

Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Institut für Bildungsphilosophie, Anthropologie und
Pädagogik der Lebensspanne
SS 2018

Masterarbeit

**Sprachliche Gewalt durch Anrufung bei Menschen mit
Typ-1-Diabetes**

Erstgutachter: Dr. Tim Schmidt

Zweitgutachter: Patrick Vetter

Thomas Breuer
Uferstraße 40
04442 Zwenkau
Tel.: 0176/97443201
Mail: tbreuer2@smail.uni-koeln.de
Matrikelnr.: 5616999

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

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Einleitung	1
2. Diabetes Mellitus Typ 1	6
2.1 Allgemeines und Epidemiologie	6
2.2 Symptomatik, Diagnostik, Ursachen	6
2.3 Therapie	7
2.4 Komplikationen	8
3. Bildung als Transformation	10
4. Judith Butlers Konzept der Anrufung	12
4.1 Performativität – die Macht der Sprache	12
4.2 Voraussetzungen für die performative Wirkung von Sprechakten	14
4.2.1 Autorität und Konventionen	14
4.2.2 Die Notwendigkeit der Wiederholung	15
4.3 Die Anrufung	17
4.4 Die Gewalt der Anrufung	20
4.4.1 Die Machtlosigkeit des Subjekts	20
4.4.2 Die Macht der Normen und die Materialisierung	22
4.4.3 Naturalisierung	23
4.4.4 Die Vereinfachung	24
4.4.5 Möglichkeiten des Widerstands	25
5. Butler als Bildungstheorie	28
6. Das Interview	31
6.1 Anrufungen...	31
6.1.1 ...in der Grundschule	31
6.1.2 ...am Gymnasium	39
6.1.3 ...an der Realschule	44
6.1.4 ...nach der Schulzeit	47
6.2 Materialisierungen	50
6.2.1 Außerkörperliche Materialisierungen	50
6.2.2 Körperliche Materialisierungen	52
6.3 Widerstand	54
6.3.1 ...als Fremdbestimmung	55
6.3.2 ...als Selbstbestimmung	57
7. Fazit	62
8. Literatur	67
9. Anhang	74
9.1 Interview mit Tina – Transkript	74
9.2 Eidesstattliche Versicherung	94

1. Einleitung

„Ich mein, das macht ja was mit dir so, auch schon als Kind, wenn du immer nur (.) Scheiße hörst, wenn die andern halt kacke zu dir sind“ (Interview, 145/146)¹.

So beschreibt Tina² rückblickend ihre Grundschulzeit als Kind mit Typ-1-Diabetes. Diese Stoffwechselerkrankung, für die Tina selbst keinerlei Verantwortung trägt, wurde von ihren Klassenkameraden negativ aufgefasst und genutzt. Dementsprechend wurde Tina selbst auch Opfer von Anfeindung, Diskriminierung und Herabstufungen. Sie selbst beschreibt die Effekte dieses Verhaltens unter der Aussage „das macht ja was mit dir“ – wobei sie anscheinend nicht in der Lage ist, diese Veränderung zu benennen. Offensichtlich ist jedoch der Aspekt der Transformation. Der Begriff der Transformation ist einer der zentralen Begriffe innerhalb der Theorie der Bildung als Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen von Hans-Christoph Koller, der versucht, die Prozesse, die bei der Bildung³ vonstatten gehen, als Veränderung bisheriger Strukturen, Gedankenmuster und Ideen zu begreifen. Es scheint, als ob die Erkrankung an Typ-1-Diabetes und der Umgang ihrer Umwelt damit Transformationsprozesse ausgelöst hat, die in der vorliegenden Arbeit unter Zuhilfenahme von Judith Butlers Theorie der Anrufung untersucht werden sollen. Diese bezieht sich innerhalb ihrer Ausführungen auf verschiedene Philosophen, insbesondere auf Louis Althusser, Michel Foucault, John Austin und Jacques Derrida, deren Theorien sie miteinander verknüpft und erweitert. Die Stärken ihrer Theorie liegen in der Beschreibung der Rolle der Außenwelt für das Individuum, der Fokussierung auf Sprache und Sprachprozesse, sowie der Verknüpfung mit Strukturen der Macht- und Gewaltausübung. Es soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern dieses Modell in der Lage ist, Auslöser und Transformationsprozesse selbst zu identifizieren, sowie die damit einhergehenden Prozesse zu beschreiben und ihre Resultate zu deuten. Ein besonderer Fokus soll dabei auf der Ausübung von Macht und Gewalt gegenüber der Angerufenen liegen.

1 Im Folgenden zitiert als (I, Zeilenangabe).

2 Der Name wurde verändert und alle Angaben, die zur Identifizierung der Person führen könnten, anonymisiert.

3 Bildung ist ein im Laufe der Zeit wandelbarer und diffuser Begriff. Insbesondere die schwierige Definition, Operationalisierbarkeit und empirische Verfügbarkeit geben Anlass für Kritik. Für die genaue Entwicklung des Bildungsbegriffs siehe Böhm/Seichter 2017, S. 74 f. Für die Auslegung des Bildungsbegriffs innerhalb dieser Arbeit siehe 3. Bildung als Transformation.

Hierzu werden innerhalb eines ersten Abschnitts die grundlegenden Informationen zum Typ-1-Diabetes vermittelt. Neben Grundkenntnissen über Epidemiologie, Symptomatik, Diagnostik und Ursachen, soll auch ein kurzer Einblick in die Therapie und die damit einhergehenden Komplikationen gegeben werden. Dies ist zum Verständnis des durchgeführten Interviews und der darin enthaltenen Aussagen und Schlussfolgerungen notwendig. Im Anschluss daran soll die Bildungstheorie von Hans-Christoph Koller vorgestellt werden. Zentral hierfür ist sein Verständnis von Bildung als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen, dass er selbst in Zusammenhang mit verschiedenen Theorien anderer Fachbereiche (u.a. Bourdieus Habituskonzept oder Lacans Psychoanalyse) bringt.

Butlers Modell der Anrufung, aus dem sich Ableitungen zur Beschreibung transformatorischer Bildungsprozesse ziehen lassen, wird im darauf folgenden Abschnitt in seinen Grundzügen dargelegt. Mit diesem beschreibt sie die Subjektwerdung von Individuen, die Performativität und Machtausübung in und durch Sprache sowie die damit einhergehenden Konsequenzen. Sie entwickelt dieses Modell innerhalb verschiedener Werke, wobei der Hauptteil sich innerhalb von *Psyche der Macht* (2015) verorten lässt. Allerdings entwickelt sie Teile ihrer Theorie auch in anderen Werken, u.a. *Körper von Gewicht* (1997) und *Das Unbehagen der Geschlechter* (2012), wobei diese sich maßgeblich mit der diskursiven Entwicklung der Geschlechter auseinandersetzen. Relevant für die Beschreibung der in Sprache angewandten Gewalt ist insbesondere ihr Werk *Haß spricht* (2013). Die zentralen Aspekte ihrer Arbeit werden in mehreren Schritten dargestellt. Anfangs wird der Begriff der Performativität und die performative Wirkung von Sprechakten sowie deren Voraussetzungen erläutert. Darauf aufbauend wird die Anrufung als eine Form des performativen Sprechaktes beschrieben und die damit einhergehenden Konsequenzen dargestellt. Im Anschluss daran folgt eine Beschreibung der verschiedenen Formen von Gewalt, die durch diese Sprechakte ausgeübt werden, der scheinbaren Machtlosigkeit des Subjekts und der Frage nach Möglichkeiten des Widerstands gegen diese Gewalt.

Da Butlers Modell ursprünglich aus der Genderforschung stammt, weist es in großen Teilen keinen direkten Bezug zu Bildung und Transformation auf. Um diesen herzustellen, soll aufbauend auf den Ausführung Kollers eine Brücke zu den Bildungswissenschaften geschlagen werden und die Bedeutung von Butlers Modell für die Identifikation und

Beschreibung von Transformationsprozessen verdeutlicht werden. Daraus resultieren auch aufeinander aufbauende Fragestellungen, deren Beantwortung zum Verständnis und zur Erklärung von Transformation beitragen kann. Diese werden in einem anschließenden analytisch-interpretativen Teil auf die Daten angewendet. Dabei wird allerdings auch die Frage verfolgt, inwiefern sich weitere Aspekte der Theorie Butlers innerhalb der Daten wiederfinden lassen und ob einige dieser Aspekte auch diskussionswürdig oder anfechtbar sind.

Als Datenmaterial zur Beantwortung der Fragestellung wurde ein Interview mit Tina, ca. 20 Jahre alt und wohnhaft in einer norddeutschen Großstadt durchgeführt. Bereits seit Kindesalter an Typ-1-Diabetes erkrankt, hat sie sich auf einen Aufruf zur Beschreibung ihrer Erfahrungen als Mensch mit Typ-1-Diabetes gemeldet. Innerhalb eines 58-minütigen Interviews gibt sie dabei Einblick in ihre subjektiven Erfahrungen und ihre Lebenswelt als Mensch mit Typ-1-Diabetes.⁴ Als Instrument zur Datengewinnung dient hierbei das narrative Interview. Eine Erzählaufforderung führt dabei zu einer freien Erzählung, der sogenannten Eingangs- oder Stehgreiferzählung, des Interviewten⁵. Hierbei liegt das Ziel nicht in der Gewinnung objektiver Daten, sondern in der Sichtbarmachung subjektiver Erfahrungen und Zusammenhänge. Damit einher geht auch die Schilderung innerlicher Vorgänge der Meinungsbildung, persönlichen Entwicklung, anders ausgedrückt, von Transformationsprozessen. Sobald die Eingangserzählung beendet wird, können vom Interviewer Fragen mit Bezug auf das Erzählte gestellt werden. Die Besonderheit der Methode liegt in ihrer Offenheit. Prinzipiell besteht zwar die Möglichkeit, die Erzählung durch die vor dem eigentlichen Interview stattfindende Erklärungsphase zu rahmen und einzuschränken, allerdings ist der Interviewte nichtsdestotrotz frei in der Auswahl dessen, was er erzählen möchte und auf welche Art er es tun möchte. Dementsprechend vielfältig sind auch die möglichen Erfahrungen. Die Relevanz von Erfahrungen bestimmt der Interviewte durch seine Auswahl (vgl. Nohl 2017, 19 ff.; Mayring 2016, 77 ff.; Reichertz 2016, 188 ff.). Im vorliegenden Fall erfolgt mindestens auf zweierlei Art eine Einschränkung: Einerseits in zeitlicher Hinsicht durch die Begrenzung auf die Erlebnisse

4 Bezüglich der Bezeichnung Diabetiker oder Mensch mit Diabetes fanden vor kurzem innerhalb der ‚diabetischen Gemeinschaft‘ intensive Diskussionen statt. Hauptstreitpunkt war dabei die Frage, ob die Bezeichnung *Diabetiker* den Menschen lediglich auf seine Krankheit reduzieren würde, vgl. Soutschek 2016.

5 Die Nutzung des generischen Maskulinums dient der besseren Lesbarkeit. Nichtsdestotrotz sind alle Geschlechter gleichermaßen eingeschlossen.

in ihrer Schulzeit, andererseits auf die Erfahrungen, die mit der Erkrankung in Verbindung stehen.

Die Relevanz des Themas lässt sich in der eingangs beschriebenen Leidenserfahrung verorten. Allein diese ist Anlass genug, die ihr zugrunde liegenden Ursachen und deren Strukturen zu untersuchen um eine Änderung oder Linderung des Leidens zu ermöglichen. Ebenso lassen sich vermeintliche Natürlich- und Selbstverständlichkeiten identifizieren und dekonstruieren. Auf die Diskriminierungserfahrung der Betroffenen bezogen, kann dadurch die Rolle des Umfelds bei einem akzeptablen und adäquaten Umgang mit der Krankheit, der die Grundlage für die Vermeidung von Folgeerkrankungen ist, näher beleuchtet werden. Somit werden auch psychosomatische Aspekte der Diabetestherapie deutlich. Ebenso können aber auch Wechselwirkungen zwischen den sichtbaren therapeutischen Methoden, der Bewertung des Krankheitsbildes durch das Umfeld und der Artikulation derselben analysiert werden. Diese Erkenntnisse können schlussendlich auch auf andere krankheitsbedingte Diskriminierungserfahrungen transferiert werden. Um die damit einhergehenden Konsequenzen, wie beispielsweise die Unterbindung der Anrufung in der Praxis rechtfertigen zu können, muss ein Verständnis für die Wirkungsweise, die ausgeübte Gewalt und möglichen Folgen der Anrufung entstehen. Die langfristigen Folgen lassen sich dabei am ehesten durch die Transformations- und Bildungsprozesse verstehen.

In der neueren Literatur ist Butlers Theorie der Anrufung häufig rezipiert worden – insbesondere die Genderforschung, auf die das theoretische Grundgerüst zugeschnitten war, wurde von ihr beeinflusst. Aber auch andere Bereiche des Sozialen und der Politik konnten von ihren Ausführungen profitieren, weshalb eine entsprechende Vielfalt an Sekundärliteratur, die sich mit ihren Theorien auseinandersetzt, existiert. Innerhalb der Bildungswissenschaften schlägt insbesondere Hans-Christoph Koller die Brücke von Judith Butlers Anrufung zu den transformatorischen Bildungsprozessen. Bezogen auf die Erkrankung an Typ-1-Diabetes wurden die mit der Krankheit einhergehenden Veränderung hauptsächlich auf physisch-biologischer Ebene untersucht. Innerhalb der letzten Jahre haben sich allerdings auch Fortschritte im Bereich der Psychodiabetologie ergeben. Dadurch wurde versucht eine Verbindung zwischen psychischen Beschwerden und körperlichen Veränderungen herzustellen. Allerdings bleiben Untersuchungen dieser Art meist auf Ebene der Motivation und Akzeptanz beschränkt. Ebenso wurden vorwiegend Folgeerkrankungen auf psychischer Ebene, wie beispielsweise Depressionen und das

Verhältnis zum Diabetes, untersucht. Die durch die subjektive Wahrnehmung von Betroffenen erkennbare Veränderung von Denk- und Wahrnehmungsmustern als Aspekte von Bildung sowie die langfristigen Transformationsprozesse und der Einfluss des Umfeldes wurden bisher eher vernachlässigt. Dazu soll diese Arbeit einen Anhaltspunkt geben.

2. Diabetes Mellitus Typ 1

Da der Diabetes das bestimmende Thema dieser Arbeit ist, werden in diesem Abschnitt jene basalen Kenntnisse vermittelt, die zum Verständnis der innerhalb des Interviews getätigten Aussagen notwendig sind.⁶ Gleichzeitig wird auch die Relevanz des Themas unterstrichen und die Empathie gegenüber Betroffenen bestärkt.

2.1 Allgemeines und Epidemiologie

Diabetes Mellitus (griech.: honigsüßer Durchfluss) bezeichnet eine Vielzahl an Stoffwechselerkrankungen, die mit einer Störung des Blutzuckerhaushalts ausgelöst durch unterschiedliche Ursachen einhergeht. Am häufigsten sind dabei die Typen 1 und 2. Typ-1-Diabetes ist eine Autoimmunerkrankung, bei der das körpereigene Immunsystem die insulinproduzierenden Zellen, die so genannten Inselzellen in der Bauchspeicheldrüse, zerstört und somit die Insulinsekretion vorerst vermindert und schließlich einstellt.

In Deutschland leben schätzungsweise 9,1 Millionen erwachsene Diabetiker aller Typen, wobei die Anzahl nicht erkannter Fälle bereits mit eingerechnet ist (vgl. International Diabetes Federation 2017). Bei einem Großteil handelt sich um Typ-2 Diabetiker, lediglich schätzungsweise 312.000 Erwachsene sind an Typ-1-Diabetes erkrankt (vgl. Jacobs/Rathmann 2018). Unter Kindern und Jugendlichen ist Typ 1 allerdings wesentlich verbreiteter. Da kein bundesweites Krankheitsregister existiert, sind lediglich Schätzungen möglich, die von ca. 31.500 betroffenen Kindern und Jugendlichen zwischen 0 und 19 Jahren ausgehen (vgl. Danne/Ziegler 2018).

2.2 Symptomatik, Diagnostik, Ursachen

Typische Symptome eines Typ-1-Diabetes werden durch die erhöhte Konzentration des Zuckers im Blut bewirkt. So wird versucht den nicht verwertbaren Zucker über den Urin auszuscheiden, was einerseits zu erhöhtem Harndrang, andererseits aber auch durch den Flüssigkeitsverlust zu einem erhöhten Durstgefühl führt. Der erhöhte Harndrang

⁶ Die exakten biologischen Vorgänge werden dabei außer Acht gelassen, eine tiefergehende und trotzdem praxisnahe Einführung bietet bspw. Dreyer/Hirsch/Schrader 2018.

beeinflusst den Flüssigkeits- und Nährstoffhaushalt des Körpers und wird häufig mit nächtlichen Wadenkrämpfen in Verbindung gebracht. Des Weiteren entsteht durch das fehlende Insulin eine Unterversorgung des Körpers mit Kohlenhydraten, welche wiederum zu einer ungewollten Gewichtsabnahme, Müdigkeit, Kraftlosigkeit und Kopfschmerzen führt. Weitere Anzeichen können Erbrechen und schlecht heilende Wunden sein (vgl. o.A. 2017).

Die Diagnostik wird üblicherweise mithilfe von Blutzuckertests durchgeführt. Hierfür existieren verschiedene Verfahren, bei denen erhöhte Blutzuckerwerte als Indiz für den Insulinmangel herangezogen werden. Zum Ausschluss anderer Diabetestypen wird ein Antikörpertest durchgeführt, der die erhöhten Blutzuckerwerte mit der Zerstörung der Insulinzellen, die für die Insulinproduktion notwendig sind, in Verbindung bringt. Ein weiterer Nachweis des Diabetes kann über den sogenannten HbA1c geschehen – dieser spiegelt durch die Messung des Anteils des Gesamthämoglobins, an den Glukose gebunden ist, den durchschnittlichen Blutzuckerwert der letzten 3 Monate wieder und ist somit ein Indikator für langfristig erhöhte Blutzuckerwerte (vgl. ebd.).

Die Ursachen für die Entstehung eines Typ-1-Diabetes konnte bisher nicht genau bestimmt werden, wahrscheinlich ist allerdings das Zusammenwirken verschiedener Faktoren. So wurden genetische Einflussfaktoren identifiziert, die aber allein kein alleiniges Kriterium für die Auslösung sind. Ebenfalls wird verschiedenen Umweltfaktoren eine Beteiligung am Krankheitsausbruch zugesprochen. Insbesondere Umweltgifte und Krankheitserreger, die eine Immunreaktion auslösen, welche sich schließlich gegen die insulinproduzierenden Zellen richtet, sind an der Manifestation beteiligt. Schlussendlich zeigen sich auch Hinweise, dass Ernährung, insbesondere ein hoher Konsum von Milch und Gluten, Einfluss haben. Grundsätzlich ist allerdings anzumerken, dass bisher keine entscheidenden Faktoren in der individuellen Lebensführung von Betroffenen zu finden sind (vgl. ebd.).

2.3 Therapie

Die einzig langfristig wirkungsvolle Therapie zur Behandlung eines Typ-1-Diabetes besteht in der Zufuhr von Insulin über Insulinpräparate. Allerdings ermöglichen diese keine Heilung sondern lediglich die kurzfristige Behandlung des Insulinmangels. Dementsprechend sind Betroffene auf die lebenslange Anwendung angewiesen. Es

existieren verschiedene Therapieformen, die auf unterschiedliche Lebensbedingungen ausgerichtet sind. Ihnen allen ist gemein, dass der Insulinbedarf mit und ohne Kohlenhydratzufuhr zunächst im Trial-and-Error-Verfahren bestimmt wird, d.h. es wird über einen längeren Zeitraum versucht, die Auswirkung von verschiedenen Insulindosen zu beobachten und daraus Ableitungen für die Insulineinstellung zu ziehen. Man versucht dabei festzustellen, welche Grundinsulindosis (Basalrate) der Körper ohne Kohlenhydratzufuhr und welche er zu verschiedenen Tageszeiten unter Kohlenhydratzufuhr (Bolus) benötigt. Hierbei ist anzumerken, dass der Insulinbedarf individuell stark differiert. So spielen beispielsweise Alter, Geschlecht, Hormonhaushalt, Größe, Gewicht etc. eine Rolle. Daraus folgt, dass die Insulineinstellung im Laufe des Lebens mehrfach angepasst werden muss und somit eine lebenslange Auseinandersetzung mit dem Diabetes erfolgen muss. Allerdings sind auch tagesabhängige Faktoren in die Insulinberechnung einzubeziehen. Physischer und psychischer Stress, Wetter, Bewegungsarmut und Krankheit sind nur einige Beispiele, die die Blutzuckerwerte und somit die Therapie beeinflussen können (vgl. Deutsche Diabetes Gesellschaft 2018, 20 ff.).

Ein weiterer Bestandteil der Therapie sind regelmäßige Blutzuckermessungen, die die Betroffene selbstständig durchführen können. Allgemein wird von durchschnittlich 6 Blutzuckermessungen am Tag ausgegangen, wobei diese Angabe lediglich zur Orientierung dient und je nach individuellen Lebensumständen abweichen kann. Die Blutzuckerwerte sollten sich dabei abhängig von Tageszeit und dem Abstand zur letzten Mahlzeit in einem Bereich von 80-150 mg/dl bewegen. Je nachdem, ob der Wert nach oben oder unten abweicht kann das Insulin dann reduziert oder zusätzliches Insulin gegeben werden (vgl. ebd.).

2.4 Komplikationen

Durch den Diabetes können sowohl kurz- als auch langfristig Komplikationen entstehen. Kurzfristig sind insbesondere Hypoglykämien (Unterzuckerungen) bzw. Hyperglykämien (Überzuckerungen) zu nennen. Bei Hypoglykämien sinkt der Blutzucker z.B. durch übermäßige Bewegung oder eine zu hohe Insulindosis auf einen Wert von unter 50 mg/dl. Dabei können verschiedene Symptome wie beispielsweise Konzentrationsschwäche, Tunnelblick, Sprachstörungen und Schweißausbrüche auftreten, die auf die

Beeinträchtigung der Zellfunktion aufgrund der Unterversorgung mit Glucose zurückzuführen sind. Eine Hypoglykämie kann bis zum Koma führen. Allerdings können auch zu hohe Blutzuckerwerte ab ca. 200 mg/dl zu Komplikationen in Form einer Hyperglykämie führen. Diese äußert sich vor allem durch Kraftlosigkeit, Harndrang, Durst, Konzentrationsschwäche, Übelkeit und Kopfschmerzen und kann bis zur Ketoazidose, einer Übersäuerung des Blutes, die wiederum in das Diabetische Koma mündet, führen (vgl. Deutsche Diabetes Gesellschaft 2015, 60 ff.).

Langfristig gesehen können, abhängig von der Therapieeinstellung, Folgekrankheiten auftreten. So können langanhaltend hohe Blutzuckerwerte eine Schädigung der Augen, die sogenannte Diabetische Retinopathie, bewirken. Ebenso können Nervenzellen durch die Bindung von Zuckermolekülen an das körpereigene Hämoglobin geschädigt werden, was zu einer Neuropathie, insbesondere der Füße führen kann. Damit einher geht auch das sogenannte Diabetische Fußsyndrom, bei dem Wunden insbesondere an Füßen schlecht verheilen. Ebenso ist die allgemeine Wundheilung bei schlechter Blutzuckereinstellung beeinträchtigt. Zeitgleich erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für einen Herzinfarkt, die Gefahr für Bluthochdruck und das Schlaganfallrisiko (vgl. ebd., 70 ff.).

Die bereits genannten Faktoren führen auch zu psychischen Beeinträchtigungen. So sind Betroffene teilweise überfordert und sehen sich nicht in der Lage, ihre Lebensumstände den Gegebenheiten anzupassen oder die Therapie adäquat durchzuführen. Des Weiteren leidet ein Teil der Betroffenen an Depressionen, die insbesondere mit der dauerhaften psychischen Belastung und den physischen Beeinträchtigungen in Verbindung zu bringen sind. Auch die Gefahr an einer Essstörung oder Alkoholabhängigkeit zu erkranken, ist bei Betroffenen erhöht (vgl. Kubiak/Weik/Kulzer 2007).

3. Bildung als Transformation

Der Begriff der Bildung ist in seiner Definition umstritten und diffus. Innerhalb der Geschichte wurde er in unterschiedlicher Weise ausgelegt, wobei die verschiedenen Deutungen sich teilweise widersprechen (vgl. Böhm/Seichter 2017, S. 74 f.). Bildung wird im modernen Sprachgebrauch insbesondere durch die Nutzung innerhalb verschiedener Komposita (beispielsweise Bildungsabschluss, Bildungseinrichtung etc.) mit dem Begriff des Lernens in Verbindung gebracht und gleichgesetzt. Lernen bezeichnet allerdings lediglich die reine Wissensaneignung, bei denen der Rahmen der Informationsverarbeitung unangetastet bleibt – demgegenüber kann Bildung als übergeordneter Lernprozess verstanden werden, bei denen sich der Modus der Informationsaufnahme und -verarbeitung selbst verändert (vgl. Marotzki 1990, S.32 ff.). Aber auch abseits des Lernbegriffs unterscheidet sich das Verständnis von Bildung. So wurde Bildung im Zeitalter der Aufklärung als Äquivalent für den Nutzen eines Menschen für die Gesellschaft gesehen – das Individuum wird somit in den Dienst derselben gestellt; die Funktionalität ist vorrangig. Der moderne Bildungsbegriff sieht sich in Opposition dazu vielmehr als „reflexiven Modus des menschlichen in-der-Welt-Seins“ (Marotzki 1999, S. 59). Das Individuum wird somit in den Mittelpunkt gestellt, der Bezug des Menschen zu sich selbst und der Welt wird vordergründig. Darauf aufbauen werden sowohl die Welt als auch das Selbst nicht mehr als gegeben, sondern vielmehr als das Produkt der Perspektive und der Deutung von Wahrnehmungen des Subjekts gesehen, die durch soziale Interaktionen aufrechterhalten oder verändert werden können. Die Reflexion ermöglicht schließlich die Selbstvergewisserung des Individuums und die Orientierung in den gesellschaftlichen Verhältnissen (vgl. ebd.).⁷

In Anknüpfung an Marotzki, aber auch an Humboldt und Kokemohr (vgl. Kokemohr 2007) sieht Hans-Christoph Koller Bildung als Veränderung der grundlegende Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses. Dabei stützt er sich insbesondere auf Humboldts Idee des „wahren Zwecks des Menschen“ als „höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1792/1980, 64), also der Idee des Ziels von Bildung „die dem

⁷ Das Verständnis von Bildung als reflexive Verordnung des Menschen in der Welt wird nicht als allgemein gültiges Postulat anerkannt, ist jedoch Grundlage für das Verständnis von Bildung als Transformation. Für einen basalen Überblick über verschiedene Verständnisse des Bildungsbegriffes siehe bspw. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2012.

Menschen innewohnenden Möglichkeiten, sein Menschsein, möglichst allumfassend zu verwirklichen“ (Koller 2017, 67). Diese „Aufgabe [der Bildung] löst sich allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1793/1980, 235 f.) – diese Verknüpfung und die damit einhergehenden Wechselwirkungen bezeichnet Koller als Selbst- und Weltverhältnis, wobei Sprache als der Vermittler zwischen dem Ich und der Welt auftritt (vgl. Koller 2017, 85). Als Veränderung wird dabei die Transformation dieser Verhältnisse verstanden.

Anlass für Transformationen bildet dabei die Konfrontation mit Problemlagen, für deren Bewältigung bisherige Figuren nicht ausreichen (vgl. Kokemohr 2007, 21 f.) Zur Bearbeitung und Überwindung werden somit neue Wahrnehmungs- und Deutungsmuster benötigt, die zu einem verbesserten Umgang mit der Problemlagen führen (können). Diese Auffassung steht allerdings im Widerspruch zu Humboldt, der Bildung zwar ebenfalls als Veränderung des Verhältnisses von Ich und Welt beschreibt, jedoch den Bildungsanlass im Willen des Individuums zur Kraftentfaltung und zur Erweiterung der Weltsicht verortet. Kokemohr sieht jedoch vorrangig die Krisenerfahrungen und Problemlagen und die damit einhergehende Infragestellung der Welt- und Selbstverhältnisse als Anlass für Bildungsprozesse.

Koller wiederum leitet aus diesem Blick auf Bildung drei wesentliche Fragen für die Darstellung von Bildung als Transformation ab (vgl. Koller 2012, S. 17 f.):

- 1.) Welche Verhältnisse besitzt das Individuum zu sich selbst, zur Welt und zu anderen?
- 2.) Welche Problem- oder Krisenlagen bieten Anlass für transformatorische Bildungsprozesse?
- 3.) Inwiefern entstehen neue Wert- und Selbstverhältnisse bzw. verändern sich bestehende?

Innerhalb eines Dreischritts soll somit analysiert und Antwort darauf gegeben werden, inwiefern sich innere Einstellungen und Haltungen, vor allem aber die Ideen eines Individuums ändern und welche Anlässe dafür bestehen. Ein solcher Anlass kann die Ausübung von Macht und Gewalt, sowohl in psychischer, als auch in physischer Hinsicht sein. Da dies auch in Form von Sprache geschehen kann und laut Judith Butler auch durch die Anrufung Macht und Gewalt ausgeübt wird, erscheint eine Verknüpfung ihres Konzepts mit Kollers Idee der Transformation als logische Möglichkeit.

4. Judith Butlers Konzept der Anrufung

Judith Butlers in verschiedenen Werken getätigten Ausführungen bieten die Möglichkeit, die zur Transformation führenden Prozesse zu beschreiben. Dementsprechend soll das Konzept der Anrufung hier in seiner ursprünglichen Auslegung, ausgehend von der Performativität der Sprache über die Anrufung als performativen Sprachakt bis zur Beschreibung des Gewaltpotenzials von Sprache dargestellt werden.

4.1 Performativität – die Macht⁸ der Sprache

„Performativität ist die Kraft einer Äußerung, das von ihr benannte auch herzustellen“ (Redecker 2011, 55). Performativ sind Sprechakte also dann, wenn sie eine Handlung auslösen, beispielsweise die Aufforderung *Schließen Sie bitte das Fenster*, die im Idealfall mit dem Schließen des Fensters einhergeht und somit wirklichkeitsverändernd wirkt. Einer performativen steht die konstative Äußerung gegenüber, die lediglich vorhandenes beschreibt, allerdings keine Auswirkungen auf die sichtbare Welt hat. Laut Butler können jedoch auch konstative Äußerungen performativ sein, wenn sie wirklichkeitsverändernd wirken und aus ihnen Konsequenzen hervorgehen.⁹ Ein aus den feministischen Überlegungen Butlers stammendes Beispiel dafür ist die Aussage der Hebamme gegenüber den Eltern des Neugeborenen *Es ist ein Mädchen*. Auf den ersten Blick mag es sich dabei um eine konstative Äußerung handeln, da die Hebamme anhand augenscheinlich objektiver Merkmale lediglich eine Beschreibung durchgeführt hat. Allerdings hat der Sprechakt nach Butler vielmehr performativen Charakter. So wird aus dem *Es* (das Kind) erst durch den Sprechakt eine *Sie* (Mädchen). Somit enthält er auch gleichzeitig dem Kind gegenüber die Aufforderung *Sei ein Mädchen* und den Eltern gegenüber *Erzieht und behandelt das Kind wie ein Mädchen*, wodurch erst eine soziale Wirklichkeit erzeugt wird – gleichzeitig werden diese sozialen Wirklichkeiten wieder durch das Mädchen, dass diese

8 Macht bezeichnet laut Weber „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 1972, S. 28 zitiert nach Sahner 2014, 278.). Sie kann bei asymmetrischen Beziehungen zwischen zwei Akteuren genutzt werden und ihre Kraft aus verschiedenen Ressourcen (bspw. Geld, körperliche Überlegenheit) beziehen. (vgl. Sahner 2014, 278 f.).

