



Lena Sophie Hengelage

# **BILDUNGSBIOGRAFISCHE ERFAHRUNGEN JUNGER MENSCHEN MIT UNTERSTÜTZUNGSBEDARF DER EMOTIONALEN UND SOZIALEN ENTWICKLUNG IM KONTEXT SEGREGIERENDER UND INKLUSIVER BILDUNGSANGEBOTE**

Eine vergleichende retrospektive Bestandsaufnahme

Paderborner Schriften zur sonderpädagogischen Förderung  
Band 3

Herausgegeben von  
Désirée Laubenstein & David Scheer

**Paderborner Schriften zur sonderpädagogischen Förderung**  
Band 3

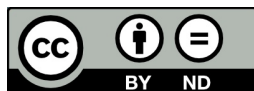
Herausgegeben von  
Désirée Laubenstein & David Scheer

Zugleich Masterarbeit (2019) an der Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft (Erstprüferin: Prof. Dr. Désirée Laubenstein, Zweitprüfer: Dr. David Scheer)

2021, Universitätsbibliothek Paderborn

Erschienen unter Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0, Internationale Lizenz (CC-BY-ND 4.0).

Informationen unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode.de>



URN: urn:nbn:de:hbz:466:2-38506  
doi: 10.17619/UNIPB/1-1091

Zitiervorschlag:

Hengelage, L. S. (2021). Bildungsbiografische Erfahrungen junger Menschen mit Unterstützungsbedarf der emotionalen und sozialen Entwicklung im Kontext segregierender und inklusiver Bildungsangebote: Eine vergleichende retrospektive Bestandsaufnahme (Paderborner Schriften zur sonderpädagogischen Förderung, Bd. 3). Paderborn: Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.17619/UNIPB/1-1091>

# Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
Abkürzungsverzeichnis	3
Einleitung	4
<b>1 Die schulische Erziehungshilfe zwischen Inklusion und Separation</b>	<b>7</b>
1.1 Die schulische Erziehungshilfe – eine pädagogische Einordnung	7
1.2 Inklusive und separative Beschulungsformen der schulischen Erziehungshilfe	7
1.2.1 Förderung an separativen Lernorten	8
1.2.2 Förderung an inklusiven Lernorten	8
<b>2 Lern- und Unterrichtserfahrungen</b>	<b>10</b>
2.1 (Schulisches) Lernen und Unterricht – eine Begriffsklärung	10
2.2 Einflussfaktoren positiver und negativer Lern- und Unterrichtserfahrungen	11
2.2.1 Lernmotivation und Lerninteresse	11
2.2.2 Unterrichtsgestaltung	12
2.2.3 Klassenklima	13
2.2.4 Lehrer-Schüler-Beziehung	13
<b>3 Soziale Integrationserfahrungen im Kontext von Schule und Unterricht</b>	<b>15</b>
3.1 (Schulische) Soziale Integration – eine begriffliche Einordnung	16
3.2 Dimensionen schulischer sozialer Integration	16
3.2.1 Gegenseitige Beziehungen der Schülerinnen und Schüler	17
3.2.2 Soziale Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern	18
3.2.3 Selbsteinschätzung der eigenen sozialen Interaktion	18
3.2.4 Akzeptanz von Mitschülerinnen und Mitschülern	18
<b>4 Berufsbildende und berufsbezogene Erfahrungen</b>	<b>19</b>
4.1 Schulische Maßnahmen	20
4.1.1 Berufswahlorientierung	20
4.1.2 Berufs- und Betriebspraktika	21
4.2 Nachschulische, berufsvorbereitende Maßnahmen	21
4.3 Berufsausbildung	22
<b>5 Fragestellung und Ziel dieser Arbeit</b>	<b>24</b>
<b>6 Qualitative Forschungsmethodik</b>	<b>25</b>
6.1 Begründung der Forschungsmethode	25
6.2 Datenerhebung	25
6.2.1 Das narrative Interview	25
6.2.2 Feldzugang und Stichprobenbeschreibung	26
6.2.3 Beschreibung der Durchführung	26
6.3 Datenaufbereitung	27
6.4 Datenauswertung	27
<b>7 Ergebnisse</b>	<b>29</b>
7.1 Ergebnisse der inhaltlichen Erfahrungen	29
7.1.1 Lern- und Unterrichtserfahrungen	29
7.1.2 Erfahrungen zu Lehrer-Schüler-Beziehungen	32
7.1.3 Soziale Integrationserfahrungen	33
7.1.4 Berufsbildende und berufsbezogene Erfahrungen sowie Zukunftsperspektiven	36
7.2 Ergebnisse der Erzählstrukturanalysen	39
7.2.1 Erzählstruktur des Interviews mit B1	40
7.2.2 Erzählstruktur des Interviews mit B2	40

7.2.3	Erzählstruktur des Interviews mit B3.....	41
7.2.4	Erzählstruktur des Interviews mit B4.....	42
7.2.5	Erzählstruktur des Interviews mit B5.....	42
<b>8</b>	<b>Diskussion</b>	<b>44</b>
8.1	Interpretation der Ergebnisse .....	44
8.1.1	Interpretation der Lern- und Unterrichtserfahrungen .....	44
8.1.2	Interpretation der Erfahrungen zu Lehrer-Schüler-Beziehungen .....	47
8.1.3	Interpretation der sozialen Integrationserfahrungen .....	48
8.1.4	Interpretation der berufsbildenden und berufsbezogenen Erfahrungen sowie Zukunftsperspektiven .....	50
8.2	Limitationen .....	53
<b>9</b>	<b>Fazit und Ausblick</b>	<b>55</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>57</b>
A.1	Leitfaden narratives Interview	I
A.2	Transkripte der Interviews	IV
A.2.1	Transkript Interview 1 .....	IV
A.2.2	Transkript Interview 2 .....	XXIX
A.2.3	Transkript Interview 3 .....	XLVI
A.2.4	Transkript Interview 4 .....	LXXII
A.2.5	Transkript Interview 5 .....	LXXXIX
A.3	Auswertung der Transkripte	CXI
A.3.1	Auswertung Transkript 1 .....	CXI
A.3.2	Auswertung Transkript 2 .....	CXXIII
A.3.3	Auswertung Transkript 3 .....	CXXXV
A.3.4	Auswertung Transkript 4 .....	CLIV
A.3.5	Auswertung Interview 5 .....	CLXV

# Abkürzungsverzeichnis

AO-SF	Ausbildungsordnung für sonderpädagogische Förderung
B	Befragte/r
BaE	Berufsausbildung in außerschulischen Einrichtungen
BBiG	Berufsausbildungsgesetz
BGJ	Berufsausbildungsgrundjahr
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
ESE	Emotionale und soziale Entwicklung
I	Interviewerin
KMK	Kultusministerkonferenz
T	Transkript
UN-BRK	UN-Konvention behinderter und benachteiligter Menschen

# Einleitung

In allen Kulturen und zu allen Zeiten hat es Kinder und Jugendliche gegeben, deren Verhaltensweisen als atypisch, unerwünscht oder störend empfunden wurden und die sich zudem selbst in ihrer Lebensgestaltung und Entwicklung beeinträchtigen (vgl. Myschker & Stein, 2018, S.19). Schon Heinrich Hoffmann (1845) erzählte vor diesem Hintergrund vom *Struwwelpeter*, die *Geschichte vom bösen Friedrich*, dem *Zappel-Philipp* oder *Hanns Guck-in-die-Luft*. Dabei gingen und gehen die Bewertungen der Auffälligkeiten und Reaktionen der Umwelt in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Verhältnissen, insbesondere von kulturellen, religiös-ethnischen und ökonomischen Bedingungen bis heute mit einher (Myschker & Stein, 2018, S.19). Sind unter anderem im schulischen Kontext vor allem „Züchtigung“ und „Aussonderung“ eine lange Zeit die gebräuchliche Konsequenz auf diese Verhaltensweisen gewesen, hat sich besonders im letzten Jahrhundert die schulische Erziehungshilfe entwickelt. Diese versucht durch eine Verhaltensgestörtenpädagogik dem Phänomen von abweichenden Verhaltensweisen mit präventiven, intervenierenden und rehabilitativen Maßnahmen, weitgehend in spezifisch dafür ausgerichteten separativen Bildungsorten, wie den Schulen für Erziehungshilfe, zu begegnen (vgl. ebd.; Mutzeck, 2000, S.99).

Seit der Ratifizierung der UN-Konvention behinderter und benachteiligter Menschen (kurz: UN-BRK) aus dem Jahr 2009 findet allerdings bezogen auf diese exklusive Beschulung eine zunehmende gesellschaftliche Teilhabe- und Inklusionsforderung statt, wodurch die schulische Erziehungshilfe auch immer mehr in den Blick des gemeinsamen Lernens rückt (vgl. Fischer et al., 2018, S.5). Der Ausgangspunkt dieser Entwicklung wurde in Deutschland durch ein differenziertes Bildungssystem und eine stark ausgeprägte sonderpädagogische Fachlichkeit bestimmt, bezogen auf verschiedene Förderschwerpunkte, deren zugehörige Schülerinnen und Schüler u.a. mit Verhaltensstörungen häufig durch separative Unterrichtung und Ausschluss aus dem gesellschaftlichen Leben geprägt waren (vgl. ebd.). Um diesen Exklusionsmechanismen im schulischen Kontext entgegenzuwirken, heißt es in Artikel 24 der UN-BRK: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...]“ (BMAS, 2009, S.35).

Seit dem Inkrafttreten dieser UN-Konvention hat sich in den letzten zehn Jahren - bezogen auf den Bildungskontext - in Fachkreisen demzufolge eine sehr kontroverse

Diskussion über Beschulungsformen, u.a. von Heranwachsenden mit Verhaltensstörungen, entwickelt. So stehen hier die Vor- und Nachteile, wie auch die Effekte inklusiver und separierender Unterrichtung in der schulischen Erziehungshilfe im Fokus (vgl. Stein & Ellinger, 2018, S.81). Vor allem bei Befürworterinnen und Befürwortern der Inklusion hält die Legitimationskrise der separierenden Beschulung für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen an, trotz differenzierter Organisation und einer von Lehrkräften, wie auch von Schülerinnen und Schülern als zumeist erfolgreich eingeschätzter Arbeit. Demnach entwickeln vor allem Förderschulen, in denen Heranwachsende mit Verhaltensstörungen beschult werden, mancherorts einen stigmatisierenden „Ghetto-Charakter“ und scheinen ihre Anerkennung nur noch darin zu finden, schwierige Schülerinnen und Schüler, welche die Erziehungs- und Lernsituation der Mitschülerinnen und Mitschüler gefährden, von den übrigen Lernenden abzusondern (vgl. Myschker & Stein, 2018, S.30; S.369). So wird hier der Standpunkt vertreten, dass die Zuweisung zu einer entsprechenden Förderschule die Kinder und Jugendlichen stigmatisiert, was die schwerwiegende Folge hat, dass die Betroffenen selbst für ihre Verhaltensauffälligkeiten verantwortlich gemacht werden. Gleichzeitig fällt das öffentliche Ansehen der Beeinträchtigten im Verhalten durch die Separierung besonders schlecht aus (vgl. Stein, 2009, S.248). Um Maßnahmen dieser Aussonderung zu umgehen, die leicht als negative Sanktion empfunden werden und stigmatisierende Effekte haben, wird eine Unterrichtung für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf der emotionalen und sozialen Entwicklung (kurz: ESE), wie Heranwachsende mit Verhaltensstörungen im schulischen Kontext bezeichnet werden, in inklusiven Settings befürwortet. Sie sollen ohne negative Wirkung Hilfe und Förderung ermöglichen (vgl. Myschker & Stein, 2018, S.30; S.369). Demgegenüber stehen Gegnerinnen und Gegner schulischer Inklusion, die darin vor allem die Problematik des sozialen Ausschlusses, Schwierigkeiten der leistungsbezogenen Teilhabe, sowie die negative Modellierung von Verhaltensproblemen und -störungen im gemeinsamen Lernen sehen (vgl. Goetze, 2008, S.51).

Nicht zuletzt durch den brisanten Anstieg der Förderdiagnosen von Kindern und Jugendlichen mit dem Unterstützungsbedarf ESE um 86% in den Jahren zwischen 2009 und 2017, stellt sich einmal mehr die Frage nach der optimalen Beschulungsform für diese Heranwachsenden. So wurden im Jahr 2017, acht Jahre nach dem Inkrafttreten der UN-Konvention, noch immer 21% mehr Lernende mit diesem Unterstützungsbedarf an spezifisch dafür ausgerichteten Förderschulen unterrichtet

als im Jahr 2009. Zugleich hat sich die inklusive Beschulung dieser Kinder und Jugendlichen in den acht Jahren fast vervierfacht (vgl. Knauf & Knauf, 2019, S.5ff.).

Angesichts des zehnten Jahrestages der Ratifizierung der UN-BRK gibt es nun erste Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit Beeinträchtigungen im Verhalten, die separativ oder inklusiv beschult wurden und vor diesem Hintergrund der polarisierenden Diskussion von Fachleuten selbst verschiedene bildungsbiographische Erfahrungen machen konnten. Diesen Aspekt nimmt sich die vorliegende Masterarbeit mit folgendem Thema an:

*Bildungsbiographische Erfahrungen junger Menschen mit Unterstützungsbedarf der emotionalen und sozialen Entwicklung im Kontext segregierender und inklusiver Bildungsangebote - eine vergleichende retrospektive Bestandsaufnahme.*

In Bezug darauf ist es von besonderem Interesse, die Betroffenen in Bezug auf das Für und Wider zwischen Inklusion und Separation zu Wort kommen zu lassen, denn niemand ist in dieser Hinsicht eine größere Expertin oder ein größerer Experte als die jungen Menschen mit Unterstützungsbedarf ESE durch ihre bildungsbiographischen Erfahrungen selbst. So nimmt sich die biographische Schülerforschung explizit den subjektiven Sichtweisen der Schülerinnen und Schülern an, die sie selbst im Zusammenhang mit den Standards und Normen des schulischen Kontextes entwickeln. In den Blick gerät demzufolge nicht das Allgemeingültige, sondern das Singuläre und Einzigartige des jeweiligen schulischen Lebensweges (vgl. Berg, 2017, S.67; Helsper, 2008, S.927ff.). Zu den bildungsbiographischen Erfahrungen gehören demnach an erster Stelle alle bedeutsamen Erfahrungen der Jugendlichen, die sie im Laufe ihrer Schulzeit oder aber Berufsbildung sowohl in separativen als auch inklusiven Bildungsorten gemacht haben.

Vor diesem Hintergrund beginnt die vorliegende Masterarbeit mit der Erläuterung theoretischer Grundlagen, die sich in vier einzelne Kapitel gliedert. So wird in Kapitel 2 die schulische Erziehungshilfe zwischen Inklusion und Separation thematisiert. Hierzu erfolgt zu Beginn eine allgemeine Einordnung des Begriffs der *Schulischen Erziehungshilfe* (Kapitel 2.1). Daran schließt sich in Kapitel 2.2 ein Überblick über inklusive und separative Beschulungsformen bezogen auf die schulische Erziehungshilfe, wie auch die Definitionen dieser Begriffe an, die dieser Arbeit zugrunde liegen.

In den darauffolgenden drei Kapiteln werden schwerpunktmäßig drei verschiedene Themen in den Blick genommen, die bildungsbiographische Erfahrungen einschließen und eine zentrale Rolle bei den Ergebnissen dieser Arbeit einnehmen. So werden in Kapitel 3 Lern- und Unterrichtserfahrungen dargestellt, die Heranwachsende in ihrer Bildungsbiographie machen können. Besonderes Augenmerk wird hier zum einen auf die be-

griffliche Einordnung *Schulisches Lernen und Unterricht* genommen (Kapitel 3.1), aber auch im Hinblick auf verschiedene Einflussfaktoren, die mit positiven und negativen Lern- und Unterrichtserfahrungen verbunden sind (vgl. Kapitel 3.2). In dieser Arbeit werden dahingehend insbesondere das Lerninteresse und die Lernmotivation (Kapitel 3.2.1), die Unterrichtsgestaltung (Kapitel 3.2.2), das Klassenklima (Kapitel 3.2.3) und die Lehrer-Schüler-Beziehung (vgl. Kapitel 3.2.4) thematisiert.

Es folgt in Kapitel 4 eine Darstellung der Sozialen Integrationserfahrungen, die Schülerinnen und Schüler während ihrer Schulzeit und Berufsbildung machen können. Hierzu wird in Kapitel 4.1 eine entsprechende begriffliche Einordnung vorgenommen. Anschließend werden verschiedene Dimensionen zur sozialen Integration im Schulkontext dargestellt (vgl. Kapitel 4.2). Hierzu gehören neben gegenseitigen Beziehungen der Schülerinnen und Schüler untereinander, weiterhin die soziale Interaktion zwischen den Lernenden, die Selbsteinschätzung der eigenen sozialen Integration sowie die Akzeptanz von Mitschülerinnen und Mitschülern.

In Kapitel 5 folgt darauf die Bezugnahme zu berufsbildenden und berufsbezogenen Erfahrungen im Hinblick auf die Sekundarstufe I, aber auch im Übergang von Schule und Beruf. Dazu werden in Kapitel 5.1 schulische Maßnahmen vorgestellt, durch die Schülerinnen und Schüler verschiedene berufsbezogene Erfahrungen machen können. Dies sind zum einen die Berufswahlorientierung (Kapitel 5.1.1) und zum anderen Berufs- und Betriebspraktika (Kapitel 5.1.2). Es schließt sich in Kapitel 5.2 die Darstellung nachschulischer, berufsvorbereitender Maßnahmen an, sowie in Kapitel 5.3 verschiedene Möglichkeiten für die Berufsausbildung von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf ESE.

Im sechsten Kapitel wird das Ziel und die Fragestellung der vorliegenden Arbeit in den Blick genommen, woran sich im siebten Kapitel die qualitative Forschungsmethodik dieser Arbeit anschließt. Neben der Begründung der allgemeinen Forschungsmethode in Kapitel 7.1, wird hier weiterhin die Datenerhebung (Kapitel 7.2) dargestellt, mit den Schwerpunkten der Erhebungsmethode des narrativen Interviews (Kapitel 7.2.1), dem Feldzugang und der Stichprobenbeschreibung (Kapitel 7.2.2), sowie der Beschreibung der Durchführung (Kapitel 7.2.3). Anschließend wird auf die Datenaufbereitung (Kapitel 7.3) und Datenauswertung (Kapitel 7.4) eingegangen.

Im achten Kapitel werden die Ergebnisse der geführten Interviews dargestellt. So stehen in Kapitel 8.1 die Ergebnisse bezogen auf die inhaltlichen Erfahrungen im Mittelpunkt, die sich aus den Lern- und Unterrichtserfahrungen (Kapitel 8.1.1), den Erfahrungen zur Lehrer-Schüler-Beziehung (Kapitel 8.1.2), den sozialen Integrationserfahrungen (Kapitel 8.1.3) und den berufsbildenden und berufsbezogenen Erfahrungen, sowie Zukunftsperspekti-

ven (Kapitel 8.1.4) zusammensetzen. Es folgt anschließend die Ergebnisdarstellung der Erzählstruktur bezogen auf die Interviews (Kapitel 8.2).

Im Anschluss werden im neunten Kapitel die Ergebnisse diskutiert. Neben der Interpretation (Kapitel 9.1.) sind

hier weiterhin die Limitationen dieser Arbeit zentral (Kapitel 9.2). Abschließend erfolgt in Kapitel 10 die Beantwortung der Fragestellung sowie ein Ausblick auf mögliche weitere Forschungsaspekte.



# 1 Die schulische Erziehungshilfe zwischen Inklusion und Separation

Nicht immer verläuft das schulische Lernen und Leben problemlos. So benötigen Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen eine besondere Beratung und Unterstützung, die über eine präventive Förderung in sogenannten Regelschulen hinausgeht. An diese Stelle tritt die schulische Erziehungshilfe. Durch das Inkrafttreten der UN-BRK bewegt sich diese gegenwärtig in einem besonderen Spannungsfeld „zwischen Inklusion und Intensivangebot“ (Stein, 2011, S.324).

Vor diesem Hintergrund wird die schulische Erziehungshilfe als Grundlage dieser Arbeit im Folgenden pädagogisch eingeordnet, da sie für die Beschulung der Befragten von zentraler Bedeutung ist. Anschließend daran erfolgt die Darstellung einzelner separativer und inklusiver Beschulungsorte, in denen Maßnahmen der schulischen Erziehungshilfe für Schülerinnen und Schüler mit dem Unterstützungsbedarf ESE aktuell umgesetzt werden.

## 1.1 Die schulische Erziehungshilfe – eine pädagogische Einordnung

Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung dann anzunehmen, wenn sie in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Regelschulen nicht hinreichend gefördert werden können (vgl. KMK, 2000, S.10). Die sonderpädagogische Förderung soll in der schulischen Erziehungshilfe den Heranwachsenden das Recht auf eine ihren Fähigkeiten entsprechende schulische Bildung ermöglichen. Emotionales Erleben und soziales Handeln beziehen hier die emotionale und soziale Entwicklung, die Selbststeuerung, sowie das Umgehen-Können mit Störungen des Erlebens und Verhaltens ein. Hierbei orientiert sich die sonderpädagogische Förderung in der schulischen Erziehungshilfe grundsätzlich an den Bildungszielen der allgemeinen und beruflichen Schulen, sodass diese Schülerinnen und Schüler, soweit keine weiteren Unterstützungsbedarfe bestehen, zielgleich unterrichtet werden. Darüber hinaus hat sie aber weiterhin die Bildungs- und Erziehungsaufgabe zu erfüllen, die sich aus den Lebenswirklichkeiten der Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigung des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns ergeben und zum Teil interdisziplinär umgesetzt werden (vgl. Hennemann, 2009, S.253; KMK, 2000, S.3).

Das primäre Ziel der schulischen Erziehungshilfe ist die soziale und schulische Eingliederung von Heranwachsenden mit Beeinträchtigung im emotionalen und sozialen Erleben sowie die Früherkennung von Problemsituationen und entsprechenden angemessenen Interventionen (vgl. Michaelsen, o.J., o.S.). Der zentrale Stellenwert liegt hier demzufolge vor allem in der Schaffung von Normalität unter erschwerten Bedingungen. Der Unterricht bietet spezifische, ganz individuelle Lernangebote für die einzelnen Schülerinnen und Schüler. So werden neben der individuellen Lernfähigkeit, ebenso die erheblich differenten kognitiven und emotionalen Ausgangslagen im Lern- und Leistungsbereich berücksichtigt, da die sonderpädagogische Förderung in erster Linie auf die Weiterentwicklung der Fähigkeiten zu emotionalem Erleben und sozialem Handeln ausgerichtet ist (vgl. Herz, 2013, S.26; KMK, 2000, S.3). Die wesentliche Aufgabe der schulischen Erziehungshilfe besteht darin, den Schülerinnen und Schülern dadurch Respekt entgegenzubringen, indem sie Raum für die Bearbeitung von schweren biographischen Erfahrungen finden und gleichzeitig bei der Schaffung bzw. Wiedergewinnung eines Kohärenzgefühls in ihrem Leben unterstützt werden (vgl. Opp, 2008, S.78).

## 1.2 Inklusive und separative Beschulungsformen der schulischen Erziehungshilfe

Während sich die historischen Wurzeln des pädagogischen Umgangs mit schulischen Erziehungsschwierigkeiten bis in das Mittelalter zurückverfolgen lassen, kam die Idee spezifischer Beschulungsmaßnahmen erstmals gegen Ende des 19. Jahrhunderts auf. Diese fand ihre Umsetzung zuerst in sogenannten Sonderklassen, die um die Wende zum 20. Jahrhundert gegründet wurden, später auch in Sonderschulen, die sich insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland etabliert haben (vgl. Myschker & Stein, 2018, S.26ff.; Willmann, 2018, S.52). Verknüpft mit dieser schulischen Form der Verbesserung gab es jedoch schon von Beginn an grundlegende Legitimationsprobleme, wobei die Herausnahme von Kindern und Jugendlichen aus dem Regelunterricht einer doppelten Argumentationsfigur unterliegt, zum einen der Bereitstellung optimaler Förderbedingungen für betreffende Heranwachsende, zum anderen aber auch die Entlastung der Lerngemeinschaft dieser Kinder und Jugendlichen (vgl. Willmann, 2018, S.52). So ist auch die Forderung nach Inklusion durch die UN-BRK nicht neu, sondern fußt auf den seit den 1970er Jahren

geführten Inklusionsdebatten mit dem Ziel, die gemeinsame Beschulung von Heranwachsenden mit und ohne Behinderung voranzutreiben und Ausgrenzungen entgegenzuwirken. Zu den wichtigen nationalen, wie auch internationalen Dokumenten im Kontext der Integrationsbewegung gehören, u.a. die Empfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1973 „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“, wie auch die Salamanca-Erklärung von 1994. In beiden Dokumenten wird einer separierenden Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Förderbedürfnissen eine gemeinsame Bildung in einer „Schule für alle“ entgegengestellt (vgl. Werning, 2010, S.284).

### 1.2.1 Förderung an separativen Lernorten

Mit der Bezeichnung des separaten Lernorts sind Unterrichtsarrangements gemeint, für die bestimmte Schülerinnen und Schüler aus dem regulären Klassenverband herausgenommen werden. Der Förderunterricht wird dann separat in Kleinklassen, Förderschulen, bis hin zu psychiatrischen oder forensischen Einrichtungen angeboten (vgl. Herz, 2013, S.37; Myschker & Stein, 2018, S.28f.; S.421f.; Willmann, 2018, S.52f.). Stein (2011) bezeichnet die Beschulung an separaten Lernorten als „Intensivangebote“ (S.327). Hier können nach der Empfehlung der Kultusministerkonferenz (kurz: KMK) (2000, S.24f.) für Kinder und Jugendliche mit Unterstützungsbedarf ESE besondere, auf die persönliche Situation zugeschnittene Förderangebote gemacht werden. Weiterhin besteht durch den hier angebotenen Unterricht, sowie Therapien und soziale Fürsorge vor Ort mittels abgestimmter Konzepte die Möglichkeit, dass die grundlegenden Veränderungen der Lebensumstände zu langfristig wirksamen neuen Lebensentscheidungen führen. Ein rhythmisierter Tagesablauf unterstützt die wichtigen Strukturen für viele Lernende mit Verhaltensstörungen, indem schulische Aktivitäten und Freizeitangebote miteinander verbunden werden können (vgl. ebd.). Im Folgenden werden insbesondere die separativen Beschulungsorte der Förderschulen und Klinikschulen bzw. Schulen für Kranke dargestellt. Informationen zu weiteren separativen Beschulungsorten lassen sich bei Herz (2013), sowie Myschker und Stein (2018) nachlesen.

#### Förderschulen

Öffentliche Sonder- bzw. Förderschulen für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf ESE bestehen in allen Bundesländern in Deutschland und werden häufig als Schulen der Erziehungshilfe oder als Schulen mit dem Förderschwerpunkt ESE bezeichnet (vgl. Herz, 2013, S.38; Myschker & Stein, 2018, S.360; Willmann, 2007, S.13). Nach Stein (2011, S.327f.) handelt es sich bei diesen Schulen um ein intensiv-pädagogisches Angebot, das sich durch eine kleine Klassengröße, besondere

räumliche Möglichkeiten und Ressourcen, gute schulische Prävention, spezifische Unterrichtskonzepte, wie etwa Formen der Strukturierung und der Optimierung der Integration des kognitiven, sozialen und emotionalen Lernens, sowie individualisiertem Lernen in Bezugslehrersystemen auszeichnet. Es wird angestrebt, dass die Schülerinnen und Schüler wieder in das Regelsystem rückbeschult werden. Neben dem Besuch dieser Schulen für Erziehungshilfe können Lernende mit Verhaltensstörungen weiterhin Förderschulen mit primärem anderen Förderschwerpunkt besuchen, wenn diese dem vorrangigen Förderbedarf entsprechen. Darüber hinaus legen Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt ESE Erziehungsschwierigkeiten vonseiten der Eltern nahe, weshalb letztere sich deshalb für eine andere Förderschule entscheiden (vgl. MSB NRW, 2019, o.S.; Stein, 2009, S.247).

#### Klinikschulen und Schulen für Kranke

Klinikschulen und Schulen für Kranke können sowohl auf organische als auch auf psychische Erkrankungen ausgerichtet sein. Diese Einrichtungen sollen die schulische Versorgung langfristig erkrankter Kinder und Jugendlicher gewährleisten und sind in das Gesamtkonzept der Rehabilitation eingebunden. Hierbei handelt es sich in der Regel um selbstständige Organisationseinheiten an Kliniken, wobei die Konstruktion und die Ausgestaltung ein weites Spektrum aufweist. In diesen Schulen können ebenfalls Bildungsabschlüsse erworben und Berufsausbildungen absolviert werden (vgl. Myschker & Stein, 2018, S.422; Stein, 2011b, S.130).

### 1.2.2 Förderung an inklusiven Lernorten

Der Begriff *Inklusion* hat durch die UN-Konvention von 2009 Einzug in die breite Öffentlichkeit gehalten und wird in Deutschland gegenwärtig insbesondere im Zusammenhang mit Reformen des Bildungssystems diskutiert. Hierbei ersetzt er den Begriff *Integration*. Trotz der zunehmenden Verbreitung ist der Begriff *Inklusion* bislang allerdings nicht eindeutig definiert (vgl. Wansing, 2015, S.43). Während *Integration* vorrangig die Unterbringung von Schülerinnen und Schülern in der sogenannten allgemeinen Schule in den Blick nimmt, geht Inklusion über diese Perspektive hinaus (vgl. Werning, 2010, S.284). *Integration* bedeutet nach Sander (2004, S.243), dass Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf allgemeine Schulen besuchen. In der *Inklusion* hingegen besuchen alle Heranwachsende mit einer Beeinträchtigung, wie auch alle anderen Kinder und Jugendlichen ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, diese nicht separierenden Schulen, „welche die Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler schätzen und im Unterricht fruchtbar machen“ (ebd.). Gemäß der Salamanca-Erklärung meint das Prinzip der Inklusion,

„(...) dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen und anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten.“ (UNESCO, 1994, S.4)

Nach dem Prinzip der Inklusion sollen alle Regeleinrichtungen so umgestaltet werden, dass die Verschiedenheit aller Lernenden anerkannt und wertgeschätzt wird. Die Organisationen und Arbeitsweisen sollen von vornherein den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler gerecht werden, so dass keine Lernende und kein Lernender mehr vom Unterricht aus der Klasse ausgeschlossen wird (vgl. Wansing, 2015, S.45f.).

Unter dem Begriff der inklusiven Förderung sollen im Folgenden alle schulischen Maßnahmen zusammengefasst werden, die auf eine Nichtaussonderung aus dem Klassenverband bzw. der Regelschule führen und somit auch die Integration einschließen. Dies impliziert die ambulante und mobile schulische Erziehungshilfe, die schulinterne Erziehungshilfe, wie auch den Unterricht in Integrationsklassen (vgl. Herz, 2013, S.36f.). Die Heranwachsenden sind hier in ein altersangemessenes soziales Umfeld eingebunden, das ihnen Gelegenheiten gibt, ihr Handeln an den Normen einer weitgehend stabilen sozialen Gruppe zu orientieren, zu erproben und zu kontrollieren: „Sonderpädagogische Förderung in der allgemeinen Schule legt deshalb besonderen Wert auf die Schaffung von Unterrichtssituationen, die gegenseitige Wertschätzung zur Stabilisierung des Selbstwertgefühls ermöglichen, kooperatives und kommunikatives Handeln fördern, Selbst- und Fremdwahrnehmung stärken und zur Entwicklung tragfähiger Konfliktlösungsstrategien beitragen“ (KMK, 2000, S.22).

Abschließend werden insbesondere die inklusiven Beschulungsmodelle der schulinternen Erziehungshilfe,

wie auch die der Integrationsklassen in den Blick genommen. Über die anderen Modelle kann bei Herz (2013) im Einzelnen nachgelesen werden.

### *Schulinterne Erziehungshilfe*

Bei der schulinternen Erziehungshilfe ist pädagogisch-therapeutisches Fachpersonal an einer einzelnen Schule organisatorisch eingebunden. Die Präventions-, Beratungs- oder Sonderpädagoginnen und -pädagogen unterstützen die Klassenlehrkraft und nehmen sich der schulischen Förderung von verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen einer Klasse an. Die sonderpädagogischen Maßnahmen reichen hier von einer unterrichtsintegrierenden Förderung über Förderunterricht in speziellen Kleingruppen, bis hin zu pädagogisch-therapeutischen Einzelfallhilfen und gezielter Elternarbeit (vgl. Herz, 2013, S.36f.). Durch die Einbindung des sonderpädagogischen Unterstützungsangebots vor Ort soll hier vor allem der Segregation von Heranwachsenden mit Verhaltensstörungen vorgebeugt sowie eine Aufrechterhaltung der Regelbeschulung gewährleistet werden (vgl. Willmann, 2007, S.139).

### *Integrationsklassen*

Die Integrationsklassen haben sich das gemeinsame Lernen von behinderten und nicht-behinderten Kindern und Jugendlichen zum Ziel gesetzt. Die Schülerinnen und Schüler mit besonderem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf stammen aus dem jeweiligen Einzugsgebiet der Schulen. Der Unterricht findet hier in Doppelbesetzung mit zwei Lehrkräften in der Klasse statt. Die Anzahl der speziell zu fördernden Kindern und Jugendlichen ist hier nicht festgelegt, da in diesen Klassen im besten Fall keine Vorabklassifizierungen und behinderungsspezifischen Kategorisierungen stattfinden. Das Ziel ist hier in erster Linie die Vermeidung von Aussonderung (vgl. Herz, 2013, S.37)

## 2 Lern- und Unterrichtserfahrungen

Wenn von Lernen und Unterricht die Rede ist, liegt der Gedanke an die Schule besonders nahe, da es sich hierbei seit Jahrhunderten um die gesellschaftliche Einrichtung handelt, die als Stätte des Lernens durch Unterricht gilt. Hier werden Bildungsprozesse explizit initiiert und gefördert (vgl. Göhlich & Zirfas, 2007, S.149; Mackowiak et. al, 2008, S.103).

„Das Lernen wird, so könnte man sagen, biographisch erst durch die Beteiligung an der Schule zum großen Thema. Von der Schule aus und auf die Schule bezogen rankt sich das Thema Lernen dann durch den familiären und auch durch den kinder- bzw. jugendkulturellen Alltag.“ (Göhlich & Zirfas, 2007, S.149)

Demnach machen Heranwachsende angesichts ihrer Bildungsbiographie vielfältige Erfahrungen mit dem Lernen und Unterricht, ganz unabhängig des jeweiligen Beschulungsortes.

Im Hinblick auf die Lern- und Unterrichtserfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit dem Unterstützungsbedarf ESE liegen bereits einige Studien vor, dessen Befunde allerdings alle durch Dritte herausgestellt wurden und demzufolge lediglich als sekundärer Indikator dieser Erfahrungen herangezogen werden können. Im Zentrum stehen dabei sowohl in nationalen als auch internationalen Forschungen häufig die Lernleistung, die Lernmotivation, aber auch die Auswirkungen inklusiver Beschulungen auf das Klassenklima. Hinsichtlich der Lernleistungen zeigen sich in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen zum Teil kontroverse Befunde an inklusiven Beschulungsorten (vgl. Ellinger & Stein, 2018, S. 95f.; Gebhardt, 2015, S.42f.). Demnach kommt Gebhardt (2015, S.42f.) in seinem Forschungsüberblick zu dem Ergebnis, dass es für Heranwachsende im Förderschwerpunkt ESE positive Befunde für den gemeinsamen Unterricht im Hinblick auf die Lernleistung gibt, wobei man aufgrund weniger Studien und des heterogenen Personenkreises keine empirisch nachhaltigen Empfehlungen geben kann. Auch Cawley et al. (2002, zit. nach Ellinger & Stein, 2018, S.95) betonen curriculare Lernfortschritte dieser Schülerinnen und Schüler im naturwissenschaftlichen Bereich. Demgegenüber stehen die Ergebnisse des Reviews von Ellinger und Stein (2012, S.95f.; 2018, S.95f.), welche die Befunde u.a. von Bleidick (1999) und Willmann (2007) in den Blick nehmen und zu dem Fazit kommen, dass eine Leistungssteigerung dieser Lernenden in integrativen Settings nicht nachweisbar ist. Goetze (1991, S.7) geht hier noch einen Schritt weiter, indem er auf die Metaanalyse von Carlberg und Kavale (1980) verweist, die recht deutliche Effektgrößen zugunsten der Förderbeschulung herausstellt, was er mit nicht vorhandenen schulischen Bedingungen im gemeinsamen Unterricht begründet, wobei es sich

hierbei um eine sehr alte Studie handelt. Die Befunde von Preuss-Lausitz und Textor (2006, S.5ff.) zeigen weiterhin, dass ein differenzierter Unterricht im inklusiven Setting störungsreduzierend wirkt, die Aufgabenorientierung gefördert wird und sich Fördereffekte von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf ESE zeigen, die dennoch einer Verbesserung bedürfen.

Ähnlich problematische und zum Teil kontroverse Forschungsergebnisse stellen Ellinger und Stein (2018, S.96ff.) in ihrem Review heraus, indem sie sich u.a. auf die Studien von Gasteiger-Klicpera & Klicpera (2001), Goetze (1990, 1991), Preus-Lausitz & Textor (2006) und Willmann (2007) im Hinblick auf die Lernleistung, sowie auf die Befunde u.a. von Gasteiger-Klicpera & Klicpera (1997), Katzenbach (1998) und Preuss-Lausitz (1998, 2005) zum Klassenklima beziehen. Vor allem die Leistungsmotivation der Heranwachsenden mit Verhaltensstörung wird demnach durch verschiedene Faktoren wie schwierige Verhaltensweisen, schwache Schulleistungen, soziale Isolation und allgemeine schulische Rahmenbedingungen als problematisch bewertet (vgl. Ellinger & Stein, 2018, S.96f.). Die Befunde zum Klassenklima in inklusiven Settings sind hingegen ambivalent. Das Klassenklima wird hier hauptsächlich an den Unterrichtsstörungen durch unangepasstes Verhalten der Schülerinnen und Schüler gemessen (vgl. ebd., S.100f.). In der Literatur liegen insbesondere zur Lernmotivation und dem Klassenklima an separativen Beschulungsorten keine Forschungsergebnisse vor. Weiterhin sind vergleichende Studien im Hinblick auf Lern- und Unterrichtserfahrungen an inklusiven und separativen Beschulungsorten lediglich bei Calberg und Kavale (1980, zit. nach Goetze, 1991, S.7) zu finden.

Was Lern- und Unterrichtserfahrungen in dieser Arbeit meint, soll im Folgenden näher dargestellt werden. Dabei werden in einem ersten Schritt die Begriffe Lernen und Unterricht definiert. Anschließend wird auf verschiedene Einflussfaktoren Bezug genommen, die mit Lern- und Unterrichtserfahrungen, insbesondere im Förderschwerpunkt ESE, zusammenhängen können. Dies sind neben motivationalen Komponenten weiterhin die Unterrichtsgestaltung, das Klassenklima, wie auch die Lehrer-Schüler-Beziehung.

### 2.1 (Schulisches) Lernen und Unterricht – eine Begriffsklärung

*Lernen* ist ein zentraler Begriff der Erziehungswissenschaften, der zunächst einmal einen anthropologischen Tatbestand bezeichnet. Beim Lernen handelt es sich allgemein um eine Handlungsanweisung, die sowohl die



Stiftung neuer als auch der Verbesserung alter Verhaltensweisen und Leistungsformen hin zu relativ dauerhaften Verhaltensänderungen impliziert (vgl. Steindorf, 1995, S.50f.). In den letzten Jahrzehnten hat sich vor allem das Verständnis von *schulischem Lernen* zunehmend ausgeweitet. Das Lernen in der Schule war lange Zeit nahezu identisch mit dem Aneignen von Wissensinhalten. Auch wenn bis in die Gegenwart häufig die Vermittlung von Unterrichtsstoff und Faktenwissen vorrangig war, scheint ein derart auf den mentalen Bereich des Menschen bezogenes schulisches Lernen in der heutigen Zeit zu eng und zu einseitig (vgl. Mackowiak et al., 2008, S.103): „Gegenstand und Ziel des Lernens ist nicht nur verbales, kognitives, sondern ebenso motorisches, emotionales und soziales Lernen“ (Steindorf, 1995, S.52).

Vor allem für Schülerinnen und Schüler mit dem Unterstützungsbedarf ESE ist das Erlernen von emotionalen und sozialen Kompetenzen neben dem verbalen, kognitiven und motorischen Lernen bedeutsam. So zielt schulisches Lernen bei Kindern und Jugendlichen hier neben dem Erwerb von Wissen und der Entwicklung von fachspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, weiterhin auf den Aufbau und die Festigung von positiven Einstellungen und Werthaltungen ab (vgl. KMK, 2002, S.13). „Zu lernen, wie durch die selbstständige Entwicklung von Handlungskompetenzen mit Belastungen im Bereich des Erlebens und der sozialen Erfahrungen umgegangen werden kann, hat hierbei einen hohen Stellenwert“ (ebd., S.14).

Vor allem der schulische *Unterricht* konzentriert sich in erster Linie auf das Lernen, da dieser eine besondere Lernsituation darstellt (vgl. Horster & Rolff, 2001, S.19). Unterricht meint die Gestaltung, Realisierung und Auswertung von Lehr-Lern-Situationen und das Vermitteln von Inhalten. Dies wird in der Gegenwart als eine „Art der Selbsthilfe“ verstanden, ohne dass die Instruktion im Sinne der Vermittlung von Inhalten damit aus dem Blick gerät. Zu einer „Hilfe der Selbsthilfe“ gehört sowohl die Bereitstellung von Möglichkeiten für zunehmend eigenständiges Lernen als auch das „Kontrollieren“ von Lernprozessen (vgl. Stein, 2010, S.258). Unterricht ist also die institutionalisierte und systematisierte Seite des Lernens (vgl. Horster & Rolff, 2001, S.19). Im Unterricht sind Vermittlung und Erziehung eng miteinander verbunden, was vor allem im Hinblick auf die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf ESE wichtig ist (vgl. Stein, 2010, S.258).

Eng mit dem schulischen Lernen und Unterricht verbunden sind die Schulleistungen, die als Ergebnisse von schulischen Lehr-Lern-Prozessen gelten. Schulleistungen werden in der Regel über Schulleistungstest, sowie den damit im Zusammenhang stehenden Noten ermittelt und gewertet (vgl. Ellinger & Stein, 2018, S.96; Roick, 2014, S.1476).

## 2.2 Einflussfaktoren positiver und negativer Lern- und Unterrichtserfahrungen

Die aktuelle Hirnforschung belegt nachdrücklich, dass eine emotional als positiv erlebte Lernerfahrung zu guten Lernergebnissen führt. Wenn beim Lernen Neugier und Herausforderung, Motivation und Ermutigung vorhanden sind, wenn Gefühle der Selbstwirksamkeit und des erlebten Lernerfolgs sich entfalten können, dann können Lernprozesse optimal ablaufen. Negative Lernerfolge und Lernstörungen stellen sich im Gegensatz dazu ein, wenn das Lernen durch Stress und Angst beeinträchtigt wird. So führen negative Emotionen, wie Autoritätsängste, Versagensängste und Leistungsdruck, zu Stressreaktionen in Gehirn und Körper, die produktive Lernprozesse verhindern (vgl. Brägger & Posse, 2007, S.211). Roeser und Eccles (2000, S.141) stellen in diesem Zusammenhang in einer Studie die Auswirkungen von emotional negativem Stress auf die Leistungsfähigkeit, das Verhalten im Unterricht und auch den Schulerfolg dar. Sie beschreiben in diesem Kontext eine gegenseitige Beeinflussung emotionaler Überforderung und akademischer Minderleistung in einem Wechselspiel mit dem Resultat, dass Gefühle der Frustration, des Ärgers und der Aggression zu Verhaltensauffälligkeiten seitens der Lernenden innerhalb und außerhalb der Schule führen. Weiterhin gibt es aber auch noch andere Einflussfaktoren im Hinblick auf positive und negative Lern- und Unterrichtserfahrungen, die sich zum Teil untereinander beeinflussen. Auf einige hiervon wird im Folgenden näher eingegangen.

### 2.2.1 Lernmotivation und Lerninteresse

„Es scheint zu den Binsenweisheiten des pädagogischen Alltags zu gehören, dass motivationale Voraussetzungen zu den wichtigsten Determinanten erfolgreichen Lernens zählen. Die Bereitschaft, sich Lernauforderungen zu stellen, sich diesen gezielt und ausdauernd zu widmen und sich dabei anzustrengen, gilt als Anzeichen für eine günstige, motivationale Voraussetzung des Lernens.“ (Hasselhorn & Gold, 2017, S.101)

Unter dem Begriff *Motivation* versteht man allgemein die Bereitschaft einer Person, sich intensiv und anhaltend mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen. Sie kann als Prozess aufgefasst werden, in dessen Verlauf zwischen Handlungsalternativen ausgewählt wird (vgl. ebd.). Vor allem im Kontext von Lernen unterscheidet man allgemein zwischen *extrinsischer* und *intrinsischer Motivation*. Die *extrinsisch motivierten Lernhandlung* kennzeichnet sich durch instrumentelle Tätigkeit aus, welche die Person nicht wegen der unmittelbaren Anreize der Handlung als solcher, sondern durch die antizipierten Folgen anstrebt und ausführt. Dies ist also eine Lernmotivation, die der Maximierung von positiven Ergebnissen und des persönlichen Nutzens dient. *Intrinsisch motivierte Lernhandlungen* hingegen sind mit der Lernbereitschaft durch positive Erlebnisqualitäten verbunden, die

unmittelbar mit dem Handlungsvollzug assoziiert werden. Intrinsisches Lernen dient demzufolge dem Selbstzweck, sowie dem Lernen aus Freude an der Sache heraus (vgl. Wild et al., 2006, S.213ff.).

Eine Theorie, die spezifische Aussagen zur intrinsischen Motivation macht, ist die Selbstbestimmungstheorie der Arbeitsgruppe um Deci und Ryan (1985; 1993). Sie gibt Bedingungen an, die erfüllt sein müssen, damit eine Person ihre Handlung als selbstbestimmt erlebt und auch, unter welchen Voraussetzungen eine auf Selbstbestimmung beruhende intrinsische Motivation zustande kommt (vgl. Wild et al., 2006, S.217). Die Vertreter der motivationalen Selbstbestimmungstheorie postulieren drei grundlegende psychische Bedürfnisse („basic needs“), die optimal befriedigt sein müssen, um eine gesunde Entwicklung einer Person zu ermöglichen. Bei den drei „basic needs“ handelt es sich um die Bedürfnisse nach Eingebundenheit und sozialer Zugehörigkeit, nach Kompetenz und Wirksamkeit sowie nach Autonomie und Selbstbestimmung (vgl. Deci & Ryan, 1993, S.229; weiterhin: Looser, 2019, S.103; Wild et al., 2006, S.217). Diese Bedürfnisse können nach Looser (2019, S.103) eingängig in die Schlüsselsätze „Ich gehöre dazu“, „Ich kann es“ sowie „Ich kann mitentscheiden“ umschrieben werden. Der erste Satz entspricht hier der individuellen Wahrnehmung der Zugehörigkeit und der Beziehungen (siehe auch Kapitel 4), der zweite den Kompetenzen, z.B. optimale Herausforderungen zu meistern und der dritte Aspekt der wahrgenommenen Selbstbestimmung. Nur dort, wo alle drei „basic needs“ erfüllt werden, kann die natürliche Tendenz zur Aneignung neuer Kenntnisse und Fähigkeiten voll zum Tragen kommen. Bei einer anhaltenden Frustration dieser drei Bedürfnisse ist hingegen mit einer Stagnation in Teilen der Persönlichkeitsentwicklung zu rechnen, die u.a. mit einem Entfremdungsgefühl, einer „fragmentierten“ Identität oder mit psychischen Störungen verbunden sind (vgl. Wild et al., 2006, S.217).

In engem Zusammenhang mit der intrinsischen Motivation steht weiterhin das Konzept des Interesses im Hinblick auf Lernprozesse. Der Interessensbegriff hat in der erziehungswissenschaftlichen Literatur schon immer eine tragende Rolle gespielt. Im Gegensatz zu vielen anderen motivationalen Konstrukten ist das Interesse immer gegenstandsspezifisch ausgeprägt (vgl. Wild et al., 2006, S.215). Ein zentrales Kennzeichen von Interesse besteht darin, dass eine Person ihrem Interessengegenstand eine herausgehobene subjektive Bedeutung zuordnet (*wertbezogene Valenz*) und sich selbst über ihre Interessen definiert. Dadurch fühlt sie sich bei der Realisierung ihrer Interessen frei von äußeren Zwängen. Interessenbasierte Tätigkeiten gelten aber nicht nur als persönlich bedeutsam, sondern sind zugleich auch mit positiven Gefühlen, wie Freude, Engagement oder Angeregtheit zu

assoziiieren (*gefühlsbezogene Valenz*). Unter dem Gesichtspunkt des Lernens ist auch die *epistemische Orientierung* ein wichtiges Merkmal von Interesse, denn wer sich für eine Sache interessiert, möchte mehr darüber erfahren, sich kundig machen und sein Wissen in Umfang und Differenziertheit erweitern (vgl. ebd.). Schiefele et al. (1993, S.131) stellen in einer Metaanalyse eine mittlere Korrelation zwischen Interesse und Leistung von  $r = .30$  über mehrere Schularten, Jahrgangsstufen und Schulfächer fest. Interesse steht demnach in einem engeren Zusammenhang als andere Motivationskomponenten (vgl. Wild et al., 2006, S.216).

In der Empfehlung zum Förderschwerpunkt ESE der KMK (2000, S.7) heißt es, dass sich Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns für schulisches Lernen und Handeln häufig wenig motivieren und nicht in der Lage sind, eine durchschnittlich altersgemäße Aufmerksamkeit zu zeigen. Vor allem hohe Ablenkbarkeit und kurze Konzentrationsspannen hindern die Lernenden an der Entfaltung ihrer geistigen Lernfähigkeit. Demnach ist es von großer Bedeutung, während des Unterrichts die Interessen und auch andere motivationale Aspekte der Heranwachsenden in den Blick zu nehmen.

## 2.2.2 Unterrichtsgestaltung

Für die unterrichtliche Arbeit bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen werden immer wieder bestimmte grundlegende Prinzipien diskutiert, die sowohl separative als auch inklusive Beschulungsformen betreffen (vgl. Stein, 2010, S.258). So sind hier u.a. die Strukturgebung, wie auch die Individualisierung und Differenzierung zentral, die im Folgenden näher dargestellt werden.

*Strukturgebung:* Das Gestalten von Strukturen hat für den Unterricht grundsätzlich eine besondere Bedeutung. Dies gilt umso mehr für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. Strukturen können und sollen Orientierung und Sicherheit geben und für sie werden auch Grenzen auffälligen Verhaltens definiert (vgl. ebd.). Die Strukturgebung muss sich demnach an den spezifischen Bedürfnissen und auch Problembereichen der einzelnen Lernenden orientieren, wobei sie möglichst weitreichend selbst in die Gestaltung, Weiterentwicklung und Veränderung der Struktur einbezogen werden sollten. Dadurch finden individuelle Bedürfnisse optimale Berücksichtigung (vgl. ebd.; KMK, 2000, S.15f.). Häufig ist eine mangelnde Strukturierung mit ausschlaggebend für die Entstehung von Aggressivität, Impulsivität, Aufmerksamkeitsstörungen, aber auch Ängstlichkeit und Unsicherheit (vgl. Stein, 2010, S.259). In diesem Zusammenhang wurden in der Vergangenheit verschiedene Strukturierungskonzepte entwickelt, die bei Goetze (2008b) im Einzelnen übersichtlich nachzulesen sind.

„Zu unterscheiden von diesen spezifischen Konzeptionen ist die grundlegende Strukturgebung des Unterrichts: Sie kann in Form von Raumstrukturen, Zeitstrukturen, Regeln für Umgang und Arbeit, Ritualen oder auch Rollenstrukturen in der Gruppe realisiert werden. Aber auch Konsequenzen und Verlässlichkeit von Pädagogen wirkt strukturbildend.“ (Stein, 2010, S.259)

*Individualisierung und Differenzierung:* Individualisierung ist ein fundiertes Unterrichtsprinzip, das unterschiedliche Interessen, Neigungen, Motivationen, Begabungen, Vorkenntnissen und Erfahrungen aller Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen sucht. Beim differenzierten und individualisierten Lernen wird demnach jeder und jedem Lernenden, unterstützt durch geeignete Maßnahmen, die Möglichkeit gegeben, das motorische, intellektuelle, emotionale und soziale Potenzial umfassend zu entwickeln. Dies ist unter anderem durch die Gewährung ausreichender Lernzeit, durch spezifische Fördermethoden, durch angemessene Lernmittel und ggf. durch Hilfen weiterer Personen mit spezifischen Kompetenzen möglich (vgl. Haag, 2010, S.127ff.).

Im Hinblick auf das individuelle Lernen von Schülerinnen und Schülern mit emotionalem und sozialem Unterstützungsbedarf sollten sowohl in separierenden als auch in inklusiven Beschulungsformen äußere und innere Formen der Differenzierung und Individualisierung den in den verschiedenen Erfahrungs- und Entwicklungsbereichen sehr unterschiedlichen Förderbedürfnissen entsprechen (vgl. KMK, 2000, S.15; Wevelsiep, 2015, S.177). Dies bedeutet unter anderem eine personenorientierte Ausrichtung, einen aufgabendifferenzierten, individualisierten und zielgerichteten Unterricht, vielfältige und flexible Lernformen, variable Lernebenen (altersangemessen, progressiv, regressiv) sowie differenzierte Sozialformen (vgl. Herz, 2013, S.26). Die spezifischen Erziehungsbedürfnisse, die Leistungsrückstände, Lern- und Verhaltensprobleme und auch die individuellen Lernvoraussetzungen bestimmen somit die Gestaltung des Unterrichts maßgeblich. Hieran orientieren sich die Lernstoffauswahl, die didaktischen Methoden, wie auch die individuellen Lernanforderungen an die Lernenden (vgl. Opp, 2003, S.164).

## 2.2.3 Klassenklima

Das Klassenklima stellt den Bereich der Schule dar, der sich auf das soziale Klima in der Klasse bezieht und sowohl in inklusiven als auch segregierenden Unterrichtsformaten eine tragende Rolle spielt. Zu einem lernförderlichen Klima gehören sowohl das Klima in Unterrichtssituationen als auch in Situationen, in denen kein Unterricht im eigentlichen Sinne stattfindet, wie bei Ausflügen oder Exkursionen. Es wird sowohl von der Qualität und Quantität der Interaktionen als auch der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Lernenden untereinander beeinflusst (vgl. Lichtenfeld, 2014, S.870f.). Demnach

hängt ein positives Lernklima mit einer Unterrichtsatmosphäre zusammen, die durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, gemeinsam geteilte Verantwortung, Gerechtigkeit der Lehrkräfte gegenüber jedem Einzelnen und dem Lernverband insgesamt, wie auch durch Fürsorge der Lehrerinnen und Lehrern für die Schülerinnen und Schüler und diesen untereinander gekennzeichnet ist (vgl. Meyer, 2014, S.47). Sind diese fünf Aspekte in der Klasse in einem stimmigen Verhältnis, kann dadurch weiterhin Selbstvertrauen, Leistungsbereitschaft, eine positive Einstellung zur Schule und dem Unterricht, das Sozialverhalten, wie auch die Interessenbildung gefördert werden. Vor allem die Lehrkraft hat maßgeblichen Einfluss auf das Klima in der Klasse. Es wird sowohl durch die Persönlichkeit der Lehrerinnen und Lehrer als auch durch die Haltung gegenüber der Lernenden und den Inhalten geprägt (vgl. ebd., S.52f.).

Nach Lichtenfeld (2014, S.871) belegen zahlreiche Studien einen Zusammenhang zwischen dem Klassenklima und Einstellungen, Normen und Werten von Schülerinnen und Schülern<sup>1</sup>. Ferner gilt das Klassenklima als zentrale Einflussgröße in Bezug auf das Lernen, Engagement, die Lehrer-Schüler-Beziehung, die Beziehung der Heranwachsenden untereinander, wie auch für adaptive Einstellungen und Verhaltensweisen. Wenn das Lernklima als positiv wahrgenommen wird, können die Heranwachsenden demnach ihre Fähigkeiten und Interessen besser entfalten und dadurch zu günstigeren kognitiven, methodischen und auch sozialen Lernleistungen kommen (vgl. Meyer, 2014, S.53).

Besonders im Hinblick auf die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf der ESE sind stützende und haltende Elemente zur Förderung des Lernklimas zentral (vgl. Herz, 2013, S.26).

„[So ist hier] ein wesentlicher Bestandteil der schulischen Förderung unter der Berücksichtigung individueller Interessen und Neigungen, Wünsche und Hoffnungen, aber auch von Sorgen und Ängsten der Aufbau verlässlicher Gemeinschaften, die Halt und Orientierung bieten und die Voraussetzung dafür schaffen, dass Schülerinnen und Schüler ihre persönlichen Kräfte und Fähigkeiten entfalten können.“ (KMK, 2000, S.14)

Das positive Schul- und Klassenklima kann weiterhin einen erheblichen Einfluss auf die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen haben und demzufolge Resilienz fördernd wirken (vgl. Roos & Grünke, 2011, S.418).

## 2.2.4 Lehrer-Schüler-Beziehung

„Lernen braucht intakte Beziehungen - sei es zwischen Kindern und Eltern oder zwischen Lernenden und Lehrpersonen. Unterricht ist demzufolge im Kern Beziehungsarbeit. Und je intensiver und erfolgreicher dieser verläuft, desto größer sind die Lernerfolge“ (Hattie & Ziere, 2018, S.83). Es ist keine neue Erkenntnis, dass

<sup>1</sup> Hierzu wurden keine expliziten Studien angegeben.

Lernen eine Atmosphäre der Geborgenheit, des Vertrauens und Zutrauens braucht und dass unter Angst und Repression weniger erfolgreich gelernt werden kann (vgl. ebd.). Vor allem für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf ESE ist die Voraussetzung für ein erfolgreiches Handeln und Lernen in der Schule eine tragfähige Lehrer-Schüler-Beziehung (vgl. KMK, 2000, S.14). Das Leben dieser Heranwachsenden ist vielfach durch gestörte oder fehlende Beziehungen und Beziehungsabbrüche geprägt. So fasst Julius (2001, S.39) in seinen Befunden zusammen, dass Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen häufig an familiärer Gewalt, Verlust und Vernachlässigung leiden und dass sich diese Erfahrungen in den internalisierten Beziehungsmustern in Form von unsicheren Bindungsmustern widerspiegelt. Hierbei ist ein Großteil der unsicher gebundenen Heranwachsenden durch eine nicht sichere Bindungsorganisation charakterisiert. Die Kinder und Jugendlichen haben demnach häufiger Probleme damit, neue zwischenmenschliche Bindungen einzugehen und räumen diesen aufgrund erfahrener Enttäuschungen kaum eine Sinnperspektive ein. Aus diesem Grund versuchen sie oftmals emotionale Beziehungen durch selbstgewählte Isolation, Ablehnung oder oppositionellem Verhalten von vornherein negativ zu strukturieren (vgl. Julius, 2001, S.44f.; Opp, 2003, S.165).

Daher ist für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf ESE eine möglichst stabile, kontinuierliche und tragfähige Beziehungsgestaltung von besonderer Bedeutung, um eventuelle unsichere Bindungsmuster der Heranwachsenden zu verändern (vgl. Julius, 2001, S.39). Dabei stellen Heranwachsende die Beziehungen zu den Lehrkräften immer wieder „auf die Probe“. Verlässlichkeit der Lehrerinnen und Lehrer wiegen hier stärker, auch als Basis einer authentischen, auf Akzeptanz

gründenden Beziehung zwischen den Beteiligten (vgl. Julius, 2001, S.45; Opp, 2003, S.166). Eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung zeichnet sich demnach durch ein hohes Maß an Verständnis, besondere persönliche Zuwendung, wie auch pädagogisch-psychologische Unterstützung aus. Hierzu gehört neben der Anerkennung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte, wie auch einer transparenten Beziehungsgestaltung ebenso, dass Grenzen gesetzt und Normen und Regeln vereinbart werden (vgl. KMK, 2000, S.14). „Unterrichtliche und erzieherische Hilfen zur Orientierung im sozialen Umfeld und zur Selbststeuerung dienen der Verarbeitung von belastenden Lebenseindrücken und sollen zu einer individuell und gesellschaftlich akzeptierten Lebensführung beitragen“ (ebd.).

Vor allem authentisches Verhalten, Klarheit und Konsequenz bei Intervention, Flexibilität bei der Unterrichtsplanung und -durchführung, sowie Berechenbarkeit und Verlässlichkeit des Lehrerverhaltens sind für die Kinder und Jugendlichen wichtige Hilfen, um sich auf die Lernprozesse und die Beziehungen zu den Lehrkräften einzulassen. Auf der Seite der Lehrerinnen und Lehrer sind Bereitschaft, Wille und Mut zur Veränderung eigener Sicht- und Handlungsweisen Voraussetzungen für die Steuerung der Prozesse im Unterricht und in der Schule (vgl. KMK, 2000, S.14). Gelingt es, einen geordneten und motivierenden Unterricht durchzuführen, erleben die Heranwachsenden, dass sie mit interessanten Inhalten konfrontiert werden, die Lehrkräfte ihre Probleme beim Lernen verstehen und gute Hilfestellungen geben. Wenn die Schülerinnen und Schüler dann Lernerfolge erleben und realistisches Lob erhalten, kann sich eine Beziehung möglicherweise von selbst einstellen und muss nicht mühsam angeboten und abgelehnt werden (vgl. Opp, 2003, S.167).



### 3 Soziale Integrationserfahrungen im Kontext von Schule und Unterricht

Die soziale Eingebundenheit gilt neben der Autonomie- und Kompetenzerfahrung zu den menschlichen Grundbedürfnissen (vgl. Kapitel 3), die eine hohe Bedeutung für die Leistungsmotivation, aber auch für die persönliche Entwicklung hat (vgl. Martschinke et al., 2012, S.186). So hat sich in der US-amerikanischen Hirnforschung gezeigt, dass soziale Ausgrenzungserfahrungen und körperliche Schmerzen neurologisch vergleichbare Phänomene sind (vgl. Eisenberger et al., 2003, S.290), wodurch einmal mehr deutlich wird, wie bedeutsam die soziale Integration für das Wohlbefinden der Menschen ist, auch im schulischen Kontext (vgl. Huber, 2006, S.11).

Besonders die Schule gehört zu den wichtigsten Orten sozialer Beziehungen für Kinder und Jugendliche, „jener Ort, an dem [sie] Freunde finden, lernen Konflikte mit anderen zu lösen, andere zu verstehen und zusammenzuarbeiten“ (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2008, S.824). So scheint es bei der Pädagogik für Verhaltensstörungen nicht verwunderlich, dass viele Lehrkräfte die Förderung sozialer Beziehungen als wichtig erachten (vgl. ebd.). Folglich ist ein erklärtes Ziel jeden Unterrichts das Bestreben, alle Kinder und Jugendliche in einer Klasse sozial zu integrieren, ganz unabhängig von den Struktur- oder Organisationsmerkmalen der Schule. Gleichzeitig sollen diese sich auch selbst als sozial eingebunden wahrnehmen (vgl. Martschinke et al., 2012, S.186). Hierdurch wird deutlich, dass soziale Integrationserfahrungen einen wesentlichen Aspekt bildungsbiographischer Erfahrungen darstellen.

Vor allem Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen haben häufig Schwierigkeiten, mit den Mitschülerinnen und Mitschülern auszukommen, wodurch sie Gefahr laufen, aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen zu werden (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2008, S.824). So lassen sich im Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen der ESE bereits einige Forschungsbefunde zu sozialen Integrationserfahrungen, vor allem im inklusiven Schulkontext finden. Die zum Teil sehr konträren Ergebnisse wurden sowohl durch Befragungen der Betroffenen selbst als auch durch Dritte herausgestellt. Vergleichende Forschungen zwischen segregierenden und inklusiven Beschulungsorten und auch explizite Befunde bezogen auf die Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt ESE liegen bislang nicht vor.

Forschungsergebnisse mit leicht positiven Effekten im inklusiven Schulkontext werden in einem Berliner Integrationsprojekt um die Arbeitsgruppe von Preuss-Lausitz

(2005, S.183) deutlich, die unter anderem die informelle soziale Position von Kindern mit dem Förderbedarf ESE herausstellt. Die Befunde zeigen, dass sich eine oft ungünstige Position der Lernenden mit Verhaltensstörungen im Laufe der Untersuchung leicht abschwächt, ein Drittel jedoch weiterhin abgelehnt wird und alle einen niedrigen Sympathiestatus aufweisen. Dennoch fühlten sich die Mehrheit der Kinder mit Unterstützungsbedarf ESE in der Schule wohl (vgl. ebd.; Preuss-Lausitz & Textor, 2006, S.6; Textor, 2008, S.103). Zu ebenfalls eher positiven Ergebnissen kommt Bleidick (1999, S.130f.) in dem Hamburger Grundschulversuch zur sozialen Integration leistungsschwacher und auffälliger Heranwachsender. Demnach wird der soziometrische Status nicht immer als günstig beurteilt, es gibt jedoch in den integrativen Regelklassen nicht mehr unvorteilhafte Sozialrollen (Außenseiter, Abgelehnte, Unbeachtete) als in den Kontrollklassen.

Wesentlich negativere Befunde zur sozialen Integration dieser Schülergruppe zeigt Goetze (1990; 2008a) in seinem Forschungsüberblick, in dem er sich auf Kauffman (1989) und Sabornie (1983) bezieht. Demnach besitzen Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen häufig keine sozialen „Skills“, die für einen positiven Gruppenstatus bedeutsam sind. Hieraus ergibt sich, dass sie bei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern unbeliebt sind und im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen mit anderen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen, die am häufigsten abgelehnte Gruppe darstellen (vgl. Goetze, 2008a, S.42f.). Auch nach Wocken (1993, zit. nach Ellinger & Stein, 2018, S.98) ergab sich in einer Hamburger Untersuchung die höchste Ablehnungsquote für Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen im Gegensatz zu denen mit anderen Unterstützungsbedarfen. Ähnliches wird weiterhin im internationalen Forschungsüberblick bei Müller (2008, S.70), bezogen auf Biovin und Vitaro (1995), Cairns et al. (1988) und Landau et al. (1998) deutlich. Folglich führt neben der Unbeliebtheit von aggressiven Verhaltensweisen, ebenfalls die bei erziehungsschwierigen Schülerinnen und Schülern häufig zusätzlich auftretenden Probleme von hyperaktivem Verhalten sowie Störungen der Aufmerksamkeit und des Lernens, zu einer erhöhten Wahrscheinlichkeit der sozialen Ausgrenzung (vgl. Müller, 2008, S.70).

Ellinger und Stein (2012, S.97; 2018, S.97f.) fassen im Hinblick auf die oben dargestellten Studien in ihrem Review zusammen, dass in der inklusiven Beschulung eine entsprechende komplexe Problemlage vorliegt, in der

Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten einen schlechten Integrationsstatus haben. Vor allem Heranwachsende mit externalisierendem Problemverhalten sind demnach besonders häufig betroffen, was im Wesentlichen von zwei Faktoren abhängig ist. So gefährden diese zum einen die Ruhe und Ordnung in der Klasse und im Unterricht, zum anderen bringen sie weniger soziale Kompetenzen mit (vgl. ebd.).

Was soziale Integration im Einzelnen meint, soll im Folgenden genauer in den Blick genommen werden. So wird in einem ersten Schritt der Begriff der (schulischen) sozialen Integration genauer eingeordnet. Anschließend daran werden vier Dimensionen der sozialen Integrationserfahrungen im Kontext von Schule und Unterricht herausgestellt, durch die dieser theoretische Gegenstand in der Praxis messbar gemacht werden kann.

### 3.1 (Schulische) Soziale Integration – eine begriffliche Einordnung

Bei der sozialen Integration handelt es sich allgemein um eine elementare psychologische Tatsache, in der Menschen in der Interaktion mit anderen eine partielle Gleichartigkeit erleben (vgl. Bergius, 2014, S.791). Doubt und McColl (2003, S.140) deuten den Begriff der sozialen Integration weiterhin auf der Ebene des Individuums als ein Gefühl der Zugehörigkeit, das durch die Akzeptanz und die gleichberechtigte Teilhabe bei Aktivitäten erreicht wird: „Based on the literature, social integration can be defined as a sense of belonging achieved through acceptance by others and equal participation in mutually valued activities“ (ebd.).

Vor allem bezogen auf den schulischen Bereich kann soziale Integration in erster Linie als „Aufhebung sämtlicher systematischer Zusammenhänge zwischen Beliebtheit und Ablehnung von Schülern und irgendwelchen Ausgrenzungsmerkmalen, wie beispielsweise äußere Erscheinung, soziale Herkunft, Sprachfähigkeit, Intelligenz, Leistungsfähigkeit und Verhaltensauffälligkeiten“ (Haeblerlin et al., 1999, S.153) verstanden werden. Sozial integriert sind demnach Lernende, die keine Diskriminierung erfahren und somit keine isolierte Position innerhalb der sozialen Gruppe, also der Klasse oder Lerngruppe, einnehmen. Folglich akzeptieren sich alle Kinder und Jugendliche gegenseitig und nehmen sich einander an (vgl. Sonntag, 2013, S.1). Demzufolge umfasst soziale Integration im bildungsbezogenen Kontext ein weites Feld:

„[die] subjektive Akzeptanz, das Interesse aneinander, Sympathien füreinander, Bereitschaft zu gemeinsamen Tätigkeiten, den Abbau von Vorurteilen, Toleranz, Hilfsbereitschaft, Unbefangenheit im Umgang miteinander, gegenseitige Wertschätzung, Rücksichtnahme, Verständigungsbereitschaft und Verständigungstechniken, emotionale Zuwendung, humane Akzeptanz, mitmenschliche Solidarität, prosoziales hilfreiches Verhalten und anderes mehr.“ (ebd.)

Insbesondere verwendet die (englischsprachige) Forschungsliteratur die Begriffe *soziale Integration* (social integration), *soziale Teilhabe* (social participation) und *soziale Inklusion* (social inclusion) vor dem Hintergrund separierender und integrierender Beschulung nahezu synonym, die in erster Linie die oben dargestellten Eigenschaften implizieren und nur schwer voneinander zu unterscheiden sind (vgl. Bossaert et al., 2013, S.60; Koster et al., 2009, S.134; Martschinke et al., 2012, S.186; Schwab, 2014, S.39).

### 3.2 Dimensionen schulischer sozialer Integration

Koster et al. (2009, S.134) haben in einem Review Definitionen und Operationalisierungen zu dem Themenbereich der sozialen Integration, der sozialen Inklusion und der sozialen Teilhabe zusammengefasst, die im Bereich der Primarstufe gefunden wurden, um auf diese Weise Integrationsprozesse besser einordnen zu können. Es wurde herausgestellt, dass dann von sozialer Integration, sozialer Inklusion und sozialer Teilhabe gesprochen wird, wenn die einzelnen Schülerinnen und Schüler mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern in positivem Kontakt und Interaktionen zueinanderstehen, durch die anderen Kinder akzeptiert werden und positive Freundschaften und Beziehungen vorherrschen. Weiterhin wird hier auch die Wahrnehmung in Bezug auf die Akzeptanz durch die Schülerinnen und Schüler selbst einbezogen: „The analysis of literature further revealed four key themes central to social participation [...]: Friendships/relationships, Interactions/ contacts, Perception of the pupil with special needs, Acceptance by classmates“ (ebd.).

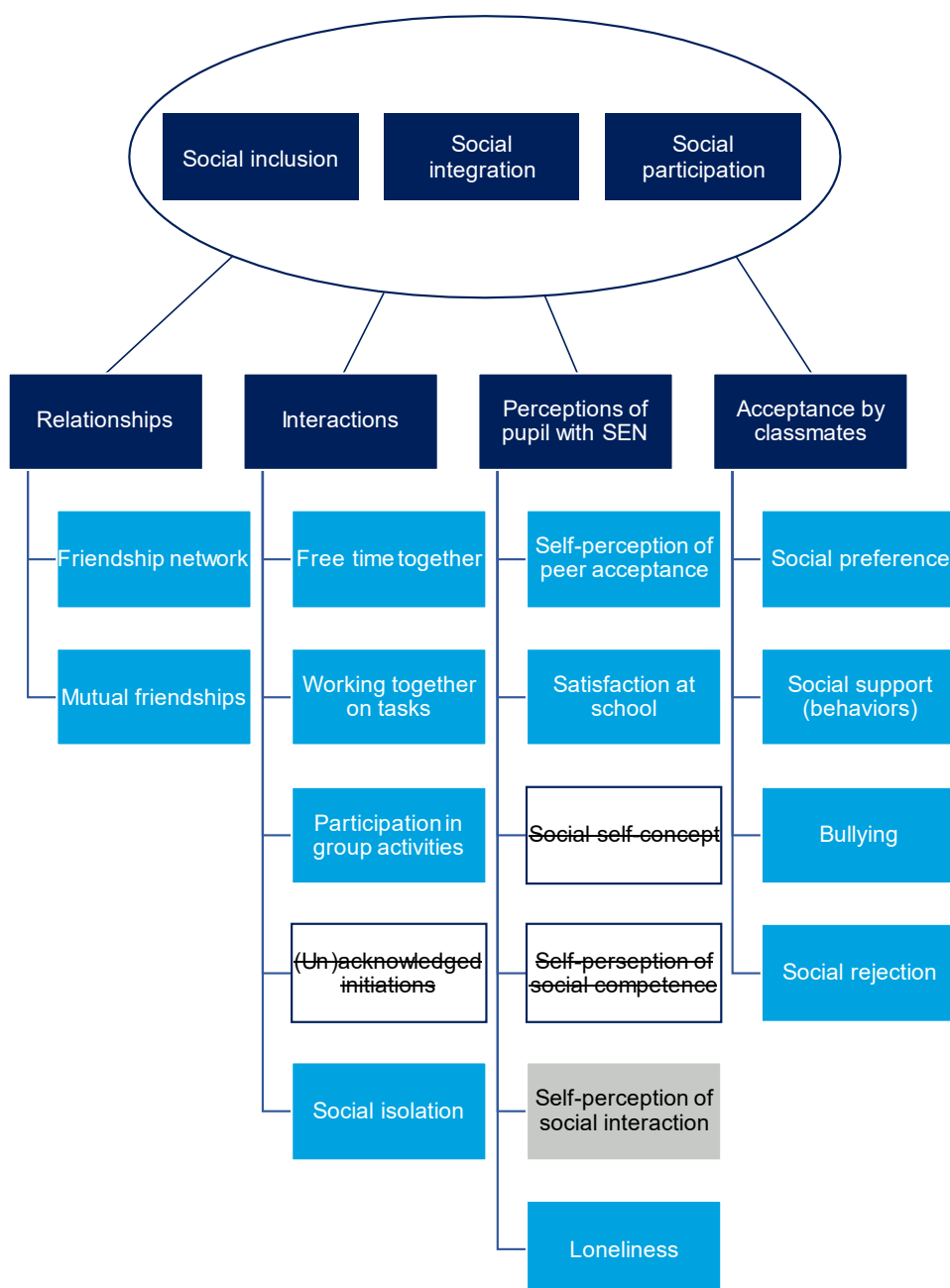
In Anlehnung daran stellten Bossaert et al. (2013) in einem systematischen Review zur internationalen Forschung der Sekundarstufe fest, dass die Begriffe soziale Integration, soziale Inklusion und soziale Teilhabe die Dimensionen *Beziehungen der Schülerinnen und Schüler zueinander*, *Interaktionen zwischen ihnen*, *die Selbsteinschätzung der einzelnen Lernenden*, sowie die *Akzeptanz durch Mitschülerinnen und Mitschüler* umfassen. Sie veränderten daraufhin die bis dahin entwickelte Abbildung von Koster et al. (2009), welche die bislang erfassten Definitionen und Operationalisierungen zu den drei Hauptthemen darstellen (siehe Abbildung 1) (vgl. Bossaert et al., 2013, S.71ff.; Schwab, 2014, S.40).

