



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Subjektivationstheoretische Analyse einer Fallstudie  
einer zwölfjährigen Seiteneinsteigerin im österreichi-  
schen Schulsystem und ihrer Erfahrungen als „außer-  
ordentliche Schülerin“

verfasst von / submitted by

**Helene Hinterberger**

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree  
of

**Magistra der Philosophie (Mag. phil.)**

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 190 299 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Psychologie und Philosophie,  
UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, M.A.





## **Danksagungen**

Ich möchte meinem Mann Andrzej danken, für seine Liebe, Geduld und Zuversicht, meinen Eltern, denen ich alles verdanke, meiner Schwester Heidi, für ihre Unterstützung und ihren Beistand und natürlich allen guten Freunden und Freundinnen, die während der Schreibphase für mich da waren und mir Mut gemacht haben.

Außerdem möchte ich mich bei den Lehrerinnen und Lehrern an der Universität Wien bedanken, ganz besonders bei meiner Betreuerin İnci Dirim, die mich immer in meinem Forschungsweg unterstützt hat und mir gezeigt hat, wie sehr eine menschliche Herangehensweise die Wissenschaft bereichern kann. Ich danke auch Natascha Khakpour, die mir durch den fachlichen Austausch Mut machte, dranzubleiben. Insbesondere danke ich Magdalena Knappik für die professionelle und einfühlsame Betreuung meines Schreibprozesses und die viele Zeit, die sie sich für mich und mein Anliegen genommen hat.

Last but not least möchte ich mich bei meiner Interviewpartnerin „Ana“ (Synonym) bedanken, dafür dass sie mir ihr Vertrauen geschenkt und ihre Erfahrungen mit mir geteilt und damit meine Arbeit erst ermöglicht hat.



# INHALTSVERZEICHNIS:

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Themenfindung und Forschungsstand</b>	<b>2</b>
2.1	Zum Themenfindungsprozess	2
2.2	Bezugnahmen und eigener Fokus	3
<b>3</b>	<b>Theorie</b>	<b>6</b>
3.1	Vorbemerkung zur Textarbeit mit Judith Butler	6
3.2	Subjektivation bei Butler	7
3.3	Foucaults Diskurs – und Machttheorie	8
3.4	Interpellation im Anschluss an Althusser	11
3.5	Sprache als Voraussetzung menschlicher Existenz	12
3.6	Performativität und Iterabilität –Austin und Derrida	15
3.7	Überschuss als Handlungsraum	17
3.8	Verletzlichkeit und Verantwortung	20
<b>4</b>	<b>Strukturelle Rahmenbedingungen</b>	<b>24</b>
4.1	Seiteneinsteiger.innen im österreichischen Bildungssystem	24
4.2	Der Status „außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin“ als „Schonzeit“	26
4.3	Strukturelle Grundlagen und Butlers Subjektivationstheorie	30
<b>5</b>	<b>Methode</b>	<b>33</b>
5.1	Zum Forschungsprozess	33
5.2	Das Konstrukt „Ana“	34
5.3	Methode ‚narrativ- biographisches Interview‘	35
5.4	Zur Sprache bringen und Übersetzung	39
5.5	Reflexion der Weiterbearbeitung des Transkripts	40
5.6	Übersetzung als Forschungsmethode	43
<b>6</b>	<b>Auswertung</b>	<b>45</b>
6.1	Erster Schultag als Beginn von Ausgrenzungserfahrungen	45

6.2	Sprachlosigkeit und inadäquates Sprechen	46
6.3	Zeugnis	48
6.4	Kontrastierung mit „Heimat“ Polen	48
6.5	Gruppenzugehörigkeit	49
6.6	Selbstbild	50
6.7	Ratlosigkeit	50
6.8	Zusammenfassung	51
<b>7</b>	<b>Theoretisierung</b>	<b>52</b>
7.1	Struktureller Rahmen – Umgang mit Narrationen bei Butler	52
7.2	Erster Schultag als Subjektivationsritus	53
7.3	Sprachlosigkeit und Sprachverstöße mit Butler	55
7.4	Isolation, Ratlosigkeit	56
7.5	Konstrukt ‚Polen‘ als Gegen-Subjektivation	58
7.6	Selbstbild und Selbstanrufung	59
7.7	Zeugnissituation und Handlungsmacht	60
7.8	Zusammenfassung	61
<b>8</b>	<b>Schluss</b>	<b>63</b>
<b>9</b>	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>65</b>
<b>10</b>	<b>Anhang</b>	<b>67</b>
10.1	Zusammenfassung	67
10.2	Lebenslauf	68



# 1 EINLEITUNG

Die vorliegende Arbeit spannt den Bogen von einer subjekt- und sprachtheoretischen, über eine juristisch- strukturelle zu einer qualitativen Herangehensweise zum Thema „Seiteneinsteiger.innen im österreichischen Bildungssystem“ und befindet sich an der Schnittstelle zwischen Deutsch als Zweitsprache, Bildungswissenschaft und Judith Butlers Subjektivationstheorie. Auf gesellschaftlicher und individueller Ebene wird der Frage nach der Art und Weise von ermöglichend- unterdrückenden Subjektivationspraktiken im Forschungsfeld „Seiteneinsteiger.innen im österreichischen Schulsystem“ nachgegangen.

Die Situation von Seiteneinsteiger.innen im österreichischen Schulsystem stellt bis auf Khakpour (2015) im Moment noch eine Forschungslücke dar. Die vorliegende Arbeit nimmt sich vor, auf theoretischer, struktureller und individueller Ebene die Situation von Seiteneinsteiger.innen in diesem nationalen Kontext zu beleuchten.

Dabei wird in einem ersten Schritt die Herangehensweise an das Forschungsfeld erörtert (Kapitel 2). Anschließend erfolgt eine Darstellung des Identitätskonzeptes, das Judith Butler in ihrer Subjektivationstheorie entwickelt, wobei auch auf Foucaults Diskurs- und Machttheorie, Althusser's Anrufungstheorie und Derridas Iterabilitätstheorie eingegangen wird. In Butlers Subjektivationstheorie verbinden sich sprach- und handlungstheoretische Perspektiven, die im Anschluss zur Analyse der strukturellen (gesetzlichen) Rahmenbedingungen für die Beschulung von Seiteneinsteiger.innen in Österreich genutzt werden (s. Kapitel 4). In Kapitel 5 (‚Methoden‘) wird der Forschungsprozess der Fallstudie und die damit verbundenen methodischen Überlegungen dargestellt. Kapitel 6 (‚Auswertung‘) enthält eine zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der Fallstudie und in Kapitel 7 (‚Theoretisierung‘) werden die im Auswertungsprozess gewonnenen Kategorien auf das Wirken von subjektivierenden Praktiken und Anrufungsszenarien hin gelesen und interpretiert.

Ziel der Arbeit ist der Versuch einer praktischen Anwendung der Butlerschen Perspektiven auf Subjekt und Sprache und eine Analyse der Situation von Seiteneinsteiger.innen in ihrer strukturellen Verfasstheit als „außerordentliche Schüler.innen“.

## **2 THEMENFINDUNG UND FORSCHUNGSSTAND**

### **2.1 Zum Themenfindungsprozess**

Als angehende Lehrerin machte ich mir während der Ausbildung viele Gedanken darüber, welcher Art meine zukünftigen Schülerinnen und Schüler wohl sein werden, welche Voraussetzungen sie mitbringen und welche Erwartungen und Bedürfnisse sie haben werden. Welche Dinge sollten Kinder und Jugendliche in der Schule (und im Deutschunterricht speziell) beigebracht bekommen, um gut auf die Erfordernisse der Gesellschaft vorbereitet zu sein? Ich kam dabei zu der Erkenntnis, dass eine der großen Herausforderungen für Lehrerinnen und Lehrer darin liegt, die individuellen Potentiale der einzelnen Schüler:innen zu erkennen und sie in diesen zu fördern, um ihnen einen guten Start in eine schnelllebige Arbeitswelt zu geben und vor allem um der heterogenen Ausgangssituation in den Klassenzimmern adäquat zu begegnen.

Zum Ende des Studiums hin erkannte ich immer mehr, dass die institutionellen Voraussetzungen, denen Schülerinnen und Schüler begegnen, einen starken Einfluss auf die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen im Schulsystem hat und wollte mich diesem Thema wissenschaftlich nähern. In der Auseinandersetzung mit vergleichenden Studien (PISA etc.) wurde mir klar, wie komplex Bildungsprozesse sind und wie unterschiedlich einzelne Länder auf die Herausforderung, gute Bildungspolitik zu machen, reagieren. Da ich mit meiner Abschlussarbeit dazu einen kleinen Beitrag leisten wollte, recherchierte ich zu quantitativen Erhebungsmethoden, erkannte aber nach einiger Zeit, dass der Aufwand einer umfangreichen validen Studie zu einzelnen Bildungsmaßnahmen für mich als Einzelperson zu groß wäre. Zunächst resigniert, begann ich mich für qualitative Methoden zu interessieren. Im Zuge eines Jobs als Deutschtrainerin in einer NMS in Wien tastete ich mich weiter zu einem möglichen Forschungsfeld für meine Untersuchung vor.

Maßgebend für die Entscheidung, eine Fallstudie ins Zentrum meiner Arbeit zu stellen, war, neben den inspirierenden Forschungsarbeiten von Paul Mecheril und Nadine Rose, das Bedürfnis, nicht nur „über“ eine „Zielgruppe“ zu schreiben, sondern auch tatsächlich eine Person zu Wort kommen zu lassen. Außerdem

war es mir ein Anliegen, auch praktisch, mitten im Leben, zu arbeiten und damit auch die eigenen Konzepte und Idee an der Realität zu messen. Hierbei kam mir das Setting dieser Abschlussarbeit entgegen, da ich mich zwar an die allgemeinen Richtlinien des wissenschaftlichen Arbeitens halten muss, ansonsten aber in bezug auf die Ergebnisse der Untersuchung verhältnismäßig frei bin, da keinem Auftrag- oder Geldgeber Rechenschaft schuldig.

Als ich mich also zu einer „Fallstudie einer zwölfjährigen Seiteneinsteigerin im österreichischen Schulsystem“ entschied, konnte ich in bezug auf die „Ergebnisse“ meiner Arbeit noch relativ gelassen bleiben. Ich dokumentierte die Ereignisse und Gedanken in einem Forschungstagebuch. Durch die Arbeit von Nadine Rose (2012) ergab sich die Zusammenführung der Subjektivationstheorie Judith Butlers mit der qualitativen Methode des narrativ-biographischen Interviews. Glücklicherweise stimmten meine spätere Interviewpartnerin und ihre Mutter der Durchführung eines solchen Interviews zu und ein weiterer Schritt war geschafft. Von den Ausführungen Paul Mecherils in seiner Habilitationsschrift (Mecheril 2003) ließ ich mich zu meiner eigenen Auswertungsmethode inspirieren. Während der Auswertung gewann das Thema „außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin“ immer mehr an Bedeutung und so schloss sich der Kreis zwischen strukturellen Rahmenbedingungen und individueller Einzelfallstudie.

Für meine spätere Tätigkeit als Lehrerin konnte ich so in einem wissenschaftlichen Rahmen Einblick ins Bildungssystem bekommen und nachvollziehen, wie komplex sich einzelne bildungspolitische Maßnahmen ihren Weg in die individuelle Bildungserfahrung der Schülerinnen und Schüler bahnen.

## **2.2 Bezugnahmen und eigener Fokus**

Die vorliegende Arbeit ist den Grundlagen des Faches Deutsch als Zweitsprache verbunden, und das Forschungsfeld durch die Definition vorstrukturiert, die İnci Dirim für das Fach Deutsch als Zweitsprache vornimmt:

Das interdisziplinäre Fachgebiet Deutsch als Zweitsprache befasst sich vornehmlich mit der Frage, wie die aus der (amtssprachlichen) Dominanz des Deutschen erwachsenden Nachteile für migrationsresultierend zwei- und mehrsprachige Kinder, Jugendliche und Erwachsene reduziert werden können. (Dirim 2013)

Und etwas weiter unten:

Da Sprache nie losgelöst von politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen betrachtet werden kann und faktisch sowie symbolisch für die Regulierung von Zugehörigkeiten benutzt wird, kommen weitere wissenschaftliche Perspektiven zum Einsatz, die diese Verknüpfungen zu verstehen ermöglichen, etwa rassismuskritische. (Dirim 2013)

Um die in der obigen Definition genannten Nachteile, bzw. neutraler formuliert, Auswirkungen, wissenschaftlich zu erfassen, entschloss ich mich dafür, eine Fallstudie zu machen, um das Empfinden dieser Unterscheidungspraxis und deren Auswirkungen an einem Einzelfall zu beforschen. Die Fallstudie hat die „Nachteile für migrationsresultierend zwei- und mehrsprachige Kinder, Jugendliche und Erwachsene“ (Dirim 2013) als Bezugspunkt. Das Ziel war, herauszufinden, welche konkreten Auswirkungen die Unterscheidungspraxis für diese Einzelperson hat und wie diese Einzelperson selbst ihre Situation wahrnimmt. Alle theoretischen und praktischen Entscheidungen leiten sich aus diesem Ziel ab. Die vorliegende Arbeit geht induktiv vor und kontextualisiert die im Rahmen einer Fallstudie erhobenen Ergebnisse in einem theoretischen Rahmen, der Subjektivierungstheorie Judith Butlers.

Ich verstehe diese Arbeit als *Experiment*, das aufgrund der Rahmenbedingung „Diplomarbeit“ ohne leistungs- und ergebnisorientierten Zwang auskommt. Als künftige „Mitarbeiterin“ im Bildungssystem war es für mich interessant, wie sich Bildung an einer Einzelperson vollzieht, welche Rahmenbedingungen dafür entscheidend sind und wie diese Person sich dazu äußert.

Vorbild für diese Weise der Gestaltung dieser Arbeit war die Dissertation von Nadine Rose (Rose 2012), in der sie, im Rahmen von „Migration als Bildungsherausforderung“ zwei narrativ-biographische Interviews mit Butlers Subjektivierungstheorie analysiert. Sowohl die Entscheidung für Butlers Subjektivierungstheorie als auch die Methode narrativ-biographisches Interview sind von Rose inspiriert. Durch Rose stieß ich auf die Arbeiten von Mecheril (2003) und Dausien (1996), die auch entscheidend zur Form der vorliegenden Arbeit beigetragen haben. Schließlich bestätigte mich der Sammelband Rose/Kleiner (2014) stark in meiner kritischen Perspektive auf den Zusammenhang zwischen Migrationserfahrungen und Bildungsbiographien. Diese bildungswissenschaftliche Perspektive ermöglichte mir einen differenzierten Einblick in die Verschränktheit von Deutsch als

Zweitsprache und Bildungswissenschaft, wie sie für die Fragestellung der Arbeit leitend ist.

Da der Umfang dieser Arbeit vergleichsweise klein ist, klammere ich die Diskussion um Bildung und Migration aus, auch wenn sie ständig im Hintergrund mitschwingt. Mein eigener Fokus liegt auf der theoretischen Auseinandersetzung mit Judith Butler und hierbei besonders beim Thema „sprachliche Verfasstheit des Subjekts“, wie Butler sie vor allem in *Psyche der Macht* (Butler 2001) und *Hass spricht* (Butler 2006) entwickelt. Ein forschungspraktischer Unterschied zu Roses, Mecherils und Dausiens Arbeiten ist, dass in der vorliegenden Arbeit die Erfahrungen einer minderjährigen, sich noch im Bildungssystem befindenden, Person im Zentrum stehen, während der Großteil der Arbeiten in diesem Feld der qualitativen Forschung von Personen handelt, die ihre Ausbildung schon abgeschlossen haben. Theoretische Grundlagen zur Arbeit mit „jungen“ Interviewpartner:innen entnahm ich Trautmann (2010). Eine weitere Besonderheit dieser Arbeit ist die Umsetzung eines Interviews in der Muttersprache der Interviewpartnerin.

Aufgrund meiner Forschungsfrage und meinen Erhebungen im Feld, d.h. im Schulalltag meines Falls, entwickelte sich ein differenziertes Bild von der Situation von Seiteneinsteiger:innen im österreichischen Schulsystem. Während der Auseinandersetzung mit den strukturellen Rahmenbedingungen stieß ich auf das Problem, dass die rechtliche Ausgangslage sehr dürftig ist und es zur rechtlichen Situation von Seiteneinsteiger:innen im österreichischen Bildungssystem kaum Forschungsliteratur gibt. Ich war sehr froh, mich auf die Ausführungen von Khakpour 2015 stützen zu können. Khakpour nimmt eine Vorreiterrolle in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den strukturellen Rahmenbedingungen für Seiteneinsteiger:innen in Österreich ein und ihre Arbeit hat meine Forschungsperspektive auf Seiteneinsteiger:innen in Österreich entscheidend geschärft und mich in meiner kritischen Perspektive bestätigt.

### **3 THEORIE**

Es werden nun die für die Arbeit wichtigsten Punkte der Butlerschen Subjektivationstheorie vorgestellt. Butlers Subjektivationstheorie prägt die vorliegende Arbeit vom Generieren des Forschungsfeldes an, begleitet die Stufen des Projekts in Form von Vorerwartungen, kritischen Perspektiven und Reflexionen auf das Forschungsfeld und findet ihren Abschluss bzw. Höhepunkt in der Theoretisierung, wo die Ergebnisse der Auswertung mit Butlers theoretischen Ansätzen quergelesen werden.

#### **3.1 Vorbemerkung zur Textarbeit mit Judith Butler**

Judith Butler schreibt voraussetzungsreich und ihre theoretischen Annahmen sind eng mit den für ihre Ausführungen als Grundlage dienenden Texten (vor allem Foucault, aber auch viele andere große Theoretiker:innen) verwoben. In einer m.E. durchaus zu ihrem Denken passenden Weise umkreist sie in ihren Werken immer neu die Themen, die sie beschäftigen. Als Theoretikerin verliert sie nie den Blick auf die Praxis und arbeitet oft mit tagespolitischen Inhalten, an denen sie ihre Theorie konkretisiert. So packend und rhetorisch eindrucksvoll ihr Schreiben ist, rufen ihre ungenauen Zitationen und teils schwammigen Ausdrucksweisen regelmäßig Kritiker und Kritikerinnen auf den Plan. So bezeichnet Martha Nussbaum ihren Sprachstil als „verhüllend“ und „unspezifisch“ und ihr Denken als „Philosophie der Ausweglosigkeit“ (Nussbaum 1999). Ich kann diese Kritik durchaus nachvollziehen und möchte sie für die Leserschaft der genaueren Auseinandersetzung mit Butlers Texten voranstellen, sozusagen als kleine Vorwarnung, stets kritisch den zitierten Passagen gegenüberzustehen. Butlers Theorien stellen stets eine Interpretation und Weiterentwicklung der Theoreme anderer Philosoph:innen dar, die sie für ihre Zwecke akzentuiert und weiterentwickelt. Für die vorliegende Arbeit habe ich mich daher entschieden, die für die Auseinandersetzung wichtigen Theorien (Foucaults Diskurstheorie, Althusser's Interpellationstheorie, Austins Performativitätstheorie und Derridas Iterabilitätstheorie) etwas ausführlicher darzustellen, um eine Vermischung zwischen Butlers Interpretation und der ursprünglichen Theorie zu vermeiden.

### 3.2 Subjektivation bei Butler

Im Anschluss an Foucaults Begriff des „*assujettissement*“ (dt. Subjektivierung/Unterwerfung) bezeichnet Butler die Entstehung des Subjekts als *Subjektivation*. Diese Subjektivation vollzieht sich in einer „grundlegenden Abhängigkeit von einem Diskurs, den wir uns nicht ausgesucht haben“ (Butler 2001:8). Butler weist auf die Ambivalenz der Bezeichnungspraxis hin, in der zwar immer von Subjekten die Rede ist, der Ursprung des Subjekts aber gleichzeitig unbenannt bleibt:

Man kann sich paradoxerweise gar nicht verständlich auf Individuen oder ihr Werden beziehen, ohne sich zuvor schon auf ihren Subjektstatus zu beziehen. Die Geschichte der Subjektivation ist notwendig zirkulär und setzt ebendas Subjekt schon voraus, das sie erst erklären will. (Butler 2001: 16)

Von Subjekten ist daher immer schon im Kontext von Diskursen und Machtverhältnissen die Rede, ein Subjekt vor oder außerhalb dieser ist für Butler nicht denkbar.

Die Zirkularität, die das Wesen des Subjekts ausmacht, bedeutet, dass wir mit sprachlichen Mitteln immer schon die Subjektivation des Subjekts voraussetzen und seine unterordnend/ermöglichende Struktur mit unseren sprachlichen Mitteln überspringen. Da wir nicht „Herr“ über die Sprache sind, sondern sie uns erst in den Status der Existenz „ruft“, bleibt dieser blinde Fleck beim Sprechen über das Subjekt. Ebenso wenig lässt sich mit unseren sprachlichen Mitteln klar zwischen ermöglichenden und unterwerfenden, einwirkenden und bewirkenden Kräften differenzieren. „Es lässt sich kein begrifflicher Übergang vollziehen zwischen der Macht, die dem Subjekt, auf es »einwirkend«, äußerlich ist, und der Macht, die für das Subjekt, von ihm handelnd »bewirkt«, konstitutiv ist“ (Butler 2001: 19) Auch im folgenden Zitat macht Butler diese zirkuläre Struktur deutlich: „Die Macht ist dem Subjekt äußerlich, und sie ist zugleich der Ort des Subjekts selbst“ (Butler 2001: 20). Sie spricht von einer „vorhergehenden Gewalt“ und zielt damit auf eine Kritik an einem souveränen Subjekt ab: „Vielmehr würde ich dafürhalten, daß das Subjekt, das sich der Gewalt entgegenstellt, auch Gewalt gegen sich selbst, seinerseits schon Effekt einer vorhergehenden Gewalt ist, ohne die das Subjekt gar nicht hätte entstehen können“ (Butler 2001: 64). Grundlegend für dieses Denk-

muster einer dem Subjekt vorhergehenden Gewalt ist Foucaults Diskurstheorie und Machttheorie.