9 Hierbei wird Bezug auf Austins Sprechakttheorie genommen, die ursprünglich zwischen der konstativen und der performativen, später auch zwischen den lokutionären, illokutionären und perlokutionären Sprechakten unterscheidet (vgl. Austin 1972).

auslebt, reproduziert (vgl. Butler 1997, 29). Darin liegt auch der grundlegende Charakter performativer Sprechakte: sie sind in der Lage, soziale Wirklichkeit zu erzeugen. In den seltensten Fällen dienen sie dabei als bloße Beschreibung, sondern vielmehr als Aufforderung, sich an kulturellen Rahmenbedingungen auszurichten. Der Körper verfügt über Zeichen der Geschlechtsidentität, die über eine kulturelle Geschlechtermatrix gelesen werden und somit zur eindeutigen Zuordnung in das binäre Mann-Frau-Schema führen sollen. Somit wird kulturell festgelegt, wer als Mann oder Frau gilt und die anscheinend natürliche Zuordnung von Geschlecht entbehrt ihrer Grundlage, nämlich der Annahme, dass die Natur der Kultur vorrangig sei. Laut Butler kann der Körper nicht unabhängig von soziokulturellen Körperkonzepten und -bilder existieren, er entsteht erst aus den performativen Wirkungen des Bezeichnungsaktes heraus – der reine, unschuldige Körper ist demnach nicht möglich, seine kognitive Wahrnehmung ist stets auch ein Effekt der Ablagerung von Diskursen¹⁰ (vgl. Müller 2009, 57). Diese konfigurieren durch symbolische Ordnungssysteme, auf die das Subjekt keinen Einfluss hat, erst das Schema unseres Körpers. Dieses Schema wiederum ist historisch veränderbar und abhängig von der Intelligibilität des Körpers. Dadurch, dass der Körper sich erst durch performative Sprechakte konstituiert, ist er auch in der Lage dem Individuum eine soziale Existenz zu verleihen und diese Aufrecht zu erhalten – der biologische Körper ist also auch ein Sozialkörper. Somit manifestiert sich auch die Gesellschaft im Körper und reproduziert sich durch die performative Wirkung von Sprechakten in ihm. Diesen Effekt beschreibt Butler selbst als Materialisierung und bezieht auch diese Folge des performativen Sprechaktes auf die Genderforschung (vgl. Butler 1997). Durch die Benennung als Mädchen wird es innerhalb der Gesellschaft auch als solches aufwachsen und wahrscheinlich auch dementsprechend erzogen werden, die Rolle als Mädchen und später als Frau wird ihr in der Gesellschaft zugeordnet. Die genauen Effekte des Sprechaktes können dabei nicht immer abgesehen werden – so wird nicht im vornherein klar, welche Bedeutung die Stellung als weiblicher Mensch noch haben kann. Ebenso gibt es auch

10 Unter einem ‚Diskurs‘ wird im Allgemeinen ein argumentativ geführter Dialog verstanden (vgl. o.A. 2009). Im strikteren Sinne können Diskurse auch als Instrumente begriffen werden, durch die soziale Gegenstände (‚Sexualität‘, ‚Normalität‘) materialisiert und produziert werden. Ebenso dienen sie der Subjektivierung (siehe Anrufung) (vgl. Gerhard/Link/Parr 2013). Butler selbst richtet sich an eben diesem Diskursbegriff nach Foucault aus und vertritt die Ansicht, dass ein „Diskurs nicht nur über Subjekte berichtet, sondern die Möglichkeiten artikuliert, in denen Subjekte Intelligibilität erreichen, und das heißt, in denen sie zum Vorschein kommen“ (Butler 1993, 132).

performative Sprechakte, die ihre Wirkung verfehlen können, beispielsweise, weil der oder die Angesprochene nicht darauf reagiert oder keine Reproduktion oder Rezitation stattfindet. Grundsätzlich besitzen performative Sprechakte allerdings das Potenzial, soziale Wirklichkeit zu spiegeln oder zu festigen und das, was sie benennen, auch ins Leben zu rufen. Butler geht dabei auch davon aus, dass performative Sprechakte als formierende Diskurse wirken können und dadurch erst die Materie erzeugen. Somit ist der Körper nicht dem Diskurs vorgelagert sondern manifestiert sich erst mit dem Diskurs. Ebenso entstehen Normen erst durch die performative Wirkung von Äußerungen und Diskursen. Durch die Wiederholung der Normen werden diese auch zur sozialen Realität und in das Subjekt eingeschrieben. Die Identität des Subjekts besteht aus den zitierten Normen, diese Normen wiederum aus der Vielzahl ihrer Wiederholungen. (siehe 4.4.2 Die Macht der Normen und die Materialisierung). Als Bild dafür kann die Theaterbühne fungieren: Die Figuren selbst entstehen erst durch die Rezitation des Textes, allerdings ist der Text gleichsam auf die Manifestation in dem Schauspieler angewiesen. Wenn der Text (und damit die Rezitation bzw. Wiederholung) abgebrochen wird, ist die Figur jedoch nicht mehr existent. Ebenso verhält es sich mit Normen und sozialen Akteuren – wenn sie sich nicht wiederholen oder wiederholt werden, verlieren sie ihre Existenz. Erst der Diskurs und die performative Wirkung verleihen ihnen diese.

4.2 Voraussetzungen für die performative Wirkung von Sprechakten

4.2.1 Autorität und Konventionen

Grundsätzlich unterliegt die Wirkmacht performativer Sprechakte zweier Voraussetzungen: Erstens müssen die daran Beteiligten zur Teilnahme an dem Sprechakt autorisiert bzw. zugelassen sein. Ein Beispiel wäre der Akt der Trauung, der in den häufigsten Fällen mit den Worten *Und hiermit erkläre ich euch zu Mann und Frau* abgeschlossen wird. Die vollziehende Person ist dabei der Standesbeamten, der den Sprechakt durchführt und dadurch eine Veränderung, nämlich die der sozialen, rechtlichen und wirtschaftlichen Stellung, also eine veränderte Wirklichkeit erzeugt. Der Standesbeamte zieht seine Autorität dabei aus seiner Profession und der allgemeinen Anerkennung als Vertreter des Staates. Bourdieu macht die Wirkmächtigkeit des performativen Diskurses vor allem

davon abhängig, wie groß die „Autorität dessen [ist], der spricht“ (Bourdieu 1990, 98). Ebenso müssen die Heiratenden verschiedene Voraussetzungen für die Zulassung zur Eheschließung erfüllen, wie beispielsweise die Tatsache des Nicht-Verheiratet-Seins und der Volljährigkeit.

Zweitens muss der performative Akt auf bereits bestehende sprachliche Konventionen, Bezeichnungen, Worte, Zeichen oder Bedeutungsketten zurückgreifen. Die „performative Äußerung [funktioniert] nur soweit, wie sie aus ermöglichenden Konventionen, durch die sie mobilisiert wird, schöpft und diese zugleich verdeckt. In diesem Sinne kann ein Begriff oder eine Äußerung nicht performativ funktionieren, wenn ihre Kraft nicht geschichtlich aufgebaut und zugleich verborgen ist“ (Butler 2014, 84). Im Falle der Hochzeit wird während der Feierlichkeit in den meisten Fällen auf verschiedene Sprachformeln oder tradierte Erzählmuster, wie beispielsweise die Darstellung der bisherigen Geschichte der Partner zurückgegriffen. Ebenso ist die Aussage *Und hiermit erkläre ich euch zu Mann und Frau* eine tradierte Formel, die ihre Macht aus der Tradition und der stetigen Wiederholung im gleichen Kontext zieht. Somit zeigt sich auch, dass die Wirkung von Sprechakten in der Wiederholung von Konventionen und deren Autorität liegen kann. Gleichzeitig muss die dahinterstehende Konvention oder historische Aufladung nicht sichtbar sein, vielmehr wird sie aufgrund ihrer steten Wiederholung nicht hinterfragt und bleibt somit unsichtbar. Allerdings sind nicht nur traditionalisierte Erzählmuster gemeint, die rezitiert und genutzt werden können, sondern auch die Nutzung neuer Ausdrücke unter Bezugnahme auf bereits bestehende konventionelle Begrifflichkeiten oder Muster. Ein Beispiel dafür wäre die Nutzung des Wortes *bisexuell*. Der Begriff als solches trägt in sich den Verweis auf die Sexualität und die binäre Unterscheidung in Hetero- und Homosexualität. Der als bisexuell Angesprochene wird durch die Ansprache innerhalb des sozialen Gefüges verordnet, er wird gleichzeitig aus der Gruppe der Heterosexuellen und der Homosexuellen ausgeschlossen und das soziale Gefüge wird geordnet (vgl. Bublitz 2010, 27).

4.2.2 Die Notwendigkeit der Wiederholung

Des Weiteren ist die einmalige Ausführung des Sprechaktes meist nicht ausreichend für die Herstellung von Wirklichkeit. Vielmehr muss er rezitiert und reproduziert werden, sowohl durch andere, als auch durch die Subjekte selbst – dieser Vorgang bestätigt auch seine

Legitimität und angenommene Wahrheit beziehungsweise Natürlichkeit. Zur Verdeutlichung soll erneut das Beispiel der Hochzeit genutzt werden. Die Aussage *Und hiermit erkläre ich euch zu Mann und Frau* kann immer in verschiedenen Ausdrucksweisen wiederholt werden – von außen durch die Aussage *Sie sind verheiratet* oder von den Subjekten selber in Form der vermeintlich konstativen, eigentlich aber performativ wirkenden Aussagen *Er ist mein Mann* oder *Sie ist meine Frau*. Letztendlich ist auch die Verwendung des (in vielen Fällen gleichen) Nachnamens eine stete Wiederholung des durch den Standesbeamten durchgeführten Sprechaktes, da der Nachname auf die Zugehörigkeit zu einer Familie und zu einem Partner referiert. Butler selbst beschreibt es so, dass es die „ständig wiederholende und zitierende Praxis [ist], durch die der Diskurs die Wirkungen erzeugt, die er benennt“ (Butler 1997, 22) – erst durch die Wiederholung erhält der Diskurs bzw. der Sprachakt seine Wirkmacht. Die Wirkmacht, die insbesondere in der Materialisierung von Begriffen, Kategorien und Normen, sowie deren Verknüpfung miteinander liegt muss immer wieder erneuert werden, da sie nie vollendet oder abgeschlossen ist (vgl. Butler 1997, 21). Dadurch entsteht auch ein Effekt der Naturalisierung. Angenommene Wahrheiten und Erzählmuster werden stets erneut rezitiert und reproduziert bis die darin enthaltene Aussage als natürlich und somit auch als unanfechtbar angenommen wird. Dies führt dazu, dass die enthaltenen Aussagen nicht mehr angezweifelt werden. Hier lassen sich wieder Bezüge zur vermeintlichen Natürlichkeit der Geschlechter herleiten. Das binäre Mann-Frau-Schema wird innerhalb der meisten Gesellschaften sowohl auf sprachlicher als auch auf praktischer Ebene konsequent wiederholt, beispielsweise durch die Unterscheidung der Anrede in *Herr* oder *Frau* – Alternativen werden somit als unmöglich wahrgenommen und ausgeblendet. Ein Wandel hin zu alternativen Denkmustern lässt sich in den kürzlich stattgefundenen Diskussionen über die Einführung eines dritten Geschlechts auf Formularen erkennen,¹¹ wobei auch dies lediglich dazu führt, dass die mögliche vorhandene Vielfalt in drei statt in bisher zwei Kategorien eingeordnet wird und somit weiterhin potenzielle Möglichkeiten ausgeschlossen werden. In der Verneinung ebenjenes Ausschlusses von Möglichkeiten sieht Butler selbst einen großen Wert ihrer Arbeit:

11 Als Beispiel siehe Rzitki 2013.

„Was mich politisch bewegt und wofür ich Raum schaffen will, ist der Moment in dem ein Subjekt (...) ein Recht oder einen Anspruch auf ein lebbares Leben geltend macht, obwohl dem keine Autorisierung vorausgeht und dafür keine eindeutig ermächtigende Konvention gegeben ist.“ (Butler 2011, 354)

Erreicht wird dadurch unter anderem eine Neubewertung des für unnatürlich erklärten Lebens und ein Rückgewinn von für unwirklich erklärten Körpern. Allerdings finden Naturalisierungseffekte auch abseits des Geschlechts statt. Gehen wir davon aus, dass eine Person innerhalb eines Sozialverbandes stets als unintelligent dargestellt und auch derart bezeichnet wird, so werden diese Aussage und die damit vermeintlich einhergehenden Konsequenzen durch die immer wiederkehrende Rezitation als natürlich und unveränderbar angesehen. Dies wiederum führt zur Leugnung möglicher anderer Bestandteile der Person, beispielsweise der Intelligenz in verschiedenen, weniger offensichtlichen Bereichen. Auch hier ist wieder die binäre Unterscheidung in *intelligent* und *unintelligent* und die stete Wiederholung einer Kategorie im Bezug auf ein Individuum von zentraler Bedeutung für den Naturalisierungseffekt (siehe 4.4.3 Naturalisierung).

Schlussendlich lässt sich festhalten, dass die Wiederholung ein zentraler Bestandteil für die performative Wirkung von Sprechakten von Bedeutung ist, wenn sie ihre Wirkmacht dauerhaft entfalten sollen – ohne den immer wiederholten sprachlichen Ausdruck verliert die realitätserzeugende Macht ihr Wirkung.

4.3 Die Anrufung

Butlers Theorie der Anrufung geht auf Luis Althusser's Theorie der Interpellation¹² zurück (vgl. Althusser 1977, 140 ff.) und basiert auf den Grundsätzen der Performativität von Sprache. Der Ausgangspunkt ist dabei die Annahme, dass ein Subjekt¹³ durch die

12 Ursprünglich als Teil Althusser's marxistischer Weltsicht und auf die Wirkungsweise von Ideologien gedacht, nutzt Butler diese Idee zur Erklärung von kulturellen Ideen und Vorstellungen. Gleichzeitig löst sie die Idee einer Autorität, die hinter der Macht der Anrufung stehe (vgl. Althusser 1977, 147), auf und stellt stattdessen die Wiederholung in den Vordergrund (vgl. Koller/Rose 2012, 80). Gleichzeitig führt diese Schlussfolgerung dazu, dass nicht das sprechende Subjekt als Machtinhaber gesehen wird, sondern vielmehr als -ausüber (vgl. Butler 2013, 56f.). Für einen Vergleich der Unterwerfung in Butler und Althusser siehe Schütt 2015.

13 Zum Begriff des Subjekts und der Rolle in Butlers Abhandlungen siehe Balzer/Ludewig 2012.

Ansprache aus der Masse von Objekten bzw. Individuen erzeugt wird. Butler definiert das Subjekt wie folgt:

„Über ‚das Subjekt‘ wird oft gesprochen, als sei es austauschbar mit ‚der Person‘ oder ‚dem Individuum‘. Die Genealogie¹⁴ des Subjekts [...] 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. Individuen besetzen die Stelle als Subjekt (als welcher ‚Ort‘ das Subjekt zugleich entsteht), und verständlich werden sie nur, soweit sie gleichsam zunächst in die Sprache eingeführt werden: Das Subjekt ist die sprachliche Gelegenheit des Individuums, Verständlichkeit zu gewinnen und zu reproduzieren, also die sprachliche Bedingung seiner Existenz und Handlungsfähigkeit. Kein Individuum wird Subjekt, ohne zuvor unterworfen/subjektiviert zu werden oder einen Prozeß der ‚Subjektivation‘ [...] zu durchlaufen.“ (Butler 2015, 15 f.)

Diese Definition enthält mehrere Merkmale, die das Subjekt beschreiben. So ist das Subjekt als solches eine sprachliche Kategorie, die sich erst durch die Nutzung manifestiert – es ist somit nicht identisch mit dem Individuum. Es bildet vielmehr die Rolle, in der das Individuum sprachlich agieren und sich ausdrücken kann. Allerdings wird diese Rolle erst durch andere erzeugt, die es als Subjekt bezeichnen und denen es sich unterwirft. Es wird somit auf sprachlicher Ebene konstituiert, aber erst durch das Ausfüllen der Subjektrolle in der Praxis vollzogen.

Eine Reaktion, welcher Art auch immer, führt zur Annahme der Anrufung und zur Unterwerfung unter die anrufende Macht. Das Subjekt wendet sich dabei einer Macht zu, die es als solches erst einsetzt. Die Anrufung zitiert dabei ebenso wie performative Äußerungen eine Konvention oder eine soziale Ordnung, die der Subjektconstitution vorausgeht. Die Unterwerfung unter diese Macht erfolgt dabei zeitgleich mit dem Entwurf als Subjekt. Die Äußerung selbst drückt keinen bereits bestehenden Zustand aus, sondern wird erst durch die Anrufung als Realität eingeführt – es besteht somit eine

14 Aufbauend auf Nietzsche (vgl. Nietzsche 1887/2013 und Höffe 2004) und Foucault (vgl. Foucault/Seitter 1996) untersucht die Genealogie die diskursiven Prozesse und Entwicklungen der Naturalisierung und die damit einhergehende Gebundenheit an zeitlich begrenzte Denk- und Wahrnehmungsschemata sowie die dahinterstehenden Machtordnungen (vgl. Butler 2012, 9).

Gleichzeitigkeit von Subjektkonstituierung und Anrufung. Das Subjekt selbst besitzt allerdings keinen Einfluss auf die Unterwerfung, es wird ohne und möglicherweise gegen seinen Willen durch die Unterwerfung konstituiert (vgl. Butler 2013, 54). Es kann sich allerdings der Anrufung anschließen, denn „Der Ruf selbst wird auch dargestellt als Aufforderung, sich dem Gesetz anzuschließen, als Umwendung [...] und Eintritt in die Sprache der Selbstzuschreibung [...]“ (Butler 2015, 101). Die Absicht der Anrufung liegt darin „ein Subjekt in der Unterwerfung [...] einzusetzen“ und „seine gesellschaftlichen Umrisse in Raum und Zeit hervorzubringen“ (Butler 2013, 59). Hier zeigen sich wieder zwei wesentliche Aspekte der Anrufung. Einerseits die gesellschaftliche Dimension – die Anrufung dient dazu, das Subjekt in einem sozialen Rahmen zu konstituieren, ihm einen Platz und eine Position innerhalb dieses Raumes zu geben. Andererseits ist die Anrufung selber an diesen Raum und die Zeit gebunden, in einem anderen räumlichen und zeitlichen Rahmen kann sie wieder verworfen werden oder sich verschieben.

Althusser bringt das Beispiel eines Polizisten, der jemanden mit den Worten „He, Sie da!“ anspricht (vgl. Althusser 1977, 142 f.). Inwiefern handelt es sich dabei um eine Anrufung? Zuerst muss diese Ansprache als potenziell performativer Sprechakt betrachtet werden – das offensichtliche Ziel ist es, durch den sprachlichen Ausdruck eine Veränderung der Realität, nämlich das Stehenbleiben des angesprochenen Individuums, herbeizuführen. Der Polizist bezieht seine Autorität dabei aus seiner Rolle als Vertreter der Staatsmacht und zitiert mit der Aussage seine durch die Tradition in Form von Gesetzestexten gesicherten Kontrollrechte. Der Angerufene ist ebenso durch die Tatsache, dass er sich auf dem Territorium des Staates, dessen Beamter der Polizist ist, befindet, für die Wirkung des Sprechaktes „zugelassen“. Gleichzeitig erfolgt durch die Anrufung des Polizisten aber auch eine Subjektkonstituierung. Der Angerufene, bisher als Individuum gesehen, wird von der Macht des Staates, repräsentiert in Form des Polizisten, als Subjekt, nämlich als Staatsbürger konstituiert und in dieser Rolle wahrgenommen – andere mögliche Subjektrollen, beispielsweise als Familienmitglied oder Arbeitstätiger werden verworfen. Dabei hat das Individuum die Möglichkeit, die beabsichtigte performative Wirkung, das Stehenbleiben, auszuführen oder sich ihr zu widersetzen – nichtsdestotrotz kann es sich der Subjektkonstituierung laut Butler selbst nicht widersetzen (vgl. Butler 2013, 55 f.). Es wird in jedem Fall innerhalb des gesellschaftlichen Rahmens als dem Polizisten unterlegen dargestellt und kann dieser Darstellung in diesem Moment auch nicht

entfliehen – zwar existieren sowohl sprachliche als auch physische Möglichkeiten der Auflehnung, allerdings ändern diese nichts an der Wirkung des Konstitutionsmoments. Sobald das Subjekt auf die Anrufung reagiert unterwirft es sich auch der Macht des Staates beziehungsweise des Polizisten. Das Subjekt reagiert auf diese Anrufung, da es in seiner Subjektform Anerkennung als eben jenes Subjekt erhält, als des es konstituiert wird – nur dieser Rolle ist es als solches handlungsfähig. Dadurch entsteht natürlich auch eine Abhängigkeit und Verletzlichkeit von anderen, die auch in Gewalt umschlagen kann.¹⁵

4.4 Die Gewalt der Anrufung

4.4.1 Die Machtlosigkeit des Subjekts

Butler selbst beschreibt in ihrem Werk *Haß spricht* die Problematik der Gewalt, die durch die *hate speech*¹⁶ entstehen und in selbiger Weise auch für Anrufungen relevant sind.

„[So] konstituiert *hate speech* ihren Adressaten im Augenblick der Äußerung. Sie beschreibt keine Verletzung und ruft keine Verletzung als Folge hervor, vielmehr ist *hate speech* in der Äußerung selbst die Ausführung der Verletzung, wobei ‚Verletzung‘ als gesellschaftliche Unterordnung verstanden wird. Was der Sprechakt also tut, ist, das Subjekt in einer untergeordneten Position zu konstituieren.“ (Butler 2013, 33)

So wird dem Angerufenen durch die Anrufung selbst innerhalb des sozialen Gefüges eine im Vergleich zum Anrufenden niederere Position zugeordnet. Der Anrufende erhöht somit auch seine Macht gegenüber dem Subjekt. Die Problematik liegt ebenso darin, dass man sich dieser Subjektwerdung nicht bewusst sein muss, damit sie wirkt:

15 Zum Begriff der Verletzlichkeit (auch *Vulnerabilität*) in Verbindung mit Butlers Theorie siehe Pistol 2016.

16 Die *hate speech* (zu deutsch: Hassrede) bezeichnet sprachliche Akte, die die Verunglimpfung, Herabsetzung oder Beleidigung von Individuen oder Kollektiven zum Ziel haben (bspw. bestimmter Ethnizitäten oder sozialer Gruppen). Butler untersucht die sprachlichen Strukturen und enthaltenen Anrufungen, die ihr zugrunde liegen, sowie die damit einhergehenden Konsequenzen in insbesondere ihrem Werk *Haß spricht* (2013).

„Denken wir an eine Situation, in der jemand benannt wird, ohne davon zu wissen, wie es schließlich uns allen zu Beginn unseres Lebens (und manchmal sogar noch zuvor) widerfährt. [...] Tatsächlich kann man ein Selbstbild haben, das in einigen Zügen der eigenen gesellschaftlichen Konstituierung diametral entgegengesetzt ist. [...] Wir müssen nicht unbedingt erkennen oder bemerken, wie wir konstituiert werden, damit die Konstitution wirksam wird. Denn ihr Maß wird nicht von einer reflexiven Aneignung bestimmt, sondern vielmehr von einer Bezeichnungskette, die den Kreislauf der Selbsterkenntnis übersteigt.“ (Butler 2013, 55)

Es zeigt sich die Machtlosigkeit des Individuums, das nicht aus der Lage ist, sich dem Subjektivierungsprozess zu entziehen, er muss ihm nicht einmal bewusst sein (vgl. Scharmacher 2004, 118). Es entsteht „die Abhängigkeit von einem Diskurs, den wir uns nicht ausgesucht haben, der jedoch paradoxerweise erst unsere Handlungsfähigkeit ermöglicht und erhält“ (Butler 2015, 8). Es entsteht also eine Notwendigkeit, den Diskurs, dem man nicht zustimmen muss, zu bejahen, um überhaupt sprachlich und sozial agieren zu können. Vielmehr wird der Diskurs meist bewusst oder unbewusst von anderen konstituiert und beeinflusst. Somit ist man auch von diesen anderen abhängig, da man nur durch ihre sprachliche Aktion als Subjekt konstituiert werden kann und auch nur dadurch in dieser Rolle agieren kann.

Die Verknüpfung aus der sozialen Niedrigstellung des Individuums durch seine Subjektivierung und der Machtlosigkeit ebendieses Individuums bildet den Kern der Machtausübung. Das Mädchen, welches seit seiner Geburt als solches bezeichnet und angerufen wird, ist sich dieser Anrufung nicht bewusst und nimmt sie durch die stete Wiederholung als natürlich hin. Gleichzeitig ist der Diskurs nicht auf ihre Annahme angewiesen. Selbst wenn sie sich der Rolle als Mädchen verweigern würde, so würde sie weiterhin als solches bezeichnet werden und der Einordnung in die Gesellschaft als Mädchen und damit auch als Kind unterliegen. Allerdings würde ihr durch die Ablehnung der Rolle lediglich die Anerkennung und die Möglichkeit des Ausfüllens der Subjektrolle verweigert werden – somit wäre sie nicht handlungsfähig. Sie kann erst durch die Anrufung als Mädchen mit anderen interagieren, die Abgrenzung zu anderen, beispielsweise in der Opposition Mädchen-Junge oder Kind-Erwachsener konstituiert den Rahmen ihrer Handlungsmöglichkeiten.

4.4.2 Die Macht der Normen und die Materialisierung

Die Macht der Sprache zeigt sich auch in den Normen, welche durch Diskurse geprägt werden. Normen sind laut Butler das Resultat von Zitationen und Wiederholungen performativer Aussagen, die sich stets aufs neue auf sich selbst berufen und somit sedimentiert werden (vgl. Butler 1997, 155 ff.). Diese strukturieren die soziale Realität und das Weltbild und legen somit auch gleichzeitig fest, wer zu dieser gehört und wer daraus ausgeschlossen wird. Dabei üben nicht alle Normen Macht auf. Sie unterliegen allerdings einer Ambivalenz, da „wir zwar Normen brauchen, um leben zu können und um gut leben zu können, und um zu wissen, in welche Richtung wir unsere soziale Welt verändern wollen, dass wir aber auch von Normen in Weisen gezwungen werden, die uns manchmal Gewalt antun“ (Butler 2009, 327). Die Begrenzung unserer Möglichkeiten durch ihre stete Wiederholung schließt die Möglichkeiten von alternativen, den Normen möglicherweise widersprechenden Handlungsweisen aus. Butler sieht die Loslösung von dieser Art der Gewalttätigkeit in der Entwicklung einer alternativen Haltung zu Normativität, die an die Stelle der Festlegung und Benennung eigener Normen. Auch die Festlegung als richtige und falsche Normen sollte ihrer Ansicht nach überdacht werden (vgl. ebd., 327 f.).

Ähnlich stellt sich das Verhältnis von Diskurs und Materie da. Diskurse bringen laut Butler auch Wirklichkeiten hervor: einerseits in Form von sozialen Tatsachen, andererseits aber auch in physischer Form. Im Bezug auf soziale Tatsachen zeigt sich die Macht des Diskurses insbesondere dadurch, dass dieser in der Lage ist, sich als Gegenstand des vermeintlichen Wissens und der vermeintlichen Wahrheit mit den entsprechenden Wirkungen zu konstituieren. Somit ist auch Wahrheit als solches lediglich diskursiv erzeugt und nicht objektiv fassbar. Infolge dessen werden Menschen durch die stete Rezitation des Diskurses in ein bestimmtes Weltbild gepresst, dem sie nur schwer entfliehen können – die dadurch entstehenden Materialisierungen lassen sich auf die gesellschaftlichen Normen, die wiederum den Diskurs erneuern, zurückführen (vgl. Bublitz 2010, 39 f.).

Ein Beispiel für die Materialisierung in physischer Form lässt sich im Diskurs um männliche Fitness finden. Dieser führt beispielsweise zur Bildung von durch den Diskurs bestimmter Muskelmasse bei Bodybuildern. Dabei stellt die stete Wiederholung der Anstrengung eine materialisierte Form der Diskursrezitation dar. Gleichzeitig kann die

Normzitation (in diesem Beispiel die Norm unter Bodybuildern) auch zur Identifikation mit dem Diskurs und der dahinterstehenden Norm führen, sie sind somit identiätsbeeinflussend. Ebenso zeigt sich an diesem Beispiel, dass die Normen und Erwartungen von den Subjekten selbst reproduziert und materialisiert werden können, sie tragen somit zu den Materialisierungsprozessen und auch zur Diskursentwicklung bei (vgl. Redecker 2011, 71 ff.). Ähnlich gestalten sich die Materialisierungen bei geschlechtsspezifischen Diskursen – so kann das Kleid als physischer bzw. materialisierter Ausdruck des Frau-Seins gesehen werden, Anzüge hingegen werden eher dem Mann zugeordnet. Allerdings sind die Konsequenzen und die Formen der Materialisierung zwischen den Individuen unterschiedlich. So kann beispielsweise der Schlankheitsdiskurs sowohl zur Entwicklung eines gesunden Umgangs mit dem Körper führen, andererseits aber auch zur Entwicklung eines ungesunden Verhaltens beispielsweise in Form von Magersucht beitragen.

Grundsätzlich zeigt sich, dass der Diskurs die Individuen und Subjekte in vielfältiger Hinsicht auch physisch beeinflusst und sich auch selbst in materialisierter Form darstellt, wenn auch die Art und Weise der Realisierung differieren kann.

4.4.3 Naturalisierung

Des Weiteren zeigt sich die Macht der Sprache in ihren Naturalisierungseffekten. Indem die Diskurse durch die allgemeine Annahme zu Wissen werden, entsteht erst Wahrheit und Wahrheitswirkung. Dies führt dazu, dass Individuen sich nur innerhalb des semantischen Rahmens der dadurch entstehenden Weltauslegung (die als wahr angenommen wird) bewegen können. Sie werden also in ihren Möglichkeiten eingeschränkt. Sie müssen mit den sozialen Wirklichkeiten, die durch die tatsachenbildende Wirkung performativer Äußerungen erzeugt werden, umgehen und sich an den damit einhergehenden kulturellen Imperativen ausrichten. Dies ist insbesondere dahingehend problematisch, dass diese Imperative teilweise als Natur gesehen werden, die bereits vor der Kultur existiert hat. Diese Behauptung verneint Butler, indem sie damit argumentiert, dass die Definition der Natur und somit auch der Materie selbst erst durch den Diskurs entstehen kann, welcher sich wiederum an Kategorien der Kultur orientiert. Durch die wiederholende Performativität entsteht ein Naturalisierungseffekt, die kulturellen Normen erscheinen als

Natur und die diskursive Macht selbst als Natur der Dinge. Der Körper wird als ahistorische Universalie verstanden und seine Herstellung durch kulturell geprägte Diskurse verschleiert (vgl. Butler 1997, 55 f.). Dementsprechend erscheinen Aussagen über den Körper als evident und ontologisch – diesen Status und den damit einhergehenden universellen Geltungsanspruch fechtet Butler an, da sie darin eine wesentliche Ausprägung von Macht und Gewalt sieht. Diskursiv entstandenes Wissen hat ihrer Ansicht nach keine alleinige Gültigkeit und muss dementsprechend diskutiert und dekonstruiert werden, indem der Naturalisierungsprozess nachgezeichnet und beschrieben wird, was wiederum zur Offenlegung der Machtstrukturen führt. Der Selbstverständlichkeit und Evidenz von Geltungsansprüchen wird dadurch widersprochen, was „zuerst einen Verlust an erkenntnistheoretischer Gewißheit [bedeutet]“ (ebd., 56), aber auch zu neuen Möglichkeiten der Wahrnehmung führen kann. Es werden Begriffe verschoben und ihr Kontext verändert, sodass sie nicht mehr als Instrument der Macht benutzt werden können.