In der vorliegenden Arbeit sollen die Ergebnisse des Reviews von Bossaert et al. (2013, S.71ff.) dazu dienen, um die sozialen Integrationserfahrungen der befragten Jugendlichen näher in den Blick zu nehmen und spezifischere Aussagen darüber treffen zu können. Daher werden die einzelnen Dimensionen im Folgenden überblicksartig näher dargestellt.

### 3.2.1 Gegenseitige Beziehungen der Schülerinnen und Schüler

Nach Bossaert et al. (2013, S.71) bestehen dann gegenseitige Beziehungen der Schülerinnen und Schüler zueinander, wenn zwischen zwei Lernenden zum einen gegenseitige Freundschaften vorzufinden sind. Diese gegenseitige Freundschaft wird hier definiert als „the mutual attraction and liking, where each child selects the

other as a friend by reciprocal choice“ (ebd.), also inwieweit gegenseitige Anziehung und Sympathie zwischen zwei Heranwachsenden vorhanden sind, die den oder die andere durch gegenseitige Wahl als Freundin oder Freund auswählt. Darüber hinaus können soziale Netzwerke oder kohäsive Untergruppen innerhalb der Klasse oder Lerngruppe darauf hindeuten, in welchem Maß eine gegenseitige Beziehung und Freundschaften zwischen Schülerinnen und Schülern besteht.



**Abb. 1:** Übersicht der Ergebnisse zu den vier Dimensionen der sozialen Inklusion, sozialen Integration und sozialen Teilhabe. Aus dem Review von Bossaert et al. (2013, S.72); Adaption der Ergebnisse des Reviews von Koster et al. (2009, S.134).

So zeigen soziale Netzwerke, inwiefern eine Schülerin oder ein Schüler Mitglied einer geschlossenen Untergruppe im Unterricht ist (vgl. ebd.). Unter einer zusammenhängenden Untergruppe wird hier eine Gruppe von mindestens drei Individuen verstanden, die mehr Kontakt und Verbindungen zu den anderen Mitgliedern der Gruppe als zu Nicht-Mitgliedern haben, die über einen Weg zu jeder oder jedem anderen dieser Gruppe verbunden sind und auch miteinander verbunden bleiben, wenn sich einzelne Individuen von der Gruppe entfernen (vgl. ebd.; Pijl et al., 2008, S.369).

### 3.2.2 Soziale Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern

Eine soziale Interaktion kann im Allgemeinen als verbales oder nonverbales kommunikatives Verhalten (z.B. in Form von Gesten oder Körperkontakt) gegenüber anderen definiert werden (Carter et al., 2007, S.216). Nach Bossaert et al. (2013) lassen sich insgesamt vier verschiedene Unterkategorien sozialer Interaktion messen. Hierzu gehören die gemeinsam verbrachte Zeit, das Zusammenarbeiten an Aufgaben, die Teilnahme an Gruppenaktivitäten sowie die soziale Isolation, immer bezogen auf Bildungsangebote. Ein Mangel an sozialen Interaktionen wird hier als Indikator für soziale Isolation verstanden (vgl. ebd., S.71).

### 3.2.3 Selbsteinschätzung der eigenen sozialen Interaktion

Die Selbsteinschätzung der eigenen sozialen Interaktion bezieht sich auf die subjektiven Eindrücke und Gefühle von Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf die soziale Situation im schulischen Umfeld (vgl. Schwab, 2014, S.44). Insgesamt unterscheiden Bossaert et al. (2013, S.72) hier vier verschiedene Subaspekte, nämlich die Selbstwahrnehmung der Peer-Akzeptanz, die Selbstwahrnehmung sozialer Interaktionen im Kontext von Bildungsangeboten, die Zufriedenheit in der Schule, wie auch eine mögliche schulbezogene Einsamkeit. Insbesondere die Eindrücke der Individuen hinsichtlich der Akzeptanz durch Mitschülerinnen und Mitschüler, wie auch die Art der sozialen Interaktion beeinflussen hier das Gefühl der Zufriedenheit bzw. Einsamkeit der einzelnen Heranwachsenden in der Schulumgebung (vgl. ebd.).

Einsamkeit kann als eine unangenehme Erfahrung von Individuen verstanden werden, die eine Diskrepanz zwischen gewünschten und vorhandenen Mustern im Hinblick auf die Eingebundenheit in ein soziales Netzwerk vorweist. Die Zufriedenheit im Kontext von Bildungsangeboten konzentriert sich hingegen auf das Gefühl der

Zugehörigkeit, welches die einzelnen Schülerinnen und Schüler im Kontext von Schule empfinden (Bossaert et al., 2013, S.72). Bei einem Zugehörigkeitsgefühl handelt es sich um ein Gefühl oder eine Empfindung, bei dem die Mitglieder einander und der Gruppe wichtig sind, sowie dem Glauben daran, dass die Bedürfnisse der anderen durch ein Engagement für das Zusammensein erfüllt werden (vgl. Osterman, 2000, S.324).

### 3.2.4 Akzeptanz von Mitschülerinnen und Mitschülern

Bei der Akzeptanz von Mitschülerinnen und Mitschülern geht es darum, inwieweit die einzelnen Schülerinnen und Schüler von der Altersgruppe im Kontext des Bildungsangebotes anerkannt werden (vgl. Schwab, 2014, S.45). Auch bei diesem Schlüsselthema konnten vier zugehörige Kategorien in dem Review von Bossaert et al. (2013, S.73) herausgestellt werden. Dies ist neben der sozialen Präferenz und der sozialen Ablehnung weiterhin die soziale Unterstützung sowie Bullying. Die soziale Präferenz bezieht sich hier auf das Ausmaß, in dem eine Schülerin oder ein Schüler von den Klassenkameradinnen und Klassenkameraden gemocht wird. Soziale Ablehnung stellt hier das genaue Gegenteil dar. Weiterhin bezeichnen soziale Unterstützung und Bullying das positive bzw. negative Verhalten von Mitschülerinnen und Mitschülern gegenüber Einzelnen (vgl. ebd.).

Bullying, auch Mobbing genannt, bezeichnet dementsprechend ein soziales Phänomen, bei dem eine Täterin, ein Täter oder eine Gruppe ein einzelnes Opfer oder eine unterlegene Gruppe wiederholt über einen längeren Zeitraum absichtlich versucht zu schädigen oder tatsächlich schädigt. Der Täterin, dem Täter oder der Gruppe geht es darum das oder die Opfer zu schädigen, wobei erstere den Geschädigten psychologisch, körperlich oder sozial überlegen sind (vgl. Wachs et al., 2016, S.26). Opfer- und Täterrolle vermischen sich häufig, was insbesondere an der Gruppe der Täter-Opfer deutlich wird, die einerseits gemobbt werden, aber andererseits auch andere mobben (vgl. ebd.). Grundsätzlich lassen sich drei Erscheinungsformen unterscheiden: 1. Physisches Mobbing (körperliche Verletzungen), 2. Verbales Mobbing (verbale Drohungen und Verletzungen) sowie 3. Relationales Mobbing (Angreifen und Zerstörung sozialer Beziehungen). Mobbing zeigt demnach Überschneidungen zu den Verhaltensphänomenen „Aggression“ und „Gewalt“, gleichzeitig werden weiterhin auch Eigenschaften deutlich, die über diese beiden Konzepte hinausgehen (vgl. Wachs et al., 2016, S.34).

## 4 Berufsbildende und berufsbezogene Erfahrungen

Vor allem Schülerinnen und Schüler mit dem Unterstützungsbedarf ESE können erhöhte Schwierigkeiten beim Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt haben. „Neue personale Bezüge, ungewohnte Anforderungen [und] veränderte Kommunikationsstrukturen können zu Unsicherheiten im Verhalten, zu Leistungsversagen und Rückzug auf alte Verhaltensmuster, auch zu Aggressionen und zur Verweigerung führen“ (KMK, 2000, S.26). Weiterhin machen es individuelle, soziale und ökonomische Faktoren gleichermaßen schwer, die Heranwachsenden mit Verhaltensstörungen in das Beschäftigungssystem einzugliedern. Misserfolgserlebnisse in der Schule wirken demotivierend und prägen ein negatives Selbstkonzept. Defizite im Sozialverhalten können außerdem zu einem Kreislauf von Aggressionen, sanktionierenden Gegenreaktionen und aggressiver Verhärtung führen. Hinzu kommen wesentliche ökonomische Faktoren durch die Situation auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt (vgl. Neukäter & Wittrock, 2004, o.S.). Gleichzeitig herrscht für benachteiligte Jugendliche die Vorstellung einer sogenannten „Normalbiographie“ vor, welche die Erwerbstätigkeit als Normalarbeitsverhältnis in den Fokus des Übergangsgeschehens stellt. Diese Vorstellung teilen auch die Heranwachsenden selbst (vgl. Siegert & Lindmeier, 2017, S.125f.). So werden an alle Auszubildenden hohe Anforderungen bezogen auf eine individuelle und soziale Leistungsbereitschaft gestellt, die Jugendliche mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen jedoch nur teilweise erbringen können. Demzufolge hängt der Erfolg der beruflichen Eingliederung im Wesentlichen vom Gelingen der Aufarbeitung und dem Ausgleichen der Kompetenzdefizite im Leistungs- und Sozialbereich ab. Eine Verbesserung der Grundposition um Ausbildungsplätze ist daher bereits frühzeitig eine zentrale Aufgabe (vgl. Neukäter & Wittrock, 2004, o.S.). Die sonderpädagogische Förderung von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen im Verhalten hat somit schon in der Schule u.a. den Auftrag, sich auf deren berufliche und soziale Eingliederung auszurichten, um eine gute berufliche Bildung zu ermöglichen, Ausbildungsscheitern zu verringern und Kontakte zu knüpfen (vgl. Fasching & Niehaus, 2008, S.727; KMK, 2000, S.26f.). Durch den Begriff der „beruflichen Bildung“ wird im Kontext der vorliegenden Arbeit deutlich, dass sowohl die berufliche Ausbildung als auch eine vorzeitige Vorbereitung auf den Übergang von der Schule in den Beruf in der Sekundarstufe I, wesentliche Punkte der Bildungsbiographie junger Menschen darstellen.

Forschungsergebnisse zu berufsbildenden und berufsbezogenen Erfahrungen im bildungsbiographischen Bezugsrahmen und den damit einhergehenden arbeitsbezogenen und beruflichen Bemühungen um eine Integration von Jugendlichen mit Verhaltensstörungen sind bislang allerdings nur im geringen Maß zu finden (vgl. Stein et al., 2015, S.343). Insbesondere bezogen auf schulische Maßnahmen lassen sich bislang keine Befunde zu den Erfahrungen aus Schülerinnen- und Schülerperspektive mit Unterstützungsbedarf ESE verzeichnen. Allerdings liegen einige wenige Forschungsergebnisse zum Übergangserfolg von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen benachteiligter Jugendlicher vor (u.a. Dietrich, 2008; Plicht, 2010). Diese fallen teilweise sehr divergent im Hinblick auf die Ausbildungsplatzaufnahme, aber auch im Hinblick weiterer Maßnahmen aus. Inwieweit die unterschiedlichen Maßnahmen tatsächlich die Integration Jugendlicher in betriebliche Ausbildung fördern, wurde empirisch indessen jedoch noch nicht gesichert und bedarf weiterer Forschungen (vgl. Dietrich, 2008, S.79). Friedemann und Schroeder (2000, S.95ff.) stellen in ihrem Forschungsüberblick zur beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher, die auch Heranwachsende mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen einbeziehen, die Ergebnisse von drei Längsschnittuntersuchungen im Hinblick auf ihre beruflichen Karrieren heraus. Hier wird deutlich, dass diese jungen Menschen nach der Schule und zum Teil berufsvorbereitenden Maßnahmen verschiedene Karrieremodelle einschlagen. Neben Ausbildungskarrieren, die jede und jeder Fünfte absolviert, sind hier weiterhin sogenannte „Jobberkarrieren“ und Maßnahmenkarrieren wesentlich. Ferner gibt es einzelne, die Arbeitslosigkeitskarrieren einschlagen (vgl. ebd.). Demnach zeigt sich, dass seitens der Durchführung von vorangegangenen Initiativen die Hauptaufgabe bei der Bemühung um Eingliederung nicht mehr nur in der Vermittlung formaler Qualifikationsabschlüsse liegt. Gleichzeitig sind auch pragmatische Kontakte zur Arbeitswelt sowie das sich Vertraut machen der Jugendlichen mit Abläufen, Nützlichkeiten und Effektivität besonders wichtig (vgl. Ellinger et al., 2006, S.125).

Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden verschiedene Aspekte berufsbildender und berufsbezogener Erfahrungsaspekte in den Blick genommen, die von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen im Verhalten gemacht werden können. Hierzu gehören neben Erfahrungen schulischer Maßnahmen, welche die Berufswahlorientierung sowie Berufs- und Betriebspraktika einschließen, weiterhin Erfahrungen nachschulischer, berufsvorbereitender Maßnahmen und Berufsausbildungen.



## 4.1 Schulische Maßnahmen

Berufsorientierung und Vorbereitung auf den Beruf und das Leben sind sowohl in inklusiven als auch in separativen Beschulungsorten des Sekundarbereichs I zentral (vgl. KMK, 2000, S.27; weiterhin: Myschker & Stein, 2018, S.424). Bei schulischen Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen gibt es allerdings bislang keine spezifischen Überlegungen für bestimmte Zielgruppen. Schulische Berufswahlorientierung und -vorbereitung sind demnach allgemein für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf konzipiert. Insbesondere in der Schule für Erziehungshilfe als separativen Lernort gibt es keine spezifischen Richtlinien, da es sich bei der Berufswahlorientierung um kein eigenes Unterrichtsfach handelt. Ähnliches zeigt sich auch in inklusiven Schulsettings (vgl. Fasching & Niehaus, 2008, S.731). Im Hinblick auf die Berufsorientierung von Menschen mit Behinderung und Benachteiligungen, zu denen auch Heranwachsende mit Unterstützungsbedarf ESE gehören, stellen Sponholz und Lindmeier (2017, S.249) in Bezug auf inklusive Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz erste Erkenntnisse über die Praxis durch Befragungen von Berufseinstiegsbegleitern, Lehrkräften und Schulleitungen an drei Schulen heraus. Es wird deutlich, dass die Schulen hier unterschiedliche Wege zum Erreichen ähnlicher Ziele beschreiten (vgl. ebd., S.255). So bieten alle Standorte u.a. verschiedene Maßnahmen an, die schulinterne Angebote implizieren, zum Beispiel durch die Auseinandersetzung mit eigenen Stärken und Schwächen, aber auch die Kooperation mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern und damit verbundenen Praxiserfahrungen in unterschiedlichen Berufsbildern (vgl. ebd., S.252f.). Zu der Herausforderung, die Angebote inklusiv auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der jeweiligen Lernenden auszurichten, liegen divergierende Aussagen durch die Lehrkräfte vor, wobei dies für einige kein Problem darstellt, andere dagegen bewerten die individuellen Bedürfnisse und deren Unterstützung als eher ungünstig (vgl. ebd., S.254). Die Befunde zur Perspektive der Jugendlichen bezogen auf die Berufsorientierung stehen noch aus (vgl. ebd., S.255). Im Hinblick auf die Berufsvorbereitung an Förderschulen liegen gegenwärtig keine Forschungsergebnisse vor.

Weil bislang keine einheitlichen Konzepte bezogen auf die Berufsvorbereitung von Heranwachsenden mit Unterstützungsbedarf ESE bestehen, wird im Folgenden allgemein auf die Berufswahlorientierung, wie auch Berufs- und Betriebspraktika eingegangen. Hierbei handelt es sich um mögliche Maßnahmen der Berufsorientierung in der inklusiven und separativen Sekundarstufe I.

### 4.1.1 Berufswahlorientierung

Allgemein lässt sich Berufsvorbereitung und Berufswahlorientierung in der Sekundarstufe I in der sogenannten Arbeitslehre mit dem zentralen Ziel der Berufswahlreife verorten. Hierbei handelt es sich um ein konkretes schulisches Lernfeld, das in Deutschland mit unterschiedlichen Bezeichnungen und in verschiedenen Realisierungsformen der inklusiven, wie auch separativen Beschulungsformen angesiedelt ist. Dabei kann es sich um ein spezifisches Fach handeln, andererseits können Aspekte der Berufswahlorientierung prinzipiell aber auch in jedem Unterrichtsfach thematisiert werden (vgl. Stein, 2011c, S.237). Die Berufswahlorientierung in der Schule bereitet auf die Arbeitswelt vor und bietet zugleich Einblicke in das Berufsleben. Sie beginnt bestenfalls im siebten Schuljahr und erfordert insbesondere bei emotional und sozial beeinträchtigten Jugendlichen eine besondere Hilfe (vgl. ebd., S.237f.; Fasching & Niehaus, 2008, S.732; MAGS NRW, 2012, S.10). Hierzu gehören vor allem eine enge Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Bundesagentur für Arbeit, Jugendhilfeeinrichtungen, Berufsschulen, von Trägern berufsvorbereitender Maßnahmen, Ausbildungsbetrieben, aber auch den Erziehungsberechtigten (vgl. Fasching & Niehaus, 2008, S.732; Neukäter & Wittrock, 2004, o.S.).

Um den vielfachen Problemen im Hinblick auf die Berufswahl dieser Schülerinnen und Schüler (vgl. Kapitel 5) entgegenzuwirken, ist eine intensive Berufswahlorientierung mit dem Ziel umfassender Informationen über alle relevanten Berufsbereiche eine grundlegende Voraussetzung für die Gestaltung und Umsetzung einer realistischen Berufs- und Lebensperspektive. Durch die Berufswahlorientierung sollen die Heranwachsenden dazu befähigt werden, eigene Entscheidungen im Hinblick auf den Übergang ins Erwerbsleben vorzubereiten und selbstverantwortlich zu treffen (vgl. Fasching & Niehaus, 2008, S.732). Neben dem Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten über unterschiedliche fachliche Felder hinweg, ist hier zunehmend die Berücksichtigung der Förderung von Schlüsselqualifikationen getreten, nämlich übergreifende Sach-, Methoden, Sozial- und Selbstkompetenz, die auch im Berufsleben deutlich sichtbar an Bedeutung gewinnen (vgl. Stein, 2011c, S.238). Hierzu gehören nach Fasching und Niehaus (2008, S.732f.) eine Fülle an einzelnen Kompetenzen und Qualifikationen, u.a. das selbstständige Planen und Organisieren der Berufswahl, das eigenständige Erkunden und realistische Beurteilen der individuellen Interessen und Fähigkeiten, die Teamfähigkeit bei der Auseinandersetzung mit Berufswahlpartnerinnen und -partnern und das eigenständige Orientieren und Erkunden der beruflichen Möglichkeiten. Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen entwickeln während der Berufswahlorientierung oft erstaunliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, zumal sich ihnen hier Wege auftun, soziale

und leistungsgerechte Anerkennung zu finden, die ihnen in den traditionellen Lernfächern aufgrund vorhandener Defizite selten zuteilwird. Als Lernwege werden in den Lehrplänen der unterschiedlichen Bundesländer unter anderem Projektmethoden, Projektwochen, Fallstudien, Rollenspiele, Betriebs- und Arbeitsplatzerkundungen sowie Betriebspraktika unter Anleitung und persönlicher Betreuung von Lehrkräften empfohlen (vgl. Neukäter & Wittrock, 2004, o.S.).

#### 4.1.2 Berufs- und Betriebspraktika

Die Entwicklung eines realistischen Selbstkonzepts ist die Voraussetzung für eine tragfähige Berufswahlentscheidung für Jugendliche mit Unterstützungsbedarf der ESE und kann vor allem durch einen stärkeren Berufsbezug ermöglicht werden. Vor allem Berufs- und Betriebspraktika unterstützen und festigen dabei die realistische Berufswahlentscheidung (vgl. KMK, 2000, S.27; Fasching & Niehaus, 2008, S.733).

Durch Praktika können sich die Jugendlichen in ihren sozialen Fähigkeiten und der Sicherheit im Umgang mit neuen Situationen und Personen erproben sowie ein klares Bild über Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten erhalten. So stärken praktische Bewährungsungen in der Konfrontation mit verschiedenen Berufsbildern unter realitätsgerechten Bedingungen das Selbstvertrauen der Jugendlichen, was sich positiv auf die Lernmotivation (vgl. Kapitel 3.2.1) auswirken kann (vgl. Fasching & Niehaus, 2008, S.733; Stein, 2011c, S.240). Die jungen Menschen lernen weiterhin, sich in die vorgegebenen Bedingungen der Arbeitswelt einzuordnen und auch die dort erforderliche Arbeitshaltung einzuüben. Gleichzeitig erhalten sie hier ein realistisches Bewährungsfeld für ihr emotionales und soziales Handeln, indem sie Kooperations- und Kommunikationsformen, wie auch Konfliktlösungsstrategien in neuen Situationen üben können (vgl. KMK, 2000, S.27).

#### 4.2 Nachschulische, berufsvorbereitende Maßnahmen

Wenn nach der Schule keine Ausbildungsreife vorliegt oder junge Menschen keine Vorstellung darüber haben, in welchem Bereich sie arbeiten möchten, besteht gegenwärtig ein Netzwerk berufsvorbereitender Maßnahmen, was sich in den letzten Jahrzehnten regional zum Teil sehr unterschiedlich entwickelt hat (vgl. Myschker & Stein, 2018, S.425). Der Personenkreis und die Anforderungen dieser Maßnahmen werden grundlegend in Abschnitt 2 der Berufsausbildungsvorbereitung des neuen Berufsbildungsgesetzes (kurz: BBiG) von 2005 unter § 68 wie folgt definiert:

„Die Berufsausbildungsvorbereitung richtet sich an lernbeeinträchtigte oder sozial benachteiligte Personen, deren Entwicklungsstand eine erfolgreiche Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf noch nicht erwarten lässt. Sie muss nach Inhalt,

Art, Ziel und Dauer den besonderen Erfordernissen des [...] Personenkreises entsprechen und durch umfassende sozialpädagogische Betreuung und Unterstützung begleitet werden.“ (BMJV, 2005, o.S.)

Im Wesentlichen sollen diese Maßnahmen insbesondere für Heranwachsende mit Verhaltensstörungen auf die Festigung der bereits in der Schule erworbenen emotionalen und sozialen Kenntnisse abzielen, die für das Gelingen einer beruflichen Integration erforderlich sind. Sie stellen demnach eine Unterstützung dieser jungen Menschen beim Erwerb der berufsbezogenen Kenntnisse und Fähigkeiten dar und bieten Hilfen für schwierige Kommunikations- und Kooperationssituationen in den Betrieben (vgl. KMK, 2000, S.28; Fasching & Niehaus, 2008, S.734).

Seitens der Bundesländer werden an beruflichen Schulen verschiedene berufsvorbereitende Maßnahmen angeboten, darunter das Berufsvorbereitungsjahr (kurz: BVJ) und das Berufsbildungsgrundjahr (kurz: BGJ) (vgl. Niehaus & Jäger, 2009, S.153). In der vorliegenden Arbeit werden ausschließlich die Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (kurz: BvB) in den Blick genommen, die von der Bundesagentur für Arbeit zur Verfügung gestellt und von verschiedenen Bildungsträgern durchgeführt werden, um jungen Menschen die Aufnahme einer Berufsausbildung zu erleichtern (vgl. ebd., S.154). Weiterhin sind aber auch alle anderen Maßnahmen für Jugendliche mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen relevant, die im Einzelnen bei Niehaus und Jäger (2009) nachzulesen sind.

Das Konzept der BvB basiert auf dem § 61 SGB III und soll eine Ergänzung zu den schulischen Vorbereitungsangeboten bieten, um jungen Menschen die Aufnahme einer Berufsausbildung zu erleichtern (vgl. ebd.; Myschker & Stein, 2018, 426). Diese Maßnahmen richten sich demnach u.a. an Jugendliche mit mangelnder Ausbildungsreife oder fehlender Berufseignung, jungen Menschen mit Lernbeeinträchtigung oder sozial benachteiligten jungen Menschen (vgl. ebd.). Ziel nach dem Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 61, 61a SGB III (2009) ist es, den Heranwachsenden durch die BvB die Möglichkeit zu geben, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich einer möglichen Berufswahl zu überprüfen und zu bewerten, sich im Spektrum geeigneter Berufe zu orientieren und eine Berufswahlentscheidung zu treffen. Weiterhin werden den Jugendlichen hier die erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Aufnahme einer beruflichen Erstausbildung oder einer Beschäftigung vermittelt. Die Teilnehmenden sollen möglichst nachhaltig in den Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt integriert werden (vgl. BA, 2009, S.1). Für Heranwachsende ohne Schulabschluss besteht hier zudem die Möglichkeit, diesen nachzuholen (vgl. BA, 2017, S.2). Die BvB sind insgesamt in eine Orientierungs- und Motivationsphase, eine Vertiefungsphase, wie auch eine Ablösungs- und Übergangsphase

gegliedert, wobei hier unterschiedliche Zeitausrichtungen durch differenzierte Intensitätsstufen möglich sind (vgl. Myschker & Stein, 2018, S.426).

### 4.3 Berufsausbildung

„Im Lebenslauf eines Jugendlichen mit Verhaltensstörungen ist der Übergang in Ausbildung und Beruf von entscheidender Bedeutung. Der neue Lebensabschnitt wird als eine Chance zum Neubeginn betrachtet“ (Neukäter & Wittrock, 2004, o.S.). Allgemein tendiert die Gesellschaft dazu, Schulabgängerinnen und -abgängern mit Verhaltensstörungen geringere Berufschancen einzuräumen als den übrigen Schulabgängerinnen und -abgängern. So werden Berufe, die höhere Leistungsfähigkeiten voraussetzen, oft ausgeklammert, weil man es diesen Heranwachsenden durch ihre individuellen und sozialen Probleme nicht zutraut. Andererseits machen Lehrerinnen und Lehrer sowie Fachkräfte der Bundesagentur für Arbeit aber immer wieder die Erfahrungen, dass der grundlegende Wechsel der Lebenssituation auch positive Chancen bieten kann. So sind die Jugendlichen häufig motiviert, sich in neuen, beruflichen Anforderungen zu erfahren und zu beweisen. Gleichzeitig kann sich das soziale Verhalten durch das Ablösen der Schülerinnen- und Schülergruppe mit ihren zum Teil eingefahrenen Erwartungen und durch die neue Position in der Gruppe der Arbeitskolleginnen und -kollegen stabilisieren. Auch das Gefühl der zunehmenden Unabhängigkeit trägt oft dazu bei, bisherige Konflikte mit Eltern, Lehrkräften oder Erzieherinnen und Erziehern zu verringern (vgl. ebd.).

Die berufliche Ausbildung junger Menschen mit Verhaltensstörungen kann im Anschluss an eine berufsvorbereitende Maßnahme, aber zum Teil auch direkt nach der Schule erfolgen. Als Ausbildungsmöglichkeiten stehen den Jugendlichen die Qualifizierung und Lehrausbildung in Berufsbildungswerken, in beruflichen Bildungs- und Rehabilitationszentren, Lehrwerkstätten, aber auch im Rahmen der dualen Ausbildung in (außerbetrieblichen) Betrieben und (Förder-) Berufsschulen zur Auswahl (vgl. Fasching & Niehaus, 2008, S.734; KMK, 2000, S.27; Myschker & Stein, 2018, S.426). Vor dem Hintergrund dieser Arbeit werden vor allem die dualen Ausbildungen in einzelnen Betrieben, wie auch außerbetrieblichen Einrichtungen und an (Förder-) Berufsschulen sowie Berufsbildungswerken in den Blick genommen. Diese Schwerpunktsetzung bedeutet nicht, dass die anderen Ausbildungsmöglichkeiten weniger wichtig für Heranwachsende mit Beeinträchtigungen im Verhalten sind.

Das Ausbildungssystem in Deutschland zeichnet sich generell durch seine duale Struktur ab, wobei die Ausbildung zum einen im Betrieb und zum anderen in der Berufsschule stattfindet. Auf diese Weise werden Vorteile der betrieblichen, praxisorientierten und der schulischen,

theoriegeleiteten Ausbildung kombiniert. In den Betrieben lernen die Heranwachsenden zum einen, mit technischen Neuheiten zu arbeiten, aber zugleich auch die „soft skills“ des Betriebslebens generell kennen (vgl. Niehaus & Jäger, 2009, S.145). In der Schule wird weiterhin das Basiswissen und die Theorie vermittelt, wodurch sichergestellt werden soll, dass die Flexibilität der Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger gewahrt wird, um nicht nur spezifische Anforderungen der einzelnen Betriebe zu erlernen, sondern ihnen ein breites Spektrum an Wissen zur Verfügung zu stellen (vgl. ebd., S.146). Besonders der Unterricht an den Berufsschulen fällt Jugendlichen mit Verhaltensstörungen immer wieder schwer, da sie zum Teil durch Schulmüdigkeit weniger motiviert sind, sich mit den theoretischen Fragen auseinanderzusetzen, weshalb hier eine besondere Gestaltung des schulischen Ausbildungsteils notwendig ist. Im Hinblick auf die Inklusion an Regelberufsschulen zeigen u.a. die Befunde von zwei Forschungsprojekten von Kranert und Stein (2017, S.271f.), dass es zur weiteren Etablierung und inhaltlichen Fundierung hier noch erhebliches Entwicklungspotential vorliegt. So ist vor allem bezogen auf den Unterstützungsbedarf ESE hier die Ausbildung einer verstehenden Haltung zum Komplexitätszusammenhang von Verhalten und Erleben in schulischen Situationen seitens der Lehrkräfte erforderlich. Aber auch für Sonderpädagoginnen und -pädagogen ist eine Aktualisierung und Adaption der Kompetenzen für die Aufgaben der Unterstützung zum Lernort der beruflichen Schulen erforderlich. „In Kooperation mit sonderpädagogischen Institutionen – Förderzentren oder Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung – kann es über wechselseitigen Austausch gelingen, Handlungskonzepte für die ‚inklusive‘ Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen an beruflichen Schulen zu entwickeln“ (ebd., S.272). Nach Neukäter und Wittrock (2004, o.S.) hat es sich weiterhin als günstig erwiesen, dass in den Berufsschulen spezifische, separative Förderkurse und -klassen eingerichtet werden. Im Allgemeinen sollte die Ausbildung hier so organisiert sein, dass der Praxisteil hoch angesetzt und dass zu theoretischen Fragen induktiv, ausgehend von konkreten Problemen, hingeführt wird.

Duale Berufsausbildungen in außerbetrieblichen Einrichtungen (kurz: BaE) stellen eine Besonderheit dar. Diese sind für junge Menschen gedacht, die den Anforderungen eines Betriebes in der freien Wirtschaft noch nicht genügen können, die aber auch nicht der komplexen Betreuung und Förderung eines Berufsbildungswerkes bedürfen (vgl. Myschker & Stein, 2018, S.427). In Einrichtungen überbetrieblicher Ausbildungen arbeiten Ausbilderinnen und Ausbilder, Lehrkräfte, wie auch Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im Team zusammen. Sie sind darin geschult, die Defizite und Schwierigkeiten der Jugendlichen zu berücksichtigen und sie beim Besuch der Berufsschule zu unterstützen.



Die Ausbildung kann nach einem Jahr in einem Außenbetrieb weitergeführt oder in der überbetrieblichen Einrichtung abgeschlossen werden. Diese Form der Ausbildung bezieht sich auf das Konzept der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung<sup>2</sup> (vgl. ebd.).

Für junge Menschen, denen weder eine betriebliche noch eine überbetriebliche Ausbildung zugemutet werden kann, sind Berufsbildungswerke als überregionale Einrichtungen etabliert worden. Hierbei handelt es sich um Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation, die zwar im dualen System ausbilden, aber realiter ein integriertes System darstellen, in dem sich Ausbildungswerkstätten, private oder staatliche Berufsschulen, begleitende soziale Dienste, wie zum Teil auch Wohnmöglichkeiten befinden. Aber auch eine praktische Ausbildung in einem Betrieb ist hier möglich. In Berufsbildungswerken werden demzufolge, neben berufsvorbereitenden Maßnahmen, Ausbildungen für Menschen mit Behinderung nach

§ 66 BBiG zu Fachpraktikerinnen und Fachpraktikern angeboten, deren Inhalte aus anerkannten Berufsausbildungen entwickelt werden und theoriereduziert sind (vgl. BMJV, 2005, o.S.; Myschker & Stein, 2018, S.428).

Im berufsbildenden Bereich zielt die sonderpädagogische Förderung, unabhängig von der jeweiligen Ausbildungsmöglichkeit, im Wesentlichen auf die Festigung erworbener emotionaler und sozialer Kompetenzen ab. Demnach dient sie der Unterstützung der Jugendlichen beim Erwerb berufsbezogener Kompetenzen und Fertigkeiten. Gleichzeitig bietet sie Hilfen in schwierigen Kommunikations- und Kooperationssituationen in den Ausbildungsbetrieben. Hierzu ist eine enge Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der berufsbildenden Schulen, den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, wie auch den Ausbilderinnen und Ausbildern in den Betrieben unerlässlich (vgl. KMK, 2000, S.28).

---

<sup>2</sup> Eine ausführliche Beschreibung dessen findet sich bei Grimm und Vock (2007, S.12).

## 5 Fragestellung und Ziel dieser Arbeit

Im Hinblick auf die Diskussionen und der Frage danach, welcher Beschulungsort für die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit dem Unterstützungsbedarf ESE durch die schulische Erziehungshilfe in der Separation und Inklusion günstiger ist, liegen keine umfangreichen Forschungsbefunde vor (vgl. Textor, 2008, S.88). So resümieren Ellinger und Stein (2018, S.105) in ihrem Review zu Effekten inklusiver Beschulung zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt ESE, dass die Diskussion um Integration bzw. Inklusion verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler in den Regelschule derzeit auf der Basis einer ausgesprochen dünnen empirischen Befundlage stattfindet, die nur teilweise die Perspektive und die Erfahrungen der Betroffenen in den Blick nimmt. Dies wurde auch in den drei zuvor dargestellten Kapiteln der vorliegenden Arbeit deutlich. Besonders zu bildungsbiographischen Erfahrungen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt ESE und in diesem Zusammenhang mit dem schulorganisatorischen Aufbau, der konzeptionellen Gestaltung oder der Effektivität dieser Schulform gibt es kaum Forschungsbeiträge (vgl. Willmann, 2008, S.695; Stein, 2011a, S.326).

Diese Forschungslücke ist anlässlich des zehnten Jahrestages nach der Ratifizierung der UN-BRK Schwerpunkt dieser Arbeit, da inzwischen erste Schülerinnen und Schüler ihre Schulzeit in inklusiven Settings beendet haben. So sind gegenwärtig erste retrospektivische Vergleiche der bildungsbiographischen Erfahrungen junger Menschen mit Unterstützungsbedarf ESE, die inklusiv und/oder separativ beschult wurden, möglich.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich für die vorliegende Abschlussarbeit die forschungsleitende Fragestellung:

*Welche bildungsbiographischen Erfahrungen haben ehemalige Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf ESE an verschiedenen Bildungsorten gemacht und inwiefern unterscheiden sich diese im Kontext segregierender und inklusiver Bildungsangebote?*

Die Beantwortung der Fragestellung zielt demnach darauf ab, die zentralen bildungsbiographischen Erfahrungen von den ehemaligen Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf die Beschulungsorte herauszustellen und miteinander zu vergleichen. Danach können erste Hypothesen aufgestellt werden, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede die einzelnen Schulsettings bieten.

## 6 Qualitative Forschungsmethodik

In diesem Kapitel wird die zugrundeliegende qualitative Forschungsmethodik hinsichtlich der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung dieser Abschlussarbeit beschrieben.

### 6.1 Begründung der Forschungsmethode

Wenn es um das Herausstellen biographischer Erfahrungen geht, die in erster Linie mit den subjektiven Sichtweisen und Erlebnissen einhergehen, liegt die qualitative Forschung besonders nahe (vgl. Jung, 2017, S.67). Nach Flick et al. (2017) hat die qualitative Forschung den Anspruch, „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (S.14). Demnach interessiert sie sich vor allem für die Subjektivität des Forschungsgegenstandes und orientiert sich hier an dem Alltagswissen der untersuchten Personen. Damit möchte sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeiten beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen (vgl. ebd., S.14; S.23; Hug & Poscheschnik, 2010, S.89). In Abgrenzung zu quantitativen, standardisierten Methoden, die bereits über eine feste Vorstellung zu den gesuchten Gegenständen verfügen müssen, um Erhebungsinstrumente zu konzipieren, ist die qualitative Forschung für das „Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten“ (Flick et al., 2017, S.17) offen.

Durch den Einsatz wirklichkeitsnaher Methoden, die vor allem mit nicht- oder teilstandardisierten Instrumenten wie narrativen Interviews oder offenen Beobachtungen arbeiten, lassen qualitative Forschungsmethoden den Forschenden, wie auch den untersuchten Personen Raum, um jeweils fall- und situationsspezifisch umfangreiche Details des untersuchten Sachverhaltes mit in die Datenerhebung einzuschließen. Die Offenheit des Vorgehens kann so eine optimale Annäherung an den Untersuchungsgegenstand gewährleisten und Gelegenheiten bieten, dass auch neue und unerwartete Inhalte zutage treten (vgl. Döring & Bortz, 2016, S.322). Demnach ist eine qualitative Forschung besonders dort zu empfehlen, wo es sich um die Erschließung eines bislang wenig erforschten Wirklichkeitsbereichs handelt. So lassen sich dadurch erste Informationen zu Hypothesenformulierungen für anschließende, standardisierte und repräsentative Erhebungen gewinnen, weshalb die qualitative Forschung auch als hypothesengenerierendes Verfahren bezeichnet wird (vgl. ebd.; Flick et al., 2017, S.23ff.).

### 6.2 Datenerhebung

In diesem Kapitel wird die spezifische Forschungsmethode des narrativen Interviews beschrieben, die in dieser Abschlussarbeit zielführend für die Beantwortung

der Fragestellung sein soll. Weiterhin werden der Feldzugang und die Stichprobenbeschreibung sowie die spezifische Interviewdurchführung dargestellt.

#### 6.2.1 Das narrative Interview

Um das Forschungsvorhaben umzusetzen und um die formulierten Fragestellungen zu beantworten, wurde die qualitative Forschungsmethode des narrativen Interviews gewählt. Es stellt eine besondere Form des offenen Interviews dar, das von Schütze (1977) entwickelt wurde und vorrangig in der Biographie- und Lebenslaufforschung Anwendung findet (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S.338f.). Daher erschien es methodisch im Hinblick auf bildungsbiographische Erfahrungen als besonders geeignet.

„In der gemeinsam mit dem potentiellen Erzähler herausstellenden Interviewsituation wird der Informant [im narrativen Interview] darum gebeten und darin unterstützt, seine eigenen Erlebnisse als Geschichte zu erzählen“ (Glinka, 2016, S.11). Hierbei geht es in der Regel um Erlebnisse mit interessierenden lebensgeschichtlichen, alltäglichen, situativen und/oder kollektiv-historischen Erlebnisabläufen, in welche die Erzählerin oder der Erzähler selbst verwickelt war (vgl. ebd.). Bei dieser Erhebungsmethode werden somit vor allem Erzählungen der Befragten erwartet, da „Erzählungen eigens erlebter Erfahrungen [...] diejenigen vom thematisch interessierendem faktischen Handeln abgehobene sprachliche Texte [sind], die diesem am nächsten stehen und die Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns auch unter der Perspektive der Erfahrungsrekapitulation in beträchtlichem Maße rekonstruieren“ (Schütze, 1977, S.1). Die Betonung des Erzählprinzips im narrativen Interview hat nach Lamnek und Krell (2016, S.339) zwei methodologische Vorteile: Zum einen kommen die Erzählungen in ihrer Struktur den Orientierungsmustern des Handelns am nächsten und zum anderen beinhaltet das Erzählen implizit eine retrospektive Interpretation des erzählten Handelns.

Gemäß der methodologischen Prämisse, dass in der qualitativen Forschung kein von der Forscherin oder des Forschers grundsätzlich entwickeltes theoretisches Konzept der Datenerhebung vorausgehen darf, enthält das narrative Interview im Wesentlichen die Relevanzsysteme der Erzählerin oder des Erzählers. Aus diesem Grund findet es vor allem in der Biographie- und Lebenslaufforschung Anwendung, weil die subjektive Systematisierung und strukturierenden Konzepte der Handelnden von vergangenem Handeln hier im Vordergrund stehen (vgl. ebd., S.341).

In Anwendung an das Erzählkonzept lässt sich das narrative Interview insgesamt in fünf verschiedene Phasen gliedern. In einer ersten *Erklärungsphase* sollten die Befragten über die Besonderheiten und Funktionen des narrativen Interviews informiert werden, weshalb es hier wichtig ist zu verdeutlichen, was mit dem Begriff „Erzählung“ gemeint ist. Gleichzeitig erfolgt hier ebenfalls die Thematisierung allgemeiner, technischer Modalitäten des Interviews. In der darauffolgenden *Einleitungsphase* wird zwischen Interviewter/Interviewtem und Interviewerin/Interviewer zu erklären versucht, unter welchen Aspekten selbst erlebte Ereignisse erzählt werden sollen. Es schließt sich dann die eigentliche *Erzählphase* der oder des Befragten an, die von Pausen und Schweigen unterbrochen sein kann. Die Interviewerin oder der Interviewer beschränkt sich hier auf die Rolle als interessierte Zuhörerin oder interessierter Zuhörer und unterstützt die Erzählung durch gelegentliche aufmunternde verbale Äußerungen oder nonverbale Gesten. In einer *ersten Nachfragephase* schließen sich dann im Verlauf der Erzählung unklar gebliebene Fragen oder Widersprüchlichkeiten (erzählintern) an, die hier geklärt werden können. Insbesondere wird an dieser Stelle wieder auf die narrative Kompetenz der Befragten zurückgegriffen und zusätzliches Erzählpotential soll ausgeschöpft werden (vgl. ebd., S.340f.; Glinka, 2016, S.147, Rosenthal et al., 2006, S.24). Hieran kann sich eine *zweite Nachfragephase* anschließen, die sich an den formulierten Relevanzkriterien der Forscherin oder des Forschers orientiert. Entsprechend werden erzählexterne Fragen zu interessierenden Themen gestellt, die noch nicht erwähnt wurden (vgl. Rosenthal et al., 2006, S.24).

Es ist zu erwarten, dass bei der narrativen Interviewarbeit Kinder und Jugendliche dabei sein können, die bisher noch nicht die Gelegenheit bekommen haben, über ihre Biographien zu sprechen oder noch nicht die Erfahrung machen konnten, dass ihre Erlebnisse von anderen als erzählenswert empfunden werden können. Aus diesem Grund kann es ihnen schwerfallen, der Erzählaufforderung nachzukommen oder sich an bestimmte Ereignisse zurück zu erinnern (vgl. Rosenthal et al., 2006, S.205). Nach Rosenthal et al. (2006, S.205) kann hier eine Aufhebung der Sprachlosigkeit mittels Detaillierungsfragen erfolgen. „Bei narrativen Detaillierungsfragen werden einzelne Schritte in Handlungsabläufen im Detail erfragt, um so gemeinsam mit den Interviewten Geschichten über die Erlebnisse zu gestalten“ (ebd.).

## 6.2.2 Feldzugang und Stichprobenbeschreibung

Für den Zugang zum empirischen Feld wurde ein Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen gewählt, das als Bündelschule für Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zuständig ist. Es wurde angenommen, dass diese Bildungseinrichtung

über Kontaktmöglichkeiten zu Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf ESE verfügt, die zuvor inklusiv oder separativ beschult worden sind. Vor allem wurde darauf gehofft, dass die Schulleitung und die Lehrkräfte die Rolle sogenannter Gatekeeper einnehmen würden (vgl. Reinders, 2005, S.139f.), um den Kontakt mit der Interessensgruppe herzustellen. Als Einschlusskriterium galt, dass bei den Jugendlichen während ihrer Schulzeit ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf ESE nachgewiesen wurde und sie eine inklusive oder separative Schulform besucht haben.

Durch diese Methode war insgesamt eine Kontaktaufnahme zu sechs Jugendlichen möglich, mit denen persönliche Gespräche geführt wurden, um das Forschungsvorhaben vorzustellen. Fünf der sechs Heranwachsenden erklärten sich daraufhin zur Teilnahme an biographisch-narrativen Interviews bereit. Bei der Studienpopulation (n=5) handelt es sich um vier männliche und eine weibliche Jugendliche im Alter zwischen 18 und 19 Jahren. Vier der fünf Befragten haben im vergangenen Jahr die Schule verlassen und besuchen seitdem das Berufskolleg oder das angegliederte Berufsbildungswerk, eine Befragte besucht letzteres schon im zweiten Jahr. Drei der fünf Jugendlichen absolvieren zum Zeitpunkt der Befragung eine berufsvorbereitende Maßnahme, die anderen beiden eine duale Berufsausbildung. Bei allen Heranwachsenden liegt gemäß §15 der Ausbildungsordnung für Sonderpädagogische Förderung (kurz: AO-SF) ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf ESE vor (vgl. MSW NRW, 2014, o.S.) und es sind externalisierende, wie auch internalisierende Verhaltensstörungen diagnostiziert. Im Hinblick auf die Schullaufbahn wurden alle in eine Grundschule eingeschult, die vier der fünf Befragten bis zum Ende der vierten Klassenstufe besucht haben. Ein Befragter wechselte bereits während dieser Zeit an eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE, die er bis zum Ende der neunten Klasse besucht hat. Ein weiterer Jugendlicher wechselte nach dem sechsten Schuljahr von einer Hauptschule auf eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache, die er dann ebenfalls bis zum Ende der zehnten Klasse besuchte. Weiterhin wurde ein junger Mann neben verschiedenen inklusiven Bildungseinrichtungen zu drei Zeitpunkten in Klinikschulen und weiterhin an einer Förderschule (Schwerpunkt nicht bekannt) beschult. Die anderen beiden Befragten wurden durchgängig bis zum zehnten Schuljahr an inklusiven Schulen unterrichtet. In Tabelle 1 wird die Studienpopulation übersichtsartig deskriptiv dargestellt.

## 6.2.3 Beschreibung der Durchführung

Die Durchführung der Interviews erfolgte in der zweiten Maiwoche 2019 in einem Besprechungsraum des Berufskollegs während der jeweiligen Unterrichtszeiten der

**Tab. 1:** Deskriptive Beschreibung der Studienpopulation

Befragte/r	Alter	m/ w	Besuchte Schulformen und Berufsbildungseinrichtungen
B1	18	m	Grundschule, Förderschule ESE, Berufsbildungswerk (BvB)
B2	18	m	Grundschule, zwei Hauptschulen, Förderschule Sprache, Berufsbildungswerk (BvB)
B3	18	m	Grundschule, Gymnasium, Realschule, Waldorfschule, zwei Kliniken, Förderschule, Berufskolleg (Ausbildung Gärtner)
B4	19	w	Zwei Grundschulen, Hauptschule, Berufsbildungswerk (BvB, Ausbildung Fachpraktikerin für Bürokommunikation)
B5	18	m	Versuchsschule, Berufsbildungswerk (BvB)

Jugendlichen. So wurde gewährleistet, dass sich alle Befragten in einer für sie bekannten und vertrauten Umgebung befanden und keinem zusätzlichen Aufwand für das Gespräch ausgesetzt waren. Durch eine gewohnte Umgebung in Verbindung mit dem Befragungsthema, mit dem die Heranwachsenden sehr vertraut sind, erfährt die Interviewpartnerin oder der Interviewpartner einen Expertenstatus, was ihr oder ihm das Antworten erleichtert (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S.374). Alle Jugendlichen wurden zu Beginn noch einmal über das Forschungsvorhaben, die Interviewform und die allgemeinen, formalen Modalitäten der Anonymität, der Aufzeichnung des Gesprächs und auch der Transkription aufgeklärt (vgl. ebd., S.340). Nachdem offene Fragen dazu geklärt wurden, erfolgte im Anschluss daran gemäß den Schritten eines narrativen Interviews die Einleitungsphase, in der die verschiedenen Erfahrungen und Erlebnisse der Schulzeit, wie auch die Erzählaufforderung durchgeführt wurden. Die Erzählaufforderung entsprach hier dem Erinnern an die Einschulung bzw. den ersten schulischen Erfahrungen, da die Erinnerungen an die Einschulung teilweise Schwierigkeiten bereiteten. Anschließend erfolgten dann die Erzählphase, sowie die erste und zweite Nachfragephase (vgl. Kapitel 7.2.1). Alle Phasen wurden mit Hilfe eines Tonbandgerätes aufgezeichnet. Zur Orientierung des Ablaufs nutzte die Forscherin einen entwickelten Leitfaden (siehe Anhang A.1), um nach den einzelnen Schritten des Interviews entsprechend zu handeln. Alle Interviews umfassten durchschnittlich eine Zeitdauer von 40 bis 60 Minuten. Für den Zeitraum der Forschungsarbeit werden die erhobenen Daten gespeichert und nach Abschluss gelöscht. Die Verwendung von Namen und Städten erfolgt ausschließlich anonymisiert.

### 6.3 Datenaufbereitung

Alle durchgeführten Interviews sind im Anschluss mit Hilfe des Transkriptionsprogrammes „f4transkript“ in

Textform gebracht worden. Hierbei wurde das Datenmaterial, das im Original als Audiodatei vorliegt, verschriftlicht und so in eine lesbare Form gebracht. Da nicht nur die gesprochenen Sätze transkribiert werden, sondern auch nonverbale Aspekte des Gesprächs, wie Emotionen, Pausen oder Unterbrechungen, müssen bestimmte Regeln herausgearbeitet werden (vgl. Lamnek & Krell, 2016, S.379f.). Bei der Transkription dieser Arbeit wurden dafür folgende Regeln nach Kuckartz (2016, S.1ff.) zur Orientierung verwendet:

- Das Gesprochene wird wortwörtlich transkribiert. Vorhandene Dialekte werden nicht mit transkribiert, sondern möglichst genau ins Hochdeutsche übersetzt.
- Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d.h. an das Schriftdeutsch angenähert (z.B. aus „ne’m“ wird „einem“). Die Satzform, bestimmte und unbestimmte Artikel usw. werden auch dann beibehalten, wenn sie Fehler enthalten.
- Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (...) markiert. Entsprechend der Länge der Pause werden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt, längere Pausen werden entsprechen der Dauer als Zahl (4) in Sekunden angegeben.
- Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichungen gekennzeichnet und sehr lautes Sprechen wird durch Schreiben in Großbuchstaben kenntlich gemacht.
- Einwürfe und Lautäußerungen (z.B. mhm) der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
- Non-verbale Aktivitäten und Äußerungen werden in Doppelklammern notiert (z.B. ((lacht))).
- Unverständliche Wörter werden durch (unv.) kenntlich gemacht.
- Satzabbrüche werden durch einen Schrägstrich (/) und Überlappungen durch zwei Schrägstriche (//) markiert.
- Alle Angaben, die einen Rückschluss auf eine befragte Person erlauben, werden anonymisiert.

Die einzelnen Transkripte sind im Anhang einzusehen (siehe Anhang A.2).

### 6.4 Datenauswertung

Die Transkripte der narrativen Interviews wurden mittels einer Narrationsanalyse qualitativ ausgewertet.

„Unter Narrationsanalyse versteht man [allgemein] eine Gruppe von qualitativen Auswertungsmethoden zur Untersuchung von Erzählungen bzw. Narrationen über Lebensereignisse. Narrationsanalysen sind insbesondere für die Auswertung biographischer Interviews geeignet. Ziel ist es, über die Inhalte sowie die Art und

Weise der Erzählung Rückschlüsse auf die Person des Erzählers anzustellen.“ (Poscheschnik, 2010, S.1)

So wird hier das narrative Interview nicht als Tatsachenbericht verstanden, sondern als „subjektiv gefärbte Konstruktion“ (ebd.). Das ursprünglich objektive Ereignis wird durch die Befragten auf eine bestimmte Art und Weise subjektiv erlebt, wobei das Erlebnis im Prozess des Erzählens zur Darstellung gelangt. Die Narration der Interviewten enthält demnach in gewisser Weise einen Informationsüberschuss und transportiert neben einem Tatbestand auch immer etwas über das Erleben, die Identität, die Persönlichkeit und das Selbstverständnis. Demnach stehen hier nicht nur die Ermittlung der Inhalte im Fokus (vgl. ebd.).

Da das Ziel der vorliegenden Arbeit keine Fallrekonstruktion ist, wurde hier nicht nach dem für narrative Interviews typischem narrationsstrukturellen Verfahren von Schütz (1983, S.285f.) vorgegangen. Vielmehr sollten an dieser Stelle bildungsbiographische Erfahrungen der Befragten hervorgehoben werden. Die Erzählstruktur war folglich in allgemeiner Form im Hinblick auf die Darstellung der Inhalte von Interesse, indem Probleme mit Erzählaufforderungen, Themenabbrüche und auch der jeweilige Erzählfumfang herausgestellt wurden. Orientierung bot die Auswertungsidee narrativer Interviews von Poscheschnik (2010) und Wiedemann (1986).

Danach wird in einem ersten Schritt die Definition des Datenmaterials vorgenommen. Es wird unterschieden, inwiefern nur narrative Passagen von besonderer Bedeutung sind oder aber der gesamte Text (vgl. Poscheschnik, 2010, S.1; Wiedemann, 1986, S.166). In der vorliegenden Arbeit wurden vor diesem Hintergrund die Transkripte als Ganzes in den Blick genommen und somit auch in einem engeren Sinn nicht-narrative Passagen wie Berichte oder Argumentationen in die Analyse miteinbezogen. So ist nach Flick (2012, S.246) davon auszugehen, dass Erfahrungen auch über andere Darstellungsformen zur Sprache kommen können.

Im Anschluss an diese Definition erfolgte eine Segmentierung der Texte, indem die Transkripte in verschiedene Segmente untergliedert wurden (vgl. Poscheschnik, 2010, S.2; Wiedemann, 1986, S.127; ebd., S.167). Die einzelnen Segmente beziehen sich in der vorliegenden Abschlussarbeit im Hinblick auf die verschiedenen Erzähl- und Nachfragephasen immer auf die Thematisierung der unterschiedlichen besuchten Schulen.

Die eigentliche Auswertung erfolgt anschließend durch ein schrittweises Vorgehen mittels einer inhaltlichen und prozessualen Analyse. So werden an dieser Stelle sowohl die Inhalte der Erzählung als auch die Darstellungsweisen, also auf welche Art und Weise die Inhalte erzählt wurden, zum Gegenstand (vgl. ebd.). Darauf bezogen wurde in dieser Arbeit jedes einzelne Transkript überblicksartig in tabellarischer Form im Hinblick auf die inhaltliche Struktur und die Darstellungsstruktur abgebildet. Die inhaltliche Analyse erfolgte dementsprechend durch eine gegliederte Abbildung der erzählten Erfahrungen an den jeweils unterschiedlichen Beschulungsorten (= thematische Felder) der einzelnen Befragten. Neben der Herausstellung genannter Ereignisse, wurden hier weiterhin die individuellen Ereignisverarbeitungen der einzelnen Jugendlichen und auch Rollen, die sie dabei eingenommen haben, in den Blick genommen (vgl. Wiedemann, 1986, S.130). Die Erzählstrukturanalyse bezog sich hingegen auf die Sequenzierung der einzelnen Transkripte und berücksichtigte die Interviewstruktur. Sie bildet die jeweiligen Inhalte, die Segmente, die Darstellungsweisen der Befragten, sowie die Deutung dessen der Forscherin ab. Die einzelnen Tabellen der Analysen zu den Transkripten sind im Anhang einzusehen (siehe Anhang A.3).

Als Ergebnis dieser Auswertungsmethode kann je nach Zielsetzung der Studie ein einzelner Lebensentwurf rekonstruiert, ein Typus gebildet oder allgemeine Aussagen über eine bestimmte Gruppe getroffen werden (vgl. Poscheschnik, 2010, S.3). Letzteres ist in dieser Arbeit zielführend.



## 7 Ergebnisse

Die Ergebnisse dieser Arbeit basieren auf fünf narrativen Interviews mit dem Schwerpunkt der bildungsbiographischen Erfahrungen, welche die Jugendlichen während ihrer Schulzeit in inklusiven und separativen Beschulungssystemen gemacht haben. Die inhaltliche Darstellung der Ergebnisse erfolgt durch die vier Schwerpunkte 1) Lern- und Unterrichtserfahrungen, 2) Erfahrungen der Lehrer-Schüler-Beziehungen, 3) Soziale Integrationserfahrungen sowie 4) Berufsbildende- und berufsbezogene Erfahrungen und Zukunftsperspektiven, zu denen alle Heranwachsenden etwas erzählt haben. Diese werden in den einzelnen Unterkapitel abgebildet. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Erzählstrukturanalyse der fünf Interviews dargelegt.

### 7.1 Ergebnisse der inhaltlichen Erfahrungen

Die Erfahrungen werden im Folgenden so dargestellt, dass jeweils die Themen der einzelnen vier Schwerpunkte gebündelt werden. Besonders im Hinblick auf die Lern- und Unterrichtserfahrungen der Jugendlichen werden zu Beginn die Aspekte dargelegt, zu denen alle Befragten Erfahrungen mitteilten. Anschließend folgt die Darstellung der Themen, die von den Interviewten in einzelnen Fällen während ihrer Erzählungen in den Blick genommen wurden, aber ebenfalls von Interesse für diese Arbeit sind. Von den Jugendlichen wurden darüber hinaus weitere bildungsbiographische Themen geäußert, wie beispielsweise die Nachmittagsbetreuung, die durch den begrenzten Umfang der vorliegenden Masterarbeit nicht berücksichtigt werden können. Ebenfalls werden die Erzählungen, die nicht primär im Zusammenhang mit den bildungsbiographischen Erfahrungen stehen, wie beispielsweise Therapien und Klinikaufenthalte, bei den Ergebnissen nicht mit dargestellt.

#### 7.1.1 Lern- und Unterrichtserfahrungen

Zu diesem Schwerpunkt werden Erfahrungen von den Jugendlichen abgebildet, die mit dem Lernen und Unterricht einhergehen. Dies sind neben spezifischen Erfahrungen des Unterrichts im Klassenraum und den Lerninhalten in verschiedenen Fächern, die mit dem Lernerfolg und verschiedenen Unterstützungssystemen zusammenhängen, auch einzelne Erfahrungen bezogen auf das Klassenklima und den Unterricht an außerschulischen Lernorte.

#### *Unterrichtsgestaltung, Lerninhalte, Lernerfolg und Unterstützungssysteme*

Alle befragten Jugendliche haben zu Beginn ihrer Schulzeit inklusive Grundschulen bzw. eine inklusive Versuchsschule besucht. Im Hinblick auf den Unterricht und

die Lerninhalte an diesen Beschulungsorten haben die Befragten unterschiedliche Erfahrungen gemacht. So werden von drei Jugendlichen die Fähigkeiten in den jeweiligen Fächern anhand der Noten beurteilt (vgl. Transkript (T): 2:50; T3:20; T4:92). Befragter (B) 3 bewertet seine Schulleistungen während dieser Zeit als relativ gut, indem er gute Noten geschrieben hat: „Also, ähm, ich war immer relativ gut in der Schule, hatte zwar auch mal Tage, wo ich ein bisschen motivationslos war ((lachend)) (okay), aber meine Noten/ meine Noten waren trotzdem immer sehr gut [...]“ (T3:20). Im Gegensatz dazu beurteilen drei der fünf Jugendlichen die Lerninhalte und den Lernstoff an der Grundschule als zu schwer, bei einem weiteren hing es von den jeweiligen Fächern und Themen ab (vgl. T1:306, 312; T2:50; T4:92; T5:27-67). Zwei Jugendliche haben in diesem Zusammenhang die Erfahrung gemacht, eine Jahrgangsstufe zu wiederholen, was von B2 ebenfalls damit begründet wird, dass schlechte Noten vorkamen: „Ich denke mal wegen meinem Notendurchschnitt (hm) (...), dass da auch ein paar schlechte Noten auch vorgekommen sind“ (T2:50). Bei B4 wurden zudem eine Vielzahl verschiedener Diagnostiken durchgeführt, was mit Lernschwierigkeiten, wie auch auffälligen Verhaltensweisen einherging und für die Schülerin prägend war (vgl. T4:16-26). Auch hier wird unter anderem mit schlechten Noten argumentiert: „[...] Wahrscheinlich, weil ich Fünfen geschrieben habe und in den anderen wahrscheinlich besser war und vielleicht dachten sie deswegen erst, dass ich eine Mathe-schwäche oder so hätte, aber dann zum Schluss hatte ich dann doch eine allgemeine Lernschwäche, nicht nur in Mathe, ja“ (T4:92). Neben dem Wiederholen einer Klassenstufe hatten die als zu schwer eingeschätzten fächer-spezifischen Lerninhalte weiterhin zur Folge, dass ein Befragter an eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE wechselte, da dort die Unterrichtsinhalte als weniger schwer eingeschätzt wurden (vgl. T1:308).

Im Hinblick auf die Unterstützungssysteme erhielten zwei Befragte während der Primarstufenzeit differenzierte Lernangebote und Materialien, was beide als positiv bewerten (vgl. T4:104-106; T5:79-81). B4 erzählt in diesem Zusammenhang vom Besuch einer Integrationsklasse an der Grundschule nach der Diagnose einer Lernbehinderung, in der sie vereinfachte Aufgaben erhielt und zusätzlich am wöchentlichen Förderunterricht teilnahm, der ihr gut gefallen hat:

„[...] Und, ähm, dann hatten wir regelmäßig wöchentlichen Förderunterricht auch (ja). In so einer kleinen Gruppe mir vier, fünf Leuten sage ich mal. Und, ähm, ja, das war alles sehr gut. Also ich bin dann in so eine Integrationsklasse gekommen (okay) [...]“ (T4:34)

Vier der fünf Jugendlichen besuchten zu Beginn der Sekundarstufe I einen inklusiven Beschulungsort, an dem zwei bis zum Übergang an das Berufskolleg beschult wurden. Auch hier machten die Heranwachsenden differente Erfahrungen mit dem Unterricht, den Lerninhalten der verschiedenen Fächer und dem damit einhergehenden Lernerfolg zum Teil durch Unterstützungsmaßnahmen. Drei der jungen Menschen fiel das Lernen vor Ort dann leichter, wenn Lerninhalte thematisiert wurden, welche die Befragten interessierten, ihren jeweiligen Fähigkeiten entsprachen, in denen sie Lob durch die Lehrkräfte erhielten und in denen Handlungsorientierung das Unterrichtsprinzip war (vgl. T2:125-138; T4:134-144; T5:45-51,174-185). So äußert B2 unter anderem: „Und, ähm, dann Kunst, da habe ich auch gut zeichnen können. Die Lehrerin war auch zufrieden mit mir“ (T2:132). Insbesondere B4 hätte sich dies in Fächern gewünscht, die ihr nicht so gut gefallen haben: „(...), ähm, vielleicht andere Themen ((lachend)), die mich mehr interessiert hätten in den Fächern“ (T4:220). Vor allem B5 war durch den Sportunterricht sehr motiviert die Schule zu besuchen, da er hier viele Spiele verstanden hat und dadurch gut am Unterricht teilnehmen konnte (vgl. T5:193-205). Schwierigkeiten bereiteten drei Jugendlichen hingegen die Lerninhalte, die nicht verstanden wurden, u.a. im Hinblick auf Aufgabenstellungen oder Inhalten allgemein, in denen sie keine guten Noten schrieben oder die nicht ihren Fähigkeiten entsprachen, wobei es sich hier insbesondere um naturwissenschaftliche Fächer wie Mathematik, Physik oder Chemie, aber auch gesellschaftliche Fächer wie Geschichte oder Politik handelte (vgl. T2:139-152; T4:145-148; T5:55-67). B2 wechselte unter anderem aufgrund der Schwierigkeiten mit den Lerninhalten von der Hauptschule auf eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache (vgl. T2:160).

B3 fielen die verschiedenen Lerninhalte während der Besuche inklusiver Beschulungsorte in der Sekundarstufe I nicht schwer, auch wenn mehrere Schulwechsel erfolgten. Der Wechsel vom Gymnasium auf die Realschule beruhte hier auf dem Leistungsdruck, sowie dem persönlichen Perfektionismus:

„[...] Ähm, ich wurde dann auch/ ich hatte dann auch einen sehr hohen Perfektionismus, Leistungsdruck an mich selber (ja), das heißt, ich habe eine drei geschrieben, das war quasi Katastrophe (ja) und, ähm, ((unruhiges Lachen)), ähm, weswegen ich dann die Gymnasienzeit dann sehr für mich/ sehr stressig war [...]“ (T3:20)

Drei Jugendliche wurden in ihrem Lernen in inklusiven Beschulungsorten der Sekundarstufe I durch verschiedene Unterstützungsmaßnahmen gefördert. So hatten B2 und B5 während ihrer Zeit im Sekundarschulalter eine Schulbegleitung an ihrer Seite, die sie im Unterricht, beim Lernen und z.T. auch bei der Bearbeitung von Hausaufgaben unterstützt hat, was beide Befragte als positiv bewerten und ihnen geholfen hat (vgl. T2:78, 204;

T5:63-77, 263-265). Als weitere Unterstützungsmaßnahmen erhielten B4 und B5 differenzierte Lernaufgaben und Materialien, was beide ebenfalls positiv empfinden und sie diese bevorzugt bearbeitet haben (vgl. T4:104-106; T5:77-81). B4 besuchte weiterhin eine Integrationsklasse, sowie einen daran angegliederten wöchentlichen Förderunterricht an der Hauptschule. Dieser hat die Schülerin zum Lernen motiviert, da es sich hierbei um eine sehr kleine Lerngruppe gehandelt hat, in der auch andere Schülerinnen und Schüler mit Lernbehinderungen waren, wodurch ihr das Lernen mehr Freude bereitet hat (vgl. T4:34, 212-216).

Drei Befragte wurden zudem an Förderschulen mit verschiedenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten, also separativen Beschulungsorten, unterrichtet. B3 besuchte diese für einige Monate, B1 und B2 bis zum Ende der neunten bzw. zehnten Klasse. Insbesondere erzählt B1 zum Teil sehr kritisch von seiner Zeit an einer Förderschule mit dem Schwerpunkt ESE, wobei hier bezogen auf den Unterricht und die Lerninhalte vor allem die Themen der Abschlussprüfung und die Vorbereitung darauf zentral sind. So äußert er, dass ihn ein gutes Abschlusszeugnis ohne zu viele Fehltage zum Lernen motiviert hat (vgl. T1:484). In diesem Zusammenhang erzählt der Jugendliche kritisch davon, dass seine Klasse aufgrund von Schwangerschaften sowie Krankheiten der Lehrkräfte und ihren Kindern häufig aufgeteilt wurde, wodurch der Unterricht und das Lernen zunehmend unstrukturiert waren. Im Vertretungsunterricht erfolgte eine monotone Bearbeitung von Arbeitsblättern, wobei B1 hier hinterfragt, wie dieser Unterricht ihn auf seine Abschlussprüfungen vorbereiten sollte (vgl. T1:194-202). Weiterhin erzählt er bedenklich, dass manche Fächer, wie Physik und Technik an der Schule nicht angeboten wurden, die aus diesem Grund auf dem Abschlusszeugnis fehlen (vgl. T1:448-456). Ebenfalls war der Unterricht aus seiner Sicht bei einer Lehrkraft zu anspruchsvoll, was zu einer verordneten Einnahme von Ritalin führte. Dennoch kam es trotz dieser Maßnahme zu keiner Beachtung durch die Lehrkraft:

„Ähm, vorher hatte die die Klasse, die, wie eine Hauptschulklasse. Die kamen perfekt mit und so weiter. Und dann hatten wir die. Hatte sie uns am Hals. Nicht wir hatten die, sondern die hatte uns am Hals. Die hatte einfach so weitergemacht. Wir kamen nicht mit, ich musste Ritalin wegen der nehmen, das nächste wäre glaube ich Morphium gewesen. Ähm, ja. Ne, aber ich musste wegen der Tabletten nehmen, weil ich nicht mitkam und trotzdem hat sie mich kaum beachtet.“ (T1:510)

Positivere Erfahrungen machte B2 in der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung, sowie fächerspezifische Lerninhalte und Unterstützungssysteme. Bei diesem jungen Mann hängt die Beurteilung des Schwierigkeitsgrades der verschiedenen Fächer jeweils von den eigenen Fähigkeiten, Neigungen und Interessen ab (vgl. T2:216-



226), wobei der Jugendliche immer durch eine Schulbegleitung, wie auch durch die Lehrkräfte unterstützt wurde, was er als positiv wertet (vgl. T2:204, 209-212, 242). Schulfächer beurteilt er vor allem dann gut, wenn sie für ihn interessant waren, Freude bereitet haben, er gute Noten schrieb und die Lehrkraft zufrieden war: „Ich fand es mal interessant, auch eine andere Sprache mal kennenzulernen (ja) (...). Und, ähm, wieder mit den Lehrern im Englischunterricht bin ich gut klargekommen, und, ähm, das Fach hat mir auch gut gelegen“ (T2:240). Ebenfalls besuchte B3 für eine kurze Zeit die Förderschule (Förderschwerpunkt hier nicht bekannt) und weiterhin dreimal eine Klinikschule, die in dieser Arbeit separativen Beschulungsorten zugeordnet werden. Besonders in der Förderschule wurde der Jugendliche in Einzelförderung als Rehabilitationsmaßnahme durch eine Schulbegleitung unterstützt, wobei er hier von einer Unterforderung mit den Lerninhalten erzählt, er aber keine Probleme mit dem Jugendamt bekommen wollte und sich aus diesem Grund dem Unterricht anpasste:

„[...] Ähm, (...), aber (...), das Problem war halt, ich war natürlich auch irgendwo doch/ fühlte ich mich sehr unterfordert. Das war sehr langweilig und fühlte sich eher so an 'ja, ich mache das jetzt, damit das Jugendamt glücklich ist' (ja), damit ich da keine Probleme oder so habe, oder meine Mutter keine Probleme bekommt [...].“ (T3:66)

Im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung, die Lerninhalte und Unterstützungsmaßnahmen in den verschiedenen Klinikschulen erzählt B3, dass hier von den Heimatschulen Aufgaben bearbeitet wurden, sowie insbesondere in der letzten Klinikschule die Freude am Lernen durch individuelles, interessengeleitetes und entdeckendes Lernen an einem selbst gewählten Unterrichtsgegenstand gefördert wurde, was ihn motiviert hat und er sich ebenfalls für die Regelschule gewünscht hätte (vgl. T3:308-310).

### *Klassenklima*

Zwei Jugendliche erzählen vom Klassenklima in den Schulen, die sie besucht haben. So berichtet B1 von einer häufig schlechten Grundstimmung in der Klasse an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE, die er mit der regelmäßigen Abwesenheit der Klassenlehrerin begründet (vgl. T1:208-210). Weiterhin war es während des Unterrichts bei dieser Lehrerin immer wieder zu laut und es kam zu Störungen, sodass sich B1 nicht konzentrieren konnte. Zwar sollte hier durch eine Lautstärkeampel interveniert werden, auf die jedoch häufig keiner Rücksicht nahm: „Ja, die meisten haben reingerufen, keiner hat darauf gehört. Ähm, dann wenn mal einer drauf gezeigt hat, hat keiner drauf geachtet. Selbst die Lehrerin nicht (...). Ähm, manchmal/ ja (...).“ (T1:222).

Von einer positiveren Grundstimmung in der Klasse erzählt B5 im Zusammenhang mit dem Besuch der Ver-

suchsschule. So waren sich die Mitschülerinnen und Mitschüler untereinander, wie auch die Lehrkraft zumeist positiv gestimmt und er wurde von allen im Unterricht unterstützt (vgl. T5:144-145). Gleichzeitig berichtet er aber auch davon, sich besonders wohl in der Schulbibliothek gefühlt zu haben, da es dort immer leise war und er sich dadurch besser konzentrieren konnte. Durch Ermahnung der Lehrerin in der Klasse wurde es jedoch ebenfalls leise, wodurch ein konzentriertes Arbeiten möglich war (vgl. T5:297-309).

### *Außerschulische Lernorte*

Drei der fünf Befragten sind während ihrer Erzählungen näher auf außerschulische Lernorte bezogen auf Klassenfahrten und Ausflüge eingegangen. Vor allem in der Erzählung von B2 nehmen Klassenfahrten einen zentralen Stellenwert ein, auf die er immer wieder eingeht. Besonders ausführlich erzählt der Jugendliche auf Nachfragen hin von einer Klassenfahrt in der Grundschule auf eine Nordseeinsel, wie auch von der Abschlussfahrt in der zehnten Klasse der Förderschule (vgl. T2:22, 170-184, 280-282), die besonders tolle Erlebnisse während seiner Schulzeit darstellen: „Ja, zum Beispiel die Klassenfahrt nach B. (ja), in der zehnten Klasse halt (ja). In der Grundschule noch die Klassenfahrt nach L. (ja).“ (T2:276).

Ähnliches zeigt sich auch bei B3, der ebenfalls unter anderem von einer Klassenfahrt als schönstes schulisches Ereignis erzählt:

„[...] Also in der Schule nicht, aber Klassenfahrten waren auch ganz schön (ja), meistens. Also auf der Waldorfschule hatten wir/ waren wir Skifahren in Ö. (cool), ja das war/. [...] Das war sehr/ das war sehr schön. Aber so in der Schule, ich weiß nicht, nichts.“ (T3:388-390)

B1 erzählt bezogen auf die Zeit an der Grund- und Förderschule von verschiedenen Ausflügen, die während dieser Zeit gemacht wurden (vgl. T1:362-390, 502). Insbesondere während der Grundschulzeit wurden nach Aussagen von B1 dann Ausflüge unternommen, wenn ein Mitschüler mit einer Krankheit in die Schule kam, der nicht so häufig dort war (vgl. T1:386-390). Ebenfalls wurden in der Förderschule während des Vertretungsunterrichtes Ausflüge gemacht, von denen B1 besonders der in ein großes Schwimmbad, sowie die Fahrten in eine benachbarte Großstadt in Erinnerung geblieben sind: „Ja, manchmal eben nach K. gefahren, meist in die Innenstadt, damals zum D. mal rein, zweimal, ne sogar noch mehr. Dann nochmal nach Z., ein Stadtteil weiter. Und dann eben noch ins, äh, ins A. nach K.“ (T1:370).