### 3.3 Foucaults Diskurs – und Machttheorie

Butler übernimmt die Deutung der Gesellschaft als von Machtverhältnissen geprägte und in Diskursformationen sich strukturierende, von Michel Foucault. Ausgangspunkt für Foucaults Arbeiten ist eine Machttheorie, die sich dadurch auszeichnet, Macht nicht nur in ihrem beschränkend-restriktiven Moment, sondern das Wirken der Macht immer als ein Wechselspiel zwischen beschränkenden und ermöglichenden Aspekten zu fassen. Wir verdanken Foucault eine Deutung der Macht als sowohl beschränkend als auch ermöglichend, oder anders gesagt sind diese beiden scheinbaren Gegensätze zwei Seiten einer Medaille der Macht, die nie ohne einander vorkommen. So beschreibt er die Macht in ihrer Ambivalenz:

Wenn sie nur repressiv wäre, wenn sie niemals anderes tun würde als nein sagen, ja glauben sie dann wirklich, daß man ihr gehorchen würde? Der Grund dafür, daß die Macht herrscht, daß man sie akzeptiert, liegt ganz einfach darin, daß sie nicht nur als neinsagende Gewalt auf uns lastet, sondern in Wirklichkeit die Körper durchdringt, Dinge produziert, Lust verursacht, Wissen hervorbringt, Diskurse produziert; man muß sie als ein produktives Netz auffassen, das den ganzen sozialen Körper durchzieht. (Foucault 1978: 35)

Das Subjekt ist für Foucault seit der Moderne das Hauptthema von Machtdiskursen. Als Unter-worfenes (*sub-jectum*) ist es nicht der Ursprung sondern Ergebnis diskursiver Praktiken, die „systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 2000: 74). Das Subjekt ist der Schauplatz, an dem sich Macht- und Wissensdiskurse aufzeigen lassen. Die Frage nach verrückt oder nicht verrückt, schuldig oder unschuldig, sind nach Foucault nie außerhalb ihrer Verstricktheit in gesellschaftliche Diskurse und Machtverhältnisse zu beantworten, wie er anhand der Entstehung von Kliniken und Gefängnissen zeigt (Foucault 1994). Mit seinem Analyseinstrumentarium verliert die Differenzierung in Beschreibungen und Interpretationen ihre Bedeutung. Jegliche medizinischen, juristischen, pädagogischen Wissensformen und Entscheidungen sind für Foucault als durch ihre Entstehungsbedingungen vorgeprägt zu verstehen und

niemals frei von Machtinteressen. Er spricht deshalb von Macht-Wissen und Macht-Diskursen:

Es geht also nicht darum zu beschreiben, was Wissen ist und was Macht ist und wie das eine das andere unterdrückt oder mißbraucht, sondern es geht darum, einen Nexus von Macht-Wissen zu charakterisieren, mit dem sich die Akzeptabilität eines Systems [...] erfassen läßt. (Foucault 1992: 33)

Dieses Macht-Wissen setzt eine scheinbare Einheit des Individuums voraus und verschleiert dadurch konsequent das Wirken der Macht in den einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen und gesellschaftlichen Normierungen.

Die disziplinarische Normalisierung besteht darin, zunächst ein Modell, ein optimales Modell zu setzen, das in Bezug auf ein bestimmtes Resultat konstruiert ist, und der Vorgang der disziplinarischen Normalisierung besteht darin, zu versuchen, die Leute, die Gesten, die Akte mit diesem Modell übereinstimmen zu lassen, wobei das Normale genau das ist, was in der Lage ist, sich dieser Norm zu fügen und das Anormale ist das, was dazu nicht in der Lage ist. (Foucault 2005: 89f.)

„Die schöne Totalität des Individuums wird von unserer Gesellschaftsordnung [...] sorgfältig produziert.“(1994: 278f) und der Einzelne werde „(...) im Zuge des Ausbaus der Disziplinarmechanismen immer häufiger zum Gegenstand individueller Beschreibungen und biographischer Berichte. Diese Aufschiebung der wirklichen Existenzen [...] fungiert als objektivierende Vergegenständlichung und subjektivierende Unterwerfung.“ (1987: 247) Als *Assujetissement* (Foucault 1994: 260) bezeichnet Foucault diesen eigenartigen Prozess, in dem das Individuum zum „Prinzip einer eigenen Unterwerfung“ (Foucault 1987: 260) wird. Erst so könne laut Foucault von psychischer Krankheit oder von Schuldigkeit im juristischen Sinne gesprochen werden. (...) [D]as Wort Subjekt hat hier einen zweifachen Sinn: vermittelt Kontrolle und Abhängigkeit jemandem unterworfen sein und durch Bewußtsein und Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität verhaftet sein.“ (Foucault 1987: 246)

Für Butlers Subjektivierungstheorie ist dieser zweifache Sinn, der sich auch im Begriff „*Assujetissement*“ (engl. *subjection*) zeigt, zentral und sie beschreibt ihr Verständnis dieser paradoxen Figur an vielen Stellen ihres Werks (z.B. Butler: 2001: 8). In ihrem Worten:

Subjektivierung ist buchstäblich die Erschaffung eines Subjekts, das Reglementierungsprinzip, nach dem ein Subjekt ausformuliert oder hervorgebracht wird. Diese Subjektivierung ist eine Art von Macht, die nicht nur einseitig beherrschend auf ein

gegebenes Individuum *einwirkt*, sondern das Subjekt auch *aktiviert* und formt. Subjektivierung ist also weder einfach Beherrschung, noch einfach Erzeugung eines Subjekts, sondern bezeichnet eine gewisse Beschränkung *in* der Erzeugung, eine Restriktion, durch welche diese Hervorbringung sich erst vollzieht. (Butler 2001: 81f.)

### 3.4 Interpellation im Anschluss an Althusser

Um das „Werden“ des Subjekts, die Subjektivierung, noch genauer zu beschreiben, verwendet Butler Althusser's Theorie der *Interpellation*. In Althusser's Essay „Ideologie und ideologische Staatsapparate“ (1977) wird Foucault's Idee einer ermöglichend-beschränkenden Subjektkonstituierung vorgezeichnet. Althusser befasst sich hier mit der regulierenden Wirkung von Ideologien und ihrer Bedeutung für das in ihnen agierende Subjekt. Gesellschaftliche Verhältnisse werden laut Althusser von der (machtvollen) Ideologie geprägt, sie sind die Materialisierung dieser Ideologie (1977:137). Das Subjekt wird notwendig von der Ideologie erst „rekrutiert“ (1977:142), wofür Althusser den Begriff der *interpellation* (dt. Anrufung) prägte. In einer Allegorie (1977:142) beschreibt er diesen Vorgang der Anrufung exemplarisch. Ausgehend von der Nebenbedeutung von *interpellation* als „vorübergehende Festnahme“, beschreibt er eine Situation, in der ein Polizist auf der Straße einem mit dem Rücken zu ihm gewandten Passanten „He, Sie da!“ zuruft. Indem sich der Passant nun umdreht und damit angesprochen fühlt, sieht Althusser die Anrufung als gesellschaftlich konstitutives Moment, als „Evidenz“ (1977:141) bestätigt. In der Freiwilligkeit, mit der sich der Passant umdreht und damit, wie später noch erörtert wird, erst dem Sprechakt des Polizisten zum Erfolg verhilft, sieht Althusser das Wirken der Ideologie, die beim Großteil der Subjekte ohne deren Widerstand bzw. ohne dass diese es überhaupt merken, sich vollzieht. „Die Existenz der Ideologie und die Anrufung der Individuen als Subjekte ist ein und dasselbe.“ (1977:143). Vor allem in Ritualen wie zum Beispiel der christlichen Taufe findet er dieses Wirken der Ideologie als Anrufung. In der Taufe wird laut Althusser das Erlangen der individuellen Freiheit an die Unterwerfung unter die christlichen Gebote geknüpft und auch hier, im Annehmen des Namens als ein „Ja, ich bin es“ die Anrufungsszene vollzogen. Auch wenn die Formulierung „Ur-Szene“ eine ursprüngliche Anrufung vor allen Anrufungen suggeriert, stellt sich Althusser gegen eine solche Interpretation seiner Anrufungstheorie und betont dass wir „immer schon Subjekte“ sind (1977:144). Im Glauben an ein „Außerhalb“ sieht er einen weiteren Beweis der ideologischen Verstrickung des Subjekts (1977:143).

Besonders Althusser's „Ur-Szene“ der Interpellation („He, Sie da!“) wird von Butler als Ur-Szene der Subjektkonstituierung (= *Subjektivation*) ins Zentrum gerückt. Diese mag wohl auch das Vorbild für Butlers Argumentation in *Körper von Gewicht* gewesen sein, wo sie die Initiation in eine Geschlechtlichkeit in der Anrufung als Mädchen oder als Junge verortet und in dieser frühen Phase alle weiteren Schritte zu einem sozialen Geschlecht vorbereitet sieht. (Butler 1993) Die Verbindung zwischen Foucaults Theorie des *assujettissements* und Althusser's Interpellation liest sich bei Butler wie folgt: „Die fortwährende Unterwerfung (*assujettissement*) ist nichts anderes als der Vollzug der Anrufung“ (Butler 2006: 49)

### 3.5 Sprache als Voraussetzung menschlicher Existenz

Indem Butler in Anlehnung an Althusser eine *sprachliche* „Urszene“ der Subjektkonstituierung bestimmt, betont sie ihre Vorstellung von einem immer schon sprachlich zu denkenden Subjekt.

Über das ‚Subjekt‘ wird oft gesprochen, als sei es austauschbar mit ‚der Person‘ oder ‚dem Individuum‘. Die Genealogie des Subjekts als kritische Kategorie jedoch verweist darauf daß das Subjekt nicht mit dem Individuum gleichzusetzen, sondern vielmehr als sprachliche Kategorie aufzufassen ist, als Platzhalter, als in Formierung begriffene Struktur. [...] Das Subjekt ist die sprachliche Gelegenheit des Individuums, Verständlichkeit zu gewinnen und zu reproduzieren, also die sprachliche Bedingung seiner Existenz und Handlungsfähigkeit.“(Butler 2001: 15)

Die Sprache ist also als Voraussetzung der menschlichen Existenz zu denken:

Wenn das sprechende Subjekt durch die Sprache, die es spricht, konstituiert wird, dann stellt die Sprache die Bedingung seiner oder ihrer Möglichkeit und nicht bloß sein oder ihr Ausdrucksinstrument dar. Somit ist die ‚Existenz‘ des Subjekts in eine Sprache ‚verwickelt‘, die dem Subjekt vorausgeht und es übersteigt [...] (Butler 2006: 51)

Bei Butler stellt die Interpellation Althusser's „Instrument und Mechanismus von Diskursen“ (Butler: 2006: 116) dar, wobei für sie, genauso wie für das „Subjekt“, gilt, das von ihr angerufen und damit konstituiert wird, dass ihr Ursprung diffus und unbekannt ist (vgl. Butler 2006: 60). Die Anrufung bedarf zweier Akteure, eines, der den Sprechakt initiiert, zum Beispiel durch den Ausruf „He, Sie da!“ oder „Es ist ein Junge/Mädchen!“ und eines Gegenübers, das sich auf die Anru-

fung und ihre subjektivierende Wirkung einlässt. In der Szene bei Althusser der Passant, der den Ausruf als auf ihn gerichtet und verständlich wahrnimmt, im Fall des Babys übernehmen dies zunächst die Eltern, die der Interpellation des Arztes zustimmen. Indem Butler Althusser's Allegorie der Anrufung mit dem Vokabular der Sprechakttheorie (s. Austin 2002) neu deutet, eröffnet sie die Diskussion über gelingende und nicht gelingende Interpellationen. Geschickt verschränkt sie damit Foucault und Althusser mit einem radikalisierten Konzept von Performativität, indem sie Anrufungen als performative Sprechakte deutet, also Sprechakte, die in ihrem Vollzug schon handeln, was sie sprechen, wie Taufen, Versprechen etc.

Das Verbindungsglied zwischen Althusser's Interpellationstheorie, die allererst ein Subjekt „konstruiert“ und Austins Sprechakttheorie, der von einem „souveränen“ Subjekt ausgeht, sieht Butler in der (konstitutiven) Verletzlichkeit des Subjekts der Sprache gegenüber, also in der Möglichkeit, dass wir als Menschen durch Sprache verletzt werden können. Das Subjekt stellt für Butler

weder einen souveränen Handlungsträger dar, der ein bloß instrumentelles Verhältnis zur Sprache hat, noch einen bloßen Effekt, dessen Handlungsmacht sich in Komplizenschaft mit den vorgängigen Verfahren der Macht erschöpft. Keine Übernahmen der Handlungsmacht kann die Verletzbarkeit durch den anderen überwinden, die durch die dem Subjekt vorausgehende Anrede bedingt ist (auch aus diesem Grund fällt 'Handlungsmacht' nicht mit Beherrschung zusammen). (Butler 2006: 47f.)

Genauso wie die Interpellation in Butlers Verständnis dem Subjekt vorausgeht und das Subjekt in diesem Sinne nicht darauf reagieren kann, sondern immer schon angerufen wird, passieren auch Verletzungen durch die Sprache: „ Wenn der Name jemanden gesellschaftlich konstituiert, so geschieht dies ohne das Wissen der Person.“ (Butler 2006:55) Dabei ist die Verletzung der rationalen Wahrnehmung vorgelagert, wir müssen gar nicht bemerken, dass wir verletzt werden, bzw. wir werden notwendig verletzt indem wir konstituiert werden und beides geschieht vor einer rationalen Erkenntnis.

Wir müssen nicht unbedingt erkennen oder bemerken, wie wir konstituiert werden, damit die Konstitution wirksam wird. Denn ihr Maß wird nicht von ihrer reflexiven Aneignung bestimmt, sondern vielmehr von einer Bezeichnungskette, die den Kreislauf der Selbsterkenntnis übersteigt.“ Und sie ergänzt in Anlehnung an Foucault: „Die Zeit des Diskurses ist nicht die Zeit des Subjekts. (Butler 2006: 55)

In ihrer Interpretation zieht nun Butler die Interpellation Althusers in den Kontext der Sprechakttheorie Austins und fragt, warum es überhaupt passiert und möglich ist, dass sich der Passant umdreht und auf die Anrufung „He, Sie da!“ reagiert, sich angesprochen fühlt. Für Butler kann dies nur passieren aufgrund einer sprachlichen Strukturiertheit des „Subjekts“. Sie schreibt zur „Ur-Szene“ mit dem Polizisten:

In der sprachlichen Szene, die wir gerade betrachtet haben, stehen die Subjekte in einem Verhältnis des Anredens und des Angeredet-Werdens zueinander, wobei die Fähigkeit, jemanden anzureden, sich offenbar von der Tatsache ableitet, angesprochen zu werden. Diese Umkehrbarkeit konstituiert eine bestimmte Subjektivierung in der Sprache. (Butler 2006: 55)

Sie geht davon aus, dass „eine bestimmte gesellschaftliche Existenz des Körpers erst dadurch möglich [ist], dass er sprachlich angerufen wird.“ (Butler 2006: 15) Wir „sind“ laut Butler nur, weil wir angesprochen werden und in dieser Möglichkeit, angesprochen zu werden, steckt die Macht und die Gewalt der Sprache – sie ist schon in ihrer ursprünglichen Weise, in der sie uns anzusprechen vermag, auch verletzend, ausschließend, unterwerfend. Butler bezeichnet es als einen spezifischen, „der Sprache aneignenden Modus“ (Butler 2006: 10), dass „der Körper durch die Anredeformen wechselweise erhalten und bedroht wird.“ (Butler 2006: 14) Butler zeigt hier, dass die Sprache als Voraussetzung für Existenz gedacht werden muss:

Angesprochen zu werden bedeutet also nicht nur, in dem, was man bereits ist, anerkannt zu werden; sondern jene Bezeichnung zu erhalten, durch die die Anerkennung der Existenz möglich wird. Kraft dieser grundlegenden Abhängigkeit von der Anrede des anderen gelangt das Subjekt zur „Existenz“. Das Subjekt „existiert“ nicht nur dank der Tatsache, daß es anerkannt wird, sondern dadurch, dass es im grundlegenden Sinne anerkenbar ist. (Butler 2006: 15)

Diese Theorie von den sprachlichen Voraussetzungen der Existenz ist jeglicher Logik von „Angesprochenwerden“ oder „Nichtangesprochenwerden“ konstitutiv vorgelagert. Nicht ein Akteur spricht das Subjekt an, und es wird so zum Subjekt, sondern das „immer schon Angesprochen-Werden“ ist die Grundlage dafür, dass überhaupt einzelne Anrufungen posthum als solche erkennbar werden.

Subjektivation als Grundlage der Existenz bedeutet eine sprachliche Verfasstheit der Welt, die auch das Schweigen noch als eine Weise des Sprechens erkennbar macht:

Denn man kann auch gerade durch das Schweigen, durch die Tatsache, nicht angesprochen zu werden, angerufen oder auf seinen Platz verwiesen werden bzw. einen Platz erhalten – was schmerzhaft deutlich wird, wenn wir entdecken, dass wir lieber erniedrigt als nicht angesprochen werden. (Butler 2006: 49f.)

### 3.6 Performativität und Iterabilität –Austin und Derrida

Butler übernimmt Derridas Interpretation von Austins Sprechakttheorie in *Signatur Ereignis Kontext* (Derrida 2001), wo er die Wiederhol- und Zitathaftigkeit von Zeichen und Schrift als wesentliches Merkmal von Zeichen deutet und damit die Differenz des Zeichens (der Schrift; der Sprache) mit sich selbst als ursprüngliche Möglichkeit für die Wiederholung und damit auch Identität des Zeichens erörtert. Derrida greift dort die von Austin zuerst entwickelte Theorie von der „Kraft“ (*illocutionary force*) der Sprache auf, die es möglich macht, dass ein Satz gleichzeitig Aussage und Handlung sein kann („Ich taufe dich!“, „Ich entschuldige mich.“) und bestimmt sie als einen Knotenpunkt der Überwindung der traditionellen Metaphysik:

Austin mußte die Analyse des Performativs der Autorität des Wahrheitswertes [...] entziehen und sie mitunter durch den Wert der Kraft, des Kraftunterschiedes (von illokutionärer und perlokutionärer Kraft) ersetzen. (Das ist es, was mir in diesem durchaus nietzscheanischen Denken auf Nietzsche hinzudeuten scheint[...])“ (Derrida 2001: 31)

Damit weist Derrida auf Nietzsches Ausführungen zu Sprache und Handeln in der *Genealogie der Moral* hin:

[E]s gibt kein ‚Sein‘ hinter dem Thun, Wirken, Werden; ‚der Thäter‘ ist zum Thun bloß hinzugedichtet, - das Thun ist Alles. Das Volk verdoppelt im Grunde das Thun, wenn es den Blitz leuchten lässt, das ist ein Thun-Thun: es setzt das selbe Geschehen einmal als Ursache und dann noch einmal als deren Wirkung. [...].(Nietzsche 1991: 38)

In einem weiteren Schritt deutet Derrida für seine Theorie Austins ‚Kraft zum Misslingen‘ von Sprechakten als *konstitutives Moment* jeder *Sinngebung*, die dadurch immer schon auch *Sinnsubversion* ist. In *Signatur Ereignis Kontext* fasst

er diese Kraft als allgemeine Struktur der *Iterabilität*, in der „die Wiederholung mit der Andersheit verknüpft“ wird. (Derrida: 2001: 24) Mit anderen Worten – damit überhaupt ein Sprechakt misslingen oder gelingen kann, muss dieser immer schon eine Wiederholung sein, die sich selbst nicht gleicht und für die das Misslingen immer auch die Grundlage ihres Gelingens ist. Derrida dreht damit also die Logik um – nicht die Identität des Zeichens mit sich selbst ermöglicht eine Wiederholung sondern die Wiederholung des Zeichens deutet auf die Differenz des Zeichens mit sich selbst hin, für die Derrida den Begriff *différance* prägte, mit dem er einen Aufschub und eine Spaltung im Zeichen darstellen will, die schon in der Struktur des Zeichens selbst eingeschrieben ist, wenn auch, wie im Wort *différance*, nicht gleich erkennbar, so doch notwendig für die „Existenz“ des Zeichens.