4.4.4 Die Vereinfachung

Auch der Akt der stetigen Wiederholung von Diskursen zur Aufrechterhaltung ihrer Wirksamkeit führt zur Ausübung von Gewalt. So verankert sich durch die stete Wiederholung des Sprechaktes das darin enthaltene Soziale in der Psyche. Dort prägt sie das Gewissen, das moralische Bewusstsein und schlussendlich auch die Selbstreflexion. Die moralischen Maßstäbe des sozialen Gewissens wiederum limitieren den Entscheidungsfreiraum und üben durch diese Limitierung Macht aus (vgl. Butler 2015, 66 ff.). Ähnliches geschieht durch die Anrufung. Im Prozess der Anrufung wird eine Anrede verwendet, die in keinerlei Weise dazu in der Lage ist, das Vielfache an Rollen und Identitäten, die das Individuum ausmachen, widerzuspiegeln. Somit wirkt die Anrufung limitierend, da sie dem Individuum die Möglichkeit nimmt, in anderen Rollen zu agieren – der Anrufende bestimmt die Rolle und somit auch den Bewegungsfreiraum. Das Subjekt wird also auf die Anrede reduziert, es kommt somit zur Limitierung der Möglichkeiten und zum Zwang einer bestimmten Identität, die nötig ist, um sozial anerkannt zu werden (vgl. Villa 2010, 415). Genauso kann durch diesen Prozess auch die Anerkennung innerhalb einer bestimmten Konstellation eingeschränkt oder verweigert werden. Der „Prozeß der Subjektformierung [ist] ein Prozeß der Unsichtbarmachung“ (Butler 2015, 177), lediglich

die in dem Subjekt enthaltene Rolle bleibt sichtbar – wobei andere Identitäten weiterhin unsichtbar erhalten bleiben. Das, was man nicht ist hat weiterhin Einfluss auf das, was man ist und wirkt als gesperrtes psychisch fort und beeinflusst somit das Sein (vgl. ebd., 132). Diese Art der Anrufung kann durch folgendes Beispiel untermalt werden: Eine Frau bewirbt sich auf eine hochrangige Stelle in einem Unternehmen, in dem sie arbeitet und wird während des Bewerbungsgesprächs mit der Aussage konfrontiert, dass sie die Mutter von zwei Kindern sei. Sie bejaht die Aussage, nimmt somit die Anrufung an und kann in diesem Moment lediglich in ihrer Rolle als Mutter agieren und nicht ihre Rolle als Fachkraft oder Führungskraft ausleben. Sicherlich ist die Möglichkeit der Einnahme anderer Subjektpositionen denkbar, allerdings müssen diese erst diskursiv verfügbar gemacht werden. Dafür ist das Individuum allerdings von anderen abhängig. Inwiefern es tatsächlich zu einem Gewalterlebnis kommt, hängt hauptsächlich von den Erfahrungen ab, die durch oder zugunsten bestimmter sprachlicher Bezeichnungen entstehen. Grundsätzlich geschieht die Subjektivierung als Spannung zwischen Gewalt, Herrschaft und Ermöglichung.

Ein weiteres Gewaltpotenzial liegt in der Homogenisierung und Abstraktion von Erfahrungen. Dies ist dem Bedürfnis geschuldet, Sprechakte möglichst prägnant und kurz hervorzubringen. Die dadurch entstehenden sprachlichen Kategorien sind jedoch nicht in der Lage, die Vielfältigkeit der Identitäten wiederzugeben. Die „Reduktion auf ein So-Jemand im Vergleich zur psychischen Erfahrung der eigenen Komplexität und Un-Normierbarkeit“ (Villa 2010, 206) führen zu einer Verletzung und zur Gewalterfahrung. Vielmehr muss das Individuum sich der Sprache fügen, die nicht in der Lage ist, seine Komplexität widerzuspiegeln.

4.4.5 Möglichkeiten des Widerstands

„Aufgrund seiner Existenz im Modus des Werdens und weil er ständig mit der konstitutiven Möglichkeit lebt, anders zu werden, ist der Körper das, was die Norm auf zahllose Weisen besetzen kann, über die Norm hinausgehen kann, die Norm umarbeiten kann und was zeigen kann, dass die Realitäten, von denen wir glaubten, wir wären auf sie festgelegt, offen für Veränderungen sind.“ (Butler 2011, 344)

Die Möglichkeit der Veränderung, die Butler in diesem Abschnitt benennt, entsteht aus der Unabgeschlossenheit des diskursiven Prozesses und der stetigen Notwendigkeit der Wiederholung. Ebenso ergibt sich daraus, dass die Wiederholung nicht in der Lage ist, die Anrufung genau gleich zu wiederholen.¹⁷ Der Körper als materialisierte Form des Diskurses ist in sich stets offen für eine Änderung, was wiederum eine Grundlage für einen Widerstand gegen den Diskurs bietet (vgl. Govrin 2012, 135). Ähnlich wird es von Butler in folgendem Abschnitt beschrieben:

„Der Name, den man erhält, unterwirft und gibt zugleich Möglichkeiten an die Hand, er macht aus Ambivalenz ein Szenario der Handlungsmacht und hat Wirkungen, die über die Absicht der Benennung hinausgehen. Wenn man den Namen, den man erhält, aufgreift, tut man mehr als sich nur einer vorgängigen Autorität unterzuordnen, denn der Name hat sich vom vorgängigen Kontext bereits gelöst und ist in das Projekt der Selbstdefinition eingegangen. Das Wort, das verwundet, wird in der neuen Anwendung, die sein früheres Wirkungsgebiet zerstört, zum Instrument des Widerstands.“

(Butler 2013, 254)

Die Anrufung, von Butler als ‚Name‘ bezeichnet, ist somit nicht nur Instrument der Machtausübung, sondern enthält in sich auch einen Bedeutungsüberschuss, der sich der Kontrolle der anrufenden Macht entzieht (vgl. Butler 2011, 277 oder Butler 2015, 20). Durch die Nutzung dieses Bedeutungsüberschusses ist das Subjekt in der Lage, sich gegen die anrufende Macht zur Wehr zu setzen, indem es die Anrufung wiederholt. Diese bereits aus ihrem ursprünglichen Bedeutungszusammenhang gelöst und das Subjekt erhält die Möglichkeit die darin enthaltene Bedeutung zu seinen Gunsten zu verändern. Dieser Kontext wird schon durch die zeitliche Verschiebung und die Identität des Rezitierenden gerändert, kann also nie gleich bleiben. Dieser Vorgang wird auch als Resignifizierung bezeichnet. Eine beispielhafte Variante dieser Bedeutungs-Verschiebung ist die Black-is-beautiful-Bewegung, die das abwertende ‚black‘ der Hautfarbe in einen anderen Bedeutungszusammenhang gebracht und somit die diskriminierende Bedeutung verändert hat.¹⁸

17 Derrida verwendet für diese neue Wiederholung den Begriff der *Iterabilität*, siehe dazu Derrida 1988.

18 Nicht zu verwechseln mit der adaptierten Black-is-beautiful-Bewegung der Jungen Union, die sich auf das Schwarz als politische Farbe der Partei bezieht.

Allerdings ist der Versuch einer Resignifizierung risikobehaftet:

„Das Sprechen des Widerstands wird zur unumgänglichen Antwort auf eine verletzende Sprache: ein Risiko, das als Antwort darauf eingegangen wird, daß man Risiken ausgesetzt wird, eine Wiederholung in der Sprache, die einen Wandel erzwingt.“

(Butler 2013, 254 f.)

Das von Butler benannte Risiko zeigt sich in der Notwendigkeit, den Diskurs erst zu bejahen und die Unmöglichkeit seine Existenz zu verleugnen – der Diskurs muss somit erst als wahr angenommen werden. Anschließend erhält das Subjekt jedoch die Möglichkeit, diesen Diskurs in seinem Sinne umzudeuten oder, wenn es nicht in der Lage oder Willens zu einer Umdeutung ist, zu festigen (vgl. Müller 2009, 115).

Hierbei stellt sich jedoch die grundlegende Frage, ob die Resignifizierung die einzige Möglichkeit des Widerstands gegen die Anrufung darstellen oder nicht vielmehr als abgeschlossenes ‚Idealprodukt‘ gesehen werden können. Zeigt sich der Widerstand nicht vielmehr schon in der Verneinung oder im Widerspruch gegen den Diskurs? Wären somit Versuche der Resignifizierung nicht schon all jene Akte, die den Diskurs infrage stellen und seinen sprachlichen Ausdruck unterbinden? Hier lassen Butlers Ausführungen noch Spielraum für Fragen und Interpretationen.

5. Butler als Bildungstheorie

Koller hat sich bereits mit dem Nutzen der Theorie der Anrufung für seine eigenen Ausführungen auseinandergesetzt und dabei insbesondere die Bedeutung des Verhältnisses zu sich selbst, zu anderen, der Abhängigkeit von diesen anderen und die mit der Anrufung einhergehenden Transformationen in diesen Verhältnissen und Abhängigkeiten hervorgehoben. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, kann durch Butlers Ausführungen der Fokus vom Subjekt weg auf „einen oder mehrere andere“ (Koller/Rose 2012, 81) gedacht werden. Somit muss das Welt- und Selbstverhältnis auch um das Verhältnis zu anderen erweitert werden.¹⁹ Er selbst stellt dabei fest, dass es sich nicht um eine Bildungstheorie im engeren Sinne handelt, sie aber eine Beschreibung der Struktur und Genese der genannten Verhältnisse ermöglicht (vgl. Koller 2012, 55). Mithilfe von Freud's Psychoanalyse²⁰, insbesondere dem Begriff der Melancholie, erzeugt er eine Verbindung zu seinem Bildungsverständnis. Er hinterfragt dabei den Anlass für Widerstand und den Auslöser für den Willen zur Veränderung. Butler selbst verortet diese in einem Begehren nach gesellschaftlicher Existenz und der damit einhergehenden gesellschaftlichen Anerkennung und Handlungsfähigkeit. Damit einher geht der Zwang, sich den gesellschaftlichen Normen, die eine Anerkennung ermöglichen, zu unterwerfen. Dabei wiederum werden sogenannte primäre Abhängigkeiten in Erinnerung gerufen. Dies sind insbesondere affektive Bindungen, auf die das Subjekt angewiesen war und die gleichzeitig auch die Verletzlichkeit gegenüber der Macht, die für die Anrufung verantwortlich ist, erzeugen. Des Weiteren wird dem Individuum die Anerkennung der eigenen Existenz lediglich von „außerhalb seiner selbst“ (Butler 2015, 25) zugänglich – damit ist es auch in seiner Selbstlegitimation anfällig für die gesellschaftlichen Normen, den damit einhergehenden Diskursen und die Machtausübung durch andere. Die gesellschaftlichen Normen sind dabei besonders wirkungsmächtig, wenn die gewünschte soziale Anerkennung an die Verdrängung oder Verwerfung eines Begehrens gebunden ist. Verdrängung und Verwerfung können dabei nicht synonym genutzt werden. Verdrängung bezeichnet laut Freud die Unterdrückung eines Begehrens, das unabhängig von einem

19 Koller sieht diese Verhältnisse nicht als nebeneinander sondern sich gegenseitig beeinflussend und voneinander abhängig (vgl. Koller/Rose 2012, 81).

20 Als neuere Einführung siehe Mayer 2016, zu Freuds Begriff der Melancholie Freud 1917/1975. Für die Verknüpfung mit Butler siehe Koller 2012, 56 ff., für Butlers eigene Ausführungen Butler 2015, 125 ff.

Verbot existiert – Verwerfung hingegen das Nichtdenken eines Begehrens aufgrund des Verbotes. Die Verwerfung versperrt somit jeden möglichen Zugang zu dem Begehren und das Subjekt erlebt einen Verlust, dessen Gründe und Identität es selbst nicht identifizieren kann – dadurch entsteht die Melancholie als Form der unabgeschlossenen Trauer über das, was nicht gedacht und somit auch nicht geschehen konnte, da es in seiner Entstehung bereits als nicht möglich wahrgenommen wurde. Butler nutzt die Homosexualität zur Verdeutlichung des Zusammenhangs zwischen Melancholie und der Reglementierung durch soziale Prozesse (vgl. Butler 2015, 27). Das homosexuelle Begehren wird durch die gesellschaftliche Norm, die Homosexualität als Abweichung identifiziert, verworfen. Diese Verwerfung wiederum ermöglicht die soziale Existenz innerhalb der Norm ohne die Gefahr des Ausschlusses in Form von Diskriminierung. Diese Verwerfung kann allerdings nie bewusst betrauert werden, da die Möglichkeit der Homosexualität an sich immer schon verloren war. In dem Vorhandensein gesellschaftlicher Bedingungen für die Anerkennung als Subjekt befinden sich auch stets Möglichkeiten des Ausschlusses aus der Gesellschaft, wenn das Subjekt diese Bedingungen nicht erfüllt oder für sich anders deutet. Somit bildet die melancholische Struktur die Grenze für den Bewegungsrahmen und die Macht des Subjekts, die Angewiesenheit auf soziale Anerkennung führt damit auch zur Unterwerfung und zur Orientierung des eigenen Begehrens an den Normen. Dadurch wird in radikaler Weise die Abhängigkeit des Individuums und seiner Welt-, Anderen- und Selbstverhältnisse deutlich. Koller stellt die These auf, dass ebenjene Strukturen, die zur Verweigerung der sozialen Anerkennung führen, den Anlass für Transformationsprozesse bilden – einerseits in dem das Subjekt die Figuren seiner Welt-, Anderen- und Selbstverhältnisse so verändert, dass ihm die Anerkennung gewährt wird, andererseits aber auch, indem es sich gegen die gesellschaftlichen Bedingungen, die ihm die Anerkennung verweigern, auflehnt. Dann sind allerdings auch Veränderungen auf gesellschaftlicher Ebene denkbar (vgl. Koller 2014, 27 ff.).

Dabei hebt Koller auch die Bedeutung des Verhältnisses eines Individuums zu anderen hervor. Da die Subjektkonstitution mit all ihren Möglichkeiten (und auch Einschränkungen) sowie dem Moment der sozialen Anerkennung nicht durch das Individuum selbst erfolgen kann, steht es in einem Abhängigkeitsverhältnis zu anderen. Diese Momente sind für das Subjekt nicht verfügbar und nicht kontrollierbar, somit entzieht sich auch ein Teil des bewussten Seins der Kontrolle (vgl. Butler 2015, 25).

Anschließend geht Koller auf das Verhältnis des Subjekts zur Macht ein, die das Subjekt konstituiert. Zunächst ist festzustellen, dass das Verhältnis zwischen Subjekt und Macht ambivalent ist: Einerseits existiert das Subjekt vor der Anrufung nicht, es wird erst durch diese gebildet und bekommt die Möglichkeit zu Handeln. Andererseits muss die Unterwerfung durch das Subjekt selbst stets wiederholt werden, um überhaupt Anerkennung zu finden und die Handlungsfähigkeit sowie soziale Existenz selbst zu ermöglichen. Bei dieser Betrachtungsweise lässt sich auch die Macht in zweierlei Form teilen: Einerseits die Macht, die auf das Subjekt ausgeübt wird, andererseits jene, die das Subjekt selbst angenommen hat und von ihm ausgeübt wird. Erstere stellt dabei die Bedingung zur Erlangung der Handlungsfähigkeit dar, zweitere den Vollzug bzw. die Aktualisierung der Handlungsfähigkeit. Dabei ist keine Art der Macht der anderen vorrangig, vielmehr bildet das Subjekt den Ort, auf dem beide Formen sich begegnen und ausgeübt werden. Durch diese Argumentation wird sowohl der Einfluss des Außens in Form der Macht als auch der Einfluss des Inneren (Subjekt) hervorgehoben – die Beziehung der beiden wird als Wechselwirkung zueinander dargestellt, die auf das Individuum und somit auf die Bildung desselben einwirken (können). Somit bilden Subjekt und Macht keine Opposition (vgl. Koller 2012, 60).

Anfänglich erscheint es bei Butlers Ausführungen so, dass die Anrufung zwar Handlungsfähigkeit ermöglicht, diese aber auch wiederum limitiert, da sie nur innerhalb des von der Macht zulässigen Rahmens durchführbar ist. Dieser Ansicht widerspricht sie, da sie in jeder Handlung auch einen möglichen Überschuss an Handlungsfähigkeit verortet, der durch die Macht selbst nicht begrenzt werden kann. Ebenso sieht sie die Möglichkeit der Wiederholung bzw. Reiteration, die wiederum keine völlig identische Reproduktion darstellen können, sondern das Potenzial zur Veränderung in sich tragen. Dadurch wiederum bietet sich auch die Möglichkeit der Verschiebung des Verhältnisses zwischen Subjekt und Macht, was Koller selbst als Möglichkeit der Transformation interpretiert (vgl. Koller/Rose 2012, 93). Allerdings ist einerseits offen „ob dieser Widerstand inner- oder außerhalb des Diskurses angesiedelt ist“ andererseits „unklar [...], wie der auf Wiederholung beruhende Prozess des Widerstands und der Transformation qua Umdeutung [...] genauer gedacht werden kann“ (Koller/Rose 2012, 86). Somit erfolgt keinerlei Klärung der Struktur und des Ablaufs des Umdeutungsprozesses.

6. Das Interview

Bei der Analyse des Interviews zeigt sich, dass Tina verschiedene Phasen im Verhältnis zur Welt und zu sich selbst sowie in Abhängigkeiten von anderen durchlebt hat. Dementsprechend soll die Analyse diese Phasen näher beleuchten, indem in ihr, basierend auf Kollers Darstellungen, folgende Fragen beantwortet werden sollen:

1. Wie wird in Form von Sprache das Verhältnis zu sich selbst und zur Welt ausgedrückt? Inwiefern wird dabei das Verhältnis zu anderen thematisiert und welche Rolle spielt es für das Welt- und Selbstverhältnis? Inwiefern ist Tina davon abhängig?
2. Werden Anrufungen genannt, die auf ihre Rolle als Mensch mit Diabetes referieren und inwiefern werden durch sie Formen des Begehrens oder der sozialen Existenz versagt? Inwiefern stellen die Anrufung das Selbst- und Weltverhältnis in Frage oder führen zu Irritationen?
3. Inwiefern kommt es zu Transformationen des bisherigen Selbst- und Weltverhältnisses? Kommt es zur Rezitation und/oder Veränderung von Anrufungen und der darin enthaltenen Bedeutungen? Sind Resignifizierungen im butler'schen Sinne erkennbar?

Es erfolgt somit eine dreischrittige Analyse: Von der Identifizierung der Selbst- und Weltverhältnisse über die Benennung der die Transformation auslösende Anrufung hin zur Beschreibung Transformation selbst. Zentral bleibt dabei stets der Fokus auf soziale Abhängigkeiten als Ausdruck des Verhältnisses zur Welt.

6.1 Anrufungen...

6.1.1 ... in der Grundschule

Im ersten Segment ihrer Stehgreiferzählung beschreibt Tina ihre Grundschulzeit (I, 1-152). Darin wird insbesondere die Abhängigkeit von Institutionen deutlich, die einen wesentlichen Bestandteil für die Selbstzuschreibung der eigenen Bedeutsamkeit, der

Akzeptanz durch die Welt, kurzum die Entwicklung eines Selbst- und Weltverhältnisses bildet. Sie beginnt mit der Beschreibung der bürokratischen Hindernisse bei ihrer Einschulung, in denen sich die ambivalente Rolle des Diabetes für ihre Umwelt zeigt.

„(...) so dieser Dia- dieser Diabetes hat halt ähm jetzt vor, ja ein paar Jahre is es ja schon her, *na ein paar Jahre is es schon her*, hat halt einfach nich in irgendeine Schublade gepasst, also hat nich (.) weiß nich zu den Epileptikern gepasst oder zu den Schwer- also [hm] wirklich geistig oder ah körperlich Behinderten, er hat halt nirgends reingepasst, so ich ich passte einfach in keine Schublade (...)“ (I, 10-14)

Zwar beschreibt sie in diesem Abschnitt nicht ihr Verhältnis zu sich selbst oder der Welt, allerdings wird der Versuch ihrer Umwelt, sie und ihren Diabetes einzuordnen, deutlich. Sie wird in diesem Kontext auf ihre Rolle als Diabetikerin reduziert und lediglich auf dieser Ebene bezüglich der Frage, inwiefern sie in der Lage ist eine Regelschule zu besuchen, bewertet. Dabei erfolgt durch die Feststellung, dass sie Diabetikerin²¹ sei, eine direkte Handlungsoption – sie nicht an der Regelschule aufzunehmen und sie an eine Förderschule zu verweisen. Die Anrufung als Diabetikerin oder als Kind mit Diabetes soll in diesem Kontext Realität schaffen, indem direkt auf die Gegensätzlichkeit des Begriffspaares *gesund* und *ungesund* verwiesen wird und davon abhängig eine soziale Einordnung als *der Norm entsprechend* oder *nicht der Norm entsprechend* getroffen wird. Somit soll ihr auch die Existenz als Regelschulkind und dadurch auch eine soziale Existenz versagt werden. Ebenso kann selbst innerhalb der Kategorie der *Kranken* keine Zuordnung getroffen werden. Es entsteht somit eine doppelte Exklusion, da sie weder in der Kategorie der *Gesunden*, noch innerhalb der Kategorie der *Kranken* verortet werden kann. Ihr wird somit in doppelter Hinsicht eine soziale Existenz durch die Anrufung als Diabetikerin versagt. Inwiefern dieses Verhalten bereits zur Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen führt, kann an dieser Stelle aufgrund fehlender Informationen nicht beantwortet werden. Deutlich wird jedoch die Entstehung eines Diskurses, der dazu geneigt ist, Tina aus der Gesellschaft auszuschließen und ihre Berechtigung zur soziale

21 Es wird innerhalb des Analyseteils bewusst die Bezeichnung *Diabetikerin* anstelle von *Mensch mit Diabetes* verwendet, da die untersuchten Anrufungen insbesondere auf den Diabetes referieren, diesen als vordergründiges Merkmal sehen und ihre anderen Identitäten nicht oder kaum mit einbeziehen.

Existenz anzuzweifeln und ihr die Anerkennung verweigert. Das weitere Verhältnis zur Schule als Institution baut auf dieser anfänglichen Problematik auf:

„(...) [ich mit dem Diabetes] war einfach **nicht gewünscht** (...)“ (I, 87/88)

„(...) und eigentlich keiner wirklich so an dieses Kind gedacht hat, was da irgendwie hinter steht, was halt einfach auch nur irgendwie dann normal sein möchte, was alles mitmachen könn möchte und da hat halt einfach keiner dran gedacht, so wie ich mich da im Endeffekt fühl(...)“ (I, 94- 97)

Hier lässt sich die Wirkung des Diabetes insbesondere als Unerwünschtheit und Ausschluss aus dem sozialen System charakterisieren. Durch die Benennung als Diabetikerin wird Tina als Nicht-Normal charakterisiert und dementsprechend auch anders behandelt. Erst durch die Äußerung und die damit einhergehende Performativität erfolgt eine Klassifizierung innerhalb des sozialen Systems Schule und eine Degradierung des Individuums. Diese Degradierung erfährt es in Form von Gewalt, die sich insbesondere durch die Ohnmächtigkeit gegenüber der Machtausübung, in Form einer Exklusion, ausdrückt. Lediglich die Anwesenheit einer Assistenzkraft führte zu einer sozialen Duldung. Das Verhältnis zu Mitschülern charakterisiert sie selbst ebenfalls als schwierig. Sie berichtet davon, dass der Diabetes nicht diskursiv eingeführt wurde, sondern vielmehr durch die Anwesenheit ebenjener Assistenzkraft sichtbar war.

„(...) auch die Schüler wussten, die ändern ,okay, die [persönliche Assistenz] ist nur für die da und ähm die passt auf die auf und *irgendwas stimmt mit ihr nicht*‘ (...)“ (I, 32 f.)

In diesem Abschnitt zeigt sich, dass der Diskurs innerhalb des Klassenverbandes durch Unverständnis gegenüber dem Diabetes geprägt war. Dieser wurde nicht durch die Lehrkräfte beeinflusst oder gesteuert und konnte sich somit im Rahmen der Schülerschaft ungehindert entwickeln, sodass damit auch eine diskursive Praxis entstehen konnte, die für Tina verletzend wirken konnte. Sie benennt dabei auch direkte Anrufungen, die sie als „blöde Sprüche“ (I, 41 f./54/88/145) bezeichnet. Allein die Frequenz, mit der sie diese Formel benutzt zeigt die Häufigkeit der Konfrontation mit der negativen Anrufung als Diabetikerin. Die Bezeichnung als „blöde Sprüche“ ist allerdings eine relativ unspezifische

Beschreibung der Anrufung. Eine konkrete Situation beschreibt Tina in folgendem Abschnitt:

„(...)wir ham Fasching gefeiert, das war in der dritten Klasse und da musste ich dann halt spritzen und dann, hm, saß halt einer neben mir [...] und er meinte nur so ‚Ja, du spritzt Drogen und so‘ (...)“ (I, 60-62)

Die lebensnotwendige Praxis der Insulinabgabe wird hierbei ins Negative gedeutet. Die Notwendigkeit zum (Über-)Leben wird ihr abgesprochen, vielmehr wird sie mit einer Drogensüchtigen gleichgesetzt, das Um-Sich-Kümmern wird zu einer negativ konnotierten Suchtbefriedigung umgedeutet. Gleichzeitig wird die soziale Anerkennung verweigert, Tina wird aus der Gesellschaft durch den Regel- und Gesetzesverstoß ausgeschlossen und bewegt sich an der Peripherie derselben. Somit wird ihr die soziale Existenz versagt. Ihr Verhältnis zu sich selbst wird dadurch auch belastet, es kommt zu einer Irritation der bestehenden Welt- und Selbstverhältnisse, wie sich an folgendem Abschnitt erkennen lässt:

„(...) du bist einfach **ein Kind** und du denkst dir, ich kann da nichts für, das ist nicht meine Schuld, eigentlich (...)“ (I, 63 f.)

„Eigentlich“ kann hierbei als Adverb in mehrfacher Funktion gesehen werden (vgl. Dudenredaktion o.J.). Einerseits kann es so viel bedeuten, wie ‚in Wahrheit‘ – es wird dadurch also impliziert, dass die Aussage des Mitschülers nicht der Wahrheit entspricht. Somit erfolgt für die Interviewte selber eine Richtigstellung des Sachverhalts, sie verneint die Schuld, die der Mitschüler ihr übertragen hat. Andererseits kann „eigentlich“ auch als Einleitung für einen halbherzigen, bereits aufgegebenen Einwand stehen. Durch die Mündlichkeit der Datenerhebung wurde die eigentliche Einleitung an den Schluss des Satzes gestellt. Somit kann ihre mögliche Selbstversicherung so gesehen werden, dass sie damit einen Einwand gegen die Aussage des Mitschülers erheben möchte, diesen aber bereits wieder aufgegeben hat und somit bereits eine Änderung in ihrem Selbstverhältnis stattfindet – von dem ursprünglichen Wissen um die Nicht-Schuldigkeit hin zu einer Selbstbeschuldigung und Selbstverantwortung. Hier zeigt einer der wesentlichen Aspekte der Anrufung: Die Notwendigkeit der Anerkennung zum Erlangen der Handlungsfähigkeit.

Tina scheint hier bereits den Diskurs in gewissem Maße anerkannt zu haben um ausgehend von ihrer Subjektrolle, die sie in der Praxis ausfüllen und vollziehen kann, überhaupt agieren zu können.

Innerhalb des Nachfrageteils beschreibt sie eine ähnliche Situation erneut:

„(...) dann hatte ich einmal sowieso irgendwie einen kleinen Streit mit einem Klassenkameraden, mit dem ich eh nicht so gut konnte und (.) er hatte irgendwas Dummes gesagt und dann ähm, hat er gesagt „Ja, mit dir will sich keiner verabreden“ oder „Mit dir will keiner reden, weil du Zucker hast“ (...)“ (I, 457-460)

Dabei wird eine direkte Verbindung zwischen der Existenz des Diabetes und dem Ausschluss aus dem Sozialverband erzeugt. Tina wird durch die Behauptung, dass andere ihr einerseits jene sozialen Praktiken die zur Bildung von sozialen Bindungen beitragen („mit dir will sich keiner verabreden“), andererseits aber auch die direkte verbale Kommunikation verweigern würden, die soziale Existenz abgesprochen. Gleichzeitig wird ihr Verhältnis zu anderen direkt angegriffen und ihre bisherige Sicht darauf irritiert.

Sie selbst bezeichnet die Praktiken, die sie als Diabetikerin identifizierten und die für sie notwendig waren, wie beispielsweise das Essen auch während des Unterrichts oder die Verweigerung sportlicher Aktivitäten zur Vermeidung einer Hypoglykämie, als „Extrawurst“ (I, 36/46). Die Begrifflichkeit bezeichnet im eigentlichen Sinne eine bevorzugte Behandlung – hierbei wird schon erkennbar, dass Tina die Andersbehandlung nicht als Notwendigkeit, sondern vielmehr als Bevorzugung und damit nicht notwendig ansieht. Man kann dabei eine Transformation einer bestimmenden Figur des Selbst- und Weltverhältnisses erkennen – eine lebenswichtige Notwendigkeit, das Um-Sich-Kümmern wird abstrahiert zu einer „Extrawurst“ und führt somit zu einer Abgrenzung von der Normalität. Auch hier zeigt sich wieder die Opposition von *normal* im Sinne von *gesund* und *unnormal* im Sinne von *krank*. Die Abhängigkeit von anderen und die Wichtigkeit deren Position zeigt sich ebenso in folgendem Abschnitt:

„(...) du möchtest dazu gehören, du möchtest jetzt auch nicht irgendwie auffallen, du möchtest so wie die andern sein, du möchtest (.) **gar nicht diese Extrawurst einfach**

haben, du willst das gar nicht, du willst nicht auch dein Handy dabei haben dürfen, ich war die Erste, also die Einzige, die ein Handy dabei haben durfte (.) (...)“ (I, 44-47)

Sprachlich auffällig ist hier insbesondere die Nutzung der Personalpronomen *Ich* und *Du*. Durch die Nutzung der zweiten Person Singular soll eine Perspektivübernahme ermöglicht werden, die Aussagen erhalten eine allgemeine Gültigkeit und werden von Tinas *Ich* gelöst. Demgegenüber steht das *Ich* als subjektive, individuelle Erfahrung, dass sie als erste das Handy haben durfte. Auf der semantischen Ebene wird insbesondere das Bedürfnis nach Anerkennung durch andere deutlich. Indem sie „dazu gehören“, „nicht [...] auffallen“ und „wie die andern“ sein möchte möchte sie auch zeitgleich in den Klassenverband integriert und von ihren Mitschülern als soziale Existenz anerkannt werden. Die Position der anderen, von denen sie sich wiederum als andere gesehen fühlt, ist in diesem Abschnitt bestimmend. Ein weiterer Moment der Perspektivübernahme folgt allerdings kurz darauf:

„(...) wenn ich jetzt in einer anderen Situation gewesen wäre, so als Außenstehender und jemanden in der Klasse gehabt hätte, der auch Zucker gehabt hätte, wär ich auch neidisch gewesen auf das, was der so darf, weil er gefühlt einfach mehr kriegt, als ich kriege [...] und dann wäre ich auch neidisch gewesen, *hätt ich genauso reagiert* (.) (...)“ (I, 54-58)

Tina gibt dabei direkt an, dass sie in der Situation der Nicht-Diabetiker, dasselbe Verhalten gezeigt und sich dem allgemeinen Diskurs angeschlossen hätte. Sie ist dabei in der Lage, die Gründe für deren Verhalten, das gefühlte „Mehr-Kriegen“, direkt zu benennen. Sie übernimmt damit auch deren Sichtweise und verdeckt somit die negativen Aspekte ihrer Erkrankung. Ebenso zeigt sich insbesondere im ersten Teil des Interviews auch der stete Aspekt der Wiederholung, der laut Butler eine der Grundbedingungen zur Aufrechterhaltung der Subjektivierung (in diesem Fall als Diabetikerin) darstellt:

„(...) als dann halt das erste Mal so aufkam, dass die mich halt deswegen mal'n bisschen (.) ja, *gemobbt würde ich nicht sagen*, aber halt geärgert haben ähm (.) und ich dann halt echt traurig nachhause gegangen bin (...)“ (I, 80-82)

In welcher Form sie „geärgert“ wurde, ist nicht klar ersichtlich. Vorstellbar wären direkte Anrufungen als Diabetiker oder mit den Worten ‚Du hast Diabetes‘. Nichtsdestotrotz zeigen sich hier zwei Aspekte: Einerseits die Wiederholung der Anrufung, die notwendig ist, um ihre performative Wirkung und ihre Wirkmächtigkeit zu erhalten, andererseits die Gewalt, die damit einhergeht. „Das erste Mal“ verweist darauf, dass die geschilderte Erfahrung mehrfach vorkam, ebenso wie die Verwendung des Begriffs „gemobbt“, der in sich bereits die Semantik der Wiederholung trägt. Die Gewalt lässt sich durch die beschriebene Traurigkeit erkennen, die Anrufung wird als Verletzung empfunden. Gleichzeitig verneint sie das „gemobbt werden“ gleich wieder und lässt damit die Möglichkeit zu, dass dieses „gemobbt werden“, welches das erste Wort ist, dass ihr zu der Situation einfällt, das Geschehene auch am besten beschreibt (Freud 1925/1955, 9).

