierung als Bildungsprozess

Anders als bei Lüders widersteht bei Butler der Begriff der Resignifizierung der bereits angeführten Dichotomie. Die Resignifizierung ist als eine Form der Wiedereinschreibung in den Diskurs zu denken. Welche Art und Weise, und welche Arten von Resignifizierungen es gibt, wurde bereits ausführlich skizziert. Sie nutzen die Zerbrechlichkeit und Transformationsfähigkeit der Episteme der Macht aus der Performativität. „Letztlich kulminieren beide Resignifizierungspraxen darin, auf die eine oder andere Weise die Norm selbst mittels einer spürbaren Abweichung von ihr sichtbar werden zu lassen, weil sie ihr gerade nicht (vollständig) ordnungsgemäß entsprechen“ (ebd. 157). Was folgt, ist eine Verschiebung oder Überschreitung der Norm, ein Prozess, wodurch die Begrenzungen der Normen deutlich werden und diese selbst verschoben werden können.

Es geht daher weniger um eine Transformation von Subjekten, sondern vielmehr um die Veränderung von Diskursen und Körperinszenierungen „innerhalb und durch eine subversive Praxis der Wiederholung“ (ebd. 158). Der Blick löst sich von der Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses eines Subjekts hin zur möglichen Differenz

„zwischen gewöhnlich-normativer oder auch sozial und diskursiv nahe gelegter Subjektposition(ierung) einerseits und bezogener oder zur Geltung gebrachter Subjektposition(ierung) im Rahmen und ggf. an den Grenzen der subjektivierenden Kategorien, die zur Positionierung zur Verfügung stehen, andererseits als Bildung zu verstehen“ (ebd.)

Es wird im Anschluss von Lüders Bildungsverständnis, dieses ein weiteres Mal reformuliert. Bildung kann als Infragestellung und Verschiebung von kollektiven Bedingungen des Seins gelesen werden, welche in Diskursen eingelagert sind. Das Bildungsverständnis zielt auf eine Transformation von Teilen eines Diskurses „im Hinblick auf sein Ge-Wissheiten und Norm(alität)en, sowie auf die Welt-, Körper- und Selbstverhältnisse, die Subjekte angesichts dieser [...] und in Beziehung zu ihnen ausbilden können“ (ebd. 158). Den Diskursen, deren Befangenheit von Machteffekten und Zwangsmechanismen, können dabei nicht entkommen werden, diese können jedoch als solche entlarvt und verschoben werden (vgl. ebd.).

2.4 Diskriminierung

Meines Erachtens ist an dieser Stelle eine ausführliche Definition Diskriminierung oder Anrufungen mit einem diskriminierenden oder rassistischen Charakter überflüssig. Es wird als bekannt vorausgesetzt, was unter den Begriffen Rassismus und Diskriminierung zu verstehen ist. Nadine Rose setzt jedoch diese Terminologien von Rassismus, Diskriminierung, Bildung und Subjektivierung in einen Zusammenhang, der hier noch kurz angeführt werden soll. Des Weiteren stellt sie vier Thesen auf, die bei Abfolge einer rassistischen Anrufungen zu einem Subjekt zu beobachten sind.⁷

Rose sieht nach Stuart Hall den Begriff von Rassismus als Diskurs an, der nicht nur als eine nachträgliche Ungleichbehandlung angesehen werden kann, stellen vielmehr eine Logik heraus, welche Vorstellungen von Ungleichheit und Ungleichwertigkeit von Menschen denkbar macht. Diese wird dann in Form von Ungleichbehandlungen aktualisiert, die wiederum zum einen absichtlich oder auch unabsichtlich ablaufe (vgl. Rose 2012: 207). Im Zusammenspiel von Rassismus und Diskriminierung müsste man

„im Anschluss an Stuart Hall folglich Rassismus als Diskurs oder Repräsentationssystem begreifen, durch dessen sprachliche Unterscheidungen und zugehörigen Bilder (z.B. von ‚Eigenen‘/‘Fremden‘ [...]) konkrete Diskriminierungspraxen sowohl orientiert als auch legitimiert werden“ (ebd.)

Dadurch kann eine Unterscheidung zur Zuordnung von Menschen in natio-ethno-kulturell codierten Gruppen möglich gemacht werden. Diskriminierung wird somit nach Rose als

⁷ Nadine Rose definiert die Begriffe von Diskriminierung detailreich und geht dabei bei diesen Begriffen und den verschiedenen Ausprägungen oder den Prämissen von Diskriminierung wirklich in die Tiefe. Beispielsweise unterscheidet Rose den Begriff der Diskriminierung in indirekte und direkte Diskriminierung in der Schule, sowie strukturelle oder interaktionelle Diskriminierung. Dabei geht sie auch auf eine Unterscheidung von Diskriminierung und Rassismus ein, und stellt Rassismus als einen Diskurs fest (vgl. Rose 2012: 188). Auf eine tiefreichende Rezeption von Roses Analyse soll jedoch verzichtet werden. Bei der Analyse selbst, wenn diskriminierende Anrufungen in den verschiedenen Interviews herausgestellt werden müssen, kann und soll jedoch immer wieder Bezug zu dieser Arbeit unternommen werden.

konkrete diskriminierende Praxis aufgefasst, während Rassismus, den diskursiven Rahmen naturalisiert und naturalisierender Differenzkonstruktionen darstellt. „Wenn Rassismus als diskursive Praxis funktioniert, dann ist dieser als vielschichtiger und dynamischer Prozess der Produktion von Wissen, Macht und Subjekten zu begreifen (ebd. 208). Die Differenzordnung von Hall von zivilisierten europäischen Weißen und der „nicht-weißen“ durch Rassismus wird auch von Rose aufgegriffen, wenn sie männliche Jugendliche als ‚migrationsandere‘ Jugendliche hervorbringen will. Für das Zusammenspiel von Rassismus und Subjektivierung stellt Rose dann die bereits angedeuteten vier Thesen auf.

These 1: „Rassismusrelevante Anrufungen setzen Subjektivierungsprozesse in Kraft, indem sie die Subjekte in ihre soziale Existenz hineinrufen, und vollziehen performativ die Unterwerfung des Subjekts unter die Normen der Gesellschaft“ (ebd. 209). Dabei soll nach Butler auch eine Rassenzugehörigkeit eines Subjekts möglich sein, der sich bis auf die Materialisierung des Körpers erstrecken kann.

These 2: „Rassismusrelevante Anrufungen werden von Subjekten lediglich aktualisiert und weitergeleitet. Die Verantwortung für solches Sprechen obliegt dem Subjekt damit im Sinne einer Aktualisierung der Konvention, aber nicht im Sinne einer Urheberschaft“ (ebd. 211). Hier ist die Weiterleitung und Aktualisierung eines bereits als verletzend eingestuften Diskurses anzusprechen, der durch die Performativität wiederholt, erneuert und wiederbelebt wird, sodass Begriffe wie „nigger“ immer noch in der Gesellschaft gebraucht werden und dazu eine pejorative und herablassende Wirkung entfalten, sofern diese nicht von der schwarzen Bevölkerung genutzt wird.

These 3: „Rassismusrelevante Anrufungen greifen auf Konventionen, auf ein historisches Reservoir von Wissensbeständen, Worten und Bildern zurück und wären ohne diese nicht denkbar, verdecken aber zugleich ihre Konventionalität und Historizität“ (ebd.).

Diese These schließt an das letzte genannte Beispiel an. Darin verdeutlicht auch Butler, dass jeder verletzende Name eine Geschichte mit sich trägt.

These 4: „Rassismusrelevante Anrufungen sind wie jeder Sprechakt immer der Möglichkeit des Misslingens ausgesetzt und lassen sich dagegen nie vollständig absichern“ (ebd. 212). An dieser Stelle soll an die Resignifizierungsprozesse verwiesen werden, die eine Opposition oder einen Widerstand möglich machen. Zudem soll darauf verwiesen sein, dass nach Austin performative Sprechakte auch misslingen können, wenn verschiedene Faktoren und Bedingungen nicht gegeben sind. Diese vier Thesen werden in den Interviews nicht geprüft. Es wird nicht geprüft, ob diese Thesen auch immer wieder auftreten oder nicht. Sie

werden eher als Voraussetzung genommen, dass hier von diskriminierenden Anrufungen gesprochen werden kann.

3. Interviews Analyse

3.1 Alessandro Müller (FR008)

Die Grundschulzeit

Eine Textsegmentierung des Interviews mit Alessandro nach Institutionen wird deswegen schwierig, weil Alessandro in seinem frühen Alter bereits sehr oft die Schule gewechselt hat und auch umgezogen ist. Auch die Grundschule musste Alessandro aufgrund eines Umzuges in eine andere Wohnung wechseln. Die Zeit an der Grundschule bewertet er nicht positiv, da er zu dieser Zeit von seinen Mitschülern gehänselt wurde. Als Grund dafür sieht Alessandro seinen sozialen Status an, den er und seine Mutter damals gehabt hatten. „Da wurde ich auch geärgert, weil wir halt kein Geld hatten“ (FR008: 4). Sie lebten zu dieser Zeit von staatlichen Sozialgeldern, weswegen sich seine Mutter und er keine Markenkleidung leisten konnten. An einer anderen Stelle im Interview verweist Alessandro darauf, dass gerade in der Grundschule seine Mitschüler „vom Land“ materialistisch gewesen sind, sprich sehr auf das Äußere und auf Markenkleidung bedacht. Dies führt er wie folgt weiter aus, nämlich dass es seinen Mitschülern gleichgültig gewesen war im Unterricht aufzupassen oder gute Noten zu bekommen. Viel wichtiger erschienen ihnen die Frage, „wie man aussah“ (ebd. 109).

Es soll hier festgehalten werden, dass Alessandro, nach eigenen Aussagen, in der Grundschule aufgrund seiner Kleidung ausgrenzend behandelt und gehänselt wurde. Eine genaue Vertiefung dieser Behandlung gibt er jedoch nicht Preis, sodass man hier nur über die Folgen dieser Zeit spekulieren kann. Genaue Anrufungen werden auch nicht genannt. Es gibt keine Beispiele von denen man seine Aussagen darüber, aufgrund seiner Kleidung gehänselt worden zu sein, nutzen kann. Es fehlen die Informationen und eindeutige Anrufungen, um damit arbeiten zu können. Auf der anderen Seite wird der ökonomische Status Alessandros geschildert. Nach der Trennung der Eltern musste er mit seiner Mutter für eine Zeit in einer Wohngemeinschaft mit Menschen ziehen, die seine Mutter gerade erst kennengelernt hatte (vgl. ebd. 6f.). Zudem lebte er zum Zeitpunkt des Interviews in einem Heim, gibt jedoch den Grund dafür nicht Preis und erzählt zudem auch nicht, seit wann er dort lebt. Was an dieser Stelle festgehalten werden kann ist lediglich, dass Alessandro gehänselt wurde. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass sich die Machtverhältnisse

an dieser Stelle so darstellen, dass er sich diesen Schülern unterworfen haben könnte. Genaue Anrufungen können hier aufgrund des Fehlens von weiteren Informationen und Schilderungen nicht entnommen werden.

Auch aus der Art seiner Erzählung kann keine spezielle Aussage getroffen werden. Er erzählt seine Zeit auf der Grundschule sehr oberflächlich. Zudem begründet er seinen Schulwechsel in der Grundschulzeit auch sehr schnell damit, dass er mit seiner Mutter aus einer Wohngemeinschaft erneut nach Köln gezogen ist (vgl. ebd. 7f). Auffällig ist daher hier nur die Tatsache, dass Alessandro versucht die Erzählung so schnell wie möglich zu übergehen. Dies kann man auch darauf schließen, dass er dieser Zeit keine großartige Bedeutung beimisst und dabei lieber auf andere Stationen des Lebens eingeht.

Gymnasium

Auf dem Gymnasium beginnt Alessandro dann, seine Mitschüler zu ärgern und zu mobben. Dadurch, dass er jedoch seine Mitschüler gemobbt hat, stieg er im Diskursfeld der Schule in eine höhere Positionierung. Er findet, dass er dadurch mehr Freunde und eine soziale Anerkennung bekommen hatte: „Und da ist mir dann halt aufgefallen dass die Leute halt also ich hatte erst dann richtig viele Freunde als ich den dann geärgert habe“ (ebd. 118 – 120). Konkret geht er dabei auf seinen Mitschüler ein, den er aufgrund seiner italienischen Herkunft als „Spaghetti“ angerufen habe (589). Die Anrufung als Spaghetti unterwirft nicht nur die Herkunft des Italieners, ihm wird kein Name vergeben, es belustigt zudem die Herkunft des Jungen. Darüber hinaus kann eine Materialisierung des Körpers erfolgen, die den Jungen der Norm als zu dünn darstellen lässt, und dabei eventuell auch dem Bild von Männlichkeit nicht gerecht werde. Zu seiner Zeit als Mobber sagt Alessandro jedoch reflexiv betrachtend: „rückblickend tut es mir leid, aber damals war das wohl irgendwie cool“ (ebd. 13).

Diese Aussage Alessandros ist ziemlich zwiespältig und zeigt eigentlich keine wirkliche Veränderung in seinem Denken und Handeln. Er erkennt zwar, dass seine Taten von dieser Zeit nicht richtig gewesen waren, gibt jedoch immer den Zusatz an, dass das damals „cool“ gewesen war und versucht somit sein Handeln zu rechtfertigen. Diese Rechtfertigung wird aus der Konjunktion *aber* sprachlich ausgedrückt. Er bezieht sich ferner auf die soziale Anerkennung und seinen neuen und wachsenden Freundeskreis, den er durch das Mobben erlangt. Wirklich differenzieren, aus welchen Gründen man ein soziales Ansehen erlangt, kann Alessandro jedoch nicht: „Welche Gründe, wer cool war und wer nicht, das hab ich selber nie verstanden“ (125f.). Was kann hier eigentlich beobachtet

werden? Zur Erinnerung: Alessandro wird in der Grundschule immer wieder ausgegrenzt und gemobbt. Dies schreibt er auf die günstigen Klamotten zurück, die er zu dieser Zeit trug und auch generell auf die soziale Armut seiner Familie. Man kann daraus interpretieren, dass er diese Anrufungen akzeptiert und sich diesen unterwirft, da er diese Anrufungen auf den ökonomischen Status von ihm und seiner Familie zuschreibt. Im Feld des Gymnasiums wird Alessandro jedoch nicht zum unterworfenen Subjekt. Er wird selbst zum Akteur und unternimmt durch das Mobben seiner Mitschülern etwas, um den Diskurs von der Grundschule nicht erneut wieder aufkommen zu lassen. Alessandro möchte nicht erneut als Ausgegrenzter angerufen werden, der keine Markenkleidung trägt. Er möchte als jemand subjektiviert werden, der in die „coole Gruppe“ hineingehört und dabei nicht ausgegrenzt wird. Dieses ausgegrenzte Subjekt kann Alessandro zudem ziemlich gut veranschaulichen: „Da warste halt abgeschrieben. Da ist keiner zu dir gekommen. Du wurdest als vorletzter gewählt im Sport“ (ebd. 128f.). Alessandro möchte es vermeiden, allein zu sein und ausgegrenzt zu werden. Beim Sport als vorletzter gewählt zu werden ist demnach erneut eine Herabwürdigung der körperlichen Fähigkeiten und auch der Männlichkeit. Das psychische Mobbing geht über in ein körperliches. Dieser Diskurs lässt einen Körper materialisieren, der in einer wettkampflichen Sportart keinen Nutzen bringen könne. Deswegen wird dieser Körper von keinem der Teams gewählt.

Um diesen Diskurs mit diesen genannten Folgen zu entgehen, wird Alessandro zu denjenigen, der seine Mitschüler zu unterwerfen versucht. Er versucht dabei die Machtverhältnisse zu ändern, um nicht erneut in die Unterwerfung zu verfallen. Dies kann jedoch nicht als Resignifizierung kategorisiert werden, da der Diskurs nicht entsteht, nicht aufrechterhalten wird und dabei nicht umgedeutet werden kann. Es wird lediglich versucht, diesen Diskurs nicht auftreten zu lassen.

Eine weitere Szene während der Zeit am Gymnasium spielte sich mit dem Lehrer Herr B. ab. Diese Szene spielte sich zum Zeitpunkt ab, als Alessandro dem Italiener einen „Nackenklatz“ gegeben hatte (ebd. 175). Hier wird erneut die Unterwerfung und Machtdemonstration auf einer körperlichen materialisierenden Ebene ausgetragen, nämlich durch körperliche Gewalteinsetzung. Auch hier rechtfertigt Alessandro seine Aktion mit den Worten: „Das war damals irgendwie cool“ (ebd. 175). Diese Rechtfertigung wird von Alessandro als eine Norm aufgefasst, um in der coolen Gruppe dabei sein zu können. Diese Norm wird jedoch im Anschluss von Herrn B. unterbunden. Dieser rief ihn dann vor die Klasse und schrie Alessandro vor der Klasse an. „Also ich wurde noch nie so angeschrien. Nicht mal von meinen Eltern, Der ist richtig ausgeflippt und das war würd ich sagen

irgendwie- Also da kann ich mich noch genau dran erinnern“ (ebd. 185 -187). Alessandro musste sich anschließend bei dem Italiener entschuldigen und ihm die Hand reichen, während die gesamte Klasse sich das anschauen musste und dabei unterhaltsam grinste. Eine spezielle Anrufung kann hier jedoch nicht abgelesen werden, sondern eher ein regelrechtes anschreien. Durch diese negative Konditionierung versucht Herr B. Alessandro mit seinem Fehler auf eine fragwürdige Art und Weise zu konfrontieren. Zudem galt Herr B. auch als eine Autoritätsperson, vor der die anderen Schüler Angst hatten.

Dadurch, dass Herr B. Alessandro anschreit, werden die Machtverhältnisse aufgezeigt und die Grenze des Diskurses der körperlichen Gewalteinsetzung Alessandros als außerhalb aufgeführt. Alessandro kann gegen dieses Machtverhältnis nichts unternehmen. Er verfällt in eine Ohnmachtssituation und kann gegen Herrn B. nichts ausrichten. Er unterwirft sich und entschuldigt sich vor der Klasse bei dem Italiener. Auffällig ist hier jedoch, dass Herr B. und Alessandro nach diesem Ereignis ein entspanntes Verhältnis miteinander hatten.

„Und ich hab danach auch nichts mehr- also ich war unauffälliger. Und der hat mir dann halt auch so manchmal geholfen. Wenn ich mit einem anderen Lehrer Probleme hatte. Der konnte echt fies sein. Aber wenn man es gut meinte und gute Einstellungen hatte dann hat der eben auch geholfen. Und der hat mir halt so- Also hätte der mich nicht so angeschrien hätte ich weiter geärgert. Also da ist mir halt so bewusst geworden wie kacke das eigentlich ist wenn man fertig gemacht wird von ner Gruppe“ (ebd. 213 – 219).

Man könnte an dieser Stelle darauf spekulieren, dass Herr B. Alessandro sein Spiegelbild vor Augen gehalten hat und ihm zeigen wollte, wie es ist, wenn man von einer Person „geärgert“ wird. Hierzu müsste man jedoch auf Lacans Theorie des Spiegelbildes, des Ichs und dem Über-Ichs weiter eingehen. Zudem ist diese Vermutung recht spekulativ. Nach diesen Vorfall gibt es jedoch klar und deutlich einen gewissen Lernprozess bei Alessandro, indem er selbst realisiert, wie es ist, auf der anderen Seite des Geschehens zu sein. Interessant ist zudem, dass beide dann ein freundschaftliches Verhältnis zueinander haben. Dazu kann gesagt werden, dass Alessandro hier subjektiviert wird, und zwar durch das simple Anschreien und dem Sichtbarmachen der Grenzen der Machtverhältnisse durch Herrn B. Dadurch erkennt Alessandro die Grenzen und Normen des Diskurses an und hört damit auf, andere Mitschüler unterwerfen zu wollen. Die Handlungsfähigkeit Alessandros wird ihm dadurch bewusst. Daher kann Herr B. als höheres Subjekt oder Instanz im institutionellen Ort der Schule angesehen werden, der Alessandro durch das Anschreien subjektiviert und ihn dadurch auch bewusst machen lässt, welche Subjektpositionierung er in diesem Verhältnis einnimmt. Diese Positionierung wird zudem nicht umgedeutet oder unterlaufen,

sodass das Verhältnis zwischen beiden aufrechterhalten und weiterhin positiv bleibt. Daher kann eine Subjektivierung hier zwar erkannt werden, eine Resignifizierung jedoch nicht. Dieses Beispiel impliziert jedoch die Vermittlung der Handlungsfähigkeit, der Normen und Grenzen, sowie der Deutlichmachung von Machtverhältnissen. Es wäre interessant herauszufinden, wie sich Alessandros Bildungsweg auf dem Gymnasium weiter entwickelt hätte. Er musste jedoch aufgrund seiner Noten die Schule verlassen und in eine Aufbaurealschule wechseln.

Aufbaurealschule und das Schulprojekt: „Irgendwann warst du dann halt der Kevin“

Auf der Aufbaurealschule war Alessandro dann bis zur achten Klasse, bis er dann die Schule nicht mehr besuchte. Dies hatte jedoch keinen schulischen Grund, sondern war privaten Problemen geschuldet. Er gibt lediglich an, dass seiner Schwester etwas passiert sei und er deswegen sehr oft draußen gewesen war oder bei seiner Schwester. Alessandro gibt an keiner weiteren Stelle einen tieferen Einblick in die Geschehnisse, was darauf zurückschließen lässt, dass er solch private Dinge nicht preisgeben will. Auf der Realschule ab der siebten Klasse fing Alessandro dann mit dem Rauchen von Zigaretten an.

Da Alessandro hier nicht mehr weiterhin zur Schule geht, wird er nach mehr als einem Jahr später aus dieser rausgeworfen. Er muss fortan in ein „Schulmüdenprojekt, wo halt Leute waren, die keine Lust auf Schule hatten“ (ebd. 22f.). Er differenziert sich sofort von diesen Leuten, weil es bei ihm nicht an der Lust lag, sondern an den privaten Problemen. Zudem erklärt er, dass die Intention seiner Mitschüler zur Schule zu kommen der Konsum von Drogen und Alkohol war. Zudem fühlte er sich an dieser Schule unterfordert. Er hatte das Gefühl, dass er sich dort nicht bilden könne, da die Aufgaben, die er bekam, unnütze Sachen aus Holz zu schnitzen oder die Weltkarte in Erdkunde auszumalen (vgl. ebd. 53 – 60). Es gibt bis zu einem gewissen Zeitpunkt eine durchgehende sprachliche Unterscheidung Alessandro von *ich* und *die*. Er differenziert sich von denen, die täglich vor der Schule Drogen konsumierten und auch von der Schule selbst. Er versucht sich selbst diesem Diskurs abzugrenzen und kein Teil von diesem zu sein. Dies erfolgt jedoch nur bis zu einem gewissen Zeitpunkt: „Aber irgendwann warst du dann halt der Kevin der mit der Brille da immer sitzt und immer nüchtern ist. Also irgendwann wollte ich halt dazu gehören und hab dann mitgemacht“ (ebd. 75 – 77).

Daher kann vorausgesetzt werden, dass es zu einer Situation gekommen sein mag, in der Alessandro als *Kevin* angerufen sein könnte. Der Name *Kevin* ist nicht nur ein Name, vielmehr verkörperte dieser Name einige wesentliche Charakterzüge und entwickelte sich

zu einer Zuschreibung für eine gewisse Gruppierungen von Menschen ohne Migrationshintergrund. Der Name an sich charakterisiert die Dummheit eines Menschen und wurde zu einem Titel von Jugendlichen. Dieser Trend ging demnach soweit, dass dieser als „Alpha-Kevin“, sprich der Dümme von allen, für das Jugendwort des Jahres 2015 eigentlich nominiert war. Dieser wurde jedoch vom Langenscheidt-Verlag von der Nominierten-Liste dann doch gestrichen, da die Bedeutung des Wortes zu stark diskriminierend konnotiert wäre. Erstmals wurde eine Nominierung aus dieser Liste gestrichen.⁸ Es wird sogar von einem satirischen „Kevinismus“ gesprochen, der zu einer sozialen Isolation und einer Psychose gegen „gesunde Menschen“ führe. Auch empirisch kann einiges zum Namen Kevin gesagt werden. Anlässlich ihrer Master-Arbeit befragte Julia Kube 2000 Lehrer online zu Namen und den dazu gehörigen Assoziationen. Die Studie gab Preis, dass diese Grundschullehrer gewisse Vorurteile von Namen haben, sodass Namen wie Maximilian oder Marie besser abschneiden als Chantal, Justin oder Dennis. Dabei galt die Höchststrafe den Kindern, die Kevin heißen. „Er führt die Rangliste der unbeliebten Namen an, gilt als verhaltensauffällig und leistungsschwach. Eine befragte Lehrerin kommentierte: ‚Kevin ist kein Name, sondern eine Diagnose‘“ (Trenkamp 2009).

Ferner soll noch ein Sketch angesprochen werden, der das Bild eines *Kevin* noch einmal überspitzt darstellen soll. In diesem wird der Film *Kevin allein zu Haus* parodiert. Der pubertierende Kevin im Sketch spielt an seiner Konsole und beleidigt in äußerster Fäkalsprache. Der soziale Status ist ebenfalls klar. Dabei ist die Familie charakterisiert von Hartz IV-Geldern, Pfandflaschenabgaben und einer alleinerziehenden Mutter. Der Nachname Ritter spielt an die Ritter-Familie an, die durch Reportagen im Fernsehen für Aufmerksamkeit sorgte. Die Entwicklung der Kinder zu Männern ist in diesen verschiedenen Reportagen verfolgbar. Alle Kinder der Ritter Familie waren mehrmals im Gefängnis, weisen ein gewalttätiges Verhalten auf und leiden unter Alkoholproblemen. Als die alleinerziehende Mutter bemerkt, dass sie ihren Sohn Kevin zuhause vergessen und den Fernbus anhalten will, fragt der Busfahrer sie, was denn schon passieren solle. Darauf entgegnet sie mit „Er ist ein Kevin!“⁹ Es wird dabei ein Prototyp geschaffen für einen

⁸ Da auf beiden Seiten vom Spiegel und der Frankfurter Allgemeine kein Autor der Berichterstattung angegeben, folgen die Weblinks hier: <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/alpha-kevin-darf-nicht-jugendwort-des-jahres-werden-a-1045350.html> (21.01.2019); <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/jugendwort-des-jahres-alpha-kevin-ist-raus-13720719.html#void> (21.01.2019).

⁹ Der Sketch ist hier zu sehen: <https://www.prima.de/news/Jenny-Elvers-vergisst-Alpha-Kevin-allein-zu-Haus,21079299> (21.01.2019).

abhängigen, verhaltensgestörten, tollpatschigen Jungen, der alles andere zu sein scheint, als „normal“.

Dieser Anrufung sah sich Alessandro ausgesetzt, will sich jedoch nicht unterwerfen und schon gar nicht aus diesen subjektiviert werden. Daher wird er Teil von jener Gruppierung, von welcher er sich vorher klar und deutlich abzugrenzen versucht hatte. Mit seiner Reaktion der Partizipation vom regelmäßigem Konsum von Drogen und Alkohol vor der Schule versucht er, den Anrufungen zu entkommen. Diese Anrufung würde ihn nicht nur einen Ruf aufdrücken, welches ihn der Teilhabe von sozialer Anerkennung und Freunden ganz verweigern lassen würde. Vielmehr würde auch die Materialisierung eines Körpers erschaffen werden, die den Vorurteilen eines Kevin voll und ganz zustimmen würde. Dies wird schon zu Teilen von Alessandro selbst angenommen: „der mit der Brille da immer sitzt“ (FR008: 75f.). Dadurch, dass Alessandro dann aber beim Drogenkonsum partizipiert, agiert er gegen solch eine Anrufung. Ist dies jedoch eine Resignifizierung? Er kann der Anrufung des *Alpha-Kevins* zwar unterlaufen, jedoch wiederholt er diese Anrufung nicht. Es findet keine Performativität des Sprechaktes statt. Das kann darauf schließen, dass solch eine Anrufung noch nicht stattgefunden hat, sondern Alessandro aus Angst davor, dieser Anrufung schon vorher unterbinden will, bevor dieser überhaupt getätigt wird. Nehmen wir jedoch an, dass die Anrufung bereits ausgeführt wurde, so kann die Reaktion Alessandros als ein Akt angesehen werden, den performativen Sprechakt misslingen zu lassen. Die Bedingungen für einen wiederholenden performativen Sprechakt ist mit der Partizipation des Drogenkonsums nichtig. Daher erfolgt auch keine Performativität der Anrufung, vielmehr verstummt diese.

Zudem wird aus der Erzählung klar, dass Alessandro die Anrufung lediglich verstummen lassen will und keine Resignifizierung hier stattfindet: „irgendwann warst du dann halt der Kevin“ (ebd. 75). Dadurch, dass er das Personalpronomen *du* benutzt, will er sich ganz klar von dieser Anrufung distanzieren und diese verstummen lassen. Dafür sagt er: „Also irgendwann wollte ich halt dazu gehören“ (ebd. 76). Hier nutzt er wieder das *ich*, sodass die Partizipation des Drogenkonsums als Mittel zum Zweck herausgestellt wird, nicht als Kevin angerufen zu werden und der Anrufung zu entkommen.

Hauptschule

Auf der Hauptschule können zwei Veränderungen festgestellt werden. Zum einen verändern sich die Machtverhältnisse zwischen Lehrer und Schüler. Dort wurden drei der Lehrer von Schülern auf dem Pausenhof „verprügelt“ (ebd. 153). Zudem hatte Alessandro das Gefühl,

dass die Lehrer stets eingeschüchtert waren und einige Schüler eine höhere Handlungsfähigkeit als ihre Lehrer aufweisen. Diese Feststellung macht Alessandro daran fest, dass man im Unterricht mehr auf den Mitschüler hörte als auf den Lehrer.

„Also wir hatten einen bei uns in der Klasse der sah auch wie fünfundzwanzig. Und wenn der was gesagt hat, dann stand der irgendwie überm Lehrer. Also die mehr auf den gehört wenn der gesagt hat seid mal leise, als auf den Lehrer“ (ebd. 148 – 151).

Die Macht geht für Alessandro an dieser Stelle nicht von einem Lehrer aus, sondern von Schülern, die älter als die anderen aussehen. Auch hier wird deutlich, dass die Macht mit der Materialisierung des Körpers stark einhergeht, da Alessandro darauf verweist, dass der Schüler älter als die anderen, eigentlich wie ein Erwachsener, aussah. Dieses Machtverständnis wird jedoch durch das „irgendwie“ relativiert. Es ist von einem Gefühl auszugehen, nach dem subjektiven Empfinden Alessandros. Trotzdem verändern sich die Rahmenbedingungen an der Hauptschule, durch welche er sich von Herr B. subjektivieren lassen hat.

Die andere Veränderung ist bei Alessandros Ansehen und Auftreten festzustellen.

„Ja ich hatte halt in der Hauptschule da einen ganz guten Stand damals. Weil (.) ja ich kam mit den Leuten gut klar. Keine Ahnung. Vielleicht lags auch daran- ich hatte halt schon die Erfahrung mit Kiffen und Alkohol und so. Das war halt auch immer ein großes Thema“ (ebd. 82 – 84).

Alessandro sieht sich selbst nicht mehr in Gefahr diskriminierend oder ausgrenzend von seinen Mitschülern angerufen zu werden. Dieses Standing schreibt er auf die Erfahrungen zurück, die er mit seinem Umfeld aus dem Schulmüdenprojekt gemacht hat. Die praktische Erfahrung des Drogenkonsums mit seinen Mitschülern aus dem Schulmüdenprojekt veränderte ihn somit und seine Bereitwilligkeit soziale Kontakte zu knüpfen. Er versucht nicht mehr den Diskurs der ausgrenzenden Anrufung aufgrund der armen Klamotten oder den Charakteristiken eines *Kevin*s zu entkommen oder zu unterbinden bevor diese überhaupt entstehen können. Genau im Gegenteil. Alessandro kam nach seinen eigenen Aussagen gut mit den Leuten klar. Dies begründet er damit, dass er sich auch in dieser Schule gewaltvoll durchsetzen musste. „Da wurd sich immer auch viel geprügelt“ (ebd. 84f.). Wie auf dem Gymnasium muss Alessandro hier mit Hilfe körperlicher Gewalt eine soziale Anerkennung innerhalb des Diskursfeldes der Schule erlangen. Nach seinen eigenen Aussagen nutzt er die Gewalt nicht wie auf dem Gymnasium, um in die „coole Gruppe“ zu gehören. Vielmehr spricht er nun davon, dass er diese Gewalt nutzte, um sich selbst zu verteidigen. „Ich war

halt ganz- also normal weit für mein Alter und konnte mich halt immer gut verteidigen“ (ebd. 85f.). Die Gewalt geht nicht von Alessandro aus, er verteidigt sich.

Es gibt zudem eine weitere Veränderung, die Alessandro im Laufe der Hauptschule zeigt. „Ja da habe ich viel zwischenmenschlich mitgenommen. Da habe ich gelernt wie man sich verteidigt wenn man Kevin heißt und der einzige Deutsche in der Klasse ist“ (ebd. 389f.). Anders als auf dem Schulmüdenprojekt akzeptiert Alessandro diesen Namen nun.¹⁰ Die Akzeptanz und Anerkennung des Titel *Kevin* ist nicht nur der erste Schritt für eine Subjektivierung, sondern auch für eine Resignifizierung, die durch ständige Wiederholung und Umdeuten dann ablaufen kann. Auch sprachlich ist die Veränderung hier zu sehen. Aus einem distanzierten *du* wird ein neutraleres *man*. Somit kann Alessandro versuchen, die Konnotation aus dem Begriff des Kevins, der dargestellt wurde, zu neutralisieren.

Was folgt, sind viele rassistische Anrufungen, nicht nur gegen Alessandro, sondern gegen mehrere Migrationshintergründe. Dabei wird Alessandro als „scheiss Deutsche“ angerufen, aber auch die Albaner oder Türken wurden dementsprechend auf diese Art angerufen (ebd. 400). Einer speziellen diskriminierenden Anrufung war er aufgrund seiner Kreuzkette konfrontiert: „Da waren halt n paar streng gläubige Moslems und die ehm (.) keine Ahnung (.) also die also ich hatte mal Kreuzkette und das fanden die nicht cool wollten die dass ich die auszieh und so“ (ebd. 406 – 409). Alessandro wird es hier verweigert, seine Religionszugehörigkeit und dieses Bekenntnis dazu auch öffentlich zu zeigen. Dabei soll er die Kreuzkette abnehmen, mit welchem er materialisierend seine Religionszugehörigkeit verkörpert und nach außen trägt. Seine Religion wird demnach als nicht die richtige angerufen. Auch sprachlich sticht dieses Ereignis mehr als die anderen heraus. Alessandro wiederholt sich hier öfter und macht einige Pausen, um das Ereignis jedoch so neutral wie möglich und ohne jegliche Bewertung zu erzählen. Demnach wird ihm angedroht, die Kette abzulegen. Erneut reagiert Alessandro auf diese Norm körperbetont: „Ich war stärker als die körperlich zum Glück. Deshalb musste ich die nicht ausziehen.“ (ebd. 410). Die Anrufung verläuft daher ins Leere, da Alessandro sich nicht unterwerfen lässt. Es wird dabei erneut auf die körperliche Überlegenheit verwiesen, der die eigentliche Norm und auch Bedingung für die Handlungsfähigkeit in diesem Diskursfeld zu sein scheint: „Da gings da halt hauptsächlich darum (.) also (.) wenn man den körperlich überlegen war hatte man nichts zu befürchten“ (ebd. 412f.).

¹⁰ Wohlmöglich ist Kevin der richtige Name des Interviewten. Dies soll jedoch aus Gründen der Sicherstellung seiner Anonymisierung keine weitere Rolle spielen.

Aus diesem Grund ist hier auch keine Resignifizierung zu sehen. Es kann zwar wieder festgestellt werden, dass Alessandro erneut gegen eine Anrufung auf seine körperbetonte Art und Weise agieren kann, diese körperbetonte Reaktion ist jedoch keine Unterwanderung oder eine Verschiebung des Diskurs, sondern der Diskurs selbst. Der Diskurs hierbei, welches die Handlungsfähigkeit bereitstellt, ist es, körperlich dem anderen überlegen zu sein. Dieser Diskurs wird auch von Alessandro genutzt und wiederholt, jedoch nicht verschoben oder umgedeutet. Sprachlich unterstreicht er diesen Diskurs mit einem Vergleich. Dabei erwähnt er einen „Mehrt“ (ebd. 416), wahrscheinlich Mert gemeint, der ziemlich schwächling aussah, sich demnach nicht verteidigen konnte, und daher so lange „geärgert“ wurde, bis er aus Angst nicht mehr zu Schule gekommen ist. Er hatte jedoch sogar deswegen einen schlechteren Abschluss in Kauf genommen, da Alessandro in ihm viel Potential gesehen habe. Was hier entsteht ist ein Diskurs zum (Über)Leben auf der Hauptschule. Dabei entsteht die Binarität von *stark/schwach*. Der Stärkere kann sich verteidigen und somit gegen seine Mitschüler durchsetzen. Er ist nicht Ziel von ständiger sozialer Demütigung und Isolation, und muss sich demnach auch keine Sorgen um weitere Demütigung machen. Der Schwache wird jedoch zum Ziel dieser Demütigung und Isolation, und lebt dabei in ständiger Angst. Dieser Diskurs scheint zudem der Iterabilität ausgesetzt zu sein, sprich der Starke muss seine körperliche Überlegenheit jedes Mal aufs Neue unter Beweis stellen und der Schwache wird jedes Mal aufs Neue schikaniert, gedemütigt, als Schwächling angerufen, unterworfen und somit als solch einer subjektiviert. Es wird auch keine Reaktion aus der Anrufung als „scheiss Deutsche“ erkenntlich. Diese Anrufung kann jedoch als eine charakterisiert werden, die aufgrund ihrer Ziellosigkeit und ihres ständigen Gebrauches gegen jede Rasse oder jede Herkunft, den Bedingungen für einen performativen Sprechakt nicht standhalten kann und deswegen misslingt.

Berufskolleg und politische Aktivität

Trotz aller Probleme schafft es Alessandro einen guten Notendurchschnitt zu erlangen und auf das Berufskolleg gehen zu können, in welchem er sich zum Zeitpunkt des Interviews befindet. Es ist hier auffällig, dass Alessandro mit seinen Lehrern und Mitschülern zufrieden zu sein scheint und auch keine Probleme mehr mit diesen hat. „Am chilligsten ist es auf dem Berufskolleg muss ich sagen. Weil die Lehrer einen gleich- also man redet in der selben Stufe- also die reden nicht von oben herab. Die siezen einen“ (ebd. 160 – 162). Gesiezt zu werden und dabei auch die Lehrer zu siezen führt bei Alessandro zu einer Ernsthaftigkeit, aber auch zu einer Reife, die er auch bei seinen Mitschülern ausmacht. Er lobt zudem, dass

das Machtverhältnis zwischen Lehrer und Schüler gelockert sei. Er hat nicht mehr das Gefühl, sich dem Lehrer voll und ganz unterwerfen zu müssen um subjektiviert zu werden, oder im Gegenteil, dass die Lehrer weniger Handlungsfähigkeit haben als die Schüler und Alessandro dadurch in der Beziehung und der Machtkonstellation verwirrt wird. Das Verhältnis scheint für ihn auf eine professionelle Ebene zu sein, die Alessandro zu nichts zwingt. Vielmehr wird das Verhältnis durch sogenannte „Kann-Listen“ (ebd. 257) verkörpert. Auf diesen können die Schüler sich selbst einschätzen und ihren Lernstand dabei begutachten.

In diesem Diskurs des selbstständigen Lernens und Eigenkontrolle, dem Fehlen von diskriminierenden Anrufungen, des ständigen Machtkampfes mit seinen Mitschülern, und der klaren und ausgeglichenen Machtverhältnisse mit den Lehrern unterwirft sich Alessandro diesen Diskursen bereitwillig und lässt sich dadurch derart subjektivieren, als dass er sich nicht nur ernsthafte Gedanken für seine eigene Zukunft macht, sondern auch sein Handeln an den vergangenen Stationen überdenkt und dabei auch über Rassismus ernsthaft nachdenkt. Es entfällt erstmals der Akt des Reagierens und Entgegen-Sprechens oder Gegen-Handelns. Es zeigen sich jedoch trotzdem Anzeichen eines Resignifizierungsprozesses.

Dieser kann in der Mitgliedschaft der politischen Gruppierung verortet werden. „Ja ich hab im Freundeskreis der (...) ne eigene politische Gruppe gegründet hat. Da bin ich halt vor zwei Jahren beigetreten“ (ebd. 541f.). Bei dieser politischen Gruppe setzt sich Alessandro gegen Rassismus und Faschismus ein. Dabei geht er auf Demonstration und gibt seiner Stimme und der politischen Einstellung einen Körper. Die Materialisierung seiner politischen Meinung erfolgt in diesen Demonstrationen. Durch diesen Sinneswandel überdenkt er auch sein eigenes Denken und Handeln aus der Zeit im Gymnasium, in dem er den Italiener immer wieder rassistisch angerufen hat und ihn zudem herabwürdigend behandelte. Zudem reflektiert er jene Erfahrungen, die er selbst mit Diskriminierung gemacht hat, aber auch bei seinen Mitschülern gesehen hat. So beschreibt er die Gruppenbildung nach Herkunft, oder das Auslachen, wenn man der einzige Deutsche sei, aber auch Anrufungen, die man nicht verstehe, weil diese auf türkisch gemacht werden. Für Alessandro liegt der Ursprung von rassistischen Anrufungen und einem rassistischen Diskurs bei der Langeweile, aber vielmehr auch im Elternhaus selbst (vgl. ebd. 616f.). Es wird an dieser Stelle deutlich, dass die Anzeichen eines Resignifizierungsprozesses hier zu beobachten sind. Alessandro versucht durch seine politische Gruppierung und Engagement den Diskurs des Faschismus zu verschieben. Dabei sucht er auch den Ursprung von

rassistischem Handeln. Durch die Umdeutung dieses Diskurses erlangt Alessandro somit ein andere Welt- und Selbstbild. Während er vorher immer wieder sein rassistisches Handeln oder auch seine Art und Weise andere zu ärgern und fertigzumachen damit gerechtfertigt hat, dass es zu jener Zeit als cool galt, ist sein derzeitiges mindset ein ganz anderes. Daher kann hier von Anzeichen von Resignifizierungsprozessen gesprochen werden, die er aufweist. Mit anderen Worten kann gesagt werden, dass er diese Anzeichen als Werkzeuge griffbereit für weitere diskriminierende Anrufungen hat. Er kennt daher Strategien, um gegen Diskriminierung und Rassismus von bestimmten Gruppen, aber auch von seiner eigenen Gruppe, nämlich der einzige Deutsche in einem Diskurs zu sein, vorzugehen. Um diese letztlich festhalten zu können, müssten weitere Informationen zu seinem derzeitigen Umgang mit seinen Mitschülern und möglichen Anrufungen gegeben sein.

3.2 Ayse (FR033)

Die Geburt – ein Anruf des Körpers statt des Geschlechts

Die Erzählung der Lebensgeschichte Ayses beginnt bei ihrer Geburt. Es ist schon auffällig, dass ihr Lebensweg auf diese Weise beginnt, da die Meisten kurz auf ihren familiären Hintergrund eingehen und dann in der Grundschulzeit oder im Kindergarten mit ihrer Erzählung beginnen. Man beginnt dort, wo man im Gedächtnis die ersten Erinnerungen findet. Daher ist die Erzählung ihrer Geburt so auffällig.

Diese Erzählung wird von ihr geschildert, da ihre Geburt nicht problemlos verlief. Nach Aussagen ihrer Mutter, die ihr nur das mitteilen kann, was sie noch von den Ärzten weiß, war Ayse eine Frühgeburt, genauer gesagt kam sie zwei Monate früher auf die Welt. Darüber hinaus gab es Komplikationen während der Geburt. Sie bekam minutenlang keinen Sauerstoff. Der Sauerstoffmangel wirkte sich zunächst auf die Augen und dann auf den Fuß aus. Sie hatte eine „*Achillessehnenverlängerung*“ (FR033: 93). Hierdurch passierte folgendes: „mir eh wurde die Diagnose (3) weitergeleitet, der hat gesagt, dass ich Spitzfuß habe und mit den Jahren musste ich dann damit klar kommen (.), damit zu leben“ (ebd. 10 – 12). Die Beeinträchtigung des Spitzfußes hatte zunächst die Folge, dass sich Ayse vielen Operationen unterziehen musste und immer wieder auf Krücken angewiesen war. Sie ist nicht dazu fähig weite Strecken zu gehen, lange zu stehen und auch nicht zu sitzen, da sich das dann auf den Rücken auswirken würde.

Diese Szene ist deswegen interessant, weil sie vergleichbar zu jener Szene ist, die von Butler für die Darstellung der Geschlechtsidentität genutzt wird.¹¹ Hier wird jedoch neben dem Geschlecht noch ein anderes wesentliches Merkmal angerufen, welches Ayse ihr Leben lang begleiten wird, nämlich ihren Körper. Dabei kann die Weiterleitung der Diagnose als eine Anrufung angesehen werden, die diesen Körper materialisieren und real werden lässt. Nach dieser Diagnose, wissen Ayse und ihre Eltern erst, aus welchen Gründen Ayses Körper anders sein mag. Es wird zudem deutlich, dass sich Ayse aus dieser Diagnose auch subjektiviert. Es wird sich weiterhin zeigen, dass diese Anrufung von ihr und anderen im Verlauf ihres Lebens immer wiederholt wird. Die Performativität der Anrufung ist somit auch gegeben. Sie ist demnach immer wieder auf Operationen angewiesen und muss auch immer wieder Krücken nutzen. Die Anrufung kann auch sprachlich festgestellt werden, sprich daraus, *wie* Ayse diese Situation erzählt. Sie positioniert sich sprachlich selbst in diesem Ereignis als ein passives Objekt: „mir eh wurde die Diagnose (3) weitergeleitet“ (ebd. 10f.). Sprachlich gesehen stellt sie sich in die Position eines Objekts, das keine Handlungsmacht besitzt, da es gerade angerufen wird. Es folgt die Subjektivierung und die Unterwerfung dieser Diagnose: „der hat gesagt, dass ich Spitzfuß habe und mit den Jahren musste ich dann damit klar kommen“ (ebd. 11f.). „Spitzfuß“ und „und“ werden hier gedehnt ausgesprochen. Sie beschreiben den performativen Sprechakt und die dabei einwirkenden Folgen für ihr Leben. An dieser Stelle kann klar festgestellt werden, dass solche Anrufungen nicht nur ein bestimmtes Geschlecht konstituieren können, sondern auch bestimmte Körper realisiert werden.

Welche Folgen diese Beeinträchtigung hat, wird schon sehr früh in ihrer Kindheit ersichtlich. Es entsteht eine gewisse Binarität, und das Begehren Ayses, zur anderen dazu zu gehören, aber auch von der anderen Seite, akzeptiert zu werden. Ich möchte diese Binarität nicht gesund/krank, oder normal/anders nennen, da Ayse geistig, aber auch körperlich gesund ist. Vielmehr schlage ich vor die Binarität als *körperlich unabhängig/abhängig* zu definieren.

„ja (3) meine Kindheit(.), da gibt's heute noch so Sachen, wo ich sage, ähm(.), die könnten vielleicht anders laufen(.), weil mir vier Jahren, hinter dem(.), zuhause hinter dem Fenster zu sitzen, und *diese Leute, diese Kinder zu beobachten*, die mit dem Papa draußen waren, **die** mir der Mutter im Park (.) gelaufen sind, und die Inliner gefahren sind, und die (.) Rollers hatten und irgendwas, **das hat weh getan**, damals, und (.) ähm (3) ich wollte immer so sein wie die Andern“ (ebd. 65 – 71).

¹¹ Siehe Kapitel: [Materialisierung und Geschlechtsidentität](#)

Aus dieser Binarität wird eine Ausgrenzung und ein Innen und Außen deutlich. Ayse muss aufgrund ihrer körperlichen Beeinträchtigung zuhause bleiben und kann den anderen Kinder nur zusehen. Die anderen Kinder, die körperlich unabhängig sind, können draußen mit anderen, aber auch ihren Eltern spielen. Bei Ayse wächst das Begehren, dazu zu gehören und die gleichen Aktivitäten machen zu können. Es wird hier jedoch deutlich, dass der Fokus hier nicht wirklich auf den sozialen Kontakt liegt. Sie benennt jene, die sie draußen beobachtet, lediglich als „diese Kinder“. Viel wichtiger ist ihr Begehren die gleichen Aktivitäten mit ihren Eltern machen zu können, wie mit der Mutter im Park zu laufen oder Inliner zu fahren. Diesem Begehren steht jedoch ihr eigener Körper im Weg. Dieser ist der Ursprung der Binarität und verwehrt Ayse dem Begehren die gleichen Aktivitäten unternehmen zu können. Die Reaktion daraus ist ein psychischer Schmerz, den sie auch sprachlich unterstreicht: „**das hat weh getan**, damals“ (ebd. 70). Sie betont diesen Schmerz mit ihrer Stimme und betont dabei auch, dass sie „immer“ so sein wollte wie die anderen Kinder (ebd.). Ihr Begehren liegt demnach gar nicht darauf, soziale Kontakte zu knüpfen, sondern eher darauf, wie die anderen Kinder, körperlich unabhängig zu sein und Aktivitäten zu machen, wie Inliner fahren, für die der eigene Körper keine Handlungsfähigkeit bietet. Die Anrufung der körperlichen Abhängigkeit und der Diagnose wird ihr auch für die nächsten Jahre wiederholend vor Augen geführt. Sie unterwirft sich diesen Anrufungen für die nächsten vier Jahre, indem sie weiterhin vor dem Fenster sitzt und die anderen Kinder beobachtet. Die Unterwerfung führt jedoch zu einer engeren Verbundenheit mit ihren Eltern, und der Hoffnung, eines Tages diesen Schmerz beseitigen zu können:

„Aber **wir** haben, *ich und meine Eltern*, weil Familie ist für mich das A und O ähm, die waren immer hinter mir, die haben mich immer unterstützt und haben mich jedes Mal motiviert, die haben mir immer versprochen **irgendwann wird ein Tag kommen, wo du sagen wirst**: Ich hab‘ das alles geschafft, und (.) [...] die schlimmen Sachen früher, die interessieren mich jetzt nicht mehr“ (ebd. 72 – 76).

Grundschule – Was bist du für ein Alien?

Die Jahre an der Grundschule beschreibt Ayse als „Horror, (.) *richtiger Horror*“ (ebd. 13). Dies begründet sie zunächst erst mal damit, dass sie immer im Fokus der anderen Schüler stand, da diese sie immerzu angestarrt haben: „**weil** ich hab‘ dann immer so Blicke (2) gehabt, wo ich gedacht hab‘, (.) die wollen mich alle umbringen“ (ebd. 14f.). Das bloße Anstarren kann hier zwar noch nicht als eine Anrufung gedeutet werden, jedoch wird die Wirkung bei Ayse ersichtlich, durch das bloße Anstarren in einem Überlebenskampf zu stecken und in Todesangst zu geraten. Die Todesangst wird auch von Butler erwähnt, wenn sie davon spricht, dass verletzende rassistische Anrufungen solch eine Todesangst des

Subjekts auslösen (vgl. Butler 2006: 15). Es kann demnach festgestellt werden, dass die Blicke der anderen einen verletzenden anrufenden Charakter haben. Diesen macht Ayse auch an sich und ihren Körper fest, der als Grund für die Blicke zu sein scheint.

Was folgt, ist eine richtige Anrufung: „Was bist du für ein Alien oder so, (.) aus welchem Planeten kommst du denn“ (ebd. 22f.). Diese verletzende Anrufung durch andere Kinder bestreitet nicht nur die Zugehörigkeit Ayses zu dem, was man sich als normal vorstellen kann. Dabei wird Ayse auch das Menschliche abgestritten. Ayse ist nach dieser Anrufung kein Mensch und kommt aus einem anderen Planeten, lediglich aufgrund ihrer Gangart und ihres Körpers. Es entsteht eine weitere Binarität von Mensch/Alien. Zu Letzterem wird Ayse durch die anderen Kinder auf der Grundschule verwiesen. Diese Anrufungen werden jedoch von Kindern getätigt, die eigentlich die gleiche Handlungsmacht haben sollten, wie Ayse. Durch ihre Beeinträchtigung wird Ayse jedoch als unterlegen angesehen. Daher erfolgt durch solch einer Anrufung die Unterwerfung Ayses. Sie versucht die Wirkung der Anrufung zu entkräften und relativiert immer wieder diese Anrufung: „ich mein‘ wir waren (.) alle jung“ (ebd. 47). Sie relativiert diese Anrufung damit, dass es immer noch Kinder waren, und sie daher nicht wissen konnten, wieso sie jetzt auf die Art und Weise geht oder warum ihr Körper auf eine gewisse Art und Weise aussieht. Mit diesen Dingen sind Kinder diesen Alters noch nicht konfrontiert. Mit Cartoons, Superhelden, Comics, animierten Filmen und auch mit Aliens aber schon. Auf diese Art kann die Anrufung begründet werden. Was jedoch aus Ayses heutiger Sicht erklärt werden kann, konnte die damalige Ayse nicht verstehen. Sie verspürte erneut psychischen Schmerz. Die Anrufungen taten ihr weh. Sie weinte sich immer wieder bei ihrer Mutter aus, „weil ich die Welt nicht verstanden hab(.), ich hab gesagt ‚*warum? Warum gucken die misch so an? Warum ham die so Vorurteile über mich?*“ (ebd. 20f.). Sie verfällt in eine Ohnmachtssituation. Ayse muss sich zwar diesen Anrufungen unterwerfen, sie versteht jedoch nicht, aus welchen Gründen sie derart angerufen wird. Dabei nutzt sie die direkte Rede, um die Situation lebendig wirken zu lassen, was zudem den Anschein darüber preisgibt, dass diese Erfahrung für Ayse sehr tief und schwerwiegend war.

Ayse sieht hier keine andere Wahl und auch keinen anderen Weg, als die Subjektivierung und Unterwerfung zu akzeptieren. Mögliche Antwortmöglichkeiten fallen ihr nicht ein. Dies sieht man daran, dass sie als Reaktion lediglich Fragen stellt, jedoch keine Antworten kennt. Sie kann lediglich auf ihre Machtlosigkeit verweisen, da sie mit dieser Einschränkung geboren wurde und diese sogar als eine Krankheit bezeichnet: „**ich bin ja damit geboren mit dieser Einschränkung, mit dieser Krankheit**“ (ebd. 24). Der performative

Sprechakt als „Du bist ein Alien“ verwehrt Ayse nicht nur die Teilhabe und Zugehörigkeit der Menschlichkeit, sie verletzt und prägt Ayse immer noch. Der Diskurs der Verweigerung des Mensch-Seins Ayses lässt den Körper nicht nur erneut konstituieren, Ayse subjektivieren und erneut unterwerfen. Vielmehr stellt es die Machtverhältnisse dar, die Ayse aufgrund dieser körperlichen Beeinträchtigung als unterlegenes Subjekt den anderen Kindern gegenüber kennzeichnet. Es wird hier ersichtlich, dass erst die Diskurse den Körper wirklich formen. Im Vergleich zu dem Diskurs auf der Grundschule, bildet der Diskurs nach der Geburt den Körper Ayses auf eine andere Weise. Dieser wurde im Diskurs der Geburt derart geformt, dass dieser auf biologische Sicht auf weitere Operationen und mehrmals auf Krücken angewiesen ist. Zudem wurde dieser durch den Diskurs derart geformt, dass der Körper beispielsweise nicht in der Lage ist und auch nicht sein wird, lange zu stehen oder weite Strecken zu laufen. Die Anrufung bleibt bestehen. Sie lernt später erst, solche Anrufungen zu ignorieren (vgl. ebd. 27 – 29). Das Ignorieren ist jedoch gleichzeitig auch die Akzeptanz der Anrufung, der Subjektivierung und Unterwerfung, sowie der Machtverhältnisse, die gerade aufgezeigt wurden.

Wie bereits erwähnt wurde, versucht Ayse heute jedoch die Anrufungen zu relativieren. Sie schreibt diese Anrufungen auf die Floskel „*Kinder sind halt Kinder*“ (ebd. 132) zurück. Dabei spricht sie die Unerfahrenheit und die Unwissenheit an, die Kinder selbst haben, wenn sie verletzende Anrufungen machen. Die Kinder können sich nicht vorstellen, welche Folgen in diese Anrufungen haben. Damit entkräftet Ayse zwar das Machtverhältnis und bringt diesen wieder in ein Gleichgewicht, Anzeichen von Resignifizierungen können jedoch erst nach ihrer Zeit an der Hauptschule gesehen werden.

Hauptschule – wie eine zweite Familie

Eine komplette Akzeptanz der Anrufung und zudem der Subjektivierung als ein Alien, oder ein Wesen, welches dem Aussehen eines Menschen abweicht, kann jedoch an einer Stelle bestritten werden. Dieser erweist sich als der Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule. Ayse und ihre Eltern stehen hier vor der Wahl, sich entweder für eine weiterführende Regelschule oder sich bei einer Sonderschule, wie Ayse es nennt eine „Behindertenschule“ anzumelden (ebd. 30). Es ist für Ayse von extremer Wichtigkeit, auf eine Regelschule zu gehen. Dies wird schon daraus deutlich, dass sie die Sonderschule als Behindertenschule bezeichnet. Diese sieht sie als nicht notwendig, da sie keinerlei geistige Beeinträchtigung habe. Somit erwidert Ayse der Anrufung dahingehend, dass sie anders aussehen mag und eine körperliche Beeinträchtigung habe, geistig jedoch, ein ganz normaler

Mensch sei. Geistig gehört Ayse in die Binarität des Menschen oder der Unabhängigkeit. Sie antwortet auf diese Weise auf die Anrufung. Dabei wird auch sprachlich deutlich, dass sie die Sonderschule nicht in Betracht zieht. Das wird bei der Aussprache der „Behindertenschule“ erkenntlich, der leise ist, spricht Ayse will die Möglichkeit, auf diese Schule überzugehen, nicht einmal laut aussprechen und somit auch nicht in Betracht ziehen. Ayse kann den Diskurs auf der Grundschule zwar zu ihrem Gunsten erweitern, indem sie ihre geistige Unabhängigkeit klarstellt, sie kann diesen jedoch noch nicht verschieben.

In der Hauptschule angekommen, gelangt Ayse in einen komplett gegensätzlichen Diskurs und in komplett andere Anrufungen, die ihr eigenes Selbst- und Weltverhältnis prägen und verändern werden. Auf dieser Schule fühlt sie sich endlich frei: „ab der Hauptschule war ich halt sehr frei(.) ich musste dann (.) nicht mehr (.) Angst haben(.), dass irgendwelche Leute mich so angucken *komisch angucken oder irgendwelche Kommentare von sich geben*“ (ebd. 33 – 35). Ihr Begehren, einfach akzeptiert zu werden, wird auf der Hauptschule größtenteils erfüllt. Ayse wird erstmals nach ihrem Charakter und nicht nach ihrem Körper akzeptiert und wird somit auch derart subjektiviert. Die Lehrer und ihre Mitschüler haben sich immer wieder für Ayse eingesetzt. Beispielsweise wurde die Klasse vom Obergeschoss auf den Erdgeschoss verlegt, damit Ayse nicht jedes Mal die Treppen hoch und runter laufen musste. Zudem wurde von ihren Mitschülern immer wieder Rücksicht auf ihre körperliche Beeinträchtigung genommen. Falls diese spielerisch arbeiten mussten, und die Aufgaben mit Bewegungen verbunden waren, achteten ihre Mitschüler darauf, dass Ayse sich nicht anstrengen musste: „**Guck**, warte hier, wir holen dir deine Sachen, und du kannst (.) dann weiterarbeiten“ (ebd. 291f.). Dabei entsteht ein völlig anderes Beziehungsgefüge mit den Mitschülern. Als dieses noch auf der Grundschule so aussah, dass Ayse als Unterlegene unterworfen wurde, ihr die Partizipation am Diskursfeld Schule vehement verweigert wurde und ihre Handlungsfähigkeit unter denen ihrer Mitschüler war, kann Ayse hier soziale Kontakte knüpfen. Bei Ayse hat dieser gegensätzliche Umgang die Folge, dass sie ihre Klasse von der sieben bis zum zehnten Jahrgang nicht nur als eine Klasse ansieht, „sondern eher so wie ,ne Familie“ (ebd. 299f.).

Dieses Bild ist jedoch nicht nur darauf zurückzuführen, dass Ayse sich unter dem Diskurs der Akzeptanz subjektivieren konnte. Zudem wurde ihr Begehren nach gleichen Aktivitäten und der körperlichen Unabhängigkeit insofern erfüllt, als die Bedingungen und der Schwierigkeitsgrad der Aktivitäten angepasst wurden: „Da haben die gesagt ,Komm, da springst du von der dritten Stufe, und nicht von der zehnten. **Aber** du machst mit“ (ebd. 304f.). Ihr Begehren, das in ihrer Kindheit vor dem Fenster verwehrt wurde, wurde mit Hilfe

ihrer Mitschüler und neuen Lehrern dann erfüllt. Die Binarität von körperlich abhängig/unabhängig und somit einem Drinnen und Draußen wurden gesprengt. Sie war zwar immer noch körperlich abhängig, jedoch durfte Ayse partizipieren. Dabei verlief es nicht immer einwandfrei. Nachdem sie sich zurückgezogen hatte, und dies von einem Lehrer bemerkt wurde, fragte er Ayse nach den Gründen für die Zurückhaltung:

„so ich hab‘ dann gesagt: ‚Ich habe solche, solche und solche Probleme, ne? Ich bin frühgeboren, ich krieg‘ das nicht hin. Und ich muss immer aufpassen, *ich falle jede Sekunde hin und das ist nicht schön ich tu mir immer weh*“ (ebd. 328 – 331). Ayse konfrontiert ihre Lehrer mit ihrer Diagnose. Dabei wird ersichtlich, dass sie diese Anrufungen selbst rezipiert. Die Akzeptanz der Anrufungen kann hier festgestellt werden, und somit auch ihre Unterwerfung gegenüber sportlicher Aktivitäten etc. Die Reaktion ist aber folgende:

„Die haben dann gesagt: ‚**Ok**, wir sind **jetzt dabei**. Wenn was ist, dann hältst du dich erstens an uns fest oder an deine Mitschüler fest. Ne? Die geben dir Stütze, die halten dich auch Händchen, wenn du Treppen gehen musst, **aber** trau dir was zu!“ (ebd. 331 – 333).

Die körperliche Abhängigkeit und die Diagnose wird von den Lehrern akzeptiert. Die Anrufungen, von welcher sich Ayse jedoch subjektivieren lassen hat, soll jedoch umgedeutet werden. Die Lehrer verlangen, dass Ayse den Diskurs der Abhängigkeit verschiebt, sodass sie sich diese Abhängigkeit auch geben lässt. Die Anrufung der Lehrer ist es, die Diskurse daher auf einem körperlichen Akt zu unterwandern. Anstatt sich dem Diskurs der Ausgrenzung aufgrund der körperlichen Abhängigkeit und Beeinträchtigung zu unterwerfen, soll Ayse sich der Abhängigkeit zunutze machen, sich an den Händen der Lehrer und Mitschüler halten und dabei dem Diskurs der Ausgrenzung verschieben.