Jede Wiederholung eines Zeichens stellt somit eine Abweichung vom Original dar, bzw. die Rede vom „Original“ wird obsolet, da dieses erst durch die dem Zeichen wesentliche Iterabilität zustande kommt. So zeigt Derrida zum Beispiel in *Limited Inc.* in umfangreichen „Sprachspielen“, dass unsere Vorstellungen von Autorschaft und Original auf einem Konstrukt basieren, das die Iterabilität aller Zeichen verschleiert. Am Beispiel der Unterschrift führt er vor, dass Normen und Gesetze ihre Gültigkeit erst durch die Wiederholungspraxis in der Sprache erhalten und absichern. So ist die Unterschrift nur dann gültig, wenn sie nicht vollkommen mit dem Original übereinstimmt (zum Beispiel in Form einer Kopie). Dennoch muss die Unterschrift in gewisser Form das Original wiederholen, um als Unterschrift erkennbar zu sein. Ihre Wirkkraft und Gültigkeit drückt sich dadurch aus, dass sie nie gänzlich mit sich selbst ident ist.

Im Anschluss an Derrida widmet sich Butler den Bedingungen, unter denen ein performativer Sprechakt (und damit bei Butler eine Anrufung) gelingen kann. „Zunächst einmal darf Performativität nicht als ein vereinzelter oder absichtsvoller »Akt« verstanden werden, sondern als die ständig wiederholende und zitierenden Praxis, durch die der Diskurs die Wirkung erzeugt, die er benennt“ (Butler 1997, 22). Sie erklärt ihre Deutung von der Anrufung als Sprechakt: „Die Anrufung ist ein Sprechakt, dessen ‚Inhalt‘ weder wahr noch falsch ist, weil ihre Aufgabe gar nicht in der Beschreibung besteht. Ihre Aufgabe ist vielmehr, ein Subjekt in seiner Unterwerfung zu zeigen[...].“ (Butler 2006: 59)

Diese Iterabilität, also die Wiederholung, die immer anders wiederholt, integriert Butler in den Kontext des politischen Sprechens und Handelns. Verletzendes Sprechen ist genauso wie die Möglichkeit zum Widerstand gegen dieses aufgrund dieser *Wiederholungsstruktur* möglich.

Bei ihr spielt die Kraft der Aussage v.a. im Bezug auf Machtbeziehungen eine Rolle. Butler übernimmt einerseits Austins Modell des Sprechens als Handeln (Austin 2002) und andererseits Derridas Modell der Iterabilität des Zeichens.

Iterabilität ist also ein wesentliches Merkmal der Performativität, ohne die es nicht zu performativen Akten kommen könnte. Butler bezieht dieses Theorem der Performativität auf die gesellschaftliche und politische Sphäre. „Daß der geschlechtlich bestimmte Körper performativ ist, weist darauf hin, daß er keinen ontologischen Status über die verschiedenen Akte, die seine Realität bilden, hinaus besitzt“ (Butler 1991: 200)

Besonders in bezug auf die Geschlechtsidentität geht Butler von Anfang an von einer *performativ konstruierten* „Identität“ aus und sie deutet, „daß eine Geschlechtszugehörigkeit nicht durch Handlungen, Gesten oder Sprache ‚ausgedrückt‘ wird, sondern daß die Performanz der Geschlechtszugehörigkeit rückwirkend die Illusion erzeugt, daß es einen inneren Geschlechterkern gibt“ (Butler 2001: 136) Jegliche Identitäten/Subjekte/Personen weisen diesen performativen und damit iterablen Charakter ihrer Identität auf – für Butler steckt in dieser iterablen Struktur nicht nur eine Kritik an der gängigen Vorstellung von Identität als mit sich selbst identer Wesenskern und der damit zusammengehörenden Benennungs- und Normierungspraxis, sondern die Iterabilität ist auch die Möglichkeit zum Widerstand, da jedem Sprechakt eine „Kraft zum Bruch mit seinem Kontext“ (Derrida 2001: 27) zukommt.

### **3.7 Überschuss als Handlungsraum**

Im Scheitern von performativen Geschlechtszuschreibungen (bzw. allgemeinen Anrufungen, Subjektivationen) sieht Butler mit Derrida eine „konstitutive Verfehlung“, also einen notwendigen, existenziellen *Überschuss* und Bruch, ein Scheitern der Geschlechtsidentität mit sich selbst: „Dennoch ist dieses Scheitern, ‚real‘

zu werden und das ‚Natürliche‘ zu verkörpern, meiner Ansicht nach eine konstitutive Verfehlung aller Inszenierungen der Geschlechtsidentität“ (Butler 1991: 215)

Butler übernimmt Derridas Theorie von der notwendigen Abweichung der Zeichen von sich selbst und wendet sie in verschiedenen juristischen und gesellschaftlichen Kontexten an, um deren Kontextualität und Konstrukt-Charakter aufzuzeigen und in diesem Konstrukt-Charakter das Potential für politischen Widerstand gegen diskriminierende Anrufungspraktiken aufzuzeigen. „Der Zwischenraum zwischen Redundanz und Wiederholung ist der Raum der Handlungsmacht“ (Butler 2006: 201) Dieser Zwischenraum oder Rest ist es, in dem Butler die Handlungsmacht verortet und die sie auch im Prozess der Interpellation sieht:

Obgleich das Subjekt zweifellos spricht und es kein Sprechen ohne Subjekt gibt, übt das Subjekt nicht die souveräne Macht über das aus, was es sagt. Nach der Diffusion der souveränen Macht liegt der letzte Ursprung der Anrufung im Ungewissen. Denn von wem geht die Anrede aus, und an wen wendet sie sich? Wenn derjenige, der die Anrede aussendet, sie nicht als Autor verfaßt, und derjenige, den sie kennzeichnet, nicht durch sie beschrieben wird, dann übersteigen die Funktionsweisen der anrufenden Macht das Subjekt, das durch sie konstituiert ist, wie umgekehrt die solchermaßen konstituierten Subjekte die Anrufung übersteigen, durch die sie gleichsam ins Leben gerufen werden. (Butler: 2006: 60)

Diese Möglichkeit zum Bruch mit dem Kontext, die im performativen Charakter der Sprache notwendig mitgedacht werden muss, wird von Butler zu einem Werkzeug ausgebaut, um gesellschaftliche und politische Prozesse zu kritisieren und Widerstand gegen Bezeichnungspraktiken zu üben.

Die Kraft und die Bedeutung einer Äußerung sind nicht ausschließlich durch frühere Kontexte oder 'Positionen' determiniert; eine Äußerung kann ihre Kraft gerade aus dem Bruch mit dem Kontext gewinnen, den sie ausführt. Solche Brüche mit früheren Kontexten oder mit gewöhnlichen Anwendungen sind tatsächlich entscheidend für den politischen Vorgang der performativen Äußerung. Sprache nimmt genau dazu eine nicht-gewöhnliche Bedeutung an, um sich gegen das zu stellen, was sich im und als das Gewöhnliche sedimentiert hat. (Butler 2006: 227)

Mit diesem Zitat weist Butler auf die politische Bedeutung des Außens in ihrer Theorie hin, das in ihrer Deutung das Potential hat, das Fundament des 'Innen' zu erschüttern. Mit Foucault und Derrida sieht sie die Stabilität des autorisierten Diskurses durch eine (konstruierte) Grenze zum Außen gesichert, die zugleich dem Außen des Diskurses die Macht gibt, diesen zu hinterfragen und zu destabi-

lisieren. Welcher Art dieses Außen ist, reguliert sich im Wechselspiel mit dem Inneren des Diskurses (vgl. Butler 1997: 84).

Dieses notwendige Außen muß als ein zukünftiger Horizont neu figuriert werden, als ein Horizont, in dem die Gewalt des Ausschlusses andauernd im Prozeß der Überwindung begriffen ist. Gleich wichtig ist es jedoch, das Außen zu bewahren, den Ort, wo der Diskurs auf seine Grenzen stößt. (Butler 1997: 84)

In dekonstruktiver Tradition bedeutet dieses Außen kein Absolutes, sondern eines, das immer in der Nähe des Innen bleibt und vom Rand aus Einfluss auf das Innen einwirkt, dessen (scheinbare) Identität mit prägt. Butler veranschaulicht diesen Prozess an vielen Stellen ihres Werkes anhand des Konstrukts „soziales Geschlecht“, der konstruierten Differenz zwischen „Mann“ und „Frau“, die ihre Wirkkraft nur in der Verneinung haben kann. So bedeutet „Mann-Sein“ primär „Nicht-Frau“ zu sein und *vice versa*.

In *Hass spricht* macht Butler deutlich, dass dieses Innen und Außen bzw. Diskurse an sich, vor allem eine sprachliche Struktur haben, wobei für Butler Sprache sich notwendig der Kontrolle der Sprechenden entzieht: „Meine These ist, dass das Sprechen sich stets in gewissem Sinne unserer Kontrolle entzieht.“ (Butler 2006: 31). Diese „sich-Entziehen“ des Sprechens, das oben schon in Form eines Bruchs und Überschusses umschrieben wurde, ist jedem Sprechakt inhärent, d.h. auch Macht-Diskurse und (scheinbar) autorisierte Sprechende sind nicht vollkommen „Herr“ über ihre Sprache. Ausgegrenzte, Unterdrückte, können laut Butler von „außen“ wieder Zugriff auf den Diskurs bekommen und sich die Normen des Diskurses aneignen. So wie wird durch Sprache in Form von Anrufungen konstituiert werden, können wir uns der Sprache „ermächtigen“, um diese Anrufungen zu beeinflussen, ihre Wirkungen zu verändern, rückgängig zu machen. „In dieser Hinsicht ist die gesellschaftliche Performativität nicht nur ein wesentlicher Bestandteil der Subjektbildung, sondern ebenso der aktuellen Auseinandersetzung um das Subjekt und seine Reformulierung.“ (Butler 2006: 249) Anrufung ist für Butler also nicht nur ein Initiationsritus, sondern eine permanente gesellschaftliche Praxis, die auf die Subjekte einwirkt und ihnen ihren Platz in der Gesellschaft immer wieder aufs Neue zuweist, diesen bestätigt oder verändert, weshalb Butler auch von einem „Ruf, der immer weiter ruft“ spricht:

Das gesellschaftliche Leben des Körpers stellt sich durch eine Anrufung her, die sprachlich und produktiv zugleich ist. Die Form, in der dieser anrufende Ruf immer weiter ruft, immer weiter in körperlichen Stilen Form annimmt, die ihrerseits eine soziale Magie performativ herstellen, ist die stillschweigende und materiale Funktionsweise von Performativität. (Butler 2006: 239)

Die Auseinandersetzung mit und Reformulierung von Sprechakten bezeichnet Butler als „subversive Resignifikation“ (Butler 2006: 246), der sie eine politische Wirkkraft zuschreibt:

Genau darin, daß der Sprechakt eine nicht-konventionelle Bedeutung annehmen kann, daß er in einem Kontext funktionieren kann, zu dem er nicht gehört, liegt das politische Versprechen der performativen Äußerung, ein Versprechen, das die performative Äußerung ins Zentrum einer hegemonialen Politik stellt und dem dekonstruktiven Denken eine unvorhergesehene politische Zukunft eröffnet. (Butler 2006: 252)

### **3.8 Verletzlichkeit und Verantwortung**

Butler geht davon aus, dass Handlungsfähigkeit (engl.: *agency*) durch die Doppelbewegung der Subjektivation (als unterwerfend/ermöglichend) sich erst entfalten kann und nicht, wie traditionell angenommen, aufgrund der Autonomie des Individuums. „Die Handlungsfähigkeit des Subjekts erscheint als Wirkung seiner Unterordnung. Jeder Versuch des Widerstands gegen diese Unterordnung setzt diese notwendig voraus und ruft sie neu hervor.“ (Butler 2001:16) Und sie rundet dieses pessimistisch erscheinende Resümee von der Zirkularität der Unterordnung ab mit den Worten: „Glücklicherweise kann die Geschichte diesen Zirkel überstehen.“ (Butler 2001: 16) Und sie fragt: „Wie kann die Macht, von der das Subjekt in seiner Existenz abhängt und die es zu wiederholen gezwungen ist, sich im Verlauf dieser Wiederholung gegen sich selbst wenden? Wie ist in Begriffen der Wiederholung Widerstand zu denken?“ (Butler 2001: 17)

In dem Rest, dem Überschuss, der sich in der konstitutiven Wiederholbarkeit (Iterabilität) ergibt, sieht Butler das Moment der Veränderung und der politischen Handlungsmacht: „Die Handlungsfähigkeit übersteigt die sie ermöglichende Macht“ (Butler 2001: 20) Hier zeigt sich, dass Handlungsfähigkeit im Grunde bei Butler als „Sprache“ und „Sprechen“ verstanden werden kann – was für die Sprache gilt, gilt für die Handlungsfähigkeit – sie ist notwendig zirkulär und übersteigt sich selbst in der Wiederholbarkeit. Hier kann Veränderung geschehen. „Diese

Wiederholung oder besser Iterabilität wird so zum Nicht-Ort der Subversion, zur Möglichkeit einer Neuverkörperung der Subjektivationsnorm, die die Richtung ihrer Normativität ändern kann“ (Butler 2001: 95)

Dass überhaupt Unterdrückung passiert (s. Subjektivation als unterdrückend/befreiend gefasste Struktur) ist die notwendige Grundlage für das Denken von Widerstand – das eine gibt es nicht ohne das andere. Schon in *Körper von Gewicht* (Butler 1993) betont sie dies am Beispiel sexueller Unterdrückung: „Die Macht der Sprache, auf die Körper einzuwirken, ist sowohl die Ursache der sexuellen Unterdrückung als auch der Weg, der über die Unterdrückung hinausführt.“ (Butler 1993: 173)

In *Hass spricht* führt Butler diese Konsequenz aus ihrer Theorie anhand von Beispielen zum verletzenden Sprechen im Rahmen rassistischer und sexistischer Diskurse, sprachlicher Verletzungen, aus. Sie spricht sich hier deutlich gegen einen zensierenden Eingriff durch juristische Machtinstrumente aus. Butlers Argument ist, dass jegliche Art von Souveränität (und damit verbunden jedwede Ursprungsvorstellung, als Idealisierung von Verantwortung) eine inadäquate Fassung des Subjekts wäre und Freiheit einschränke, denn: ) „Die Handlungsfähigkeit übersteigt die sie ermöglichende Macht“ (Butler 2006: 20)

Dadurch wird klar, warum für Butler jegliche Art der Souveränität eine Form der Gewalt ist, weshalb sie auch sagen kann, dass „der Staat [...] *hate speech* [produziert].“ (Butler 2006: 123) Auf die Struktur der Wiederholung als Grundlage des Sprechens bezogen: „Auch der Zensor ist gezwungen, das Sprechen zu wiederholen, das er verbieten möchte.“ (Butler 2006: 64) Weder der Staat noch einzelne Subjekte sind über die Sprache erhaben, wir alle sind ursprünglich der Sprach nachgelagert und in ihr verwurzelt. Dennoch und gerade deshalb funktionieren Anrufungen und sind wir dazu in der Lage, mit unserer Sprache etwas zu bewirken, wenn wir uns auch nicht als „Urheber“ dieser Wirkkraft setzen können. Butler lehnt den Glauben an einen souveränen, ordnenden Staat ab und sieht in den gesetzlichen und gesellschaftlichen Normen in Anlehnung an Foucault Diskursformationen, die in ihrer Wirkmacht den widerständigen, subversiven, parodistischen Bemächtigungen „gleichzusetzen“ sind, da ihnen ebenso wie allen diskursiven Formationen die Sprache vorläufig ist. Um verletzendem Sprechen gegenüberzutreten, muss es zu einer Neuaneignung durch den Sprecher/die Sprechende

rin kommen: „Die Sprache, die den Verletzungen des Sprechens entgegentritt, muß diese Effekte wiederholen, ohne sie einfach erneut in gleicher Form durchzuspielen.“ (Butler 2006:70)

Butler wendet Derridas Iterabilitätsstruktur als Möglichkeit des Widerstands gegen Unterdrückung an.

Während einige Theoretiker die Kritik der Souveränität als Zerstörung der Handlungsmacht mißverstehen, setzt meiner Ansicht nach die Handlungsmacht gerade dort ein, wo die Souveränität schwindet. Wer handelt (d.h. gerade nicht das souveräne Subjekt), handelt genau in dem Maße, wie er oder sie als Handelnde und damit innerhalb eines sprachlichen Feldes konstituiert sind, das von Anbeginn an durch Beschränkungen, die zugleich Möglichkeiten eröffnen, eingegrenzt wird. (Butler 2006: 32)

Von Opfern und Tätern zu sprechen, ist für Butler eine inadäquate Beschreibung des Wesens, wie Sprache auf uns subjektivierend einwirkt. „[D]aß hate speech eine ‚Opferschicht‘ erzeugt, verleugnet die kritische Handlungsmacht“ (Butler 2006: 70) Den Kampf um Anerkennung versteht Butler als „gesellschaftlichen und kulturellen Sprachkampf“ (Butler 2006: 70), dem wesentlich ein ungewisser Ausgang zukommt.

Das Risiko, das in solch einem Widerstand verborgen ist, findet sich schon in der Unterdrückung selbst, die wir in unseren Köpfen mit dem (allmächtigen) Täter verbinden. „Während also die verletzende Anrede ihren Adressaten scheinbar nur festschreibt und lähmt, kann sie ebenso eine unerwartete, ermächtigende Antwort hervorrufen“ (Butler 2001: 10)

Wenn wir an die Existenz (im Butlerschen Sinn) von Worten glauben, die verletzen, dann muss die Sprache auch Worte bereit halten, die die Kraft haben, diesen Verletzungen zu entgegnen, ansonsten wäre jede Diskussion über Verletzung in der Sprache sinnlos.

Gegen die Kritik, durch ihren Ansatz jegliche Effektivität von Handlungen zu bestreiten, stellt Butler ihre Theorie von Widerstand durch Wiederholung: „Der Sprecher erneuert die Zeichen der Gemeinschaft, indem er dieses Sprechen wieder in Umlauf bringt und damit wiederbelebt. Die Verantwortung ist also mit dem Sprechen als Wiederholung, nicht als Erschaffung verknüpft.“ (Butler 2006: 67f.)

Auch wenn der „Sprecher nicht Urheber der Verletzung“ (Butler 2006: 84) ist, entlässt uns die Tatsache, dass wir zwangsläufig mit der Sprache operieren, diese uns ausmacht, nicht aus der Verantwortung, einen verantwortlichen Umgang mit ihr zu pflegen. Eben weil die Sprache uns konstituiert sind wir angehalten, achtsam mit ihr umzugehen. „Die Verantwortlichkeit des Sprechers besteht nicht darin, die Sprache ex nihilo neu zu erfinden, sondern darin, mit der Erbschaft ihres Gebrauchs, die das jeweilige Sprechen einschränkt und ermöglicht, umzugehen.“ (Butler 2006: 50)

Das Subjekt lässt sich durchaus so denken, daß es seine Handlungsfähigkeit von ebender Macht bezieht, gegen die es sich stellt, so unangenehm und beschämend das insbesondere für jene sein mag, die glauben, Komplizenschaft und Ambivalenz ließen sich ein für allemal ausrotten. (Butler 2001: 22)

Mit anderen Worten zieht Butler aus ihrer Kritik an vereinfachenden Machttheorien und ihrer Fassung des Subjekts als sprachlich vorstrukturiertem die Konsequenz, normierende Diskursformationen wie Gesetze als wesensgleich mit dem Status eines Sprechakts des Widerstands zu sehen. Handlungsspielraum ist in den Diskursformationen überall „versteckt“ und verstrickt in diese, ein System von Aktion und Reaktion würde diesen Handlungsspielraum nicht adäquat beschreiben.

## **4 STRUKTURELLE RAHMENBEDINGUNGEN**

In diesem Kapitel sollen die (gesellschaftlichen/juristischen) Rahmenbedingungen der Untersuchung umschrieben werden und die Sicht auf die dargestellten Probleme erörtert werden. Im Mittelpunkt steht dabei der Status „außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin“, den die Seiteneinsteigerin, die im Zentrum der Fallstudie steht, zum Zeitpunkt der Untersuchung hat.

### **4.1 Seiteneinsteiger.innen im österreichischen Bildungssystem**

Das österreichische Schulsystem hat es, aufgrund der Realität Österreichs als „Einwanderungsland“ seit Jahrzehnten mit sogenannten Seiteneinsteiger.innen im Bildungssystem zu tun, also mit Kindern und Jugendlichen, die über Migration aus dem „Ausland“ nach Österreich kommen und hier zur Schule gehen müssen (wenn sie noch schulpflichtig, also unter fünfzehn Jahre alt sind), oder wollen (wenn sie über fünfzehn Jahre alt sind). Diese Seiteneinsteiger.innen können, wenn sie nicht aus dem deutschsprachigen Ausland kommen, in den meisten Fällen noch nicht Deutsch. Unter § 3, Abs. 1 b regelt das Schulunterrichtsgesetz, dass als ordentlicher Schüler/ordentliche Schülerin nur aufgenommen werden kann, wer „die Unterrichtssprache der betreffenden Schule soweit beherrscht, dass er dem Unterricht zu folgen vermag“ (SchUG § 3 Abs. 1 b). Seiteneinsteiger.innen ist es aufgrund dieses Paragraphen also rechtlich nicht möglich, als ordentliche Schüler.innen im Schulsystem aufgenommen zu werden. Unter § 4 wird ihre Aufnahme als „außerordentlicher Schüler“ geregelt. Voraussetzung für die Einstufung als außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin gelten ausschließlich mangelnde Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch (s. SchUG § 4 Abs.2) und der Schulbesuch als außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin ist höchstens für die Dauer von 12 Monaten zulässig. Diese Dauer kann um weitere 12 Monate verlängert werden, „wenn die Voraussetzungen für die Aufnahme weiter vorliegen und die ausreichende Erlernung der Unterrichtssprache ohne Verschulden des Schülers nicht möglich war“. Eine weitere Verlängerung ist nicht möglich und „nach Beendigung des außerordentlichen Schulbesuches ist der Schüler ohne Rücksicht auf § 3 Abs. 1 lit. b als ordentlicher Schüler aufzunehmen“ (SchUG §4 Abs. 3). Die Entscheidung für und wider einen

Schulbesuch als außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin trifft der Schulleiter/die Schulleiterin aufgrund der in § 56 Abs. 1 SchUG festgelegten Generalkompetenz des Schulleiters.