### *Zusammenfassung der Lern- und Unterrichtserfahrungen*

Tabelle 2 fasst die zentralen Inhalte dieser Erfahrungen zusammen.

**Tab.2:** Generierte Ergebnisse der Lern- und Unterrichtserfahrungen

Erfahrungen zu fachbezogenen Lerninhalten und Unterstützungssystemen	<b>1. Inklusive Bildungsangebote</b>
	<b>1.1 Primarstufe</b>
	Die Befragten beurteilen die Lerninhalte als unterschiedlich schwer. So schätzt ein Jugendlicher die Inhalte als einfach ein, bei einem anderen war dies von den jeweiligen Fächern und Inhalten abhängig und für die drei anderen waren die Inhalte zu schwer, was zu Jahrgangsstufenwiederholung, sonderpädagogischen Diagnostiken und Schulwechseln führte.
	Insbesondere das Fach Mathematik wird von zwei Befragten als 'zu schwer' beurteilt.
	Zwei Jugendliche erhielten Unterstützungsmaßnahmen durch Förderunterricht in Kleingruppen und/ oder differenzierte Lerninhalte und Aufgaben, was das Lernen vereinfacht hat.
	Zwei Jugendlichen hat der Unterricht an außerschulischen Lernorten besondere Freude bereitet.
	<b>1.2 Sekundarstufe</b>
	Drei Jugendlichen fiel das Lernen leichter, wenn sie interessante Themen behandelten.
	Ein Befragter beurteilt die Lerninhalte durch gute Noten als 'nicht schwer', wechselte jedoch die Schule aufgrund von Perfektionismus und Leistungsdruck.
	Ein Befragter beurteilt die Lerninhalte als 'zu schwer', weshalb er u.a. die Schule wechselte.
	Drei Jugendliche erhielten durch differenzierte Lerninhalte, durch Hilfen der Mitschüler/innen und Lehrkräfte und/ oder einer Schulbegleitung und/ oder Förderunterricht Unterstützung, was das Lernen vereinfacht hat.
	Einem Jugendlichen war es häufig zu laut in der Klasse, wodurch er sich nicht konzentrieren konnte.
	<b>2. Separative Bildungsangebote</b>
	<b>2.1 Förderschulen</b>
	Bei einem Befragten hängt die Beurteilung des Schwierigkeitsgrades der Lerninhalte von den jeweiligen Fächern, Neigungen und Interessen ab. Er wurde durch eine Schulbegleitung unterstützt, wodurch ihm das Lernen z.T. leichter fiel.
	Ein Jugendlicher fühlte sich durch häufige Klassenaufteilung und dem dortigen monotonen Unterricht nicht ausreichend auf seine Abschlussprüfungen vorbereitet. Gleichzeitig war der Unterricht in der Klasse durch eine Lehrkraft zu anspruchsvoll, was zur Einnahme von Ritalin führte.
	Ein Befragter kritisiert, dass die Fächer Physik und Technik nicht an der Schule angeboten wurden, die aus heutiger Sicht auf dem Abschlusszeugnis fehlen.
	Ein junger Mann kritisiert das Klima in der Klasse, was auf dem häufigen Fehlen der Klassenlehrerin gründete.
	Zwei Jugendliche erzählen von außerschulischem Lernen durch Klassenfahrten und Ausflügen, die ihnen Freude bereitet haben.
	<b>2.2 Klinikschulen</b>
	Der Unterricht wird als positiv beurteilt, wobei hier zum einen Aufgaben aus der Heimatschule behandelt, aber zugleich auch Themen fokussiert wurden, die das Gemeinschaftsgefühl und die Lernfreude unterstützen.

### 7.1.2 Erfahrungen zu Lehrer-Schüler-Beziehungen

Im Hinblick auf die Lehrer-Schüler-Beziehung erzählen die Jugendlichen von verschiedenen Erfahrungen. Vor allem in Bezug auf die Grundschulzeit beurteilen alle Befragten das Verhältnis zu ihren Lehrerinnen und Lehrern als positiv oder neutral. Drei der jungen Menschen sind demzufolge sehr gut mit den Lehrkräften ausgekommen, da diese sich u.a. für die Schülerinnen und Schüler eingesetzt haben, an sie geglaubt haben und sie zudem motiviert haben (vgl. T1:316-326; T2: 18,60; T3:100). So erzählt beispielsweise B1: „Ja, von der Lehrerin/ von der Lehrerin/ die war/ die Lehrerinnen, die ich hatte, die waren super (okay). Die waren an der Grundschule, die waren ja wirklich/ die kann man wirklich loben, aber/“ (T1: 316).

Besonders bei B4 kam es während des Besuchs der ersten Grundschule immer wieder zu Konflikten zwischen ihren Eltern und den Lehrkräften bzw. der Schulleitung, die sich auf nicht akzeptierten Noten und häufigen Diagnostiken bezogen (vgl. u.a. T4:18-26, 64-72, 94-96). Dies hatte aus der Perspektive der jungen Frau zur Folge,

dass sie im Unterricht von den Lehrkräften nicht fair behandelt wurde, indem sie schlechter benotet und weniger unterstützt wurde:

„[...] Und, ähm, ja, bei meiner Kunstlehrerin war das dann zum Beispiel auch so, ähm, da habe ich mich gemeldet und dann, ähm, kam sie zu mir. Und dann, ähm/ wir sollten Menschen malen, da habe ich ihr gesagt, ähm, dass ich keine Menschen malen kann. Und dann meinte sie 'Ja, da hast du Pech gehabt' (...)“ (T4:26)

Trotz dieser Probleme schätzt B4 die Lehrer-Schüler-Beziehung an dieser Schule als neutral ein, was sie damit begründet, nicht so viel von den Konflikten mitbekommen zu haben (vgl. T4:94-98). In Hinblick auf den Besuch der zweiten Grundschule erzählt sie hingegen von einem sehr positiven Lehrer-Schüler-Verhältnis, da die Lehrkräfte alle nett waren, zugehört haben und immer ein offenes Ohr für die Schülerinnen und Schüler hatten (vgl. T4:30-34, 116, 236-238), was sie sich auch in der ersten Grundschule gewünscht hätte (vgl. T4:236).

Auch im Hinblick auf die Sekundarstufe I erzählen die Befragten von unterschiedlichen Erfahrungen mit den Lehrerinnen und Lehrern in inklusiven Settings. Zwei Jugendliche haben sich demnach auch hier sehr gut mit

den Lehrkräften verstanden, u.a. da diese „recht nett gewesen sind“ (T2:18; weiterhin: T2:72; T5:152-159, 370-371). Insbesondere B5 wurde während seiner Schulzeit durch die Lehrkräfte im Unterricht unterstützt, was ihm gut gefallen hat (vgl. T5:167-169). Bei zwei Jugendlichen steht die Bewertung der Lehrer-Schüler-Beziehung weiterhin in einem engen Zusammenhang mit dem Umgang mit Mobbing dieser Befragten. So erzählt B4 von einem neutralen Verhältnis zu den Lehrkräften, hätte sich aber von dem Klassenlehrer mehr Unterstützung und Vertrauen im Hinblick auf Mobbing gewünscht. Sie ist sich nicht sicher, ob dieser ein Gerücht über sie an andere Lehrkräfte weitergetragen hat, was sie nicht gewollt hätte (vgl. T4:172, 184-186, 191-196, 238-240). B3 berichtet über positive Bemühungen der Klassenlehrerin im Hinblick auf das Mobbing, die er ihr hoch anrechnet. Durch die Schulleitung bekam sie jedoch keine Unterstützung, da diese das Mobbing an der Schule leugnete, was den Jugendlichen sehr verärgert hat (vgl. T3:24, 146, 154).

Auch an separativen Beschulungsorten haben die Befragten unterschiedliche Erfahrungen hinsichtlich des Lehrer-Schüler-Beziehung gemacht. Insbesondere B2 erzählt von einer sehr positiven Lehrer-Schüler-Beziehung an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache, was er damit begründet, sich gut mit den Lehrkräften verstanden zu haben, und dass sie gegenseitig gut miteinander „klargekommen“ (T2:18, 72) sind. Dies war ein Grund dafür, dass B2 den Unterricht gut bewältigen konnte. Weiterhin waren sich er und die Lehrerinnen und Lehrer diese Schule beiderseits sympathisch, positiv gestimmt und diese konnten ihm Unterrichtsinhalte gut erklären (vgl. T2:72, 168, 200, 242). Auch B3 erzählt von seiner kurzen Zeit an der Förderschule von einer sehr bemühten Lehrerin, was er hier jedoch nicht weiter ausführt (vgl. T3:66).

Von sehr viel ambivalenteren Erfahrungen erzählt hingegen B1 im Hinblick auf die Lehrer-Schüler-Beziehungen an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE. So kritisiert er die nicht durchsetzungsfähige Referendarin, die deshalb seine Leistung mit schlechten Noten bewertete, und auch die Lehrkräfte während der Pausen, die sich gar nicht oder zu streng bei Konflikten eingemischt haben, wobei er letzteres ebenfalls negativ beurteilt (vgl. T1:32, 36). Weiterhin ist er auch der Klassenlehrerin gegenüber nicht positiv gestimmt, die durch Schwangerschaften oder Krankheiten ihrerseits und ihren Kindern immer wieder über längere Zeiträume nicht in der Schule anwesend war, teilweise zu spät zum Unterricht kam und den Schülerinnen und Schülern gegenüber häufig kein Verständnis gezeigt hat: „Ja, die war nie da. Die hat, ähm (..) zu viel/ hatte nie/ hatte so gut wie nie Verständnis für manche“ (T1:170). Dies hatte dementsprechend zur Folge, nicht viel zu lernen und ebenfalls nicht gut auf die Abschlussprüfungen vorbereitet zu

werden (vgl. T1:194). Weiterhin erzählt B1 kritisch von einer anderen Lehrerin, deretwegen er Medikamente einnehmen musste, sie ihn jedoch trotzdem kaum beachtete (vgl. T1:510), sowie von anderen Lehrkräften, die mit seiner Krankheit nicht umgehen konnten (vgl. T1:392-396). Sehr viel positiver erzählt B1 von Lehrerinnen und Lehrern, die sich für ihn interessiert haben, an ihn geglaubt haben und für ihn bei Problemen verfügbar waren, wo er also die Rolle als ernstgenommener und verstandener Schüler einnimmt:

„Ja, ja. In der Grundschule sowieso. Aber ab der Gesamt/ außer ein paar Lehrer, die (.)/. Der eine Lehrer, bei dem kam selber sogar 'wenn Sie Probleme haben', ich weiß auch nicht, warum der das/ 'Ich gebe/ wenn Sie wirklich Probleme haben, ich habe/ ich gebe Ihnen mal meine Nummer, wenn Sie mal Probleme haben' [...].“ (T1:328)

Vor allem bei B1 steht die Lernmotivation in einem engen Zusammenhang mit der Akzeptanz und Motivation durch die Lehrkräfte: „Ja bei dem war ja wenigstens noch Spaß am Lernen, wir hatten ja wenigstens noch (..) 'macht was, sonst erreicht ihr nie was'. Aber so welche die ich hatte 'macht es einfach, ihr werdet ja später ja noch schaffen/ ihr werdet es ja irgendwie noch schaffen‘“ (T1: 466).

Im Hinblick auf die Klinikschulen erzählt B3 von einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung, da die Lehrkraft insbesondere in der zweiten Schule in einem engen Austausch mit der Klinik stand, was ihm gut gefallen hat. Gleichzeitig nimmt B3 hier die Rolle eines angenommenen und motivierten Schülers durch die Lehrkraft und ihre positive Art und Einstellung gegenüber dem Lernen ein (vgl. T3:66).

### *Zusammenfassung der Erfahrungen zu Lehrer-Schüler-Beziehungen*

Tabelle 3 fasst die Inhalte dieser Erfahrungen zusammen.

#### **7.1.3 Soziale Integrationserfahrungen**

Hier werden alle Erfahrungen und Erlebnisse der Jugendlichen dargestellt, die sie im Zusammenhang mit den Mitschülerinnen und Mitschülern geäußert haben. Im Hinblick auf die Primarstufe an der Grundschule bzw. der Versuchsschule als inklusiver Beschulungsort erzählen alle fünf Befragten von Freundschaften mit Peers, die zum Teil bis in die Gegenwart bestehen und durch die Schule und den Unterricht hervorgegangen sind (vgl. T1:438-442; T2:86-90; T3:46; T4:114; T5:115-125, 432-435). Diese Freundschaften wurden unter anderem daran festgemacht, dass die Befragten gemeinsam mit ihren Mitschülerinnen und Mitschülern während den Pausen gespielt, aber auch ihre Freizeit zusammen verbracht haben (vgl. ebd.). So erzählt beispielweise B2: „Also kennengelernt haben wir uns halt auch durch den Unterricht (hm), auch privat mal so getroffen, auch mal auf einem Geburtstag von einem Freund“ (T2:88).

**Tab. 3:** Generierte Ergebnisse der Erfahrungen zu Lehrer-Schüler-Beziehungen

Erfahrungen der Lehrer-Schüler-Beziehung	<b>1. Inklusive Bildungsangebote</b>
	<b>1.1 Primarstufe</b>
	Alle fünf Befragten beurteilen die Lehrer-Schüler-Beziehungen positiv oder neutral.
	Vier der fünf Jugendliche sind sehr gut mit den Lehrkräften ausgekommen und diese haben sich für die Schülerinnen und Schüler eingesetzt.
	Eine Jugendliche fühlte sich durch die Lehrkräfte und die Schulleitung auf Grund von Konflikten mit der Mutter benachteiligt und nicht fair behandelt, was zu einem Schulwechsel führte.
	<b>1.2 Sekundarstufe</b>
	Alle vier Befragten beurteilen die Lehrer-Schüler-Beziehung allgemein positiv oder neutral.
	Drei Jugendliche wurden bei Problemen unterstützt.
	<b>1. Inklusive Bildungsangebote</b>
	<b>2. Separative Bildungsangebote</b>
	<b>2.1 Förderschule</b>
	Ein Jugendlicher beurteilt die Lehrer-Schüler-Beziehung als sehr positiv, er und die Lehrkräfte sind gut miteinander ausgekommen, waren sich gegenseitig sympathisch. Aus diesem Grund hat der Befragte angegeben, dass er im Unterricht gut lernen konnte.
	Ein Befragter hat die Erfahrung gemacht, dass die Lehrkraft sehr bemüht war.
	Ein Jugendlicher hat sehr ambivalente Erfahrungen mit den Lehrkräften gemacht. Besonders den Lehrkräften, die sich nicht durchsetzen konnten, die zu hohe Anforderungen stellten oder häufig fehlten, steht er kritisch gegenüber. Gleichzeitig hatte er ein gutes Verhältnis zu denen, die sich für ihn interessiert haben und in der Schule regelmäßig anwesend waren. Teilweise waren die Lehrkräfte inkompetent und überfordert im Umgang mit seiner Krankheit, sowie bei Konflikten in ihren Konsequenzen zu streng.
	<b>2.2 Klinikschule</b>
	Der Jugendliche beurteilt die Lehrer-Schüler-Beziehung positiv, er fühlte sich angenommen und motiviert. Ebenso war die Lehrkraft um einen engen Austausch mit der Klinik bemüht.

Weiterhin hatten drei der fünf Jugendlichen während dieser Zeit auch ein gutes Verhältnis zu allen anderen Gleichaltrigen in der Schule und es gab hier keine Konflikte (vgl. T3:100; T4:94, 144; T5:115,141). B4 betont während ihrer Erzählung, dass sie trotz ihres Status als „Integrationskind“ an der Schule von allen Mitschülerinnen und Mitschülern akzeptiert wurde:

„Ähm, da würde ich schon sagen, das war meine beste Schulzeit. Das eine Jahr, weil da haben mich alle wie ganz normal behandelt, ich habe da viele Freunde gehabt und ähm, denen war das, sage ich mal, egal, ob ich jetzt ein normales Kind bin oder ein Integrationskind. Die haben mich einfach ganz normal behandelt. Und/.“ (T4:114)

Im Gegensatz dazu kam es bei zwei der Befragten durch andere Mitschülerinnen und Mitschülern während der Grundschulzeit zu Mobbing und Ausschluss. So erzählt B1 davon, dass das Mobbing bereits während des Besuchs der Kindertageseinrichtung begonnen hat und sich durch körperliche Übergriffe wie Schubsen, aber auch verbale Verletzungen wie das Verspotten und Provokationen geäußert hat (vgl. T1:18, 50, 58). Besonders schwerwiegend war für den Jugendlichen die Schuldzuweisung am Tod des Vaters durch die Peers in der Schule (vgl. T1:60-62, 418). Hierauf hat B1 durch körperliche Gewalttaten, wie Schlägereien, reagiert: „Wenn der mich, ähm, vor anderen schlecht gemacht hat, habe ich den vor anderen schlecht gemacht (...). Aber nicht nur auf die gute Sache/ nicht nur (...), eben, da gab es eben Schlägereien, aber trotzdem (...).“ (T1:54). Diese Reaktionen

seinerseits hatten dann wiederum zur Folge, dass der Befragte von den Gleichaltrigen ausgeschlossen wurde (vgl. T1:68-70). Auch B2 erzählt in Bezug auf die Mitschülerinnen und Mitschüler an der Grundschule von Mobbing, das sich insbesondere durch körperliche Gewalttaten während der Pausen auf dem Schulhof, aber auch auf Klassenfahrten geäußert hat (vgl. T2:18, 32, 265-268, 284). Weiterhin berichtet er, dass seine Eltern sagten, dass er sich gegen das Mobbing gewehrt habe und daraufhin erstmal in Ruhe gelassen worden zu sein:

„Ich kann mich aber noch daran erinnern, ähm, es gab trotzdem auch, haben mir meine Eltern erzählt, ähm, eine Schülerin, die damals auch in der Grundschule fast alle auch gemobbt hat, mich auch. Und, ähm, aber hat sie das bei mir nochmal gemacht, dann ging mir das zu weit, da habe ich sie zurückgemobbt und dann war erstmal alles ruhig.“ (T2: 262)

Im Hinblick auf die Sekundarstufe I an inklusiven Beschulungsorten erzählen die Jugendlichen von unterschiedlichen Erfahrungen mit den Peers. Alle vier Befragten dieser Beschulungsform waren auch hier mit anderen Schülerinnen und Schülern befreundet und die Freundschaften beruhten ebenfalls auf dem Schulbesuch oder es handelte sich noch um alte Freundschaften aus der Grundschule (vgl. T2:105-106; T3:136-138; T4:122-126, 244-246; T5:115-125, 432-435). So haben sich auch hier die Jugendlichen mit ihren Freunden außerhalb der Schule getroffen oder während der Schulzeit die Pausen gemeinsam verbracht. Vor allem B5 erzählt in diesem Zusammenhang viel von einer Mitschülerin, mit der er

gemeinsam im Unterricht gelernt, aber auch in den Pausen Gesellschaftsspiele gespielt hat. Ihm hat es Freude bereitet mit ihr Zeit zu verbringen (vgl. T5:81-99). Weiterhin berichtet der junge Mann von anderen Mitschülerinnen und Mitschülern, die ihn während des Unterrichts unterstützt haben, mit denen er ebenfalls in den Pausen Gesellschaftsspiele spielte und mit denen es nie Konflikte oder Probleme während der Schulzeit gab (vgl. T5:115, 141-145, 366-369). Bis heute hat er zu einem Freund aus dieser Schule Kontakt (vgl. T5:115-125, 432-435).

Negative Erfahrungen haben B2, B3 und B4 während dieser Zeit an inklusiven Beschulungsorten der Sekundarstufe I gemacht, dadurch dass sie von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ausgegrenzt, gedemütigt und gemobbt wurden, was besonders bei B3 mit körperlicher Misshandlung und psychischen Gewalttaten durch die anderen Schülerinnen und Schüler einherging (vgl. T2:18; T3:22; T4:168-184). So kommt B3 darauf zu sprechen, dass er sich bereits während der Zeit auf dem Gymnasium durch den Perfektionismus und Leistungsdruck immer stärker von den Peers in der Klasse, die zum Teil früher Freunde waren, abgewandt hat und zugleich auch durch andere Interessen und aufgrund seines jungen Alters durch die anderen abgelehnt wurde (vgl. T3:20, 128-140). Direkt im Anschluss an den Schulwechsel auf die Realschule erzählt der Jugendliche von Mobbing durch Mitschülerinnen und Mitschüler aus anderen Klassen während der Pausenzeiten, die B3 als keinen Einzelfall an der Schule beschreibt und er bezieht sich während des gesamten Interviews immer wieder auf diese Erlebnisse:

„[...] Ähm ((räuspern)) (...), ja leider, wurde ich dann halt dort sehr stark gemobbt (okay). Aber halt nicht so mobben von wegen, irgendwie beleidigen oder (hm) Tasche in die Mülltonne tun oder sowas (ja), sondern halt Treppe runterschubsen, irgendwie Zigarettensammel auf einem ausquetschen oder sowas und dann sowas sagen wie 'Aber, wenn du das weitererzählst, dann töten wir deine Familie' ((unruhig lachend)), oder sowas, ne [...]“ (T3:22)

B3 erzählt, dass diese Gewalttaten durch die Peers und auch ein Trauma durch die Misshandlung seines Vaters in der frühen Kindheit dazu geführt haben, dass der Jugendliche psychische Probleme entwickelte, sich immer mehr zurückzog, nicht mehr die Schule besuchte, über Suizid nachdachte und eine Sozialphobie entwickelte, wodurch es folglich zu mehreren Klinikaufenthalten und Schulwechseln kam (vgl. T3:22, 26-36, 46, 142, 229). Vor allem bezogen auf das Mobbing äußert der junge Mann hier den Wunsch nach stärkeren Konsequenzen und Präventionsmaßnahmen durch die Lehrkräfte, wozu er eine Vielzahl an Möglichkeiten angibt, u.a. Anti-Mobbing-Programme, eine stärkere Besetzung bei Pausenaufsichten, Kameras, Projekte, Zusammenschließung der Opfer, Schuluniformen und den Umgang mit Medien (vgl. T3:144, 148-168, 180-198, 224). Weiterhin erzählt

B3 auch, dass er in seiner eigenen Klasse zwar ein Außenseiter gewesen ist, aber hier nicht gemobbt wurde und auch einige Freunde hatte, die sich jedoch aufgrund des Mobblings von ihm abgewandt haben (vgl. T3:222, 226-228). Ebenfalls kam es zum Ende des Besuchs an der Waldorfschule zu Mobbing von B3, das zwar nicht mehr so massiv gewalttätig war, wie in der Zeit zuvor, aber dennoch erneut einen Klinikaufenthalt zur Folge hatte (vgl. T3:42). Gleichzeitig wurde an dieser Schule und an dem heutigen Berufskolleg das Gemeinschaftsgefühl durch Unterrichtsmethoden gestärkt, was ihm positiv in Erinnerung geblieben ist (vgl. T3:170-180; 228).

Auch B2 erzählt von Mobbing Erfahrungen während seiner Besuche an zwei Hauptschulen, was er damit begründet, dass sich die Mitschülerinnen und Mitschüler für überlegen gehalten haben. Er erinnert sich daran, als „eine blöde Zeit“ (T2:98) und gibt das Mobbing letztendlich auch als einen Grund für den Wechsel an die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache an (vgl. T2:18, 82, 98-104, 116, 160). Der Befragte äußert in diesem Zusammenhang ebenfalls den Wunsch nach stärkeren Konsequenzen in Bezug auf das Mobbing durch die Lehrkräfte: „(...), vielleicht, dass die mehr auf die Schüler geachtet haben, nicht gemobbt haben, eher Ermahnungen sozusagen, oder so“ (T2:248).

Weiterhin erzählt auch B4 von Problemen und Mobbing Erfahrungen durch Mitschülerinnen und Mitschüler an der Hauptschule. Erste gründeten vor allem auf ihrem sonderpädagogischen Förderstatus, der mit einer zielfferenten Unterrichtung, Überprüfung und Bewertung, wie auch einem bevorzugten Platz in der Praktikumsklasse der zehnten Jahrgangsstufe einherging. Dies haben viele Mitschülerinnen und Mitschüler und auch Freundinnen und Freunde der Jugendlichen nicht verstanden:

„[...] Von den Mitschülern muss ich leider sagen, wurde das jetzt nicht so positiv aufgenommen (okay). Dass sie solche Kinder in der Klasse haben. Ähm, sie meinten, weil wir haben dann auch vereinfachte Klassenarbeiten geschrieben und ähm, das hat sie ein bisschen gestört mit der Notenvergabe. Da meinten sie auch, ähm, ja, dass wir dann/ das wir anders bewertet werden und so. Und das finden die nicht gut. Und, Ähm, dass wir auch mehr Unterstützung von den Lehrern bekommen, das hat die auch gestört (okay) [...]“ (T4:34)

Hierdurch war B4 der Förderstatus die ganze Schulzeit über präsent, und sie bezeichnet sich in Abgrenzung zu den anderen Schülerinnen und Schülern selbst als nicht „normal“ (vgl. T4:42, 106). Neben diesem Aspekt wurde weiterhin ein Gerücht durch eine Freundin der Befragten in der Schule verbreitet, sodass sich viele der Peers von der Jugendlichen abwandten, woraufhin B4 nicht mehr gerne in die Schule ging (vgl. T4:168-184, 241-242). Hier war es vor allem die Mutter der jungen Frau, die sie motivierte, weiterhin die Schule zu besuchen, wobei sie diese auch als Motivationsgrund angibt:



„Ja, ich hatte, ähm/ also ich würde schon sagen, dass ich, ähm, eine Zeit lang keine Freunde auf der Schule hatte, weil sich ein Gerücht rumgesprochen hat und ähm, ja, dann stand ich sozusagen alleine da. Und da wollte ich überhaupt nicht zur Schule gehen. Aber meine Mutter hat gesagt: 'Wenn du jetzt nicht zur Schule gehst, dann zeigst das Schwäche. Du musst jetzt unbedingt zur Schule gehen, auch wenn du nicht willst'.“ (T4:170)

Unterschiedliche Erfahrungen haben die Jugendlichen während der Schulbesuche an separativen Lernorten gemacht. B2, der sowohl während der Grundschulzeit als auch während der Besuche an zwei Hauptschulen durch Peers gemobbt wurde (s.o.), erzählt von Freundschaften und keinen Problemen mit den anderen Schülerinnen und Schülern während der Zeit an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache (vgl. T2:18-20, 168). Dies sind nach seinen Aussagen Gründe dafür, dass er während dieser Zeit sehr zufrieden war und gerne die Schule besucht hat:

„Ähm (.), weil ich da kein Mobbing/ weil ich da nicht gemobbt wurde (hm) und allgemein mit allen gut klargekommen bin, mich da mit ein paar halt angefreundet habe (ja) (.), ja“ (T2:246).

B2 erzählt weiterhin ausführlich von einem Freund, den er an dieser Schule durch den Unterricht kennengelernt hat, die beiden viele Hobbies miteinander teilen und sich auch heute noch privat treffen. Auch diese Freundschaft stellte einen Grund für die Lernmotivation des Befragten dar (vgl. T2:186-196, 246).

Weiterhin hat B1 ebenfalls während seiner Zeit an der Schule für Erziehungshilfe positivere Erfahrungen mit den Mitschülerinnen und Mitschülern gemacht als an der Grundschule, in der er ausgeschlossen wurde (s.o.). So erzählt auch dieser Jugendliche von zwei guten Freunden, mit denen er sich in der Freizeit getroffen hat (vgl. T1:128-130). Als sehr positiv wertet er, dass ein Freund, den er noch aus Kindertagen kannte, an die Schule kam, da er sich - bis auf einzelne Situationen - immer sehr gut mit ihm verstanden hat:

„[...] Und dann ab der achten Klasse kam dann wenigstens noch ein alter Klassenkamerad aus der Grundschule. Da hatten wir uns wenigstens noch ein bisschen mehr/ hatte ich ja wenigstens noch einen der/ mit dem ich noch gut zurechtkam, aber. Neben dem einen anderen [...]“ (T1: 180)

Ebenfalls erzählt B1 davon, dass er sich von vielen anderen seiner Mitschülerinnen und Mitschüler abgewandt hat, da er nichts mit deren Kriminalität zu tun haben wollte. Gleichzeitig wirft er ihnen aber nichts vor, indem er davon spricht, dass sie dafür nicht verantwortlich seien, da sie aus schwierigen Verhältnissen kommen (vgl. T1:114-118). In der Klasse haben sie sich voneinander abgegrenzt, allerdings äußert er, dass sie sich während Gruppenarbeiten vertragen haben und es dann nicht zu Konflikten gekommen ist (vgl. T1:136-144). Durch die Gleichaltrigen in der Klasse wurde B1 verspottet, wenn seine Mutter Kontakt zu den Lehrkräften aufgrund von Problemen aufgenommen hat und ihnen das bekannt wurde, weshalb er sich gegen die Kontakt-

aufnahme ausspricht (vgl. T1:332-338). Weiterhin erzählt der Jugendliche von gewalttätigen Mitschülerinnen und Mitschülern aus anderen Klassen, die insbesondere schwächere Schülerinnen und Schüler gemobbt haben, mit denen er jedoch so gut wie nie etwas zu tun gehabt oder sich gegebenenfalls gewehrt hat:

„Ne, ich habe mich immer/ ich habe mich meistens rausgehalten. Wenn ich einmal, dann habe ich denen wirklich/ habe ich mich/ habe ich mich manchmal richtig gewehrt. Aber das wussten sie ganz genau/ deswegen hatte ich auch schon ein paar Spitznamen. Die haben sich schon direkt, wenn/ haben direkt gesagt, leg dich nicht mit denen an, sonst kriegst du ein Echo. Und trotzdem hat sich immer einer aus meiner Klasse über/ hat sich das trotzdem überhört. Hat sich/ wollte immer eine, hat immer eine gekriegt (...).“ (T1:156)

### **Zusammenfassung der sozialen Integrationserfahrungen**

Tabelle 4 fasst die Inhalte dieser Erfahrungen zusammen.

#### **7.1.4 Berufsbildende und berufsbezogene Erfahrungen sowie Zukunftsperspektiven**

##### **Praktika während der Schulzeit**

Drei Jugendliche gehen in ihren Erzählungen auf verschiedene Praktika während der Schulzeit in der inklusiven und separativen Sekundarstufe I ein. So erzählt B4 von mehreren Praktika im Handwerk, die sie ihm Rahmen des Besuchs einer Praxisklasse im zehnten Schuljahr in der Hauptschule absolviert hat. Diese Klasse wurde von allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf besucht, alle anderen Jugendliche mussten sich hierfür bewerben. Der jungen Frau hat dieser praktische Teil gut gefallen, allerdings hätte sie gerne ein Praktikum im Bürobereich absolviert, dort jedoch keine Praktikumsstelle gefunden (vgl. T4:34-44).

B5 erzählt im Rahmen seiner Schulzeit an der Versuchsschule von einem Praktikum als Tierpfleger im Tierpark, was ihm große Freude bereitet hat (vgl. T5:449-457). Allerdings wurde ihm gesagt, dass er diese Ausbildung nicht absolvieren kann: „[...] am allerliebsten wollte ich immer schon Tierpfleger werden, aber die haben gesagt, dass das/ dass man das nicht werden kann“ (T5:449), wozu er keine Gründe angeben kann (vgl. T5:463).

Ebenfalls erzählt B1, dass er seit der sechsten oder siebten Klasse in der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE immer wieder verschiedene Praktika absolviert hat. Vor allem die Praktika als Verkäufer im Einzelhandel in verschiedenen Lebensmittelgeschäften und einem Gartencenter haben ihm dann Freude bereitet, wenn er sich gut mit den anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern verstanden hat und nicht zu hohe Anforderungen an ihn gestellt wurden:

„[...] Der eine nennt mich auch beim Vornamen, da waren wir auch schon gute Freunde und so weiter. Generell die Stimmung

**Tab. 4:** Generierte Ergebnisse der sozialen Integrationserfahrungen

Soziale Integrationserfahrungen	<b>1. Inklusive Bildungsangebote</b>
	<b>1.1 Primarstufe</b>
	Alle fünf Jugendlichen waren mit Mitschüler/innen befreundet und haben z.T. bis in die Gegenwart Kontakt.
	Drei der fünf Befragten hatten ein gutes Verhältnis zu allen Peers der Schule, sie wurden akzeptiert und es gab keine Konflikte.
	Zwei der fünf Jugendlichen wurden durch Gleichaltrige in der Klasse gemobbt.
	Ein Befragter hat auf das Mobbing mit körperlichen Gewalttaten reagiert und wurde daraufhin von den anderen Schülerinnen und Schülern ausgeschlossen.
	Ein Jugendlicher hat zeitweise auf das Mobbing durch Mobbing reagiert.
	<b>1.2 Sekundarstufe</b>
	Alle vier Befragten dieser Beschulungsformen waren mit Mitschüler/innen befreundet.
	Ein Jugendlicher hatte ein positives Verhältnis zu allen Mitschüler/innen, verbrachte in der Pause Zeit mit ihnen und wurde durch sie zugleich beim Lernen unterstützt.
	Drei der vier Befragten wurden von Mitschüler/innen gedemütigt, gemobbt, bis hin zu körperlicher Misshandlung und psychischen Gewalttaten. Ein Schüler entwickelte dadurch psychische Probleme, woraufhin Klinikaufenthalte, Schulwechsel und fortlaufende Krankschreibungen folgten. Ein weiterer Schüler hat u.a. durch Mobbing die Schule gewechselt.
	Zwei Jugendliche kritisieren die nicht ausreichenden Aufsichten während Pausenzeiten, sowie mangelhafte Konsequenzen für die Täter/innen und äußern den Wunsch nach stärkeren Konsequenzen, sowie dem generellen Vorbeugen von Mobbing.
	Ein Befragter wurde generell, eine weitere Befragte zeitweilig durch Peers ausgeschlossen.
	<b>2. Separative Bildungsangebote</b>
	<b>2.1 Förderschule</b>
	Zwei Jugendliche dieser Beschulungsform waren mit Mitschüler/innen befreundet.
	Ein Befragter hatte ein sehr gutes Verhältnis zu den Gleichaltrigen, weshalb er gerne in die Schule ging.
	Bei einem Jugendlichen kam es selten zu gewalttätigen Auseinandersetzungen mit den Mitschüler/innen, gleichzeitig wandte er sich aber von diesen und kriminellen Gleichaltrigen ab. Aufgrund der Kontaktaufnahme der Mutter zur Lehrkraft wurde er durch andere verspottet.

untereinander bei den Mitarbeitern war ja (.) recht beruhigt. Nur bei/ nur bei E./ nur bei R. ging es bergab (okay). Scheinheiliger Chef bis zum/ den kann man zum Mond schießen. Sagt zu meiner Mutter ‚wir lassen dem alle Zeit, wir geben dem/ wir geben Acht vor seinen Krankheiten‘. Ich kann nicht so schnell wegen/ ich kann nicht so schnell arbeiten. Ich muss noch/ dann Zeit ist Geld. Wie man das eben auf dem Arbeitsmarkt kennt.“ (T1:252)

Gleichzeitig erzählt er von einem Praktikum in einer Kindertageseinrichtung, das ihm nicht gut gefallen hat. B1 gibt an, durch das Praktikum herausgefunden zu haben, hierfür nicht der Typ zu sein und dass dieser Beruf nicht zu ihm passt, weil er nicht seinen Fähigkeiten entspricht (vgl. T1:248, 262-278).

### **Berufsvorbereitende Maßnahme**

Drei der fünf Befragten besuchen zurzeit der Interviews das Berufsbildungswerk, was dem Berufskolleg angegliedert ist und absolvieren hier eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme, in der sie verschiedene Berufe kennenlernen und die sich aus Theorie- und Praxisphasen zusammensetzt (vgl. T1:534). Zwei Jugendliche haben zuvor eine Förderschule als separativen Bildungsort besucht und ein weiterer eine Versuchsschule, die den inklusiven Lernorten zugeordnet ist. Beide Jugendliche mit vorherigem Förderschulbesuch waren an der Entscheidung dieser Maßnahme beteiligt und es wurde gemeinsam mit den Eltern, dem Arbeitsamt, sowie zum Teil mit den Betreuerinnen und Betreuern der Wohn-

gruppe entschieden (vgl. T1:42-44; T2:304). Insbesondere B1 zog für den guten Ruf dieser Schule aus seinem Heimatort weg, um die Maßnahme an diesem Standort durchzuführen (vgl. T1:42-44). B5 erzählt hingegen, dass er nicht an der Entscheidung des Schulwechsels während des Schuljahres beteiligt war, sondern seine Mutter dies auf Rat einer Ärztin entschieden hat (vgl. T5:403-405).

Sowohl B1 als auch B2 haben zum Zeitpunkt des Interviews bereits mehrere Praktika absolviert, die ihnen gut gefallen haben (vgl. T1:538; T2:24, 307-326). Beide gehen während der Erzählungen neben den verschiedenen Bereichen auch auf ihre persönlichen Fähigkeiten sowie auf das Verhältnis und die Rückmeldung der anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ein:

„Dann noch, ähm, (.), habe ich noch ein anderes Praktikum, im Küchenbereich auch (hm), im Hotel \*\* in B. auch absolviert (ja) (.). Da kam ich auch gut mit klar, auch mit den Mitarbeitern sowohl als auch mit den Chefs (ja). Ja, das hat mir selber da auch Spaß gemacht (hm). Die können sich auch gut (.), ähm, ja, die können sich auch gut vorstellen, dass ich auch im Küchenbereich was machen kann.“ (T2:324)

B5 erzählt, dass er die Maßnahme absolviert, um Arbeit zu finden, weil sich die Lehrkräfte am Berufsbildungswerk damit auskennen (vgl. T5:447). Er äußert, dass er lieber an seiner vorherigen Schule geblieben wäre und führt dazu die Gründe an, sich dort gut mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern verstanden und Freunde gehabt zu haben. Außerdem fiel ihm das Lernen bei den

Lehrkräften und den Schulbegleitern leichter, gleichzeitig hatte er dort zusätzliche Fächer, die ihm mehr Freude bereiteten (vgl. T5:421-427, 437-445, 477). Vor allem der Mathematikunterricht und die fehlende Schulbegleitung bereitet ihm am Berufsbildungswerk Probleme: „Mit Begleitperson fand ich das immer besser, weil (...), da hat man auch manchmal ein bisschen Hilfe bekommen (ja). Weil da kam man danach dann auch ein bisschen selbst voran (mhm) (...)“ (T5:473). Dies wurde ebenfalls während eines Gesprächs mit seiner Mutter und den Lehrkräften deutlich, die ebenfalls für eine Schulbegleitung plädierten, diese jedoch am Berufskolleg und Berufsbildungswerk nicht vorgesehen ist (vgl. T5:469-471). Im Hinblick auf den Unterricht äußert der Jugendliche den Wunsch, auch während der BvB differenzierte Aufgaben zu bekommen, um besser mitarbeiten zu können: „Dass ich da nicht so schwere Aufgaben bekomme, sondern leichtere (mhm) (...). Und es wurde auch gesagt, bei mir ist es auch so, ich kann auch nicht so schnell schreiben, deswegen (mhm) (...)“ (T5:479). Weiterhin erzählt er, dass er in naher Zukunft ein Praktikum in den Bereichen „Holz“ und „Metall“ absolvieren wird, worauf er sich freut, da er gerne mit Holz arbeitet (vgl. T5:489-491).

### *Berufsausbildung*

Zwei der fünf Jugendlichen absolvieren hingegen zur Zeit der Interviews duale Berufsausbildungen mit Unterricht am Berufskolleg bzw. Berufsbildungswerk, wobei eine Befragte zuvor die Hauptschule als inklusiven Beschulungsort, sowie eine BvB am Berufsbildungswerk und der andere Befragte zuletzt nach vielen Schulwechseln eine Klinikschule als separativen Lernort besucht hat. Beide Jugendliche waren an der Berufsschulwahl beteiligt, die vor allem von den jeweiligen Ausbildungsberufen abhängig gewesen ist (vgl. T3:76, 348; T4:52). B3 hat sich auf Anraten des Arztes für dieses Berufskolleg entschieden, da sich die Lehrkräfte hier gut im Umgang mit psychisch belasteten Jugendlichen auskennen (vgl. T3:76, 348). Der junge Mann absolviert zurzeit eine Vollausbildung zum Gärtner, die ihm viel Freude bereitet und er strebt eine Verkürzung der Ausbildungszeit an. Er ist mit seinem Ausbildungsbetrieb, einer außerbetrieblichen Einrichtung, die an seine Wohngruppe angegliedert ist, sehr zufrieden, da hier Rücksicht auf psychische Belastungen und Tagesformen genommen wird:

„[...] Auch im Betrieb quasi, wenn ich irgendwie einen Alptraum hatte oder so, dann halt ja 'Ich kann mich überhaupt nicht konzentrieren, ich bin so ein bisschen neben der Spur' (hm), was man in der freien Wirtschaft halt nicht könnte (ja). Ich könnte da nicht sagen, 'Heute geht nicht Chef' so, 'wie?' ((zögernd lachend)) (ja, ja).“ (T3:356)

Er hat sich zum Ziel gesetzt, neben der Ausbildung seinen Realschulabschluss nachzuholen, da er noch keinen Schulabschluss hat. Dieser ist in erster Linie von seinen

Noten während der Berufsausbildung und auch den zusätzlichen Englischstunden abhängig (vgl. T3:60, 368).

B4 erzählt zu Beginn im Hinblick auf ihre Ausbildung von der Ausbildungsplatzsuche, die sich durch ihren Berufswunsch als Fachpraktikerin für Bürokommunikation und die dafür bestehenden wenigen Plätze schwierig gestaltet hat, sie aber schließlich eine Zusage bekommen hat (vgl. T4:52). Hierbei handelt es sich um eine vereinfachte, theoriereduzierte, dreijährige Ausbildung, die an das Berufsbildungswerk angegliedert ist. Ihr bereitet vor allem im praktischen Teil der Kundenkontakt, die Arbeit mit dem Computer und auch das Planen und Organisieren viel Freude (vgl. T4:272-274).

### *Zukunftsperspektiven und Wünsche*

Auf die Frage durch die Interviewerin erzählten alle fünf Jugendliche von ihren Zukunftsperspektiven und Wünschen bezogen auf die Bildungsbiographie und Berufe. B1 äußert in diesem Zusammenhang, dass er nach der berufsvorbereitenden Maßnahme eine Ausbildung als Verkäufer in einem Gartencenter absolvieren möchte. Die bisherigen Praktika haben ihm in diesem Bereich gut gefallen und er hat auch durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Rückmeldung bekommen, dass dieser Beruf gut zu ihm passt:

„[...] später vielleicht auch eine Ausbildung. Weil die ja auch alle meinen 'die machst du auch, die Arbeit, die wir da hinten im (unv.) Bereich', ähm 'Du machst so gut mit und so weiter', weil dann würde ich ja auch bei dem Bekannten von uns dann im Gartencenter dann anfangen (ja). Oder irgendwie./“ (T1: 530)

Auch B2 hat genaue Berufsvorstellungen und möchte in naher Zukunft gerne eine Ausbildung zum Beikoch absolvieren, da ihm bereits die Arbeit während des Praktikums in einer Hotelküche und einer Kantine gut gefallen hat (vgl. T2:24, 324-328). Er hat den Wunsch, diese Ausbildung durchzuführen, weil die Aufgaben seinen Fähigkeiten entsprechen und ihm Spaß machen:

„Die Arbeit selber und ja, ich kann das auch nicht genau beschreiben, aber irgendwie habe ich Spaß daran. Ich wollte da unbedingt/ weil ich das auch gut kann (...)“ (T2:334).

B3 erzählt, dass er nach seiner Ausbildung und dem Realschulabschluss gerne ein freiwilliges soziales Jahr absolvieren möchte, was zur Orientierung dienen soll, da er sich in der Zukunft einen Beruf im sozialen Bereich gut vorstellen kann. So war es schon seit der Grundschulzeit sein Wunsch Grundschullehrer zu werden, wobei er hier noch Zweifel hat, das Abitur und das Studium zu bewältigen. Ebenfalls kann er sich auch gut einen anderen Beruf im sozialen Bereich vorstellen (vgl. T3:396-404). Der Jugendliche äußert Freude daran, anderen Menschen zu helfen und ihnen etwas zu vermitteln, was er für sich sehr erfüllend einschätzt (vgl. T3:404).

Auch B4 hat genaue Vorstellungen von ihrer Zukunft und möchte gerne nach der vereinfachten, theoriereduzierten Ausbildung die Vollausbildung zur Kauffrau für



**Tab.5:** Generierte Ergebnisse des Ist-Zustandes und Zukunftsperspektiven und -wünsche

Berufsbildende und berufsbezogene Erfahrungen, sowie Zukunftsperspektiven	<b>1. Praktika während der Schulzeit</b>
	<b>1.1 Inklusive Bildungsangebote in der Sekundarstufe I</b>
	Eine Befragte absolvierte in der Praxisklasse der Hauptschule während der zehnten Jahrgangsstufe verschiedene Praktika im Handwerk, die ihr gefallen haben. Gerne hätte sie in diesem Zusammenhang noch ein weiteres in ihrem Wunschbereich absolviert.
	Ein Befragter absolvierte ein Praktikum, was ihm gut gefallen hat. Er hat die Rückmeldung erhalten, in diesem Beruf keine Ausbildung absolvieren zu können.
	<b>1.2 Separative Bildungsangebote: Förderschule</b>
	Ein Jugendlicher erzählt von verschiedenen Praktika, in denen er positive und negative Erfahrungen durch eigene Fähigkeiten und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gemacht hat.
	<b>2. Berufsvorbereitende Maßnahme</b>
	Drei der fünf Jugendlichen absolvieren zurzeit eine BvB, die sich aus Theorie und Praxis zusammensetzt. Zwei Befragte haben zuvor die Förderschule und ein anderer einen inklusiven Beschulungsort besucht.
	Zwei Heranwachsenden haben sich an der Entscheidung zu der Maßnahme beteiligt, bei einem Jugendlichen entschieden die Eltern auf Rat der Ärztin.
	Zwei Jugendliche haben bereits mehrere Praktika absolviert, die ihnen gefallen haben.
	Einem Befragten fällt die Maßnahme schwer. Er ist mit dem Lernstoff überfordert. Zudem wäre er lieber in seiner alten Schule geblieben, da dort unterschiedlichere Fächer unterrichtet wurden und er mehr Unterstützung erhalten hat.
	<b>3. Berufsausbildung</b>
	Zwei der fünf Befragten absolvieren eine duale Berufsausbildung, in der Theorie und Praxis miteinander verbunden sind. Eine Jugendliche hat zuvor die Hauptschule besucht, bei dem anderen kamen vielfache Schulwechsel vor und er besuchte zuletzt eine Klinikschule.
	Beide Jugendlichen waren an der Berufsschulwahl aktiv beteiligt.
	Eine Jugendliche absolviert eine theoriereduzierte dreijährige Ausbildung zur Fachpraktikerin für Bürokommunikation, wobei sie vorher bereits eine BvB abgeschlossen hat.
	Der Befragte absolviert eine Vollausbildung zum Gärtner in einer außerbetrieblichen Einrichtung, mit gleichzeitigem Ziel des Realschulabschlusses.
	<b>4. Zukunftsperspektiven und Wünsche</b>
	Alle fünf Befragten äußern Zukunftsperspektiven und Wünsche.
	B1 hat den Wunsch, eine Ausbildung als Verkäufer im Einzelhandel zu absolvieren.
	B2 möchte eine Ausbildung zum Beikoch machen, da ihm die Arbeit Freude bereitet.
	B3 äußert den Wunsch, nach Beendigung der Ausbildung und des Schulabschlusses ein freiwilliges, soziales Jahr zu absolvieren und anschließend im sozialen Bereich zu arbeiten.
	B4 möchte nach ihrer theoriereduzierten Ausbildung die Vollausbildung zur Kauffrau für Büromanagement absolvieren, was von ihren Noten abhängt.
	B5 äußert den Wunsch, nach Beendigung der berufsvorbereitenden Maßnahme eine Ausbildung als Tierpfleger oder im Bereich Holz/ Metall zu machen.

Büromanagement absolvieren. Dies sei in erster Linie von ihren Noten während der gegenwärtigen Ausbildung abhängig:

„Ähm, ich würde gerne die Vollausbildung im Büro ableisten. Da muss ich schauen, wie es notentechnisch aussieht, aber das würde ich ganz gerne auf jeden Fall machen, das ist auch mein Ziel. Und, ähm, dann würde ich, ähm, arbeiten gehen dann nach der Ausbildung.“ (T4:266)

Der Jugendliche B5 erzählt ausführlich und detailliert über ein Praktikum im Tierpark und äußert den Wunsch, am liebsten Tierpfleger werden zu wollen. Jedoch wurde ihm gesagt, dass dies nicht möglich ist, wobei er hierfür keine Gründe angeben kann (s.o.). Weiterhin kann er sich gut vorstellen, als Metalller oder im Bereich der Holzverarbeitung zu arbeiten, da ihm der Umgang mit Holz gefällt. B5 äußert zudem, dass er sich nicht vorstellen kann, Gärtner zu werden (vgl. T5:461-467). Der junge Mann geht davon aus, dass ihm von der Schule aus

gesagt wird, wie es für ihn im Anschluss an die BvB weitergeht: „(..), das sagen die eigentlich denke ich noch (okay)“ (vgl. T5:497).

### **Zusammenfassung der berufsbildenden und berufsbezogenen Erfahrungen sowie der Zukunftsperspektiven**

Tabelle 5 fasst die Inhalte dieser Erfahrungen zusammen.

### **7.2 Ergebnisse der Erzählstrukturanalysen**

Alle fünf Befragten haben auf unterschiedliche Art und Weise von ihren bildungsbiographischen Erfahrungen berichtet. Zu Beginn der Interviews wurde dazu allen Jugendlichen die gleiche Erzählaufforderung durch die Interviewerin (I) gestellt, indem sie sich an ihre Einschulung oder das erste ihnen in Erinnerung gebliebene Erlebnis erinnern sollten. Anschließend wurde ihnen die

Möglichkeit eröffnet, von diesem Erlebnis ausgehend bis in die Gegenwart von ihren bildungsbiographischen Erfahrungen zu erzählen. Dabei fiel es den Jugendlichen unterschiedlich leicht, sich auf die Erzählaufforderung einzulassen. Gleichzeitig waren auch die Erzählungen und Darstellungen der einzelnen Jugendlichen unterschiedlich ausführlich. Sie umfassten verschiedene Themen, die auf individuelle Art und Weise durch die Interviewten in den Blick genommen wurden, was im Folgenden bezogen auf die einzelnen Individuen näher dargestellt werden soll.

### 7.2.1 Erzählstruktur des Interviews mit B1

B1 fiel es zu Beginn schwer, sich auf die Erzählaufforderung einzulassen. So äußert er nach einer Pause, sich nicht mehr an die Einschulung zu erinnern (vgl. T1:10-12). Nach weiterer Erzählaufforderung durch I sagt B1, sich nur noch daran zu erinnern, wie alle zusammenstehen, aber er mehr nicht weiß (vgl. T1:14). Als I darauf nur zuhörend reagiert, spricht der Jugendliche von einem Wunsch, den er nicht weiter ausführt und beschreibt anschließend bewertend seine Bildungsbiographie als „scheiß Weg“ (T1:16). Nach der darauffolgenden Erzählaufforderung durch I zu seiner Äußerung schließen sich ein Bericht zu den Mitschülerinnen und Mitschülern während der Grundschulzeit, die Nennung einer Klassenwiederholung und dem Schulwechsel zur Förderschule, kurze Berichte, Zustands- und Verlaufsbeschreibungen zu den Lehrkräften an der Förderschule, den Mitschülerinnen und Mitschülern sowie dem Übergang zum Berufsbildungswerk als Haupterzählung an (vgl. T1:15-46). Insbesondere nach dem Bericht der Grundschulzeit erfolgt hier noch einmal eine kurze Bewertung dazu als „holpriger Weg“, was B1 mit „wie man es eben kennt“ (T1:22) kommentiert. Während der Erzählung zu der Zeit an der Förderschule rückversichert der Befragte sich bei I im Hinblick über ihr Wissen zum Standort seiner Schule, indem er in diesem Zusammenhang von „Assis“ spricht, die dort leben (vgl. T1:22-28). Besonders zu Konflikten mit der Referendarin erzählt B1 im Anschluss daran ausführlich, alle andere Themen werden kurz angerissen (vgl. T1:34-46). Den Umzug aufgrund des Besuchs des Berufsbildungswerkes kommentiert der Jugendliche hier als „unfreiwillig“ (T1:44). I hört B1 während der Haupterzählung zu und geht lediglich kurz auf die Rückfrage seinerseits ein.

In der ersten Nachfragephase (T1:47-442) stellt I immer wieder neue Erzählaufforderungen und Detaillierungsfragen zu genannten Themen und Inhalten des Jugendlichen, worauf dieser in unterschiedlicher Ausführlichkeit mit Verlaufs- und Zustandsbeschreibungen, Berichten und zum Teil auch Erzählungen reagiert. Besonders ausführlich stellt der Befragte die Erfahrungen zu den Mitschülerinnen und Mitschülern der Förderschule (vgl. T1:114-126, 134-150), Freundschaften (vgl. T1:128-

132, 180-188), gewalttätigen anderen Schülerinnen und Schülern dieser Schule (vgl. T1:154-158), der Lautstärke in der Klasse (vgl. T1: 212-228), Praktika (vgl. T1: 246-292), verschiedenen Lehrkräften beider Schulen (vgl. T1: 328-352), Ausflüge (vgl. T1: 362-386) und teilweise zum Vertretungsunterricht und der Klassenlehrerin der Förderschule (vgl. T1:162-180, 194-210) dar. Bei der Erzählaufforderungen zu den Hintergründen des Mobbing an der Grundschule verweist der Jugendliche auf einen späteren Zeitpunkt, um weitere Gründe anzugeben (vgl. T1: 60-62). Auf erneute Nachfrage zu einem späteren Zeitpunkt durch I folgt hier ein Abwägen von B1, ehe er von dem Tod seines Vaters und der Schuldzuweisung daran durch die Mitschülerinnen und Mitschüler erzählt:

„Ja das war auch wegen dem ((tief einatmend)) (..), soll ich, oder soll ich nicht ((leise mit sich selbst redend)), ja, ist jetzt egal, ähm, ne dadurch, dass ja (..) ähm, dass mein Vater 2007 mit 33 verstorben ist zum Beispiel, haben die mich/ die haben das mitbekommen, die haben mich dadurch gehänselt, ‚Du bist Schuld, dass dein Vater gestorben ist‘ und so weiter [...]“ (T1: 418)

Auf die Anteilnahme durch I reagiert B1 relativierend mit einem Vergleich zu Verwandten, die noch Schlimmeres erlebt haben, was er nicht weiter ausführt (vgl. T1:432). Zweimal geht B1 weiterhin nur in einem Satz auf die Nachfragen bzw. Erzählaufforderung durch I ein und wechselt dann das Thema, von Konflikten in der Klasse hin zum Verhalten der Klassenlehrerin (vgl. T1:162) und weiter vom Verhältnis zwischen ihm und der Klassenlehrerin hin zum Schulwechsel eines Freundes an seine Schule (vgl. T1:180). Ebenfalls stellt er erneut eine Verständnisfrage an I im Hinblick auf einen Ausflugsort (vgl. T1:327).

In der zweiten Nachfragephase (T1:443-541) formuliert I Fragen und Erzählaufforderungen, die dem Forschungsinteresse entsprechen, deren Antworten durch B1 ebenfalls unterschiedlich lang ausfallen. Zum großen Teil folgen hier kurze Frage-Antwortsequenzen in Form von Zustands- und Verlaufsbeschreibungen, insbesondere fällt ein Bericht über eine Lehrerin in der achten Klasse hier länger aus, deren Unterricht und Verhalten er kritisiert (vgl. T1:506-526). In diesem Zusammenhang erzählt er von einem Streich, den er zuerst nicht weiter ausführen möchte und ein zweites Mal auf einen späteren Zeitpunkt verweist, durch eine Erzählaufforderung von I dann anschließend doch kurz erzählt (vgl. ebd.). Insgesamt kommt es während des Interviews immer wieder zu Pausen, wie auch Satzabbrüchen durch B1. Letztere gründen in erster Linie auf inhaltlichen Präzisierungen oder anderen Formulierungen.

### 7.2.2 Erzählstruktur des Interviews mit B2

Diesem Jugendlichen fiel es leicht, sich auf die Erzählaufforderung einzulassen, da er relativ schnell begonnen hat zu erzählen (vgl. T2:16). B2 stellt die Inhalte während der Haupterzählung in erster Linie überblicksartig durch Verlaufs- und Zustandsbeschreibungen dar.

So geht er zu Beginn kurz auf die einzelnen durchlaufenen Besuchsorte, die jeweilige Zeitpunkte und auch besondere Ereignisse, wie die Wiederholung einer Jahrgangsstufe ein, woran sich dann eine inhaltliche, übergeordnete Darstellung zu den favorisierten und nicht-favorisierten Fächern, dem Verhältnis zu den Mitschülerinnen und Mitschülern wie auch dem Verhältnis zu den Lehrkräften anschließt (vgl. T2:16-21). Daraufhin nennt B2 die Klassenfahrten in der Grundschule und Förderschule und erzählt in einem Satz von der berufsvorbereitenden Maßnahme, die er zurzeit des Interviews absolviert, nachdem er die Schule mit dem Hauptschulabschluss nach Klasse 10 beendet hat, was er auch nochmal zu einem späteren Zeitpunkt anführt (vgl. T2:22-28, 200). I hört dem Befragten während der Haupterzählung zu und unterbricht ihn nicht durch Nachfragen (vgl. T2:16-28).

Auf die relativ kurze Haupterzählung folgt anschließend eine längere erste Nachfragephase, in der sich I auf die Äußerungen von B2 konzentriert und hierzu immer wieder neue Erzählaufforderungen oder Nachfragen zu den verschiedenen Besuchsorten und jeweiligen Themen stellt, worauf B2 mit zumeist sehr kurzen Verlaufs- und Zustandsbeschreibungen, Berichten, sowie z.T. Erzählungen antwortet (vgl. T2:29-226). Vor allem zu den Themen Schulbegleitung, Freundschaften, dem Einzug in die Wohngruppe und Klassenfahrten erzählt B2 ausführlicher, was aus seiner Sicht positive Ereignisse und Erfahrungen waren (vgl. T2:78, 82-92, 110, 170-196). Auf detaillierte Erzählaufforderungen zu den Themen Ausflüge mit der Nachmittagsbetreuung in der Grundschule sowie Unterricht, Lernstoff und Mobbing zur Zeit der Grund- und Hauptschule äußert B2, sich nicht mehr genau daran erinnern zu können: „(..), so richtig fällt mir da auch nichts mehr zu ein, wie es dann früher war“ (T2:38). Allerdings erzählt er zum Mobbing im Laufe des Gesprächs weitere Details (vgl. T2:100-106).

Ähnliche Strukturen werden auch in der zweiten Nachfragephase deutlich, in der die bildungsbiographischen Erfahrungen durch B2 mit Hilfe von Verlaufs-, Zustandsbeschreibungen und Berichten dargestellt werden (vgl. T2: 227-338). Auch hier berichtet B2 auf Erzählaufforderungen und Nachfragen von I länger über den Einzug in die Wohngruppe, wie auch von einer Klassenfahrt in der Grundschule, wobei B2 im Zusammenhang mit Mobbing während Klassenfahrten erneut äußert, sich daran nicht mehr genau erinnern zu können (vgl. T2:280-288). Weiterhin folgt ebenfalls eine längere Ausführung zur Entscheidung des Berufsbildungswerkes, zu verschiedenen Praktika im Hinblick auf die BvB und auch zu seinen Zukunftsvorstellungen (vgl. T2:304-328). Insgesamt spricht B2 das gesamte Interview über sehr flüssig und es kommen wenige Pausen und Satzabbrüche vor.

### 7.2.3 Erzählstruktur des Interviews mit B3

B3 ließ sich ähnlich schnell wie B2 auf die Erzählaufforderung ein und stellt seine Erfahrungen während der Haupterzählung sehr detailliert durch Verlaufs- und Zustandsbeschreibungen, Berichte und auch Erzählungen dar (vgl. T3:18-76). Vor allem die Zeit an der Grundschule fasst B3 kurz zusammen, indem er davon spricht, dass diese relativ problemlos war und es im Anschluss daran ereignisreich wurde: „[...] Ähm (.), ja Grundschule war problemlos. Ich würde die vielleicht tatsächlich überspringen (.) ein bisschen, weil (okay), ähm, ab danach geht es ein bisschen rund ((lachend)) (okay) [...]“ (T3:20). Anschließend daran erzählt B3 sehr detailliert von verschiedenen Ereignissen in den unterschiedlichen Schulen, wie dem Leistungsdruck und seinem Perfektionismus am Gymnasium, dem Mobbing an der Realschule, dem Besuch der Waldorfschule, einer Rehabilitationsmaßnahme an einer Förderschule, aber auch über andere Themen, wie die Misshandlung durch den Vater und damit einhergehende Therapien, sowie von mehreren Klinikaufenthalten als Folge des Mobbing und dem Trauma durch seinen Vater (vgl. T3:20-58). B3 räumt sich zwischendurch immer wieder Zeit ein, um seine Gedanken zu ordnen, wobei es ihm wichtig ist, durchgehend genaue Zeitpunkte anzugeben. Hierfür entschuldigt er sich immer wieder: „[...] Meine ich zumindest so um diese Zeit (okay, ja). Ein bisschen später, aber um den Dreh rum (.). Ja, \*-Realschule, da (..), ja ((unruhiges Lachen)), ähm (...), Entschuldigung, ich muss kurz ein bisschen die Zeit zurückrechnen“ (T3:20). Weiterhin entschuldigt er sich, wenn er Themen „vornehmlich“ und nicht nach der Reihenfolge erzählt (vgl. T3:58, 62). Immer wieder kommt es durch B3 zu Abschweifungen des zentralen Themas Schule, vor allem im Hinblick auf seine psychischen Probleme, die Therapien und Klinikaufenthalte, wobei er dies selbst bemerkt und von sich aus wieder die schulischen Erfahrungen in den Blick nimmt (vgl. T3:24, 64). Zu einem Zeitpunkt sagt B3 zu sich selbst „ganz ruhig“ (T3:50). Ebenfalls kommentiert und wertet er seine Erfahrungen und Erlebnisse immer wieder, indem er davon spricht, dass er die Reaktion im Nachhinein selbst „doof“ findet, dass er zu der Zeit noch sehr jung war oder es lustig sei, innerhalb von weniger als fünf Jahren vom Gymnasium auf eine Förderschule gekommen zu sein (vgl. T3:40-44, 64). Während der gesamten Haupterzählung nimmt B3 immer wieder direkt oder indirekt Bezug auf seinen Intellekt, indem er beispielsweise betont, dass er das Gymnasium von seinem Intellekt bewältigt hätte oder heute „natürlich“ eine Vollausbildung absolviert (vgl. T3:20, 74). I hört dem Jugendlichen während seiner Erzählung zu und stellt keine Nachfragen.

Auch während der ersten (vgl. T3:77-380) und zweiten (vgl. T3:381-408) Nachfragephase folgen auf Erzählauf-

forderungen und Detaillierungsfragen durch I im Hinblick auf bereits Erzähltes, wie auch Aspekte des Forschungsinteresses, immer wieder lange Erzählpassagen von B3, wobei hier wieder die bereits genannten Aspekte aus der Haupterzählung deutlich werden. So erzählt der Jugendliche auch zu diesem Zeitpunkt neben schulischen Themen immer wieder von seinen psychischen Problemen, dem Trauma und den damit einhergehenden Therapien und Klinikaufenthalten. Er entschuldigt sich, wenn ihm die passenden Worte fehlen (vgl. T3:164) oder kommentiert seine Erfahrungen oder Darstellungsweise während des Interviews (vgl. T3:138, 258, 310, 322, 350). Besonders ausführlich geht B3 auf mögliche Konsequenzen für Schülerinnen und Schüler ein, die andere Heranwachsende mobben und nennt in diesem Zusammenhang auch mögliche Präventionsmaßnahmen, um Mobbing entgegenzuwirken (vgl. T3: 150-196). Auf die Frage zum Lehrer-Schüler-Verhältnis äußert der Befragte zuerst, es nicht mehr genau zu wissen, antwortet jedoch anschließend ausführlich darauf (vgl. T3: 148). Im gesamten Interview lacht der Jugendliche zwischendurch immer wieder unruhig und räuspert sich (vgl. T3: u.a.22,24,30). Längere Pausen oder Satzabbrüche sind hier selten. Das Interview wurde zweimal unterbrochen, da der Befragte seine Möglichkeiten des Heimweges klären musste (vgl. T3:198-216, 326-340).

#### 7.2.4 Erzählstruktur des Interviews mit B4

B4 hat sich direkt auf die Erzählaufforderung eingelassen, indem sie zu Beginn ihre Einschulung als „ganz normal“ einschätzt (vgl. T4:14). Anschließend äußert sie sich während der Haupterzählung ausführlich durch Verlaufs- und Zustandsbeschreibungen, Berichte und z.T. Erzählungen zu ihren bildungsbiographischen Erfahrungen, indem sie auf mehrere Diagnostikverfahren während der Grundschulzeit, die Besuche verschiedener Schulen sowie die Lehrkräfte, die Mitschülerinnen und Mitschüler und den Unterricht eingeht (vgl. T4:14-54). Weiterhin äußert sie sich hier ebenfalls ausführlich zur problematischen Ausbildungsplatzsuche (vgl. T4:52). Insbesondere im Hinblick auf die Diagnostiken und dem anstehenden Schulwechsel während des ersten Grundschulbesuches erzählt sie umfassend vom Handeln und Verhalten der Mutter, das sie mit den Personalpronomen „wir“ umschreibt, wie auch von Konflikten zwischen ihren Eltern und den Lehrkräften (vgl. T4:16-30). Diese „Wir“-Form tritt ebenfalls bei der Erzählung zur Ausbildungsplatzsuche auf (vgl. T4:52). B4 macht während der Haupterzählung keine Pausen, es kommen jedoch z.T. Satzabbrüche vor, um den Inhalt zu konkretisieren (vgl. ebd.). I hört während der Haupterzählung zu und stellt keine Nachfragen.

Während der ersten (vgl. T4:55-132) und zweiten (vgl. T4:133-278) Nachfragephase antwortet die Jugendliche

in unterschiedlicher Ausführlichkeit auf die Erzählaufforderungen und Detaillierungsfragen. Längere Erzählungen und Berichte erfolgen durch B4 zu den Lehrkräften und den vermuteten Schwierigkeiten ihrerseits durch die Lehrerinnen und Lehrer während des ersten Grundschulbesuches (vgl. T4:58-66, 92), zu den Mitschülerinnen und Mitschülern (vgl. T4:106, 122, 168-186) sowie zum Förderunterricht in der Hauptschule (vgl. T4:212-218), Wünsche für den Geschichtsunterricht (vgl. T4:222) und allgemein zu den Lehrer-Schüler-Beziehungen (vgl. T4: 236-240), wobei die Themen sowohl positive als auch negative Erlebnisse einschließen. Bei der Nachfrage durch I zum Verhältnis zwischen der Jugendlichen und ihrer Klassenlehrerin an der ersten Grundschule erzählt B4 detailliert von dem Verhalten der Lehrerin in einer Situation, in der sie auch auf die Mimik und Gestik der Lehrkraft eingeht (vgl. T4: 66). Hinsichtlich der Probleme an der ersten Grundschule bezüglich der Konflikte zwischen den Eltern und Lehrkräften äußert die Befragte, davon nicht viel mitbekommen zu haben: „Und ich und die Mitschüler haben jetzt auch nicht so viel davon mitbekommen ehrlich gesagt, es lief meistens eher so über meine Eltern und die Lehrer, ja“ (T4:94), was der sehr ausführlichen Darstellung während der Haupterzählung widerspricht. Weiterhin kann sie sich zunächst nicht daran erinnern, was sie während ihrer Schulzeit motiviert hat und es gibt eine etwas längere Redepause (vgl. T4:164). Sie äußert sich dann jedoch zu einem späteren Zeitpunkt ausführlich dazu (vgl. T4:208-218). Immer wieder betont die Jugendliche, zu meinen, dass etwas so und nicht anders war, zum Beispiel: „[...] Also ich weiß es nicht genau, aber ich glaube, so war das, ja (...). Und da hat der glaube ich auch mit mir gesprochen darüber, da habe ich gesagt, dass das nicht stimmt und so [...]“ (T4:186). Ebenfalls nutzt sie zum Teil das Wort „natürlich“, um bestimmte Aussagen zu unterstreichen (vgl. T4:98, 106). Weiterhin fasst B4 immer wieder verschiedene bildungsbiographische Abschnitte zusammen und umschreibt ihre Bildungsbiographie als kompliziert und nicht ganz so einfach (vgl. T4:56, 60, 114). Bezogen auf die Nachfrage von I zu den Wünschen von den Lehrkräften stellt B4 eine Rückfrage, welchem Zeitraum diese Frage zuzuordnen ist (vgl. T4:234). Einmal geht die Jugendliche auf I ein, indem sie davon spricht, dass es bestimmt schwierig wird, ihren „schweren Fall“ (T4:256) zu transkribieren. Insgesamt finden während des gesamten Interviews nur wenige Pausen und Satzabbrüche durch die Jugendliche statt.

#### 7.2.5 Erzählstruktur des Interviews mit B5

Neben B1 fiel es auch B5 schwer, sich auf die Erzählaufforderung durch I einzulassen. So folgt auf die erste Erzählaufforderung eine lange Pause, woraufhin der Jugendliche äußert, gut überlegen zu müssen, woran sich erneut eine lange Pause anschließt (vgl. T5:13-15). I

stellt dem Befragten daraufhin die Frage, ob es ihm helfen würde, wenn sie ihm einige Fragen und Erzählaufforderungen stellt, was er befürwortet (vgl. T5:16-17). Auf die Nachfrage hin, ob sich der Jugendliche an seine Einschulung erinnert, verneint er dies und es folgt eine weitere sehr lange Pause bezogen auf das erste Ereignis, an das er sich erinnert (vgl. T5:18-21). Daraufhin ändert I ihre Strategie und fragt noch detaillierter nach Ereignissen der ersten Klasse, an die sich der Jugendliche erinnert, B1 aber jeweils nur sehr kurz antwortet (vgl. T5:22-35).

Da es dem Befragten beim Interview überwiegend schwerfiel, von sich aus zu erzählen, war es hier nicht möglich, das Interview in die verschiedenen Phasen der Haupterzählung sowie ersten und zweiten Nachfragephase zu gliedern. Stattdessen ist I hier vorrangig immer wieder auf das Erzählte von B5 eingegangen, um weitere detaillierte Erzählaufforderungen zu formulieren oder hat neue Themen, z.T. dem Forschungsinteresse entsprechend, ins Gespräch gebracht. Vor allem zu Beginn des Interviews antwortet der Jugendliche nur sehr kurz auf die Erzählaufforderungen und Nachfragen von I (vgl. T5:23-47), z.B.: „(5), bei der ersten Klasse für mich, da war es eigentlich in der Schule nicht so schwer“ (T5:27). Dies ändert sich im weiteren Verlauf und es werden auch zunehmend längere Erzählpassagen, Verlaufs- und Zustandsbeschreibungen zu verschiedenen Erfahrungen geäußert. Besonders ausführlich erzählt B5 über das Thema „Ritterzeit“ im Deutsch- und Geschichtsunterricht (vgl.

T5:49, 285-289), die Schulbegleitung (vgl. T5:63-77), differenzierte Lerninhalte (vgl. T5:77-81), verschiedene Mitschülerinnen und Mitschüler, die unter anderem aus verschiedenen Ländern kommen (vgl. T5:81-125), den Englischunterricht (vgl. T5:175-187), den Sportunterricht (vgl. T5:195-207), den Tagesablauf an der Schule (vgl. T5:252-277), zu Gruppenarbeiten (vgl. T5:319-329, 336, 341-349), den Schulwechsel zum Berufsbildungswerk (vgl. T5:403) und ein Praktikum im Tierpark (vgl. T5:449-459). Die Erzählungen hierzu gehen zum Teil mit Hintergrundinformationen, wie auch mit zwischenzeitlichen kurzen Frage-Antwort-Sequenzen einher. Zwischendurch kommt es immer wieder zu langen Pausen, woraufhin der Jugendliche antwortet, sich daran nicht zu erinnern: „(18), weiß ich gar nicht mehr so genau“ (T1:209). Gleichzeitig beginnt B5 im Laufe des Interviews auch von sich aus etwas zu bestimmten Erfahrungen zu erzählen, die zuvor nicht von I in den Blick genommen wurden, wie zu seiner Schulbegleitung oder Mitschülerinnen und Mitschülern (vgl. u.a. T5:81, 101, 149). Auf die Frage nach Portfolios, die in dieser Schule Standard sind, erzählt der Jugendliche nach einer längeren Pause von einem Thema, das bereits zuvor angesprochen wurde und geht nicht auf das Gefragte ein (vgl. T5:242-243). Besondere Erinnerung hat der junge Mann noch an den Schulwechsel zum Berufsbildungswerk, indem er das genaue Datum des Wechsels angibt, wie auch seine Gefühle und die Reaktionen der Mitschülerinnen und Mitschüler und auch der Lehrkräfte äußert (vgl. T5:395, 403-432).



## 8 Diskussion

Im folgenden Kapitel sollen die vorangegangenen Ergebnisse der fünf Interviews vor dem theoretischen Hintergrund diskutiert und bewertet werden. Daran anschließend werden Limitationen des methodischen Vorgehens der vorliegenden Arbeit in den Blick genommen.

### 8.1 Interpretation der Ergebnisse

Die in dieser Arbeit ermittelten Ergebnisse bieten einen Einblick in die bildungsbiographischen Erfahrungen junger Menschen mit Unterstützungsbedarf ESE im Hinblick auf inklusive und separative Beschulungsformen. Die Ergebnisse werden mit der angeführten Literatur dieser Arbeit, wie auch zum Teil weiteren Forschungsaspekten in Bezug gesetzt. Dabei werden auch einige Aspekte der Erzählstrukturen der Jugendlichen berücksichtigt.

#### 8.1.1 Interpretation der Lern- und Unterrichtserfahrungen

Denkt man an Schule, liegen Erfahrungen bezogen auf das Lernen und den Unterricht besonders nah, was mit vielfältigen Einflussfaktoren einhergeht (vgl. Kapitel 3). Dies zeigen auch die Ergebnisse dieser Arbeit.