Anrufungen und Reaktionen nach der Hauptschule

Das veränderte Selbst- und Weltverhältnis ist im weiteren Verlauf Ayses Lebens deutlich zu beobachten. Nach der Hauptschule wechselte sie auf eine kaufmännische Schule, wo sie neue Menschen kennenlernte:

„sehr, sehr nette Persönlichkeiten, und auch Persönlichkeiten, äh (.) die nicht so in Ordnung waren. Aber die hab‘ ich **heute**, mit 21 Jahren, gelernt zu überhören. **Früher** war das überhaupt das größte Problem, was ich hatte, *ich bin immer zu Mama gelaufen und hab gesagt*: ‚Diese Leute sind doof!‘ Weil die mich nicht akzeptiert haben, [...] weil die mich **immer**, bei jedem Spiel oder was auch immer, **ausgegrenzt** haben“ (ebd. 344 – 348).

Ayse hat gelernt mit den ausgrenzenden Anrufungen umzugehen, indem sie diese ignoriert. Sie macht aber vielmehr, als diese Anrufungen zu ignorieren:

„Das ist deren Sache, **und dann schäme ich mich für die, weil**, weil die, weil die immer noch nicht gelernt haben (?) [...] Das, da denke ich mir ‚Ok du bist schon 20 oder 18 oder 19, du musst doch **irgendwann** (.) **wissen, wie** du mit solchen Leuten umgehst“ (ebd. 351 – 355).

Anders als in der Grundschule zeigt Ayse mit jenen Leuten, für die ihre körperliche Beeinträchtigung immer noch Grund für eine Ausgrenzung ist, eine gewisse Reaktion. Als Reaktion zeigt sie ein gewisses Mitleid mit diesen Leuten. Dabei entsteht auf die ausgrenzende Anrufung von „Was bist du für ein Alien“ eine gewisse Antwort. Der Diskurs der Ausgrenzung durch Ayses körperlicher Unterlegenheit wird von ihr selbst verschoben. Dabei empfindet sie Mitleid mit jenen Menschen, die ab einem gewissen Alter immer noch nicht realisiert haben, dass sie auch Teil der Gesellschaft ist und nicht mehr nach der Binarität ausgeschlossen wird:

„**ich bin ein Mensch. Ich bin in ihrer, oder seiner Klasse. Ich bin ein Mitglied diese dieser Gesellschaft**, und trotzdem hab‘ ich das Recht, mit meiner Einschränkung, so zu leben, wie es (.) mir (.) gerade passt“ (ebd. 359 – 362).

An dieser Stelle reagiert sie auf die Binarität der Grundschule von Mensch/Alien. Sie kategorisiert sich klar und deutlich zur Gesellschaft, trotz ihrer Einschränkung. Da Ayse mit den Leuten ein gewisses Mitleid zeigt, verändern sich auch die Machtverhältnisse zwischen den Subjekten. Sie schreibt sich selbst eine höhere Handlungsfähigkeit zu und betrachtet sich selbst nicht länger als Unterlegene. Sie unterwirft sich den Anrufungen nicht weiter. Vielmehr gerät Ayse zu einer überlegeneren Machtstellung, da sie Mitleid mit jenen Personen hat, die sie auf diese gewisse Weise anrufen. Der Anrufende gerät in die Stellung des Unterlegenen, da er nicht genügend Wissen besitzt, dadurch auch nicht genügend Macht, da Wissen eine Form der Macht ist, um zu realisieren, dass der Körper nicht als Ausgrenzungskriterium angesehen werden kann. Ayse schafft es mit dieser Logik, die Anrufungen zu entkräften, die von Menschen eines gewissen Alters kommen.

Kann diese Reaktion nun als eine Resignifizierung charakterisiert werden? Charaktereigenschaften einer Resignifizierung sind deutlich vorhanden. So wird der Diskurs auf eine gewisse Art und Weise verschoben. Zudem geht Ayse mit einem andern Selbst- und Weltverhältnis an die Sache heran. Als sie früher keine Antwort zu finden wusste und zu ihrer Mutter ratlos lief, hat sie einen anderen Umgang damit entdeckt. Was hier jedoch festgestellt werden muss, ist, dass Ayse für sich selbst zwar einen Umgang gefunden hat, um mit diesen Anrufungen umzugehen. Letztlich antwortet sie auf diese Anrufung nicht. Für sie ist sie ein Teil der Gesellschaft, wie jedes andere Individuum auch. Das müsste sie auch

aussprechen, damit sie diese Menschen auf diese Art und Weise subjektivieren und unterwerfen kann. Sie verschiebt den Diskurs für sich selbst, jedoch nicht für die anderen in dem Diskurs. Daher sind Charaktereigenschaften der Resignifizierung an dieser Stelle deutlich vorhanden, diese müssen jedoch erst ausgesprochen und somit auch konstituiert werden. Vielmehr ist dieser neue Umgang Ayses als ein allgemeiner Appell an die Gesellschaft aufzufassen, Individuen mit Einschränkungen auch in die Gesellschaft einzubringen und zu inkludieren: „du musst doch **irgendwann** (.) **wissen, wie** du mit solchen Leuten umgehst“ (ebd. 344f.). Daraus wird deutlich, dass dies eher ein Appell an die Allgemeinheit ist, da man in der Gesellschaft ab einem gewissen Alter bestimmte Dinge wissen müsse, dass man beispielsweise niemanden aufgrund seiner Beeinträchtigung ausgrenzt.

In die Gesellschaft mit einbezogen zu werden, erfährt Ayse jedoch lediglich von Gruppierungen der Gesellschaft, die selbst früher oder später auch in die Gruppe der körperlichen Abhängigkeit zugehören. Diese sind vor allem Senioren, die Ayse das Gefühl geben lassen, zur Gesellschaft zugehörig zu sein. Dabei gibt es auch hier einige Senioren, die sie immer wieder zwar anstarren, eine bessere Erfahrung machte sie jedoch im Bus. Dort stand eine Seniorin für Ayse auf, um ihr ihren Sitzplatz anzubieten:

„*Ich hab‘ dann gesagt* ‚Nein, es klappt noch mit den Beinen (2) und Sie können sich setzen und dann ist sie aber trotzdem aufgestanden, du hat gesagt ‚Kind, ich kann noch, du bist noch viel zu jung, du hast Taschen und Sachen. Du bleibst jetzt hier sitzen‘ Und dann ist **diese** Frau aufgestanden. **Und dann** hab‘ ich gesagt, langsam bist du auch einer, die, *oder eine*, die in die Gesellschaft mit (.) einbezogen wird“ (ebd. 147 – 152).

Aus diesem Ereignis wird sie zwar als körperlich abhängige Person angerufen, diese Anrufung gilt aber erneut, ihr zu helfen. Diese Hilfe kann mit der Hilfe verglichen werden, die Ayse auch in der Hauptschule immer wieder bekommen hat. Daraus entnimmt sie das Gefühl, dass die Gesellschaft ihre körperliche Abhängigkeit akzeptiert und in den Diskurs einbezieht. Diese Hilfe kommt jedoch auch von einer körperlich abhängigen Person, einer Seniorin. Solch eine Hilfestellung bekommt Ayse jedoch von Kindern und den Eltern der Kinder nicht.

Auch von Kindern erntet Ayse immer wieder Blicke. Zudem fragen die Kinder ihre Mütter auch immer wieder, warum Ayse denn so seltsam gehe oder sich bewege. Auf Nachfrage des Kindes kommt für Ayse jedoch von den Müttern eine enttäuschende Reaktion:

„Manche ‚Ja lass doch, ist doch jetzt scheiß egal.‘ so nach dem Motto. Ne? Aber das was **mich heute**, bei **den Älteren** stö- stört, dass die Mütter heutzutage nicht sagen können

„**Kind**, es gibt auch kranke Leute, es gibt auch einschränk (.), beeinträchtigte Leute, und ähm (.), die sind halt so, die muss man so akzeptieren“ (ebd. 136 – 139).

Das Begehren Ayses verändert sich. Sie möchte nun nicht mehr, die gleichen Aktivitäten unternehmen können, wie die anderen Kinder. Dieses konnte sie sich bereits auf der Hauptschule erfüllen. Vielmehr macht sich das Begehren bei ihr breit, die Kinder und Gesellschaft an sich von ihrer körperlichen Beeinträchtigung aufzuklären. Dadurch kann der Diskurs der Ausgrenzung aufgrund körperlicher Abhängigkeit verschoben werden. Die letzte Szene, die zitiert wurde, spannt zudem den Bogen zu ihrer eigenen Zeit auf der Grundschule, an der Ayse als ein Alien angerufen wurde. Hier sind es erneut Kinder, die nicht wirklich zu verstehen scheinen, warum Ayse auf eine andere Art sich bewegt. Die Mütter sieht sie daher in der Pflicht, ihre Kinder darüber aufzuklären, was jedoch nicht geschieht:

„Ich bin zwar nicht die Mutter aber ich würde sagen ‚Pass mal auf Kind‘ egal wer (.) ‚auch wenn **deine** Mutter da jetzt nicht so drauf reagiert, es ist wichtig das zu wissen **okay?** [...] es gibt immer solche Menschen, du kannst nicht vor denen weglaufen (.) oder so. Du begegnest diesen Leuten die ganze Zeit. [...] und die gehören **immer mehr** in unserer Gesellschaft“ (ebd. 234 – 240).

Die Aufklärung und Empathie wären somit zwar der Schlüssel zur Umdeutung des Diskurses, dieser wird jedoch immer noch nicht ausgesprochen, da der Absatz mit dem Konjunktiv „würde“ beginnt. Diesen Gegendiskurs der Aufklärung spricht sie jedoch in ihrer Gruppe aus.¹²

„und **heutzutage**, sind die Jugendlichen in so einem Stand, *ich kann das selber nicht nachvollziehen*, von wegen, ähm (2), ja äh (.), ‚du (.), du kannst noch nicht mal (.), äh (2), vernünftig auf den Beinen stehen und versuchst **uns** was zu sagen‘ ne“ (ebd. 159 – 162).

Ayse wird erneut als eine unterlegene Person angerufen. Es wird auch hier versucht, das Machtverhältnis umzudrehen und Ayse Autorität und Handlungsfähigkeit zu unterwerfen. Hier wird Ayse nicht als Person angesehen, die den Jugendlichen irgendetwas sagen oder lehren kann, da sie aufgrund ihrer körperlichen Verfassung nicht einmal auf den Beinen stehen kann. Ihr materialisierter Körper wird mit ihrem geistigen Denken gleichgesetzt. Die Anrufung, die eigentlich durch den Körper verläuft und das Subjekt konstituieren lässt, bleibt erneut im Körper stecken. Auf diese Anrufung folgt jedoch keine letztendliche Subjektivierung und Unterwerfung, sondern ein Gegen-Sprechen Ayses: „ich sag dann,

¹² Es ist hier nicht ganz klar, welche Art von Gruppe sie hier meint. Ayse spricht von einer Kindergruppe. Anscheinend gibt sie Nachhilfe oder betreut andersartig einige Jugendliche.

Leute redet nicht so ne? Es gibt auch (.) Leute, die es schwer mit dem Le- Leben haben. Und ihr könntet genau so **enden**, wie ich, durch einen Unfall oder irgendwas““ (ebd. 164 – 166). Ihre Reaktion ist erstmals kein Ignorieren, sondern ein direktes Gegen-Sprechen. Während sie in der vorherigen Szene ihr Gegen-Sprechen geplant hat und sich daher Gedanken darüber gemacht hat, was sie sagen würde, findet sie nun sprachliche Antwortmöglichkeiten. Ayse spricht in der vorherigen Szene ihre Reaktion noch nicht aus, sondern plant und organisiert diese erst. Sie wartet auf die nächste Wiederholung der Anrufung, in der sie dann dieses Gegen-Sprechen artikuliert. Dieses Gegen-Sprechen ist erneut ein gesellschaftlicher Appell an die Moralvorstellungen der Jugendlichen. Sie appelliert zudem an eine gewisse Empathie, da schließlich jedes Individuum durch einen tragischen Unfall gleichermaßen enden kann und sich der Körper ebenso wie bei Ayse manifestieren kann. Auch hier ist es schwierig festzustellen, ob es bei solch einem Appell an die Allgemeinheit verbleibt, oder ob hier von einer Resignifizierung gesprochen werden kann. Dieses Beispiel verdeutlicht die Verschiebung des Diskurses mehr als das vorherige Beispiel. Im Unterschied dazu schafft es Ayse endlich auf diese ausgrenzende Anrufungen sprachlich zu reagieren. Sie schafft es mit diesem Gegen-Sprechen die Anrufung zu entkräften. Zwar kommt Ayse nicht zu allen Jugendlichen damit durch, ihr gelingt jedoch der Umgang mit solchen Anrufungen. Dabei ist ein veränderndes Welt- und Selbstverhältnis auch erkennbar.

Diese Verhältnis wird zudem noch deutlicher, wenn Ayse immer wieder darauf hofft, dass die anderen Menschen sie nach den Gründen oder den Ursachen für ihren Körper fragen: „**Nein!** Ich erzähle das gerne, ich möchte(.), dass man mich hört, dass man **mich** akzeptiert und, dass man auch der Grund sein, warum man so Leute wie ich, oder Leute, die **noch schlimmer** sind als ich **akzeptieren** sollte“ (ebd. 201 – 204). Ayses Begehren nach Aufklärung, aber auch einer Nachfrage entwickelt sich nach einer gewissen Zeit immer mehr und mehr. Durch diese Aufklärung über ihre körperliche Verfassung, durch die Erklärung, aber auch durch eine gewisse Empathie und Bereitschaft der Menschen, Subjekte wie Ayse zuhören zu wollen, kann sie den Diskurs als Ausgrenzung aufgrund ihres Körpers verschieben. Diskriminierende Anrufungen werden daher auf einer ganz anderen Art und Weise von Ayse umgedeutet als vorher. Sie ist letztlich in der Lage, sprachlich zurückzusprechen. Diese Veränderung in ihrem Selbst- und Weltverhältnis wird in der Zeit auf der Hauptschule prägend, da sie hier auf verschiedene Menschen trifft, die ihr das Gefühl von sozialer Gleichberechtigung und Akzeptanz geben. Sie wird durch die Anrufungen in die Gesellschaft der Menschen statt Alien verwiesen. Dabei wird sie zu einem Vorbild für andere Subjekte, die ebenfalls von einer Krankheit oder körperlichen Abhängigkeit geprägt

sind. „Ich war eine **Hoffnung** für andere“ (ebd. 189). Dadurch erlangt Ayse erstmals eine ganz andere Stellung und Anrufung als sonst. Auch diese Erfahrungen verändern Ayses Welt- und Selbstbild enorm. Immer wieder verfällt Ayse in optimistischen Reden und blickt auf die Zukunft und Dinge, die sie noch erreichen will. Immer wieder können gewisse Stellen dem Interview entnommen werden, die wie Motivationsreden auf den Leser wirken. Dadurch kann von einem Bildungsprozess gesprochen werden.

Das Kopftuch

Das Erstaunliche an dem Interview ist, dass Ayse in den letzten 30 Zeilen des Interviews davon erzählt, dass sie ein Kopftuch trägt. Wie sich in einem anderen Interview zeigen wird, ist das Tragen eines Kopftuchs ebenfalls ein Kriterium für diskriminierende und ausgrenzende Anrufungen. In diesem Interview stellt es jedoch fast keinerlei bis zweitrangige Probleme dar, da die Thematik des Kopftuches auch fast keinen Raum im Interview findet. Ayse trägt das Kopftuch seit zwei Jahren. Die Entscheidung, das Kopftuch zu tragen, hat in ihrem Umfeld für ähnliche Reaktionen und Anrufungen gesorgt. Dabei wird sie gefragt, ob sie von ihren Eltern dazu gezwungen wurde, oder sie von ihrem Vater erpresst, gezwungen oder gar geschlagen wird (vgl. ebd. 500f./510f.). Diese Fragen lassen dabei Anrufungen entstehen, die das Auftragen eines Kopftuches mit Unterdrückung verbinden. Die kopftuchtragende Frau, und somit auch Ayse, wird indirekt als dem Mann unterlegen angerufen und als dazu gezwungen angesehen. Dabei entsteht die Vermutung und auch indirekt die Anrufung, Ayse sei in ihrem Handeln und Denken nicht frei. Ihre Handlungsfähigkeit werde von der Familie und dem Vater gegeben und nicht irgendwelchen höheren Gesetz oder Subjekten aus verschiedenen Institutionen. Diese Anrufung wird durch diese genannten Fragen konstituiert. Die Materialisierung des Kopftuches ist somit subjektkonstituierend. Dieses Bild versuchen Ayses Eltern ihr auch zu verdeutlichen, da sie Ayse auf ihr späteres Berufsleben aufmerksam machen (vgl. ebd. 520f.).

Auf diese Anrufung kann Ayse jedoch auch dagegen sprechen:

„Das war meine **freie** Entscheidung, und das mache ich seit **zwei** Jahren, ohne irgendwelchen negativen Einflüsse.“ [...] Und dann sage ich immer: „Das ist meine Religion, wir sind in Deutschland, ich darf das so Ausleben, wie ich das **möchte**, und wie ich das auch **das Recht habe**“ (ebd. 502 – 506).

Ayse will durch das Gegen-Sprechen den Diskurs ihrer Unterwerfung und Unterdrückung erneut mit der Aufklärung entkräften und verschieben. Darüber hinaus bezieht sie sich auf das Gesetz der Religionsfreiheit, welches sie befolgt und sich diesem unterwirft. Sie

antwortet hier mit der Unterwerfung und Subjektivierung durch das deutsche Gesetz oder der deutschen Freiheit der Religionsfreiheit. Der Diskurs des Zwangs wird demnach auf den Diskurs des deutschen Gesetzes oder des deutschen Rechts verschoben.

Letztlich ist dieses Gegen-Sprechen Ayses erfolgreich, da sie danach keine weiteren Probleme mit diesen Anrufungen hat. Es ist immer noch sehr auffällig, dass sie aufgrund des Kopftuches keine weiteren ausgrenzenden und rassistischen Anrufungen ausgesetzt ist. Dieser Fakt wird im Vergleich mit dem nächsten Interview, dem Interview mit Mina, interessant.

Das Verbot der Andersheit des Körpers

Im Kapitel [Melancholie](#) wurde die Frage gestellt, ob man zusätzlich zum Inzesttabu und Homosexualitätsverbotes einen weiteren Verbot nennen kann, der als Ausgrenzungsverfahren einer heterosexuellen Matrix agiert. Dabei würde zudem die Begrifflichkeit der heterosexuellen Matrix, um den weiteren Verbot ergänzt werden. Dieser soll anhand der Materialisierung des Körpers untersucht werden. Die Frage ist hier, ob Ayses Körper als ein Verworfenes kategorisiert werden kann, das die Teilnahme an der Gesellschaft schon von vornherein ausschließt. Dahingehend soll die Fragestellung untersucht werden, ob bereits bei der Geburt diese Körper von der Gesellschaft ausgeschlossen werden. Um diese Fragestellung zu klären, scheint es wichtig zu sein, einen Blick auf gesellschaftliche Strukturen zu werfen. Solche Strukturen können beispielsweise bei den Kindern der Grundschule vermutet werden. Es fehlen zwar qualitative Methoden, um auf die gesellschaftliche Meinung zu verweisen, oder zu untersuchen, wie das Denken des Großteils der Gesellschaft im Unterbewussten zu solchen Charakteristiken - wie die körperlichen Beeinträchtigung - ist. Eine grobe Interpretation des Weltverhältnis aus Sicht von Ayse kann jedoch trotzdem gegeben werden. Der Titel von „Verbot der Andersheit des Körpers?“ soll ein Vorschlag für das Kriterium für Ausgrenzungsverfahren sein.

Die erste Station kann dabei als Grundschule gesehen werden, in welcher Ayse vielen und auch effektiven ausgrenzenden sowie diskriminierend verletzenden Anrufungen konfrontiert ist. Ihr Körper ist hier der Aspekt oder das Merkmal, welches nach dem Ausgrenzungsverfahren bei Ayse das Begehren verwirft, ein Teil der Gesellschaft, wie jeder andere zu sein. Die Anrufung „Was bist du denn für ein Alien“ (ebd. 22) hat die Folge, dass die Kinder aus der Grundschule Ayse nicht als einen Menschen ansehen. Ihre Menschlichkeit wird aufgrund ihres Körpers verworfen. Ihr Begehren von sozialer Akzeptanz wird nicht nur verworfen, ihr wird nicht einmal das Begehren der Menschlichkeit

zugesprochen. Wozu führt diese Verworfenheit? Bei Ayse führt diese Verworfenheit zu einem Begehren von sozialer Akzeptanz, welches sich bis zum Zeitpunkt des Interviews immer noch präsent ist. Wie bereits beschrieben, kann sie mit solchen Anrufungen nicht umgehen. Sie verfällt in Ohnmachtssituationen, läuft jedes Mal zu ihrer Mutter, um sie nach Rat zu fragen, und versteht einfach nicht, warum sie derart angerufen wird. Da diese Anrufungen immer auftreten, wäre es sinnvoll zu klären, aus welchen Gründen die Lehrer nicht intervenieren. Die Vermutung liegt nahe, dass die Lehrer hier nicht eingreifen, da Ayse auch von keinen Lehrer spricht, der diese Anrufungen unterbindet. Es kann jedoch auch sein, dass diese von den Anrufungen nichts mitbekommen haben, was jedoch bei der Häufigkeit fraglich ist. Die Andersheit des Körpers als Kriterium für ein Ausgrenzungsverfahren kann auch teilweise in der Öffentlichkeit gesehen werden. Dort wird es aus dem Grund deutlich, weil Ayse auch hier zwar immer wieder auf Kinder trifft, die sie anstarren und ihre Eltern fragen, warum Ayse denn so seltsam gehe oder aussehe. Vielmehr kann diese These jedoch anhand der Reaktion der Eltern belegt werden. Diese versuchen erst gar nicht, ihre Kinder darüber aufzuklären, dass auch Menschen mit solch einer körperlichen Beeinträchtigung zur Gesellschaft oder der Matrix dazugehören. Demnach bemühen sie sich nicht, ihre Kinder aufzuklären, was ebenfalls als ein Akt der Ausgrenzung der Gesellschaft angesehen werden kann. Die Interpretation könnte demnach sein: die Eltern empfinden es als nicht relevant ihre Kinder über solche Themen aufzuklären, weil sie Ayse oder ihre körperliche Beeinträchtigung als nicht wichtig genug ansehen: „Manche ‚Ja lass doch, ist doch jetzt scheiß egal.‘ so nach dem Motto“ (ebd. 136).

Was geschieht nun mit Ayse? Sie versucht weiterhin dieses Begehren aufrecht zu erhalten. Sie ist jedoch, wie erwähnt, ratlos und verfällt in eine Ohnmachtssituation. Dieses Verbot der sozialen Akzeptanz resultiert in einen psychischen Schmerz, mit dem Ayse klarkommen muss. Weiterhin führt dies zu einer Trauer, da sie mehrfach erwähnt, dass sie dadurch immer wieder weinte: „ich hab mich dann immer(.) *bei meiner Mutter ausgeheult* sozusagen, weil ich die Welt nicht verstanden hab“ (ebd. 19f.). Man könnte annehmen, Ayse verfällt in einen vergleichbaren Zustand zur Melancholie. Sie betrauert die Verweigerung, keinen Platz in der Gesellschaft zu bekommen und ebenso die Verworfenheit der sozialen Anerkennung und Akzeptanz. Sie ist jedoch nicht in der Lage, ihren eigenen Körper zu betrauern, da sie damit geboren wurde. Diese Unmöglichkeit, seinen eigenen Körper zu betrauern, wobei der Körper als Ausgrenzungskriterium der Gesellschaft fungiert, wird zum Objekt des Selbst. In Ayse wächst immer mehr und mehr das Begehren und der Wunsch nach sozialer Anerkennung, der ihr immer wieder verwehrt wird. Dabei kann diese Haltung

dazu führen, dass Ayse ohne Fremdeinwirkung für immer in diesem Begehren und dem Wunsch lediglich feststeckt. Der melancholische Zustand hätte für ihr Leben lang dafür gesorgt, keine Antwortmöglichkeiten auf die Anrufungen zu finden und somit auch immer nur auf der Ebene des Ignorierens zu verharren, wie es Ayse bis zu einem gewissen Zeitpunkt immer wieder tat. Die Melancholie würde das Selbst- und Weltverhältnis nicht transformieren lassen.¹³

Die Fremdeinwirkung fand jedoch während der Hauptschule und auch in den Krankenhausbesuchen statt. Hier trifft Ayse auf verschiedene Personen, die sie dazu bringen, sich mehr zu trauen und sie demnach immer mehr in ihren Kreis der Gesellschaft miteinbezieht (vgl. ebd. 333). Sie erfährt hier erstmals soziale Akzeptanz und Anerkennung und das Gefühl, dazu zu gehören. Auch in der Öffentlichkeit konnte gesehen werden, dass Ayse immer wieder auf Menschen trifft, die sie in die Gesellschaft miteinbeziehen. In den Krankenhausbesuchen fungiert Ayse als Hoffnung für die anderen Patienten (vgl. ebd. 189). Dadurch verändert sich ihr Welt- und Selbstverhältnis enorm. Diese Erfahrungen, die Ayse macht, lassen zudem Resignifizierungsprozesse zu.

Letztlich soll festgehalten werden, dass es in bestimmten Diskursfeldern solch ein Verbot der Andersheit von Körpern besteht. Dieses Verbot ist vergleichbar mit dem Inzesttabu oder dem Homosexualitätsverbot, welches von Butler aufgegriffen wird, diese Verbote dann eine binäre Geschlechtsidentität konstituieren. In den erwähnten Diskursfeldern wird eine binäre körperliche Identität von körperlich „normal“ und anders konstituiert. Dabei wird Ayse aufgrund ihrer Beeinträchtigung, der sich im Aussehen, der Bewegung und der Belastbarkeit oder Flexibilität des Körpers auswirkt, in die Kategorie der Andersheit des Körpers verwiesen, das in der Exklusion der Gesellschaft resultiert. Dieses Verbot muss jedoch auch relativiert werden, da Ayse auch immer wieder in Diskursfelder hineingerät und auf andere Subjekte trifft, die sie gerade wegen der Andersheit auch in die Gesellschaft miteinbeziehen. Es gibt daher keine eindeutige Antwort. Diese gibt es jedoch auch nicht im Homosexualitätsverbot. Hier gibt es unzählige Diskurse und Gesellschaften, die die Homosexualität nicht als Kriterium für die Ausgrenzung sehen. Auch wenn das Zusammenspiel eines Verbots und der Melancholie äußerst interpretativ ist, konnte die Wirkung der Melancholie auf das Subjekt, nämlich die Blockade von möglichen Resignifizierungsprozessen, beobachtet werden.

¹³ Es wird hier deutlich, dass die Untersuchung der Melancholie anhand von narrativen Interviews äußerst interpretativ ist und daher auch einen kleinen Teil dieser Arbeit lediglich einnimmt.

3.3 Mina Khatib (FR029)

Das Interview mit Mina beginnt recht chaotisch. Auf die Frage, von ihrem Lebens- und ihren Bildungsweg zu erzählen, umreißt sie kurz die Stationen ihres Bildungsweges bis zum heutigen Zeitpunkt und geht dann auf ihren familiären Hintergrund ein, um danach erneut auf die einzelnen Stationen ihres Lebens einzugehen. Die Erzählungen wirken sehr chaotisch und im Laufe des Interviews springt sie auch immer wieder von einem Zeitpunkt zu einem anderen.

Bevor der Blick auf die Grundschule und das Gymnasium geworfen wird, soll hier kurz die Zeit im Kindergarten, sowie der familiäre Hintergrund in den Fokus geraten. Zudem soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass dieses Interview nicht, wie die vorherigen, in einem derart breiten Umfang analysiert werden soll. Diese Entscheidung ist in Anbetracht dessen zu sehen, dass die letzten beiden Interviews einen enormen Platz dieser Arbeit bereits eingenommen haben. Hinzu kommt, dass das folgende Interview mit Yunus Emre (FR055) einen weiteren großen Platz einnehmen wird. Daher soll bei diesem Interview nur kurz auf den Bildungsweg eingegangen werden. Vielmehr sollen verschiedene Anrufungsszenen als Schlüsselszenen analysiert werden, um den Rahmen der Arbeit nicht noch weiterhin zu sprengen.

Mina besuchte einen italienischen Kindergarten. Ihr zweiter Satz des Interviews kommt immer wieder vor und kann als eine Selbstanrufung gesehen werden: „Also ich hab schon immer viel scheiße gebaut“ (FR029: 6f). Auf welche Weise dieses „scheiße“ bauen, das als Form von „Unfug treiben“ verstanden werden muss, stattgefunden hat, wird noch in den nächsten Institutionen klar werden. Sie gibt zudem Preis, dass sie oft mit ihrer Familie umziehen musste, nennt jedoch keine Gründe dafür (vgl. ebd. 8f.). Ihre Familie bezeichnet sie als streng muslimisch geprägt. Auch diese betrachtet sie mit vier Geschwistern und eine Halbschwester als sehr chaotisch. Zudem erzählt sie, dass sich ihre Eltern scheiden lassen haben, was sie „persönlich immer geprägt hat“ (ebd. 29f.). Sie fühlt sich selbst als das schwarze Schaf der Familie. Dies führt sie auch darauf zurück dass sie „bisschen behindert im Kopf“ sei und immer auffallen wollte (ebd. 31), was auch zu Verhaltensauffälligkeiten im Kindergarten führt: „Im Kindergarten- ich hatte jetzt auch nicht viele Freunde, weil die meisten halt abgeschreckt waren, weil ich ein bisschen psychopatisch bin“ (ebd. 32f.). Bei Mina kann somit schon recht früh das Begehren entnommen werden, im Mittelpunkt stehen zu wollen, für Aufmerksamkeit zu sorgen und diese Aufmerksamkeit auch zu erlangen.

Dafür nimmt Mina jedoch in Kauf, wenig, Bourdieus Terminologien sind hier treffend, soziales Kapital zu haben. Ihr Handeln um die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, hat nämlich zur Folge, dass ihre Mitmenschen um sie herum sich immer mehr von ihr distanzieren.

Eine Bestätigung ihres Handelns bekommt Mina jedoch von ihrer Erzieherin, an die sie sich immer noch erinnern kann: „eine Erzieherin hat mich halt immer geprägt, weil die halt immer an mich geglaubt hat und die hat schon damals gesagt, dass ich’s irgendwie weit bringe“ (ebd. 34f.). Ihre Selbstanrufung und Selbstsubjektivierung wird demnach von ihrer Erzieherin bestätigt. Somit wird auch ihr Verhalten bestätigt. Was hier äußerst speziell ist, sind diese Selbstanrufungen. Sie bezeichnet sich selbst als „behindert im Kopf“ (ebd. 31). Diese Selbstanrufung ist eigentlich eine Beleidigung und diskriminierende Anrufung, obwohl man beobachten kann, dass der Begriff *Menschen mit einer Behinderung* auch mehr oder weniger im offiziellen Gebrauch angewendet wird. Trotzdem hat dieser Begriff immer noch eine beleidigende Wirkung. Sie benutzt diese Selbstanrufung, um ihr Handeln und ihren Ruf nach Aufmerksamkeit zu begründen. Für die Zeit im Kindergarten nennt sie sich als „psychopatisch“ (ebd. 33). Im Unterschied zu Ayse betrachtet sich Mina nicht als körperlich beeinträchtigt, sondern geistig beeinträchtigt. Diese Zuschreibung gibt sie sich jedoch selbst und wird nicht von anderen gegeben. Mit dieser Anrufung grenzt sie sich zudem selbst aus, da sie damit die anderen Leute um sie herum abschreckt. Diese Verhaltensauffälligkeit wird auch noch in der Grundschule und auf dem Gymnasium zu sehen sein.

Grundschule und Gymnasium

Auch in der Grundschule hat Mina wenige Freunde, was immer noch an ihren Begehren nach Aufmerksamkeit und den Folgen davon liegen kann. Auch hier hat sie „ziemlich viel Mist gebaut“ (ebd. 39f.). Als Beispiel nennt sie eine Lesenacht in der Grundschule, in der sie sich raus geschlichen hat. Dieses Ereignis beschreibt sie als „ziemlich lustig“ (ebd. 41). Die Ereignisse haben die Folge, dass sowohl Lehrer als auch ihre eigene Familie nicht mehr an Mina glauben: „also **keiner** hat an mich geglaubt und gesagt, dass ich echt (.) es nicht so weit bringen werde (.) Also es war immer so ein Gegensatz quasi und meine Familie hat auch nicht an mich geglaubt“ (ebd. 42 – 44). Ihre Selbstanrufung der Verhaltensauffälligkeit wird demnach von Lehrer und Familie bestätigt und dahingehend erweitert, dass sie es in der Institution Schule nicht weit bringen würde. Diese Anrufung von Lehrer und Familie wird auch von Mina bestätigt, indem sie auf ihre Zeit auf dem Gymnasium eingeht. Hier

beschreibt sie sich als „chaotisch“ (ebd. 45) und gibt zu, dass sie für die Schule nicht viel lernte, sondern sich immer wieder durchmogelte und dadurch ihren Abschluss schaffte (vgl. 242 – 248).

Auf dem Gymnasium wird Mina dann erstmals mit ausgrenzenden Anrufungen und ausgrenzendem Handeln konfrontiert: „Also ich wurde ä gehänselt, aber das lag daran, dass ich eine Mistgeburt war“ (ebd. 57f.). Demnach ist sofort ersichtlich, dass auf ausgrenzenden Anrufungen oder Handeln, je nachdem, wie das Hänseln ausgesehen hat, keine Reaktion oder Antwort von Mina folgt, sondern eher eine Bestätigung und sogar eine Erklärung dafür. Sie gibt dabei den anderen Mitschülern recht, sie auszugrenzen und schlecht zu behandeln. Sie unterwirft sich freiwillig und gibt ihre Handlungsfähigkeit ab. Durch die ständige Wiederholung dieser Begründung, eine „Mistgeburt“; „behindert im Kopf“ oder „psychopathisch“ zu sein, erhält sie diese Anrufungen und die Subjektivierung sowie Unterwerfung aufrecht. In der Zeit des Mobbing ist ihre Reaktion jedoch anders. Sie verfällt in eine Ohnmachtssituation und betrauert diese Art von Subjektivierung. Sie weint immer wieder. Es wird ihr lediglich von ihren Lehrer geholfen, die immer wieder ihre Eltern anrufen müssen und die einzigen Personen waren, die für sie da waren: „Also die waren halt (.) *die haben mich immer aus der Scheiße geholt*“ (ebd. 74f.). Die Reaktion ist hier jedoch klar und deutlich. Durch die Anrufungen verfällt Mina immer wieder in Ohnmachtssituationen, schafft es nicht den Diskurs zu verschieben, im Gegenteil sogar: Sie hält den Diskurs und die Anrufungen aufrecht und zeigt weiterhin verhaltensauffälliges Handeln, um Aufmerksamkeit zu erlangen. Dabei kann auch keine Resignifizierung entstehen, da Mina den Anrufungen keine Antwort geben kann, diese sogar selbst aufnimmt und subjektiviert. Die Reaktion der Selbstsubjektivierung könnte als ein Diskurs Minas interpretiert werden, mit den Anrufungen und dem Mobbing umzugehen. Zudem bezieht sie sich auf andere Diskurse, nämlich den Anrufungen von Herr S. vor allem, einem Lehrer der Schule, der immer wieder viel Potential in Mina sieht und sie auch auf diese Art und Weise anruft (vgl. ebd. 64f.).

Anrufungen aufgrund des Kopftuches auf dem Gymnasium: „Gott ist nackt“

Die restlichen Anrufungen im Lebensweg Minas beziehen sich immer wieder auf ihr Kopftuch, das sie seit der fünften Klasse trägt. Zu dieser Zeit galt sie als einzige, die das Kopftuch trug. Als auf der Tafel dann „Gott ist nackt“ stand, weinten zwei Mädchen, die Mina auch als streng muslimisch einordnet. Es entstand dann das Thema, warum Mina das Kopftuch trage. Dabei wendeten sich alle Blicke auf sie:

„und dann gingen alle auf mich los warum ich Kopftuch trage und (.) ich habe es **damals** schon nicht verstanden *warum ich das trage*, weil es einfach Familiengeprägt war und ja (2) und weshalb trägst du Kopftuch hab dann geweint und bin aus der Klasse gegangen“ (ebd. 311 – 314).

Mina ist hier vielen Anrufungen ausgesetzt. Die Aufmerksamkeit wird von der gesamten Klasse auf Mina verschoben. Eigentlich sollte sich hier das Begehren erfüllen, welches Mina immer wieder versucht zu erreichen. Unter diesem Diskurs fühlt sie sich jedoch äußerst unwohl, weil sie den Diskurs nicht aufrechterhalten kann. Die Mitschüler stellen ihr dabei immer wieder die Frage, warum sie das Kopftuch trägt. Sie wird regelrecht mit dieser Frage „beschossen“, auf die sie selbst jedoch keine Antwort kennt. Dass die Frage immer wieder gestellt wird, kann man sprachlich daraus entnehmen, dass Mina selbst die Frage in diesem kurzen Auszug dreimal nennt. Sie reflektiert hier zwar erstmals die Frage, warum sie ein Kopftuch trage, eine weitere Reaktion kann jedoch nicht erfolgen. Vielmehr verspürt sie erneut psychischen Schmerz. Sie fängt erneut an zu weinen und läuft aus der Klasse, sie versucht vom Diskurs wegzulaufen. Im weiteren Laufe ihres Lebensweges zweifelt Mina immer weiter an der Überzeugung, ein Kopftuch zu tragen. „Also ich bin nicht **ganz** überzeugt davon, aber (.) ich trage es“ (ebd. 102). Dabei nennt sie immer wieder andere Gründe gegen das Ablegen des Kopftuches. Dieses ist zum einen die Schauspielerei, wobei das Kopftuch für ihren Wunsch einer Schauspielerrolle oder Theaterrolle eher kontraproduktiv ist. Dabei spiele man immer lediglich einen Terroristin oder „irgend ein Kopftuchmädchen“ (ebd. 152), darf sich aber auch gleichzeitig nicht allzu freizügig präsentieren auf einer Bühne. Zum anderen nennt sie ihre Familie, vor dessen Reaktion sie Angst hat. Sie sieht ihre Familie auch als eine Art Absicherung: „und außerdem hatte ich keine Ahnung, dann würde ich ja gehen, wenn meine Familie mich verstoßen würde. (.) Ich hab doch nichts, ich hab kein Studium, kein nichts, kein Geld“ (ebd. 161 – 163). Mina versucht daher einige Diskurse gar nicht entstehen zu lassen, indem sie das Kopftuch nicht abnimmt.

Das Kopftuch wird zudem als Grund für eine Anrufung mit Verweis genutzt. Durch das Tragen des Kopftuches wird Mina zur „Türkengang“ angehörig verwiesen und subjektiviert:

„Weil dieser Gegensatz das ich Kopftuch trage und immer in so en Schiene geworfen werden mit so einer Türkengang, die immer ä Kopftuch getragen haben und die waren halt so streng. Und äm ich wurd erst mal so in einen Topf mit denen geworfen, aber als die gemerkt haben das ich ziemlich anders drauf (.) [...] Deshalb ä haben die mich irgendwie anders wahrgenommen“ (ebd. 87 – 92).

Aus diesem Auszug wird sichtbar, dass das materialisierende Kopftuch subjektivierend ist. Es subjektiviert Mina als ein Subjekt, das dem Verhalten der „Türkengang“ zutreffend sein soll. Dabei erfolgt auch ein gesellschaftlicher Verweis zu dieser Gang selbst. Die Anrufung nach Althusser ist damit mit diesem Verweis eigentlich abgeschlossen. Dadurch, dass die anderen Subjekte Mina besser kennen lernen und ihren eigentlichen Charakter, das, was jenseits des Kopftuches ist, sehen können, kann die Anrufung und der Verweis nicht mehr aufrechterhalten bleiben. Dies ist daher ein perfektes Beispiel dafür, was nach Butler als Fehlschlag der Anrufung gemeint ist. Anrufungen können und müssen nicht immer erfolgreich sein.

Einer weiteren Anrufung sieht sich Mina von ihren Lehrer konfrontiert. Diese Anrufung hat zudem, wie sich zeigen wird, einen diskriminierenden und ausgrenzenden Charakter, der eine gewisse Binarität erschafft. Sie fand in der Englischklausur statt, als Mina auf die Toilette gehen musste:

„Also er hat mich, hat mich quasi beleidigt und gesagt, dass ich, dass ich ä (.) dass ich doch nicht selbst (.) ah ich wollte auf die Toilette gehen *und hab gesagt, dass ich ein freier Mensch bin und machen kann was ich will und dann hieß es aber du trägst Kopftuch, wie bist du dann in freier Mensch?* Und dann (.) hab ich mich so angegriffen gefühlt“ (ebd. 95 – 99).

Wie bei Ayse entsteht durch das Tragen des Kopftuches eine Anrufung, die Mina in eine gewisse Binarität verweist. Diese Binarität ist hier frei/unterdrückt. Mina wird hier klar und deutlich, sowie sehr direkt, als unterdrücktes und unfreies Subjekt angerufen und verwiesen. Dabei unterwirft dieser Lehrer sie innerhalb des Diskurses und entzieht ihr jegliche Handlungsfähigkeit aufgrund des materialisierten Kopftuches. Das Bild der unterdrückten Frau, die im Islam ein Kopftuch tragen muss und daher kein Recht auf jegliche Freiheit hat, wird vom Lehrer selbst kopiert und wiederholt. Als Reaktion fängt Mina auch hier erstmals an, an ihrem Kopftuch zu zweifeln: „Also ich bin nicht **ganz** überzeugt davon, aber (.) ich trage es“ (ebd. 102). Die Anrufung wird daher hier bis zu einem gewissen Teil angenommen. Als Reaktion streitet und diskutiert sie mit dem Lehrer noch weiterhin. Die geht zu Stufenleiter und beschwert sich dort. Welche Folgen die Beschwerde hat, wird nicht bekannt. Es folgt jedoch die gleiche Strategie mit solchen Menschen umzugehen, wie es Mina auch bei sich selbst tut: „*Also der Lehrer ist aber psychopathisch*“ (ebd. 104). Auffällig ist hier, dass sie die selbe Zuschreibung für den Lehrer nutzt, wie sie die für sich selbst genutzt hat. Die Strategie kommt daher erneut hervor, mit diesen Dingen umzugehen. Zwar verfällt Mina hier nicht in eine Ohnmachtssituation, wirklich umgehen und den Diskurs verschieben kann sie jedoch auch nicht. Vielmehr verbleibt sie in der Reaktion der

Relativierung des Geschehens, indem sie sich selbst und andere Subjekte als „psychopathisch“ anruft und beschreibt. Eine weitere Reaktion ist ebenfalls das Ignorieren von solchen Anrufungen. Auf einer Schulfahrt wurde ihre Klassenkameradin von Frau Hoss gefragt, warum sie kein Schweinefleisch esse. Diese Lehrerin verstand es nicht und schrie sie anschließend an: „dann musste ich sie halt trösten und ihr sagen, dass es halt auch behinderte Menschen gibt *keine Ahnung*, rein raus scheiss egal“ (ebd. 303 – 305). Erneut relativiert sie die Anrufung damit, dass diese Menschen wohl irgendeine psychische Beeinträchtigung haben. Damit ist jedoch keine Krankheit gemeint, sondern eine Intoleranz gegen den Islam oder das Fremde. Was jedoch auch hier heraussticht, ist, dass Mina, ähnlich wie Ayse, diese Anrufungen ignoriert und diejenigen, die solche Anrufungen unternehmen, als unterlegen ansieht. Wo Ayse mit diesen Personen Mitleid hat, sieht Mina diese Personen als geistig auffällig oder beeinträchtigt. Wie bei Ayse kann auch bei Mina festgehalten werden, dass diese mit dieser Strategie den Diskurs für sich selbst zwar umdeuten können und dabei mit diesen Erfahrungen umgehen können, eine Antwort jedoch als Resignifizierung fehlt.

Anrufungen in der Öffentlichkeit – „ich bin auch wir“

Ein Gegen-Sprechen und Umdeuten sowie Verschieben des Diskurses kann Mina jedoch bei Anrufungen in der Öffentlichkeit vollziehen:

„Es gab auch Momente, wo ich manchmal in der Bahn bin und so Leute so entertaine, weil ich so laut spreche du so Witze erzähle. Und dann hab ich erzählt, dass die meisten Leute denken mein Vater seid deutsch. Und dann gab's ne Frau neben mir (.) es war gar nicht so lang her. Und die ä hat dann gesagt das glaub ich Ihnen nicht, dass ihr Vater deutsch aussieht ä also weil wir doch nicht Deutsche **sind**. [...] Dann hieß es, dass sie ja manche Leute mit Kopftuch in der Bahn sieht und gar nicht mehr glaubt, dass sie in Deutschland ist“ (ebd. 116 – 127).

Aufgrund ihres Kopftuches wird Mina von der Gesellschaft verwiesen und diskriminierend angerufen. Die Frau erschafft durch die Anrufung eine Binarität von deutsch/fremd. Ihr wird der Verweis, eine Deutsche zu sein, von der Frau abgesprochen. Sie subjektiviert Mina als eine Ausländerin aufgrund ihres Aussehens und insbesondere wegen ihres Kopftuches. Dies ist eine diskriminierende und ausgrenzende Anrufung welche aus der Aussage ersichtlich wird, dass sie nicht mehr glaube, sie sei in Deutschland. Darüber hinaus kann man aus dieser Aussage entnehmen, dass sie sich in ihrem eigenen Land von einer Überfüllung des Fremden bedroht sieht, sodass sie selbst nicht mehr glaube, sich in „ihrem“ Land zu befinden. Aus dieser Binarität entsteht ein Innen und Außen. Innen, sprich in der Gesellschaft, wird

diejenige Frau verwiesen, angerufen und subjektiviert, die keinen Kopftuch trägt. Außen, sprich außerhalb der Gesellschaft, wird jene Frau verwiesen, die anders aussieht, eine andere Herkunft hat und ein Kopftuch trägt. Das Tragen eines Kopftuches stellt eine diskursive Praxis dar, die den Diskurs der Exklusion Minas aus der Gesellschaft beginnen lässt. Auf Nachfrage, was denn Deutschland ausmache, antwortet die Frau: „ja ich bin Deutschland, ich gehör dazu“ (ebd. 128).

Die Reaktion Minas ist aber erstmals anders als die vorherigen. Dies beginnt schon mit der Nachfrage, was die Frau denn als deutsch empfinde. Sie hält dadurch den Diskurs aufrecht und begibt sich auf die Suche nach Möglichkeiten, den Diskurs verschieben zu können. Dieses Gegen-Sprechen bezeichnet Mina selbst als „fertig“ (ebd. 122) machen auf einer höflicher Ebene, da die Frau auf ihre Gegenfragen keine Antwort gibt. Darüber hinaus sieht sie sich durch die Teilnahme der anderen Bahngäste bestätigt, die sich ebenfalls in die Diskussion einschalteten. Ihr Gegen-Sprechen wird dabei immer wieder durch eine Frage an die Anrufung eingeleitet. Daher wird die Anrufung an sich auch infrage gestellt:

„Dann sag ich warum nicht ich? [warum gehör ich nicht zu Deutschland] Dann hab ich gesagt also, dass mein Vater wahrscheinlich länger hier lebt als ihr Sohn- mein Vater ist ja seit mehr als 35 Jahren hier in Deutschland. Hat sein Leben hier verbracht, hier auf- aufgewachsen quasi, ist so mit 18 hier hingekommen, hat die deutsche Staatsbürgerschaft. **Ich** bin hier geboren, die **nächste** Generation wird hier geboren“ (ebd. 128 – 132).

Mina erzählt anschließend von einer anderen Szene, in der sie auch ähnlich angerufen wird. Auch ihre Reaktion ähnelt der jetzigen sehr. Daher soll dieser ebenfalls kurz skizziert werden. In diesem warf sie eine Mandarinenschale auf die Gleise, worauf eine Frau sagte, dass man sowas „bei uns“ nicht mache. „Und dann hat die gesagt ne also **wir** machen das nicht“ (ebd. 137f.). Auch hier folgt ein ähnliches Gegen-Sprechen Minas:

„Und dann hab ich gefragt wo hier bei euch? In Düsseldorf? Und die so **ne** in Deutschland. Und dann hab ich gesagt ja ich weiß, das würden Sie in Deutschland nicht machen, aber das ist Kompost. Und dann hat die gesagt ne also **wir** machen das nicht. Und dann hab ich gesagt ich bin auch **wir**“ (ebd. 135 – 138).

In beiden Fällen geht Mina gleichermaßen vor. Sie stellt die Anrufung und den Diskurs zunächst einmal in Frage. Mit der Gegenfrage „In Düsseldorf?“ parodiert sie zunächst die Aussage der Frau und will ihr hier schon zu verstehen geben, dass sie klar und deutlich auch zu dieser Gesellschaft gehört. Diese Infragestellung ist schon die erste Antwort auf die Anrufung, um den Diskurs sich nicht weiterhin entwickeln zu lassen. Nachdem der Diskurs jedoch endgültig vorhanden ist und beide Frauen Mina erneut als Fremde und Ausländerin subjektivieren, folgt auch eine weitere Strategie des Gegen-Sprechens durch Mina selbst. Es

folgen erneute Selbstsubjektivierungen, die im Gegensatz zur ursprünglichen Anrufung stehen. Sie subjektiviert und verweist sich damit selbst in die Gesellschaft rein. Sie stellt damit klar, dass sie zur binären Kategorie von deutsch dazugehört. In der ersten Szene ruft sie sich selbst als Tochter eines Mannes an, der seit 35 Jahren in diesem Land lebt und sein Leben hier verbracht hat. Sie selber ist in Deutschland geboren und hat daher auch einen Anspruch darauf, ein Teil dieser Gesellschaft zu sein und zur Kategorie deutsch zu gehören. An dieser Stelle spricht sie nicht mehr als kopftuchtragende Mina, sondern als Tochter eines Mannes, der sein ganzes Leben in Deutschland verbracht hat und zudem als eine Frau, die selbst hier geboren und aufgewachsen ist. Der Diskurs wird daher von Mina selbst verschoben. Sie kann die Anrufung als Fremder oder Ausländer gar nicht annehmen und sich derart subjektivieren, da sie lediglich den deutschen Diskurs kennt. Sie wurde in diesem Land geboren und verbrachte, wie ihr Vater, ihr ganzes Leben unter deutschen Diskursen. Daher kann sie sich unter fremden Diskursen gar nicht subjektivieren. Sprachlich wird dies deswegen klar, da es keine Information über die Herkunft Minas gibt. Sie sagt an keiner Stelle aus welchem Land ihre Eltern kommen. Zudem verdeutlicht Mina sprachlich ihre Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft anhand von Personalpronomen. „**Ich** bin hier geboren, die **nächste** Generation wird hier geboren“ (ebd. 132). Auch in der zweiten Szene nutzt sie immer wieder Personalpronomen für eine Selbstanrufung und dem Verweis innerhalb der deutschen Gesellschaft: „ich bin auch **wir**“ (ebd. 138). Sie lässt durch diese Nutzung die Anrufung nicht nur entkräften, vielmehr verschiebt sie den ganzen Diskurs damit, was zu einer Ohnmachtssituation derjenigen folgt, die sie erst ausgrenzend und diskriminierend angerufen haben, da diese die Diskussion dann nicht mehr weiterhin aufrecht erhalten und keine Antworten mehr geben. Mit dem Verweis, dass es ebenso eine nächste Generation geben wird, die auch hier in Deutschland geboren wird, kommt Mina auf die Performativität zu sprechen, das heißt, dass dieser Aspekt sich immer wieder wiederholen wird. Sie findet daher ein Gegen-Sprechen und stellt dieses Gegen-Sprechen unter einem iterablen Charakter, welches gegen solchen diskriminierenden Anrufungen immer wieder genutzt werden kann. Sie schafft es daher, die andere Seite verstummen zu lassen und den Diskurs zu verschieben. Die Reaktion unterscheidet sich zudem zu den Reaktionen im Diskursfeld des Gymnasiums.

Letztlich stellt sich die Frage, ob dieses Gegen-Sprechen als ein Resignifizierungsprozess aufzufassen ist, oder ob lediglich die Anrufungen, wie am Beispiel des Verweises zur „Türkengang“, scheitern? Ein verändertes Selbst- und Weltverhältnis ist auf jeden Fall ersichtlich. Sie subjektiviert sich hier nicht selbst, indem sie die Anrufungen

anderer relativiert, weil sie selbst „behindert im Kopf“ sei oder es andersartig ihre Schuld sei. Sie ruft sich auf eine andere Art und Weise an, indem sie sich in die Gesellschaft selbst verweist. Als Mina bei solchen Krisenerfahrungen noch weglief, weinte oder sich nur beschweren konnte, findet sie Antwortmöglichkeiten und Reaktionen, um diese Anrufungen sprachlich zu unterlaufen. Sie findet eine Strategie, welche den Ablauf von Infragestellung, Selbstanrufung und Selbstverweis hat. Da hier die Bedingungen der Anrufung und des performativen Sprechaktes nicht fehlschlagen, sondern die Anrufung entkräftet und unterlaufen wird, kann von einer Resignifizierung gesprochen werden.

3.4 Yunus Emre (FR055)

Yunus Emres Lebensgeschichte ist geprägt von Machtkämpfen und Anrufungen, die er zwar das eine oder andere Mal selbst, vielmehr jedoch an seinen Freunden beobachten kann, die ebenfalls alle einen Migrationshintergrund haben. Zudem wird in seinem Interview jenes Merkmal sichtbar, womit die Anrufung nach Althusser als abgeschlossen gilt, sprich der Verweis des Subjekts. An dieser Stelle gibt uns die Theorie auf folgende Fragestellung jedoch keine direkte Antwort: Nehmen wir mal an, das Subjekt wird jahrelang ausgrenzend angerufen. Die Anrufungen subjektivieren das Subjekt derart, dass es aus seiner Gesellschaft oder seinem Milieu nicht herauskommen kann. Dabei sind es ausgrenzende Anrufungen, wie etwa der Verweis auf eine Hauptschule, Sonderschule etc. Zudem könnten ausgrenzende Anrufungen bei der Notenvergabe festgestellt werden, beispielsweise wenn bestimmte Schüler, die allesamt einen Migrationshintergrund haben, zu Unrecht schlechtere Noten erlangen und gerade deswegen einen schlechteren Abschluss machen, sprich ihr Bildungsweg in eine bestimmte Richtung dabei verwiesen wird. Was geschieht bei solch einem Subjekt nun, wenn er diese Anrufung, viel wichtiger, wenn er diesem Verweis in eine bestimmte Richtung seines Lebens, aber auch vom Leben seiner Freunde, bewusst wird. Auf die Frage, was eigentlich passiert, wenn das Subjekt sich nicht nur der Anrufung und Unterwerfung bewusst wird, sondern auch noch dem Verweis, gibt es von Butler und Althusser keine Antwort. Der Lebensweg von Yunus Emre ist deswegen speziell, da es ein Lebensweg von Extremen ist. Er kommt aus einem Milieu, das er selbst immer wieder als Ghetto bezeichnet. Es ist eine Hochhaussiedlung in einem Stadtteil von Köln. Er schafft es, am Diskursfeld der Universität dann partizipieren zu können und realisiert dort den Verweis in gewisse Gesellschaften.

Kindergarten/Grundschule und das Diskursfeld „Ghetto“

Die Gegend in der Yunus aufwächst und immer noch lebt, unterscheidet sich schon in Anbetracht des Kindergartens, das er besuchte. Dieser befand sich nämlich im gleichen Hochhaus, in dem Yunus lebte: „unser Kindergarten das war halt so das is halt neun Uhr au-neun Uhr Kindergarten war, bin ich neun Uhr aufgestanden und runter einfach gegangen, das war schon bisschen **anders**“ (FR055: 9 – 11). Im Kindergarten treten bereits seine ersten Probleme mit der Sprache auf. Da bei verletzenden Anrufungen die Sprache als Reaktion und einem Gegen-Sprechen genutzt wird, was zu einer Resignifizierung führen kann, ist dieser Punkt von Relevanz. Auch in der Grundschule bemerkt Yunus, dass er immer wieder bezüglich der deutschen Sprache Defizite aufweist. Deswegen ruft er sich selbst als „naturwissenschaftlicher Typ“ (ebd. 42) an, da man dafür gewisse Regeln auswendig lernen kann, anders als bei der Sprache: „ehm erst später erst auch in meiner Studienzeit hab ich so nachgefragt: ‚Ey gibt es irgendwie eine Regel?‘ ich meine in der Mathematik gibt es halt Regeln“ (ebd. 87 – 89). Yunus ist hier auf der Suche nach Regeln, um sich die Artikel der deutschen Grammatik (der, die das) besser merken zu können. Er stößt jedoch lediglich auf die Antwort, das alles auswendig lernen zu müssen.

Neben der Selbstanrufung als naturwissenschaftlicher Typ ruft er sich und seine Freunde aus dem gleichen Diskursfeld als aggressiv und temperamentvoll an. In den Diskursfeldern gehe es weniger um Anrufungen, sondern mehr um Macht- und Konkurrenzkämpfe. Dabei werde immer wieder versucht, der Beste zu sein. Diese Machtkämpfe haben dabei immer das Ziel, Respekt zu erlangen:

„Die Gegend hat dich dazu geprägt dass du eher in sonem Machtkampf bist dass du versuchst eh Respekt zu verschaffen und dass du halt nicht als Opfer hier rausgehst und hier gemobbt wirst und eh fertisch gemacht wirst auf jeden Fall und dass das nicht passiert musst du halt dir Respekt verschaffen und Respekt verschaffst du dir durch eh oftmals durch Gewalt (.) leider“ (ebd. 61 – 65).

Dieser Machtkampf verläuft anders, als übliche Anrufungen gewohnt sind. Ausgehend ist hier erneut eine Macht und Diskurse, die von außen einwirken. Hier sind es jedoch keine höheren Gesetze oder Subjekte von Institutionen, die andere als Subjekte anrufen und dadurch subjektivieren und unterwerfen. Vielmehr kann hier gesagt werden, dass die Subjekte in diesem Diskursfeld mehr oder weniger auf sich alleine gestellt sind und ihre eigenen Machtverhältnisse erkämpfen. Sie verschieben Diskurse und Machtverhältnisse, um die einzig bestimmte und richtige Anrufung des Respekts zu erlangen, mit der sie sich subjektivieren lassen wollen. Dabei werden diejenigen, die diese Anrufung nicht erlangen können als Opfer ausgegrenzt und schikaniert. Faktisch entsteht hier eine gewisse Binarität

und eine eigene kleine gesellschaftliche Matrix, die man als Sieger/Opfer betiteln kann und eigene Ausgrenzungsverfahren aufweist. Im Unterschied zu den bisherigen Interviews, wird hier auf bestimmte Anrufungen bereits im frühen Alter hingearbeitet.

Die gleiche Strategie wendet Yunus dann auch im Diskursfeld der Schule an. Hier gibt es jedoch bestimmte autoritäre Personen, deren Machtverhältnisse sowie Handlungsfähigkeit er nicht verschieben kann. Auch wenn seine Noten gut zu sein scheinen, bekommt Yunus die Empfehlung, auf eine Realschule zu gehen. Diese Empfehlung sieht er als diskriminierend und ausgrenzend. Diese Erkenntnis sieht er viel deutlicher, wenn er sich die Empfehlungen seiner Freunde ansieht:

„ehm dann ging es halt weiter (.) ehm in der fünften also kam ich in die Realschule, der Grund für die Empfehlung war halt die Realschule aufgrund meines Sozialverhaltens also sie wollte- eher war ich für ein Gymnasium bestimmt aber meine Lehrerin hat mich halt eher in die Realschule geschickt weil sie gesagt hat ‚ok du passt da **eh**er‘“ (ebd. 104 – 108).

Anhand dieser Erfahrung sieht Yunus, dass er nicht nach seinen Leistungen beurteilt wird. Das Subjekt Yunus wird demnach nicht als Gymnasiast angerufen, obwohl er selbst alle Leistungen dafür gebracht hat. Es wird von der Lehrerin hier vielmehr der temperamentvolle Charakter von ihm angerufen, als seine schulischen Leistungen. Diese Anrufung akzeptiert und unterwirft sich Yunus, indem er dann auf eine Realschule geht. Um dagegen zu sprechen oder um eine Reaktion zu zeigen, fehlten ihm zu diesen Zeitpunkt wahrscheinlich die Kenntnisse zur Sprache. Zum Zeitpunkt des Interviews egalisiert er diese Anrufung, indem er sagt, dass er auf seine Art letztlich seinen Weg gegangen sei. Er stellt zudem diese Anrufung in Frage. Das erste Mal wird von Yunus das Kriterium infrage gestellt, nach welcher er angerufen und subjektiviert wird. Dabei zweifelt er daran, lediglich an seiner Leistung bewertet worden zu sein. Die Auffassung, dass die Anrufung der Empfehlung auf eine weiterführende Schule auch diskriminierend und ausgrenzend sein kann, wird bei Yunus erst nach der Beobachtung seiner Freunde klar, die meist für die Hauptschule empfohlen werden:

„zu **Unrecht** in der Hauptschule weil sie halt (2) sie nicht dumm warn oder weniger intelligent warn sondern einfach eh, weil sie nen Migrationshintergrund hatten in den Hauptschulen gesteckt worden sind“ (ebd. 127 – 130).

Yunus betont sprachlich sogar bewusst das Wort Unrecht. Es entstehen hier durch die Anrufungen viele Subjekte, die in eine bestimmte Gesellschaft verwiesen werden. Dadurch, dass diese Subjekte in die Hauptschule verwiesen werden, werden sie weiterhin von einem Großteil der Berufsmöglichkeiten ausgegrenzt. Diese Ausgrenzung wird jedoch damit

vollendet, dass die Subjekte auch mit einem schlechten Abschluss die Hauptschule beenden. Da schon angesprochen wurde, dass Yunus des Öfteren von einer ungerechten Notenvergabe spricht, soll geprüft werden, ob es auch zu einer solchen Ungerechtigkeit in den Hauptschulen kommt. Wenn es eine geben sollte, kann die Notenvergabe in der Kombination der Empfehlung für die Hauptschule als Anrufungen interpretiert werden, die Subjekte mit einem Migrationshintergrund derart anrufen, als dass sie diese von einer bestimmten Gesellschaft ausschließen. Es kann daher die Interpretation erfolgen, dass neben dem Geschlecht, die Sexualität und, wie bereits in den Interviews mit Mina und Ayse skizziert worden ist, der Körper und ein Kopftuch, die Herkunft eines Subjekts als ausschlaggebendes Kriterium für Ausgrenzungsverfahren darstellen kann. Aus diesen Auszug kann jedoch noch lediglich interpretiert werden, dass die Freunde von Yunus als leistungsschwache Subjekte angerufen werden und demnach in die Hauptschulen verwiesen werden.

Realschule – „Ich seh nicht aus wie der klassische Türke“

Auf der Realschule hat Yunus immer wieder das Gefühl, dass er nicht nach seiner Leistung bewertet wird:

„Auf der anderen Seite werden wir von der Schule diskriminiert, werden nicht nach unseren Leistungen bewertet **sehr oft** wurde ich nicht nach meinen Leistungen bewertet **sehr oft** musste ich irgendwie fünfhundert Prozent geben ich war immer der der fünfmal mehr machen musste als der als eh als Mensch mi- ohne Migrationshintergrund (.) das ist schon bisschen **übermenschliches**“ (ebd. 144 – 148).

Die ungerechte Notenvergabe wird von Yunus als Diskriminierung angesehen. Die gleiche Noten zu erlangen wie seine Mitschüler ohne Migrationshintergrund sieht er als übermenschlich an. Nicht nur er, sondern auch seine Mitschüler mit Migrationshintergrund sollen demnach durch Noten benachteiligt worden sein. Dadurch, dass Yunus immer wieder eine schlechte Note bekommt, auch wenn er mehr Leistung erbringt als jene Mitschüler, die keinen Migrationshintergrund haben, erfolgt eine Anrufung. Diese besagt auf indirekte Weise, dass Yunus unternehmen kann, was er will. Seine Leistung wird jedoch am Ende doch nicht für eine gute Note ausreichen. Dadurch wird Yunus als ein hoffnungsloser Fall ohne jegliche Perspektive angerufen und subjektiviert, dessen Fähigkeiten für die Bewerkestellung von bestimmten Aufgaben einfach nicht fähig ist. Die Folgen dieser Anrufungen sind, dass die Ziele und Zukunftspläne dieser Subjekte sich dramatisch

verändern, und die Subjekte sich diesen Anrufungen eines Tages voll und ganz akzeptieren.