Tina versucht auf verschiedene Art und Weise mit der Anrufung umzugehen. Anfangs bemüht sie sich darum, den Diskurs zu verneinen und die Rezitation zu verweigern:

„(...) die ersten paar Jahre ging’s echt gut, bin ich damit zurecht gekommen, hab mir immer wieder gesagt das ist egal, so (...)“ (I, 103 f.)

Hier zeigt sich, dass Tina anfangs noch in der Lage ist, sich vom Diskurs abzugrenzen und die darin enthaltenen Wertungen nicht in ihr eigenes Wert- und Selbstverhältnis zu übernehmen. Allerdings bleibt ihr diese Möglichkeit nicht dauerhaft erhalten.

„(...) da dacht ich halt ‚okay, ja, passt schon, ich bin halt so und ich kann da nichts für‘ aber irgendwann dann, war so vierte Klasse, hab ich dann, fing das bei mir an, dass (.) ich halt immer nur durch dieses ganze Negative und ‚irgendwo ham wir Angst vor dem, was du hast oder was zu dir gehört‘ (.) hab ich halt angefang mich zu fragen ‚Okay, vielleicht stimmt doch irgendwas nich mit mir, vielleicht ist doch einfach irgendwas an mir falsch‘(...)“ (I, 120-124)

Hier beschreibt sie den durch die Wiederholung des Diskurses „immer“ wiederkehrenden Ausschluss aus dem Klassenverband und die dadurch entstehende Irritation und Unsicherheit. Der Diabetes bzw. das Konzept des Diabetikers wurde innerhalb des Klassenverbandes mehrheitlich als ein falsches und nicht erwünschtes soziales Leben

klassifiziert. Die Existenz als Mitglied des Sozialverbandes wurde ihr verweigert, indem sie stets erneut als Diabetikerin in ihren übrigen Rollen – beispielsweise als Schülerin oder als mögliche Freundin – eingeschränkt, auf die Diabetikerrolle reduziert und ihr Aktionsrahmen somit auch eingeschränkt wird. Sie selbst beginnt anscheinend diese durch den Diskurs erzeugte ‚Wahrheit‘ für sich zu übernehmen und als eigene ‚Wahrheit‘ zu anzuerkennen – somit findet ein Naturalisierungseffekt statt, die stete Wiederholung zeigt ihre Auswirkungen in der Annahme als vermeintliche Wahrheit.

Dieser Konflikt mit sich selbst und der eigenen Identität führt auch zur Belastung der familiären Situation.

„(...) hab meiner Mutter da irgendwo die Schuld dann auch für gegeben, meinem Papa auch, *mein Papa ist nämlich auch Diabetiker* (2) und hab ich als kleines Kind dann selber erst gedacht ‚Okay, ist das Papas Schuld, dass ich das jetzt hab?‘ (.) (...)“
(I, 115-118)

Tina wurde durch den Diskurs und die wiederholte Anrufung als Diabetikerin die soziale Existenz und das Begehren nach Anerkennung verweigert. Sie versucht ihr Anderssein zu Rationalisieren und die Ursachen dafür durch die Frage nach der Schuld eruieren zu können. Die Rationalisierung im Freud’schen Sinne²² entbehrt dabei jeder wissenschaftlichen Grundlage – Tinas Bemühungen nach einer logischen Erklärung ihres Diabetes und nach einer verantwortlichen Person sind Zeichen ihres Leidens und ihrer Verzweiflung.

Schlussendlich fasst sie die Grundschulzeit wie folgt zusammen:

„(...) Die Grundschulzeit allgemein hat (.) irgendwo (.) mir was durch dieses (.) wie gesagt, dass ich irgendwann angefangen hab, mich zu fragen „Was ist falsch mit mir?“ hat einfach für mich (.) **mir** viel Selbstbewusstsein weggenommen und (.) halt einfach viel dieses so (.) auch ein bisschen wahrgenommen werden wollen und so [...] so dieses offen gegenüber andern sein und halt nichts irgendwie verstecken oder so [...] Ich kann

22 Die Rationalisierung bezeichnet „einen Abwehrmechanismus, durch den eine Person auf Grund von Schuldgefühlen Verhaltensweisen durch vorgeschobene, moralisch akzeptable Gründe zu rechtfertigen sucht“ (o.A. 2000).

das gar nicht so genau beschreiben, aber es ist halt (2) macht in dir einfach irgendwie was kaputt (.) oder andere habe da was irgendwie was kaputt gemacht (...)“ (I, 471-482)

Sie beschreibt die grundsätzliche Irritation, die zu einer Transformation führen kann. Sie ist nicht in der Lage die getätigten Anrufungen mithilfe der bereits bestehenden Figuren ihres Wert- und Selbstverhältnisses zu lösen. Sie zieht sich zurück und versucht die Verletzungen und Gewalterfahrungen adäquat zu verarbeiten, was ihr allerdings zu diesem Zeitpunkt noch nicht zu gelingen scheint. Diese Situation wird durch den Begriff des Bildungsvorhalts entsprechend beschrieben (vgl. Kokemohr 2007, 66 ff.). Die Irritation des Welt- und Selbstverhältnisses nach Koller drängt auf eine Bearbeitung, kann aber noch keine Form annehmen. Dementsprechend befindet das Individuum sich in einer Zwischenphase, die den Raum für Veränderung bietet. Das Krisenhafte wartet somit noch auf seine Bearbeitung, die schlussendlich zu einer Transformation führen kann. Eben dies geschieht in diesem Fall – Tina ist auf der Suche nach einer adäquaten Verarbeitung des Erlebten, wobei sie in diesem Fall schon eine negative Veränderung andeutet, diese jedoch nicht beschreiben kann.

6.1.2 ... am Gymnasium

Mit ihrem Übergang zum Gymnasium kam es zu einer Änderung der institutionellen Rahmenbedingungen. Einerseits verlief die Anmeldung als solches unproblematischer, da ihr aufgrund ihres Alters mehr Verantwortung zugetraut wurde, andererseits wurde aus dem selben Grund auch die Notwendigkeit einer Assistenz nicht mehr gesehen (I, 155-158). Somit scheint es so, dass der Diabetes für die Bildungsinstitution nicht mehr als primärer Störfaktor gesehen wurden und sie zumindest durch diese eine Anerkennung oder zumindest keine Nicht-Anerkennung erhält. Gleichzeitig wird dadurch auch ein sichtbares Element der vermeintlichen Andersartigkeit entfernt.

In der Mittelstufe lässt sich eine Wandlung im Selbstbild der Interviewten erkennen. Statt die Anrufung zu reproduzieren und selbst anzuwenden vermeidet sie diese.

„(...) in der Schule muss ich sagen bin ich äh ab der fünften Klasse gar nicht so offen damit umgegangen, da war das so eigentlich meine **eigene Entscheidung** (...)“

(I, 172 f.)

Hier lässt sich der Bildungsprozess in der Wandlung von der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung erkennen. Tina nutzt ihren Entscheidungsfreiraum und die Tatsache, dass die Anrufung in ihrem neuen sozialen Umfeld, d.h. dem Klassenverband noch nicht genutzt wurde und dementsprechend auch kein Diskurs entstanden ist. Sie vermeidet allerdings dadurch nicht nur die negative Nutzung des Diskurses, sondern auch eine mögliche Resignifizierung der Anrufung. Der Grund dafür liegt vor allem in den damit verbundenen negativen Bedeutungen, die vor einer möglichen Bedeutungsverschiebung erlebt werden müssen. Die Begründung für dieses Verhalten lässt sich in der Beschreibung der ersten Klassenfahrt finden.

„(...) ich hatte halt Angst, dass dann (.) irgendwer wieder ‘nen dummen Spruch bringt oder irgendwas sagt, was halt Scheiße ist oder so und ich (.) wollte dann halt nicht irgendwie nicht, ja so, **negativ auffallen** sag ich mal, wenn (.) wenn ich da jetzt irgendwas mache, was ja für mich wichtig gewesen wäre und ich hab dann halt da höchstens halt abends, wenn ich dann im Bett lag mal drüber nachgedacht, hab gedacht ‚Okay, eigentlich ist das kacke, was du hier machst‘ (...)“ (I, 203-208)

Auch hier lässt sich wieder die Bezeichnung der Anrufung als „dummer Spruch“ finden. Darunter kann die Anrufung als Diabetiker oder als Mensch mit Diabetes in einer negativen Form verstanden werden. Diese Interpretation lässt sich durch die nachfolgenden Begrifflichkeiten, wie „scheiße“ und „negativ auffallen“ stützen. Sie versucht anscheinend alle Praktiken zu vermeiden, die als Auslöser für die Anrufung (die sie selbst als „negativ auffallen“ beschreibt) dienen könnten. Sie unterlässt die Insulinabgabe und die Blutzuckermessung, was wiederum die Gefahr negativer körperlicher Konsequenzen nach sich zieht und somit auch das Bild des Diabetikers als schwacher und körperlich unterlegener Mensch, welches ihr durch die Anrufungen der Grundschulzeit vermittelt wurde, materialisiert. Gleichzeitig entsteht dadurch auch die Gefahr der physischen Unterordnung innerhalb des Sozialverbandes. Dieser negativen Konsequenzen ist sich die

Interviewte auch selber bewusst. Es stellt sich die Frage, inwiefern in diesem Abschnitt eine Transformation erkennbar ist. Klar erkennbar ist die Neigung dazu, gesundheitserhaltende Maßnahmen zu unterlassen, um die Anerkennung nicht verweigert zu bekommen. Ebenso deutlich ist die Abhängigkeit von der Umwelt, die durch mögliche Reaktionen auf diese Maßnahmen ihren Selbstwert beeinflussen kann. Sie fügt sich diesem möglichen Einfluss, der sich insbesondere durch Anrufungen ausdrücken kann und richtet ihre Handlungsbereitschaft danach aus, unterwirft sich also einer Fremdbestimmung. Die Gründe für diese Unterwerfung beschreibt sie kurz darauf erneut durch die Aussage „(...) ich hatte das Gefühl, ich stör irgendwen dadurch (...)“ (I, 224 f.). Es zeigt sich, dass die unterordnende Diskurs sich bereits in sie eingeschrieben hatte. Sie nimmt ihn als Wahrheit für sich an und fühlt sich selbst als störendes Element im sozialen Geflecht.

Eine maßgebliche Bedeutungsaufladung der Anrufung als Diabetiker geschieht durch eine Geschichtsstunde zum Thema Nationalsozialismus. Als das Thema ‚Euthanasie‘ behandelt wird, nimmt der Lehrer auch Bezug auf ihre Rolle als Diabetikerin:

„(...) ‚Damals, auch so die Schwerbehinderten und so, mit denen konnte man nichts anfang‘ und welche die den Staat im Grunde nur Geld gekostet haben‘ und dann hat er halt (.) hat er mich noch angeguckt und hat gesagt ‚Ja, auch Diabetiker hätten damals keine Chance gehabt‘ (...)“ (I, 230-233)

Die Begrifflichkeit des Diabetikers wird dabei in drei Schritten in eine negative Richtung verschoben. Als erstes erfolgt die Gleichsetzung mit Schwerbehinderten, die mit einer Abgrenzung und einer Herabsetzung innerhalb des Sozialverbandes einhergeht. Die Schwerbehinderung referiert dabei wahrscheinlich ungewollt zu den Problemen bei ihrer Einschulung, dementsprechend werden bereits bekannte Muster wiederholt. Anschließend erfolgen die Aussagen „mit denen konnte man nichts anfang“ bzw. „die den Staat im Grunde nur Geld gekostet haben“, die wiederum zu einem erneuten Ausschluss führen, da sie die angenommene Wertlosigkeit bzw. vielmehr sogar die negativen Aspekte für die Gemeinschaft betonen. Während die vorherigen Aussagen allerdings noch keinen direkten Bezug zu dem Diabetes herstellen, betont er in einem dritten Schritt explizit die Zugehörigkeit der Diabetiker zu den vorher genannten Aspekten und verstärkt sie noch durch die Formulierung „keine Chance“ gehabt zu haben.

An diesem Beispiel lässt sich die Wirkungsmächtigkeit der Anrufung untersuchen. Es ist davon auszugehen, dass die Lehrkraft durch den Verweis auf Diabetiker wohl eher ein Beispiel geben wollte und eine emotionale Betroffenheit und somit einen Gegenwartsbezug bei den Schülern auslösen wollte. Auch Tina kann sich „eigentlich nicht vorstellen, dass es was persönliches war“ (I, 505), sondern dass „es irgendwie nicht nachgedacht und einfach ein bisschen taktlos war“ (I, 506 f.). Wahrscheinlich sollte die Krankheit lediglich zweckdienlich in den Unterricht integriert werden, löste dabei aber eine Vielzahl von Konsequenzen aus. Tina hebt zuerst die kurzfristigen Gefühle und Gedanken, die durch die Anrufung ausgelöst werden, hervor:

„(...) instant hab ich angefangen halt zu heulen, weil ich so dachte ‚Okay, irgendwie, ich mein das ist doch vorbei, aber (.) bin ich heute irgendwie immer noch wenig wert und 'ne Belastung oder‘ (...)“ (I, 235 f.)

Das „heulen“ verweist auf eine direkte Verletzung durch die Erzählung des Lehrers, die durch die Infragestellung der eigenen Existenz bewirkt wurde. Ihr Wert für die Gesellschaft wird für sie verneint, sie wird sozial herabgesetzt und als Belastung dargestellt. Somit entsteht durch die Erzählung des Vergangenen, dessen Hervorhebung in der Gegenwart und die gefühlte Vergegenwärtigung in Form der Anrufung eine Irritation des Selbstverhältnisses. Des Weiteren kommt es zu einer Veränderung des Diskurses:

„(...) seitdem ging's dann auch los, dass es mit den Mitschülern immer schwieriger wurde [...] da fing's dann richtig an, dass ich echt doofe Sprüche gedrückt bekommen hab, also, echt (.) das, was der Lehrer halt im Unterricht gesagt hat wurde dann gegen mich verwendet und dann ging so (.) [...] kamen dann doofe Sprüche und (.) halt ‚Ja, warum lebst du eigentlich?‘ und das hat wirklich damals jemand so zu mir gesagt ‚Ja, warum lebst du eigentlich? Wieso (2) bist du halt da? Warum?‘ (...)“ (I, 240-248)

Tinas Mitschüler greifen ihrer Einschätzung nach die Aussage des Geschichtslehrers auf und übernehmen diese für ihre eigenen Anrufungen. Aus den „blöden Sprüchen“ werden „echt doofe Sprüche“ – die Negativität wird sprachlich gesteigert, Sprüche, die vorher

schon „blöd“ oder „doof“ waren, werden nun „echt“ und somit Realität. Gleichzeitig empfindet sie diese Nutzung als eine aktive Verwendung, um sie durch Sprache innerhalb des sozialen Gefüges unterzuordnen. Ihren Höhepunkt findet diese Nutzung in einer erneuten Absprache des Rechts auf (soziale) Existenz, indem direkter Bezug auf die Euthanasie während der Zeit des Nationalsozialismus genommen wird – so wie körperlich und geistig Behinderten sowie vermeintlich für die Gesellschaft unnützen Individuen ihr Recht auf Leben abgesprochen wurde, wird Tina ihre Existenz- und Lebensberechtigung abgesprochen. Man kann darin eine weitere Negativierung des Diskurses erkennen, die nun auch eine anscheinend historische Legitimation, gewissermaßen durch eine Konvention erhält. Die Auswirkungen dieser Intensivierung beschreibt Tina selbst wie folgt:

„(...) ich hab dann selber angefangen irgendwie an mir zu zweifeln, hab gedacht ‚Okay, bin ich jetzt dadurch, irgendwie, dass ich krank bin weniger wert oder bin ich deswegen scheiße oder ist das ein Grund mich nicht zu mögen?‘ (.) Ich hab bis dahin eigentlich wirklich (.) ein gutes Selbstbewusstsein gehabt, ich mochte mich, ich hatte kein Problem mit mir, überhaupt nicht und (2) nö, aber dann fing das halt an, dass ich halt überlegt hab, ‚Okay ähm (2), was ist falsch mit mir?‘ (...)“ (I, 251-256)

Dabei sind Veränderungen des Selbstverhältnisses klar benannt – bevor die Anrufung erneut aufgegriffen und mit der negativen Bedeutung aufgeladen rezitiert wurde, habe sie „ein gutes Selbstbewusstsein gehabt“, sich also selbst als positiven Menschen erlebt und wahrgenommen, sich gemocht und akzeptiert. Mit der steten Rezitation wird die Anrufung allerdings (soziale) Realität – die darin geäußerte Unterordnung innerhalb des sozialen Gefüges wird von ihr als Möglichkeit wahr- und angenommen. Auf der Ebene des Selbstverhältnis beschreibt sie in vielerlei Hinsicht eine Veränderung. Sie beginnt, an sich „zu zweifeln“ und hinterfragt sich oder zumindest Teile ihrer selbst als „falsch“. Ebenso verweigert sie verstärkt therapienotwendige Maßnahmen mit der Begründung, dass es „egal“ sei (I, 259). Allerdings reichen die Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses nicht für eine abschließende Bearbeitung der Situation aus. Auch hieran lässt sich wieder der von Kokemohr genannte Bildungsvorhalt erkennen – die Veränderung ist somit noch nicht abgeschlossen, ebensowenig wie der Bildungsprozess. Zusammenfassend lässt sich an

diesem Beispiel die Wirkmächtigkeit der Anrufung erkennen. Die Aussage des Lehrers, die vermutlich eher lapidar und ohne verletzende Absicht getätigt wurde, zog eine Vielzahl an Konsequenzen nach sich und stellte für Tina eine immense Gewalterfahrung dar.

Insgesamt lässt sich in Tinas Gymnasialzeit die Entwicklung eines negativen Diskurses identifizieren. Die Anrufung als Diabetikerin wirkt zunehmend verletzend, die darin enthaltene Performativität spricht ihr jegliches Recht auf Existenz als gleichwertiges Mitglied des Sozialsystems ab. Während sie die Anrufung anfangs ablehnen und den Diskurs hinterfragen kann, übernimmt sie diesen durch die stete Rezipitation der Anrufung ab einem bestimmten Zeitpunkt. Damit einher geht eine Intensivierung der Anrufung – sie bleibt in ihrer Bedeutung nicht gleich, sondern ändert sich vielmehr in eine negative Richtung. Die Figuren ihres Selbst-, Welt und Anderenverhältnisses sind dabei nicht ausreichend, um ihr die nötige Orientierung zu ermöglichen.

6.1.3 ... an der Realschule

Nach einem durch ihre schulischen Leistungen begründeten Schulwechsel zeigt sich die Bemühungen Tinas, den Diskurs zu unterbrechen. Hier stellt sich zuerst die Frage, inwiefern der bereits bestehende Diskurs von der alten in die neue Schule übernommen werden konnte. Deutlich sichtbar ist jedoch ihr Bestreben, jedwede Rezipitation zu verhindern.

„(...) dann bin ich halt an die neue Schule gekommen (.) [...] aber ich hab’s **da** auch nich mehr groß irgendeinem Lehrer erzählt (...)“ (I, 296-298)

„(...) naja, ich hab dann nicht mehr zu gestanden, also, auch aus meiner Klasse wusste das keiner, denn wenn ich messen oder spritzen wollte bin ich auf Klo gegangen, hab das da gemacht, weil ich irgendwann nicht mehr wollte, dass es irgendwer sieht (...)“ (I, 301-303)

Dabei schließt sie sowohl Lehrer, als auch Schüler von dem Mitwissen um ihre Krankheit aus. Sie weist damit eine mögliche Fremdbestimmung und auch Machtausübung in Form von Anrufungen bzw. einem für sie gewalttätigen Diskurs von sich. Auf Dauer ist das Erkennen des Diabetes durch Außenstehende jedoch schwer vermeidbar. Aus diesem

Grund zieht sie sich zunehmend aus dem sozialen Geschehen zurück (I, 308) und wird auch hinsichtlich der Therapie selbstbestimmter („bin ja [...] alleine immer zum Arzt gegangen“ I, 317). Sie legitimiert dieses Verhalten auch mit ihrem Recht auf Selbstbestimmung (I, 334), schließt sich damit aber auch zeitgleich selbst aus der Gesellschaft aus. Die performative Wirkung der Anrufung in dem Sinne, dass sie kein vollwertiges Mitglied der Gesellschaft sei, nimmt somit durch ihr Handeln Realität an. Sie beginnt auch, Aussagen, die nicht als Anrufungen fungieren sollen, als solche zu werten.

„(...) es musste eigentlich nur dieses Wort [Diabetes] fallen, **egal von wem**, ob von (.) Lehrer, bester Freundin oder irgendwem, ich habe mich sofort angegriffen gefühlt, also ich war sofort pissig auf die Person, ich habe sofort angefangen zu heulen und bin dann dementsprechend auch sofort, immer raus aus‘m Unterricht (...)“ (I, 337-340)

Da die Mehrheit des Umfelds nicht von ihrem Diabetes wusste, ist es unwahrscheinlich, dass sie als Diabetikerin angerufen werden sollte. Nichtsdestotrotz fühlt sie sich angerufen – ihr werden dabei anscheinend die Verletzungen bewusst, die sie durch die vorherigen Gewaltausübungen erlitten hat. Die Emotionen, die mit ihrer Reaktion einhergehen, sind nicht eindeutig. Wahrscheinlich sind Angst vor erneuten Verletzungen, Trauer über den vermeintlich erneuten Ausschluss und Wut über die vermeintliche Ungerechtigkeit Gründe für ihr Verhalten. Dabei stellt sie erneut eine Realität her. Sie verlässt die Situation und schließt sich damit selbst aus der Sozialgemeinschaft aus und reproduziert damit die Effekte einer Anrufung, die wahrscheinlich gar nicht als solche wirken sollte. Dabei lässt sich hinterfragen, inwiefern performative Äußerungen und Anrufungen von den Intention des Machtinhabers abhängen. In diesem Fall ist der Anrufende relativ eindeutig – jeder andere gesunde Mensch konnte Macht über Tina ausüben, da er sie durch die Nutzung einer ihr bereits bekannten und bedeutungsaufgeladenen Anrufung in einer untergeordneten gesellschaftlichen Position konstituieren konnte. Zweifelhaft ist dabei, dass die Nennung des Diabetes in anderen Kontexten (beispielsweise Biologieunterricht, Nachrichten) diese untergeordnete Subjektkonstitution zum Ziel hatte – insbesondere wenn der Anrufende sie aufgrund ihrer Verdeckung nicht als Diabetikerin identifizieren kann.

Ihr Verletzung drückt Tina auch sichtbar aus, indem sie beginnt, sich selbst zu verletzen:

„(...) bei ner Untersuchung ist halt aufgefallen, dass ich dann angefang‘ hab mich zu ritzen (.) [...] ich war auch niemand, der das irgendwie dann offen zur Schau gestellt hat, so nach dem Motto ‚Hier, seht mich an‘ und ‚Mir geht‘s so scheiße‘ oder so, das war für mich einfach irgendwie dann ein Ventil um so alles loszuwerden, irgendwie (...)“ (I, 363-367)

Die Gewalt, die sie durch die Wiederholung der Anrufung erfährt und ihre Machtlosigkeit gegenüber dieser Machtausübung hinterlässt Spuren in ihrer Psyche, die sie mit den bestehenden Figuren ihres Welt- und Selbstverhältnisses nicht adäquat verarbeiten kann. Einerseits könnte man in dieser Ausdrucksform eine Art der Kommunikation sehen, einen Hilfeschrei, der ihr inneres Leiden mitteilen soll. Unfähig zu schreien wird ihr Körper der Mittler ihres Schmerzes. Dem widerspricht sie allerdings selbstständig durch die Aussage, dass sie die Verletzung nie öffentlich zur Schau gestellt hätte – vielmehr empfand sie ihr eigenes Verhalten als Ventil. Dabei ist das Ritzen auch als Symbol nach Freud zu sehen: es drückt latente Gedanken aus, deren bewusste Verarbeitung nicht möglich ist (vgl. Freud 1900/1948, 357 f.).

Auch die Rolle des Diabetes und der mit diesem verbundenen Anrufungen als Auslöser für das Selbstverletzenden Verhaltens wird von ihr beschrieben:

„(...) also, [der Diabetes] hat ne große Rolle gespielt und ich bin halt nach wie vor der Meinung, dass das gar nicht mal unbedingt (.) ähm (.) ja, an mir lag, dass ich irgendwie scheiße war, sondern ich bin halt der Meinung, dass irgendwie so (.) durch diese ganzen äußeren Einflüsse und dieses (.) das, was zu mir gesagt wurde und so, dass das mich da irgendwie zu gebracht hat (...)“ (I, 588-591)

Die Anrufung und ihre Konsequenzen werden von ihr als äußere Einflüsse beschrieben. Darunter sind auch die Macht- und Gewaltausübung, soziale Unterordnung sowie die Verweigerung der sozialen Existenz zu sehen. Sie weist die Verantwortung für das Verhalten von sich und beschreibt es vielmehr als einen Zwang, dem zu widersetzen sie sich nicht in der Lage sah. Dabei zeigt sich die Wirkmächtigkeit und Gewalttätigkeit der Sprache, die sich letztlich auch im Körper manifestiert.

Insgesamt zeigt sich in dieser Lebensphase die Machtlosigkeit Tinas. Sie bemüht sich um eine Unterbrechung und Unterbindung des Diskurses, die jedoch misslingt. Vielmehr reagiert sie sensibler auf vermeintliche Anrufungen und ist nicht in der Lage, die psychische Verletzung sprachlich auszudrücken und adäquat zu verarbeiten. Nichtsdestotrotz bemüht sie sich mithilfe einer Psychotherapie (I, 360 f.) um die Veränderung der Figuren ihres Welt- und Selbstverhältnisses, sodass ihr ein entsprechender Umgang mit sich selbst und dem Diabetes gelingen kann.

6.1.4 ... nach der Schulzeit

„(...) ja, ich bin dann halt so mit dieser Therapie und dieses ‚ich-will-unsichtbar-sein‘ und keiner soll mich irgendwie seh’n bin ich halt ähm, dann auf die höhere Handelsschule gegangen‘, mein Fachabitur zu machen (2) und da wurd’s dann nochmal scheiße (...)“ (I, 375-378)

Tina beschreibt sich selbst im Übergang von der Real- auf die höhere Handelsschule als zurückhaltend und zurückgezogen. Sie möchte nicht wahrgenommen sondern übersehen werden – die Möglichkeit einer Anrufung, der Wandel vom Objekt zum Subjekt, ist für sie negativ belastet. Trotz ihres ausweichenden und weiterhin verdeckenden Verhaltens scheinen ihre Erfahrungen in dieser Zeit nicht positiv zu sein. Nichtsdestotrotz erfolgen durch die Therapie erste Verhaltensänderungen, die auf eine Änderung des Selbst- und Weltverhältnisses hinweisen. Dies äußert sich in ihrem Verhalten gegenüber den Lehrern:

„(...) durch die Therapie bin ich wieder offener auf die Lehrer zugegangen, hab‘ gesagt ‚Ja, ähm (.) *ich hab das halt*‘ (...)“ (I, 379 f.)

Sie versucht die Verdeckung wieder aufzuheben und sich wieder sprachlich auszudrücken. Somit wird das Ritzen als Symbol unnötig, da das Begehren anderweitig artikuliert werden kann. Bemerkenswert ist dabei auch ihre Wortwahl – sie nutzt nicht die Worte „ich bin Diabetikerin“, welche zu einer Definition über die Krankheit hätte führen können. Vielmehr wird durch die Wahl von „ich hab“ der Diabetes als Teil des Menschen beschrieben, nicht jedoch als alleiniges Merkmal.

Allerdings stellt sich das Verhältnis zu Gleichaltrigen weiterhin als schwierig dar:

„(...) wenn's jemand gesehn hat in der Klasse, hab ich wieder blöde Sprüche bekomm' lustigerweise, in dem Alter, wo man sich denkt [...] ‚Macht mich wegen irgendwas fertig [...] aber nicht wegen sowas‘ (.) Naja, auf jeden Fall gab's dann da halt auch doofe Sprüche (.) und ich hab halt irgendwo 'n bisschen mehr drüber gestanden, aber es hat mich halt trotzdem irgendwie (2) ja, war scheiße für mich (...)“ (I, 382-387)

Auffällig ist, dass Tina anscheinend die totale Verdeckung ihres Diabetes und der dazugehörigen Maßnahmen aufgegeben hat – somit wird dieser wieder sichtbar für Außenstehende. Somit wird sie auch wieder anfällig für Anrufungen in Form der „doofen Sprüche“. Allerdings gelingt es ihr, die darin enthaltene Unterwerfung zu verneinen und sie nicht anzunehmen – nichtsdestotrotz wird sie weiterhin dadurch verletzt.