So wird durch die Erzählungen aller Jugendlichen im Hinblick auf verschiedene inklusive und segregierende Beschulungsorte deutlich, dass vor allem ein interessanter und den Fähigkeiten der Lernenden entsprechender Unterricht den Schülerinnen und Schülern Freude bereitet, was sie unterschiedlich ausführlich thematisieren. Alle äußern, besser lernen zu können, wenn der Unterricht interessant gestaltet ist. Der Interessensbegriff hat in der erziehungswissenschaftlichen Literatur schon immer eine tragende Rolle gespielt. Interessensbasierte Tätigkeiten, so auch ein interessensbasiertes Lernen, sind demnach mit positiven Gefühlen, u.a. der Freude und des Engagements, verbunden. Eine mittlere Korrelation stellen Schiefele et al. (1993) bezogen auf die Berücksichtigung des Interesses im Unterricht und den daraus resultierenden Leistungen heraus, denn wer sich für einen Unterrichtsgegenstand interessiert, möchte mehr darüber erfahren, sich kundig machen und sein Wissen in Umfang und Differenziertheit erweitern (vgl. Kapitel 3.2.1). Zwar haben die Befragten keine Aussagen zu höheren Lernleistungen durch die Berücksichtigung des Interesses genannt, allerdings, dass es dadurch zu einer Motivationssteigerung kam, wodurch ebenso auf einen höheren Lernzuwachs geschlossen werden kann. Demnach wird durch die vorliegenden Ergebnisse die Relevanz der Berücksichtigung des Interesses im Unterricht deutlich.

Überdies äußern vier Jugendliche (B2, B3, B4, B5), dass ihnen das Lernen an den verschiedenen Beschulungsformen dann leichter fiel, wenn die Inhalte ihren jeweiligen Fähigkeiten entsprachen, mit Lob der Lehrkräfte einhergingen und auch Handlungsorientierung Unterrichtsprinzip war. Nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985; 1993) kann es vor allem dann zur Aneignung neuer Kenntnisse und Fähigkeiten kommen, wenn die drei grundlegenden psychischen Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Kompetenzerleben und Autonomie während des Unterrichts einbezogen werden (vgl. Kapitel 3.2.1). Diese Theorie kann durch die Erfahrungen der Jugendlichen gestützt werden, und es kann als Notwendigkeit herausgestellt werden, dass die verschiedenen Aspekte im Unterricht der unterschiedlichen Beschulungsformen Berücksichtigung finden. Dies ist vor allem bei einem individualisierten und differenzierten Unterrichtsformat der Fall, der die unterschiedlichen Interessen, Neigungen, Motivationen, Begabungen, Vorkenntnissen und Erfahrungen aller Schülerinnen und Schüler miteinschließt und vor allem für Heranwachsende mit Unterstützungsbedarf ESE notwendig ist (vgl. Kapitel 3.2.2).

Eng mit diesen Aspekten in Zusammenhang stehend, sind die Berichte von drei Jugendlichen (B1, B2, B3) bezogen auf das Lernen an außerschulischen Lernorten. So erzählen vor allem B1 und B2 im Hinblick auf ihre Zeiten an der inklusiven Grundschule, wie auch an den Förderschulen mit verschiedenen Förderschwerpunkten sehr ausführlich von Ausflügen und Klassenfahrten, die ihnen sehr gut gefallen haben und an die sich bis heute gerne zurückerinnern. Ähnlich ist es auch bei B3, der eine Klassenfahrt als schönstes schulisches Erlebnis an einer inklusiven Waldorfschule anführt. Bei Ausflügen und Klassenfahrten handelt es sich allgemein um außerschulische Lernorte, die eine Fülle an Erkundungs- und Handlungsanlässen bieten. Durch ihre besondere pädagogische, motivationale und explorative Bedeutung ermöglichen sie ein didaktisches Format, in dem Erfahrungslernen erfolgreich umgesetzt werden kann. Ebenfalls erzeugen sie persönliches Interesse, sie beschäftigen sich mit Fragestellungen, die neugierig machen, zu Eigentätigkeit und Erlebnis anregen, Entwicklungsprozesse voranbringen und steigern (vgl. Baar & Schönknecht, 2018, S.7). Hierzu haben sich die Befragten im Einzelnen nicht explizit geäußert, allerdings kann durch die sehr ausführlichen und positiven Erzählungen vor allem die motivationale Bedeutung herausgestellt werden. Außerschulische Lernorte bieten weiterhin sozialisationsbedingte Chancen, an diesen Orten neue Erfahrungsräume erschließen zu können, in

denen sie Erfahrungsdefizite kompensieren, beispielsweise bezogen auf unzureichende Sozialisationserfahrungen im persönlichen Umfeld (vgl. Dühlmeier, 2014, S.26). Zwar zeigen die Ergebnisse, dass hier nicht eindeutig auf unzureichende Sozialisationserfahrungen durch die Jugendlichen eingegangen wurde, aber durch die positive Bewertung vor allem von Ausflügen und Klassenfahrten, kann angenommen werden, dass dies bei den Befragten möglicherweise zutrifft. Aus den ausführlichen Erzählungen kann außerdem geschlossen werden, dass außerschulische Lernorte für die Jugendlichen in inklusiven und separativen Settings einen zentralen Stellenwert einnehmen und Umsetzung finden sollten, wie es bislang auch schon der Fall ist.

Dass ein auf die individuellen und persönlichen Bedürfnisse, Neigungen, Interessen und Motivationen ausgerichteter Unterricht allerdings nicht immer und an allen Beschulungsformen stattfand, sodass jeder und jedem Lernenden unterstützt durch geeignete Maßnahmen die Möglichkeit gegeben wird, das motorische, intellektuelle, emotionale und soziale Potenzial umfassend zu entwickeln (vgl. Kapitel 3.2.2), zeigt sich, indem einige Befragte unterschiedlich detailliert von Schwierigkeiten mit den Lerninhalten an inklusiven Grundschulen, inklusiven Sekundarstufen I (mit Ausnahme der Versuchsschule) sowie an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE erzählen. So schätzen drei Befragte (B1, B2, B3) die Lerninhalte an verschiedenen inklusiven Grundschulen als zu schwierig ein, was u.a. mit schlechten Noten beurteilt und dadurch begründet wird, eine Jahrgangsstufe wiederholt zu haben, mehrere sonderpädagogische Diagnostiken durchgeführt wurden oder dies mit einem Wechsel zur Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE einherging. Ähnliche Probleme werden auch bei den Ergebnissen zur inklusiven Sekundarstufe I deutlich, indem von zwei Jugendlichen (B2, B4) die Erfahrungen geäußert werden, Lerninhalte im Zusammenhang mit den Aufgabenstellungen oder die Aufgaben selbst nicht verstanden zu haben, in einigen Fächern keine guten Noten geschrieben zu haben und dass diese weiterhin nicht ihren Interessen entsprochen haben. Dies betrifft in erster Linie naturwissenschaftliche und auch gesellschaftswissenschaftliche Fächer. Die Befunde von Cawley et al. (2002), dass in inklusiven Settings vor allem curriculare Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen im naturwissenschaftlichen Bereich vorhanden sind (vgl. Kapitel 3), widersprechen demnach den vorliegenden Ergebnissen. Es wurden lediglich Schwierigkeiten geäußert, explizite Befunde aus den durchgeführten Interviews liegen hingegen nicht vor. Indem nach Aussagen von B1 beispielsweise das Fach Physik an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE nicht angeboten wurde, ist hier weiterhin ein Vergleich der Lernfortschritte hinsichtlich der verschiedenen inklusiven und separativen

Beschulungsformen nicht möglich. Dass an diesen inklusiven Schulen allgemein eine positive Lernleistung von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf ESE erfolgt, wie Gebhardt (2015) in seinen Befunden darstellt, geht durch die dargelegten Ergebnisse ebenfalls nicht hervor, zumal durch die fehlenden Befunde zum separativen Primarbereich keine Vergleiche möglich sind. Durch die Schwierigkeiten kann aber, ähnlich wie bei Ellinger und Stein (2012; 2018), in Bezug auf ihr Review angenommen werden, dass an inklusiven Schulen eine Leistungssteigerung hier nicht nachweisbar ist (vgl. Kapitel 3).

Von Problemen mit den Lerninhalten berichtet auch B1 hinsichtlich der Beschulung an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE ausführlicher, indem er von zu hohen Anforderungen im Unterricht seitens einer Lehrkraft erzählt, denen er trotz der Einnahme von Medikamenten nicht entsprechen konnte und gleichzeitig keine Aufmerksamkeit durch die Lehrerin bekam. Allerdings ist besonders für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf ESE ein Unterricht erforderlich, der die spezifischen Erziehungsbedürfnisse, die Leistungsrückstände, die Lern- und Verhaltensprobleme und auch die individuellen Lernvoraussetzungen berücksichtigt (vgl. Kapitel 3.2.2), was die vorliegenden Ergebnisse unterstreichen. Dies war den Erzählungen nach zu urteilen allerdings an der Schule für Erziehungshilfe bei dieser Lehrerin nicht gegeben und kann dementsprechend als problematisch eingeschätzt werden.

Weiterhin berichten - bezogen auf das individuelle und differenzierte Lernen - in diesem Zusammenhang lediglich drei Befragte (B2, B4, B5) positiv davon, während der inklusiven Primarschulzeit, dem Besuch der inklusiven Sekundarstufe I und auch an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache speziell im Lernen unterstützt worden zu sein. Vor allem B4 und B5 erhielten bereits während der Primarstufe an einer inklusiven Grundschule und an der Hauptschule bzw. Versuchsschule differenzierte und individuelle Lernaufgaben, wobei dies insbesondere bei B4 erstmalig nach der Diagnostik einer Lernbehinderung erfolgte, die daraufhin in den verschiedenen Schulen Integrationsklassen und einen spezifischen Förderunterricht besuchte. Besonders letzteres hat ihr gut gefallen und sie motiviert. Ebenso äußern B2 und B5 hinsichtlich des Unterrichts an einer Hauptschule, einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache, sowie der Versuchsschule, dass sie individuelle Unterstützung durch eine Schulbegleitung erhalten haben, was beide als positiv werten, sehr ausführlich darüber berichten und auch immer wieder Bezug darauf nehmen. Nach Haag (2010, S.127ff.) werden die Lernenden in einem individualisierten und differenzierten Unterricht durch geeignete Maßnahmen unterstützt, die sich durch die Gewährung ausreichender Lernzeit, durch spezifische Fördermethoden, durch angemessene

Lernmittel und ggf. durch Hilfen weiterer Personen mit spezifischen Kompetenzen auszeichnen (vgl. Kapitel 3.2.2), was bei diesen drei Befragten ebenfalls deutlich wird. Dadurch, dass dieser Aspekt allerdings nur bei drei Jugendlichen zutrifft, vor allem B2 und B4 jedoch trotzdem zum Teil von Schwierigkeiten erzählen (s.o.), lässt sich daraus schließen, dass ein differenzierter und individueller Unterricht vor allem in der inklusiven Versuchsschule bereits umgesetzt wird, sowie zum Teil auch an der Hauptschule und Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache. Insgesamt besteht jedoch im inklusiven Setting und auch an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt ESE ein großes Entwicklungspotential. Dies kann u.a. durch die Aussage von B3 gestützt werden, der sich einen interessengeleiteten und individuellen Unterricht, wie er in der Klinikschule stattfand, auch für den inklusiven Regelschulbereich gewünscht hätte.

Neben dem individualisierten und differenzierten Unterricht erzählt vor allem B1 bezogen auf den Schul- und Unterrichtsalltag an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE mehrfach kritisch davon, dass hier der Unterricht häufig unstrukturiert war, weil die Lehrkräfte aus verschiedenen Gründen in der Schule nicht anwesend waren und daher die Klassen aufgeteilt werden mussten. Das Gestalten von Strukturen hat für den Unterricht allerdings grundsätzlich eine besondere Bedeutung, wobei dies umso mehr für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten gilt. Strukturen können und sollen ihnen Orientierung und Sicherheit geben. Weiterhin werden so auch Grenzen auffälligen Verhaltens der Heranwachsenden festgelegt. Die Strukturgebung muss sich demnach an den spezifischen Bedürfnissen und auch Problematiken der einzelnen Lernenden orientieren, wobei diese möglichst weitreichend selbst in die Gestaltung, Weiterentwicklung und Veränderung der Struktur einbezogen werden sollten (vgl. ebd.). Dies wäre nach den mehrfach im Fokus stehenden Berichten von B1 an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE für den jungen Mann ebenfalls wichtig gewesen, war hier allerdings nicht gegeben. Alle anderen Befragten gehen auf diesen Aspekt nicht ein, was zum einen dafür spricht, dass diese Struktur an den anderen Beschulungsorten existierte, oder andererseits für diese Jugendlichen nicht so relevant war.

Als interessant ist es zu werten, dass die Interviewten alle von verschiedenen Unterrichtsinhalten erzählen, die Förderung von sozialen und emotionalen Aspekten hier jedoch nicht genannt wird. Dies ist allerdings für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf ESE laut Literatur ein zentraler Bereich, weil das Erlernen eines Umgangs mit Belastungen im Bereich des Erlebens und der sozialen Erfahrungen durch die selbstständige Entwicklung von Handlungskompetenzen einen hohen Stellenwert einnimmt (vgl. Kapitel 3.1). Demnach stellt sich

die Frage, inwiefern diese Aspekte an den verschiedenen Schulen in den Blick genommen wurden oder aus Sicht der Befragten weniger bedeutsam sind.

Neben den Erfahrungen zur Unterrichtsgestaltung, Lernerfolgen und Unterstützungssystemen haben einzelne Jugendliche weiterhin Aussagen zum Klassenklima gemacht. Das Klassenklima stellt den Bereich der Schule dar, der sich auf das soziale Klima in der Klasse bezieht und sowohl in inklusiven als auch segregierenden Unterrichtsformaten eine tragende Rolle spielt. Demnach geht ein positives Lernklima mit einer Unterrichtsatmosphäre einher, die durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, gemeinsam geteilte Verantwortung, Gerechtigkeit der Lehrkräfte gegenüber jedem Einzelnen und dem Lernverband insgesamt, wie auch durch Fürsorge zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern gekennzeichnet ist (vgl. Kapitel 3.2.3). Dass das Klassenklima auch für einzelne befragte Jugendliche bedeutsam ist, zeigt sich bei den Erzählungen von B1 und B5. So erzählt B5 vor dem Hintergrund des Besuchs der inklusiven Versuchsschule davon, dass die Schülerinnen und Schüler untereinander, wie auch gegenüber den Lehrkräften, positiv gestimmt waren. Zwar hielten sich einige Lernende nicht an die Gesprächsregeln in der Klasse, was die Konzentration des Befragten beeinträchtigt hat, die Lehrkraft allerdings dahingehend intervenierte, sodass es wieder leise wurde. Ebenfalls erhielt der junge Mann durch seine Mitschülerinnen und Mitschüler Unterstützung während des Unterrichts, was hier von einem eher positiven Klassenklima im inklusiven Setting zeugt.

Von wesentlich negativeren Erfahrungen zum Klassenklima erzählt B1 ausführlich im Hinblick auf die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE, indem hier vor allem durch die häufige Abwesenheit der Klassenlehrerin eine schlechte Grundstimmung zwischen den Lernenden und der Lehrkraft vorherrschte. Weiterhin war es im Unterricht bei dieser Lehrerin immer wieder zu laut und es kam zu Störungen, wodurch sich der Befragte nicht konzentrieren konnte, was er detailliert erzählt und daher als für ihn prägend angenommen werden kann. Auch Interventionen dagegen blieben hier erfolglos. Allerdings sind vor allem im Hinblick auf die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen stützende und haltende Elemente zur Förderung des Lernklimas erforderlich. Ein wesentlicher Bestandteil der schulischen Förderung sollte demnach unter der Berücksichtigung individueller Interessen und Neigungen, Wünsche und Hoffnungen, aber auch von Sorgen und Ängsten, der Aufbau verlässlicher Gemeinschaften sein, die Halt und Orientierung bieten und gleichzeitig die Voraussetzung dafür schaffen, dass Schülerinnen und Schüler ihre persönlichen Kräfte und Fähigkeiten entfalten können (vgl. Kapitel 3.2.3). Nach Lichtenfeld (2014, S.871) belegen zahlreiche Studien einen Zusammenhang zwischen dem

Klassenklima und Einstellungen, Normen und auch Werten von Schülerinnen und Schülern (vgl. Kapitel 3.2.3). Dies kann auch durch die vorliegenden Ergebnisse unterstrichen werden, indem ein negatives Klassenklima zu ungünstigen Einstellungen bezogen auf den Unterricht und die Lernmöglichkeiten bei B1 führt.

Demnach zeigt sich einmal mehr, wie wichtig ein gutes und positives Klassenklima ist, damit die Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen erfolgreich lernen können. Dass dieses vor allem an Schulen der Erziehungshilfe so schlecht ausfällt ist interessant, da an hier ausschließlich Heranwachsende mit Verhaltensstörungen unterrichtet werden, für welche dies besonders wichtig ist. Auch in Bezug auf die anderen sehr negativen Erfahrungen zum Lernen und Unterricht im Hinblick auf die separative Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE, bei der es sich nach Stein (2011, S.327f.) um ein intensiv-pädagogisches Angebot handelt, das sich u.a. durch gute schulische Prävention, besondere Unterrichtskonzepte, wie etwa Formen der Strukturierung und der Optimierung der Integration des kognitiven, sozialen und emotionalen Lernens sowie individualisiertem Lernen in Bezugslehrersystemen auszeichnet (vgl. Kapitel 2.2.1), zeigen einen großen Unterschied zwischen theoretischen Konzepten und praktischen Erfahrungen. So könnte diesbezüglich vor allem bei Befürworterinnen und Befürwortern von inklusiven Beschulungsformen (vgl. Kapitel 1) die Frage aufkommen, welche Legitimation die Schulen zur Erziehungshilfe noch haben, wenn sie ihre Ziele verfehlen, indem sie weder auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen und auch keine Strukturen gegeben sind. Ersteres wird aber auch an inklusiven Beschulungsorten nur teilweise umgesetzt.

### 8.1.2 Interpretation der Erfahrungen zu Lehrer-Schüler-Beziehungen

Vor allem für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf ESE sind stabile, kontinuierliche und tragfähige Beziehungen zu Lehrkräften von besonderer Bedeutung für ein erfolgreiches Handeln und Lernen in der Schule, da das Leben dieser Heranwachsenden vielfach durch fehlende Beziehungen und Beziehungsabbrüche geprägt ist. So besteht die Möglichkeit, dass durch eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung mögliche unsichere Bindungsmuster verändert werden können (vgl. Kapitel 3.2.4).

Bezogen auf die Ergebnisse der Interviews zeigt sich, dass die Befragten vielfältige Erfahrungen mit Beziehungen zu Lehrkräften gemacht haben und es daher für sie ein zentrales Element bezogen auf den Schulalltag darstellt. So erzählen vier Jugendliche (B1, B2, B3, B4) in erster Linie vor dem Hintergrund der inklusiven Grundschulen sehr positiv und teilweise ausführlich von ihren

Lehrkräften, indem diese besonders offen für die Bedürfnisse der Lernenden waren, sich für sie einsetzten, an sie geglaubt haben, sie motivierten und ihnen zuhörten, was allen gut gefallen hat. Im Hinblick auf die Sekundarstufe I führen zwei Jugendliche (B2, B5) an, sich gut mit den Lehrerinnen und Lehrern verstanden zu haben, da diese recht nett gewesen sind. Besonders die Unterstützung im Unterricht durch eine Lehrkraft hat einem Befragten (B5) an der inklusiven Versuchsschule gut gefallen und er wertet dies als positiv. Weiterhin hat sich eine Lehrerin für einen Befragten (B3) hinsichtlich des Mobbing an der Schule eingesetzt, was er ihr hoch anrechnet. Auch bezogen auf separative Beschulungsorte wird von einem guten Verhältnis zu den Lehrkräften erzählt, beispielsweise indem B1 es positiv wertet, wenn die Lehrerinnen und Lehrer sich für ihn interessiert haben und ihm bei Problemen Hilfen anboten. Auch B2 hat an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache positive Erfahrungen mit den Lehrkräften gemacht, indem sie sich gut verstanden haben, sich beiderseits sympathisch waren und ihm von ihnen im Unterricht gute Hilfestellungen gegeben wurden. Ähnlich war dies während des Unterrichts an Klinikschulen. Hierzu erzählt B3, dass ein enger Austausch zwischen Schule und Klinik stattfand. Der Literatur zufolge zeichnen sich positive Lehrer-Schüler-Beziehungen durch ein hohes Maß an Verständnis, besondere persönliche Zuwendung, wie auch durch pädagogisch-psychologische Unterstützung aus. Dazu gehört neben der Anerkennung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte und einer transparenten Beziehungsgestaltung ebenso, dass Grenzen gesetzt, sowie Normen und Regeln vereinbart werden (vgl. Kapitel 3.2.4). Da diese Aspekte mitunter den positiven Erzählungen zwischen den Befragten und den Lehrkräften entsprechen, können in den oben genannten Settings positive Lehrer-Schüler-Beziehungen angenommen werden, indem die Lehrerinnen und Lehrer hier offen für Bedürfnisse der Heranwachsenden sind, ihnen zuhören, an sie glauben und sie bei Problemen unterstützen. Ähnliche Befunde konnten auch Helsper und Wiezorek (2006, S.438) im Hinblick auf inklusive Hauptschulen herausstellen. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass die Beziehungsqualität stark an Mustern der Fürsorge, der emotionalen Unterstützung und Anteilnahme, wie auch der Orientierung an der ganzen Person der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet ist (vgl. Helsper & Hummrich, 2009, S.620). Diese positiven Beziehungen sind besonders im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf ESE erfreulich.

Gleichzeitig gab es allerdings auch einige Probleme mit den Lehrkräften an verschiedenen inklusiven Schulen und der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE. B4 erzählt neben den positiven Beziehungen zusätzlich sehr detailliert von ihrem neutralen Verhältnis zu den Lehrkräften an der zuerst besuchten Grundschule, durch

die sie nicht die nötige Unterstützung erhielt, was mit Konflikten zwischen den Eltern und der Lehrerin begründet wird. Eine mangelnde Unterstützung wird auch durch die Erzählung von B3 in Bezug auf die Schulleitung an einer Realschule deutlich, die das Mobbing an diesem Ort dementierte, was ihn verärgert hat. Weiterhin erzählt B4, dass durch eine negative Erfahrung kein Vertrauensverhältnis zu ihrem Lehrer vorhanden war. Demnach kann hier bezogen auf die einzelnen Lehrkräfte von keinem positiven Lehrer-Schüler-Verhalten gesprochen werden, wie es auch die Befragten selbst äußern, da ein hohes Maß an Verständnis, wie auch eine pädagogisch-psychologische Unterstützung, was positive Lehrer-Schüler-Beziehungen auszeichnet (vgl. Kapitel 3.2.4), hier nicht gegeben war. Dies kann als unzureichende Bereitschaft der Lehrkräfte im Hinblick auf die eigene Sicht- und Handlungsanweisungen für die Steuerung der Prozesse im Unterricht interpretiert (vgl. ebd.), gleichzeitig aber auch mit persönlichen Faktoren, beispielsweise durch die Konflikte mit den Eltern von B4, begründet werden. Demnach wird deutlich, dass die oben dargestellten Befunde von Helsper und Wiezorek (2006, S.438) nicht immer zutreffen und besonders manchen Lehrkräften in inklusiven Schulsettings die Relevanz dieser Beziehungen hinsichtlich der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen scheinbar nicht bewusst ist und noch einer positiveren Gestaltung bedarf.

Auch B1 berichtet neben den positiven Beziehungen zu einigen Lehrkräften von einem „normalen“ Lehrer-Schüler-Verhältnis zwischen ihm und seiner Klassenlehrerin an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE, assoziiert andererseits aber vor allem negative Erinnerungen mit ihr. Der Jugendliche kritisiert mehrfach, dass diese häufig nicht in der Schule anwesend war, zu spät kam oder den Heranwachsenden gegenüber meistens kein Verständnis zeigte. Jedoch ist der Literatur zufolge für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen eine möglichst stabile, kontinuierliche und tragfähige Beziehungsgestaltung von besonderer Bedeutung, die sich u.a. durch Verlässlichkeit auszeichnet (vgl. Kapitel 3.2.4), was die kritische Haltung des Jugendlichen erklärt und auf keine positive Lehrer-Schüler-Beziehung hindeutet, wie er es selbst als „normales“ Verhältnis umschreibt. Dass diese für den Befragten allerdings sehr wichtig war, kann durch seine negative Haltung und den zum Teil auftretenden Themenwechseln während des Interviews bezogen auf die Lehrerin geschlossen werden, wie auch durch seine Äußerung, dass sich eine weitere Lehrkraft trotz der Einnahme von Medikamenten seinerseits nicht für ihn interessiert hat. Diese erneuten zum Teil negativen Befunde im Hinblick auf die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE sind besonders schwerwiegend, da es sich bei diesem Schulsetting, wie

in Kapitel 9.1.1 angeführt, um ein intensiv-pädagogisches Angebot handelt, das als Ort sozialer Fürsorge gilt und durch abgestimmte Konzepte die Möglichkeit bieten soll, grundlegende Veränderungen der Lebensumstände zu langfristig wirksamen neuen Lebensentscheidungen umzusetzen (vgl. Kapitel 2.2.1). So kann es vor allem an diesem Beschulungsort, der primär von Heranwachsenden mit tiefgreifenden Verhaltensstörungen besucht wird, nach Julius (2011, S.39) vorkommen, dass diese Kinder und Jugendliche häufig an familiärer Gewalt, Verlust und Vernachlässigung leiden, und dass sich diese Erfahrungen in den internalisierten Beziehungsmustern in Form von unsicheren Bindungsmustern widerspiegelt. Durch die ausweichende Erzählweise vom Tod des Vaters von B1 wird deutlich, dass auch er in der Kindheit einen Verlust erlitten hat, der ihn sehr geprägt hat. Inwiefern bei dem Jugendlichen dadurch unsichere Bindungsmuster vorhanden sind, kann aus den Ergebnissen jedoch nicht geschlossen werden. Allerdings zeigt sich dadurch einmal mehr, dass an Schulen der Erziehungshilfe gute Beziehungsgestaltungen von besonderer Bedeutung sind (vgl. Kapitel 3.2.4), was den Ergebnissen entsprechend nicht immer erfolgt.

### 8.1.3 Interpretation der sozialen Integrationserfahrungen

Die soziale Eingebundenheit ist ein menschliches Grundbedürfnis, das vor allem in der Schule eine zentrale Rolle einnimmt. Hierbei handelt es sich um den Ort, an dem Freundschaften gefunden werden und gelernt wird, mit Konflikten umzugehen, sowie mit anderen zusammenzuarbeiten (vgl. Kapitel 4).

Im Hinblick auf die sozialen Integrationserfahrungen erzählen alle fünf Jugendlichen von Freundschaften in den verschiedenen inklusiven und separativen Schulsettings, die sie in erster Linie mit einer gemeinsam verbrachten Zeit in den Pausen, aber auch in der Freizeit begründen und die teilweise bis in die Gegenwart existieren. Nach Bossaert et al. (2013, S.71) kann dann von positiven Beziehungen der Heranwachsenden untereinander gesprochen werden, wenn gegenseitige Freundschaften vorzufinden sind, die sich vor allem dadurch auszeichnen, inwieweit gegenseitige Anziehungen und Sympathien zwischen den Heranwachsenden vorhanden sind. Darüber hinaus können auch soziale Netzwerke oder kohäsive Untergruppen innerhalb der Klasse oder Lerngruppe darauf hindeuten, in welchem Maß eine gegenseitige Beziehung zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern besteht (vgl. Kapitel 4.2). Dies kann durch die vorliegenden Befunde gestützt werden. Dadurch, dass alle Befragten von Freundinnen und Freunden erzählen, lässt sich schlussfolgern, dass Heranwachsende mit Unterstützungsbedarf sowohl an inklusiven als auch separativen Beschulungsformen Freundschaften schließen und dadurch positive Beziehungen zu Mitschülerinnen und



Mitschülern bestehen. Vor allem B2 erzählt vor dem Hintergrund des Besuches einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache ausführlich von einem Schulfreund, mit dem er bis heute in engem Kontakt steht und sich auch mit ihm in der Freizeit trifft, was ihn damals zum Schulbesuch motiviert hat. So entspricht diese positive Eingebundenheit und soziale Zugehörigkeit nach Deci und Ryan (1985; 1993) einem der drei „basic needs“ als grundlegende psychische Bedürfnisse, um optimal befriedigt zu werden und um eine gesunde Entwicklung der Person zu ermöglichen. Nur wenn diese soziale Zugehörigkeit, wie auch die Bedürfnisse nach Selbstbestimmung und Kompetenz gegeben sind, kann die natürliche Tendenz zur Aneignung neuer Kenntnisse und Fähigkeiten durch intrinsische Motivation voll zum Tragen kommen (vgl. Kapitel 3.2.1), wodurch einmal mehr deutlich wird, wie wichtig soziale Beziehungen im schulischen Kontext sind.

Neben Freundschaften erzählen die Jugendlichen in verschiedenen inklusiven und segregierenden schulischen Kontexten weiterhin von positiven Erfahrungen mit den Mitschülerinnen und Mitschülern der Klasse. So fühlten sich drei Befragte (B3, B4, B5) von den Peers während des Besuchs der inklusiven Primarstufe bzw. Versuchsschule akzeptiert und haben sich gut mit den Mitschülerinnen und Mitschülern verstanden. Ähnliches wird auch im Hinblick auf die Besuche der beiden Förderschulen deutlich, indem B2 bezogen auf die separierende Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache davon erzählt, keine Probleme mit den Gleichaltrigen gehabt zu haben, wodurch er sehr zufrieden war und gerne in die Schule gegangen ist. Weiterhin äußert B1 im Kontext des Besuchs einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE, sich zwar von vielen seiner Mitschülerinnen und Mitschülern durch deren Kriminalität abgewandt, sich jedoch während Unterrichtszeiten mit ihnen vertragen zu haben, sodass eine Zusammenarbeit möglich war. Weiterhin kam es insbesondere mit anderen Schülerinnen und Schülern der Schule vereinzelt zu gewalttätigen Auseinandersetzungen, in diesem Kontext war allerdings von keinem Ausschluss die Rede. Nach Bossaert et al. (2013, S.71ff.) kann vor allem dann von sozialer Integration im Kontext von Schule gesprochen werden, wenn neben den oben dargestellten positiven Beziehungen weiterhin soziale Interaktionen zwischen den Schülerinnen und Schülern, genauso wie die gegenseitige Akzeptanz und eine positive Selbsteinschätzung bezogen auf die soziale Interaktion bestehen. Demnach verbringen die Peers gemeinsam Zeit miteinander und arbeiten zusammen an Aufgaben. Alle Individuen nehmen an Gruppenaktivitäten teil, fühlen sich von den Mitschülerinnen und Mitschülern akzeptiert und sind zufrieden (vgl. Kapitel 4.2). Diese sehr positiven Eigenschaften zeigen sich auch bei den oben aufgeführten Erfahrungen der Jugendlichen in den genannten Schulsettings. Demnach lässt

sich bezogen auf den inklusiven Primarbereich, die inklusive Versuchsschule, die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache, wie auch die mit dem Förderschwerpunkt ESE schließen, dass hier positive soziale Integrationserfahrungen von Jugendlichen mit Verhaltensstörungen vorhanden sind, was vor dem Hintergrund sehr erfreulich ist, da diese Personengruppe häufig Probleme mit Gleichaltrigen hat (vgl. Kapitel 4).

Weiterhin wird durch die Ergebnisse aber auch deutlich, dass diese positiven Erfahrungen vor allem in inklusiven Schulsettings nicht immer auftreten. So berichten zwei Befragte (B1, B2) bezogen auf ihre Besuche an inklusiven Grundschulen von Ausgrenzung und Mobbing seitens der Mitschülerinnen und Mitschüler durch körperliche Übergriffe, einem Lächerlich-machen sowie Provokationen. So geht es beim Mobbing der Literatur zufolge den Täterinnen und Tätern darum das oder die Opfer zu schädigen, wobei erstere den Geschädigten psychologisch, körperlich oder sozial überlegen sind (vgl. Kapitel 4.2). Besonders zu letzterem liegt lediglich der Grund vor, dass sich die anderen für stark gehalten haben, gleichzeitig nehmen hier beide eine Opferrolle ein und ihnen wurde durch Mitschülerinnen und Mitschülern auf unterschiedliche Art und Weise Schaden zugefügt. Dieses Verhalten seitens der Mitschülerinnen und Mitschülern hatte zur Folge, dass sie sich beide in unterschiedlich ausgeprägter Form gewehrt haben und vor allem hat B1 davon erzählt, komplett isoliert gewesen zu sein. So mischen sich Opfer- und Täterrolle häufig, indem Heranwachsende nicht nur gemobbt werden, sondern als Reaktion darauf auch andere mobben (vgl. ebd.), was auch bei diesen Ergebnissen deutlich wird. Hieraus lässt sich schließen, dass bereits in der inklusiven Grundschule ein sozialer Ausschluss, soziale Isolation und auch Mobbing im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf ESE auftritt.

Ähnliches zeigt sich auch im Hinblick auf die inklusive Sekundarstufe I, indem drei der vier Befragten (B2, B3, B4), die nicht die inklusive Versuchsschule besuchten, ebenfalls nicht von allen Gleichaltrigen akzeptiert wurden. So erzählen sie in unterschiedlich ausgeprägtem Maß von Ausgrenzungen, Demütigungen und Mobbing bis hin zu körperlicher Misshandlung durch die Peers, was insbesondere für B3 schwerwiegende Folgen durch psychische Probleme und damit einhergehenden Klinikaufenthalt hatte. Da er während des Interviews immer wieder Bezug dazu nimmt, wird deutlich, wie sehr ihn dies geprägt hat. Für B2 führte das Mobbing u.a. zu einem Schulwechsel an eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache. Bei allen drei Befragten handelt es sich der Literatur zufolge in erster Linie um physisches Mobbing durch körperliche Verletzungen oder um verbales Mobbing durch Drohungen und verbale Verletzungen (vgl. Kapitel 4.2). Es zeigt sich somit, dass die Ausmaße der Ausgrenzung und des Mobblings vor allem

in der inklusiven Sekundarstufe I von Heranwachsenden mit Verhaltensstörungen weiter zunehmen, was zum Teil sehr tiefgreifende Folgen hat und Präventions- wie auch Interventionsmaßnahmen bedarf.

Die Problematik, dass Heranwachsende mit Verhaltensstörungen besonders häufig in inklusiven Schulsettings sozial ausgegrenzt werden, zeigen auch Forschungsbefunde. So fassen Ellinger und Stein (2012; 2018) zusammen, dass die inklusiven Beschulungsorte im Hinblick auf die soziale Integration komplexe Problemlagen aufweisen, wobei insbesondere Heranwachsende mit externalisierenden Verhaltensweisen betroffen sind (vgl. Kapitel 4). Ersteres kann besonders im Hinblick auf den Ausschluss und das Mobbing durch Mitschülerinnen und Mitschüler bestätigt werden, was zum Teil bei den Interviewten mit schwerwiegenden Folgen einherging. Zu letzterem kann nur bedingt eine Aussage getroffen werden, weil die verschiedenen Störungsbilder in dieser Arbeit nicht explizit thematisiert wurden. Da die Befragten jedoch entweder externalisierte oder internalisierte Verhaltensstörungen aufweisen und bis auf einen alle von Mobbing betroffen sind, kann dieser Befund von Ellinger und Stein nicht bestätigt werden. Auch inwieweit der Ausschluss auf das Fehlen von sozialen „Skills“ gründet, wie es Goetze (1990; 2008) herausstellt, kann durch die fehlenden vorliegenden Ergebnisse nicht bestätigt werden. Da jedoch alle gleichzeitig von Freundschaften erzählten und die Ausgrenzung, sowie das Mobbing bei keinem der befragten Jugendlichen über den gesamten Zeitraum bestand, ist es in Frage zu stellen, inwieweit dies durch das Fehlen von sozialen Fähigkeiten begründet werden kann. Das wird auch dadurch deutlich, dass vor allem zwei Jugendliche (B2, B3) im Hinblick auf das Mobbing unzureichende Hilfen durch Lehrkräfte, bzw. schulorganisatorische Probleme kritisieren, wodurch Bullying an den Bildungsstätten möglich ist, obwohl ein erklärtes Ziel jeden Unterrichts das Bestreben darstellt, alle Kinder und Jugendliche sozial zu integrieren und auch, dass diese sich als integriert wahrnehmen (vgl. Kapitel 4). Als problematisch gilt insbesondere die Meinung einer Schulleitung, die das Mobbing an der Realschule abstreift, wodurch es schwierig ist, diesem Thema mit Lösungsalternativen zu begegnen. Wie wichtig Gegenmaßnahmen sind, wird einmal mehr dadurch deutlich, indem beide Befragten verschiedene Möglichkeiten angeben, um dem Mobbing entgegenzuwirken. Gleichzeitig wird hierdurch klar, dass das erklärte Ziel der Teilhabe (vgl. Kapitel 2.2.2) an den Schulen der befragten Jugendlichen noch nicht in einem umfangreichen Maß umgesetzt ist.

#### 8.1.4 Interpretation der berufsbildenden und berufsbezogenen Erfahrungen sowie Zukunftsperspektiven

Vor allem Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf ESE können erhöhte Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt haben, wodurch verschiedene schulische und nachschulische Maßnahmen von Bedeutung sind, um eine gute berufliche Bildung zu ermöglichen und Ausbildungsscheitern zu verringern (vgl. Kapitel 5).

So erzählen zwei Jugendliche (B4, B5) im Rahmen des Besuchs inklusive Schulsettings vor diesem Hintergrund von verschiedenen Praktika und damit einhergehender Berufswahlorientierung während der Schulzeit. Diese Berufswahlorientierung wurde besonders an der inklusiven Hauptschule von B4 in den Blick genommen, indem dort alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf während der zehnten Jahrgangsstufe eine Praxisklasse besuchten. So absolvierte sie im Rahmen dieser Klasse verschiedene Praktika im Handwerk, die der Jugendlichen gut gefallen haben. Gleichzeitig hätte sie sich aber zusätzlich auch noch ein Praktikum im Bürobereich gewünscht, das ihren Berufswunschvorstellungen entsprochen hätte. Hier hat sie jedoch keine Praktikumsstelle gefunden. B5 erzählt im Rahmen des Besuchs einer inklusiven Versuchsschule im Gegensatz zu anderen Themen ausführlich von einem Praktikum als Tierpfleger im Tierpark, welches ihm große Freude bereitet hat. Ihm wurde jedoch gesagt, dass er diesen Beruf nicht ausüben kann, wobei keine Gründe angeführt wurden. Besonders die Berufswahlorientierung, wie auch Berufspraktika während der Schulzeit zielen der Literatur zufolge darauf ab, dass die Jugendlichen Einblicke in die Berufswelt bekommen und dadurch ein realistisches Selbstkonzept entwickeln, das als Voraussetzung für eine tragfähige Berufswahlentscheidung gilt (vgl. Kapitel 5.1.1; 5.1.2). Vor allem wird ersteres auch in den vorliegenden Ergebnissen deutlich, indem die Befragten durch Praktika die Möglichkeit verschiedener Einblicke in die Berufswelt erhielten. Besonders der Besuch von Lernenden mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Praxisklassen kann hier positiv gewertet werden, indem auf diese Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen Bedürfnissen der beruflichen Vorbereitung Rücksicht genommen wurde und mehrfache Praktika im Handwerk absolviert wurden.

Allerdings entspricht diese Förderung in Praxisklassen in mancherlei Hinsicht noch nicht der Zielsetzung des Aufbaus eines realistischen Selbstkonzeptes (vgl. Kapitel 5.1.2), da den Praktikumswünschen zum Teil nicht entsprochen werden konnte. Demnach fehlt in der Praxisklasse der Hauptschule möglicherweise eine enge Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit und den Ausbildungsbetrieben in verschiedenen Bereichen (vgl. 5.1; 5.1.1), um neben dem Handwerk auch noch Einblicke in

andere Berufe zu gewähren. Dadurch bleiben bislang Einsichten in Wunschberufe verwehrt und realistische Berufswahlentscheidungen können demzufolge nicht in vollem Maße unterstützt und gefestigt werden (vgl. Kapitel 5.1.2). Vor allem das Fehlen einer transparenten Rückmeldung, aus welchem Grund einige Berufe für manche Jugendliche nicht geeignet sind, ist weiterhin an der Versuchsschule problematisch einzuschätzen. So besteht hier ebenfalls nicht die Möglichkeit, ein realistisches Selbstkonzept zu entwickeln (vgl. ebd.), was bei B5 deutlich wird, indem er selbst es nicht einordnen kann, warum er kein Tierpfleger werden kann. In diesem Zusammenhang tut sich allerdings auch die Frage auf, wer darüber entscheiden darf, dass bestimmte Berufsfelder manchen Menschen verwehrt bleiben. So neigt die Gesellschaft dazu, Berufe, die höhere Leistungsfähigkeiten voraussetzen, für junge Menschen mit Verhaltensstörungen oft auszuklammern, weil man ihnen diese durch ihre individuellen und sozialen Probleme nicht zutraut. Andererseits machen Lehrkräfte und Fachkräfte der Bundesagentur für Arbeit aber immer wieder die Erfahrungen, dass der grundlegende Wechsel der Lebenssituation auch positive Chancen bieten kann und die Jugendlichen häufig motiviert sind, sich in neuen, beruflichen Anforderungen zu erfahren und zu beweisen (vgl. Kapitel 5.3). Folglich wären hier auf jeden Fall Transparenz und individuelle, klärende Gespräche notwendig gewesen. Insbesondere zu der unterrichtlichen Berufsvorbereitung, die in einem engen Zusammenhang mit dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen steht (vgl. Kapitel 5.1.1) wurden von den Befragten keine Aussagen getroffen, was darauf hinweist, dass diese nicht so wichtig für die Jugendlichen waren. Folglich findet eine Berufswahlorientierung in inklusiven Settings für Schülerinnen und Schüler durch unterschiedliche Konzepte statt, wobei es hier insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung eines realistischen Selbstkonzeptes noch Verbesserungspotential gibt. So können auf Grund dieser Ergebnisse die Befunde von Sponholz und Lindmeier (2017) unterstützt werden, die herausstellen, dass die Berufsvorbereitung an verschiedenen inklusiven Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz durch unterschiedliche Maßnahmen erfolgt und manchen Lehrkräften noch Probleme bereitet (vgl. Kapitel 5.1).

Für Schulen der Erziehungshilfe als separativen Lernort gibt es zur Berufswahlorientierung zwar bislang keine besonderen Richtlinien, da es sich dabei um kein eigenes Unterrichtsfach handelt, aber dennoch ist diese für Jugendliche mit Verhaltensstörungen auf jeden Fall erforderlich (vgl. Kapitel 5.1). Demnach erzählt auch B1 im Hinblick auf die Beschulung an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE von umfangreichen Erfahrungen der Berufswahlorientierung und damit verbundenen Berufs- und Betriebspraktika. Die Berufswahlvorbereitung begann hier bereits in der sechsten oder siebten

Klasse, wobei dem jungen Mann vor allem Praktika in verschiedenen Bereichen in Erinnerung geblieben sind, von denen er ausführlich erzählt. Durch die ausführliche Darstellung kann man schließen, dass die Praktika ihn im besonderen Maß geprägt haben. So wurde ihm während eines Praktikums in einer Kindertageseinrichtung schnell bewusst, dass der Erzieherberuf nicht seinen Fähigkeiten entspricht. Gleichzeitig äußert er sich ausführlich über verschiedene Praktika als Verkäufer im Einzelhandel, die ihm vor allem dann gut gefallen und ihn motiviert haben, wenn er sich mit den Kolleginnen und Kollegen verstanden hat und nicht zu hohe Anforderungen an ihn gestellt wurden. Demzufolge wird bezogen auf die segregierende Schule der Erziehungshilfe deutlich, dass hier im Gegensatz zu inklusiven Schulsettings vielfältige Einblicke in das Berufsleben geboten werden und vor allem durch Praktika die Möglichkeit besteht, ein realistisches Selbstkonzept für eine tragfähige Berufswahlentscheidung zu entwickeln (vgl. Kapitel 5.1; 5.1.2). So führt der Befragte an, welche Praktika ihm gefallen haben und welche nicht und auch, welche Aufgaben seinen Fähigkeiten entsprachen. Die ausführlichere Thematisierung der Berufsvorbereitung an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE steht wohlmöglich damit im Zusammenhang, dass hier die Problematik der Berufseingliederung präsenter ist, da alle Schülerinnen und Schüler Beeinträchtigungen in ihrem Verhalten haben und somit generell vor größeren Schwierigkeiten beim Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt stehen (vgl. Kapitel 5).

Wenn nach der Schule keine Ausbildungsreife vorliegt oder junge Menschen keine Vorstellung haben, in welchem Bereich sie arbeiten möchten, besteht gegenwärtig die Möglichkeit von berufsvorbereitenden Maßnahmen, zu denen u.a. die BvB gehört (vgl. Kapitel 5.2), welche drei der fünf Befragten (B1, B2, B5) zum Zeitpunkt der Interviews absolvierten. Mit dieser Maßnahme sollen die Jugendlichen die Möglichkeit bekommen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich einer möglichen Berufswahl zu überprüfen und zu bewerten, sich im Spektrum geeigneter Berufe zu orientieren, und um eine Berufswahlentscheidung zu treffen. Weiterhin werden den Heranwachsenden hier die erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Aufnahme einer beruflichen Erstausbildung oder einer Beschäftigung vermittelt (vgl. ebd.). Im Hinblick auf die Ergebnisse zeigt sich, dass vor allem zwei Jugendliche (B1, B2), die zuvor verschiedene Förderschulen besucht haben, diese berufsvorbereitende Maßnahme Freude bereitet, indem sie positiv und ausführlich von verschiedenen Praktika erzählen. Diese waren vor allem dann positiv, wenn sie sich gut mit den anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern verstanden haben und ihre Aufgaben den jeweiligen Fähigkeiten entsprachen. So wird deutlich, wie wichtig auch während der Berufswahl die Selbstbestimmung im Hinblick auf

die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985; 1993) ist, indem den Heranwachsenden dann die Arbeit Freude bereitet, wenn sie sich selbst sozial eingebunden, kompetent und auch autonom fühlen (vgl. Kapitel 3.2.1). Durch das Absolvieren der verschiedenen Praktika konnten beide Jugendliche weiterhin ihre Berufswahlentscheidung treffen, was der Literatur zufolge Ziel dieser Maßnahme ist (vgl. Kapitel 5.2). Hier wurden zum Zeitpunkt der Interviews noch keine endgültigen Entscheidungen getroffen und so können, ebenso wie bei Dietrich (2008), keine Aussagen zur tatsächlichen Integration in betriebliche Ausbildungen im Anschluss an die BvB gemacht werden (vgl. Kapitel 5).

B5 äußert sich für seine sonst kurze Erzählweise sehr ausführlich dazu, dass ihm die BvB schwerfällt, da er hier nicht mehr die nötige Unterstützung während des Unterrichts erhält, die er zuvor in der inklusiven Versuchsschule bekommen hat. Dies ist dahingehend interessant, weil es sich hierbei um eine Maßnahme von einem Berufsbildungswerk handelt, die jeweils nach Inhalt, Ziel, Art und Dauer den besonderen Erfordernissen des jeweiligen Personenkreises entspricht und die durch umfassende sozialpädagogische Betreuung und Unterstützung begleitet werden sollten (vgl. Kapitel 5.2), was demnach bei dem Befragten nicht gegeben ist. Zugleich wertet er hier die unterrichtliche Unterstützung an einem inklusiven Bildungsort als sehr positiv (vgl. Kapitel 3.2.2). Die Problematik der unzureichenden Unterstützung scheint den Lehrkräften vor Ort allerdings bewusst zu sein, weil sie ein Gespräch mit B5 und seinen Eltern bezogen auf eine Schulbegleitung geführt haben. Weiterhin äußert der Jugendliche, diese Maßnahme zu besuchen, um Arbeit zu finden, was er damit begründet, dass sich die Lehrkräfte vor Ort am Berufsbildungswerk damit auskennen. So scheint es, dass der junge Mann sich selbst nicht in der Lage dazu sieht, Entscheidungen über seine Zukunft zu treffen. Dies wird unter anderem auch dadurch deutlich, dass der Wechsel zu der BvB durch die Mutter und die Ärztin entschieden wurde und auch, dass er von den Lehrkräften erwartet, dass diese ihm sagen, wie es nach der Maßnahme für ihn weitergeht. Demnach ist für diesen Jugendlichen einmal mehr die Aufgabe und Zielsetzung einer BvB geeignet, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinsichtlich einer möglichen Berufswahl zu überprüfen und zu bewerten, sich im Spektrum geeigneter Berufe zu orientieren und daraufhin eine Berufswahlentscheidung zu treffen (vgl. Kapitel 5.2).

Die berufliche Ausbildung junger Menschen mit Beeinträchtigungen im Verhalten kann im Anschluss an eine BvB, aber auch direkt nach der Schule erfolgen, wobei dieser neue Lebensabschnitt als eine Chance zum Neubeginn betrachtet werden kann. Demnach gibt es hier verschiedene Möglichkeiten für Jugendliche mit Unterstützungsbedarf ESE, wobei zwei der Befragten (B3,

B4), die zuvor in inklusiven und/oder separativen Beschulungsformen unterrichtet wurden, zum Zeitpunkt der Interviews duale Ausbildungen absolvieren. B3 erzählt hierzu ausführlich über seine Berufsausbildung als Gärtner in einer BaE, die für junge Menschen gedacht ist, die den Anforderungen eines Betriebes in der freien Wirtschaft noch nicht genügen können, aber keine komplexe Betreuung und Förderung eines Berufsbildungswerkes benötigen. Hier arbeiten verschiedene Professionen in einem Team zusammen, die darin geschult sind, die Defizite und Schwierigkeiten der jungen Menschen zu berücksichtigen (vgl. Kapitel 5.3). Dies trifft auch auf die BaE von B3 zu, indem er es begrüßt, dass hier seine psychischen Probleme und jeweiligen Tagesformen berücksichtigt werden, was in der freien Wirtschaft so nicht möglich wäre. Demnach wird diese BaE als Chance gesehen, dass er nach seiner sehr wechselhaften und von Schwierigkeiten geprägten schulischen Laufbahn hier mit seinen Problemen angenommen und unterstützt wird, um eine Vollausbildung zu absolvieren und gleichzeitig den Schulabschluss nachzuholen.

B4 absolviert im Gegensatz zu B3 zur Zeit der Interviews eine vereinfachte Ausbildung als Fachpraktikerin für Bürokommunikation, wobei ihr vor allem der praktische Teil und damit einhergehend der Kundenkontakt, die Arbeit mit dem Computer sowie das Planen und Organisieren viel Freude bereiten. Auch hier können wieder Rückschlüsse zur Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985; 1993) gezogen werden, sodass ein Beruf dann motivierend ist, wenn er den Fähigkeiten und Kompetenzen entspricht, man sich angenommen fühlt, wie auch autonom (vgl. Kapitel 3.2.1). Vor allem hat sich die Suche nach einem Ausbildungsplatz bei der Jugendlichen jedoch schwierig gestaltet, was durch die detaillierte Erzählung deutlich wird. Allgemein neigt die Gesellschaft dazu, Schulabgängerinnen und -abgängern mit Verhaltensstörungen geringere Berufschancen einzuräumen als den übrigen Schulabgängerinnen und -abgängern (vgl. Kapitel 5.3).

Bezogen auf die Zukunft verfügen alle fünf Befragte über bestimmte Vorstellungen im Hinblick auf Ausbildungen sowie die anschließende Berufsausführung. Nach Siegert und Lindmeier (2017) herrscht für benachteiligte Jugendliche die Vorstellung einer „Normalbiographie“ (S.125), welche die Erwerbstätigkeit als Normalarbeitsverhältnis in den Fokus des Übergangsgeschehens stellt. Diese Vorstellung teilen auch die Heranwachsenden selbst (vgl. Kapitel 5). Dieser Aspekt kann durch die vorliegenden Ergebnisse gestützt werden, wobei vor allem B3 während der Interviews mehrfach auf seinen Intellekt verweist und besonders betont, eine Vollausbildung zu absolvieren.

## 8.2 Limitationen

Die Ergebnisse der vorliegenden Erhebungen beruhen auf den Aussagen von fünf Jugendlichen, die alle einen diagnostizierten Unterstützungsbedarf ESE aufweisen. Die Studienpopulation ist dabei eher männlich geprägt, da lediglich eine junge Frau an den Interviews teilnahm. Alle Befragten waren zum Zeitpunkt der Interviews zwischen 18 und 19 Jahren alt und besuchten ein Berufskolleg mit angrenzendem Berufsbildungswerk. Unter Bezugnahme darauf ist zu beachten, dass die befragten Jugendlichen alle eine BvB oder eine Ausbildung absolvieren. Andererseits gibt es auch Heranwachsende mit Unterstützungsbedarf ESE, die nach der Schule „Jobberkarrieren“ oder „Arbeitslosenkarrieren“ einschlagen (vgl. Friedemann & Schroeder, 2000, S.95ff.), die hier aber nicht in den Blick genommen werden konnten. In der Vergangenheit haben die jungen Menschen alle zuerst inklusive Beschulungsorte besucht, von denen drei zu verschiedenen Zeitpunkten in unterschiedliche segregierende Beschulungsformen wechselten. Bei den zum Teil sehr negativ ausfallenden Ergebnissen der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE ist zu erwähnen, dass lediglich ein Befragter diese Beschulungsform besucht hat.

Eine größere Heterogenität hätte dadurch erreicht werden können, dass neben dem Berufskolleg auch eine Kontaktaufnahme mit verschiedenen Jugendhilfeeinrichtungen oder der Bundesagentur für Arbeit erfolgt wäre. Dabei hätte allerdings nicht sichergestellt werden können, dass diese über Kontakte zu ehemaligen Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf ESE verfügen oder über eine sonderpädagogische Diagnose entsprechende Kenntnisse haben. Gleichzeitig kann auch die Freiwilligkeit der Studienteilnahme die Selektion der Interviewpartnerinnen und -partner beeinflussen. Dies zeigt sich auch dadurch, dass ein Jugendlicher, der ebenfalls eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE besucht hat, nach einem ersten Gespräch nicht dazu bereit war, an einem Interview teilzunehmen.

Insgesamt erwies sich die Kontaktaufnahme mit der Schulleitung und weiteren Lehrkräften des Berufskolleg, die als sogenannte Gatekeeper fungierten und zugleich die Jugendlichen persönlich kannten, als schneller und zuverlässiger Weg. Alle fünf Befragten waren das erste Mal in einer Interviewsituation, gingen dennoch sehr offen an das Gespräch heran, auch wenn es zwei Jugendlichen (B1, B5) zu Beginn schwerfiel, sich auf die Erzählaufforderungen einzulassen, wie es bei der Ergebnisdarstellung der Erzählstruktur deutlich wird. Alle gewonnenen Ergebnisse basieren folglich auf den Erzählungen der fünf Befragten.

Auf die vorliegenden Befunde bezogen ist es wichtig einzubeziehen, dass es der Forscherin trotz eines zuvor angefertigten Leitfadens zur Orientierung während der

sehr offenen Methode des narrativen Interviews in beiden Nachfrageteilen teilweise nicht gelungen ist, nur Erzählaufforderungen zu formulieren. Folglich haben einige Nachfrageteile der vorliegenden narrativen Interviews einen dialogischen Charakter und es sind neben Erzählungen weiterhin Gespräche zwischen der Forscherin und den Jugendlichen vorzufinden. Dabei ist die eigentliche Idee eines narrativen Interviews, dass die Redeverteilung auch in der Nachfragephase fast völlig asymmetrisch ist, indem lediglich die Befragten erzählen und die Interviewerin oder der Interviewer nahezu vollständig schweigend zuhört (vgl. Küsters, 2019, S.689). Möglicherweise hätten weitere Erfahrungen seitens der Heranwachsenden herausgestellt werden können, wenn vermehrte Erzählaufforderungen formuliert worden wären.

Überdies ist im Hinblick auf die Ergebnisse zu beachten, dass sich Befragte in Interviews häufig nicht an subjektiven „wahren Werten“ (Stocké, 2019, S.750) orientieren, sondern an den Erwartungen, die sie in der sozialen Umwelt wahrnehmen. So resultieren sogenannte Antwortverzerrungen durch soziale Erwünschtheit aus den Selbstdarstellungsstrategien der erzählenden Personen, die das Ziel verfolgen, soziale Anerkennung durch andere zu erlangen und formelle Sanktionen zu vermeiden (vgl. ebd.). Dies sollte demnach auch bei den vorliegenden Befunden Berücksichtigung finden.

Helfferich (2011, S.24) stellt weiterhin fest, dass die Datenqualität immer von den qualitativen Eigenschaften der Interaktion abhängt und dem Kommunikationsaspekt dadurch eine wesentliche Rolle zukommt. Ausgehend von der Kommunikationssituation in Interviews sollten demnach vier Grundprinzipien beachtet werden, um die Qualität der Daten sicherzustellen: Das Prinzip der Kommunikation, das Prinzip der Offenheit, das Prinzip der Vertrautheit und Fremdheit, wie auch das Prinzip der Reflexivität. Diese Grundprinzipien konnten in der vorliegenden Forschung befolgt werden. Die Interaktion zwischen Interviewerin und den Befragten, welche dem Prinzip der Kommunikation entspricht (vgl. ebd., S.76f.), verlief demnach in allen Interviews angenehm und auf Augenhöhe. Dies wird vor allem dadurch deutlich, dass den Jugendlichen immer wieder freigestellt wurde, über bestimmte Themenbereiche vertiefend zu erzählen. Gleichzeitig konnten negative Haltungen seitens der Befragten den Erzählsituationen gegenüber nicht wahrgenommen werden. Indem den jungen Menschen durch die narrative Form des Interviews völlig freigestellt war, über welche bildungsbiographische Erfahrungen sie erzählen, konnte dadurch weiterhin das Prinzip der Offenheit gewährt werden. Hierbei wird die Interviewsituation als „offener Äußerungsraum“ (ebd., S.24) betrachtet. Demnach bestand auf diese Weise ein offener Raum, der gefüllt werden konnte mit dem, was die Befragten selbst als erzählenswert erachteten, wie



auch in Bezug auf die Art und Weise, wie sie sich ausdrücken wollten (vgl. ebd.). Das Prinzip der Vertrautheit und Fremdheit, das die verschiedenen Auffassungen zwischen Forscherin und Befragten impliziert, ergab sich weiterhin aus den Interviewsituationen heraus. So wurde in der Erklärungsphase der Interviews noch einmal das Forschungsvorhaben geklärt, wodurch die Kommunikation auf einer gemeinsamen Verständnisgrundlage erfolgen konnte. Gleichzeitig waren hierdurch die Gesprächsrollen klar verteilt (vgl. ebd., S.130f.). Die Forscherin konnte flexibel auf das Erzählte eingehen, indem sie in den beiden Nachfragephasen zu vorherigen Erzählungen Fragen stellte und zeitweise mit den Befragten in einen Dialog bezogen auf die Erfahrungen trat. Dieser Aspekt unterstreicht das Prinzip der Reflexivität, das eine bewusste Rolle der Interviewerin während der Erhebung, aber auch bei der Auswertung und Interpretation kennzeichnet, wobei hier gleichsam die oben genannte Problematik des dialogischen Gesprächs im narrativen Interview berücksichtigt werden muss (vgl. ebd., S.157f.).

Im Hinblick auf die aus der Literatur erarbeitete Auswertungsmethode soll betont werden, dass die sehr ausführlichen tabellarische Analysen vor allem bezogen auf die

Deutung der Erzählstrukturen der einzelnen Interviews (siehe Anhang A.3) durch den begrenzten Umfang dieser Masterarbeit hier nicht im Einzelnen berücksichtigt werden konnte. Diese Einschränkung hat aber keinen Einfluss auf die dargestellten Ergebnisse. Folglich kann die tabellarische Analyse der Erzählstruktur bei gleichem Methodendesign in zukünftigen Untersuchungen auf eine weniger detaillierte Weise erfolgen.

Bezüglich der Ergebnisse dieser Arbeit soll weiterhin erwähnt werden, dass es sich bei den fünf Jugendlichen nur um eine kleine Studienpopulation handelt, vor allem im Hinblick darauf, dass lediglich ein Befragter eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE besucht hat. Dennoch entspricht diese Stichprobengröße dem Forschungsvorhaben und der Bearbeitungszeit einer Masterarbeit. Da qualitative Studien stets hypothesengenerierend sind, können die vorliegenden Befunde durchaus als repräsentativ hinsichtlich der Erfahrungen von Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf ESE an verschiedenen inklusiven und separativen Beschulungsorten angesehen werden. Demnach stellen sie einen Einblick in die deutsche Bildungslandschaft der inklusiven und segregierenden Schulformen dar.

## 9 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Masterarbeit geht mit der durchgeführten empirischen Untersuchung der Frage nach, welche bildungsbiographischen Erfahrungen ehemalige Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf ESE an verschiedenen Bildungsorten gemacht haben und inwiefern sich diese im Kontext segregierender und inklusiver Bildungsangebote voneinander unterscheiden. Sowohl die Darstellung der Ergebnisse als auch die Diskussion zeigen vielfältige Erfahrungen dieser jungen Menschen in verschiedenen Beschulungsformen. Diese schließen in erster Linie positive und auch negative Aspekte bezogen auf das Lernen und den Unterricht, die Lehrer-Schüler-Beziehungen, die schulische soziale Integration und auch die Berufsvorbereitung sowie Berufsbildung mit ein, die für alle Jugendlichen einen zentralen Stellenwert während der Interviews eingenommen haben und auf unterschiedliche Art und Weise dargestellt wurden.

Es wird deutlich, dass sich die Erfahrungen in erster Linie zwischen den einzelnen Schulen unabhängig von inklusiven oder separativen Settings unterscheiden. Dennoch können einzelne Aspekte herausgestellt werden, die in der Inklusion und Segregation divergieren. Sehr auffallend sind vor allem die Unterschiede bezogen auf die sozialen Integrationserfahrungen, die an segregierenden Schulen und der inklusiven Versuchsschule deutlich besser ausfallen als an allen anderen Schulen des gemeinsamen Lernens, an denen neben Freundschaften weiterhin alle Befragten Erfahrungen mit Mobbing und Ausschluss gemacht haben. Im Hinblick auf das Lernen und den Unterricht konnten keine auffallenden Unterschiede beider Schulsettings herausgefunden werden. So wurde in einigen inklusiven und separativen Schulen insbesondere das Unterrichtsprinzip des individuellen Lernens intensiver verfolgt als an anderen. Auffällig ist allerdings, dass die Lernbedingungen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt ESE besonders schlecht sind, weil weder die individuellen Bedürfnisse berücksichtigt werden noch ein strukturierter Unterricht stattfindet. Weiterhin wird an diesem Beschulungsort auch die Lehrer-Schüler-Beziehungen zum Teil negativ dargestellt, wobei diese auch in einigen inklusiven Schulsettings problematisch war. Vor allem in der Primarstufe, aber auch an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache, sowie der Klinikschule fallen diese dagegen positiver aus. Besonders an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE finden weiterhin sehr umfangreiche berufsvorbereitende schulische Maßnahmen statt, die aber auch in einem etwas geringeren Maß in inklusiven Schulen Eingang finden.

Aus diesen Befunden lässt sich schlussfolgern, dass auch zehn Jahre nach der Ratifizierung der UN-BRK noch immer tiefgreifende Probleme bezogen auf die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten in inklusiven Schulsettings bestehen, was vor allem die Argumente von Gegnerinnen und Gegnern schulischer Inklusion stützt. So findet lediglich in der Versuchsschule kein sozialer Ausschluss oder Mobbing statt. Gleichzeitig kann durch die zum Teil ermittelten schlechten Ergebnisse bezogen auf das Lernen, den Unterricht und die Lehrer-Schüler-Beziehung wiederum die Legitimation der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt ESE in Frage gestellt werden, die in erster Linie für Intensivangebote bezogen auf die individuellen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf ESE stehen und demnach ihren Fokus auf diese Aspekte richten sollten. Diese Probleme lassen sich allerdings zum Teil gleichermaßen in inklusiven Settings finden. Hieraus kann geschlossen werden, dass die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf ESE weder in der inklusiven noch separativen Erziehungshilfe optimal ist.

Durch die vorliegenden Ergebnisse wird deutlich, wie wichtig es ist, die persönlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler als Grundlage der Forschung zu nehmen, da auf diese Weise Vor- und Nachteile der einzelnen Beschulungsorte sichtbar werden, die möglicherweise durch Beurteilungen von Außenstehenden nicht herausgestellt werden können. Für zukünftige Untersuchungen wäre es von besonderem Interesse, die Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit in weiteren qualitativen und quantitativen Studien zu überprüfen. Weiterhin sollten die bildungsbiographischen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen gezielt in den Blick genommen werden, um weitere Vor- und Nachteile inklusiver und separativer Schulsettings herauszustellen. Interessant wären ebenfalls Forschungen, die vor allem die soziale Integration dieser Heranwachsenden in den Mittelpunkt stellen und bezogen auf verschiedene Schulen miteinander vergleichen. Darauf aufbauend wären spezifische Handlungsalternativen für die Inklusion zu formulieren und zu erproben. Ebenfalls sind weitere Untersuchungen zu segregierenden Schulformen, besonders der Schule für Erziehungshilfe, sinnvoll, um zu überprüfen, ob auch andere Heranwachsende diese Bildungsstätten so negativ bewerten, wie einer der Interviewten. Auch wäre es sinnvoll in den Blick zu nehmen, inwiefern sich junge Menschen nach Beendigung der inklusiven und segregierenden Schulzeit innerhalb der Gesellschaft integriert fühlen, was aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie nicht hervorgeht, allerdings

das zentrale Ziel der UN-BRK und auch der Inklusion darstellt.

Insgesamt ergibt sich aus den Ergebnissen dieser Arbeit, dass vor allem an inklusiven Schulen präventive Maßnahmen gegen die soziale Ausgrenzung und Mobbing erforderlich sind, um den zum Teil schwerwiegenden Folgen, wie sie einzelne Jugendliche mit Verhaltensstörungen an diesen Beschulungsorten durchlebt haben, entgegenzuwirken. Hierbei wäre es sinnvoll, die betroffenen Kinder und Jugendliche selbst, genauso wie alle anderen Heranwachsenden auch, mit in die Gestaltung möglicher präventiver Maßnahmen einzubeziehen. So haben die Betroffenen häufig eigene Ideen und können gleichzeitig Selbstwirksamkeit erleben. Weiterhin ist es von besonderer Bedeutung, dass vor allem an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt ESE, wenn diese

auch in der Zukunft als Intensivangebot für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen bestehen soll, sowohl die Unterrichtsgestaltung als auch die Lehrer-Schüler-Beziehung in einem besonderen Maß auf die Kinder und Jugendlichen individuell ausgerichtet wird. Hierzu wären gegenseitige Hospitationen der Lehrkräfte erforderlich, um den eigenen Unterricht und auch die Beziehungen zu den Heranwachsenden besser zu reflektieren. Ähnliches gilt auch für inklusive Settings, für die ebenfalls eine spezifische Ausrichtung auf die Bedürfnisse und Interessen der einzelnen Schülerinnen und Schüler und einer damit einhergehenden positiven Lehrer-Schüler-Beziehung handlungsführend sein sollte, wie es bereits an der inklusiven Versuchsschule Umsetzung findet.

# Literaturverzeichnis

- Baar, R. & Schönknecht, G. (2018). Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Berg, A. (2017). Lernbiographien Jugendlicher am Übergang Schule – Beruf. Theoretische und empirische Analyse zum biographischen Lernen von Praxisklassenschülern. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bergius, R. (2014). Soziale Integration. In: M. Wirtz (Hrsg.), Dorsch Lexikon der Psychologie (17. Aufl., S.791). Bern: Hans Huber Verlag.
- Bergs, L. & Niehaus, M. (2016). Berufliche Bildung. In: I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & Reinhard Markowetz (Hrsg.), Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik (S.293-297). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bleidick, U. (1999). Kann die Integration von Grundschulkindern mit Behinderung im Lernen, mit Sprachproblemen und mit Verhaltensauffälligkeiten gelingen?. *Die neue Sonderschule*, 44 (2), 124-137.
- Boivin, M. & Vitaro, F. (1995). The impact of peer relationships on aggression in childhood: Inhibition through coercion or promotion through peer support. In: J. Mccord (Hrsg.), Coercion and punishment in longterm perspectives (S.183-197). Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J. & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study on the social dimension of inclusion in education. *Internation Journal of Inclusion Education*, 17 (1), 60-79.
- Brägger, G. & Posse, N. (2007). Bildungs- und Lernprozesse. Online verfügbar unter: [https://www.iqesonline.net/assets/FCKeditor/file/3-3\\_Lernen%20mit%20allen%20Sinnen%20-%20Qualitätsvolle%20und%20positive%20Lernerfahrung.pdf](https://www.iqesonline.net/assets/FCKeditor/file/3-3_Lernen%20mit%20allen%20Sinnen%20-%20Qualitätsvolle%20und%20positive%20Lernerfahrung.pdf) [06.04.19].
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2009): Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 61, 61a SGB III. Online verfügbar unter: [https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok\\_ba013437.pdf](https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok_ba013437.pdf) [27.06.19].
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2017). Werde fit für deine Ausbildung. Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BVB). Online verfügbar unter: [https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok\\_ba013219.pdf](https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/dok_ba013219.pdf) [27.06.19].
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV) (2005). Berufsbildungsgesetz (BBiG). Online verfügbar unter: [https://www.gesetze-im-internet.de/bbig\\_2005/index.html#BJNR093110005BJNE006900000](https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/index.html#BJNR093110005BJNE006900000) [28.06.19].
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2009): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter: [https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN\\_Konvention\\_deutsch.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2) [13.04.19].
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D. & Gariéoy, J. L. (1988). Socialnetworks and aggressive behaviour: Peer support or peer rejection. *Developmental psychology*, 24 (6), 815-823.
- Carlberg, C. & Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A metaanalysis. *Journal of Sepcial Education*, 14 (3), 295-309.
- Cawley, J., Hayden, S., Cade, E. & Baker-Kroczyński, S. (2002). Including Students With Disabilities Into the General Education Science Classroom. *Council für Exceptional Children*, 68 (4), 423-435.
- Carter, E.W., Sisco, L.G., Melekoglu, M.A. & Kurkowski, C. (2007). Peer supports as an alternative to individually assigned paraprofessionals in inclusive high school classrooms. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32 (4), 213-227.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Dietrich, H. (2008). Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu berufsvorbereitenden Bildungsangeboten der BA. In: D. Münk, J. Rützel & C. Schmidt (Hrsg.), Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf (S.68-92). Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in der Sozial- und Humanwissenschaft (5. erw. und überarb. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Doubt, L. & Mc Coll, M.A. (2003). A secondary guy: Physically disabled teenagers in secondary schools. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 70 (3), 139-151.
- Dühlmeier, B. (2014). Mehr außerschulische Lernorte in der Grundschule: neun Beispiele für den fächerübergreifenden Sachunterricht (2. erw. und überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Eisenberger, N.I., Lieberman, N. & Williams K.D. (2003). Does Rejection Hurt? An fMRI Study of Social Exclusion. *Science*, 302, 290-292.
- Ellinger, S., Stein, R. & Breitenbach, E. (2006). Nischenarbeitsplätze für Menschen mit geringer Qualifikation. Forschungsstand und erste Ergebnisse eines Projektes im Kontext von Lernbeeinträchtigung und Verhaltensauffälligkeiten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57 (4), 122-132.
- Ellinger, S. (2008). Risikofaktoren des weiteren sozialen Umfelds. In: B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), Sonderpädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung (S.112-127). Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag.

- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung. Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 85-109.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2018). Zwischen Separation und Inklusion: zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. erw. und überarb. Aufl., S.80-114). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Fasching, H. & Niehaus, M. (2008). Berufsvorbereitende und berufliche Integration. In: B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung* (S.727-739). Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag.
- Fischer, E., Heimlich, U., Kahlert, J. & Legemann, R. (2018). Vorwort der Reihenausgeber. In: R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. erw. und überarb. Aufl., S.5). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Flick, U. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (5. Aufl.). Hamburg: Rowohlt Verlag (Reinbek).
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2017). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl., S.13-29). Hamburg: Rowohlt Verlag (Reinbek).
- Friedemann, H.-J. & Schroeder, J. (2000). Von der Schule ... ins Abseits?. Untersuchung der beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher. Wege aus der Ausbildungskrise. Langenau-Ulm: Armin Vaas Verlag.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (1997). Die Bedeutung der sozialen Stellung in der Gruppe der Gleichaltrigen für die Entwicklung der Kinder. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 25, 234-246.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (2001). Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten. *Heilpädagogische Forschung*, 27 (1), 2-14.
- Gebhardt, M. (2015). Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf – ein empirischer Überblick. In: E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S.39-52). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Glinka, H.-J. (2016). *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen* (4.Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Goetze, H. (1990). Verhaltensgestörte in Integrationsklassen - Fiktionen und Fakten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 41 (12), 832-840.
- Goetze, H. (1991). Konzepte zur integrierten Unterrichtung von Schülern mit Verhaltensstörungen – dargestellt an Ergebnissen der amerikanischen Mainstreamforschung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 60 (1), 6-17.
- Goetze, H. (2008a): Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktionen und Fakten. In: *Heilpädagogik online*, 7 (2), 32-52. Online verfügbar unter: [http://heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik\\_online\\_0208.pdf](http://heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf) [05.04.2019].
- Goetze, H. (2008b): Strukturierter Unterricht. In: B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung* (S.752-775). Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag.
- Göhlich, M. & Zirfas, J. (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Grimm, K. & Vock, R. (2007). *Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Anforderungen, Zielgruppenwahrnehmung, Rollendefinition*. Münster: Waxmann Verlag.
- Haag, L. (2010). Individualisierender Unterricht. In J. Mägdefrau (Hrsg.), *Schulisches Lehren und Lernen* (S.127-155). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen* (3. Aufl.). Bern: Haupt.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4. überarb. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hattie, J. & Zierer, K. (2018). *Kenne deinen Einfluss!* (3. erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. & Wiezorek, C. (2006). Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge. Perspektiven der Hauptschule im Dilemma von Fachunterricht und Unterstützung. *Die Deutsche Schule*, 98 (4), 436-455.
- Helsper, W. (2008). Schülerbiographie und Schulkarriere. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Aufl., S.927-944). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2009). Lehrer-Schüler-Beziehung. In: K. Lenz & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch Persönliche Beziehungen* (S.605-630). Weinheim, München: Juventa.
- Hennemann, T. (2009). Erziehung und Bildung im Sekundarbereich. Allgemeine Schule. In: G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulischer Sonderpädagogik* (S.252-257). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hennemann, T., Ricking, H. & Huber, Ch. (2018). Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. In: R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. erw. und überarb. Aufl., S.115-149). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Herz, B. (2013). *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hoffmann, H. (1845). *Lustige Geschichten und drollige Bilder mit 15 schön kolorierten Tafeln für Kinder von 3–6 Jahren*. Frankfurt am Main: Literarische Anstalt.
- Horster, L. & Rolff, H.-G. (2001). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Huber, C. (2006). *Soziale Integration in der Schule?! – Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht*. Marburg: Tectum.