In § 8 e Abs. 2 des Schulorganisationsgesetzes wird die Durchführung von Sprachförderkursen geregelt. Diese können vom Schulstandort eingerichtet werden, ihr Besuch ist allerdings kein gesetzlich verankertes Recht und ihr Ausmaß mit maximal elf Wochenstunden festgelegt. Diese Sprachförderkurse können grundsätzlich auch integrativ durchgeführt werden, in der Praxis finden sie aber vor allem additiv parallel zum Fachunterricht der „ordentlichen Schüler.innen“ statt. Die außerordentlichen Schüler.innen verlassen für den Zeitraum ihrer Sprachförderkurse (=Deutschkurse) den Unterricht und werden in sogenannten „Förderklassen“ unterrichtet, wobei meist Schüler.innen mehrerer Jahrgänge gemeinsam unterrichtet werden.

Folgende Punkte stellen sich im Kontext dieser Arbeit als Probleme dar:

Der ordentliche Schulbesuch wird im Gesetzestext und damit die Möglichkeit einer Beurteilung direkt verknüpft mit der Kenntnis der Unterrichtssprache Deutsch. Partizipation im Unterricht ohne die „Kenntnis“ der deutschen Sprache wird nicht in Erwägung gezogen.

Die Einschätzung über den Sprachstand und die Kenntnisse in der Unterrichtssprache des Schülers/der Schülerin wird einzig und allein dem Schulleiter/der Schulleiterin überlassen (vgl. Khakpour 2015: 226) und in keiner Weise mit einer Sprachstandserhebung verknüpft. Wie der/die Schulleiter.in zu ihrer Entscheidung kommt, bleibt daher unklar und muss (kann?) auch für den Schüler/die Schülerin nicht offen gelegt werden.

Die Festlegung eines Zeitraums von zwölf Monaten, um dem Unterricht in der deutschen Sprache ausreichend folgen zu können, scheint beliebig und nicht vereinbar mit den neuesten Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung (Cummins 1991), die für den Erwerb der dekontextualisierten „Schriftsprache“ (CALP), wie die Unterrichtssprache eine darstellt einen Zeitraum von vier bis sechs Jahren vorsieht. Die Möglichkeit zur Verlängerung des Status „außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin“ erscheint in diesem Kontext als lediglich notwendig bei dem „Versagen“ des/der Schüler.in, die deutsche Unterrichtsspra-

che innerhalb der zwölf Monate zu erlernen. Dieses Eigenverschulden wird auch suggeriert durch die Formulierung, eine Verlängerung wäre nur dann möglich, wenn „die ausreichende Erlernung der Unterrichtssprache ohne Verschulden des Schülers nicht möglich war“ (SchUG § 4 Abs. 3). Es stellt sich die Frage, wie ein Verschulden des Schülers/der Schülerin aussehen sollte, das das Erlernen der Unterrichtssprache nicht möglich macht.

Der Besuch der Sprachförderkurse ist kein gesetzlich verankertes Recht (s. Khakpour 2015: 226) und die Qualität dieser Kurse wird im Moment in keiner Weise evaluiert. Benotung erfolgt in diesen Deutschkursen nicht, was vermutlich damit im Zusammenhang steht, dass auch hier die Unterrichtssprache Deutsch ist, und das Argument „nicht der Unterrichtssprache folgen können“ auch in diesen Kursen gilt.

Die Praxis, Sprachförderkurse parallel zum Regelunterricht abzuhalten, führt dazu, dass diese Schüler.innen selbst in Fächern, denen sie folgen könnten (z.B. Englisch, Mathematik, etc.) nicht mehr nachkommen, da sie die Hälfte der Regelstunden verpassen, während sie im Deutschkurs sind. Die Sprachförderkurse haben somit eine ihrer Intention entgegengesetzte Auswirkung, nämlich dass sie den betroffenen Schüler.innen die Partizipation im Regelunterricht zusätzlich erschweren (vgl. dazu positive Diskriminierung nach Gomolla/Radtke 2007:278).

In den Informationsblättern zum Schulrecht wird der außerordentliche Schulbesuch als „eine Art 'Schonzeit'“ (Informationsblätter zum Schulrecht(2007):12) bezeichnet. Diese Formulierung weist auf den wenig schonenden Übergang zwischen den Status als „außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin“ und dem Status „ordentlicher Schüler/ordentliche Schülerin“ hin. Nach dem Verstreichen der zwölf bzw. vierundzwanzig Monate ist nämlich bei der Beurteilung eine Berücksichtigung der besonderen Bedingungen von Deutsch als Zweitsprache in keiner Weise mehr vorgesehen. So entgegenkommend die Schonzeit war, umso schärfer darf danach geschossen werden.

#### **4.2 Der Status „außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin“ als „Schonzeit“**

Leitend für die vorliegende Arbeit ist der Eindruck, dass der Status „außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin“ nicht im System eingeführt wurde,

um den betroffenen Seiteneinsteiger:innen das Leben leichter zu machen und ihre Chancen auf (ihren „ordentlichen“ Kolleg:innen gleichwertigen) Bildungserfolg zu garantieren, sondern „das Schulsystem in seiner verhärteten Monolingualität“ (Khakpour 2015: 225) abzusichern. Anstatt die Schule hin zu einer multilingualen heterogenen Bildungsstätte neu zu erfinden, spiegeln Maßnahmen wie der Status „außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin“ die Intention wider, in einem Prozess aus „außerordentlichen“ wieder „ordentliche“ Subjekte und Mitglieder des Bildungssystems zu machen.

Dabei spielt auch die „Gewordenheit“ des oben erörterten Gesetzestextes eine Rolle. Dieser existiert erst seit einigen Jahren und in seinen Auswirkungen stark von den ihn exekutierenden Akteur:innen abhängig.

So existieren die Eigenschaften, die mit der Einschulung als „außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin“ zusammenhängen, erst mit der Einführung dieses Status, so wie auch Foucault schreibt, dass die Psychiatrie ihre Kranken und die Gefängnisse ihre Verbrecher erst erzeugt (vgl. Foucault 1994). Diese scheinbar relevanten Eigenschaften sichern einerseits die Zuschreibung der Maßnahme „außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin“ (ungenügende Deutschkenntnisse), andererseits werden diese Eigenschaften erst ins Leben gerufen durch die Einführung des Gesetzestextes, denn ungenügende Deutschkenntnisse können nur dort eine Rolle spielen, wo zwischen genügenden und ungenügenden Deutschkenntnissen ein entscheidender Unterschied gemacht wird. In Ungarn oder Tschechien spielen ungenügende Deutschkenntnisse bei Schülerinnen und Schülern keine Rolle und auch in Österreich gibt es diese relevante Markierung erst seit einigen Jahren. Dies ist insofern relevant, als die Dauer und Häufigkeit der Verteilung der Beschulung als „außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin“ von Schule zu Schule, von Bezirk zu Bezirk schwankt. Ebenso gibt es (leider nicht evaluierte) Korrelationen zwischen der Bildungsnähe der Familie eines Kindes und der Dauer der Beschulung als „außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin“.

Deutsch als Zweitsprache zu haben, bzw. eine andere Muttersprache(n) als Deutsch zu haben, wird als Hinderungsgrund für ein positives Abschließen gedeutet und muss durch eine Ausnahmeregelung, eine „Schonzeit“, rechtlich entschärft werden, um eine Eingliederung zu ermöglichen.

In der Praxis zeigt sich, dass diese Maßnahme aus verschiedenen Gründen ihre an sich schon diskriminierenden sprachfördernden Ziele verfehlt.

Im Folgenden möchte ich einige Punkte nennen, die während der Umsetzung des § 4 SchUG in der Praxis passieren, und durch den Gesetzestext ermöglicht werden. Leitend dabei ist die Vermutung, dass § 4 SchUG nicht primär eingeführt wurde, um Schüler:innen den Einstieg und Bildungserfolg im österreichischen Schulsystem zu erleichtern, sondern um eine Praxis des Umgangs mit dieser Gruppe zu legitimieren, ohne den monolingualen Kontext des österreichischen Schulsystems anzutasten.

Mit Foucault könnte man es auch eine Legitimationspraktik nennen, die die Seiteneinsteiger:innen zwar in das System integriert und sie damit aus einem außer-juridischen Kontext hereinholt, ohne ihnen jedoch ein Recht auf gleichwertige Behandlung zuzubilligen. (s. Gefängnis, Psychiatrie).

Generell ist zu vermuten, dass eine Maßnahme wie der Status „außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin“ dazu dienen, das Beurteilungssystem als Ergebnis- und konkurrenzorientiertes Ausschlussystem aufrechtzuerhalten. Denn anders ist es nicht nachvollziehbar, warum Kinder mit anderer Muttersprache als Deutsch nicht auch von Anfang an (prozessorientierte) Noten und Zeugnisse bekommen sollten, oder warum die Sprachförderkurse nicht mit Noten und Zeugnissen gewürdigt werden sollten.

Der Preis für diese Aufrechterhaltung einer scheinbaren Transparenz und Validität von Beurteilungen ist die Diskriminierung von Seiteneinsteiger:innen, denen die Beurteilung verwehrt wird. Als logische Folgerung aus dem „Beurteilungshabitus“ des Schulsystems schenken Lehrer:innen Kindern, die sie nicht benoten müssen/sollen weniger Aufmerksamkeit, da ein entscheidender Teil ihrer professionellen Rolle als Lehrperson, die Beurteilung, nicht zur Anwendung kommt. Für Seiteneinsteiger:innen werden so zahlreiche Eckpfeiler des Unterrichts obsolet, wie das Mitschreiben von Tests und Schularbeiten, Hausübungen etc. Warum sollten außerordentliche Schüler:innen Schularbeiten schreiben, wenn sie dafür keine Note bekommen?

Auf der anderen Seite wirkt sich der Status „außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin“ wie schon oben erwähnt in einem perfiden Er-

folgs- und Leistungsdruck aus, wenn es darum geht, aus der „Schonzeit“ aus eigener Kraft wieder „herauszukommen“. Hilfe und Unterstützung finden die Betroffenen nicht, denn weder die Fachlehrer.innen, noch die Lehrer.innen des Sprachförderkurses sehen sich verantwortlich für einen Erfolg im Sinne von Übertritt in den „ordentlichen“ Status. Auch das SchUG suggeriert eine Bringschuld der Seiteneinsteiger.innen selbst, wenn dort das Fehlen von „Eigenverschulden“ als Bedingung für eine Verlängerung des Status genannt wird (SchUG § 4 Abs.1). In der Praxis sind Schüler.innen dann auf das Wohlwollen ihrer Lehrer.innen angewiesen, ihre Fortschritte in der deutschen Sprache als hinreichend einzustufen und ihnen eine Beurteilung wie die „ordentlichen“ Schüler.innen teilwerden zu lassen. Neben mangelnder Evaluation und wenig transparenter Handhabung der Verteilung des Status „außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin“ deutet Khakpour auch die mangelnden Ressourcen an Sprachförderkursen und damit verbundene ungleiche Verteilung dieser als verantwortlich für eine Individualisierung des Problems und Abwälzung der Verantwortung auf die „außerordentliche.n Schüler.innen“ und damit einer Situation der lediglichen „Duldung“ dieser Schüler.innengruppe führt (vgl. Khakpour 2015: 236f.), ein Zustand, der im Widerspruch zur allgemeinen Schulpflicht in Österreich steht.

Khakpour weist zudem auf die Praxis hin, den Deutschfortschritt und die „Benotungsfähigkeit“ von Seiteneinsteiger.innen vom Abschneiden im Unterrichtsfach Deutsch abhängig zu machen (Khakpour 2015). Wer es schon „schafft“ im Deutschunterricht eine positive Note zu schreiben, sollte/kann demnach als „ordentliche.r Schüler.in“ eingegliedert werden. Es kommt zu einer Vermischung zwischen Gegenstand und Medium des Unterrichts (Khakpour 2015). Aus Mangel an sprachstandserhebenden Mitteln wird die Deutschnote herangezogen, die jedoch in keiner Weise als valides Mittel zur Beurteilung des Sprachstands dienen kann, da sie in einer monolingualen Unterrichtspraxis zustande kommt, in welche Seiteneinsteiger.innen per definitionem nicht passen. So kommt es dazu, dass Seiteneinsteiger.innen nicht benotet werden (können), weil sie noch nicht Deutsch können, umgekehrt kann somit auch ihr Lernfortschritt die deutsche Sprache betreffend nicht dokumentiert werden, da sie ja nicht benotet werden und das Schulsystem aber neben Beurteilungen und Benotungen keine anderen Maßnahmen zur Sprachstandsfeststellung bzw. zum Lernfortschritt generell vor-

sieht, die Schüler.innen befinden sich auch hier in einem Niemandsland der Ungewissheit. Die Absurdität dieser Handhabung wird auch deutlich, wenn man sich umgekehrt vorstellt, „ordentliche Schüler.innen“ würden von der Benotung ausgeschlossen und in Deutschkurse geschickt, wenn sie im Fach Deutsch eine negative Beurteilung erhielten.

In all den genannten Punkten wird die Strategie des Schulsystems sichtbar, auf althergebrachten Strukturen zu beharren und diejenigen, die „fremd“ sind und mit den Strukturen noch nicht gut genug vertraut, zunächst mit einem Sonderstatus zu versehen, bis ihre Eingliederung möglich wird. Bis dahin befinden sich Seiteneinsteiger.innen im Schulsystem in einem Niemandsland des Wartens, ohne zu wissen, wie sie diese Zeit am besten nutzen sollen. Denn wie sollen 12-Jährige oder gar Volksschüler.innen aus eigener Kraft ihre Deutschkenntnisse verbessern (sowohl die für den Alltag als auch die für das Unterrichtsfach Deutsch)? Und wie sollen Eltern sie dabei unterstützen, die selbst noch nicht Deutsch können und noch nicht lange in Österreich sind?

#### **4.3 Strukturelle Grundlagen und Butlers Subjektivierungstheorie**

Im Folgenden möchte ich das oben Gesagte zur derzeitigen Gesetzeslage und der dazu gehörigen Umsetzungspraxis auf die Frage hin lesen, wie diese mit der Butlerschen Subjektivierungstheorie gedeutet werden können.

Das SchUG spricht von der „Aufnahme“ von Schüler.innen mit „mangelnden Sprachkenntnissen“ als „außerordentliche Schüler.innen“ (SchUG § 4 Abs.1). Diese Formulierung ist für eine subjektivierungstheoretische Analyse interessant. Ich habe in der obigen Darstellung auf § 4 des SchUG sowohl als „Status“ als auch als „Maßnahme“ Bezug genommen, da es sich bei § 4 SchUG m.E. um eine subjektivierende Praxis im Butlerschen Sinn handelt, die einerseits eine benennende, namensgebende, identitätsstiftende Wirkung ausübt, die sich im Begriff „Status“ widerspiegelt, andererseits weist der Begriff „Maßnahme“ deutlicher auf den Konstruktionscharakter dieses Gesetzes hin. Die Problematik im Sprechen über „außerordentliche Schüler.innen“ bzw. die Maßnahmen, durch die solche generiert werden (nämlich § 4 SchUG) hängt m.E. mit der Vermischung von Gesetzestext und den sich daraus ergebenden vollziehenden Maßnahmen bzw. Umsetzungen zusammen. Da im Gesetzestext keine verpflichtenden oder be-

rechtigenden Vollzugsmodelle enthalten sind, bleibt es eine hohle Benennung, deren Konsequenzen sich in der Praxis höchst unterschiedlich auswirken. § 4 des SchUG kann daher als Subjektivationspraxis im Butlerschen Sinn verstanden werden. Denn:

Der Zusatz, den „ordentlichen Schüler.innen“ (§ 3 SchUG) eine Gruppe der „außerordentlichen Schüler.innen“ gegenüberzustellen hat sowohl für die einen als auch für die anderen eine „Existenz“-erzeugende Wirkung. Erst durch diese Praxis werden aus „Schüler.innen“ ordentliche und außerordentliche Schüler.innen (vgl. auch Khakpour 2015: 226). Wie später (s. ‚Theoretisierung‘) noch am Beispiel gezeigt werden soll, hat die sich hinter § 4 verbergende Maßnahme unterdrückend-befreienden Charakter – da – grundsätzlich eine Markierung der „Besonderheit“ von Kindern mit nicht deutscher Herkunftssprache (wie auch immer dies definiert sei) einen Versuch darstellt, der Situation im Schulalltag auch gesetzlich zu entsprechen. Da eine Gleichbehandlung unter ungleichen Bedingungen sicherlich diskriminierend-benachteiligende Wirkungen hätte, ist es zu begrüßen, dass im SchUG versucht wird, auf den Umstand einzugehen, dass immer mehr Teilnehmende am Bildungssystem nicht monolingual deutsch „sind“ und andere Bedürfnisse haben, als monolingual deutsch aufwachsende Kinder. Unterdrückende Auswirkungen, die im Zentrum dieser Arbeit stehen, hängen unmittelbar mit diesen „befreienden“ subjektivierenden Effekten zusammen. So verraten sich diese schon in der zweifelsohne pejorativ zu verstehenden Bezeichnungspraxis „außerordentlich“ im Sinne von „nicht ordentlich“. Diese Differenz führt zu einer Normenkonstruktion, von der eine Gruppe defizitär abweicht. Das Schulsystem wird aufgeteilt in die Einen und die Anderen, Homogenität wird vorgespiegelt.

Wie Butler schon in ihren früheren Werken in bezug auf Geschlechteridentität aufzeigt, ist solch eine „Anrufung“ oder „Benennung“ eine Praxis der Verschleierung von Heterogenität und Konstruktion der Homogenität eines sich selbst reflektierenden Subjekts. Dieses starre Identitätsschema wird durch die Begrenzung des Status „außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin“ auf maximal 24 Monate noch einmal in seinem Konstrukt-Charakter sichtbar, da die Schüler.innen innerhalb dieses Zeitraums dazu aufgefordert sind, ihre Identität zu

wechseln von „außerordentlich“ auf „ordentlich“. Nach Ablauf dieser Frist wird der bis dahin konstatierte Unterschied wieder zurückgenommen und verschleiert.

## 5 METHODE

Im folgenden Kapitel sollen der Forschungsprozess und die dabei getroffenen Entscheidungen vorgestellt und reflektiert werden.

### 5.1 Zum Forschungsprozess

Ohne dass es mir zunächst bewusst war, entwickelte sich mein Forschungsprozess in einer kreisenden Bewegung immer näher auf den Untersuchungsgegenstand zu. Vor der Idee, ein narratives Interview führen zu wollen, erfolgte der Einstieg ins Feld. Ich leitete ab Oktober 2014 beim Verein 'Interface' einen „Deutschkurs mit Unterstützung in anderen Fächern“ in einer Neuen Mittelschule im 19. Bezirk in Wien. Dort im Kurs lernte ich „Ana“ (Pseudonym) kennen. „Ana“ war die einzige der 14 Kindern im Kurs, die erst seit kurzem in Österreich wohnte. Da ich selbst auch Polnisch spreche, ergab sich schnell ein Kontakt zu „Ana“ und es entwickelte sich aufgrund der gemeinsamen Sprache eine Beziehung zwischen „Ana“ und mir. Damals wusste ich noch nicht, dass ich ihren „Fall“ in meiner Arbeit verwenden möchte. Unser Erstkontakt war also aufgrund der gemeinsamen Sprache Polnisch sehr positiv. Schnell stellte es sich für mich im Kurs als Herausforderung dar, „Ana“ und ihren Bedürfnissen als Seiteneinsteigerin Beachtung zu schenken, da die (in ihrem Sprach- und Bildungsstand für eine NMS typische und durchaus homogene) Gruppe meine Aufmerksamkeit verlangte. Ich geriet in ein Dilemma. Hier ist ein Mädchen, dem ich, da ich die Einzige (oder eine von sehr wenigen) im Schulsystem bin, die ihre Muttersprache spricht, helfen kann. Dennoch lässt dies der Rahmen des Förderkurses nur beschränkt zu. Schnell entwickelte sich meine Reflexion zu einem Nachdenken über den Status von Seiteneinsteiger:innen im österreichischen Schulsystem generell weiter. Wie fühlt man sich, wenn man nichts versteht und kaum Beachtung von den Lehrer:innen bekommt? Wie stellt sich der Unterricht für diese stillen Beobachter:innen dar? Wie ist Partizipation möglich? Ich begann ein Forschungstagebuch über die Geschehnisse im Kurs zu führen. Im November fasste ich meinen Entschluss, dem Thema weiter mit der Durchführung eines eines narrativ-biographischen Interviews nachzugehen. Im Februar 2015 kam es

schließlich zu dem Interview, auf dem in der vorliegenden Arbeit der Hauptfokus liegt.