Im Kontrast dazu beschreibt sie ein anderes Erlebnis aus ihrer Berufsausbildung. Sie beschreibt dabei, wie sie ihrer Tutorin ihre Situation und die nötigen Maßnahmen darlegt und diese daraufhin antwortet „Ja, da müssten Sie die Klasse fragen, ob das [Messen] irgendwen stört“ (I, 392 f.). Hierbei verbindet sich wieder der Diabetes mit dem Motiv des Störens. Während es allerdings in den vorherigen Beschreibungen ein aus Tina selbst heraus entstehendes Gefühl war, das nie konkret von Außen angesprochen wurde, wird die Möglichkeit der Störung und somit der Ablehnung des Diabetes hier explizit durch die Tutorin angesprochen. Somit erfolgt auch die Anrufung als Diabetikerin und somit gleichzeitig der Verweis auf diese Subjektposition als störender Faktor im sozialen Gefüge. Im Gegensatz zu bisherigen Situationen, leistet Tina in diesem Fall Widerstand:

„(...) [das war] das erste Mal in meinem Leben, wo ich glaube, dass ich wirklich für mich irgendwie eingestanden habe und gesagt habe ‚Es kann nicht sein, dass ich da irgendwen fragen muss, ob das jemanden stört‘ (.) so, weil das gehört, das ist wichtig für mich irgendwie, das ist wichtig für sie, damit sie ihren Unterricht machen kann und dann nicht irgendwie mal Krankenwagen rufen müssen oder so, also ich war richtig sauer, also ich war wirklich sauer (...)“ (I, 393-398)

Auch hier wird die Strategie der Verneinung als Abwehrmechanismus eingesetzt, die Sicht auf den Diabetes als Störfaktor abgelehnt. Damit einher geht die Wut, eine Emotion, die ebenfalls eine Abwehrreaktion kennzeichnen kann. Diese Ablehnung wird mit der Wichtigkeit des Therapieverhaltens für Tina begründet – auch hier zeigt sich eine Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses. Während in früheren Situationen das Um-Sich-Kümmern zugunsten einer Vermeidung der Anrufung durch Verdeckung vernachlässigt wurde, stellt sie dieses hier explizit in den Vordergrund auch unter der Gefahr der Ablehnung durch ihr Umfeld. Somit beginnt sie erneut den negativen Diskurs abzulehnen und zeigt damit auch den Willen, diesen zu verändern.

Aber auch der Ausdruck ihrer Verletzung wandelt sich:

„(...) dieses ganze **Schuld** und dass mich halt immer alle dafür fertig gemacht haben und dass ich halt Angst hatte, ähm, dass irgendwie wie so ein Stempel auf dem Kopf zu haben, den jeder sieht, ähm (.) durch die Therapie und äh durch dieses mich-so-langsam-akzeptieren-Lernen hab ich mir auch ein Tattoo für meinen Diabetes stechen lassen, also /lacht/ ich hab jetzt wirklich einen Stempel, wo das drauf steht und es passt jetzt halt (...)“ (I, 401-406)

Während sie die Gewalterfahrung in Form einer Verletzung im Alter von 15 Jahren noch durch das Ritzen ausgedrückt hat, lässt sie sich jetzt auf eine andere Art und Weise ritzen – das Tattoo stellt als eine Vielzahl von Mikroverletzungen den Ausdruck ihres Diabetes dar. Im Gegensatz zum Ritzen bildet das Tattoo einen direkt sichtbaren Bezug – die Symbolik wird somit auch für andere Menschen sichtbar. Gleichzeitig wird der „Stempel“, der Tina bisher aufgedrückt wurde zu etwas selbst Angenommenem und Akzeptiertem. Ebenso wird die bisher stattgefundene Verdeckung abgelegt, der Diabetes wird in Form des Tattoos zu einem sichtbaren Merkmal ihres Körpers. Somit wird aus der „unsichtbaren Krankheit“ ein sichtbares Phänomen.

Insgesamt wird in der abschließenden Beschreibung deutlich, wie sich das Selbst- und Weltverhältnis wandelt. Während sie am Anfang noch den Willen zum „unsichtbar sein“ (I, 376) äußert, beschreibt sie am Ende die Sichtbarmachung des Merkmals, wegen dem sie selbst so oft angerufen wurde und durch welches sie Gewalt in Form von sozialer Unterordnung erfahren hat. Mit der Aussage „es passt jetzt halt“ (I, 405 f.) zeigt sich, dass

die bisherige Irritation zumindest teilweise verarbeitet wurde und sie mit den existierenden Figuren ihres Welt- und Selbstverhältnisses in der Lage ist, sich innerhalb des sozialen Gefüges selbst zu verordnen und die Anrufung als Diabetiker in einer anderen Art und Weise zu betrachten und sich ihr gegebenenfalls zu widersetzen.

6.2 Materialisierungen

Ein sichtbarer Ausdruck der Anrufung findet sich in Form der Materialisierung. Diese beinhaltet alle physischen Konsequenzen, die mit der Performativität der sprachlichen Handlung einhergehen. Innerhalb des Interviews können zwei Formen der Materialisierung identifiziert werden: erstens jene Materialisierungsbeschreibungen die nicht direkt den Körper als solches betreffen. Sie könnten auch als außerkörperliche Materialisierung bezeichnet werden. Als zweite Form wären jene Materialisierungen zu betrachten, die ihren Ausdruck direkt am Körper desjenigen entwickeln, der von der Macht des Diskurses und der performativen Äußerung der Anrufung getroffen wird – man kann von körperlichen Materialisierungen sprechen.

6.2.1 Außerkörperliche Materialisierungen

Die erste Materialisierungen treten bereits innerhalb der Grundschule auf:

„(...) ich hab dann ähm die ganzen vier Jahre durch ‘ne persönliche Assistenz so gesehen gehabt [...] das sind halt so Nebenjobs quasi, dass da eine Person ist, die weiß, was im Ernstfall zu tun ist [...] also die war halt so gesehen irgendwie da und hat die Verantwortung für mich getragen (...)“ (I, 22-27)

Die Materialisierung erfolgt in diesem Fall durch das Hinzuziehen einer außenstehenden Person, der persönlichen Assistenz. Diese stellt den physischen Ausdruck zweier Anrufungen dar. Einerseits jener als Kind und Schulanfänger, dem die generelle Mündigkeit und Selbstständigkeit abgesprochen wird. Diese Anrufung alleine legitimiert jedoch nicht die Ungleichbehandlung gegenüber den anderen Kindern, da für den sozialen Status des Kindes bereits der Lehrer als Opposition besteht. Hervortretend ist daher die

zweite Anrufung als Diabetiker, die die Effekte des Kind-Status aufgreift und mit denen des Diabetes verknüpft: die vermeintliche Hilfsbedürftigkeit des Diabetikers und die möglichen Effekte der Erkrankung in Verbindung mit der Unmündigkeit und der Unselbstständigkeit des Kindes erfordern Maßnahmen, die ihren Ausdruck in der physischen Präsenz eines Verantwortlichen finden – der Diskurs wird durch eben diese Präsenz sichtbar gemacht. Man könnte auch von der Entstehung einer neuartigen Anrufung als Kind mit Diabetes oder „Diabeteskind“ sprechen – problematisch ist allerdings die Gewichtung der beiden Teile des Kompositums für die Effekte der Anrufe. Es wird nicht eindeutig klar, ob der Diabetes oder das Kind im Vordergrund stehen. Da beide Teile allerdings in diesem Fall nur wechselwirkend ihre Wirkungsmacht entfalten können, ist eine Trennung in zwei verschiedene Anrufungen, die miteinander genutzt werden, sinnvoll. Ein weiteres Beispiel für eine Materialisierung beschreibt Tina folgendermaßen:

„(...) ich war die Erste, also die Einzige, die ein Handy dabei haben durfte [...] manchmal, wenn Mama dann halt mal angerufen hat, weil ich irgendwas wissen musste oder weil sie irgendwas wissen musste, hat das halt im Unterricht geklingelt, dann war schon so (.) kam die erste Frage, warum darf sie ein Handy haben und von den Lehrer kam dann halt einfach nur ‚Ja, darf sie halt, brauch sie halt‘ (...)“ (I, 47-51)

Das Handy als Alleinstellungsmerkmal wird ihr ebenso wie die persönliche Assistenz als Konsequenz der beiden Anrufungen Kind und Diabetikerin gewährt. Es stellt dabei einerseits für Tina die Möglichkeit der Rückversicherung bei Fragen, als auch für die Mutter ein Element der Kontrolle aufgrund des Kinderstatus dar. Somit materialisiert sich in dem Handy an sich der Diskurs als Kind, die Tatsache, dass sie dieses als Einzige dabei haben durfte, ist jedoch mit dem Diskurs als Diabetikerin in Verbindung zu bringen. Dieser Diskurs wird durch die Lehrer unterstützt aber nicht erklärt – daraus lassen sich keine konkreten Schlüsse auf die Folgen und die Diskursentwicklung unter den anderen Kindern ziehen. Allerdings wird aufgrund des weiteren Interviews die Vermutung nahegelegt, dass Neid und Unverständnis bestimmende Faktoren des weiteren Umgangs mit Tina sind.

Die beiden bisher beschriebenen Materialisierungen zeigen einerseits die sichtbaren Folgen des Diskurses, andererseits aber auch, inwiefern die soziale Existenz, die durch den

Diskurs gewährt wird, an materielle Dinge geknüpft sein kann. Ohne die Assistenzkraft wäre Tinas Existenz in der Schule nicht geduldet worden, ebenso scheint das Handy für die Mutter eine Bedingung für die Anwesenheit ihrer Tochter an der Schule darzustellen. Gleichzeitig erfolgt durch diese Bedingungen eine Anregung der Diskursentwicklung – das Sprachliche wird sichtbar gemacht, wobei sich das Sichtbare wiederum in Sprache (beispielsweise durch die Nachfragen der anderen Schüler wegen des Handys) artikuliert. Es scheint somit, als ob Diskurs und Materialisierung sich gegenseitig bedingen und beeinflussen.

Ebenfalls in den Bereich der außerkörperlichen Materialisierungen fällt folgende Beschreibung:

„(...) Schwimmunterricht durfte ich die erste Zeit auch nicht mitmachen, weil meine Klassenlehrerin das nicht wollte, weil sie meinte ‚Ja, da kann ja so viel passieren‘ (.) durfte‘ ich also auch nicht machen, also Grundschule war eigentlich, ja, ich war halt zum Unterricht da, aber so diese ganzen andern (.) **Dinge**, die vielleicht auch so für die Entwicklung irgendwie mal wichtig gewesen wär‘n, dass man halt dann mal mit andern zusammen irgendwo auf Klassenfahrt geht und irgendwo schläft, konnt ich halt nicht (...)“ (I, 147-152)

Tina beschreibt den durch den Diskurs, der sie als Diabetikerin definiert, entstehenden Ausschluss aus jeglichen Aktivitäten außerhalb des Unterrichts. Dabei ist die materielle Wirkung das Nicht-Anwesend-Sein Tinas bei den entsprechenden Aktivitäten, ihr wird die Existenz bei sozialen Handlungen, unter die diese Aktivitäten auch fallen, verweigert und somit auch die soziale Existenz versagt. Ihre fehlende Präsenz ist dabei die physische Manifestation der Anrufung als Diabetikerin.

6.2.2 Körperliche Materialisierungen

Als körperliche Materialisierungen können jene bezeichnet werden, die ihren Ausdruck in der Physis des Angerufenen beziehungsweise durch den Diskurs beeinflussten finden. Tinas erste Beschreibung dieser Art bezieht sich auf die Verschlechterung ihrer gesundheitlichen Werte:

„(...) alle sechs Wochen kommt dann halt mal ein Bericht vom Arzt, wo dann drin steht ‚Okay, HbA1c ist scheiße, gemessen hat sie wieder nicht, ist halt so‘ (...)“
(I, 317-319)

Wie bereits beschrieben hat die Anrufung sie in ihrer stetigen Wiederholung in einer untergeordneten Position konstituiert, ihr die soziale Existenz versagt und ihr Wert- und Selbstverhältnis erschüttert. Um die stete Wiederholung zu unterbinden unterlässt Tina therapierelevante Maßnahmen, die als sichtbares Zeichen des Diabetes gedeutet und somit auch als Auslöser für Anrufungen genutzt werden können. Dadurch vernachlässigt sie ihre Therapie – die Folge sind erhöhte Blutzuckerwerte, die wiederum zu einer Zellschädigung führen (können). In Folge dieser Logik wird die dem Diskurs zu diesem Zeitpunkt inhärente Verneinung der physischen Gleichwertigkeit durch ihr Verhalten materialisiert – sie schädigt ihren eigenen Körper als Folge der Anrufung als Diabetikerin.

Auf die Frage nach den körperlichen Auswirkungen der schlechten Blutzuckerwerte reagiert Tina wie folgt:

„(...) ich hab abgenommen sehr, sehr krass [...] aber dabei ging’s mir eigentlich ganz gut, ich hab mich ja sogar drüber gefreut [...] Naja, es ist halt so dieses, wenn du Ketone hast, praktisch ne (.) du hast Kopfschmerzen, du hast die ganze Zeit Durst, du rennst dauernd auf’s Klo(.) [...] für mich war das einfach ‚Okay, du bist einfach ein bisschen matschig‘, das halt (.) aber was dazu auch noch wichtig zu sagen ist [...] es ist nie irgendwas passiert, also ich bin nie im Krankenhaus gewesen, weil das in die Hose gegangen ist oder so (...)“ (I, 531-541)

Das für die Außenwelt sichtbarste Zeichen des schlechten Therapieverhaltens als Folge des Diskurses ist die Gewichtsabnahme – aber auch Kopfschmerzen, Durst und der Harndrang können als physischer Ausdruck interpretiert werden. Ebenso wie die außerkörperlichen Materialisierungen sind sie sowohl als Resultat, als auch als Triebfeder des weiteren Diskurses zu verstehen. Einerseits bestätigen sie den bestehenden Diskurs, andererseits tragen sie zur Fortführung desselben bei. Lediglich die extremste Auswirkung der dauerhaften Hyperglykämie, das diabetische Koma, findet nicht statt. Dadurch, dass sie in

diesem nicht mehr in der Lage gewesen wäre (sozial) zu handeln, hätte es die materialisierte Form der sozialen Nichtexistenz dargestellt. Ebenso blieb sie von andere Auswirkungen des Diabetes, wie beispielsweise dem Erbrechen, welches ihr Handeln massiv eingeschränkt hätten, verschont (I, 555 f.). Dementsprechend können sich nicht alle performativen Äußerungen des Diskurses und der Anrufungen materialisieren.

Eine weitere insbesondere für die Außenwelt sichtbare Form der Materialisierung findet sich in dem bereits beschriebenen Ritzen (I, 363 f.) und der Tätowierung (I, 404 f.). Diese können nicht nur als Symbol und als Sichtbarmachung der psychischen Verletzung gesehen werden, sondern auch als Materialisierung der durch den Diskurs ausgedrückten körperlichen Minderwertigkeit. Definiert man diese angebliche Minderwertigkeit durch die Dysfunktionalität des Diabetes für den Körper, so wären andere Verletzungen, die die körperliche Leistungsfähigkeit ebenfalls beeinflussen können, dem Diabetes gleichwertig. Somit sind die Schnitte als Materialisierung, als Minderung des „Körperwerts“ zu sehen. Gleichzeitig sind die Schnitte als Verletzung des Körpers durch sich selbst, mit dem Diabetes als Wendung des Immunsystems gegen die Bauchspeicheldrüse, gleichzusetzen – im Gegensatz zum Diabetes ist die Selbstverletzung jedoch sichtbar.

Insgesamt zeigt sich, dass der Diskurs, der in sich die Abwertung Tinas innerhalb der sozialen Gemeinschaft aufgrund vermeintlicher körperlicher Defizite trägt, diese auch in materieller Form reproduziert – der Körper wird geschädigt und somit auch in seine Funktionen eingeschränkt und zeigt sich sichtbar weniger leistungsfähig.

6.3 Widerstand...

Eine weitere Frage, die sich stellt, ist die nach der Ausübung von Widerstand gegen die Anrufungen und den durch sie ausgedrückten Diskurs. Damit einher geht die Fragestellung nach den Reaktionen, Reflexionsprozessen und Resignifizierungen. Dabei können innerhalb des Interviews zwei Phasen unterschieden werden: Die erste wird dabei insbesondere durch die von den Eltern ausgeübte Fremdbestimmung gekennzeichnet, die zweite hingegen wird durch Tinas Selbstbestimmung markiert. Dementsprechend wird in ersterem der Widerstand gegen den Diskurs und die Anrufung eher von Seiten der Eltern, in zweiteren durch Tina selbst ausgeübt.

6.3.1 ...als Fremdbestimmung

Bereits bei der Einschulung wurde der Diskurs von den negativen Aspekten des Diabetes und der Frage nach der Beschulbarkeit an einer Regelschule bestimmt. Allerdings leistet Tinas Mutter Widerstand gegen die möglichen damit einhergehenden Konsequenzen:

„(...) wo meine Mama dann aber gesagt hat ‚Nein, der fehlt doch sonst nichts‘ [...] da wurden auch Briefe an die Senatorin für Bildung geschrieben und ähm ganz, ganz viel gemacht, das ging dann irgendwann (...)“ (I, 16-21)

Die Mutter widerspricht der dem Diskurs inhärenten Aussage, Tina wäre nicht in der Lage eine Regelgrundschule zu besuchen, in dem sie das „Fehlen“ relevanter Fähigkeiten und Körperfunktionen für die Beschulbarkeit verneint. Sieht man das „Fehlen“ von Fähigkeit als einen Fehler des Körpers, so wird dieser Fehler durch die Mutter als irrelevant für die Beschulbarkeit dargestellt – insbesondere, da er ohne andere beeinflussende Kontextfaktoren („der fehlt doch sonst nichts“ I, 17) auftritt. Gleichzeitig zeigt sich hier ein wesentliches Element des Widerstands gegen einen Diskurs: Bevor er verneint werden kann, muss er erst bejaht werden. Diese Bejahung ist in diesem Beispiel insbesondere durch die Nutzung von „sonst“ sichtbar. Dadurch wird der Anrufung doch ein gewisses Maß an Richtigkeit zugestanden. Die stattfindende Verneinung ähnelt dabei Freuds Verständnis von Verneinung, dass er insbesondere in seiner Schrift *Die Verneinung* (Freud 1925/1955) ausführlich behandelt. Dort bringt er sie mit der Urteilsfunktion in Zusammenhang, deren Leistungen im Wesentlichen darin bestehen, „einem Ding eine Eigenschaft zu- oder absprechen und [...] einer Vorstellung die Existenz in der Realität zugestehen oder bestreiten“ (ebd., 13) zu können. Zweiteres beschreibt dabei eben jenen Prozess, den die Mutter durchlebt. Der Vorstellung, dass ihre Tochter in der Realität nicht in der Lage sein soll, eine Regelschule zu besuchen und beschult zu werden, möchte sie die Existenz nicht zugestehen, weswegen sie die Verneinung als Abwehrmechanismus nutzt. Sie nutzt allerdings auch andere Maßnahmen, um dem Diskurs zu widersprechen: Die Hinwendung an eine höhere Macht, in diesem Fall die Senatorin für Bildung, die sowohl der Familie als auch der Schule übergeordnet ist, zielt im Grunde auf eine Änderung des Diskurses und eine Resignifizierung, zumindest aber eine Vermeidung der Folgen des Diskurses ab. Diese

ist allerdings nicht gelungen, da Tina nichtsdestotrotz durch den vorherrschenden Diskurs weiterhin als ein den anderen Individuen untergeordnetes Subjekt konstituiert wird, was sich in materialisierter Form durch die scheinbare Notwendigkeit einer persönlichen Assistenz zeigt. Somit ist der Widerstand nur teilweise geglückt.

Eine weiterer Versuch des Widerstands zeigt sich in folgendem Abschnitt:

„(...) als dann halt das erste Mal so aufkam, dass die mich halt deswegen mal'n bisschen [...] geärgert haben ähm (.) [...] hat meine Mama halt gesagt ‚Ja, wir gehen zu deiner Klassenlehrerin und äh fragen, ob du mal alles so zeigen kannst‘, ich hätte dann [...] halt zumindest grob einmal erklärt ähm was da zusammenhängt und warum ich das mache und wieso ich dies und jenes darf, aber (.) durft ich nicht, bestand einfach also war halt kein Interesse für da [...] und dann war ich halt so, ja (.) die ist halt da und (.) ja, kriegt halt manchmal ein paar blöde Sprüche reingedrückt, aber ist scheißegal (...)“ (I, 80-89)

Hierbei wird versucht, dem negativen Diskurs innerhalb der Klasse durch Rationalisierung, indem man „zumindest grob einmal erklärt [...] warum ich das mache und wieso ich dies und jenes darf“, zu verändern. Der Diskurs sollte von einer negativ-emotionalen Ebene auf eine Sachebene gebracht werden, der vermeintliche Neid durch Aufklärung verdrängt werden. Allerdings gelingen diese Widerstandsbemühungen nicht, da sie an den institutionellen Rahmenbedingungen scheitern. Die Institution Schule als übergeordnete Macht verhindert somit die Änderung des Diskurses innerhalb der Klasse, dieser bleibt weiterhin erhalten ebenso wie die Anrufungen.

Ein weiteres Beispiel für gescheiterten Widerstand findet sich bei folgendem Erlebnis:

„(...) richtig schlimm war's dann halt auch einmal, als äh meine Assistenz dann krank war (.) zwei Tage und ähm die Schulleitung zuhause angerufen hat und gesagt hat, ich könne nicht zur Schule gekommen [...] meine Mama hat mich und meinen Papa geschnappt und wir sind zusammen zur Schule gegangen' [...] ich weiß noch, dieses Gespräch war *einfach nur laut und viel Streit* [...] und nach diesem Gespräch durft' ich dann auch tatsächlich nicht zur Schule (...)“ (I, 127-134)

Durch das Fehlen der materialisierten Form des Diskurses wird ein weiteres Bestehen innerhalb des sozialen Gefüges verhindert, die soziale Existenz wird Tina für die Dauer der Abwesenheit versagt. Diesem sozialen Tod versucht die Mutter erneut zu verhindern, indem sie sich erneut an die Macht ‚Schule‘ wendet. Der daraus resultierende Streit kann als erneuter Versuch der Diskursänderung interpretiert werden – die vermeintliche Unbeschulbarkeit ohne Assistenzkraft, die dem diabetischen Diskurs zugehörig ist, soll aus diesem getilgt werden. Tina soll die Möglichkeit erhalten, trotzdem beschult zu werden, allerdings misslingt dieser Widerstandsversuch erneut. Die genutzte Verneinung dient wieder dem Bestreiten der realen Existenz der Vorstellung, dass Tina nicht abhängig von anderen sei. Somit findet sich hier auch gleichzeitig ein Widerstand gegen die Fremdbestimmung.

Insgesamt zeigt sich innerhalb der Grundschulzeit, wie sehr der Widerstand in diesem Alter von Außenstehenden abhängig ist. Dies hängt wahrscheinlich mit der Machtlosigkeit Tinas gegenüber der Institution Schule zusammen – lediglich die Eltern sehen sich als Vertreter in der Lage Widerstand zu leisten

6.3.2 ...als Selbstbestimmung

Nach dem Wechsel auf die weiterführende Schule beginnt Tina sich auf verschiedene Art und Weise mit der immer wiederkehrenden Anrufung umzugehen. Eine Form des Umgangs kann als Verdeckung bezeichnet werden, d.h. sie führt alle Handlungen, die sie als Diabetikerin kennzeichnen nicht mehr oder nur im privaten Raum aus. Diese Entwicklung beginnt bereits in der fünften Klasse, in der sie den vorher offenen Umgang mit dem Diabetes verändert (I, 171 f.). Spätestens beim Wechsel vom Gymnasium auf die Realschule, der gleichzeitig auch eine Neuerung des sozialen Umfelds darstellt, kommt es zu einer vollständigen Verdeckung:

„(...) auch aus meiner Klasse wusste das keiner, denn wenn ich messen oder spritzen wollte bin ich auf Klo gegangen, hab das da gemacht, weil ich irgendwann nicht mehr wollte, dass es irgendwer sieht (...)“ (I, 301-303)

Der Rückzug und die Vermeidung des Messens und Spritzens in der Öffentlichkeit zeigt dabei ihre Ablehnung des Diskurses – fraglich ist allerdings, inwiefern es sich dabei um den Widerstand im butler'schen Sinne handelt. Butler sieht den Widerstand hauptsächlich in Form von Bedeutungsänderungen und Resignifizierungen, jedoch zeigt Tina ihren Widerstand dadurch, dass sie sich aktiv darum bemüht, den Diskurs zu unterbinden. Durch die Verdeckung werden die hauptsächlichsten Auslöser (nicht jedoch die Ursachen oder der allgemeine Diskurs) der Anrufung vermieden. In extremerer Form zeigt sich dies in der Aussage, dass sie „den Kontakt zu ändern nicht gesucht [hat]“ (I, 308) – der selbstständige Ausschluss aus der Gesellschaft durch die Vermeidung sozialer Interaktion dient ihr als Widerstandsform gegen den Diskurs, der sie innerhalb dieser Gesellschaft stets anderen Individuen unterwirft. Die Vermeidung zeigt sich ebenso durch die Abwendung von Situationen, in denen die Anrufung angewendet wird oder die Anrufenden präsent sind:

„(...) und dann mocht' ich halt auch nicht mehr zur Schule gehen, so (.) das ist halt natürlich aufgefallen bei den Lehrer, dass ich dann immer weniger da war auch, weil ich dann halt mal zuhause geblieben bin und gesagt hab ‚Hier, mir geht's nicht gut‘ (...)“
(I, 256-258)

Die Aussage „mir geht's nicht gut“ stellt für sie dabei wahrscheinlich die Ausrede für die Nichtanwesenheit dar – allerdings könnte sie auch als wahre Begründung gesehen werden. Die wiederkehrende Gewalterfahrung durch die Verletzung führt dazu, dass sie sich in der Schule „nicht gut“ fühlt und dieser Situation aus dem Weg geht. Dadurch können keinerlei Anrufungen ausgeführt werden, inwiefern jedoch der Diskurs unterbrochen oder vielleicht sogar verstärkt wird, ist fraglich.

Auch in den entsprechenden Situationen, in denen die Anrufung bereits Macht auf sie ausübt, nutzt sie vorerst die Flucht. Deutlich wird diese, als Tina ihre Reaktion auf den Diabetes als Gesprächsthema beschreibt:

„(...) ich hab sofort angefangen zu heulen und bin dann dementsprechend auch sofort, immer dann raus aus'm Unterricht, irgendwie fünf Minuten mal eben (.) kurz vor die Tür, mich abreagier'n oder so (...)“ (I, 339-341)

In dieser Reaktion zeigt sich einerseits der Schmerz, der durch die vermeintliche Anrufung entsteht, andererseits die Abwendung von dem Diskurs, der sie stets aufs Neue zu degradieren scheint. Zur Änderung dieses Verhaltens trägt die Psychotherapie bei, die sie im Alter von 15 Jahren begonnen hat (I, 37q f.). Dies zeigt sich an der Beschreibung ihrer Ausgangssituation beim Übergang auf die höhere Handelsschule:

„(...) auf jeden Fall gab's dann auch doofe Sprüche (.) und ich hab halt irgendwo 'n bisschen mehr drüber gestanden, aber es hat mich halt trotzdem irgendwie (2) ja, war scheiße für mich (...)“ (I, 385-387)

Die Anrufung wird weiterhin angewendet und Tina ebenso dadurch verletzt, allerdings gelingt es ihr (eventuell durch das Ignorieren oder die Leugnung der darin enthaltenen performativen Aussage), diese mit den Figuren ihres Welt- und Selbstverhältnisses zu verarbeiten. Allerdings enthält auch diese Beschreibung keine Resignifizierung, lediglich der Tinas Umgang mit der Anrufung als solches kann als Widerstand verstanden werden, da sie die in der Anrufung enthaltene Aufforderung zur Unterordnung nicht annimmt. Eine Situation des direkten Widerstandes gegen die in der Aussage enthaltene Anrufung als Diabetikerin zeigt sich in jüngster Vergangenheit, als die Ausbildungsleiterin sie auffordert, die Klasse zu fragen, ob es jemanden störe, wenn sie ihren Blutzucker während der Unterrichtszeit messe (I, 390 ff.):

„(...) das [war] das erste Mal in meinem Leben, wo ich glaube, dass ich wirklich für mich irgendwie eingestanden habe und gesagt hab ‚Es kann nicht sein, dass ich irgendwen fragen muss, ob das jemanden stört‘ (...)“ (I, 393-395)

Der von der Ausbildungsleiterin rezitierte Diskurs trägt in sich den Verweis auf die Andersartigkeit und den Ausschluss aus der Gesellschaft. Das Blutzuckermessen wird von ihr als störender Akt empfunden – dem widerspricht Tina, sie verneint die Notwendigkeit der Frage nach der Akzeptanz ihres Therapieverhaltens, die gleichbedeutend mit der Frage nach sozialer Anerkennung gesetzt werden kann. Durch das Nichtstellen der Frage verneint sie ebenso die Notwendigkeit der Anerkennung durch andere, sie wird somit unabhängig von dieser und kann ohne sie existieren. Aus Tinas weiteren Ausführungen lässt sich nicht

schließen, inwiefern der Widerstand geglückt ist beziehungsweise, wie er aufgenommen wurde. Allerdings zeigt sich in diesem Beispiel erstmals die Bereitschaft zur direkten Konfrontation, zum Widerspruch gegen einen Diskurs, der stets erneut ihre soziale Existenz anzweifelt und hinterfragt. Das, was vorher passiv als Fremdbestimmung erlebt wurde, wird somit aktiv in Form einer Selbstbestimmung und des Widerstandes verarbeitet.

Trotz aller Bemühungen scheinen weder Tinas Eltern, noch sie selbst in der Lage zu sein, den Diskurs über den Diabetes und die damit verbundenen Verknüpfungen zu verändern. Tina selbst erkennt allerdings die Notwendigkeit zur Resignifizierung:

„(...) was ich einfach nur wichtig finde [...], dass da drüber gesprochen wird, dass da einfach (.) im Plenum drüber gesprochen wird, also in der ganzen Klasse einfach, *dass drüber gesprochen wird, dass informiert wird* (...)“ (I 408-410)

Der Diskurs, der bisher hauptsächlich durch die Abwertung des Diabetikers als nicht leistungsfähiges Gesellschaftsmitglied geprägt wurde sollte ihrer Ansicht nach durch Aufklärung weg von den durch Unwissenheit entstehenden Ansichten zu einer realistischen Einschätzung führen. Allerdings war dies aufgrund des Widerstandes der höheren Macht (Schule, Lehrer) nicht erfolgreich.

Schlussendlich stellt sich die Frage, ob eine Resignifizierung stattgefunden hat. Teile der Gesellschaft scheinen Tina durch den Diskurs weiterhin in einer untergeordneten Subjektposition konstituieren zu wollen. Gleichzeitig hat Tina für sich die Möglichkeit gefunden, den Diabetes als etwas zu ihr Gehörendes anzunehmen – das Tattoo ist schlussendlich der Ausdruck für diese Annahme. Durch die Tätowierung hat Tina den Willen ausgedrückt, ihren Diabetes dauerhaft sichtbar zu machen und ihn nicht mehr zu verdecken. Dadurch zeigt sich ihre gesteigerte Akzeptanz und die Bedeutungsveränderung für sich selbst: Der Diabetes ist nicht mehr etwas, für das sie sich schämen muss oder der sie im Verhältnis zu anderen Menschen schwächer macht, sondern viel mehr ein Teil ihrer selbst, der ihre Identität (mit-)konstituiert. Die Sichtbarmachung der eigentlich unsichtbaren Krankheit, lässt einen positiven Bedeutungswandel erkennen. Statt dem „ich will unsichtbar sein“ (I, 376) tritt das „So, hier bin ich, guckt mich an“ (I, 474 f.), das sie bereits als in der Grundschulzeit verloren beschrieb, in den Vordergrund. Die verloren

gegläubte Selbstdarstellung wird aber durch das Tattoo wieder aufgegriffen, ist es doch ein farblesches Zeichen (oder Symbol) auf der Haut, dass durchaus dazu geeignet ist, Aufmerksamkeit zu generieren und die Blicke auf sich zu ziehen. Fraglich bleibt jedoch weiterhin, inwiefern der Diskurs, der bisher Macht auf sie ausgeübt hat, noch in der Lage ist, dies weiterhin zu tun. Ebenso bleibt die Frage, für wen die Resignifizierung Gültigkeit hat – für die Allgemeinheit oder nur für Tina? Gilt die Resignifizierung bereits als geglückt, wenn nur Tina selbst die Machteffekte nicht mehr wahrnimmt oder zumindest nicht mehr wahrzunehmen scheint? Diese Fragen bleiben wohl offen.