- Hug, T. & Poscheschnik, G. (2010). Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Wien: Verlag Huter & Roth.
- Hußlein, E. (1983). Schule und Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen. Würzburg: Königshaus und Neumann.
- Julius, H. (2001). Lehrer-Schüler-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive. In: M. A. Vernooij & M. Wittrock (Hrsg.), Beziehung(-s) Gestalten (S.31-64). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Jung, A. (2017). Lernbiographien Jugendlicher am Übergang Schule – Beruf. Theoretische und empirische Analysen zum biographischen Lernen von Praxisklassenschüler. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Katzenbach, D. (1998). Kinder mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen. In: A. Hinz, D. Katzenbach, R. Wulf, K. D. Schuck, H. Wocken & H. Wudtke (Hrsg.), Die Entwicklung der Kinder in der Integrativen Grundschule (S.451-528). Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.
- Kauffman, J.M. (1989): Characteristics of children's behavior disorders (4. Aufl.). Columbus, Oh: Merrill.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2008). Förderung sozialer Beziehungen im Unterricht. In: B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), Sonderpädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung (S.824-834). Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag.
- Kluge, K.-J. & Benzel, W. (1974). Schule für Verhaltensauffällige. Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Knauf, H. & Knauf, M. (2019). Schulische Inklusion in Deutschland 2009–2017. Sonderauswertung für Nordrhein-Westfalen. Eine bildungsstatistische Analyse aus Anlass des 10. Jahrestags des Inkrafttretens der UN Behindertenrechtskonvention am 26. März 2019. Online verfügbar unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16690/pdf/Knauf\\_2019\\_Schulische\\_Inklusion\\_in\\_Deutschland\\_NRW.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16690/pdf/Knauf_2019_Schulische_Inklusion_in_Deutschland_NRW.pdf) [20.03.19].
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing in the social dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (2), 117-140.
- Kranert, H.-W. & Stein, R. (2017). Inklusion und berufliche Bildung – Unterstützung am Lernort Berufliche Schule als sonderpädagogische Aufgabe?. In: D. Laubenstein & D. Scheer (Hrsg.), Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik (S.265-276). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Krapp, Andreas (2010). Das Interesse. In: D. Rost (Hrsg.) Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (4. Aufl., S.311-323). Weinheim u.a.: Beltz Verlag.
- Kuckartz, U. (2016). Transkriptionsregeln und Transkriptionssysteme für die qualitative Inhaltsanalyse. Online verfügbar unter: <https://qualitativeinhaltsanalyse.de/documents/Kuckartz-Qualitative-Inhaltsanalyse-2016-Transkription.pdf> [03.05.19].
- Küsters, I. (2019). Narratives Interview. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (2. erw. und überarb. Aufl., S.687-694). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). Qualitative Sozialforschung (6. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Landau, S., Milich & Diener, M. B. (1998). Peer relations of children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Reading & writing quarterly*, 14 (1), 83-105.
- Lichtenfeld, S. (2014). Klassenklima. In: M. Wirtz (Hrsg.), Dorsch Lexikon der Psychologie (17. Aufl., S.870). Bern: Huber Verlag.
- Looser, G. (2019). Die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für die Lern- und Leistungsmotivation von Schülern. Erziehungskompetente Lehrer aus der Perspektive der Selbstbestimmungs- und Erziehungsstiltheorie. In: U. Herrmann (Hrsg.), Pädagogische Beziehungen. Grundlagen – Praxisformen – Wirkungen (S.100-112). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mackowiak, K., Lauth, G. W. & Spieß, R. (2008). Förderung von Lernprozessen. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Martschinke, S., Kopp, B. & Ratz, Ch. (2012). Gemeinsamer Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der ersten Klasse – Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Effekten auf sozialen Status und soziales Selbstkonzept. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 183-201.
- Meyer, H. (2014). Was ist guter Unterricht? (8. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag. Michaelen, B. (o.J.). Die schulische Erziehungshilfe. Online verfügbar unter: <https://www.foerderzentrum-uetersen.de/schulische-erziehungshilfe.html> [03.06.19].
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (MAGS NRW) (2012). Kein Abschluss ohne Anschluss – Übergang Schule – Beruf in NRW. Zusammenstellung der Instrumente und Angebote. Online verfügbar unter: [http://www.berufsorientierung-nrw.de/cms/upload/uebergang\\_gesamtkonzept\\_instrument\\_e.pdf](http://www.berufsorientierung-nrw.de/cms/upload/uebergang_gesamtkonzept_instrument_e.pdf) [26.06.19].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2014). BASS (Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschrift NRW). Frechen: Ritterbachverlag
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2019). Kinder und Jugendliche mit Autismus. Online verfügbar unter: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Foerderschule/Autismus/index.html> [18.06.2019].
- Müller, C. (2008). Zur Frage einer Beeinflussung des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen durch verhaltensauffällige Mitschüler. In: Heilpädagogik online, 7 (2), 66-84. Online verfügbar unter: [http://heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik\\_online\\_0208.pdf](http://heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf) [05.04.2019].
- Mutzeck, M. (2000). Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Myschker, N. (1989). Zur Geschichte der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik (S.155-190). Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Myschker, N. & Stein, R. (2018). Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen (8. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Neukäter, H. & Wittrock, M. (2004). Verhaltensstörungen. Online verfügbar unter: [https://www.rehadat-hilfsmittel.de/de/produkte/?infobox=/infobox1.html&serviceCounter=1&wsdb=LIT&connectdb=veroeffentlichungen\\_detail&referenznr=VT0046&from=1&anzahl=35&detailCounter=33&maplength=35&suche=index.html?titel=%22Teilhaber+durch+berufliche+Rehabilitation%22&intl nk=true](https://www.rehadat-hilfsmittel.de/de/produkte/?infobox=/infobox1.html&serviceCounter=1&wsdb=LIT&connectdb=veroeffentlichungen_detail&referenznr=VT0046&from=1&anzahl=35&detailCounter=33&maplength=35&suche=index.html?titel=%22Teilhaber+durch+berufliche+Rehabilitation%22&intl nk=true) [28.06.19].
- Niehaus, M. & Jäger, D.J. (2009). Das Berufshinführungs- und Ausbildungssystem bei Behinderung und Benachteiligung. In: R. Stein & D. Orthmann-Bless (Hrsg.), Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen (S.145-170). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Opp, G. (2003). Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.
- Opp, G. (2008). Schulen zur Erziehungshilfe – Chancen und Grenzen. In: H. Reiser, A. Dlugosch & M. Willmann (Hrsg.), Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen (S.67-88). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323-67.
- Peplau, L.A. & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. In: L. A. Peplau & D. Perlman (Hrsg.), Loneliness: a sourcebook for current theory, research, and therapy (S.1-20). New York: Wiley.
- Pijl, S.J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (4), 387-405.
- Plicht, H. (2010). Das neue Fachkonzept berufsvorbereitender Bildungsmaßnahmen der BA in der Praxis. Ergebnisse aus der Begleitforschung BvB. Online verfügbar unter: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2010/fb0710.pdf> [27.06.19].
- Poscheschnik, G. (2010). Qualitative Auswertungsmethoden. Narrationsanalyse. Online verfügbar unter: [https://star.huterundroth.at/fileadmin/template/star.huterundroth/hug\\_vertiefungstexte/Poscheschnik\\_auswertungsmethoden\\_V1.pdf](https://star.huterundroth.at/fileadmin/template/star.huterundroth/hug_vertiefungstexte/Poscheschnik_auswertungsmethoden_V1.pdf) [10.05.19].
- Preuss-Lausitz, U. (1998). Bewältigung von Vielfalt – Untersuchungen zu Transfereffekten gemeinsamer Erziehung. In: A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), Integrationspädagogik (S.223-240). Weinheim u.a.: Juventa.
- Preuss-Lausitz, U. (2005). Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Weinheim: Beltz Verlag.
- Preuss-Lausitz, U. & Textor, A. (2006). Verhaltensauffällige Kinder sinnvoll integrieren – eine Alternative zur Schule für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57 (1), 2-8.
- Reinders, H. (2005). Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Roeser, R.W. & Eccles, J.S. (2000). Schooling and mental health. In A. J. Sameroff, M. Lewis & S. M. Miller (Hrsg.), Handbook of developmental psychopathology (2. Aufl., S.135-156). New York: Plenum.
- Roick, T. (2014): Schulleistungstest. In: M. Wirtz (Hrsg.), Dorsch Lexikon der Psychologie (17. Aufl., S.1476). Bern: Hans Huber Verlag.
- Roos, S. & Grünke, M. (2011). Auf dem Weg zur „resilienten“ Schule – Resilienz in Förderschulen. In: M. Zander (Hrsg.), Handbuch Resilienzförderung (S.407-433). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosenthal, G., Köttig, M., Witte, N. & Blezinger, A. (2006). Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Sabornie, E.J. (1983). A comparison of the regular classroom sociometric status of EMR, LD, ED, and nonhandicapped high school students. Charlottesville: University of Virginia.
- Sander, A. (2004). Konzepte einer inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55(5), 240-244.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Schreyer, I. (1993). Metanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25 (2), 120-148.
- Schütze, F. (1977). Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1 der Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3), 283-294.
- Schwab, S. (2014). Schulische Integration, schulische Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie. Berlin, Wien: LIT Verlag.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2000). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Online verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_03\\_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf) [02.04.19].
- Siegert, K. & Lindmeier, B. (2017). Ohne Abschluss und nicht ‚ausbildungsreif?‘. Biographische Bewältigungsstrategien männlicher Jugendlicher im Übergang. In: D. Laubenstein & D. Scheer (Hrsg.), Sonderpädagogik zwischen Wirkksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik (S.125-134). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sonntag, M. (2013): Soziale Integration. Online verfügbar unter: [http://www.inklusion-lexikon.de/SozialeIntegration\\_Sonntag.pdf](http://www.inklusion-lexikon.de/SozialeIntegration_Sonntag.pdf) [28.04.19].
- Sponholz, D. & C. Lindmeier (2017). Inklusive Berufsorientierung im Unterricht an rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen. In: D. Laubenstein & D. Scheer (Hrsg.), Sonderpädagogik zwischen Wirkksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik (S.247-256). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Stein, R. (2009). Erziehung und Bildung im Sekundarbereich. In: G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), Handbuch schulischer Sonderpädagogik (S.246-251). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Stein, R. (2010). Unterricht. In: B. Ahrbeck & M. Willmann, (Hrsg.), Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch (S.258-268). Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Stein, R. (2011a). Pädagogik bei Verhaltensstörungen – Zwischen Inklusion und Intensivangeboten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (9), 324-336.
- Stein, R. (2011b). Grundwissen Verhaltensstörungen (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stein, R. (2011c). Arbeitslehre. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), Didaktik und Unterricht. Behinderung, Bildung und Partizipation – Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 4 (S.237-241). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Stein, R., Kranert, H.-W., Tulke, A. & Ebert, H. (2015). Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens in der Beruflichen Bildung – Eine Studie mit den Achenbach-Skalen. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (4), 341-365.
- Steindorf, G. (1995). Grundbegriffe des Lehrens und Lernens (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Stocké, V. (2019): Persönliche-mündliche Befragungen. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (2. erw. und überarb. Aufl., S.745-756). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Textor, A. (2008). „Der lenkt und ab und sagt Ausdrücke – aber wir hören nicht drauf.“ Ergebnisse zur Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus einem Berliner Forschungsprojekt. In: *Heilpädagogik online*, 7 (2), 85-116. Online verfügbar unter: [http://heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik\\_online\\_0208.pdf](http://heilpaedagogik-online.com/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf) [05.04.2019].
- UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Online verfügbar unter: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994\\_salamanca-erklaerung.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf) [23.04.19].
- Venetz, M., Tarnutzer, R., Zurbrügge, C. & Sempert, W. (2010). Die Qualität des Erlebens von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen: Eine Untersuchung mit der Experience Sampling Method (ESM). Zürich: University of Applied Sciences of Special Needs Education (HfH).
- Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H. & Schubarth, W. (2016). Mobbing an Schulen. Erkennen – Handeln – Vorbeugen. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Wansing, G. (2015). Was bedeutet Inklusion? Annäherung an einen vielschichtigen Begriff. In: T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe (S.43-54). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61 (8), 284-292.
- Wevelsiep, Ch. (2015). Pädagogik bei emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Wiedemann, P. M. (1986). Erzählte Wirklichkeit. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews. Weinheim, München: Psychologie-Verlag-Union, Beltz.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2006). Psychologie des Lernens. In: A. Krapp & B. Eidemann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (5. überarb. Aufl., S.203-268). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Willmann, M. (2007). Die Schule für Erziehungshilfe/ Schulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung: Organisationsformen, Prinzipien, Konzeptionen. In: H. Reiser, M. Willmann & M. Urban (Hrsg.), Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule – Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (S.13-69). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Willmann, M. (2008). Schulen für Erziehungshilfe, Förderschule im Bereich Emotionale und Soziale Entwicklung. In: B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung (S.686-700). Göttingen u.a.: Hogrefe Verlag.
- Willmann, M. (2018). Zu geschichtlichen Entwicklung der schulischen Erziehungshilfe. In: R. Stein & T. Müller (Hrsg.), Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (2. Aufl., S.48-79) Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Wocken, H. (1993). Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchung zur sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In: P. Gehrman & B. Hüwe (Hrsg.), Forschungsprofile der Integration von Behinderten (S.86-106). Essen: Neue Deutsche Schule.
- Zurbrügge, C. & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 30 (1), 98-112.

## A.1 Leitfaden narratives Interview

<b>1.</b>	<b>Die Erklärungsphase</b> → Der/ die Interviewte sollte in dieser ersten Phase über die Besonderheiten und die Funktion des narrativen Interviews informiert werden.
	I: „Ich möchte gleich mit dir ein ganz besonderes Interview führen. Es soll nicht darum gehen, dass ich dir Fragen stellen, die du beantwortest, wie es ja häufig in Interviews ist, sondern es geht darum, mir deine ganz persönlich erlebten Erfahrungen und Ereignisse zu erzählen, die du während deiner Schulzeit gemacht hast. Dabei wäre es super, wenn du mir deine Erlebnisse wie eine Geschichte erzählen könntest. Damit meine ich, dass du versuchst, nicht nur zu erzählen, was nacheinander kam, sondern auch probierst zu erzählen, welche Personen dort eine wichtige Rolle gespielt haben, zu welchem genauen Zeitpunkt das Ganze stattgefunden hat (z.B. in der ersten Klasse, in der siebten Klasse etc.) und auch an welchem Ort, also in welcher Schule usw.. Die Geschichte soll dann im hier und heute enden. Wenn du mit deiner Erzählung fertig bist, stelle ich dir noch ein paar Fragen zu dem, was du mir erzählst hast. Ich werde das Gesagte für mich aufnehmen, weil ich darüber meine Abschlussarbeit schreiben werden. Mir ist es wichtig, dass du darüber Bescheid weißt, dass außer mir niemand weiß, dass es sich bei der Erzählung um deine persönliche Geschichte handelt. Ich werde sowohl deinen Namen und auch andere, die du nennst, verändern und auch nicht die Schulnamen aufschreiben, sodass niemand, der die Arbeit liest, herausfinden kann, dass es sich dabei um dich handelt. Ist das so okay für dich? Hast du dazu noch Fragen?“
<b>2.</b>	<b>Die Einleitungsphase</b> → In dieser Phase wird zwischen Interviewter/ Interviewtem und Interviewerin zu klären versucht, unter welchen Aspekten selbst erlebte Ereignisse erzählt werden sollen.
2.1	Information zu den Aspekten der Ereignisse
	I: „Heute soll es darum gehen, dass du mir von deinen schulischen Erfahrungen erzählst. Mich interessiert, wie für dich deine Schulzeit war, was gut war, was weniger gut war und auch, wie eins zum anderen gekommen ist, dass du nun heute hier im Berufskolleg bist. Du kannst dir dafür so viel Zeit nehmen, wie du möchtest. Ich werde dich zuerst nicht unterbrechen und mir zwischendurch einige Notizen machen, auf die ich dann später noch einmal zurückkomme. Ist das so in Ordnung für dich? Hast du noch irgendwelche Fragen?“
2.2	Erzählaufforderung
	I: „Ich möchte dich bitten, dich an den Tag deiner Einschulung zurückzuerinnern und anschließend deine schulische Lebensgeschichte und die Erfahrungen, die du während der Schulzeit gemacht hast und an die du dich erinnern kannst, nacheinander zu erzählen.“
<b>3.</b>	<b>3. Die Erzählphase</b> → Der oder die Befragte beginnt die Geschichte und es wird ohne thematische Intervention seitens der Interviewerin bis zum Ende erzählt.
3.1	Die Interviewerin hört der oder dem Befragten aufmerksam bei der Erzählung der Geschichte zu.
	- „Mhm“ - „Okay“ - „Das ist ja toll“

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Das kann ich gut verstehen“</li> <li>- „Und wie ging es weiter?“</li> </ul>
3.2	Aufhebung bei Sprachlosigkeit: Immer mal wieder kann es vorkommen, dass es Jugendlichen schwerfällt, in den Erzählfluss zu kommen, hierbei helfen <b>narrative Detailierungsfragen</b> .
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Kannst du dich noch an eine Situation erinnern, in der dir klar geworden ist, dass ...?“</li> <li>- „An was erinnerst du dich als erstes, wenn du an ... denkst?“</li> <li>- „Wie ging es denn dann anschließend weiter?/ Was kam dann?“</li> <li>- „Wie kam es dazu?“</li> <li>- „Erzähl mal ein bisschen mehr über .... / darüber, warum... / ein bisschen da drüber“</li> <li>- „Erzähl mal so eine Situation genauer.“</li> <li>- „Das erzähl doch mal ein bisschen genauer.“</li> </ul>
<b>4.</b>	<b>Die Nachfragephase</b> → In dieser Phase können im Verlauf unklar gebliebene Fragen oder Widersprüchlichkeiten in der Erzählung geklärt werden. An dieser Stelle wird wieder auf die narrative Kompetenz der Befragten zurückgegriffen.
4.1	Nachfragen, die das zusätzliche Erzählpotential ausschöpfen.
4.1.1	<u>Ansteuern einer Lebensphase, z.B.:</u> „Kannst du über die Zeit in der ersten Klasse noch etwas mehr erzählen?“ Falls es sich um einen schwierigen Lebensbereich handelt: „Darf ich Dir zu dieser Zeit deines Lebens noch Fragen stellen?“
4.1.2	<u>Eröffnung eines temporalen Rahmens bei scheinbar statischen Themen, z.B.:</u> „Du hast von deinem besten Freund in der Schule gesprochen. Vielleicht kannst du mal erzählen, wie du ihn kennengelernt hast und was du alles mit ihm erlebt hast?“
4.1.3	<u>Ansteuern einer zuvor erwähnten Situation, z.B.:</u> „Du hast vorher die Situation im Mathematikunterricht angesprochen, magst du darüber noch etwas mehr erzählen?“
4.1.4	<u>Ansteuern einer Erzählung zu einem vorgebrachten Argument, z.B.:</u> „Kannst du dich noch an eine Situation erinnern, in der du dich alleine gefühlt hast?“
4.1.5	<u>Ansteuern von Tradiertem bzw. Fremderlebten, z.B.:</u> „Kannst du dich noch an eine Situation erinnern, als dein bester Freund die Schule verlassen musste?“
4.2	Nachfragen, bei denen man auf Bereiche zu sprechen kommt, die die Befragten nicht selbst thematisiert haben, allerdings von Forschungsinteresse sind.
4.2.1	<u>Lern- und Unterrichtserfahrungen</u> 1) „Du hast bislang noch nicht so viel über das Lernen und den Unterricht gesagt. Möchtest du dazu vielleicht noch etwas erzählen?“ <u>Weiterführend, falls darauf geantwortet wird und bislang nicht eingegangen wurde:</u>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- „Magst du vielleicht noch ein bisschen was zu deinem Lieblingsfach/ zu dem Fach, das du gar nicht mochtest, erzählen?“</li> <li>- „Kannst du vielleicht noch was dazu erzählen, was dir im Unterricht Freude gemacht hat?“</li> <li>- „Möchtest du vielleicht noch dazu etwas erzählen, was du dir im Unterricht/ für das Lernen gewünscht hättest?/ ... was dir das Lernen erleichtert hätte?“</li> <li>- „Kannst du vielleicht noch was zu deinen schulischen Interessen erzählen?“</li> <li>- „Möchtest du vielleicht noch ein bisschen mehr darüber erzählen, was dich in der Schule motiviert hat/ motiviert hätte?“</li> </ul> <p>2) „Du hast bislang noch nicht so viel über das Verhältnis zwischen Dir und deinen Lehrerinnen und Lehrern erzählt. Möchtest du dazu vielleicht noch was erzählen?“</p> <p>→ weiterführende Fragen ergeben sich hier aus dem Gespräch heraus, u.a.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Möchtest du vielleicht noch etwas dazu erzählen, was du dir von deinen Lehrerinnen und Lehrern während der Schulzeit gewünscht hättest?“</li> </ul>
4.2.2	<p><u>Soziale Integrationserfahrungen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Du hast bislang sehr wenig über das Verhältnis zu deinen Mitschülerinnen und Mitschülern gesagt. Möchtest du dazu vielleicht noch etwas erzählen?“</li> </ul> <p><u>Weiterführend, falls darauf geantwortet wird und bislang nicht eingegangen wurde:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Magst du vielleicht noch ein bisschen mehr zu den Beziehungen zwischen dir und Mitschülerinnen und Mitschülern erzählen?“</li> </ul> <p>→ Themenfokus: Gegenseitige Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Kannst du zu Gruppenarbeiten mit Mitschülerinnen und Mitschülern vielleicht noch ein bisschen mehr erzählen?“</li> <li>- „Möchtest du vielleicht noch ein bisschen mehr über Gruppenarbeiten mit Mitschülerinnen und Mitschülern sprechen?“</li> </ul> <p>→ Themenfokus: Soziale Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Möchtest du vielleicht noch ein bisschen mehr zu dem Zugehörigkeitsgefühl in der Schule erzählen?“</li> </ul> <p>→ Themenfokus: Selbsteinschätzung der sozialen Interaktion</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Möchtest du vielleicht noch ein bisschen mehr über bestimmte Mitschülerinnen und Mitschüler erzählen, die du gerne mochtest/ die du nicht so gerne mochtest?“</li> </ul> <p>→ Themenfokus: Akzeptanz von Mitschülerinnen und Mitschülern</p>
4.3	Abschließende Nachfragen, damit die Befragten mit einem positiven Gefühl aus dem Gespräch gehen.
4.3.1	<p><u>Die schönsten schulischen Erlebnisse</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Nun möchte ich dich noch nach deinen schönsten schulischen Erlebnissen fragen. Kannst du mir dazu was erzählen?“</li> </ul>
4.3.2	<p><u>Zukünftige Perspektiven</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- „Zum Schluss möchte ich dich nun noch bitten, mir etwas über deine Zukunft zu erzählen und wie es nach dem Berufskolleg weitergeht.“</li> </ul>

## A.2 Transkripte der Interviews

### A.2.1 Transkript Interview 1

- 1 I: Also, und zwar kläre ich dich gerade am Anfang noch einmal ein bisschen auf, ne, und zwar möchte ich mit Dir heute ein ganz besonderes Interview führen, es ist nicht so, dass ich dir einfach Fragen stelle, die du mir beantworten sollst, sondern es ist vielmehr so, dass du von deinen Erfahrungen erstmal erzählen sollst. Also ich gebe dir gleich einen Impuls, wo du anfangen sollst, ähm, von deinen schulischen Erfahrungen zu erzählen, wie eins zum anderen gekommen ist, ne, was gut war, was schlecht war und dass das Ganze im Hier und Heute änder/ endet, ja? Dabei ist es halt wichtig, dass du versuchen sollst, es wie eine Lebensgeschichte zu erzählen und nicht nur sagen 'erst kam das, dann kam das', sondern vielleicht auch welche Personen, wie du eben schon das mit der Referendarin angesprochen hast, haben eine wichtige Rolle gespielt, zu welchem Zeitpunkt war das ungefähr, okay? #00:00:51-2#
- 2 B1: ((nicken)) #00:00:52-3#
- 3 I: Super! Wie ich gerade gesagt habe, ich werde das aufnehmen, aber es wird halt wirklich niemand außer mir hören. Ich werde das abtippen, aber da wird dein Name nicht drinstehen, keine Schule, also, alle die das lesen, wissen nicht, dass du damit gemeint bist. Da musst du keine Sorge haben, okay? #00:01:06-4#
- 4 B1: ((nicken)) #00:01:06-4#
- 5 I: Super. Hast du dazu erstmal noch irgendwelche Fragen? #00:01:10-6#
- 6 B1: ((Kopf schütteln)) #00:01:11-4#
- 7 I: Okay. Also, und wie ich gerade schon gesagt habe, soll es halt darum gehen, dass du halt deine schulischen Erfahrungen, weiß ich nicht, alles, was du halt erlebt hast, mir erzählst. Und mich interessiert halt einfach, wie deine Schulzeit war, ne, damit ich es später besser machen kann, was gut war, was nicht gut war, welche besonderen Ereignisse es gab, ähm, die dir halt besonders in Erinnerung geblieben sind. (..) Ähm, genau, wie halt wirklich eins zum anderen gekommen ist, damit du heute hier im Berufskolleg sitzt. Das ist ja auch nicht selbstverständlich. (..) Genau und ich werde mir zwischendurch ein paar Notizen machen, weil bei dem, was du mir erzählst, will ich dir anschließend dazu Nachfragen stellen ein bisschen, also, es ist jetzt nicht so, dass ich jetzt irgendwelche Fragen formuliert habe vorher, sondern ich werde dir einfach zu dem, was du mir erzählst noch ein paar Nachfragen stellen, wo ich/ was mich halt noch mehr interessiert. Ähm, genau. Nicht, dass du dich halt wunderst, das ich ein bisschen mitschreibe, okay. Hast du dazu noch irgendwelche Fragen? #00:02:07-6#
- 8 B1: ((Kopf schütteln)) #00:02:08-0#
- 9 I: So, dann möchte ich, dass du dich versuchst an deine Einschulung erstmal zu // #00:02:13-6#
- 10 B1: // ((prustet auf)) // #00:02:13-6#
- 11 I: // erinnern. Wie war der Tag deiner Einschulung? Wie ging es dann Schritt für Schritt weiter, dass wir jetzt heute hier sitzen? #00:02:20-3#

- 12 B1: Ähm (4). Ich habe gar keine mehr (.) / keine Erinnerung. #00:02:27-7#
- 13 I: Dann erinnere dich mal an das, was dir gerade so als erstes einfällt. #00:02:31-9#
- 14 B1: Das ist das Bild, wo wir zusammenstehen. Aber (.), weiter jetzt gerade auch nicht (ja).  
Sonst nur noch der Wunsch / oder dass ich einfach nur einen scheiß Weg hatte. #00:02:44-0#
- 15 I: Ein scheiß Weg. Möchtest du dazu vielleicht ein bisschen mehr // #00:02:46-8#
- 16 B1: // Ja, ähm // #00:02:47-2#
- 17 I: // erzählen? #00:02:47-9#
- 18 B1: Ich wollt nach einer Zeit / ähm, okay ich habe nach einer Zeit auch denen selber einen zurückgegeben. Aber ersten Schuljahr. Zweiten Schuljahr gehänselt und so weiter. Okay, im ersten Schuljahr habe ich erstmal Feuer gegeben. Zweiten Schuljahr habe ich dann meine Quittung dafür bekommen (mhm). Ähm (..), dann ab der dritten Klasse hat sich das eben gelegt. Trotzdem wollte keiner mehr irgendetwas mit mir zu tun haben. Vierte Klasse musste ich eben kurz wiederholen. Dann eben weiter auf die weiterführende Schule. Kurz gewechselt. Das war ein holpriger Weg. #00:03:33-7#
- 19 I: Ja. #00:03:34-3#
- 20 B1: Mit, ja mit Anfangsschwierigkeiten. Wie man das eben kennt. Ähm ja Schüler, Vierte, Fünfte, ging es ja noch. Aber ab der Sechsten (..) ist eben für emotional sozial, wenn (unv.) (mhm). Kennen Sie den Stadtteil D.? #00:03:54-2#
- 21 I: Ne, kenne ich nicht. #00:03:55-9#
- 22 B1: Ähm, in der Nähe von K.. #00:03:56-7#
- 23 I: Okay. Ja. #00:03:57-7#
- 24 B1: So Assis sind da. #00:03:59-4#
- 25 I: Okay. #00:04:00-8#
- 26 B1: Ja #00:04:01-1#
- 27 I: Also bist du da aufgewachsen? #00:04:02-3#
- 28 B1: Ja, ich bin jetzt / ich komme aus N., aber ich bin // #00:04:04-2#
- 29 I: // Ah okay. // #00:04:04-2#
- 30 B1: // Wenn Ihnen das überhaupt was sagt. #00:04:07-6#
- 31 I: Ja, doch. Auf jeden Fall ((lachend)). #00:04:10-0#
- 32 B1: Ja. Ähm, ja weil, ähm, dann und ab der Fünften wo eine Referendarin nur mal kurz zu uns kam (..), die muss ja alles immer klären (mhm), Berg ab. #00:04:25-2#
- 33 I: Da ging es bergab. #00:04:26-2#
- 34 B1: Ja, die da vorigen Situationen, ähm, hatten die erstmal, wie man das eben kennt aus der Grundschule eben noch, in der fünften Klasse / Grundschule (.) / Papierschlacht und so weiter, ähm. Dann, die musste das dann ja klären. Die hat das nicht auf die Kette bekommen (ja). Dann kam eins zum anderen. Wie aus einer Zwei eine Sechs (okay). Dann konnte (unv.) zum Glück aber noch zu einer Drei umschreiben. Bei einer anderen Klasse. Bei der zehner Abschlussklasse. Aber trotzdem (..). Ja okay und ich war jetzt nicht einer,

der/ aber die anderen konnten eben auch, wenigstens noch eingeladen werden. Und die anderen zum Direktor (okay). Wie man das eben kennt. #00:05:13-0#

35 I: Ja. (..) Wie ging es dann weiter? #00:05:17-1#

36 B1: Ja, da gab es dann noch ganz normal auf der Schule, weil es ja in der Nähe von K. ist, ein paar Schlägereien jede Woche auf dem Schulhof. Aber die Lehrer waren so gechillt, das kann man gar keine Lehrer mehr nennen. #00:05:29-7#

37 I: Okay. #00:05:30-4#

38 B1: Ähm, ja (5). Dann noch, da gab es jeweils immer wieder (unv.)/ ja, deswegen gab es auch unzählige Male Polizei noch dabei. #00:05:42-3#

39 I: Okay. #00:05:43-0#

40 B1: Dann gab es da noch ein paar/ meine alte Klassenkameradin auch noch, ähm (..), noch ein bisschen/ noch kurz verhaftet wurde und so weiter (okay). Aber sonst (..), ja (...), es gab eben nur so welche aus / auf der Schule (ja). Zumindest mit denen ich (.) umgeben war (4). #00:06:08-1#

41 I: Wie ging es dann weiter? #00:06:09-8#

42 B1: Ja, ab der Neunten, dann hatte ich das neuner Abschlusszeugnis, mussten wir dann erstmal gucken/ weil ich das sowieso nichts mehr auf die Kette bekommen habe, schon alleine wegen denen. Und dann mussten wir uns erstmal umschauen, weil bei uns hätten wir angeblich von der/ vom Arbeitsamt nicht so gut, ähm (4), nicht so gute Rufe von den Berufsbildungswerken bei mir in N.. Und dann eben/ musste ich erstmal oben in M., unten in K. erstmal nachgucken (okay). Und dann eben hier am Ende. #00:06:43-4#

43 I: Bist du hier dann hingekommen. #00:06:45-8#

44 B1: Ja, unfreiwillig (5). #00:06:51-4#

45 I: Okay. Möchtest du mir erstmal noch was erzählen, oder (.) / #00:06:55-3#

46 B1: Fällt mir jetzt gerade nichts ein. #00:06:56-4#

47 I: Okay, super. Aber da hast ja ganz schön krasse Sachen erlebt, ne? #00:07:00-3#

48 B1: Ja. #00:07:00-8#

49 I: Wirklich. Vielleicht fangen wir nochmal bei der ersten Klassen an. Da meinst du, du hättest Feuer gegeben. Was meinst du damit genau? #00:07:09-2#

50 B1: Ja, das (..), das ging eigentlich schon ab dem Kindergarten/ ähm, jeder der mir scheiße gekommen ist, habe ich dem (.) (unv.) / habe ich dem eine Quittung gegeben/ habe ich dem direkt (..) ein Echo gegeben. Wenn schon, denn schon. #00:07:27-1#

51 I: Was meinst du damit genau? Kannst du dazu // #00:07:29-1#

52 B1: // wenn der// #00:07:29-1#

53 I: // mehr erzählen? #00:07:29-5#

54 B1: Wenn der mich, ähm, vor anderen schlecht gemacht hat, habe ich den vor anderen schlecht gemacht (..). Aber nicht nur auf die gute Sache/ nicht nur (..), eben, da gab es eben Schlägereien, aber trotzdem (..). #00:07:47-2#

55 I: Okay. Also hat das schon in der ersten Klasse sozusagen angefangen. #00:07:50-7#

- 56 B1: Eigentlich schon ab dem Kindergarten, aber sonst (.). #00:07:53-9#
- 57 I: Okay. Kannst du ein bisschen mehr dazu erzählen, wie es von deiner Seite aus dazu gekommen ist? #00:07:58-4#
- 58 B1: Ja, die haben mich am Anfang generell nur lächerlich gemacht, rumgeschubst und dann habe ich denen eben selber mal/ und dann haben die sich gewundert, warum ich denen/ warum ich mich wehre. #00:08:12-6#
- 59 I: Ja, okay. Und das war dann schon ab der ersten Klasse sozusagen. #00:08:17-0#
- 60 B1: Ja/, ja es gab noch mehr Hintergründe, aber sonst (.). #00:08:22-5#
- 61 I: Möchtest du dazu was erzählen? #00:08:23-3#
- 62 B1: Ja, ähm (..), sage ich später mal. #00:08:26-7#
- 63 I: Sagst du später, okay. Alles gut. Dann, ähm, genau, meintest du, dass du erstmal in der ersten Klasse Feuer gegeben hast und dann in der zweiten Klasse die Quittung dafür bekommen hast. #00:08:37-0#
- 64 B1: Ja, ich habe denen/ ich habe denen dann selber mal da nach und nach/ da gab es eben mehrere Schlägereien zwischen uns, aber sonst (..). #00:08:46-3#
- 65 I: Okay. Und wie war das Verhältnis dann zu deinen Mitschülern da generell? Kannst du dazu was erzählen? #00:08:51-1#
- 66 B1: Ja, da war das sowieso immer angespannt. #00:08:52-7#
- 67 I: Okay (.). Und das war dann in der Grundschule? #00:08:56-6#
- 68 B1: Ja, Pulverfass Europa, ja (...). #00:09:00-6#
- 69 I: Ähm, okay. Und du meintest auch ab der dritten Klasse wollte dann keiner mehr was mit dir zu tun haben? #00:09:05-3#
- 70 B1: Nein, das war schon ab der Ersten. #00:09:06-4#
- 71 I: Okay. #00:09:07-7#
- 72 B1: Ab der Dritten bin ich dann ja gewechselt. Und dann hatte ich eben einen Neuanfang in K.. #00:09:13-2#
- 73 I: Ja. Kannst du zu dem Wechsel mehr erzählen? #00:09:15-5#
- 74 B1: Ja, dadurch, dass wir erstmal eine neue Schule erstmal überhaupt eine weiterführende gefunden/ suchen wollten (.), die auch für abgespeckte (.) Schule praktisch gesehen auch bei dem Vollstoff, den hatte ich sowieso nicht hinbekommen (..), ähm, mussten wir erstmal generell gucken und dann zufällig von Freunden war/ deren Sohn war selber auf der Schule und dann hat man das eben über Umwege (..) so mitbekommen. #00:09:50-5#
- 75 I: Okay. Kannst du mehr zu der Schule erzählen? Was war das für eine Schule? #00:09:53-4#
- 76 B1: Für emotionale und soziale Assis aus K. (..) und/ und Umgebung. N., K. (.), D., S.. #00:10:07-5#
- 77 I: Okay. Und was war dann bei dieser Schule. Kannst du dazu mehr erzählen? Wie es da war, und/ #00:10:10-3#
- 78 B1: Ja (...), da gab es eben immer Schwierigkeiten, oder meistens. Mit den meisten Lehrern, die sich so gut wie nie eingemischt haben, für Mitschüler, die sich generell (5), manche



- waren normal, manche nicht. #00:10:32-3#
- 79 I: Hm (bejahend). Was meinst du damit, 'manche waren normale und manche nicht'?  
#00:10:35-5#
- 80 B1: Ja, manche haben sich wirklich zivilisiert und manche wie aus dem Urwald gekommen und verhalten haben. #00:10:41-6#
- 81 I: Okay (...). Und du meinst gerade, dass es mit den Lehrern auch ziemlich schwierig war.  
#00:10:47-1#
- 82 B1: Ja, die haben sich meistens nicht eingemischt. Und wenn dann zu hart durchgegriffen (...).  
#00:10:52-4#
- 83 I: Hm (bejahend). Kannst du das ein bisschen weiter ausführen? #00:10:54-1#
- 84 B1: Ja, die meistens/ entweder gar nicht und die haben/ lass sie mal selber klären, also Knastregeln, oder die haben wirklich durchgegriffen, da mal bei einer alten Klassenkameradin, die selber eingebuchtet wurde, die andere selber noch vor das Gericht, aber freigesprochen wurde (...), und so weiter. #00:11:20-2#
- 85 I: Okay, und das ging dann alles von den Lehrern aus, oder? #00:11:22-5#
- 86 B1: Ja, die/ die haben sich dann überall eingemischt. Das ist die Sache. #00:11:25-5#
- 87 I: Okay, und wie haben die sich eingemischt? Kannst du dazu mehr erzählen? #00:11:29-1#
- 88 B1: Ähm, die sind dazwischen gegangen, obwohl wir selber gesagt haben, wir wollen das selber klären und so weiter, aber nein (...). #00:11:38-2#
- 89 I: Und wie sind die dazwischengegangen? #00:11:40-3#
- 90 B1: Ja, die haben alles geklärt einfach. Die sind dazwischen 'geht mal auseinander', wie eben früher bei mir in der Grundschule die Streitschlichter, die wir selber verhauen haben, aber/ es soll sich bei uns keiner einmischen, wenn wir irgendwas untereinander klären.  
#00:11:57-2#
- 91 I: Okay, da habt ihr sozusagen eure eignen // #00:11:58-8#
- 92 B1: // ja, aber die wollen es nicht verstehen// #00:11:58-8#
- 93 I: Regeln. Hm (bejahend). Ähm (...), okay, ich habe das jetzt so verstanden, dass du ab der dritten Klasse auf einer Förderschule warst/ #00:12:09-8#
- 94 B1: Auf einer Förderschule in D., ja. #00:12:11-3#
- 95 I: Und da warst du dann bis zum Ende/ bis zur Neunten? #00:12:13-2#
- 96 B1: Bis zur Neunten und dann hier hin. #00:12:15-4#
- 97 I: Okay (...). Dann hast du eben in der fünften Klasse ein Problem mit der Referendarin angesprochen. #00:12:22-1#
- 98 B1: Ja, die. Nicht ich. Ich hatte ja (unv.), wir hatten ja/ die meisten hatten halt, nur aber nur eben ab dem einen Tag hat sich das alles/ hat sich das Blatt gewendet. Das dann alle/ weil die dann keinen Bock mehr auf uns hatte, auch. Wegen dem einen Vorfall (...). #00:12:39-3#
- 99 I: Welchen Vorfall meinst du da? #00:12:40-2#
- 100 B1: Jetzt mit den, mit der Abschlussprüfung. Wo aus einer Zwei eine Fünf wurde, durch

- die/ und dann kam da schon fast eine Papierschlacht. Immer wenn die sich umgedreht hat zur Tafel, ging es immer weiter. Wie man das eben aus der Klasse kennt. #00:12:57-6#
- 101 I: Ja (.). Und dadurch hat sie da dann hart bei euch durchgegriffen. Habe ich das richtig verstanden? #00:13:03-1#
- 102 B1: Ja, die hat gar nicht durchgegriffen, weil die es gar nicht hinbekommen hat. #00:13:05-4#
- 103 I: Okay. #00:13:06-0#
- 104 B1: Zu unfähig besser gesagt. #00:13:08-0#
- 105 I: Ähm, kannst du erzählen, was du dir von ihr gewünscht hättest, dass es besser geklappt hätte? #00:13:13-6#
- 106 B1: Ja, die hätte/ die hätte mehr durchgreifen müssen. #00:13:16-2#
- 107 I: Hm (bejahend). Wie meinst du das? #00:13:17-8#
- 108 B1: Die hätte nicht nur/ die hat das (..), wie, ähm, wie kann man das sagen, die hat nicht (..), so (..), wie die meisten Lehrer 'hört jetzt auf', sondern 'könnt ihr bitte', so auf eine liebevolle Art. Das hat nicht gewirkt (..). #00:13:39-5#
- 109 I: Warum hat das nicht gewirkt? Kannst du dazu mehr erzählen? #00:13:41-3#
- 110 B1: Weil/ weiß ich selber nicht. Ja okay, weil die selber (.) / Assis bleiben Assis, man kann sie nicht ändern bei denen aus (..). Oder zumindest die kann man nicht ändern (..). #00:13:55-4#
- 111 I: Ja, also meinst du jetzt so, dass es ihre Meinung war oder wie meinst du das mit den Assis? #00:14:00-0#
- 112 B1: Ja das waren generell/ die konnte man/ die haben auf die meisten nicht gehört, weil sie selber aus schweren Verhältnissen kamen. Aber da kann man nichts gegen tun. #00:14:11-9#
- 113 I: Also da meinst du jetzt deine Mitschülerinnen und Mitschüler mit? #00:14:14-5#
- 114 B1: Ja, die selber aus dem Heim und so weiter kommen, was direkt angeschlossen war. Aber, da kann man eben nichts gegen tun. Da sage ich eben nichts gegen, weil die selber aus schwierigen Verhältnissen kommen, wo die selber/, ähm, wie heißt das nochmal/ da mussten ja auch extra, weil das ja so hart/ musste immer Anfang des Monats, aber habe ich selber nur von gehört, dass da extra auch noch Drogen- und Waffenrazzia in den Heimen, die direkt neben der Schule waren. Das muss eigentlich nicht sein, das/ soweit muss es erstmal kommen. #00:14:47-3#
- 115 I: Das stimmt. #00:14:49-0#
- 116 B1: Das der Zoll und (..) die Bundespolizei hier extra anrücken muss. #00:14:54-8#
- 117 I: Ja, krass. Aber damit hattest du nichts zutun, das waren deine Mitschüler? #00:14:58-8#
- 118 B1: Nein, nein, nein. Das war generell von den Heimgruppen. Ich bin ja jeden Tag nach Hause gefahren (..), war immer die/ immer von D. bis zu meinem Kaff. Das ist ja schon eine weite Strecke. Sind ja/, erstmal die Bundesstraße runter und dann nochmal zwei Kilometer durch die N-Innenstadt durch. #00:15:16-3#
- 119 I: Okay. #00:15:18-3#

- 120 B1: Zwei, drei Kilometer. #00:15:20-3#
- 121 I: Kannst du vielleicht, weil du jetzt ja eben meinstest, dass das dann irgendwie so ein bisschen getrennt war, du bist immer nach Hause gefahren, ein bisschen mehr zu dem Verhältnis zwischen dir und deinen Mitschülern erzählen? #00:15:29-3#
- 122 B1: Ja, manche, die eben in den Heimen waren, die hatten eben, entweder Schnorrer, die wollten sich alles/ aber auch die meisten waren auch Raucher, die haben sich alles erschnorrt. Egal ob Geld oder Kippen. Da (.), die haben da entweder nobel, die hatten alles. Die haben alles mit einem angegeben oder die hatten eben wirklich gar nichts und haben nach allem gebettelt (okay). Außer manche, die wirklich wieder auf der normalen Spur waren, die nicht viel, aber auch nicht wenig hatten, wie zum Beispiel ich. Ich war ja wenigstens noch im Gleichgewicht. Ich bin nicht reich, aber auch nicht arm, wie manche andere (.). #00:16:10-9#
- 123 I: Und, ähm (.), wie war das Verhältnis zwischen euch, also wart ihr befreundet, war es eher// #00:16:16-2#
- 124 B1: // manche schon, manche nicht// #00:16:16-2#
- 125 I: //angespannt? #00:16:17-8#
- 126 B1: Ja, mit manchen war ich, mit manchen nicht. #00:16:19-8#
- 127 I: Kannst du vielleicht zu denen was erzählen, mit denen du befreundet warst? #00:16:23-0#
- 128 B1: Alle haben gesagt der eine wäre ein Nerd, weil er nur mit (.)/, weil wir haben ihn schon unseren Kriegsveteranen-Onkel genannt, weil er nur (.) in Geschichte eine Eins hatte. Alles, wenn man ihn über den zweiten Weltkrieg gefragt hat, alles, ähm (.) wusste. Wie schwer die Panzer waren, wie schwer das Kriegsschiff war (okay). Ja, wo ich mir auch gedacht habe (.), wann wo was passiert ist (.). #00:16:53-6#
- 129 I: Also wusste er einiges. Und das war ein guter Freund von dir? #00:16:56-0#
- 130 B1: Ja, wir haben uns auch öfter getroffen, aber extra von N. nach D. immer zu kommen, das war immer eine Tortour immer. Weil da ging direkt keine/ ne, keine direkte Buslinie immer und mit dem Fahrrad, das war ja/ die zieht sich ja die Bundesstraße. Von N., die geht ja bis nach F. runter. #00:17:12-1#
- 131 I: Ach krass. #00:17:14-7#
- 132 B1: Aber (...), ja. #00:17:18-7#
- 133 I: Okay, und wie war es mit den Mitschülern und Mitschülerinnen, wo das Verhältnis nicht so gut war? #00:17:23-7#
- 134 B1: Die habe ich ja nie getroffen, die habe ich ja nur in der Klasse/ die waren ja sonst immer im Heim oder die haben in K. gewohnt, wo ich nie hinfahre. #00:17:30-2#
- 135 I: Und wie war das da in der Klasse, kannst du das näher erzählen oder beschreiben? #00:17:35-2#
- 136 B1: Ja, wir haben uns meistens/ wir haben uns so viel, wie möglich auseinandergelebt. So viel wie möglich, wenn wir uns schon nicht mochten, dann sollen wir es auch sein lassen (.). #00:17:45-6#
- 137 I: Hm (bejahend). Wie war das denn dann in der Klasse? Ich weiß nicht, musstet ihr manchmal Gruppenarbeiten machen oder sowas? Wie lief das dann? #00:17:50-9#

- 138 B1: Ja, wir haben uns immer zusammengeschlossen, die, die sich mochten. Wer nicht, der nicht. #00:17:53-6#
- 139 I: Okay und das war dann auch so in Ordnung? #00:17:55-8#
- 140 B1: Ja, ja, ja oder wenn es nicht anders geht, dann haben wir uns eben für die paar Minuten noch kurz vertragen. #00:18:00-5#
- 141 I: Ja, ähm, wie war das mit dem Vertragen? War das dann halt so/ #00:18:06-4#
- 142 B1: Kurzzeitlich. #00:18:07-7#
- 143 I: Kurzzeitlich? #00:18:08-2#
- 144 B1: Ja, oder kommt drauf an. Wenn/ noch besser war das, wir waren von (unv.)/ es waren generell kleine Klassen, weil das ja eine Förder/ aus dreizehn Schüler ein Mädel. #00:18:17-8#
- 145 I: Okay. #00:18:19-0#
- 146 B1: Ja, wo ich mir auch gedacht habe ((tiefes Einatmen)), hätte sie lieber in die Mädchenklasse gehen soll, von nebenan. #00:18:25-5#
- 147 I: Ach gab es da extra Mädchenklassen? #00:18:26-6#
- 148 B1: Ja, ja, es gab noch extra Gruppen (.), ähm, zum Beispiel H. K., sagt Ihnen nichts? #00:18:33-2#
- 149 I: Nein #00:18:34-1#
- 150 B1: Das ist, ähm, extra so einzelne Gruppen, zum Beispiel die, ähm, Mädchenklasse und so weiter. Ähm (4), wenn man H. K. eingibt, dann kriegt man nochmal eine riesen Geschichte darüber. Aber, das ist eine andere. Ja, aber zum Beispiel gibt es eben nochmal extra (.), dann nochmal für Lernbehinderte und für normale/ und für normale Schüler (.). #00:19:05-4#
- 151 I: Was meinst du mit 'normale' Schüler? #00:19:07-0#
- 152 B1: Ja wieder für die wirklich lernbehindert/ die wirklich von Grund auf nichts mehr wissen oder nur wirklich eingeschränkt sind vom Wissen, jetzt nicht vom körperlichen. Von den Behinderten haben sie dir nur rumgeschubst, aber/ die sie nicht mochten. #00:19:24-7#
- 153 I: Okay, wer sind die? Sind das wieder deine Mitschüler oder wer ist das? #00:19:27-2#
- 154 B1: Ein paar, generell. Alles ab der achten Klasse (.). #00:19:32-0#
- 155 I: Okay, wie war das bei dir, kannst du dazu noch was erzählen? #00:19:34-3#
- 156 B1: Ne, ich habe mich immer/ ich habe mich meistens rausgehalten. Wenn ich einmal, dann habe ich denen wirklich/ habe ich mich/ habe ich mich manchmal richtig gewehrt. Aber dann wussten sie ganz genau/ deswegen hatte ich auch schon ein paar Spitznamen. Die haben sich schon direkt, wenn/ haben direkt gesagt, leg dich nicht mit denen an, sonst kriegst du ein Echo. Und trotzdem hat sich immer einer aus meiner Klasse über/ hat sich das trotzdem überhört. Hat sich/ wollte immer eine, hat immer eine gekriegt (.). #00:20:03-7#
- 157 I: Okay. #00:20:04-0#
- 158 B1: Wenn er/ wenn er schon/ wenn er eine wollte, aber das ist bis jetzt nur einmal passiert, aber trotzdem. #00:20:08-0#

- 159 I: Okay, also kann ich das jetzt so verstehen, ähm, dass es einmal Konflikte sage ich mal, zwischen welchen aus eurer Klasse und anderen gab, aber auch innerhalb der Klasse? #00:20:18-4#
- 160 B1: Ja, da war das manchmal angespannt, aber (...). #00:20:23-6#
- 161 I: Was meinst du mit 'da'? In der Klasse, oder? #00:20:25-1#
- 162 B1: Ja, in der Klasse ging/ ging es meistens, aber, wenn wir so normal, jetzt nicht Gruppen/ aber so mal so (...). Aber schlimmer war die Lehrerin. #00:20:35-2#
- 163 I: Das erzähl doch mal// #00:20:36-4#
- 164 B1: //Nie da/ nie da, vier Kinder, verbeamtet. Von 365 Tagen vielleicht 80 Tage weg, nur wegen ihren vier Kindern. Nochmal zehn für sie (...). #00:20:49-1#
- 165 I: Okay. Und das fandst du nicht/ #00:20:53-3#
- 166 B1: Genial. Und dann in der, ähm, in der Vertretungsklasse, entweder nichts gelernt oder das, was wir eigentlich gar nicht brauchen. #00:21:00-9#
- 167 I: Okay, verstehe ich das jetzt richtig, das war eure Klassenlehrerin und wenn die nicht da war, seid ihr in anderen Klassen gekommen? #00:21:06-0#
- 168 B1: Ja, außer in der fünften, sechsten Klasse, da hatten wir drei Lehrer mit 20/ mit 15, 16 Schülern. #00:21:12-4#
- 169 I: Okay. Und kannst du ein bisschen mehr zu der Lehrerin noch erzählen? #00:21:15-8#
- 170 B1: Ja, die war nie da. Die hat, ähm (...) zu viel/ hatte nie/ hatte so gut wie nie Verständnis für manche. #00:21:27-9#
- 171 I: Okay. #00:21:29-1#
- 172 B1: Wenn (...)/ man hat einfach nur schlecht/ man kann einfach so gut wie nur schlecht über die reden (...). #00:21:36-2#
- 173 I: Was meinst du damit 'hatte kein Verständnis für die'? #00:21:39-1#
- 174 B1: Ja, die hatten, ähm/ erarbeiten als/ solange die arbeiten (4)/ chinesische Zwangsarbeiter sage ich mal. Ähm, so lange sie arbeiten, ist alles gut. #00:21:55-2#
- 175 I: Okay (...). Aber so zwischenmenschlich war da dann wahrscheinlich/ #00:21:59-2#
- 176 B1: Bei den meisten nicht. #00:22:00-7#
- 177 I: Okay. #00:22:02-1#
- 178 B1: In manchen Situationen vielleicht mal, wenn wir/ aber sonst (...). #00:22:07-8#
- 179 I: Ja, kannst du zu deinem Verhältnis zu ihr ein bisschen mehr erzählen, wie das war? #00:22:11-9#
- 180 B1: Wir hatten gar kein/ eben Lehrerin und Schüler, aber sonst (...). Und dann ab der achten Klasse kam dann wenigstens noch ein alter Klassenkamerad aus der Grundschule. Da hatten wir uns wenigstens noch ein bisschen mehr/ hatte ich ja wenigstens noch einen der/ mit dem ich noch gut zurechtkam, aber. Neben dem einen anderen. Aber sonst gab es ja nichts (...). #00:22:35-0#
- 181 I: Okay, weil es halt immer wieder Streitigkeiten gab und die anders waren, oder? #00:22:39-0#



- 182 B1: Ja, ich habe mich meistens rausgeleiten/ rausgehalten, aber trotzdem (.). #00:22:44-0#
- 183 I: Okay. Kannst du ein bisschen mehr zu dem Klassenkameraden erzählen, der dann gekommen ist? #00:22:48-4#
- 184 B1: Ja, der/ den kannte ich halt auch schon seit Kindergarten (..), ähm, mit dem habe ich mich auch immer gut (..)/. Ähm, ja okay, jetzt sehen wir uns ja hier wegen dem B./ der wohnt ja in N., ist auf einer normalen Berufsschule, ich bin hier, komme nur am Wochenende nach Hause und an Feiertagen, aber sonst/ (.). #00:23:10-3#
- 185 I: Okay, aber mit dem hast du dich dann in der ganzen Schulzeit gut verstanden? #00:23:13-0#
- 186 B1: Ja, halbwegs. Es gab eben manchmal Streitigkeiten, aber wann gibt es die mal nicht? #00:23:18-4#
- 187 I: Das stimmt. Wie sahen die Streitigkeiten aus? #00:23:21-0#
- 188 B1: Ja, ganz normal. Mal so Kebbeleien, manchmal Beleidigungen, aber trotzdem gab es da nicht viel. #00:23:30-4#
- 189 I: Hm (bejahend). Und, ähm, durch den bist du dann ein bisschen gern/ also, bist du gerne zur Schule gegangen, oder? #00:23:35-2#
- 190 B1: Nein, nie. #00:23:36-3#
- 191 I: Okay, kannst du dazu mehr erzählen, warum nicht? #00:23:39-3#
- 192 B1: Generell, wegen den Schülern, wegen den Lehrern und weil es da sowieso nicht viel zu lernen gab, weil die/ man lernt doch bei denen/ bei denen lernte man/ lernte man bei manchen Lehrern gar nichts. #00:23:49-6#
- 193 I: Kannst du dazu mehr erzählen? Das interessiert mich, was das Lernen angeht ((lachend))? #00:23:52-6#
- 194 B1: Ja, weil/ (.), ja, noch besser war das, ab der/ ich war ja ab der dritten Klasse da, weil ich ja ab der dritten Klasse schon direkt gewechselt bin, weil ich ja zuerst wiederholen musste. Ähm, ab der Vierten, die erste Lehrerin wurde schwanger, ab der Fünften, die zweite Lehrerin wurde schwanger. Wo wir/ meine Mutter hat selber gesagt, das ist eine furchtbare Schule. Jede Lehrerin/ jede zweite Lehrerin, die ich hatte. Dann nochmal in der Achten, die Lehrerin wurde schwanger. Und so weiter. Ähm, ja, dreiviertel des Jahres waren in Vertretung. Und so wollen wir/ so sollen wir die ZAPs schaffen? Wenn wir nie Stoff hatten? (.). #00:24:31-8#
- 195 I: Ähm, wie lief dann der Vertretungsunterricht ab? #00:24:34-2#
- 196 B1: Nicht. Mappen bekommen, 'mach mal'. Und wenn wir sie fertig hatten, nächste Mappe (.). #00:24:41-4#
- 197 I: Okay, was waren das für Mappen, welche/ #00:24:43-3#
- 198 B1: Deutsch, Mathe, Erdkunde. Nur Physik hatten wir nie. Dafür Kochen. #00:24:49-4#
- 199 I: Okay, ähm und dann waren da immer Arbeitsblätter drin, verstehe ich das richtig? #00:24:55-1#
- 200 B1: Ja, ja. Immer nur Arbeitsblätter (.). #00:24:57-1#
- 201 I: Und, ähm, habt ihr das dann im Klassenverband gemacht den Vertretungsunterricht oder

- wart ihr aufgeteilt auf verschiedene Klassen? #00:25:03-6#
- 202 B1: Verschiedenen Klassen, eben. Das hat wenigstens/ das es halbwegs, weil eine Klasse/ dann hat die eine Klasse nochmal zehn Schüler noch mehr, was soll sie dann mit den/ dann hat sie um die 35 Schüler vielleicht, oder 25 so (...). #00:25:19-9#
- 203 I: Und wie war das Lernen, wenn die Lehrerin mal da war? #00:25:23-1#
- 204 B1: Dann hat sie Keiner/ so gut wie keiner hat sie gemocht und wenn ((tiefen einatmen)), und wenn nur dann nur an bestimmten Tagen. #00:25:30-7#
- 205 I: Was meinst du damit? #00:25:32-1#
- 206 B1: Dann, wenn sie mal gut drauf war und überhaupt mal da war. #00:25:37-0#
- 207 I: Hm (bejahend), kannst du mir mehr zu dem gut drauf erzählen? #00:25:39-9#
- 208 B1: Ja, dass sie mal nicht (...), wie kann man das jetzt sagen, ähm, (.), mal wenn sie mal nicht schlecht drauf war oder mal überhaupt mal pünktlich kam, weil sie noch vorher ihre Kinder noch zur Schule und zum Kindergarten fahren muss und so weiter alles. Weil sie/ und wegen ihren Kindern nie da/ so gut wie nie da war und so weiter. Entweder zu später oder nie da. Ganz selten, dass sie mal pünktlich war. #00:26:12-5#
- 209 I: Okay, und ähm, da meintest du gerade, dass sie meistens schlecht drauf war. #00:26:16-4#
- 210 B1: Ja, weil sie auch schon, ja dazu/ weil da schon wegen der Stimmung alleine in der Klasse (4). #00:26:25-2#
- 211 I: Und das hat sich wahrscheinlich so hochgeschaukelt, verstehe ich das richtig? #00:26:27-6#
- 212 B1: Ne, das war schon ab der ersten/ ab der zweiten, dritten Stunde war der schon so hoch der Pegel, von der Lautstärke alleine schon. ich weiß auch gar nicht, wie die darauf gekommen sind, dass sie eine Lautstärkeampel/ kennen sie überhaupt eine Lautstärkeampel? #00:26:39-5#
- 213 I: Hm (bejahend). #00:26:39-7#
- 214 B1: Das sie die kurz eingeführt haben. #00:26:41-7#
- 215 I: Die hattet ihr? #00:26:43-2#
- 216 B1: Ja, für kurze Zeit. #00:26:44-5#
- 217 I: Und wie war das für dich? #00:26:45-4#
- 218 B1: Keiner hat drauf gehört ((lachen)). #00:26:50-0#
- 219 I: Ähm, du meintest gerade, dass der Lautstärkepegel relativ hoch war. #00:26:54-1#
- 220 B1: Der war die ganze Zeit hoch ((lachend)). #00:26:55-0#
- 221 I: Kannst du dazu mehr erzählen und vielleicht auch, wie das für dich war? #00:26:58-3#
- 222 B1: Ja, die meisten haben reingerufen, keiner hat darauf gehört. Ähm, dann wenn mal einer drauf gezeigt hat, hat keiner drauf geachtet. Selbst die Lehrerin nicht (...). Ähm, manchmal/ ja (...). #00:27:13-4#
- 223 I: Ähm und wie war das für dich, dass es dann häufig so laut im Unterricht war? #00:27:16-7#

- 224 B1: Ich habe nicht hingehört. #00:27:18-0#
- 225 I: Okay. #00:27:19-1#
- 226 B1: Ich habe nichts gemacht einfach, weil ich da/ wofür soll man dann entweder aufzeigen oder überhaupt noch was machen, wenn man nicht/ oder noch/ oder, ich sollte eine Bio-Arbeit nachschreiben, fällt mir jetzt gerade ein, ab der dritten Stunde sollte ich nochmal kurz, weil ich noch vorher beim Arzt war, weil ich den Tag vorher auch noch krankgeschrieben war (.), ich sollte während des Unterrichts, wenn alle laut waren, noch weiter/ noch weiter nachschreiben. #00:27:50-3#
- 227 I: Also im Unterricht richtig? #00:27:52-2#
- 228 B1: Im Unterricht. Nicht nach der, sechsten, siebten Stunde vielleicht, wäre mir auch scheißegal gewesen. Ähm, oder, zumindest, es gab noch einen Zwischenraum zwischen den zwei Klassen noch. Wäre mir auch scheißegal gewesen, wenn ich da reingekonnt hätte, dass ich wenigstens ein bisschen Ruhe hatte. Nein (..), hat mir die Lehrerin im Kurzdurchlauf nochmal über Bio, über das Thema, den menschlichen Körper kurz erzählt. Das war es. Aber dadurch, dass ich ja (.) durch die Lautstärke so gut wie gar nichts verstanden habe/ ja okay, die Merkfähigkeit ist bei mir ja leider auch nicht (unv.) wegen den Krankheiten generell nicht/ ein bisschen eingeschränkt, also (4) hat man/ ich habe die mit einer Fünf abgeschlossen, also. Und/ okay, die ganze Klasse hat die mit einer 5,0 abgeschlossen. Aber trotzdem, weil wir ja generell nicht viel Zeit zum Lernen hatten, wegen der Lehrerin (.). #00:28:49-9#
- 229 I: Okay (.). Weil sie wahrscheinlich nie da war, meinst du das damit? #00:28:53-1#
- 230 B1: So gut wie. So gut wie. Aber wenn/ wir hatten nur Teile in der Vertretung bekommen und wenn wir mal die Mappe fertig hatten und die Lehrerin trotzdem noch krank war, dann hatten wir nichts zu tun. #00:29:05-2#
- 231 I: Okay, dann saßt ihr/ #00:29:06-9#
- 232 B1: Das war/ da haben die meisten gesagt, 'schön mal ausruhen, entspannt sein'. #00:29:12-9#
- 233 I: Okay, das ist schon (.) krass, ne. #00:29:15-9#
- 234 B1: Ja. Aber noch schlimmer war das, die meisten, alle ab 14 und der achten Klasse waren Raucher (mhm). (3) Die/ da gab es auch noch so einen Hofdienst auch noch, was man eben so kennt. Achtzig Prozent des Hofes/ da war auch noch eine riesen Wiese dabei/ Kippen. Nicht in den Mülleimern, auf dem Boden. #00:29:41-7#
- 235 I: Und das fandst du nicht gut? #00:29:43-4#
- 236 B1: Mir war das scheißegal. Ich habe das einfach weggemacht (.), Schlussende. #00:29:49-7#
- 237 I: Also hattet ihr da sozusagen auch Dienste, die ihr übernommen// #00:29:53-0#
- 238 B1: // Ja, ja.// #00:29:53-0#
- 239 I: habt? #00:29:53-5#
- 240 B1: Dazu gehört auch immer, welche Klasse gerade/ die Lehrerin, die gerade Pausenaufsicht hat, die morgens die Busse oder Pausenaufsicht, die erste, zweite, die Klasse musste dann diese Woche eben kurz (..) in der letzten dreiviertel Stunde/ in der letzten Stunde

- dann eben (..)/ #00:30:15-8#
- 241 I: Okay, und wie war das für dich? #00:30:17-5#
- 242 B1: Ja, das war egal. #00:30:18-1#
- 243 I: Dir war es egal (.). Okay und da ist dann wieder Unterricht ausgefallen oder wie war das? #00:30:24-3#
- 244 B1: Ja, eben die letzte dreiviertel Stunde oder die letzte halbe Stunde (..). #00:30:28-3#
- 245 I: Hm, kannst du vielleicht noch ein bisschen mehr zum Unterricht generell erzählen, wenn die Lehrerin mal da war, wie der dann ablief? #00:30:35-7#
- 246 B1: Ja, das war (..) einfach nur 'macht mal', ein bisschen vorne dranschreiben. Das einzig Gute war/ die einzig entspannte Zeit war, wenn ich in den Praktika war. Ja okay, in manchen. Jetzt nicht in allen, aber in den mei/manchen. #00:30:50-4#
- 247 I: Okay, kannst du zu den Praktika mehr erzählen? #00:30:53-2#
- 248 B1: Das erste im Kindergarten, da bin ich voll abgelooost, weil ich es als Erzieher gar nicht hinbekommen/ ich habe das nicht hinbekommen einfach, weil ich ja nicht/ kurz danach bei E., die würden mich sogar übernehmen. Dann hatte ich danach noch bei guten Freunden/ bei einem guten Bekannten auch, bei dem ich/ mit deren Sohn bin ich selber früher in der gleichen Klasse gewesen. Die kannten mich deshalb auch gut. Da würde ich auch, wenn ich Gärtner hier mache, auch da sogar anfangen können. Wenn ich hier auch die Ausbildung und so weiter/ #00:31:26-5#
- 249 I: Ja, super. #00:31:27-6#
- 250 B1: Ja, ähm und dann bei E.. Da würden die mich auch, wenn ich Verkäufer machen würde, würden die mich auch direkt übernehmen. Weil ich da auch die (unv.)// #00:31:36-7#
- 251 I: // klasse// #00:31:36-7#
- 252 B1: // weil ich die auch/ da haben wir uns direkt auch gut verstanden. Der eine nennt mich auch beim Vornamen, da waren wir auch schon gute Freunde und so weiter. Generell die Stimmung untereinander bei den Mitarbeitern war ja (.) recht beruhigt. Nur bei/ nur bei E/ nur bei R. ging es bergab (okay). Scheinheiliger Chef bis zum/ den kann man zum Mond schießen. Sagt zu meiner Mutter 'wir lassen dem alle Zeit, wir geben dem/ wir geben Acht vor seinen Krankheiten'. Ich kann nicht so schnell wegen/ ich kann nicht so schnell arbeiten. Ich muss noch/ dann Zeit ist Geld. Wie man das eben auf dem Arbeitsmarkt kennt. #00:32:19-8#
- 253 I: Okay, das war dann blöd für dich? #00:32:20-5#
- 254 B1: Ich war froh, wo ich die/ ich hatte ja drei Wochen. Die anderen hatte ich nur zwei Wochen. Die letzte Woche, dass der Chef nicht da war, sondern nur der stellvertretende, weil mit dem kam ich (.) so klar (.). #00:32:33-7#
- 255 I: Warum kamst du mit dem besser klar, kannst du dazu mehr erzählen? #00:32:36-4#
- 256 B1: Weil der wenigsten noch/ mit dem habe ich mich wenigsten noch gut verstanden (.). Und mit den Arbeitszeiten, die waren generell bei allen chillig. #00:32:45-5#
- 257 I: ((lachen)) #00:32:46-1#
- 258 B1: Ne, da war das ja noch normale Arbeitszeiten. Bei Gru/ bei dem/ bei der Gärtnerei/

beim Gartencenter, bei guten Freunden, die haben mir gesagt (.), wenn/ weil ich da auch im Hochsommer auch bin, 30 Grad, ähm, kannst du/ ab Mittag kannst du zu Hause bleiben, zum Beispiel. Oder auch, wo ich das einmal nicht gehört habe, bin ich trotzdem mal kurz/ weil ich dann nicht ganz wieder zurückfahren, es ist sowieso zu heiß. Oder auch mit den Mitarbeitern, in der letzten Viertelstunde 'ich mach mal, kannst dich solange hinsetzen, du kannst was trinken'. Und bei E. von acht bis fünf kurz arbeiten. Und ja/ kurz arbeiten. Mit denen habe ich mir ja auch gut/ und bei R., entweder zu wenig Arbeit, ich hatte ja normal von acht bis drei. Einmal in den ganzen drei/ ne zweimal in den ganzen drei Wochen bis drei. Sonst entweder zu wenig Arbeit oder zu wenig Mitarbeiter, die mich beaufsichtigen mussten (okay). Immer bis eins oder bis zwei. #00:33:48-2#

259 I: Okay (.). Aber da hattest du dann ja kürzere Arbeitszeiten, ne? #00:33:53-3#

260 B1: Ja, mir war das eigentlich aber auch egal (okay). Nur ein neuer Praktikant der hat es/ ich weiß auch nicht, warum der das gemacht hat, ähm, weil der gläubig war, was war das, Türke oder so, eben durch seine Ramadan und so weiter, weil der da ja früher gehen musste. 'Ich/ ich arbeite ja alles nach.' Wo ich mir einfach gedacht habe, warum machst du das, wenn man schon (.) / ja. #00:34:19-0#

261 I: ((lachen)). Oh man. Aber es hört sich für mich so an, als ob das auf jeden Fall gerade bei E. und auch mit dem Gärtnern eigentlich ganz gut für dich war. #00:34:28-9#

262 B1: Ja, generell Praktikum. Außer der Gärtner/ außer dem Kindergarten/ #00:34:33-5#

263 I: Okay kannst du/ kannst du zum Kindergarten mehr erzählen, warum das gar nichts war? #00:34:37-3#

264 B1: Ja, ich bin da eben (.) / ja (...). ich hatte da vorher schon/ ich wusste, ich bin da schon ab den ersten Tagen/ ich habe das eben nicht auf die Kette bekommen. Ich bin/ ich bin eben nicht der Typ für Erzieher. #00:34:56-0#

265 I: Hm (zuhörend). Was hast du genau nicht auf die Kette bekommen? #00:34:59-6#

266 B1: Generell. Das haben selbst/ haben selbst meine, ähm, Klassenkameraden erzählt. Ich weiß auch nicht warum die das gesagt/ 'wenn du dich schon so anstellst, wirst du später ein genauso schlechter Vater'. #00:35:14-5#

267 I: Das ist aber ganz schön gemein. #00:35:16-5#

268 B1: Ne, ich habe das überhört, aber trotzdem. #00:35:19-4#

269 I: Okay, was, ähm/ kannst du vielleicht nenne, was dir schwergefallen ist? #00:35:24-8#

270 B1: Ja generell, das (.) ich kann das einfach noch/ ich habe das/ ich bin da noch nicht reif genug dafür sage ich mal. #00:35:33-9#

271 I: Okay, was habt ihr denn da so gemacht? #00:35:36-1#

272 B1: Ja, ich musste eben auf Kinder aufpassen. Was soll man groß als Erzieher machen? #00:35:39-5#

273 I: Ihr habt ja wahrscheinlich auch gespielt. #00:35:41-9#

274 B1: Ja, was denn sonst. #00:35:42-7#

275 I: Und was war daran so schwierig? #00:35:44-8#

276 B1: Nein, ich habe das einfach/ ne, ich habe das einfach nur (.) / ich bin da einfach noch



- nicht für. #00:35:51-0#
- 277 I: Okay ((lachend)). #00:35:51-8#
- 278 B1: Ne ich bin/ ich kann/ ich bin da einfach nicht/ ich bin da einfach nicht der Typ dafür.  
#00:35:56-0#
- 279 I: Das ist ja auch, guck mal, jeder/ man versucht verschiedene Berufe aus. Manche sind gut und manche klappen überhaupt nicht. #00:36:03-1#
- 280 B1: Da hätte ich lieber Verkäufer bei M. gemacht. #00:36:05-5#
- 281 I: Da hast du auch ein Praktikum gemacht ((lachend))? #00:36:08-1#
- 282 B1: Ne, da (.) / das einzigste/ hätte ich das lieber als allererstes/ weil da hätte ich schon den ganzen/ welche Praktika ich machen muss, da hätte ich das lieber machen sollen.  
#00:36:17-5#
- 283 I: Wann habt ihr denn die Praktika in der Schule gemacht? #00:36:20-8#
- 284 B1: Ähm, das erste/ ne/ ja, entweder Sommer oder Winter. Juni und // #00:36:25-0#
- 285 I: //Und ich welchem Schuljahr?// #00:36:26-7#
- 286 B1: // Juli. Hm? #00:36:27-8#
- 287 I: In welchem Schuljahr? #00:36:28-7#
- 288 B1: Ab dem Fünften. #00:36:29-0#
- 289 I: Ab dem // #00:36:30-0#
- 290 B1: // Ne ab dem sechsten so ungefähr. #00:36:31-2#
- 291 I: Okay. #00:36:32-3#
- 292 B1: Ähm, da hatte ich ja direkt im Kindergarten/ dann musste ich eben ganz normal ein gesundheitliches und polizeiliches Führungszeugnis. Aber sonst (..). Nur bei M. da hätte ich es lieber bei statt E./ da hätte ich lieber den Praktikumsnachweis noch genommen, statt R..  
#00:36:51-5#
- 293 I: Aber guck mal, das sind ja alles Erfahrungen, die du gemacht hast, ne. Danach weiß man dann ja letztendlich was man eher nicht und was man nicht so möchte, oder? #00:37:01-1#
- 294 B1: ((Stöhnen)). #00:37:03-8#
- 295 I: Okay, ähm, ich gucke hier gerade nochmal auf meinen Zettel (..). Du meintest, dass es häufig zu Schlägereien kam und die Lehrer sehr gechillt waren in// #00:37:15-4#
- 296 B1: // ja manche, aber nicht alle// #00:37:15-4#
- 297 I: //deiner Schulzeit. #00:37:16-1#
- 298 B1: Ganz (unv.) / ein paar. Ein, zwei Stück. Die wirklich/ oder wenn/ ganz ruhig geschlichtet haben, und die anderen knallhart durchgegriffen haben. #00:37:28-9#
- 299 I: Hm (bejahend). Wie haben die knallhart durchgegriffen? #00:37:32-2#
- 300 B1: Sofort und sonst die anderen 'kommt mal auseinander', 'kommt mal ruhig runter'.  
#00:37:39-0#
- 301 I: Hm (bejahend). Okay. Und die anderen haben da gar nicht drauf reagiert? #00:37:44-6#

- 302 B1: Ne, ne meine ich ja. Die, die noch/ noch (..), ruhig dran gegangen sind. Das waren dann noch die gechillten Lehrer. Die haben dann noch normal durchgegriffen. Die anderen 'macht es sofort (..)'. #00:38:02-0#
- 303 I: Okay, ähm, ich habe nochmal eine ganz andere Frage gerade. Wie das mit dem Schulwechsel abgelaufen ist. Du meinstest ja, dass du in der dritten Klasse gewechselt hast, ne? Wie ist das abgelaufen? Kannst du dich daran noch erinnern? #00:38:16-2#
- 304 B1: Wie soll das abgelaufen sein? Ich habe die Schule gewechselt. #00:38:18-7#
- 305 I: Und aus welchem Grund genau? Wie ist es dazu gekommen? #00:38:22-6#
- 306 B1: Weil ich ja unter anderem nicht mehr mit dem Stoff zum Beispiel, weil das/ weil da auch meine Mutter 'mal gucken, wo der leichtere Stoff ist' und so weiter. Weil ich die/ die weiterführende bei mir, Gesamtschule an der E., zum Beispiel, ähm, direkt zwei Dörfer / direkt ein Dorf weiter eine ganz normale Gesamtschule. #00:38:41-2#
- 307 I: Ja. #00:38:41-7#
- 308 B1: Würde ich den Stoff schon/ weil das ist ja eine normale Gesamtschule und da ist das/ und auf der, auf der ich war das ja abgespeckter, weil das ja extra für so welche/ für, ähm, ja (..) Leistungsbeschränkte (.). Obwohl da trotzdem noch ein paar Schü/ ein paar Klasse gab, die normal/ die eigentlich auf eine normale Gesamtschule gekonnt hätten. #00:39:06-6#
- 309 I: Okay und, ähm, kam der Wechsel dann/ also wer hat das entschieden, dass du wechseln sollst? #00:39:12-8#
- 310 B1: Ja selbst, generell Schule, Mutter. #00:39:16-8#
- 311 I: Okay. Weil es einfach nur zu schwer war vom Lernstoff in der Grundschule? #00:39:22-3#
- 312 B1: Ja, ja und weil die/ weil ich darauf gar nicht mehr/ einerseits auch von mir, weil ich hatte auch keinen Bock mehr auf die Viererklasse da. Wenn schon, denn schon. Bei 26 Schülern und einer Lehrerin in einem kleinen Raum, der vielleicht so groß ist, wie drüben die Kantine, hm (fordernd) (.), ja okay, die Hälfte davon. #00:39:44-0#
- 313 I: Okay und das fandst du nicht gut? #00:39:46-8#
- 314 B1: Eingeengt eben (ja). Unter anderem (.). #00:39:50-4#
- 315 I: Ähm, wie war denn generell der Unterricht für dich an der Grundschule? #00:39:54-0#
- 316 B1: Ja, von der Lehrerin/ von der Lehrerin/ die war/ die Lehrerinnen, ich hatte, die waren super (okay). Die waren an der Grundschule, die waren ja wirklich/ die kann man wirklich loben, aber// #00:40:07-9#
- 317 I: // ((lachen))// #00:40:07-9#
- 318 B1: //ab der/ ne, aber die/ die waren wenigstens noch/ die haben ja wenigstens noch einem versucht, was beizubringen. Aber nicht auf der Gesamtschule. #00:40:16-4#
- 319 I: Okay. Kannst du mehr dazu erzählen, wie sie versucht haben einem/ dir was beizubringen? #00:40:21-7#
- 320 B1: Die haben ja noch wenigstens noch/ ja kennt man ja auch noch, Grundschule, da kann man die Schüler noch, ähm, noch verändern. Aber noch/ noch einlenken. Aber trotzdem.