Daher können Berufe wie Polizist, Arzt oder Lehrer zu einer Utopie werden:

„so man denkt das **schafft man nicht** das ist eigentlich sowas zu schaffen (.) und deswegen (3) sinds auch von Grund auf wird dir diese Perspektivlosigkeit aufgedrückt also dieses ‚ey ich werd sowieso kein Lehrer oder ich werd sowieso kein Arzt weil ich das nicht schaffen werden kann so‘ weil man weil man den Eindruck immer wieder von der Schule bekommst ‚du kannst **nichts** du bist **anders** du gehörst zu den anderen‘ und eh jedes Mal wenn man das dann so bekommt entwickelt man hier ein große Frustration die man hier gegenüber der deutschen Gesellschaft oder gegenüber den Staat hegt und deswegen werden auch viele viele Jugendliche hier kriminell un beenden ihre Schullaufbahn weil sie denken ‚das bringt mir doch eh nichts‘“ (ebd. 199 – 208).

Die Anrufungen werden eines Tages vom Subjekt selbst angenommen und sich denen auch unterworfen. Dabei konzipiert sich eine Ausgrenzung, ein Verweis in eine andere Gesellschaft, in der diese Subjekte dann auf die kriminelle Art und Weise ihr Leben fortsetzen. Die Performativität dieser Anrufung ist auch deswegen gegeben, weil diese ungerechte Notenvergabe immer wieder einkehrt. Dadurch entstehe die Binarität für Yunus Deutscher/Ausländer, in welchen die Wege eines Ausländers klar und deutlich vorgezeichnet werden. Der Weg des Ausländers aus dem Diskursfeld von Yunus ist der Weg der Kriminalität, der normalen niederen Arbeit oder der Weg, mit dem eigenen Talent Geld verdienen zu können. Dieses Talent kann im sportlichen oder musikalischen Bereich sein (vgl. ebd. 136 – 140). Wohin der Weg der Subjekte ohne Migrationshintergrund verwiesen wird, realisiert Yunus dann, wenn er die Universität besucht.

Yunus geht jedoch weiterhin den Bildungsweg. Dabei ruft er sich aufgrund von einigen Erfahrungen in der Realschule als „Ausnahmekanacke“ aus, der es schaffen kann. Diese Selbstanrufung macht er von seinem Körper und Aussehen fest. Er sehe nicht aus wie der „klassische Türke“ (ebd. 156f.). Anders als der „klassische Türke“ hat Yunus blaue Augen und ist eher ein „hellhäutiger Typ“ (ebd. 156). Im Unterschied zu seinen Mitschülern genieße Yunus daher einige Privilegien. Diese macht er anhand eines Gespräches mit seiner Beratungslehrerin fest. Nachdem sich die Klasse den Film „Wut“ anschaute und über den Film sprach, nahm Yunus den Kriminellen des Filmes in Schutz. Daraufhin wurde er am nächsten Tag von der Beratungslehrerin aus dem Unterricht genommen, um mit Yunus ein persönliches Gespräch zu führen. Sie fragte ihn, was mit ihm los sei:

„‘Hörma guck mal du siehst doch nicht so aus wie die andern‘ und so ne ‚du kannst doch deutsch sprechen‘ und so weiter und so fort und eh ‚ja du hast doch nen guten Weg und ne?‘ *also die will einfach nur sagen* du bist quasi son Ausnahmekanacke ders schaffen kann so“ (ebd. 165 – 168).

Was in dieser Szene geschieht, steht im klaren Gegensatz zu den Anrufungen, die in den vorherigen Interviews beobachtet wurden. Sonst wurden immer wieder ausgrenzende Anrufungen festgestellt, hier ist jedoch das Gegenteil einer ausgrenzenden Anrufung vorhanden. Während Mina und Ayse aufgrund ihres Körpers und ihres Aussehens immer wieder ausgegrenzt wurden und in andere Gesellschaften verwiesen wurden, soll Yunus gerade wegen seines Aussehens, in die Gesellschaft „deutsch“ verwiesen und inkludiert werden. Die Kriterien dafür sind, dass er die Sprache gut beherrsche und wegen seines hellhäutigen Typs und seiner Augen nicht als klassischer Türke angerufen werden muss. Das Aussehen und der Körper fungieren hier erneut als ein Kriterium für das Ausgrenzungsverfahren der binären Gesellschaft von deutsch/ausländisch. Nur diesmal kann Yunus es schaffen, in die Gesellschaft inkludiert zu werden. Er wird demnach für Yunus als ein „Ausnahmekanacke“ angerufen.

Yunus kann dieser Anrufung erneut kein richtiges Gegen-Sprechen bieten. Er verfällt erneut in Fragen, die er als Reaktion seiner Beratungslehrerin stellt. Diese Fragen sind jedoch nicht auf seine Anrufung und Subjektivierung bezogen, sondern vielmehr an seine Mitschüler, die nicht die gleichen Privilegien genießen können: „ja was **ist** denn eigentlich mit den andern was ist denn eigentlich mit meinen Freunden die halt nicht so aussehen wie ich und keinen deutschen Pass besitzen“ (ebd. 169 – 171). Seine Reaktion verbleibt als Frage und nicht als ein Gegen-Sprechen. Er kann den Diskurs nicht aufrechterhalten. Die ständige Wiederholung der Frage, was denn eigentlich mit seinen Freunden ist, deutet auf seine Orientierungslosigkeit, wie er solch eine Anrufung aufnehmen soll. Auf der einen Seite wird er positiv, auf der anderen jedoch werden all seine Freunde als hoffnungslos angerufen. Auf diese Frage, antwortet die Lehrerin, dass man da nichts machen kann. Diese Antwort konnotiert Yunus mit dem Worten: „dann meinte die halt **eiskalt** zu mir“ (ebd. 171f.). Dabei beschreibt das Wort „eiskalt“ die Gefühllosigkeit der Lehrerin, seine Freunde derart anzurufen und aufzugeben. Sprachlich wird auch sichtbar, dass Yunus hier keine Reaktion mehr zeigen kann, da er von der Erzählung dieser Szene in eine Beschreibung wechselt. Er beschreibt im Anschluss an diese Szene sofort die familiären Strukturen seiner Freunde und der Leute in seinem Diskursfeld des Ghettos. Es wird daher sichtbar, dass zwar die Freunde von Yunus ausgrenzend angerufen werden, er selbst jedoch im Gegenteil von dieser Lehrerin „inklusiv“ angerufen wird. Diese Szene steht jedoch im Widerspruch zur ungerechten Notenvergabe. Es kann aus beiden Anrufungen jedoch erschlossen werden, dass sich Yunus sowohl bei der Notenvergabe, als auch der Anrufung durch die Beratungslehrerin nicht

wehren kann, auf diese Anrufungen nicht reagiert, sondern vielmehr sich diesen unterwirft. Er versucht weiterhin, mehr Leistung zu zeigen.

Eine positive Erfahrung und positive Anrufungen ohne Änderungswünsche machte Yunus dann mit seinem Klassenlehrer, der ihn immer durchweg positiv anrief. Dieser konnte ihn ein großes Selbstvertrauen und Halt geben. Nicht nur im Diskursfeld der Schule, sondern auch außerschulisch unternahmen sie immer wieder einiges. Sie spielten zusammen Fußball oder liefen zusammen Marathon. In seiner Entwicklung hatte er dabei einen großen Einfluss auf Yunus:

„weil man dir jedes mal n Spiegelbild vor dir setzt mit einem andern Bild als du eigentlich bist dann glaubst du irgendwann daran dass du das auch so bist aber (.) er hatte mir immer ein Bild gezeigt mit meinen Fähigkeiten mit dem was ich wirklich gut kann“ (ebd. 593 – 596).

Anders als in der vorherigen Szene, wird Yunus nicht als das angerufen, was er zu sein hat. Ferner wird er auch nicht durch die Notenvergabe als ein hoffnungsloser Fall angerufen und subjektiviert. Erstmals wird Yunus als Yunus angerufen, mit all seinen Fähigkeiten und Stärken und ohne jeglichen Verweis. Mit dieser Erfahrung schafft es Yunus, mit einem höheren Leistungsaufwand einen derart guten Abschluss zu erlangen, dass er sein Abitur an einer anderen Schule beginnen kann. Er wechselt somit auf ein Wirtschaftsgymnasium, wo er jedoch erneut auf eine ungerechte Notenvergabe stößt.

Das Wirtschaftsgymnasium – „in diesem Förderunterricht waren nur Kanacken“

Im Wirtschaftsgymnasium ist Yunus erneut mit dem Diskurs konfrontiert, mehr Leistung erbringen zu müssen. Auch hier ruft er seine Lehrer als sehr rassistisch an, da auch diese, besonders der Englischlehrer, ihm und seinen Freunden mit Migrationshintergrund immer wieder schlechte Noten geben. Nach Yunus habe man jedoch die gleichen Leistungen erbracht. Dadurch, dass alle Schüler mit Migrationshintergrund schlechte Noten bekamen, gipfelte diese Szene im Förderunterricht, der den Verweis von Subjekten in extremer Form veranschaulicht: „du musst dir vorstellen wir haben so irgendwie Förderunterricht bekommen und in diesem Förderunterricht waren nur Kanacken also warn nur Menschen mit Migrationshintergrund“ (ebd. 237 – 240). Durch die Notenvergabe wird eine kleine Gesellschaft erschaffen, die voll mit Menschen mit Migrationshintergrund ist. Es erfolgt nicht nur eine Ausgrenzung, sondern eine regelrechte Aussortierung dieser Gesellschaft. Dabei entsteht die Gesellschaft derjenigen ohne Migrationshintergrund und die Trennung von diesen mit Schülern mit Migrationshintergrund. Der rassistische Verweis wird zudem

von Yunus noch weiter durch rassistische Anrufungen bestärkt (vgl. ebd. 240). Dieser findet ihren Höhepunkt in der mündlichen Nachprüfung, die er mit einem Mitschüler für die Versetzung bestehen musste. Er brauchte bei dieser nur die Note ausreichend, um versetzt zu werden: „ich hab an dem Tag dieselbe Kl- dieselbe Prüfung gehabt wie einem Kollegen der hieß Kevin blonde Haare son Deutsche und wir waren auch gute Freunde so (.) es war auch ganz gut nur ich wusste halt er weiß nich mehr als ich“ (ebd. 244 – 246). Seinen Freund benennt er hier als Kevin.¹⁴ Yunus fühlt sich eigentlich sicher, da er den Lernstand von ihm und seinen Freund kennt und genau weiß, dass beide mindestens auf den gleichen Stand sind. Kevin bekommt in dieser Prüfung jedoch ein „ausreichend plus“ und Yunus ein „ausreichend minus“, wodurch er die Versetzung in die zwölfte Stufe nicht erlangt. Nach der Prüfung tauschen sich beide über ihre Antworten aus und kommen zu dem Schluss, dass sie „eigentlich dasselbe“ (ebd. 251) gesagt haben.

Diese Szene verdeutlicht erneut die binäre Gesellschaft von deutsch/ausländisch. Auch Yunus macht diesen anhand des Aussehens und der Herkunft klar: „blonde Haare und so fort“ (557f.). Der eine wird jedoch in die zwölfte Klasse versetzt, der andere muss den Jahrgang erneut wiederholen. Es wird immer klarer, dass hier die Anrufung auf unterschiedlichste Weise diskriminierend sein kann. Durch die Notenvergabe, die die Wirkung hat, dass man nicht versetzt wird. Der Verweis verfolgt jedoch ähnlichen Zielen. Die Aufrechterhaltung der Binarität. Yunus fehlt hier lediglich ein Punkt für die Versetzung. Die Anrufung durch die Notenvergabe verweist ihn jedoch von dieser Versetzung. Diese Notenvergabe hat zudem den performativen Charakter, als dass dieser die Folge hat, dass Yunus den Diskurs wiederholen muss. Dieser Diskurs kann auch von Yunus nicht verschoben werden. Er kann gegen die Machtverhältnisse nichts ausrichten. Durch diesen Verweis wird ihm seine Handlungsfähigkeit geraubt. Den gleichen Diskursen will sich Yunus nicht erneut aussetzen. Daher flieht er vor diesen. Er verlässt diese Schule ohne jegliche Reaktion zu zeigen. Daher kann hier interpretiert werden, dass er der Anrufung der Notenvergabe auf einer gewissen Art und Weise akzeptiert, als dass er das Jahr zwar wiederholt, dies jedoch auf einer anderen Schule tut.

Die Gesamtschule – „Nehmt euch den kein Beispiel der wird sein Abitur nicht schaffen“

¹⁴ Anders als in FR008 steht dieser Name ohne jeglichen Bezug.

Die Flucht in einen anderen Diskursfeld bringt für Yunus zunächst keine Veränderung. Der Diskurs der Anrufung durch die Notenvergabe bleibt immer noch bestehen. Er verfällt dabei in eine immer tiefere Orientierungslosigkeit, da der Großteil der Schülerschaft einen Migrationshintergrund habe: „hab mich auch sehr **wohl** gefühlt erst mal aber von den Seiten der Lehrer hab ich wieder sehr krasse Diskriminierungserfahrungen bekommen, ich hab nicht das bekommen was ich was ich eigentlich bekommen sollte“ (ebd. 253 – 256). Sprachlich kann man hier die Notenvergabe als Anrufung derart feststellen, als dass Yunus sich als Objekt ausdrückt. Er hat Diskriminierungserfahrungen „bekommen“, nicht selbst erlebt. Yunus verdeutlicht hier jedoch, dass er Ziel und daher Objekt dieser Diskriminierung gewesen war. Die diskriminierenden Anrufungen subjektivieren Yunus in eine bestimmten Art und Weise, die auch schon in der Realschule aufgezeigt wurde. Der Deutschlehrer ist es hier, der ihn niemals eine gute Note gegeben hat, auch wenn er „fünfmal“ mehr Leistung gezeigt hat, als die anderen Schüler. Vor allem sieht Yunus eine Benachteiligung von ihm und den Mitschülern mit einem türkischen Migrationshintergrund (vgl. ebd. 262 – 269).

Eine Szene werde er „**niemals** vergessen“ (ebd. 257). Neben dem Deutschlehrer, der ihm durch die Notenvergabe diskriminierend anrief, war es der Englischlehrer, der ihn auf direkte Weise ausgrenzend angerufen hat. Als Yunus den Unterricht verließ, sagte der Englischlehrer zu gesamten Klasse: „‘nehmt euch den kein Beispiel der wird sein Abitur nicht schaffen der wird auf keinen Fall hier nimmt den nicht als Vorbild““ (ebd. 258 – 260). Der Grund für diese Art von Anrufung ist jedoch nicht klar. Auch die Frage, ob Yunus den Unterricht aus Trotz verließ oder der Unterricht beendet war, ist ebenso unklar. Auf jeden Fall wird Yunus hier zu einem Prototypen oder einem Vorzeigebild gemacht und angerufen, der sein Abitur nicht schaffen wird. Dieses Vorzeigebild ist geprägt von Versagen. Er wird hier nicht nur als hoffnungsloser Fall angerufen, sondern regelrecht für einen hoffnungslosen Fall erklärt. Er stößt an dieser Stelle erneut auf den Verweis, nicht dazuzugehören. Zudem beinhaltet dieser den Verweis in eine Gesellschaft abseits von Bildungserfolg oder einem hohen Bildungsabschluss. Diesem Anruf unterwirft und subjektiviert sich Yunus in genau dem Moment der Anrufung, da die Klasse von diesem Moment an immer dieses Vorzeigebild von Yunus als Versager verinnerlichen wird. Eine Reaktion von Seiten Yunus‘ ist hier noch nicht sichtbar. Eine direkte Antwort kann er hier noch nicht geben. Vielmehr entwickelt sich eine Antwort oder eine Reaktion, die er immer wieder anwendet. Diese soll jedoch im Anschluss betrachtet werden. Vorher soll noch eine weitere Szene erwähnt werden, in der Yunus vor der Klasse erneut zum Opfer des gleichen Lehrers und erneut vor der gesamten Klasse wird.

Diese Szene spielte sich im Zeitraum des Ramadans, dem islamischen Fastenmonats, ab. Hier wirkte Yunus aufgrund des Fastens etwas unkonzentriert, was der Englischlehrer bemerkte. Er fragte Yunus nach dem Grund seines Mangels an Konzentration: „ich meinte halt das war halt, es war nicht wegen dem Fasten, ich hab aber gesagt ich hab gesagt dass ich faste“ (ebd. 283f.). Die Antwort des Lehrers beschreibt Yunus dann als religiös intolerant: „und dann meinte der zu mir ‚ja was ist das (.) was ist das für ein Gott der Essen und Trinken verbietet (.) was ist das für eine Religion überhaupt?‘“ (ebd. 284 – 286). Der Lehrer ruft hier nicht nur Yunus, sondern auch seine Religion auf eine bestimmte Weise an. Die Religion ruft der Lehrer hier mehr als nur fragwürdig an. Er stellt diese nicht nur pejorativ dar, vielmehr wird die Religion von ihm verurteilt. Er verurteilt dabei nicht nur die Religion, sondern auch den Gott, den die Muslime angehören, indem er diesen sadistisch darstellt, da er die Aufnahme von Nahrung und Wasser verbiete. Der Lehrer ruft Yunus als denjenigen an, der diese „sadistische“ Religion verfolgt. Er stellt seine eigenes Machtverhältnis und Handlungsfähigkeit über den von Yunus, da sich der Lehrer als weiser und mächtiger darstellt, und Yunus als naiven und törichten Verfolger einer sadistischen Religion. Yunus gilt in dieser Szene, nach dem Verständnis des Lehrers wohl gemerkt, als naiv, da er die Religion und sein Handeln nach der Religion nicht hinterfragt. Zudem subjektiviert ihn der Lehrer vor der Klasse erneut, spricht die Wirkung und Folgen für Yunus sind die gleichen wie bei der vorherigen Anrufung. Die Klasse kann die Subjektivierung beobachten und wird dieses Ereignis immer mit dem Fastenmonat verbinden können. Er schikaniert regelrecht diese Religion und macht dabei deutlich, dass diese Religion zu jener binären Seite der Gesellschaft von „deutsch“ nicht passt. Deswegen kann diese Anrufung aufgrund der Religionszugehörigkeit als diskriminierend und ausgrenzend gewertet werden.

Nach diesen beiden Szenen ist es wichtig aufzuklären, welche Art von Reaktion Yunus aufzeigt. Kann er den Diskurs der Ausgrenzung aufgrund seiner Herkunft verschieben? Kann er den beiden diskriminierenden Anrufungen ein Gegen-Sprechen aufweisen? Bei den Erzählungen der Anrufungen beschwert sich Yunus lediglich nur als Reaktion im Interview, zeigt jedoch keine explizite Reaktion nach den Anrufungen. Er bewertet diese Szenen zwar als sehr rassistisch, oder ist schockiert von solchen Anrufungen und zeigt dementsprechend ein Unverständnis. Dieses Unverständnis zeigt er immer wieder, da er denkt, dass ein Lehrer oder ein Dozent doch eigentlich gebildet und belesen sein muss. Dass diese Menschen von Diskriminierung und Rassismus derart geprägt sind, kann er nicht verstehen. Diese Intoleranz, aber auch das Fehlen der Akzeptanz der Identität von Yunus kann er schlichtweg nicht verstehen. Somit macht sich bei Yunus immer mehr das Begehren

nach Akzeptanz seiner Identität breit. Durch diese Anrufungen verfällt Yunus jedoch zunächst in eine Ohnmachtssituation:

„also das bedeutet du kommst erst mal auf diese grad nicht klar also du denkst dir ‚eh ist das eh bild ich mir das grad ein oder ist das gerade? Passiert das wirklich?‘ Weil je normalerweise wird dir immer so in der Schule eingeprägt so Demokratie Menschenrecht und so weiter und so fort wir bewahren Nächstenliebe und so blablabla“ (ebd. 498 – 502).

Die wiederholenden Fragen, ob das gerade wirklich passiert, verdeutlicht den Schock, den Yunus in diesen Momenten erlebt und zudem die Orientierungslosigkeit, diese zu verorten. Diese Schwierigkeit hat er, weil er diese Momente nicht mit den Grundrechten, sowie nicht mit einem der zehn Gebote des Christentum vereinbaren kann. Da diese Momente der Anrufung ihn zudem emotional treffen und daher wütend machen, kann Yunus keine Reaktion aufzeigen, da er nicht argumentieren kann, wenn er emotional aufgeladen ist (vgl. ebd. 504f.). Nachdem Yunus dann die Diskurse in Frage stellt und dazu keine Antwortmöglichkeiten findet, überträgt er jene Diskurse, die er in seinem Milieu im Machtkampf erlernte, um der Beste zu sein und sich Respekt zu verschaffen in das Diskursfeld der Schule oder besser gesagt in den Diskursfeldern der verschiedenen Schulen. Diese Reaktion wird von Yunus selbst als „Zähne Zeigen“ beschrieben. Mit dieser Reaktion versucht er den Lehrern Angst einzujagen und gleichzeitig auch die Machtverhältnisse zu verschieben: „hätt ich nicht meine Zähne gezeigt (.) wär ich untergegangen (3) also die Lehrer hatten schon Angst vor mir und das war gut“ (ebd. 510f.). Somit machte er den Lehrern deutlich, dass Yunus jederzeit zurückschlagen könne, wenn der Versuch unternommen werde ihn „jetzt fertig zu machen“ (ebd. 513). Im Vergleich zu ihm, kann Yunus anhand seiner Freunde beobachten, dass diejenigen untergingen, die sich gegen diese Diskurse nicht verteidigt haben. Seine Reaktion legitimiert Yunus mit Bezug auf die Theorie Bourdieus und der verschiedenen Kapitalarten:

„ich glaub eins vergisst der (.) also er vergisst das nicht aber das ist halt dieses Gewaltkapital Machtkapital (.) klar die waren in einer höheren Position als ich und die konnten vielleicht auch in ihrer Art mit mir machen was sie wollten aber die hatten halt vergessen gehabt dass ich denen die Fresse einhauen kann (.) so (.) und das ich das auch machen würde und deswegen hatten die Angst so“ (ebd. 522 – 527).

In der Praxis sah das dann so aus, dass Yunus „ausgeflippt“ ist, nachdem er erneut von einem Lehrer eine schlechte Note bekam: „*ich hab den* Lehrern einfach Angst gemacht und das war gut so dass ich denen Angst gemacht habe weil sonst hätte die mich (2) ehm zerstört“ (ebd. 534f.). Yunus betont zwar, dass er diesen Abwehrmechanismus, den er mit einer sehr gewaltsamen Sprache beschreibt, schon ab der Grundschule zeigen musste, diesen spricht er

jedoch erst immer wieder zu den Zeiten der Gesamtschule an. Beispiele für die Grundschule sind hier noch nicht vorhanden.

Kann diese Art von Reaktion nun als eine Resignifizierung gedeutet werden? Auf der einen Seite fällt es schwer dieses „Zähne Zeigen“ als eine sprachliche Antwort zu betrachten, das als ein Gegen-Sprechen auf diskriminierende Anrufungen fungiert. Auf der anderen Seite wurde jedoch auch deutlich, dass auch eine Drohung einen performativen Akt darstellen kann. Zudem wurde gezeigt, dass die Parodie von drags ebenfalls eine Resignifizierung darstellt. Auch in diesem Beispiel fungiert der Körper und die Verkleidung als Sprache und als ein Gegen-Sprechen zur binären Geschlechtsstruktur. Auf kurzer Sicht schafft es Yunus nicht, den Anrufungen eine Antwort zu geben. Er verfällt in Ohnmachtssituationen und kann nicht antworten. Auf langer Sicht jedoch, schafft es Yunus eine Strategie zu finden, um die Diskurse verschieben zu können. Die Diskurse der ungerechten Notenvergabe bleibt jedoch weiterhin bestehen. Sie wiederholt sich immer wieder. Sie schwächt erst dann ab, nachdem es zu einem kompletten Lehrerwechsel im nächsten Schuljahr kommt. Der Lehrerwechsel bestätigt ferner, die Anrufung der Notenvergabe als diskriminierend anzusehen, da seine neuen Lehrer über die bisherige Noten in Anbetracht der Fähigkeiten von Yunus schockiert sind: „ja das kann nicht sein (.) also (.) bei deinen Fähigkeiten kannst du keine vier und keine fünf bekommen“ (ebd. 274f.). Dieser Wechsel des Diskurses bestätigt die Annahme von Yunus, durch die Notenvergabe diskriminiert angerufen worden zu sein. Inwiefern seine Reaktion des Zähne Zeigens die Ausgrenzung durch Notenvergabe verschiebt, sei dahingestellt und kann anhand des Interviews nicht eindeutig geklärt werden. An einer Stelle erklärt er zwar, dass er durch diese Reaktion nicht untergegangen ist, an anderen Stellen bekommt er jedoch immer noch schlechte Noten und der Lehrerwechsel verändert den Diskurs. Des Weiteren ist es äußerst fraglich, eine Drohung oder die Androhung von körperlicher Gewalt als Resignifizierung zu erklären. Es ist zwar eine Art und Weise, auf solche Krisenerfahrungen zu antworten, jedoch liegt hier keine Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses vor, da Yunus die Diskurse aus seiner Kindheit und seines Milieus lediglich überträgt. Diese Reaktion kann daher als eine Strategie aufgefasst werden, die Diskurse für Yunus zu verschieben, Strategien zu finden, die es Yunus ermöglichen, mit diesen Anrufungen umzugehen. Die Reaktion des Zähne Zeigens auf diskriminierende Anrufungen kann die Diskurse jedoch maximal lediglich in Ansätzen verschieben. Diese Schlussfolgerung ist jedoch äußerst interpretativ und setzt voraus, dass die Reaktion des Zähne Zeigens auf den Diskurs der Ausgrenzung durch die Notenvergabe einwirkt, da er durch diese Reaktion die Anrufung des

hoffnungslosen Falles bestätigt und diese als Drohung von körperlicher Gewalt verschiebt. Er bestätigt dadurch die Subjektivierung durch den Lehrer und verschiebt diesen derart, dass dieser hoffnungslose Fall bei einer Veränderung dem Lehrer Schaden zufügen wird.

Die Universität – „ach krass hier sind die Deutschen“

Yunus schafft es trotz aller Probleme, das Diskursfeld der Gesamtschule mit dem Abitur abzuschließen und auf die Universität zu gehen. Das Betreten des Diskursfeldes der Universität wird für Yunus zu einem Wendepunkt in seinen Lebensweg. Hier erkennt er den Verweis, der eine Anrufung, die Subjektivierung sowie Unterwerfung im gleichen Moment, abschließt: „das erste Mal als ich die Uni gesehen habe und die Leute gesehen habe dachte ich mir ‚ach krass **hier** sind die Deutschen so [...] boah alter sind das alles hier so Blondköpfe‘ also das warn ja **nur** Deutsche“ (ebd. 312 - 316). Yunus realisiert hier nicht nur die binäre gesellschaftliche Struktur von deutsch/ausländisch. Vor allem realisiert er, dass Subjekte mit Migrationshintergrund sehr stark und andersartig verwiesen werden. Mit der anderen Seite von „deutsch“ hatte er in seinem Leben vorher wenig zu tun. So beschreibt er als einzigen Bezugspunkt in seiner Kindheit einige deutsche Nachbarn und seine Erzieher, die er anhand der Namen als deutsch kennzeichnet: „mein Erzieher, *sag ich jetzt mal*, die warn halt alle deutsch deutsch mein ich halt dass die halt wirklich ne (2) also ‚Petra‘ und ohne Migrationshintergrund“ (ebd. 22 – 24). Darüber hinaus stellt er klar, dass sogar die Wohngegend, in welcher er aufwuchs und immer noch lebt, in zwei verschiedene Siedlungen unterteilt war. Die eine beschreibt er als „bürgerlich“, die sich daraus kennzeichnet, dass diese sehr ruhig ist und kein wirklichen Platz für Kinder habe, da die Kinder immer wieder weggeschickt wurden, falls diese zu laut waren. Im Gegensatz dazu ist die Hochhaussiedlung, in der er wohnt, eine Gegend, die laut und lebendig ist, „die Leben gibt“ (ebd. 81). Bezugspunkte zur anderen Seite der binären Gesellschaft hatte Yunus daher bis zu diesem Zeitpunkt nicht oft. Bei der Begegnung dieser Seite der Gesellschaft wird ihm dann auch klar, warum er diesen Bezugspunkt nicht hatte.

Die Begegnung des Diskursfeldes ist eine Erfahrung, die nach Foucault die zweite Definition von Erfahrung darstellt. Diese Erfahrung ändert sein Welt- und Selbstverhältnis drastisch. Dadurch werden für ihn erst die Handlungsfähigkeit seiner Freunde aus seiner Hochhaussiedlung klar. Yunus sieht hier auch erst jene Lebenswege, die das Ghetto bietet. Diese bestehen aus der Kriminalität, der niederen Arbeit oder, es mit einem sportlichen oder musikalischen Talent aus dieser Siedlung herauszuschaffen (vgl. ebd. 136 – 140). Zudem realisiert Yunus die Binarität:

„man kriegt nicht das Gefühl in der Schule ‚du gehörst zu uns‘ sondern wie um den anderen also ‚ihr gehört zu **denen** und wir sind wir‘ und das war so dieses ‚wir wollen die sonnigen Plätze beibehalten ihr sollt so arbeiten‘ (.) so weisse?“ (ebd. 190 – 193).

Was hier beschrieben wird, ist eine klare Klassengesellschaft, in welcher die Seite „deutsch“ sich an den sonnigen Plätzen befindet und sich ausruhen kann, wohingegen die Seite der „Ausländer“ schuften und arbeiten muss. Sprachlich verdeutlicht er den Kontrast und die Trennung zwischen „ihr“ und „wir“. Darüber hinaus nutzt er den Begriff der sonnigen Plätze und der Arbeit sprachlich als ein Kontrast zu Verdeutlichung der Klassengesellschaft.

Ein praktisches Beispiel von diskriminierenden Anrufungen zeigt Yunus dann am Beispiel seiner Freunde, die immer wieder hoffnungslos angerufen werden:

„wenn man den Eindruck immer wieder von der Schule bekommt ‚du kannst **nichts** du bist **anders** du gehörst zu den anderen‘ und eh (.) jedes Mal wenn man das dann so bekommt entwickelt man hier eine große Frustration (ebd. 202 – 205).

Diese Anrufungen werden dann bei mehrmaliger Wiederholung vom Subjekt akzeptiert und sich dieser unterworfen, sodass diese Leute kriminell werden oder die Schule abbrechen. Die ungerechte Notenvergabe, die Empfehlungen auf Hauptschulen, die Verweigerung der Versetzung in die nächste Jahrgangsstufe, die Ablehnung der Identität dieser Leute, ja sogar die falsche Diagnostizierung von Verhaltensstörungen, um solche Subjekte in Sonder- oder Förderschulen zu verweisen:

„ich hab Kollegen gehabt die wurden in den Sonderschulen geschickt einfach nur weil die ehm ich hab da gefragt ‚ja aus welchem Grund?‘ und es gab auch andere Leute die genauso waren ‚ja verhaltensgestört und ja nein das ist so und so‘ also man versucht wenn man etwas finden möchte dann findet mans auch (.) diagnostiziert irgendwelche Sachen die halt (.) als Kind ist das normal dass man n bisscehn albern ist“ (ebd. 421 – 426).

Diese ganzen ausgrenzenden und diskriminierenden Anrufungen haben als Folge den Verweis zur Aufrechterhaltung dieser Binarität. Yunus sieht sich in diesem Konstrukt als „Pioniermigrant“ (ebd. 294), der es als Erster seiner Familie schafft, studieren zu können. Er steckt selbst jedoch auch immer wieder in einem Dilemma und der Fragestellung, ob er jetzt doch dazu gehöre. Gehört er zur Kategorie „deutsch“, weil er es geschafft hat, das Diskursfeld der Universität zu erreichen und wegen seines Aussehens auch in diese Kategorie passt? Welche Bedeutung haben dann die ausgrenzenden Anrufungen, die er bis zu diesem Feld durchmachen musste? Eine Antwort auf diese Frage hat Yunus selbst nicht.

Die Erfahrung des Eintritts in das Diskursfeld der Universität ändert nicht nur Yunus‘ Welt- und Selbstverhältnis, sondern auch seine Reaktion mit weiteren ausgrenzenden Anrufungen. Er legt die Reaktion des Zähne Zeigens ab. Diese Veränderung schreibt Yunus

seiner Religion zu, die ihn immer wieder beschwichtigt und dazu bringe, weiterhin nett und ruhig mit den anderen Leuten umzugehen (vgl. ebd. 733 – 736). Die Interpretation liegt aber hier nahe, dass es die Erfahrung und das Wissen über die Verweise und diskriminierende Anrufungen sind, die Yunus ein anderes Verhalten aufzeigen lässt. Denn eine enge Zugehörigkeit und Beziehung zur Religion hatte er bereits im Diskursfeld der Gesamtschule, da er auch hier im Fastenmonat fastete. Er benutzt im Diskursfeld der Universität die ehrliche, direkte, aber auch härtere Sprache, die er aus seiner Gegend lernte: „wenn jemand gesprochen hat dann hab ich auch zum Beispiel gesagt ‚ey alter was laberst du fürn Schwachsinn alter‘ und dann gucken die Dozenten so (.) weil man das noch nie vorher wahrgenommen hat“ (ebd. 684 – 686). Ein Drohen oder Zähne Zeigen ist jedoch nicht mehr sichtbar. Dadurch, dass er die binäre Struktur der Gesellschaft kennt, und daher auch die Funktion der Anrufungen und Verweise, kann Yunus mit zukünftigen Anrufungen umgehen. Als Reaktion von weiteren Anrufungen, wie etwa von dem seiner Dozenten, verlangt er die Akzeptanz seiner Identität. Er nutzt zudem den Begriff des Habitus, der akzeptiert werden soll. Auf die Anrufung des Dozenten, dass er sich anpassen und man zudem nicht aus weiter Entfernung erkennen solle, dass er aus dem Ghetto kommt, reagiert Yunus mit der Infragestellung dieser Anrufung, warum er sich aus diesen Anrufungen subjektivieren müsse und nicht lediglich akzeptiert werden kann (vgl. ebd. 694 – 704). Da er die binäre Gesellschaftsstruktur von deutsch/ausländisch erkennt, wünscht er sich nichts weiter, als akzeptiert zu werden, und zwar mit seinem Verhalten, seiner Identität und seinem Habitus.

Es zeigen sich immer wieder Stellen auf, in der Yunus klar und deutlich nicht ausgrenzt wird, sondern sogar in die Kategorie „deutsch“ miteinbezogen wird. Diese lassen sich vereinzelt in den Schulen wiederfinden, mehr jedoch in der Universität. Die Bedingung dafür ist aber, dass sich Yunus der Anrufung des „deutsch“ Seins unterwerfen und sich derart subjektivieren lassen soll. Der Verweis in jene Gesellschaft soll daher nur unter einigen Bedingungen ermöglicht werden:

„es ist immer so so ne Sache dass man **wir** musst- müssen immer zehn Schritte entgegenkommen **wir** müssen immer fünfhundert Prozent geben es ist nur nie so dass von der anderen Seite entgegengekommen wird dass sie dass das System kommt also so quasi uns entgegenkommt“ (ebd. 380 – 383).

Aus dieser Wahl der Pronomen wird ersichtlich, dass sich Yunus unter diesen Bedingungen nicht inkludieren lassen will. Er positioniert sich immer noch klar und deutlich zur Kategorie der Ausländer, zu seinen Freunden, die immer wieder ausgrenzend angerufen und verwiesen wurden. Vielmehr sieht er sich als Pioniermigrant oder als „einziger der wenigen Türken in

der Universität“ (ebd. 384). Die Realisierung der Verweise und den Folgen der Anrufung, die Yunus immer wieder im Laufe seines Lebens begegnete und bei seinen Freunden beobachten konnte, haben die Folge, dass sich Yunus weiteren ausgrenzenden Anrufungen, wie etwa von seinen Kommilitonen, nicht mehr unterwirft oder etwas spezifisches entgegen antwortet. Er lässt die Anrufungen vielmehr ins Leere verlaufen. Als er an der Universität B überfordert mit der Organisation der Universität war, und sich auch nicht an der Universität organisieren konnte, seinen eigenen Stundenplan zu erstellen oder im Modulhandbuch nachzulesen, welche Seminare er belegen muss, suchte er sich zunächst Hilfe von seinen Kommilitonen. Diese wollten ihn jedoch nicht in die Gruppe mit einbeziehen. Auch dieses Diskursfeld verlässt Yunus, bewirbt sich danach jedoch an eine andere Universität. Er weiß hier, wie er mit den Diskursen umgehen und diese verschieben kann: „wenn ich halt erst mal die Uni wechsel dass ich halt dass ich mich erst mal beraten lasse dass ich halt ich bin so oft zum Beratungsgespräch gegangen“ (ebd. 668 – 670). Die Hilfe, die Yunus zunächst von seinen Kommilitonen ersuchte, holt er sich in der nächsten Universität von Beratungspersonen der Universität. Er beschäftigt sich nicht weiterhin mit der ausgrenzenden Anrufung.

Eine Transformation des Selbst- und Weltverhältnis ist beim Eintritt in das Diskursfeld der Universität klar und deutlich zu erkennen. Yunus erkennt die Diskurse und deren Zwecke innerhalb der verschiedenen Diskursfeldern der verschiedenen Schulen. Da er zudem die Verweise erkennt, erkennt er auch das Ziel der Diskurse der Ausgrenzung und der dementsprechenden Anrufungen. Er findet jedoch keine geeignete Strategie, um solche Diskurse zu verschieben. Im Diskursfeld der Universität schockiert er meist seine Kommilitonen sowie Dozenten mit seinem Sprachgebrauch. Dies führt erneut zu den Anrufungen, sich mehr in die Kategorie „deutsch“ zu subjektivieren. Yunus verbleibt in der Infragestellung dieser Bedingung und stellt das Begehren offen, in seiner Identität akzeptiert werden zu wollen. Daher kann von einer Resignifizierung nicht die Rede sein. Er verschiebt die Diskurse auch nicht. Vielmehr verbleibt er weiterhin stur in seiner Identität und seinem Sprachgebrauch, um die anderen Subjekte diesen aufzuzwingen und akzeptieren zu lassen. Die Anrufung wird daher an dieser Stelle verdreht. Yunus gibt seine Identität durch seinen ehrlichen und direkt Sprachgebrauch Preis. Er ruft sich daher auf eine gewisse Art und Weise selbst an, damit Kommilitonen sowie Dozenten ihn aus diesen Anrufungen subjektivieren und seine Identität so durch wiederholendes Auffallen durch diese Sprache akzeptieren. Er verdreht die Anrufung durch solch ein Handeln. Noch ist er jedoch nicht erfolgreich, da er immer noch den Anrufungen von Dozenten ausgesetzt ist, sich noch weiter anzupassen.

Die Erkennung der Verweise und Transformation seines Selbst- und Weltverhältnisses führt jedoch zu einer Orientierungs- und Machtlosigkeit, diese Diskurse und Verweise verändern zu wollen. Zunächst ist er deswegen orientierungslos, als dass er nicht wirklich erkennt, zu welcher Kategorie der binären Gesellschaft er denn nun angehöre. Ist er nun Teil der Gesellschaft „deutsch“? Ist er immer noch „der Türke“? Yunus ruft sich zwar als Türke immer noch an und bezieht sich immer noch zu seiner Gegend, in der er lebt, und zu seinen Freunden, er fragt sich jedoch auch, ob er von der Gesellschaft akzeptiert und miteinbezogen wird: „ey gehör ich jetzt zu Deutschland oder bin ich jetzt Deutscher oder ist man irgendwie doch“ (ebd. 412f.). Machtlos ist er deswegen, weil er versucht die Identität anerkennen und akzeptieren zu lassen, die aus der Kategorie der „Ausländer“ konstituiert wurde. Deswegen beschäftigt er sich auch viel mit dem Thema des Habitus‘ und gibt auch öfters Vorträge über institutionelle Diskriminierung. Er hat jedoch das Gefühl, dass er mit diesen Vorträgen nicht ernst genommen wird: „ach der Türke regt sich wieder auf ach du Opfer ja oh so mein Beileid mit dir“ (ebd. 721f.). Um solch eine soziale Kluft zu beseitigen und eine Akzeptanz der Kategorie „Ausländer“ zu erwirken, reicht die Handlungsfähigkeit von Yunus jedoch nicht aus. Als Einzelner kann er hier nicht viel bewirken. Er kann nicht alleine die binäre Gesellschaftsstruktur verändern.

Letztlich soll noch festgehalten werden, dass neben Körper und Aussehen, die Herkunft eine weiteres Kriterium für eine Ausgrenzung darbietet. Dies sollte in Bezug auf das Homosexualitätsverbot so betrachtet werden, dass in bestimmten Gesellschaftsstrukturen die Herkunft, sprich der Migrationshintergrund, das Kriterium darstellt, welches das weitere Leben in eine bestimmte Richtung verweist. Da hier die Herkunft auch auf das Aussehen einwirkt, können beide nicht abgelegt oder verändert werden. Daher kann man auch den ausgrenzenden Anrufungen auch nicht aus dem Weg gehen. Es wird erkannt, welche Subjekte zu welcher Kategorie der binären Gesellschaft angehören. Der Verbot des Migrationshintergrundes äußert sich dann bei den Empfehlungen auf die niederen Schulformen, wie die Sonder- oder Hauptschulen. Sie äußert sich in der Aussortierung in den Förderunterricht, in der schlechten Notenvergabe, in den immer wiederkehrenden Anrufungen, dass diese Leute hoffnungslose Fällen seien, nichts können, und letztlich der Subjektivierung von solchen Anrufungen. Dabei wird, nach Biographie und den Erfahrungen von Yunus wohlgermerkt, dem Großteil der Kategorie der Ausländer bestimmte Diskursfelder, wie die Universität, verwehrt. Wie gezeigt wurde, kann Yunus sich einer solchen binären Struktur nicht entgegenstellen. Dafür sind die Machtverhältnisse

ungleichmäßig verteilt. Schließlich ist die Rede von ideologischen Staatsapparaten, die bestimmte Leben in bestimmte Richtungen lenken/verweisen.

4. Typisierung

4.1 vier Typen nach Terkessidis

Terkessides stellt vier Typen auf, die bei rassistischen Anrufungen immer wieder auftreten. Diese sind die Entfremdung, die Verweisung, die Entantwortung, sowie die Entgleichung. Diese vier Typen sind nicht grundverschieden, sprich man kann diese nicht eindeutig voneinander trennen. Beispielsweise können manche Anrufungen als eine Verweisung und Entfremdung kategorisiert werden. Es können daher Charakteristiken von mehreren Typen auf eine Szene übertragbar sein. Die Grenzen der Typen sind daher schwammig und gehen ineinander über. Es folgt eine kurze Erklärung der Typen, eine Typisierung in Hinblick auf die Lebenswege und dann typische Strategien auf diskriminierende Anrufungen.

Die Entfremdung kann man sich als eine Szene vorstellen, die das Selbst- und Weltverhältnis einer Person verändert. Die Person, die sich vorher als selbstverständlich gleich und der Gesellschaft angehörig empfunden hat, gelangt durch eine Urszene zur Erkenntnis, anders zu sein. Bevor diese Entfremdung stattfindet, empfindet sich die Person nicht als fremd oder als Ausländer (vgl. Terkessidis 2004: 173). Die Entfremdung kann auch in die Verweisung übergehen, wenn nämlich die Frage an Menschen mit Migrationshintergrund aufkommt, woher diese denn kommen, auch wenn sie in Deutschland geboren wurden. Der Fragende will an dieser Stelle auf die Herkunft hinaus, auch wenn die Person mit Migrationshintergrundes jeglichen Bezug zu dieser Herkunft verloren hat (vgl. ebd. 178f.). Die kulturelle Differenz ist daher kein Ergebnis von unterschiedlicher, primordialer Zugehörigkeit, sondern ein Prozess von Differenzierung, eine aktive Diskriminierung, die die Differenz erst konstituiert (vgl. ebd. 173). Es müssen auch keine kulturellen Konflikte zwischen den verschiedenen kulturellen Praktiken vorherrschen. Nach Terkessidis ist die Produktion der Differenzierung auch als Zeichen von Autorität zu verstehen, da auch Diskriminierung mit einer gewissen Autorität versehen wird (vgl. ebd. 174).

Die Verweisung kann als jener Prozess verstanden werden, der die betroffene Person an einen anderen Ort transportiert. Dies kann mit der bereits erwähnten Frage erfolgen, woher man eigentlich komme. Es ist bereits die Einleitung der Verweisung von Menschen binationaler Herkunft. Dieser wird durch das Aussehen, den Namen oder ethnisch codierten Accessoires usw. ausgelöst (vgl. ebd. 180). Verschiedenartige rassistische Beschimpfungen

bezogen auf die Herkunft von Menschen werden als Verweisungen gezählt, da sie diese Menschen dazu auffordern, wieder dahin zu gehen, wo man herkomme. Auf folgende Weise unterscheidet Terkessidis die Entfremdung mit der Verweisung:

„Während in der Entfremdung eine Ausgliederung aus dem ‚Wir‘ stattfindet, dem die Personen sich selbstverständlich zugehörig gefühlt hatten, bedeutet die Verweisung eine ‚Ausweisung‘ aus jenem Ort, an dem man ebenso selbstverständlich seinen Lebensmittelpunkt hat“ (ebd. 185).

Bei der Entantwortung wird einer Person oder einer Gruppe mit bestimmten Eigenschaften in Verbindung gebracht. Bei einer Reaktion auf rassistische Äußerungen vollzieht sich die Entantwortung daher derart, dass die Reaktion von denjenigen, wir nehmen mal einfach jemanden mit türkischer Herkunft an, auf sein südländisches Temperament zuzuschreiben ist. Auf diese Weise wird die Antwort von denjenigen, der rassistisch angerufen wurde, beraubt. Es ist nicht die Person, die gerade antwortet und handelt, es ist der „Türke“ (vgl. ebd. 186). Bei diesem Typ sehen sich auch Personen mit Migrationshintergrund immer wieder gezwungen, eine Position einzunehmen, nämlich die der einheimischen oder ausländischen Seite. Zudem bringt dieser Typ auch immer wieder gewisse Ausnahmen hervor, wie zum Beispiel den „Ausnahmetürken“, den man nur teilweise als Türke anrufen kann, da er Merkmale der einheimischen Kultur aufweist (vgl. ebd. 193).

Der letzte Typ ist die Entgleichung. Bei diesen geht es darum, dass die „Zuschreibungen und Klischees zumeist auch den Hinweis auf ein Defizit der Betroffenen beinhalten – ihnen wird unterstellt, dass sie einer wie auch immer gearteten Norm nicht genügen“ (ebd. 195). Diesen Personen wird die Gleichheit verweigert, sowie ein Vergleich verhindert. Derjenige der dieses Defizit ausspricht, positioniert sich dabei zu einem Richter, der über die Qualitäten des Anderen richtet. Personen mit einem Migrationshintergrund sehen sich daher gezwungen, diese Prozesse der Entgleichung erst einmal auszugleichen, bevor sie in die Normalität der Konkurrenz eintreten können (vgl. ebd. 197).

4.1.1 Entfremdung ...

... aufgrund der Herkunft

Da der erste Typus der Entfremdung so allgemein wie möglich gehalten wurde, kann dieser auch bei allen verschiedenen Interviews beobachtet werden. Die Erfahrung, anders zu sein, trifft daher auf jede Person zu. Die Entfremdung stellt daher immer den ersten Schritt einer diskriminierenden Äußerungen dar, der in Verweisung, Entantwortung oder Entgleichung

übergeht. Dieser Typ kann noch insofern erweitert werden, dass es nicht einmal Personen sein müssen, die eine binationale Herkunft aufweisen. Auch einheimische, sprich deutsche Personen, können von solch einer Entfremdung betroffen sein. Solch eine Entfremdung kann man bei Alessandro beobachten, wenn er als einziger Deutscher angerufen wird. Er wird demnach als „scheiß Deutsche“ (FR008: 400) rassistisch angerufen. Die Herkunft ist als ein großer Bestandteil der Entfremdung anzusehen. Dabei spielt es keine Rolle, ob die Herkunft wie bei Alessandro deutsch, oder, wie bei Yunus, türkisch ist. Mina und Ayse können zwar hier auch noch hinzu kategorisiert werden, die Entfremdung hat bei diesen jedoch primär ein anderes Merkmal als die Herkunft. Daher kann man sich hier auf Yunus und Alessandro beschränken. Bei Yunus ist diese Ursache der Entfremdung noch äußerst prägnanter und geht dabei noch in andere Typen über. Diese Entfremdung geht bei Yunus zudem in die Entfremdung aufgrund des Aussehens über. Generell soll gesagt sein, dass man die verschiedenen Untertypen, die hier gerade aufgestellt werden, nicht klar voneinander trennen kann. Bei Yunus ist es nicht klar zu sagen, wo genau die Urszene in seinen Leben zu verorten ist. Eines der prägnantesten Ereignisse ist jedoch die Aussortierung der Schüler mit Migrationshintergrund in den Förderunterricht. Dadurch wird die Entfremdung verdeutlicht, inwiefern diese Schüler, die aufgrund ihrer Herkunft „anders“ sind. In diesem Beispiel verläuft die Entfremdung zwar in eine Verweisung über, da es zu einer Aussortierung aller Schüler mit Migrationshintergrund kommt. Diese Szene verdeutlicht jedoch nach Yunus das Kriterium der Differenz, aufgrund eines Migrationshintergrundes.

... aufgrund des Körpers und Aussehens

Zu dieser Kategorie kann Ayse klar und deutlich aufgeführt werden. Sie ist aufgrund ihrer Beeinträchtigung anders und fällt immer wieder auf. Die ersten rassistischen Erfahrungen und Anrufungen macht sie schon in der Grundschule. Sie wird als ein Alien angerufen und ihr wird der Status damit eines Menschen verweigert (vgl. FR033: 21f.). Darüber hinaus merkt sie auch im Laufe ihres Lebens immer wieder, dass sie anders und fremd sei, weswegen ihr Begehren nach sozialer Akzeptanz und gesellschaftlicher Inklusion bestärkt. Dieses Begehren wird umso stärker, nachdem dieses in der Hauptschule von Lehrern und Mitschülern erfüllt wird. Die Entfremdung wird daher auf dieser Schule blockiert, sodass Ayse hier bemerkt, dass sie akzeptiert wird, was sie sich dann auch auf die anderen Gesellschaften zu übertragen wünscht.

Wie schon in der Entfremdung aufgrund der Herkunft angesprochen wurde, kann Yunus immer wieder solchen Entfremdung bei seinen Freunden beobachten. Yunus erfährt

dabei eine doppelte Entfremdung in Anbetracht seines Aussehens und seiner Herkunft. Er hat zwar die gleiche Herkunft wie seine Freunde, genießt jedoch aufgrund seines Aussehens einigen Privilegien, da er nicht wie der klassische Türke aussehe und dementsprechend der hellhäutige Typ sei (vgl. FR055: 155 – 158). Daher steht seine Herkunft in Differenz zur einheimischen deutschen, sein Aussehen jedoch in einer Differenz zum Aussehen seiner Freunde mit gleichen Migrationshintergrund. Die Beobachtung der Ausgrenzung aufgrund des Aussehens machte Yunus dann immer wieder anhand seiner Freunde fest. Dieses Aussehen, gekoppelt mit der Herkunft, geht dann in weitere Typen über und verweigert diesen Subjekten einen gerechten Bildungsweg. Sie werden in ihren sozialen Stand immer wieder verwiesen.

Auch bei Alessandro trifft das Kriterium der Ausgrenzung aufgrund seines Aussehens zu. Es ist zum einen der Kleidungsstil, der dazu führt, dass sich Alessandro in der Grundschule anders und fremd fühlt. Hinzu kommt, dass er dann auch deswegen, aber auch, weil seine Familie über ein niedriges ökonomisches Kapital verfügte, von seinen Mitschülern gehänselt wird. Zum anderen wird aber auch sein Aussehen zum Kriterium von diskriminierender und ausgrenzender Wahrnehmung. Er fühlt sich aufgrund seines Verhaltens und seines Kleidungsstils, besonders mit dem Tragen der Brille, und vor allem gekoppelt mit der Konnotation des Namens *Kevin* als fremd: „Aber irgendwann warst du dann halt der Kevin der mit der Brille da immer sitzt und immer nüchtern ist“ (FR008: 75f.).

Bei Mina geht die Entfremdung eigentlich in die Religionszugehörigkeit über. Das Tragen des Kopftuches und daher auch das äußere Erscheinungsbild ist aufgrund von religiöser Überzeugung, auch wenn diese Überzeugung im Laufe ihres Lebens abschwächt.

... aufgrund der Religionszugehörigkeit

Wie schon erwähnt wurde, kann Mina aufgrund ihrer religiösen Verkörperung durch das Kopftuch zu diesem Typ kategorisiert werden. Beispielweise ist sie die Einzige, die in der fünften Jahrgangsstufe ein Kopftuch trägt. Als sie dann immer wieder gefragt wird, warum sie denn das Kopftuch trage, erkennt Mina die kulturelle Differenz zur deutschen Gesellschaft, auch wenn sie diese noch nicht deuten kann (vgl. FR029: 309 – 314). Im Vergleich zu Mina erfährt Ayse jedoch diese Differenz relativ spät bis gar nicht, da sie sich auch sehr spät für das Kopftuch entscheidet. Das Besondere in diesem Vergleich ist zwar, dass Ayse zwar von ihrem Umfeld und besonders von ihren Eltern auf die Differenz aufmerksam gemacht wird, die Entfremdung aber sehr gering in die anderen Typen überlief.

Das Verblüffende ist hier auch zudem, dass sogar Alessandro solch eine Erfahrung aufgrund seiner Religionszugehörigkeit machen musste. Er präsentierte seine Religionszugehörigkeit mit einer Kreuzkette. Dieser stand wohl im Widerspruch mit dem Großteil der Schülerschaft der Hauptschule, die wohl muslimisch geprägt war. Ihm wird dazu geraten, die Kreuzkette abzunehmen (vgl. FR008: 406 – 408). Dadurch entsteht eine weitere paradoxe Differenz und Verschiebung der kulturellen Praxis innerhalb der Hauptschule.

Die häufigste Differenz aufgrund seiner Religionszugehörigkeit musste wohl erneut Yunus durchleben. Seine Religion wird in Anwesenheit der gesamten Klasse in Frage und bloß gestellt, aber auch äußerst brutal präsentiert. Dies geschieht mit der Fragestellung des Lehrers, was das eigentlich für ein Gott sei, der seine Anhänger verdursten und verhungern ließe (vgl. FR055: 284 – 287). Gerade diese Szene kann die Entfremdung verdeutlichen. Yunus fühlte sich zwar schon der Gesellschaft als ausgegrenzt und als fremd, diese Differenz macht er jedoch noch nicht an seiner Religionszugehörigkeit fest. Erst nach dieser Szene betrachtet er auch seine Religionszugehörigkeit als Kriterium, sich fremd und anders zu fühlen. Er beginnt an den deutschen Gesetzen und Regeln zu zweifeln, die ihn dazu brachten, ein selbstverständlicher Teil der Gesellschaft zu sein (vgl. ebd. 501 – 503).

... aufgrund des ökonomischen Kapitals

Diese Ursache für eine Entfremdung wurde einerseits in den letzten Unterkapiteln zu Alessandro mehrfach erwähnt. Er fühlt sich aufgrund dessen als fremd und anders, weil er sich keine Markenkleidung leisten kann, und daher in der Grundschule immer wieder gehänselt wird (vgl. FR008: 6 + 106 – 109). Solche Ursachen sind jedoch auf bei Yunus immer wieder zu beobachten. Das Problem ist hier jedoch, und somit beginnt der Teil mit andererseits, dass diese Kriterien mit der theoretischen Brille von Judith Butler nicht erfasst werden können. Dafür müsste man schon auf die Theorie Bourdieus wechseln. Diese Differenz aufgrund des ökonomischen Kapitals macht Yunus schon bei Beginn der Grundschule fest. Es ist hier ein ungerechter Start zwischen Yunus und den Kindern ohne Migrationshintergrund vorhanden, das sich auf die deutsche Sprache auswirkt. Yunus sieht sich klar im Nachteil, da ihm seine Eltern beispielsweise die Artikel der deutschen Sprache nicht beibringen konnten, weil sie selbst als bildungsfern charakterisiert werden können (vgl. FR055: 88 – 99). Zudem hatte Yunus nicht die Möglichkeit, dass er bei ihm zuhause den Unterrichtsstoff vorbereiten oder nachbereiten konnte, da er sich sein Zimmer mit drei Geschwistern teilen muss, und daher keine Ruhe oder gar ein Schreibtisch zur Verfügung

stand (vgl. ebd. 332 – 334). Dies waren lediglich zwei Beispielen von vielen. Yunus verfällt immer wieder in regelrechte Wutreden, indem er die Unterschiede und Differenzen aufzeigt, die aufgrund der sozialen und ökonomischen Positionierung auftreten. Diese in vollem Umfang zu demonstrieren, würde diesen sprengen. Es soll dennoch festgehalten werden, dass auch der soziale und ökonomische Status der Subjekte als Ursache für eine Entfremdung angesehen werden kann.

4.1.2 Verweisung ...

... aufgrund des Körpers und Aussehens

Eine Verweisung aufgrund des Körpers kann bei keinem der Interviews festgestellt werden. Hier muss die Ursache des Körpers und Aussehens jedoch unter einer gewissen Prämisse betrachtet werden, nämlich ohne jeglichen Bezug zur Herkunft oder Religionszugehörigkeit. Die ausgrenzende Anrufung „aus welchem Planeten kommst du denn?“ (FR033: 23) kann hier auch nicht wirklich als eine Verweisung in die Heimat angesehen werden. Zumal ist es schwierig zu sagen, dass die Fragestellung aus welchem Planeten man komme, zugleich auch ein Verweis darauf ist, zu diesem Planeten zurück zu kehren. Daher soll hier festgehalten werden, dass eine Verweisung aufgrund einer Andersheit von Körper und Aussehen nicht beobachtet werden kann. Diese erscheint auch in der Logik widersprüchlich, da es keinen Ort für diese Art von Differenz gibt. Sicherlich kann diese Verweisung darauf eingehen, dass diese Personen zu jenem Ort zurückgehen sollen, aus denen sie gekommen sind, da ihr Körper und Aussehen schlichtweg in einer Differenz zu den Normen von Körper und dem Aussehen stehen. Solche Verweisungen können bei Ayse und den anderen Personen aufgrund des Aussehens und des Körpers nicht aufgefunden werden.

... aufgrund der Herkunft

Auch unter diesem Kriterium kann keine Verweisung beobachtet werden. Sicherlich ist solch eine Ursache bei Alessandro schon von vornherein widersprüchlich, da er als Einheimischer zählt. Daher kann eine Verweisung bei ihm überhaupt nicht stattfinden. Auch bei Yunus kann keine Verweisung beobachtet werden. Die angeführte Aussortierung der Schüler mit Migrationshintergrund ist vielmehr eine Entgleichung als eine Verweisung (vgl. FR055: 237 – 240). Er gibt zudem an, dass er immer wieder rassistischen Äußerungen begegnet (vgl. ebd. 240). Nach der Definition der Verweisung zählen auch rassistische Äußerungen oder Beleidigungen. Diese werden von Yunus jedoch nicht weiter ausgeführt. Er benennt hier keine Beispiele. Die Vielzahl der diskriminierenden Erfahrungen, die Yunus

immer wieder begegnet, und die in ihrer ganzen Vielzahl im analytischen Kapitel veranschaulicht wurden, gehen über den Typus der Verweisung hinaus. Es wird daher bereits kenntlich, dass Terkessidis zwar von Typen spricht, diese sich jedoch von ihrer Wirkungsmacht unterscheiden, sodass man nicht wirklich von Typen, sondern einem Stufenmodell sprechen kann, in welchem die nächsten Stufen eine noch höhere Wirkungsmacht haben als die vorherigen.

... aufgrund der Religionszugehörigkeit

Obwohl auch Ayse ein Kopftuch trägt, wird sie nicht aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit in eine „Herkunft“ abseits von Deutschland verwiesen. Von ihren Eltern und ihrem Umfeld wird ihre Entscheidung, das Kopftuch zu tragen, zwar in Frage gestellt, eine Verweisung erfolgt jedoch nicht. Die Infragestellung aus ihrem Umfeld zur Entscheidung, ein Kopftuch zu tragen, kann vielmehr als eine Entgleichung betrachtet werden, da bei diesen Fragen auch immer ein Bild einer unterdrückten, ungleichen Frau einhergeht. Daher sind diese Fragen, die Ayse aus ihrem Umfeld begegnet nicht als Verweisungen aufzufassen.

Im Gegensatz zu Ayse ist Mina mit solchen Verweisungen aufgrund ihrer Religionszugehörigkeit konfrontiert. Sie ist demnach die einzige Person, die unter diesem Typ kategorisiert werden kann. Zunächst wird sie aufgrund ihres Kopftuches in die „Türkengang“ verwiesen (vgl. FR029: 87 – 89). Das Kopftuch wird demnach als Merkmal dafür genommen, um Mina auf ihre Herkunft zu verweisen. Diese Verweisung kann auch mit dem äußeren Erscheinungsbild gekoppelt sein, sprich dem südländischen Aussehen. Sie betont jedoch die Verweisung aufgrund ihres Kopftuches: „Weil dieser Gegensatz das ich Kopftuch trage und immer in so ne Schiene geworfen werde mit so einer Türkengang, die immer ä Kopftuch getragen haben“ (ebd. 87- 89). Viel schwerwiegender ist jedoch die Verweisung, die Mina von der Öffentlichkeit immer wieder zu spüren bekommt. Eine Partizipation zur deutschen Gesellschaft wird durch zwei Szenen nicht anerkannt. Diese Szenen sind diejenigen, die sie mit jeweils einer Frau hatte. Die eine glaubt ihr nicht, dass sie oder ihr Vater deutsch aussehe. Zudem glaube sie selbst nicht mehr in Deutschland zu sein, da sie nur noch Frauen mit Kopftuch sehe (vgl. ebd. 116 – 127). Die Frau stellt hier eine klare Verweisung auf. Anhand ihrer Religionszugehörigkeit, oder eventuell auch ihres äußeren Erscheinungsbildes, glaubt sie Mina nicht, dass ihr Vater deutsch aussehe. Sie verweist sie demnach zu einer anderen Herkunft. Sie sieht mehrfach Frauen mit Kopftuch, die sie als fremd betitelt, da sie selbst nicht mehr glaube in Deutschland zu sein. Das Merkmal des Kopftuches und der Religionszugehörigkeit des Islams gelte daher als fremd

und anders und hat daher auch eine andere Herkunft. Diese Verweisung könne auch als Aufforderung verstanden werden, dass Frauen mit Kopftuch Deutschland zu verlassen haben, damit die Frau sich wieder in Deutschland beheimatet fühle.

Die andere Szene ist ebenfalls eine Diskussion zwischen Mina und einer Frau, die klar und deutlich Mina von einem „wir“ oder „bei uns“ unterscheidet (ebd. 136). Auch auf Nachfrage auf welches „bei uns“ die Frau denn hinauswolle, und der sarkastischen Nachfrage, ob sie denn Düsseldorf meine, stellt die Frau die Verweisung von Deutschland und Minas Herkunft klar (vgl. ebd. 134f.). Obwohl Mina in Deutschland geboren wurde, wird ihr Kopftuch und ihre Religionszugehörigkeit als Grund für eine Verweisung genommen, indem klargestellt wird, dass Minas Herkunft nicht Deutschland ist. Ironisch ist in diesem Fall jedoch, dass die Herkunft Minas von ihr selbst und im ganzen Interview nicht thematisiert wird, sodass überhaupt nicht klar ist, aus welchem Land ihre Eltern kommen.