7. Fazit

Innerhalb des Interviews konnte eine Vielzahl an Anrufungen als Diabetiker, die als Auslöser für Transformationsprozesse wirken können, identifiziert werden. Die immer wiederkehrenden Anrufungen, die damit einhergehende soziale Unterordnung und Anzweiflung des Rechts auf sozialen Existenz sowie dessen Absprache, ließen sich nicht mit Tinas bestehenden Figuren des Welt-, Selbst- und Anderenverhältnisses bearbeitet und führten damit zu Irritationen genannter Verhältnisse. Schienen die Irritationen anfangs eher noch geringe Reaktionen hervorzurufen, wurden diese durch die stete Wiederholung der Anrufung, der damit einhergehenden Naturalisierung und der Annahme eines Wahrheitsgehalts durch Tina in ihrem Biographieverlauf immer stärker. Schlussendlich kann die Selbstverletzung als extremste Form der Reaktion gesehen werden.

Die Selbstverletzung stellt eine Form der Gewalt dar, die Tina gegen sich selbst ausgeübt hat – nichtsdestotrotz kann sie als Folge der Macht- und Gewaltausübung von außen begriffen werden. Diese wird von unterschiedlichen Machtausübenden getragen: Der Schule als Institution, den Lehrern als Vertreter der Schule, den Klassenkameraden. Dabei sind die Anteile dieser Träger im Verlauf der Biographie unterschiedlich stark. Nichtsdestotrotz bleibt der Diskurs, der sich gegen Tina richtet und Gewalt gegen sie ausübt, stets negativ: er charakterisiert sie als nicht der Norm entsprechend und reduziert sie auf ihre Rolle als Diabetikerin – nicht als Mensch mit Diabetes. Dies drückt sich auch sichtbar in Form von Materialisierungen aus, die Anrufung und der darin enthaltene Diskurs sind in der Lage, Realität zu erzeugen. Hier stellen die Therapieverweigerung und die damit einhergehenden Konsequenzen sowie das Ritzen die extremsten Formen der Sichtbarkeit dar.

Die unterschiedlichen Widerstandsbemühungen zeigen dabei ebenso die Irritation der Welt-, Selbst- und Anderenverhältnisse. Allerdings zeigen sie auch Bildung in Form eines Übergangs von Fremd- zur Selbstbestimmung. Leisten am Anfang noch Tinas Eltern Widerstand gegen den herrschenden Diskurs, übernimmt sie dies mit zunehmendem Alter selbst. Die Frage, die sich hierbei stellt ist, inwiefern man überhaupt von dem einen Diskurs sprechen kann. Wäre nicht die Annahme, dass mehrere Diskurse, die sich auch widersprechen können, existieren? So könnte man von die These aufstellen, dass sich der

Diskurs der Schule, der davon ausgeht, dass Tina nicht beschulbar ist, und derjenige der Eltern, die eine gegenteilige Ansicht pflegen, widersprechen und nichtsdestotrotz gleichzeitig existieren können. Dabei wird jeder der beiden Diskurse Fürsprecher und Gegner finden. Die Frage, die sich allerdings stellt ist, welcher Diskurs wirkungsmächtiger ist – sicherlich hat der Diskurs innerhalb der Schule größere Auswirkungen auf Tina, allerdings bildet der ‚familieninterne‘ Diskurs eine relevante Grundlage für den Widerstand gegen den Diskurs, der dazu geneigt ist, sie als minderwertig zu klassifizieren. Unklar bleibt schlussendlich auch Butlers Resignifizierung als abgeschlossene und erfolgreiche Form des Widerstands. Einerseits ist die Genese der Resignifizierung unklar, die dahinterliegende Entwicklung kann mit Butlers Theorie nicht beschrieben werden. Allerdings finden wir innerhalb von Tinas Biographie den Hinweis auf die Resignifizierung in Form des Tattoos, das den vorher unsichtbaren Diabetes sichtbar werden lässt. Andererseits bleibt die Frage, ob sie die einzige Möglichkeit des erfolgreichen Widerstands darstellt. Tina scheint mithilfe der transformierten Figuren ihres Welt-, Anderen- und Selbstverhältnisses in der Lage zu sein, die Anrufung und ihre Konsequenzen zu bewältigen, sich ihr zu widersetzen und ihren Widerspruch auch verbal zu artikulieren – nichtsdestotrotz scheinen der Diskurs um sie als Diabetikerin und die ihm inhärenten Zuschreibungen nicht geändert worden zu sein. Unbeantwortet bleibt also die Frage, wie Tina dagegen hätte Widerstand leisten können und müssen, um sich den Macht- und Gewalteffekten des Diskurses zu widersetzen, wenn sie doch in steter Abhängigkeit von ebenjenem Diskurs steht, der sie immer wieder neu unterwirft. Wäre die von Tina geforderte Aufklärung als Appellierung an die Vernunft ein wirklich fruchtbares Instrument zum Widerstand gegen den scheinbar so irrationalen Diskurs gewesen?

Eine weitere Frage, die sich nicht beantworten lässt, ist die Frage nach dem Ursprung des Diskurses. In der Erzählung scheint es, als wäre er als solches stets vorhanden gewesen und hätte sich aus dem Nichts heraus konstituiert. Seine Ursprünge hingegen bleiben ungeklärt. Ebenso ungeklärt ist der Ursprung der dahinterliegenden Macht. Bei Althusser noch als „Stimme“ bezeichnet gibt es in Butlers Ausführungen lediglich die Wiederholung als Machtinstrument. Doch wie ist es dann zu erklären, dass der Diskurs bereits bei seiner ersten Verwendung in der Lage ist, Tina als Subjekt in einer Außenseiterrolle zu konstituieren und sich auch in Form der Assistenzkraft zu materialisieren? Gleichzeitig wird dadurch auch die Rolle der Täter fragwürdig. Diese tragen durch die Nutzung und

Wiederholung der Anrufung zur Ausübung von Gewalt bei und üben dadurch ebenso Macht aus, allerdings ist die Frage, inwiefern dieser Vorgang bewusst erfolgen muss und inwiefern diese Täter damit auch für die Entwicklung des Diskurses verantwortlich sind. Die Schulleitung der Grundschule, die Tina nicht annehmen wollte, war wohl vielmehr um Haftungsfragen besorgt, als dass sie Tina von den anderen Schülern abgrenzen wollte – nichtsdestotrotz wurde dadurch Tinas soziale Existenz angezweifelt. Schlussendlich bleibt es auch schwierig, die Transformation als solches genau zu beschreiben. So wird oft nicht eindeutig sichtbar, zu welchem Zeitpunkt sie beginnt und wie sie sich genau beschreiben lässt.

Trotz all der genannten Unklarheiten ermöglicht die Arbeit einen Einblick in Wirkung des Äußeren zur Bildung des Inneren. Tina wurde durch ihre Umwelt immer wieder mit ihrer angenommenen Nichtnormativität konfrontiert und immer wieder in ihrer Integrität angegriffen und verletzt. Die Reaktionen auf diese Verletzungen sind vielfältig und doch ähnlich: Trauer, Wut, Ekel vor sich selbst, Verneinung, Rückzug, Flucht, Selbstverletzung. Sie sind jedoch alle Ausdruck dafür, dass Tina nicht in der Lage war, die Anrufung und die darin enthaltenen Zuschreibungen mit den Figuren ihres Selbst-, Welt und Anderenverhältnisses zu bearbeiten. Vielmehr werden die Zuschreibungen durch ihre stete Wiederholung soziale Realität (in Form des Ausschlusses) und drücken sich auch durch physische Materialisierungen aus. Erst durch die Änderung der genannten Figuren, an der die Psychotherapie laut Tinas Aussage maßgeblich beteiligt war, gelingt ihr die adäquate Verarbeitung der Anrufung. Butlers Theorie stärkt somit das Verständnis für die Wirkungsmacht von Sprache, Kollers Theorie ist in der Lage, die Bildungsprozesse näher zu beleuchten. In der Verbindung wird somit der Einfluss von Sprache und den durch sie ausgedrückten Normen auf die menschliche Bildung deutlich. Im Bezug auf Bildung sind zwei Punkte besonders hervorzuheben: Erstens weisen Tinas Beschreibungen eine starke Entwicklung von der Fremd- zur Selbstbestimmung auf, insbesondere hinsichtlich der Ausübung von Widerstand, aber auch in Form der Übernahme von Verantwortung bei ihrer Insulintherapie. Dadurch wird ein wesentlicher Aspekt von Bildung deutlich. Zweitens wird die Transformation der Figuren des Selbst-, Welt- und Anderenverhältnisses insbesondere durch die veränderte Bearbeitung von potenziell kritischen Situationen deutlich. Anfangs noch irritiert durch die stete Wiederholung der erniedrigten Subjektkonstituierung und nicht in der Lage diese zu verarbeiten, ist sie schlussendlich in

der Lage, diese als positiven Ausdruck in Form eines Tattoos zu resignifizieren – damit einher geht auch die Veränderung bzw. Transformation der genannten Figuren. Dabei stellen die Anrufungen, wie von Koller bereits erwähnt, die Auslöser für die Transformationsprozesse dar. Somit lässt sich festhalten, dass trotz der Vielzahl offener Fragen Kollers Ausführungen eine gute Grundlage zur Beschreibung und Identifizierungen von Transformationen durch Anrufungen bilden können.

In der Praxis dienen die Ergebnisse der Arbeit insbesondere der Entwicklung einer stärkeren Empathie mit den Angerufenen, einem verbesserten Verständnis für die Wirkungsweise der Anrufung und somit einem besseren Umgang mit Anrufungen. In dieser Arbeit lassen sich insbesondere am Beispiel des Geschichtslehrers die kurz- und langfristigen Effekte der Anrufung verdeutlichen. Gleichzeitig wird erkennbar, wie wirkungsmächtig eine wahrscheinlich lapidare Äußerung sein kann, sobald sie innerhalb eines bestimmten Kontextes genutzt und in eine bestehende Bedeutungskette eingereiht wird. Somit wird auch die Verantwortung der Sprachnutzern beim Anwenden der Sprache unterstrichen: Sicherlich kann dem Lehrer in diesem Beispiel nicht nachgesagt werden, dass er die Folgen seines (Sprach-)Handelns hätte abschätzen können müssen – nichtsdestotrotz hätte erkannt werden können, dass Tina durch seine Äußerung Gewalt erfahren könnte. Seine gescheiterten Versuche, die Situation zu bereinigen, zeigen, dass er sich zumindest im Nachhinein der Gewaltausübung bewusst geworden ist. Gleichzeitig lässt sich anhand von Tinas Beispiel auch erkennen, dass vermeintlich übertriebene Reaktionen auf vermutlich lapidare Äußerungen nicht nur im Kontext dieses einen Moments gesehen werden dürfen, sondern stets als ein Teil einer Kette wahrgenommen werden sollten. Allerdings lassen sich die vorherigen Glieder dieser Kette oft nur für die angerufene Person rekonstruieren, weshalb der Macht- bzw. Gewaltausübende dementsprechend mögliche, auch ungewollte Machtausübungen in seiner Sprache hinterfragen muss. Man mag sicherlich gespaltener Meinung über die Praktikabilität der darin enthaltene Aufforderung zur Reflexion der eigenen Sprachnutzung sein. Nichtsdestotrotz ist eben jene Reflexivität hinsichtlich des Sprachgebrauchs und der Macht von Sprache einer der Nutzen von Butlers Theorie der Anrufung und kann bzw. muss aus diesem Grund auch in die bestehende Auslegung übernommen werden.

Allerdings soll ebenso festgehalten werden, dass es sich bei dieser Arbeit nur um die Anwendung auf ein Fallbeispiel handelt. Dieses ist geprägt von der Erfahrung von Macht

und Gewalt in einer sicherlich außergewöhnlich intensiven Art und Weise. Dementsprechend ergeben sich für weitere Arbeiten noch eine Vielzahl von Fragestellungen. Die Frage nach den Gewalterfahrungen durch Anrufungen bei anderen Menschen mit Typ-1-Diabetes, deren Umgang damit und Widerstandsformen dagegen und den Einfluss auf die Figuren des Selbst-, Welt- und Anderenverhältnisses könnten insbesondere die Sicht auf den Einfluss der Bezeichnung als Diabetiker beleuchten. Ebenso könnten die Aspekte der Anrufung auch auf andere chronisch kranke Menschen übertragen und somit ein allgemeineres und breiter gefächertes Bild erzeugt werden. Durch beide Formen der Fragestellung könnten innerhalb von qualitativen Arbeiten mit Interviews Thesen generiert werden, die durch quantitative Verfahren geprüft oder verworfen werden können. Ausgehend von der vorliegenden Arbeit wäre insbesondere die Frage interessant, ob Gewalterfahrungen durch die Bezeichnung als Diabetiker ein allgemeines Phänomen darstellen oder ob es sich nicht vielmehr um eine individuelle Erfahrung handelt. Die Vielfalt möglicher weiterer Forschungen ist somit gegeben und das Anwendungspotenzial der Bildungstheorie Kollers in Verbindung mit Butlers Theorie der Anrufung bei weitem nicht ausgeschöpft.

8. Literatur

Internetquellen:

Danne, Thomas/Ziegler, Ralph (2018): Diabetes bei Kindern und Jugendlichen. In: Deutsche Diabetes Gesellschaft (DDG)/diabetesDE – deutsche Diabetes-Hilfe (Hgg.): Deutscher Gesundheitsbericht. Diabetes 2018. Eine Bestandsaufnahme, S. 134-145. Zugriff am 10.07.2018. Verfügbar unter: https://www.deutsche-diabetes-gesellschaft.de/fileadmin/Redakteur/Stellungnahmen/Gesundheitspolitik/gesundheitsbericht_2018.pdf

Deutsche Diabetes Gesellschaft (2015): Diagnostik, Therapie und Verlaufskontrolle des Diabetes mellitus im Kinder- und Jugendalter. S-3 Leitlinie der DDG und AGPD 2015. Zugriff am 10.07.2018. Verfügbar unter: https://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/057-016l_S3_Diabetes_mellitus_Kinder_Jugendliche__2017-02.pdf

Deutsche Diabetes Gesellschaft (2018): S-3 Leitlinie Therapie Typ 1 Diabetes. Zugriff am 10.07.2018. Verfügbar unter: https://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/057-013l_S3-Therapie-Typ-1-Diabetes_2018-04.pdf

Dudenredaktion (o. J.): „eigentlich“, auf Duden online. Zugriff am 10.07.2018. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/node/651307/revisions/1677066/view>

International Diabetes Federation (2017): IDF Diabetes Atlas. Zugriff am 10.07.2018. Verfügbar unter: <http://diabetesatlas.org/component/attachments/?task=download&id=270>

Jacobs, Esther/ Rathmann, Wolfgang (2018): Epidemiologie des Diabetes in Deutschland. In: Deutsche Diabetes Gesellschaft (DDG)/diabetesDE – deutsche Diabetes-Hilfe (Hgg.): Deutscher Gesundheitsbericht. Diabetes 2018. Eine Bestandsaufnahme, S. 9-22. Zugriff am 10.07.2018. Verfügbar unter: <https://www.deutsche-diabetes->

gesellschaft.de/fileadmin/Redakteur/Stellungnahmen/Gesundheitspolitik/
gesundheitsbericht_2018.pdf

o.A. (2017): Diabetes mellitus Typ 1. Zugriff am 10.07.2018. Verfügbar unter:
<https://www.diabetes-ratgeber.net/Diabetes-Typ-1>

Soutschek, Stephan (2016): Diabetiker? Nein, Mensch mit Diabetes. Zugriff am
10.07.2018. Verfügbar unter: <https://www.diabetes-ratgeber.net/Diabetes/Diabetiker-Nein-Mensch-mit-Diabetes-511197.html>

Rzitki, Fabienne (2013): Das dritte Geschlecht: Mann, Frau, Zwitter – „Unter Hitler wäre ich ins KZ gekommen“, auf Focus Online. Zugriff am: 10.07.2018. Verfügbar unter:
https://www.focus.de/kultur/buecher/tid-34396/seit-heute-gibt-es-in-deutschland-das-dritte-geschlecht-mann-frau-zwitter-unter-hitler-waere-ich-ins-kz-gekommen_aid_1143228.html

Literatur:

Austin, John L. (1972): Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words).
Stuttgart: Philipp Reclam jun.

Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur
marxistischen Theorie. Hamburg: VSA.

Balzer, Nicole/ Ludewig, Katharina (2012): Quellen des Subjekts. Judith Butlers
Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In: Balzer, Nicole/Ricken,
Norbert (Hgg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer, S. 95-
124.

Böhm, Winfried/Seichter, Sabine (2017): Wörterbuch der Pädagogik. Köln u.a.:
Schöningh UTB.

- Bourdieu, Pierre (1990): Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.
- Bublitz, Hannelore (2010): Judith Butler zur Einführung, Hamburg: Junius.
- Butler, Judith (1993): Für ein sorgfältiges Lesen. In: Bheabib, Seyla/Butler, Judith/ Cornell, Drucilla/Fraser, Nancy (Hgg.): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Fischer, S. 112-132.
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2011): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2012): Das Unbehagen der Geschlechter. Gender Studies. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2013): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2015): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques (1988): Signatur Ereignis Kontext. In: ders.: Randgänge der Philosophie, hrsg. von Engelman, Peter. Wien: Passagen. S. 291-314.
- Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar (2012): Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dreyer, Manfred/Hirsch, Axel/Schrader, Renate (2018): Gut leben mit Typ-1-Diabetes. München: Urban & Fischer in Elsevier.

- Foucault, Michel/Seitter, Walter (1996): Das Spektrum der Genealogie. Bodenheim: Philo.
- Freud, Sigmund (1900/1948): Die Traumdeutung. In: ders.: Gesammelte Werke. Chronologisch geordnet. Die Traumdeutung, Über den Traum, hrsg. von Freud, Anna. Band II/III. London: Imago, S. 1-642.
- Freud, Sigmund (1917/1975): Trauer und Melancholie. In: Internationale Zeitschrift für Ärztliche Psychoanalyse 4 (6), S. 288-301, abgedruckt in: Mitscherlich, Alexander et al. (Hgg.): Freud-Studienausgabe. Band. 3. Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, Sigmund (1925/1955): Die Verneinung. In: ders.: Gesammelte Werke. Chronologisch geordnet. Werke aus den Jahren 1925-1931, hrsg. von Freud, Anna. Band XIV. London: Imago, S. 9-15.
- Gerhard, Ute/Link, Jürgen/ Parr, Rolf (2013): Diskurs und Diskurstheorien. In: Nünning, Ansgar (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze- Personen – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler, S. 141-144.
- Govrin, Jule Jakob (2012): Widerspenstige Körper. Ein Vergleich körperkonzeptueller Widerstandsstrategien bei Judith Butler und Pierre Bourdieu. In: Femina Politica, 02/2012, S. 133-139.
- Höffe, Otfried (2004), Friedrich Nietzsche: Zur Genealogie der Moral. Klassiker Auslegen. Berlin: Akademiker Verlag.
- Humboldt, Wilhelm von (1792/1980): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (Auszug). In: Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden, hrsg. von Flitner, Andreas/Giel, Klaus. Band 1. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 64-69.

- Humboldt, Wilhelm von (1793/1980): Theorie der Bildung des Menschen. In: Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden, hrsg. von Flitner, Andreas/Giel, Klaus. Band 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 234-240.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Selbst- und Weltentwurf im Fremden. Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hgg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 13-68.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph/Rose, Nadine (2012): Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen. In: Balzer, Nicole/Ricken, Norbert (Hgg.): Judith Butler. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer, S. 75-94.
- Koller, Hans-Christoph (2017): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kubiak, Thomas/Weik, Anne/Kulzer, Bernhard/Hermanns, Norbert (2007): Behandlung psychischer Störungen bei Diabetes mellitus. In: Härter, Martin/Baumeister, Harald/Bengel, Jürgen (Hgg.): Psychische Störungen bei körperlichen Erkrankungen. Heidelberg: Springer, S.111-124.
- o.A. (2000): Rationalisierung. In: Schaub, Horst/Zenke, Karl G. (Hgg.): dtv-Wörterbuch Pädagogik. Berlin: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- o.A. (2009): Diskurs. In: Gessmann, Martin (Hg.): Philosophisches Wörterbuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S.174.

- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher StudienVerlag.
- Marotzki, Winfried (1999): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hgg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 57-68.
- Mayer, Andreas (2016): Sigmund Freud zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Mayring, Philipp (2017): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Müller, Anna-Lisa (2009): Sprache, Subjekt und Macht bei Judith Butler. Marburg: Tectum.
- Nietzsche, Friedrich (1887/2013): Zur Genealogie der Moral. Götzen-Dämmerung, hrsg. von Scheier, Claus-Artur. Hamburg: Meiner.
- Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer.
- Pistol, Florian (2016): Vulnerabilität. Erläuterung zu einem Schlüsselbegriff im Denken Judith Butlers. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie, 3/1, S.233-272.
- Redecker, Eva von (2011): Zur Aktualität von Judith Butler. Einleitung in ihr Werk. Wiesbaden: VS Verlag.
- Reichertz, Jo (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung: Eine Einladung. Wiesbaden: Springer.

Sahner, Heinz (2014): Macht, in: Endruweit, Günter/Trommsdorf, Gisela/Burzan, Nicole (Hgg.): Wörterbuch der Soziologie. Konstanz/München: UTB, S. 278 f.

Schütt, Mariana (2015): Anrufung und Unterwerfung. Althusser, Lacan, Butler und Žižek. Wien: Turia und Kant.

Scharmacher, Benjamin (2004): Wie Menschen Subjekte werden. Einführung in Althusser's Theorie der Anrufung. Marburg: Beck.

Villa, Paula-Virene (2010): Butler – Subjektivierung und sprachliche Gewalt. In: Kuch, Hannes/ Herrmann, Steffen K. (Hgg.): Philosophien sprachlicher Gewalt. 21 Grundpositionen von Platon bis Butler. Weilerswist: Vellbrück Wissenschaft, S. 408-427.

Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie, hrsg. von Winckelmann, Johannes. Tübingen: Mohr.

9. Anhang

9.1 Interview mit Tina - Transkript

Tina, ca. 20 Jahre, norddeutsche Großstadt
seit frühester Kindheit an Typ-1-Diabetes erkrankt

Dauer: 58 min

Uhrzeit 15:58 Uhr

nein betont/laut

nein gedehnt/langsam

nein schnell

nei- Abbruch eines Wortes

nein? Stimme geht hoch

(.) kurze Pause

(3) Dauer der Pause in Sekunden

(?) unverständlich

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

[mh] kurze Äußerung des gerade nicht Sprechenden

- 1 Th: Erzähl mir einfach mal, wie das mit deinem Diabetes in deiner Schulzeit war.
- 2 Ta: Ja okay dann /ausatmen/ *hach, ich muss mich erstmal sammeln, ich bin voll aufgeregt,*
- 3 *tschuldigung.*
- 4 Th: *Kein Problem*, also du brauchst auch keine Angst irgendwie zu ham.
- 5 Ta: /lacht/ nö, Angst hab ich nicht, na ich fang am Besten halt eigentlich mal, äh, mit der
- 6 Grundschule an, ähm, ja, ich bin halt zur Grundschule gegangen, beziehungsweise bis ich erstmal da
- 7 hingehen konnte war das wahnsinnig schwierig ähm weil die mich nicht dahaben wollten aufgrund
- 8 von dem Diabetes, weil sich keiner die Verantwortung zutrauen wollte, weil das keiner übernehmen
- 9 wollte und, ähm dann sind meine Eltern atürlich zu Ämtern, von Amt zu Amt gerannt und ham halt
- 10 gekuckt ‚okay was kann man da machen‘, aber irgendwie (.) ähm so dieser Dia- dieser Diabetes hat
- 11 halt ähm jetzt vor, ja ein paar Jahre is es ja schon her, *na ein paar Jahre is es schon her*, hat halt
- 12 einfach nich in irgendeine Schublade gepasst, also hat nich (.) weiß nich, zu den Epileptikern

13 gepasst oder zu den Schwer- also [hm] wirklich geistig oder äh körperlich Behinderten, er hat halt
14 nirgends reingepasst, so ich ich passte einfach in keine Schublade und man wusste halt nicht okay
15 ähm, ja wohin jetzt mit ihr und, ähm, dann gabs halt zuerst das Angebot, dass ich doch auf eine
16 Schule für körperlich und geistig Behinderte gehen sollte, wo meine Mama dann aber gesagt hat
17 „Nein, der fehlt doch sonst nichts“ und, ähm, ja also das wurde halt nicht eingesehen, ich sollte halt,
18 meine Eltern wollten halt auch dass ich, ähm, die Möglichkeit halt hab auf eine normale
19 Grundschule zu gehen mit Kindern halt auch die eben ja jetzt keine Einschränkungen in irgendner
20 Art und Weise haben und, ähm, ja da wurden auch Briefe an die Senatorin für Bildung geschrieben
21 und ähm ganz, ganz viel gemacht, das ging dann irgendwann, dass ich auf die Grundschule gehen
22 konnte, ich hab dann ähm die ganzen vier Jahre durch ‘ne persönliche Assistenz so gesehen gehabt,
23 also das war niemand vom Pflegedienst oder so das war ähm bei uns ähm vom- von der Lebenshilfe
24 gibts son Unterclub sag ich mal [hm] und ähm das sind halt so Nebenjobs quasi, dass da eine
25 Person ist, die weiß was im Ernstfall zu tun is, also die kann nen Krankenwagen rufen oder solche
26 Dinge, okay das könnte n Lehrer auch, aber ähm ja dafür halt, also die war halt so gesehen
27 irgendwie da und hat die Verantwortung für mich getragen und äh, ja, die war halt immer da auf
28 jeden Fall so für mich in der Schule war das halt ähm ja also doof irgendwo [hm] ich mein ich habs
29 verstanden, warum jemand da sein musste, der so auf mich aufpasst, hab ich alles verstanden ähm,
30 aber bei mir war halt leider das Problem dadurch, dass sich an der Schule auch von den Lehrern äh
31 keiner dafür intressiert hat und sich keiner da für mich einsetzen wollte oder vielleicht auch konnte,
32 ich weiß das nicht ähm, das halt auch die Schüler wussten, die andern ,okay die ist nur für die da
33 und ähm die passt auf die auf und *irgendwas stimmt mit ihr nicht*‘ [hm] und ähm aus der Sicht die
34 ich heute habe ähm (.) ja hätt ich das- kann ich das nachvollziehn, was so passiert ist, was ich dir
35 jetzt noch erzähle, bin ich da auch keinem mehr böse drum ähm, weil ich halt ähm ja ich hatte
36 immer eine **Extrawurst**, ich war so, hab immer Sonderbehandlungen bekommen, ich durfte
37 logischerweise immer im Unterricht essen, wenn ich essen musste, ich durfte allgemein immer
38 essen, wenn ich essen musste ähm wenn irgendwie mal Sport war oder so und es irgendwas gab,
39 worauf keiner Lust hatte und äh bei mir wars da halt wirklich so, dass es irgendwie mal nicht ging,
40 weil der Wert irgendwie scheiße war oder so ähm durft ich halt sitzen und zugucken und das ham
41 die Andern halt nicht verstanden und dann ist da natürlich schon mal der ein oder andere blöde
42 Spruch gekomm (.) und ähm ja (.) der ein oder andere doofe Spruch ähm ja [ja] halt und mich hat
43 /lacht/ mich hat ähm das einfach gestört, ich wusste halt warum das so ist und wieso das alles so
44 sein muss, aber es hat mich einfach gestört so weißt du, du versuchst einfach, du möchtest dazu
45 gehören, du möchtest jetzt auch nicht irgendwie auffallen, du möchtest so wie die andern sein, du

46 möchtest (.) **gar nicht diese Extrawurst einfach haben**, du willst das garnicht, du willst nicht auch
47 dein Handy dabeihaben dürfen, ich war die Erste, also die Einzige die ein Handy dabeihaben durfte
48 (.) Und ähm ich hab das auch nie rumgezeigt oder so, aber manchmal, wenn Mama dann halt mal
49 angerufen hat weil ich irgendwas wissen musste oder weil sie irgendwas wissen musste hat das halt
50 im Unterricht auch geklingelt, dann war schon so (.) kam die erste Frage, warum darf sie ein Handy
51 haben und von den Lehrern kam dann halt einfach nur „ja darf sie halt, brauch sie halt“ und das
52 wurde gar nicht näher erklärt und ich bin heute der Meinung, dass wenn es mehr **Aufklärung** auch
53 für die andern Kinder damals gegeben hätte, dass ähm dass das besser verstanden worden wäre und
54 dass mir einige blöde Sprüche einfach erspart geblieben wärn, weil ähm wenn ich jetzt in einer
55 anderen Situation gewesen wäre, so als Außenstehender und jemanden in der Klasse gehabt hätte,
56 der auch Zucker gehabt hätte, wär ich auch neidisch gewesen auf das was der so darf, weil er
57 gefühlt einfach mehr kriegt, als ich kriege so gesehen und dann wär ich auch neidisch gewesen, *hätt*
58 *ich genauso reagiert* (.) ähm klar gabs dann auch welche, die mich dann vielleicht einfach wirklich
59 nicht mochten, die mich dann auch mal **fertig gemacht haben** deswegen, also ich weiß das heute
60 noch ziemlich gut, dass ähm [...] wir ham Fasching gefeiert das war in der dritten Klasse und da
61 musste ich dann halt spritzen und dann, hm, saß halt einer neben mir, ich weiß sogar noch wie er
62 heißt, *oh Gott*, und er meinte nur so ja du spritzt Drogen und so und das war so [...] ich weiß nicht du
63 du bist einfach **ein Kind** und du denkst dir, ich kann da nichts für, das ist nicht meine Schuld,
64 eigentlich (.) is so (.) ja, ich kann da nichts für und dann hab ich halt wirklich angefangen zu heulen,
65 *ne*, wie Kinder so in dem Alter sind und bin dann halt auch zur Lehrerin gegangen, hab das halt
66 erzählt und die war dann so „ja, das sagt man nicht und entschuldige dich bei ihr“ und dann Hand
67 reichen, dann war wieder alles gut (.) Wenn ich da jetzt heute so drüber nachdenke (.) würde mir das
68 heute nicht mehr reichen aber gut (.) Kinder halt (.) und ähm es wurde halt von meinen Eltern
69 damals in der Schule angeboten, dass ähm so ne Stunde stattfindet wo meine Mama das alles erklärt
70 hätte, was äh da so mit zusammenhängt, weil halt das was meine Assistentzkraft so gesehen gemacht
71 hat, das hätte auch 'n Lehrer machen können, also wenn irgendwas gewesen wäre nen
72 Krankenwagen rufen oder so (.) weil ich halt in der Grundschule soweit selbstständig war, dass ich
73 wusste wenn ich messen musste dann mess' ich (.) ich hatte halt auch so ne äh Timeruhr die hat
74 dann halt äh immer dann gepiept wenn ich messen musste und dann wusste ich das, also ich
75 brauchte **gar keine Hilfe** eigentlich bei gar nichts, es war dann nur einfach halt jemand da der dann
76 die Verantwortung haben sollte und ähm wie gesagt es wurde halt angeboten, dass meine Eltern das
77 erklärt hätten, was ähm (.) na so alles mit zusammenhängt und so, auch die Diabetesambulanz bei
78 uns in Bremen hat extra Kurse für Lehrer gegeben, die, irgendwie *ich weiß gar nicht*, am Abend