#00:40:33-6#

321 I: Okay und wie haben die dann eingelenkt? #00:40:37-6#

322 B1: Ja, die können ja wenigsten noch sagen, 'den Weg kannst du noch beschreiten', später nicht. Jetzt kannst du noch/ jetzt kannst du ja noch sagen, welchen Weg du gehen willst und nicht später. #00:40:50-3#

323 I: Hm (bejahend). #00:40:51-2#

324 B1: Jetzt kann man ja/ hatte ich ja auch selber, man kann ja auch noch, ähm, wo ich ja noch in der Vierten, gibt es ja so kleine I-Dötzchen, die eben hatte ich auch noch/ die kann man ja wenigsten noch dann wenigstens noch sagen 'das kannst du besser machen, als die Fehler, die wir gemacht haben' und so weiter. #00:41:10-4#

325 I: Hm (bejahend). #00:41:11-5#

326 B1: Und so weiter (.). #00:41:13-2#

327 I: Okay und das war später dann nicht mehr so? Also die haben euch da halt noch unterstützt und euch da halt auch noch geholfen, an die Hand genommen? #00:41:20-5#

328 B1: Ja, ja. In der Grundschule sowieso. Aber ab der Gesamt/ außer ein paar Lehrer, die (.)/. Der eine Lehrer, bei dem kam selber sogar 'wenn Sie Probleme haben', ich weiß auch nicht, warum der das/ 'Ich gebe/ wenn Sie wirklich Probleme haben, ich habe/ ich gebe Ihnen mal meine Nummer, wenn Sie mal Probleme haben'. Ein Lehrer meiner Mutter. Und der einzige Fehler von meiner vorherigen Lehrerin, bevor ich die Schule gewechselt habe hierhin, die hat ausversehen meine Mutter auf dem Handy angerufen. Das war der Fehler. #00:41:53-4#

329 I: Okay. #00:41:54-1#

330 B1: Ja. #00:41:54-7#

331 I: Was war denn da genau der Fehler? #00:41:56-4#

332 B1: Ja, dass die jetzt deren Nummer hatte und dann immer anschreiben konnte, 'was ist und wie' und so weiter. Aber da hatte ich wieder dann die Arschkarte, ähm, wenn die Klassenlehrerin/ die Klassenschüler dann/ Mitschüler dann mitbekommen haben 'Hat deine Mutti wieder deine/ unsere Lehrerin angerufen?', wo die dann/ ich war dann jedes Mal kurz davor (.). #00:42:25-8#

333 I: Okay, also war deine Mama oder deine Mutter sehr engagiert bei der ganzen Sache? #00:42:29-9#

334 B1: Die hat einfach mitreingeschrieben, wenn ich mal zu viel/ ein bisschen zu viel geredet habe, über die Schule, ja. #00:42:36-9#

335 I: Okay, ähm (.), fandst du das dann gut, dass sie sich mit den Lehrern in Kontakt gesetzt hat? #00:42:46-0#

336 B1: Ne. #00:42:46-2#

337 I: Warum nicht, kannst du dazu was erzählen? #00:42:48-4#

338 B1: Ne, weil da dann wieder zu viel, wie die Lehr/ weil die Schüler das dann ja wieder mitbekommen haben, deswegen alleine schon. #00:42:55-8#

339 I: Aber an sich fandst/ hättest du es gut gefunden, hätten, also/ dass sich die Lehrer für einen

interessiert haben und auch Kontakt zu den Eltern hatten, das fandst du schon gut, oder?  
#00:43:03-9#

340 B1: Beim Lehrer/ bei dem einen Lehrer ja, aber sonst. #00:43:08-0#

341 I: Was war bei dem gut? #00:43:09-1#

342 B1: Ja, weil der sich ja wenigsten noch für Schüler eingesetzt hat. Der war auch/ wenn er mal krank war, dann von (...) den ganzen Tagen höchstens, jetzt ist es öfter geworden, weil/ aber auch die alte Schüler/ die alte Lehrerin aus der Grundschule auch noch. Der war ganz selten wenigstens noch krank. Der hatte auch keine Kinder oder so. Der konnte ja die ganze Zeit da sein. #00:43:37-1#

343 I: Ja, also war das für dich somit das größte Problem mit den Lehrern, dass die, die nicht da waren/ das lief dann halt einfach nicht// #00:43:44-7#

344 B1: //ja. #00:43:44-7#

345 I: Okay. Was hättest du dir gewünscht von allen? Könntest du dir jetzt deinen/ einen Lehrer, wie er sein sollte, irgendwie selbst so überlegen, wie sollte der Lehrer sein? #00:43:56-8#

346 B1: Ich hatte da einen auf der alten Schule, aber der hatte nur eine andere Klasse.  
#00:43:59-7#

347 I: Okay und wie war der? Erzähl mal. #00:44:01-3#

348 B1: Ja, der hatte/ der hat ja noch/ ja okay, der kann man jetzt/ der war ja der (..) französische Lehrer, der Deutsch unterrichtet, ja? #00:44:10-0#

349 I: Ach? ((lachend)) #00:44:10-8#

350 B1: Ja, ja, ja. Wo ich mir auch gedacht habe, wo ich gerade auf die Schule kam. #00:44:13-7#

351 I: Witzig ((lachend)). #00:44:16-0#

352 B1: Ja okay, ja aber trotzdem. Der war, der war ja der Lehrer, der ja wenigsten noch (unv.)/ 'Wenn sie Probleme haben', der hat ja wenigstens/ der war ja noch wenigstens offen für unter anderem, aber da gab es auch noch einen anderen, aber der war ja wenigstens noch offen. Der war ja noch (..), aber (.), aber der war ja leider nur für die Ende der Vierten nur als Klassenlehrer, dadurch, dass ja die eine Lehrerin schwanger wurde, aber dadurch eben.  
#00:44:48-4#

353 I: Ja, und der war gut. Wie war die Beziehung zu euch? Also/ #00:44:52-4#

354 B1: Ja der/ die war ja wenigstens noch/ jeder hat den gemocht und so weiter. #00:44:56-7#

355 I: Weil er sich für euch eingesetzt hat // #00:44:59-2#

356 B1: // richtig// #00:44:59-2#

357 I: und sich für euch interessiert hat? #00:45:00-0#

358

359 B1: Ja. #00:45:00-6#

360 I: Okay, und das war bei den anderen dann nicht so, habe ich das richtig verstanden?  
#00:45:03-3#

361 B1: Ja, nicht so ganz. #00:45:04-9#

- 362 I: Was meinst du mit nicht so ganz? #00:45:06-7#
- 363 B1: Die haben, nein die haben eben den Schulstoff gemacht. Und nicht/ ja okay, die machen eben manche Ausflüge, weil die ja in der Nähe von K. sind eben zum D., nach Z. und so weiter (.), ähm, (..), sowas zum Beispiel, aber sonst. #00:45:23-0#
- 364 I: Okay, ähm (.), mit dem normalen Lernstoff. Was meinst du/ oder beziehungsweise interessiert es mich/ du meinstest ja, ihr habt viele Arbeitsblätter bekommen. Wie war der Unterricht sonst? Habt ihr nur die ganze Zeit Arbeitsblätter gemacht? #00:45:38-0#
- 365 B1: Wo jetzt, in der Vertretung oder normal? #00:45:40-2#
- 366 I: Das kannst du dir aussuchen (.). Also sowohl als auch. Vielleicht normal, Vertretung habt ihr wahrscheinlich nur Arbeitsblätter gemacht, oder? #00:45:46-5#
- 367 B1: Bei manchen auch noch mit, wenn sie Sport/ oder wir hatten auch noch eine Schwimmhalle. Hätten die ganz/ hätten die ruhig abreißen können. Wofür? Aber extra für Ausflüge von N., ähm, von D. nach N. zum Park, ist ja direkt zwei Dörfer weiter als von mir zu Hause, da fahre ich ja meist eine halbe Stunde mit dem Bus/ oder eine viertel Stunde. Ähm, sind sie auch meistens als Ausflug dahin. Und dann die, die/ wie zum Beispiel ich, konnte dann immer mit dem Bus dahinfahren oder konnte von da aus direkt abspringen und dann nach Hause fahren und nicht extra noch nach D. zur Schule fahren und da dann nochmal nach Hause gefahren zu werden. Weil, das bringt ja nicht noch, einen riesen Umweg nochmal zu fahren. #00:46:32-0#
- 368 I: Das stimmt. Die Ausflüge, habe ich jetzt richtig verstanden, die habt ihr aber im normalen Unterricht gemacht oder im Vertretungsunterricht? #00:46:38-2#
- 369 B1: Ähm, ja beides eigentlich. #00:46:40-1#
- 370 I: Okay und was habt ihr da genau gemacht bei den Ausflügen? #00:46:42-9#
- 371 B1: Ja, manchmal eben nach K. gefahren, meist in die Innenstadt, damals zum D. mal rein, zweimal, ne sogar noch mehr. Dann nochmal nach Z., ein Stadtteil weiter. Und dann eben noch ins, äh, ins A. nach K.. #00:47:02-0#
- 372 I: Okay. #00:47:02-8#
- 373 B1: Sagt dir was? #00:47:03-3#
- 374 I: Ich stelle mir das so ähnlich vor wie das S. oder A., ist das so wie ein Schwimmbad? #00:47:08-8#
- 375 B1: Ja, das ist ein riesen Schwimmbad. #00:47:10-2#
- 376 I: Okay, ne, kenne ich nicht, aber dann kann ich das einschätzen, ja. #00:47:12-5#
- 377 B1: Wie (..), auch C. kennen Sie nicht? #00:47:17-5#
- 378 I: ((Kopfschütteln)). #00:47:18-2#
- 379 B1: Ne, auch L.// #00:47:20-2#
- 380 I: //Sorry ((lachend))// #00:47:20-2#
- 381 B1: //ne auch L., ne. #00:47:21-0#
- 382 I: Okay ((lachend)). #00:47:22-1#
- 383 B1: Ne, also ist eben ein Riesenschwimmbad mit allem Drum und Dran. Was man eben so

- kennt, aber/ #00:47:29-0#
- 384 I: Also habt ihr dann aber schon relativ viele Ausflüge gemacht, ne? #00:47:31-9#
- 385 B1: Halbwegs. #00:47:32-4#
- 386 I: Ja cool. #00:47:33-5#
- 387 B1: Aber nur dann, ähm, ein alter Klassen, eben/ ein alter Klassenkamerad, der eben mit seiner Krankheit, immer wenn der/ immer wenn der da war, dann/ in der ersten Klasse war der eben/ war der eben, dann haben wir Ausflüge/ immer, wenn der da war/ #00:47:48-9#
- 388 I: Habt ihr Ausflüge gemacht. #00:47:50-7#
- 389 B1: Ja, das war das einzig Gute an dem. Deswegen musste der auch die Erste wiederholen, aber trotzdem. #00:47:55-2#
- 390 I: Okay. #00:47:56-3#
- 391 B1: Ja, aber, weil der auch wegen seiner Krankheit, da kann man ja nichts gegen machen, aber. #00:48:02-0#
- 392 I: Nein, da/ #00:48:03-0#
- 393 B1: Bei manchen aber trotzdem, nur wegen der/ aber sogar noch Lehrer/ wir haben ja die ganze Zeit/ ich habe mit meiner Krankheit, ähm, schon kurz vor der, ähm, nächsten Kopf-OP. Ich habe einen Shunt und so weiter, die Lehrerin/ der eine Lehrer, kurz nach dem Unterricht/ kurz vor Unterrichtsende, hatte ich voll die Kopfschmerzen, weil ich sowieso noch/ verstehe ich auch, von den Ärzten aus, soll es so/ kurz vor/ weil es ja (unv.) von D. ist, 'kannst du ja so lange noch in die Schule gehen'. #00:48:31-1#
- 394 I: Okay. #00:48:32-5#
- 395 B1: Ja, habe ich mir auch gedacht. Ähm (.), hatte ich da/ der Lehrer war zu/ der war unfähig, einen Rettungswagen zu rufen (...), ja (.). Ich musste dem Anweisungen geben mit derben Kopfschmerzen/ #00:48:49-8#
- 396 I: Ja ((zuhörend)). #00:48:50-5#
- 397 B1: Ich hätte dem den Kopf abreißen können. #00:48:52-4#
- 398 I: War das vor oder nach deiner Operation? #00:48:54-5#
- 399 B1: Vor, meine ich ja. Wo ich ja, auf, ähm (..), wie kann man das nennen, ähm (.), auf Zeit noch, ähm, weil ich ja noch, noch ein bisschen Stoff mitbekommen sollte. Danach/ der Lehrer hat dann aber noch später, ist es noch nach uns gefahren, hat den, ähm, Arbeitsblätter und so weiter, dass ich die im Krankenhaus machen kann. #00:49:18-0#
- 400 I: Okay. #00:49:19-1#
- 401 B1: Ja. #00:49:19-6#
- 402 I: In welchem Alter war das, also in welcher Klasse vielleicht? #00:49:23-3#
- 403 B1: Jetzt generell? Ich hatte ja// #00:49:26-2#
- 404 I: // ne mit dem Krankenhaus// #00:49:27-0#
- 405 B1: Ich hatte ja mehrere schon, ich hatte ja mehrere Kopf-OPs schon. #00:49:30-0#
- 406 I: Aber jetzt die eine, von der du gerade erzählt hast. #00:49:32-3#



407 B1: Die war 2013 glaube ich, 13 oder 14. Ne 15 müsste das glaube ich sein. #00:49:43-0#

408 I: In welcher Klasse warst du da? #00:49:44-0#

409 B1: Da war Sechste. #00:49:45-1#

410 I: Okay. #00:49:46-0#

411 B1: Ja okay, ich hatte schon genug Kopf-OPs, aber (.), ja. #00:49:51-1#

412 I: Boa, das ist echt/ du hast ganz schön viel erlebt, weißt du das? #00:49:54-3#

413 B1: Ne. #00:49:55-6#

414 I: Finde ich schon. #00:49:56-3#

415 B1: Das ist ja (.) / das kommt mir/ das kommt mir aber nicht so lange vor alles. Das zieht sich eben ((tief einatmend)) nicht so lange. #00:50:08-5#

416 I: Hm (bejahend). Ich finde schon echt, also wirklich #00:50:11-0#

417 B1: Zieht sich nicht wie eine Ziehharmonika (.). #00:50:14-0#

418 I: Ähm, was mich noch interessiert, also musst du nicht sagen, nur wenn du möchtest, oder erzählen. Du meinst am Anfang erzählst du später nochmal, ähm, wie es dazu gekommen ist, dass du in der Grundschule, ähm, dass es schwer war teilweise und du in den Konflikt geraten bist mit anderen. #00:50:31-6#

419 B1: Ja das war auch wegen dem ((tief einatmend)) (.), soll ich, oder soll ich nicht ((leise mit sich selbst redend)), ja, ist jetzt egal, ähm, ne dadurch, dass ja (.), ähm, dass mein Vater 2007 mit 33 verstorben ist zum Beispiel, haben die mich/ die haben das mitbekommen, die haben mich dadurch gehänselt, 'Du bist Schuld, dass dein Vater gestorben ist' und so weiter. Auch schon im Fußballverein, wo ich in (unv.) war (okay). Wo ich/ ich habe denen jedes Mal/ und da, ich wäre ja schon fast/ wenn ich 14 gewesen wäre, wäre ich schon längst im Knast gewesen, weil ich denen so oft einen Gong gegeben habe, aber (.), kann man auch verstehen, dass man denen da #00:51:08-4#

420 I: Natürlich. #00:51:09-2#

421 B1: Wenn man dann/ und dann ein Jahr später dann ein Opa, wenn man dann auch noch/ ja okay, mit ((tief einatmend)) / dann noch der Opa, wo ich dann auch noch auf der Beerdigung war, ja. Ja generell, ich hatte/. #00:51:23-0#

422 I: Hm (bejahend), das war ganz schwer, ne. #00:51:25-3#

423 B1: Ich habe es schnell überwunden. #00:51:27-6#

424 I: Ja? #00:51:28-2#

425 B1: Das sind jetzt zwölf Jahre, also (.) / #00:51:30-5#

426 I: Aber trotzdem, das macht was mit einem. Vor allem, wenn man auch noch so jung ist. #00:51:35-5#

427 B1: Ja ich habe das ja/ Ich war ja knapp an die sechs Jahre. #00:51:39-5#

428 I: Ja (.). Und das ist dann natürlich noch krasser, wenn die Mitschüler dann gar kein Verständnis dafür haben und einer/ #00:51:46-4#

429 B1: Die hatten generell für nichts Verständnis. #00:51:48-4#

- 430 I: Puh ((tief einatmend)), das tut mir echt leid. #00:51:52-2#
- 431 B1: Ja, ich habe es überwunden. #00:51:54-0#
- 432 I: Hm (bejahend) (.). Da/ Du hast wirklich schon ganz, ganz viel erlebt, wirklich.  
#00:51:59-0#
- 433 B1: Nein, gegen Verwandte ist das gar nichts. #00:52:03-0#
- 434 I: Okay, aber ich finde ich, puh. Echt, echt krass. Und auch ganz lieben Dank, dass du mir das gerade erzählt hast. Ähm (.), ja, dadurch kam es dann wahrscheinlich in der Grundschule verstehe ich so, dass es sich dann so mit den Mitschülern immer weiter//  
#00:52:19-6#
- 435 B1: // Ja, ja, ja, deswegen// #00:52:19-6#
- 436 I: // hochgeschaukelt hat. #00:52:20-0#
- 437 B1: Ja, deswegen gab es ja auch noch ein paar Schlägereien auch noch, deswegen, ja  
#00:52:22-6#
- 438 I: Also war das eigentlich so der Auslöser für alles weitere, was da war? #00:52:25-6#
- 439 B1: Ja, weil die ja provoziert haben, aber meine Mutter zum Beispiel wollte das ja nicht verstehen (mhm). Und deswegen ja auch unter anderem habe ich auch zum Beispiel auch noch Schule (unv.), weil ich ja auch mit so Assis auch nicht mehr/ (ja). Aber dadurch, dass die auch noch in N. wohnen, muss ich die ja trotzdem noch manchmal/ ja okay, die erkennen mich jetzt nicht mehr oder manche nur noch (ja). Ähm, aber trotzdem. Und mit denen, die/ mit denen verstehe ich mich ja noch aus der Grundschule. #00:52:54-3#
- 440 I: Ja, also mit manchen und mit denen/ also, gab es auch welche, die auch nett waren in der Grundschule? #00:52:59-3#
- 441 B1: Ja, manche, die auch noch in meinem Dorf wohnen. #00:53:00-0#
- 442 I: Okay, und mit denen hast du dich aber dann gut verstanden? Also waren nicht alle so/  
#00:53:04-0#
- 443 B1: Ja, ja, meine ich ja, mit den meisten, die in meinem Dorf wohnen oder die ich überhaupt noch treffe, weil ich/ wenn ich überhaupt noch Zeit habe. #00:53:11-0#
- 444 I: Hm (bejahend). Ja krass (.), du hast echt viel erlebt. Ich weiß gerade gar nicht, was ich noch sagen soll (.). Oh man (.). Was mich noch ein bisschen interessiert zur Schule generell, ob du ein Lieblingsfach hattest (.) #00:53:28-3#
- 445 B1: Ja Lieblingsfach kann man jetzt nicht/ #00:53:30-7#
- 446 I: Und was da gut dran war? #00:53:32-4#
- 447 B1: Puh, Lieblingsfach kann man/ kann ich jetzt nicht direkt dazu (...), also Lieblingsfach kann man jetzt nicht dazu jetzt/ zu den Fächern, die ich jetzt mag oder Lieblingsfach?  
#00:53:47-2#
- 448 I: Auch, die du magst, wenn du jetzt kein Lieblingsfach hattest, sondern die, die du magst und warum. #00:53:52-0#
- 449 B1: Nur weil ich/ nur weil ich in Erdkunde zum Beispiel mal ne Zwei hatte, 'Streber' und so weiter. Physik hatten wir zum Beispiel nie, deswegen. #00:54:05-0#

450 I: Hätte dich das interessiert? #00:54:07-1#

451 B1: Ja hätte ich eigentlich aber, dafür Kochen hatten wir und Schwimmen. #00:54:10-8#

452 I: Und das mochtest du? #00:54:11-8#

453 B1: Ne, hätten wir lieber/ deswegen hatten ich ja ne ZAP ohne Physik. #00:54:16-6#

454 I: Hm (bejahend). Also ist Physik was, was du eigentlich interessant findest? #00:54:21-3#

455 B1: Nein, das müsste eigentlich auf der// #00:54:23-2#

456 I: // ja// #00:54:23-2#

457 B1: // ZAP stehen, wie Technik auch. #00:54:24-5#

458 I: Ja. #00:54:25-3#

459 B1: Dafür Schwimmen und (.) #00:54:27-1#

460 I: Kochen. #00:54:28-1#

461 B1: Hm (bejahend). #00:54:29-0#

462 I: Ähm, gab es denn was, was dich motiviert hat beziehungsweise was (.), wo du dir gewünscht hättest, wer dich motiviert hätte? #00:54:37-5#

463 B1: ((denkt nach)) (6). #00:54:43-5#

464 I: Hattest du Bock aufs Lernen oder nicht? #00:54:45-0#

465 B1: Kommt drauf an, welche Lehrer gerade da waren. #00:54:48-3#

466 I: Okay (...). Dann manche/ also bei manchen war es motiviert, kannst du dazu mehr erzählen? #00:54:54-6#

467 B1: Ja bei dem war ja wenigstens noch Spaß am Lernen, wir hatten ja wenigstens noch (..) 'macht was, sonst erreicht ihr nie was'. Aber so welche die ich hatte 'macht es einfach, ihr werdet ja später ja noch schaffen/ ihr werdet es ja irgendwie noch schaffen'. #00:55:11-8#

468 I: Okay und das war nicht gut für dich? #00:55:13-5#

469 B1: Jetzt auch letztens, war ich auch, ähm, noch von einem alten Klassenkameraden, auf einer Förderschule war er, auf der gleichen, jetzt auf einmal soll der Abitur machen auf einer Förderschule. #00:55:24-1#

470 I: Okay. #00:55:25-4#

471 B1: Weil der angeblich so gut jetzt durchkommen würde, sagt die Lehrerin. Der würde das selber nicht hinkriegen, aber von der Lehrerin aus. #00:55:33-1#

472 I: Okay und das hättest du dir auch gewünscht, dass sie dich mehr motiviert hätten? #00:55:37-4#

473 B1: Ja, das sowieso. Aber Hauptschule reicht mir schon. #00:55:40-7#

474 I: Ja, das ist doch okay, das ist super. #00:55:42-8#

475 B1: Meine ich ja. Und wenn, könnte ich mich ja später noch weiterbilden. #00:55:45-0#

476 I: Hm (bejahend). #00:55:46-1#

477 B1: Ähm, aber (.) #00:55:48-0#

- 478 I: Aber das Lernen an sich war für dich okay und konntest du dich zum Lernen motivieren, oder war es so, dass du gar keinen Bock auf Schule hattest oder bist du schon regelmäßig hingegangen? #00:55:57-0#
- 479 B1: Ja, ich bin da regelmäßig oder so viel wie möglich, ähm, die meisten haben/ aber es gab schon ein paar, die wirklich geschwänzt haben oder dahingefahren wurden und dann wieder gegangen sind, aber/ #00:56:10-0#
- 480 I: Das war bei dir jetzt nicht, du bist schon/ #00:56:11-8#
- 481 B1: Ne, ne, ne. Ja ich, wenn ich schon weg war, dann war ich wirklich krank. #00:56:16-0#
- 482 I: Okay (.). Ähm, okay und was hat dich denn dann motiviert, dass du immer hingegangen bist, weil irgendwas/ #00:56:23-8#
- 483 B1: Puh ((tief einatmend)), motiviert/ #00:56:25-6#
- 484 I: ((Lachen)) #00:56:26-0#
- 485 B1: Ich wollte einfach nur kein/ ich wollte einfach nur kein schlechtes Zeugnis haben, das ist die Sache. Keine Fehlstunden/ nicht zu viele Fehlstunden. #00:56:34-0#
- 486 I: Also wolltest du schon am Ende das gut alles abschneiden? #00:56:37-1#
- 487 B1: Ja, ja, ja. Ne, ich wollte das wenigstens noch, nicht so wie die anderen, das rausziehen lassen, weil ich hatte genug wegen den Krankenhäusern, Krankenhausaufenthalten und so weiter. #00:56:48-0#
- 488 I: Okay, ähm, was mich noch interessiert, du meinstest ja, wenn ihr in Gruppenarbeiten zusammengearbeitet habt, war es meistens gut? #00:56:57-4#
- 489 B1: Ja, kommt drauf an mit wem und so weiter. Oder für kurze Zeit eben. #00:57:02-4#
- 490 I: Ja, wurde da auch irgendetwas von den Lehrern gefördert, sage ich mal, dass es besser läuft? #00:57:08-3#
- 491 B1: Die gucken manchmal, die gehen mal rum, gucken mal kurz. Aber sonst nichts. #00:57:11-0#
- 492 I: Habt ihr da irgendwas besprochen, was wichtig ist, auch, weiß ich nicht, zum Thema Konflikt, wie man damit umgehen soll? #00:57:17-9#
- 493 B1: Wir hatten da mehrere Blätter, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, wo jeweils steht, 'abwechseln' und so weiter, draufstand. #00:57:26-0#
- 494 I: Okay. #00:57:27-0#
- 495 B1: Sie wissen, was ich meine, oder? #00:57:28-2#
- 496 I: Ja. #00:57:28-4#
- 497 B1: Ja, weil es jede Reihe, Einzelarbeit, Partner und Gruppenarbeit. #00:57:34-2#
- 498 I: Okay. Ähm (.), gut. Dann möchte ich jetzt noch zwei Sachen von dir wissen. Einmal, was dein schönstes Erlebnis war in der Schule. #00:57:44-7#
- 499 B1: (3) Der Abgang ((lachend)). #00:57:48-1#
- 500 I: ((lachen)). #00:57:51-6#
- 501 B1: Nein, jetzt wirklich, weiß ich gerade selbst nicht. Puh, der schönste Moment, wüsste ich

- jetzt gerade selbst nicht. #00:58:00-1#
- 502 I: Okay, aber ein paar schöne gab es ja, gerade die Ausflüge habe ich so rausgehört, oder?  
#00:58:04-0#
- 503 B1: Ja, in der Grundschule, aber jetzt zum Schulende, weiß ich jetzt gerade selbst nicht.  
#00:58:09-0#
- 504 I: Also warst du froh, als es vorbei war? (.) Kannst du ruhig sagen ((lachend)) #00:58:13-7#
- 505 B1: Ja, bei der Lehrerin ja. #00:58:15-2#
- 506 I: Ja. #00:58:15-9#
- 507 B1: Ja bei der Achten bei der einen Lehrerin in der Achten, die/ da waren wir froh, dass sie schwanger war. #00:58:23-0#
- 508 I: Okay. #00:58:24-1#
- 509 B1: Die war ein Teufel in Person. #00:58:25-5#
- 510 I: Inwiefern? #00:58:27-4#
- 511 B1: Ähm, vorher hatte die die Klasse, die, wie eine Hauptschulklasse. Die kamen perfekt mit und so weiter. Und dann hatten wir die. Hatte sie uns am Hals. Nicht wir hatten die, sondern die hatte uns am Hals. Die hatte einfach so weitergemacht. Wir kamen nicht mit, ich musste Ritalin wegen der nehmen, das nächste wäre glaube ich Morphium gewesen. Ähm, ja. Ne, aber ich musste wegen der Tabletten nehmen, weil ich nicht mitkam und trotzdem hat sie mich kaum beachtet. #00:58:58-0#
- 512 I: Okay, also war sie zu anspruchsvoll und // #00:59:01-9#
- 513 B1: // richtig // #00:59:01-9#
- 514 I: // hat sich jetzt nicht an euch orientiert, wo ihr steht sozusagen? #00:59:05-0#
- 515 B1: Ne! #00:59:05-6#
- 516 I: Okay. #00:59:06-7#
- 517 B1: Ne, wir hatten schon/ okay ich hatte die schon anfangs die Idee/ ich hatte die in, wirklich, lasse ich die wirklich vergraulen, aber die wurde eben schon vorher schwanger, ähm, hatten wir sie wirklich, dass wir sie richtig rausgraulen, wirklich, von die kleinen Kinderstreiche, bis am Ende, ähm, was sie auch in der Fünften, Sechsten gemacht haben, mit den (..), ja okay, erzähle ich Ihnen lieber später, wenn/ kann ich Ihnen später mal erzählen.  
#00:59:36-1#
- 518 I: Erzähl mal ruhig. #00:59:37-9#
- 519 B1: Ähm, mit den paar Streichen, aber die haben wir ja zum Glück/ die habe wir ja zum Glück nicht durchgezogen, sonst wären wir glaube ich alle von der Schule geflogen.  
#00:59:44-0#
- 520 I: Also habt ihr Streiche geplant? #00:59:46-0#
- 521 B1: Ähm ja, unter anderem ich. Ähm ja, ich hatte die Grundidee und die anderen, die wollten die glaube ich ausführen. #00:59:52-0#
- 522 I: Okay, erzähl mal. #00:59:53-4#
- 523 B1: Ganz normalen die kleinen Kinderstreiche von der Grundschule, über die Hauptschule

- und dann/ sie kennen doch die ganz alten Stinkbomben. #00:59:59-9#
- 524 I: Okay, aber habt ihr nicht gemacht? Also war nur/ #00:00:03-5#
- 525 B1: Ja, ich weiß nichts davon, ob die, die das gemacht haben oder nicht (okay). Ich bin vorher gegangen. #00:00:08-0#
- 526 I: Ai, ai, ai, also habt ihr da auch schon ordentlich eingeheizt? ((lachend)) #00:00:11-5#
- 527 B1: Ja, ich weiß nicht, ob die das jetzt mit der Lehrerin gemacht haben (.). #00:00:16-0#
- 528 I: Okay. So, zum Schluss, weil langsam müssen wir glaube ich zum Ende kommen (ja, ja), möchte ich noch fragen, wo du jetzt stehst (.) und wie es für dich weitergeht. Ein bisschen hast du ja eben schon angedeutet (.), was machst du jetzt gerade und was wünschst du dir, du meinst ja eben schon, du könntest dir gut vorstellen bei E. zu arbeiten, #00:00:34-7#
- 529 B1: // Ja, ja, wie hatten neue// #00:00:36-2#
- 530 I: // was danach kommt. #00:00:36-2#
- 531 B1: weil wir hatten jetzt gerade auch da (ja), später vielleicht auch eine Ausbildung. Weil die ja auch alle meinen 'die machst du auch, die Arbeit, die wir da hinten im (unv.) Bereich', ähm 'Du machst so gut mit und so weiter', weil dann würde ich ja auch bei dem Bekannten von uns dann im Gartencenter dann anfangen (ja). Oder irgendwie/ #00:00:56-0#
- 532 I: Okay und jetzt machst du gerade so eine berufsvorbereitende Maßnahme? #00:00:58-7#
- 533 B1: Ja, ja. #00:00:59-4#
- 534 I: Und wie läuft das genau ab? #00:01:00-8#
- 535 B1: (.) ja eben Schule und ähm, eben/ ja ganz normale Berufsschule. Man hat ein paar Tage Schule (ja), paar Tage arbeiten. #00:01:09-2#
- 536 I: Okay, aber immer das Gleiche oder machst du verschiedene Praktika in verschiedenen Bereichen? #00:01:13-0#
- 537 B1: Ne, bis jetzt noch nicht. #00:01:14-0#
- 538 I: Also bislang nur Schule, oder? #00:01:15-8#
- 539 B1: Ja, bis jetzt nur eben in dem Bereich/ in dem einen, ähm, Gartenbaubereich (okay). #00:01:22-4#
- 540 I: Und das könntest du dir vorstellen oder lieber was anderes? #00:01:25-0#
- 541 B1: Ne, bis jetzt ja schon. #00:01:26-3#
- 542 I: Super (.), okay. Ich glaube, dann sind wir erstmal durch. #00:01:31-8#

### A.2.2 Transkript Interview 2

- 1 I: Okay, also, ich erzähle gerade noch ein paar Sachen, ne. #00:00:06-3#
- 2 B2: ((nicken)). #00:00:06-6#
- 3 I: Okay, und zwar möchte ich gleich ein Interview mit dir führen und es soll darum gehen, dass ich dir halt keine Fragen stelle, hatten wir ja auch schon besprochen, sondern, ähm, dass du einfach erstmal von dir aus erzählst, was in deiner Schulzeit so los war. Okay, und



dabei wäre es halt super, wenn du das so ein bisschen, wie eine Geschichte erzählen könntest, also nicht nur, 'erst kam das, dann kam das', das natürlich auch, aber auch, welche Personen waren wichtig, an welchem Ort war das und auch zu welcher Zeit, also ob es jetzt in der ersten Klasse war oder in der siebten. #00:00:38-2#

4 B2: ((nicken)). #00:00:39-0#

5 I: Okay, super. Ähm, genau, ich werde das Gesagte für mich aufnehmen und wie gesagt, es wird kein anderer hören. Ich werde deinen Namen, alle anderen Namen und auch die Schulen komplett abkürzen, sodass niemand weiß, dass du das bist. Hast du dazu erstmal noch Fragen? #00:00:56-3#

6 B2: Ähm, nein. #00:00:57-2#

7 I: Okay ((lachend)). Und zwar, wie du ja schon weißt, soll es heute darum gehen, dass du mir deine schulischen Erfahrungen erzählst und mich interessiert einfach, wie deine Schulzeit war, was gut war, was nicht so gut war, was besondere Ereignisse waren und wie eins zum anderen gekommen ist, dass du heute hier sitzt. #00:01:14-2#

8 B2: Hm ((bejahend)). #00:01:15-0#

9 I: Okay. Ähm, nicht wundern, ich werde für mich ein paar Notizen machen, und zwar höre ich dir gleich erstmal einfach zu, ich werde dich auch nicht bei dem unterbrechen, was du erzählst und danach werde ich dir aber ein paar Nachfragen stellen, zu dem, was du erzählst hast. Und da ist es für mich leichter, wenn ich mir das ein bisschen aufschreibe, was du erzählst, weil sonst kann ich mir das alles nicht so gut merken. #00:01:34-0#

10 B2: Ja. #00:01:34-5#

11 I: Okay, hast du dazu noch irgendwelche Fragen? #00:01:36-7#

12 B2: Ne. #00:01:37-3#

13 I: Auch nicht, super. So, dann möchte ich dich jetzt bitten, dass du dich vielleicht mal an den Tag deiner Einschulung oder den ersten Tag generell, weil die Einschulung manchmal vielleicht auch schwierig ist, an den du dich an die Schule erinnerst, dass du damit einfach startest und dann halt nach und nach erzählst und dann halt im hier und heute endest, dass du hier am Berufskolleg bist, okay? #00:01:58-5#

14 B2: Ja. #00:01:58-7#

15 : Super. Dann starte mal los. #00:02:01-9#

16 B2: Also ich bin mit sechs Jahren eingeschult worden, das war im Jahr 2007. Damals habe ich auch die zweite Klasse wiederholt und das ging dann bis 2012 (..) (okay). (..), jedes Schuljahr haben wir eine Klassenfahrt gemacht (...), eine war auch nach L.. Ab 2012 kam ich in die Hauptschule \*, ab der fünften Klasse, bis zum ersten Halbjahr der sechsten Klasse bis Februar 2013 (okay). Danach kam ich zur \*\*-Schule in B., die habe ich angefangen im Jahr 2013, ab dem zweiten Halbjahr der sechsten Klasse, bis zum Jahr 2014 (okay). (..), die letzte Schule, wo ich war, war die \*\*\*-Schule in B. (ja). Da habe ich/ da war ich von 2014 bis 20/ bis zum 31.07.2018, mit dem Hauptschulabschluss der Klasse 10, den ich da absolviert habe. #00:03:08-7#

17 I: Okay, klasse. #00:03:09-8#

18 B2: Meine Lieblingsfächer waren Englisch, Kunst, Sport und Hauswirtschaft, nicht so gute

Fächer waren Mathe, Erdkunde, Physik, Chemie und Geschichte (okay). (..), alle Lehrerinnen und Lehrer in der ganzen Schulzeit waren gut (okay), ich bin auch gut mit denen klar-gekommen (ja). In jeder Schule, außer in der letzten, wurde ich von Schülern zwischen-durch mal gemobbt. #00:03:37-9#

19 I: Okay, in allen Schulen? #00:03:40-4#

20 B2: Außer der letzten. #00:03:41-5#

21 I: Okay. #00:03:42-2#

22 B2: Hm ((bejahend)) (...). In der Grundschule jedes Jahr haben wir eine Klassenfahrt gemacht (hm) (7), in der letzten Klasse ebenfalls (ja). Zurzeit mache ich eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (ja) im Berufsbildungswerk (okay), weil ich, ähm, meinen Hauptschulabschluss nach Klasse Zehn in der zehnten Klasse absolviert habe. #00:04:10-0#

23 I: Okay (...), klasse. #00:04:14-2#

24 B2: Wo ich im Berufsbildungswerk auch nebenbei auch, ähm, Bereiche kennenlernen (ja), zum Beispiel in der Kantine, wo ich jetzt auch, ähm, (unv.) die Ausbildung zu machen, als Beikoch (okay) (...) und dazu gehe ich halt jeden Donnerstag zur Berufsschule \*\*\*\*. #00:04:33-0#

25 I: Super. #00:04:34-2#

26 B2: Ja (...). #00:04:38-0#

27 I: Okay, das war es erstmal? #00:04:39-5#

28 B2: Hm ((bejahend)) #00:04:40-4#

29 I: Super, du hast dich wirklich super vorbereitet, klasse. Das waren ganz, ganz viele Infos, zu denen ich jetzt ganz viele Fragen hab, okay? Ist das in Ordnung? #00:04:49-8#

30 B2: Ja, klar. #00:04:50-4#

31 I: Okay. Also du meintest erstmal, ähm, genau, dass du mit sechs Jahren eingeschult worden bist, kannst du dazu mehr erzählen, wo du eingeschult worden bist und wie es dann in der Grundschule, nehme ich an (hm), für dich war? #00:05:07-4#

32 B2: Also, ich wurde ja mit sechs Jahren eingeschult damals (ja) (.) und, ähm, mit jeder Jahresklasse jedes Jahr haben wir auch halt eine Klassenfahrt halt gemacht (ja), eine Klassenfahrt war nach L. (okay) und ähm, ja, zwischendurch Mobbing gab es auch (ja). Und, ähm (.), sonst war die Schulzeit in der Grundschule recht gut. #00:05:32-9#

33 I: Okay. #00:05:33-9#

34 B2: Damals hatten wir auch eine Nachmittagsbetreuung da auch gehabt. #00:05:36-0#

35 I: Ja (.), also bist du immer hingegangen// #00:05:39-0#

36 B2: // ja genau// #00:05:39-8#

37 I: //nachmittags? Okay (.), ähm, das mit dem Mobbing ist wahrscheinlich ein bisschen schwer für dich, aber magst du dazu mehr erzählen? #00:05:48-4#

38 B2: (..), so richtig fällt mir da auch nichts mehr zu ein, wie es dann früher war. #00:05:54-1#

39 I: Ja, wie war das denn, also, wie kam es dazu, dass du gemobbt wurdest und ähm (.), ja, wie

war das genau? #00:06:06-0#

40 B2: Das ist ja blöd, wenn man gemobbt wird von Mitschülern// #00:06:08-1#

41 I: I: // ja, klar. #00:06:08-1#

42 B2: Es gibt einfach welche, die sich für stark halten, deswegen, was soll man machen (hm), ja. #00:06:15-7#

43 I: Und, ähm/ #00:06:17-6#

44 B2: Genauso, wie in der weiterführenden Schule, wo ich da dann auch zur Hauptschule \* gekommen bin (ja), hm. #00:06:22-6#

45 I: Kannst du dazu ein bisschen mehr erzählen, wie das ablief mit den Mitschülern? #00:06:28-0#

46 B2: (...), jetzt kann ich mich da nicht mehr dran erinnern. #00:06:32-3#

47 I: Hm ((bejahend)), aber es war auf jeden Fall keine gute Zeit? #00:06:36-2#

48 B2: Nein, nicht so, relativ. #00:06:38-9#

49 I: Ähm, dann meinst du, dass du die zweite Klasse wiederholen musstest, kannst du dazu mehr erzählen, wie es dazu gekommen ist? #00:06:48-2#

50 B2: Ich denke mal wegen meinem Notendurchschnitt (hm) (...), dass da auch ein paar schlechte Noten auch vorgekommen sind. #00:06:56-0#

51 I: Ja, wie war das denn in der ersten Klasse, war das schwer teilweise für dich, oder in der zweiten Klasse? #00:07:03-5#

52 B2: Ähm, daran kann ich mich nicht mehr so erinnern. #00:07:05-6#

53 I: Ja (...), okay. Ähm, und als du die Klasse dann wiederholt hattest, war das dann mit dem Mobbing immer noch so oder wurde das dann ein bisschen besser? #00:07:16-3#

54 B2: Soweit ich weiß, war es immer noch. #00:07:18-6#

55 I: Okay, waren das dann die Gleichen auf dem Schulhof oder waren das dann andere in der Klasse? #00:07:24-1#

56 B2: Ähm, beides. Aber ich glaube auch von der Klasse hauptsächlich. #00:07:27-5#

57 I: Okay (...), ähm, wie war denn sonst die Grundschulzeit für dich? #00:07:33-4#

58 B2: Sonst war die ganz okay. #00:07:35-9#

59 I: Ja, kannst du dazu mehr erzählen, was okay war? #00:07:38-9#

60 B2: Mit der Lehrerin kam ich gut klar (ja), mit der Nachmittagsbetreuung haben wir auch viele Aktionen gemacht (ja), (...) eine Kletteraktion und sowas. #00:07:49-1#

61 I: Cool, das hat dir Spaß gemacht? #00:07:51-7#

62 B2: Hm ((bejahend)). #00:07:52-2#

63 I: Klasse. #00:07:52-9#

64 B2: Immer Ausflüge und so #00:07:54-2#

65 I: Wohin denn? #00:07:55-5#

- 66 B2: (...), das weiß ich nicht mehr. #00:07:59-4#
- 67 I: Das weißt du nicht mehr. #00:08:00-3#
- 68 B2: Nur, dass sie mich nicht gemocht haben, weiß ich noch. #00:08:02-0#
- 69 I: Ja, manchmal ist es schwierig, sich so an alles zu erinnern. #00:08:05-2#
- 70 B2: Ja. #00:08:05-7#
- 71 I: Ja, du meintest, dass du mit der Lehrerin gut klargekommen bist, kannst du dazu mehr erzählen? (.) Wie sie so war, wie das Verhältnis zwischen euch war (Schulgong), wie sie auf dich eingegangen ist. #00:08:19-0#
- 72 B2: Allgemein in der ganzen Schulzeit bin ich eigentlich mit den ganzen Lehrern gut klargekommen. #00:08:24-0#
- 73 I: Okay. #00:08:24-8#
- 74 B2: (...), ja, besonders auch in der letzten Schule, ähm, da hatte ich ein paar sympathische Lehrer auch (ja) (.). Mit denen konnte ich gut sprechen und so. #00:08:35-7#
- 75 I: Okay, über was habt ihr so gequatscht dann? #00:08:39-3#
- 76 B2: Allgemein jetzt so, die waren einfach sympathisch halt (ja) (.). #00:08:48-0#
- 77 I: Super und haben die dich dann auch unterstützt dann in deinem Lernen, oder? #00:08:53-0#
- 78 B2: Damals hatte ich ja noch einen Schulbegleiter gehabt, der von (unv.) extra dazugekommen ist (ja), der da ein freiwilliges soziales Jahr gemacht hat (okay). Zwischendurch habe ich auch mal mehrere gehabt, weil ich ja in mehreren Klassen auch unterschiedliche Hilfe brauchte (ja). Zum Beispiel Unterstützung zum/ für die Hausaufgaben, im Unterricht selber auch für andere, haben die auch anderen Schülern mitgeholfen. #00:09:15-6#
- 79 I: Ja, hattest du den Schulbegleiter in der Grundschule schon, oder ab wann hattest du den? #00:09:20-0#
- 80 B2: Ähm, ab/ wo ich in der Gruppe eingezogen bin, das war Februar 2013 (okay), da kam ich dann ja in die \*\*-Schule in B.. Ab dann hat es angefangen. #00:09:30-0#
- 81 I: Okay, ähm, kannst du dann vielleicht erstmal/ also du meintest, du bist ja erst auf die Hauptschule gekommen, kannst du zur Hauptschule noch ein bisschen mehr erzählen, wie es da so war, wie der Unterricht war? #00:09:43-8#
- 82 B2: (...), da wurde ich auch leicht gemobbt, sozusagen. Habe auch ein paar Freunde gehabt (okay). Die Schule selber also Hauptschule existiert nicht mehr, da wurde jetzt eine Realschule raus gemacht (okay) (.). Aber das war zu der Zeit, als ich auch schon in der Gruppe gewohnt habe, da war ich nicht mehr in der Schule gewesen, da war ich ja nur bis zum ersten Halbjahr der sechsten Klasse. #00:10:07-0#
- 83 I: Okay, ähm, aber du meintest, du hattest ein paar Freunde, kannst du zu denen ein bisschen mehr erzählen? Wie ihr euch kennengelernt habt, wie es dann so war mit denen. #00:10:15-9#
- 84 B2: Ja, also kennengelernt haben wir uns dann ja durch die Klasse, wo ich dann auch hingekommen bin (ja) (...), man lernt sich auch mal so kennen und, ähm, allgemein, durch den Unterricht, ja. Wir haben uns auch außerhalb mal getroffen (hm), ja. #00:10:31-0#

- 85 I: Cool, klasse. Also saßt du da dann nicht ganz alleine, wie in der Grundschulzeit, wo alle total ätzend waren, sondern da waren dann auch ein paar, die/ mit denen du dich gut verstanden hast? #00:10:40-5#
- 86 B2: Obwohl in der Grundschule habe ich auch ein bis zwei Freunde gehabt. #00:10:42-6#
- 87 I: Ah, okay. Kannst du dann zu denen auch nochmal ein bisschen mehr erzählen? Also wie ihr euch kennengelernt habt, was ihr so gemacht habt? #00:10:50-0#
- 88 B2: Also kennengelernt haben wir uns halt auch durch den Unterricht (hm), auch privat mal so getroffen, auch mal auf einem Geburtstag von einem Freund. #00:10:56-0#
- 89 I: Och, schön. Was habt ihr dann privat noch so gemacht? #00:11:00-0#
- 90 B2: Draußen getroffen (ja), auf den Spielplatz sind wir immer hingefahren oder so. #00:11:03-9#
- 91 I: Ach, klasse. Und das ging dann auf der Hauptschule dann erstmal so weiter, dass du da auch zwei, drei Freunde hattest, mit denen du dich dann auch privat verabredet hattest, oder? #00:11:13-0#
- 92 B2: Ja mit allen zumindest (unv.), manche auch/ auf jeden Fall/ #00:11:15-6#
- 93 I: Ach, schön. Und, ähm, im Unterricht habt ihr dann auch wahrscheinlich viel zusammen gemacht, oder? #00:11:21-7#
- 94 B2: Ja, relativ (...), war ja immer lernen angesagt. #00:11:27-8#
- 95 I: Ja, das stimmt, nein aber ich meine zum Beispiel Gruppenarbeit oder Partnerarbeit, durftet ihr euch das dann aussuchen? #00:11:33-9#
- 96 B2: Ähm, da bin ich mir nicht sicher, ob das nicht auch die Lehrer entschieden haben, wie wir eingeteilt wurden, das weiß ich nicht mehr genau. #00:11:39-8#
- 97 I: Okay (ja). Wie war das denn dann für dich, hast du dann manchmal auch mit denen gearbeitet, wahrscheinlich schon, ne, die ein bisschen ätzend waren und dich gemobbt haben? #00:11:49-1#
- 98 B2: (..), das Mobben kam halt zwischendurch mal, und, ähm (..), ja, das war eine blöde Zeit, aber sonst ging es halt. #00:11:57-9#
- 99 I: Wie lief das ab mit dem Mobben, magst du dazu mehr erzählen oder lieber nicht? #00:12:02-5#
- 100 B2: Klar, kann ich machen. Da gab es halt hauptsächlich eine Schülerin, die mich auch mobbt hat. #00:12:07-3#
- 101 I: Okay (.), und was hat die genau gemacht? #00:12:10-3#
- 102 B2: Zum Beispiel, ähm, wie war das nochmal (..), die hat irgendwie so einen Kamm gehabt oder was und immer (unv). was (okay), die wollte sich einfach stark fühlen. #00:12:20-8#
- 103 I: Unglaublich (5), und dann hat sie die anderen wahrscheinlich so ein bisschen (.)/#00:12:28-8#
- 104 B2: Allgemein motiviert oder allgemein, dass die anderen das dann selber auch gemacht haben (ja). #00:12:34-2#
- 105 I: (..), oh, sowas verstehe ich nicht. Oh man. Wie war das denn dann mit deinen Freunden,

- waren die dann auf deiner Seite, oder? #00:12:43-0#
- 106 B2: Die haben da nichts zu gesagt, wir haben halt so außerhalb mal was gemacht, aber sonst nicht (ja). #00:12:47-3#
- 107 I: Okay (.) und wie war das mit den Lehrern, also haben die das mitbekommen? #00:12:51-7#
- 108 B2: (.), zumindest haben sie gesagt, die eine soll sich entschuldigen, aber die hat trotzdem dann einfach weitergemacht und so. #00:12:59-0#
- 109 I: Unglaublich. Dann meintest du, bis du auf die \*\*-Schule gekommen und in die Wohngruppe, kannst du zu der Zeit ein bisschen mehr erzählen? #00:13:07-4#
- 110 B2: Ja, ähm, auf jeden Fall, ähm, ich bin dann im Februar 2013 in die Wohngruppe \* die hieß \*, da bin ich mit 12 Jahren eingezogen oder, ne mit 13 Jahren glaube ich (ja) (.). Und, ähm, das ist eine Asperger-Autismus-Gruppe (okay), die wohnen da zurzeit mit sieben Jungs (ja) und, ähm (.), da bin ich dann halt zur \*\*-Schule in B., weil sonst, die letzte Schule, ähm, die Hauptschule \*, wäre dann sonst zu weit weg davon. #00:13:43-7#
- 111 I: Okay (.) und was war das dann für eine Schule, kannst du dazu mehr erzählen? #00:13:48-0#
- 112 B2: War auch eine Hauptschule gewesen (.). #00:13:49-6#
- 113 I: Okay, und die war dann angegliedert, oder? An/ an die Wohngruppe? #00:13:55-3#
- 114 B2: Ja, an die Wohngruppe. #00:13:56-5#
- 115 I: Okay. Waren da// #00:13:58-0#
- 116 B2: Da war ich nur ein halbes Jahr dann gewesen. Und weil es da nicht so gepasst hat, bin ich ja in die \*\*\*-Schule in B. hingegangen (okay). Auch ein bisschen durch Mobbing und sowas, durch den Lernstoff. #00:14:08-1#
- 117 I: Kannst du zu dem Lernstoff mehr erzählen? #00:14:10-7#
- 118 B2: Ähm, (8), da fällt mir gerade nicht mehr sowas zu ein. #00:14:19-6#
- 119 I: War der schwer für dich? #00:14:21-3#
- 120 B2: Relativ. #00:14:22-4#
- 121 I: Hm ((bejahend)), ja, wie war das denn, hast du immer die gleichen Aufgaben bekommen, wie andere, oder wurde schon ein bisschen danach geguckt, je nachdem, ob es einem schwer oder leicht fällt, unterschiedliche Aufgaben bekommen? #00:14:33-3#
- 122 B2: Da bin ich mir gerade nicht mehr sicher, aber ich glaube, relativ gleich. #00:14:37-6#
- 123 I: Hm ((bejahend)), und die waren dir zu schwer dann? #00:14:40-8#
- 124 B2: Es ging, kommt auf die Fächer halt an. #00:14:44-2#
- 125 I: Ja, welche Fächer hast du ja eben schon gesagt, die gut waren, ne? #00:14:48-0#
- 126 B2: Hm ((bejahend)). #00:14:48-5#
- 127 I: Genau, Englisch, Kunst, Hauswirtschaft und Deutsch, oder was war das genau? #00:14:51-7#
- 128 B2: Deutsch relativ und dann halt noch (4) (Papier knistert), sonst habe ich noch Kunst (ja),



Sport. #00:15:01-0#

129 I: Sport. Was war denn so gut an den Fächern? #00:15:03-2#

130 B2: Weiß nicht, Sport, ich bin ja relativ sportlich und da konnte ich mich halt dann deswegen gut mit beteiligen (ja). Hat mir auch Spaß gemacht, da mitzumachen. #00:15:11-2#

131 I: Ach klasse. #00:15:12-0#

132 B2: Und, ähm, dann Kunst, da habe ich auch gut zeichnen können. Die Lehrerin war auch zufrieden mit mir. #00:15:17-4#

133 I: Klasse. #00:15:18-5#

134 B2: Und sonst (..), Englisch habe ich auch immer gute Noten/ relativ gute Noten geschrieben, mit der Zeit immer noch besser (ja) (4). #00:15:28-0#

135 I: Also war es für dich so (unv.) gut, ähm, also, wenn du gute Rückmeldungen bekommen hast, dann hat es dir auch eher Spaß gemacht und es waren eher Fächer, die du gut fandest? #00:15:37-2#

136 B2: Ja, wo ich mit denen auch besser, ähm, von dem Stoff her auch besser klargekommen bin, als in anderen Fächern (ja) (unv.). #00:15:43-7#

137 I: Und wie war das in Englisch, also, war Englisch, also das fandest du nicht so schwer? #00:15:48-7#

138 B2: Also mit der Zeit wieder nicht, ne. #00:15:51-8#

139 I: Klasse (.), super. Und wie war das zum Beispiel in Mathe oder Physik? Da meintest du ja, dass das jetzt nicht so die guten Fächer waren? Was war daran nicht so gut? #00:16:01-7#

140 B2: Da habe ich nicht so gute Noten geschrieben (hm). Mathe liegt mir allgemein nicht so, Physik auch nicht so, relativ. #00:16:06-5#

141 I: Ja, also gab es auch nicht so/ also hast du dich auch nicht so wirklich dafür interessiert, was ihr da gemacht habt? #00:16:12-5#

142 B2: Ne, Physik und Chemie waren nicht so mein Ding (ja). #00:16:15-1#

143 I: Was hättest du dir da denn dafür gewünscht vielleicht, damit es besser gelaufen wäre? #00:16:19-3#

144 B2: Meist haben wir uns halt nur im Unterricht so unterhalten. Über die Sachen halt so, wie Sachen entstehen und was weiß ich (hm). Und gewünscht hätte ich mir, wenn wir mehr Experimente gemacht hätten. #00:16:29-5#

145 I: Hm ((bejahend)), das habt ihr gar nicht gemacht? #00:16:31-3#

146 B2: Sehr selten. #00:16:32-0#

147 I: Okay. Also hätte es dir schon mehr Spaß gemacht, hättet ihr mehr/ #00:16:37-0#

148 B2: Etwas ausprobieren zu können #00:16:38-0#

149 I: Ja, was ausprobieren. Wie war es denn im Matheunterricht, wie lief der so ab? #00:16:42-9#

150 B2: (...), in Mathe habe ich halt nicht so gute Noten geschrieben (hm) (...). Allgemein, weil ich die Aufgabenstellung wahrscheinlich nicht so verstanden habe oder so (hm) (.), ja. #00:16:58-3#

- 151 I: Okay, aber da war es dann auch nicht so, dass du andere Aufgaben bekommen hast?  
#00:17:01-5#
- 152 B2: Ne, alle komplett gleich. #00:17:03-2#
- 153 I: Okay (.), das ist dann ja auch blöd, ne. Ähm, genau, war das dann auch auf der \*\*-Schule genauso, wie auf der Hauptschule, auf der du vorher warst? (.) Oder gab es da nochmal Unterschiede zwischen den Fächern? #00:17:18-3#
- 154 B2: (.), ich glaube ein paar andere gab es da schon, aber sonst halt alles relativ gleich.  
#00:17:25-0#
- 155 I: Okay (.). Und wie waren die Lehrer in der \*\*-Schule? #00:17:30-0#
- 156 B2: (.), daran kann ich mich nicht mehr so dran erinnern. #00:17:34-8#
- 157 I: Okay, da warst du auch nicht so lange, oder? #00:17:36-9#
- 158 B2: Ne, nur ein halbes Jahr. #00:17:37-5#
- 159 I: Ah, okay. Ähm, wie kam es denn dann zu dem Wechsel, als du dann zur \*\*\*-Schule gegangen bist, kannst du dazu mehr erzählen? #00:17:46-0#
- 160 B2: Wie gesagt, da in der \*\*-Schule in B., da habe ich mich nicht so wohl gefühlt (hm), und, ähm (.), ja, alleine auch wegen der Noten, aber deswegen jetzt nicht so ganz und dann durch mobben auch ein bisschen (ja) (.). Allgemein, auch durch den Lernstoff und so. #00:18:04-6#
- 161 I: Ja, also kam irgendwie alles zusammen, dass da/ dass du gesagt hast 'Ne, da/' #00:18:08-5#
- 162 B2: Deswegen wollten wir halt noch eine neue Schule ausprobieren (ja), wo ich halt von der siebten bis zu zehnten Klasse komplett geblieben bin (okay). Und das hat gut geklappt.  
#00:18:16-5#
- 163 I: Das hat gut geklappt (hm). Wer hat das denn dann entschieden, sodass du gewechselt bist? #00:18:19-9#
- 164 B2: Meine Betreuerinnen haben dann auch mit anderen Kollegen gesprochen (hm) (.) und meine Eltern auch. #00:18:28-0#
- 165 I: Okay, und dann war das auch kein Problem, dass du dann zu der anderen Schule gegangen bist? #00:18:33-2#
- 166 B2: Ne, das ging halt nahtlos über und dann kam ich da halt bis zur zehnten Klasse gut klar.  
#00:18:37-6#
- 167 I: Ja, super. Du kamst da gut klar, super. Wie kamst du da gut klar, erzähl mir mehr darüber.  
#00:18:42-0#
- 168 B2: Ja, ab dann wurde ich ja nicht mehr gemobbt (ja), halt manchmal so Sprüche, aber sonst halt nicht. Und, ähm, mit der Lehrerin war ich sehr zufrieden. Die ebenfalls auch mit mir.  
#00:18:52-2#
- 169 I: Super. #00:18:53-6#
- 170 B2: Und (.), in der siebten Klasse, oder achten, haben wir auch eine Klassenfahrt gemacht (ja) (.). Und in der zehnten haben wir auch eine Abschlussklassenfahrt gemacht nach B..  
#00:19:06-0#

- 171 I: Cool (.). Kannst du zu den Klassenfahrten mal mehr erzählen? Wie die so abliefen, wo ihr so wart, was ihr gemacht habt. #00:19:13-0#
- 172 B2: In der siebten, oder achten Klasse, wo das jetzt eins von beiden in der Klasse, war, haben wir auch eine Klassenfahrt gemacht, wo die jetzt genau war, den Ort weiß ich jetzt nicht mehr genau (ja). Das war so eine Art Jugendherberge (hm) (..), da wurden wir zu der Zeit dann halt untergebracht und da gab es auch so verschiedene Aktionen halt. #00:19:30-8#
- 173 I: Ja (..), cool, wie lange wart ihr da? #00:19:33-6#
- 174 B2: Das war glaube ich eine Woche, meine ich. #00:19:36-5#
- 175 I: Stark (.), und dann habt ihr Spiele gespielt, wahrscheinlich Ausflüge gemacht? #00:19:41-3#
- 176 B2: Ja, das auch. In der Jugendherberge war auch ein Schwimmbad, eine Turnhalle hat sie auch gehabt. #00:19:45-0#
- 177 I: Stark, cool (hm). Und dann in B., wie war das? #00:19:49-8#
- 178 B2: Das war auch ganz gut. Auf jeden Fall, ähm, sind wir da mit dem Zug erstmal dahingefahren (ja), mit dem ICE, also ungefähr so drei Stunden Fahrt, höchstens. Und dann, ähm ja, sind wir zum größten Hostel nach B. hin und sind da untergebracht gewesen (okay) (..). Und dann hatten wir zu zweit Zimmer, hatten wir jeweils gehabt (hm). Ich war auch mit einem Mitschüler in meinem Zimmer (ja), mit dem ich auch gut klargekommen bin. Auch so, also die ganze Zeit auch so halt immer (hm). Und, ähm (..), dann durften wir vorher ein bisschen auswählen, wir durften uns auch selbst in Gruppen aufteilen, wo wir hinfahren ohne den Lehrer. #00:20:27-3#
- 179 I: Cool, also wart ihr schon so// #00:20:29-6#
- 180 B2: // da ist halt nur ein Lehrer und eine Lehrerin sind mitgekommen. #00:20:31-4#
- 181 I: Ja, und ihr durftet euch dann da auch frei bewegen so zum Teil schon? #00:20:34-7#
- 182 B2: Hm ((bejahend)), zum Beispiel, ähm, man konnte sich aussuchen, ob man zur \*-Disco wollte oder nicht, oder ob wir zu der Zeit auch was anderes machen wollten (ja), hm ((bejahend)). #00:20:42-7#
- 183 I: Cool, und was hast du dann gemacht? #00:20:44-0#
- 184 B2: Also ich bin dann mit ein paar anderen Kollegen, also von der Klasse, ähm, haben wir draußen vor dem Hostel ein bisschen gechillt (ja), ja. #00:20:51-3#
- 185 I: Ach stark und das hört sich echt so an, als ob du da dann auch wirklich besser angekommen bist, in der Gemeinschaft und die alle ein bisschen/ #00:20:59-0#
- 186 B2: Ja, in der siebten Klasse habe ich da halt auch noch einen anderen Freund halt kennengelernt (ja) (.) und, ähm, mit dem habe ich halt jetzt immer noch Kontakt. #00:21:06-5#
- 187 I: Oh, cool. Kannst du dazu mehr erzählen? #00:21:08-3#
- 188 B2: Wir haben uns auch wieder durch den Unterricht kennengelernt, das war in der siebten Klasse (hm). Und, ähm, gleiche Hobbys auch. #00:21:15-6#
- 189 I: Okay, was macht ihr? #00:21:17-4#
- 190 B2: Wir treffen uns mal draußen, machen öfter mal eine Städtetour (ja), also auch in ganz

- große Städte, auch H., K., B., was weiß ich, M.. #00:21:27-5#
- 191 I: Stark, cool. #00:21:29-4#
- 192 B2: (..), und, ähm, das ging halt die ganze Zeit so, dass wir zwischendurch mal Städtetouren gemacht haben (hm). Also immer privat zu Hause, wenn wir Zeit hatten, am Wochenende oder so (ja) (.). Und ähm, zwischendurch kommt er mich mal in der Gruppe besuchen oder ich mal zu ihm nach Hause (hm), ein bisschen Musik hören, Filme gucken (klasse) und einfach so zum Treffen. #00:21:51-9#
- 193 I: Klasse, also habt ihr jetzt auch immer noch Kontakt? #00:21:53-9#
- 194 B2: Ja. #00:21:54-6#
- 195 I: Oh, schön. Solche Freunde hat man gerne, ne. #00:21:57-5#
- 196 B2: Ja. #00:21:58-1#
- 197 I: Cool. Ähm, wie war denn dann der Unterricht an der \*\*\*- Schule? #00:22:05-1#
- 198 B2: Oh, da fand ich ihn relativ auch (.) / auch gut, ja. #00:22:09-9#
- 199 I: Okay, kannst du dazu mehr erzählen, was daran gut war? #00:22:14-2#
- 200 B2: Mit den Lehrern bin ich ganz gut klargekommen und, ähm, und jetzt auch ebenfalls die mit mir (hm). Und, ähm (4), ja da ging das dann mal, bis zur Zehnten bin ich halt dageblieben (ja). Habe halt wie gesagt den Hauptschulabschluss nach Klasse Zehn da geschafft. #00:22:33-5#
- 201 I: Ja, klasse (..), super. #00:22:37-0#
- 202 B2: Ja. #00:22:37-6#
- 203 I: Ähm und wie war der Unterricht da, kannst du dazu mehr sagen, wie war das Lernen? #00:22:44-2#
- 204 B2: Mit ein paar Fächern ist es mir immer noch ein bisschen schwergefallen, deswegen auch die Schulbegleitung nebenbei. #00:22:50-6#
- 205 I: Hm ((bejahend)), also die hattest du dann in der \*\*\*-Schule oder davor auch schon? #00:22:55-3#
- 206 B2: Davor auch schon, auf der anderen \*-Schule auch. #00:22:57-5#
- 207 I: Okay. #00:22:58-2#
- 208 B2: Hm ((bejahend)), ab da dann halt, ja. #00:22:59-8#
- 209 I: Ja, was hat die Schulbegleitung dann mit dir gemacht? #00:23:03-4#
- 210 B2: Also die/ wenn ich mal Fragen hatte im Unterricht, ähm, habe ich sie gefragt 'Kannst du mir bitte mal helfen?' (hm) (..) und, ähm, die war zu Hause auch in der Wohngruppe (.). Bei den Hausaufgaben hat sie mir halt auch geholfen. #00:23:18-0#
- 211 I: Okay, und wie hat sie dir dann dabei geholfen? #00:23:23-5#
- 212 B2: (..), ja, also ich habe halt, bei den Hausaufgaben zum Beispiel, ähm, wenn ich dann Fragen gehabt habe, das sind dann so Sachen, Fragen beantwortet halt, ne (..), ja (...). #00:23:38-1#
- 213 I: Alles gut. Super. Ähm, jetzt muss ich hier gerade einmal auf meinen Zettel gucken (9),

- genau, einen Moment (...), hat dir dann da jeder Unterricht Freude gemacht an der \*\*\*-Schule oder gab es da auch was, was nicht so gut war? #00:24:06-2#
- 214 B2: Soweit ich weiß, war alles so ganz gut, ja. #00:24:09-2#
- 215 I: Okay, also auch dann die Fächer, die du vorher ätzend fandst, waren da besser, oder? #00:24:14-8#
- 216 B2: Ne, das nicht, aber/ wir hatten andere Fächer, die waren auch so/ da bin ich gut klargekommen (okay). Zum Beispiel Textil oder so. #00:24:23-6#
- 217 I: Kannst du dazu mehr erzählen? #00:24:25-0#
- 218 B2: Da gabs halt, ähm, als Fach halt Textil (hm). Auch mit, ähm, einer Nähmaschine was zu machen (.), und stricken (3), wir haben so ein kleines Art Kissen aus Stoff halt genäht und so (...). #00:24:42-7#
- 219 I: Und das hat dir Spaß gemacht? #00:24:44-0#
- 220 B2: Ja. #00:24:44-2#
- 221 I: Also so handwerkliche Sachen eher. #00:24:46-0#
- 222 B2: Ja, das auch. #00:24:46-7#
- 223 I: Oder, die man halt/ oder generell, mit den Händen macht, das fandst du wahrscheinlich besser, als jetzt einfach so Arbeitsblätter zu machen, oder, höre ich da raus? #00:24:54-3#
- 224 B2: Ja, ab und zu auch schon. #00:24:56-1#
- 225 I: Ja, aber sonst waren Arbeitsblätter auch gut? #00:24:59-4#
- 226 B2: Ja, kam halt viel auf das Fach halt an (ja). Wie gut das halt ist und wie gut ich damit klarkomme und so (...). #00:25:07-5#
- 227 I: Ähm, wie war das denn dann in der Klasse in der \*\*\*-Schule? Kannst du dazu mehr erzählen, vielleicht, wie die/ wie viele ihr wart, wie das Klassenklima war, ähm, ob es oft laut war. #00:25:20-8#
- 228 B2: Also damals waren wir halt in/ erstmal in einer Klasse (ja), da haben wir die dann auch mal gewechselt, also in einen anderen Klassenraum rein (ja), weil, ähm, weil es auch immer doppelt Klassen gab und die anderen Schüler dann irgendwie untergebracht werden sollten (okay) und dann/ deswegen haben wir halt die andere Klasse gewechselt, ins Hauptgebäude (ja) (...). #00:25:44-0#
- 229 I: Und wie viele Schülerinnen und Schüler wart ihr in der Klasse? #00:25:47-0#
- 230 B2: Ähm, ich glaube, das waren mindestens zehn oder so, ungefähr. Es können auch zwölf, dreizehn sein, genau weiß ich das auch nicht mehr. #00:25:57-8#
- 231 I: Okay, aber auch so ein bisschen kleiner, als an der Hauptschule wahrscheinlich, oder? #00:26:02-3#
- 232 B2: (.), gleich viel. #00:26:04-0#
- 233 I: Ja, waren die gleichgroß? #00:26:05-1#
- 234 B2: Relativ. #00:26:06-5#
- 235 I: Okay (.), ähm, (.), okay. Ich muss gerade nochmal auf meinen Zettel gucken (4), zu deinen schulischen Interessen hattest du ja jetzt auch schon ein bisschen was gesagt, ne?