4.1.3 Entantwortung ...

Terkessidis formuliert die Entantwortung und Entgleichung und vor allem die Grenzen zwischen beiden Typen sehr schwammig. Die Entantwortung ist die Zuschreibung von Merkmalen, Charaktereigenschaften usw. an bestimmte Personen oder Gruppen. Bei einer Reaktion dieser Person wird diese Reaktion auf jene Zuschreibung reduziert. Somit wird eine Antwort von bestimmten Personen oder Gruppen blockiert. Die Entgleichung ist immer mit einem Defizit verbunden. Die Gleichheit und der Vergleich wird diesen Personen nicht ermöglicht. Geht die Zuschreibung von Merkmalen an bestimmte Personen nicht auch fast immer mit einer Zuschreibung von Defiziten einher? Wenn nun bestimmte Personen mit Vorurteilen vermerkt werden, so wird auch immer ein Defizit kenntlich gemacht. Wenn nun eine kopftuchtragende Frau mit dem Merkmal der Unterdrückten versehen wird, die von ihren Vater oder Mann geschlagen wird, so wird ebenfalls ein Defizit von Unabhängigkeit und Freiheit kenntlich gemacht.

... als verhaltensgestört/dumm/tollpatschig aufgrund der Herkunft

Alessandro war nicht nur derjenige, der der Entantwortung unterlegen war, er befand sich auch auf der anderen Seite, sprich bestimmten Personen eine Zuschreibung zu geben. Dazu kann das Beispiel des Italieners genannt werden, den Alessandro als „Spaghetti“ bezeichnet (FR008: 589). Die Entantwortung mit der er jedoch konfrontiert ist, hat einen weiteren Grund neben seiner Herkunft. Es ist sein Verhalten. Dies wird klar, wenn die Zeit am Schulmüdenprojekt näher betrachtet wird. Er wird dann als Kevin bezeichnet, nachdem sich Alessandro immer wieder von seinen Mitschülern selbst ausgegrenzt hat. Er wollte kein Teil

der Gruppe sein, die vor der Schule Alkohol oder Drogen zu sich nahm (vgl. ebd. 74f). Aufgrund seiner Selbstausgrenzung und auch aufgrund seines Aussehens, wird Alessandro dann als Kevin angerufen. Wie aus dem analytischen Teil angeführt wurde, kann es auch der Fall sein, dass Alessandro Teil der Gruppe wurde, damit er nicht als Kevin angerufen wird. Er will eventuell der Diskriminierung vorauskommen. Welche Zuschreibung dieser Name zudem beinhaltet, wurde schon geklärt. Diese Ursache der Entantwortung ist dennoch in diesem Unterkapitel, da diese Anrufung als Kevin ohne die Herkunft als Einheimischer nicht funktionieren könnte. Vielmehr wird dies in der nächsten Szene sichtbar, nämlich auf der Hauptschule. Das Bild eines Kevins wird erneut aufgeführt, diesmal jedoch in Kombination mit der Herkunft: „Da habe ich gelernt wie man sich verteidigt wenn man Kevin heißt und der einzige Deutsche in der Klasse ist“ (ebd. 389f.). Die Herkunft als *deutsch* kann daher die Entantwortung eines Kevin hervorrufen, welches in Konnotation mit unter anderem einer Verhaltensstörung, niederer Intelligenz, Tollpatschigkeit, aber eventuell auch von einem ökonomischen niedrigen Status etc. steht. Die Charaktereigenschaften, die mit dem Begriff „Alpha-Kevin“ verbunden sind gegeben werden, wurden bereits im analytischen Teil festgestellt. Es kann daher eine bestimmte Zuschreibung aufgrund der Herkunft erfolgen, hier sogar auch aufgrund der einheimischen Herkunft, wenn diese denn in einem Diskursfeld eine Minderheit darstellt.

Solch eine Zuschreibung als verhaltensgestört und von einer niederen Intelligenz und auch geradezu kriminell fallen auch bei einer anderen Herkunft, wie aus dem Interview mit Yunus mehrmals aufgeführt wurde. Demnach fallen bei seinen Freunden nicht nur die Zuschreibung einer Verhaltensstörung, sondern sogar die Diagnose dessen. Dieser fällt dabei aus der Perspektive von Yunus so häufig, dass er selbst anfängt zu glauben, dass man nur das Merkmal des Migrationshintergrundes haben muss, um die Wahrscheinlichkeit dieser Zuschreibung zu erhöhen. Dies ist jedoch mit der Entgleichung der Notenvergabe und der Empfehlungen auf die weiterführenden Schulen zu betrachten, die jedoch im folgenden Kapitel näher thematisiert werden sollen. An dieser Stelle soll gesagt sein, dass die Zuschreibung der Verhaltensstörung in einer höheren Quantität bei Personen auftritt, die einen Migrationshintergrund haben:

„vor allem **weil** man einen Migrationshintergrund hat und in den **Förderschule** und in den **Sonderschulen** geschickt ich hab Kollegen gehabt die wurden in den Sonderschulen geschickt einfach nur weil die ehm ich hab da gefragt ‚ja aus welchem Grund?‘ und es gab auch andere Leute die genauso waren ‚ja verhaltensgestört und ja nein das ist so und so‘ also man versucht wenn man etwas finden möchte dann findet mans auch (.) diagnostiziert irgendwelche Sachen“ (FR055: 420 – 425).

Hier wird die Diagnose aufgezeigt, die Yunus darauf schließen lässt, dass diesen Schülern mit Migrationshintergrund nicht nur eine Zuschreibung gegeben wird, sondern auch vielmehr als Entgleichung eine Differenz zugeschrieben wird, die einen Vergleich durch die Leistung unmöglich macht, da diese dann auf die Sonderschulen verwiesen werden. Zudem fällt die Zuschreibung auf Yunus, der diesen auch auf seine Identität aufgrund seines Migrationshintergrundes und der Wohngegend, aus dem er kommt, zuschreibt, dass jene mit Migrationshintergrund aus dem Ghetto kommen: „‘Yunus du wirst die Universität schaffen aber man soll nicht erkennen nicht aus fünfhundert Meter erkennen dass du aus dem Ghetto kommst‘“ (ebd. 377f.). Hier spielen natürlich erneut das Aussehen, der Körper, die Gang- oder Sprechart eine Rolle, solch eine Zuschreibung fällt jedoch erst gekoppelt mit der Herkunft. Es wird klar, dass Zuschreibungen nicht nur auf ein Kriterium zurückzuführen sind, sondern mehrere Faktoren eine Rolle spielen. Der Migrationshintergrund gekoppelt mit den anderen genannten Kriterien lässt die Zuschreibung zu, dass jene Personen aus dem Ghetto kommen. Jede Reaktion könnte man auf die Zuschreibung zurückführen und diese daher erklärend ins Leere verlaufen lassen.

... als wertloser Bestandteil der Gesellschaft aufgrund des Körpers

Diese Zuschreibung fällt immer wieder bei Ayse aufgrund ihre körperlichen Beeinträchtigung. Zunächst erfolgt lediglich zwar eine Entfremdung als Alien und die Frage, aus welchen Planeten sie denn komme. Im weiteren Verlauf ihres Leben wird ihr jedoch die Zuschreibung gegeben, ein wertloser Bestandteil der Gesellschaft zu sein. Dies äußert sich bei jenen Szenen, in denen die Eltern es nicht für wichtig genug halten, ihre Kinder über den Körper Ayses aufzuklären, sogar wenn diese durch ihre Kinder darauf aufmerksam gemacht werden: „Manche Mütter sagen ‚Ja, die ist krank ne? Lassen wir die in Ruhe‘ Manche ‚*Ja lass doch, ist doch jetzt scheiß egal*‘“ (FR033: 135f.). Es wird in diesen Szenen immer wieder nicht einmal der Aufwand gemacht, die Kinder über die Beeinträchtigung aufzuklären. Deshalb wird bei Ayse das Begehren der Aufklärung immer größer. Sie wird daher als nicht relevant genug angerufen. Dies wird auch dadurch bestätigt, dass sie in der Öffentlichkeit auch lediglich von einer weiteren Gruppe Hilfe bekommt, die ebenfalls im Alltag auf Hilfestellungen von anderen mehr oder weniger angewiesen sind, nämlich von Senioren. Eine gewisse Wertlosigkeit aufgrund dessen, dass ein gewisser Anteil der Gesellschaft es nicht einmal für nötig hält, über die Beeinträchtigung Ayses aufzuklären, kann beobachtet werden. Dafür müsse jedoch davon ausgegangen werden, dass diese Eltern auch nachher ihre Kinder darüber nicht aufklären. Es mag daher gut möglich sein, dass diese Personen

solch eine Aufklärung nicht in Anwesenheit Ayses unternehmen wollen, da sie dies eventuell als unangemessen ansehen. Daher ist diese Zuschreibung lediglich unter der Voraussetzung aufrechtzuhalten, dass die Eltern oder bestimmte Personen es überhaupt nicht für nötig sehen, über die Beeinträchtigung oder generelle Beeinträchtigungen aufzuklären. Diese Zuschreibung bleibt demnach äußerst interpretativ.

... **als wertloser Bestandteil der Gesellschaft aufgrund des Aussehens gekoppelt mit der Herkunft**

Die gleiche Zuschreibung erhalten nach Yunus auch Personen, deren Aussehen auf ihre Herkunft schließen lässt. Yunus wird aufgrund seines Aussehens nicht als klassischer Türke, sondern eher als „Ausnahmetürke“ angerufen, die im Typ der Entantwortung auch immer wieder auftreten. Diese Anrufung ist, wie sich herausstellen wird, ebenfalls im Umkehrschluss als äußerst diskriminierend und ausgrenzend zu sehen:

„Hörma guck mal du siehst doch nicht aus so wie die andern“ und so ne ‚du kannst doch deutsch sprechen‘ du so weiter und so fort und eh ‚ja du hast doch nen guten Weg und ne?‘ *also die will einfach nur sagen* du bist quasi son Ausnahmekanacke ders schaffen kann“ (FR055: 165 – 168).

Diese Anrufung aufgrund seines hellhäutigen Aussehens schreibt ihm die Charaktereigenschaften zu, dass er einen guten Weg habe und doch gut deutsch sprechen könne. Im Umkehrschluss heißt das jedoch für die Personen, deren Aussehen auf eine andersartige südländische Herkunft schließen lässt, dass deren sprachliche Fähigkeiten in der deutschen Sprache für einen guten Weg äußerst schlecht sind, und diesen daher auch einen schlechten Weg bevorstehe. Erneut geht diese Zuschreibung auf die Entgleichung über, da hier von einem Defizit die Rede ist. Auf Nachfrage, was denn mit seinen Freunden sei, bekommt Yunus die Antwort: „dann meinte die halt **eiskalt** zu mir ‚ja (.) kann man nichts machen““ (171f.). Das Aussehen, das auf eine andersartige Herkunft schließen lässt, wird hier klar und deutlich mit einigen Merkmalen versehen, die die Gruppe als zu wertlos erscheinen lässt, dass man diese nicht einmal ausgleichen müsse. Sie werden aufgegeben und es wird zudem keine Mühe unternommen, diese Gruppe wie Yunus zu motivieren und aufzubauen. Daher können auch sie als wertloser Bestandteil der Gesellschaft aufgeführt werden.

... **als armer Türke.**

Als sich Yunus immer wieder mit den Themen von Diskriminierung und institutioneller Diskriminierung beschäftigt und auf diese in Referaten aufmerksam macht, bekommt er jene Entantwortung zu spüren, die seine Antwort auf alle Anrufungen als wertlos erscheinen lässt und blockiert: „das war aber so ‚ach der Türke regt sich wieder auf ach du Opfer ja oh so mein Beileid mit dir‘ [...] weil die nicht davon betroffen sind ist das denen egal“ (ebd. 721 – 725). Erfahrungen, die Yunus immer wieder machen musste und die auch sein Leben immer wieder auf extremer Art und Weise geprägt haben, werden von der anderen Seite verharmlost. Für diese Seite spricht nicht Yunus, sondern lediglich „der Türke“. Auch hier ist eine Wertlosigkeit und Verharmlosung der Probleme zu erkennen, die Yunus, sein Umfeld und vielmehr deren Leben prägten.

... als Masochisten/Unterdrückten/Freiheitslose aufgrund der Religionszugehörigkeit

Bei Ayse passiert solch eine Zuschreibung in Form von Fragen, ob sie dazu gezwungen werde oder zuhause geschlagen werde (vgl. FR033: 500/510). Es wird das Bild der kopftuchtragenden Frau skizziert, die unterdrückt wird, zuhause geschlagen wird und keine Freiheiten hat. Ein ähnliches Bild wird auch bei Yunus durch die Infragestellung der Religion skizziert: „‘was ist das für ein Gott der Essen und Trinken verbietet (.) was ist das für eine Religion überhaupt?’“ (285f.). Die Religion wird als eine sadistische dargestellt, wobei die Anhänger von dieser und diejenigen, die auch am Fastenmonat fasten, masochistisch charakterisiert werden, da diese durch das Leiden, dem Hungern und dem Verdursten ihre Religion verfolgen. Auch hier können beide Szenen erneut als Entgleichung betrachtet werden, indem man von einem Defizit von eigener Freiheit oder Handlungsfähigkeit ausgeht. Im Fall von Yunus wäre es ein Defizit von rationalem Denken oder einer Reflexion gegenüber des eigenen Handelns, die aus der Perspektive des Lehrers und seines Blickes auf die Religion des Islams auftritt.

Im Falle von Mina erfolgt diese Zuschreibung nicht als Fragestellung, sondern auf direkter Art und Weise als Erklärung. Aufgrund der Tatsache, dass sie Kopftuch trägt, werden diese Zuschreibungen, die eigentlich im Widerspruch zu den deutschen Normen stehen, von der einheimischen deutschen Seite aufgenommen und genutzt. Es ist hier von jener Szene die Rede, in der Mina während der Klausur auf die Toilette gehen möchte, und daher den Lehrer um Erlaubnis fragt:

„er hat mich, hat mich quasi beleidigt und gesagt, dass ich, dass ich ä (.) dass ich doch nicht selbst (.) ah ich wollte auf die Toilette gehen *und hab gesagt, dass ich ein freier Mensch bin und machen kann was ich will und dann hieß es aber du trägst Kopftuch, wieso bist du dann ein frier Mensch?*“ (FR029: 96 – 99).

Der Vergleich von Kopftuch und Unterdrückung wird somit von dem Lehrer gegen Mina verwendet. Ihr wird daher verwehrt, auf die Toilette zu gehen, da sie als unterdrückte Frau nicht die Freiheit besäße, selbst darüber zu entscheiden, wann sie auf die Toilette gehen dürfe. Der Lehrer spielt dabei die Rolle des Mannes, der über Minas Freiheiten entscheiden kann. Diese Rolle teilt er sich aufgrund des Kopftuches zu. Die Entantwortungen haben daher einen enormen Einfluss auf die Handlungsfähigkeit des Subjekts.

4.1.4 Entgleichung ...

... aufgrund der Religionszugehörigkeit + Alessandro

Diese Ursache wurde bereits im vorherigen Unterkapitel zu Genüge mit den Interviews von Ayse, Mina und Yunus skizziert und soll daher nicht erneut aufgeführt werden. Da die Grenzen der Typen so schwammig sind, erfolgt auch die Typisierung auf die gleiche Art und Weise. Die Entantwortung geht zudem in eine Entgleichung über, sodass eine Unterbrechung dessen im letzten Unterkapitel auch den Lesefluss stören würde. Selbiges gilt auch für die Entgleichung Alessandros aufgrund seines Verhaltens der Selbstaussgrenzung, seiner Herkunft und Aussehens.

... aufgrund des Körpers

Die Beeinträchtigung des Körpers von Ayse wird als Kriterium von einigen Jugendlichen genommen, diese Beeinträchtigung als Defizit anzusehen, um Ayse nicht als satisfaktionsfähige Beraterin oder Lehrerin anzusehen: „*ich kann das selber nicht nachvollziehen*, von wegen, ähm, (2), ja äh(.), ,du (.) du kannst noch nicht mal(.), äh (2), vernünftig auf den Beinen stehen, und versuchst **uns** was zu sagen“ (FR033: 160 – 162). Ayses Autorität wird hier von diesen Jugendlichen untergraben. Sie wird nicht als gleichwürdig betrachtet und ein Vergleich zwischen ihnen und Ayse wird daher nicht möglich gemacht. Ihre Beeinträchtigung wird damit zur Annahme, dass Ayse auch in anderen Bereichen Defizite aufweist. Ob diese Defizite dann auch kognitive Defizite sind, Defizite, die Jugendlichen verstehen zu können oder auch Defizite überhaupt über diese urteilen zu dürfen, verbleibt in einer interpretativen Ebene. Letztlich wird ihre Autorität untergraben, ein Vergleich zwischen Beiden sowie ein Recht über das Handeln von Jugendlichen zu sprechen, verweigert.

... aufgrund der Herkunft

Unter diesem Typ kann lediglich Yunus gezählt werden. Die Besonderheit an seinem Lebensweg ist, dass er diese letzte Stufe, und eigentlich auch wirksamste Stufe, am häufigsten erlebt und beobachtet hat. Welchen Einfluss diese Stufe auf eine Person oder vielmehr auf eine Gesellschaft hat, wurde mit dem Verweis der Gesellschaften im analytischen Kapitel von Yunus dargestellt.

Die Entgleichung wird immer wieder von Yunus in Bezug auf die Notenvergabe angesprochen. Immer wieder sah sich Yunus dazu verpflichtet fünfmal mehr Leistung erbringen zu müssen als die Mitschüler ohne Migrationshintergrund. Immer wieder sah er sich durch die Benotung als benachteiligt behandelt. Dies sieht er auch als eine klare Diskriminierung: „Auf der anderen Seite werden wir von der Schule diskriminiert, werden nicht nach unseren Leistungen bewertet **sehr oft** wurde ich nicht nach meinen Leistungen bewertet **sehr oft** musste ich irgendwie fünfhundert Prozent geben“ (FR055: 144 – 147). Die Ausgleichung der Entgleichung wird hiermit klar und deutlich angesprochen. Yunus versucht die Defizite, die vom „Richter“ immer wieder anhand der Noten ausgesprochen werden, auszugleichen. Diese kann er jedoch nicht immer ausgleichen, da diese Defizite durch den Richter auch öfters erfunden werden. Diese Annahme wird bei einem Lehrerwechsel bestätigt, als die neuen Lehrer dann von den bisherigen Noten von Yunus schockiert sind (vgl. ebd. 275 – 277). Es fallen aufgrund der Herkunft Defizite, die nicht ausgeglichen werden können. Diese Ursache führt dann letztendlich zur Terminologie, die in der Wissenschaft unter der institutionellen Diskriminierung bekannt ist. Nicht nur durch die Notenvergabe wird diese jedoch geäußert.

Sogar in der Notenvergabe zur Versetzung in die nächste Jahrgangsstufe kann solch eine Entgleichung beobachtet werden. Diese wird in der Szene deutlich, in der Yunus mit seinen Mitschüler ohne Migrationshintergrund in der mündlichen Nachprüfung ist. Im Vergleich zu Kevin, der die Nachprüfung gerade mit einem *ausreichend plus* besteht, fällt Yunus mit einem *ausreichend minus* durch. Zur Erinnerung: Yunus braucht nur ein *ausreichend* für die Versetzung (vgl. ebd. 244 – 251). Der weitere Vergleich in der nächsten Jahrgangsstufe wird daher durch den Lehrer verweigert. Als Ursache dafür sieht Yunus keinen sprachlichen Unterschied zwischen ihm und Kevin, sondern sein Aussehen und die Herkunft (vgl. ebd. 557f.). Er ist zwar der hellhäutige Typ, stellt sich jedoch in Kontrast zu Kevins blonden Haaren.

Darüber hinaus fallen noch diskriminierende Anrufungen, die als Entgleichung, aber auch als direkte Eingriffe der institutionellen Diskriminierung verstanden werden können.

Beispielsweise kann hier die Szene genannt werden, in der Yunus vor gesamter Klasse zum Prototypen von Misserfolg gemacht wird: „Nehmt euch den kein Beispiel der wird sein Abitur nicht schaffen der wird auf keinen Fall hier nimmt den nicht als Vorbild“ (ebd. 258 – 260). Welche Ursache diese Entgleichung hat, ist relativ unklar. Bei dieser Ungenauigkeit werden jedoch Defizite von seiner gesamten Person gemacht, sprich alles was Yunus ausmacht, ist von Misserfolg im Bildungsweg geprägt.

Weiterhin sind die Empfehlungen auf die weiterführenden Schulen auch als Entgleichungen zu sehen. Hier werden Yunus und seinen Freunden Defizite zugesprochen, um diese auf den gleichen Schulformen nicht zu vergleichen. Bei Yunus wird daher der Grund als Defizit im Sozialverhalten angegeben, um einen Vergleich auf dem Gymnasium zu blockieren (vgl. ebd. 104 – 108). Der Großteil seiner Freunde wird zudem auf Haupt- oder Sonderschulen verwiesen. Den Grund dafür sieht Yunus klar und deutlich im Migrationshintergrund, auch wenn ihm hin und wieder eine Verhaltensstörung als Grund genannt wird. Diese Empfehlungen sieht er als ungerecht und falsch (vgl. ebd. 127 – 130). Durch die Entgleichung wird demnach eine Gleichheit verweigert und ein gerechter Vergleich verhindert. Die Gruppe mit einem Migrationshintergrund wird daher in andere Diskursfelder geschickt, in der ihnen auch immer wieder eingeredet wird, dass sie keinen Erfolg in ihrem Bildungsweg haben werden (vgl. ebd. 207 – 211). Durch diese ungleiche Notenvergabe, die nicht Versetzung, die Empfehlung auf den niederen Schulformen, durch institutionelle Diskriminierung und der immer wiederkehrenden Anrufungen des Misserfolges im Bildungsweg kommt Yunus dann am Ende auf die Wege zu sprechen, die seinen Freunden bleiben: die Kriminalität, ein musikalisches oder sportliches Talent oder ein schlechtbezahlter Beruf (vgl. ebd. 136 – 140). Diese Wege verbleiben jedoch erst dann, wenn das Subjekt aufgibt, der einheimischen Seite zehn Schritte entgegen zu kommen oder „fünfhundert Prozent“ zu geben (ebd. 380f.).

... aufgrund der sozialen Ungleichheit

Die eben genannte Entgleichung von Yunus und seinen Freunden findet ihre Ursache zudem in der sozialen Ungleichheit. Nicht nur Yunus kann zu diesem Untertypus gezählt werden, sondern auch Alessandro. Aufgrund dem Fehlen von Informationen kann Alessandros Entgleichung kurzgehalten werden. Aufgrund der Armut kann sich Alessandro keine Markenkleidung leisten. Dies führt zu einer Entgleichung durch seine Mitschüler, die den Grund den ökonomischen Kapital hat. Dieses Defizit von ökonomischen Kapital und dementsprechend von Markenkleidung ist der Grund der Ausgrenzung (vgl. FR008: 4/109).

Yunus sieht die Ursache vor allem im ungerechten Schulanfang, sprich mit dem Beginn der Grundschule. Wie bereits erwähnt wurde, sind es hier die sprachlichen Defizite, die Yunus auszugleichen versucht, die jedoch auch den Ursprung in der Bildungsferne seiner Eltern hat (vgl. FR055: 84 – 92). Zum anderen führt er dieses Defizit auf den sozialen Status zu. Yunus und vor allem sein Umfeld, sprich das Milieu, in dem er aufwuchs und immer noch lebt, ist immer wieder von Arbeitslosigkeit, Armut und familiären Problemen geprägt. Dadurch hatte Yunus nicht die gleichen Ressourcen wie jene Schüler, die aus der bürgerlichen Gegend kommen (vgl. ebd. 98 – 100). Er muss sich sein Zimmer mit drei Geschwistern teilen und hat demnach nicht einmal ein Schreibtisch zur Verfügung (vgl. ebd. 333f.). Durch diese Defizite, die aus der sozialen Ungleichheit resultieren, sowie der Aufrechterhaltung der Entgleichungen werden zwei verschiedene Gesellschaften konstituiert und aufrechterhalten, in der die andere einheimische Seite die Chance auf Bildungserfolg und den Zugang zu den Universitäten hat. Welche Wege die andere Seite zur Verfügung stehen, sind die Wege, die gerade schon genannt wurden.

4.1.5 Zwischenfazit

Letztlich kann festgehalten werden, dass die Typisierung von Terkessidis jede diskriminierende und ausgrenzende Anrufungen abdecken kann. Diese Typisierung sollte jedoch als ein Stufenmodell zu betrachten sein, in welcher jede höhere Stufe eine ebenso höhere Wirkungsmacht und entsprechend auch wirksamere Folgen auf das Subjekt und sein Umfeld hat. Aus diesen verschiedensten Ursachen von diskriminierenden Anrufungen entstehen folglich die verschiedensten Binaritäten, wie etwa körperlich abhängig/unabhängig, stark/schwach, Mensch/Alien, Deutscher/Ausländer usw. Betrachtet man die Gründe von ausgrenzendem, diskriminierenden Anrufungen, so kann man feststellen, dass diese auf unterschiedlichste Art und Weise erfolgen können. Nicht nur sind Menschen mit türkischem Migrationshintergrund von Diskriminierung betroffen, auch einheimische deutsche Personen, wie Alessandro, die keinen Migrationshintergrund haben, können von Diskriminierung und Ausgrenzung betroffen sein. Es konnten sogar sehr ungewöhnliche Gemeinsamkeiten von Ursachen für eine Ausgrenzung festgestellt werden. So konnten Gemeinsamkeiten von Diskriminierungen aufgrund der Herkunft von Yunus und Alessandro herauskristallisiert werden, sprich von einem Einheimischen und einer Person mit Migrationshintergrund. Zudem gibt es Gemeinsamkeiten in der Diskriminierung aufgrund des Körpers und des Aussehens, sofern dieses auf einen Migrationshintergrund verweist. So entsteht die gemeinsame Ursache von Diskriminierung aufgrund einer

körperlichen Beeinträchtigung, aber auch aufgrund eines südländischen und dunkleren Aussehens.

Die immer wiederkehrenden Gründe von Ausgrenzung und Diskriminierung wurden daher durch folgende Ursachen festgestellt: die Herkunft, der Körper und das Aussehen (gekoppelt mit der Herkunft, aber auch ohne diese Koppelung), die Religionszugehörigkeit und letztlich das ökonomische Kapital oder auch soziale Ungleichheit. Dabei werden verschiedene Zuschreibungen diesen Ursachen gegeben. Beispiele sind Verhaltensstörungen von Personen mit Migrationshintergrund, die Wertlosigkeit von Personen mit Beeinträchtigungen, aber auch von Personen mit Migrationshintergrund, sowie das Bild des nicht rational denkenden islamischen Mannes, der seiner Religion blind folgt, oder der unterdrückten kopftuchtragenden Frau. Diese Typen von Diskriminierung werden zu einem großen Teil von Lehrern an der Institution Schule aufrechterhalten. Diese Typisierung kann jedoch nur die Gründe und Ursachen von diskriminierenden Anrufungen beleuchten. Die Reaktionen, die aus diesen Typen von Seiten der Subjekte erfolgen, kann nicht untersucht werden. Lediglich die Entantwortung gibt die Information preis, dass sich diese Personen dann zwischen den Stühlen oder der einheimischen Seite oder der ausländischen Seite entscheiden müssen, und aus dieser Perspektive dann antworten. Zudem ist bei dieser Typisierung kein Raum gegeben, um positive Anrufungen und deren Wirkung auf die Subjekte aufzuführen. Wie sich zeigen wird, sind bestimmte Gemeinsamkeiten in den Reaktionen auf ausgrenzenden Anrufungen festzustellen. Gewisse Gemeinsamkeiten können daher gegeben werden. Eine statische Typisierung kann jedoch nicht erfolgen, da die Anrufungen immer noch in ihrem Kontext und dem Auftreten sehr unterschiedlich aufkommen und sich ebenso sehr unterschiedlich vollziehen.

4.2 Reaktionen und Antwortmöglichkeiten auf diskriminierende Anrufungen

4.2.1 Ohnmacht und Akzeptanz der Anrufung – Unterwerfung

Jeder Lebensweg ist immer wieder mit diskriminierenden und ausgrenzenden Anrufungen gekennzeichnet. Solche Anrufungen treten nicht nur in den verschiedenen Schulformen auf, sprich sie werden nicht nur von „Vertretern“ der Institution Schule, also Lehrer, unternommen. Innerhalb der Schule sind es auch andere Schüler, von denen die Interviewten immer wieder angerufen werden, aber auch selbst andere Mitschüler angerufen haben. Auch abseits der Schule wurden einige der Interviewten immer wieder in einer ausgrenzenden Art und Weise angerufen, subjektiviert und unterworfen. Dabei kann man sich bereits vorstellen,

dass es bei solch eine Vielzahl von Anrufungen nicht immer zu Resignifizierungen gekommen ist. Die gängigste Reaktion, die bei fast jeder Szene hervortrat, ist es, überhaupt keine Reaktion zu zeigen. Anrufungen können immer wieder urplötzlich auftreten, und sind auch derart immer wieder aufgetreten. Die Personen sind nie auf solche Anrufungen vorbereitet gewesen. Sie haben demnach in diesen Momenten auch nicht großartig viel Zeit, um auf diese Anrufung zu reagieren. Dieser Fakt wird von Butler und Althusser vernachlässigt. Wenn eine Anrufung fällt, so ist es zeitlich gesehen, schlichtweg unmöglich, resignifizierend zu antworten. Solche Prozesse erfordern Zeit, Organisation und grundlegende Überlegungen. Ehe diese gemacht werden können, befindet man sich bereits in der nächsten Anrufung oder im nächsten Diskurs. Von Butler wird zwar die Performativität als Bedingung für eine Resignifizierung angesprochen, die theoretisch in diese Richtung geht, dass man sich dadurch Zeit und Möglichkeiten für eine Antwort geben kann, eine Klarstellung dessen, dass für eine direkte Reaktion die Zeit meist nicht ausreicht, wird jedoch nicht klar und deutlich vermittelt.

Daher ist die gängigste Reaktion, keine Reaktion zu zeigen. Dies wird aus den vielen Ohnmachtssituationen erkennbar, die jeder der interviewten Personen häufig durchlebten. Bei Alessandro kann hier das Beispiel genannt werden, als er von Herr B. nicht nur angerufen, sondern regelrecht angeschrien wurde, nachdem er dem Italiener auf den Nacken geklatscht hatte: „Also ich wurde noch nie so angeschrien. Nicht mal von meinen Eltern. Der ist richtig ausgeflippt“ (FR008: 186f.). In dieser Szene kann Alessandro gar nicht mehr reagieren, da ihm die Machtverhältnisse vor seinem Gesicht und vor der Klasse laut und deutlich bewusst gemacht werden. Die Grenzen seiner Handlungsfähigkeit wurden ihm hier aufgezeigt. Er verfällt in eine Ohnmachtssituation und kann gar nicht anders, als sich vor der Klasse bei dem Italiener zu entschuldigen. Durch diese „Anrufung“ wurde Alessandro zudem gezeigt, wie sich jene Menschen fühlen, die er selbst anruft. Er versteht dann die Unterwerfung, die er anderen Schülern aussetzt. Es kommt zu einer Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses, indem Alessandro damit aufhört, seine Mitschüler zu mobben, indem er diese auf eine gewisse Weise unterwirft und die Machtverhältnisse zu seinen Gunsten verschiebt (vgl. ebd. 213 – 219).

Ein anderes Beispiel ist auch bei Ayse aufführbar. Sie verfällt in eine Ohnmachtssituation, da ihre Mitschüler sie aufgrund ihrer körperlichen Beeinträchtigung ständig als eine Außerirdische anrufen. Daraus entsteht auch eine Reaktion, die für Ohnmachtssituation als typisch erklärt werden kann. Sie verfällt in einer Infragestellung von Diskursen, findet jedoch keine Antworten: „warum? *Warum gucken die misch so an?*

Warum ham (.) die so Vorurteile über mich?““ (FR033: 20f.). Dabei führen diese Ohnmachtssituationen auch oft zu einem psychischen Schmerz, zur Trauer und Frustration. Diese Trauer konnte bei Ayse bereits mit der Melancholie verglichen werden. Auch Yunus verbleibt in diesen Fragestellungen und findet keine Antworten darauf: „eh ist das ehh bild ich mir das grad ein oder ist das gerade? Passiert das wirklich‘ Weil je normalerweise wird dir immer so in der Schule eingeprägt so Demokratie Menschenrechte und so weiter und so fort wir bewahren Nächstenliebe“ (FR055: 499 – 502). Er verbleibt in den Fragen, da er keine Verbindung zwischen den Erfahrungen und den bekannten deutschen und christlichen Diskursen ziehen kann.

Andere Folgen der Ohnmachtssituationen ist die Flucht vor den Diskursen. So fliehen Mina und Yunus vor Diskursen. Mina flieht im fünften Jahrgang aus einer Diskussion in der fünften Klasse, als die gesamte Klasse sie fragte, warum sie das Kopftuch trage (vgl. FR029: 311 – 314). Yunus flieht nach der mündlichen Nachprüfung, als er wegen eines Punktes nicht in die nächste Stufe versetzt wird und den Grund dafür in seinem Migrationshintergrundes sieht (vgl. FR055: 244 – 252). Auch er flieht dann vor dem Diskurs, indem er die Schule wechselt. Es ist daher zu sehen, dass alle Personen schon mindestens einmal solch eine Ohnmachtssituation erlebt haben. Diese gehen zudem damit einher, dass die Anrufungen akzeptiert und sich diesen unterworfen wird. Die Subjektivierung folgt zudem zu diesen Anrufungen. Dies kann daraus erschlossen werden, dass selbst Mina nach dieser Erfahrung anfängt, an dem Kopftuch zu zweifeln und selbst genau nicht weiß, warum sie das Kopftuch trage (vgl. FR029: 312f.). Als weiteres Beispiel kann Alessandro genommen werden, der aus dieser Erfahrung mit Herr B. die Handlungsfähigkeit erkennt, die jene Personen haben, die er zuvor selbst ausgrenzend angerufen hat.

4.2.2 Dem Diskurs vorauskommen / Machtverhältnisse verschieben

Dieser strategische Umgang mit ausgrenzenden Anrufungen werden interessanterweise nur von den männlichen Interviewten unternommen. Um nicht erneuten Ausgrenzungen ausgesetzt zu sein, beginnt Alessandro auf der weiterführenden Schule, andere auszugrenzen. Er beginnt daher andere zu mobben, indem er den Italiener als „Spaghetti“ anruft (FR008: 589) oder diesem einen „Nackenklatsher“ gibt (ebd. 175). Diese Ausgrenzung konnotiert er zwar rückblickend als falsch, galt damals aber als „cool“ (ebd. 13). Daher konnotiert er diese Strategie auch als eigentlich notwendig. Er versucht nämlich eine Strategie zu finden, um den Diskurs der Ausgrenzung an der vorherigen Schule nicht erneut auftreten zu lassen. Diese Strategie ist ebenfalls in den nächsten Schulen zu

beobachten. Wenn man nun annimmt, dass Alessandro nicht als Kevin im Schulmüdenprojekt angerufen wird, so kann die Reaktion, sich nicht mehr von den anderen auszugrenzen und bei der Aufnahme von Alkohol und Drogen mit seinen Mitschülern mitzumachen, klar erneut als Strategie kategorisiert werden, um dem Auftreten von ausgrenzenden Anrufungen vorzuzugehen, damit diese erst gar nicht entstehen (vgl. ebd. 75 – 77).

Diese Strategie ist die Einzige, die von diesen beiden männlichen Personen auch mit dem Einsatz der Körpers, der Drohung und körperlicher Gewalt verbunden ist. So muss sich Alessandro auf der Hauptschule körperlich durchsetzen, um nicht erneut als Opfer ausgegrenzt zu werden. Die Subjektivierung des Opfers macht er mit dem Vergleich von ihm und Mert deutlich, der körperlich schwach gewesen ist, und daher immer wieder auf der Hauptschule schikaniert, geschlagen und gemobbt wurde. Diese Gewaltbereitschaft hatte derartige Folgen, dass dieser Mert vor dem Diskurs geflohen ist, sprich er ist nicht mehr in die Schule gekommen und nahm dabei einen schlechteren Abschluss in Kauf (vgl. ebd. 416 – 420). Daher nahm Alessandro Provokationen auf der Hauptschule immer wieder an und musste sich diesen mit einer Gewaltbereitschaft wehren, damit er auch nicht in dem Diskurs der Ausgrenzung aufgrund der Opferrolle ausgesetzt ist. Auch hier handelt er gegen dem Auftreten eines Diskurses.

Ähnlich wie Alessandro verfolgt Yunus eine sehr ähnliche Strategie. Er benennt diese als Zähne Zeigen. Sie ist geprägt von einer Gewaltbereitschaft, dem Diskurs des Stärkeren, andere zu unterwerfen, oder vielmehr nicht in die Opferrolle zu geraten (vgl. FR055: 59 – 65). Zudem ist er davon geprägt, der Mächtigere zu sein, sich körperlich durchzusetzen, um dann letztendlich nicht als Opfer dazustehen und Respekt zu erlangen. Die gleiche Strategie versucht Yunus dann auch in den Schulen gegen die ungerechte Notenvergabe einzusetzen. Er droht hier mit seinem Körper oder dem Zähne Zeigen und will den Lehrern somit Angst einjagen. Dies schafft er auch nach seiner Meinung (vgl. ebd. 510f.). Diese Strategie benutzt er, um die Machtverhältnisse, die für ihn zu ungerecht verteilt sind, etwas auszugleichen. Er befand sich immer wieder in Ohnmachtssituationen und konnte gegen Lehrer nie wirklich ankommen, weshalb er nun auf diese Strategie wechselt. Nach seiner Auffassung wäre Yunus untergegangen, wenn er sein Strategie des Zähne Zeigens nicht befolgt hätte (vgl. ebd. 510). Es ist beobachtbar, dass Yunus den Diskurs seines Milieus und seiner Kindheit nicht nur auf die Felder der Schulen überträgt, er glaubt auch in solch einem Diskurs zu sein, sprich er hält diese Übertragung des Diskurs für notwendig. Ansonsten würde er, wie im Machtkampf seiner Kindheit als Opfer angerufen

und ausgegrenzt werden: „bei anderen die halt eh zurückhaltender waren (2) die sind untergegangen (.) weil die ja weil die gefall- die haben das eh (.) mit sich machen lassen“ (ebd. 514f.). Yunus lässt die gleiche Binarität entstehen, die auch im Machtkampf in seiner Kindheit gegeben war. Diejenigen, die ihre Zähne zeigen und sich gegen die Lehrer auflehnen, können die Machtverhältnisse verschieben und somit der ungerechten Notenvergabe entgehen. Diejenigen, die sich jedoch nicht dagegen auflehnen, werden untergehen und als Opfer weiterhin den ungerechten Noten ausgesetzt sein. Yunus versucht mit dieser Strategie die Aufrechterhaltung des Diskurses der ungerechten Notenvergabe aufzuhalten, zukünftigen Diskursen vorauszukommen. Er sieht zwar diese Strategie als erfolgreich an, da er das Diskursfeld der Gesamtschule erfolgreich abschließen konnte. Einen Erfolg dieser Strategie kann jedoch nicht festgestellt werden, da hier vielmehr der Lehrerwechsel für eine veränderte Notenvergabe dafür verantwortlich ist. Letztlich kann jedoch festgehalten werden, dass die männlichen Interviewten im Gegensatz zu den weiblichen eine eher körperbetonte und gewaltbereite Strategie gegen Ausgrenzungen verfolgen.

4.2.3 Anrufungen ins Leere verlaufen lassen

Wenn im Gegensatz zum letzten Unterkapitel die Annahme gemacht werden kann, dass Alessandro auf dem Schulmüdenprojekt als Kevin angerufen wurde, so kann seine Partizipation mit seinen Mitschülern Alkohol und Drogen zu nehmen als Gegenakt angesehen werden, die Anrufung des Kevins ins Leere verlaufen zu lassen, damit dieser dann schlussendlich fehlschlägt (vgl. FR008: 75 – 77). Dadurch, dass Alessandro dann mit seinen Mitschülern mitmacht und sich nicht mehr selbst ausgrenzt, nicht mehr immer nüchtern in der ersten Reihe mit seiner Brille sitzt, können die Rahmenbedingungen der Anrufung aufgrund seines Verhaltens nicht mehr aufrechterhalten bleiben. Seine Abkehr aus der Selbstaussgrenzung und daher seine Inklusion in die Gruppe der Anrufenden steht daher im Widerspruch zur Anrufung selbst.

Die gleiche Strategie verfolgt auch Mina, wenn sie aufgrund ihres Kopftuches in die „Türkengang“ verwiesen wird. Dadurch erfolgt eine Anrufung, die als Verweisung oder eine Entantwortung gelesen werden kann. Es wird aufgrund des Kopftuches eine bestimmte Zuschreibung als „Türke“ gemacht. Mina lässt diese Anrufung dann jedoch ins Leere verlaufen, indem sie nicht durch diese Anrufungen in Ohnmacht verfällt, diese umzudeuten versucht oder eine Reaktion dagegen aufzeigt. Sie beweist vielmehr, dass solch eine Anrufung zu ihr nicht passt. Nachdem die Anrufenden dann Mina näher kennenlernen,

stoppen sie auch die Verweisung Minas. Mina schafft es daher, den Diskurs erfolgreich ins Leere verlaufen und fehlschlagen zu lassen. Die Rahmenbedingungen der performativen Anrufungen verändern sich, nachdem die Anrufenden Mina näher kennenlernen. Die Verurteilung als „Türke“ kann nicht mehr aufrechterhalten werden (vgl. FR029: 87 – 92). Es wird sichtbar, dass hier Austins Fehlertyp (A.2) stattfindet: Die betroffenen Personen und Umstände müssen im gegebenen Fall für die Berufung auf das besondere Verfahren passen, auf dem man sich beruft (vgl. Austin 1986: 37). Damit sind die Rahmenbedingungen nicht mehr gegeben. Es ist beobachtbar, dass dieser Fehlertypus bei allen Beispiele feststellbar ist. Diese beiden Strategien können nicht nur derart beschrieben werden, dass Mina und Alessandro es schaffen, die Anrufungen fehlschlagen zu lassen. Im Hinblick auf Althusser und Butler können diese Strategien als jene bezeichnet werden, in der die Angerufenen ihre Unschuld beweisen. Wie im theoretischen Kapitel erklärt wurde, ist die Anrufung immer mit einer Schuld verbunden, während die Angerufenen beim Umwenden zur Anrufung es immer als Pflicht sehen, ihre Unschuld beweisen zu müssen. Diese Pflicht ist mit dem Gewissen verbunden, das ein Umwenden zur Anrufung erst stattfinden lässt (vgl. Butler 2001: 112). Derart kann auch diese Strategie interpretiert werden. Die Schuld, die durch die Anrufung Mina und Alessandro aufgesetzt wird, soll entkräftet werden, um die eigene Unschuld zu beweisen. Alessandro will beweisen, kein Kevin zu sein, während Mina den Beweis erbringt, nicht zur Türkengang kategorisiert werden zu können.

4.2.4 Relativierung der ausgrenzenden Anrufungen

Zu diesem Untertypus der Reaktionen können klar und deutlich die weiblichen Interviewten kategorisiert werden. Es ist hier jedoch klarzustellen, dass diese Relativierung erst Jahre nach den Anrufungen erfolgt, daher auch Jahre nach den Ohnmachtssituationen. Diese Relativierungen stellen zudem auch Antwortmöglichkeiten auf die Fragestellungen dar, die die Personen in der Ohnmachtssituation immer wieder stellten und in diesen verblieben. Ayse versucht demnach Erklärungen für die Anrufung als Alien zu finden. Dabei entkräftet sie die Anrufungen, denen sie in der Grundschule immer wieder ausgesetzt war. Sie relativiert den Diskurs damit, dass diese von Kindern ausgesprochen wurden, die den Ausmaß und die Folgen dieser Anrufungen nicht kannten. Diese Anrufungen schreibt sie dann auf die Floskel „*Kinder sind halt Kinder*“ zurück (FR033: 132). Damit verschiebt sie auch die Machtverhältnisse, da sie die Handlungsfähigkeit der Kinder als begrenzt ansieht. Mit dieser Strategie versucht sie den Diskurs zu relativieren, da sie die Handlungsfähigkeit der anderen Kinder als begrenzt betrachtet. Mit dieser Strategie schafft sie es, die bisherigen

Anrufungen zu verarbeiten und damit umzugehen. Für diese Begrenzung sieht sie weniger die Kinder schuldig, als vielmehr ihre Eltern. Daher spannt sie auch den Bogen und verweist auf die Kinder, die sie in der Öffentlichkeit sehen und sie fragen, aus welchem Grund Ayse sich andersartig bewege. Sie macht immer wieder die Beobachtung, dass die Eltern keinen Wert auf eine Aufklärung ihrer Kinder legen (vgl. ebd. 136 – 139).

Mina relativiert ebenfalls einige ausgrenzende Anrufungen, jedoch auf eine andere Weise. Wie Ayse lassen sich jedoch auch Relativierungen finden, indem sie den psychischen Zustand der Anrufenden in Frage stellt. Daher ist ihre Reaktion an jenen Lehrer, der sie aufgrund ihres Kopftuches als unterdrücktes Subjekt, das keine Freiheit über ihr eigenes Handeln besäße, eine Gegenanrufung mit relativierenden Folgen. Sie ruft ihn dann als „*psychopathisch*“ (FR029: 104) an, um auch seine Handlungsfähigkeit als begrenzt darzustellen und die Kraft oder Wirkung der Anrufung zu relativieren. Diese Begrenzung erfolgt durch die Zuschreibung einer Persönlichkeitsstörung. Es ist jedoch interessant, dass sie die gleiche Strategie für sich selbst auch benutzt, um ausgrenzende Anrufungen ihrer Kindheit zu relativieren. Die Reaktion ist hier eine Selbstanrufung als Folge von ausgrenzenden Anrufungen im Kindergarten, Grundschule und der weiterführenden Schule: „Also ich wurde ä gehänselt, aber das lag daran, dass ich eine Mistgeburt war“ (ebd. 57f.). Damit akzeptiert sie die Anrufungen voll und ganz, unterwirft sich ihnen und subjektiviert sich demnach sogar. Sie beschreibt sich selbst als eine „Mistgeburt“ und sieht dies als Grund für die Ausgrenzungen. Somit versucht sie die Anrufungen zu relativieren, indem sie sich selbst die Schuld dazu gibt und auf die Art und Weise diese Diskurse verarbeiten kann, nämlich durch Akzeptanz und der Unterwerfung. An einer anderen Stelle ruft sie sich auch selbst als „*psychopathisch*“ und sieht dies als Grund für die wenigen Freunde, die sie in ihrer Kindheit hatte. Im Vergleich zum Lehrer, den sie die gleiche Zuschreibung gibt, fungieren diese Anrufungen für Mina letztlich als Relativierung und Aberkennung des Teilnahmerechts am Diskurs.

4.2.5 Ignoranz als Akzeptanz und Unterwerfung der Anrufung

Es sind hier erneut besonders die weiblichen Interviewten, die der Konfrontation durch diese Strategie aus dem Weg gehen. Das Ignorieren ist jedoch keine Form der Antwort und auch kein Verschieben der Diskurse, sondern lediglich eine indirekte Akzeptanz der Anrufung und somit auch eine Unterwerfung dieser (vgl. FR033: 27 – 29). Ayse versucht demnach weitere Anrufungen zu ignorieren und aus dem Wege zu gehen. Der Diskurs ist zwar präsent, wird von Ayse jedoch nicht weiter beachtet. Auch Mina ignoriert ab einem gewissen

Zeitpunkt diskriminierende Anrufungen bezüglich ihres Kopftuchs und die Aufforderung dieses abzunehmen immer mehr und mehr: „Also immer wenn es hieß ä zieh jetzt mal dein Kopftuch aus, hab ich gesagt schönen Tag noch!“ (FR029: 114f.). Sie ignoriert diesen Diskurs nicht nur, sondern verabschiedet sich von diesen sogar noch sprachlich. Die Ignoranz kann jedoch nicht als ein Gegen-Sprechen aufgenommen werden. Die Diskurse und Anrufungen werden schlichtweg akzeptiert und sich diesen unterworfen in der Hoffnung, dass diese mit der Zeit weniger auftreten.

Im weiteren Laufe des Lebensweges wird diese Strategie mit ausgrenzenden Anrufungen umzugehen, jedoch um einen weiteren Bestandteil erweitert. Ayse beginnt nämlich Mitleid mit denjenigen Personen zu haben, die sie ab einem gewissen Alter immer noch ausgrenzend anrufen: „du musst doch **irgendwann** (.) **wissen, wie** du mit solchen Leuten umgehst“ (FR033: 354f.). Ab einem gewissen Alter sollte für diese Personen klar sein, dass Ayse auch ein Teil der Gesellschaft ist. Es gehört zum Wissen, Personen wie Ayse auch zu akzeptieren. Was vorher lediglich ein Ignorieren der Diskurse war, wird zu einem gesellschaftlichen Appell bzw. eine Voraussetzung von Wissen, das man ab einem gewissen Alter haben muss. Dadurch, dass Wissen nach Foucault und Butler eine Form von Macht darstellt, verschiebt Ayse somit die Machtverhältnisse in diesem Diskurs. Das Fehlen des Wissens stellt somit auch ein Fehlen der Macht und sogleich auch der Handlungsfähigkeit dar. Sie sieht sich daher als diesen Personen überlegen. Somit kann sie für sich diese Anrufungen und Diskurse verschieben. Wie in den vorherigen Reaktionen sind diese Strategien jedoch lediglich Strategien, um die Diskurse aufrechtzuerhalten, und nicht ganz zu verschieben. Die Verschiebung erfolgt lediglich für Ayse, jedoch nicht für den der Anrufenden. Die Umdeutung der Ausgrenzung erfolgt dann für beide Seiten, wenn diese auch angesprochen werden. Durch die Verschiebung der Machtverhältnisse sieht sich Ayse auch nicht mehr in der Position, sich von einer Anrufung durch eine höhere Instanz unterwerfen zu müssen. Im Gegenteil sogar: Sie bemitleidet diejenigen, die sie diskriminierend anrufen. Damit unterwirft sie diese Personen, da sie deren Handlungsfähigkeit ebenfalls als begrenzt ansieht.

4.2.6 Akzeptanz der Anrufung – ein Akt zum Überleben

Es ist hier hauptsächlich Yunus, der die Diskurse und Anrufungen immer wieder bewusst und direkt akzeptiert und sich diesen auch unterwirft. Dies mag eventuell damit zusammenhängen, dass er derjenige ist, der mit den häufigsten Entgleichungen konfrontiert ist, als die anderen Personen. Inwiefern akzeptiert er nun die Diskurse. Er versucht zwar

immer diesen Diskursen entgegenzuwirken, akzeptiert diese jedoch, um weiterhin überleben zu können, indem er immer mehr Leistung erbringt als die anderen (vgl. FR055: 144 – 148). Die Ungerechtigkeit in der Notenvergabe ist zudem eine Entgleichung, der lediglich Yunus ausgesetzt ist. In keinem anderen Interview fühlten sich die Personen ausgrenzend behandelt aufgrund der ungerechten Notenvergabe. Diese Entgleichung begleitet Yunus jedoch in allen verschiedenen Schulformen. Er muss demnach „fünfhundert Prozent“ geben, um diese ausgleichen zu können (ebd. 146). Diese Akzeptanz ist für das Überleben in den Diskursen wichtig, was erst klar wird, wenn der Blick auf seine Freunde gerichtet ist. Auch seine Freunde sind immer wieder von einer ungerechten Notenvergabe, Schulempfehlung auf die niederen Schulformen, aber auch durch direkte ausgrenzenden Anrufungen ausgesetzt: „weil man den Eindruck immer wieder von der Schule bekommt ,du kannst **nichts** du bist **anders** du gehörst zu den anderen““ (ebd. 202 – 204). Es entwickle sich zum einen ein große Wut und Frustration und zum anderen eine Ohnmachtssituation, weil man gegen diesen Anrufungen nichts unternehmen kann, keine Antwortmöglichkeiten findet, da die Machtverhältnisse einfach zu ungerecht verteilt sind. Daher akzeptiert Yunus durch Erbringen von mehr Leistung diesen Diskurs, um zu überleben. Seine Freunde jedoch akzeptieren die Anrufung insofern, dass sie sich aus diesen subjektivieren, kriminell werden, ihre Schullaufbahn beenden, weil ihnen das so gesagt wird. Sie flüchten dann vor den Diskursen, behalten jedoch die Subjektivierung durch diese Anrufungen aufrecht. Damit es bei Yunus nicht so weit kommt, akzeptiert er die Diskurse, um zu überleben. Zudem trifft er immer wieder auf Personen, die ihn als eine Ausnahme anrufen, die es schaffen kann.

Im Rückblick auf die Szene, in der Yunus als Ausnahme angerufen wird, weil er ja die Sprache beherrsche und nicht wie seine Freunde aussehe (vgl. ebd. 165 – 168) kommt Yunus in eine Ohnmachtsstellung. Er verbleibt zwar in einer Infragestellung, was denn mit seinen Freunden sei, akzeptiert jedoch diese Anrufung für sein weiteres Überleben, obwohl er diese auch kritisiert.

4.2.7 Resignifizierungsprozesse – oder doch nicht?

Bei allen Personen können Strategien beobachtet werden, die eine Umdeutung und Verschiebung der Diskurse stattfinden lassen. Bei den einen sind hier klare Resignifizierungsprozesse sichtbar, bei den anderen sind lediglich Anzeichen und, ich nenne sie, die Werkzeuge sichtbar, die einen Resignifizierungsprozess in der Zukunft möglich machen können. Diese sind deswegen als Werkzeuge zu verstehen, da einige Personen Erfahrungen machen, die eine Reaktion auf zukünftige Anrufungen als Gegen-Sprechen,

Umdeutung der Anrufung und Verschiebung des Diskurses ermöglichen könnten. Letztlich kann die eine oder andere Szene zwar als Resignifizierungsprozess interpretiert werden, diese kann jedoch auch als eine andere Reaktion gedeutet werden.

Solche Werkzeuge für zukünftige Anrufungen können bei Alessandro aufgefunden werden. Dieser ist in seiner politischen Aktivität zu verorten. Zum anderen macht sich Alessandro ernsthafte Gedanken darüber, auf welche Weise solch komplexe Diskurse wie der Rassismus entstehen. Die Ursache dieser Diskurse macht er schließlich anhand von Langeweile oder dem Elternhaus fest (vgl. FR008: 616f.). Das heißt, dass sich Alessandro ernsthafte Gedanken über die Entstehung von Diskursen macht, um derartige Anrufungen verschieben und umdeuten zu können, indem man auf die Ursprünge der Diskurse deutet. Zum anderen findet Alessandro in seiner politischen Aktivität gewisse Reaktionen oder Antwortmöglichkeiten, wie bereits genannt wurde. Hier antwortet er auch durch seinen Körper auf Rassismus, indem er auf Demonstrationen geht und gegen Rassismus und Faschismus demonstriert. Aus diesem Grund macht er Erfahrungen, auf die er in den nächsten Anrufungen als „scheiss Deutsche“ oder Kevin reagieren kann. Ihm stehen die Werkzeuge für eine Verschiebung der Diskurse griffbereit zur Verfügung. Wenn er dann diese bei nächsten diskriminierenden Anrufungen einsetzen kann, und somit den Diskurs des Rassismus mit der Fragestellung des Ursprungs des Diskurses umdeuten kann, so könnte man erst von einer Resignifizierung sprechen.

Bei Ayse findet solch eine Resignifizierung als Umdeutung der Diskurse durch Aufklärung und Empathie statt. Vorweg kann jedoch gesagt werden, dass dieser auch erneut als ein Appell an die Gesellschaft interpretiert werden kann. Zudem ist bei Ayse eine klare Aufrechterhaltung des Diskurses und Überlegung zu beobachten, auf welche Art und Weise sie auf ausgrenzende Anrufungen reagieren könne. In der Öffentlichkeit erlebt sie, wie schon gezeigt wurde, eine Erfahrung, die sie als ausgrenzend kennzeichnet. Es ist die Szene gemeint, als sie von kleinen Kindern beobachtet wird, die dann im Anschluss ihre Eltern fragen, warum sie so anders und komisch gehe und sich bewege. Die Antwort der Eltern ist klar, da sie schon mehrfach zitiert und angeführt wurde. Auf diese enttäuschende Reaktion, die sie als ausgrenzenden Diskurs aus der Gesellschaft deutet, plant sie bereits ihre Reaktionsmöglichkeit bei einer Wiederholung solch einer Szene. Sie plant hier bereits, was sie den Kindern sagen könnte (vgl. FR033: 234 – 242). Sie plant an dieser Stelle schon, den ausgrenzenden Diskurs mit Aufklärung und der Einforderung von Sympathie umzudeuten und zu verschieben. Diese Planung ist zudem mit dem Konjunktiv gekennzeichnet: „ich würde sagen“ (ebd. 234). Diese Strategie wendet sie dann im folgenden Diskurs der

Entgleichung an. Als sie nicht von einer Gruppe von Jugendlichen aufgrund ihrer körperlichen Beeinträchtigung ernst genommen wird, reagiert sie mit dem Gegen-Sprechen, welches sie vorher bereits geplant hatte: „ich sag dann, Leute redet nicht so ne? Es gibt auch (.) Leute, die es schwer mit dem Le- Leben haben. Und ihr könntet genau so **enden**, wie ich, durch einen Unfall oder irgendwas““ (ebd. 164 – 166). An dieser Stelle ist zu sehen, was Butler damit meint, wenn sie die Möglichkeit der Umdeutung oder Verschiebung der Anrufung in den Wiederholungen, dem Bruch der Wiederholung und somit auch einer Differenz sieht. Sehr erfolgreich ist diese Reaktion bei den Jugendlichen nach Ayse jedoch nicht. Dieser könnte jedoch erfolgreich sein, wenn sie mehr über ihre Vergangenheit, über ihre Operationen und über die Entstehung dieser Beeinträchtigung preisgibt. Der Diskurs der Ausgrenzung und Herabwürdigung aufgrund der körperlichen Beeinträchtigung wird von Ayse versucht derart umzudeuten und zu verschieben, als dass sie diesen Diskurs für eine Möglichkeit für jeden der Jugendlichen darstellt, die durch einen Unfall auch zu solchen Objekten der Anrufungen gemacht werden können. Durch diese Forderung von Empathie, auch aufgrund der Möglichkeit, dass es jeden treffen könnte, kann diese Reaktion auch als ein gesellschaftlicher Appell an die Allgemeinheit verstanden werden, so wie es jene Reaktion ist, dass man ab einem gewissen Alter einsehen müsse, dass Ayse ein Teil der Gesellschaft ist. Ein Appell an eine gewisse Empathie, unter anderem auch durch eine gewisse Aufklärung, das dann zu einem Wissen, sprich einer Machtform, resultiert, kann alternativ als Interpretation angesehen werden. Dieses Gegen-Sprechen ist jedoch ihren Erfahrungen an der Hauptschule zu verdanken, in der sie auf Personen trifft, die sie vorwiegend positiv anrufen, sowie ihr Selbst- und Weltverhältnis transformieren lassen. Sie hat erstmals das Gefühl, ein Teil der Gesellschaft zu sein, und kann sich zudem durch positiven Anrufungen subjektivieren. Diese Erfahrung wünscht sie sich dann, auf andere Diskursfelder zu übertragen. Ohne solch eine Erfahrung hätte Ayse bis zum Zeitpunkt des Interviews in Ohnmacht und der Melancholie vergleichbaren Trauer verbleiben können. Eine Umdeutung durch Verschiebung des Diskurses kann in den Fragestellungen an Ayse und ihrem Kopftuch beobachtet werden, auch wenn es hier nur wenige Informationen gibt, da Ayse wenig über dieses Thema erzählt. Demnach soll auch dieser Teil kurz gehalten werden. Die Fragestellung ihres Umfeldes, die eine bestimmte Anrufung implizieren, kann Ayse mit allgemeinen deutschen Diskursen verschieben und umdeuten. Sie verweist demnach auf die Religionsfreiheit, sprich ihr gegebenes Recht, ihre Religion frei ausüben zu können (vgl. ebd. 505f.).

Mina scheint die einzige Person zu sein, die sprachliche Strategien für eine Umdeutung der Diskurse findet, somit beobachtbaren Resignifizierungsprozesse aufzeigt. Dies zeigt sich aus ihrer Strategie und ihrer Reaktion auf diskriminierenden Anrufungen. Auf die Aussagen, dass man sowas bei *uns* nicht mache oder man nicht mehr glaube, dass man in Deutschland sei, reagiert sie immer wieder mit einer Gegenfrage: „wo hier bei euch? In Düsseldorf?“ (FR029: 136). Dadurch wird zum einen der Diskurs aufrechterhalten, sodass Mina hier weitere Antwortmöglichkeiten und ein Gegen-Sprechen finden kann. Dieser ist deswegen nötig, weil es bei Anrufungen immer sehr schnell geht. Zum anderen leitet diese Gegenfrage bereits eine Parodisierung der Anrufung ein. Die Verweisung, dass Mina nicht aus Deutschland komme, sondern ihre Herkunft ein anderes Land sei, das genauso gut ihr Lebensmittelpunkt darstellen könne, parodiert Mina mit diesen Gegenfragen, ob denn Düsseldorf gemeint wäre. Sie gibt damit zu verstehen, dass sie die Anrufung zwar verstehe, diesen sich jedoch nicht unterwerfen lässt, da sie sich als deutsch fühle. Anschließend folgt die Selbstsubjektivierung durch eine Selbstanrufung als deutsch, da sie hier geboren wurde, ihr Vater sein ganzes Leben hier verbracht habe und die weiteren nächsten Generation auch in diesem Land geboren werden (vgl. ebd. 128 – 132). Des Weiteren ruft sie sich selbst als deutsch an und verweist sich selbst damit in die deutsche Gesellschaft, indem sie sagt, dass sie auch zu diesem *wir* gehöre (vgl. ebd. 138f.). Der Diskurs der Ausgrenzung wird mit der Selbstanrufung und Selbstverweisung verschoben, entkräftet und umgedeutet. Diese Resignifizierung hat zur Folge, dass erstmals nicht Mina eine Ohnmachtssituation erfährt, sondern die andere Seite in solch einer Ohnmachtssituation steckt und keine weitere Antwort findet. Die Selbstanrufung und Selbstsubjektivierung Minas wird daher akzeptiert.