79 zwei Stunden oder so, aber wollte halt keiner machen [hm] und dann hab ich halt auch mit meiner
80 Mama zusammen angeboten, als dann halt das erste Mal so aufkam, dass die mich halt deswegen
81 mal 'n bisschen (.) ja, *gemobbt würde ich nicht sagen*, aber halt geärgert haben ähm (.) und ich dann
82 halt echt traurig nachhause gegangen bin ähm und (.) ja hat meine Mama halt gesagt „ja, wir gehen
83 zu deiner Klassenlehrerin und äh fragen ob du mal alles so zeigen kannst“, ich hätte dann auch so
84 meine Pen's einmal gezeigt, hätte gesagt „hier und das brauche ich dann da und dafür“, halt
85 zumindest grob einmal erklärt ähm was da zusammenhängt und warum ich das mache und wieso
86 ich dies und jenes darf, aber (.) durft' ich nicht, bestand einfach also war halt kein Interesse für da,
87 also war kein Platz für im Lehrplan oder im Unterricht allgemein (.) war einfach **nicht gewünscht**
88 und dann war ich halt so, ja (.) die ist halt da und (.) ja, kriegt halt manchmal ein paar blöde Sprüche
89 reingedrückt, aber es is scheißegal, **so** und im Nachhinein, wenn ich da so drüber rede, auch mit
90 meiner Mama oder so, is es so (.) ich ärger mich einfach wahnsinnig da drüber, einfach auch so im
91 Bezug darauf was ich jetzt lerne so (.) dass ich ja auch Erzieherin werden möchte (.) und ähm dann
92 so darüber nachdenke, bei den ganzen Instanzen, wo meine Mama gewesen ist, mit den ganzen
93 Leuten, über die die gesprochen haben, ist einfach so diese (2) Bürokratie und diese Verantwortung
94 einfach nur vorne stand und eigentlich keiner wirklich so an dieses Kind gedacht hat was da
95 irgendwie hinter steht, was halt einfach auch nur irgendwie dann normal sein möchte, was alles
96 mitmachen können möchte und da hat halt einfach keiner dran gedacht, so wie ich mich da im
97 Endeffekt fühl (.) Okay, ist vielleicht jetzt so 'n bisschen viel erwartet und wars jetzt halt so scheiße
98 wenn man drüber nachdenkt und dann gab's in der Schule halt (.) ja Freundinnen hatte ich schon
99 welche, aber ähm (.) wie das dann halt so ist wens mal Übernachtungen gab oder so, ja, wollt halt
100 von den Eltern dann auch keiner sich so richtig zutrauen ham halt auch gesagt „Nö, wollen wir nicht
101 und oder könn wir nicht, ham wir Angst vor und ja (.) keine Ahnung, erklär das mal nem kleinen
102 Kind, warum sie jetzt nicht bei ihrer Freundin schlafen darf oder soll und (2) ich weiß nicht, das ist
103 dann irgendwann, die ersten paar Jahre ging's echt gut, bin ich damit zurecht gekommen, hab mir
104 immer wieder gesagt das ist egal so (.) ich hatte ähm zu dem Zeitpunkt zumindest eine Freundin,
105 das ist auch meine beste Freundin auch heute und äh die Mama die hat sich da wirklich mit
106 auseinandergesetzt und da durfte ich dann auch schlafen und alles und die hat sogar immer Light-
107 Getränke gekauft für mich wenn ich zu Besuch gekommen bin, richtig süß (.) *oh, ich hab die so*
108 *lieb /lacht/* und ähm da durft ich das, aber es war halt so irgendwie nur 'n ganz kleiner Trost, einfach
109 weil da (.) ja, so viele andere Dinge waren, die ich irgendwo verpasst hab, ich durft nicht mit auf
110 Klassenfahrt fahren, wir ham in der zweiten und vierten Klasse ham wir ne Klassenfahrt gemacht
111 (2) und ich durfte halt nicht mit, (.) weil meine Assistenz nicht die Möglichkeit gehabt hat

112 mitzufahren (.) und (.) ich wollte nicht mit meiner Mama fahren, meine Mama hat angeboten, dass
113 sie mitfahren würde, dass äh (.) sie (.) mit würde und halt auch als Betreuerin und so, aber das
114 wollte ich halt nicht, weil ich mein so, welches Kind will denn mit seiner Mama auf Klassenfahrt
115 fahren? das wollt ich halt nicht und äh ja klar war ich halt mega traurig und auch sauer und hab
116 meiner Mutter da irgendwo die Schuld dann auch für gegeben, meinem Papa auch, *mein Papa ist*
117 *nämlich auch Diabetiker* (2) und hab ich als kleines Kind halt dann selber erst gedacht „Okay, ist
118 das Papas Schuld, dass ich das jetzt hab?“ (.) und ähm ja bis es halt wirklich dazu kam, dass es dann
119 um diese Klassenfahrt ging und auch das so mit den Freundinnen, irgendwo schlafen immer
120 extremer wurde ähm da dacht ich halt „okay, ja, passt schon, ich bin halt so und ich kann da nichts
121 für“ aber irgendwann dann, *war so vierte Klasse*, hab ich dann, fing das bei mir an, dass (.) ich halt
122 immer nur durch dieses ganze Negative und „irgendwo ham wir Angst vor dem, was du hast oder
123 was zu dir gehört“ (.) hab ich halt angefangen mich zu fragen „Okay, vielleicht stimmt doch
124 irgendwas nicht mit mir, vielleicht ist doch einfach irgendwas *an mir falsch*“, das (.) keine Ahnung,
125 keiner **von den Eltern** mich da haben möchte so oder nicht möchte, dass ich da mal schlafe oder so,
126 so tief in mir drin wusste ich, dass es nicht an mir als Person liegt, aber irgendwie (.) ja, diese Fragen
127 kamen halt einfach auf für mich und ähm (.) richtig schlimm war's dann halt auch einmal als äh
128 meine Assistenz dann krank war (.) zwei Tage und ähm die Schulleitung zuhause angerufen hat und
129 gesagt hat ich könne nicht zur Schule kommen, wenn die nicht da war (.) und äh meine Mama, also
130 (.) da erinner ich mich heute noch dran, meine Mama hat mich und meinen Papa geschnappt und
131 wir sind zusammen zur Schule gegangen (.) und das war **oah**, also ich weiß noch, dieses Gespräch
132 war *einfach nur laut und viel Streit* und (.) ja (.) das war das erste Mal in meinem Leben, wo ich
133 meinen Papa so erlebt habe, wo ich meinen Papa weinen geseh'n hab, wir sind nachhause gegangen
134 und nach diesem Gespräch durft' ich dann auch tatsächlich nicht zur Schule (.) und mein Papa
135 geweint, weil ihm das so leid tat (.) und ich, als kleines Kind, hab logischerweise mitgeweint, so,
136 ne? Wenn Papa weint und dann is irgendwas, auch wenn man jetzt vielleicht nicht so richtig
137 versteht, aber irgendwas is halt und (.) oah, das war (.) ja doch, das war schlimm (.) das war richtig
138 schlimm (.) naja, also (.) ja, das halt so Grundschule gewesen, ich hatte halt meine **Assistenz**, durfte
139 halt sämtliche Sachen nicht, weil sich keiner drum gekümmert hat und, wie gesagt, ich bin dann halt
140 der Meinung, dass wenn ähm diese Möglichkeiten, die wir aufgezeigt haben, die wir angeboten
141 haben, wenn sich da jemand gefunden hätte, der vielleicht ein bisschen Interesse daran gehabt hätte,
142 sich damit irgendwie auseinanderzusetzen, sich da vielleicht auch ein bisschen zu engagieren, das
143 ähm (.) ich halt einfach vielleicht ein paar Möglichkeiten gehabt hätte, vielleicht ein paar mehr
144 Erfahrungen hätte haben können, die ich so halt nicht hatte und das ähm (.) mir bestimmt ein paar

145 blöde Sprüche auch erspart gewesen (.) so erspart geblieben wär'n (.) ich mein, das macht ja was
146 mit dir so, auch schon als Kind, wenn du immer nur (.) Scheiße hörst, so wenn die andern halt
147 kacke zu dir sind und ähm (2) ja, Schwimmunterricht darft ich die erste Zeit auch nicht mitmachen,
148 weil meine Klassenlehrerin das nicht wollte [hm] weil sie meinte „Ja, da kann ja so viel passieren“
149 (.) darft' ich also auch nicht machen, also Grundschule war eigentlich, ja, ich war halt zum
150 Unterricht da aber so diese ganzen andern (.) **Dinge**, die vielleicht auch so für die Entwicklung
151 irgendwie mal wichtig gewesen wär'n, dass man halt dann mal mit Andern zusammen irgendwo auf
152 Klassenfahrt geht und irgendwo schläft, konnt' ich halt nicht, weil da keiner irgendwie bereit war
153 uns zu helfen oder auch an mich gedacht hat und mir zu helfen (.) konnt' ich halt alles nicht, naja
154 und dann gings halt so Mittelstufe weiter, bin ich halt in die fünfte Klasse gekomm, gings halt auf's
155 Gymnasium, da bin ich ohne Assistenz, also ganz allein (.) da war auch so nich mehr **so das große**
156 **Problem** mich in der Schule anzumelden, weil es gab natürlich Vorgespräche, aber da wurde halt
157 gesagt „Ja ähm, wir denken, dass wenn Sie sagen, ihre Tochter kann das alleine, dann kriegt sie das
158 auch hin“ (.) Und, äh da war halt (.) en bisschen mehr Verständnis irgendwie dafür da, vielleicht
159 weil wir auch schon einfach älter warn und man da nich mehr (.) jetzt so **krass** aufpassen und
160 vielleicht auch nochn bisschen rumerziehen musste wie man das bei Grundschulern vielleicht muss
161 [ja] (.) ähm, jap, da bin ich halt alleine zur Schule gegangen, das war auch richtig gut so für mich, also
162 war halt schön, dass keiner da war, wo ich wusste, okay, der ist nur für mich da (.) so, ja, diese-
163 dieses Extra, dass ich halt überall messen musste und Handy haben durfte und essen durfte blieb
164 halt immer so, die Lehrer da warn zwar relativ verständnisvoll, also sie ham das verstanden (.) ähm,
165 wenn's nicht sofort auf Anhieb verstanden wurde hab ich's **natürlich** erklärt, also es ist auch heute
166 noch scheiße für mich, wenn ich äh zu Berufsschullehrern hingehen muss und sagen muss „Äh, ja,
167 hier, ich muss vielleicht in ner Stunde das und das und dann muss ich vielleicht was essen, weil ich
168 hab das und das“ [hm] (.) so (.) (?) damals is es scheiße und das find ich auch heute noch scheiße
169 irgendwie, weil es is für mich ähm einfach am Anfang schon so ein (.) ja, ich stell mich hin und ich
170 äh brauch ja (.) brauch halt diese Extrasondererlaubnis für irgendwas (.) ähm, ja, aber okay, da kann
171 ich heute, *ist das halt so* (.) naja, auf jeden Fall, ähm (.) ja (.) da so in der Schule muss ich sagen bin
172 ich äh ab der fünften Klasse gar nicht so offen damit umgegangen, da war das so eigentlich meine
173 **eigene Entscheidung**, wem ich das jetzt sagen möchte, inwieweit ich das irgendwem erzählen
174 möchte, dass ich da was hab, ähm, klar, wenn mich da beim Testen war, so jemand gefragt hat „Was
175 machst du da?“, dann hab ich das natürlich erzählt, weil meistens immer die Frage kam „Machst du
176 da was mit dem Handy?“ ich versteh das bis heute nicht, wie man ein Messgerät mit nem Handy
177 vergleichen kann oder verwechseln kann /lacht/, ähm, aber ja, ich hab das natürlich erzählt, weil,

178 wenn ich gefragt wurde, wollte ich natürlich auch nicht lügen oder irgendwie was Falsches sagen
179 oder sagen „Hau ab“ oder so, damit schießt man sich ja auch ins Aus, aber ähm (.) ja, ich hab das
180 halt erzählt, aber halt nicht so, dass ich mich wirklich vor die Klasse gestellt hab und gesagt hab
181 „Hey, Leute, guckt mal hier, ich hab das und das“, weil, die Lehrer wussten das und das war für
182 mich in Ordnung so (.) und ähm ja, das zog sich dann halt ein, zwei Jahre, das ging dann auch, also
183 ich durfte Sport machen, ich durfte alles, weil halt gewusst wurde ich komm alleine klar (2) und (.)
184 ja, dann gings auch an die erste Klassenfahrt, da so (.) inner sechsten oder siebten Klasse? war
185 inner sechsten Klasse (.) ähm, sollte halt ne Woche sein und da war halt vorher auch (.) meine
186 Mama musste mit meiner Klassenlehrerin sprechen, die hatte auch **wahnsinnige** Bedenken und
187 meinte „Ja, ähm, könn wir das überhaupt so machen?“ und ähm ich hab da vorher mit meiner Mama
188 drüber gesprochen, hab ihr gesagt, „Ich wünsch' mir das so sehr mit auf Klassenfahrt zu fahren,
189 auch alleine zu fahren und so (.) **ich wünsch' mir das einfach, ich möchte das**“ und sie hat halt
190 gesagt „Ja, ich kann das verstehen und wir gucken“ und dann hat sie halt mit meiner Lehrerin
191 gesprochen (.) und ähm nach nem wirklich langen, langen Gespräch hat sie dann gesagt „Okay, wir
192 kriegen das hin“ und dann durft' ich halt allein mitfahren (2) ja (.) und (.) ja, das war, das war
193 unglaublich für mich, also es war echt so irgendwie so der erste (.) **oah**, ich war ohne meine Eltern
194 weg, das wird voll cool und so und ja, so cool war's dann halt im Endeffekt doch nicht, weil (.) ich
195 alles, was ich versprochen hatte ähm (.) halt zu machen () ja, hab ich mich nich dran gehalten, ich
196 weiß nicht, bis heute nicht warum (.) aber da fing's bei mir dann irgendwie so an (.) dass es wirklich
197 heftig abwärts ging, also ich hab in der ganzen Woche Klassenfahrt, hab ich **zweimal** gemessen (.)
198 ich hab halt nach Gefühl gespritzt und ich mein' ich war zwölf (.) vielleicht [hm] und ich hab
199 meiner Mama immer angerufen, hab halt gesagt „Ja, hier, Wert ist so und so“, meine Mama immer
200 „Ja, toll und schön, dass das so gut klappt“ und ich hatte auch ein bisschen schlechtes Gewissen
201 dabei, aber in der Woche einfach, *es war so viel*, es gab so viel zu erleben, man wollte überall dabei
202 sein und zwischendurch das immer machen, das hätte halt gestört oder die andern, ich hatte halt
203 Angst, dass müssen, da müssen die Andern auf mich warten oder so und ich hatte halt Angst, dass
204 dann (.) irgendwer wieder 'nen dummen Spruch bringt oder irgendwas sagt, was halt Scheiße ist
205 oder so und ich (.) wollte dann halt nicht irgendwie nicht, ja so, **negativ auffallen** sag ich mal,
206 wenn (.) wenn ich da jetzt irgendwas mache, was ja für mich wichtig gewesen wäre und ich hab
207 dann halt da höchstens halt Abend, wenn ich dann im Bett lag mal drüber nachgedacht, hab gedacht
208 „Okay, eigentlich ist das kacke, was du hier machst“ und hat auch wahnsinnige Angst, dass meine
209 Mama das rausfindet, so, ne? Und dann war halt der Freitag, so, sind wir nachhause gefahr'n alle
210 und ähm meine Klassenlehrerin ist zu meiner Mama hingegang', hat gesagt „Ja, hat alles super

211 geklappt“ und „Alles toll“ und so weil, die hab ich ja auch angelogen dann im Grunde und dann
212 abends hat meine Mama halt dann auf das Gerät gekuckt und dann hat halt gesagt „Okay, wo sind
213 die ganzen Werte drin?“ und ich dann „Ja (.) keine Ahnung, vielleicht hat er das nicht gespeichert
214 oder so“ und halt Ausreden gesucht, ne?, und dann (2) ja, war sie halt wahnsinnig sauer und meinte
215 halt zu mir „Ja, okay, du brauchst dich nicht wundern, wenn keiner (.) halt Verantwortung für dich
216 übernehmen will, wenn du von dir selber irgendwo das nicht machst, dann brauchst du dich nicht
217 wundern wenn keiner mit dir irgendwo hinfahren will und dir keiner irgendwas zutraut“ und (.)
218 ähm, das war dann für mich so ein (.) ja (.) das war, dann war auf einmal alles scheiße, ich dachte
219 „Okay, das geht keine Sau mehr was an, was ich da mache und das ist mein Leben“ und so,
220 Pubertät, ne? Und ähm (.) ja, dann wurde das auch verhältnismäßig, also mit meinen Eltern
221 ziemlich schlecht, auch mit Schule, dann hab ich halt nichts mehr gemacht, dann ging's mir halt
222 öfter auch mal schlecht in der Schule (.) ich bin dann halt auch mal öfter nicht mehr zur Schule
223 gegangen, weil ich halt meine Mama wirklich akribisch jeden Tag gekuckt hat wieviel ich dann
224 gemessen hab, ich hab dann auch versucht es wieder zu machen, aber (.) ich hatte das Gefühl, ich
225 stör irgendwen dadurch, dass ich mich halt um mich kümmerge, ich hatte wirklich das Gefühl, ich
226 störe irgendwen dadurch und irgendwann (.) kam das dann halt (.) ja, hatten wir nen
227 Geschichtsunterricht und der Geschichtslehrer wusste natürlich auch Bescheid (.) und ähm ja auf
228 jeden Fall, wie das dann so ist, hat man hier so Zweiter Weltkrieg, hat man so diese Themen *und*
229 *Judenverfolgung und son Scheiß* [hm] und dann (.) ja ging's, ging's halt um diese Themen und dann
230 ähm (2) ja, hat er halt (.) erzählt so „Damals, auch so die Schwerbehinderten und so, mit denen
231 konnte man nicht's anfangen und welche die den Staat im Grunde nur Geld gekostet haben“ und dann
232 hat er halt (.) hat er mich noch angekuckt und hat gesagt „Ja, auch Diabetiker hätten damals keine
233 Chance gehabt“ und das war für mich (2) *ich weiß garnich*, ich hab das (.) zuerst garnich richtig
234 verstanden, was er da gesagt hat, aber dann, als ich das dann verstanden hab bin ich halt (.) also (.)
235 instant hab ich angefangen halt zu heulen, weil ich so dachte „Okay, irgendwie, ich mein das ist
236 doch vorbei, aber (.) bin ich heute irgendwie immer noch wenig wert und 'ne Belastung oder so als,
237 als das“ (.) ja, das (.) hm (.) *es war einfach mega taktlos und unpassend* und ich weiß nicht, ob diese
238 Bemerkung mit Absicht gefallen ist, ob er da nicht drüber nachgedacht hat, aber das er mich halt
239 auch so angekuckt hat dann irgendwie oder ich hatte das Gefühl, das er mich angekuckt hat, ob das
240 wirklich so war weiß ich gar nicht mehr, aber seitdem ging's dann auch los, dass es mit den
241 Mitschülern immer schwieriger wurde, so in der Mittelstufe hab ich eh nicht so viele Freunde
242 gehabt, *ich hatte halt meine beste Freundin* und dann halt (.) Leute mit denen man sich versteht,
243 aber (2) ja, dann hab ich (.) da fing's dann richtig an, dass ich echt doofe Sprüche gedrückt

244 bekommen hab, also, echt (.) das, was der Lehrer halt im Unterricht gesagt hat wurde dann gegen
245 mich verwendet und dann ging so (.) ja (.) paar megacoole Kerle, wie man sie halt so in der Klasse
246 hat, kamen dann doofe Sprüche und (.) halt „Ja, warum lebst du eigentlich?“ und das hat wirklich
247 damals jemand so zu mir gesagt „Ja, warum lebst du eigentlich? Wieso (2) bist du halt da?
248 Warum?“ /weint/ so und (.) ich weiß nicht ob das einfach auf den Zucker bezogen war, aber (3)
249 keine Ahnung so (.) ich hab da für mich drüber nachgedacht und hab das auch (.) meiner Mutter
250 irgendwann nicht mehr erzählt, weil ich so dachte „Okay, wenn du petzt, dann wird das halt noch
251 schlimmer“ oder so, aber (2) ich hab dann selber angefangen irgendwie an mir zu zweifeln, hab
252 gedacht „Okay, bin ich jetzt dadurch, irgendwie, dass ich krank bin weniger wert oder bin ich
253 deswegen scheiße oder ist das ein Grund mich nicht zu mögen?“ (.) Ich hab bis dahin eigentlich
254 wirklich (.) ein gutes Selbstbewusstsein gehabt, ich mochte mich, ich hatte kein Problem mit mir,
255 überhaupt nicht und (2) nö, aber dann fing das halt an, dass ich halt überlegt hab, „Okay ähm (2),
256 was ist falsch mit mir?“ und dann mocht‘ ich halt auch nicht mehr zur Schule gehen , so (.) das ist
257 halt natürlich aufgefallen bei den Lehrern, dass ich dann immer weniger da war auch, weil ich dann
258 halt mal zuhause geblieben bin und gesagt hab „Hier, mir geht’s nicht gut“ (2) mit dem Zucker lief’s
259 dann auch scheiße, weil ich nicht mehr gemessen hab, weil’s mir einfach, weil’s egal war, weil ich
260 dachte „Pf, geht auch ohne“, so (.) und das ist halt zuhause natürlich aufgefall’n (.) da gab’s dann
261 halt auch Stress , so „Ja, warum machst du nicht? Du machst ja alles kaputt.“ und so, aber das is‘
262 einem in dem Alter halt alles egal, man denkt da nicht drüber nach, man is halt noch mit andern
263 Dingen beschäftigt und (.) keine Ahnung, hätt‘ ich damals vielleicht irgendwie mal was zu den
264 Lehrern gesagt, ich denke, ich glaub nicht, dass das besser geworden wäre (.) vielleicht hätte, wäre
265 doch nochmal drüber gesprochen worden, das gesagt wird „Ja, hm“ (.) also dass halt über die
266 Krankheit an sich was erzählt wird und so, aber (2) *ich weiß nicht, ob's das besser gemacht hätte* (.)
267 ich weiß nicht, ob mein Zucker einfach ein Grund war, um mich dafür fertig zu machen oder ob's
268 wirklich daran lag, keine Ahnung, aber es war dann halt einfach war, was irgendwie greifbar war,
269 womit man jemanden dann fertig machen konnte, naja auf jeden Fall ähm (3) ja, hat das dann,
270 zuhause, hab ich’s dann meiner Schwester mal erzählt und meine Schwester ist halt damit zu meiner
271 Mutter gegangen und hat ihr das erzählt, so und dann ist meine Mama halt in die Schule gegangen
272 (.) hm, ja, dann gab’s halt auch Ärger irgendwo, weil das halt meine Schwester auch sehr genau
273 erzählt hatte, weil ich eine relativ gute Bindung zu meiner Schwester hab, ich erzähl ihr alles und (.)
274 ja, sie hat’s halt weitererzählt, das war für mich so (2) war scheiße, aber dann gab’s halt auch 'ne
275 Klassenkonferenz und so, weil (.) is ja schon heftig, was da gesagt wurde und ähm (.) dann wurde
276 es besser (.) also, ja (.) dann wurd's halt besser, aber ich hatte trotzdem danach (.) hab' ich nicht

277 weitergemacht, weil ich halt Angst hatte, dass ich damit **störe** oder so (.) ich weiß (.) keine Ahnung,
278 ich glaub, dass das Problem größtenteils einfach bei mir lag, da ham die Lehrer ja im Grunde gar
279 nicht so viel mit zu tun (.) also es lag wahrscheinlich einfach größtenteils bei mir irgendwie, aber (.)
280 man muss halt auch einfach sehn, irgendwie, ich hab damit einfach so viel scheiß Erfahrung
281 gemacht, also genug Erfahrung, auch mit andern Mitschülern dann halt, als das (.) das ja irgendwo
282 berechtigt war, das ich dann irgendwann Angst davor hatte und nicht mehr (.) irgendwie so offen zu
283 dem stehen wollte, was irgendwie **zu mir gehört** und (2) ja, dann hab ich irgendwann die Schule
284 gewechselt (.) es war dann irgendwann relativ ruhig auch, also, *als ich noch auf der alten Schule*
285 *war; wars dann ruhig, die ham mich in Ruhe gelassen* (.) ich hatte halt trotzdem meine Freundin
286 noch, die hat sich natürlich, auch wenn's dann solche Sprüche gab versucht für mich einzusetzen,
287 sie hat mich auch getröstet, also es versucht, aber (2) ja, hat halt nichts geholfen, auf jeden Fall ähm
288 (.) ja war's dann ruhig, ich war halt (.) da, aber keiner hat halt irgendwie (.) hat sich dann, sag ich
289 mal, so für mich intressiert, ich war halt einfach **da**, irgendwie (.) und für mich war's dann, mir
290 war's dann auch lieber so, dass ich nicht irgendwie (.) groß (.) gesehen werde oder groß irgendwie
291 (.) ja, auffalle oder so (.) das war mir dann egal, ich war halt da, wollte mein- meine Schulsachen
292 machen und (.) war okay (.) ich hab dann irgendwann gewechselt, vom Gymnasium und dann zur
293 achten Klasse bin ich, ne zur neunten, bin ich dann halt auf 'ne Realschule gegangen', weil ich
294 gemerkt hab „Okay, Abi (.) schaffst du in zwölf Jahren nicht“, weil wir halt ähm Turbo Abi- Turbo-
295 Abi-Jahrgang war'n, so „Zwölf Jahre, keine Chance, schaffst du nicht“, so, weil Mathe halt immer
296 nicht so mein Ding war (.) und dann bin ich halt an die neue Schule gekommen (.) und ähm (.) ja,
297 da wussten (.) ja, Schulleitung wusste davon (.) aber ich hab's **da** auch nich mehr groß irgendeinem
298 Lehrer erzählt, ich hab das, ähm meine Klassenlehrerin wusste das, die Fachlehrer von denen ich
299 dachte, die müssen das wissen, die wussten das halt, ich meine, zu dem Zeitpunkt war ich dann
300 sechzehn (.) habe halt, sowieso, hätte ich alles alleine gemacht, gemacht hab ich im Endeffekt gar
301 nichts (.) egal, aber ähm (.) naja, ich hab dann nicht mehr zu gestanden, also, auch aus meiner
302 Klasse wusste das keiner, denn wenn ich messen oder spritzen wollte bin ich auf Klo gegangen, hab
303 das da gemacht, weil ich irgendwann nicht mehr wollte, dass es irgendwer sieht (.) weil ich damit
304 irgendwie keine Zielscheibe sein wollte, für andere (.) obwohl man ja mit sechzehn eigentlich aus
305 dem Alter raus ist, wo man sich wegen sowas fertig macht, weil man einfach mehr Verständnis
306 irgendwo dafür hat, aber (.) naja (.) ich war halt, trotzdem, da war ich auch da (.) also, in der Klasse
307 hatt' ich dann auch eigentlich **niemanden so wirklich**, an den ich mich irgendwie halten konnte ,
308 einfach, weil ich auch den Kontakt zu andern nicht gesucht hab, weil ich (.) war, war mir nicht so
309 wichtig (.) ich hab halt dann so meine Pausen irgendwie verbracht, halt gemacht und so und es kam

310 dann bei den Lehrern halt doch auch irgendwann doch mal zur Sprache, als es dann Elternabend
311 gab, so wie „Ja und die ist immer alleine und die, keine Ahnung, sucht gar nicht irgendwie mit
312 andern Mitschülern Kontakt und so“, ob denn irgendwas zuhause los wäre, ob mit mir irgendwas
313 los wäre (.) und (.) da hat meine Mama dann gesagt „Nö, eigentlich ist die sonst nicht so“ und (.)
314 das is so (.) zu dem Zeitpunkt, weiß ich nicht, *kannten meine Eltern mich eigentlich gar nicht mehr*
315 *richtig*, das war (.) die wussten eigentlich gar nicht mehr, was so bei mir los war, klar hatte ich
316 schon noch Freunde, halt außerhalb der Schule, aber ähm (.) was ich so mache, das wussten die gar
317 nicht, bin ja auch in der Zeit alleine immer zum Arzt gegangen, die wussten halt ja (.) alle sechs
318 Wochen kommt dann halt mal ein Bericht vom Arzt, wo dann drin steht „Okay, HbA1C ist scheiße,
319 gemessen hat sie wieder nicht, ist halt so“ (.) ja, gab's halt Strafen (.) es wurde mit lieb reden
320 versucht, es wurde mit rumheulen versucht, es wurde mit Androhung von Strafen versucht (.) war
321 mir alles egal, ich hab dann halt einfach gemacht, was ich wollte, so, war mir egal, bin nicht (.) bin
322 zur Schule gegangen, wenn ich Bock drauf hatte, *man kann's halt alles auf die Pubertät schieben,*
323 *keine Ahnung, aber hab ich halt so gemacht*, es is dann (.) halt logischerweise auch irgendwann
324 rausgekommen' (.) und irgendwann hat meine Mutter dann auch mal wegen dem Zucker gefragt, bei
325 einer Sportlehrerin wegen irgend'nem Cooper-Test, den wir laufen sollten, wo's da um irgendein
326 Ergebnis ging, über das Ergebnis hatte ich mich aufgeregt und hab dann, weil ich dumm war, meint
327 ich so „Ja (.) so, lag alles an meinem Zucker, dass ich nich so gut laufen konnte“, *lag natürlich*
328 *nicht da dran*, lag einfach da dran, das ich keinen Bock auf Sport hatte (.) war halt so, weiß ich,
329 aber die Lehrerin wusste das halt nicht, meine Mama hat das dann beim Elternabend angesprochen,
330 weil sie halt versucht hat, ähm irgendwie nochmal ne bessere Bewertung für mich rauszuhaun', weil
331 sie wusste, dass ich mich über diese Note so geärgert hab' (.) da hieß es dann „Ja wie, ihre Tochter
332 hat das und das? Ja, wussten wir nich“ (.) und dann, ja, gab's halt (.) auch Ärger mit den Lehrern
333 irgendwo, weil dann gesagt wurde „Ja, wieso erzählst du sowas nich?“ und dann, ja (.) ich halt
334 trotzig: „Ja, geht keinen was an (.) Is meine Sache, so (.) Muss, is meine Sache“ (2) Naja und ähm,
335 da in der Schule gab's dann auch irgendwann Themen, wo's dann auch um Diabetes ging (.) ich
336 weiß gar nicht mehr, über was wir dann gesprochen haben, aber (.) irgendwas auch, was nicht gut
337 für jemanden is, der Diabetes hat oder so und ähm (.) es musste eigentlich nur dieses Wort fallen,
338 **egal von wem**, ob von (.) Lehrer, bester Freundin oder irgendwem, ich hab mich sofort angegriffen
339 gefühlt, also ich war sofort pissig auf diese Person, ich hab sofort angefangen zu heulen und bin
340 dann dementsprechend auch sofort, immer dann raus aus'm Unterricht irgendwie fünf Minuten mal
341 eben (.) kurz vor die Tür, mich abreagier'n oder so, aber (.) ich bin sofort, ich hab mich angegriffen
342 gefühlt, scheißegal wer mir was gesagt hat, auch wenn ich gar nicht direkt angesprochen war oder