#00:26:22-6#

236 B2: Hm ((bejahend)). #00:26:23-1#

237 I: Also gerade so, was deine Lieblingsfächer angeht. Gab es was, wofür du dich besonders interessiert hast? #00:26:29-3#

238 B2: (7), also manchmal auch Englischunterricht (hm). #00:26:39-8#

239 I: Kannst du dazu mehr erzählen? #00:26:42-1#

240 B2: Ich fand es mal interessant, auch eine andere Sprache mal kennenzulernen (ja) (...). Und, ähm, wieder mit den Lehrern im Englischunterricht bin ich gut klargekommen, und, ähm, das Fach hat mir auch gut gelegen. #00:26:55-3#

241 I: Okay. Was heißt mit den Lehrern bist du klar/ gut klargekommen? Kannst du dazu mehr erzählen? #00:27:01-0#

242 B2: (...), so allgemein vom Unterricht, hat der Sachen gut erklärt (hm) (5), das ist das, was mir dazu jetzt so einfällt. #00:27:12-7#

243 I: Okay. Wie war so die Beziehung zwischen euch? #00:27:16-4#

244 B2: (...), ach die war recht gut und, ähm, wir haben uns gut verstanden. #00:27:20-4#

245 I: Klasse, super. Ähm, gab es was, was dich total motiviert hat, dass du in die Schule gegangen bist und dass es dir da Spaß gemacht hat? #00:27:31-0#

246 B2: Ähm (...), weil ich da kein Mobbing/ weil ich da nicht gemobbt wurde (hm) und allgemein mit allen gut klargekommen bin, mich da mit ein paar halt angefreundet habe (ja) (...), ja. #00:27:44-5#

247 I: Okay. Ähm (4), gibt es was, vielleicht insbesondere auch an den Schulen, an denen du vorher warst, was du dir da von den Lehrern noch mehr gewünscht hättest, weil es da ja nicht so gut war? #00:28:00-6#

248 B2: (...), vielleicht, dass die mehr auf die Schüler geachtet haben, nicht gemobbt haben, eher Ermahnungen sozusagen, oder so. #00:28:08-0#

249 I: Hm ((bejahend)), kannst du dazu mehr erzählen, was du damit meinst? #00:28:11-1#

250 B2: Also, es wäre besser gewesen, wenn die Lehrer damals die Schüler, die mich gemobbt haben (hm), auch mehr Konsequenzen gegeben hätten, oder so. #00:28:20-2#

251 I: Okay, also gab es die nicht so richtig? #00:28:22-2#

252 B2: Ne (okay), nicht das ich wusste (ja). #00:28:26-4#

253 I: Okay, (...), ich überlege gerade, kannst du noch mehr dazu erzählen, wie es genau lief, wenn es keine Konsequenzen gab? #00:28:35-5#

254 B2: Ja, da wurde halt weitergemobbt (...) (okay), also zwischendurch auch mal eine Pause und so, ja. #00:28:42-2#

255 I: Okay, und die Lehrer sind da gar nicht drauf eingegangen? #00:28:45-1#

256 B2: Ne, die haben nie/ die haben das nicht so mitbekommen. #00:28:48-7#

257 I: Hm ((bejahend)), was für Konsequenzen hättest du dir gewünscht? #00:28:51-7#



258 B2: (...), vielleicht Nachsitzen, oder was weiß ich, was man so machen könnte (hm) (...). Oder höchstens Schulverbot. #00:29:00-8#

259 I: Ja, also war es wirklich auch so krass? #00:29:04-2#

260 B2: Ja, zwischendurch schon, ja. #00:29:05-6#

261 I: Ja (...), puh ((tief ausatmend)), okay. #00:29:08-5#

262 B2: Ich kann mich aber noch daran erinnern, ähm, es gab trotzdem auch, haben mir meine Eltern erzählt, ähm, eine Schülerin, die damals auch in der Grundschule fast alle auch gemobbt hat, mich auch. Und, ähm, aber hat sie das bei mir nochmal gemacht, dann ging mir das zu weit, da habe ich sie zurückgemobbt und dann war erstmal alles ruhig. #00:29:31-0#

263 I: Okay, was hast du dann gemacht? #00:29:33-0#

264 B2: Ich habe dann zurückgeschlagen, oder so. #00:29:34-5#

265 I: Okay, also haben sie dich auch richtig geschlagen, die haben nicht nur irgendwie was gesagt, sondern dich auch richtig geschlagen? #00:29:41-5#

266 B2: Ja, zwischendurch glaube ich mal, ja. #00:29:44-0#

267 I: Okay, und da haben die Lehrer dann trotzdem nicht irgendwelche Konsequenzen gehabt? #00:29:49-2#

268 B2: Ne (...). Also im Unterricht war es jetzt nicht so heftig (ja), aber in den Pausen meistens halt. #00:29:55-2#

269 I: Okay, weil da waren ja eigentlich auch Lehrer draußen. #00:29:58-1#

270 B2: Ja, aber die sind ja nicht überall (ja). Vor allem sind das ja nur ein bis zwei höchstens (ja). #00:30:02-1#

271 I: Okay, hättest du dir noch irgendetwas gewünscht von den Lehrern oder generell, damit es da besser gelaufen wäre? #00:30:12-6#

272 B2: (7), da fällt mir gerade nichts eins. #00:30:21-4#

273 I: Okay, also in erster Linie wirklich das mit den Konsequenzen. #00:30:24-1#

274 B2: Hm ((bejahend)). #00:30:24-8#

275 I: Okay. Ähm, gibt es irgendein Erlebnis, was du besonders toll fandst in deiner Schulzeit? #00:30:32-5#

276 B2: Ja, zum Beispiel die Klassenfahrt nach B. (ja), in der zehnten Klasse halt (ja). In der Grundschule noch die Klassenfahrt nach L. (ja). #00:30:40-7#

277 I: Kannst du zu der nochmal ein bisschen mehr erzählen? #00:30:43-3#

278 B2: Bei L.? #00:30:44-0#

279 I: Ja. #00:30:44-5#

280 B2: Hm ((bejahend)), da sind wir halt mit Zügen und einem Schiff, der Fähre, sind wir halt übergefahren zur Insel, halt (ja). Dort selber waren wir in einer Jugendherberge untergebracht (hm) und sind/ ähm, haben Ausflüge gemacht, wie, ähm, schwimmen, oder so. #00:31:01-9#

- 281 I: Ach schön. Wie lange wart ihr da? #00:31:04-8#
- 282 B2: Ich meine das war (.), ein bis höchstens zwei Wochen (ja). #00:31:09-7#
- 283 I: Ach, klasse. Wie war das denn da dann mit den Mitschülern? #00:31:15-2#
- 284 B2: Ähm, leicht gemobbt wurde ich auch noch (hm). Zwischendurch in dem Schlafraum oder so, Zimmer. #00:31:22-0#
- 285 I: Okay, wie lief das dann ab? #00:31:24-1#
- 286 B2: (9), ähm, das fällt mir gerade nicht mehr ein. #00:31:33-6#
- 287 I: Fällt dir gerade nicht mehr ein, okay (..), Ähm, was mich noch interessieren würde, aber ich weiß jetzt nicht, also (.), du musst da nichts zu sagen, wie es denn dazu gekommen ist, dass du in die Wohngruppe gekommen bist und dann auch die Schule gewechselt hast, also die Hauptschule. #00:31:53-0#
- 288 B2: Hm ((bejahend)), ich habe ja ein Asperger-Autismus-Syndrom, schon seit, ähm, der Geburt an (okay), und, ähm, ich habe halt damals die Wohnart halt, also von meinen Eltern bin ich dann weg/ also umgezogen in die Wohngruppe halt (ja), ähm, weil wir zu Hause immer ganz viel Stress hatten, auch körperlich wirklich (ja). Und, ähm, und dann ging es halt nicht mehr und was sollten wir dann machen, ne (ja), umgezogen und jetzt bin ich seit dem 30. Februar dort in der Wohngruppe (okay), 31. bin ich dann eingezogen (ja). #00:32:36-0#
- 289 I: Und da wohnst du jetzt immer noch? #00:32:37-0#
- 290 B2: Hm ((bejahend)). #00:32:37-5#
- 291 I: Und da fühlst du dich auch ganz wohl? #00:32:39-0#
- 292 B2: Ja, auf jeden Fall. #00:32:40-3#
- 293 I: Och, schön. #00:32:41-0#
- 294 B2: Ich wohne gerne da. #00:32:41-5#
- 295 I: Ja, och klasse. Also war es dann auch die richtige Entscheidung, dahin zu// #00:32:46-5#
- 296 B2: // ja, auf jeden Fall// #00:32:46-5#
- 297 I: zu ziehen? Okay super. Und in dem/ also weil du dann dahin gezogen bist, ähm, war auch automatisch der Schulwechsel dann notwendig, oder? #00:32:55-3#
- 298 B2: Ja, mit der Fahrstrecke und so. #00:32:57-2#
- 299 I: Okay (.), okay. #00:32:59-4#
- 300 B2: Ja. #00:33:00-3#
- 301 I: Ähm, ganz, ganz lieben Dank dafür, dass du mir das so erzählt hast. #00:33:05-4#
- 302 B2: ((nicken)). #00:33:06-9#
- 303 I: Ähm, wie ist das denn, du hast dann deinen Hauptschulabschluss gemacht (hm), wie bist du dann hier hingekommen? #00:33:11-4#
- 304 B2: Ja, ähm, meine Betreuerin und meine Eltern haben sich zusammengesetzt mit so einem (..), von der \*\*\*-Schule gab es nämlich zwei Leute vom Arbeitsamt oder woher die auch immer kamen (ja), die habe uns da unterstützt, halt Berufe zu finden und so, und Praktika

zu finden (ja). Und die haben sich dann auch mit meinen Eltern und dem Gruppenteam auch zusammengesetzt (ja) und ähm (.), damals haben die dann halt die berufsvorbereitende Maßnahme hier rausgesucht (okay), im Berufskolleg in B. halt (ja). #00:33:53-9#

305 I: Und das war für dich dann auch so in Ordnung? #00:33:56-2#

306 B2: Hm ((bejahend)) #00:33:57-0#

307 I: Klasse. Und jetzt, also, habe ich das richtig verstanden, dass du jetzt in verschiedene Berufe reinschnupperst und geguckt hast// #00:34:03-7#

308 B2: // ja in Schulpraktika und so weiter// #00:34:05-8#

309 I: // was du machen kannst? Ja, und da war das mit dem, ähm, Koch so dein Ding? #00:34:10-0#

310 B2: Auch, unter anderem, ja. Also hauptsächlich Koch, aber andere Praktika habe ich auch absolviert. #00:34:14-0#

311 I: Ja, welche hast du da noch gemacht? #00:34:16-2#

312 B2: Das erste Praktikum war auch, als/ im Küchenbereich (hm), in G. in dem Hotel \*, hieß das (okay). Da waren die alle sehr zufrieden mit mir (ja). Die Arbeit hat mir selber Spaß gemacht (ja) (.). Danach habe ich noch ein Praktikum als Monteur gemacht (okay) (.). Also auch mit Handicap-Leuten (ja). Und, ähm, da war ich sogar überqualifiziert. #00:34:45-8#

313 I: Ach ((zuhörend)). #00:34:46-9#

314 B2: Also von der Technik her, weil man da immer das gleiche immer macht (ja), dranschrauben und sowas (okay). Das war immer einheitlich. #00:34:53-9#

315 I: Okay, und das war für dich dann zu monoton wahrscheinlich? #00:34:59-2#

316 B2: Hm ((bejahend)), ja. #00:34:59-7#

317 I: Okay. #00:35:00-2#

318 B2: Dann noch als Veranstaltungstechniker. #00:35:03-3#

319 I: Hm ((bejahend)), was macht man da? #00:35:05-0#

320 B2: (.), das ist halt so ein Licht-Bühnen-Betrieb halt, Tontechnik auch (.), da haben wir, ähm, also direkt Veranstaltungen haben wir für die (unv.) halt an Orten, zum Beispiel in einem Kaufladen was aufgebaut (ja), also Bühnenequipment halt (hm) und ähm, einmal sollten wir auch alle abends auch mal mitkommen (.). #00:35:30-0#

321 I: Cool, da war dann eine Veranstaltung? #00:35:32-4#

322 B2: Ne, ähm, das hat halt/ alles aufzubauen, wie eine Vorbereitung und sowas (ah). Das hat dann ein bisschen länger gedauert halt (hm) (.). Ich durfte auch mal mit einem anderen Kollegen halt mitfahren, etwas aufbauen (ja), ja. #00:35:47-2#

323 I: Cool. #00:35:48-0#

324 B2: Dann noch, ähm, (.), habe ich noch ein anderes Praktikum, im Küchenbereich auch (hm), im Hotel \*\* in B. auch absolviert (ja) (.). Da kam ich auch gut mit klar, auch mit den Mitarbeitern sowohl, als auch mit den Chefs (ja). Ja, das hat mir selber da auch Spaß gemacht (hm). Die können sich auch gut (.), ähm, ja, die können sich auch gut vorstellen,

- dass ich auch im Küchenbereich was machen kann. #00:36:16-1#
- 325 I: Ach klasse. #00:36:17-1#
- 326 B2: Auch von den Mitarbeitern so (ja) (.). #00:36:22-2#
- 327 I: Okay, und wie geht es jetzt weiter? Also jetzt machst du noch das berufs/ ähm, also dieses Jahr zu Ende und dann willst du jetzt eine Ausbildung anfangen, habe ich das richtig verstanden? #00:36:30-4#
- 328 B2: Ja, also bis Sommer, also (ja), hm ((bejahend)) (.). Zumindest habe ich jetzt diese Woche zwei Gespräche gehabt (ja), also, wie die Lage gerade/ also mit mir ist, ne (ja). Also die berufsvorbereitende Maßnahme (ja). Und, ähm, die sagten, ich bin halt ausbildungsfähig (hm). Und die sagten, dass ich dann die Ausbildung machen kann. Im Berufsbildungswerk ist es jetzt gerade schwierig, das zu machen, halt. Also die Ausbildung durchzuführen (okay) (.), weil die auch an dem Tag halt alles selbst klären müssten so alles, dass sich noch Sachen verbessern (hm). Genau, was die da jetzt mit meinten, das weiß ich auch nicht mehr genau (hm) (.). Weil die Arbeiten ja auch mit der Agentur für Arbeit auch zusammen (hm). Da müssen halt viele Änderungen vorkommen und, ähm (.), bis Juli oder so kann dann geklärt werden, ob ich hier eine Ausbildung machen kann, am Berufskolleg \*\*\*\* in B. in der Kantine (hm) (.), wenn das nicht klappt, dann müsste man halt ein halbes Jahr warten (okay) und dann weiß man halt immer noch nicht, ob es dann klappt, oder nicht. #00:37:36-7#
- 329 I: Mensch, aber da drücke ich dir ganz, ganz doll die Daumen, dass das klappt (ja), weil ich glaube, das ist auch total dein Ding, wie das jetzt überkommt, oder? #00:37:44-0#
- 330 B2: Ja. #00:37:44-5#
- 331 I: Das macht dir Spaß. #00:37:45-3#
- 332 B2: Hm ((bejahend)). #00:37:46-0#
- 333 I: Was macht dir daran so viel Spaß? #00:37:47-6#
- 334 B2: Die Arbeit selber und ja, ich kann das auch nicht genau beschreiben, aber irgendwie habe ich Spaß daran. Ich wollte das unbedingt/ weil ich das auch gut kann (.). #00:37:59-0#
- 335 I: Klasse. #00:38:00-1#
- 336 B2: Hm ((bejahend)). #00:38:00-8#
- 337 I: Mensch, da drücke ich dir wirklich ganz, ganz, ganz doll die Daumen, dass das klappt. #00:38:04-5#
- 338 B2: Hm ((bejahend)). #00:38:05-0#
- 339 I: Wirklich und bedanke mich erstmal für dieses Interview, das war ganz klasse von dir. #00:38:09-9#
- 340 B2: Ja, kein Problem. #00:38:10-9#
- 341 I: Ja, wirklich. Ganz lieben Dank. #00:38:13-9#

### A.2.3 Transkript Interview 3

- 1 I: Also, ich erzähle dir jetzt gerade am Anfang noch einmal ein bisschen was (hm) und zwar, ähm, möchte ich halt ein ganz besonderes Interview heute mit dir führen. Es soll nicht darum gehen, dass ich dir einfach Fragen stelle und du die beantwortest (hm), sondern vielmehr darum, dass du von deinen Erfahrungen erzählst, die du halt zu deiner Schulzeit gemacht hast (hm). Dabei wäre es super, wenn du probierst, nicht nur erz/ zu erzählen, 'In der ersten Klasse, war das, in der zweiten Klasse war das, in der dritten Klasse war das', sondern auch immer, was für Personen da vielleicht eine wichtige Rolle gespielt haben (hm), wann das war, also dass du dann schon sagst, 'das war in der ersten Klasse, das war in der siebten Klasse', also, dass ich das halt so ein bisschen einordnen kann und auch an welchem Ort, also ob es jetzt Grundschule war, oder weiterführende Schule (ja), oder wie auch immer. Genau, und die Geschichte soll dann im hier und heute enden, also hier im Berufskolleg, was du jetzt machst und so weiter (hm), wie es jetzt für dich steht. Ich werde das Gesagte für mich aufnehmen, aber nur für mich, es wird auch kein anderer hören (hm). Ich muss es halt nur danach abtippen (natürlich), für die Abschlussarbeit//. #00:01:03-0#
- 2 B3: // Alles klar//. #00:01:03-6#
- 3 I: // Sonst wäre es halt so ein bisschen schwierig, das alles// #00:01:05-7#
- 4 B3: //Ja, natürlich ((lachend)). Alles gut// #00:01:07-1#
- 5 I: // in Erinnerung zu behalten. Genau und ich würde auch ein bisschen gleich mitschreiben (hm) bei dem, was du mir erzählst, damit ich dir danach besser Nachfragen stellen kann (hm), weil es sonst für mich ein bisschen schwierig ist, mir das alles zu merken. #00:01:16-0#
- 6 B3: Ja klar, natürlich ((lachend)). #00:01:16-8#
- 7 I: Okay, hast du dazu irgendwie erstmal noch Fragen? #00:01:19-9#
- 8 B3: Ne, eigentlich/ wird sich wohl ergeben. #00:01:22-2#
- 9 I: Genau, ich denke auch. #00:01:23-3#
- 10 B3: ((lachen)). #00:01:23-9#
- 11 I: Genau, wie gesagt, es soll darum gehen, dass du deine schulischen Erfahrungen erzählst, was gut war, was nicht gut war, was besondere Ereignisse vielleicht waren (ja), die dir im Hinterkopf geblieben sind. Ähm, genau und dann, wie eins zum anderen gekommen ist, dass du jetzt heute hier bist. #00:01:38-6#
- 12 B3: Hm ((bejahend)), okay. #00:01:40-3#
- 13 I: Okay, hast du dazu noch Fragen? #00:01:41-5#
- 14 B3: Ne, alles gut. #00:01:42-1#
- 15 I: Auch nicht, gut. Dann möchte ich dich jetzt bitten, dass du dich an den Tag deiner Einschulung zurückerinnerst, beziehungsweise so an das Erste, woran du in deiner Grundschulzeit denkst, was so als Erstes kam und dann weitererzählst, wie eins zum anderen gekommen ist, dass du jetzt heute hier sitzt. #00:02:00-0#
- 16 B3: ((lachen)). #00:02:00-5#
- 17 I: Ich werde dich auch erstmal nicht unterbrechen (ja), also einfach erstmal zuhören. #00:02:03-3#

18 B3: Alles klar. Oh, der erste Tag was war das ((nachdenklich)). Die Grundschule war erstmal so als Vorwort relativ ereignislos für mich, generell (okay), Ähm, ja, der erste Tag war eigentlich nur erstmal die Lehrer kennenlernen, Schulhofführung und sowas (ja), ne, ganz/ ganz standartmäßiges Zeug (ja). Ich habe da jetzt auch keine konkrete Erinnerung unbedingt dran ((lachend)), wenn ich ehrlich bin// #00:02:23-5#

19 I: // ne, das ist ja auch schon lange her. #00:02:24-3#

20 B3: ((lachen)), ähm (.), also erstmal so zur Grundschulzeit, die war relativ problemlos. Also, ähm, ich war immer relativ gut in der Schule, hatte zwar auch mal Tage, wo ich ein bisschen motivationslos war ((lachend)) (okay), aber meine Noten/ meine Noten waren trotzdem immer sehr gut, obwohl ich nicht immer regelmäßig in die Schule gegangen bin (okay), tatsächlich. Ähm (.), ja Grundschule war problemlos. Ich würde die vielleicht tatsächlich überspringen (.) ein bisschen, weil (okay), ähm, ab danach geht es ein bisschen rund ((lachend)) (okay). Ähm, ich kam dann auf das Gymnasium, ähm, das \*-Gymnasium in L, dort war ich eineinhalb Jahre, äh, und da hat es dann angefangen mit/ ähm, da muss ich ein bisschen weiter ausschweifen ((nervös lachend)) (ja). Ich, ähm, war schon davor auch in der Grundschule in Therapie (hm), beim Verhaltenstherapeuten (hm und zwar weil mich mein Vater misshandelt hatte (okay), psychisch, sexuell und das (unv.) quasi (okay). Weswegen ich da schon mal ein bisschen, ich sage mal, angeschlagen war (ja ((mitfühlend und leise))). Ähm, deswegen war ich in Therapie, einfach nur so ein bisschen, ja, um diese Angstphobie/ diese Phobien so ein bisschen in den Griff zu bekommen, generell (ja). Es hatte ich schon ein bisschen rauskristallisiert, auch wenn ich in der Grundschule auch immer sehr sozial war (ja), dass ich da, ja ((räuspern)), doch Schwierigkeiten entwickeln werden könnte (hm), quasi. Ja, ähm und so ist es dann quasi auch auf dem Gymnasium gekommen. Auf einmal hat man seine ganzen Freunde nicht mehr gehabt, die man schon (okay), die man eventuell auch schon seit dem Kindergarten kannte (ja). Ähm, habe ich mich halt so ein bisschen sehr, ja (..) ((unruhig lachend)), desozialisiert quasi. Also ich habe mich sehr dem sozialen Umfeld entzogen (ja). Ähm, ich wurde dann auch/ ich hatte dann auch einen sehr hohen Perfektionismus, Leistungsdruck an mich selber (ja), das heißt, ich habe eine drei geschrieben, das war quasi Katastrophe (ja) und, ähm, ((unruhiges Lachen)), ähm, weswegen ich dann die Gymnasienzeit dann sehr für mich/ sehr stressig war. Auch wenn ich quasi das vom reinen Intellekt das durchaus hätte schaffen könne (ja), aber halt dieser, ja, dieser eigene Druck, den ich mir da immer gemacht habe, der hat mich ein bisschen sehr aufgefressen (hm). Weswegen meine Mutter dann meinte, ich sollte doch bitte auf die Realschule wechseln, weil sie mich so nicht sehen wollte, wie ich so total gestresst bin, quasi (hm) (..), ähm (.), dann bin ich auf \*-Realschule gewechselt. Das war Anfang sechste Klasse, zweites Halbjahr (ja), genau. Meine ich zumindest, so um diese Zeit (okay, ja). Ein bisschen später, aber um den Dreh rum (.). Ja, \*-Realschule, da (..), ja ((unruhiges Lachen)), ähm (...), Entschuldigung, ich muss kurz ein bisschen die Zeit zurückrechnen. #00:05:02-8#

21 I: Nimm dir Zeit ((sehr weich sprechend)). #00:05:03-7#

22 B3: ((unruhiges Lachen)) (...), ja, da war quasi erstmal so ein Versuch des Neuanfangs (hm). Jetzt erstmal, dass ich mich auch einfach erstmal auch auf soziales konzentrieren kann (ja) und nicht so alles nur auf Schule quasi (ja), auf das Lernen fokussiere (ja), sondern mich quasi rehabilitiere (ja). Das war auch so die Meinung vom Therapeuten (ja). Ich kann immer noch auf das Gymnasium wieder wechseln, aber erstmal, dass ich eine Stabilität (hm) mit mir selber habe (ja). Ähm ((räuspern)) (.) Öl. Ja, leider wurde ich dann halt dort sehr

stark gemobbt (okay). Aber halt nicht so mobben von wegen, irgendwie beleidigen oder (hm) Tasche in die Mülltonne tun oder sowas (ja), sondern halt Treppe runterschubsen, irgendwie Zigarettensammel auf einem ausquetschen oder sowas und dann sowas sagen wie 'Aber, wenn du das weitererzählst, dann töten wir deine Familie' ((unruhig lachend)), oder sowas, ne. Ähm, (.), weswegen ich dann nicht mehr in die Schule gegangen bin ((unruhig lachend)) (ja), ähm, ja. Und, ab dann war ich quasi krankgeschrieben (okay). Ich war wegen Suizidgefahr quasi wurde ich krankgeschrieben (ja), von meinem Hausarzt (ja) und dann hatte ich halt ((räuspernd)) immer auf Klinikplätze gewartet (okay, ja). Dabei bin ich halt dann auch in/ natürlich davor, die Sozialphobie ist dadurch natürlich eher vertieft worden ((unruhig lachend))/ . #00:06:21-0#

23 I: Ja, natürlich ((einfühlsam)). #00:06:22-0#

24 B3: Ähm ((räuspernd)), meine Lehrerin war zwar relativ bemüht, um jetzt auch nochmal ein bisschen die Schule einzugehen, ne (ja)/ die Lehrerin war zwar relativ bemüht. Da ging es dann auch drum, mir was anzutun, ne, aber ich musste dann einfach so im Nachhinein feststellen, die Schule war damit halt sehr überfordert. Ähm, es gab (hm)/ es war ein riesiges Schulgelände (hm). Es gab einen Innenbereich, Pausenbereich und einen Außenpausenbereich und es gab nur eine Aufsicht, quasi (okay). Es ist unmöglich, alles zu überwalten, ne (hm). Ja, (.) ((unruhig lachend)), das war so haupt/ das war das Hauptproblem, das heißt dieses Mobbing konnte man gar nicht kontrollieren (ja), ich hätte quasi die ganze Zeit einen Bodyguard neben mir haben müssen oder sowas. #00:07:00-0#

25 I: ((tiefes Ausatmen)). #00:07:00-5#

26 B3: ((unruhiges Lachen)), ähm, aber das / ich war nicht der Einzelfall (ja). Ich habe in der Klinik auch eine kennengelernt, die ein Jahr/ eine Klasse über mir war (hm). Die hat dieselben Erfahrungen an derselben Schule gemacht (hm). Die hat es auch noch härter getroffen. Die hat es so hart getroffen, dass sie dadurch Krampfanfälle entwickelt hat. Das heißt, wenn man sie von hinten irgendwie so erschreckte und sowas, nur so aus Spaß, hatte sie, wie die Epileptiker haben, in so einen Krampfanfall ((unruhig lachend))/ . #00:07:23-4#

27 I: ((tiefes Ausatmend)). #00:07:23-8#

28 B3: Geht. #00:07:24-3#

29 I: Krass. #00:07:25-1#

30 B3: Ja ((unruhig lachend)). Ähm, (.), das war dann so die Realschule ne ((unruhig lachend)) (ja). Dann halt auf Klinikplätze gewartet und alles (hm). War auch, ich glaube ich, fünf Monate musste ich warten, bis ich dann einen bekommen habe (okay, krass). Ähm, das Problem war natürlich, ich habe mich halt immer mehr in meine Ängste hineinverfrachten (ja), quasi. Ähm, auch wenn ich/ ich habe gar keine Sozialkontakte mehr/ ich habe die alle abgebrochen, auch die Freunde, die ich noch hatte, wollte ich einfach/ ich hatte einfach (.) zu viel Angst quasi (ja). War mir halt auch unangenehm (ja), weil ich halt eine Sozialphobie entwickelt hatte ((unruhig lachend)) (ja). Ähm (.), ja, da bin ich dann halt auch durch dieses monatelange zu Hause rumsitzen, ich hatte dann auch nicht gelernt oder sowas, das heißt ich war/ ja, aus diesem ganzen Schulthema quasi rausgefallen ((räuspernd)) (hm). Ja, wo ich dann quasi als, weil ich dann ja ehe nicht zu tun hatte, habe ich mich dann sehr viel mit Videospielen beschäftigt (okay), einfach nur, damit ich quasi einen Grund hatte, auszustehen, ne (ja). Irgendwie was zu tun, irgendwie was zu machen (hm). Im ersten Moment hat mich das quasi aufgefangen (hm) mit den Videospielen, in dem Sinne, das ich halt, wie gesagt, etwas zu tun hatte (ja). Im Nachhinein war es natürlich schwer, davon



erstmal wieder wegzukommen (hm), aber sonst war es halt erstmal was Positives quasi (hm). Jedenfalls hatte ich natürlich auch eine Schule besucht, aber das war halt eher so ein/ na ja, wenigstens etwas, ne (ja) ((unruhig lachend)). Ähm, das waren vier Stunden/ vier Schulstunden am Tag nur (okay), aber halt, das war halt so ein bisschen, wir haben Hausaufgaben bekommen (ja), es waren sehr kleine Klassen, ich glaube wir waren mal nur drei Leute (okay) ((unruhig lachend)). #00:09:03-6#

31 I: Ja ((lachend)). #00:09:04-7#

32 B3: Genau, (.), ja da war ich vier Monate teilstationär (okay) und zwei Monate vollstationär (ja). (.), ((tiefes Ausatmen)), jetzt muss ich kurz wieder ein bisschen nachdenken (unv.). Ich glaube, danach bin ich wieder auf dieselbe Schule gegangen, auf die Realschule (okay). Ähm (.), ja das Thema soll ja Schule bleiben und nicht Klinik, ähm, die Klinik meinte, ich/ das ist halt immer dieses 'Opfer-Täter', ne (ja). Bin ich daran Schuld, dass die mich gemobbt haben, quasi (hm) und die meinten dann halt, ich war daran Schuld, dass die mich gemobbt haben aber/ also dieses Selbstwertgefühl aufbauen und alles (ja). Und dann wieder schauen, okay und so, 'Du machst das da jetzt', quasi (hm). Aber ich/ da waren viel zu viele Erinnerungen an diesen Ort auch gebunden einfach// #00:09:50-0#

33 I: // ja klar. #00:09:50-0#

34 B3: Dass ich das dann alles, wie ein Review, wie eine Art Trauma halt alles wieder aufkommen, diese ganzen Fortschritte, die ich irgendwo da gemacht habe von der Klinik, waren ruckzuck wieder/ #00:09:58-0#

35 I: Puh ((tief ausatmend)). #00:09:59-1#

36 B3: Zur Nichte gemacht worden, irgendwo (okay). Ja, dann habe ich halt wieder angefangen, mich wieder zu ritzen und alles, ähm (.) (ja), alles Mögliche. Ich wollte mich wieder umbringen. Und dann ging es wieder zum Arzt, wieder krankgeschrieben, so ((unruhig lachend)). Erstmal krankgeschrieben, dann hatten wir geguckt, okay, eine kleine Schule einfach, ne (ja). Und dann hatten wir (.), das war eine, ähm, damals noch Waldorfschule ((unruhig lachend)), das/ das ist eine Privatschule, ähm, \*-Schule \* heißt die (okay). (.), ähm, (.) ja, dort bin ich dann halt, ich weiß leider nicht mehr unbedingt die Zeitabschnitte, ich glaube, das war so (.), ich glaube, ich bin da in die siebte Klasse gekommen (hm) ((räuspernd)). Ähm, weil ich halt, ja, nicht so viel Schulstoff dann mitbekommen hatte (ja), auch. In dieser Klasse war ich, ich glaube zwei Jahre tatsächlich (okay). Da ging es sehr lange ziemlich gut (ja), ähm, war alles okay, ja. Es war der Vorteil, dass es eine kleine Klasse war, ne (ja). Ähm, ja, alles gut. Aber das Problem war halt, na ja, die Sozialphobie war halt trotzdem immer noch irgendwie da (hm), vor allen Dingen auch dieses Trauma von meinem Vater (hm), hat auch noch immer so im Hintergrund/ #00:11:08-2#

37 I: Ja, auf jeden Fall. #00:11:09-5#

38 B3: War immer präsent (hm). Ja, und so/ so ganz ((zögernd lachend)) gesund war ich quasi nicht. Ich habe mich dann halt auch einfach zusammengerissen, weil ich auch einfach nicht mehr in diese Klinik wollte. Ich habe denen auch am Ende, wenn ich ehrlich bin ((zögernd lachend)) vorgespielt, dass ich gesund bin (okay), dass ich mich gut fühle (ja), dass es/ dass ich das einfach mache, weil ich da einfach raus wollte. Ich war da auch/ also, ich bin in die Klinik gekommen, da bin ich gerade zwölf geworden. #00:11:30-0#

39 I: Okay. #00:11:30-7#

40 B3: Ähm, (unv.) (ja), gerade zwölf geworden, dann war ich da halt ein halbes Jahr bis zwölf

ein halb, ne (ja), also es war schon/ also ich war noch sehr jung generell ((zögernd lachend)). #00:11:39-8#

41 I: Krass. #00:11:40-4#

42 B3: Ähm ((räuspern)) (5), ja, dann war ich auf dieser Walddorfschule \*, alles gut, aber (..), irgendwie ging es halt dann doch nicht weiter. Ich hatte noch immer regelmäßig Albträume (hm), ich hatte regelmäßig Panikattacken (hm) (..). Ähm, es war halt klar, dass ich nochmal irgendwie in eine Art Klinik muss, einfach (ja), um das alles aufzuarbeiten, ne (ja) ((zögerndes Lachen)). Ähm (..), ja, das taten wird dann auch, wir haben uns dann einfach angemeldet, ich bin dann noch zur Schule gegangen (hm), auch in der Zeit, wo wir gewartet haben (hm), gegen Ende dann allerdings nicht mehr ((zögernd lachend)) (okay). Ähm, einfach, weil ich dann doch wieder angefangen habe/ ja, ich war halt immer noch ein relativ leichtes Opfer. Ich war immer sehr klein, ich war der Jüngste meistens in der Klasse (hm) ((zögerndes Lachen)), auch so nicht unbedingt der Stärkste, ne (hm). Ähm (..), weswegen es halt wieder angefangen wurde, auch wenn es dieses Mal nur leichtes Mobbing quasi war, womit jeder mal konfrontiert wurde (hm). Einfach nur diese unglaubliche Angst, dass das wieder so ausartet (ja), wie es vorher war (hm), habe ich da halt quasi, also im Nachhinein finde ich das selber ein bisschen doof, was ich da gemacht habe, aber gut, ich war halt in einem ((zögernd lachend)). #00:12:47-0#

43 I: Nein, das/ #00:12:47-6#

44 B3: ((Zögerndes Lachen)), ich war halt auch immer noch jung, das muss man halt, ne/ (ja). Aber jedenfalls, dann wieder/ ne komm, es geht ja um Schule, auch wenn ich eigentlich sonst immer/ also Grundschule, wie gesagt, war halt alles super. Ich bin sehr gerne zur Schule gegangen, meine Noten/ was heißt sehr gerne, manchmal war halt dieses übliche, hach ((tief einatmend)), ja, ja, ne ((zögernd lachend)). #00:13:03-8#

45 I: Ja ((lachend)). #00:13:04-9#

46 B3: Meine Noten waren nie schlecht (ja), ich hatte keine Probleme. Ich war sozialisiert in der Grundschule (ja), aber es hat dann halt angefangen mit dem Mobbing vor allen Dingen. Es hat sich dann alles aufeinander quasi aufgebaut (ja), durch Gymnasium, Stress und dann war wegen dem Mobbing auf der Realschule dann das und das und das und das (ja) ((tiefes Einatmen und Räuspern)). Ja, dann bin ich wieder in dieselbe Klinik gekommen, wie ich das auch mit zwölf war (ja), aber die hatten/ da hatte ich durchaus festgestellt, dass die einfach komplett an mir vorbei therapiert hatten quasi. #00:13:32-0#

47 I: Okay, ja. #00:13:33-3#

48 B3: Die hatten quasi gedacht, meine Mutter überträgt Ängste auf mich, quasi (ja), also, dass ich eigentlich gar keine Angst habe, dass die mich wieder mobben oder sowas, sondern, dass meine Mutter mir irgendwas/ #00:13:42-3#

49 I: Okay. #00:13:43-2#

50 B3: Ganz ruhig, also da muss ich im Nachhinein/ also ich war danach auch nochmal in einer anderen Klinik (ja), die meinten auch, das war absolutes therapeutisches Versagen, quasi. #00:13:50-7#

51 I: Ja, krass. #00:13:51-5#

52 B3: Ähm, weswegen ich dann sagte 'okay, bevor'/ ich war da einen Monat, ich glaube einein-

halb Monate war ich da und dann meinte ich, 'ne komm, ich versuche das einfach so weiter', ne (hm). Ich wollte Hilfe, aber ich habe keine Hilfe bekommen, weshalb eigentlich alles nur noch mehr Probleme ((zögerndes Lachen)) bereitet. Dann bin ich wieder auf die Schule gegangen, ähm, auf die freie Schule \*, ne (ja), nach eineinhalb Monaten. Ja und dann dachte ich, ja okay, ich ziehe das jetzt einfach irgendwie durch (ja). Irgendwie den Kopf abschalten, aber es ging nicht quasi ((zögernd lachend)). Die Albträume waren immer noch präsent, Krampfanfälle, Panikattacken waren immer noch präsent Man hat natürlich auch noch Schulstress dazu (hm). Ähm, meine Noten waren zwar immer noch nicht schlecht (hm), aber hätten durchaus besser sein können, aber das war einfach/. Ja, ich war vor allen Dingen immer noch nicht/ immer noch ziemlich depressiv. Eigentlich (.) war ich, habe ich mich nur nicht umgebracht, weil ich meine Mutter nicht traurig machen wollte. So der einzige Grund, warum ich sie nicht alleine sehen wollte (hm). Weil ich hatte für mich persönlich keinen Grund, so noch zu leben, außer das, ja, dass sie jetzt traurig sein würde (hm). (.), ja (.), so war das ((zögernd lachen)). #00:14:58-0#

53 I: Oh, da hast du Recht/ #00:14:59-2#

54 B3: Ich glaube, jetzt bin ich ungefähr vierzehn wahrscheinlich (ja), ich weiß gar nicht mehr, diese Zeit habe ich so ein bisschen/ diese Zeit habe ich so ein bisschen ((zögernd lachend)) ausgestöpselt irgendwie. Da war nichts Schlimmes, da war nur eigentlich wieder/ ja, Perspektivlosigkeit quasi (hm). Ähm, meine Mutter war dann natürlich auch sehr überfordert irgendwann (ja), das Kind so zu sehen (hm). Es will sich umbringen und alles, obwohl ich halt so lange doch ein sehr lebensfreudiges Kind war (hm), ja. Aber das hat sie auch immer erzählt, das war sehr anstrengend. Für sie natürlich dann auch (.), weil sie völlig überfordert war, ne. #00:15:35-0#

55 I: Natürlich, ja. #00:15:36-2#

56 B3: ((zögerndes Lachen)), ähm (.), ja. Ich muss kurz meine Gedanken orientieren, wie, wie/ #00:15:43-1#

57 I: Nimm dir Zeit. #00:15:44-0#

58 B3: ((Zögernd Lachend)), ähm (4), ja genau, genau, genau, genau. Dann kam ich, ähm, ich glaube, da habe ich wieder (unv.), oder ich war wieder krankgeschrieben einfach ((zögernd lachen)), bevor ich mich/ also, das war immer so, bevor ich mich umbringe, oder sowas, dann doch/ oder bevor ich einfach daran zusammenbreche und das am Ende dann noch schlimmer wird (hm), dass ich dann einfach zu Hause bleibe. Ich habe dann auch angefangen, zu Hause für mich einfach zu lernen (hm), ähm, dass ich halt nicht komplett zurückfalle (ja). Weil so gesehen, so rein offiziell, bin ich auch jetzt noch/ ich habe keinen Schulabschluss (hm), ähm, wäre ich quasi achte Klasse. Ich müsste an sich jetzt irgendwie/ ich habe halt hier die Möglichkeit, warum ich auch hier die Ausbildung quasi mache, aber ich greife, glaube ich, gerade ein bisschen zu viel vorweg, es tut mir leid. #00:16:29-7#

59 I: ALLES GUT, wirklich, alles gut. #00:16:32-3#

60 B3: Okay ((lachend)), dass ich hier quasi die Möglichkeit habe einfach, obwohl ich jetzt aktuell keinen Schulabschluss habe (hm),/ ich habe hier quasi, auch, wenn ich hier jetzt nur ein Jahr länger mache, als wenn ich jetzt in die Realschule gehen würde (hm) und dort versuchen würde, jetzt so meinen Realschulabschluss zu machen (hm), würde ich in zweieinhalb Jahren den Realschulabschluss haben, aber nur den Realschulabschluss. Hier könnte ich die Prüfung, also eine Ausbildung haben (hm) UND den Realschulabschluss.

#00:16:56-0#

61 I: Das ist doch super. #00:16:57-0#

62 B3: Deswegen, ähm, also/ also Frau \* und meine Lehrer meinten auch und mein Meister auch, dass ich auch verkürzt werden kann (hm) und alles. Aber ich glaube, jetzt habe ich zu viel vorweggegriffen, Entschuldigung. #00:17:07-0#

63 I: Alles gut, alles gut, wirklich. #00:17:09-7#

64 B3: ((Lachen)). Zurück zu, ja genau, dann, ähm, war ich in einer Reha/ Rehabilitation (hm). Das Jugendamt hat währenddessen auch schon ein paar Pläne gemacht, wie kann man wieder/ wie kann man mich wieder integrieren, quasi (ja). Ähm, und dann bin ich auf eine Förderschule gegangen (ja), mit einer Integrationskraft. Erstmal nur in einem Raum, komplett alleine (okay). Einfach um wieder, ja, ein soziales Umfeld quasi, um einfach überhaupt wieder rauszugehen. Also es gab bestimmt mal Zeiten, wo ich zwei Monate mal am Stück keinen Schritt vor die Haustür gesetzt habe ((zögernd lachend)), ähm, halt einfach ein bisschen rehabilitieren (hm). Aber ich war, ist halt eine Förderschule, ne (hm), ist halt auch ganz lustig vom Gymnasium auf eine Förderschule in weniger als fünf Jahren ((zögernd lachend)). Es kommt, wie es kommt, ne (eben). Ähm, aber das war halt auch etwas, wo ich dann auch, ich glaube, das hat sich so ein halbes Jahr gehalten (okay), wo ich dann auch wieder auf einen Klinikplatz gewartet habe, aber dieses Mal auf eine andere Klinik (ja). Eine Klinik, die nicht im Kreis ist (ja), das war die Klinik \*\* ((räuspern)). Ähm, und da bin ich dann auch wirklich zu einer Psychologin gegangen, einer Tiefenpsychologin, ja, und die meinte, ich habe eigentlich sozusagen einmal in so eine verrückte Kiste gegriffen (hm), und alles so ein bisschen rausgezogen (okay) ((zögernd lachend)). Ich hatte eine Sozialphobie, ich hatte ein Trauma von meinem Vater, ich hatte dadurch auch ein bisschen autistische Züge wohl entwickelt gehabt (hm), ähm, ja, alles Mögliche quasi, Angstzustände, Schizophrenie teilweise (hm), ich war auch lange auf Psychopharmaka eingestellt (okay). Ähm, (.), ja ((zögernd lachend)), es war quasi dann so dieses Förderschule mit Integrationskraft und sowas, das war einfach nur so ein bisschen, sozusagen quasi auf die Klinik vorbereiten, weil ich war jetzt kein, ähm/ da kann ich nicht als Notfall/ da konnte ich nicht als Notfall aufgenommen werden (ja), weil ich nicht im selben Kreis war.  
#00:19:00-0#

65 I: Okay. #00:19:00-8#

66 B3: Das/ das erste Mal, als wir da angerufen hatten und nach einem Platz gefragt hatten, meinten die 'ja, Sie müssen sofort kommen', aber da hatte sich dann herausgestellt, weil ich im \*-Kreis bin und die im \*\*-Kreis, kann ich halt nicht als Notfall dort aufgenommen werden (okay), weswegen ich halt noch warten musste, genau. (.), und, ja, war halt auch Schulthema und die Schule da, ja. Die Lehrerin war auch wieder ziemlich bemüht, eigentlich generell. Ähm, (.), aber (.), das Problem war halt, ich war natürlich auch irgendwo doch/ fühlte ich mich sehr unterfordert. Das war sehr langweilig und fühlte sich eher so an 'ja, ich mache das jetzt, damit das Jugendamt glücklich ist' (ja), damit ich da keine Probleme oder so habe, oder meine Mutter keine Probleme bekommt. Ähm, einfach nur, ja, machen quasi (.). Ja, dann kam ich in die Klinik, ne (hm). Dort war ich ganze sieben Monate vollstationär ((zögernd lachend)) (okay). War auch wieder eine Schule, auch wieder ähnliches Prinzip (ja), ich glaube, da waren es fünf Stunden am Tag (ja). Ähm ((räuspern)), da war auch alles gut. Die Lehrer waren da auch vor allen Dingen, ähm, sehr darauf fokussiert, wirklich nur/ sie waren sehr in einem engen Austausch mit der Klinik

quasi (hm). Ähm, die Lehrer waren (.) / eigentlich hatte ich ja fokussiert, dass die uns wirklich wieder reinbringen, dass Lernen etwas Positives ist und die negativen Erinnerungen, die ich ja mit Schule in der Vergangenheit ja irgendwie gemacht hab, auszutauschen (hm). Das/ eine Begeisterung für das Lernen so entfachen quasi (hm), Begeisterung für Wissen zu bekommen (ja). Ähm und so halt auch irgendwie Depressionen zu bekämpfen, einfach nur dadurch, dass sie halt zeigen 'Hey, das Leben hat so viel zu bieten, du kannst so viel machen, du kannst so viel lernen' (hm), ähm, was sehr positiv ist. Und ich habe das Gefühl so, das müsste man einfach auch viel mehr an Regelschulen machen (ja), den Schülern wirklich vermitteln 'Hey, das Leben hat so viel zu bieten, ihr könnt so viel machen, ihr könnt so viel lernen' (hm) und auch, wenn Mathe da manchmal doof ist oder sowas, versucht hast das Beste daraus zu machen (ja). Das ist alles/ ja ((zögernd lachend)). Ähm, ja und in der Klinik dann ganz viel/ ganz viel Sozialkompetenz ne, ja (hm), man musste sich auch immer ein Zimmer teilen und alles. #00:21:05-9#

67 I: Okay. #00:21:06-7#

68 B3: Komplette/ komplettes Programm (ja). Ich wurde dann auch auf Psychopharmaka eingestellt und alles (ja), um meine Paranoia-Pschose in den Griff zu bekommen (hm) ((zögernd lachend)). Ja und dann war alles super, quasi ((zögernd lachend)), also im Endeffekt (ja). Ähm, ich habe dann sehr lange zwar aufs Jugendamt gewartet, bis die eine Einrichtung finden, also ich bin auch nicht in B. hier. #00:21:26-0#

69 I: Okay. #00:21:26-6#

70 B3: Ähm, ich bin in dem \*-Haus, so heißt das. Das ist in \* so eine kleine, na ja, Siedlung, Wohngruppen quasi (ja), mehr oder weniger betreutes Wohnen. Es gibt verschiedene Intensitätsstufen, aber ich bin eher eine leichtere Intensitätsstufe (hm). Es geht einfach nur darum, dass man mich quasi auffängt, wenn ich wieder in irgendein Loch verfalle. Also ich bin jetzt sehr lange, sehr stabil quasi. #00:21:48-1#

71 I: Ja, das ist doch super. #00:21:49-2#

72 B3: Also einfach nur als Rückversicherung quasi ((zögernd lachend)) (ja), dass man da ein Auge auf mich hat (ja). Das heißt, wenn irgendwelche/ wenn diese Psychosen oder irgendwie sowas, hat mir meine Psychologin erklärt, die werden ausgelöst durch Stress, quasi. Das Trauma wird ausgelöst durch Stress, weil man natürlich, wenn man misshandelt wurde (unv.) sehr viel Stress erfährt (hm), ja. Ja, Psychologie halt, da kommt das alles wieder hoch ((zögernd lachend)). Ähm, weswegen dann im Nachhinein, hatte ich auch von der Gymnasiumzeit erklärt (hm) und da ich halt noch so belastet war, von dem Trauma von meinem Vater (hm) und ich im Gymnasium so gestresst war (hm), wegen dem Perfektionismus, ist das dann quasi hochgekommen, mit dem Trauma meines Vaters ((zögernd lachend)), wegen diesem Stress (okay), das hat dann quasi diese ganzen Kettenreaktion ausgelöst. #00:22:31-3#

73 I: Ja ((mitfühlend)). #00:22:31-8#

74 B3: Ja ((zögernd lachend)), also im Endeffekt ist es quasi alles irgendwo zurückzuführen auf, ja, auf die Misshandlung von meinem Vater (hm) ((zögernd lachend)) (hm). Ähm, (.), ja, genau. Wie bin ich hier hingekommen. Da war ich in diesem/ in dem \*-Haus (hm), habe da mit verschiedenen Betrieben, die ich mir aussuchen kann/ es gibt Tischler, Küche, also Koch (hm), Hauswirtschaft und Gärtner (ja) ((zögernd lachend)) (..). Genau und ich habe mich dann gleich (.) / also ich hätte auch die Möglichkeit gehabt, in eine Regelschule zu gehen (ja), aber ich habe mich dann so entschieden, die Gärtnerausbildung zu machen,

- auch eine Vollausbildung natürlich/ #00:23:07-0#
- 75 I: Klasse, super. #00:23:08-4#
- 76 B3: Ja und da bin ich hier hingekommen. Dann war vorher die Frage, ob nach H. oder hier hin (ja) und dann meinte mein Arzt, ja ne, hier ist es schon ein bisschen individueller auch, die (unv.), das ist ein bisschen persönlicher alles (ja). Ja, jetzt bin ich hier quasi ((zögernd lachend)). #00:23:22-0#
- 77 I: Ganz toll (...). Oh man, ich weiß gerade gar nicht, was ich sagen soll. #00:23:28-0#
- 78 B3: ((zögerndes Lachen)). #00:23:28-6#
- 79 I: Du hast schon (..) einen krassen Lebenslauf. Aber jetzt bist du hier und du bist so, Mensch, stabil und/ #00:23:39-1#
- 80 B3: Ja, dankeschön ((zögernd lachend)). #00:23:40-3#
- 81 I: Wirklich, und auch so reflektiert mit diesen ganzen krassen Sachen. #00:23:44-9#
- 82 B3: Ach, dankeschön, ja. #00:23:45-7#
- 83 I: Ganz, ganz klasse. #00:23:47-6#
- 84 B3: Das hat viel selber mit an sich arbeiten/ aber ich bin da auch, im Endeffekt bin ich da gar nicht mehr so traurig drüber. Weil ich einfach doch so viele Erfahrungen einfach gelernt habe und jetzt, das Leben doch irgendwo auch viel mehr wertschätzen kann (ja), als wie, wenn ich / ja. #00:24:00-1#
- 85 I: Ich glaube auch, durch diese ganzen Erfahrungen, die du gemacht hast. #00:24:03-6#
- 86 B3: Richtig, man sieht viel mehr das Positive, auch wenn es irgendwie nur der Sonnenaufgang oder sowas ist (hm). Das ist ein bisschen kitschig, ne. #00:24:10-0#
- 87 I: Nein, du, man soll die kleinen Dinge im Leben wertschätzen// #00:24:14-3#
- 88 B3: // Richtig ((zögernd lachend)). #00:24:15-2#
- 89 I: Ja, ich weiß gerade gar nicht ((zögernd lachend und tief ausatmend))/ #00:24:21-0#
- 90 B3: Ja, also das ist auch noch ein bisschen abgespeckt, also ich könnte auch (ja) ewig lange über die Klinikzeit und sowas erzählen (ja), aber, ähm/. #00:24:27-0#
- 91 I: Obwohl ich da vielleicht gleich zu der Schule vor allem noch // #00:24:29-2#
- 92 B3: // natürlich// #00:24:30-3#
- 93 I: ein paar Sachen fragen würde. #00:24:30-7#
- 94 B3: Natürlich. #00:24:31-2#
- 95 I: Ja. Oh, ich weiß gerade einfach gar nicht, was ich sagen soll, das ist wirklich/ #00:24:35-9#
- 96 B3: ((Zögerndes Lachen)), alles gut. #00:24:37-0#
- 97 I: Krass, was du erlebt hast. Aber auch, wie du jetzt hier bist, das ist super toll. Du kannst ganz, ganz, ganz stolz auf dich sein. #00:24:44-5#
- 98 B3: Dankeschön. #00:24:45-0#
- 99 I: Wirklich. Oh man. Also, erstmal, ich fange glaube ich trotzdem erstmal einmal bei der

- Grundschule an. Da meinstest du, da war erstmal alles so ganz normal (ja). War es auch bis zum Schulwechsel dann zum Gymnasium oder war es zwischenzeitlich da auch schon mal, dass es irgendwie ein bisschen/ #00:25:01-1#
- 100 B3: Ne, da wirklich, tatsächlich, was ich auch so interessant finde, absolut keine Probleme. Also (okay), ich kam super gut mit meiner Klasse klar (ja), ich hatte sehr viele Freunde (ja), die Lehrerin war (.) / mit der habe ich mich sehr gut verstanden (ja). Es war wirklich alles ((zögernd lachend)) absolut problemfrei quasi. #00:25:18-6#
- 101 I: Okay und dann, ja, dann hättest du ja wahrscheinlich sonst auch keine Gymnasialempfehlung bekommen, ne. #00:25:24-0#
- 102 B3: Richtig, richtig. #00:25:24-8#
- 103 I: Ja, okay und dann ging es los damit/ #00:25:27-6#
- 104 B3: Dann ging es los, ja, erstmal mit dem Stress quasi. Vor allen Dingen halt, weil viel Stress erstmal durch das neue Umfeld, ne. Ich war trotzdem dann doch irgendwie noch angeschlagen, wegen meinem Vater quasi (hm), sozial. War ja auch bevor ich aufs Gymnasium kam schon bei der Verhaltenstherapie (ja), einfach nur quasi als Vorsorge quasi (ja). Ähm, (.) / #00:25:50-0#
- 105 I: Darf ich eine ganz persönliche Frage stellen? #00:25:52-0#
- 106 B3: Ja. #00:25:52-6#
- 107 I: Wie alt warst du da, als das mit deinem Vater war ((sehr leise))? #00:25:54-8#
- 108 B3: Ähm, Null bis dreieinhalb ((zögernd lachend)). #00:25:57-0#
- 109 I: Ach, krass, also wirklich// #00:25:58-1#
- 110 B3: // Ja, ja, das war ganz frühe Kindheit. #00:25:59-9#
- 111 I: Puh ((tief ausatmend)). #00:26:00-5#
- 112 B3: Deswegen habe ich da auch nicht sehr viele Erinnerungen dran (ja), aber halt trotzdem die, ähm, so wurde es mir erklärt, gerade diese frühe Kindheitsphase hat halt den meisten Einfluss auf unsere (hm) / unser späteres ((zögernd lachend)) Persönlichkeit und Sein (hm), quasi, wenn man da schon so viel Stress erlebt. Meine Mutter wurde halt auch, ähm, misshandelt von meinem Vater. #00:26:20-0#
- 113 I: Puh, scheiße ((leise flüsternd)). #00:26:20-8#
- 114 B3: Und das bekommt man als Kind natürlich dann halt mit, irgendwo doch. So zwei, drei Erinnerungen (hm) habe ich auch (hm) (unv.) (ja). Ähm, was natürlich schon auch irgendwo unglücklich ist// #00:26:28-0#
- 115 I: // Oh man ((tief ausatmend))// #00:26:28-7#
- 116 B3: Was natürlich auch etwas unglücklich ist, wenn man mit drei schon klare, bildliche Erinnerungen hat. #00:26:31-6#
- 117 I: Das ist unglaublich ((leise flüsternd)). #00:26:32-5#
- 118 B3: ((Zögerndes Lachen)), aber ja. #00:26:35-0#
- 119 I: Unglaublich, also ((tief ein- und ausatmend)), da fehlen mir gerade wirklich die Worte. #00:26:38-4#



- 120 B3: Alles gut. #00:26:39-0#
- 121 I: Puh (.), krass. #00:26:41-6#
- 122 B3: Ja, ähm/. #00:26:43-3#
- 123 I: Okay, auf jeden Fall, dann ging es dann weiter. #00:26:45-5#
- 124 B3: Genau. #00:26:46-1#
- 125 I: Gymnasium. #00:26:47-1#
- 126 B3: Mit Gymnasium und dann halt, meine Mutter wollte, dass ich die Schule wechsele.  
#00:26:49-9#
- 127 I: Ja, also erstmal warst du da sehr/ also du hast dich selbst gestresst durch den ganzen Anspruch (richtig) und wolltest wahrscheinlich selbst/ #00:26:56-3#
- 128 B3: Und ich hatte halt irgendwie, also (4), ja ((zögernd lachend)), ähm, wie gesagt, ich hatte dann auch irgendwie gar keine Sozialkontakte mehr gehabt, auf einmal (hm). Ähm/  
#00:27:06-4#
- 129 I: Weil du dich da so reingesteigert hast oder? #00:27:09-1#
- 130 B3: Es war wahrscheinlich eine Mischung aus vielem (ja). Vor allen Dingen ich war auch immer noch, wie gesagt/ ich bin sehr früh, ich bin gerade quasi sechs geworden und wurde eingeschult (ja) und ich war da halt sehr, sehr jung (hm), auch immer der Jüngste in meiner Klasse (hm). Und weil ich immer halt noch, auf einmal, ganz merkwürdig, ne, ähm (.), weil ich dann halt über irgendwelche/ irgendwelche Cartoons oder sowas unterhält und dann kommen die schon mit ganz anderen Sachen an, mit Markenklamotten oder sowas und ich denke mir 'Ich will doch nur mit meinen Hotwheels' oder so ((lachend)) spielen.  
#00:27:37-8#
- 131 I: ((Lachen)). #00:27:38-9#
- 132 B3: Und da konnte ich mich ja gar nicht integrieren/ gar nicht integrieren so richtig (ja) und ich glaube, das war so ein ganz großes Problem (okay), weil da waren halt welche, die waren eineinhalb, zwei Jahre älter als ich. #00:27:47-9#
- 133 I: Ja, die hatten dann ganz andere Interessen einfach, ne. #00:27:49-5#
- 134 B3: Ja, ganz andere Interessen. Und dann auf einmal meine ganzen Freunde weg, irgendwie, ne. Ähm. #00:27:53-4#
- 135 I: Bist du auch alleine dahingewechselt oder waren da auch noch welche// #00:27:56-9#
- 136 B3: // Es waren zwei andere, ähm, die auch auf der Grundschule waren (hm), aber die haben sich dann auch irgendwie relativ schnell irgendwie quasi, was wahrscheinlich auch so ein bisschen war, mit denen habe ich mich auch sehr gut verstanden, weswegen ich auch dann doch diese Schule ausgewählt habe (hm). Und die haben sich dann quasi sehr abgewendet von mir ((zögernd lachend)), wahrscheinlich, weil ich halt dieser komische, kleine Knirps war, ne. #00:28:17-5#
- 137 I: Ach, Mensch. #00:28:19-0#
- 138 B3: Und dann so abgeschoben 'mit dem will ich nichts zu tun haben' (hm) ((zögernd lachend)), das war auch nochmal schwer natürlich, das habe ich ganz verdrängt ((zögernd lachend)) (ja) (.). #00:28:28-5#

139 I: Und dann kam eins/ #00:28:29-0#

140 B3: Es kam dann alles zusammen quasi (ja), ja und ich war da halt auch immer noch in Therapie und wahrscheinlich hat sich das (.) weil das war in der Schulzeit diese Therapie meistens, freitagsmorgens und ähm, haben sich wahrscheinlich auch irgendwelche Sachen rumgesprochen 'Dieser B3, der in die Therapie geht, ganz komischer Typ' (hm), dann erzählt der immer noch von irgendwelchen kindlichen Sachen dazu ((zögernd lachend)) (hm). #00:28:50-0#

141 I: Och, Mensch. Dabei bist du doch so ein toller Typ, wirklich. #00:28:54-7#

142 B3: Dankeschön ((lachend)), ja. Ähm, ja genau und dann war halt Realschule (ja). Und eigentlich war es ein geplanter Neuanfang quasi, aber so im Nachhinein so eine ziemliche Problemschule (hm). Ähm, also auch sehr viele andere, die da zur Schule hingegangen sind oder ja, also man hört nicht viel Gutes über diese Schule (hm). Das kann man ja auch selber daran sehen, an der einen, mit der ich in der Klinik war, ne (hm). Die noch schlimmere Sachen erlebt hat, als ich (hm). Ähm, (..) auf der Schule zumindest, ja (ja). Wie gesagt, das Hauptproblem an der Schule war quasi, das war absolutes/ das Lehrer-Schüler-Verhältnis war (hm), war absolut aus dem Gleichgewicht, quasi. #00:29:41-6#

143 I: Kannst du dazu mehr erzählen? #00:29:42-9#

144 B3: Ja, halt, wie bereits erwähnt, ne. Es gab zwei wirklich große/ also es gab eine große Pausenhalle (hm) und einen großen Pausenhof und es gab eine Aufsicht. Man kann gar nicht, vor allem die Lehrer waren noch nicht mal/ also das heißt, die können ja gar nicht alles überwachen, ne (ja), wenn die gerade so umzingelt sind und dann macht dahinten irgendwer was, das bekommst du nicht mit (hm). Ich meine, ich war ja nicht der einzige, wie gesagt, ne. Leute, die irgendwie die Treppen runtergeschubst werden, in den Busch geschmissen werden oder sowas ((zögernd lachend)). #00:30:09-0#

145 I: Das ist wirklich so krass. Wie war das denn, ähm, haben deine Lehrer das irgendwie mitbekommen oder bist du dann zu deinen Lehrern manchmal hingegangen, oder/ #00:30:15-5#

146 B3: Ja, meine Mutter halt. Ja, meine Mutter hat das natürlich schon irgendwie mitbekommen, dass da irgendetwas nicht in Ordnung ist (hm) und dann hat die Lehrerin halt auch hoch und heilig versprochen, dass die auf mich aufpasst, quasi (hm). Aber das (.) hat nicht geklappt ((zögernd lachend)). #00:30:30-5#

147 I: Okay. Wie war denn generell da dein Verhältnis zu den Lehrern? #00:30:34-1#

148 B3: Ja, eigentlich (.), ja, weiß ich gar nicht mehr so genau. Es war relativ gut. Tatsächlich war es eher so, dass ich mich dann noch irgendwann zu den Lehrern irgendwo, na ja (..), immer aufgehalten habe irgendwo, um Sicherheit zu suchen (ja). Aber irgendwie hatte ich gar nicht so das Gefühl, dass die Sicherheit irgendwie ausstrahlen, die waren eher genervt (okay). Weil ich ja irgendwie ankam auch in der Pause und zu den Lehrern kam und ich fühlte mich immer eher abgeschoben (ja), abgestoßen quasi von denen. Ähm, das fand ich auch sehr unangenehm ((zögernd lachend)). #00:31:08-6#

149 I: Was hättest du dir denn von denen da gewünscht? #00:31:09-9#

150 B3: Was hätte ich mir gewünscht, tja. Also eigentlich, von der ganzen Schule, ich meine, keiner macht gerne Lehrer/ keiner macht gerne Aufsicht, ne (hm). Aber ich finde durchaus, also ich war ja absolut kein Einzelfall (hm), das man definitiv mehr Personal hätte

einsetzen müssen oder vielleicht sogar Kameras installieren müssen oder sowas, ne (hm). Weil, das war, ja, absolut, ja dann konnte das nicht jeder machen, ne (hm). Ähm, die Klassen waren auch sehr groß, also man hätte gar nicht so viele Schüler auf die Schule (hm) zulassen dürfen. Natürlich haben wir Lehrermangel, ganz extrem, das ist halt so.  
#00:31:43-3#

151 I: Ja, aber trotzdem. #00:31:44-3#

152 B3: Das Problem aber, ich meine, wenn das dann so viele Leute dann ihr Leben lang beeinflusst (hm), das ist doch/ kann man das doch trotzdem nicht verantworten. #00:31:53-7#

153 I: Nein, auf gar keinen Fall. #00:31:55-2#

154 B3: Ähm, ja, das ärgert mich auch einfach (...). Ja, das war auch einfach/ vor allem hat die, das war, doch das war das Schlimmste, die Direktorin, hat das absolut abgelehnt quasi. Als ob das gar nicht existiert (okay), auf ihrer Schule doch nicht, so nach dem Motto. Ähm, sie hat absolut gar nicht als Problem wahrgenommen, ähm, (hm), weswegen da natürlich auch gar keine Schritte gegen gemacht wurden (hm). Das heißt, meine Klassenlehrerin hat sich dann persönlich versucht, dieses Problem anzueignen (hm), aber das war halt nicht möglich. Das war auch noch eine sehr jüngere Lehrerin, also die hatte auch noch nicht so viel Berufserfahrung gehabt (ja). Weswegen die da auch natürlich, ja, wahrscheinlich auch überfordert generell war (ja). Ähm, weil auch in meiner Klasse, also ich wurde halt nicht von meiner Klasse gemobbt, sondern von anderen, das war auch relativ wichtig (hm) noch zu erwähnen. Aber halt in meiner Klasse gab es trotzdem auch Leute, die halt gemobbt wurden, ja und das heißt, da hatte sie auch schon Probleme mit (ja) (4). Ja, ich finde, man müsste eigentlich ganz anders an dieses Anti-Mobbing rangehen, wenn ich ehrlich bin (hm). Es bringt nichts zu sagen 'Halt, stopp, ich fühle mich gemobbt' ((lachend)). Da denkt sich jeder so, 'jetzt schlage ich dich erst recht'. #00:33:02-3#

155 I: Ja, ja. #00:33:03-2#

156 B3: Ne, denkt sich doch jeder 'Was bist du denn für ein Knirps' quasi ((lachend)).  
#00:33:06-6#

157 I: ((Lachen)). #00:33:07-0#

158 B3: Ähm, viel stärkere Konsequenzen wirklich, denen nicht zu sagen 'Oh, das ist aber uncool, wenn ihr Leute ärgert', die alten Knacker quasi. Also, man muss da, finde ich, sozialpädagogisch irgendwie ganz anders rangehen, schon in ganz früher/ Kindergarten und Grundschule, wirklich, das Problem an der Wurzel quasi packen (ja). Nicht erst, wenn es zu spät ist. Eigentlich soll es gar nicht dazu kommen mit 'Halt stopp, ich fühle mich gemobbt' (ja) quasi, ne. Ähm, natürlich, wenn es so viele Leute gibt, die auf einer Schule irgendwelche/ irgendwelche Probleme haben, also irgendwie gewalttätig sind oder sowas, dann kann das natürlich kein Lehrpersonal wirklich ausgleichen, ne. #00:33:50-0#

159 I: Ne, das ist/ #00:33:51-6#

160 B3: Deswegen finde ich man müsste da definitiv irgendwelche/ ich meine, ich bin nur ein Laie, ich habe davon keine Konzept ((zögernd lachend))/, keine Konzeptidee, so ist es nicht. #00:34:02-7#

161 I: Aber gerade als Betroffener kann man da glaube ich nochmal ganz anders/ #00:34:05-6#

162 B3: Ja, also/ #00:34:06-2#

163 I: Drüber sprechen, was man in der Situation gewollt hätte, damit es einem besser gegangen

wäre. #00:34:12-0#

164 B3: Ja, wie wäre es mir denn besser gegangen, also (6), ja, wie kann ich das in Worte fassen. Moment, Entschuldigung ((zögernd lachend)). #00:34:21-9#

165 I: Nimm dir Zeit, wirklich. #00:34:24-8#

166 B3: Ähm (6), ich meine, ich war auch irgendwo selbst daran schuld, dass ich/ ich war das perfekte Opfer irgendwo quasi, ne. Ich war da neu in der Schule, ich war der Jüngste quasi in der Klasse, ich war klein immer (hm), ne (unv.). Deswegen sehe ich auch, dass ich irgendwo das perfekte Opfer war. Aber ich finde, ja, man müsste eigentlich den Leuten viel mehr dieses Gemeinschaftsgefühl entwickeln, ne. Wir sind eine Schule, wir sind/ vielleicht ein bisschen kontroverser, ich finde zum Beispiel sowas, wie Schuluniform eigentlich gar keine so schlechte Idee (ja), weil im Endeffekt, Leute werden gemobbt, weil sie irgendwelche Markenklamotten nicht tragen, obwohl die Kinder ja gar keinen Einfluss darauf haben, was für Klamotten sie tragen. Das ist von den Eltern (ja). Ich verdiene kein/ ich habe lange Zeit/ keiner verdient in der Schule eigentlich einen Cent dafür, was er trägt (ja). Und dadurch werden Leute gemobbt, vielleicht worauf sie gar keinen Einfluss haben. Ähm, und das fände ich einfach auch etwas sehr Großes, wenn alle irgendwie (unv.), dass die das gleiche Aussehen quasi haben. Dann gibt es schon mal nicht dieses Arme und Reiche, sondern es ist dann viel mehr dieses Gemeinschaftsgefühl, alle sind irgendwie verbundener (hm). Ähm (.), auch wenn ich jetzt nicht irgendwie für meine Klamotten gemobbt wurde, aber es gibt durchaus welche// #00:35:41-6#

167 I: // Ja, ja// #00:35:41-6#

168 B3: // die, da gemobbt werden (ja), in der Hinsicht. Ähm, ja, man müsste viel mehr ein Gemeinschaftsgefühl stärken, auch ganz früh in der Klasse, was hier an dieser Schule auch sehr gelungen war, finde ich// #00:35:53-7#

169 I: // Okay, ja. Kannst du dazu mehr erzählen, wie es dann hier ist? #00:35:57-1#

170 B3: Also erstmal hatten wir die ersten zwei, drei Tage hatten wir eigentlich nur uns quasi kennengelernt (ja). Also, warum sind wir hier, was ist so/ ein bisschen was erzählt halt von dir (hm). Ähm, irgendwelche Gemeinschafts- und Gruppenprojekte direkt, ne, dass man/ also unsere Klasse, wir sitzen wirklich immer alle zusammen in der Pause. #00:36:16-5#

171 I: Ach, schön. #00:36:17-4#

172 B3: ((Lachen)). #00:36:17-7#

173 I: Cool. #00:36:18-4#

174 B3: Also, komplettes Gemeinschaftsgefühl (ja), also absolut vereint, so (ja). Das heißt auch die, die früher irgendwie gemobbt wurden, fühlen sich sehr wohl, weil/ ja, auch wenn wir zum Beispiel einen haben, der irgendwie schon 27 ist und Biochemikerassistent war (ja) und der jetzt mit irgendwelchen Förderschulhandwerkern zusammen ist (hm), das fühlt sich absolut auf Augenhöhe an. #00:36:40-8#

175 I: Ach, das ist doch klasse. #00:36:41-9#

176 B3: Wir haben gar keine Cliquenbildung, Gruppenbildung so wirklich (ja). Ähm, ja, kleinere, aber jetzt nichts irgendwie/ #00:36:47-9#

177 I: Klar, das kommt dann ja so/ #00:36:49-1#

- 178 B3: Das kommt dann so/ natürlich, man wird sich immer mit irgendwelchen besser verstehen. #00:36:51-8#
- 179 I: Genau. #00:36:52-3#
- 180 B3: Aber ich finde, das ist hier in der Schule sehr gelungen. Ich finde das müsste eigentlich viel stärker aufgebaut werden (ja), dass man wirklich auch einfach so Schulprojekte möglich macht (hm). Ähm (.) und vor allen Dingen, dass man (.) Leute, die mobben, ähm, dass man auf die viel mehr eingeht (hm) quasi, ne. Ähm, es bringt ja nichts, wenn ich immer nur den Gemobbten quasi irgendwie helfe (hm), aber den Mobbern, also den Auslöser nie irgendwie mitnehme, weil (.), ich kann ja, wenn ich die ganze Zeit auf meine Hand geschlagen werde und dann wird die irgendwann wieder geheilt, aber der Hammer wird nicht geschwächt oder sowas ((zögernd lachend)), ne (ja, ja). Ähm, ja, dann bringt es quasi (hm) nichts. Also ich bin kein Pädagoge. #00:37:40-0#
- 181 I: Das ist eine gute Metapher mit dem Hammer finde ich. #00:37:43-2#
- 182 B3: Ja? #00:37:43-7#
- 183 I: Ja, wirklich. #00:37:44-5#
- 184 B3: (.), wie gesagt, Gemeinschaftsgefühl möglichst stärken (hm), ähm, das ist so das Wichtige. Und auch wirklich, wie kann ich, ähm, wenn ich, gemobbt werde, dass man/ es gibt ja auch viel dieses Prinzip von wegen von Petzen oder sowas (hm). Ähm, auch, das war auch genau das, in der Realschule habe ich halt auch, wenn ich dann was gesagt habe 'Derjenige macht gerade das und das', haben Lehrer gesagt 'Du bist ja eine Petze', so ((zögernd lachend)). #00:38:09-2#
- 185 I: Okay (.), krass. #00:38:11-3#
- 186 B3: Ja, ähm, dass man so was halt wirklich sofort sagt (hm). Auch in der Grundschule, wenn da jetzt irgendjemand was macht, geht es sofort da und da hin und dass die Lehrer dann auch wirklich dem Schüler Sicherheit geben, ne (hm). Ich finde, man sollte auch viel mehr mit irgendwelchen/ vielmehr logische Konsequenzen dann für die machen (hm). Der Gemobbte leidet sehr viel, aber der Mobber leidet überhaupt nicht (hm). Der hat keine Konsequenzen so wirklich (ja), dass er Leute mobbt (hm). Ich meine dieses Beleidigen oder sowas, das ist ja nun etwas, okay, also es nicht okay, nein (hm), aber es gibt/ das wird sich immer wieder ergeben, das kann man/ das ist zu utopisch zu denken, man könnte das komplett beheben (ja, ja). Aber wenigstens eine starke psychische Gewalt, dass man diese irgendwie verändert, beziehungsweise, wenn wirklich irgendjemand ein unfreiwilliger Außenseiter ist, quasi (hm). Dass man dann irgendwelche, ähm, von der Schule aus irgendwelchen Gruppen oder sowas machen würde (ja), für Leute, die irgendwie auch Außenseiter sind (hm) und man sich dann irgendwie trifft nach der Schule, oder sowas. Das man da irgendwie dann wenigstens so einen Rückhalt hat. #00:39:15-1#
- 187 I: Ja, dass die sich dann zusammenschließen meinst du, oder? #00:39:18-0#
- 188 B3: Richtig, genau. Weil, wenn dann irgendwie vier Außenseiter zusammenstehen, dann ist es natürlich schwerer, wenn dann drei Leute ankommen (ja, ja). Also wirklich diese, ja, Einheit und Gruppenbildung. #00:39:31-0#
- 189 I: Hm ((bejahend)), aber wahrscheinlich weiß man häufig dann gar nicht, wer auch noch gemobbt wird, so dass man sich zusammenschließen könnte// #00:39:37-3#
- 190 B3: Ja, das müsste man dann/ ja, die Lehrer, die Klassenlehrer bekommen ja einzeln mit,

- wer gemobbt wird, ne #00:39:41-0#
- 191 I: Ja, ja, klar. #00:39:42-0#
- 192 B3: Dann müsste man halt irgendwie sagen 'Hey, das ist nicht mehr (unv.), da gibt es noch andere aus anderen Klassen, wir haben da so eine Gruppe', das könnte man ja irgendwie schulisch veranstalten oder sowas, jeden Mittwochnachmittag oder keine Ahnung ((zögernd lachend)). #00:39:51-9#
- 193 I: Ja, aber dir hätte das gut getan, hätte es so was gegeben? #00:39:54-5#
- 194 B3: Ja, ich glaube, mir hätte das und es hätte auch sehr vielen anderen gut getan (ja). Einfach nur, es ist ja auch irgendwo eine Art Gruppentherapie (ja). Also es gibt viel/ also man denkt sich ja auch 'Ich bin so armselig' (hm). Das Selbstwertgefühl wird dadurch ja auch ganz extrem angegriffen (hm), auch wenn man Leute hat, die im Zweifel dasselbe durchmachen (hm). Dann fühlt man sich nicht alleine, man hat Sozialkontakte und man wird selbstbewusster (hm). Ähm, und ich finde so was sollten definitiv Schulen anbieten für Leute, die ehe gemobbt wurden (hm), ich glaube das wäre zumindest, ob es dann unbedingt so klappt hundertprozentig, kann man natürlich nicht sagen (hm). Aber wenigstens irgendetwas probieren, weil Mobbing ist natürlich ein sehr großes Problem, es wird immer stärker (hm). Wie gesagt, ich bin ja noch in der Zeit aufgewachsen, wo es nicht so mit sozialen Medien noch nicht so zur Sache ging. #00:40:40-3#
- 195 I: Das ist halt heute heutzutage krass, ne// #00:40:43-1#
- 196 B3: Das ist halt heutzutage ganz extrem und ich finde, da muss man wirklich als Schulfach unbedingt 'Medien' oder sowas, 'Umgang mit Medien' (hm). Ähm, weil dadurch das Selbstwertgefühl durchaus so angekratzt wird. Ich glaube, das Problem wird noch viel, viel stärker werden, in den nächsten paar Jahren (hm) und deswegen müsste man so früh wie möglich ((zögernd lachend)) irgendwelche Lösungen, Projekte finden. Und auch, wenn es das, was ich jetzt gerade angeführt habe, nicht ist, man muss aber definitiv wenigstens etwas probieren ((zögernd lachend)) (ja). #00:41:14-3#
- 197 I: Alles ist besser, als gar nichts zu tun, wirklich. Krass. Aber wie war das in deiner Klasse, weil da meinstest du, da war es nicht so krass mit dem Mobbing? #00:41:24-3#
- 198 B3: Ne, das war okay. Das war so, einer wurde sehr stark gemobbt (ja), ich weiß gar nicht mehr wieso das so war ((zögernd lachend)). War einfach so das unglückliche Opfer quasi (hm) ((Schulgong)). Oh, ich muss leider meinen Zug bekommen. #00:41:36-5#
- 199 I: OH NEIN. #00:41:37-4#
- 200 B3: ((Lachen)). #00:41:38-6#
- 201 I: Schade, ich hätte noch so viele Fragen an dich. #00:41:41-5#
- 202 B3: Wir können das gerne fortsetzen, wenn sich das nicht zu sehr langzieht. #00:41:45-0#
- 203 I: Wie lange/ wann fährt dein Zug? #00:41:47-7#
- 204 B3: Okay, wie viel Uhr haben wir jetzt gerade? #00:41:50-5#
- 205 I: Zwanzig nach Zwölf. #00:41:52-1#
- 206 B3: Zwanzig nach Zwölf ((tief ausatmend)) (..), ja, wir können es glaube ich/ ich muss nur gerade mal kurz nebenbei jemanden/ was gucken. #00:42:00-0#
- 207 I: Alles gut, alles gut. #00:42:01-0#