Die Resignifizierung bei Yunus ist sehr speziell und einzigartig. Es ist jedoch immer noch zu sagen, dass dies nicht als Resignifizierung gesehen werden kann, sondern eher erneut als Werkzeug für einen Resignifizierungsprozess, die griffbereit präsent sind. Das Einzigartige ist hier, dass Yunus die Entstehung, Ursache und Folgen der Diskurse der Ausgrenzungen erkennt, als er das Diskursfeld der Universität betritt (vgl. FR055: 312 – 316). Er erkennt zudem den binären Charakter der Gesellschaft zwischen *Deutscher* und *Ausländer* und welchen Verweis diese zwei Gruppierungen vorgegeben werden: „wir wollen die sonnigen Plätze beibehalten ihr sollt so arbeiten“ (ebd. 192). Diese Erkenntnis kann deswegen als Vorteil für Yunus fungieren, da er den Grund für die binäre Gesellschaft und die Aufrechterhaltung dieser, sowie die Gründe für alle ausgrenzenden Diskurse erkennt. Somit ist er auf weitere ausgrenzende Anrufungen eigentlich bereits vorbereitet und kann diese mit seiner Erkenntnis umdeuten und verschieben. Daher legt Yunus zwar seine

gewaltbereite Reaktion des Zähne Zeigens ab, behält diese in Maßen jedoch in seiner ehrlichen und direkt Sprechweise an der Universität (vgl. ebd. 684 – 686). Das Antworten in der einfachen Sprache seines Milieus kann jedoch auch als eine Strategie angesehen werden, die Anrufung zu verdrehen. Er versucht somit sich dadurch selbst anzurufen, die Subjektivierung erfolgt vor seinen Kommilitonen und Dozenten. Von diesen verlangt er lediglich die Akzeptanz der Subjektivierung. Die Verdrehung der Anrufung liegt zu einen in der Selbstanrufung vor den Augen von anderen Subjekten. Diese Selbstanrufung kann zudem zu weiteren Anrufungen von Seiten der anderen Subjekten führen, die Yunus auf die gleiche Art und Weise anrufen, wie er spricht. Die Subjektivierung fordert er nun auch von dieser Seite, sprich er soll nicht in eine andere Gesellschaft verwiesen werden, sondern in die einheimische inkludiert werden. Diese Strategie scheint sehr paradox. Es kann bereits hier erahnt werden, dass diese Strategie nicht erfolgreich sein kann und lediglich nur zu noch mehr ausgrenzenden Anrufungen führt. Dies wird aus dem Wunsch deutlich, dass man Yunus nicht aus weiter Entfernung erkennen sollte, dass er aus dem Ghetto kommt (vgl. ebd. 377f.). Auch auf diese Anrufung findet dann Yunus keine Antwort und verharrt weiterhin in Fragestellungen, sprich in einer Ohnmachtssituation. Somit ist seine Reaktion nicht gerade erfolgreich.

Trotzdem verhält sich Yunus anders. Auf ausgrenzende Anrufungen von sein Kommilitonen reagiert er ruhig und holt sich die Hilfe von Beratungspersonen der Universität. Dies reicht jedoch nicht für eine Resignifizierung aus. Wie Alessandro besitzt Yunus alle Werkzeuge und durchlebte die Erfahrungen, die für ein Resignifizierungsprozess notwendig sind. Diese sind griffbereit und müssten auf ausgrenzende Anrufungen sprachlich angewendet werden, um die Diskurse mit dem Hinweis auf die Verweise von Subjekten in bestimmte Gesellschaften und gerade die Aufrechterhaltung dieser Gesellschaften verschieben und umdeuten zu können. Es ist wirklich äußerst interessant, wie sehr sich die Lebenswege von Alessandro und Yunus sich ähneln und in einigen Punkten derart überschneiden. Solche Gemeinsamkeiten waren bei der ersten Lektüre der Lebenswege nicht vorstellbar.

5. Fazit

Diese Arbeit konnte die verschiedenen Facetten oder Stränge Butlers Theorie skizzieren und vor allem ihr Zusammenspiel wiedergeben. Neben dem Strang der Anrufungen, Unterwerfung und der Macht (Foucault und Althusser) wurden der Strang der Performativität mit Bezug auf Austin und Derrida geklärt: Der Diskurs als produktive, erzeugende und unterwerfende Macht, die dem Individuum eine soziale Existenz gibt, die Subjektbildung gekoppelt mit der Einkörperung im Subjekt, die Anrufung als performativer Sprechakt und einer immer wiederkehrenden Performativität. Der daraus entstehende Bruch mit der letzteren Wiederholung gilt als Möglichkeit für eine Resignifizierung, die sprachlich umdeutend oder körperlich verschiebend stattfinden kann. Butler verpasst es jedoch, einige Stränge, gerade bei der Performativität und der Anrufung, praktischer zu erklären. So könnte auf dem Mangel der Zeit verwiesen werden, überhaupt auf Anrufungen eingehen zu können. Der Mangel an Zeit für ein Gegen-Sprechen, bevor der Diskurs bereits in einen anderen Diskurs übergeht, wird von Butler außen vor gelassen. Zudem beschreibt sie den Ablauf und den Prozess der körperlichen Resignifizierung anhand von drags oder der Travestie relativ vage. Darüber hinaus wurde auf die Geschlechtsidentität und die Melancholie eingegangen, damit diese Facetten der Theorie Butlers auf andere übertragen werden konnten. Die Folgen der Geschlechterzuweisung, die Butler seit Anbeginn ihrer Forschung immer wieder kritisiert, können als binären Charakter der Gesellschaft, der Binarität, deklariert werden. Diese hat nicht nur einen starken Ausgrenzungscharakter, dieser Charakter kann sogar auf andere Facetten übertragen werden. Diese Facetten sind, die Andersheit des Körpers, wie bei Ayse, oder die Herkunft, unter dem Aussehen, unter der Prämisse, dass das Aussehen auf die Herkunft der Person schließen lässt. So kann die Behauptung unternommen werden, dass neben dem Homosexualitätsverbot und dem Inzesttabu, weitere Verbote in einigen Gesellschaften vorherrschen, die als Verbot der Andersheit des Körpers und des Aussehens in Verbindung mit der Herkunft benannt werden können. In Bezug zum Bildungsprozess wurde die Resignifizierung als eine Verschiebung oder Überschreitung der Normen erklärt. Diese Koppelung der Theorie Butlers mit der Bildungstheorie konnte anhand der Arbeit von Nadine Rose unternommen werden. Die Veränderung und Umdeutung von Diskursen als ein Gegen-Sprechen können somit als Resignifizierungsprozesse und auch zugleich als Bildungsprozesse erklärt werden. Im Laufe der Analyse wurde jedoch auch auf den Bildungsprozess der Transformation von Welt- und Selbstverhältnis verwiesen, da dieser auch immer wieder mal eintraf, ohne dass eine Resignifizierung beobachtet werden konnte.

Da heißt, dass Resignifizierungsprozesse zwar mit Bildungsprozessen einhergehen, Bildungsprozesse jedoch nicht mit Resignifizierungen.

Zudem wurden die einzelnen Lebenswege der Personen dargestellt und Szenen der diskriminierenden Erfahrungen gezeigt. Es wurden zum einen die Ursachen und der Ablauf der Anrufung und der Diskurse wiedergegeben. Dabei wurden diese Szenen unter der theoretischen Brille Butlers gelesen, sprich die Anrufungen, Diskurse, Machteinwirkung, Handlungsfähigkeiten und der performative Charakter dieser Szenen wurden erschlossen. Im Anschluss darauf wurden die Reaktionen der einzelnen Personen beleuchtet. Es wurden hier nicht nur ausgrenzende Anrufungen einbezogen. Vielmehr wurden auch positive Anrufungen, denen sich die Personen subjektivieren durften, in dieser Analyse fokussiert. Der Grund dafür ist, dass die positiven Anrufungen eine immense Wirkung auf die Subjekte und immense Folgen hatten. So konnten diese Anrufungen bei Ayse in der Hauptschule als Fremdeinwirkung und Bildungsprozess festgestellt werden, die es Ayse ermöglichten, den Melancholie ähnlichen Zustand zu blockieren und Ayse für eine Transformation des Selbst- und Weltverhältnis empfänglich zu machen. Die Anrufungen, die Ayse im Diskursfeld der Hauptschule, in die Gesellschaft integrierte, kann somit als ein Wendepunkt ihres Lebensweges gesehen werden. Die Melancholie ähnliche Trauer oder der Zustand, der mit der Melancholie assoziiert werden kann, scheint auch hier der richtige Ausdruck zu sein. Dies soll auf diese vorsichtige Art und Weise ausgedrückt werden, da es äußerst schwierig ist einen solchen psychologischen Zustand mit Hilfe von Transkripten von narrativen Interviews zu erfassen. Was jedoch behauptet werden kann, ist, dass dieser Zustand der Trauer, wie es bei Ayse deutlich gemacht wurde, zukünftige Resignifizierungen ohne eine Fremdeinwirkung blockieren kann.

Die Einzelanalyse lieferte einen ersten Blick auf Diskriminierungserfahrungen. Dieser erste Blick konnte unterschiedlicher nicht sein. Es wurde nach Namen angerufen, um ein bestimmtes Subjekt zu konstituieren. Der Titel des Alpha-Kevins ist hier gemeint. Ferner wurden Personen aufgrund der deutschen Herkunft und der christlichen Religionszugehörigkeit, aufgrund von körperlichen Beeinträchtigungen, aufgrund des Kopftuches, aufgrund des Aussehens, aufgrund der türkischen Herkunft, aufgrund von anderen Migrationshintergründen diskriminierend angerufen. Dieser erste Blick liefert daher auch das erste Ergebnis dieser Arbeit. Aufgrund der Vielfältigkeit der Anrufungen, ist das Phänomen der Diskriminierung willkürlich und kann jede Person und jede Gruppierung treffen. Es gibt keine festen Regeln. Sobald die Person in der Minderheit ist, wie Alessandro, ja sogar auch wenn diese Minderheit nicht vorhanden ist und der Migrationshintergrund, wie

bei Yunus, der Großteil der Schülerschaft darstellt, können diskriminierende Anrufungen auf diese Personen oder Gruppen fallen. Diese sind zudem auch nicht auf die Institution der Schule gebunden. Wie in den Interviews deutlich wurde, können diskriminierende Anrufungen jederzeit und überall fallen. Auf dem Bahnhof, in der Bahn, auf der Straße, in der Schule etc.

Auf dem zweiten Blick konnten Gemeinsamkeiten festgestellt werden, die vorher für nicht möglich gehalten wurden. Nach Terkessidis wurden vier Typen aufgestellt, mit dem sich die wesentlichen Gründe und Ursachen von Diskriminierung kategorisieren lassen. Diese sind die Entfremdung, die Verweisung, die Entantwortung und die Entgleichung. Es wird von Terkessidis selbst festgestellt, dass die Grenzen der verschiedenen Typen sehr schwammig sind. Zudem können gewisse Szenen von einem Typen in die andere übergehen. Somit kann eine einzige Bestimmung eines Typen selten unternommen werden. Darüber hinaus wurde in dieser Arbeit der Vorschlag unterbreitet, die verschiedenen Typen in der Reihenfolge, in der sie gerade genannt wurden, als ein Stufenmodell zu betrachten, in der jede einzelne Stufe eine höhere Wirkung und schwerwiegendere Folge für das Subjekt und seinen Lebensweg hat. Die erste Stufe der Entfremdung hat demnach jeder der Beteiligten erlebt. Sonst würden diese auch nicht in dieser Arbeit thematisiert werden. Die Ursachen der Entfremdungserfahrungen liegen in der Herkunft, dem Körper/das Aussehen, der Religionszugehörigkeit und der sozialen Ungleichheit. Diese sind die grundlegenden Faktoren für Ursachen aller Typen von Diskriminierungserfahrungen. So konnten verschiedenartige Gemeinsamkeiten festgestellt werden. Yunus und Alessandro erleben immer wieder Entfremdungen aufgrund ihrer Herkunft. Beide fühlen sich fremd und anders und das, obwohl Alessandro gar keinen Migrationshintergrund hat. Diese zwei und Aysel durchleben zudem Entfremdungen aufgrund ihres Aussehens und des Körpers. Auch bei der Religionszugehörigkeit kann Alessandro kategorisiert werden, der aufgrund seiner Kreuzkette diskriminierend angerufen wird. In dieser Kategorie lassen sich daher alle Personen dieser Arbeit verorten. Die Ursache der sozialen Ungleichheit trifft erneut auf Yunus und Alessandro zu. Hier führt die Ursache jedoch zu einem weiteren Kritikpunkt an der Theorie Butlers. Der Faktor der sozialen Ungleichheit kann durch die Theorie Butlers nicht analysiert werden. Dafür müsste man sich auf die Theorie Bourdieus beziehen. Butler bezieht sich zwar vereinzelt auch auf den Habitus-Begriff Bourdieus, diesen versucht sie jedoch mit ihrer eigenen Theorie zu koppeln (vgl. Rose 2012: 136). Genauer gesagt versucht Butler den Begriff des Habitus mit ihrem Konzept des Körpers zu verknüpfen. Diese Verbindung wurde bewusst in dieser Arbeit nicht mit einbezogen, da auch die Bezugnahme

des Begriffs vom Habitus für solch eine Analyse von sozialer Ungleichheit nicht genügen würde. Auf der anderen Seite liegt es nicht an der Theorie Butlers, denn sie schafft es durch ihre Forschung an Geschlecht und Geschlechtsidentität einen Blick auf die Gesellschaft zu werfen, den sie als heterosexuelle Matrix betitelt. Solch eine gesellschaftliche Untersuchung zur sozialen Ungleichheit unternimmt sie jedoch nicht, obwohl gesellschaftliche Ausgrenzungsverfahren in dieser Arbeit auch auf den Körper und der Herkunft bezogen wurden.

Direkte Verweisungen, wie sie von Terkessidis beschrieben wurde, in die eigene Herkunft, konnten nicht festgestellt werden. Einzig einige Verweisungen aufgrund der Religionszugehörigkeit zum Islam konnten beobachtet werden. Es fielen ferner Zuschreibungen als Entantwortung bezüglich der gleichen Merkmale. Erneut ließen sich Yunus und Alessandro in den gleichen Typ kategorisieren. Die Zuschreibungen als „Alpha-Kevin“ oder Kevin in Kombination mit der Herkunft *deutsch* ließen die Zuschreibungen von Verhaltensstörungen, einer niederen Intelligenz oder niederer sozialer Status zu. Die gleichen Zuschreibungen konnten ebenfalls bei Personen mit Migrationshintergrund beobachtet werden.

Yunus ist die einzige Person, die mit häufigen und schwerwiegenden Entgleichungen zu kämpfen hatte. So kann letztlich der Lebensweg von Yunus als ein Lebensweg voller Extremen festgehalten werden. Er ist derjenige, der als einzige Person derart enormen Entgleichungen ausgesetzt war. Zudem ist er diejenige Person, die am Ende die Intentionen der ausgrenzenden Anrufungen, deren Verweise in zwei unterschiedliche Gesellschaften und die Aufrechterhaltung dieser Gesellschaften, die binäre Matrix von Ausländer und Deutscher, realisiert und erkennt. Er hat demnach den Vorteil, dass er zukünftige ausgrenzende Diskurse schon direkt deuten und dementsprechend reagieren kann.

Aufgrund dessen, dass die Grenzen der Typen so schwammig sind, konnte keine eindeutige Verknüpfung zwischen einem Typen und einer bestimmten Reaktion festgestellt werden. Ferner sind die Szenen, die betroffenen Personen, deren Lebenswege, die Kontexte und Absichten, in der solche Anrufungen stattfinden, einfach derart grundverschieden, dass keine Typisierung oder Verbindung der zwei Seiten vorgenommen werden kann. Die gängigste Reaktion auf diskriminierende Anrufungen ist die Ohnmacht, also keine Reaktion zeigen zu können. Im gleichen Moment unterwirft man sich auch hier der Anrufung indirekt. Die Reaktion der Ohnmacht verdeutlicht zudem dem Mangel an Zeit, die generell für eine Reaktion auf solche Anrufungen zur Verfügung steht. Man braucht ferner immer wiederkehrende Wiederholungen von Anrufungen, um irgendwann eine Reaktion planen

und durchführen zu können. Eine männliche Reaktion ist zudem dem Diskurs vorzuzukommen oder die Machtverhältnisse durch Einsatz von Gewalt zu verschieben. Gewaltbereite Diskurse der Vergangenheit werden demnach von Yunus in das Diskursfeld der Gesamtschule übertragen, um den Diskurs der Ausgrenzung durch die Notenvergabe auszugleichen. Alessandro partizipiert in solchen gewaltbereiten Diskurse direkt, um vergangenen Diskurse der Ausgrenzung vorzuzukommen. Unter der Prämisse, dass Alessandro als Kevin von seinen Mitschülern im Schulmüdenprojekt angerufen wird, finden sich bei Alessandro und Mina die Strategie wieder, die Anrufungen und Diskurse fehlschlagen zu lassen. Durch Partizipation mit der Gruppierung der Anrufer und der Offenheit Minas, schlagen die Anrufungen fehl. Die vierte These die im Kapitel der [Diskriminierung](#) aufgestellt wurde, aber auch der Fehlertyp von Austin (A.2), sind für das Misslingen der Anrufungen verantwortlich. Es folgen zudem Strategien zum eigenen Umgang mit Anrufungen. Diese sind die Relativierung und das Ignorieren von Anrufungen. Bei Ersterem wird die Handlungsfähigkeit des Anrufers begrenzt, die Anrufung durch eine Zuschreibung von Persönlichkeitsstörung des Anrufers oder von sich selbst relativiert. Letzteres akzeptiert die Anrufung auf indirekte Weise. Beide sind erneut Strategien, die lediglich von den weiblichen Interviewten genutzt werden. Es ist erneut eine besondere Strategie von Yunus sichtbar. Er akzeptiert Anrufungen und Diskurse auf direkter Weise, um in den Diskursfeldern der Schule überleben zu können.

Letztlich wurden Resignifizierungen festgestellt. Diese wurden entweder in Ansätzen, sprich als präsenze Werkzeuge, die für die Subjekte für zukünftige Anrufungen griffbereit sind, erfasst. Zudem wurden Anzeichen von Resignifizierungen festgestellt, die jedoch auch als gesellschaftlicher Appell gedeutet werden können. Lediglich bei Mina konnte eine Strategie, eine Reaktion zur Umdeutung von Diskursen und Anrufung festgestellt werden, die zu einer Ohnmachtssituation des diskriminierenden Anrufers folgte. Dieser bestand aus Infragestellung, Parodisierung und Selbstanrufung, und somit auch Selbstverweis in die Gesellschaft. Erneut ist der Fall Yunus sehr speziell, da er die Verweise in die Gesellschaften erkennt. Butler sagt hier jedoch nicht viel darüber, was nach solch einer Realisierung passiert. Der Faktor der Performativität kann Butlers Theorie nur insofern retten, als dass hier nicht die Rede von Vollendung der Anrufung sein kann, da sich Diskurse und Anrufungen immer wiederholen. Diese Arbeit bringt jedoch die Hypothese hervor, dass Yunus aufgrund dieser Realisierung zukünftigen Anrufung immer einen Schritt voraus sein kann, da er die Intention der Anrufung und den Verweis bereits kennt.

Worauf sollte denn nun als angehender Lehrer oder Lehrerin geachtet werden. Auf was sollte man bei der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern verwiesen sein? Bevor man auf dieses Thema zu sprechen kommt, muss erwähnt werden, dass Diskriminierung schon immer ein Teil der Gesellschaft war und es immer sein wird. Menschen werden immer verletzend, ausgrenzend, diskriminierend angerufen. Wie sichtbar wurde, folgt Diskriminierung keinen großen Regeln. Deutsche, Türken, Christen, Muslime, körperlich Beeinträchtigte. In den letzten Monaten gab es immer mehr Zeitungsartikel und Reportagen, die über antisemitische Ausgrenzungen in Berliner Schulen berichteten (vgl. Kiesel 2018). Zudem ist die soziale Ungleichheit ein Fakt und durch mehrere Studien belegt worden. Die institutionelle Diskriminierung ist an Schulen immer noch vorhanden und konnte auch anhand der Interviews festgestellt werden. Der Islam gilt immer noch als fremd und angsteinflößend (sieht dazu Attia 2009). Jedoch ebenso zeigt die Diskriminierung von deutschen Schülern ohne Migrationshintergrund oder von körperlich beeinträchtigten Personen, dass der Rassismus keinen festen Regeln folgt, und dass der Rassismus im Menschen verankert ist. Gegen solchen Anrufungen in der Öffentlichkeit oder in der Gesellschaft kann kein Lösungsansatz vorgeschlagen werden. Die Diskriminierung, verletzende Sprache, die verschiedensten Formen der diskriminierenden Anrufung, ihre Wirkungsmacht und die Folgen dieser Anrufungen auf Subjekte sollten als Seminare angehenden Lehrern vermittelt werden. Eine Rückmeldung dieser Vermittlung kann in einem praktischen Teil in Form eines Unterrichtsbesuches unternommen werden. Eine andere Variante wäre hierzu, dass diese eben genannten Faktoren einen Teil des Praxissemesters darstellen. Diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die die Praktikanten beaufsichtigen, sollten mit diskriminierenden Anrufungen vertraut sein und auch eine Rückmeldung der angewendeten Sprache des Praktikanten innerhalb einer selbst gehaltenen Unterrichtsstunde geben können. Zusätzlich können Seminare für solche Anrufungsformen und zur verletzenden Sprache erfolgen. Diese genannten Faktoren sind zudem den Schülern mehr und mehr zu vermitteln, damit Ausgrenzungen innerhalb der Schülerschaft reduziert werden. Bei Erfahrungen mit Entgleichungen wie bei Yunus, sprich institutioneller Diskriminierung sollten unparteiische Pädagogen den Schulen zur Verfügung stehen, an die sich die Schüler wenden können. Gerade bei Fragen der institutionellen Diskriminierung muss eine höher zu denkenden Umstrukturierung des Bildungssystem erfolgen. Sonst ist dieser und die soziale Ungleichheit nicht aufzuhalten. Schulen, Klassen, Lehrer müssen allesamt politische Hilfestellungen im Kampf gegen Diskriminierung und sozialer Ungleichheit erlangen.

6. Anhang

6.1 FR008 – Alessandro Müller

Transkript

Interview vom: 30.11.2016
Dauer: 49:20 Min
Interviewer: Anne Hönig und Luca Balzer
Befragter: Alessandro Müller
Ort: Bei Luca Balzer zu Hause
Transkription: Christoph Feikus, Judith Molnar, Fabian Beckers, Kristian Seeboth

Transkriptionsregeln:

Nein betont/laut
Nein gedehnt
Nein schnell
Nein leise
nei- Abbruch eines Wortes
nein? Stimme geht hoch
(.) kurze Pause
(3) Dauer der Pause in Sek.
(?) unverständlich
/lacht/ gestische/mimische Äußerung

FR008

I1: Interviewer1
I2: Interviewer2
B: Befragter

- 1 B: Ich bin in Bildersbüchchen auf die Grundschule gegangen, da wurde ich halt eingeschult, lief auch alles gut. Also wir mussten halt umziehen, weil meine Eltern sich getrennt haben. Da sind wir nach deutsche Stadt gezogen. Da war ich auf ner Grundschule, die mir nicht so gefallen hat. Da wurde ich auch geärgert, weil wir halt kein Geld hatten. Also () wir waren – wir haben vom Staat gelebt und ich hatte halt immer günstige Klimomaten an () Ja, keine Ahnung, dann wurde ich ein bisschen geärgert. Wir hatten eine WG mit Leuten, die vorher – die meine Mutter vorher kennengelernt hatte. Und von da aus sind wir dann wieder nach Köln nach Niehl () ja und auf der XY-Grundschule, da bin ich halt in der Dritten hin. Und eh... ja. Das war dann glaube ich mein... Bis zur Vierten bin ich dann da... habe ich dann da mein... was habe ich bekommen.. für Gymnasium ne Empfehlung oder Realschule. Dann wollte ich halt unbedingt aufs Gymnasium, bin aufs XY-Gymnasium () wo dann... fand ich es cool Leute zu ärgern, habe ich Leute gemobbt. Weiß ich auch nicht warum ich das.. also rückblickend tut es mir leid, aber damals war das wohl irgendwie cool. Ehm (2) ja, die Noten waren nicht so gut, deswegen bin ich dann nach der Sechsten auch abgegangen auf ne Aufbaurealschule am Eberplatz XY-Straße () und () da lief es eigentlich ganz gut. Ich bin dann halt irgendwann in der Achten, da hatten wir halt in der Familie paar Probleme, so () also meiner Schwester ist damals was passiert und das hat die Familie nicht so verkraftet. Deswegen () bin ich so anderthalb Jahre zu Hause geblieben. Also bin nicht zur Schule gegangen, war auch sehr viel draußen () und wollte halt viel bei meiner Schwester vor allen Dingen sein. Und eh ja () da bin ich auch irgendwann von der Schule geflogen, nach /amüsiertes Luftausstoßen/ anderthalb Jahren erst. Und.. bin dann von da aus in ein Schulmüdenprojekt, wo halt Leute waren, die keine Lust auf Schule hatten, wobei es bei mir nicht an der Lust lag, sondern eher an () ja halt an anderen Dingen so, ich wollte unbedingt zu Hause sein (3)
- 25 I1: Hm?
- 26 I2: Ja hier, der hier (?) /Tippen auf dem Aufnahmegerät/
- 27 I1: Wann?
- 28 I2: Ach ne, läuft alles, ist alles okay (?)
- 29 I1: Alles okay? Gut! /lacht/ Weil das ist ja.. blöd sonst /lachend/
- 30 I2: Ja, das ist eine krasse unruhige Aktion, wir schenken uns jetzt Nachfragen, erst mal die Oberfläche, damit wir ein paar Eckpunkte haben. Dann werden wir nachfragen, was so..
- 32 B: Ja und dann bin ich halt in das Schulprojekt, wo ich halt () ja mit Leuten konfrontiert worden bin, die irgendwie.. die sind halt nur dahingegangen, um irgendwie zu kiffen und so, dann.. da fing das auch bei mir alles an () dann bin ich von da aus – genau, da bin ich dann irgendwann nicht mehr hingegangen, weil – ich bin da – ich hatte halt keine Lust mehr, das hat keinen Spaß gemacht dahinzugehen. Das war mir auch irgendwie zu () der Anspruch war zu niedrig. Also ich war ein bisschen unterfordert. Dann bin ich von da auf ne Hauptschule – erst in die neun und dann in der neun hatte ich einen recht guten Schnitt. Bin dann in die 10 h gekommen- also mittlere Reife. Hab ich dann da meinen Mittleren Reife- also Realschulabschluss gemacht. Der war auch ganz gut. Ich glaub eins Komma drei oder so. Also da hab ich- da hab ich mir wirklich Mühe gegeben. Und von da aus dann- aufs Berufscolleg Ehrenfeld, wo ich jetzt bin. Und die elf bisher ganz gut bestanden. Und jetzt bin ich in der zwölf und ja () bin grad im Abiturstress.
- 44 I1: Ja stimmt ist ja nach acht Jahren/lacht
- 45 I2: Ja Krass. Sehr unruhige Schullaufbahn, Schulbiographie. Also warst du insgesamt auf wie viel Schulen? Ich hätte am besten mitschreiben sollen/lacht/
- 47 B: Also drei, vier, fünf, sechs, () also ich bin jetzt auf der achten schule
- 48 I2: Achte schule? Heftig ja.
- 49 B: Also wenn man () wenn man das Schul (?) Projekt dazu zählt dann sind es acht ja
- 50 I2: Okay.
- 51 B: Ist halt keine Schule. Ist halt ne Einrichtung wo man den neueren Abgang schaffen kann.
- 52 I2: Und was ist das für ein Projekt genau? Also was macht ihr.
- 53 B: Ja war halt ne Jugendwerkstatt irgendwie. Das war so- ich musste halt zwei Tage arbeiten in so einer Werkstatt wo ich Sachen machen musste die überhaupt nicht- überhaupt keinen Sinn hatten. Sollten einfach nur lernen mit Holz umzugehen. Also das war so sinnlose Arbeit wie irgendwas schmitzen oder sowas.
- 57 I2: Okay.
- 58 B: Also ohne einen Auftrag oder so. Einfach damit wir beschäftigt waren. Ja und dann drei Tage Schule wo man () wir mussten in Erdkunde zum Beispiel die Weltkarte ausmalen. Das war halt der Unterricht. Und das war irgendwann halt zu anspruchlos.
- 61 I2: Okay, und dann bist du hier hi gekommen weiß? Was ist passiert?
- 62 B: Ja weil ich vor anderthalb Jahren nicht zur Schule gegangen bin. Die wollten mich halt nicht direkt in ne normale Schule stecken sondern erst in ne () ja sowas anspruchstoseres.
- 64 I2: Und da hast du dich verarscht gefühlt auch?
- 65 B: Bisschen, ja.
- 66 I2: Was waren da noch für Kinder?
- 67 B: Für Kinder?
- 68 I1: Ja oder für Jugendliche /lacht/.
- 69 B: Ja /lacht/ Ja also () Ja die kamen halt so- das war in Pfingst. Und die kamen da auch alle so aus der Ecke und das waren () ja keine Ahnung. Also zu denen hat das Programm sogar- also die hätten vom Anspruch her auch nicht mehr geschafft als das war da jetzt war.
- 72 I2: Achso okay.
- 73 B: Also die waren halt richtig in dem Projekt und die (?) die waren halt immer viel am Kiffen und haben auch ab und zu vor der Schule Alkohol getrunken. Da hab ich mich am Anfang aus- Also versucht abzugrenzen. Aber irgendwann warst du dann halt der Kevin der mit der Brille da immer sitzt und immer rüchtern ist. Also irgendwann wollte ich halt dazu gehören und hab dann mitgemacht. Bis ich halt irgendwann nicht mehr gegangen bin.
- 78 I1: Ja und dann bist du- Ilast du gesagt bist du wieder auf eine Hauptschule hast du gesagt?
- 79 B: Ja.

120 den dann geärgert habe. Also die fanden das wohl cool mit mehreren auf einem rum zu
 121 haeken. Also ich dem Moment natürlich auch. Und äh ja- das ist mir halt so- die
 122 Gruppendynamik die- Es wurde immer viel geredet auf dem Gymnasium. Also
 123 zwischenmenschlich ne? Also es war so wenn man in der coolen Gruppe hing dann war man
 124 cool, man hatte hohes Ansehen auf der Schule. Und wenn man halt bei den Leuten abhing die
 125 irgendwie () weiß ich nicht, nicht so cool waren in deren Augen. Welche Gründe, wer cool
 126 war und wer nicht, das hab ich selber nie verstanden.
 127 I2: Ja.
 128 B: Da warste halt abgeschrieben. Da ist keiner zu dir gekommen. Du wurdest als vorletzter
 129 gewählt im Sport. So. (2) Aber auf dem Gymnasium waren die Lehrer halt immer engagiert.
 130 Also die Lehrer die mochten mich. Die haben sich immer Mühe gegeben. Dass ich dann halt
 131 auch nicht die Schule verlassen musste. Musste ich zwar dann trotzdem aber- () an den
 132 Lehrern lag es nicht so.
 133 I2: Okay.
 134 B: Die Realschule die war dann halt- Das war dann so ne Klasse die zu gut waren für die
 135 Hauptschule und die zu schlecht waren fürs Gymnasium. Die sind halt dann zusammen
 136 gekommen. Und ja. Da war das halt am Anfang ein bisschen schwierig so Freunde zu finden,
 137 weil ich kannte halt keinen da. Also alle meine Freunde sind auf dem Gymnasium geblieben
 138 und ich schätze mein Freundeskreis hat sich allgemein mehr so um die Schule gedreht
 139 immer. Ja dann bin ich da halt hin. Ich hatte dann ne coole Klassenlehrerin die war echt Mega
 140 nett. Die mochte mich auch. Aber da war eigentlich nichts Auffälliges. Da hab ich halt
 141 angefangen Zigaretten zu rauchen. Das war da halt so siebte Klasse. Aber irgendwie nicht
 142 besonderes. Und dann bin ich halt irgendwann nicht mehr gegangen, was nichts mit der
 143 Schule zu tun hatte. Ja die Hauptschule- da hab mich halt nicht wohl gefühlt. Also auch wenn
 144 ich da durch kam- also Ansehen ist jetzt vielleicht das falsche Wort aber- ich hatte da halt
 145 meine Ruhe so. Darum gings mir. Und ja dann bin ich halt, weiß ich nicht. Hab dann nach der
 146 Schule geküffelt. Und die Leute da waren schon- also die haben sich nicht um die Schule
 147 gekümmert. Den ging es eher um die Freunde die man in der Schule hatte, das hat man halt
 148 gemerkt. Und die Lehrer waren da immer sehr eingeschüchtert. Also wir hatten einen bei uns
 149 in der Klasse der sah auch wie fünfundzwanzig. Und wenn der was gesagt hat, dann stand der
 150 irgendwie überm Lehrer. Also die mehr auf den gehört wenn der gesagt hat seid mal leise, als
 151 auf den Lehrer. Ja und. Achso ja ich war da halt anderthalb Jahre drauf. Also ein Jahr und
 152 fünf- also fünfundsechzig Prozent von nem Jahr. Und ja da war halt irgendwie- drei Lehrer
 153 wurden verprügelt auf dem Pausenhof. Also die haben sich da wirklich (?) also das ist kein
 154 Spaß die ist echt ziemlich bekamt auch dafür.
 155 I1: Also nochmal was? Ich hab grad nicht-
 156 B: In der Tiefentalstraße.
 157 I1: Okay ich hab akustisch nicht verstanden.
 158 I2: Wahnsinn ja.
 159 B: Ja keine Ahnung. Das war halt damals vielleicht ganz lustig. Rückblickend muss ich
 160 sagen, da hätte ich mir auch einiges sparen können. Mit den Lehrern. Aber ja () Am
 161 ehilligsten ist es auf dem Berufskolleg muss ich sagen. Weil die Lehrer einen gleich- also man
 162 redet in derselben Stufe - also die reden nicht vom oben herab. Die sitzen einen. Wir müssen

80 I1: Wie ging das dann? Also weil das ist dann ja schon ein gewisser Übergang. Das ist ja
 81 wieder, sag ich jetzt mal ein krasser Unterschied dann oder?
 82 B: Ja ich hatte halt in der Hauptschule da einen ganz guten Stand damals. Weil () ja ich kam
 83 mit den Leuten gut klar. Keine Ahnung. Vielleicht lags auch daran- ich hatte halt schon die
 84 Erfahrung mit Kiffen und Alkohol und so. Das war halt auch immer ein großes Thema. Da
 85 wurd sich immer auch viel geprügelt. Und ja. Ich war halt ganz- also normal weit für mein
 86 Alter und konnte mich halt immer gut verteidigen. Und ja ich weiß nicht. Da hatte ich
 87 eigentlich keine großen Probleme mit, mit dem Umstieg. Also es- selbst die Hauptschule war
 88 halt noch ziemlich- also in der Neun hatte ich eins Komma vier und in der zehn eins Komma
 89 drei oder so. Also das war alles ziemlich einfach eigentlich. Das Aufstehen, das Motivieren
 90 das war halt immer ein bisschen schwieriger weil es halt acht Stunden am Tag war. Aber
 91 eigentlich kein Problem.
 92 I1: Also bist du auch jetzt vom Schulstoff dann auch wieder rein gekommen?
 93 B: Ja also der Schulstoff der war kein Problem. Ich hatte ja noch aus der achten Klasse von
 94 der Realschule Erfahrungen die ich- also Wissen. Und die neunte Klasse der Hauptschule war
 95 eigentlich ziemlich einfach.
 96 I2: Also hast du eigentlich fast alle Schulformen durchlaufen ne? Du warst Realschüler,
 97 Hauptschule dann dieser Sonder- Also dieses Projekt sozusagen. Okay kamst du so ein
 98 bisschen die Unterschiede vielleicht oder- Was gab es positives vielleicht an den
 99 verschiedenen Formen was es an der anderen Schule nicht gab. Und gab es überhaupt etwas
 100 positives? Was hast du so mitgenommen? Das ist ja echt eine Sonderituation. Das hat man
 101 kaum so dass man jemanden trifft de auf allen Schulen sozusagen war. Kamst dich auch
 102 ruhig annehmen. Brauchst nicht so- kamst dich entspannen sozusagen.
 103 I1: /lacht/ Ich hoffe nur das die Aufnahme weit genug geht.
 104 I2: Ja ich hab auch noch mit dem Handy hier. Also die Auf jeden Fall.
 105 I1: Okay.
 106 B: Ja die Grundschulen waren eigentlich alle ziemlich gleich. Also da hat sich nicht viel
 107 getan. Nur von den Leuten halt. Die vom Land die waren halt ein bisschen- Ja aufs materielle-
 108 die fanden es wichtiger coole Klamotten zu haben als Schläu zu sein. Das war denen egal.
 109 Denen ging es halt nur darum wie man aussah und so. Und-
 110 I2: Auf der Grundschule? Oder wo?
 111 B: Ja genau das war noch Grundschule.
 112 I2: Krass. In der Grundschule schon so aufs Aussehen-
 113 B: Also ab der dritten Klasse. Muss man dazu sagen.
 114 I1: Ja.
 115 B: Also auf dem Gymnasium waren die Leute halt eigentlich ganz cool weil die- Also ich
 116 konnte mich mit denen identifizieren. Da war halt einer in der Klasse, der hat halt am Anfang
 117 des Jahres ein bisschen Stress bei mir gesucht. Der war Italiener. Und der () dann ab ich halt
 118 von der fünften, zweites Halbjahr bis zur sechsten ein bisschen fies gemobbt so. Und da ist mir
 119 dann halt aufgefallen dass die Leute halt- also ich hatte erst dann richtig viele Freunde als ich

163 die siezen. Keine Ahnung. Man fühlt sich ernster- also ich fühl mich zumindest seid ich auf
 164 dem Berufskolleg ernster genommen. (2). Und die Leute die sind auch reifer. Also das merkst
 165 du einfach. Die sind älter, die haben ein Ziel so. Die sind nicht da um sich Freunde zu machen
 166 oder Feinde zu machen. Die sind halt nur da um ihren Abschluss zu machen. So wie ich.
 167 Deswegen komme ich da ganz gut klar.
 168 I2: Okay.

169 I1: Ja du hast jetzt einige Sachen schon von Lehrern erzählt. Jetzt eben wie die drauf waren.
 170 Gibt es da vielleicht irgendwelche speziellen Situationen die- oder generell so ein paar Sachen
 171 die du rausheben würdest?

172 B: Ja auf der Realschule. Ne auf dem Gymnasium war das. Da hatten wir einen Lehrer der
 173 hieß Herr B. Der ist, also der ist dafür bekannt gewesen immer schnell auszuflippen oder so.
 174 Und (?) da saß dieser Italiener vor mir und da bin ich – aus dem Sprung hab ich dem halt nen
 175 Nackenklatscher gegeben. Das war damals irgendwie cool. Und dann ist der halt genau zu
 176 ihm halt gegangen. Und der hat mich dann halt nach vorne gerufen. Hat mich dann halt vor
 177 der Klasse so Gesicht angeschrien. Also der kam halt so nah ungeführ/zeitig/ also
 178 so zehn Zentimeter von mir weg. Hat mich halt angeschrien so. Hab ich dann halt bestimmt
 179 fünf Liter Speichel abbekommen. Und ja war halt so kurz vorm heulen weil ich halt ein
 180 kleines Kind noch war. Also der hat sich halt- also das war zurecht irgendwie. Aber wie der
 181 das gemacht war kacke halt vor der ganzen Klasse hat der mich angeschrien. Ich sollte mich
 182 dann entschuldigen. Also zu dem hingehen dem die Hand geben und mich entschuldigen so
 183 halt. Die Klasse hat halt gegrint weil die wusste so- weil die – ich würd da halt teilweise so
 184 angestiftet und der Lehrer- ja wie soll ich sagen? Jeder hatte halt auf der Schule Schiss vor
 185 dem und der hat mich halt- Also ich wurde noch nie so angeschrien. Nicht mal von meinen
 186 Eltern. Der ist richtig ausgeflipp und das war würd ich sagen irgendwie- Also da kann ich
 187 mich noch genau dran erinnern. (3) Auf der Hauptschule waren die Lehrer irgendwie so- Die
 188 hatten Teilweise Angst vor dem- Also die wurden halt bedroht im Unterricht. Und wenn die
 189 in der Pause dann Frech geworden sind oder irgendwas sagen wollten, zum Beispiel rauch
 190 nicht auf dem Schulhof oder so- Also wie gesagt drei mal glaube ich in den anderthalb Jahren
 191 sind die da verprügelt worden. Keine Ahnung. (3) Die coolsten Lehrer hab ich jetzt auf dem
 192 Berufskolleg. Die sind respektvoll. Wir sind respektvoll zu denen so. Ja ich find- was mir
 193 geholfen hat irgendwie ist zu sehen, dass wir auf einer Stufe sind mit den Lehrern. Also klar
 194 die bewerten uns und so. Aber dadurch, dass die uns siezen oder uns das Anbieten zumindest
 195 auch gesiezt zu werden- fühlt man sich nicht so klein vor nem Lehrer.
 196 I2: Okay.

197 B: Also das hilft- also mir hat das zumindest geholfen.

198 I2: Und du würdest halt sagen das hat auch vorher gefehlt? Auch unabhängig vom Alter also
 199 dass ihr jetzt reifer seid? Der Respekt oder bzw. die Wertschätzung?

200 B: Ja Wertschätzung ist das richtige Wort. Ich hab mich so auf der Hauptschule und auf der
 201 Realschule, weil man halt mit den Leuten in den Klassen war die das halt verdient hätten.
 202 Also so autoritär behandelt zu werden. Also so- ich bin halt- Also die die Lehrer ei uns die
 203 Versuchen das so demokratisch zu klären. Also so wenn eine Entscheidung getroffen werden
 204 wird abgestimmt oder ne? Ja genau. Wird halt abgestimmt. Und früher würd immer über
 205 unseren Kopfhinweg entscheiden und das war halt- Keine Ahnung. War ärztend halt damals-
 206 weiß ich noch, da hab ich mich früher immer drüber aufgeregt.

207 I1: Also früher heißt jetzt allgemein alle Schulformen vorher oder?
 208 B: Ja also- ja. Bis zur Hauptschule auf jeden Fall (?) Also ich hab nie das Gefühl gehabt
 209 irgendwie mitentscheiden zu können. Das hab ich jetzt hier schon.
 210 I2: Okay. Gibt es noch irgendwie Lehrerpersönlichkeiten die dich besonders beeinflusst haben
 211 in der Laufzeit? Also unabhängig von welcher Schulform aus?

212 B: Ja der Herr B. halt. Der mich so angeschrien hat. Also danach waren wir- der fands halt
 213 stark vor mir, dass ich mich entschuldigt hab. Also auch vor der Klasse. Und ich hab danach
 214 auch nichts mehr- also ich war unauffälliger. Und der hat mir dann halt auch so manchmal
 215 geholfen. Wenn ich mit einem anderen Lehrer Probleme hatte. Der konnte echt fies sein. Aber
 216 wenn man es gut meinte und gute Einstellungen hatte dann hat der eben auch geholfen. Und
 217 der hat mir halt so- Also hätte der mich nicht so angeschrien hätte ich weiter geigert. Also da
 218 ist mir halt so bewusst geworden wie kacke das eigentlich ist wenn man fertig gemacht wird
 219 von ner Gruppe. (3) /hustet/. Ansonsten, ne ich hatte auch nie Vertrauenslehrer. Hab ich nie
 220 genutzt die- solche- ne hab ich nie. Nie von Gebrauch gemacht, ne.
 221 I2: Aber die Angebote gab es? An den Schulen?

222 B: Ja auf der Hauptschule gab es einen für fünf-hundert Leute ungeführ. Der war halt immer
 223 überlaufen.
 224 I2: Achso okay.

225 B: Der wurde halt hauptsächlich dafür genutzt um nicht am Unterricht teilzunehmen.
 226 I: Okay.

227 B: Ja. Auf der Realschule meine Klassenlehrerin die war echt nett. Frau W. Die- die war
 228 immer ruhig und so. Die hat immer Einzel Gespräche gesucht. Die hat Notengespräche nie
 229 vor der Klasse gemacht. Das war früher oft so, dass Noten einfach vorgelesen wurden.
 230 I2: Ja.

231 B: Das hat de halt nie so gemacht. Die hat sich halt immer- immer das Einzelgespräch gesucht
 232 so. So Zweiergespräche wenn man halt so neben jemanden saß mit dem man viel gelabert hat.
 233 Hat sie nie irgendwie vor der Klasse Theater gemacht sondern immer nach dem Unterricht
 234 dann um ein Gespräch gebeten. Das fand ich ganz cool.
 235 I1: Ja.

236 I2: Ok (.) Und erzähl mal von deiner Situation jetzt. Jetzt bist du auf dem Berufskolleg, ihr seid kurz
 237 vor dem Abitur oder?

238 B: Ja, Fachabitur.

239 I2: Ok. Arbeitet ihr arbeitet du allein oder arbeitet ihr in Gruppen? Was für Fächer habt ihr?
 240 B: Ja, ich mach also Soziales Gesundheitswesen, das ist meine Fachrichtung (.) ja, wir haben
 241 Erziehungswissenschaften also Fach, Soziologie als Fach, Gesundheitswissenschaften hatte ich vorher
 242 auch nicht (.) ehm und ja ansonsten einfach Mathe, Deutsch, Englisch.
 243 I2: Ok. Also Stand:

163 die siezen. Keine Ahnung. Man fühlt sich ernster- also ich fühl mich zumindest seid ich auf
 164 dem Berufskolleg ernster genommen. (2). Und die Leute die sind auch reifer. Also das merkst
 165 du einfach. Die sind älter, die haben ein Ziel so. Die sind nicht da um sich Freunde zu machen
 166 oder Feinde zu machen. Die sind halt nur da um ihren Abschluss zu machen. So wie ich.
 167 Deswegen komme ich da ganz gut klar.
 168 I2: Okay.

169 I1: Ja du hast jetzt einige Sachen schon von Lehrern erzählt. Jetzt eben wie die drauf waren.
 170 Gibt es da vielleicht irgendwelche speziellen Situationen die- oder generell so ein paar Sachen
 171 die du rausheben würdest?

172 B: Ja auf der Realschule. Ne auf dem Gymnasium war das. Da hatten wir einen Lehrer der
 173 hieß Herr B. Der ist, also der ist dafür bekannt gewesen immer schnell auszuflippen oder so.
 174 Und (?) da saß dieser Italiener vor mir und da bin ich – aus dem Sprung hab ich dem halt nen
 175 Nackenklatscher gegeben. Das war damals irgendwie cool. Und dann ist der halt genau zu
 176 ihm halt gegangen. Und der hat mich dann halt nach vorne gerufen. Hat mich dann halt vor
 177 der Klasse so Gesicht angeschrien. Also der kam halt so nah ungeführ/zeitig/ also
 178 so zehn Zentimeter von mir weg. Hat mich halt angeschrien so. Hab ich dann halt bestimmt
 179 fünf Liter Speichel abbekommen. Und ja war halt so kurz vorm heulen weil ich halt ein
 180 kleines Kind noch war. Also der hat sich halt- also das war zurecht irgendwie. Aber wie der
 181 das gemacht war kacke halt vor der ganzen Klasse hat der mich angeschrien. Ich sollte mich
 182 dann entschuldigen. Also zu dem hingehen dem die Hand geben und mich entschuldigen so
 183 halt. Die Klasse hat halt gegrint weil die wusste so- weil die – ich würd da halt teilweise so
 184 angestiftet und der Lehrer- ja wie soll ich sagen? Jeder hatte halt auf der Schule Schiss vor
 185 dem und der hat mich halt- Also ich wurde noch nie so angeschrien. Nicht mal von meinen
 186 Eltern. Der ist richtig ausgeflipp und das war würd ich sagen irgendwie- Also da kann ich
 187 mich noch genau dran erinnern. (3) Auf der Hauptschule waren die Lehrer irgendwie so- Die
 188 hatten Teilweise Angst vor dem- Also die wurden halt bedroht im Unterricht. Und wenn die
 189 in der Pause dann Frech geworden sind oder irgendwas sagen wollten, zum Beispiel rauch
 190 nicht auf dem Schulhof oder so- Also wie gesagt drei mal glaube ich in den anderthalb Jahren
 191 sind die da verprügelt worden. Keine Ahnung. (3) Die coolsten Lehrer hab ich jetzt auf dem
 192 Berufskolleg. Die sind respektvoll. Wir sind respektvoll zu denen so. Ja ich find- was mir
 193 geholfen hat irgendwie ist zu sehen, dass wir auf einer Stufe sind mit den Lehrern. Also klar
 194 die bewerten uns und so. Aber dadurch, dass die uns siezen oder uns das Anbieten zumindest
 195 auch gesiezt zu werden- fühlt man sich nicht so klein vor nem Lehrer.
 196 I2: Okay.

197 B: Also das hilft- also mir hat das zumindest geholfen.

198 I2: Und du würdest halt sagen das hat auch vorher gefehlt? Auch unabhängig vom Alter also
 199 dass ihr jetzt reifer seid? Der Respekt oder bzw. die Wertschätzung?

200 B: Ja Wertschätzung ist das richtige Wort. Ich hab mich so auf der Hauptschule und auf der
 201 Realschule, weil man halt mit den Leuten in den Klassen war die das halt verdient hätten.
 202 Also so autoritär behandelt zu werden. Also so- ich bin halt- Also die die Lehrer ei uns die
 203 Versuchen das so demokratisch zu klären. Also so wenn eine Entscheidung getroffen werden
 204 wird abgestimmt oder ne? Ja genau. Wird halt abgestimmt. Und früher würd immer über
 205 unseren Kopfhinweg entscheiden und das war halt- Keine Ahnung. War ärztend halt damals-
 206 weiß ich noch, da hab ich mich früher immer drüber aufgeregt.

- 279 11: Ok. Wie ist das mit der Schule verkoppelt? Ist das komplett unabhängig oder werdet ihr da
280 auch noch irgendwie betreut?
- 281 B: Achso, nee, das ist komplett unabhängig von einander. Und also meine Lehrer wissen
282 davon, dass ich da wohne aber (.) also ich hab da weder n Vorteil noch n Nachteil davon. Die
283 haben auch nie also ich bin ja 18 und deswegen müssen die auch nicht mit meinen Eltern oder
284 meinen Betreuern reden.
- 285 11: Ja gut /lacht/
286 12: Ja.
287 B: So dann bekommen die halt wenig davon mit.
288 12: Verstehste, ok.
289 11: Ja.
290 B: Ja (.) Ja, ich mach da aber auch kein großes Thema draus. Mein Lehrer wollte mal mit
291 meiner (?) mir drüber reden aber (.) keine Ahnung also (.) sche ich nicht so die Notwendigkeit
292 drin mit dem über meine Wohnsituation zu reden.
293 12: Ja ok.
294 B: Ja.
295 12: Und in diesem Wohnheim selber sind was für Altersgruppen sind ch leben dort? Gehen die
296 auch auf Berufskollege oder auf welche Schulformen gehen die?
297 B: Ja die sind so zwischen 14 und 18. Also ich bin quasi am Absprung, ich ziehe im Februar
298 aus.
299 12: Ok.
300 B: Eh (.) ja, die gehen auf Hauptschulen meistens (.) oder irgendwie irgendwelche
301 Abendschulen (.) ja und ich habe halt nicht so viel mit den- ich bin halt selten da. Mein
302 Cousin hat halt ne Wohnung ganz in der Nähe, da bin ich halt oft.
303 12: Ja.
304 B: Mein Dad wohnt da in der Nähe, meine Freun- ich bin halt viel draußen bei Freunden und
305 so.
306 12: Ja, Ok.
307 B: Deswegen bekomme ich da nicht so viel von mit. Aber die meisten gehen da auf ne
308 Hauptschule oder (.) Maßnahmen irgendwie das alles. In Mühlheim da ist son Kolping
309 Kolpingwerk
310 12: Ja, Kolpingbildungswerk
311 B: Genau, da sind glaube ich 2 von uns 2 Leute, die da wohnen (.) aber n wirklichen Plan
312 habe ich nicht davon.
313 12: Hm, Ja (.) Hast du noch irgend ne Überberthema, worauf wir hinaussteuern sollten wollen
314 /lacht/

- 244 B Genau. Naturwissenschaft- also Bio haben wa noch. Sonst keine neu-. Ja Wirtschaft haben wa noch,
245 das hatte ich vorher auch noch nicht.
- 246 12: Ja, ok.
247 11: Ja.
248 B: Sonst keine (.) nee, keine anderen Fächer. Was halt bei uns cool ist, dass wir (.) wir haben
249 unser Mathelehrer z. B. Herr Duhm, der ehm (3) der macht halt immer Gruppen- der bildet
250 halt immer Gruppentische am Anfang der Stunde und wir machen eh wir kriegen dann immer
251 Gruppen - also äh Gruppenarbeitsaufträge, dass jeder auch irgendwie (.) weiss ich nicht (.) also
252 dass wir uns selbst Aufgaben verteilen müssen und dass jeder das machen kann, worin er gut
253 ist.
254 12: Ok.
255 B: Was halt dann für die Klausur hin dann nicht so cool ist für jemanden, der nicht alles
256 abgedeckt hat aber wir bekommen fairerweise halt trotzdem irgendwie Arbeitsblätter für alles
257 und (.) äh Kann-Listen und sowas
258 12: (?)
259 B: Also Kann-Listen helfen voll weiter für Klausuren.
260 12: Was ist das?
261 B: So ne Liste, wo Themen drauf stehen, wo wir die bei der Klausur abgefragt werden
262 können.
263 12: Ah ok.
264 B: Wo wir dann halt so uns einschätzen können, wir wir uns sehen. So von 1-10.
265 12: Ahja.
266 B: Vor dem Lernen und dann nach dem Lernen. Und wo wir halt abhaken können, was wir
267 halt drauf haben und was nicht.
268 12: Ok, Ja.
269 B: Das' halt ganz praktisch, das hilft mir beim Lernen.
270 11: Das heißt generell etwas offenere Arbeitsformen habt ihr dann auch?
271 B: Genau, wir dürfen auch in andere Räume gehen im Berufskolleg. Also wir müssen dann
272 auch nicht im Klassenraum bleiben (.) um die Gruppen dann halt besser zu bilden, ne?
273 12: Hm.
274 11: Ja.
275 12: Ja.
276 B: Ok (3)
277 12: Und du wohnst ina betreuten betreutem Wohnen, ne?
278 B: Hm ja, also ina Jugend- ja nem Wohnheim.

- 315 I1: Ja, wir haben einiges jetzt schon abgedeckt eigentlich.
I2: Ja.
- 316 I1: Wie lang ham wa denn jetzt? Ich weiß auch gar nicht, was jetzt die Zeitvorgabe war.
I2: Hm.
- 317 B: Ich kann noch erzählen, dass ich Praktika sehr wertvoll fand für meine schulische Laufbahn.
I1: Ok.
- 318 I2: Ja, das wäre jetzt auch noch n Punkt gewesen, wo ich so n bisschen
I1: Achso.
- 319 I2: zwar schwierig zusammenzufassen für dich, weil du ja alle Schulformen erlebt hast, aber was für Fähigkeiten oder was hast du was hilft dir jetzt so weiter aus den einzelnen Schulformen? Was hat dir da was gebracht? Praktika wäre zum Beispiel ein Thema und wo hast du die gemacht oder in welcher Zeit?
- 320 B: Ich hatte Praktikas in Chort(?) auf der Realschule. Die habe ich aber nie ernst genommen weil ich da mit so nem Typen der ganz cool war der ne Bäckerei hatte
I2: Ja ok.
- 321 B: Und da bin ich nie hingegangen. Der hat mir halt immer die Stunden aufgeschrieben aber ich bin nicht hingegangen.
I2: Aha.
- 322 I1: /lacht/
B: So das war halt das war da war ich halt noch jünger, da wollte ich nicht arbeiten gehen aber in der neunten hatte ich eins auf der Hauptschule da wo ich jetzt auch arbeite im Jugendzentrum
I2: Ja ok.
- 323 B: Und eh die eh mochten mich halt von Anfang an und hatte da von Anfang an n guten Stand bei den Besuchern auch () und eh () ja ansonsten hatte ich in der (3) hab ich n Jahrespraktikum gehabt
I2: Ok.
- 324 B: Das muss ma sozialen Einrichtung sein das geht halt dreieinhalb Tage also 2,5 Stunden
I2: Aha.
- 325 B: muss ich arbeiten und glaub 12 Stunden habe ich Schule die Woche. Das war halt hilfreich da bin ich halt ins Arbeitsleben rein gekommen.
I2: Ok das ist viel. Ist n großer Zeitrahmen.
- 326 I1: Hm. Wo hast das gemacht?
I2: Wo hast das gemacht?
B: Auch im Jugendzentrum.
- 327 I1: Achso.
B: Da wo ich jetzt arbeite. Also ich habe mich jetzt daran gehalten weils halt da gelaufen. Plus die haben mir da nach nem halben Jahr haben die mir gehalten gegeben.
I2: Hm.
B: Ja.
I1: Was ist das für ein Jugendzentrum?
B: Eh n ganz normales mit Übermittagsbetreuung (3) auf offener Bereich wo halt Jugendliche ab 17 Uhr bis 24 halt hingehen können. Ich bin halt teilweise jünger als die Besucher was aber bis auf die ersten paar Wochen kein Problem war.
I1: Also bis 24 Jahre oder bis 24 Uhr?
B: Achso.
I1: /lacht/
B: Achso bis 24 Jahren.
I1: Weil du hast gesagt ab 17 Uhr bis 24. Deswegen wusst ich nicht /lacht/
B: /lacht/ nec genau. Also es hat bis 21 Uhr auf und die Altersbegrenzung ist bis 24.
I1: Ja ok.
B: Genau und eh da habe ich halt lange also ein Jahr lang gearbeitet habe ne gute Bewertung von denen bekommen. Und da habe ich halt gemerkt, dass mir arbeiten halt viel mehr Spaß macht als Schule.
I2: Eh ok.
B: Können wir n bisschen Fenster aufmachen?
I2: Hm klar.
B: Ich bin n bisschen erkältet. Und hm alles läuft.
I1: So? Ja.
I2: Brauchst du n Wasser?
B: Jo Wasser wär gut.
I2: (?)
B: Ich nehm auch ausm Hahn das ist kein Thema (+)
I2: Ja. Und da übernimmst du viel Verantwortung oder hast du viel Verantwortung in deinem Job?
B: Ja genau ich hab schon früh den Generalschlüssel bekommen und so das war ganz cool. Also ich mag das halt Verantwortung zu bekommen da kann ich gut mit umgehen.
I2: Ja.
- 350 I1: Achso.
B: Da wo ich jetzt arbeite. Also ich habe mich jetzt daran gehalten weils halt da gelaufen. Plus die haben mir da nach nem halben Jahr haben die mir gehalten gegeben.
I2: Hm.
B: Ja.
I1: Was ist das für ein Jugendzentrum?
B: Eh n ganz normales mit Übermittagsbetreuung (3) auf offener Bereich wo halt Jugendliche ab 17 Uhr bis 24 halt hingehen können. Ich bin halt teilweise jünger als die Besucher was aber bis auf die ersten paar Wochen kein Problem war.
I1: Also bis 24 Jahre oder bis 24 Uhr?
B: Achso.
I1: /lacht/
B: Achso bis 24 Jahren.
I1: Weil du hast gesagt ab 17 Uhr bis 24. Deswegen wusst ich nicht /lacht/
B: /lacht/ nec genau. Also es hat bis 21 Uhr auf und die Altersbegrenzung ist bis 24.
I1: Ja ok.
B: Genau und eh da habe ich halt lange also ein Jahr lang gearbeitet habe ne gute Bewertung von denen bekommen. Und da habe ich halt gemerkt, dass mir arbeiten halt viel mehr Spaß macht als Schule.
I2: Eh ok.
B: Können wir n bisschen Fenster aufmachen?
I2: Hm klar.
B: Ich bin n bisschen erkältet. Und hm alles läuft.
I1: So? Ja.
I2: Brauchst du n Wasser?
B: Jo Wasser wär gut.
I2: (?)
B: Ich nehm auch ausm Hahn das ist kein Thema (+)
I2: Ja. Und da übernimmst du viel Verantwortung oder hast du viel Verantwortung in deinem Job?
B: Ja genau ich hab schon früh den Generalschlüssel bekommen und so das war ganz cool. Also ich mag das halt Verantwortung zu bekommen da kann ich gut mit umgehen.
I2: Ja.

den dann bis der ist dann halt irgendwann in die 10a obwohl der Potential zu viel mehr hatte.
 Also ist halt voll selten gekommen weil der Angst hatte. Ich glaube bis zum Abschluss wurde
 der halt fies gemobbt und so.
 I2: Ok.
 B: Und ich war halt damals noch nicht irgendwie mutig genug um mich für den einzusetzen.
 I2: Mhm.
 I1: Ja. Also so soziale Sachen sag ich mal haben insofern die Schüler und ich weiß es von dir
 ja auch aber auch von den anderen schon beeinflusst. Denkst du?
 B: Ja, auf jeden Fall (3)
 I2: Ok (1) Und darauf hatten die Lehrer keinen Zugriff oder was? Auf die ganzen- (.)
 B: Ja wie gesagt die meisten Lehrer hatten echt Angst vor manchen Schülern. Und eh (.)
 irgendwann gab es keine Pausenaufsicht mehr weil es sau oft zu Übergriffen kam.
 I2: Ja ok. Meinst du jetzt das war n übergreifendes Problem oder war das speziell an der
 Schule so? An der du da gelandet bist?
 B: Ja keine A- (1) auf den anderen Schulen hatte ich schon das Gefühl dass die Lehrer Zugriff
 hatten auf die Jugendlichen also auf die Schüler vor allen Dingen.
 I2: Tja.
 B: Nee ich glaub das war- also nee ich hab's nur auf der Schule mitbekommen. Klar auf der
 Realschule oder auf dem Gymnasium wurde auch gemobbt aber das war nie so dass die
 Lehrer vor irgendwem Angst hatten oder so. Oder dass die Schüler mehr zu sagen hatten als
 die Lehrer oder so (4)
 I1: Ehm und nochmal auf das mit dem Praktikum und Jugendzentrum und so
 zurückzukommen. Und generell Praktika und so. Ehm (1) später willst du dann- willst du
 dann was in die Richtung machen oder was ganz anderes?
 B: Ja also-
 I1: Oder vielleicht weißt du gar nichts keine Ahnung? Gibt's ja auch.
 B: Nee ich hab schon ziemlich (.) Also ich hab n Plan. Also ja ich willt schon immer (.) Ja
 also ich n Problem mit meinem Dad (.) Ja also ich willt mal BAföG beantragen fürs Studium
 eh für die Schule. Aber mein Dad hat sich halt quer gestellt und hat da Unwahrheiten
 abgegehen. Aber ich wollte ihm nichts ins offene Messer laufen lassen. Deswegen habe ich
 den Antrag gar nicht abgeschickt. Und eh deswegen habe ich so lange überlegt das über den
 Bund zu machen weil die das Studium halt finanzieren und ich keinem Rechenschaft ablegen
 muss und keinem eh- (.) Mein Dad hat halt seine Frau und ich weiß nicht (.) Also da geht's
 halt um finanzielle Sachen einfach. So und eh (.) deshalb wollte er nicht wahrheitsgemäß
 ausfüllen und da habe ich das versucht über den Bund zu machen. Aber ich hab halt keine
 Lust- also ich habe keine Lust mich zu verpflichten. Und ich will nicht in den Krieg ziehen.
 Das kann ich nicht mit mir vereinbaren. Und eh deswegen versuche ich mich jetzt irgendwie
 also ich versuche jetzt n Studium anzufangen. Wie das dann mit der Finanzierung funktioniert
 weiß ich noch gar nicht. Vielleicht ziehe ich auch erstmal wieder zu meiner Mutter.