## **5.2 Das Konstrukt „Ana“**

Perspektive der Mutter:

„Ana“ ist, nach Angaben ihrer Mutter, ein fröhliches, dennoch verschlossenes Mädchen, was die Mutter auch darauf zurückführt, dass die Familie schon einiges erlebt hat (Scheidung der Eltern, Umzug nach Österreich). In der Schule sei sie herzlich empfangen worden und hätte keine schlechten Lehrer:innen, weshalb sie zufrieden in der Schule wäre. Die Mutter spricht nach eigenen Angaben viel mit „Ana“ und sieht daher, dass „Ana“ zufrieden in die Schule geht. Dies sei unter anderem daran erkennbar, dass für „Ana“ meist das größte Problem im Zusammenhang mit der Schule wäre, dass sie nicht wüsste, was sie anziehen solle. Sie lerne sehr gerne.

Die Mutter teilte mir nach der Durchführung des Interviews (das sie vom Nebenraum mithören konnte) mit, sie wäre überrascht gewesen, dass „Ana“ nichts über ihre familiäre Situation erzählt hätte, sondern ausschließlich über die Schule.

Meine Perspektive:

Auf mich machte „Ana“ von Anfang an einen fröhlichen, zurückhaltenden Eindruck. Als ich sie kennenlernte, hatte sie schon einige Freunde in der Gruppe, stand also nicht ganz alleine da. Vermutlich aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse verhielt sie sich in den Stunden, in denen ich dabei war, eher ruhig. Es passierte immer wieder, dass „Ana“ nicht wirklich arbeitete, sondern eher träumend dasaß, ihre Stifte ordnete oder Ähnliches.

Umso mehr wunderte es mich, als ich eines Tages im Dezember mit einem Streit zwischen „Ana“ und mehreren Mädchen konfrontiert wurde. Ein Mädchen machte „Ana“ Vorwürfe im Zusammenhang mit angeblich verschickten SMS. Ich konnte übersetzend eingreifen und den Konflikt damit entschärfen. „Anas“ Mutter sprach mit mir in diesem Zusammenhang später von einem Missverständnis.

Wie oben ersichtlich, ist der persönliche Bezug zur Interviewpartnerin durchaus erheblich. Dies ermöglichte erst überhaupt das Zustandekommen des Interviews.

Beim Unterschreiben der Einverständniserklärung deutete „Anas“ Mutter darauf hin, ihre Tochter sicher nicht so ein Interview geben? zu lassen, wenn sie nicht von „Ana“ wüsste, welche „nette“ und „verständnisvolle“ Person ich wäre.

### **5.3 Methode ‚narrativ- biographisches Interview‘**

Die vorliegende Fallstudie (zu Grundlagen der Fallstudie: Düwell/Pethes 2014) stützt sich neben den in einem Forschungstagebuch gesammelten Daten vor allem auf das, was innerhalb eines ‚narrativ-biographischen Interviews‘ erhoben wurde. Die Methodenwahl ergab sich aus den theoretischen und praktischen Vorüberlegungen und wurde von den ‚Vorbildern‘ für diese Arbeit (Dausien 1994, Mecheril 2003 und Rose 2012), die alle mit dieser Erhebungsmethode arbeiten, inspiriert. Den theoretischen Hintergrund zu dieser Methode entnahm ich Rosenthal (2005). Die Interviewform ‚narrativ-biographisches Interview‘ zeichnet sich dadurch aus, dass der Interviewer/die Interviewerin suggestive und nachfragende Haltungen möglichst vermeidet, um den ‚Erzählfluss‘ so wenig wie möglich zu stören. Das Ziel dieser Erhebungsmethode ist die ‚Rekonstruktion einer Lebensgeschichte‘, wobei für mich die Betonung auf der ‚Konstruktion‘ liegt. Mit Rücksicht auf die theoretische Grundlage dieser Arbeit entschied ich mich gegen eine Interpretation des im Interview Gesagten als ‚Stegreiferzählung‘, (Schütze 1987: 49), da mir darin zu wenig der Konstruktionscharakter der Methode deutlich wird. Der Grund für die Wahl dieser Methode ergab sich für mich vor allem durch den Eindruck, mit dieser ‚Befragungsmethode‘ in besonderer Weise die Würde der Interviewpartnerin zu wahren, da keine inhaltlichen Fragen zum Einsatz kommen, sondern die Interviewpartnerin dazu angeleitet war, selbst zu entscheiden, was sie (über ihr Leben) erzählen möchte.

Die Einstiegsfrage lautet (Übersetzung aus polnischer Sprache):

*Ich habe dir im Einstiegsgespräch schon gesagt, worum es im Interview gehen wird, nämlich um dein Leben und deine Lebensgeschichte. Und jetzt bin ich schon neugierig, was du zu erzählen hast. Am wichtigsten ist dabei, dass wir über das sprechen, was für dich wichtig ist. Ich empfehle, dass wir, dass du, einfach irgendwo anfängst zu erzählen. Es gibt nichts Uninteressantes oder Unwichtiges. Ich werde auch Notizen machen und eventuell am Ende des Gesprächs nachfragen, weil ich dich während dem Gespräch nicht unterbrechen möchte.*

*Hauptsächlich sollte es um deine Lebensgeschichte gehen – also um dein Leben. Wo du willst kannst du anfangen, und wir schauen, wo wir hinkommen.*

Während und nach dem Interview bestätigte sich mein Eindruck, dass sich die Interviewpartnerin in der Interviewsituation durchaus wohl fühlte und meine Intention, ein respektvolles und angenehmes Gespräch zu führen, annehmen konnte. Das narrativ-biographische Interview spielt m.E. die durchaus von Vertrauen und Wertschätzung geprägte Beziehung wider, die „Ana“ und mich schon vor der Interviewsituation verband.

Dennoch spricht „Ana“ an vielen Stellen auch in einem allgemein „Rechenschaft über ihr Leben gebenden“ Tonfall. Kindliche, jugendliche und erwachsene Sichtweisen gehen ineinander über so wie auch emotionale und ruhige, fröhliche und traurige Passagen einander abwechseln, ineinander fließen. „Ana“ schreckte nicht davor zurück, schmerzliche Erfahrungen im Interview zu besprechen und an vielen Stellen ähnelte das Gespräch einem Bekenntnis bzw. schüttete „Ana“ mir ihr Herz aus. So sehr ich in der Interviewsituation von dieser Ehrlichkeit und diesem Vertrauen berührt war, umso vorsichtiger möchte ich diese Inhalte in meiner Arbeit besprechen. Ich befinde mich in einem Dilemma der Interview-Forschung. Einerseits wollte ich „authentische“ und „wichtige“ und „bedeutende“ und „berührende“ Passagen aus „Anas“ Leben im Interview „erheben“. Doch andererseits fühle ich nun im Nachhinein schlecht und als Betrügerin, da ich in einer Weise, die Paul Mecheril unlängst in einem Vortrag (Mecheril 2015) als „parasitär“ bezeichnete, Ergebnisse aus „Ana“ heraus kitzelte, die vielleicht nicht im Rahmen einer Abschlussarbeit publiziert werden sollten, da sie das Individuum bloßstellen. Ich werde daher in der Auswertung und Theoretisierung an den Stellen, an denen es mir ethisch angebracht erscheint, Inhalte des Interviews aussparen, da mir der Respekt vor „Ana“ und ihren Erfahrungen und persönlichen Erzählungen wichtiger ist, als eine besonders ausschlaggebende Textstelle. „Zur Sprache bringen“ – Das Ziel der Fallstudie

Schon seit Längerem beobachte ich im Schulsystem die Marginalisierung vermeintlicher Migrationsanderer (zum Begriff: Mecheril 2010:17) und sah im Bereich der Kinder und Jugendlichen das, was Judith Butler in ihrer Subjektivationstheorie philosophisch umschreibt. Aus Gründen, die mit der spezifischen Situation und auch mit meiner eigenen Verfasstheit zu tun haben und vermutlich nicht

ins letzte Detail offengelegt werden können, sah ich in der Idee, mit „Ana“ ein narrativ- biographisches Interview zu führen, eine Möglichkeit, auf empirischem Weg zu untersuchen, worauf Judith Butler anhand von unterschiedlichsten (literarischen, politischen, gesellschaftlichen etc.) Beispielen Bezug nimmt, nämlich die Entstehung des Subjekts in der Spannung zwischen Unterdrückung und Befreiung. Ohne mir gänzlich darüber bewusst zu sein, waren es bestimmte Inhalte, die ich von dem Interview erwartet hatte, die sich auch in den Leitfragen, die ich als Vorbereitung verfasste, widerspiegeln. Diese sollen kurz angeführt werden, da sie die Ergebnisse des Interviews sicherlich beeinflusst haben.

Zunächst wollte ich die Sicht einer Person „einfangen“, die noch vor wenigen Monaten in einem anderen (dem polnischen) Schulsystem integriert war und somit zwangsläufig auf irgendeine Weise Vergleiche anstellen kann, zwischen dem polnischen und dem österreichischen Schulsystem. In Anlehnung an die methodischen Grundsätze des narrativ-biographischen Interviews ist „Ana“ für mich die Expertin ihrer eigenen Erlebnisse. Ihre Erfahrungen in der neuen/fremden Sprache, in der neuen/fremden Umgebung machen sie zu einer Expertin ihrer eigenen Migrationserfahrung und Bildungserfahrung. Meines Erachtens leistet ihre Sicht daher einen wichtigen Beitrag zu gesellschaftlichen und politischen Fragen zum Zusammenhang von Bildung und Migration, unabhängig davon, dass „Ana“ zum Zeitpunkt des Interviews erst zwölf Jahre alt ist.

Neben diesem größten und grundsätzlichen Ziel meiner Forschung wollte ich auch weitere Dinge von „Ana“ „wissen“, die in der einen oder anderen Weise von der oben beschriebenen Perspektive auf „Ana“ als Expertin ihrer komplexen Situation abgeleitet sind. Ich wollte wissen, ob und in welchen Situationen „Ana“ sich im Schulsystem und im Klassenverband „wohl“ fühlt bzw. nicht so „wohl“ fühlt. Ich wollte wissen, wie „Ana“ mit Situationen der „Sprachlosigkeit“, die ich bei meinen Beobachtungen im Feld bemerkte, umgeht und hoffte, dass „Ana“ mir von Erfahrungen der Inklusion bzw. Exklusion in ihrem Alltag berichten würde. Außerdem wollte ich wissen, was „Ana“ über ihre Mitmenschen in der Schule denkt und wie sie ihrer Meinung nach zu ihr als Seiteneinsteigerin Stellung beziehen bzw. welche Meinung Lehrer und Lehrerinnen, Schüler und Schülerinnen, aus ihrer subjektiven Sicht, von ihr haben. Damit hängt zusammen, welche Erwartungen an sie „Ana“ von Seiten der Menschen in ihrer Umgebung wahrnimmt

und welche Erwartungen sie an sich selbst im Beziehungsgefüge der Schule stellt. Weitere Fragen, die in meinem Kopf waren, als ich das Interview plante, waren: Denkst du, dass du als Schülerin die gleichen „Aufgaben“ hast, wie die anderen Kinder in der Klasse, die keine Seiteneinsteiger.innen sind? Spielt Herkunft deiner Meinung nach in der Schule eine Rolle? Wie merkst du Anerkennung von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer bzw. Schülerinnen und Schüler? Sind die Regeln in der Schule für dich transparent?

Nicht zuletzt bildet das Konzept „außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin“ den Bezugsrahmen meiner Erwartungshaltungen. „Ana“ war in dem von mir geleiteten Deutschkurs die einzige Schülerin, die, aufgrund ihrer kurzen Aufenthaltsdauer in Österreich, zu Semesterende nicht beurteilt werden würde. Während die anderen Kinder im Kurs sich gezielt auf Schularbeiten und andere Leistungsfeststellungen vorbereiteten, war für „Ana“ dieser Aspekt der Schule zumindest von geringerer Bedeutung. Wichtige Tests musste (durfte?) sie nicht mitschreiben oder war zur Zeit der Schularbeiten im zeitgleich mit dem Regelunterricht stattfindenden „Deutschkurs“. Ein eminent wichtiger Aspekt des schulischen Machtgefüges und Anerkennungsprinzips, die Benotung, galt daher für Ana nur abgeschwächt und ich erhoffte mir Erkenntnisse in „Anas“ Wahrnehmung des durchaus umstrittenen Konzepts der „außerordentlichen Schüler und Schülerinnen“ bzw. zumindest ein Stimmungsbild ihrer Erfahrungen mit diesem Konzept.

Ich erörtere all diese Vorerwartungen deshalb so detailliert, da diese sich in einer oder anderer Weise und teils stärker teils schwächer im Ergebnis des Interviews (=Transkripttext) wiederfinden. Meine Erwartungshaltungen, so offen und unvoreingenommen zu sein ich versuchte, wurden von „Ana“ auf jeden Fall durchschaut und wahrgenommen, weshalb das Interviewtranskript auch eine Reaktion auf die Erwartungshaltungen von mir, ihrer „Vertrauensperson“, aber auch als „Vertreterin der Wissenschaft“ darstellen. Selbst wenn es mir gelungen wäre, auf suggestive Fragen oder Ergänzungen völlig zu verzichten, hätte meine Körpersprache mich verraten. (s. Mecheril 2015)

Dazu kommt, dass unsere gemeinsame Sprache, Polnisch, die schon am ersten Tag als wir uns kennenlernten eine große Rolle spielte (alle Kinder stellten sich vor und als Ana sich vorstellte und sagte, dass sie aus Polen käme, reagierte ich

prompt, wohlwollend und mit einem Gefühl der Verbundenheit und richtete einige Sätze auf Polnisch an sie, was sie mit einem Strahlen beantwortete), erzeugte schon an sich ein Gefühl der Vertrautheit und Zusammengehörigkeit. Dieses Gefühl des „hier versteht mich jemand“ erzeugte dann im Interview sehr intime und berührende Momente.

#### **5.4 Zur Sprache bringen und Übersetzung**

Ich möchte meine Herangehensweise, nach Nadine Rose, als eine dekonstruktiv-performative (Rose 2012: 221) bezeichnen, die ich als das „zur Sprache bringen“ von bestimmten, durch den Forschungsprozess vorgeformten, Ergebnissen, sehe. Ähnlich wie Paul Mecheril von einem Übersetzen als *Hinübersetzen* spricht (Mecheril 2003: 32) und damit auch die Transformation andeutet, die Wissen und Erkenntnis durchlaufen, wenn sie in einer wissenschaftlichen Arbeit landen (Mecheril 2015), sehe auch ich meinen Beitrag als ein Hinübersetzen der Sprache in einen Kontext, in dem die Sprache meiner Interviewpartnerin wohl sonst nicht, und auf keinem Fall in dieser Form, gelandet wäre.

In verschiedener Weise transformiert meine Bearbeitung des Transkripttextes also die sonst „einfach so“ vorhandenen sprachlichen Produkte. Wird in Zukunft von den einzelnen Passagen des Interviewtranskripts gesprochen, ist nicht die von der Interviewpartnerin scheinbar intendierte Information gemeint, da dies eine Verfälschung der vielen oben genannten Einflüsse bedeuten würde. Vielmehr ist damit auf ein Konstrukt verwiesen, das im Forschungsprozess zu einer eigenständigen Existenz als „Übersetzung“ (*Hinübersetzung* in den wissenschaftlichen Kontext) gekommen ist (vgl. Mecheril 2003, Kap.II)

In Anlehnung an Paul Mecheril (2003) bezeichne ich den Transkripttext als *Text V*, um anzudeuten, dass es nicht passend wäre, von einer ursprünglichen Version des Textes zu sprechen, sondern vielmehr schon am Beginn des Forschungsprozesses intertextuelle Bezüge stehen und eine ursprüngliche oder originale Version des Interviews ein noch größeres Konstrukt wäre, als die Bezeichnung *Text V*, die zumindest die Kontextualität des Transkript-Texts in deutlicher Erinnerung zu behalten versucht.

Dieser Transkripttext steht im Mittelpunkt (und gerade nicht am Beginn) der Interpretation und ist die Inspirationsquelle wie Mecheril formuliert: „Grundlage und Horizont“ (Mecheril 2003:41) für alle rundherum entstehenden (Interpretations-)Texte (Auswertung, Theoretisierung) Ziel der Arbeit mit dem Transkripttext als Material ist in Anlehnung an Mecheril die „konstruktive Nutzung“ (Mecheril 2003: 40) des Materials, um die Ansichten und Erfahrungen der Interviewpartnerin „Anna“ zur Sprache zu bringen, die ansonsten nicht hörbar gemacht werden würden, wie Seyla Benhabib (1995: 187) schreibt: „Weder die Konkretheit noch die tatsächliche Andersheit des ‚konkreten Anderen‘ erschließen sich uns, solange die *Stimme* des anderen nicht hörbar wird.“ Das Hörbarmachen resultiert in diesem Kontext einer Masterarbeit in einem Interpretationstext (von Mecheril als Text X bezeichnet), der, im Gegensatz zum Transkripttext, der offen für Bearbeitungen bleibt, den Ansprüchen wissenschaftlicher Praxis genügen und somit „überzeugen“ muss (vgl. Mecheril 2003: 40), wobei auch hier die Bedeutung des Zeugnens als übertragene verstanden werden kann.

## **5.5 Reflexion der Weiterbearbeitung des Transkripts**

Wie schon oben erwähnt, wollte ich das Mädchen, für das ich mich bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung entschieden habe, als Expertin für ihre eigene Lebenswelt, zu Wort kommen lassen. Ich kam zu dem Schluss, dass dieses „zu Wort kommen lassen“ am besten in einer möglichst wenig vorstrukturierten Gesprächssituation gelingen kann. Außerdem empfand ich persönlich die Methode des narrativ- biographischen Interviews im Vergleich mit anderen Erhebungsmethoden noch als weniger instrumentalisierend und erhoffte mir, dass das Mädchen nicht nur „parasitär“(Mecheril 2015) von mir ausgenutzt und ausgefragt würde, sondern auch für sich selbst und ihr Leben einen Nutzen aus dem Gespräch und der Zusammenarbeit ziehen könnte.

Eine „Geschichte“ zu generieren, indem ich während des Interviews möglichst wenig unterbreche, war nicht das Ziel. Statt eine „Geschichte“ zu erwarten, leitete mich eher die Vorahnung, dass diese Person „etwas zu sagen“ hat, was in dieser Form in ihrem Umfeld nicht zur Sprache gebracht werden würde, da sich kaum Menschen in ihrem Umfeld finden, die Interesse für ihre persönliche Sicht auf die Dinge (Schule, Familie, Gesellschaft, etc.) haben. Eine große Ausnahme bildet

hier die Mutter der Interviewpartnerin, die sich während der Zusammenarbeit als engste Vertraute und auch größte Unterstützerin des Mädchens herausstellte. Vielleicht waren diese Erwartungen im Vorfeld mit entscheidend dafür, dass das Transkript im Endeffekt auch nicht sehr viele „biographische Erzählungen“ enthält, sondern eher intime Einblicke in den Schulalltag des Mädchens gibt. Aus der persönlich-intimen Atmosphäre schließe ich, dass hier keine „Geschichte“ erzählt wurde, sondern ein intimer Austausch von Gefühlen und Erfahrungen stattfand, der nicht einfach als biographische Darstellung bezeichnet werden kann. Selbst die Passagen, in denen es zu „Bekanntnissen“ kommt. Statt biographische Passagen zu erörtern, scheint es mir passender, den Text auf Anzeichen für Subjektivationsprozesse zu untersuchen und damit Judith Butlers Theorie am Text nachzuzeichnen und wiederzufinden. Dies bedeutet, den Text nach verschiedenen Selbst- und Fremddarstellungen zu durchsuchen, in denen sich die subjektivierende Praxis zeigt. Nicht unbedeutend in diesem Zusammenhang ist die Fassung des narrativ-biographischen Interviews als 'Textsorte', die an sich schon an bestimmte Regeln und Kontexte geknüpft ist, wie es Schuller (1994) macht und damit einen wichtigen Beitrag zur Selbstreflexion der „narrativen Interviewer und Interviewerinnen“ leistet.