343 (.) irgendwas gemeint war, irgendwie (.) ich hatte das Gefühl, sobald einer irgendwie dieses Wort in
344 meiner Gegenwart ausspricht, hab ich das praktisch als Stempel auf der Stirn, man sieht es mir
345 sofort an und dann denkt wieder irgendwer „Okay, die ist nicht normal, irgendwas ist komisch mit
346 ihr“ (2) /hustet/ naja und dadurch dass die Andern das halt bei mir nicht wussten (.) bin ich halt
347 nochmal irgendwie negativ aufgefall'n, weil sieht halt scheiße aus, wenn man aus der Stunde geht
348 und heult und keiner weiß warum (.) ähm, ja, aber (.) keine Ahnung ob ich deswegen, ich wurd'
349 deswegen nicht irgendwie offen fertig gemacht oder so, ich hatte halt einfach keine Freunde, ich
350 mein (.) ich bin mir ziemlich sicher dass da so hinter meinem Rücken schon irgendwo mal
351 irgendwas gesprochen wurde, gefragt wurde „Okay, was ist mit der denn los?“, aber (.) naja (.) da
352 dann Klassenfahrten, irgendwann, ja (.) bin ich auch mitgefah'n (.) meine Mama hat meine
353 Klassenlehrerin damals auch angelogen, hat gesagt „Ja, bei ihr läuft alles gut und sie kümmert sich
354 da drum“, und so, war natürlich nicht so, aber sie wollt' halt, dass ich mitfahr', und sie meinte
355 „Wenn irgendwas passiert ist das **dein Problem**, so, vielleicht lernst du da draus“ (.) ja, war mir
356 egal, ich bin nach Hamburg mitgefah'n, ich bin nach Berlin mitgefah'n, also Abschlussfahrten,
357 Klassenfahrten, so zwischendrin, hab alles mitgemacht (.) hab mich nicht gekümmert (.) ist alles gut
358 gelaufen, war kein Problem, so, Lehrerin wusste das nich, wenn sie gefragt hat, hab ich gesagt „Nö,
359 ist alles okay (.) passt schon“ (.) und so hab ich dann halt auch meinen Realschulabschluss gemacht
360 (.) ähm, was ich vielleicht halt noch dazu sagen muss, ich hab äh (.) mit fünfzehn hab ich 'ne
361 Therapie angefang', also bei 'ner Psychologin für (.) die ist gar nicht mal unbedingt direkt auf
362 Diabetes spezialisiert, aber ähm ich sollte halt dahingeh'n, damit ich mit meinem Diabetes besser
363 klarkomme, weil mit äh (.) fünfzehn halt, bei 'nem Arzt, is halt (.) ja, bei ner Untersuchung ist halt
364 aufgefallen, dass ich dann angefang' hab mich zu ritzen (.) so, nicht nur deswegen, also wirklich
365 nicht nur deswegen, ich war auch nie jemand der das irgendwie dann offen zur Schau gestellt hat, so
366 nach dem Motto „Hier, seht mich an“ und „Mir geht's so scheiße“ oder so, das war für mich einfach
367 irgendwie dann ein Ventil um so alles loszuwerden, irgendwie, Schule war scheiße (.) Zucker ist
368 scheiße, alles is scheiße, in Verbindung mit alles in allem ist scheiße und das war so'n Ventil um das
369 dann loszuwerden (.) das ist dann ja, in der Ambulanz dann aufgefall'n, wo der Arzt mir dann nen
370 mega Vortrag zu gehalten hat und hat gesagt „Ja, ähm du solltest dies und jenes mal machen“,
371 *meine Eltern ham das natürlich auch mitbekomm'* (.) dann hab ich halt 'ne Therapie angefang', die
372 mach ich auch heute noch (.) ähm (.) ja und da hab ich dann so langsam gelernt das zu akzeptier'n
373 (.) also (.) das stellt sich jetzt immer mehr und mehr ein. Also, jetzt, ähm (.) ich hab' jetzt das erste
374 mal seit 'nem Jahr glaub' ich wieder 'nen HbA1C im grünen Bereich, ich hab' da lange drauf
375 hingearbeitet, so (.) bin auch ganz zufrieden mit (2) ähm, aber ja, ich bin dann halt so mit dieser

376 Therapie und dieses „Ich will unsichtbar sein“ und keiner soll mich irgendwie seh'n bin ich halt ähm
377 dann auf die höhere Handelsschule gegangen', mein Fachabitur zu machen (2) und da wurd's dann
378 nochmal scheiße (.) weil wir da (.) ja (.) hohen prozentualen Ausländeranteil hatten (.) und ähm (.)
379 da hab ich dann auch durch die Therapie, bin ich wieder offener auf die Lehrer zugegangen, hab'
380 gesagt „Ja, ähm (.) *ich hab das halt*“ und das war halt, ja, wurde gesagt „Sie sind erwachsen, Sie
381 kümmern sich da drum, Sie machen das schon“ (.) und dacht ich „Ja, okay“, lief halt alles so (.) ja,
382 wenn's jemand geseh'n hat in der Klasse, hab' ich wieder blöde Sprüche bekomm' lustigerweise, in
383 dem Alter, wo man sich denkt „Okay, eigentlich müsstet ihr irgendwie“ (.) keine Ahnung „Macht
384 mich wegen irgendwas fertig, macht mich fertig, weil ich nicht Klamottengröße 34 trage, aber nicht
385 wegen sowas“ (.) Naja, auf jeden Fall gab's dann da halt auch doofe Sprüche (.) und ich hab halt
386 irgendwo 'n bisschen mehr drüber gestanden, aber es hat mich halt trotzdem irgendwie (2) ja, war
387 scheiße für mich (.) ob da irgendein Lehrer hätte was dran ändern könn', ich weiß es nicht (.)
388 vielleicht auch nur, indem man nochmal mehr drüber spricht (.) aber (.) ja (.) naja (.) und dann ging
389 das weiter noch (.) also, ich hab äh (.) *ich weiß nicht, ob das jetzt noch dazu zählt, aber ich erzähl's*
390 *halt trotzdem* [ja] ich mach ja im Rahmen von meiner Erzieherausbildung auch Schule(.) und ähm,
391 ja, da bin ich halt normal hingegang' hab das offen erzählt und hab halt gesagt „Ja, ich müsste halt
392 im Unterricht mal messen und so“ und dann hat meine Tutorin zu mir gesagt „Ja, da müssten Sie die
393 Klasse fragen, ob das irgendwen stört“ und das war der Moment für mich (.) also (.) das erste Mal
394 in meinem Leben, wo ich glaube, dass ich wirklich für mich irgendwie eingestanden habe und
395 gesagt habe „Es kann nicht sein, dass ich da irgendwen fragen muss, ob das jemanden stört“ (.) so,
396 weil das gehört, das ist wichtig für mich irgendwie, das ist wichtig für Sie, damit Sie ihren
397 Unterricht machen kann und dann nicht irgendwie mal Krankenwagen rufen müssen oder so, also
398 ich war richtig sauer, also ich war wirklich sauer, vielleicht war ich auch ein bisschen respektlos
399 dann, 'n bisschen frech, aber irgendwie habe ich mich dann richtig **ausgekotzt** da drüber, hab gesagt
400 „Kann nicht angehn' so“, dann war das (.) soweit **klar** (.) jetzt muss ich nochmal nachdenken (.) Ich
401 weiß nicht, ob das jetzt dafür wichtig ist, aber so [erzähl ruhig] ja, dieses ganze **Schuldning** und dass
402 mich halt immer alle dafür fertig gemacht haben und dass ich halt Angst hatte, ähm, dass irgendwie
403 wie so ein Stempel auf dem Kopf zu haben, den jeder sieht, ähm (.) durch die Therapie und äh
404 durch dieses mich-so-langsam-akzeptieren-Lernen hab ich mir auch ein Tattoo für meinen Diabetes
405 stechen lassen, also /lacht/ ich habe jetzt wirklich einen Stempel, wo das drauf steht und es passt
406 jetzt halt (.) aber was ich jetzt so im Großen und Ganzen eigentlich erzählen wollte ist gar nicht,
407 ähm, ich möchte nicht alle Schuld den Lehrern zuschieben, gerade was Mittelstufe und Oberstufe
408 angeht (.) ähm, was ich einfach nur wichtig finde ist gerade so in den frühen (.) früheren Jahren,

409 dass da drüber gesprochen wird, dass da einfach (.) im Plenum drüber gesprochen wird, also in der
410 ganzen Klasse einfach, *dass drüber gesprochen wird, dass informiert wird, dass ähm einfach erzählt*
411 wird, vielleicht nicht nur unbedingt in der Grundschule, sondern dass einfach irgendwie sich Zeit
412 genommen wird um zu erzähl'n, vielleicht auch 'ne Stunde um sich selber damit
413 auseinanderzusetzen, einfach weil man dem Kind oder dem Betroffenen dann irgendwie so viele
414 Möglichkeiten geben kann um vielleicht Erfahrungen dann noch zu machen, die ich halt, wenn das
415 bei mir so gewesen wäre (.) wär einfach glaub ich vieles anders gelaufen und ich hätte einfach viele
416 (.) viel mehr Dinge machen können und (.) ja (4) so (4) ja, das war jetzt so das grob, was mir im
417 Kopf kommt (.) bei mehr musst du halt fragen

418 Th: Okay, ähm, danke dir auf jeden Fall, das war schon unglaublich viel (.) ähm, viele Sachen, die
419 ich wahrscheinlich auch in den nächsten Tagen erstmal verdauen muss [/lacht/], weil da Sachen
420 dabei waren, die schon ziemlich heftig war'n ähm [es war heavy, ja auf jeden Fall, also] Okay, ich
421 würd dir jetzt gerne einfach noch so'n paar Fragen stellen, zu verschiedenen Sachen, die du
422 eigentlich schon selber angesprochen hast [ja] ähm nochmal zu deiner Grundschulzeit (.) weil du
423 hast, ähm (.) ja gesagt, dass die Grundschule insgesamt schwierig war, weil keiner die
424 Verantwortung übernehmen wollte [hm] (.) hast du das als Kind denn da auch selber so
425 wahrgenomm'? *Also wie waren deine eigenen Gefühle dazu?* Kannst du da noch irgendwas zu
426 sagen? Wie man sich da als Kind fühlt?

427 Ta: Ja, ähm, also ich hab' das selber natürlich nicht verstanden, dass keiner die Verantwortung
428 übernehmen wollte, ich war halt, ähm, ja, einerseits größtenteils einfach traurig, dass ich so vieles
429 nicht machen durfte und nicht konnte und halt auch sauer (.) ähm, dieses Sauer-Sein hat sich aber
430 gar nicht so gegen die Lehrer gerichtet, sondern ich muss sagen, das hat sich eher gegen meinen
431 Papa gerichtet, *weil ich meinem Papa die Schuld da dran gegeben hab* und auch gegen meine
432 Eltern, weil ich so dachte „Okay, vielleicht wenn die dies und jenes machen, könn‘ die mir da ja
433 irgendwie helfen und mir das doch irgendwie anders ermöglichen“, also, ich hab den Lehrern an
434 sich gar nicht die Schuld gegeben in dem Alter (.) und ich hab auch, also die Lehrer ham sich mir
435 gegenüber nie so verhalten, als ob sie mich nicht da haben wollten, die ham mich genauso behandelt
436 wie die andern Kinder auch (.) also (.) ja

437 Th: Okay und, ähm, *du hattest auch gemeint* (.) es waren wegen Freundschaften so besonders die
438 Eltern der andern Kinder, die etwas (.) schwierig waren [ja] wie war denn das Verhalten der andern
439 Kinder an sich? (.) also jetzt mal völlig losgelöst von den Eltern

440 Ta: Also bei die, bei denen die mich halt auch so, sag ich mal, mochten, ich mein, es gibt ja immer
441 welche die mögen einen und die andern mögen einen nicht [ja] (.) ähm, wars halt teilweise schon

442 **interessiert**, also, wenn ich da was gemacht hab, ham die gefragt „ja, tut das weh?“ oder so und ich
443 hab‘ das dann auch schon mal erzählt, aber ähm (.) ja, wenn‘ s dann darum ging, dass irgendwas
444 gegessen werden sollte und das gab‘ s dann nicht wegen mir oder so, grade wenn ich bei ‚ner
445 Freundin zu Besuch war oder so, hieß es dann „ja, ähm, ihr könnt jetzt keine Schokolade essen, weil
446 Tanja die darf ja nicht“ und war das halt schon ein bisschen so (.) ja, war dann halt ein bisschen
447 frustriert und vielleicht auch ein bisschen sauer und ham das nicht verstanden und äh (.) so im
448 Großen und Ganzen sind auch Freundinnen mit mir relativ normal umgegangen, also die ham mich
449 nicht irgendwie wie‘ n (.) *Alien behandelt oder ‘n Aussätzigen oder weiß ich nicht*, die wussten halt
450 „Okay, da ist was und sie muss das halt machen“ und ham halt in dem Alter relativ interessiert dann
451 zugeguckt und dann gefragt „Ja, tut das weh?“ oder so [hm].

452 Th: Also das jetzt zu deinen Freunden, du hattest auch gemeint ähm (.) dass der Zucker, also, dass
453 du von andern Kindern auch gemobbt wurdest oder geärgert wurdest, so wegen dem Zucker (.) [ja]
454 Auf welche Art denn? [ähm] Was ham die genau gemacht? Also jetzt, ähm, besonders im
455 Grundschulalter.

456 Ta: Das waren (.) Sachen (.) was halt gesagt wurde, also halt zum Einen ähm einfach „Ja und die
457 spritzt Drogen“ und dann hatte ich einmal sowieso irgendwie einen kleinen Streit mit einem
458 Klassenkameraden mit dem ich eh nicht so gut konnte und (.) er hatte irgendwas Dummes gesagt
459 und dann ähm hat er gesagt „Ja, mit dir will sich keiner verabreden“ oder „Mit dir will keiner reden,
460 weil du Zucker hast“ (2) *Das war die fieseste Äußerung, die ich jemals gehört hab, das war das*
461 *Gemeinste, was jemals einer zu mir gesagt hat* (.) Oder äh halt auch wenn dann welche Geburtstag
462 hatten oder so, wurde ich halt einfach kategorisch ausgelassen, wurde so gesagt „ja, du kriegst
463 nicht, weil du hast das und das“ (.) für mich war das damals als eine Art Ärgern, Mobbing, heute,
464 anders betrachtet, war das, hm, ja, Unwissenheit und auch (.) keine Ahnung, aber für mich war das
465 damals Ärgern und Mobbing und halt solche Sprüche, dass ich ähm (.) ja, viel mehr darf als alle
466 anderen und ich ja gar nicht so viel besser bin als alle anderen oder so, war halt (.) ja, sowas halt,
467 hab ich dann zu hören gekriegt, irgendwie (3) ja.

468 Th: Okay(.) Und zu deiner Grundschulzeit, du hattest so abschließend gesagt, so zu allem, was du
469 vorher erzählt hast „**Das macht ja was mit dir**“ (.) [ja] Kannst du nochmal, kannst du vielleicht
470 nochmal präzisieren, **was** das mit dir gemacht hat? [Das hat] Bloß während deiner Grundschulzeit.

471 Ta: Die Grundschulzeit allgemein hat (.) irgendwo (.) mir was durch dieses (.) wie gesagt, dass ich
472 irgendwann angefangen hab, mich zu fragen „Was ist falsch mit mir?“ hat einfach für mich (.) **mir**
473 viel Selbstbewusstsein weggenommen und (.) halt einfach viel dieses so (.) auch ein bisschen
474 irgendwie wahrgenommen werden wollen und so, weil sonst früher war ich wirklich so dieses ‚So,

475 *hier bin ich, guckt mich an*‘ und so, das hat mir das irgendwie weggenommen, so dieses offen
476 gegenüber andern sein und halt nichts irgendwie verstecken oder so, das hat mir das einfach
477 genommen, ich war einfach nicht mehr so (.) bin nicht hingegangen und hab gesagt „Hey, ich bin
478 die und die und woll’n wir Freunde sein“ so gesehen, weißt du? [hm] Sowas halt, das halt, das hat
479 einfach mir irgendwie mein Selbstbewusstsein weggenommen und hat halt irgendwie (.) in dir
480 selber halt einfach was, irgendwie (2) Ich kann das gar nicht so genau beschreiben, aber es ist halt
481 (2) macht in dir einfach irgendwie was kaputt (.) oder andere haben da was irgendwie was kaputt
482 gemacht oder so (3) [ja].

483 Th: Okay, also das erstmal soweit zur Grundschule und du bist dann ja übergegangen‘ zum ähm zum
484 Gymnasium (2) [genau] ähm, da bist du ja nicht mehr offen mit dem Diabetes umgegangen‘ (.) [Ne]
485 und, dann [Da wussten halt die, die’s wissen mussten, wussten Bescheid] Ja, und dann hattest du ja
486 von dieser einen Klassenfahrt als Knackpunkt erzählt, stimmt’s? [ja, genau] dass du, und du hattest
487 ja auch wirklich gesagt, dass du nicht mehr negativ auffallen wolltest.

488 Ta: Ja, ich wollte nicht dadurch auffallen, also, es war halt so auf das bezogen, dass äh, hab ich
489 glaube ich eben gar nicht gesagt, die Lehrer auch gesagt haben „Ja, wenn du eben essen musst, dann
490 warten wir kurz, bevor wir weiter machen“ und das meinte ich halt insbesondere so mit diesem
491 negativen Auffallen, dass die auf mich warten müssen, weil ich da noch irgendwas machen muss (.)
492 So, weil das ist ja, *wie gesagt* auch eine Art von Auffallen, wenn das dann keiner weiß und keiner
493 versteht, dann ist man da, hat man sich die Zielscheibe wieder auf den Kopf gemalt.

494 Th: Ja, jetzt versteh‘ ich auch eher, warum du gemeint hattest, dass du dieses Gefühl hattest, dass es
495 stört(.) [Ja, genau] Haben die anderen dir auch wirklich dieses Gefühl gegeben? Also haben die in
496 diesem Moment auch wirklich etwas gesagt?

497 Ta: Das weiß ich eben nicht, weil ich es ja nicht gemacht hab. [Ah, okay] Das weiß ich nicht (.) ich
498 hab wirklich, die Klassenfahrt, ich hab zweimal gemessen und da bin ich alleine gewesen, sonst gar
499 nicht.

500 Th: Über diese 5 Tage?

501 Ta: Ja.

502 Th: Okay (.) Ähm, danach bist du nochmal auf die eine Anekdote mit dem Geschichtslehrer
503 eingegangen

504 Ta: Das war richtig schlimm, ich weiß auch bis heute nicht, ob der Lehrer da einfach taktlos war
505 oder ob das wirklich (.) Ich kann mir eigentlich nicht vorstellen, dass es was persönliches war (.)
506 Das kann ich mir nicht vorstellen, ich denke, dass es irgendwie nicht nachgedacht und einfach ein
507 bisschen taktlos war, es war, es war schlimm (.) das war richtig schlimm

508 Th: Ja, hat das dann irgendwie das Verhältnis zu diesem Geschichtslehrer weiterhin beeinflusst oder
509 (.) wie hat sich das weiter entwickelt? War das bloß dieser eine Moment oder ging das dann noch
510 weiter?

511 Ta: Also, ich hab (.) ich mein so, *was für ein Verhältnis hat man denn in dem Alter zu seinem*
512 *Lehrer?* man hat halt Lehrer die mag man und die mag man nicht, ich hatte (.) es war halt nie mein
513 Lieblingslehrer, aber ich hatte auch nix gegen ihn so (.) es war halt mein Lehrer, aber (.) dann hab
514 ich so ne gewisse Abneigung doch gegen ihn gehabt, irgendwie, weil er das gesagt hat und ich bin
515 auch danach (2) ähm (.) hat er versucht mich darauf nochmal anzusprechen und da hab ich aber
516 auch gesagt, ich möchte da nicht drüber sprechen, mit ihm (.) und damit war das Thema dann
517 abgehakt irgendwie (.) weil er hat meinen Teil, also nach der Stunde hieß es dann „Ja, ich würd‘
518 gern nochmal mit dir sprechen“ (.) und, äh, dann hat er halt gefragt, was da los war und da hab‘ ich
519 gesagt „Ja, nö, nichts, es ist egal“ und bin halt auch wieder gegangen (.) aber so, irgendwie, ne
520 Entschuldigung oder so oder dass er weiß, was er halt scheiße gemacht hat, kam halt nicht (2) so (.)
521 Also, ich war halt, ähm, mochte ihn auf einmal nicht mehr so gerne, hab halt nicht mehr irgendwie
522 (.) Wenn man da halt so untereinander mit Freunden gesprochen hat, hat gesagt „Okay, der ist voll
523 cool“ oder „Der ist okay“ oder so, das war einfach nur „Ja, ich mag den nicht und der ist halt
524 kacke“.

525 Th: Ähm, noch eine ganz andere Sache (.) weil du ja auch gesagt hattest, ähm, du hast nicht zu
526 deinem Diabetes gestanden und den dann eigentlich kaum behandelt (.) Das hat dann ja auch
527 **körperliche Auswirkungen**.

528 Ta: Ja, teilweise.

529 Th: Kannst du dazu noch irgendwas erzählen? Also irgendwas in der Richtung, was das gemacht
530 hat?

531 Ta: Also körperlich, war ja (.) Pf, ich hab abgenommen sehr, sehr krass (.) Also, ich hab viel
532 abgenommen (.) ich war eigentlich immer so, ja, nicht fett oder so, aber halt immer so von der
533 kuschligere Sorte (.) [Hm] und ähm, ja, hab dann halt, ja, hab abgenommen, aber dabei ging‘s mir
534 eigentlich ganz gut, ich hab mich ja sogar drüber gefreut, dass ich abgenommen hab, ich hab das gar
535 nicht mit dem Zucker in Verbindung gebracht [hm] (.) Naja, es ist halt so dieses, wenn du Ketone
536 hast, praktisch ne (.) du hast Kopfschmerzen, du hast die ganze Zeit Durst, du rennst dauernd auf‘s
537 Klo (.) aber ich hab da gar nicht drüber nachgedacht, dass das am Zucker liegt, für mich war das
538 einfach „Okay, du bist einfach ein bisschen matschig“, das halt (.) aber was dazu auch noch wichtig
539 zu sagen ist, in all den Jahren, wo ich mich nicht drum gekümmert habe oder so und auch mit
540 HbA1c-Werten von (.) 10 oder so rumgelaufen bin, es ist nie irgendwas passiert, also ich bin nie im

541 Krankenhaus gewesen, weil was in die Hose gegangen ist oder so, weil (.) scheinbar ich mich durch
542 mein äh geschätztes Spritzen doch irgendwie einigermaßen gut, ja (.) halt gehalten habe (.) ähm (2.)
543 aber was wollt‘ ich denn noch sagen? (2) äh (4) ja, fällt mir bestimmt gleich wieder ein /lacht/
544 Th: Kannst auch ruhig noch ein Moment überlegen (.) Also du warst gerade dabei, dass du dadurch
545 Matsch im Kopf hattest, aber das war normal.

546 Ta: Ja, genau, stimmt, was ich sagen wollte ist, äh, ich weiß nicht, ob du das kennst, aber ähm,
547 wenn du halt diese Phase hast, dass du dich nicht drum kümmerst und, wie ich im Nachhinein so
548 erfahren habe auch durch diese Gruppe im **Facebook da**, ich meine, als ich so in dem Alter war,
549 *weiß nicht ob’s das da schon gab*, auf jeden Fall hatte ich da mit Facebook nicht so viel am Hut,
550 ähm (.) **man gewöhnt sich dran** (.) der Körper gewöhnt sich dran, also ich hab wirklich, ich konnte
551 bis vor 2, 3 Jahren konnt‘ ich 500er, 600er Werte haben, *mir ging’s gut* (.) also ich hatte nichts und
552 hab dann auch Unterzuckerungen schon bei (.) 100? gemerkt oder dachte es wäre eine und heute ist
553 es „Oh, ich hab, nen Wert von 300“ und dann hab ich Kopfschmerzen oder so, aber ich hatte, muss
554 ich auch sagen, nie irgendwie (.) wenn ich überzuckert war, auch als das irgendwie am Anfang war,
555 dass ich mich nicht darum gekümmert habe, ich hab das nie gehabt irgendwie, dass ich irgendwie (.)
556 mich übergeben musste oder *solche Geschichten, hab ich nie gehabt* (.) also ich hatte einfach nur
557 Kopfschmerzen und war halt (.) ja, so quengelig, ne (.) aber das wird dann von anderen auch ganz
558 schnell auf die Pubertät geschoben, also (.) war das relativ (3) ja.

559 Th: Okay (2) Und diese hohen Werte, also du hast schon gemeint, deine Eltern waren sauer, (ja) es
560 gab **Strafen** (.) ähm, kannst du da noch was zu dem Verhältnis zu deinen Eltern erzählen? (.) Also
561 in dieser Zeit, in der Schulzeit insgesamt?

562 Ta: *Das war mies, das war furchtbar mies* (.) Einfach, weil ich mir da nicht mehr reinreden lassen
563 wollte, weil meine Eltern sich einfach nur Sorgen gemacht haben und auch sauer waren, wenn ich
564 nicht zur Schule gegangen bin oder ähnliches (.) ähm, sauer darüber waren, dass ich mich ihnen
565 gegenüber verschlossen habe, nicht mehr mit ihnen gesprochen habe, ähm, also (.) wir haben jeden
566 zweiten Abend gab’s Krach bei uns zuhause (.) ich hab dann (.) öfter bin ich dann auch mal abends
567 länger weg geblieben, weil ich keine Lust hatte auf Streit oder so (.) und ähm (.) ja, also, wir haben
568 nur Streit gehabt und auch wegen allem und wegen den kleinsten Sachen, *Zucker war halt immer*
569 *Hauptthema*, wir haben immer Streit gehabt und ich war gefühlt immer **die Blöde**, ich hab immer
570 was falsch gemacht und, äh, *keine Ahnung, ob das wichtig ist*, ich hab ja vorhin gesagt, dass ähm
571 dieses mich wieder dazu zu bewegen, einigermaßen wieder machen und so, da gab’s viele Dinge,
572 das Erste war halt (.) ähm, da kam das ja mit den Smartphones so langsam auf, dass meine Eltern
573 mir ein Handy gekauft haben (.) dass es dann hieß „Okay, wir kaufen dir ein Handy und dann

574 kümmerst du dich wieder drum“ und wie man dann mit 14, 15 so ist, dann „Oh ja, Handy, oh jaja,
575 mach ich schon“ und hat halt nie geklappt, ne (.) so, dann war es irgendwann „Ja (.) ähm, du darfst
576 nicht mehr rausgehen so viel, so, hast Hausarrest, so, du kriegst weniger Taschengeld“, dann halt
577 auch einfach dieses „Ja (.) Spätfolgen und so, du wirst keine 30“, *aber das war mir alles egal, es*
578 war mir wirklich egal (3) ja, so war das bei uns.

579 Th: Okay, also Dauerstreit.

580 Ta: Ja (.) heute tut mir das auch wahnsinnig Leid, alles, heute tut mir das richtig Leid, was da alles
581 so gelaufen ist.

582 Th: Hm, ähm (2) Jetzt vielleicht noch eine etwas **delikatere** Sache, zu dem Ritzen (.) Du hattest ja
583 gemeint, das war so ein Ventil und Diabetes war aber nicht der einzige Auslöser dafür (.) [Nee]
584 Kannst du aber vielleicht so ungefähr sagen, wie wichtig der Diabetes dabei war?

585 Ta: *Sehr, sehr wichtig* (.) Sehr wichtig (.) Richtig wichtig (.) Also (.) Das andere sind dann eher
586 Kleinigkeiten, also wenn ich da jetzt so drüber nachdenke ist das eigentlich, weswegen ich früher
587 dachte, dass das jetzt notwendig ist und dass einen das so fertig macht, ist das eigentlich ein Witz
588 gegen den Zucker so (3) ja (.) also, hat ne große Rolle gespielt und ich bin halt nach wie vor der
589 Meinung, dass das gar nicht mal unbedingt (.) ähm (.) ja, an mir lag, dass ich irgendwie scheiße war,
590 sondern ich bin halt der Meinung, dass irgendwie so (.) durch diese ganzen äußeren Einflüsse und
591 dieses (.) das, was zu mir gesagt wurde und so, dass das mich da irgendwie zu gebracht hat (.) dass
592 das gar nicht irgendwie eine Entscheidung von mir war „Okay, ich mach das jetzt, weil mein Freund
593 hat mit mir Schluss gemacht“ oder so, sondern irgendwie, so langsam aber sicher wurde ich da
594 irgendwie ein bisschen reingetrieben in dieses an-sich-selbst-zweifeln, denken „Okay, eigentlich
595 geht’s dir gut, du musst gar nichts tun, du kannst auch so“, ich bin der Meinung, dass mich das
596 irgendwie da reingetrieben hat, dass das so war.

597 Th: Also, so ein langsamer (.) also nicht ein einziges Ereignis, so eine Entwicklung eher.

598 Ta: Ne, das war ne Entwicklung, auf jeden Fall und ich mein, gerade wie das so ist, wenn man halt
599 so in dem Alter ist, gerade bei Mädels, ne? (.) so, sind die alle ja so ein bisschen „Hach, wir sind
600 alle so depressiv“ und so (.) is‘ so.

601 Th: Na, als allerletztes (.) also eine der letzten Sätze war „Ich hätte viel mehr Dinge machen
602 können“ und du hast auch viele Sachen im Konjunktiv gesagt (.) Würdest du jetzt (.) auch sagen,
603 dass ohne deinen Diabetes vieles ganz anders gelaufen wäre?

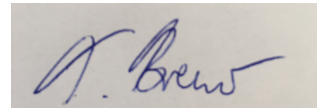
604 Ta: Ich denke schon, also, jetzt (2) im Bezug auf die Grundschule (.) oder doch, ja, eigentlich ja (.)
605 weil, ähm, was mit „Ich hätte viel mehr machen können“, meinte ich halt einfach so Dinge, die die
606 andern auch gemacht haben, irgendwie so halt auch am Wochenende bei Freundinnen schlafen und

607 Schwimmunterricht und Klassenfahrten, sowas mein ich halt (.) ich hätte einfach viel mehr
608 mitmachen können und ich bin halt auch der Meinung, dass das so dieses ganze (.) Zusammensein
609 mit den andern anders gelaufen wäre, wenn ich nicht einfach immer irgendwie **eine**
610 **Sonderbehandlung** gehabt hätte, so dann, ich wär halt auch irgendwie normal gewesen, ne? (.)
611 deshalb und ich hätte vielleicht auch an manchen Stellen engere Freundschaften gehabt, hätte
612 vielleicht auch wen auf andere Art und Weise getroffen und gesehen hätte und wenn damals dann in
613 der Schule nicht solche Äußerungen gewesen wären, bin auch ziemlich sicher, dass ich irgendwie
614 anders in die nächste Schule gegangen wäre, also dass ich dann (.) also, klar hätt's dann bestimmt
615 noch Leute gegeben, die gesagt hätten „Du bist nicht mein Fall“ und „Lass uns mal lieber keine
616 Freunde sein“ oder so, aber ich denke, dass ich generell ein anderes Bild von mir (.) nach außen
617 getragen hätte, dass ich halt einfach irgendwie offener hätte sein können und ein bisschen,
618 irgendwie, eine positivere Ausstrahlung oder so (lacht) *irgendwie so* (.) Deswegen denke ich schon,
619 dass das vieles verändert hätte und dass es einiges anders gemacht hätte (.) ja.
620 Th: Okay, das war's eigentlich von mir soweit mit Fragen, ich danke dir.

9.2 Eidesstattliche Versicherung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen meiner Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken und Quellen, einschließlich der Quellen aus dem Internet, entnommen sind, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Dasselbe gilt sinngemäß für Tabellen, Karten und Abbildungen. Diese Arbeit habe ich in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise nicht im Rahmen einer anderen Prüfung eingereicht.

Aachen, 15.07.2018

A rectangular box containing a handwritten signature in blue ink that reads "T. Breuer".

Thomas Breuer