B: Und ich hab halt gemerkt dass mir arbeiten viel mehr liegt und ich praktisch viel stärker
 bin als theoretisch. Und das war halt die Hauptkenntnis die ich ausm Praktikum hatte.
 I2: Ja.
 B: Also am meisten mitbekommen habe ich aus der Hauptschule aber nur so wie ich was mit
 Leuten die sozialbenachteiligt ah danke
 I2: Aus der Hauptschule?
 B: Ja da habe ich viel zwischenmenschlich mitgenommen. Da habe ich gelernt wie man sich
 verteidigt wenn man Kevin heißt und der einzige Deutsche in der Klasse ist.
 I2: Ach ok.
 B: Ja also das war halt ne die die waren halt teilweise ziemlich rassistisch in der Klasse und
 ich bin halt ziemlich links. Ja und das war dann halt schwierig am Anfang damit
 klarzukommen aber
 I2: Inwiefern rassistisch?
 I1: Moment das verstehe ich gerade nicht. Wenn du der einzige Deutsche bist und die anderen
 rassistisch das oder dann untereinander rassistisch? Oder inwiefern?
 B: Also
 I1: Weil das
 B: Ich bin also ich war oft der schweiss Deutsche und der Albaner war auch
 I1: Ah in die Richtung ok.
 B: der schweiss Albaner und der Türke war der schweiss also
 I1: Ah ok /lacht/
 B: Also gegen jede Rasse.
 I2: Ok. Also es ging halt in all- Richtungen?
 B: Genau. Also auch auf Religion bezogen und so (.) Da waren halt n paar streng gläubige
 Moslems und die ehm (.) keine Ahnung (.) also die also ich hatte mal Kreuzkette und das
 fanden die nicht cool wollten die dass ich die ausziehe und so.
 I2: Aha. Wie haste dann darauf reagiert? Oder wie hast du dich dann geschützt?
 B: Ich war stärker als die körperlich zum Glück. Deshalb musste ich die nicht ausziehen.
 I2: Aha
 B: Da gings da halt hauptsächlich darum (.) also (.) wenn man den körperlich überlegen war
 hatte man nichts zu befürchten. Also das ging halt das ist halt das hört sich jetzt echt blöd an
 aber das war wirklich so.
 I2: Jaja glaub ich dir schon.
 B: Also (.) wir hatten auch einen Mehltrieb der der war ziemlich schwächling der wurde
 immer geärgert weil der sich halt nicht wehren konnte körperlich. Und ja ich glaub die haben

- 457 I2: Mhm.
 458 B: Ist halt- also () ist halt schon () also ich will Kleinkindpädagogik erstmal machen weil ich
 459 den Bachelor brauch um an die Uni zu gehen. Und wenn ich das dann hab wollt ich
 460 Grundschullehramt studieren.
 461 B: Also ja- also ich wollt Grundschullehrer werden.
 462 I2: Ja cool aber-
 463 I1: Achso.
 464 I2: Aber wie. Wie kommt du jetzt von den ganzen Schülen- hat das irgendeinen Einfluss auf
 465 dich gehabt dass du die ganzen Schulformen kennengelernt hast.
 466 I1: Dass du jetzt doeh wieder- du jetzt letztendlich doch wieder an der Schule landest /lacht/
 467 I2: Also du sagst du willst eher arbeiten so und so Schule und so-
 468 B: Ja also- Ich glaub als Lehrer hast du () Also ich kann mit kleinen Kindern auch gut
 469 arbeiten. Ich habe auch im Jugendzentrum oft auch so Ferienprogramme mitge- geleitet () eh
 470 gelitten.
 471 I1: Geleitet ja /lacht/
 472 B: Ja gelitten /lacht/
 473 I2: Vielleicht auch mitgelitten /lacht/
 474 B: Ja, Ja und eh () das lag mir halt so () Ja und organisatorisch bin ich auch ganz ganz
 475 fit eigentlich. Und ich kann halt mit kleinen Kindern arbeiten. Ich hab halt keine Lust Erzieher
 476 zu werden im Kindergarten weil ich auch irgendwann bisschen Geld verdienen will. Und ja
 477 Grundschule ist n gutes Alter und mit denen zu arbeiten wird bestimmt viel Spaß machen. Ja
 478 ich wollte davor auch noch n Praktikum machen in irgendna- in irgendna Scule.
 479 I2: Ja mach das. Wir finden bestimmt ne Schule für dich /lacht/
 480 I1: Ja ich glaube das geht ja auch jeder Zeit. Das ist ja-
 481 B: Nee- Ja ich mach mir jetzt keinen Druck. Ich wollt jetzt erstmal nach der 12 ins Ausland n
 482 Jahr und eh- ()
 483 I2: Aber fühlst du dich da gut beraten irgendwie wenn du sagst du hast da finanzille ()
 484 Finanzierungsprobleme. Fühlst du dich da von den Ämtern. von der Schule, von den
 485 Betreuungspersonen gut beraten oder eher alleine gelassen?
 486 B: Es geht. Ich war jetzt vor 3 Wochen beim Arbeitsamt um anzufragen ob ich irgendwie
 487 übers Arbeitsamt finanziert werden kann ()
 488 I2: Ja.
 489 B. Und eh- Also die schicke einen halt von a- also die schicken einen dann nur rum. Du wirst
 490 dann halt zu einem Berufsberater geschickt der überhaupt nicht weiß was finanzier- also der
 491 hat gar keinen Plan von Finanzierung. Der weiß nur wie er mir sagen kann was ich dann
 492 machen kann für die Zukunft ()
- 493 I2: Mhm. Dann hat der mich irgendwo hingeschickt wo die mir gesagt haben ich bin wieder
 494 total falsch.
 495 I2: Ok.
 496 B: Nee ich fühl mich da nicht gan- Nee ich fühl mich da nicht gut beraten. Ich find vor allem
 497 dass die Leute also ich kann das verstehen teilweise weil da Köpfe rumlaufen die ich auch
 498 nicht bedienen will aber man wirkt ich bin halt 18 und ich will nur wissen wie ich finanziert
 499 werde. Und schon am Schalter von denen werde ich blöd angemacht und () und da schon
 500 mies behandelt. Die sind teilweise ich kann das nachvollziehen die sind gestresst und so aber
 501 lassen es dann an den Leuten raus die sich Mühe geben.
 502 I2: Mhm.
 503 B: Also ich glaube da gibt's Leute die machen nen guten Job. Ich hab halt noch keinen
 504 getroffen.
 505 I2: Ja.
 506 I1: /lacht/
 507 I2: Wo willst du hin? Ins Ausland?
 508 B: Ja Neuseeland wäre cool. Eigentlich Australien aber ich hab Angst vor Spinnen.
 509 I2: /lacht/
 510 I1: /lacht/. In Neuseeland gibt's keine Spinnen oder was? /lacht/
 511 B: Ne. Keine Spinnen und keine Schlangen wurde mir gesagt.
 512 I2: Aha.
 513 I1: Okay.
 514 I2: Krass. Ja. Also. Okay. Aber überhaupt keine Spinnen? /lacht/
 515 B: Also wir haben halt - doch schon Spinnen aber nicht diese () keine Ahnung wenn ich
 516 morgens aufstehe und dann links neben mir so ne dicke Vogelspinne hab dann bin ich - ich
 517 würde in Ohnmacht - also ich () wüsste mir nicht zu helfen. Ich hab halt echt Schiss vor
 518 denen.
 519 I2: Okay. Ja Australien ist vielleicht nicht mehr so ganz toll. Ich hab jetzt vor 2.3 Tagen
 520 gehört dass die dieses Work and Travel - wollen die so hoch besteuern dass kaum noch da (?)
 521 Ja das ist jetzt in Australien wird das glaube ich drei- oder vierfach höher versteuert. Also du
 522 musst mehr Steuern zahlen wenn wir da arbeiten wollen. Dass das kaum noch attraktiv wird
 523 für Work and Travel.
 524 B: Okay.
 525 I1: Hast du jetzt ein spezielles Ziel was du dann verfolgst mit dem Work an Travel also für
 526 dich jetzt?

- 562 Politikunterricht ist mega langweilig. Also in der Schule hab ich nichts über Politik gelernt.
 563 Höchstens dass es () Legislative, Exekutive /Handy Klingelt/ () und so was halt gibt.
 564 I2: Ja.
 565 B: Also da ist halt viel zu oberflächlich und () keine Ahnung.
 566 I2: Weill ist das ein Freundeskreis der sich über die Schule gebildet hat oder komplett über
 567 dein Freu-
 568 B: Ne über ne Gemeinde. Über () ne evangelische Gemeinde.
 569 I1: Ah okay.
 570 B: Das ist halt mein Arbeitgeber. Die evangelische Kirche. In dem Jugendzentrum war das.
 571 I2: Ah.
 572 B: Ist der Träger davon. Und da ist halt auch ne Gemeinde () ein Jugenddings halt wo viele
 573 Jugendliche halt sind. Und mit denen bin ich halt dann in () ja ich hab die halt dann
 574 kennengelernt weil die auch bei mir in der Nähe gewohnt haben () irgendwann war gefragt –
 575 ich mach kurz auf lautlos ja? –
 576 I2: Ja.
 577 B: Irgendwann war gefragt () ne weil die – die hatten mich gefragt ob ich Bock hab mit auf
 578 ne Demo zu kommen. So hat sich das halt ergeben – also eher – das war halt spontan und ()
 579 ich mein wir hatten sowieso die selbe – also ähnliche – das gleiche () ja wie soll ich sagen ()
 580 so – Vorstellungen. Also so () politische Einstellungen.
 581 I2: Ja.
 582 B: So hat sich das halt angeboten und dann bin ich da – jetzt lauf ich mit denen mit immer.
 583 I2: Ja.
 584 B: Ist ganz cool eigentlich.
 585 I1: Aber an der Schule hat – war das – spielte das so keine Rolle außer vielleicht später auf
 586 der Hauptschule wo du ja erzählst hast dass dann oben () – Rassismus da war
 587 B: Ja Rassismus hab ich immer also – Rassismus hab ich immer erfahren auf jeder Schule
 588 auch auf der () auf der – ich mein aufm Gymnasium war ich selber nicht so – war ich selber
 589 ein bisschen blöd weil ich nen Italiener immer Spaghetti genannt hab und so. Also das war
 590 halt – aber das war halt so ein bisschen spaßesmäßig aber irgendwann ich glaub so ab der
 591 neun ist mir aufgefallen dass das teilweise echt böse ist und auch voll ernst gemeint ist.
 592 I2: Ja.
 593 B: Und da bin ich halt gegen. Da hab ich mich halt früher nie getraut was gegen zu sagen weil
 594 ich auch mein – mein Stand nicht in der – in der Klasse irgendwann verliert wollte.

- 527 B: Achso ja ich will ne andere Kultur sehen und ich will mau- ich finde Deutschland teilweise
 528 ziemlich deprimierend so was auch am Wetter liegt.
 529 I2: Mhm.
 530 B: Ah keine Ahnung ich will andere Gesellschaften andere Kul- also ich will allgemein
 531 irgendwam viel rum reisen so. Südamerika ist so ein Ziel wo ich auch irgendwann mal hin
 532 will. Aber da ist halt schwer mit arbeiten. () Also beziehungsweise () keine Ahnung () da ist
 533 auch immer das - das Sprachliche ne. Ich kann kein Spanisch – oder – Wenn ich nach
 534 Brasilien will. Kein Portugiesisch. Ja ich weiß nicht.
 535 I2: Aber das kommt ja dann meistens. Darum musst du dir eigentlich am wenigsten Sorgen
 536 machen. Wie kommt das? Wo – wo bist du überhaupt politiker- politisiert worden? Also du
 537 sagst du bist links () Wie ist das mit der Zeit gekommen? Woher hast du deine () Ideologie
 538 sozusagen ()
 539 B: /lacht/
 540 I1: /lacht/
 541 B: Ja ich hab im Freundeskreis der () ne eigene politische Gruppe gegründet hat. Da bin ich
 542 halt vor zwei Jahren beigetreten ()
 543 I2: Okay.
 544 B: Die sind halt () ja auf Demos laufen wir manchmal mit den Antifas mit aber halt nur bis zu
 545 nem gewissen Grad so () Polizisten wollen wir nicht gespuken aber () ja keine Ahnung. Ich
 546 find halt das Faschismus ziemlich eklig – also ziemlich ätzend ist.
 547 I2: Mhm.
 548 B: Und ich will mich halt dagegen einsetzen. Ist irgendwie ausm Freundeskreis – hat mich da
 549 aus meinem Trai- ich hab mich mal für interessiert () da bin ich in Deutz – diese Demo die da
 550 war –
 551 I2: jaja.
 552 B: Das war die Erste halt auf der ich war.
 553 I2: Mhm.
 554 B: Und das fand ich halt ganz cool () also bis – bis halt irgendwann die Wasserverwer kamen.
 555 Aber – keine Ahnung – also ich () finde einfach dass – ich finde – bin halt – ich find halt
 556 Rassismus und allgemein Patriotismus voll nervig und ätzend und ich kann nicht verstehen
 557 wie nach so – nach zweitausend Jahren irgendwie immer noch so denken kann.
 558 I2: Ja.
 559 B: Keine Ahnung. Also () ich will mich da einsetzen aber ich hab auch noch keinen () keinen
 560 straighten Plan – also ich wüsste jetzt ich muss jetzt bald wählen ich weiß noch nicht wen ich
 561 wählen soll weil irgendwie kein Participrogramm irgendwie zusagt. In der Schule der

- 595 I2: Ja.
- 596 B: Aber () wenn ich jetzt heute nochmal da bin würde ich was – also würde ich was gegen
597 sagen.
- 598 I2: Ja. Und du sagst das war ei - eigentlich jeder Kultur – gegen jede Kultur? Und –
- 599 B: Ja vor allen Dingen was mir aufgefallen ist dass () so die () viele () so viele Türken ohne
600 das so pauschal sagen zu wollen () aber es ist – ist irgendwie so ein Deutschenhass
601 entstanden wo sich also () ist trau – also hört sich irgendwie voll blöd an aber ist – also i – ich
602 fühls also ich hab's teilweise echt gemerkt so.
- 603 I2: Ja.
- 604 B: So. () Zum Beispiel als ich rein kam in die Klasse und wurde halt vorgestellt da musste ich
605 halt Nationalität und sowas sagen () ich hab halt Deutsch gesagt und sofort die letzte Reihe
606 fing an zu lachen.
- 607 I2: Okay.
- 608 B: Also – keine Ahnung. So war das. Also das ist das was ich mitbekommen hab.
- 609 I2: Ja.
- 610 B: Aber an sich hat sich jeder gegen jeden – der Albaner fand den Türken blöd und der
611 Italiener den Jugoslawen.
- 612 I2: Okay. Hast du da irgendwie mal darüber nachgedacht woher das kommen könnte oder
613 wieso ist das so? Oder –/lacht/
- 614 B: /lacht/ Ja. Also es ja – ich bin jahrelang –
- 615 I2: Ist es eher aus Langeweile weil die Langeweile haben oder –
- 616 B: Ich glaube Langeweile ist es nicht ich glaube dass () hat auch viel mehr mit dem
617 Elternhaus zu tun ne. So ein guter Freund von mir der ist auch – der ist jetzt so bei der Anita
618 direkt – also der ist direkt der Anita beigetreten nicht mal uns.
- 619 I2: Aha.
- 620 B: Und – seine Eltern auch die sagen wir sind Türken wir sind anders und so. Also das ist
621 einfach -
- 622 I2: Okay.
- 623 B: Ich glaub dass das so () dass das in der Familie entsteht irgendwie und dann nach außen
624 getragen wird. In der Schule in Freundeskreisen.
- 625 I1: Von Seiten der Lehrer kam jetzt aber keine Aufklärung in die Richtung? Oder – weil du
626 meinstest jetzt eben der Politikunterricht hätte jetzt nicht so viel gebracht –
- 627 B: Ne also in die Richtung sowieso nicht.
- 628 I2: Aber auch nicht außerhalb des Unterrichts oder mal () ja – ich sag jetzt mal durch
629 Andeutungen dur – oder durch Klassengespräche wurde auch nie da rein gehauen oder hab
630 ihr –
- 631 B: Ne. Ne also die Lehrer – die Lehrer nie. Es war halt () was man dazu sagen muss die
632 haben das jetzt auch nicht () also so Rassismus haben die nicht offen vorm Lehrer
633 ausgetragen. Also nicht immer. Manchmal aber nicht immer. Und halt wenn jemand lacht
634 muss das ja nicht unbedingt was Schlimmes sein ne. Aber ich weiß halt was gemeint ist.
- 635 I2: Ja Ja klar.
- 636 B: So () Ne also die Lehrer haben nichts – also nichts aktiv dagegen unternommen. Die
637 haben dann zwar Plakate aufgehängt () irgendwie aber das () hat glaube ich keinen
638 interessiert /lacht/
- 639 I1: /lacht/
- 640 B: Keine Ahnung. (?)
- 641 I2: Also Identität – Nationalität () ist auch wie bei den Schulen eigentlich garnicht so ()
642 gefördert oder gebildet worden von Seiten der Schule da. Also im Unterricht.
- 643 B: Vielleicht war ich an dem Tag nicht da aber –
- 644 I1: /lacht/
- 645 I2: /lacht/
- 646 B: /lacht/ Ich glaub nicht. Ich glaub nicht.
- 647 I2: Okay.
- 648 B: Ich hab's nicht mitbekommen ne.
- 649 I2: Ja () Un – und sprachlich wie war – wie – auf welchem Niveau haben sich deine
650 Mitschüler oder du auch selber sprachlich da entwickelt oder auf welchem Niveau waren die
651 jetzt in den Schulformen? Also jetzt () wer – was für Muttersprache hatten die? Habt ihr
652 Deutsch hauptsächlich gesprochen?
- 653 B: Ja. Also da war – keine Ahnung die haben hauptsächlich haben die sich in der Sprache
654 unterhalten in der – die Gruppen waren halt einfach auch auf den Ländern unterteilt. Also das
655 war dann – da waren dann fünf Türken die hingen halt immer ab oder drei Italiener ()
656 untereinander haben die italienisch geredet dann in der Klasse () wurde wenigstens mal ein
657 türkischer Spru – n' türkischer Witz über wen gemacht die dann nur die Türken verstanden
658 haben.
- 659 I2: Okay.

- 691 I2: Mhm. (?)
- 692 B: Also ist mir auf der Hauptschule aufgefallen. Genau.
- 693 I2: Mhm. Okay. Ha – Hattest du denn oder hast du Ideen wie man das durchbrechen könnte
694 diese () diese () ja Gettoisierung mehr oder weniger /lacht/ diese (?) also ich mein du willst
695 ja selber Grundschullehrer werden.
- 696 B: Ja genau.
- 697 I2: Vielleicht hast du ja auch ein paar Erlebnisse gehabt die ein bisschen positiver waren an
698 den Schulen aber –
- 699 B: Ja ich hatte auch viele positive also Klassenfahrten zum Beispiel sind super immer
700 machen. Klassenfahrten sind richtig gut also da lernt man die Leute die Klassenkameraden
701 richtig kennen.
- 702 I2: Okay.
- 703 B: Das hat immer Spaß gemacht () Ja was kann man ändern? Also ist irgendwie () –
- 704 I2: Ist die große Frage auch.
- 705 B: Ja Ja. /lacht/
- 706 I1: /lacht/ Ja vielleicht –
- 707 I2: Wenn du jetzt schon so () vielleicht auch () im Jugendzentrum arbeitest es ist – ich mein
708 es ist ja wahrscheinlich auch durchmixt da.
- 709 B: Ich glaub halt dass das einfach mit denen zu sprechen also () ich hab nie besser Englisch
710 gelernt als übers – übers Internet also übers – übers zocken ne.
- 711 I2: Mhm. Okay.
- 712 B: Mich mit Engländern untereinander verständigen mit denen ich in einem Team gespielt
713 hab. Also ich glaub das Reden einf. also () die grammatischen so hier Past Perfect und sowas
714 das auswendig zu lernen das kann man dann ja immer noch machen.
- 715 I2: Ja.
- 716 B: Aber das wichtige ist die Sprache zu verstehen so. Also () weißte – verstehste was ich
717 meine? /lacht/
- 718 I2: Ja Ja.
- 719 I1: Ja. Ja. /lacht/
- 720 B: Also dass da erstmal so ein Grundverständnis ist für die Sprache ich glaub das ist wichtig.
721 Und das haben halt viele einfach nicht gehabt so. Dann () ich weiß nicht.

- 660 B: Aber () also im Unterricht wird halt Deutsch gesprochen. Also zumindest () wenn man
661 mitm Lehrer redet () aber () ich weiß nicht also die haben () die konnten alle halt ihre
662 Muttersprache konnten die halt fließend. Meistens auch besser als Deutsch.
- 663 I2: Mhm.
- 664 B: Ja () ich weiß nicht. Also () vom Niveau her würde ich sagen – ist jetzt auch aufm
665 Berufskolleg – gut hat auch was mit dem Alter zu tun aber von der Sprache her ist glaube ich
666 Berufskolleg schon am stärkst – also am besten so.
- 667 I2: Ja.
- 668 B: Also wenn man das so bewerten kann. Ob gut oder schlecht. Eher gut aufm – auf der
669 Hauptschule war halt schon da warn () da kön- habt ihr Abschlussprüfungen geschrieben so
670 zen – zentrale so Realschul – mittlere Reife?
- 671 I2: Mhm. Ja Ja.
- 672 I1: ZAPs damals hatten wir.
- 673 (?)
- 674 I2: So heißen die immer noch.
- 675 B: Und () die konnten halt k – also man musste halt ne Analyse in der zehn schreiben.
- 676 I2: Okay.
- 677 B: Und das konnten halt viele einfach nicht aufgrund der Sprache einfach also die konnten die
678 Wörter –
- 679 I2: Ja.
- 680 B: Nicht so benutzen wie sie es haben wollten. Also so auf ihrer Sprache bestimmt aber auf
681 Deutsch halt nicht.
- 682 I2: Ja. Ja. Ja.
- 683 B: Also ich find ja – da – da könnte was verbessert werden. Dass die Leute besser in die
684 Sprache auch integriert werden.
- 685 I2: Mhm.
- 686 B: Also weil ich könnte jetzt auch nicht auf Englisch ne () Fachanalyse schreiben.
- 687 I2: Ja.
- 688 B: Da bin ich halt einfach nicht gut drauf vorbereitet also weil ich die Sprache einfach nicht
689 gut genug beherrsche. Also es liegt echt oft auch in Mathe oder in anderen Fächern liegt
690 einfach oft an der Sprache. Weil die die Wörter nicht verstehen und so.

- 722 I1: Da gab's auch keine spezielle Förderung?
 B: Also ja es gab internationale Klassen aber das war eher für Flüchtlinge wieder also für Leute die gerade echt frisch nach Deutschland gekommen sind. Und halt kaum ein Wort konnten. Da gab's IK Klassen. Aber zum Beispiel auch die – die wurden –
- 723 I1: Was heißt denn IK?
 B: Internationale Klassen.
- 724 I1: Oh /lacht/ Okay
 B: Achso ja da hätte ich das –
- 725 I1: IK Klassen deswegen /lacht/
 B: /lacht/ ja. Ja.
- 726 (5)
- 727 I2: Was wollteste sagen. Auch die wurden –
- 728 B: Genau. Auch die wurden immer ausgegrenzt also die – die waren nie am Schulhof irgendwie – klar das war auch ne andere Klasse aber ich hab auch oft mit Leuten aus der Parallelklasse zusammengehungen
- 729 I2: Ja.
 B: Aber die aus der IK die haben sich nie zu uns gesellt und so.
- 730 I2: Okay.
- 731 B: Oder keiner hat sich zu denen gesellt. Ich mein ist auch schwer mit denen zu reden ne aber (.) keine Ahnung (.) wenn man die halt in eine Klasse steckt dann bleiben die auch unter sich und reden auf'm Pausenhof kein Deutsch die reden dann halt ihre Sprache ne. Die die aus ihrem Land mitgebracht haben.
- 732 I2: Und auf den Klassenfahrten ist man dann gezwungen oder (.) sich mit den anderen –
 B: Ja. Ja genau. So weit hab ich jetzt garnicht gedacht aber ja.
- 733 I2: /lacht/
 I1: Das heißt ihr seid gemeinsam auf Klassenfahrt gefahren mit diesen –
 B: Stufenfahrten. Also ich hatte –
- 734 I1: Ja.
 B: Also ich hatte zwölf (?) Stufenfahrten.
- 751 I1: Stufe. Klasse. Ja.
 I2: /lacht/
 B: Ja. Ja. Ja /lacht/
 I1: Ja /lacht/ Ja ist ein Unterschied ich weiß /lacht/
 B: Ne. Ne. Wir sind schon immer mit den Leuten aus unserer St – also auf dem Gymnasium wars dann nur die Klasse (.) aber auf der Real sind wir mit der ganzen Stufe nach Holland (.) und jetzt auch mit der ganzen Stufe nach Brüssel mit dem Berufskolleg.
 I2: Mhm.
 B: Und das war schon (.) also mit der ganzen Stufe ist schon nochmal was anderes als mit der Klasse.
 I2: Klar.
 B: Ja.
 (4)
 B: Ich muss ein bisschen gucken.
 I2: Ja. Ja.
 I1: Ja.
 B: Ja. So. Gleich.
 I2: Musst du zur Arbeit jetzt oder was?
 B: Ja. Also fünf Minuten hab ich noch.
 I2: Ja ich mein (.) ist auch extrem interessant was du so alles erlebt hast.
 I1: Ja.
 B: Ja.
 I2: Ich weiß auch nicht (?) – ganz genau wie tief wir da gehen dürfen wegen deiner Biografie auch.
 B: Okay. Ja aber –
 I2: Deswegen –
 B: Vielleicht sagen Sie erstmal (?)
 I1: Ich würd sagen (?) wenn – achso meinst du ja.

Interview

Interviewer: Ebru Dersuneli, Maja Anslinger, Eileen Voigt, Gül Caliskan

Datum&Zeit: 07.11.2017, 16:00Uhr

Ort: Bei der interviewten Person zuhause

Dauer: ca. 1 Stunde

Alter: 21 Jahre

Name: Ayse (geänderter Name)

Geburtsort: deutsche Stadt

Arbeit: Schülerin

Zustandekommen d. Interviews: durch eine gemeinsame Freundin

Zusammentreffen: -15Uhr bei ihr Zuhause

- Mutter hatte etwas für uns gekocht
- erst etwas gegessen, währenddessen hat die Mutter das Leben ihrer Tochter aus ihrer Sicht beschrieben
- gegen 16Uhr haben wir uns in das Zimmer des Mädchens gesetzt, sie kurz über das Thema aufgeklärt und mit dem Interview begonnen

Aussehen & Verhalten: -Größe ca. 1,63m

- Kopftuch- und Brillenträgerin
- olivgrünes, langes Oberteil
- schwarze Hose
- gepflegtes äußeres Erscheinungsbild
- sehr freundliche, sympathische, offene Art
- fast sich sehr häufig an ihr rechtes Auge (auf dem sie schlechter sieht)
- unterstreicht ihre Erzählungen mit ihren Händen

Transkriptionsregeln:

- Nein betont/laut
- Nein gedehnt
- Nein schnell
- Nein leise
- Nein- Abbruch des Wortes
- Nein? Stimme geht hoch
- (.) kurze Pause
- (4) Dauer der Pause in Sekunden
- (?) unverständlich
- /hacht/ non verbale Äußerung des Sprechenden
- Mh.kurze Äußerungen des gerade nicht-Sprechenden

Familie:

Wir: Okay, dann würde ich mal sagen, erzähl uns erstmal etwas über deine Eltern und deine Geschwister.
 Sie: Ja, (also meine Eltern sind beide im Jahr 73 geboren. (.) Und die sind,) äh meine Mutter ist im Jahr 83 nach Deutschland gekommen und ähm mein Vater im Jahr 75 und (.) ja meine Schwester ist ähm (.)2006 geboren. Wir haben 10 Jahre Unterschied, ich bin 10 Jahre älter. Ich (.)bin im Jahr 96 geboren, bin jetzt 21 Jahre alt.

Leben:

Wir: Okay (.) dann erzähl uns doch mal was über dein Leben. (2) Von Anfang an.
 Sie: Also ich wurd' früh geboren(,) das heißt im siebten Monat und ich musste dann sofort nach der Geburt ins Brutkasten für (.) vier bis acht Wochen. Äh und dann (.) ja ich hatte halt Einschränkungen, (.)wie ich hatte(,) Schwierigkeiten damit klar zu kommen, weil (.)mir eh Jahre die Diagnose (3) weitergeleitet, der hat gesagt, dass ich Spitzfuß habe und mit den Jahren musste ich dann damit klar kommen(,) , damit zu leben. Es war halt schwer, weil eh die ersten vier Jahre meiner Grundschule, die waren richtig (2) Horror(,) richtiger Horror, weil ich hab' dann immer so Blicke (2) gehabt, wo ich gedacht hab', (,) die wollen mich alle hinterher laufen (2) und mir irgendwas sagen, was nicht passt ne? Und das haben die auch gemacht, weil ich mein' wir waren(,) alle jung, aber damals (.) war das (.) für mich sehr schwer, damit umzugehen, das hat mir, (.)mich, das hat (2) das hat (2) das hat mir weh getan innerlich, ne? Und (.)äh ich hab(,) ich hab mich dann immer(,) bei meiner Mutter ausgeheult (2)sozusagen, weil ich die Welt nicht verstanden hab(,) ich hab gesagt...warum? Warum gucken die mich so an? Warum ham (.) die so Vorurteile über mich? Und äh(,) „Wieso müsst die solche Kommentare abgeben, wie: Was bist du für ein Alien oder so, (.)aus welchem Planeten kommst du denn?“ und solche Sachen. Ähm /trinkt etwas/ ja, aber trotzdem, wie gesagt(,) ich bin ja damit geboren mit dieser Einschränkung, mit dieser Krankheit(,) ähm und dann na- nach ner Zeit, (,) wo ich 'was älter wurde, hat mich das gar nicht gestört, weil ich hab' gelernt damit umzugehen(,) ich kannte auch gar keine andere Lebensweise (,) Lebensart und -weise(,) Und ich bin damit groß geworden, und (.)nach einer Zeit habe ich gelernt die Kinder und auch ältere Leute zu ignorieren und einfach mich auf mein eigenes Leben zu konzentrieren, ich hab' auch mit den Jahren (.)viel dazu gelernt, ich hab' (.)eine normale Regelschule besucht(,) ich bräuchtel(,) nicht ähm (.) so eine (,) äh Behindertenschule zu besuchen oder halt (,) äh 'ne (,) Sonderschule oder so zu besuchen um 'was zu erreichen. Ich hab' ganz normal Regelschule besucht, und äh (,) ich hab' eine Hauptschule beendet (.)mit Qualifikation und(,) hab dann mein Realabschluss gemacht (4) Ja und (.)ab der Hauptschule war ich halt sehr frei(,) ich musste dann (.)nicht mehr(,)Angst haben(,) dass irgendwelche Leute mich so komisch an gucken oder irgendwelche Kommentare von sich geben, weil die haben mich für das genommen(,) was ich bin(,) und die haben mich auch so akzeptiert, und (.)das fände ich auch sehr gut. Und dann ähm (2)musste natürlich(,) mussten natürlich paar Eingriffe gemacht werden(?), wegen meiner Einschränkungen. Dadurch hatte ich dann drei unterschiedliche OPs: Einmal mit vier (.)Jin äh (.)(türkische Stadt) in der Türkei. Und einmal im Jahr 2009 (.)mit 13 in München, und dann nochmal mit 19, (.)nochmal in München. Ähm selber noch klein war, und (2) ja (.)die zweite war halt sehr schmerzhaft, aber ich habe es wieder geschafft, ich war wieder auf meinen Beinen. Das war zwar eine schwere Zeit, aber ich hab's geschafft(,) Und auch meine dritte OP hab' ich geschafft, und ich bin wieder auf den Beinen, und ich hab' halt (,) normal mit meinem Leben weitergemacht, (.)jmal mit Krücken, mal ohne Krücken, mal mit, ne? (?) Krankenhausbesuche waren immer da. Und dann nach 'ner Zeit weiter gelebt ne? Klar haben diese Daten ne? 2009, (.)2000, 2009 und 2015 ein ähm(,) sehr, sehr bedeutsamen (3), also (.)die haben(,) die sind sehr bedeutsam für mich, weil ich da ja (.)den Knackpunkt meines Lebens eigentlich (,) äh(,) hatte, weil da die Frage war, kommst du da jetzt hoch nach der Operation, ne? Bleibst du da jetzt liegen, oder geht's noch weiter ne? Und es ist weiter gegangen(,) und ich bin froh, dass ich heute quasi

(,)alles durcherlebt habe, ich weiß jetzt, dass ich auch noch ein paar Jahre vor mir habe, (,)dile ich weiter leben werde, hoffentlich äh (,) wo ich mich auf meine Schule weiterhin konzentriere, auf 'nen (,)vernünftigen Abschluss, eine vernünftige Ausbildung und eine vernünftige Arbeit, was für mich nicht(,) also was quasi so für mich gemacht ist(,) weil ich bin ja(,) ich kann ja nicht so (,)viel mit Sachen machen, (,) nicht so viel Sachen machen, den (,) Leute belasten, ich kann nicht lange stehen ne? Und wenn ich dann mal (,)weite Strecken gehen muss, äh(,) ist nach 15 Minuten Ende, weil ich hab' nach (,)ner Zeit auch meine Grenzen (,)ausgeleitet ne? Ich kann nicht eine Stunde stehen, ich kann auch nicht lange sitzen, dann geht das in den Rücken aber (2)ja(,) ich glaub, dass jetzt die Chancen(,) für Leute wie ich, (,)mit Einschränkungen, in der Arbeitswelt oft genug Plätze sind, und mich wahrscheinlich auch (2) mit den Jahren wohlfühlen werde, (,)und mich ausreichend finden werde (,) und trotzdem nicht zuhause sitzen muss(,) und Hausarbeit machen muss, oder Haushalt machen muss, sondern (,)mich finanziell absichern kann und(,) ähm(,) ja (3) meine Kindheit(,) da gibt's heute noch so Sachen, wo ich sage, ähm(,) die könnten vielleicht anders laufen(,) weil mir vier Jahren, hinter dem(,) zuhause hinter dem Fenster zu sitzen, und diese Leute, diese Kinder zu beobachten, die mit dem Papa draußen waren, die mit der Mutter im Park (,) gelaufen sind, und die Inliner gefahren sind, und die (,)die Rollers hatten (2) und irgendwas, das hat weh getan, damals, und (,)ähm (3) ich wollte immer so sein wie die Andern. Ich wusste aber, ich bin eingeschränkt, ich kann nicht immer so wie ich will ne? Damals, Aber wir haben, ich und meine Eltern, weil Familie ist für mich das A und O ähm, die waren immer hinter mir, die haben mich immer unterstützt und haben mich jedes Mal motiviert, die haben mir immer versprochen irgendwann wird ein Tag kommen, wo du sagen wirst: Ich hab' das alles geschafft, und (,)das was früher(,) die schlimmen Sachen früher, die interessieren mich jetzt nicht mehr, ich gucke jetzt nach vorne, ich mach aus diesem(,) also aus dem jetzigen Punkt(,) wo ich bin, mache ich weiter und ich gucke nicht mehr nach hinten. Und (3) ich gestalte meine (,)Zukunft so (2) wie es mir (3) passt, wie ich mich wohl fühle, klar gibt es heute noch(,) bezüglich Schule, Voraussetzungen, die ich erfüllen muss, um was zu erreichen. Aber ich denke(,) äh(,) es wird. Also ich hab' noch Motivation, ich hab noch Ziele vor Augen, (,)ich muss noch einen vernünftigen Beruf ausüben (2) ähm(,) ich muss auf jeden Fall irgendwann lernen, äh(,) unabhängig von meinen Eltern zu leben, (,)weil jetzt bin ich noch zuhause ja? Aber irgendwann ist Feierabend, (,)irgendwann bin ich (,)äh für mich selber, muss ich dann für mich selber sorgen, (2) Ja klar hat man noch Wünsche, die man erfüllen möchte(,) bezüglich Familie. Aber erstmal Schule und Arbeit/aufatmen/ (3) ähm das, verurteil' dich. (3) Ja.

Wir: Okay, du hast jetzt(,) ich sag mal, die Krankheit Spitzfuß genannt, kannst du uns das vielleicht näher(,) erläutern? Also uns erklären, was das bedeutet?

Sie: Ja, (,)also /aufatmen/ da ich ja selber damals jung war, kann ich nur die Zitate meiner Mutter weitergeben. In dem (?). Sie hat mir erzählt(,) sie sagte mir, (?) laut den Ärzten damals hast du während der Geburt keinen Sauerstoff bekommen, (,)und das so paar Minuten lang und dann hat das(,) erst, zuerst deine (2) Augen getroffen, und dann hast den Fuß(,) ähm ich hatte eine Achillessehnenverlängerung(,) das ist so eine Sehne hinter den der Ferse, das wurde verlängert(,) im Jahr 2000, meine erste OP und (,) ja (3) nur wegen ein paar Minuten, wo das was schief gelaufen ist (,) bezüglich Sauerstoffmangel, äh(,) bin ich jetzt in dem Zustand. Aber das ist kein Grund um jetzt zu sagen: „Boa was hab' ich für ein schweres Leben.“ Klar, ist das schwer, auch heute noch, aber ich überwinde (,) diese (,)Probleme. So gut ich kann.

Wir: Du hast auch gesagt, dass zum Beispiel, die Kinder in der Grundschule, Kommentare abgelesen haben. Gab's da auch Ausgrenzungen, also wurdest du da ausgegrenzt? Oder wie war das jetzt genau?

Sie: Ja, bei so Spielen(,) wo man halt laufen, wie zum Beispiel fangen, oder springen oder auch irgendwas was machen(,) musste, dann durfte ich da immer auf der Bank sitzen. Auch bei Lehrern, die haben mich dann immer(,) die haben gesagt: „Es wird schwer für dich(,) bleib du lieber am Rand.“ Auch bei Sport, ich hatte immer so eine Entschuldigung, dass dann(,) das für das ganze Jahr gilt, und dann hatte ich keine Note für Sport, (,)aber trotzdem(,) war es für mich schwer, dann da für mich zu sitzen, und die Leute da rennen und laufen und springen und hüpfen zu sehen, weil ich war auch ein Kind und (,)ich wollte auch damals dabei sein. Und nicht immer denken, ja du bist anders, und jetzt sitzt du hier alleine, und ja (2) ne? Und das sind die Nachteile, aber heute, wie gesagt(,) heute tut's auch natürlich ein bisschen weh, weil weil mich das heute in der Arbeitswelt so stört, man muss dann immer so gucken, so ja(,) deine Einschränkungen sind das und das, dann kannst du nicht alles machen, du musst dich(,) du darfst dich nicht belasten, ne? Die(,) Arbeitssuche oder die Arbeitsfindung später(,) also meine Zukunft, (2) das ist schon (3)jein(,) wie soll ich sagen? (,) Eine Sache, die mich stoppt, bei allem ne? Aber nicht so wie früher, weil früher fand' ich das extrem doof, weil ich durfte kein Kind sein, weil ich durfte das nicht, weil ich halt(,) gesundheitlich eingeschränkt war, und dann, zum Beispiel Inliner, die konnte ich niemals fahren. Auch nicht Eislaufen, die hab' ich immer vor'm Fernseher so geguckt und ich wollte die immer haben, die neuen inliner, ne? Pink, rot, rosa, keine Ahnung, ähm (3) ich wollte immer alles (,)machen. Ich äh hab' auch einiges versucht, wie zum Beispiel Fahrrad fahren. Das habe ich sehr spät gelernt, sehr spät. Ich weiß nicht(,) ich war glaube ich, zehn, elf ne? (2)Oder sogar noch älter, aber ne? Normalerweise, nimmst dein Papa dich(,) oder deine Mutter, setzt dich mal drauf, guck mal, wir probieren das und dann hat man das drauf. Ich hab' sehr spät gelernt, und Gott sei Dank, ich hab's gelernt, ich hab' mir was zugeutraut und das werde ich auch weiterhin machen ne? Ich werde mir immer mehr zutrauen jetzt. Ich werde meine Einschränkungen natürlich berücksichtigen, aber das wird dann immer (,)am zweiten Punkt sein, immer (3) eins hinter dem, was ich machen möchte. Ja (4)

Wir: Mhm ja, wegen den Kommentaren in der Grundschule. Du hast ja gesagt, dass das jetzt so die Kinder waren. Bekommst du denn heute noch irgendwelche Kommentare? Oder hat sich das jetzt schon gelegt, (,)Mittlerweile?

Sie: von den Kindern?

Wir: Generell, Kinder, Ältere.

Sie: Ah ja/aufatmen/ ich mein, Kinder sind halt Kinder, die sind immer noch so. Wenn die mich nicht persönlich ansprechen „Ja, was hast du denn?“ dann ziehen die der Mutter die Jacke runter, „Ja guck mal Mama, wer ist denn da?“ ne? „Was, warum geht die denn so?“ oder „Was hat sie denn?“ Manche Mütter sagen „Ja, die ist krank ne? Lassen wir die in Ruhe.“ Manche „Ja lass doch, ist doch jetzt schief egal.“ so nach dem Motto. Ne? Aber das was mich heute, bei den Älteren stört, dass die Mütter heutzutage nicht sagen können „Kind, es gibt auch kranke Leute, es gibt auch einschränkt (,) beeinträchtigte Leute, und ähm(,) die sind halt so, die muss man so akzeptieren.“ Die Mutter nimmt das Kind mit, und gut ist. Die gibt gar kein Kommentar heutzutage, (,) und dann sind die durch. So (,) und auch Ältere, ich meine Omas oder ne? Ältere Senioren, die gucken heute auch noch schief(,) was ich nicht verstehe, ja die hat selber zum Beispiel ein Rollator, oder ein Gehstock, und ich guck mal, äh (2) Gisela“ oder irgendeinmal „ho dieses Mädchen hat es auch schwer (,)“ ne? (,) Und „hoo mann“ und was Leute alles oder (,) das Kommentar, an das erinnere ich mich

150 heute noch, eine Oma, eine ganz Süße, die hat mich darauf angesprochen, dass ich mich im Bus zum Beispiel (1), ob ich mich nicht setzen wolle, ich hab' dann gesagt. „Nein, es klappt noch mit den Beinen (2), und Sie können sich setzen“ und dann ist sie aber trotzdem aufgestanden, und hat gesagt „Kind, ich kann noch, du bist noch viel zu jung, du hast Taschen und Sachen, du bleibst jetzt hier sitzen.“ Und dann ist diese Frau aufgestanden. Und dann hab' ich gesagt, langsam bist du auch einer, die, oder eine, die in die Gesellschaft mit (1) einbezogen wird. Weil früher hatte ich das nicht, als kleines Kind. Da ist noch nicht mal eine Mutter mit ihrem da Kind aufgestanden und hat gesagt. „Guck mal, lass das Mädchen mal da sitzen“. (2) Das fand ich erschreckend, ne? Als Mutter, Oder, dass man die Kinder, zuhause, ich meine Kind ist Kind und manche verstehen das nicht. Aber, dass man den Kindern, grob mal erzähl. „Es gibt solche Menschen, und auch solche Menschen, man muss das berücksichtigen“ Nein, die waren nicht so. Die haben mich, die haben mir alles (?) über'n Kopf geschmissen, was man heute nicht machen würde. „Was bist du für ein Alien? Aus welchem Planeten kommst du denn?“ Und heutzutage, sind die Jugendlichen in so einem Stand, ich kann das selber nicht nachvollziehen, von wegen, ähm (2), ja ah(1), „du (1), du kannst noch nicht mal(1), äh(2), vernünftig auf den Beinen stehen, und versuchst uns was zu sagen“ ne? Wenn ich denen sage „Leute redet nicht so.“ oder „Jungs“ (1) oder „Mädels“ je nachdem, was für eine Gruppe, Kindergruppe da ist, also (1), ob das jetzt drei Mädchen sind, oder zwei Jungs, ich sag dann „Leute redet nicht so ne? Es gibt auch(1) Leute, die es schwer mit dem Le- leben haben. Und ihr könntet genau so enden, wie ich, durch einen Unfall oder irgendwas.“ Aber die verstehen das nicht. Das ist schade, aber die verstehen das nicht. Und (3) das ist auch ein Grund, weil ich keine das ja, wie schwer das ist, so zu leben. Ich weiß nicht, ob dieser Tag kommt, aber irgendwann(1) ähm (1)weiss ich so weit bin, mit Kind und Kegel, das erste, was ich meinen Kindern beibringen werde ist, dass es, dass sie sich nicht vor mir schämen müssen, als Mutter. Und/aufatmen/ und dass sie immer, diese Menschen bevorzugen(1), und versuchen denen zu helfen. Weil (1) ich habe immer die Sorge, dass ich mit jemand von, aus meinem Freundeskreis rausgehe, und diejenige, die mit mir geht, sich für mich schämt. Gott sei Dank, hat keiner das gesagt, bis jetzt ne? „Guck mal(1), wir schämen uns (2) ähm(1), weil wir mit dir unterwegs sind“ ich hab' das noch nie gehört, aber ich hab' diese Angst, immer noch. Die helfen mit gering, die sind auch immer dabei, ne? Wenn, wenn Schwierigkeiten sind, dass sie dann innerlich, oder zuhause denken „Ja oha jetzt war ich mit der in der Stadt, und alle haben geguckt, was da abläuft.“ ne? Und (1) das möchte ich eigentlich nicht. Ich bin auch (1) ein Mensch, genauso wie die Anderen. Mit, mit Einschränkungen, ja kann ich nicht ändern. Aber es ist eine, (4) es ist ein Test, es ist ein Test, um zu gucken, wie weit ich komme und wie ich diese Krankheit bearbeite. (3) und ich möchte, mit meiner Einschränkung eigentlich eine Art (1) Motivation für Andere sein, die (1) vielleicht es genauso wie ich haben, oder noch schlimmer. Weil das Leben ist immer noch immer noch schöne Sachen passieren. Man kann (1) äh durch diese Einschränkung, wie gesagt (1), ich war in 100000 Krankenhäusern, ne? Und äh immer verschieden Menschen, immer neue Menschen kennengelernt, was ich sehr schön fand. Auch für Manche, war ich (1) so ein Vorbild, die haben gesagt „Ok ich hatte mal da eine Wunde und da einen Unfall und ich hatte aufgegeben(1) und nachdem ich dich gesehen habe“, haben die zu mir gesagt, „Weiß ich jetzt, dass das Leben immer noch weiter geht“. Ich war eine Hoffnung für Andere. Ne? Im (1) im Rahmen, wo ich in den Krankenhäusern bin(1), war und äh in diesen Rehabilitationszentren war. Entweder ich habe gesagt „Ok, es kann schlimmer (1) kommen ne? Wie hier, wie, wie, wie, wie die, weil da waren auch Leute im Rollstuhl ne? Oder ich war für Andere so eine Entschaidende. „Boa die kann das, dann kann ich das auch“. So, und das

ist seit Jahren mein Ziel. Und deswegen ehms ist das auch überhaupt kein Problem, diese Sachen zu erzählen, weil die haben mich immer gefragt, „Ich möchte dich was fragen, aber 200 ich hab' Angst, dass du mir so, dass du sauer bist, dass ich das frage.“ Nein! Ich erzähle das gerne, ich möchte(1), dass man mich hört, dass man mich akzeptiert und, dass man auch der Grund sein, warum man so Leute wie ich, oder Leute, die noch schlimmer sind als ich akzeptieren sollte, weil man kann, oder eine Einschränkung, eine gesundheitliche Einschränkung, kann nichts (1), gar nichts über die Person einer (1), über die innere Person, oder die innere Art und Weise einer Person sagen. (3) Okay, vielleicht sitzt die im Rollstuhl, aber ist super nett. Oder die kann vielleicht nicht reden, aber die(1) versucht trotzdem, oder er, versucht trotzdem, sich mit dir, mit dir zu kommunizieren, durch Zeichen, und auch bei solchen Menschen, die haben auch Freude am Leben. Und ich möchte das teilen, ich möchte, denen an die Hand nehmen und sagen „Guck mal, es geht weiter“. Weil ich bin oft 210 hingefallen, im Sinne, im Leben ne? (?) Erlebnisse und es gab immer Leute, die mir hochgeholfen haben, die mir immer neue Motivation gegeben haben. Und einer der größten Gründe, wo ich sehr stolz bin, waren meine Eltern, meine Familie, weil die haben nie, die haben mir nie, die haben mir nie gesagt, „Was bist du denn für ein Kind? Hätte ich lieber ein anderes Kind geboren, als dich.“ Das habe ich niemals von meinen Eltern gehört. Und die 215 waren immer, die haben sich, meine Mutter hat sich noch nicht mal einen Tag für mich geschämt. Die hat, okay(1), die hatte es noch schwerer, weil als ich mich, als ich klein war und nichts von dieser Welt wusste, musste sie damit klarkommen. Ich hab' so ein Kind geboren, was soll ich jetzt machen, ich weiß gar nicht, und wie soll ich damit klarkommen? Und diese Frau, die hinter mir war, eine der stärksten, und einer der besten(1) Menschen 220 auf Erden, also sie ist meine Mutter, und ich erzähle das mit (1) einem Haufen Stolz, weil sie musste zuerst damit kämpfen (1) und dann sich zusammenreißen, und mir das beibringen, dass man sich durchkämpfen soll. Und deswegen bin ich so stolz auf sie, und ich hoffe sie bleibt noch einige Jahre hinter mir und unterstützt mich weiterhin. Wir: Ah ja, (?) du hast ja eben indirekt, sag ich mal jetzt, erwähnt, dass es dir ziemlich wichtig ist, dass kleine Kinder auch über etwas aufgeklärt werden, dass sie wissen, dass es Menschen (1) mit Beschränkungen oder Einschränkungen gibt. Sie: Mhm Wir: Wenn du jetzt zum Beispiel draußen sowas hörst, dass ein Kind seine Mutter fragt, und die Mutter reagiert nicht wirklich darauf, bist du dann diejenige, die reagiert und die 230 versucht, das Kind aufzuklären? Oder ignorierst du diese Sachen? Sie: Ne, ich kläre das auf. Wir: Ja? Sie: Ich bin zwar nicht die Mutter, aber ich würde sagen „Pass mal auf Kind“ egal wer (1) „auch wenn deine Mutter da jetzt nicht so drauf reagiert, es ist wichtig das zu wissen okay? 235 Du bist noch jung, du wirst mit den Jahren noch wissen, und lernen, weil ne? Es gibt immer solche Menschen, du kannst vor denen nicht weglaufen (1) jeder so. Du begegnest diesen Leuten die ganze Zeit.“ Und dann werde ich sagen, eh, (1) auch jetzt ohne Aufklärung, weil er noch so jung ist, mit der Zeit, muss er das lernen, weil es gibt immer mehr solche Menschen, und die gehören immer mehr in unsere Gesellschaft und (1) er muss damit klarkommen. Auch wenn derjenige, der eingeschränkt ist, sich anders verhält, anders geht, anders aussieht, anders spricht, oder andere Mimik und Gestik verwendet, um (1) sich, um zu sagen „Hier ich will was sagen“ ne? (3) Auf jeden Fall ist das wichtig, egal wer- Ich bin so eine, ich muss nicht unbedingt jemanden kennen, oder beste Freunde sein, um einer Person, zum Beispiel, hoch zu helfen ne? Ich sehe eine Oma, ich helfe der mit ihren Tüten, ich helfe der mit ihrem 245 Rollator, aus dem Bus oder in den Bus rein, und ne? Oder ein Kind, hat sein Lolli verloren. Ich

gucke, habe ich Geld, wenn ja, () dann gehe ich ihr ein Neues kaufen. So () und ähm, weil Kinder(), ich mein, ich bin auch noch jung, aber Kinder, die jetzt groß werden, haben's schwieriger. Weil, ich denke, dass die Mütter () bei der Erziehung der Kinder immer mehr Tonnachlassen. Weil dies, (?), insbesondere die berufstätigen Kin äh Eltern. Die berufstätigen Eltern, wo beide halt berufstätig sind, diese Kinder sind alleine. Die kommen alleine nachhause, machen dann alleine Hausaufgaben, wenn sie die überhaupt machen, und ähm sind dann auf sich, äh ne? Dann müssen sie für sich alleine sorgen, bis die Mama um acht Uhr abends zuhause ankamit. So, dann geht sie schlafen, und dann ist das Kind alleine. So, wer klärt die auf? Wer kommuniziert mit diesen Kindern? Wer erzählt das? Wenn die Eltern immer () von morgens bis abends arbeiten, und die Kinder sorgen für sich selber. (2) Wer macht das? Niemand, und dann wissen diese Kinder nicht, was es für Menschenarten gibt, und wie () man mit denen handeln muss. Ne? Weil jeder Mensch hat andere Bedürfnisse. Der eine Mensch kann das gut, und das andere nicht. Und der andere kann das gut, und vielleicht, ja sehen vielleicht eingeschränkt, aber hören vielleicht gut, der andere kann nicht reden, aber braucht Unterstützung, egal von wem. Er kann auch, oder sie kann auch, jetzt von berufstätigen Eltern, die Kinder von berufstätigen Eltern, die können auch einmal in Not geraten, und vielleicht ist einer der denen hilft, hilft, weiß ich nicht einer (?), der der mit Rollstuhl unterwegs ist. Da ist denen vielleicht was hingefallen, der Mann hebt es auf und gibt es dem Kind. So, wenn er nicht lernt, diesem Jemigen „Dankeschön“ zu sagen und das zu berücksichtigen, dass er trotz seiner Einschränkungen versucht hat zu helfen, also es ist wichtig, dass die Kinder aufgeklärt werden, weil wenn die so weitermachen, dann werden die diese Art von Menschen immer ausgrenzen. Und () es ist wichtig, dass diese Leute und auch die Kinder von heute ihren Platz in der Gesellschaft gut einnehmen, also nicht als Außenseiter gelten, und auch nicht diese Einschränkungen, also diese Leute mit Einschränkungen ausgrenzen. Wir müssen versuchen, lernen miteinander zu lieben. Deswegen ist auch die Aufklärung ganz wichtig.

Wir: Du hast ja gesagt, du bist auf die Hauptschule gegangen? Kamst du uns etwas über deine schulische Laufbahn, nochmal erzählen? Also was hast du erlebt, du hast ja gesagt, du wurdest dort positiv aufgenommen. Erzähl uns doch mal, noch ein bisschen mehr darüber.

Sie: Äh ja /auktmen/, ich, wie gesagt, die das erste Positive, was ich erlebt habe, meine Klasse in der fünften, war oben, im Obergeschoss, so. Nach meiner Operation, 2009, hat meine Lehrerin gesagt, (Name) du wurdest operiert, und deswegen wollen wir jetzt mit dir diese Treppen sparen. Gehst du bitte in eine Klasse, die () unten im Erdgeschoss ist.“ So, und dann, meine neue Klasse, auch meine fünfte Klasse, die haben mich auch so für das genommen, was ich war. Die haben sogar, wenn wir, ähm, Spiele, also spielerisch gelernt haben, oder Gruppenarbeit gemacht haben, wo wir hin und her gehen mussten, was suchen mussten, was bearbeiten mussten, was schnell holen mussten, die haben immer gesagt „Bleib du sitzen, und wir machen dir das, oder wir bringen dir das und dann musst du...“ haben gesagt „Guck, warte hier, wir holen dir deine Sachen, und du kannst () dann weiterarbeiten.“ So. So eine Klasse hatte ich. Auch in der siebten, wo ich dann runter () gehen durfte wegen der Treppe und der Operation, auch die, die haben nicht gesagt: „Wer kommt denn da rein, was ist denn das für eine?“ Nein „Komm, wir helfen dir, setz dich dahin, wir machen das so, mach das so, wenn du nicht klarkommst, frag uns und wenn das dich belastet, dann sag uns das, dann helfen wir dir.“ Ne? Jedes Mal das gleiche, wenn eine () Schwierigkeit vorhanden war. Und ich muss sagen, ich hab' viele Schulen besucht. Ich habe verschiedene () Jahrgänge besucht, und () meine zehner Klasse, von der siebten bis zu zehnten, also meine 2013, die Klasse. Das war nicht nur 'ne Klasse für mich, sondern eher so

we 'ne Familie, weil () wir haben uns so gut verstanden, egal ob deutsch, türkisch, 300 mazedonisch, albanisch, ne? Wir waren eine Familie, die haben mich so akzeptiert wie ich war, und die haben mir jede Sache, die mir schwierig erschien so einfach gemacht, dass ich mal was tun konnte. Da haben die gesagt „Komm, da springst du von der dritten Stufe, und nicht von der zehnten. Aber du machst auch mit.“ Die haben mich immer motiviert. Da ist nicht mehr mit auf der Bank sitzen und mit komm, ne? Die haben mich immer motiviert. Und die haben gesagt: „Wenn du so weitermachst, wie jetzt, so ich will aber nicht, ich kann aber nicht, dann kommst du nicht weit. Du musst immer mehr vertrauen“ haben die gesagt. Und ich hab' auf die gehört, ich hab auf meine Lehrer gehört und ich hab' mir was zutraut. Und () , also diese Klasse spielt eine sehr, sehr große Rolle und ich bin denen heute noch dankbar, dass die mich nach meinen Eltern, genauso aufgeklärt haben, wie meine Eltern, und dass die mir halt weitergeholfen haben, bezüglich zukunftspläne und voraussehen. Also () die späteren Ergebnisse, die ich noch vor mir habe. Weil die haben gesagt: „Versuch, wenn das nicht klappt, dann war das, dann hast du es probiert, und hast deine Erfahrung gesammelt. Wenn's klappt, gehst du einfach weiter.“ So, und deswegen war das mehr als eine Klasse, es war eine Familie. Meine zweite Familie. (3) Ja.

Wir: War das denn jetzt der Moment, oder der ausschlaggebende Punkt, wo du gesagt hast, ok ich lerne jetzt damit klar zu kommen? Hatten deine Mitschüler da was damit zu tun, dass du jetzt mit der Krankheit klarkommst?

Sie: Auch, ja, ja, ja sehr, sehr sehr viel sogar. Weil, immer wenn ich gesagt habe „Boa das geht doch gar nicht“ und „das schaff' ich doch niemals“, die haben mir dann immer gesagt: „Guck mal, wir sind alle hier, und wir haben das gleiche Ziel und wenn du, wegen deiner Krankheit so eingeschränkt wäirst, dass du das nicht geschafft hättest, dann wäirst du nicht auf 'ner Regelschule, so. Dann, haben meine Lehrer auch ne, die haben gesehen, ich kann mit so, weiß nicht ich war nicht immer motiviert ne? In den ersten paar Tagen, oder Wochen. Und dann haben die das gemerkt, wegen meinem Gesichtsausdruck oder sonst was ne? Weil ich weniger aufgezeigt hab', weil ich mich mehr zurückgezogen hab'. Die haben mich zur Rede gestellt. Die haben mich gefragt: „Was geht mit dir ab? Was ist los?“ so ich hab' dann gesagt: „Ich habe solche, solche und solche Probleme, ne? Ich bin frühgeboren, ich krieg, das nicht hin. Und ich muss immer aufpassen, ich falle jede Sekunde hin und das ist nicht schön, 330 ich tu mir immer weh.“ Die haben dann gesagt: „Ok, wir sind jetzt dabei. Wenn was ist, dann hältst du dich erstens an uns fest oder an deine Mitschüler fest. Ne? Die geben dir Stütze, die halten dich auch Händchen, wenn du Treppen gehen musst, aber trau dir was zu!“ Auch mein () schulisches () Leben ne? Das war nicht immer brillant. Das war nicht immer brillant, ich bin, ich hab' ähm, nach der zehnten, habe ich eine Schule gewechselt und () 335 versuche jetzt mein Glück. (2) So, und auch dabei, mein Lehrer in der zehnten. Der war sowas wie (2) ich hab' den nie als Lehrer betrachtet. Ich hab' den immer so (2) als, ja was heißt Papa, Papa kann niemand ersetzen, aber () so, ein großer Bruder, oder auch, keine Ahnung Onkel, ne? Der immer so gesagt hat: „Komm, auch nach mir, wenn alles okay ist, wenn du hier raus bist, traust du dir das zu. Du gehst dahin und versuchst das.“ So, dann hab' ich das auf der Kaufmännischen versucht, und ähm, ja (), ich hab' versucht, und wie jeder Mensch, habe ich auch ein meine Erfahrungen gesammelt. Und dann, hab' ich auf die (Name der Schule) gewechselt. Ja und auch da ne? Hab' ich wieder andere Menschen kennengelernt, neue Menschen, neue Persönlichkeiten, sehr, sehr nette Persönlichkeiten, und auch Persönlichkeiten, äh () die nicht so in Ordnung waren. Aber die hab' ich heute, mit 23 Jahren, gelernt zu überhören. Früher war das überhaupt das größte Problem, was ich hatte, ich bin immer zu Mama gelaufen und hab gesagt: „Diese Leute sind doof!“ Weil die mich

nicht akzeptiert haben, weil die so Kommentare gegeben haben, weil die mich immer, bei jedem Spiel oder was auch immer, ausgegrenzt haben. So, heute, ist das für mich so klein wie(2), so klein wie (3) eine Fliege, ja? So, also (1) das geht hier rein und da raus, ich hör da gar nicht hin, ich beachte das nicht. Das ist deren Sache, und dann schäme ich mich für die, weil, weil die, weil die immer noch nicht gelernt haben (?), die sind nicht jünger, nicht allzu jünger als ich, die sind entweder 18, 19, 20. So, jünger sind die nicht. Das, da denke ich mir „Ok du bist schon 20 oder 18 oder 19, du musst doch irgendwann (-) wissen, wie du mit solchen Leuten umgehst. Du muss...“ Meine Mutter hat immer gesagt: „Überleg fünf mal und rede nur einmal.“ Ne? Und diese Menschen/lacht/, ähm, diese Menschen, das ist lächerlich finde ich. Weil die immer noch nicht, weil denen immer noch nicht klar ist, ok sie ist so ein Mensch, und sie gehört mit in die Gesellschaft. Ok, die muss mich nicht lieb haben, die muss mir nicht jeden Morgen in die Arme springen, aber trotzdem, ich bin ein Mensch, trotzdem hab' ich das Recht, mit meiner Einschränkung, so zu leben, wie es (1) mir (-) gerade passt. Das heißt, ich (1) ich mache keine Sachen, die nicht erlaubt sind. Klar, ich muss mich der Gesellschaft anpassen, ich auch. Aber ich erwarte das von den Anderen auch, weil (1) nicht umsonst sagen wir „Zusammen sind wir stark.“ und nicht umsonst sagen wir „aus“ ähm (1) „aus“ aus Zusammenhalt schafft man was mehr“ und ähm (1) man gewinnt an Motivation und (-) Kraft, ge? Man muss (1) ich akzeptiere (1) jede Unterstützung, jede Unterstützung, aber man darf Leute nie unterschätzen, ich kann von hier, vom Wohnheim, bis zur Küche alleine laufen, ich brauche kein Händchen. So, wenn ich von hier, bis zum Netto, beispielsweise laufe, dann könnte ich (1) Hilfe gebrauchen. Aber muss nicht immer (1) bei jemandem am Arm hängen, es muss nicht. Wenn ich sage „Boa ich kann nicht mehr.“ Dann (1) ja, dann bin ich sehr dankbar über jede Hilfe, auch wenn da so „ne Oma kommt, oder so ein Opa“, alles in Ordnung?“ Oder „geht's noch?“ Ne? Das ist schön. Aber man darf diese Leute nicht unterschätzen, wie zum Beispiel meine, ähm (1) meine Lehrerin in der fünften Klasse, die immer behauptet hat, ich könnte mein CMB mit Qualifikation nicht schaffen. So, ich hab' gesagt: „Ich hab' Probleme mit meinem Fuß, nicht mit meinem Gehirn(?).“ Und ich kann, wenn ich möchte. Und ich kann das, wenn ich mich mehr darauf konzentriere. Und irgendwann...“ hab' ich ihr versprochen... „komm ich mit meinen Papieren zu Ihnen, mit Komme Ihnen das zeigen!“ Die hat mir nie geglaubt, die hat gesagt: „Ich kann' dich. Du warst meine Schülerin, seit der Fünften bis zur Sechsten, ein Jahr und, oder zwei, drei Jahre. Ich weiß wie du drauf bist, und du schaffst das nie!“ Die hat mir das so, eiskalt (1), ins Gesicht gesagt. Ich hab' dann gesagt: „Ok, warten Sie ab. Ich bin jetzt in der Siebten. Nach drei Jahre und dann treffen wir uns nochmal.“ So, dann ist die Gott sei Dank nicht in die Rente gegangen. weil damals war sie hässlich und ich hab' gedacht, äh, ja, /lacht/ Und (1), ja ich hab' wirklich gedacht, diese Frau (1) kann nicht nachdenken, weil, weil die war eine Frau ne(?). Die war Lehrerin. Ich hab' dann gesagt: „Ok, warten Sie ab. Ich bin jetzt nicht gefragt, aber in so einem Alter muss man doch irgendwie in der Lage sein, um ein Kind, oder um eine Schülerin zu verstehen oder? (1) Mein Gott, außerdem, ja (...) es geht hauptsächlich um meine Lebensgeschichte, also ja (1), hab' ich das nach drei Jahren wirklich meine sauberen Papiere da, ich hab's geschafft, meine CMB mit Qualifikation und dann bin ich wirklich zu ihr gelaufen. Und hab' mein Zeugnis ihr gezeigt. Ich hab' gesagt: „Gucken Sie, ich hab's gemacht“ (1) und dann hat die natürlich wieder nicht geglaubt und „wie kann das denn sein?“ Ich so: „Hier oben! Mit meinem Gehirn hab' ich das gemacht. Meine Füße, meine Einschränkung, meine Krankheit, hatten nichts damit zu tun!“ (2) So, aber in dem Moment war ich so stolz auf mich, auf meine Eltern, weil die mich ja die ganze Zeit unterstützen, und was die heute noch tun, ich war dann so stolz auf mich, ich hab dann gesagt: „ich hab eine Lehrerin bewiesen, dass ich noch mehr kann.“

als sie mich eingeschätzt hat.“ Ich hab mir selber gesagt: „Du kannst noch mehr, als deine Ziele, also darüber hinaus“ Und meine Eltern. Ich hab' gesagt: „Du bist heute hier(1), aufgrund deiner Eltern und deiner Freunde, die dir immer, die dir immer die Motivation dazu gegeben haben, und immer gesagt haben, hier du /haut sich auf Bein/ schaffst das, und du kannst das.“ Und dann hatte ich immer jemand, wenn ich so mal nervös war oder so. Ne? Ich hab' Vorträge gemacht, so wie in jeder Schule. Ich hatte immer jemanden dabei, der mal nichts gesagt hat, aber mich festgehalten hat ne? Ich war nervös, ich hab' gezittert und dann, damit ich nicht immer hin/falle, hatte ich jemanden dabei, der mir die Hand gegeben hat(1), oder der mir einfach nur, indem ich denjenigen angequack habe, Motivation gegeben hat(1). So, weil ich dann wusste, hinter mir steht einer, sprich wenn ich mein Text vergesse, hat der das auch drauf und dann können wir das so zusammen(1), ähm, da unser(1), unsere Arbeit leisten, und uns hinsetzen. Aber ich bin so stolz auf mich, und auf meine Eltern. Wie gesagt, dass die immer noch(1), mit 21, immer noch, bis zu meinem Tod, so haben meine Eltern mir das gesagt, hinter mir stehen wir(1), was ich toll finde eigentlich (3)

Wir: Du hattest eben erwähnt, dass deine erste OP in der Türkei stattgefunden hat. Gab es einen besonderen Grund, weshalb das jetzt nicht in Deutschland stattgefunden hat? Und stehen noch irgendwelche OPs bevor?