Ein Hauptanliegen bei der Auswertung und Theoretisierung des Interviews stellt der Anspruch dar, „Anas“ Ausführungen in einer Weise darzustellen, mit der sie selbst einverstanden wäre und die sie als Person weder bloßstellen, noch in übermäßiger Weise für die Wissenschaft instrumentalisieren. Da sich, wie ich oben schon beschrieben habe, zwischen der Interviewpartnerin und mir eine komplexe, vertraute Beziehung entwickelt hat, ist eines meiner größten Anliegen für die Methode dieser Arbeit, auf der menschlichen Ebene zufriedenstellende Ergebnisse zu liefern und das heißt respektvoll mit dem im Interview Gesagten umzugehen. Dies schließt mit ein, dass während meines Forschungsprozesses immer wieder die Frage in meinem Kopf auftaucht: „Wäre „Ana“ damit einverstanden, wenn ich das so mache?“ (s. Mecheril 2015) Selbstverständlich geht es hier nicht nur um die Entsprechung von Gesagtem und Interpretation, sondern vielmehr um einen würdevollen und selbstkritischen Umgang mit den „Erfahrungen“, „Erzählungen“ etc. einer Person, die so mutig war, ein Stück von sich während der Interviewsituation zu offenbaren. In letzter Konsequenz läuft dieser res-

pektvolle Umgang darauf hinaus, was Bourdieu treffend formuliert: „Die anthropologische Wissenschaft verlohnte nicht die Mühe einer einzigen Arbeitsstunde, stellte sie sich nicht die Aufgabe, den Subjekten den Sinn ihres Verhaltens wieder verfügbar zu machen“ (Pierre Bourdieu: „Soziologie der symbolischen Formen“ 1970, S. 39)

Für die Auswertung gilt dabei für mich, was Mecheril zur Arbeit mit Interviewtranskripten sagt, nämlich dass diese wie Holz sind, aus dem auch nur Holz werden kann (vgl. Mecheril 2003: 42), mit anderen Worten soll die Verbindung zum Interviewtranskript immer der rote Faden der Ausführungen sein. Schließlich dienen die Ausführungen nicht einer Hervorbringung von Erkenntnissen oder gar Wahrheiten, sondern sind, als Konstruktionen zweiten Grades bzw. „Ko-Konstruktionen“ (Mecheril 2003:43) als Ausgangspunkt für weitere Forschung zu verstehen.

Die Auswertung des Interviewtranskripts erfolgte nach den Kodierverfahren von Strauss und Corbin (1996), da sich mit dieser Methode meines Erachtens sehr gut die im Theoriekapitel erörterten Grundlagen von Subjektivität und Sprache in ihrer Kontextualität berücksichtigen lassen, was gut in Strauss und Corbins Deutung des Forschungsfeldes als „transaktionales System“ (1996: 133) deutlich wird. Da jedoch nur ein einziges Interview bearbeitet wird, werden Vergleiche und Kontrastierungen nur innerhalb des Transkripts gesucht. Zudem stellte eine Übersetzung des Transkripts von der polnischen Sprache in die deutsche einen wichtigen Analyseschritt dar, der an der Schnittstelle zwischen offenem Kodieren, Kontrastierung und Analyse anzusiedeln ist. Diese Verstrickung inspirierte mich dazu, die Metapher der Übersetzung als „Leitmotiv“ dafür zu wählen, was während dem weiteren Forschungsprozess mit dem Transkript passiert ist. Dadurch kann veranschaulicht werden, dass die Forschungsarbeit immer in Kontexten der Überlagerung einzelner Analyseschritte stattfindet und nicht wie ein kohärenter Schritt-für-Schritt-Prozess.

## 5.6 Übersetzung als Forschungsmethode

Statt mit dem Vokabular der *Grounded Theory* zu arbeiten, habe ich mich dafür entschieden, die verschiedenen Stufen der Bearbeitung des Interviews als Übersetzungen (Über-Setzungen im Sinne von „hinübersetzen“, s. Mecheril 2003: 32) zu fassen. Diese Entscheidung ergab sich aufgrund der Ausgangssituation beim Interview, wo wir auf Polnisch miteinander sprachen, obwohl die wissenschaftliche Arbeit später dann auf Deutsch entstehen würde. Dieser erste augenscheinliche Übersetzungsprozess führte mich zu weiteren Ebenen, auf denen Übersetzungsarbeit von mir geleistet werden würde, um das oben erwähnte „zur Sprache bringen“ der Interviewpartnerin und ihrem Gesagten zu ermöglichen.

Folgende Übersetzungsebenen entstanden:

- sprachliche Ebene deutsch-polnisch
- sprachliche Ebene Kind-Wissenschaft und damit Übersetzung der kindlich kontextualisierten Sprache bzw. Informationen in ein erwachsenes und wissenschaftlich geprägtes Umfeld
- Übersetzung der ambivalenten und ineinander übergehenden Ereignisse und Erlebnisse in eine Erzählung bzw. sinnhafte Textstruktur
- Individuum – Gesellschaft: Wissenschaft haftet es an, ihre Inhalte als allgemein relevant zu präsentieren, der Interviewtext wird so von einer individuellen Darstellung zu einem potentiell auch in gesellschaftlichen Kontexten relevanten Text übersetzt

Die oben genannten Übersetzungsprozesse oder -phasen konnten von mir nie wirklich klar voneinander getrennt vollzogen werden. Nach dem Vorbild der Methoden der *Grounded Theory* erstellte ich Memos und Reflexionen zu den einzelnen Forschungsschritten, die schließlich nur vereinzelt in die Endversion der Arbeit einfließen konnten, dennoch in den Ergebnissen immer wieder durchsickern. Im Zusammenhang mit dem Respekt vor meiner Interviewpartnerin und auch durch die Erfahrungen mit den verschiedenen Übersetzungsebenen habe ich mich entschieden, keine direkten Zitate aus dem Interviewtranskript in die Endversion der Arbeit einzubauen, um nicht den Anschein einer authentischen oder ursprünglichen Aussage bzw. Sicht auf die Dinge zu machen. Die Zitate, die zu

finden sind, sind von mir frei aus dem Polnischen übersetzt. Jegliche Art von Ergebnissen dieser Übersetzung sind Ergebnisse meines Forschungsprozesses und nehmen das, was im Interview gesagt wurde lediglich als Anstoß und Inspirationsquelle.

Die Tatsache, dass alle Aussagen der Interviewpartnerin von mir erst in die deutsche Sprache übersetzt werden mussten, bevor sie als „Zitate“ in der Arbeit vorkamen, bewirkte m.E. eine stärkere Transparenz bzw. auch Intensivierung des Konstruktionscharakters meiner Analyse. Da es an vielen Stellen nicht möglich war, den genauen Wortlaut und die verschiedenen Ebenen des auf Polnisch Gesagten in die deutsche Sprache zu übertragen (von Betonungen, Pausen etc. ganz zu schweigen), wurde ich auf die „gewaltvolle“ Umgangsweise mit dem „Output“ aus einem Interview regelmäßig erinnert. Um zu betonen, dass die Ergebnisse meiner Arbeit sich auf einer Abstraktionsebene befinden, setzte ich auch das Pseudonym meiner Interviewpartnerin in Anführungszeichen, um trotz der häufigen Referenz auf diese als scheinbare Person, darauf hinzuweisen, dass es sich dabei um ein Konstrukt handelt, das erst im Laufe des Forschungsprozesses entstanden ist und nur mehr lose mit der „realen“ Person, mit der ich das Interview durchführte, zusammenhängt. Diese Betonung der Forschung als Konstrukt soll den Wert der Ergebnisse nicht anzweifeln oder schmälern, sondern auf das enthaltene Potential hinweisen. Es ist anzunehmen, dass ein Interview in polnischer Sprache (das dann ins Deutsche übertragen wurde) „andere“ Ergebnisse bringt, der spezifische Kontext und Bearbeitungsprozess (der Kontext wurde im Interview zunächst „verpolnisch“ und dann von mir wieder „verdeutsch“t) birgt ein Potential der Wiederholungspraxis und der Wiederaneignung (s. Butler) und macht noch einmal das Potential der Interviewpartnerin als Expertin für ihre spezifische Situation deutlich.

## **6 AUSWERTUNG**

Es folgt eine nacherzählend-zusammenfassende Darstellung der während des Interpretationsprozesses abstrahierten Kategorien aus dem Transkript des narrativ-biographischen Interviews. Die Kategorien wurden nach der internen Logik des Transkripttexts und der von mir attestierten Relevanz im Zusammenhang mit den restlichen erhobenen Daten abstrahiert. Die Auswertung gibt in keiner Weise den Inhalt des Interviews wider, sondern ist das Ergebnis eines Modellierungsprozesses (Mecheril 2003).

### **6.1 Erster Schultag als Beginn von Ausgrenzungserfahrungen**

Obwohl in dieser Arbeit dezidiert nicht auf Schützes Methode der Analyse von narrativen Interviews Bezug genommen wird (vgl. z.B. Schütze 1987), möchte ich dennoch die erste Erzählpassage zum „ersten Schultag“ ausführlicher betrachten, denn das Thema „erster Schultag“ wird von der Interviewpartnerin immer wieder leitmotivisch erwähnt und mit unterschiedlichen Gefühlen und Erlebnissen kontrastiert.

Grundsätzlich spricht „Ana“ während der ganzen Interviewzeit ausschließlich über Themen, die mit der Schule in Zusammenhang stehen (was auch die Mutter, die im Nebenraum mithören konnte, erstaunte). Der Lebensmittelpunkt und damit auch der Punkt, an dem Integration passiert, ist die Schule. Als Einstieg für ihre Ausführungen wählt sie den ersten Schultag, der immer wieder im Interview vorkommt und wie ein traumatisches Ereignis oder Ausgangspunkt für den Versuch einer Reflexion über das Erlebte wirkt. Dieser erste Schultag wird als Beginn der Ausgrenzung in der Klassengemeinschaft empfunden. Sie erzählt, dass sie in die Klasse gekommen sei und sofort von Mitschüler:innen als eine, „die nicht sprechen kann“ enttarnt und gehänselt wurde. Dieses Erlebnis stellt „Ana“ als für sie völlig unerwartet dar, da die anderen Kinder am Anfang des Schuljahres noch nicht wissen konnten, ob sie Deutsch spreche, oder nicht. Ob diese erste Erzählung auch real so passiert ist, oder zum Beispiel lediglich zur Gliederung der Erfahrungen und Erzählungen dient, kann hier nicht beurteilt werden. Aus „Anas“ Perspektive stellt der erste Schultag den Ausgangspunkt von Ausschließungsprozessen innerhalb der Klasse dar, die sie überrascht und traumatisiert

haben. Alle Strategien, mit denen sie von diesem Zeitpunkt an in der Klasse agiert, sind von diesem Anfangserlebnis aus zu deuten. Mecheril und Quehl bezeichnen dieses Phänomen als „komplexen Prozess der Zuweisung zu ‚schlechteren Positionen‘“, bei dem sich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund „an diesen schlechter positionierten symbolischen und institutionalisierten Orten [...] Habitus bilden, die nicht nur eine Schlechter-Stellung widerspiegeln, sondern diese auch zu bestätigen scheinen“ (Mecheril/Quehl 2006: 17). Wenn auch die anderen Kinder ihre Hänseleien und Zuschreibungen wieder vergessen haben bzw. nicht einmal so sehr selbst wahrgenommen haben, so prägten sie doch entscheidend „Anas“ Selbstbild und vollzogen eine psychisch-innerliche Zuordnung (zu denen, die „nicht sprechen können“ und damit nicht bzw. nicht ausreichend in der Klasse agieren können). Dieses Gefühl, anders zu sein als die Kinder, die gut Deutsch sprechen, mit dem sie am ersten Schultag konfrontiert wurde, ist zum Zeitpunkt des Interviews immer noch stark bei Ana vorhanden und ich gehe davon aus, dass die Sprachlosigkeit und die Angst davor, etwas Falsches zu sagen, auch bei diesem Ereignis ihren Ausgangspunkt hatten. Quehl und Mecheril verstehen diese Erfahrung der „Nicht-Passung“ (2006: 18) als ein „Stigma der Illegitimität des Aufenthaltes“, da das Gefühl, nicht dazuzupassen, mit dem Eindruck einhergeht, „eigentlich nicht zugehörig“ zu sein (vgl. Quehl/Mecheril 2006: 18).

## **6.2 Sprachlosigkeit und inadäquates Sprechen**

Das Interview ist durchzogen von Formulierungen, die vom Haben und nicht Haben der Sprache handeln, wobei nicht auf „Deutsch“ sondern auf „Sprache haben“ generell referiert wird. Hier einige Beispiele: „Die die nicht die Sprache konnten, wurden gehänselt.“ „Alle wussten schon, dass hier Kinder ohne Sprache sein werden.“ „Jeder hat bemerkt, dass ich nicht sprechen kann.“ „Sie kann es (=sprechen, H.H.) nicht. Wir können nicht mit ihr reden.“ „Jeder hat dann gemerkt, dass ich immer mehr kann (=sprechen, H.H.) und besser kommunizieren kann und man besser mit mir reden kann, da haben sie gesagt: 'Oh! Die ist nett! Hallo!', aber am Anfang so: ‚Oh, nein, ich kann mit ihr nicht reden‘“.

„Ana“ spiegelt in ihren Ausführungen damit das monolinguale Sprachkonzept (Gogolin 1994) des österreichischen Schulsystems wider, in dem es nichts zählt, wenn jemand viele Sprachen spricht, solange die Person nicht Deutsch kann. Im Zusammenhang mit der defizitären Sicht auf sich selbst als jemand, der nicht sprechen kann (zumindest in der Schule) steht die ständige Angst, etwas Falsches zu sagen, dumm zu wirken oder animalisch. Das Vorurteil, dass jemand, der nicht die deutsche Sprache kann, nicht kommunikationsfähig wäre, sei, laut „Ana“, auch der Grund dafür, dass die anderen Kinder nichts mit ihr anzufangen wüssten. Durch einen parallelen Prozess, in dem „Ana“ besser Deutsch lernte, und die anderen Kinder mehr auf sie zu gingen und damit merkten, dass auch geringere Sprachkenntnisse des Deutschen kein Grund für komplette Unbrauchbarkeit eines Menschen sind, konnte diese anfangs drastische Ausgrenzung langsam rückgängig gemacht werden, wenn auch bis zum Zeitpunkt des Interviews „Ana“ sich zu keiner der in der Klasse vorhandenen Gruppen zugehörig fühlt und auch nicht dazugehören will, um sich ihre Eigenständigkeit zu erhalten und Konflikten mit den anderen Gruppen aus dem Weg zu gehen. Wenn auch mit der Zeit das Vorurteil bzw. die Annahme, mit „Ana“ wäre nichts anzufangen, da eine Verständigung mit ihr nicht möglich wäre, langsam von den anderen Kindern revidiert wurde, so bleibt bei „Ana“ dennoch die Angst, mit ihren Sprachbeiträgen nicht den Erwartungen der anderen Kinder zu entsprechen bzw. etwas Falsches zu sagen. „Falsche“ Redebeiträge sorgen bei den anderen Kindern dafür, „Ana“ als nicht kommunikationsfähig zu beurteilen und ihr damit die Partizipation am Geschehen in der Klasse wieder zu verweigern. Als Beispiele für solche „Fehler“ in der Sprache nennt „Ana“ Sätze in falscher Reihenfolge, die grundsätzlich verständlich, aber nicht der Norm entsprechend sind und damit zu Irritationen bei Kommunikationspartner:innen führen („ich nicht spiele“ statt „ich spiele nicht“). Besser als solche Fehler empfindet es „Ana“, lieber gar nichts zu sagen, da die Korrektur bzw. die Ausgrenzung in der Folge auf einen falschen Satz für sie starke Schamgefühle auslöst. Als besonders traumatisierend empfindet „Ana“ ein Erlebnis am ersten Schultag – als sie mit einer Klassenkameradin in der Straßenbahn nach Hause fährt, fragt diese sie: „Woher kommst du?“ woraufhin „Ana“ antwortet: „Nach Hause.“ Erst nach mehreren Nachfragen versteht „Ana“ die Frage schließlich und antwortet: „Aus Polen.“ In der Interviewsituation erzählt „Ana“, dass ihr das Missverständnis in dieser Situation sehr peinlich gewesen

wäre und sie sich sehr dafür schäme. Mehrere Male rekurriert sie im weiteren Verlauf des Interviews darauf, dass sie sich in der Folge immer sehr geschämt hatte, wenn sie jemand etwas fragte und sie immer noch (zum Interviewzeitpunkt) große Angst hätte, falsch oder inadäquat auf eine Frage zu antworten.

### **6.3 Zeugnis**

Eine längere Passage des Interviews ist dem Ereignis der Zeugnisverteilung zu Ende des ersten Semesters gewidmet. In dieser Passage drückt „Ana“ ihre Freude und ihr positives Erstaunen darüber aus, dass sie am Zeugnistag auch ein Zeugnis bekommen habe. Auf die Frage, wie dieses Zeugnis ausgefallen sei, betont „Ana“ mehrmals, dass sie zwei Einser bekommen hätte. Erst nach wiederholtem Nachfragen versteht „Ana“, dass mich auch interessiert, in welchen Fächern sie diese zwei Einser bekommen hat und nach kurzem Nachdenken fällt es ihr auch wieder ein – in Zeichnen und Turnen. Im selben Satz betont „Ana“, dass sie bald auch eine Note in Englisch bekommen würde, bzw. diese ihr von der Lehrerin in Aussicht gestellt worden wäre. Auf die Frage, ob es irgendwie in der Klasse aufgefallen wäre, dass Ana nur zwei Noten bekommen habe, verneint Ana und betont mehrmals, dass sie ja eigentlich „gar nichts“, gar keine Noten, bekommen hätte sollen und sich darum umso mehr über diese Überraschung gefreut hätte. Sofort berichtete sie ihrer Mutter von dieser schönen Überraschung und diese, auch positiv überrascht, antwortete prompt, sie würde das Zeugnis einrahmen und aufhängen.

### **6.4 Kontrastierung mit „Heimat“ Polen**

An einigen Stellen des Interviews kontrastiert „Ana“ ihre Erfahrungen des letzten Semesters (vom ersten Schultag im September an) mit den früheren Erfahrungen in der Schule in Polen. Dabei entsteht ein Bild von Polen als Heimat und als Rahmen, der nachvollziehbar und logisch funktionierte, während hier in Österreich die Ereignisse für „Ana“ chaotisch und schwer nachvollziehbar sind. Der Kontakt mit den Lehrpersonen in Polen wird als besser und inniger beschrieben, die Mitschüler:innen als kollegialer und fairer. „Ana“ sieht sich dabei klar als der

polnischen Seite zugehörig. Die Aufwertung der (imaginierten) Heimsituation funktioniert vermutlich als Ausgleich zur permanenten Abwertung in der Situation in Österreich, in der sie durch das „nicht sprechen können“ in eine minderwertige Rolle gedrängt wird. Diese Rolle ist für „Ana“ nicht nachvollziehbar bzw. sie sucht nach Erklärungen dafür, warum sie als weniger wert eingestuft wird. Im Verlauf des Interviews zeigt Ana immer wieder, dass es ihr grundsätzlich nicht ganz klar ist, warum sie von Beginn an als „anders“ und „fremd“ in der Klasse galt und dass sie diese Erfahrung aus Polen nicht kenne. Im Alltag bemüht sie sich sehr, in Fragen nach Aussehen und Kleidung „dazuzugehören“ und hat auch sonst dieselben Interessen und Bedürfnisse wie die die anderen Kinder in der Klasse.

## **6.5 Gruppenzugehörigkeit**

Aufgrund des emotionalen Gehalts der Passage, möchte ich hier auch auf die Erzählpassage hinweisen, in der „Ana“ die disziplinären Probleme eines Mitschülers beschreibt, die schließlich bis zu seiner Versetzung („Rauswurf“) aus der Schule führten. „Ana“ erzählt hier einfühlsam und gleichzeitig schockiert von den Auffälligkeiten eines offensichtlich aggressiv agierenden Mitschülers. Für ihr Alter sehr reflektiert beschreibt „Ana“ die verschiedenen Situationen, in denen der Junge den Unterricht und die anderen Schüler:innen und („sogar“) Lehrer:innen provoziert und weist gleichzeitig auf seine offensichtlichen Probleme zu Hause hin („Er ist aus dem Waisenhaus.“). Betroffen beschreibt sie, wie sich die Lehrer:innen schließlich nicht mehr zu helfen wussten, und das Kind von der Schule genommen wurde. Einerseits betont sie seine „Probleme zu Hause“ und andererseits seine „eigene Schuld“ am Ausgang der Ereignisse. Die Passage endet damit, dass „Ana“ ein Wiedersehen mit dem Jungen in der Bibliothek beschreibt und ihre Einschätzung zur Entwicklung des Jungen. „Er hat sich nicht verändert, ist sogar noch schlimmer geworden. Die Versetzung hat wohl nichts geholfen.“ Auch von „Anas“ Mutter konnte ich in einem Gespräch erfahren, dass das aggressive Verhalten des Jungen und vor allem die letztendliche Versetzung für „Ana“ traumatische Erlebnisse waren und sie sich nach der Versetzung einige Tage „komisch“ gefühlt hätte, weil der Junge nun weg war.

## **6.6 Selbstbild**

Im Zusammenhang mit zahlreichen Konflikten im Kontext der Schule und der Klasse beschreibt Ana größtenteils von außen die Geschehnisse und sieht sich selbst nicht als Agierende. Sie betont, nicht so sein zu wollen, wie die anderen und ist um ihre eigene Integrität bemüht. Vielen Ereignissen im Schulalltag (Streitereien, etc.) steht sie kopfschüttelnd und erstaunt gegenüber und auch den erbitterten Kampf darum, einer der in der Klasse vorhandenen Gruppen zugehören zu müssen lehnt sie ab, wenn auch resigniert. Mit den eigenen Leistungen in der Schule zeigt sie sich zufrieden und auch hier betont sie, nicht die Beste sein zu müssen und grenzt sich vom Konkurrenzdenken der Gleichaltrigen ab. Auf die Frage, ob sie zufrieden mit den eigenen Leistungen in der Schule wäre, antwortet „Ana“ diplomatisch, sie wäre zufrieden mit dem was sie mache.