Sie: Ja, also, laut den Erzählungen meiner Mutter, haben die mir in Deutschland erzählt, das wäre noch zu früh, weil ich noch in der Wachstumsphase bin, und weil die noch bisschen Zeit gebraucht hätten, ehe die da was operiert kriegen(1) Ne? Bezüglich 415 Achillessehnenverlängerung, aber dann (1), hat meine Mama gesagt, oder mein Vater, je nachdem, oder beide, beschlossen, ja vielleicht finden wir unser Glück in der Türkei. Und deswegen sind die halt nach (Türkische Stadt) gereist (1), und da dann einen Arzt aufgefunden, welcher dann meinte, dass äh, dass meine Eltern schon was zu spät wären, äh, weil meine Beine, äh, in zwei Jahren, sprich äh, sechs, wieder, also, dass ich wieder weiter wachse (1), und, dass ich äh meine Achillessehne ja je nachdem noch verhärtet werden werden würde, also ähm, dass (1), dass sie quasi jetzt direkt so eine OP brauchen, wenn sie an meinem Gangbild was ändern möchten. Und meine Eltern wollten mir immer helfen, und ähm, weil sie ja, ich meine meine Eltern waren ja nicht allzu alt ne? Die waren 23, aber (1) die haben wahrscheinlich weitergedacht, und haben gedacht, das Kind, die wie so weiter lebt, kriegt die Probleme, psychisch, warum sehe ich so aus? Warum bin ich nicht so wie die anderen? Ne? Warum laufe ich so? Damit diese psychischen (1) Vorgehensweisen oder Überlegungen nicht zustande kommen, haben die gesagt: „komm, dann machen wir das, weil wir das Beste für unser Kind wollen“, was ich, worauf ich auch dankbar bin heutzutage, weil ohne deren Unterstützung und deren Entscheidungen damals, wäre ich nicht hier. Hätten die nicht gesagt, ok wir machen das, wäre ich nicht hier, dann wäre ich bestimmt, vielleicht so... Weil ähm, wie gesagt, ich hab', ich bin früh geboren ne? Und ich hab', ich musste schon im Brutkasten kämpfen, weil (1) hm, meine Mutter hat noch gesagt: „Du hattest einen Hirninfarkt“ Das heißt, meine zwei Gehirnhälften, äh, die waren nicht komplett zusammen, also (1) was heißt komplett zusammen? Da war so'n bisschen Platz und do hat sich Wasser gebildet und dann haben die, so 'ne Flüssigkeit gebildet, und dann haben die durch so 'ne Spritze, die damals noch nicht so gänglich war, die man damals noch nicht so richtig kannte, die aber bei manchen, also bei einigen der Kinder ausprobiert wurden, und was gebracht haben, ähm, haben die gesagt: „Wir müssen das ihrer Tochter anwenden, und gucken, wie sich das weiterentwickelt.“ Das hat bei den früheren Kindern auch geholfen, 440 vielleicht bringt's ihrem Kind auch was.“ Weil hätten die das nicht gemacht, dann hätte ich wahrscheinlich jetzt geistige Probleme und könnte jetzt wahrscheinlich nicht so sein, wie heute. (1) Ja (1) Und das war dann eine, muss ich ganz ehrlich sagen, dann eine lapptere Entscheidung meiner Eltern, weil mit 23,

ich weiß nicht, wie ähm, wie () aufgeklärt ist man bis dann? Ich bin () selber 21 und ich hab' 44 () auch noch nicht ganz viel Ahnung von der Welt, ne? Ich bin immer noch Schülerin, ich versuche noch, ich orientiere mich noch, aber mit 23 ne? Beide (?) 23, so eine Entscheidung zu treffen, was mein Leben lang mit mir kommen () wird, dass sie das entschieden haben damals (), das finde ich sehr tapfer. (3)

Wir: Du hast uns ja auch erzählt, dass du eine jüngere Schwester hast, wie ist so das Verhältnis zu deiner Schwester? Versteht ihr euch gut? Wie kam sie so damit klar?

Sie: Ja, also ich mein', ähm ich bin zehn Jahre älter als meine Schwester (). Und die wird ja immer zehn Jahre jünger als ich sein als ich. Also (), am Anfang /atmet aus/, war es schwer, ich war selber zehn als die kam. Und dann wuchs die quasi mit mir zusammen auf, und das ist ihr auch, so mit sechs, sieben, acht Jahren aufgefallen, und ist sie dann immer erstmal heimlich zu meiner Mutter gelaufen. ^{Wieso geht die so?} Ich hab' das immer mitbekommen, aber ich bin erstmal nicht darauf eingegangen, weil ich hab' gedacht, meine Mama wird schon das alles erzählen, was nötig ist. So, dann ist die aber zu mir gekommen, sie hat gesagt „Schwester, sei mir nicht böse, aber warum gehst du so?“ Ich hab' das dann nochmal alles erzählt, mit Fröhenbeurt, mit dies und das, und dann () manchmal, gab's so Punkte, da wurde

460 sie emotional, ^{weil ich hab' auch immer gewollt, wo ich das erzählt habe, weil es mich heut- heute noch, heute noch ähm trifft eigentlich, ne? Ich hab' ja vorhin erzählt, mit dem, mit der, mit der Berufswahl und hin und her ne? Dass da die Chancen /schluckt/ nicht so hoch sind, wie bei, in Anführungszeichen ^{normalen Menschen}. Ne? Da muss ich immer gucken, was passt denn? Was kann ich denn? Und, ja dann hat sie mich gefragt: warum denn? () Und wie ist das denn? Oder (), wieso läufst du so? Und dann hab' ich gesagt: „Ja (), wenn man früh geboren ist, hat man immer so manche Probleme, und das hat mich halt erst mit den Augen ne? Und dann auch meine Füße betroffen, aber es ist halb so schlimm ne?“ Und Manchmal ^{hat sie mit mir zusammen gewollt} und hat gesagt: „Wieso habe ich gerade diese Frage () gestellt? Und dich auch mit zum Weinen gebracht?“ Weil wir haben dann auch öfters zusammen geweint, ne? Aber}

465 sie war ein Kind, klar, fragt die mich. Und ich bin ja mit ihr zusammen die ganze Zeit, und ich bin eine Schwester von ihr ne? Das heißt, wir haben (2), wir haben engen, sehr engen Bezug, wenn was ist. Und ich meine, ich musste sie aufklären, weil () ich musste erzählen, dass ich ihre Schwester bin, dass ich mir das Leben nicht ausgesucht habe, dass es mein Schicksal ist

470 und, dass sie mich so akzeptieren muss. Das ist nicht schlimm ne? Ich hab' gesagt: „Ich hab' gelernt damit umzugehen“ Ich hab' auch gesagt: „Auch wenn du mich 50 mal danach fragst, warum ich so gehe, kann ich dir das auch 50 mal erzählen.“ Weil es ist meine Schwester ne? Und ich denke, meine Schwester ist diejenige, die mich am besten irgendwann spiegeln wird, nach meiner Mama, ne? () Weil mein Vater war arbeiten, meine Mutter war die ganze Zeit bei mir. Ich glaube die kennt mich am besten, aber meine Schwester ist am Ende diejenige, die mich widerspiegeln wird, und hoffen, /schmault/ hoffentlich auch sagen wird (), von wegen „Die ist meine Schwester, und ich bin stolz auf sie!“ Weil als Kind, klar ist das schwer, immer „warum () ist die denn anders? Warum ist die denn so?“ Jetzt kann die das mit, ähm, elf, immer noch nicht nachvollziehen bestimmt, klar (). Aber in ein

475 paar Jahren denke ich mal, dass die soweit ist, dass die dann sagt: „Ich habe so eine Schwester, mit solchen Einschränkungen, ja, und die kann nicht immer das machen, und dies machen, die ist nicht in der Lage schwere arbeiten zu machen, aber ich bin stolz auf sie!“ Und die muss nicht unbedingt sagen, dass sie stolz auf mich ist, und ich erwarte von ihr auch nicht sowas. Aber, aber, dass sie zumindest lernt, und sagt: „Ok, sie ist meine Schwester, und ich nehme sie, wie sie ist.“ () Das erwarte ich auch von meiner Schwester (). In ein paar Jahren, ich meine heute, heutzutage ist die noch jung. Aber so, elf, 14, 15, vielleicht 16, so in

480

485

490

dem Alter, dass die dann zu mir kommt, und sagt: „Schwester (2), ich hab' dich gern, und ich hab' dich so lieb, wie du jetzt bist.“ Das sagt die auch jetzt, Die aber ich glaube das hängt noch nicht so ganz, ne? ^{Wieso das noch nicht so ganz, aber mal gucken. (3) ja (3)}

Wir: Ok, also du hast ja einen Migrationshintergrund, hast du da vielleicht, in der Hinsicht, 495 etwas negatives erlebt? Was dich vielleicht geprägt hat oder so?

Sie: Also ganz genau, bezüglich meiner Herkunft nicht (), aber, also sprachlich eher nicht, und auch herkunftlich nicht, aber religiös ein bisschen. Weil ich bin, also ich trage Kopftuch, seit zwei Jahren? Und, ähm, dann kamen immer so Vorurteile, wie üblich, die üblichen Vorurteile, Wie: „Haben dich deine Eltern dazu gezwungen?“ Oder „Erzählst dich dein Vater raus?“ Oder zwingt der dich? Oder zwingt der dich, damit du das tragest? Oder so, und ähm, ich habe dann allen immer erzählt, und das vertrete ich heute noch, ich hab' gesagt: „Das war meine freie Entscheidung, und das mache ich seit zwei Jahren, ohne irgendwelche negativen Einflüsse.“

Entscheidung, und das mache ich seit zwei Jahren, dass die immer sagen: „Boa, das ist aber klar hör ich immer die eins, oder den anderen, die ich (), das war mir am Anfang bewusst, vor

495 () und deswegen, diese einen Vorurteil, die ich (), das war mir klar, ich hab' gesagt: „Du hast das so Ausleben, wie ich das möchte, und wie ich das auch das Recht habe, weil ne? In Deutschland, wir sind ja eine multikulturelle Gesellschaft, wie das immer so schön heißt.“ Ja

500 () und deswegen, diese einen Vorurteil, die ich (), das war mir am Anfang bewusst, vor zwei Jahren, ich hab' das 2015 entschieden, und das war mir klar, ich hab' gesagt: „Du machst dein Kopftuch, du gehst in die Schule und dann sagt der Lehrer irgendwas, ja wie ist bei

505 () über? Oder zwingt die dich? Oder hast du, wirst du geschlagen von dein Vater? Oder bist du streng gelährt?“ Und dann habe ich gesagt: „Nein, meine freie Entscheidung, ne?“ Mir war immer klar, dass irgendein Lehrer, irgendein Schüler, irgendwer irgendwas zu sagen haben wird. Und, dass ich die aber lerne, zu ignorieren, und das hab' ich jetzt innerhalb dieser zwei Jahren sehr gut, ähm, äh,

510 überwindet sage ich mal. Ich höre da einfach nicht hin, und wenn einer da jetzt draufsetzt besteht, von mir unbedingt da jetzt eine Antwort zu bekommen. Oder zu haben zu wollen, oder zu hören zu wollen, dann sage ich immer: „Es war meine freie Entscheidung, das habe ich () selber () entschieden, ohne irgendwelche Einflüsse, oder ohne Erpressung, ohne Druck.“ Meine Eltern haben mich, wirklich sogar, die haben mich drei- bis viermal gefragt. „Du hast später ein Berufsleben (), ne? Das wird nicht so einfach sein, weil du dann (), 520 wegen deinem äußeren Erscheinungsbild () nicht angenommen werden wirst.“ Ich, zum Beispiel, bei speziellen Ausbildungsplätzen, oder, dass es heiß wird, weil kannst es ja nicht direkt immer einfach abziehen, heute heiß, heute nicht ne? (). „Heute mal ohne Kopftuch, kommst du ja nicht. Wenn du dich einmal daran hältst, und einmal das entscheidest, dann

525 muss du das auch durchziehen.“ Haben die mir gesagt: „Diese Vorurteile, die kommen, diese Fragen, diese komischen () Kommentare, die musst du dann entweder auf 'ner guten Basis, das bearbeiten und nicht hin hören, oder eine gute Antwort geben, so, dass sie nicht mehr weiter fragen.“ Und dann hab' ich immer gesagt: „Es ist meine eigene Entscheidung, ne? Und ich mache das (), weil ich das will, und weil es meine Religion vorschreibt und weil ich hier in Deutschland meine Religion ausleben darf.“ Und außer dieser Kommentare, wegen meiner Einschränkungen und dieser religiösen Problematik (), hatte ich gar keine anderen

6.3 FR029 – Mina Khatib

Gruppe: Aylin, Jihan, Esra, Rebecca, Melissa, Saadet

Interview mit Mina Khatib*

Interviewer: Saadet Akylidiz, Aylin Von der Weiden, Jihan Lahmiki

Daten zum Interview

Datum und Zeit: 30. November 2016, ab 16:00 Uhr

Ort: ein Café in der Innenstadt, in einer deutschen Stadt

Dauer: ca. eine Stunde

Alter: 19 Jahre

Geburtsort: deutsche Stadt

Studium: Geschichte und Archäologie

Eltern

Vater: geboren 1954 in Irak, Exilreise nach Deutschland 1970, Bildungsweg: BWL-Student, Schmuckverkäufer, selbstständiger Gastronom seit 1997.

Mutter: geboren 1976 in Irak, Exilreise nach Deutschland 1994, Bildungsweg: Hausfrau, Word-Excel Ausbildung, Bäckerfachfrau

Geschwister

Fünf weitere Geschwister geboren: 1996, 2000, 2001, 2002, 2014, ältester Bruder Student, 3 jüngere Geschwister Schüler/innen, ein Kleinkind

Zustandekommen

Für unser Interview haben wir jemanden gesucht der einen interessanten Bildung- und Lebensweg hat. Ein Mitglied unserer Gruppe hat Mina, ihre ehemalige Mitschülerin, über WhatsApp kontaktiert um ihr von unserem Projekt zu erzählen. Sie war bereit das Interview mit uns durchzuführen und somit vereinbarten wir einen Interviewstermin mit ihr.

Zusammentreffen

Mina kam ca. 30 Minuten verspätet zum vereinbarten Termin, da sie unerwartet aufgehalten wurde in der Universität, welche in einer anderen Stadt liegt. In dieser Zeit konnten wir nach einem anderen Café suchen, da das Café in dem wir uns ursprünglich treffen wollten, überfüllt war. Schnell fanden wir eine optimale Sitzgelegenheit in einem anderen belebten Café. Die restliche Wartezeit nutzen wir um das Kamerastativ aufzubauen und um die Videokamera einzustellen. Schließlich kam Mina und wir stellten uns erstmal alle gegenseitig vor. Bevor wir anfangen, erklärten wir ihr nochmal worum es bei dem Interview geht und wie sie beim Erzählen am besten vorgehen sollte. Wir versicherten ihr, dass das Video nur von den Gruppenmitgliedern gesehen wird und dass Namen von Personen und Orten so geändert werden, dass niemand auf ihre Identität schließen kann.

Aussehen und Verhalten:

Mina* ist durchschnittlich groß und schlank gebaut. Sie wirkt sehr gepflegt, ist sehr offen und überhaupt nicht schüchtern oder zurückhaltend. Sie kam direkt auf uns zu. Sie trägt ein Kopfhörer, eine Jeansjacke, eine Jeans und sportliche Schuhe. Sie redet laut und es stört sie nicht, dass andere Leute im Café ihre Erzählung ebenfalls hören.

Während des Interviews:

Mina* erzählt insgesamt zirka 40 Minuten, mit lediglich 2 kurzen Unterbrechungen durch zwei Anrufe. Sie spricht sehr schnell und manchmal etwas undeutlich.

Transkriptionsregeln

nein betont/laut

nein gedehnt

nein schnell

nein leise

nei: Abbruch eines Wortes

nein? Stimme geht hoch

(.) kurze Pause

(3) Dauer der Pause in Sekunden

(?) unverständlich

- /lacht/ Gestik, Mimik, nonverbale Äußerungen des Sprechenden
 [mf] kurze Äußerung des gerade nicht Sprechenden
 * Name geändert
- 32 wollte immer auffallen irgendwie sowas (.) Im Kindergarten- ich hatte jetzt auch nicht viele
 - 33 Freunde, weil die meisten halt abgeschreckt waren, weil ich ein bisschen psychopatisch bin
 - 34 (.) Und (.) eine Erzieherin hat mich halt immer geprägt, weil die halt immer an mich
 - 35 geglaubt hat und die hat schon damals gesagt, dass ich's irgendwie weit bringe (.) Noch
 - 36 nichts äh passiert, aber (.) ja dann war ich in der Grundschule, die war direkt hinter dem
 - 37 Kindergarten und da bin ich auch wieder zum Kindergarten zum Hort gegangen, also das
 - 38 war (.) Die hat mich schon bis zur vierten Klasse begleitet, dieser Kindergarten (.) Und ja in
 - 39 der Grundschule hatte ich auch nicht so viele Freunde (.) Und ich hab ziemlich viel Mist
 - 40 gebaut immer und ja (2) ich kann mich noch erinnern wir haben so eine Lesepacht gemacht
 - 41 in der Grundschule und das war ziemlich lustig und dann bin ich (.) abgehauen fach! Und
 - 42 dann haben die meisten immer gesagt, dass ich- also keiner hat an mich geglaubt und
 - 43 gesagt, dass ich echt (.) es nicht so weit bringen werde (.) Also es war immer so ein
 - 44 Gegensatz quasi und meine Familie hat auch nicht an mich geglaubt, aber als ich dann auf
 - 45 dem Gymnasium war (.) Äh hat es sich irgendwie gezeigt, dass ich chaotisch bin und es
 - 46 nicht hinbekomme (.) Und dann sind wir halt oft umgezogen, das hat auch noch dazu
 - 47 beigetragen, dass ich erstmal die Schule gewechselt habe und Freunde verloren habe und ja
 - 48 was kann man noch sagen (.) Ich hab damals, also die beste Freundin? meines Vaters sagte
 - 49 ich mal (.) Die hat beim WDR gearbeitet und die hat mit mir immer so Interviews gemacht
 - 50 (.) Und weil die gesagt hat, dass ich mich irgendwie abhebe und ja das war auch bisschen so
 - 51 ähnlich wie ever Ding (.) Das war über so'n muslim the new generation lieb das war beim
 - 52 WDR, da gab's mal so ne Rubrik, da war ich 2 mal und das war auch irgendwie so ähnlich
 - 53 über die Familie und so gesprochen (2) Äh Wo waren wir jetzt? Genau. Dann war ich auf
 - 54 dem Gymnasium. Hmm, also was erzählt ich denn da über die Zeit? Was kann man denn da
 - 55 sagen?
 - 56 E: Alles was dir einfällt.
 - 57 ME: Ja aber (.) aber ich hab da halt nur Mist gemacht, /lacht/ Also ich wurde ä gehänselt, aber
 - 58 das lag daran, dass ich eine Mistgeburt war, /lacht/ Also von Mitkamernaden wurde ich
 - 59 gehänselt so ä.
 - 60 E: Aber ich würde mal annehmen, dass du erfolgreich in der Grundschule warst, weil sonst
 - 61 wärst du ja nicht auf dem Gymnasium gelandet, oder?
 - 62 ME: Ja also ich wurde zur Realschule empfohlen (.) aber (.) ich hab gesagt da geh ich nicht
 - 63 hier? Und dann haben meine Eltern gesagt okay bitte geh ins Gymnasium. Äm dann war ich
 - 64 dann da. Und der Herr S. war von mir begeistert (.) also der hat mich immer gemocht. Und
 - 65 der hat gesagt ich hätte Potenzial und so bla bla, Also war ich da (.) Ich kann mich gar nicht
 - 66 mehr an meine Grundschulzeit erinnern. Auch nicht das man so Tests und das man auch so
 - 67 Arbeiten geschrieben hat, ich kann mich gar nicht mehr erinnern. Äm ja (.) also erzählt ich

- 1 Transkript
- 2 E: Ja also, erzähl uns von deinem Leben, insbesondere von deinem Bildungsweg (.) Kannst
- 3 mit dem Kindergarten anfangen
- 4 ME: Also ich bin in einem italienischen Kindergarten ge- ich bin zu einem italienischen
- 5 Kindergarten gegangen, das war grammatikalisch korrekt? Ähm ja (.) Also ich hab schon
- 6 immer viel schwed. gebaut und dann war ich an einer Grundschule (.) Und (.) die war cool
- 7 /lacht/ Dann war ich- Also ich bin oft umgezogen muss man sagen in meinem Leben (.) Ich
- 8 glaub so 11 mal oder so bin ich umgezogen und äh (3) was kann ma noch sagen ja genau,
- 9 dann war ich auf dem Gymnasium x und ah ja (.) Da war das so, dass ich nicht immer die
- 10 aufmerks- äh aufmerksamste war und nicht ziemlich sorgfältig und auch nicht zuverlässig (.)
- 11 Also ich hab das System Schule nicht ernst genommen und ja fleißig war ich auch nicht,
- 12 aber dann habe ich es irgendwie geschafft (.) Hab die Q1 wiederholt (2) weil ich nicht
- 13 regelmäßig in der Schule war (.) Und äh ja dann war ich (2) in der Q1 ah dazu muss man
- 14 sagen, dass mein Bruder auch wiederholt hat und das hat mich auch noch gestört deshalb bin
- 15 ich auch nicht oft zur Schule gegangen, weil er hat die EF wiederholt, da war der in meiner
- 16 Stufe und da haben wir auch nur Mist gebaut (2) Dann hat er das Abi- Ne er hat das Abi
- 17 garnicht gemacht? Und ja also habe ich die Q1 wiederholt und war bei Freundin in der
- 18 Stufe das war ziemlich cool (.) Ich auch ziemlich viel Scheiße gemacht, aber ich hab's
- 19 geschafft 2,6 Abi bestanden und (.) mein Handy klingelt und ich sollte kurz ransehen, weil
- 20 es ist glaube ich wichtig
- 21 Pause
- 22 Mina telefoniert sowohl auf Deutsch als auch auf Arabisch auf dem Handy. Als sie auflegt,
- 23 sagt
- 24 sie nicht, wer sie angerufen hat. Die Unterbrechung dauert ca. 2-30 min
- 25 ME: Sg (.) Aufgewachsen bin ich in einer (.) sage ich mal strengen muslimisch geprägten
- 26 Familie so und ja ziemlich chaotisch sage ich mal ich hab fünf Geschwister ne erst vier
- 27 Geschwister und weil meine fünfte Schwester ist ne Halbchwester (2) Und meine
- 28 Eltern waren 14 15 Jahre verheiratet (2) dann haben sie sich geschieden (.) Also was mich
- 29 persönlich immer geprägt hat ist halt das ich mich quasi wie so ein schwarzes Schaf gefühlt
- 30 hab sage ich mal (.) Ähm ich war schon immer eher äh (3) bisschen behindert im Kopf und

113 Schauspielern kennengelernt und so. Aber da gab's auch schon Leute, die diskriminiert haben.
 114 Aber da bin ich nicht drauf eingegangen. Also immer wenn es hieß ä zieh jetzt mal dein
 115 Kopftuch aus, hab ich gesagt schönen Tag noch! Ich hab trotzdem weiter mit denen
 116 gesprochen. Also (.) geht rein und raus. Es gab auch Momente, wo ich manchmal in der Bahn
 117 bin und so Leute so enterteine, weil ich so laut spreche und so Witze erzähle. Und dann hab
 118 ich erzählt, dass die meisten Leute denken mein Vater sei deutsch. Und dann gab's ne Frau
 119 neben mir (.) es war gar nicht so lang her. Und die ä hat dann gesagt das glaub ich Ihnen
 120 nicht, dass Ihr Vater deutsch aussieht ä also weil wir doch nicht Deutsche sind. Und dann hab
 121 ich gesagt was empfinden Sie denn als deutsch, hab mich mit der so ein bisschen angelegt.
 122 Also aber auch auf sehr höflicher Ebene, sodass ich sie so ein bisschen fertig gemacht hab
 123 quasi, weil sie auf meine Fragen gar nicht antworten konnte. Dann gab's so ne Konversation
 124 (.) also die ganze Bahn hat da irgendwie anscheinend mitgemacht. Also da gab's Schwarzze,
 125 die mitgesprochen haben und (.) also Leute mit Migrationshintergrund. Dann hieß es, dass sie
 126 ja manche Leute mit Kopftuch in der Bahn sieht und gar nicht mehr glaubt, dass sie in
 127 Deutschland ist. Also dann hab ich gefragt, was sie glaubt, was denn Deutschland ausmacht.
 128 Dann sagt sie ja ich bin Deutschland, ich gehör dazu. Dann sag ich warum nicht ich? Dann
 129 hab ich gesagt also, dass mein Vater wahrscheinlich länger hier lebt als ihr Sohn- mein Vater
 130 ist ja seit mehr als 35 Jahren hier in Deutschland. Hat sein Leben hier verbracht, hier auf-
 131 aufgewachsen quasi, ist so mit 18 hier hingekommen, hat die deutsche Staatsbürgerschaft. Ich
 132 bin hier geboren, die nächste Generation wird hier geboren. Und ja, dann hat sie auch nichts
 133 mehr gesagt. Es gab auch mal Momente in Düsseldorf, da hab ich auch Promo gemacht. Da
 134 hab ich Mandarinenshaken auf die Bahngleise geworfen. *Aber das ist Kompost, das geht*
 135 *weg! /lacht/* Dann hieß es hier, hier bei uns machen wir das nicht. Und dann hab ich gefragt
 136 wo hier bei euch? In Düsseldorf? Und die so ne in Deutschland. Und dann hab ich gesagt ja
 137 ich weiß, das würden Sie in Deutschland nicht machen, aber das ist Kompost. Und dann hat
 138 die gesagt ne also wir machen das nicht. Und dann hab ich gesagt ich bin auch wir. Dann war
 139 es aus mit der Konversation, weil sie aufgehört hat mit mir zu sprechen. Ja also es gibt ab und
 140 zu solche Momente. Aber das sind ziemlich lustige? Also ich liebe diese Provokation. Und ja
 141 (.) genau es gab noch (.) also ich wollte mich bei einer Schauspielschule bewerben. Aber ich
 142 hab's aus dem Grund auch nicht getan, weil ich gedacht habe (.) also ich war noch nicht bereit
 143 das Kopftuch abzulegen und ich würd's erst mal so durchziehen mit dem Kopftuch. Aber hab
 144 gedacht, dass sie mich ablehnen werden. Darauf hatte ich keinen Bock und deshalb hab ich
 145 mich da nicht beworben, bei der Schauspielschule. Bin nicht hingegangen. Also hab ich's erst
 146 an ner Privaten gemacht. Und das war aber nicht so meins, weil es ging um Geld und so und
 147 dann (.) hat man einen gar nicht richtig ernst genommen. Weil da hätte jeder Depp reingehen
 148 können. Und (.) was soll ich denn jetzt noch dazu sagen?
 149 **F:** Warum hast du denn gedacht, dass die dich nicht nehmen?
 150 **M:** Ä als Schauspieler schlüpft man in andere Rollen rein und ich werd in eine Schiene
 151 geworfen. Also wenn du Kopftuch trägst spielst du entweder einen Terroristen (.) oder du
 152 spielst irgend ein Kopftuchmädchen. Aber darauf hab ich ja keine Lust, weil ich hab ziemlich
 153 viel Potenzial. /lacht/ Ja (.) und außerdem will ich auf die Bühne, will Theater machen,
 154 klassische Stücke. Und das funktioniert nicht mit Kopftuch. Ich mein ich kann nicht ä (.) der
 155 gute Mensch von Sezuan kann ich nicht spielen (.) und da irgend eine Frau spielen, die sich
 156 nackt auszieht. Da kann ich kein Kopftuch tragen. Das funktioniert nicht mit dem Kopftuch.
 157 Also wird man in eine Schiene geworfen, das wollte ich nicht.

68 dann noch über die Oberstufe oder die Zeit der weiterführenden Schule? Was soll ich da
 69 sagen?
 70 **F:** Was ist mit Lehrern? Ja oder vielleicht wie war die Beziehung zu deinen Lehrern, zu den
 71 Klassenkameraden?
 72 **M:** Also die haben mich immer aus der Scheiße rausgeholt, oder ä (.) als ich gehänselt wurde
 73 von vielen Kameraden ä waren wir sogar bei so Mo- Mobbingdingern und dann haben die
 74 immer meine Eltern angerufen und so und wo ich immer geholt habe und so. Also die waren
 75 halt (.) die haben mich immer aus der Scheiße geholt. Frau R. kann ich mich erinnern und
 76 Frau S. Und ja, die standen mir halt immer bei und so. Und ich glaub das ging so bis zur
 77 neunten Klasse. Und ja dann war ich in der EF und hatte auch nicht sonderlich viele Freunde.
 78 In der QJ hatte ich auch nicht sonderlich viele Freunde. /lacht/ Also dann hatte ich ein paar.
 79 Und also mein Charakter ist ziemlich schwer. Und ich hab die Leute immer ab- abgeleckt und
 80 so. Deshalb wollten die meisten nichts mit mir zu tun haben. Und in der QJ, die ich
 81 wiederholt habe. *Also ich hab, ich hab das gar nicht ernst genommen, man kann das gar nicht*
 82 glauben. Und dann war ich halt bei denen in der Stufe und irgendwie hat mich das so
 83 angespornt, weil ich gedacht habe gut ich hab's schon mal einmal gemacht und hab ä hab die
 84 Zeit schon mal durchgehört und weiß wie die Lehrer mal ticken. Also hab ich das so
 85 durchgezogen. (.) *Aber ich war doch eigentlich nie? (.) Also die meisten Leute haben mich*
 86 *immer geschätzt, hab ich gedacht?* Oder die Lehrer oder generell wenn ich mit älteren Leuten
 87 gesprächen habe oder so mit Autoritätspersonen. Weil dieser Gegensatz das ich Kopftuch
 88 trage und immer in so ne Schiene geworfen werde mit so einer Türkengang, die immer ä
 89 Kopftuch getragen haben und die waren halt so streng. Und äm ich werd erst mal so in einen
 90 Topf mit denen geworfen, aber als die gemerkt haben das ich ziemlich anders drauf war (.) ich
 91 hab anders gesprochen, hab mich anders verhalten, stand auf andere Dinge. (.) Deshalb ä
 92 haben die mich irgendwie anders wahrgenommen. Und ich würd nicht mehr in diese Schiene
 93 geworfen. Aber da gab's schon Momente. Aber die waren irgendwie selbst-provozierend
 94 Also (.) in der Klausur (.) in der Abiturl Klausur, es war Englisch. In der Englischklausur gab's
 95 da nen Moment (.) ich weiß gar nicht, wie das angefangen hat. Wie hat das angefangen? Also
 96 er hat mich, hat mich quasi beleidigt und gesagt, dass ich ä (.) dass ich doch nicht
 97 selbst (.) ah ich wollte auf die Toilette gehen und hab gesagt, dass ich ein freier Mensch bin
 98 und machen kann was ich will und dann hieß es aber du trägst Kopftuch, wie bist du dann
 99 eigentlich nicht, aber ich trag das nicht so ganz aus Überzeugung das Kopftuch, das ist so
 100 familiär bedingt und so. *Eigentlich dient mein Kopftuch so für die Schauspieler, so für*
 101 *Theater und so.* Also bin ich nicht ganz überzeugt davon, aber (.) ich traue es. Und hab mich
 102 dann bisschen mit dem gestritten, bin danach zu meinem Studienleiter gegangen und dann zum
 103 Schulleiter und hab mich da beschwert. *Also der Lehrer ist aber vom wie psychopathisch.* Das
 104 war glaub ich die einzige ä Diskriminierung, die wahrscheinlich nicht beabsichtigt war, weil
 105 der Typ ja irgendwie krank ist. (.) Erzähl ich auch außerhalb der Schule also was da passiert
 106 ist?
 107 **F:** Ja.
 108 **M:** Ä also nach der Schule hab ich z.B. äm gearbeitet bis vor zwei Wochen bei XY. Das ist
 109 so eine Promo Game GmbH. Und da hab ich Fellow. Fresh gewonnen und also ziemlich
 110 erfolgreich, war Team Captain und so. Aber da gab's schon Momente, da bist du auf der
 111 Straße, da lern man halt total viele Leute kennen, knüpft Kontakte, also da hab ich auch

199 haben die niemals besucht, weil meine Mutter sich nicht mit denen verstanden, deshalb hatte ich auch nie Bezug, aber a-auch zu meiner Mutter habe ich einen miserablen Bezug, sie weiß nicht viel über mich, ich könnte wieder zurück zu meinem Vater aber der redet nicht mit mir, und ja. Ich bin ein großer Redner, aber ich mache nichts.

200 I: Wo lebst du denn jetzt? Nicht bei deiner Mutter nicht bei deinem Vater

201 M: Doch ich lebe bei meiner Mutter aber bin halt jetzt öfters bei meinem Papa, aber das kann man nicht leben nennen, weil mit meiner Mutter bin ich halt im Zimmer und mit- bei meinem Vater im Zimmer meines Bruders() also ich red jetzt auch nicht viel mit meinem Vater, rede halt mit meinen anderen Geschwistern und mit mir() u-und mit meiner Mom mache ich halt auch nicht, bin also alleine. Wer sich melden will hier ist die Nummer/lacht/ ich habe aber kein Whatsapp/lacht/oh doch habe es jetzt wieder installiert.

202 I: Ehm, hast du mehr Kontakt zu Deutschen also Freunden gehabt oder zu Ausländer, wegen deinem Kopftuch, ich meine die auch Kopftücher tragen, so wie du.

203 M: Hingezogen zu wa-, ich verabscheue so was, also mit Ausländern komme ich gar nicht zurecht/lacht/ vor allem wi- wie, die die sich gar nicht für die Welt interessieren. Also ich interessiere mich mehr für die Politik statt die Kultur. Das kann man nicht mit Ausländern machen, d- die so stur im Kopf sind/lacht/ ja also von Freunden halte ich so wie so nichts, mit Jungs habe ich mich besser verstanden () ähh was wollte ich noch sagen(3) in den letzten Wochen habe ich viele Freunde verloren, bin wieder alleine, aber was eigentlich gut ist, denn ich mag es alleine zu sein. Also von daher nicht Prototyp-Kanax, sorry/lacht/(7)

204 I: Ehm wie ist es so mit deinen Geschwistern?

205 M: Joa ich weiß halt auch nicht so viel über die, die auch nicht über mich(5)

206 I: Ja, konzentrieren wir uns mehr auf deine Schulzeit, weil wir müssen deinen Bildungsweg analysier--

207 M: /wischt ihre Tränen weg/ Ok, über was war das jetzt? Ja (), wo hab ich Erfolg gesehen? () Äh doch, also in Geschichte hab ich's nicht ernst genommen, also hatt' ich damals fünfem () also ich war sogar schlechter. Ich hatte fünf und sechs () ich mein, das war für mich Todesurteil. Ich hab das Gefühl gehabt, Frau X hasst mich, () *Heben die anderen auch immer gewagt* () ja () die hasst dich () *bla bla*. (2) und dann () ging's aber so die letzte, das letzte halbe Jahr in Q1 () 'ne eins geschrieben () war besser als X, Also das waren die zwei besten unso () Dann ging's in die Q2 () Abiurprüfung () 14 Punkte. *Ganz ganz* gut, weil ich mich irgendwo dafür interessiert habe. () *Ich glaube das zählt ich zu einem ein- einzigem persönlichen Erfolg*. (2) und ja ()

208 I: Was waren deine Lieblingsfächer?

209 M: Englisch (2) Geschichte (1) Sport mocht ich auch. (3) Literatur mag ich auch () aber ich nicht unser Literatur () also unsere Literatur. (3) ja (3)

210 M: Viele (4) äh mir richtig angeekelt () also ich hab das hingonnen, weil ich mit Problemen nie was anfangen kann und () ähm () ich komm nicht mit Konsequenzen unso klar, deshalb hab ich das halt immer () also *mein Gehirn hat gute Arbeit geleistet*, weil ich hab viel verdrängt () deshalb kann ich mich nicht so gut daran erinnern (2) also ich war jetzt nie sonderlich gut in Mathe und wenn man sagt nicht sonderlich gut in Mathe, *dann wirklich nicht sonderlich gut in Mathe*. Also ich kann nichmal

158 I: Du meinst ja, dass du es selber nicht so ernst nimmst und du bist trotzdem nicht be- also
159 bist trotzdem nicht bereit, das abzulegen.

160 M: Ja aber ich glaube, dass meine Familie nicht da-azu stehen würde und() ne Familie
161 braucht man glaub ich() irgendwam/nick/(3) und außerdem hatte ich keine Ahnung, dann
162 würde ich ja gehen, wenn meine Familie mich verstoßen würde.() Ich hab doch nichts, ich hab
163 kein Studium, kein nichts, kein Geld/lacht/() ja().

164 I: Wie ist der Bezug zu deiner Familie?

165 M: Miserabel. Also meine Eltern sind geschieden()äh vor zwei tausend elf oder -zehn so ja
166 und() warte ich kann halt nicht zurückrechnen() ja vor sechs Jahren. Und da habe ich mich
167 entscheiden- n () müssen quasi oder dürfen, ob ich zu meinem Vater und zu meiner Mutter
168 ziehe- eigentlich habe ich ein besseres Verhältnis zu meinem Vater() aber, also ich war das
169 letzte Kind, das sich- also alle meine vier anderen Geschwister haben sich entschieden() eine
170 zu meiner Mom, drei andere zu meinem Vater. Ich wollte auch zuerst zu meinem Vater, dann
171 hatte ich irgendein ein Gespräch mit meiner Mutter und meiner Oma, so dass ich zu meiner
172 Mutter gezogen bin, ja dieses ein Mädchen sollte zu der Mutter gehen und so und () da war
173 so ein Komplott quasi gegen mich und dann musste ich mich doch umentscheiden, bin dann
174 zu meiner Mutter gezogen und mein Vater hat Kontakt abgebrochen, er hat mich gehasst und
175 () bla bla und äh (3) ja()

176 I: Und ehm wie läuft dein Studium momentan?

177 M: Also ich ja da noch nie/lacht/

178 I: Nicht einmal?

179 M: /nickt/ Ist ziemlich traurig (3) aber nein.

180 I: Hast du an gar keiner Vorlesung teilgenommen? Also du weißt gar nicht warum es geht
181 und-

182 M: STREU noch Salz in die Wunde/lacht/ nein war ich nicht.

183 I: Und warum? Gefällt dir das nicht, hast du keine Interesse?

184 M: Weiß ich nicht also- ich hatte halt nichts zu tun und dann habe ich mich einfach so
185 entschieden- das war der letzte Tag der Einschreibung- ich bin dann dort hingegangen, eine
186 Freundin hat mich dazu gezwungen und mir den Link geschickt, ich habe es nicht selbst
187 hingekriegt weil ich mich nicht mit Technik auskenne. Ich kann nur illegal mich in Serien
188 entlocken/lacht/ und dann war ich da, ich hab nicht gewusst- ich soll da und hab gesagt, ich
189 will mich gerne einschreiben/lacht/. Ich habe mich dann für Geschichte entschieden, ich weiß
190 nicht, dass war so ein 2-Fach-Bachelor mit Kernfach oder Begleitfach keine Ahnung; was
191 das war, dann habe ich Archiologie gewählt und hab mich eingeschrieben und bin nach
192 Hause gegangen() ich habe die Studiengebühren bezahlt, von meinem Taschengeld, ich
193 wusste nicht mal, dass ich Bafög beantragen konnte, was soll's, ich habe mich nicht darum
194 gekümmert. Hab das erst gestern gemacht/lacht/ ja

195 I: Hast du Bezug zu deinen Familien, die nicht in Deutschland leben, oder leben überhaupt
196 noch welche?

197 M: Neee, mein Vater hat die Seite meiner Mutter gehasst und umgekehrt. Also hatten wir nie
198 Kontakt, also meine Familie lebt gestreut in Kanada, Amerika, Holland. Dabei überall u- und

289 I: Hattest du den Nerv, bist du damit klargekommen?

290 M: (2) Ja (2) /Nickt bejahend mit dem Kopf/, ja. (3) Also es gab 'nen Moment- (.), da hatten wir uns gestritten gehabt eh, es war (.) ein Monat. (?) Ich war der Meinung, dass Abtreibung gut war eh Okay ist (.) wenn man *vegetarisch* wird (2) oder (2) wenn es *ein behändertes Kind wird* und man weiß, es *Abtreibung* geht, danach hieß es *ja* dass wir Mörder sind, im Islam geht das nicht und dann gab es die *Diskussion*, dass im Islam *also wir haben mit der Fatwas-lehrerin gesprochen*. Also, sie war auch auf unserer Seite, dass Abtreibung geht und dann haben wir diskutiert und da halt auch so ein Punkt wo eh (.) diese Streitigkeiten angefangen haben (.) und *ja* da gab es auch noch Momente wo wir im Restaurant waren dann mussten wir uns rechtfertigen warum wir eh (.) *kein Schweinefleisch* essen. (3) Und da gab es halt nur Schwein, weil es *griechisch* war. (2) oder Rind oder so was esse ich ja auch nicht (.) und dann gab es ein Mädchen (?) und dann hat Karima erstmal *richtig* vor Frau Hoss geweinlt, weil (.) Frau Hoss sie angeschrien hat, weil sie jetzt hier mittrinkt oder warum sie nicht (1) *kein* Fleisch isst. (2) Also hätte man gesagt *Yeganeer* vegetarisch *hätte* ich das verstanden oder sogar befrwortet aber die- jetzt wegen der Religion ist sie ausgeickt, (.) dann musste ich sie halt trüsten und ihr *sagen*, dass es halt auch behinderte Menschen gibt *keine Ahnung*, rein raus scheidt egal (3) und *ja* (.) ehrlich gesagt ich war damals *ziemlich* sensibel (2) ich weiß noch, fünfte Klasse da stand an der Tafel (1) Gott ist nackt? Und eh (2) dann hat, haben zwei Mädchen, also ein Mädchen hat auch Kopftuch getragen und die andere ihr Glauben war auch streng muslimisch aus der Türkei (1) die hat dann auch irgendwie geweint und ist ausgerastet *wir waren in der fünfte Klasse wir haben das nicht verstanden* und dann gab es die Diskussion wieso ich Kopftuch trage (3) *ne* das Mädchen hat erst später Kopftuch getragen, ich war die einzige die Kopftuch getragen hat (2) und dann gingen alle auf mich los warum ich Kopftuch trage und (.) ich habe es *damals* schon nicht verstanden *warum* ich das trage, weil es einfach Familiengeprägung war und ja (2) und weshalb trägt du Kopftuch hab dann geweint und bin aus der Klasse gegangen (3) ja, das war auch ein Moment. Aber (2) ich hab' jetzt draus gelernt so weil (.) ich bin ziemlich anders deshalb (2) /Bewegt ihr Hände hoch und runter/ hab ich schon tausend Sachen gehört über mich aber das geht rein und raus. Seit den letzten zwei Jahren oder so, ein zwei Jahren ja (.) Da hab' ich schon gelernt so geht das Leben und so /nickt öfter mit dem Kopf/ (6) deshalb.

319 I: Wie kamst du dazu, wieso warst du so gut in der Schule?

320 M: *Ja*, weil ich meine Eltern stolz machen wollte /lacht/

321 I: Wie hast du das denn geschafft ohne zu lernen?

322 M: Ich sag ja ich bin kein System der Schule. Ich bin kein Kind des Schulsystems /Bewegt ihre Hände hin und her/. Eh weil ich hab' nie verstanden warum (3). Es gab Leute, die waren einfach nur *sympathisch* (1) und eh haben *Einsen* bekommen. Leute die *vorne* gesessen haben *Einsen* bekommen. (2) Und ich saß immer *hinten* und dann wurde man abgestempelt (2), quasi eh (.), da gab's auch Momente wo ich gedacht habe *naur*, weil ich *Ausländer* hin, *aber das sag man halt immer so*. Und dann gab es auch Leute, die beispielsweise (.) einmal eine eins geschrieben haben und schon hat man denen, um die Klausur nicht richtig zu korrigieren, *einfach nochmal eine Eins gegeben quasi*. Das war dann wieder so *Schubladen* denken. O.k. die hat eine Eins *geschrieben*, gebe ich ihr wieder eine Eins, dabei war ihre Klausur gar nicht mal so gut. Und ich hab' immer fünfeln kassiert, dann hab ich mir gedacht den Weg gehe ich auch nicht mehr (3), weil ich gedacht habe (3) ehm wieso ist ein Mensch dann nur intelligent wenn er gute *Noten* hat (2). Dabei gab es Leute die einfach *meist dumm*

242 richtig *Rechnen* (.) zwei plus vier ist schon ziemlich schwer (.) ich benutz meine Finger *für*

243 *zwei plus vier* (.) und *äh* aber *durchgemogelt* (.) ungläub- *also ich glaub* ich (.) *nein* noch

244 größer (.) noch 'n größerer Erfolg als das, was ich in Geschichte gemacht hab. (.) Darüber sollte man echt 'n Film drehen, wie gut ich *geschummelt* hab (.) in Biologie Meisterleistung (.) das glaubt man nicht (.) 2 Handys (.) in meinem Stiefel hat' ich 'n Handy (.) ich hatte hier 'n Handy (.) ich hatte (.) ich hatte *Zettel im Bad* (.) poah (.) ich *glaub* das ist mein größter Erfolg, dass ich so krass geschummelt habe (.) wenn die Lehrer wüssten (.) *überall* (.) ja (2).

248 I: Gib es einen persönlichen Wendepunkt in deinem Leben für dich?

249 M: (6) *als ich wiederholt habe?* (.) weil da hat' ich das- (.) mein damaliger Studienleiter hat mich irgendwie dazu gedrängt und dafür *dank*' ich den immernoch (.) bis heute (2) weil er mir gesagt hat, dass es besser für mich ist. Ich hab eigentlich gedacht, ich kann das nicht nochmal durchziehen (2) hab *ziemlich* viel geweint (.) dann bin ich doch (.) hab mich doch dafür entschieden und *hab's gemacht* (.) das war die beste Entscheidung (2) *ja* (.) außerdem hab ich mich reifer gefühlt dann (.) weil hat' ich da mein Abi gemacht (.) also da wir ich *ja* *siebzehn* (5) *nein?* (.) ja also gerade achtzehn geworden, aber siebzehn (2) *ja* (.) ist halt (.) *Mahnungen*, *Gebühren*, *Zahlungen bla bla* (.) *äh* (.) von Ämtern, Behörden und so (.) dann komm ich damit nicht zurecht. Also das war wirklich so, dass ich (.) zum Beispiel *ich hab mir ein Atito gekauft*, aber kein Führerschein. (.) *Was mein Problem ist*, ich kauf mir ein *Oldtimer*, hab aber kein Führerschein. Zum zweiten Mal die Prüfung *verackelt*, ich bekomme aber vier Wochen bekommen und hab den in meine *Tasche* geworfen (.) und den nächsten nach Versicherung bekommen, *den eskalt* in meine *Tasche* geworfen. *Dann hat meine Mama die Mahnungen* bekommen und da stand dann beim Ersten 483 und beim Zweiten 1310 (.) und das *musste gefanden* und da stand dann beim Ersten 483 und beim Zweiten 1310 (.) und das *musste meine Mama dann zahlen* (.) Das war'n *Mahnungen* (.) hätte ich umgehen können, *hätte* ich *den ersten Brief geöffnet* (.) ich bekomme Briefe und öffne sie nicht, weil ich Probleme aus dem Weg gehe, weil ich Probleme hasse. (5) *Damit ihr nur versteht*, was in meinem Kopf abgeht.

270 I: Was ist denn mit schönen Erinnerungen, die du in der Schule hattest?

271 M: In jeder *Stufenfahrt*, oder in jeder *Klassenfahrt* (.) erste *Klassenfahrt* ward ich *total* *gehasst*, zweite *Klassenfahrt* des Todes *gehasst*. (.) *Hinfahrt* war immer nice (.) Rückfahrt war immer *komplett* gegen mich (2) also deshalb hat mein Gehirn das gut *verdrängt* (.) *Stufenfahrt* war auch nicht so *prickelnd* (.) also da war (2) ein Mädchen X (.) also hab da auch geweint, die *Stufenfahrt* war *todes kake* (.) *ich wollt' nur weg*. (2) Ich weiß es nicht, aber ich hasse das Mädchen (3) *keine Ahnung* die hassen mich, ich hasse die, weil die kommen nicht mit meiner Art zurecht. *Keine Ahnung* ich wollte halt immer irgendwo hin (.) so (.) erwole waren *mega cool*, die kamen aus London. *Mit denen hab ich gesprochen* und dann war ich halt *direkt* (.) *ich war mit denen auf dem Zimmer* (2) und dann haben die nicht mehr mit mir gesprochen und so (.) dann wurde ich (.) also *damit hab ich mitkommen wie die über mich lästert* (.) während ich am schlafen war (.) aber ich hab nicht geschlafen (.) *über das war ziemlich dumm* von denen (.) und *ja* dass die von mir Sachen klauen, die ich gekauft habe (2) Dass die mich nicht ernst nehmen (.) *aber* das hat sowieso schon jemand gemacht (5) Und ich kannte halt Berlin, *weil ich war da halt davor schon zwei mal* und wollte an (.) *me* hinhängen, wo ich vorher war

287 M: die wollten (?) das halt nicht *mitmachen* und so (.) Schüttelt mit dem Kopf, fasst sich an die *Stirn*/

378 M: Braucht ihr noch was für eure Arbeit was vielleicht **wichtig** ist was ihr vergessen habt um
 379 um das....
 380 I: Ich glaube wir haben Eigentlich so ziemlich alles, bis auf so Wendepunkte in der
 381 Schullaufbahn also so-
 382 M: Aber da gabs halt leider nicht so viel, weil () es war kontinuierlich dieselbe Scheiße so ()
 383 gefühlst bis zur neunten Klasse also ich hab mich gar nicht (?) ich hab sechsen und fünfen
 384 geschrieben, meine Mutter wurde immer hierher gerufen, aber ich bin immer [ähm] aus der
 385 Scheiße raus gekommen () Ich war mal im Klassenbuch eingetragen, also hab ich damals das
 386 Klassenbuch geklaut und das verbrannt /lacht/ und durfte nicht mit zu Phantasieland ich war
 387 ziemlich traurig, ich hab Tage lang geweint () Ich war noch nie im Phantasieland, also
 388 mittlerweile schon, aber damals nicht und () das war so ne dumme Schullaufbahn ich hab
 389 Scheiße gemacht, ich hab den Lehrer beworfen()
 390 I: [ähm] und wie wars...
 391 M: Hatte Disziplinarkonferenzen
 392 I: in der Gegend in der du gewohnt hast du bist ja öfters umgezogen
 393 M: Das waren erst Bonzen Gegenden ja also, da L* und so Z* und so da am Gürtel oder was
 394 auch immer auf der anderen Rheinseite also die () und also danach halt *so als meine Eltern*
 395 *sich geschiedert* haben [ja] also wir haben erstmal ein Haus gekauft da in P* und selbst
 396 aufgebaut und () und ja in ner ziemlich ruhigen Gegend () wir waren halt die Aufmucker,
 397 fünf. Geschwister ja wir waren halt Ausländer () es gab wohl Nachbarn von uns die haben
 398 uns immer als Ausländerpack bezeichnet da gabs immer, also die meisten die lieben uns bis
 399 Tag eins, also die würden glaub ich alle weinen wenn wir da weg ziehen würden, übrigens R*
 400 (Ehemalige Mitschülerin) hatte da mal gewohnt die haben mich so gehasst, jeder hat die
 401 gehasst, die hat uns gehasst () die fand wir sollten auch raus weil die fand nicht das wir da
 402 rein ge- also mit ne Schulkameradin halt die hat da auch gewohnt gehabt () je wir waren halt
 403 so ne Ausländerfamilie die da reingezogen ist, aber mega schönes Haus () wir hatten vier
 404 Etagen oder so haben wir da [uoa] immer noch da, aber meine Eltern haben sich geschieden
 405 meine Mum ist raus gegangen () hätte sie drei Kinder bekommen hätte sie quasi, also wenn
 406 die drei Kinder sich für meine Mum entschieden hätten, waren halt nur zwei die sich dafür
 407 entschieden haben, hätte sie das Haus behalten aber jetzt musste sie halt gehen wurde so vom
 408 Gericht entschieden () hat sich dann ne Wohnung geholt erstmal mit meiner Oma, das war
 409 auch in P* war aber zu klein, dann sind wir umgezogen nach K* also zwischen K* und B* ()
 410 und da lebe ich seit 2014 nein 12 seit 2012
 411 I: Gibst es irgendwelche Nachbarn die dich geprägt haben?
 412 M: [ähm] ja aber erst seit kurzem, seit dem Sommer, aber das ist ne andere Schiene /lacht/ ()
 413 ja aber da bin ich ausgefickt, da hab ich Gedacht gut die alle hassten mich also ist es mir egal
 414 was die verdammst noch mal von mir halten /lacht/ ok das ist so ne Hood Gegend
 415 I: Was für ne Gegend?
 416 M: Ne Hood Gegend /lacht/ also ne Kiffer Gegend, Deater Gegend (4) [jap]
 417 I: Dank-

334 sind. Du hast außerhalb der Schule mit denen gesprochen und die, die hatten keine **Ahnung**
 335 vom Leben und welcher **Welt** sie leben, im welchem **System** sie leben. (3) Und ich hab'
 336 trotzdem gute Noten geschrieben deshalb (3) habe ich gedacht, dass man jemanden demnach
 337 so **definiert** und dann nicht mich ich war ja ziemlich clever, sonst hätte ich ja nicht mein Abi
 338 gemacht /hebt die Hand/, obwohl ich ziemlich **blöd** in dem Sinne im System Schule bin. Also
 339 damit *meine* ich Hauptschule /lacht/ (3). Aber ich war **clever** (2). *Ich habe meine*
 340 Hausaufgaben nie gemacht und dann, wenn ich dran genommen wurde hab ich trotzdem was
 341 gesagt, was einfach logisch ist (2) und ich hab auch immer die *Wahrheit* gesagt, also wenn es
 342 **Zeit** hatte (3); Weil ich das nicht als Sinnvolle /hebt die Hand/ Aufgabe empfunden habe ()
 343 oder weil ich () weil ich nicht gedacht habe dass es für mich eh dringend notwendig wäre die
 344 Hausaufgabe zu machen (2) ich war **ziemlich** ehrlich. () weil eh () wozu mache ich diese
 345 Aufgabe, die für mich keinen **Sinn** ergibt. Die anderen haben die gemacht deshalb (). Ich
 346 hab' immer was erfunden und zusammen gereimt *deshalb kann ich irgendwie immer durch*,
 347 /zwinkert/.
 348 I: Ehm mit welcher Kultur würdest du dich eher identifizieren dem Arabischen oder eher dem
 349 Deutschen, oder bist du da in einem Zwiespalt?
 350 M: Eh ne 'Wunschkultur'? Also ich lebe in einer Traumwelt, ich habe damit gar nichts zutun,
 351 also ich war noch nie auf einer Hochzeit, also das zählt ja auch als Kultur. Ich war noch nie
 352 auf einer Beerdigung, *auf einer* Hochzeit, ich war noch nie auf irgendeinem Fest, was
 353 arabisch iranisch geprägt ist. Wir haben nichts in unserem Haus, was so geprägt ist. Wir
 354 haben keine so **Teppiche** oder was man bei sich zuhause hat. Guack mal wie ich schon darüber
 355 rede /lacht/ so abstoßend, weil () ich *hätte noch nie was damit um Hul ge-habt*, wir hatten
 356 noch nie so welche Familienmitglieder oder solche Sachen. Wir kamen halt nie so wirklich in
 357 Kontakt damit, meine anderen Familienmitglieder, also Tanten und so. Mittlerweile versteht
 358 sich meine Mutter mit eh zwei ihrer acht Geschwister gut. Ok man kann sagen, dass ich mit
 359 liebe Weinachten (2) aber ich feier' Weinachten /lacht/ und so. (3) Deutsche Kultur, also ich liebe Karneval, (3)
 360 ich verstehe mich mit keiner Kultur so richtig, also Probleme hier oben /zeigt mit einem
 361 Finger auf ihre Stirn/.
 362 I: Ehm willst du später machen?
 363 M: [ähm] Schauspielerin, Synchrosprechern damit man meine **penetrante** Stimme überall
 364 hört, ja sowas in der Art () ich sollte mal einen Youtubekanal eröffnen, hatte mir mal jemand
 365 gesagt der bei mir gearbeitet hat in Düsseldorf, das war so ein Chef () der wollte mir ne
 366 Kamera holen wenn i- ich sollte auf die Straße gehen und ich sollte in Messen Interviews
 367 machen also so witzige Sachen () weil also wenn man mich näher kennen lernt, *ist mein*
 368 *Humor* auf ner anderen Schiene und (2) ich hab kein Scham Gefühl quasi () ich bin offen und
 369 deshalb sagen halt die meisten, dass ich *durch* sowas in die Richtung machen soll *oder* auf
 370 Castings gehen also ich hatte schon mehrere Einladungen zu so Sachen *oder* so für
 371 Hörbücher, ich hab das irgendwie nie gemacht, ich weiß es nicht (12) I: *fragst* hab ich euch
 372 am Anfang, ich weiß nicht ob die Kamera da lief, wo ihr drauhen wart so hier hab ich euch
 373 nen kleinen Part vor gerappt könnt ihr euch vielleicht anschauen wenns drauf ist
 374 I: Also vielleicht...