## **6.7 Ratlosigkeit**

An vielen Punkten des Interviews zeigt „Ana“, dass die von ihr geschilderten Erlebnisse für sie nicht nachvollziehbar sind. Sie äußert dies in Fragen und ratlosen Kommentaren: „Warum machen die das? Wozu?“, „Warum ist das so?“, „Das war sehr komisch für mich, ich wusste nicht, worum es geht.“ Und zur Situation der Zeugnisverteilung: „Ich weiß nicht warum ich ein Zeugnis bekommen habe.“ Sie empfindet auch die Plötzlichkeit, mit der sie dann doch von den Kindern angesprochen und zum Spielen eingeladen wurde, als Überraschung und weiß nicht wirklich, weshalb sie nun doch plötzlich von den anderen integriert wird.

Wenn „Ana“ nach Erklärungen für den Abstand und die Abgrenzung der anderen Kinder sucht, wird erkennbar, dass sie für sich selbst das defizitäre Denken des Handlungssystems Schule nicht mitträgt. Schuld für die Ausgrenzung sind aus ihrer Sicht oft die Vorurteile der anderen Kinder, die ihr schon mit der Erwartungshaltung entgegenreten, sie wäre nicht kommunikationsfähig. Dieser Aspekt erzeugt bei „Ana“ Ratlosigkeit, da sie selbst die Haltung der anderen Kinder nicht nachvollziehen kann. In den Ausführungen ist die Diskrepanz erkennbar, zwischen einer grundsätzlichen Akzeptanz des monolingualen Habitus der Schule und der dazu parallel bestehenden konträren Ansicht, dass man auch ein vollwertiges Mitglied der Klassengemeinschaft und der Schule sein kann, ohne der

deutschen Sprache mächtig zu sein. In einem versöhnlichen Gestus, der das Bedürfnis nach Harmonie und Akzeptanz verrät, betont „Ana“, dass all diese Probleme sich durch ihre Fortschritte in der (deutschen) Sprache zum Glück bessern würden und die anderen Kinder nun merken würden, dass man mit ihr doch etwas anfangen könne, sozusagen erst jetzt, da sie ein bisschen „sprechen“ kann, entdeckten, dass hinter ihrer Sprachlosigkeit die ganze Zeit eine Person gesteckt ist, mit der man Dinge machen kann, spielen kann, sprechen kann.

## **6.8 Zusammenfassung**

Die vorliegende Auswertung sollte einen Einblick in die ‚Themen‘ des Interviews geben und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern dient zur Vorbereitung auf eine textnahe Theoretisierung einzelner Textpassagen in Kapitel 7. Die Entscheidung für diese nacherzählende/‚wiederholende‘ Diskussion der Ergebnisse ergibt sich aus dem Anspruch, die durch die Analyse sich ergebenden fixierenden und subjektivierenden Effekte auf das im Interview Gesagte durch eine ‚verändernde‘ Wiederholung zu minimieren. Die von mir gewählten Kategorien zeigen die große Bedeutung von sprachlicher Praxis im Schulalltag auf und geben Einblick in die komplexe Sichtweise der Interviewpartnerin. Der leitmotivisch sich wiederholende ‚erste Schultag‘ weist darauf hin, dass „Ana“ das System Schule als starr und undurchlässig erlebt und ihre Rolle als Außenseiterin schon zu Beginn des Schuljahres fixiert wurde. Ihre Ratlosigkeit gegenüber verschiedenen Ereignissen zeigt eine skeptische Haltung gegenüber den diskursiven Formationen des Feldes ‚Schule‘, die auch im Kontext mit dem ‚Rauswurf‘ eines Mitschülers sichtbar wird. Die Ratlosigkeit drückt sich auch in einem Rückzug von der Gemeinschaft aus, bzw. können Ratlosigkeit und freiwilliger Rückzug als Folgen der Ausgrenzung gedeutet werden.

## 7 THEORETISIERUNG

### 7.1 Struktureller Rahmen – Umgang mit Narrationen bei Butler

Judith Butler geht von einem durch die Sprache vorgeformten (immer schon angesprochenen) „Subjekt“ aus, das sich seines Ursprungs notwendigerweise nur als Konstruktion erinnern kann. Dies kann mit einem Butlerschen Theorieverständnis nur geschehen, indem sich das Subjekt „in der eigenen Erzählung [verliert]“ (Butler 2001:16). Aufgrund der Aufforderung in der Interviewsituation, vom eigenen Leben zu erzählen, war die Interviewpartnerin dazu angehalten, solche Konstruktionen zu tätigen. Aufgrund des Vertrauens, dass „Ana“ mir glücklicherweise entgegenbrachte, gab sie mir Einblick in ihre Konstruktion ihres Lebens und ihre Gewordenheit.

Einerseits kann das Subjekt sich auf seine eigene Genese nur beziehen, indem es sich selbst gegenüber die Perspektive eines Dritten einnimmt, indem es also im Akt der Erzählung seiner Genese seine eigene Perspektive enteignet. [...] Das Subjekt verliert sich in der Erzählung seiner eigenen Geschichte, aber indem es seine Geschichte erzählt, sucht es zu verdeutlichen, was die narrative Funktion schon klar gemacht hat. (Butler 2001: 16)

Im Interviewtranskript ist diese Bewegung, diese narrative Funktion, abzulesen. Zunächst zögernd, aber doch in narrativen Bahnen, beginnt „Ana“ zu erzählen, ihren Subjektstatus zu versprachlichen und damit sprachlich eine scheinbare Ordnung in die paradoxalen subjektivierenden Erlebnisse zu bringen. Ich deute den „Beginn“ der Erzählung mit dem ‚ersten Schultag‘ als Versuch und Bestreben, das Erlebte für sich zu klären und zu rationalisieren. An vielen Stellen des Interviews spiegelt sich das allgemeine menschliche Bedürfnis nach einem Ursprung des Handelns und des Sprechens wider, eine Sehnsucht nach treffenden Urteilen, wie „So ist es.“ und „So ist es nicht.“ Spannenderweise führt diese Intention im Verlauf des Interviews zu Widersprüchen, die sich mit Butlers Modell der Subjektivation erklären lassen. Emotionsgeladene Erzählpassagen wechseln mit schweigsamen Passagen, in denen „Ana“ zu verstehen gibt, es gäbe nichts Interessantes zu berichten, es wäre „nichts Tolles“ in der Schule passiert, es wäre alles „so wie am Anfang“. Ebenso finden sich Aussagen wie „Ich bin zufrieden.“ und „Ich habe keine Probleme eigentlich.“ neben wilden Schilderungen und trau-

matischen Ereignissen, so als wollte „Ana“ die paradoxalen und spannungsgeladenen Strukturen, in denen sie sich befindet, glätten. Es scheint als käme hier zum Vorschein, was Butler „Paradox der Unterwerfung“ und „Paradox der Referentialität“ (Butler 2001: 10) nennt und „grundlegende und gründende Unterwerfung“ (Butler 2001: 10).

Auch Aufzählungen wie „Am ersten Tag war es schrecklich. Ich habe niemanden kennengelernt. Am zweiten Tag auch. Am dritten Tag hingegen habe ich schon Freunde gefunden, da war es schon nett.“ führen m.E. den Versuch einer Narration ambivalenter Erlebnisse vor und sind daher als Versuche, das Erlebte zu rationalisieren und verständlich zu machen, zu verstehen. Die gegenläufige Struktur des „Freunde finden“ und „ausgeschlossen sein“ löst bei Ana das Bedürfnis aus, diese beiden parallelen Erfahrungen miteinander in Einklang zu bringen, was sie mit einer zeitlichen Strukturierung erzielt. Die unterwerfenden, vereinsamenden Subjektivierungserfahrungen werden mit einem positiven Ausgang versehen „Am dritten Tag [...] war es schon nett.“, um ihre schmerzlichen Auswirkungen mit der Sprache wegzusprechen. In diesem Kontext kommt es in „Anas“ Narration mehrmals zu Widersprüchen im Gesagten. Wenn „Ana“ zum Beispiel an einer Stelle sagt „Ich liebe meine Lehrer.“ und im nächsten Absatz eine Schilderung zu einer Lehrerin folgt, die sie als „furchtbar“ und „schrecklich“ bezeichnet, eröffnet sich ein komplexes Bild von den subjektivierenden Erfahrungen im Schulalltag.

## **7.2 Erster Schultag als Subjektivationsritus**

Den ersten Schultag inszeniert „Ana“ in ihrer Erzählung als von herausragender Bedeutung. Gleich im ersten Absatz des Transkripttexts kommt sie auf die Einsamkeit zu sprechen, die sich für sie in der Erinnerung mit dem ersten Schultag verbindet – „Ich fühlte mich, als ob ich die einzige Fremde wäre.“ Diese Aussage weist auf eine stark subjektivierende Wirkung der Ereignisse zu Beginn des Schuljahres hin, die sich vor allem in Fremdheitserfahrungen und Gefühlen der Ausgeschlossenheit zeigen. Im weiteren Verlauf findet „Ana“ auch eine plausible Erklärung für ihre Gefühle des „Nicht-dazu-Gehörens“ – die verletzenden Worte zweier Klassenkamerad.innen, die sofort auf ihren „Mangel“, der deutschen Sprache nicht im umfassenden Sinn mächtig zu sein, abzielen. Diese *hate spe-*

ech, diese verletzenden Worte, verfehlen ihre Wirkung nicht und weisen „Ana“ einen Platz zwar innerhalb der Klasse, aber doch außerhalb der Gruppe, nämlich als eine, „die nicht Deutsch kann“, zu. So wird ein bis dato noch eher im Verborgenen sich entwickelnder Prozess der Subjektivierung plötzlich für „Ana“ konkret – sie wird auf die Rolle, die sie im Schulsystem hat (außerordentliche Schülerin) direkt hingewiesen, ihres Platzes verwiesen. „Unterordnung als Möglichkeitsbedingung [der] Existenz.“ (Butler 2001: 13) findet statt. Die Folge ist ein Trauma, das das zukünftige Handeln „Anas“ entscheidend beeinflusst. Sie zieht sich zurück und nimmt ihre Rolle als die, die nicht sprechen kann, an. Als Überschuss könnte bewertet werden, dass „Ana“, wie auch im Verlauf noch ersichtlich werden wird, diese „Anrufung“ als Andere nicht wirklich nachvollziehen kann. „Ein paar Buben haben die, die die Sprache nicht können, geärgert. Einfach so!“ Die zurückgezogene Rolle des Schulalltags scheint in diesem Moment vergessen und eine Kritik und ein Bedürfnis nach Widerstand gegen die ungerechte Behandlung zeigen sich in dem empörten Tonfall des „Einfach so!“.

Indem „Ana“ die Ängste, die sie mit dem Erleben am ersten Schultag verbindet („Ich war sehr nervös. Weil ich wusste nicht ob ich die einzige bin, die eine Fremdsprache hat.“), an mehreren Stellen des Interviews zitiert und reformuliert („Davor hatte ich am ersten Schultag Angst, dass ich was Falsches sagen werde, dass sie mich nicht verstehen werden.“), und sie mit konkreten Erfahrungen konterkariert („Ein paar Buben haben die, die die Sprache nicht können, geärgert. Einfach so!“ verschmelzen die von außen an sie herantretenden subjektivierenden Effekte mit der subjektivierenden Kraft der eigenen Ängste. Ob die Angst durch die verletzenden Worte der Mitschüler.innen, die Strukturen des Schulsystems oder die eigenen Erwartungen entstanden ist, kann nicht mehr auseinanderdividiert werden.

Wenn „Ana“ sagt, dass die Buben schon beim ersten Reinkommen wussten, dass es hier „Kinder ohne Sprache“ geben wird, zeigt sich in dieser Narration eine strukturelle diskriminierende Auswirkung auf sie, deren Ursprung und Begründung nicht mehr nachverfolgt werden kann. Konstatiert werden kann nur die Anrufung „Du bist ohne Sprache!“, die im Kontext des ersten Schultags als Anti-Initiationsritual gesehen werden kann, als erste Stabilisierung der Grenze zwischen Dazugehören und Nicht-Dazugehören. Woher und wie diese Anrufung

passiert, ist weniger von Bedeutung als dass sie passiert und dass ihre subjektivierende Wirkung großen Einfluss auf den spätern Schulalltag der als „ohne Sprache“ Angerufenen hat.

Die Diskriminierung durch Klassenkamerad.innen ist an diesem ersten Schultag nicht das einzige subjektivierende Erlebnis, das „Ana“ beschreibt. Indem sie von dem Missverständnis in der Straßenbahn berichtet („Woher kommst du?“ Antwort: „Nach Hause.“), beschreibt sie eine Anrufung, die in ihrer womöglich durchwegs positiven Intention der Fragenden, ein Gespräch auf dem Nachhauseweg zu beginnen, eine unterwerfende, in den Bereich der nicht oder falsch Sprechenden verweisende, Wirkung hat. Die Scham und die traumatisierende Wirkung spielen sich dabei ausschließlich in „Ana“ selbst ab, ja sind höchstwahrscheinlich für ihre Klassenkameradin gar nicht nachvollziehbar. Es zeigt sich hier ein von „Ana“ als wesentlich empfundener Diskurs des passenden Sprechens, dem anzugehören sie in dieser Situation nicht vermag.

### **7.3 Sprachlosigkeit und Sprachverstöße mit Butler**

Im Theoriekapitel (Kapitel 3) wurde Butlers Subjektivierungstheorie vorgestellt als eine, die die Sprache konstitutiv dem Individuum/Subjekt vorgängig deutet und dieses erst durch Subjektivierung durch die Sprache in die Sprache einführt. Wie sind nun Sprechakte und diskursive Strukturen mit Butler zu deuten, die Zuschreibungen wie „Sprachlosigkeit“ und „Verstöße“ gegen die Sprachen beinhalten? Oder mit anderen Worten – wie ist es mit Butler zu verstehen, wenn „Ana“ von ihren Klassenkameraden als „sprachlos“ angesprochen wird? Butler schreibt, dass die Fähigkeit, jemanden anzureden, sich offenbar von der Tatsache ableitet, angeredet zu werden“ (Butler 2006:55). Schweigen und Sprechen erklären sich beide aus der grundsätzlichen sprachlichen Struktur und sind zwei Formen, wie sich diese ausdrückt. „Denn man kann auch gerade durch das Schweigen, durch die Tatsache, nicht angesprochen zu werden, angerufen oder auf seinen Platz verwiesen werden bzw. einen Platz erhalten – was schmerzhaft deutlich wird, wenn wir entdecken, dass wir lieber erniedrigt als nicht angesprochen werden.“ (Butler 2006: 49f.) Was bedeutet es mit Butler, wenn anrufende Praktiken ihrem „Objekt“ der Anrufung die Sprache „absprechen“? An einem empfindlichen Punkt

überschneiden die Sprechakte der Mitschüler:innen sich mit der Maßnahme „außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin“ – sie sprechen das „Subjekt“ „Ana“ als (noch) nicht handlungsfähig an, da, in der Wahrnehmung des Umfelds, sprachunfähig. Dies ist in Butlers Theorieverständnis eine paradoxe Anrufungspraxis denn angerufen werden können überhaupt nur sprachfähige Subjekte, ansonsten würde der Sprechakt der Anrufung scheitern. Zudem zeigt „Ana“ ihre Fähigkeit zu Sprechen dadurch, dass sie mit den Anrufungen des Umfelds umgeht, sie zur Kenntnis nimmt und durchaus in einem sprachlich adäquaten Sinn reagiert. Sie unterläuft die Zuschreibung, nicht sprechen zu können. Ein weiteres Indiz für „Anas“ „Sprechen können“ ist ihre starke Sensibilität für inadäquates Sprechen, die ebenfalls belegt, dass „Ana“ sprachfähig und handlungsfähig ist - ansonsten wäre für sie unpassendes Sprechen also solches gar nicht erkennbar.

Sprachlosigkeit wird mit der Butlerschen Subjektivationstheorie so als Konstrukt sichtbar, das offensichtlich dazu dienen soll, einzelnen „Subjekte“ ihren Platz in der Gesellschaft zuzuweisen, so wie die Geschlechterdifferenz dazu dient, die historisch verankerte Aufteilung in Männlein und Weiblein abzusichern und weiter zu produzieren. Indem „Ana“ angesprochen wird, und durch verletzende Worte „zum Schweigen gebracht“ wird, handelt es sich um ein Schweigen innerhalb der sprachlichen Ordnung und auch „Anas“ Rückzug in das Schweigen vollzieht sich nach dieser Theorie innerhalb der sprachlichen Ordnung. Es ist also ein aufmerksames Schweigen, ein Schweigen, das im Grunde doch teilnimmt, wenn auch von der Mehrheit der Mitmenschen unbemerkt.

#### **7.4 Isolation, Ratlosigkeit**

Aus der sprachlichen Verfasstheit ergibt sich mit Butler das Problem, die (Hinter-)Gründe von Erlebnissen von einzelnen Subjekten nicht gänzlich rational (=sprachlich) erfassen zu können. „Die Zeit des Diskurses ist nicht die Zeit des Subjekts.“ (Butler 2006: 55)

Begebenheiten im Schulalltag werden im Interview mehrmals mit Aussagen wie „Ich weiß nicht warum sie das machen.“ oder „Warum ist das so?“ kommentiert. Das System, in dem „Ana“ mit interagiert, erscheint ihr als undurchsichtig. Besonders die Gruppenbildungen in der Klassengemeinschaft und die damit zusammenhängenden Konflikte bereiten ihr Kopfzerbrechen. „Am Anfang zum Beispiel waren alle Mädchen gemeinsam. Und dann ist was passiert und die Gruppen haben sich geteilt, ich weiß nicht warum.“ Auffällig ist auch ihre Perspektive – „Ana“ „agiert“ nicht im Klassengeschehen, sondern beobachtet. Ihr Platz als Außenseiterin hat sich über die oben genannten subjektivierenden Anrufungen verfestigt.

Den Grund darin sehe ich in der unterwerfenden Anrufungspraxis, die sich einerseits strukturell, durch die Rollenzuweisung als „außerordentliche Schülerin“ ergibt, andererseits aus den wiederholten Anrufungen als „Nicht-Sprechende“ und „Nicht-Verstehende“, denen „Ana“ wenig entgegenzusetzen hat außer Schweigen. Denn wie sollte sie darauf reagieren, dass die anderen Kinder ihr die Kommunikationsfähigkeit absprechen? „Ana“ nimmt ihre Außenseiterinnenrolle an. Durch die vielen Anzeichen der Ratlosigkeit im Interview zeigt sich jedoch, dass sie diese Rolle nicht unkritisch, sondern mit einem Willen zur Selbstbestimmung akzeptiert. Vielleicht fehlt ihr in den Augen des Umfelds die Fähigkeit, am Geschehen zu partizipieren, dass sie sich jedoch über das, was sie erbt und beobachtet, Gedanken macht, kann ihr nicht verboten werden. Effekt daraus sind scharfsinnige Analysen zum Schulalltag, an dem „Ana“ vor allem beobachtend teilnimmt. Diese Beobachtungen stehen vor allem im Zeichen einer Ratlosigkeit über das „System Schule“, wie es sich für „Ana“ präsentiert.

Zum einen steht da die Ratlosigkeit über die Behandlung durch die Klassenkollegen, die, wie oben schon erwähnt, eine scheinbare Sprachlosigkeit voraussetzen. „Ana“ beschreibt sehr konkret die Sprechakte, mit denen diese unterwerfende Anrufung passiert: „Besser nicht mit ihr befreundet sein! Lassen wir sie wo anders! Sie kann's nicht. Wir können nicht mit ihr reden.“ Indem „Ana“ sprachliche Anrufungen zitiert, die ihre Ausgrenzung aus der Gruppe belegen, zeigt sich noch

einmal der Irrtum von der Sprachlosigkeit „Anas“. Auch mit Selbstanrufungen führt „Ana“ diese ausgrenzenden Strukturen aus: „Da habe ich gedacht, dass ich mich besser mit niemandem anfreunde.“ Die subjektivierenden Mechanismen zeigen sich für „Ana“ als undurchsichtig, rätselhaft, dennoch bestätigen sie die ausgrenzenden Praktiken durch ihre eigene Entscheidung, selbst auch gar nicht dazugehören zu wollen.

Das Gefühl „Anas“, gar nicht dazugehören zu wollen, kann als subjektivierender Effekt gedeutet werden. Da die Gruppe „Ana“ nicht als „Deutsch Sprechende“ integriert, sondern als die, die „nicht sprechen kann“, wird bei ihr ein Mechanismus ausgelöst, durch den sich „Ana“ zwar dieser Subjektivierung fügt, allerdings in ihr auch selbstständige Konsequenzen zieht. Neben der (freiwillig-unfreiwilligen) Isolation ist die positive Bezugsfolie „Polen“ eine Reaktion auf die unnachvollziehbaren Geschehnisse im Schulalltag.