418 M: Übrigens haben die mich auch alle für behindert gehalten da in der Gegend, deshalb hat
419 hat niemand mit mir gesprochen, da waren gabs viele in meinem Alter aber die haben immer
420 gesagt das ich aus ner anderen Gegend gekommen bin, weil wir uns halt immer anders
421 verhalten haben irgendwie, anscheinend, deshalb hat sich niemand-als ich mit dem einen
422 angefangen hab zu schreiben damals hieß es das er nie auf mich zugekommen ist weil er
423 gedacht hat das ich so (.) Psycho bin (.) und für den war das halt alles- wenn die hören das ich
424 Abi gemacht hab und studiere also Immatrikuliert bin dann war das für die ne Ganz andere
425 Schiene (.) also das waren alles Sonderschulkinder, Hauptschule /lacht/ deshalb war das schon
426 so eine Wendepunkt irgendwie so [ja] aber ist ein gutes Leben (.) [ja] ich Rap euch noch ein
427 Part /rappi/ /lacht/

428 I: Dann bedanken wir uns für das Interview

FR030

6.4 FR055 – Yunus Emre

Transkript

Interview mit Yunus Emre

Interviewer: Volkan Ülker

Daten zum Interview

Datum und Zeit: 29. Juli 2016, ab 18 Uhr

Ort: In der Wohnung von Yunus Emres Wohnung

Dauert: 1 Stunde, 8 Minuten

Alter: 22 Jahre

Geburtsort: deutsche Stadt

Studium: Lehramt Gymn. / Gesamt. Mathematik und Philosophie

Transkriptionsregeln

nein betont/laut

nein gedehnt

nein schnell

nein leise

nei- Abbruch eines Wortes

nein? Stimme geht hoch

() kurze Pause

(3) Dauer der Pause in Sekunden

(?) unverständlich

/lacht/ Gestik, Mimik, non-verbale Äußerungen des Sprechenden

[nh] kurze Äußerung des gerade nicht Sprechenden

33 Gewaltspiele auch gehabt (3) ehm ich glaub das war halt dieses (2) auf beengtem Raum
 34 versuchen (2) so ne kleine kleine Rebellion in einem beengten Raum [mh] also
 35 waren halt auch alle sehr aggressiv drauf es war halt ischweiss nicht wieso das so war ich
 36 meine aber es kam auch vom von vielen Elternhäusern also das war son bisschen ne
 37 die Familie hatte natürlich schon einen Einfluß gehabt auf eh die Einstellungen und das
 38 Temperament ein wenig und ehm wir waren bisschen geladener und temperamentvoller
 39 vor allem ehm (3) im Kindergarten () hatt ich sehr viele auch sehr viele Probleme mit der
 40 Sprache also allgemein die Sprache hat mich schon sehr sehr beschäftigt () ehm das hab
 41 ich auch in der Grundschule gesehn da war ich halt eher Naturwissenschaftl- also
 42 naturwissenschaftlicher Typ ich weiss jetzt nicht ob man das so () ich rede jetzt nur über
 43 mich und das war halt eh in der Grundschule hat das so angefangen das ich auch so gemerkt
 44 habe bei den Diktaten oder allgemein mit der deutschen Sprache das ich halt sehr viele
 45 Lücken habe und diese Lücken ehm sehr viel Schwierigkeiten dann hatte diese Lücken zu
 46 schließen und ehm auch mein Sozialverhalten war auf jeden Fall sehr sehr ischwar ein sehr
 47 schwerer Junge der ein aggressiver und temperamentvoller Junge ich glaube natürlich dass
 48 meine Eltern das nicht haben wollten ich muss sag- dazu noch sagen dass ich halt mein
 49 Eltern eh als ich im Kindergarten war halt gesehnen also (3) sich gesehnen hatten davor
 50 schon auch und ehm bin erst mal mit bis zu meinem achten Lebensjahr ohne Vater
 51 aufgewachsen hatte erst da meinen Stiefvater und ja der heute immer noch lebt und ich als
 52 mein Vater anerkenne und ehm () ja ich muss sagen das war halt ehm klar dieses man sagt
 53 immer dieses sudländische Temperament ehm (3) ich muss sagen klar man hat das so
 54 bisschen schon von der Familie mitgenommen und (2) für mich war das son bisschen
 55 immer in der Schule in der Grundschule hat das schon angefangen immer so ein
 56 Machtkampf also ich hab immer versucht der Beste zu sein und ehm mich immer zu
 57 behaupten gegenüber den anderen Schülern gegenüber anderen Freunden vor allem auch
 58 im Kindergarten sehr als kleines Kind hust du immer diesen Machtkampf gehabt
 59 Konkurrenzkampf gehabt immer dich zu beweisen Respekt zu bekommen das war so die
 60 Gegend also ich glaub nicht das von der Fam- es war nicht so sehr die Familie sondern die
 61 Gegend hat dich dazu geprägt dass du eher in sonem Machtkampf bist dass du versuchst eh
 62 Respekt zu verschaffen und dass du halt nicht als Opfer hier rausgehst und hier gemobbt
 63 wirst und eh fertsich gemacht wirst auf jeden Fall und dass das nicht passiert musst du halt
 64 dir Respekt verschaffen und Respekt verschaffst du dir durch eh oftmals durch Gewalt ()
 65 leider () was ich natürlich nicht guthieße aber das ist war schon oft so dass selbst mit
 66 meinem Bruder dass die mussten sehr sehr oft kämpfen darum wer das wer halt wer das

1 I: Dann fang doch einfach am besten an von dein Bildungsweg zu erzähln halt alles was dir
 2 einfällt detailliert: chronologisch [mh] bis jetzt
 3 Y: Also () ehm ich bin vierundzwanzig Jahre alt mein Namen sag ich jetzt ers ma nisch
 4 I: Kannst du ruhig sagen wird anon- also wird anonymisiert [ok]
 5 Y: Also mein name is Yanus Emre ich bin vierundzwanzig Jahre alt ehm lebe in Stadt X
 6 hab einen türkischen Migrationshintergrund also meine Eltern sind Türken ehm () bin
 7 schon mein ganzes Leben () leb schon mein ganzes Leben hier und (2) chronologisch
 8 angefangen mein Kindergart- mein Kindergarten war hier in diesem Hochhaus /grinst/ ()
 9 also ja im Ernst hier im Erdgeschoss war halt ehm unser Kindergarten das war halt so das
 10 is halt neun Uhr au- nun Uhr Kindergarten war bin ich neun Uhr aufgestanden und runter
 11 einfach gegangen das war schon bisschen anders als ehm (2) bei den anderen
 12 Kindergarten hat das war das direkt auch wo das in ein Hochhaus drin ist ehm (3) früher
 13 hab ich gemerkt, dass ich eh sehr viele sehr wenige deutschen Nachbarn habe? Auch allein
 14 auch schon in meinem Kindergarten hatt ich immer mit sehr eh Kindern zu tun gehabt, die
 15 nen türkischen arabischen kurdischen armenischen Migrationshintergrund haben oder sind
 16 und ehm es hat so nen Be- Bezug zu den deutschen Leuten oder deutschen Kindern gefühlt,
 17 auf jeden Fall, also ich hatte glaub ich nur einen Nachbarn gehabt da war ich noch ein
 18 kleines Kind da ging ich auch zum Kindergarten das waren halt so allere deutsche
 19 Nachbarn die fand ich halt auch sehr nett nur, ich weiß nicht ob sie heute noch leben waren
 20 sehr alt, sonst ehm hatte ich nie deutsche Nachbarn gehabt () vor allem hier in meinem
 21 Hochhausiedlung oder generell in meiner Straße seh- sehr wenige sehr () wenigen
 22 Bezugspunkt die einzigen Bezugspunkte wann halt ehm mein Erzieher, sag ich jetzt mal, die
 23 wann halt alle deutsch deutsch mein ich halt dass die halt wirklich ne (2) also „Petra“ und
 24 ohne Migrationshintergrund genau (2) ehm es hatte halt auf jeden Fall meine Sprache sehr
 25 sehr beeinflusst (3) ich fand halt dass ich so nen gemixten gemixte Sprache gesprochen
 26 habe zwischen türkisch und deutsch und zwischen deutsch und türkisch das war halt so
 27 man konnte weder das eine sehr gut weder das andere sehr gut weil man quasi in so nem
 28 Freundeskreis aufgewachsen is oder in soner Gegend und zuhause türkisch gesprochen hat
 29 oder auch gemixt gesprochen hat und draußen halt in der Schule dann halt auf deutsch und
 30 ehm (2) ich muss sagen dass eh wir (2) zusammen also mit den mit den Freunden noch mit
 31 den Kindern als wir in Kindergarten zum Beispiel anders umgegangen sind miteinander
 32 das war sehr viel körperbetont war sehr viel Gewalt auch mit drin also wir haben sehr viele

101 meinen Eltern irgendwelche Bücher lesen sehen hab die auch noch nie irgendwie ehm
 102 geschweige denn Zeitung oder so ich weiß nicht so das war halt so () dass das schon gefehlt
 103 hat und mich beeinflusst hat natürlich ne' (4) ehm dann ging es halt weiter () ehm in der
 104 fünften also kam ich in die Realschule der Grund für die Empfehlung war halt die
 105 Realschule aufgrund meines Sozialverhaltens also sie wollten eher war ich für ein
 106 Gymnasium bestimmt aber meine Lehrerin hat mich halt eher in die Realschule geschickt
 107 weil sie gesagt hat „ok du passt da eher“ und das war halt son () ich fand das auch so ein
 108 bisschen doof weil () ich dachte mir auch (3) das is das is nicht son Grund einfach
 109 jemanden also das ist doch ehe- son Leistungsprinzip ich mein ich hab meine Leistungen
 110 gebracht ich hab meine Leistungen erbracht und eigentlich hatt ich es verdient auf n
 111 Gymnasium zu gehen aber im Endeffekt bin ich ja auch so wie ich jetzt meinen Weg
 112 gegangen bin auch jetzt da, wo ich bin () ehm ich hab schnell gemerkt dass ich eh () dass
 113 ich sehr viele Probleme hab mit der Sprache also von der fünften bis zur zehnten Klasse
 114 hatte ich immer durchgänglich immer eine vier bekommen aber ich hab gemerkt dass es
 115 nicht nicht nur an mir lag und ehm, dass es sehr oft auch eh () gewisse Voreinstellungen
 116 von Seiten des Lehrers gabs also () die hatten sich dann gedacht „ok ()“ also Fehler we-
 117 wurden () man hat eher auf die Fehler drauf geschaut ansiaat bei den anderen ne? Wenn es
 118 ein deutsches deutsches Mädchen war sondern ehm deutscher Junge oder so man hat nicht
 119 so krass auf die Fehler geachtet () bei mir war das so irgendwie keine Ahnung auch
 120 generell bei den Mig- ehm meiner Umgebung mit Migrantenkindern dass mehr auf die
 121 Fehler geachtet worden sind (6) ich muss sagen dass es halt () dass ich keine deutschen
 122 Freunde also es lag natürlich an auch daran dass ich Probleme hatte mit der Sprache dass
 123 ich auch keine deutschen Freunde hatte ich hatte in meiner Umgebung keine deutschen
 124 Freunde und ehm (4) ich muss sagen in der Schule () auch in meiner Umgebung habe ich
 125 sehr viele Leute gesehen gehabt viele waren in der Hauptschule, also mein Bruder u- und
 126 selbst meine sehr guten Kollegen von mir warn in der Hauptschule und ich hatte gemerkt
 127 *gehabt die warn* auch zu **Unrecht** in der Hauptschule weil sie halt (2) sie nicht dumm warn
 128 oder weniger intelligent warn sondern einfach eh weil sie nen Migrationshintergrund
 129 hatten in den Hauptschulen gesteckt worden sind und ehm ich hab sehr sehr stark gemerkt
 130 dass das Klientel und die zum Beispiel die Umgangsweise miteinander ganz anders war
 131 weil man da halt keine **Perspektive** hatte also man hatte irgendwie keine allgemein keine
 132 Perspektive bei den bei diesen Leuten gesehen weil und deswegen war die Aggression ja
 133 auch hoher weil man quasi keine Hoffnung hatte oder keine Perspektive mehr sehen
 134 konnte (2) und (4) es ist schwer aus dieser Gegend irgendwie rauskommen zu können mit

67 Sagen hat () und (3) ehm es war so in der Grundschule (3) ging es halt weiter dass ich auch
 68 auf jeden Fall Probleme hat- also aggress- Aggressionsverhalten gezeigt habe auf jeden
 69 Fall ehm ich war so ein kleiner Rebell ich war so temperamentvoll gegenüber auch meinen
 70 Lehrern ehm das man so das hat man auch quasi von meiner Gegend son bisschen
 71 mitgenommen ich muss sagen dass alle meine Freunde die also meine Nachbarschaft alle
 72 alle die in meiner Klasse warn auch gleichzeitig auch meine Nachbar waren meine Freunde
 73 warn hier in dieser Gegend und ehm das gab mir einen sehr sehr guten Hält () ehm es war
 74 sehr sehr schon dass ich mit denen spielen konnte dass wir Fußball spielen konnten dass
 75 wir immer draußen agieren konnten dass wir- manche Kinder zum Beispiel das hab ich sehr
 76 oft mitbekommen dass zum Beispiel ehm Stadtteil X spaltet sich in soner sag ich mal
 77 Hochhausiedlung und einer bürgerlichen Gegend und dem bürgerlichen Gegend ist das
 78 halt sehr ruhig kein Platz für Kinder [mh] also wenn dun bisschen so eh anfingst so lauter
 79 zu werden wurden die halt quasi sofort dann weggeschickt und hier war das nicht so ist
 80 ne laute Straße es ist halt ehm ne Straße die ehm () die lebend ist die Leben gibt und für
 81 die Str- für die Kinder auf jeden Fall sehr sehr geeignet und ehm wir haben die meiste Zeit
 82 draußen verbracht also die meiste Zeit war das so dass wir halt ehm Fußball gespielt haben
 83 draußen und draußen verbracht habn () In der Schule ehm (3) ehm angeknüpft an die
 84 Sprache jetzt mal () hab ich früh gemerkt halt dass ich Probleme halt auch mit der Sprache
 85 habe dass ich manche Sachen nicht versteh ich hatte sehr viele Probleme mit den Artikel
 86 also *der, die, das* ich wusste nicht wann ich was einsetzen soll [mh] und ehm erst später erst
 87 auch in meiner Studienzeit hab ich so nachgefragt „Ey gibt es irgendwie eine Regel?“ ich
 88 meine in der Mathematik gibt es halt Regeln oder du folgst halt quasi irgendwelchen
 89 logischen Schlussfolgerungen aber aber in den Deutschen war das so ja „Lern das
 90 auswendig dann weißt du es“ [mh] so es hat mir halt gefehlt n bisschen ehm man hat so
 91 sofort gemerkt man ist (2) quasi im Vorteil wenn du aus einem deutschen Elternhaus
 92 kommst weil du quasi weil deutsch war eine Sprache die halt ehm die kannst du nicht
 93 irgenwie da da gibt es halt, es gibt natürlich Regeln grammatikalische Regeln, aber
 94 beispielsweise mit der die das was war halt so ne Sache da gibt es halt keine Regeln und da
 95 bist du halt quasi im Vorteil wenn du es auswendig kennst wenn du halt vorher viel gelesen
 96 hast () ehm ich muss sagen in meiner Umgebung war das nicht so dass wir alle
 97 unglaublich immer schlaue () also akademische Eltern hatten alle waren Arbeiter,
 98 arbeitslos wir haben immer sehr viele Arbeitslosigkeit gesehen (3) ich war quasi son so ne
 99 quasi so ne Ausnahme () ich hatte immer gerne Bücher gelesen ich habe mich gerne dafür
 100 interessiert aber das war nie so dass das von meinen Eltern kam also ich hab noch nie

- 135 nem mit nem Bildungsweg weil also es gibt halt mehrere Wege für die für Menschen die
136 hier leben () also es gibt erst mal den Weg halt dass du arbeitest und Geld verdienst oder
137 es gibt den Weg halt dass du kriminell wirst es gibt den Weg dass du deine Schule machst
138 und es gibt einmal den Weg dass du irgendwie vielleicht durch dein Talent oder keine
139 Ahnung Musiker wirst oder Fußballer wirst oder so () wenn wir die alle Wege mal
140 durchgehen ist das so das halt () eh die deutsche Gesellschaft denkt halt immer noch dass
141 wir weil wir Gastarbeiter Enkelkinder sind dass wir immer noch weiter Gastarbeiter sein
142 werden oder Arbeiter und viele hier werden von so einem Lohn für so eine prekäre
143 Beschäftigung also nicht arbeiten () Auf der anderen Seite werden wir von der Schule
144 diskriminiert werden nicht nach unseren Leistungen bewertet **sehr oft** wurde ich nicht nach
145 meinen Leistungen bewertet **sehr oft** musste ich irgendwie fünfundert Prozent geben ich
146 war immer der der fünfmal mehr machen musste als der als ch als Mensch mi- ohne
147 Migrationshintergrund () das ist schon bisschen **übermenschliches** was man machen muss
148 was gefordert wird vor allem () dann gibt's halt auch den Weg wenn du ein Talent hast
149 dann (4) ich mein die Wahrscheinlichkeit dass du überhaupt hier raus kommst mit einem
150 Talent ist sehr gering und am Ende bleibt der Weg der Kriminalität deswegen sind
151 auch viele Jugendliche hier kriminell () also sei es Drogen deulen sei es anderen
152 Geschäften (2) weil sie keinen anderen Ausweg sehen und eh in der Realschule hab ich
153 sehr oft gemerkt dass ich halt eh auf Grund meiner meiner Religion oder meiner
154 meines Herkunfts eh (4) schief angeguckt worden bin und anders betrachtet worden bin
155 beispielsweise () muss ich sagen ich bin ein sehr ich bin ein hellhäutiger Typ? So ich seh
156 nich aus wie der klassische Türke und ich hab gemerkt dass ich Privilegien genieße weil
157 ich nicht so ausseh weil ich nicht in dieses Schema nicht passe ich weiß noch in der
158 neunten Klasse war das so da habn wir nen Film geguckt das war halt „Wut“ und da hab
159 ich irgendwie jemand ich glaub son Turken son kriminellen Turken in Schutz genommen
160 und dann hat der drekt am nächsten Tag kam dann so die Lehrerin rein und das war
161 gleichzeitig auch so ne Beratungslehrerin die meinte dann „komm mal hier kurz bitte in
162 mein Beratungsraum lass uns mal kurz über kurz mal bisschen warr über den Film und
163 sowas sprechen“ ok () bin ich dahin gegangen hab ich mich hingesetzt und dann meint die
164 „Yunus was denn eigentlich los mit dir“ und so „warum hast du so welche Sachen gesagt“
165 und so weiter und so fort „Horma guck mal du stehst doch nicht so aus wie die andern“
166 und so ne „du kannst doch deutsch sprechen“ und so weiter und so fort und ch „ja du hast
167 doch nen guten Weg und ne?“ also die will einfach nur sagen du bist quasi son
168 Ausnahmefalle ders schaffen kann so du stehst auch nicht aus wie die andern und ja
- 169 dann hab ich gefragt „ja was ist denn eigentlich mit den andern was ist denn eigentlich mit
170 meinen Freunden die halt nicht so aussehen wie ich und keinen deutschen Pass besitzen
171 oder sonst irgendwas“ dann meinten die dann meinte die halt **eiskalt** zu mir „ja () kann
172 man nichts machen“ weisse? () und ich hab viele Freunde hier gehabt die eh allein eh (2)
173 mit der Mutter alleinerziehend waren also die Mutter war halt alleinerziehend und eh
174 musste die halt ihre Kinder ohne Vater auferziehen und die große Probleme hatten mit der
175 Schule und dass die Lehrer überhaupt unsere Identität unseren **Habitus** quasi [mh] eh
176 verstanden haben () also wir hatten wir kommen aus einem Milieu wo man halt den ein
177 oder anderen Habitus hat wo man eine andere Umgangsweise hat einen andere Flandlung
178 hat man geht mit den Menschen ganz anders um und das prägt dann und es kommt sehr oft
179 von der Gegend und auch von der Familie ne () und viele Lehrer und viele Lehrerinnen
180 die kennen das überhaupt gar nicht die waren noch nie **hier** die warn noch nie hier die
181 haben die haben sich das noch nie angesehen () ich weiß noch als als ich mein Praktikum
182 gemacht habe als Lehr- als Lehrperson hab ich mein Praktikum gemacht und war mein
183 Lehrer im Lehrerzimmer dann meinte die Frau zu mir meine alte Lehrerin die zwanzig
184 Jahre in dieser Stadtteil X-Schule ist sagt „äh eh das ist schon son harte Gegend woher du
185 kommst ne?“ ich so (2) „ja Sie sind Lehrerin seit zwanzig Jahren“ () „Oh ja du sprichst
186 aber gut deutsch so“ weisst du was ich meine? Ich dachte mir so ok wenn du eine Person
187 wärst die du mich also wenn du mich nicht kennen würdest und ja selbst **da** würde ich
188 nochmal so () halt mich angegriffen fühlen aber auf der anderen Seite du bist meine
189 Lehrerin gewesen seit zwanzig Jahren ich meine im Enderfekt klar kann ich gut deutsch
190 () und eh du wirst halt man kriegt nicht das Gefühl in der Schule „du gehörst zu uns“
191 sondern wie um den anderen also „ihr gehört zu **denen** und wir sind wir“ und das war so
192 dieses „wir wollen die sonnigen Plätze beibehalten ihr sollt so arbeiten“ () so weisse? Das
193 war schon sehr oft in meiner Umgebung hab ich gesehen dass dass man hier also das heißt
194 unser System unser Schulsystem möchte dass wir arbeiten () die wollen nich dass wir an
195 den sonnigen Plätzen kommen Lehrer werden oder Ärzte werden oder sonst irgendwas
196 wenn du in meiner Gegend fragst [mh] „was willst du werden?“ dann wird der nicht sagen
197 „ich will Arzt werden“ dann wird der auch nicht sagen „ich will Lehrer werden“ dann wird
198 der auch nicht sagen „ich will Polizist werden“ weil das sind Berufe () die sind utopisch so
199 man denkt das **schafft man nicht** das ist eigentlich unmöglich sowas zu schaffen () und
200 deswegen (3) sinds auch von Grund auf wird dir diese Perspektivlosigkeit aufgedrückt also
201 dieses „ey ich werd sowieso kein Lehrer oder ich werd sowieso kein Arzt also weil ich das
202 nicht schaffen werden kann so“ weil man weil man den Eindruck immer wieder von der

- 203 Schule bekommt „du kannst **nichts** du bist **anders** du gehörst zu den anderen“ und eh ()
- 204 und jedes Mal wenn man das dann so bekommt entwickelt man hier eine große Frustration
- 205 die man hier gegenüber der deutschen Gesellschaft oder gegenüber den Staat hegt und
- 206 deswegen werden auch viele viele Jugendliche hier kriminell un beenden ihre
- 207 Schullaufbahn weil sie denken „das bringt mir doch eh nichts“ so weil man „ich kann
- 208 nichts“ die mach- die in der Hauptschule ist das ja sehr krass gewesen dass die immer sehr
- 209 in der Hauptschule wird den Leuten dort beigebracht „du kannst nichts () du wirst nichts
- 210 können du bist einfach nur ein Kassierjob oder sowas annehmen“ ja eh ich muss sagen
- 211 eh bei mir war das halt ein bisschen anders weil ich halt (4) weil ich bisschen klüger
- 212 war und weil ich glaub ich schon aufgrund meines Aussehens Privilegien gemossen habe
- 213 (4) in meiner Schullaufbahn von der fünften bis zur zehnten Klasse (4) gab es einen sehr
- 214 sehr hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund () viele auch die aus
- 215 Elternhäuser kommen die Probleme haben und ich weiß noch damals gh es war sehr sehr
- 216 beschämend dass ich halt zum Beispiel meine Eltern waren arbeitslos und eh vor allem
- 217 die arbeitslosen Kinder wurden wurden regerecht **gedemütigt** beispielsweise wenn wir
- 218 Klassenfahrt oder sowas gegangen sind dann haben wir gesagt in den Klassenfahrt „ja wer
- 219 ist denn hier wer braucht jetzt nochmal ein Sozialhilfe()schein“ blabla kein Ahnung dann
- 220 mussten sich alle so melden die halt ja outen in dem Moment dass du ja meine Eltern sind
- 221 arbeitslos und das war sehr sehr demütigend sehr sehr **kränkend** für jemanden () bei mir
- 222 war das das gute mein Klassenlehrer () mein Klassenlehrer war so dass der mir ein sehr
- 223 sehr großen Halt gegeben hat also sehr viel Selbstbewusstsein gegeben hat eh ()
- 224 Selbstvertrauen großes Fachwissen gegeben hat und aus mir also er hatte Vertrauen in mir
- 225 und er meinte dass al- dass ich halt aus mir etwas werden **kann** und *dass ich dass ich* und
- 226 der hatte dann auch sehr oft mit mir auch außerschulische Aktivitäten hatten wir gemacht ()
- 227 wir sind halt mit den Lehrer zum Beispiel Fußball spielen gegangen beispielsweise sind
- 228 wir sehr oft Marathon laufen gegangen und hat mich auch mitgenommen das waren so
- 229 Dinge () wo wo halt „ey ja ich kann was () das ist nicht so wie die Leute mir immer etwas
- 230 aufdrücken“ (4) ich muss sagen (3) *in der vor allem* in der elften Klasse () also der
- 231 Übergang von der zehnten zur elften Klasse war es so dass ich halt mehr
- 232 Diskriminierungserfahrungen dann erlebt habe eh als *Jugendlicher* (3) *es war so dass ich*
- 233 *in der elften Klasse auf ein Wirtschaftsgymnasium* war erst mal und das war so ne Schule
- 234 die war **unglaublich sehr** rassistisch also wir hatten dann auch sehr rassistische Lehrer
- 235 gehabt () also engl- vor allem der Englischlehrer (3) es war so dass man halt eh (2)
- 236 dass man extra schlechte Noten gegeben hat () obwohl man dieselbe Leistung gebracht hat
- 237 dass man halt () du musst dir vorstellen wir haben so irgendwie Förderunterricht
- 238 bekommen und in diesem Förderunterricht waren nur Kanacken also waren nur Menschen
- 239 mit Migrationshintergrund und (3) es war auch oft so dass ich halt rassistische Äußerungen
- 240 auch be- bekommen habe gh ich denke dass ich auch diskriminiert worden bin bezüglich
- 241 meiner Noten oder bei den wichtigen Noten bei der wichtigen Prüfung das war so dass ich
- 242 halt auf der Kippe stand ich musste ne mündliche Nachprüfung machen um halt die ef
- 243 wie- zu **bestehen** () und ich weiß noch () ich hab an dem Tag die selbe Kl- dieselbe
- 244 Prüfung gehabt wie einem Kollegen der hieß Kevin blonde Haare son Deutscher und wir
- 245 waren auch **gute Freunde** so () es war auch ganz gut nur ich wusste halt er weiß mich
- 246 mehr als ich () so () es war halt nicht so wir waren nicht auf denselben Stand () und ()
- 247 ich brauch nur eine vier um weiterzukommen *das beste ist ich komm da rein ich geh rein*
- 248 komm raus () er geht rein () er kommt raus hat ne vier plus () ich geh rein komm raus
- 249 krieg ne vier minus (2) so () [mh] da hab ich mich mit dem ausgetauscht „was haben die
- 250 gefragt was haben die gesagt“ und wir haben genau eigentlich dasselbe gesagt so () und
- 251 trotzdem hab ich ne vier minus und bin sitzen geblieben und hab die Schule gewechselt bin
- 252 dann zur Gesamtschule Y () und bis zu fünfundneunzig Prozent warn halt Menschen mit
- 253 Migrationshintergrund hab mich auch sehr **wohl** gefühlt erst mal aber von den Seiten der
- 254 Lehrer hab ich wieder sehr krasse Diskriminierungserfahrungen bekommen ich hab nicht
- 255 das bekommen was ich was ich eigentlich bekommen sollte also so vor allem in Deutsch
- 256 vor allem in () anderen Fächern beispielsweise in Englisch war das so das das wird ich
- 257 **niemals** vergessen ich bin aus dem Unterricht rausgegangen und hatte der Englischlehrer
- 258 gesagt „nehmt euch nehmt euch den kein Beispiel der wird sein Abitur nicht schaffen der
- 259 wird auf keinen Fall hier nimmt den nicht als Vorbild“
- 260 I. Du meinst jetzt in der nächsten also der neuen Schule
- 261 Y. Genau [alles klar] und eh der Deutschlehrer war so *also egal was du getan hast egal*
- 262 was ne Leistung du gebracht hast egal ob du fünfzig Prozent gegeben hast er hat die
- 263 **niemals** ne gute Note gegeben der hat immer den Müdels und den den () vor allem hat
- 264 er den mit türkischen Migrationshintergrund () Kindern mit () türkischen Kindern mit
- 265 Migrationshintergrund Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund immer die
- 266 fünf und sechsen gegeben und wenn man sich die Arbeit angeguckt hat eh hast du
- 267 auch gesehen dass er dass er unberechtigt dir irgendwelche Fehler angestrichen hat und dir
- 268 und die versucht hat eine schlechte Note aufzuzwingen das hatte sich auch bestätigt gehabt
- 269 () In der zwölf hatten sich meine Lehrer gewechselt (2) komplett gewechselt und ich hatte

270 nen neuen Deutschlehrer gehabt und ich hatte das erste mal eine zwei geschrieben [mh]
 271 und () dann () ich war so unter Schock ich meinte „sy wie kann das sein dass ich ne zwei
 272 schreibe ne“ so weil ich hab jahrelang mir irgendwie mir wurde aufgedrückt „ja du kannst
 273 kein Deutsch so“ und dann meinte der Lehrer zu mir „ja was hast du dann denn immer
 274 vorher gehabt?“ und meinte ich „ja immer ne vier und ne fünf“ und dann meinte er zu mir
 275 „ja das kann nicht sein () also () bei deinen Fähigkeiten kannst du keine vier und keine
 276 fünf bekommen“ und da hab ich gemerkt dass da halt andere Einflüsse (2) mit drin sind (5)
 277 ich muss sagen dass ich son bisschen der erste also in meiner Familie bin ich der erste
 278 quasi der ein Abi- (2) erst mal () was anderes () der selbe Englischlehrer () ich weiß noch
 279 auch eine andere Situation wo ich ehm () ich war am Fasten es war Ramadan (2) und da
 280 hab ich auch gemerkt wie () wie krass man religiös intolerant ist und (4) ich war in dem
 281 Moment unkonzentriert und dann hat der mich gefragt ja warum ic- ja warum ich un-
 282 unkonzentriert wäre und ich meinte halt das war halt es war nicht wegen dem Fasten ich
 283 hab aber gesagt ich hab gesagt dass ich faste () und dann meint der zu mir „ja was ist das
 284 () was ist das für ein Gott der Essen und Trinken verbietet () was ist das für eine Religion
 285 überhaupt?“ Ne? [mh] Und () ich war **unglaublich** frustriert und traurich und ich dachte
 286 mir ich hab fast angefangen zu weinen weil ich dachte mir was was ich wusste gar nicht
 287 was mit was ich da konfrontiert werde und (3) ich hab da gemerkt dass es da halt ehm viele
 288 () einfach nur krass rassistisch waren und die Noten nicht gegeben haben weil sie weil wir
 289 halt vor allem männlich und vor allem auch mit einen türkischen Migrationshintergrund
 290 hatten () haben immer noch haben () ehm (4) es ist so dass halt mein ich bin de- in meiner
 291 Familie bin ich halt der erste der der sein Abitur gemacht hat der erste auch der jetzt
 292 gerade studiert, also sgibt danach halt gebs noch ein ein paar in meiner Familie die studiert
 293 haben oder studieren aber es war so dass ich halt son bisschen der Pioniermigrant bin
 294 irgendwie dass ich das erste mal so quasi in meiner Familie g- gebs son Erfolgserlebnis und
 295 klar meine Eltern waren unglaublich stolz als sie hier hin gekommen sind ehm war das so
 296 dass sie halt **nicht** so die Bildung genossen haben ehm klar war- sind sie halt in die Schule
 297 gegangen aber von Seiten ihrer Eltern wurden sie nicht unterstützt und wurden sie auch
 298 nicht gefördert ne? Man hatte einfach nur he- es gab nur arbeiten und Geld verdienen und
 299 ehm meine Mutter musste halt sehr früh erkennen sie hat mich auch mit achzehn
 300 bekommen und ehm sie musste halt sehr früh erkennen dass es halt dass s- sie eh eh mit der
 301 Bildung nichts wird und deswegen ist sie **umso** mehr stolz dass ich halt meinen Weg gehe
 302 und dass ich halt bestimmte Dinge erreicht habe auch vor allem ich hab drei jüngere
 303 Brüder und dass ich denen auch halt als Vorbild gelten kann ich hatte **sehr** große

304 Schwierigkeiten zum Beispiel als ich als ich die Uni als ich in der Uni angefangen habe
 305 weil niemand in meiner Umgebung hatte mit de- also ich hatte nicht die Freunde gehabt
 306 die oder nen großen Bruder gehabt oder nen älteren gehabt die mit der Uni angefangen
 307 haben [mh] ne? Und ich hatte **unglaublich** große Defizite mit gehabt bezüglich der
 308 Organisation bezüglich der Strukturen bezüglich der also ich kam überhaupt gar nicht klar
 309 ich wusste überhaupt nicht dass es eine Universität existiert in Stadt X /lacht/ ich wusste es
 310 gibt halt ne Haltestelle „Universität“ aber dass es da wirklich so ne Universität existiert
 311 dass wusste ich auch gar nicht ich dachte mir so das erste mal als ich die Uni gesehen habe
 312 und die Leute gesehen habe dachte ich mir „ach krass **hier** sind die Deutschen so“ /lacht/
 313 weil in meiner Umgebung hab ich noch nie so Deutsche gesehen so **viele** auf einmal und
 314 dann hab ich so gesehen „boah alter sind das alles hier so Blondköpfe“ also das warn ja
 315 **nur** Deutsche /lacht/ also () dachte ich mir „ja alter () ja krass“ ich hab sofort gesehen wie
 316 wie die wie die eine Gruppe wohin die gelenkt wird also wo die eine Gruppe sich findet
 317 und zwar an den sonnigen Plätzen und versuchen halt ihre Universität zu schaffen und die
 318 andere sind am sind am husten! auf der Straße so () und ehm das war halt die traurige
 319 Wahrheit die halt niemand sehen wollte und ehm wir wurden halt auch von der
 320 Gesellschaft so nie beachtet () also das war immer so „ja das gibts“ also es wird darüber
 321 viel geredet aber (3) es wird das Kind nicht beim Namen genannt und ich meine wir
 322 werden irgendwie nicht beachtet man glaub nicht dass das irgendwie existiert so () und
 323 ehm, deshalb gibt es auch so ne ganz große soziale Kluft zwischen den diesen beiden
 324 Gesellschaften sag ich mal () ehm, bezüglich weiter meines Bildungsweges (3) kann ich
 325 sagen dass ich halt ehm (3) was- was- was- meine Familie mich nicht sehr groß
 326 unterstützen konnte so sie haben mich nicht gefördert ich hab sehr oft Nachhilfe gegeben
 327 und habe gesehen dass (3) es sind immer sehr sehr oft Leute gewesen halt sehr oft Leuten
 328 gewesen die halt Geld haben() wenn du Geld hast kannst du auch Nachhilfe bekommen
 329 kannst du auch [mh] Förderung bekommen kannst auch **Unterstützung** bekommen und das
 330 war halt in diesem Fall nicht so in diesem sozialen Milieu ist das nicht so das Geld fehlt
 331 halt () du teilst ich teile zum Beispiel mein Zimmer mit meinen drei Geschwistern so und
 332 das ist dann halt so ich lerne nie **hier** zuhause und dann frag mich mein Kollege
 333 ja „warum lernst du nicht zuhause“ so weiter und so fort „warum bist du oft an der Uni?“
 334 sag ich ja klar ich meine wir leben auf nem beengten Raum und die Förderung kriegt du

¹ Der Begriff „bushie“ wurde vor allem durch amerikanischen Gangstertap, Hip Hop und amerikanische Filme in Deutschland aufgenommen. Es bedeutet so viel alles zu machen, um auf der Straße zu überleben, meist kriminelle Aktivitäten, wie klauen, rauben, Drogen verkaufen usw.

- 335 dann nicht also und bei mir ist das son bisschen Ausnahmefall gewesen weil ich (3) weil
336 ich ein schlauer Typ bin bei mir hat das einfach nicht funktioniert weil ich einfach ein ganz
337 schlauer Typ bin aber bei dem vielen Kollegen hat das einfach nicht funktioniert weil das
338 was verlangt wird einfach nur übermenschlich ist man muss echt wirklich so () auf der
339 einen Seite soll die Schule uns die Bildung geben auf der anderen Seite setzen sie gewisse
340 Bildung voraus und das ist genauso wenn ich grad nicht Fahrrad fahren kann so und in
341 einer Schule gehe damit ich Fahrrad lernen kann aber die Schule () selbst quasi
342 voraussetzt dass man Fahrrad fahren schon gewisse Kenntnisse schon hat und ihm ich hab
343 sehr oft gemerkt dass das Wissen dass wir hier mitbringen dass unsere Identität oder unsere
344 dass bei- dass wir Turken sind dass wir türkischen Migrationshintergrund haben dass wir
345 gewisses **anderes** Wissen haben dass das uns nichts nützt () beispielsweise wenn du () in
346 der Klasse sitzt mit jemanden der halt der Vater ist Musiker und der Junge kennt sich son
347 bisschen mit Beethoven und Mozart aus dann ist der klar im Vorteil aber wenn
348 irgendsonen Junge der so hier Hip-Hop macht so () ist auch ne Musikrichtung ist auch
349 Wissen ist Dichter des einundzwanzigsten Jahrhunderts [mh] ist unglaublich schwer
350 rappen zu können Raptexte zu schreiben aber in der Schule ist das gilt das nicht als Wissen
351 und die Maßstäbe werden einfach unterschiedlich gelegt () so () und ihm das ist halt (3)
352 was was uns was vor allem Menschen mit Migrationshintergrund ihm aus dieser Gegend
353 das Leben in der Schule schwer macht ihm das wir unterschiedliche Voraussetzungen
354 haben und das die anderen halt durch ihren Elternhaus was die da mitbringen begünstigt sind
355 ihm.(3) ich muss auch sagen genau vor allem in der Abiturklasse in der Gesamtschule Y
356 ich versteh das auch gar nicht es ist sehr paradox dass es in einer Schule wo jeder zweite
357 Schüler Migrant- mit Migrationshintergrund ist so viele rassistische Lehrer irgendwie auch
358 feministische Lehrer auch irgendwie d- da sind so () da warn da warn halt Lehrer die ihm
359 Geburtstag von Adolf Hitler und sowas gefeiert haben alter also [oh] abgesehen mal davon
360 auch voll die feminist- feministischen Lehrerinnen warn da da warn da warn selbst die
361 Lehrer die mit Migrationshintergrund hatten also kennst du das warn so Turken die Turken
362 hassen [mh] also die haben **unglaublich** das war so **unglaublich** man hat wenn man durfte
363 nicht mit denen türkische sprechen also man durfte nicht überhaupt generell dann nicht
364 türkisch sprechen oder überhaupt generell in einer anderen Sprache und wenn man halt
365 ihren Namen ausgesprochen hat durfte man das nicht mit eigentümlich wie es klingen
366 sollte ich mein ich heiß mein Nachname ist Emre /spricht r rollendes / so aber man sagt
367 Emre /deutsch ausgesprochen ohne rollendes / so und da gab gabs Lehrerinnen die hatten
368 so türkischen Nachnamen war und () man wollte nicht dass es mit einem türkischen
- 369 Akzent gesprochen werden sollte als die haben das komplett so die Identität diese türkische
370 Migrationshintergrund Identität wurde komplett abgelehnt () so aber das ist doch was was
371 wir mitbringen das ist doch was was wir von unseren Elternhäusern doch auch mitbringen
372 was wir auch lernen das ist doch unsere Identität und das wird halt quasi nicht akzeptiert
373 du sollst dich anpassen du sollst dich uniformieren und das fällt vielen Menschen hier
374 schwer(2) deshalb ihm scheitern auch viele weil sie eh das nicht einsehen dass sie
375 komplett seine seine **ich musste mich auch ändern** ich musste auch an der Uni generell
376 mein Lehrer meinte zu mir „Emre du wirst die Universität schaffen aber man soll nicht
377 erkennen nicht aus fünfzehnter Meter erkennen dass du aus dem Ghetto kommst“ so dann
378 hab ich den auch angeguckt dann meinte der so „du musst dein Freundeskreis ändern“ so
379 (3) und ihm es ist immer so ne Sache dass man **wir** müssen immer zehn Schritte
380 entgegenkommen **wir** müssen immer fünfzehnter Prozent geben es ist nur nie so dass von
381 der anderen Seite entgegenkommen wird dass sie dass das System kommt also so quasi
382 uns entgegenkommt (4) ihm genau (4) deswegen deswegen gibt mir das auch so ein gutes
383 Gefühl dass ich eben so als einziger Tur- also als einziger der wenigen Turken in der
384 Universität gewisse Dinge auch geschafft habe und viele wundern sich auch irgendwie
385 auch auch zum Beispiel in meinem Fach Mathematik oder sonst irgendwas also (2) man
386 merkt das halt man spürt das dieses „alter wie kann der Turke das so schaffen so ne? Also
387 wie kann wie kann wie schafft der das so wie kriegt der das so hin dass der“ also ich meine
388 () wir haben einen ganz anderen Weg gehabt dass wir und man merkt auch wenn man mit
389 den Leuten dort redet dass die einen ganz anderen Weg gehabt haben dass so immer
390 einweg gradlinig bei mir war das immer ok man kommt von der einen Schule zur anderen
391 Schule man () bricht ab ich hatte auch zum Beispiel erst als er erst mein Erstsemester
392 hatt ich direkt abgebrochen in Stadt B dann bin ich nach Stadt X gekommen also ist immer
393 son Weg gewesen immer voller Abbrüche und das sorgt einfach dafür dass dich immer
394 mehr nach hinten schmeißt und deine Motivation und dass du so irgendwann so deine
395 Motivation verlierst etwas zu tun so () weil du wirst dann von ei- von A nach B geschickt
396 von A von hier nach da geschickt () und dass du dann quasi immer jedes Mal ihm (4) ja
397 gewisse gewisse Wege abbrechen muss () ich weiß noch mein Bruder und sowas nach der
398 nach der Schule da war er noch sechzehn da hatt er keine Schule mehr und du bist du bist
399 ja verpflichtet bis zu deinem achtzehnten Lebensjahr in die Schule zu gehen () und dann
400 ist er auch von Schule zu Schule ist der gegangen und hat gesagt „ey kann ich hier
401 vielleicht in die Schule?“ und dann meinten die „gein hier gibt es keinen Platz und dann
402 gibt es auch keinen Platz für euch“ und so weiter und so fort also () also damit meinten die

- 403 quasi für Menschen mit Migrationshintergrund () und dann ist mein Bruder halt zum ehm
404 (3) Schilam- also ich glaub man kann auch sagen Schilam! ja? Zum Schilam! gegangen
405 und hat hat die Situation geschildert und in nur fünf Minuten hat der Typ ne Mail
406 geschrieben und dann war alles so geklärt und dann hat er die Schule so bekommen ()
407 [mh] (4) ja ich merk das auch vor allem bei meinem Bruder dass das halt () bei ihm ist das
408 halt noch gravierender dass halt die Sprache dass er weder noch türkisch weder noch
409 deutsch richtig kann () also das ist halt so ehm so ne Mischmasch Sache die Identitäten
410 fühlen irgendwie man ist irgendwo auf der einen Seite ist man hier geboren hier ist
411 aufgewachsen und wenn man so denkt „ey gehör ich jetzt zu Deutschland oder bin ich jetzt
412 Deutscher oder ist man irgendwie doch“ aber auf der anderen Seite gibt man halt kriegt
413 man das Gefühl oder kriegt man vermittelt: ey du gehörst nicht zu uns und ehm (3) da fragt
414 man sich ob man überhaupt generell ehm ob man die Schule machen sollte weil ich meine
415 ich gehöre doch so oder so nicht zu denen wieso sollte ich denn noch was machen? Ja (8)
416 Generell haben die also die Kinder haben uns Jugendlichen haben hier sehr große
417 Probleme mit den Bedingungen mit den Forderungen mit dem mit dem was man hier
418 konfrontiert wird in der Schule also man wird sehr oft in den Hauptschulen in den Real-
419 vor allem in den Hauptschulen geschickt vor allem **weil** man einen Migrationshintergrund
420 hat und in den **Förderschule** in den **Sonderschulen** geschickt ich hab Kollegen gehabt die
421 wurden in den Sonderschulen geschickt einfach nur weil die ehm ich hab da gefragt „ja aus
422 welchem Grund?“ und es gab auch andere Leute die genauso waren „ja verhaltensgestört
423 und ja nein das ist so und so“ also man versucht wenn man etwas finden möchte dann
424 findet mans auch () diagnostiziert irgendwelche Sachen die halt () als Kind ist das normal
425 dass man n bisschen albern ist () ich hab zum Beispiel auch in der Schule ich hab nen
426 schwarzen Kollegen gehabt () egal was der Typ gemacht hat der war einfach der
427 Verbrecher () ihm wurde auch eh vorgeworfen dass er in der Schule geklaut hatte und so
428 weiter und so fort also () er hat nichts anderes halt auch er hat sich genauso wie ein Kind
429 benommen genauso wie ein Jugendlicher benommen genau wie wir alle auch aber er hat
430 immer die Dresche bekommen und wir haben langsam so gefragt ey liegt das an liegt das
431 daran dass der halt nen Schwarzer ist? Und (3) ja gibt's irgendwas noch detaillierteres ()
432 was du? ()
433 I: ehm du hast ja jetzt auch äußerst viel schon erzählt () am Anfang ich hab mir meine
434 Notizen gemacht () hast du erzählt dass du ohne Vater aufgewachsen bist so bis zum
435 achten Lebensjahr [ja] hast du deinen biologischen Vater auch gekannt und Kontakt
436 gehabt?
437 Y: Ehm ich hatt den am Anfang n bisschen gekannt das wars danach ich hab kein Kontakt
438 mehr zu ihm nein
439 I: Kannst du mir vielleicht ein bisschen detaillierter über den () oder über deinen dein
440 Verhältnis mit deinen Eltern erzählen also Familie und den von dir angesprochenen
441 Habitus () ich find das interessant dass du den Begriff Habitus benutzt hast [mh] vielleicht
442 da ein bisschen detaillierter? [ok]
443 Y: Ehm ich muss sagen mein Verhältnis zu meiner Familie ist ehm sehr eng meine Eltern
444 (3) sind der Meinung oder wollen natürlich ich hab meine Mutter war immer oder hatte
445 diese Einstellung „egal () ich werde dich fördern ich werde versuchen zu
446 fördern ich werde versuche- ich will nicht dass du den Weg gehst den ich habe“ so () und
447 (2) es ist oft so dass in der Ortschaft meine Familie wohnt in dieser Siedlung () es ist so
448 dass halt (3) ehm mein Verhältnis immer gut war aber es gab auch sehr oft Probleme mit
449 meinen Eltern ich mein das lag auch daran die haben ne gewisse Erziehung von ihren
450 Vater bekommen und das kann man irgendwie doch nicht ablegen so () und ehm ich muss
451 sagen dass das halt auch sehr oft halt problematisch war es gab auch sehr oft Konflikte in
452 meiner Familie aber ich muss sagen trotzdem wann wir haben wir zusammengehalten und
453 ehm trotzdem haben wir gewisse gewissen (2) versucht wir haben versucht halt weiterhin
454 zusammen zu bleiben und ehm es hat auch bis jetzt immer gut geklappt weil wenn man
455 draußen guckt oder auch vor allem in unserer Familie guckt gibt es sehr viele (2) sehr viel
456 Brüche sehr viel ehm Trennungen sehr viele Konflikte sehr viel Gewalt [mh] und ehm ich
457 finde dass man halt () das ist bei jedem so ich hab einen Kollegen gehabt der ist auch
458 Türke gewesen () seine Familie war sehr religiös ne? Ich fand da zum Beispiel eine ganz
459 andere Atmosphäre so eine **liebevollere** Atmosphäre irgendwie hier war das immer so
460 bisschen strenger mies gelaunt wenn ich wenn man einen Fehler gemacht hat wird man
461 auch oft auch angeschmault aber natürlich auf der anderen Seite hat meine Elt- sind meine
462 Eltern bin ich meinen Eltern sehr sehr dankbar die haben mir alles ermöglicht die sind halt
463 die haben mir versucht überall () dass ich überall teilnehmen kann dass ich überall an der
464 Gesellschaft teilnehmen kann dass ich überhaupt jedes Mal mich gut anziehe dass ich mich
465 ehm () weil meine Mutter hat immer war immer der Meinung dass Kleidung immer die
466 Leute ausmacht [mh] ist leider so () also deswegen wollte die immer dass ich mich gut

- 467 anzeige dass ich meine Haare mache dass ich wenn ich in die Schule gehe respektvoll mei-
 468 zu meinen Lehrern bin meine Lehrern als wie meine zweiten Eltern betrachte dass ich mit
 469 denen () ehm dass ich auch sehr oft auch mit denen umgehe und (3) ehm es gab nur
 470 leider **leider** (2) n paar Konflikte die halt nicht zu vermeiden waren aber trotzdem denke
 471 ich dass es Liebe und dass es dieser Zusammenhalt immer noch da ist in der Familie () und
 472 mit dem Habitus mein ich einfach nur dass halt ehm (3) wir reden gan- also mit dem
 473 Habitus ist das so dass wir halt ein gan- eine ganz andere Verhaltensform zeigen () einen
 474 ganz anderen Denkensart zeigen Interesse an bestimmten Dingen an b- während andere
 475 Dinge zum Beispiel andere n Gesellschaften anderen Interesse an anderen Dingen
 476 entwickeln wir Interesse an anderen Sachen haben die Sprache selbst die Sprache anders
 477 ist [mh] dass wir in Slang reden dass wir auch eh sagen wir mal keine Ahnung () in
 478 Abkürzungen sprechen und das ist so das beeinflusst so unser Verhalten unser komplettes
 479 Dassin unsere **Identität** so und wenn wir in die Schule gehen () dann entsteht eine ganz
 480 ganz große Konfrontation zwischen mit den Lehrern weil die Lehrer sowas nicht kennen ()
 481 so wenn wir zum Beispiel mit so nen gewissen Slang kommen dass wir sagen dass wir sagen
 482 keine Ahnung „Du bist voll der B alter“ so B bedeutet voll der Blöffer oder keine Ahnung ()
 483 es gibt so Sachen wie „wer labert hurensohn“ () das bedeutet einfach **nur** wer lügt () ist
 484 einfach eh ein großer so und so [mh ja] () so das sind so Dinge die nimmst du einfach auch
 485 so mit vom Elternhaus dass du zum Beispiel ne auch so respektvoll bist gegenüber den
 486 Älteren dass du keine Ahnung () ehm dankbar bist dass du gewisse religiöse Tradi-
 487 Traditionen mitnimmst und () das prägt dich ja das prägt dich ja mit dass du entwickelst ja
 488 auch deine Identität so [mh]
 489 I Du hast mir auch gerad erzählt du hast von Konfrontationen generell im Verlauf deines
 490 Bildungsweges [mh] wo das auch schon in der Grundschule angefangen hat bei der
 491 Empfehlung in die Realschule? [mh auch] wegen deines Sozialverhaltens ehm dazu hab
 492 ich mir noch aufgeschrieben [2] das mit diesem Beispiel des Filmes „Wut“ [mh] wo du
 493 eine Konfrontation hattest () und dann noch in deiner mündlichen Prüfung und deinem
 494 anderen Lehrer der dich halt der halt gesagt hat „nimmst Yunus nicht als Beispiel“ [ja] gab
 495 es da noch weitere Konfrontation indem du dich geäußert hast oder wo du etwas dagegen
 496 gesagt hast und argumentiert hast oder wie hast du dich in diesen Momenten verhalten ()
 497 Y: Him () du bist () erst mal () in so einer Ohnmachtsituation () [mh] also das bedeutet
 498 du kommst erst mal auf diese Situation grad nicht klar also du denkst dir „eh ist das eh
 499 bild ich mir das grad ein oder ist das gerade? Passiert das wirklich?“ Weil je
- 500 normalerweise wird dir immer so in der Schule eingepägt so Demokratie Menschenrechte
 501 und so weiter und so fort wir bewahren Nächstenliebe und so blabla und dann kommt so
 502 irgendeine Äußerung die unglaublich rassistisch ist so du bist dann wütend du wirst dann
 503 plötzlich so übertrieben ich war dann sehr wütend () und wenn ich wütend bin dann bin
 504 ich halt kann ich sehr schlecht halt argumentieren oder sehr schlecht diskutieren mit den
 505 Leuten [mh] so () aber es war sehr oft dass ich halt ehm (3) man hat mir nicht sofort
 506 immer dieses ehm rassistische Äußerungen gabs schon aber das war man hat auch indirekt
 507 immer mir gezeigt dass man mich nicht will oder dass man uns nicht wollte beispielsweise
 508 mit den Noten wo man da halt sehr viel getan hat oder sonst irgendwas () ehm ich muss so
 509 sagen halt ich nicht mein Zähne gezeigt () wär ich untergegangen (3) also die Lehrer
 510 hatten schon Angst vor mir und das war gut dass sie Angst vor mir hatten () also das war
 511 so dass sie halt die dachten sich „ok (2) wenn wir versuchen den Yunus jetzt zu () wenn
 512 wir versuchen den Yunus jetzt fertig zu machen [mh] dann wird der zurück schlagen“ so ()
 513 das war so dass sie halt so bei anderen die halt ehm zurückhaltender waren (2) die sind
 514 untergegangen () weil die ja weil die gefall- die haben das eh () mit sich machen lassen ()
 515 und deswegen hatten die auch schlechte Karten aber das war bei mir so dass ich halt eh ich
 516 hab denen das Fürchten beigebracht also das war so die Lehrer ok die waren rassistisch
 517 gegenüber mir aber die konnten auch nicht gegnüber- also das war so ein gewisses () ein
 518 gewisser ehm (2) ich weiß nicht ob man das so sagen kann aber Bourdieu Bourdieu redet ja
 519 von verschiedenen Kapitalarten [mhm] der redet von sozialem Kapital und der redet auch
 520 von ökonomischen Kapital und der redet auch von ehm kulturellen Kapital so () und je
 521 nachdem in deiner Position hast du einen gewissen Anteil von diesen Kapitalen () ich
 522 glaub eins vergisst der () also er vergisst das nicht aber das ist halt dieses Gewaltkapital
 523 Machkapital () klar die waren in einer höheren Position als ich und die konnten auch
 524 vielleicht auch in ihrer Art mit mir machen was sie wollten aber die hatten halt vergessen
 525 gehabt dass ich denen die Fresse einhauen kann () so () und das ich das auch machen
 526 wurde und deswegen hatten die Angst so ()
 527 I: Und wie genau hast du dann deine Zähne gezeigt wie du so sagst?
 528 Y: Zum Beispiel ehm hatte ich auf einer ungerechten Art und Weise wurde mir ne fünf aus
 529 ausgedrückt aufgedrückt dann bin ich ausgeflippt ich bin einfach ausgeflippt ich bin
 530 ausgerastet und danach eh ich hab den gezeigt alter ich hab- hatt die Lehrerin mich nicht
 531 nicht berührt und hätte nicht versucht mit mir zu reden so ja ok alles klar und so dann
 532 ehm ich weiß nicht ich hatt die aus dem Fenster rausgeschmissen () also bei mir war das

- 563 I: Und warum hast du dir da gedacht genau wo du die vier minus bekommen hast „ok ich
564 will trotzdem weitermachen und trotzdem widerholen“ und nicht gedacht hast dass du was
565 anderes machen willst?
- 566 Y: Ich glaube es liegt an meinem Ehrgeiz () das ist auch zum Beispiel was ehm von
567 meiner Familie auch mitgegeben worden ist also () dass ich halt nicht aufgeben soll ()
568 also () mir wurde auch beigebracht () dass man halt nicht auch wenn man am Boden
569 liegt dass man halt ruhig Schläge bekommt und dass man weiter macht dass man halt ehm
570 diesen Ehrgeiz in seinem Inneren bewahrt () ich weiß dass viele Drecksleute wollen das
571 halt dass die Steine auf den Weg legen () aber dass man trotzdem **nur** weil die es wollen
572 werde ich jetzt nicht irgendwie mich verbeugen und mich klein machen also wichtig ist
573 diesen Schlag ma-ma- man sagt ja das was dich nicht tötet macht dich nur stärker und das
574 hat mich nicht getötet am Ende hat es mich nur stärker gemacht [mh] so und deswegen
575 wollte ich weiter machen ich wollte **unbedingt** meine Schule machen so () es war halt
576 einfach für mich wichtig () Schule war einfach für mich ganz ganz wichtig es war ein Weg
577 hier **raus** ich hab nur das als einen einzigen Weg gesehen() so und ich meine wenn du
578 damals oder wenn du immer noch fragst „was willst du werden?“ oder wenn man damals
579 Kind- oder wenn du damals Kindern fragst „was willst du werden?“ kommen die dir es
580 vielleicht nicht ganz genau beantworten aber sie können dir ganz genau beantworten was
581 sie **nicht** werden wollen [mh] die werd- nicht die wollen nicht kriminell werden () die
582 wollen kein Junkie werden die wollen nicht ihre Eltern irgendwie eh (3) traurich machen
583 die wollen nicht eh einen Weg gehen den man wo man halt später das bereuen wird () also
584 das man weiß ganz genau was man **nicht** werden will und ein Weg davon ist die Schule zu
585 bestreiten und das wollt ich **unbedingt** machen so und auch wenn ich Rückschläge
586 bekomme [mh] () weil ich weiß dass es meine einzige Chance ist()
- 587 I: Kann es auch sein dass dein Klassenlehrer da? Den du als einen beschriebenen hast der
588 wirklich ein Bezugspunkt und Vertrauenspunkt zu dir war und auch einen großen Einfluss
589 darauf hatte dass du Sachen schaffen kannst?
- 590 Y: Unglaublich **unglaublich ungläublich** () ich glaube wenn der nicht da gewesen wäre war
591 ich nicht so weit gekommen () weil ()wenn du nicht die Vorstellung nicht davon machen
592 kannst was du für Fähigkeit du ka- du hast weil man dir immer jedes mal n Spiegelbild vor
593 dir setzt mit einem andern Bild als du eigentlich bist dann glaubst du irgendwas daran
594 dass du das auch so bist aber () er hatte mir immer ein Bild gezeigt mit meinen

- 533 so ich hab den ich hab ich hab den Lehrern einfach Angst gemacht und das war gut so dass
534 ich denen Angst gemacht habe weil sonst hätte die mich (2) ehm zerstückt ()
- 535 I: Zwei Sachen wollte ich nochmal fragen ()
- 536 Y: Aber das ist das ist etwas zum Beispiel solch ein Verhalten zum Beispiel () das
537 hab ich von der Sprache gelernt [mh] Das hab ich von diesem von diesem von dieser
538 Gegend gelernt () so dass man lernt zum Beispiel ich hab ganz am Anfang gesagt es ist
539 immer ein Machtkampf ein Konkurrenzkampf um dir immer Respekt zu verschaffen das
540 war zum Beispiel zu meinem Gunsten also zu meinem Vorteil also ich hab hier gelernt
541 gehabi mir Respekt zu verschaffen und das war das war auch in der Schule übertragen
542 gegenüber den Lehrern()
- 543 I: Ab wann fing das so ungefähr an dass du angefangen hast anders zu reagieren oder
544 angefangen hast anders dann deine Zähne zu zeigen wie du dann gesagt hast ()
- 545 Y: Sehr **früh** ich musste sehr früh immer Zähne zeigen also ich glaube das war halt
546 manchmal da war das auch unberechtigt aber ja(3) in der Grundschule () selbst in der
547 Grundschule war das halt so dass man dann halt eh dass ich dass ich einfach eh (3) dass die
548 Lehrer schon gesehen haben „ok bei den Jungen müssen wir aufpassen“ so () sonst kann
549 es einfach schlimmer ausarten ()
- 550 I: Ja () ehm du hast mir von deiner mündlichen Prüfung erzählt [ja] die vier minus und bist
551 deswegen sitzen geblieben [mh] würdest du das als Diskriminierungserfahrung
552 bezeichnen?
- 553 Y: Ja () es ist nicht so also () es sind halt viele Indizien die das einfach nur bestätigen ()
554 beispielsweise ich mein ich hab ein Jahr wieder wiederholt das ist ein komplettes Jahr was
555 mir nicht zurück gegeben wird so () und beispielsweise gibt ein Freund von mir der
556 deutsch ist so ey ich hab nichts gegen ihn er ist mein Freund alter aber der () ne? blonde
557 Haare und so fort geht da rein und sagt **genau** denselben also er sagt wir sind wir sind nicht
558 unterschiedlich gewesen wir haben nicht so unterschiedliche Sachen gesagt weil im
559 Endeffekt haben wir genau dieselben Fragen bekommen () dann haben wir einfach
560 gemerkt dass zwischen einer vier plus und einer vier minus ist ja nicht so ein großer
561 Unterschied ne? so ne ich meine die könnte mir auch ne vier plus geben anstatt ne vier
562 minus so () ich hab das aber nicht verstanden und ehm () ja?

- 595 Fähigkeiten mit dem was ich wirklich gut kann () und (3) hat er ein so großen Vertrauen
596 Respekt vor mir dass er halt dass mich das so krass weiter gebracht hat dass ich dann nie
597 an mir selbst gezweifelt dann auch habe so () ich hab nie mein Konzept mein also mein
598 Selbstkonzept also dann auch gezweifelt () ich wusste es liegt nicht nur an mir so () man
599 versucht irgendwie es so zu gestalten () dass es immer an den Lehrern liegt oder an den
600 Jugendlichen liegt oft liegt es aber auch an den Lehrern und das ist so gewesen dass er mir
601 das gezeigt hat so die Unterscheidung machen zu können und diese Selbstzweiflung
602 Verzweiflung überhaupt überwinden zu können ()
603 I: Ab welchem Jahrgang hattest du den ungefähr?
604 Y: Fünfte bis zehnte Jahrgang () aber diese Verhältnis und so gab es erst ab der achten
605 Klasse ()
606 I: Hatte er einen Migrationshintergrund gehabt?
607 Y: Nein hatte er nicht () er hatte keinen Migrationshintergrund gehabt

7. Literaturverzeichnis

7.1 Literatur aus dem Internet

- Clay, Denise (2018): Kendrick Lamar put a white fan in check over the N-word. Here's the reasoning. Zugriff am 11.02.2019. Verfügbar unter: <https://www.abc.net.au/news/2018-05-24/kendrick-lamar-n-word-hip-hop-inevitable/9794446>.
- Kiesel, Robert (2018): Antisemitisches Mobbing in Berlin. Neue Beratungsstellen für Antisemitismus in Schule. Zugriff am 11.02.2019. Verfügbar unter: <https://www.tagesspiegel.de/berlin/antisemitisches-mobbing-in-berlin-neue-beratungsstelle-fuer-antisemitismus-in-schulen/23734134.html>.
- Trenkamp, Oliver (2009): Ungerechte Grundschullehrer. "Kevin ist kein Name, sondern eine Diagnose". Zugriff am 11.02.2019. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/ungerechte-grundschullehrer-kevin-ist-kein-name-sondern-eine-diagnose-a-649421.html>.

7.2 Literatur

- Austin, John L. (1986): Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words). Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg: VSA.
- Attia, Iman (2009): Diskurse des Orientalismus und antimuslimischen Rassismus in Deutschland. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): Rassismuskritik, Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 146 – 162.
- Balzer, Nicole/ Ludewig, Katharina (2012): Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In: Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (Hgg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer, S. 95-124.
- Bender, Desiree (2010): Die machtvolle Subjektkonstitution in biographischen Interviews: methodische Reflexionen und eine kritische Auseinandersetzung mit theoretischen Voraussetzungen der Methodologie des narrativbiographischen

- Interviews nach Fritz. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, 02/2010, S. 293 – 318.
- Bublitz, Hannelore (2002): Judith Butler zur Einführung, Hamburg: Junius.
 - Butler, Judith (1993): Für ein sorgfältiges Lesen. In: Benhabib, Seyla/Butler, Judith/Cornell, Drucilla/Fraser, Nancy (Hg.): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt/Main: Fischer, S. 122-132.
 - Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
 - Butler, Judith (1995): Conscience Doth Make Subjects of Us All. In: Yale French Studies, 88/199, S. 6 – 26.
 - Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
 - Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
 - Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
 - Butler, Judith (2012): Das Unbehagen der Geschlechter. Gender Studies. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
 - Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (1987): Michel Foucault. Frankfurt am Main: Athenäum-Verlag.
 - Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve Verlag.
 - Foucault, Michel/Seitter, Walter (1996): Das Spektrum der Genealogie. Bodenheim: Philo.
 - Foucault, Michel (2003): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
 - Foucault, Michel (2010): Die Ordnung des Diskurses [1970/1977]. In Stollberg-Rilinger (Hrsg.): Ideengeschichte. Stuttgart: Steiner, S. 165 – 186.

- Herrmanns, Harry (1984): Interview, narratives. In: Haftt, Henning/Kordes, Hagen (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 2: Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, 421 – 426.
- Hummrich, Merle (2002): Bildungserfolg und Migration. Opladen: Leske + Budrich.
- Jäckle, Monika (2009): Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden: VS.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Selbst- und Weltentwurf im Fremden. Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hgg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 13- 68.
- Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (2007). Einleitung. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: Transcript, 7 – 13.
- Koller, Hans-Christoph/Nohl Arnd-Michael (2010): Einleitung (zum Thementeil „Transformative Bildungsprozesse“). In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Bd. 86, 536-541.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph/Rose, Nadine (2012): Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen. In: Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (Hgg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer, S. 75-94.
- Koller, Hans-Christoph (2014). Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen [u.a.]: Barbara Budrich, 19- 33.
- Müller, Anna-Lisa (2009): Sprache, Subjekt und Macht bei Judith Butler. Marburg: Tectum.

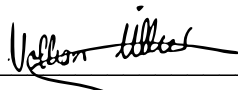
- Mecheril, Paul; Plößer, Melanie (2012): Iteration und Melancholie. Identität als Mangel(ver)waltung. In: Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (Hgg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer, S. 125 – 148.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer.
- Redecker, Eva von (2011): Zur Aktualität von Judith Butler. Einleitung in ihr Werk. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rieger-Ladich, Markus (2012): Judith Butlers Rede von Subjektivierung. Kleine Fallstudie zur „Arbeit am Begriff“. In: Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (Hgg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer, S. 57 – 74.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Schütt, Mariana (2015): Anrufung und Unterwerfung. Althusser, Lacan, Butler und Žižek. Wien: Turia und Kant.
- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13, 283-293.
- Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Villa, Paula-Virene (2010): Butler – Subjektivierung und sprachliche Gewalt. In: Kuch, Hannes/ Herrmann, Steffen K. (Hgg.): Philosophien sprachlicher Gewalt. 21 Grundpositionen von Platon bis Butler. Weilerswist: Vellbrück Wissenschaft, S. 408- 427.

8. Eidesstattliche Versicherung

"Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne die Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Schriften entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit ist in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise im Rahmen einer anderen Prüfung noch nicht vorgelegt

worden. Ich versichere, dass die eingereichte elektronische Fassung der eingereichten Druckfassung vollständig entspricht."

14.02.2019



Volkan Ülker