## **7.5 Konstrukt ‚Polen‘ als Gegen-Subjektivierung**

Da sie nur mit Einschränkungen im österreichischen Schulsystem dazugehört und die Logik hinter dieser Zugehörigkeit für sie nicht nachvollziehbar ist, sucht sich „Ana“ neben der Isolation auch noch einen positiven Bezugspunkt – die erinnerte Heimat ‚Polen‘. Die Schulerlebnisse dort werden im krassen Gegensatz zum brutal und diskriminierend empfundenen österreichischen Schulalltag „erinnert“ und heraufbeschworen. Heimatvorstellungen funktionieren als positive „Gegen-Subjektivierung“ und machen die traumatisierenden Erlebnisse ertragbar, da es „nur“ hier so ist, und in Polen nicht so war. „Ana“ baut sich in ihrer Imagination ein befreiendes und stärkendes Subjektivierungsritual auf, das über (imaginiert oder nicht imaginiert ist hierbei egal) Anrufungen funktioniert á la „In Polen war das nicht so.“; „In Polen war jeder mit jedem befreundet.“. Ebenso wird die schmerzhafteste Erfahrung, als Sündenbock für das Verlieren bei einem Ballspiel im Sportunterricht herhalten zu müssen („Wir haben wegen Ana verloren“) mit derselben, positiv gewendeten Situation in Polen konterkariert („Oder in Polen, wenn wer verloren hat – das macht nichts, das ist nur ein Spiel!“).

Dieselbe Argumentation findet sich an einer anderen Stelle des Interviewtranskripts, die in ähnlicher Weise traumatisierende Erlebnisse zum Inhalt hat. „Ana“ erzählt hier davon, dass sich die Kinder in der Pause schlagen. Die Erzählpassage wird von ihr wie folgt zusammengefasst: „Das war für mich ein Schock, denn wer würde sich in Polen ohne Grund schlagen?“ In dieser Aussage steckt m.E. Ratlosigkeit und Ohnmachtserfahrung, die durch die Referenz auf das als rational und nachvollziehbar erlebte „Polen“ ausgeglichen werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass „Ana“ ihre Unzufriedenheit über verschiedene Zustände ausdrückt und diese Unzufriedenheit dann wieder als schmerzhaft/schamvoll erlebt. In der Intention ihre Unzufriedenheit zu rechtfertigen, bezieht sie sich auf das Konstrukt „Polen“ und konstatiert, dass die Zustände ja in Polen auch nicht so wären und begründet damit ihre Irritation.

## **7.6 Selbstbild und Selbstanrufung**

Mehrere Situationen lassen Rückschlüsse auf „Anas“ Selbstbild und Selbstanrufung bzw. Effekte der Subjektivationspraktiken in ihrem Selbstbild zu.

Zunächst ist die Einsamkeit und Fremdheitserfahrung prägend für „Anas“ Selbstbild, die sich ausdrückt in der Erzählung, dass „Ana“ am ersten Schultag dachte, sie wäre die einzige Fremde. Diese Außenseiterposition macht „Ana“ vorsichtig. Sie geht Konflikten aus dem Weg. So sagt sie zum Beispiel im Hinblick auf eine Rauferei: „Ich wollte nicht an ihrer Stelle sein“. In den Erzählpassagen ist eigentlich kein aktives Handeln „Anas“ im Schulalltag ablesbar. „Ana“ reagiert auf das, was sie erlebt meist mit Zurückhaltung. Disziplinäre Probleme sind für sie tabu, sie will nicht auffallen. So kann sie sich gar nicht vorstellen, was die Lehrerin dazu gesagt hätte, wenn sie „Ana“ bei einer Rauferei erwischt hätte. Ebenso würde sie niemals zu Lehrpersonen gehen, um zu petzen oder um Hilfe zu holen, da sie, nach eigenen Aussagen noch nicht in einer Situation war, wo das notwendig gewesen wäre. Auf die Frage, ob sie sich in Polen an die Lehrer:innen gewandt hätte, antwortet sie „Ja, fast täglich!“ Ihr reagierendes Handeln ist auch im Bezug auf Leistung bemerkbar. Sie zeigt sich genügsam: „Ich finde, dass ich gut bin, in dem was ich mache. (...) Mir reicht das.“ Auch die starke Betroffenheit über den Schulausschluss ihres Klassenkameraden kann im Zusammenhang mit ihrer Strategie der Unscheinbarkeit gelesen werden. Auch wenn das Verhalten des

Jungen in gewisserweise als Gegensatz zu „Anas“ darstellt, so empfindet sie sein Schicksal als bedrohlich und traumatisch. „Ana“ lebt mit dem Ausgeschlossenen mit, da sie wie er an den Rand der Gemeinschaft gedrängt wird. Dass es die Möglichkeit gibt, aus der Klasse ausgeschlossen zu werden, lässt „Ana“ ihre eigene Legitimation hinterfragen und führt ihr vor Augen, dass es keine Selbstverständlichkeit ist, im Schulsystem „dabei“ zu sein, auch hier zeigt sich das Schulsystem für „Ana“ als „für Privilegierte“.

Durch die vielen Erlebnisse, in denen sie, oft ohne für sie nachvollziehbare Gründe, ausgegrenzt wurde, ergibt sich für sie eine permanente Angst davor, sich falsch zu verhalten. Das Verhalten des Jungen steht dabei exemplarisch für dieses falsche Verhalten, das für „Ana“ immer eine reale Bedrohung darstellt und sie dazu bringt, sich zurückzuziehen. Dies scheint auch das zu sein, was von ihr verlangt wird. Sie bekommt keine Noten, also hat sie sich ruhig und anständig zu verhalten. Auffälligkeiten den Lehrpersonen gegenüber sind für sie in ihrem Selbstbild tabu.

Dazu kommt ein Drang zu Individualität, wenn sie selbstbestimmt sagt: „Ich will nicht so sein wie alle anderen.“ Interessanterweise passt diese Aussage auch gut zu den Wirkungen, die ich in der Maßnahme „außerordentliche Schülerin“ vermutete, einzelne Schüler:innen zu individualisieren. Zudem kann das Selbstbild, nicht so wie alle anderen sein zu wollen, auch im Kontrast mit subjektivierenden Aussagen gelesen werden, die ihr genau vorschreiben, dass sie nicht so ist, oder nicht so zu sein hat wie „alle anderen“. („Zum Beispiel am Anfang, wie jeder gesehen hat, dass ich nicht sprechen kann, da hat jeder geglaubt: ‚Ah, nicht mit ihr anfreunden! Lassen wir sie irgendwo stehen. Sie kann es nicht.‘“)

## **7.7 Zeugnissituation und Handlungsmacht**

Die Erzählpassage „Zeugnis“ stellt neben dem Thema „erster Schultag“ eine der wichtigsten Passagen des Interviews dar. „Anas“ Umgang mit dem Erlebten veranschaulicht Schritt für Schritt subjektivierende Effekte ihres Daseins als „außerordentliche Schülerin“. Sie erzählt hier sehr emotional, was darauf hinweist, wie relevant die Zeugnisverteilung im Schulalltag ist. Die unterwerfenden Tendenzen

der in § 4 SchUG vorgesehenen Praxis des „Nicht-Benotens“ werden hier deutlich.

Zunächst bestätigt „Ana“ die von mir schon in Kapitel 4 erwähnte Bedeutung von Noten als Werkzeug der Aufmerksamkeit und Anerkennung im Schulsystem, indem sie auf die Frage, wie ihr Zeugnis ausgefallen wäre, freudig mit „Ich habe zwei Einser bekommen!“ antwortet und erst nach mehreren Nachfragen versteht, dass ich auch wissen will, in welchen Fächern sie diese Einser bekommen hat. Dieser Eindruck bestätigt sich auch, da „Ana“ erst nachdenken muss, in welchen Fächern sie da eigentlich benotet worden ist. Auch unterdrückend-ausgrenzende Momente sind in dieser Situation spürbar, wenn „Ana“ sagt, sie hätte „gar nichts“ bekommen sollen (also kein Zeugnis). In den Tagen (oder Wochen?) vor der Zeugnisverteilung hatte „Ana“ also die ganze Zeit geglaubt, sie würde keine Noten/kein Zeugnis bekommen. Offensichtlich wurde sie auch nicht darauf angesprochen.

Eine wiederaneignende Praxis im Sinne von Handlungsmacht ist deshalb in dieser Situation erkennbar, da „Ana“ aus dem Umstand, keine „wirklichen“ Noten und Leistungsbeurteilungen zu bekommen, eine positive, freudige Situation macht und diese beiden Noten, obwohl sie nicht als solche intendiert waren, zu Beweisen ihres guten Abschneidens macht. Ihre Mutter bestätigt diese Strategie, indem sie verspricht, das Dokument (den „Zettel“, wie „Ana“ auf Deutsch im Interview die Semesternachricht nennt) einzurahmen und aufzuhängen.

## **7.8 Zusammenfassung**

Die genannten Situationen zeichnen ein komplexes Bild von den subjektivierenden Praktiken im Schulalltag und die individuellen Reaktionen „Anas“ auf das von ihr vorgefundene System der Ein- und Ausschlüsse. In den Situationen wird erkennbar, wie sich „Ana“ mit den auf sie einströmenden subjektivierenden Effekten umgeht, wie sie diese verinnerlicht, aber auch abweist oder kanalisiert. Ebenfalls zeigt sich, dass „Ana“ in ihrer zurückhaltenden und dennoch für ihr Alter reflektierten Art und ihrer vorsichtigen Handlungsweisen sich einen Freiraum geschaffen hat.

Von Beginn des Schuljahres an zeigt sich in der unterdrückenden Anrufungspraxis ihres Umfelds (v.a. Mitschüler.innen) auch ein Zögern, eine Angst vor dem vermeintlich Fremden, die für „Ana“ zwar nicht immer nachvollziehbar ist, die aber auch Möglichkeiten schafft. „Ana“ wird zwar diskriminiert, sie wird aber auch in Ruhe gelassen und in ihrer beobachtenden Haltung „akzeptiert“. Dass „Ana“ dadurch des Öfteren übersehen wird, hat seine positiven und negativen Seiten. Im Zusammenhang mit dem Zeugnis lässt sie sich ihre Freude von niemandem nehmen, vermutlich teilt sie diese auch mit niemandem, außer mit ihrer Mutter.

Die Erlebnisse des ersten Schultags können zudem als ein Zusammenhang zwischen rechtlich-gesellschaftlichen Normierungen („außerordentliche Schülerin“) und individuellen Auswirkungen gesehen werden. Es kann mit Butlers Theorie auf ein Kontinuum zwischen struktureller Anrufung „die Schülerin, die nicht der Unterrichtssprache folgen kann“ und individueller Anrufung durch Klassenkamerad.innen „Die kann’s nicht. Lassen wir sie.“ ausgegangen werden. Die Anrufungen als „Sprachlose“ werden in der Interviewsituation entkräftet – „Ana“ präsentiert eine komplexe sprachliche Darstellung ihrer Lebensumstände. Die vom Gesetzestext und von den Mitschüler.innen konstatierte Sprachlosigkeit löst bei „Ana“ eher Irritation aus, da sie im privaten Umfeld, zum Beispiel in Gesprächen mit ihrer Mutter, und wie beim Interview im Gespräch mit mir, permanent ihre Sprachlichkeit pflegt. Als Seiteneinsteiger.in in Österreich kommt sie erst mit dem Konstrukt der „Sprachlosigkeit“ in Berührung und kann wenig damit anfangen. Sie empfindet ihre „Sprachlosigkeit“ in keiner Weise als so absolut, wie es der Gesetzestext und die Anrufungen der Mitschüler.innen konstatieren, vielmehr kann von „Sprachlosigkeit“ als einem Konstrukt gesprochen werden.

## 8 SCHLUSS

Das Forschungsfeld „Seiteneinsteiger.innen im österreichischen Bildungssystem“, in der juristische und bildungstheoretische Kontexte ineinanderfließen, lässt es ebenso wenig wie das für die Untersuchung zentrale Butlersche Theoriekonzept zu, von stabilen Ergebnissen dieser Arbeit zu sprechen. Vielmehr ist diese Arbeit als ein Versuch zu werten, komplexe gesellschaftliche Konstrukte, wie das des/der „Seiteneinsteiger.in“ in einem wissenschaftlichen Rahmen zu diskutieren und dabei auch Betroffene als Expert.innen ihrer eigenen Lebenssituation zu Wort kommen zu lassen.

Butlers Subjektivierungstheorie zeigte Möglichkeiten auf, sowohl die Rechtslage als Ausgangssituation als auch die persönlichen Erlebnisse einer Betroffenen subjektivierungskritisch, auf die unterdrückend-ermöglichenden (Selbst-)Anrufungen hinzu reflektieren. Die Bedeutung von sprachlichen Äußerungen als Zuschreibungen und damit als normierende und subjektivierende Praktiken konnte mit der Butlerschen Theorie auf rechtlich-struktureller Ebene und auf subjektivpersönlicher Ebene gezeigt werden. Ebenso wurde der Forschungsprozess auf die normierenden und subjektivierenden Wirkungen hin kritisch reflektiert.

Mit der Durchführung eines narrativ-biographischen Interviews in der Muttersprache einer betroffenen Seiteneinsteigerin wurde eine Perspektive aufgezeigt, die Situation von Seiteneinsteiger.innen aus ihrer persönlichen Sicht zu betrachten. Die Ergebnisse des muttersprachlichen Interviews bieten einen Einblick in die (sprachliche) „Welt“ der Seiteneinsteigerin und machen deutlich, dass es hier großes Potential zur Analyse gibt. Eine 12-jährige Seiteneinsteigerin kam als Expertin für ihre Lebensumstände zu Wort und leistete einen wichtigen Beitrag zu den Erkenntnissen dieser Arbeit.

Zusammenfassend kann die Eingliederung einer Seiteneinsteigerin im Schulalltag zugespitzt als *Herausforderung* (vgl. Rose 2012) für alle Beteiligten gefasst werden. Benachteiligende Unterscheidungspraktiken wirken sich auf Seiteneinsteiger.innen in komplexen Subjektivierungspraktiken aus, die sich in der vorliegenden Arbeit vor allem über die Metapher der „Sprachlosigkeit“ ausdrücken. Diese finden sich sowohl in den Gesetzestexten und Umsetzungsformen des § 4 des SchUG zur Regelung der Beschulung als „außerordentliche Schüler.innen“,

als auch in den Anrufungspraktiken innerhalb des Feldes „Schulalltag“, wie die Auswertung der Fallstudie zeigte. Mit Butlers Sprach- und Handlungstheorie kann von einer gegenseitigen Beeinflussung struktureller Rahmenbedingungen (in Form von Gesetzen und Maßnahmen) und der (schul-)alltäglichen Praxis ausgegangen werden. Ebenso zeigte die Interpretation des Handlungsspielraums der betroffenen Schüler.innen mit Butlerschen Begriffen einen Ausweg aus einer defizitären Perspektive auf Seiteneinsteiger.innen im Schulsystem auf.

Das Selbstbild der Seiteneinsteigerin als „Außenstehende“, das sprachlich-diskursiv erzeugt wird, kann als subjektivierender Effekt verstanden werden, aus diesem Kontext heraus unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten und Handlungsmuster sich ergeben. Mit dem Konzept der Iteration bzw. Re-Iteration können die Anrufungsszenarien als ermöglichende Momente verstanden werden, der Benachteiligung im Schulalltag und auf gesellschaftlicher Ebene in Form von Gesetzen, entgegenzutreten. Die Fallinterpretation wies Beispiele für eine solche Wiederaneignung im Butlerschen Sinne aus.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass der Status als „außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin“ für die Lebensrealität von Seiteneinsteiger.innen eine bedeutende, ja existenzielle Rolle spielt bzw. sich strukturelle Rahmenbedingungen auf zwischenmenschlicher Ebene und im Schulalltag widerspiegeln und vice versa. Weitere Forschung zu dieser Verzahnung von strukturellen Rahmenbedingungen mit der alltäglichen „Schulpraxis“ wäre wünschenswert.

Wenn die Ausführungen Interesse für die Situation von Seiteneinsteiger.innen wecken und Anstoß für weitere Forschungsarbeit in diesem Bereich geben konnten, wurde das Ziel dieser Arbeit erreicht.

## 9 LITERATURVERZEICHNIS

- Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg: Verlag für das Studium der Arbeiterbewegung.
- Austin, John L. (2002): Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words) Stuttgart: Reclam.
- Benhabib, Seyla (1995): Selbst im Kontext. Kommunikative Ethik im Spannungsfeld von Feminismus, Kommunitarismus und Postmoderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre(1970): Soziologie der symbolischen Formen. 1.Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1991) Das Unbehagen der Geschlechter. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1993): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2006): Hass spricht. Zur Politik des Performativen. 1.Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Cummins, Jim (1991) Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts. AILA Review 8, 75-89.
- Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat.
- Derrida, Jacques (2001): „Signatur Ereignis Kontext“ in: Limited Inc. Hg. v. Peter Engelmann. Dt. Erstausgabe. Wien: Passagen.
- Dirim, İnci (2013): „Deutsch als Zweitsprache“ als Fachgebiet. Online: <https://germanistik.univie.ac.at/personen/dirim-inci/>, abgerufen am 25.8.2015
- Düwell, Susanne, Pethes, Nicolas (Hg.) (2014): Fall, Fallgeschichte, Fallstudie: Theorie und Geschichte einer Wissensform. Frankfurt/New York: Campus.
- Foucault, Michel(1987): „Das Subjekt und die Macht.“ In: Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul (Hg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. 2.Aufl. Weinheim: Belz. S. 241-261.
- Foucault, Michel (1978): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. 1.Aufl Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2000): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Foucault, Michel (2005): Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band IV. 1980-1988. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gomolla, Mechthild; Radtke; Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske u. Budrich.
- Informationsblätter zum Schulrecht (2007). Teil 1. Online:  
[https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/info/schulrecht\\_info\\_1\\_5820.pdf?4dzi3h](https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/info/schulrecht_info_1_5820.pdf?4dzi3h),  
 abgerufen am 6. 8. 2015.
- Khakpour, Natascha(2015): „Alles steht und fällt mit der Deutschnote“ in: Thoma, Nadja; Knappik, Magdalena (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript.
- Krämer, Sybille (2001): Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts. Frankfurt am Main.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Mecheril, Paul (2015): Wer erkennt wen? Forschungsethische Fragen in Bezug auf das Verhältnis von Forschenden und Beforschten. Vortrag gehalten am 29.6.2015 am Institut Deutsch als Zweitsprache der Universität Wien.
- Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (2006) „Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations)pädagogischen Zusammenhangs“ in: Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann. S. 1-20.
- Nietzsche, Friedrich (1991): Zur Genealogie der Moral. Berlin: Akademie-Verl.
- Nussbaum, Martha (1999): „The Professor of Parody.“ Online:  
<http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Nussbaum-Butler-Critique-NR-2-99.pdf>, abgerufen am: 20. 7.2015.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Rosenthal, Gabriele (2005): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim [u.a.]:Juventa.
- Schulunterrichtsgesetz (SchUG): § 3 und § 4 Online:  
[www.jusline.at/17\\_Unterrichtsarbeit\\_schUG.html](http://www.jusline.at/17_Unterrichtsarbeit_schUG.html), abgerufen am 5.8.2015.
- Schuller, Marianne (1994): „Zur Wahrheit der Dichtung des narrativen Interviews. Literaturwissenschaftliche Stichworte zu ‚Felix‘“ in: Hans-Christoph Koller; Rainer Kookermohr: Lebensgeschichte als Text. Zur Artikulation problematischer Bildungsprozesse. Weinheim. S. 79-89.
- Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Hagen: Fernuniversitätsverlag Hagen.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet(1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz

## **10 ANHANG**

### **10.1 Zusammenfassung**

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie Seiteneinsteiger.innen im österreichischen Schulsystem über ihre eigene Lebenswirklichkeit denken und wie sie diese wahrnehmen. Dazu wählte ich als Methode eine Fallstudie, deren Kern die Durchführung eines narrativ-biographischen Interviews darstellt.

Im theoretischen Teil der Arbeit werden Butlers Subjektivierungstheorie und deren wichtigste Theoreme (Subjektivierung, Anrufung, Verletzlichkeit, sprachliche Verfasstheit des Subjekts, Performativität, Iterabilität) dargestellt. Im Anschluss daran werden die gesetzlichen Voraussetzungen des Schulbesuchs von Seiteneinsteiger.innen im österreichischen Bildungssystem kritisch erörtert. Danach werden die Methoden der Fallstudie beschrieben sowie der Forschungsprozess reflektiert. Im Kapitel ‚Auswertung‘ werden die Ergebnisse des Interviews zunächst zusammenfassend dargestellt und im Kapitel ‚Theoretisierung‘ mit Butlers Subjektivierungstheorie verbunden. Dabei werden die im Interview erhobenen Daten als Phänomene der Subjektivierung interpretiert, in denen das für Butler spezifische Konzept der sprachlichen Verfasstheit des Menschen erkennbar ist.

#### **Schlagwörter:**

Judith Butler/ Subjektivierung/ Anrufung/ narrativ-biographisches Interview/ Seiteneinsteiger/Seiteneinsteigerin/ außerordentlicher Schüler/außerordentliche Schülerin

## 10.2 Lebenslauf

Helene Hinterberger

geb. Wien (Österreich)

### Bildungsweg

<b>1993-1997</b>	<b>Volksschule</b> in Wien 22, Hardeggasse
<b>1997 – 2005</b>	<b>BG und BOG</b> Abschluss Matura (mit Auszeichnung) in Wien 22, Polgarstraße
<b>2005-2015</b>	<b>Universität Wien</b> Diplomstudium Lehramt Deutsch/Psychologie und Philosophie Abschluss: Magistra der Philosophie (Mag.phil.)