208 B3: Aber ich kann nebenbei erzählen. Frag/ ((Lachen)). #00:42:03-2#

209 I: Okay, sicher? #00:42:04-3#

210 B3: Ja, alles gut, ich muss nur kurz mal gucken, wann die nächst Möglichkeit wäre und alles, also, ob ich dann noch um dieselbe Uhrzeit ankommen würde. #00:42:09-5#

211 I: Sonst guck erstmal ganz in Ruhe und dann/ #00:42:11-0#

212 B3: Vor allem meine Sachen sind noch in der Klasse. #00:42:14-0#

213 I: Wollen wir sonst gerade einmal auf Pause machen? #00:42:16-9#

214 B3: Ja, können wir machen. #00:42:17-4#

215 I: Okay. #00:42:17-4#

216 Unterbrechung von 10 Minuten.

217 I: So, dann geht es jetzt weiter (4). Also, du hast jetzt ja viel zum Mobbing erzählt (hm). Ich muss jetzt auch gerade erstmal wieder selbst reinkommen ((lachend)). Ähm (.), genau und du meinst dann, in eurer Klasse war es dann aber okay, dass da ein anderer gemobbt wurde, aber du gar nicht/ #00:00:19-5#

218 B3: Richtig. #00:00:20-9#

219 I: So sehr. #00:00:21-8#

220 B3: Genau. #00:00:22-6#

221 I: Okay. #00:00:22-9#

222 B3: So in der Klasse, also klassenintern jetzt nicht. Was heißt gemobbt, aber halt schon eher so ausgeschlossen// #00:00:27-8#

223 I: // Ja, eher ausgeschlossen// #00:00:27-8#

224 B3: // ein bisschen (okay). Das war auch immer ein sehr großes Thema, auch, ne ((zögernd lachend)) (ja) mit den Personen so (unv.) nur, dass wir uns nur darüber unterhalten haben, aber irgendwie/ das Ding ist halt, die/ wenn man sowas der Klasse erzählt, ne (hm), die, die mobben, schalten auf Durchzug und die, die gemobbt werden, hören aufmerksam zu (ja), aber ((zögernd lachend))/ (hm). #00:00:51-0#

225 I: Und da war es dann aber trotzdem so, dass du da irgendwie schon sozial isoliert warst in der Klasse oder ging das? #00:00:58-4#

226 B3: Da kann ich mich irgendwie gar nicht mehr so konkret dran erinnern. Ich glaube, ich hatte so einen kleinen Freundeskreis gefunden (hm), aber es ist halt immer so, wenn dann jemand gemobbt wird, da möchte man sich von dem natürlich meistens lieber distanzieren, damit man nicht selber als/ #00:01:09-0#

227 I: Hm ((zuhörend)), ja. #00:01:09-7#

228 B3: (Unv., #00:01:11-5#). Ähm, und ich mache den Leuten auch keinen Vorwurf, ne. Das ist absolut verständlich ne ((zögernd lachend)) (hm). #00:01:17-6#

229 I: Aber du bist jetzt nicht wegen denen in erster Linie nicht mehr zur Schule gegangen, sondern wegen den anderen/ #00:01:21-5#

230 B3: Wegen den anderen, also aus meiner Klasse nicht, sondern auf dem Flur, genau. #00:01:24-4#

- 231 I: Okay. Und die Lehrer haben halt auch nicht wirklich// #00:01:28-8#
- 232 B3: // ne// #00:01:28-8#
- 233 I: // eingegriffen, ne, okay. Ähm, gut, dann kam ja irgendwann die Klinikschule danach. Du warst erst ganz lange Zeit zu Hause. #00:01:37-7#
- 234 B3: Genau. #00:01:38-2#
- 235 I: Okay, ähm, kannst du zur Klinikschule mehr erzählen, das würde mich interessieren. Wie es da so abgelaufen ist, was ihr da gemacht habt. #00:01:44-5#
- 236 B3: Wie ist das abgelaufen, ähm, es war halt immer/ also in der einen Klinik war es wirklich im selben Gebäude quasi, es war direkt nebenan (okay). Einmal runter, dann einmal raus (ja) und wieder hoch ((zögernd lachend)). Ähm (..), ja was haben wir da so gemacht, also es halt einfach nur/ also die meisten, sagen wir es mal so, dass man eigentlich von der Heimatschule, so wird das immer genannt (hm), irgendein Material zugesendet bekommt (hm), das aktuelle Thema. Dann bekommt man Arbeitsblätter von der Schule zugesendet und das bearbeitet man dann halt mit den Lehrern, ja. Manchmal hat man auch so ein paar quasi Klassenthemen, dann wird da auch mal irgendwas zusammen bearbeitet oder sowas, aber hauptsächlich ist es eigentlich, dass man nicht vom Stoff hinterherfällt (okay). Das ist so das Hauptziel (ja) dann auch irgendwo (ja). So ist es zumindest in den Hauptfächern. Also es werden eigentlich nur Hauptfächer bearbeitet auch. #00:02:35-1#
- 237 I: Okay, also Mathe, Deutsch, Englisch auch, oder? #00:02:37-0#
- 238 B3: Englisch auch, ja. #00:02:37-6#
- 239 I: Okay. #00:02:38-0#
- 240 B3: Aber so was, wie Biologie oder so was fällt dann eher in den Hintergrund (hm). Oder man hat, ich glaube/ es war eigentlich immer so, dass man quasi die Hauptfächer und dann ein Problemfach noch, ne (hm). Das man in dem Problemfach vielleicht auch die Möglichkeit hat, ein bisschen nachzuholen, aufzuholen (okay), ja. #00:02:51-5#
- 241 I: Welches war das da bei dir? #00:02:52-9#
- 242 B3: Bei mir? Och, da ging das meiste. Ich war immer sehr desinteressiert tatsächlich an Geschichte ((zögernd lachend)) (okay) und Erdkunde war schrecklich. #00:03:02-0#
- 243 I: ((Lachen)). #00:03:03-0#
- 244 B3: ((Lachen)). #00:03:04-0#
- 245 I: Also hast du da dann so ein bisschen/ #00:03:06-0#
- 246 B3: Ja, man möchte auch sein uncool (unv.) ((zögernd lachend)). #00:03:10-4#
- 247 I: Ja, Mensch ((lachend)) (..). Ähm, (.), genau, und war das dann auch, dass ihr da gleichzeitig, also Therapien da ja nicht, aber gleichzeitig auch über die, also du meinst ja, dass du eine Sozialphobie hattest, dass die sozialen Kompetenzen da auch in der Schule gefördert wurden oder war das dann eher in der Klinik? #00:03:28-9#
- 248 B3: In der Schule eigentlich nicht, ne (okay). Nicht wirklich (hm). Wir haben zwar manchmal irgendwie Gruppenprojekte oder sowas gemacht, aber (.), die hauptsächlich Therapie war in der Klinik (okay). #00:03:41-0#
- 249 I: War dann die Schule einfach so dran angegliedert, oder? #00:03:43-2#



250 B3: Genau, genau. #00:03:44-2#

251 I: Okay. Wie hat dir das da gefallen an der Schule? #00:03:46-5#

252 B3: (.), ja eigentlich/ eigentlich ganz gut tatsächlich (hm). Es war halt immer, ja es war halt sehr entspannt, weil im Vordergrund sollte natürlich die Therapie sein, ne (ja). Man ist damit natürlich auch schon sehr gestresst (hm). Ähm, aber insgesamt, ja, war es halt auch mal eine sehr andere positive/ ähm andere positive Erfahrung, wie Schule oder Lernen (hm) auch sein kann, quasi. #00:04:09-5#

253 I: Was war so positiv daran? #00:04:11-2#

254 B3: Was, ja, es war halt wesentlich, ja/ man kann das natürlich an einer Regelschule nicht anbieten, ne, es war halt viel persönlicher, wegen der kleinen Klassen war es auch eine viel ruhigere Arbeitsatmosphäre (hm). Ähm, vor allen Dingen auch einfach, dass, man hat keinen Druck vor Klassenarbeiten gehabt oder so, das gab es da halt nicht (hm) ((zögernd lachend)). Und sonst war wirklich nur das Lernen im Vordergrund (hm), es gab keine Noten (hm), deshalb wurde einem sehr viel Druck natürlich auch genommen, erstmal. Auch wenn man natürlich auch irgendwo einen Druck braucht, um sich zu motivieren (ja). Das man halt sagt, 'Okay, ich brauche halt gute Noten' (hm). Das ist jetzt nicht so, dass ich jetzt irgendwie im Appell sagen würde 'Hey, ihr solltet doch das ganze Notensystem über den Haufen werfen', so ist es nicht (hm), das ist schon durchaus/ es hat schon durchaus seine Berechtigung ((zögernd lachend)) (hm). Ähm, aber es war in dem Moment einfach/ also, man könnte nicht in so einem System wirklich die volle Schulbildung erhalten (okay), würde ich mal behaupten (hm). Ähm und das ist ganz klar, aber einfach nur um das halt auch zu therapieren, quasi. #00:05:16-3#

255 I: Ja und um einfach drin zu bleiben, während der Therapie. #00:05:18-9#

256 B3: Genau. #00:05:19-4#

257 I: Okay, ähm, was mir gerade noch einfällt zu dem Druck. Also gerade am Gymnasium war das ja glaube ich relativ hoch, kannst du mal erzählen, wodurch der ausgelöst wurde oder kannst du das selbst gar nicht so identifizieren? #00:05:31-9#

258 B3: Das war eigentlich nur so (..) (unv.)/ ich war da einfach so, wenn ich Englischvokabeln gelernt habe, da wollte ich einfach/ zwei Vokabeln wollten nicht in meinen Kopf reingehen (hm) und dann war ich SO wütend auf mich selber, wirklich ((zögernd lachend)). Eigentlich total lächerlich, ne. Aber ich war halt so, ich hatte dadurch/ #00:05:50-1#

259 I: Ich bin genauso ((flüsternd lachend)). #00:05:51-4#

260 B3: ((Lachen)). #00:05:52-7#

261 I: Ich weiß auch nicht, woher es kommt, aber/ #00:05:53-9#

262 B3: Ich meine, das ist, ich will jetzt nicht sagen, dass ich da irgendwie besonders bin, weil ich weiß einen Einzelfall brauche ich ja auch gar nicht/ wollte ich auch gar nicht behaupten (hm). Sondern so im Nachhinein zumindest, was Psychologen erklärt hatten, ja, durch Stresserfahrungen und durch Stresserfahrungen der frühen Kindheit ausgelöst (ja), wieder hoch gebracht, quasi (okay) und durch dieses Zusammenspiel zwischen beidem quasi ist das dann (hm) halt zu so einem Extremstress und extremen Ängsten (hm), plus diese neue Situation, plus das Soziale (hm), also die soziale Situation und alles (hm) und das Umfeld und so weiter (okay). Und, ähm, ja. #00:06:27-0#

263 I: Ja, das war dann ja auf jeden Fall. #00:06:29-0#

- 264 B3: Genau, also, ich meine einfach nur dieses generelle (.) alles unbedingt perfekt haben/ ähm, aber das ging dann ja nicht mehr ((zögernd lachend)) (ja). Und, vielleicht hätte ich es quasi geschafft, also ich denke mal schon, ich habe so einen Leistungstest vom Arbeits/ vom Arbeitsamt (hm) gemacht, ob ich überhaupt die Gärtnerausbildung schaffen würde, weil es hätte ja sein können, ich war so lange nicht in der Schule, dass ich/ dass ich die Werkausbildung machen muss (hm). Aber da ist dann auch rausgekommen, dass ich in allen Bereichen leicht überdurchschnittlich bin, außer beim räumlichen Denken ((zögernd lachend)) (okay), wofür ich auch die Erdkunde Probleme erkläre ((lachend)). #00:07:04-4#
- 265 I: ((Lachen)). #00:07:05-9#
- 266 B3: Also, ich bin im Sprachlichen sehr, sehr hoch. Jedenfalls ((räuspern)) quasi mit Anstrengung hätte ich das quasi auch schaffen können, was mich halt sehr beruhigt hat, weil ich dachte mir immer so 'Ach' und ich war immer auch sehr verzweifelt an mir selbst. #00:07:18-7#
- 267 I: Ja. #00:07:19-5#
- 268 B3: Schaffe ich das überhaupt? Weil, ich bin ja/ auch aktuell habe ich keinen Schulabschluss (hm), muss man ja auch mal so sehen ((zögernd lachend)). #00:07:24-4#
- 269 I: Da bist du aber auf dem besten Weg hin. #00:07:26-7#
- 270 B3: Ja ((lachend)). Das stimmt. Ähm (..), ja. #00:07:31-8#
- 271 I: Okay, ja gut, das kam mir gerade nur irgendwie so in den Sinn und da dachte ich, 'Okay, da musst du nochmal nachfragen'. Gut, dann bist du wieder zur Realschule gegangen, aber das war einfach (.) genauso Käse wie vorher. #00:07:44-0#
- 272 B3: Genau, das war einfach wieder so/ ja (hm). Die meinten halt quasi/ wie gesagt, am Ende habe ich denen auch vorgegaukelt so ein bisschen, dass ich gesund bin (hm) und das es mir auch gut geht, 'Ja ich schaffe das', weil ich einfach raus wollte (ja). Ich war halt, ja. #00:07:55-0#
- 273 I: Warum wolltest du da raus? #00:07:55-8#
- 274 B3: Ich war halt, wie gesagt zwölf (ja). Ich war dann in der Tagesklinik, die Tagesklinik ist auch für Kinder (hm) und da bin ich dann halt auf die Jugendstation gekommen (hm). Es gibt auch eine Kinderstation, aber ich bin auf die Jugendstation gekommen. Also ich war da mit Leuten, eigentlich alle ab 14 quasi zusammen, 14 bis 16, da fühlst du dich unwohl irgendwo ((zögernd lachend)) als kleines/ als Kind noch irgendwo, ne (ja). Und dann war ich da auch immer von meiner Mutter immer getrennt, also man konnte immer nur am Wochenende, Samstag bis Sonntag, Samstagmorgen bis Sonntagabend zu Hause sein und ja, das war halt nicht so schön. Man fühlte sich dann da auch so alleine halt irgendwo (ja). Man musste sich auch ein Zimmer teilen mit jemanden. Wenn sich ein zwölfjähriger mit einem fünfzehnjährigen Drogenabhängigen ein Zimmer teilt, das ist unangenehm ((zögernd lachend)). #00:08:47-6#
- 275 I: Okay, dann bist du auf jeden Fall/ warum bist du denn dann zu der Realschule zurückgegangen und nicht zu einer anderen? #00:08:52-4#
- 276 B3: Weil die Klinik das wollte, quasi. #00:08:53-6#
- 277 I: Okay. #00:08:54-0#
- 278 B3: Weil die halt meinte, so, ja dass das halt/, weil die da halt auch gar nicht so irgendwie,

die hat das Problem quasi halt nicht in der Schule oder an sich gesehen, sondern das Problem halt an mir, wobei das/ das Ding war glaube ich auch irgendwo, ich habe dann in der Klinik eine bekommen, die gerade erst ihr Studium beendet hatte. So im Nachhinein, wenn ich das so richtig quasi reflektiere. Die hatte halt so ein extremes Schubladendenken quasi (okay). Also quasi 'dieses und dieses ist ein Symptom, das MUSS dieses Krankheitsbild sein' quasi(okay). Dann hat sie sich quasi komplett darauf beschränkt, alles darauf therapiert, auf dieses eine Bild (okay). Depressionen zum Beispiel hat sie ganz außen vorgelassen (krass), also sie wollte. Also ich wurde gar nicht auf meine Depressionen oder auf meine Suizidgedanken hin behandelt (ja), sondern einfach nur auf dieses (.), ja, ich weiß es selbst gerade gar nicht, einfach nur auf das Soziale (hm). Aber gar nicht auf die Depressionen und sowas (okay). Deswegen sagte ich ja, ich hätte mich auch da eigentlich immer noch umgebracht (hm), wäre meine Mutter quasi nicht gewesen (hm) ((zögernd lachend)). Das haben die überhaupt nicht behandelt. #00:09:59-0#

279 I: Krass (.). Und wie war dann, also auf der Realschule warst du dann ja nicht mehr so lange? #00:10:04-0#

280 B3: Auf der Realschule war ich nicht mal mehr eineinhalb Monate oder sowas (okay). Und dann war halt, wie gesagt, die Suche nach einer anderen Schule (ja). #00:10:10-0#

281 I: Und dann bist du auf die Waldorfschule gekommen. #00:10:11-3#

282 B3: Genau, genau. Und da ging es dann auch sehr lange sehr gut. #00:10:13-3#

283 I: Was war da gut, kannst du dazu ein bisschen mehr erzählen? #00:10:17-1#

284 B3: Ja, eigentlich waren es da eher so, also erstmal so die Leute an sich, die da waren. Vor allen Dingen, es war wirklich eine sehr kleine Schule. Es waren glaube ich nur 134 Schüler (okay) und davon, von der ersten bis zur zwölften Klasse quasi. Und da nur 134 Schülern, das heißt/ #00:10:34-0#

285 I: Kleine Klassen. #00:10:34-7#

286 B3: Ne, Klassen waren/ also das waren zusammengelegte Klassen. #00:10:37-5#

287 I: Ach so, okay. #00:10:38-0#

288 B3: Die waren groß, man hatte siebte und achte zusammen, achte und neunte zusammen, also es war schon eine normale Größe sage ich mal, 25 - 30 (okay). Ähm, so war es jetzt nicht, ähm, ach ja halt sehr kleine Klassen. Die Lehrer waren auch sehr (.) sehr ruhig, also deswegen (hm), ähm, ruhiger, deswegen, weil sie auch einfach weniger Schüler hatten, auf die sie sich konzentrieren mussten (hm). Die hatten natürlich auch weniger Lehrer, aber auch trotzdem kamen die Lehrer auch einfach entspannter rüber (ja). Ähm, vor allen Dingen es ist auch immer eine Waldorfschule gewesen, das heißt, wir haben auch Sachen gemacht, wie Kartoffeln anpflanzen, oder sowas (ja). Aber das ist halt das, was ich halt meinte, dieses Gemeinschaftsgefühl (ja, wenn man da zusammen auf dem Feld steht (hm) und Kartoffeln eingräbt (ja) und sowas (ja), das gibt dann ein Gemeinschaftsgefühl (ja), ein sehr starkes. #00:11:22-4#

289 I: Ach klasse (.), richtig schön. #00:11:25-1#

290 B3: Genau. #00:11:25-7#

291 I: Und da war dann das Verhältnis zu den Mitschülern auch besser? #00:11:28-2#

292 B3: Es war ganz gut, da hatte ich halt einen kleinen Freundeskreis und alles (ach schön),

das war eine gute Zeit. Aber es war halt immer noch (..), ja, nicht austherapiert alles (ja, ja). Es war halt immer noch nicht alles so raus, quasi (hm). Das Trauma wurde nie behandelt zum Beispiel, also das mit meinem Vater. #00:11:44-0#

293 I: Nie behandelt? #00:11:45-1#

294 B3: Das wurde gar nicht so wirklich angesprochen, es wurden immer nur die Symptome quasi, also was daraus entsprungen ist, wurde immer quasi behandelt, aber der Ursprung an sich, irgendwelche Therapien, darüber mal erzählen oder sowas (ja), das wurde eigentlich immer ignoriert quasi (okay). Aber ich war halt auch/ ich halt auch jung, wie gesagt. #00:12:04-6#

295 I: Aber trotzdem, also/ #00:12:05-7#

296 B3: Wenn ich da irgendjemandem was erzählte quasi, das war halt so, ich fühlte mich da irgendwie überhaupt nicht, ähm, wahrgenommen von den Leuten (hm), wenn ich denen halt irgendwas erzähle 'Ich glaube das und das könnte das sein' (hm) und dann war es quasi so, als ob die sich einfach viel überlegener fühlten immer 'Nein, nein, das kann gar nicht sein' (hm), 'Das und das muss das sein' (ja). Also gar nicht auf meine Meinung (..), mein Gefühl (ja) eingegangen, sondern auf ihr eigenes Ding, quasi ((zögernd lachend)). #00:12:31-0#

297 I: Was sie meinten, was/ #00:12:31-5#

298 B3: Was richtig ist (ja), genau, weil ich ja/. #00:12:34-9#

299 I: War das dann später dann nochmal irgendwann oder so generell gar nicht, weil du hattest doch danach auch nochmal eine Therapie gemacht, oder? #00:12:40-3#

300 B3: In der Klinik, genau. Das war eine andere Klinik. In der Klinik fühlte ich mich/ da war es halt komplett anders (okay). #00:12:44-4#

301 I: Also da war es dann noch, wo alles noch ein bisschen mehr aufgearbeitet wurde? #00:12:48-0#

302 B3: Ja, absolut. Da war die Klinik wesentlich kompetenter (super), also, das war/ das hat dann auch sehr geholfen, wie gesagt, da war ich auch sieben Monate (okay). Also ich hätte eigentlich nach fünf Monaten entlassen werden können, aber dann hatte ich halt noch gewartet auf einen Platz in irgendeiner Einrichtung (hm). Und deswegen bin ich halt noch dageblieben, quasi. #00:13:03-8#

303 I: Ah okay, und da warst du auch wieder in einer Klinikschule? #00:13:06-5#

304 B3: Genau, genau. #00:13:07-4#

305 I: War die denn dann wieder genauso wie die andere, oder? #00:13:09-5#

306 B3: Die war/ ja, das ist sehr identisch gewesen, ja. Nur dass da halt wie gesagt nochmal ein bisschen mehr dieses Gruppen/ und lernen, lernen, lernen (ja), Freude am Lernen entwickeln. #00:13:18-1#

307 I: Wie/ kannst du dazu mehr erzählen, wie das da gemacht wurde? #00:13:21-5#

308 B3: (..), man konnte sich sein Thema selbst aussuchen. Man konnte sagen 'Ich möchte das und das machen' (hm) und dann 'Okay, hier hast du alle Bücher dazu, mach doch mal ein Thema/ bearbeite mal ein Thema daraus'. Da haben wir quasi auch alles, was dazu so einlädt, also, wenn sich jemand mit dem ersten Weltkrieg beschäftigt und sowas (hm). Und

dann war es halt nicht nur irgendwie Geschichte, sondern in Geschichte ist Erdkunde eingeflossen, in die Geschichte ist Politik eingeflossen, in die Geschichte ist dann Wirtschaft eingeflossen und alles (hm). Und dann so ein Thema aufzuarbeiten, das war alles/ da hatte man viel mehr Motivation dran (ja) und wenn man sich dann dieses ganze Thema dann so erschlossen hat (ja) oder so was, das hat viel/ ja (..), das macht viel mehr Freude daran. Und dann kann dem/ das auf vieles andere auch übertragen (ja). Wenn ich irgendwie mal eine Schule hab (unv.), dann einfach damit mal anders zu beschäftigen (hm). So, finde ich (.) Freude an diesem Lernen, diesem Entdecken (ja) zu haben, man kann es verstehen.  
#00:14:15-6#

309 I: Und nicht einfach so/ #00:14:17-1#

310 B3: Einfach machen, weil Schule/ weil keine Ahnung. Ich habe es so/ für mich war es so, ich weiß gar nicht, warum ich früher in die Schule gegangen bin, so, 'Warum mache ich das überhaupt?' (hm), so, ja, muss man halt irgendwie, ne (ja). Aber so geht es vielen, die wissen gar nicht unbedingt (ja) 'Warum gehe ich überhaupt hin?' ((zögernd lachend)). Ähm, diese Freude am Lernen, das versucht man natürlich auch schon im Kindergarten irgendwo so ein bisschen (hm), aber so wirklich diesen Enthusiasmus, das ist natürlich schwierig, natürlich. Ich weiß auch nicht, ich möchte auch nicht irgendwie immer so kritisch klingen, ich hoffe, das tue ich nicht ((flüsternd)). #00:14:49-0#

311 I: Nein, du, ich finde das super, was du erzählst. Das ist (.) alles gut ((lachend)) #00:14:55-4#

312 B3: Ja. #00:14:56-2#

313 I: Richtig gut. Dann habe ich das richtig verstanden, dass du danach auf die Förderschule gekommen bist, direkt nach der Klinikscheule? #00:15:03-3#

314 B3: Ähm (..), ne, ne, das war vor der Klinikscheule, da bin ich in der Förderschule gewesen.  
#00:15:10-2#

315 I: Ah, okay. Also erst Waldorfscheule/ #00:15:12-3#

316 B3: Waldorfscheule, dann kurz, ganz kurzer Klinikaufenthalt/ #00:15:14-9#

317 I: Ja, das war die gleiche wie vorher? #00:15:16-7#

318 B3: Genau und dann Förderschule, während Warten auf den anderen Klinikplatz.  
#00:15:22-0#

319 I: Okay. Kannst du zur Förderschule noch was erzählen? #00:15:24-8#

320 B3: Eigentlich nicht so viel. Wie gesagt, da war ich in einem kleinen Nebenraum alleine. I habe einfach immer irgendwelches Material einfach nur bekommen, dass ich dann durchgearbeitet habe mit einer Integrationskraft einfach nur (ja) (.). Ja, ((zögernd lachend)) eigentlich habe ich da echt nicht so viel mitbekommen. #00:15:38-4#

321 I: Auch nicht von den Mitschülern und Lehrern? #00:15:40-8#

322 B3: Gar nichts (okay), nicht wirklich. Ja, also waren halt eher darauf fokussiert, das Handwerkliche der Schüler zu fördern (hm), quasi. Aber, so viel habe ich da (okay)/ das war auch wieder so die Zeit, wo ich wieder so ein bisschen mein Gehirn einfach so/ ich habe da nicht so viele Erinnerungen dran, wenn ich ehrlich bin (hm). #00:15:57-5#

323 I: Ne, alles/ #00:15:58-0#

- 324 B3: Das war so ein Abschalten und Machen und warten auf Besserung quasi ((zögernd lachend)). #00:16:02-0#
- 325 I: Auf das, was danach kommt. Und dann/ #00:16:04-0#
- 326 B3: Haben wir hier irgendwo eine Uhr? Entschuldigung, ich müsste/ #00:16:06-1#
- 327 I: Ähm, 12.46, 12.47. #00:16:09-0#
- 328 B3: Okay, alles klar. #00:16:09-8#
- 329 I: Wann musst du los? #00:16:10-6#
- 330 B3: Ach, ich müsste eigentlich schon losgegangen sein, alles gut ((lachend)) #00:16:13-2#
- 331 I: Oh nein. #00:16:13-7#
- 332 B3: Alles gut. #00:16:15-2#
- 333 I: Hätte ich das Auto hier, würde ich dich nach Hause bringen. #00:16:17-5#
- 334 B3: Nein, alles gut. #00:16:19-2#
- 335 I: Aber wirst du jetzt gleich mitgenommen dann? #00:16:20-6#
- 336 B3: Ich, ich denke schon. Ich werde den mal erwischen, irgendwo werde ich den schon finden und dann/. #00:16:24-5#
- 337 I: Okay, wann ist der denn hier? #00:16:25-9#
- 338 B3: Ich weiß nicht wann, ich glaube um ein Uhr fängt die Prüfung an. Ich müsste ihn vielleicht gleich mal/ #00:16:30-0#
- 339 I: Okay, also wir sind ehe sofort durch. #00:16:31-7#
- 340 B3: Wir sind ehe sofort durch, alles gut. #00:16:32-8#
- 341 I: Genau, also Förderschule (hm), Klinikaufenthalt, bist du danach dann nochmal zur Schule gegangen oder warst du dann direkt in der Wohngruppe? #00:16:41-6#
- 342 B3: Ähm, ne, da bin ich direkt in die Wohngruppe gekommen. #00:16:44-6#
- 343 I: Okay, also war das dann jetzt so das Letzte, bevor du hier hingekommen bist? #00:16:49-8#
- 344 B3: Genau. #00:16:50-2#
- 345 I: Okay (.), gut. Dann sind wir da jetzt schon/ eigentlich sind wir dann jetzt schon beim Hier und Heute. #00:16:55-7#
- 346 B3: Genau. #00:16:56-2#
- 347 I: Genau, dann bist du/ wie ist das dann dazu gekommen, dass du in die Wohngruppe gekommen bist oder hier in die Schule? #00:17:01-4#
- 348 B3: Ja, wie gesagt, ähm, hier in der Schule war halt einfach so die Gärtnerausbildung (ja), dann war die Frage H. oder hier (ja). Aber durch Erfahrungen des/ ja, dass es hier persönlicher ist (ja), weil die ja auch an \* angeschlossen sind, das heißt, die Lehrer haben auch Erfahrungen mit Kindern, die irgendwie psychische Vergangenheitsprobleme hatten (ja). Ja und deswegen ist dann halt die Wahl auf hier getroffen. #00:17:23-2#
- 349 I: Aber wie seid ihr generell auf B. gekommen, weil du ja eigentlich aus L. kommst?

#00:17:27-9#

350 B3: Das war so, mein Wunsch war quasi/ es war halt klar, dass ich irgendwie in eine Einrichtung muss, einfach nur, um diese Rücksicherung zu haben, quasi (ja). Ähm, und mein Wunsch war dann aber, dass ich schon ein bisschen mit normalen Leuten quasi in Kontakt komme und nicht in eine Einrichtung, wo irgendwie andere Leute mit Schizophrenie oder Autismus sind, einfach nur, damit ich mich normal fühlen kann, dass ich mit normalen Leuten, das hat ja durchaus auch einen Einfluss (hm). Wobei ich sagen muss, so normal sind die Leute da auch nicht ((lachend)). Also halt, im Sinne von/ #00:17:56-0#

351 I: Was ist schon normal? Aber/ #00:17:58-3#

352 B3: Also sagen wir Kriminelle, sehr viel Kriminalität ist da (okay), doch, deswegen. Weshalb ich mich dann doch eher aus dem Umfeld zurückziehe, aber das Positive ist, ich habe da sehr viele Freiheiten, das finde ich gut da (okay). Bin da sehr selbständig, ich habe da mein eigenes Zimmer, ich kann da auch bald in eine eigene kleine Wohnung ziehen und alles. #00:18:10-8#

353 I: Ach super, cool. #00:18:11-7#

354 B3: Kann jetzt noch meine Ausbildung da machen. #00:18:13-1#

355 I: Klasse. #00:18:13-9#

356 B3: Das heißt, ich kann da auch einfach sehr viel Selbstständigkeit lernen, aber ich habe halt immer dieses/ die Rückversicherung. Auch im Betrieb quasi, wenn ich irgendwie einen Albtraum hatte oder so, dann halt ja 'Ich kann mich überhaupt nicht konzentrieren, ich bin so ein bisschen neben der Spur' (hm), was man in der freien Wirtschaft halt nicht könnte (ja). Ich könnte da nicht sagen, 'Heute geht nicht Chef' so, 'wie?' ((zögernd lachend)) (ja, ja). #00:18:30-3#

357 I: Das ist dann doch schon noch ein bisschen anders. #00:18:32-0#

358 B3: Richtig, richtig (ja). Ich bin jetzt sehr lange stabil (klasse), ich habe jetzt auch/ ich habe jetzt auch vor kurzem meine Tabletten komplett abgesetzt ((zögernd lachend)). #00:18:38-8#

359 I: Super ((freudig)). #00:18:40-4#

360 B3: Ja. #00:18:41-3#

361 I: Ach schön, klasse. Und dann machst du jetzt die Ausbildung. In welchem Lehrjahr bist du? #00:18:45-0#

362 B3: Ich bin jetzt erst im ersten. #00:18:45-9#

363 I: Im ersten, okay. Und dann drei Jahre ganz normal, aber du meinstest, vielleicht mit verkürzen, oder? #00:18:49-3#

364 B3: Ich werde versuchen zu verkürzen. Da sind die auch eigentlich sehr zuversichtlich, dass ich das schaffe. #00:18:52-7#

365 I: Ach, super. #00:18:53-2#

366 B3: Genau. #00:18:53-7#

367 I: Und dann jetzt hier, ist das dann jetzt eher hinsichtlich Realschulabschluss oder auch Berufsschule an sich? Oder ist das komplett gekoppelt? #00:19:00-4#

- 368 B3: Ähm, also ich muss halt (.) von dieser Schule halt extern achtzig Englischstunden machen (okay), ähm, damit es mir möglich ist, dass ich halt/ also wenn ich einen Notendurchschnitt, wenn ich das richtig verstanden habe, von Zwei Komma irgendwas habe (ja), ähm, plus achtzig Englischstunden, die anerkannt werden, dann bekomme ich den Realschulabschluss dazu. #00:19:16-6#
- 369 I: Ach, super. #00:19:17-0#
- 370 B3: Genau. #00:19:17-6#
- 371 I: Klasse. Okay und dann gleichzeitig ganz normal auch die Ausbildung, oder? #00:19:21-2#
- 372 B3: Genau. #00:19:21-6#
- 373 I: Also ist es keine vereinfachte// #00:19:22-8#
- 374 B3: //Achso// #00:19:23-0#
- 375 I: //oder so, sondern/ #00:19:23-5#
- 376 B3: Ne, ne, das ist eine Vollausbildung. #00:19:24-3#
- 377 I: Ja, ach super. #00:19:25-6#
- 378 B3: Genau. #00:19:26-1#
- 379 I: Und da bist du jetzt auch richtig angekommen und das ist dein Ding? #00:19:28-7#
- 380 B3: Ja ((lachend)). #00:19:29-7#
- 381 I: Klasse (.), schön. Ja, ich glaube (.), hinsichtlich der Zeit ((lachend)), ähm (...), ich gucke hier gerade nochmal einmal (.), aber ich glaube gerade so mit Motivation, das war/ das hatte alles viel mit den Mitschülern und mit dem Ganzen zu tun, oder? #00:19:50-6#
- 382 B3: Also Motivation mit/ ja (.). #00:19:53-3#
- 383 I: Oder (ne), gab es auch was, was dich motiviert hat, dass du dann trotzdem immer weitergemacht hast, deine Mutter? #00:19:59-1#
- 384 B3: Ja, das war so der Hauptanker, ja. #00:20:01-8#
- 385 I: Okay. Ähm (...), ja, und sonst, ich glaube. Was ist dein schönstes Erlebnis in der Schule gewesen? #00:20:09-5#
- 386 B3: Mein schönstes Erlebnis. #00:20:11-0#
- 387 I: ((Lachen)). #00:20:12-0#
- 388 B3: Boa ((lachend)), das ist eine gute Frage. (4) Ich fand/ also positive Erinnerungen habe ich immer/ da auf dem Gymnasium war eine (unv.)-Klasse (ja) und dann irgendwie die Auftritte, die man dann hatte (ja) ((zögernd lachend)) zusammen. Das war eigentlich immer ganz positiv, aber sonst. Also in der Schule nicht, aber Klassenfahrten waren auch ganz schön (ja), meistens. Also auf der Waldorfschule hatten wir/ waren wir Skifahren in Ö. (cool), ja das war/ #00:20:39-0#
- 389 I: Nicht schlecht ((lachend)). #00:20:39-7#
- 390 B3: Das war sehr/ das war sehr schön. Aber so in der Schule, ich weiß nicht, nichts. #00:20:44-0#



- 391 I: Ja, aber das ist ja auch eine schulische/ #00:20:45-9#
- 392 B3: Ist auch eine schulische Angelegenheit. #00:20:47-2#
- 393 I: Hm ((bejahend)). #00:20:47-6#
- 394 B3: Die Klassenfahrt war positiv. #00:20:49-1#
- 395 I: Und, wie geht es jetzt weiter mit dir? Also, du machst jetzt die Ausbildung und dann?  
#00:20:52-8#
- 396 B3: Ich wollte tatsächlich eigentlich immer im sozialen Bereich arbeiten ((lachen)) (ja), also in der Grundschule dachte ich mir schon 'Ich will Grundschullehrer werden' ((lachend)).  
#00:20:59-2#
- 397 I: Ja, guck mal. #00:21:00-1#
- 398 B3: ((Lachen)), und das ist auch tatsächlich immer noch so das Ziel, was ich befolge/ also ich wollte. #00:21:03-4#
- 399 I: Ach, klasse. #00:21:04-0#
- 400 B3: Ähm, wenn ich fertig bin, möchte ich ein freiwilliges soziales Jahr machen (ja) und mich einfach so ein bisschen orientieren, was, ähm/ #00:21:09-3#
- 401 I: Das ist hier sehr gut, das habe ich hier auch in B.// #00:21:11-8#
- 402 B3: // ja?// #00:21:12-0#
- 403 I: // gemacht. Ja ((lachend)). #00:21:13-4#
- 404 B3: War ich auch am Überlegen (ja), genau. Ähm, ja und dann halt schauen, was sagt mir am meisten zu, ob ich/ also ein bisschen Zweifel habe ich schon noch daran, ob ich das Studium schaffe (hm) ((lachend)). Aber, erstmal schauen (ja). Auf jeden Fall irgendwas im sozialen Bereich. Also ich habe/ ich habe sehr viel Freude daran, ähm, Leuten zu helfen, nicht durch irgendetwas Materielles oder sowas unterstütze, sondern einfach nur durch Lernen, was beibringen (ja). Da will ich helfen (hm), das finde ich sehr erfüllenswert (hm), freudig und das wäre definitiv auch etwas, was ich (ach klasse) weitertun möchte, genau ((zögernd lachend)). #00:21:47-7#
- 405 I: Ach schön, das ist doch eine super tolle Perspektive. Da bist du doch auf einem super guten Weg. #00:21:54-0#
- 406 B3: Dankeschön ((lachend)). #00:21:54-7#
- 407 I: Klasse. Ich mache das Gerät erstmal aus. #00:21:56-7#
- 408 B3: Ja. #00:21:57-5#

#### A.2.4 Transkript Interview 4

- 1 I: Also, ich erzähle jetzt gerade noch einmal ein bisschen was und zwar möchte ich halt heute ein Interview mit dir führen, was kein normales Interview ist, wie du das kennst, dass ich einfach Fragen stelle und du mir antwortest. Sondern es ist eher so, ähm, dass es mich einfach interessiert, was du in deiner Schulzeit erzählt hast, dass du mir also davon erstmal erzählst. Also, was gut war, was nicht so gut war und das Ganze in so einer Art Geschichte oder Lebensgeschichte. Also nicht nur 'erst kam das, dann kam das', sondern auch, welche

Personen da irgendwie eine wichtige Rolle gespielt haben, wann das war, also ob es jetzt in der ersten Klasse war oder ob es in der siebten Klasse war, dass ich das halt ein bisschen einordnen kann und auch wo das war. Also, ob es jetzt in der Grundschule war, in der weiterführenden Schule, oder wie auch immer. Genau, ich werde das Gesagte für mich aufnehmen, ähm, damit ich das dann halt danach abtippen kann für meine Masterarbeit, aber wie ich eben schon gesagt habe, ich werde die Namen komplett verändern, so dass keiner weiß, dass es dabei um dich geht. Und ich bin auch die Einzige, die das hört, also da musst du auch keine Sorge haben. #00:01:06-1#

2 B4: Okay. #00:01:06-8#

3 I: Okay, hast du dazu erstmal noch Fragen? #00:01:09-0#

4 B4: Nein, eigentlich gerade nicht. #00:01:10-8#

5 I: Okay. Dann soll es halt darum gehen heute, das weißt du ja auch schon ein bisschen, dass ich dich zu deinen schulischen Erfahrungen befragen möchte, was halt gut war, was nicht so gut war, was besondere Ereignisse vielleicht auch waren, die du halt hattest, ähm, und genau, wie eins zum anderen gekommen ist, dass du heute hier im Berufskolleg deine Ausbildung machst. Okay? #00:01:31-2#

6 B4: Ja, okay. #00:01:31-7#

7 I: Gut, ich werde mir ein paar Notizen dafür machen, einfach, wenn du gleich erzählst, damit ich danach nachfragen kann und erst werde ich dich auch nicht unterbrechen. Also du kannst erstmal ganz frei erzählen und irgendwann merke ich dann glaube ich, wenn du durch bist. Ähm, genau und dann stelle ich halt die Fragen dazu. #00:01:49-0#

8 B4: Okay. #00:01:49-9#

9 I: Super. So, hast du dazu noch irgendwelche Fragen erstmal? #00:01:54-0#

10 B4: Ne, momentan nicht. #00:01:55-2#

11 I: Gut, okay. Dann möchte ich dich bitten, dass du jetzt mal versuchst, dich an den Tag deiner Einschulung zurück zu erinnern, oder so das Erste, was dir einfällt, wenn du an die Schule denkst, wie alles begonnen hat und dann danach erzählst, wie eins zum anderen gekommen ist, dass du jetzt heute hier sitzt. #00:02:12-5#

12 B4: Okay. #00:02:13-3#

13 I: Okay. #00:02:14-1#

14 B4: Also meine Einschulung, die ist, würde ich mal sagen, ganz normal verlaufen, ähm, mit einem Einstellungstest und mit einer Schultüte. #00:02:23-8#

15 I: Oh, wie schön. #00:02:24-5#

16 B4: Also so ganz normal, einfach. Ähm, so dann, bin ich in die erste Klasse gekommen. Da haben meine Lehrer festgestellt, dass ich, ähm, sehr schüchtern bin, ängstlich, zurückhaltend und viel meine Mitschüler und Lehrer beobachte. #00:02:41-5#

17 I: Hm, okay. #00:02:42-3#

18 B4: Ja, dann bin ich in die zweite Klasse gekommen und da ist meiner Klassenlehrerin aufgefallen, dass ich ein Problem hätte (okay). Ja und dann war das dann so Anfang der dritten Klasse, hat meine Lehrerin dann zu mir gesagt, dass ich eine Wahrnehmungsstörung

hätte (okay). Dann sind wir, ähm, zum Hals-Nasen-Ohrenarzt gegangen und haben da einen Test gemacht und ähm, der Test ist positiv ausgefallen (okay). Also, ich hätte keine Wahrnehmungsstörung. Ja, das haben wir dann, ähm, in der Schule vorgelegt und somit hat sich das dann erstmal alles so beruhigt. War erstmal alles gut (okay). Und dann, ähm ((räuspern)), dann, ähm, hieß es, dass ich eine Rechenschwäche hätte, eine Dyskalkulie (mhm). Ähm, ja, dann, ähm, haben wir uns bei T. angemeldet. Das ist so eine Nachhilfe und ähm (.), sie meinte dann zu meiner Mutter, ähm, sie weiß jetzt nicht genau, warum ich hier wäre, bei der Nachhilfe. Ich hätte keine Dyskalkulie, weil dann könnte ich kein Minus rechnen zum Beispiel, ne. Und, äh, sie meinte, das klappt alles soweit ganz gut und ich hätte keine Dyskalkulie. Und, ähm, ja, ähm, in der Zwischenzeit so bis dahin, also bis dahin, in der ersten, zweiten Klasse, würde ich so sagen, hatte ich halt ein bisschen Probleme mit Mathe (mhm). Und, ähm, ja, habe ich so Fünfen erst geschrieben und dann, ähm, ist es im Nachhinein ein bisschen besser geworden und ich habe Vieren geschrieben. Und, ähm, dann, ähm, hat meine, ähm, Mathelehrerin bei meiner Mutter angerufen und, ähm, hat zu ihr gesagt, dass meine Mutter sich nichts dabei denken soll, dass ich jetzt auf einmal mit Vieren nach Hause komme. Dass das jetzt nur so eine Phase wäre. #00:04:41-4#

19 I: Okay. #00:04:42-3#

20 B4: Und, ähm, ja, so war das dann. Und dann, ähm ((räuspern)), habe ich auch wieder eine Arbeit zurückbekommen und das war dann auch wieder eine Fünf. Dann sind wir damit mal zu T. gegangen, zur Nachhilfe, sie hat die nochmal kontrolliert und dann war es eigentlich eine Vier. Dann sind wir mit der Arbeit zu meiner Mathelehrerin gegangen und sie meinte 'Nein, das ist eine Fünf, ich habe die kontrolliert. Ich bestehe darauf, dass es eine Fünf bleibt.' #00:05:12-8#

21 I: Krass, und das war alles noch in der Grundschule? #00:05:14-8#

22 B4: Genau. #00:05:15-5#

23 I: Okay. #00:05:16-2#

24 B4: In der dritten Klasse so ungefähr. #00:05:18-5#

25 I: Okay. #00:05:19-4#

26 B4: Und dann, ähm, ja, hat meine Mutter auch beim Schulamt angerufen und ähm, die haben uns aber nicht geholfen. Die haben gesagt, das ist, ähm, wenn die Lehrerin das so entscheidet, dann ist das so (mhm). Und, das ist eine gute Schule. Und, ähm, ja, sie würden da nichts machen (okay). Ja und dann, ähm (.), dann zum Beispiel bei meiner Kunstlehrerin, also, meine Mutter hat immer, also sie/ ich war immer so schüchtern, zurückhaltend, ein bisschen ruhiger und ähm, meine Mutter, die hat so ein bisschen, weil da viel Theater schon war, ähm, immer für mich gekämpft und ähm, gegen alles so ein bisschen angegangen und sich nicht alles gefallen gelassen und so. Und, ähm, ja, das hat sich dann auf mich leider auch ausgewirkt. Da waren die Lehrer, haben mir das sozusagen dann rück/ so zurückgegeben, weil sie gemerkt haben, bei meiner Mutter kommen sie nicht weiter. Sie gibt immer Kontra, sage ich jetzt mal so und ich war immer still, zurückhaltend und so, ne (mhm). Und, ähm, ja, bei meiner Kunstlehrerin war das dann zum Beispiel auch so, ähm, da habe ich mich gemeldet und dann, ähm, kam sie zu mir. Und dann, ähm/ wir sollten Menschen malen, da habe ich ihr gesagt, ähm, dass ich keine Menschen malen kann. Und dann meinte sie 'Ja, da hast du Pech gehabt' (.) (okay). Ja ((tief einatmend)), ähm (...), ja und dann, ähm, dann haben sie halt immer weiter probiert, jetzt, ähm, weil ich hatte ja keine Wahrnehmungsstörung, keine Dyskalkulie und da wussten sie jetzt nicht genau, wo

mein Problem wäre (okay). Und dann, ähm, sind sie darauf gekommen, dass ich eine allgemeine, so, in allen Fächern eine Lernschwäche hätte. Daraufhin sind wir dann, ähm, zum Psychologen gegangen, mit dem hatte meine Mutter dann so ein Vorgespräch und, ähm, der Psychologe hat sich dann mit meiner Grundschule in Verbindung gesetzt und ähm, haben sich so über mich erkundigt. Und ähm, dann habe ich den Test gemacht und er hat dann halt bestätigt, dass ich eine Lernschwäche habe (okay). Und daraufhin musste meine Mutter ein Formular unterschreiben, dass ich ein Integrationskurs bin, ähm, ein Integrationskind bin, Entschuldigung (ja). Ähm, wenn sie das nicht machen würde, dann würde sie einen Vormund bekommen (okay). (4), ja dann, ähm (.), also, wollten wir einen Schulwechsel halt machen, von der Schule aus und auch von uns aus, weil das war wirklich eine ziemlich schwere Zeit und meine Mutter musste sehr viel kämpfen. Aber auch mein Vater, waren beide richtig sauer und es ging gar nicht in der Zeit. Und dann, ähm, ja, kam irgendwie das Gespräch, dass ich auf die \*-Schule sollte, die Förderschule (okay). Und, ähm, dann hat meine Mutter da einen Termin gemacht und hat sich das angeschaut. Und dann hat sie gesagt, ähm, 'Ne, das wäre nichts für mich Kind', ähm (.) / 'Ne, das wäre nichts für mein Kind'. Und dann (.), ach so, dann wollte meine Mutter mich zur \*-Schule schicken in S.. #00:08:58-7#

27 I: Okay, ja. #00:08:59-9#

28 B4: Ähm, da hat meine Mutter dann einen Termin gemacht mit der Direktorin. Und dann, ähm, hat sie halt gefragt, warum sie sich denn jetzt ummelden möchte und so halt, ne. Und dann meinte meine Mutter 'Ja, weil wir umgezogen sind' und ähm ((unruhiges Lachen)), dann, ähm, haben sie erstmal aufgelegt und habe gesagt, sie möchte mich angucken. Die von der \*-Schule, ne. Wie ich so bin und ob das so passen würde. Und dann, ähm, hat die \*-Schule sich in Verbindung mit der anderen Schule gesetzt #00:09:37-8#

29 I: Ach krass. #00:09:38-5#

30 B4: Und, ähm, ja, und dann hat sich da rausgestellt, also haben sie da rausgefunden, dass es ja doch mit mir Probleme geben würde (okay). Und, ähm (.), dann, hat sie, also die \*-Direktorin, hat dann bei meiner Mutter angerufen und hat den Termin abgesagt. Sie hat gesagt: 'Nein, das wird nichts. B4 hat ja doch Probleme und sie ist nicht für unsere Schule bestimmt' (okay). Ja, so war das. Und dann, ähm (.), und dann sind wir dann halt auf die \*\*-Schule gekommen. Auch in S. Ähm, da kam dann auch mal eine Integrationslehrerin, die kam dann auch bei mir in die alte Schule (okay). Und, ähm, hat sich mich dann einfach mal angeguckt, wie ich so bin, mein Verhalten (ja). Und, ähm, sie meinte dann 'Ja, sieht gut aus'. Sie würde mich gerne nehmen/ #00:10:35-1#

31 I: Och, klasse. #00:10:36-0#

32 B4: Und es würde super passen, auch in der Klasse, ja. Und dann, ähm, habe ich gewechselt. Und dann haben wir ihr das auch alles erzählt, die ganze Geschichte, weil das war so viel zu dem Zeitpunkt und so. Und, ähm, die Lehrerin hat dann auch zugehört und meinte so/ hat nur mit dem Kopf geschüttelt und hat gesagt 'So viel Stress' und ähm, ja. #00:11:00-1#

33 I: Das ist wirklich krass, also/ #00:11:01-5#

34 B4: Ja, hm ((bejahend)) (.). Ja, so, dann war ich in der vierten Klasse auf der \*\*-Schule. Da hat mir alles, muss ich sagen, schon alles sehr gut gefallen. Da war eine Klassenlehrerin und eine Integrationslehrerin, wenn man das so sagen kann. Und, ähm, dann hatten wir regelmäßig, wöchentlichen Förderunterricht auch (ja). In so einer kleinen Gruppe mir vier, fünf Leuten sage ich mal. Und, ähm, ja, das war alles sehr gut. Also ich bin dann in so

eine Integrationsklasse gekommen (okay). Ja, und dann, ähm, bin ich auf die Hauptschule gekommen. Auf die \*\*\*-Schule in S.. Und, ähm, da bin ich auch in eine Integrationsklasse gekommen. War auch extra eine Integrationslehrerin und ein Klassenlehrer. Ja, da hatte ich dann auch nochmal regelmäßig wöchentlichen Förderunterricht in so einer kleinen Gruppe (ja). Und, ähm, ja. Von den Mitschülern muss ich leider sagen, wurde das jetzt nicht so positiv aufgenommen (okay). Dass sie solche Kinder in der Klasse haben. Ähm, sie meinten, weil wir haben dann auch vereinfachte Klassenarbeiten geschrieben und ähm, das hat sie ein bisschen gestört mit der Notenvergabe. Da meinten sie auch, ähm, ja, dass wir dann/ das wir anders bewertet werden und so. Und das finden die nicht gut. Und, Ähm, dass wir auch mehr Unterstützung von den Lehrern bekommen, das hat die auch gestört (okay). Und, ähm (.), ja, dann ist alles eigentlich ganz okay gelaufen, würde ich sagen, bis in die zehnte Klasse. In der zehnten Klasse gibt es dann einmal die 10A Klasse, die 10B und die 10AP. #00:12:58-0#

35 I: Okay, ja. #00:12:59-5#

36 B4: Also 10B ist Realschule/ #00:13:01-4#

37 I: Ja. #00:13:02-1#

38 B4: 10A ist Hauptschule und, ähm, 10AP ist sozusagen auch Hauptschulklasse, mit Praktikum, wöchentlich. #00:13:10-0#

39 I: Okay, ja. #00:13:10-8#

40 B4: Ich glaube ein- oder zweimal pro Woche hatten wir dann Praktikum. #00:13:14-2#

41 I: Ach cool, ja. #00:13:15-4#

42 B4: Und, ähm, ja da, ähm, sind die (.) Integrationskinder, sind, ähm, dann in die Klasse gekommen 10AP (okay). Also eigentlich musste man sich da richtig bewerben für die Klasse und ähm, wir brauchten das alles nicht machen (okay). Und, ähm ja, das fanden die Mitschüler natürlich auch nicht so toll. Da haben die sich auch drüber aufgeregt, warum denn solche Kinder in diese Klasse kommen. Ähm, weil eigentlich, ähm, die, ich sage jetzt mal normalen Schüler, ähm, eigentlich mehr verdient hätten, da rein zu kommen und ähm, ja, war halt nicht so schön ((unruhig lachend)). #00:13:53-5#

43 I: Ja, krass, okay. #00:13:55-1#

44 B4: Ja, aber so ist das dann halt gelaufen. Und dann habe ich auch in der Zeit verschiedene Praktiken absolviert (okay). Im Handwerk meistens, weil/ ich wollte eigentlich auch eins im Büro machen, aber ich habe leider keins gefunden gehabt ((zögernd lachend)). #00:14:12-5#

45 I: Okay ((lachend)). #00:14:13-6#

46 B4: Ja, und, ähm, ja, dann nach der Schule, dann, ähm, bin ich zum Berufskolleg gekommen, für ein Jahr, dann ein berufsvorbereitendes Jahr gemacht, in der Klasse 'Verwaltung, Verkauf' (.) (ja). Und, ähm, ja da hatten wir dann zwei Mal Schule und ähm, den Rest der Woche war ich im Praktikum bei D., da wo ich jetzt auch meine Ausbildung absolviere (okay). Ja ((lachend)). #00:14:51-2#

47 I: Cool. #00:14:51-9#

48 B4: Ja ((lachend)). #00:14:52-7#

49 I: Also war es gut da ((lachend))// #00:14:53-6#

50 B4: //Ja// #00:14:54-4#

51 I: // Och schön. #00:14:54-4#

52 B4: Ja, es war wirklich sehr gut und ähm, ja dann war das da/ also wir hatten da so eine Begleiterin beim B. und dann waren wir mit ihr im Gespräch, wie es weitergehen soll (ja). Und, ähm, dann haben wir auch mit der Bundesagentur gesprochen mit meiner Betreuerin da, wie es weitergeht und dann/ weil ich wollte unbedingt eine Ausbildung dann im Büro machen, nur das Problem war, ich hatte noch keinen Betrieb gefunden, noch nicht. Und dann, ähm, kamen wir/ also erst meinte die von der Agentur, ähm, ich soll nach L., sonst gibt es keine andere Möglichkeit. Und da habe ich und meine Mutter gesagt, dass, ähm, möchten wir beide eigentlich nicht. Es muss ja irgendwie auch hier eine Möglichkeit geben (mhm). Ja und dann, ähm (.) / und dann, ähm, war das Gespräch erstmal beendet. Dann hatten wir irgendwann einen neuen Termin und dann hieß es 'Ja in B., da gibt es noch was'. Und dann, ähm, da gab es dann auch noch zwei freie Plätze, oder einen freien Platz, meinte sie. Dann meinte sie 'Nein, es gibt doch keinen freien Platz mehr', und dann auf jeden Fall, ähm, kam sie mir der F. an und, ähm, da bin ich ja jetzt. Da hatte ich dann einen Termin gemacht, mich beworben, ein Vorstellungsgespräch geführt und ähm, sie haben mich jetzt angenommen. Und dann wurde ich auch von D. übernommen, dass ich da meine Ausbildung absolvieren kann #00:16:28-9#

53 I: Ach, klasse. #00:16:30-2#

54 B4: Ja, und deswegen bin ich jetzt eigentlich hier ((lachend)). #00:16:33-0#

55 I: Ja, super. Mensch, du hast so viel erzählt, so viel hat noch keiner erzählt ((lachend)). #00:16:38-3#

56 B4: Ja, das war ja ein bisschen kompliziert und auch viel Stress und es ist nicht ganz so einfach bei mir gewesen, leider. #00:16:44-7#

57 I: Ne, da hattest du wirklich/ vor allem in der Grundschule, ne, das war schon eine krasse Zeit. #00:16:49-0#

58 B4: Hm ((bejahend)). Gerade von der ersten bis zur dritten Klasse, das war extrem (ja). Und meinte Eltern, die waren auch so sauer und enttäuscht und/ von der Schule. Selbst die Konrektorin von der Schule war gegen uns (okay). Und das Problem war immer, sie hat das immer auf mich so (.) gewälzt, weil meine Mutter hatte immer so contra sage ich jetzt mal, ja und ich, dann, ähm, dann haben die mich immer ein bisschen so runtergezogen oder wie diesen Spruch, den ich vorhin schon gesagt habe (.) / #00:17:25-0#

59 I: Also wirklich, ja. #00:17:25-9#

60 B4: Also das war schon eine schwierige Zeit, würde ich sagen. #00:17:29-0#

61 I: Ja, auf jeden Fall. Also ich finde, das war halt auch voll viel hin und her (unv.). Erst solltest du darauf getestet werden und das dann auch mit dem Schulwechsel, dass das dann so super schwer noch war. #00:17:41-0#

62 B4: Ja (.). Ja, ich wurde sehr oft getestet muss ich sagen. #00:17:44-8#

63 I: Mhm ((bejahend)). Auch gerade die Mathelehrerin, ich glaube, die hat auch eine große Rolle gespielt, ne. #00:17:49-4#

64 B4: Mhm ((bejahend)). Meine Mathelehrerin, die Klassenlehrerin und die Direktorin. #00:17:56-0#

- 65 I: Okay, die drei. Wie war denn euer Verhältnis generell, kannst du dazu mehr erzählen?  
#00:18:00-6#
- 66 B4: Ähm, nicht so gut. Meine Klassenlehrerin, muss ich sagen, sie war halt, also so wirklich nett und alles. Aber sie hat auch ein bisschen/ ich weiß nicht, sie hat auch immer so komisch geredet und dann hatte sie immer so Tränen in den Augen und hat immer so 'Ach B4, ich weiß nicht, wie es mit dir weitergehen soll' und so geredet. Und meinte Mutter hat immer ganz normal und dann war sie immer so richtig erschrocken ((zögernd lachend)), 'Och Frau \*' // #00:18:28-2#
- 67 I: // ((lacht))// #00:18:29-3#
- 68 B4: // und so, ne. Und, ja, es war nicht immer so ganz leicht, aber, (.), ja. #00:18:36-0#
- 69 I: Wie war das denn für dich, als sie dann so emotional reagiert hat? #00:18:40-5#
- 70 B4: Das weiß ich ehrlich gesagt nicht mehr. #00:18:43-2#
- 71 I: Ja, das ist ja auch echt schon lange her, ne. #00:18:45-1#
- 72 B4: Ja, das stimmt. #00:18:46-3#
- 73 I: Mensch, ähm, jetzt muss ich hier einmal gucken, du hast so viel erzählt. #00:18:51-7#
- 74 B4: Ja. #00:18:52-3#
- 75 I: Also, Einschulung meintest du erstmal, war ganz normal. Da gab es wahrscheinlich dann auch erstmal keine Probleme die ersten Wochen, oder #00:18:58-0#
- 76 B4: Ne, da war alles gut. #00:18:59-0#
- 77 I: Okay und dann war es einfach so, dass du einfach nur zurückhaltend warst, ängstlich und/ #00:19:03-6#
- 78 B4: Daraufhin wurde ich dann ja nochmal zurückgestellt, die erste Klasse wiederholt. #00:19:08-5#
- 79 I: Ja. #00:19:09-5#
- 80 B4: Ja (.). #00:19:11-0#
- 81 I: Okay. Ähm (.), hast du das selbst/ wie hast du das wahrgenommen, weil alle ja wahrscheinlich immer gesagt haben, du warst ängstlich und schüchtern? Hast du das selbst auch so wahrgenommen, kannst du dazu mehr erzählen? #00:19:25-5#
- 82 B4: Ja, ich, ähm, war früher noch schüchterner, wie jetzt. Jetzt bin ich auch noch schüchtern. ich, ähm, das stimmt wirklich bis heute, dass ich viel beobachte, erst am Anfang schüchtern bin und ähm, zurückhaltend. Aber später, wenn ich die Person dann besser kenne, dann taue ich so langsam auf, würde ich sagen. #00:19:48-0#
- 83 I: Ja super, also war es bei dir auch selbst schon so, dass du es auch irgendwie so empfunden hast am Anfang. #00:19:53-0#
- 84 B4: Ja, aber das war früher wirklich extrem, ich habe mich nicht gemeldet, gar nichts. #00:19:57-3#
- 85 I: Hm ((bejahend)). Das kann ich verstehen, ich war auch ein bisschen so ((zögernd lachend)). #00:19:59-9#
- 86 B4: Ja (zögernd lachend)? #00:20:00-0#

- 87 I: Ja, vor allem dann später in der Schule. #00:20:03-5#
- 88 B4: Hm ((bejahend)). #00:20:04-2#
- 89 I: Ähm (.), genau. Warte, jetzt muss ich hier einmal gucken, du hast so viel erzählt.  
#00:20:10-4#
- 90 B4: Kein Problem. #00:20:11-6#
- 91 I: Also, ähm (...), genau, dann in der ersten, zweiten Klasse gab es Probleme mit Mathe. Wie war es denn in den anderen Fächern, kannst du dazu was erzählen? Waren die auch schwierig für dich am Anfang oder ging das? #00:20:26-0#
- 92 B4: Also, ich persönlich würde jetzt sagen, es ging. Am Anfang kam sie irgendwie nur mit Mathe an. Ich weiß jetzt auch nicht, warum. Und zum Schluss meinten sie dann, dass ich eine allgemeine Lernschwäche habe, ich weiß jetzt nicht warum. Wahrscheinlich, weil ich Fünfen geschrieben habe und in den anderen wahrscheinlich besser war und vielleicht dachten sie deswegen erst, dass ich eine Matheschwäche oder so hätte, aber dann zum Schluss hatte ich dann doch eine allgemeine Lernschwäche, nicht nur in Mathe, ja.  
#00:20:58-0#
- 93 I: Okay, ähm, wie war das denn dann in der Grundschule mit deinen Mitschülern? Weil du hast ja ganz viel von deiner Lehrerin erzählt, dass das alles schwierig war, wie war das mit den Mitschülern, kannst du dazu mehr erzählen? #00:21:11-4#
- 94 B4: Eigentlich ein ganz normales Verhältnis. Ich habe mit denen in den Pausen gespielt/ so gespielt, geredet, also ganz normal. Und ich und die Mitschüler haben jetzt auch nicht so viel davon mitbekommen ehrlich gesagt, es lief meistens eher so über meine Eltern und die Lehrer, ja. #00:21:29-6#
- 95 I: Okay, also, ja (.), war das für dich eigentlich gar nicht so in der Zeit so präsent, wie wahrscheinlich für deine Eltern, oder? Oder war es für dich schon/ oder hast du da schon irgendwie unterbewusst mitbekommen, dass es die ganze Zeit Stress gab? #00:21:44-0#
- 96 B4: Ich habe schon mitbekommen, dass es Stress gibt, aber nicht, dass es so einen extremen Stress gibt. Und, ähm, ja (.), also ich habe nicht viel mitbekommen. Aber ich habe gemerkt, dass da irgendwas war, aber jetzt nicht so genau, dass es wirklich so heftigen Stress da gibt. Das habe ich nicht mitbekommen. Und in dem Alter habe ich das auch noch gar nicht so richtig realisiert. #00:22:08-0#
- 97 I: Ja, wahrscheinlich nicht, ne. Wie war das denn dann bei deiner Mathelehrerin, hattest du da halt schon auch das Gefühl, dass das Verhältnis nicht so gut war, oder? #00:22:18-0#
- 98 B4: Doch, also ich hatte eigentlich nicht ganz gut, aber ein normales Verhältnis zu den Lehrern. Aber als es dann anfang, ja, dann, ähm (.), wie ich vorhin schon sagte, weil meine Mutter da ein bisschen Contra gegeben hat, sage ich mal und sich das nicht alles gefallen lassen wollte, dass ich eher schüchtern, zurückhaltend war, waren die dann natürlich auch nicht mehr ganz so nett zu mir und haben mir diese Sprüche oder so reingekloppt, oder/  
#00:22:47-1#
- 99 I: Was waren das für Sprüche, kannst du dazu mehr erzählen? #00:22:49-9#
- 100 B4: Ähm, ja sowas, wie/ wie ich vorhin gesagt habe. Dass ich Pech gehabt habe und, ähm, dass es ihnen egal ist und// #00:22:59-0#
- 101 I: //krass// #00:22:59-9#



- 102 B4: //alles, solche Sprüche, ja. #00:23:02-2#
- 103 I: Wie war das denn dann in der Grundschule, ähm, weil die meinten ja, dass es dir schwer fällt, hast du dann da auch schon andere Aufgaben bekommen in der ersten Grundschule oder war das da noch gar nicht? #00:23:12-5#
- 104 B4: Das war noch gar nicht (okay). Erst in der zweiten Grundschule fing das dann an. #00:23:17-0#
- 105 I: Okay, und wie war das für dich dann, war das besser, als du die anderen Aufgaben bekommen hast? #00:23:22-0#
- 106 B4: Ja, das war für mich besser, leichter, einfacher, natürlich. Aber als ich dann, muss ich schon sagen, in die Hauptschule so gekommen bin und, ähm, mir die Mitschüler so gesagt/ mir das so gesagt haben und sich beschwert haben und so, da dachte ich mir nur so, ha seid doch froh, dass ihr normal seid. Ihr habt mal ein normales Leben vor euch und nicht so ein schwieriges, wie ich. Weil ich muss ja einen komplett anderen Weg sozusagen gehen. Ich wäre wirklich froh gewesen, wenn ich ganz normal wäre. #00:23:50-0#
- 107 I: Ja, klar. Also war dir das schon auch die ganze Zeit präsent irgendwie, dass es bei dir ein bisschen anders ist. #00:23:55-7#
- 108 B4: Hm ((bejahend)), auf der Hauptschule ja und auf der zweiten Grundschule eigentlich nicht. #00:24:02-0#
- 109 I: Wie war das denn dann auf der zweiten Grundschule mit den Mitschülern, weil du meinst, auf der Hauptschule war es schon so 'Ehm, warum bekommt sie die leichteren Aufgaben', also dass die das nicht verstanden haben. #00:24:10-6#
- 110 B4: Auf der Hauptschule meinen Sie jetzt, oder? #00:24:12-6#
- 111 I: Ja, wie war es in der Grundschule dann noch? Auf der Hauptschule war es dann ja so, hast du erzählt, aber wie war es in der zweiten Grundschule? #00:24:19-6#
- 112 B4: In der zweiten? #00:24:20-3#
- 113 I: Da hast du ja dann auch andere Aufgaben bekommen, meintest du. #00:24:23-1#
- 114 B4: Ähm, da würde ich schon sagen, das war meine beste Schulzeit. Das eine Jahr, weil da haben mich alle wie ganz normal behandelt, ich habe da viele Freunde gehabt und ähm, denen war das, sage ich mal, egal, ob ich jetzt ein normales Kind bin oder ein Integrationskind. Die haben mich einfach ganz normal behandelt. Und/ #00:24:43-2#
- 115 I: Ach klasse. #00:24:44-4#
- 116 B4: Alles/ war alles super. Die Lehrer waren auch total nett. #00:24:47-8#
- 117 I: Ach schön. #00:24:49-1#
- 118 B4: Ja. #00:24:50-0#
- 119 I: Klasse, also war das so die beste Zeit, sozusagen. #00:24:53-3#
- 120 B4: Ja, das eine Jahr war die beste Schulzeit, würde ich sagen. #00:24:55-9#
- 121 I: Ach Mensch, nur ein Jahr, das ist aber auch irgendwie/ (.). Ähm, genau, wie war das denn dann, du hast dann gewechselt, ähm, jetzt muss ich hier gerade nochmal gucken, ich habe so viel aufgeschrieben (.). Genau, dann meintest du mit den Mitschülern war es halt sehr schwer, weil du einfachere Sachen bekommen hast, wie haben die dir das gezeigt,

also, weil sie dir ja das Leben ein bisschen schwer gemacht haben dadurch, kannst du dazu mehr erzählen? #00:25:24-2#

122 B4: Ähm, ja, ich kann sagen, ähm, meine frühere Freundin, die, ähm, die hat mir das, also (.) / schon mehrere aus der Klasse, die haben offen das halt gesagt 'Ja ich möchte jetzt nicht/ ich möchte', was haben die nochmal gesagt ((nachdenklich)), irgendwie 'ja, nichts gegen dich, aber ich finde es schon unfair und nicht so gut, dass ihr so bevorzugt werdet, mehr Hilfe bekommt' und ja, ähm, wegen den Noten und so und einfache Arbeiten bekommt und, ja, das haben die mir schon so offen ins Gesicht, würde ich mal sagen, gesagt (okay). Wir waren dann in so einer Gruppe und dann haben die darüber halt geredet. #00:26:06-0#

123 I: Und wie war das für dich dann? #00:26:07-9#

124 B4: Ja, auch nicht so ein schönes Gefühl, auch wenn sie sagen 'Ja nichts gegen dich'. Trotzdem nicht so schön, finde ich. #00:26:14-7#

125 I: Ne, überhaupt nicht. Wie war das denn mit anderen, also das waren dann ja wahrscheinlich trotzdem deine Freunde, höre ich daraus? #00:26:19-9#

126 B4: Ja, schon. #00:26:21-7#

127 I: Gab es denn auch welche, die total „anti“ waren? #00:26:26-0#

128 B4: Ne, das würde ich jetzt nicht direkt sagen, aber die haben dann halt immer so Sprüche gelassen, dass wir bevorzugt werden und wir mehr Hilfe bekommen und (.), ja. #00:26:37-3#

129 I: Okay, aber es war jetzt nicht irgendwie so, dass die einen richtig krass gemobbt haben, oder? #00:26:42-1#

130 B4: Nein, das war jetzt nicht so, ne. #00:26:43-5#

131 I: Okay. Aber du hast dich trotzdem nicht so wohl gefühlt mit denen? #00:26:46-0#

132 B4: Ne. #00:26:46-7#

133 I: Okay (.), ähm, Moment (..). Genau, wie ging es denn dann weiter, du hast dann ja von dem Schulwechsel erzählt und auch, dass/ also auf die Hauptschule, ähm, dass es halt mit den Mitschülern nicht so gut war. Wie war es denn sonst so im Unterricht da generell für dich? Weil da bist du dann direkt auf die zehnte Klasse eingegangen, was war denn dazwischen? #00:27:10-1#

134 B4: Ähm, da ist das eigentlich so weitergelaufen. Also ich war dann die ganze Zeit in dieser Integrationsklasse und ähm, ja, in der zehnten Klasse fing es dann auch mal an, dass ich, ähm, normale Arbeiten geschrieben habe, nicht mehr vereinfachte. Und dann auch mal normal benotet worden bin, sage ich jetzt mal. Und/ ja, aber ansonsten ist es eigentlich so weitergelaufen. #00:27:36-0#

135 I: Okay, ähm, hattest du irgendwelche Lieblingsfächer zu der Zeit? #00:27:40-8#

136 B4: Ja, Sport. #00:27:41-7#

137 I: Sport? Was war daran so gut? #00:27:44-3#

138 B4: Och, ich mag generell Sport. Bis heute, das ist mein Lieblingsfach. Haben wir ja jetzt leider nicht/ #00:27:50-0#

- 139 I: Ach Mensch. #00: #00:27:56-5#
- 140 B4: In der Berufsschule. Ja, immer Spiele gespielt, Sportübungen gemacht. #00:27:56-5#
- 141 I: Ja. #00:27:57-0#
- 142 B4: Ja. #00:27:57-8#
- 143 I: Das hat dir Spaß gemacht? #00:27:58-5#
- 144 B4: Hm ((bejahend)). #00:27:59-2#
- 145 I: Und was war/ also gab es Fächer, die du richtig ätzend fandst? #00:28:03-0#
- 146 B4: Geschichte, Politik. #00:28:06-6#
- 147 I: Hm ((zuhörend)). Was war daran so blöd? #00:28:08-0#
- 148 B4: Und Religion (okay). Also, ich, ähm/ also ich habe schon mal den Geschichtslehrer, den habe ich schon nicht so gemocht. Er war ein bisschen strenger, da mussten wir immer Aufgaben machen und dann hatte ich dabei auch Schwierigkeiten und ja. Allgemein das Fach, würde ich jetzt so sagen, dass es mich jetzt nicht ganz so interessiert ((lachend)). Ja (..)/ #00:28:34-2#
- 149 I: Wie war das denn da dann mit deiner Schüchternheit und Ängstlichkeit, war das immer noch so, oder war es nicht mehr so stark? #00:28:41-0#
- 150 B4: Ja, also es war auf jeden Fall da, ich war schüchtern. Ähm, ich habe mich auch nicht so viel mündlich beteiligt, muss ich sagen, aber ja, das kriege ich bis heute noch zu hören, dass ich mich mehr mündlich beteiligen soll, aber es ist schon, würde ich sagen, besser geworden. Es ist zwar noch nicht ganz gut, aber auf jeden Fall besser geworden. Aber schüchtern bin ich bis heute. #00:29:05-6#
- 151 I: Ja, wie gesagt, ich kann das gut nachvollziehen, ich war auch so ((lachend)). Gab es denn auch etwas, wovor du richtig Angst hattest, weshalb du so schüchtern warst, oder? #00:29:14-4#
- 152 B4: Eigentlich nicht, ne. #00:29:15-8#
- 153 I: Okay, es war einfach/ #00:29:17-1#
- 154 B4: Ja, es ist einfach so meine Art. #00:29:20-8#
- 155 I: Wie gesagt, ich kann das gut nachvollziehen ((lachend)). Ähm (.) Wie war es denn dann in der zehnten Klasse, da meinstest du habt ihr mehrere Praktika gemacht, ne? #00:29:32-0#
- 156 B4: Genau. #00:29:32-9#
- 157 I: Hattet ihr da auch noch normalen Unterricht oder war das dann nur so ein Berufsvorbereitungsding sage ich mal? #00:29:38-5#
- 158 B4: Ähm, nein, wir hatten ganz normalen Unterricht. Und ich glaube einmal die Woche/ einmal die Woche war das glaube ich, da hatten wir dann einen Tag Praktikum. Und das dann den ganzen zehnten Jahrgang durch. #00:29:51-8#
- 159 I: Ach cool. Und dann hast du aber einen Hauptschulabschluss gemacht oder wie bist du dann da rausgegangen? #00:29:58-3#
- 160 B4: Also einen Hauptschulabschluss nach Klasse Neun habe ich gemacht. #00:30:00-6#

- 161 I: Okay (.), okay. Das ist doch super, richtig gut. #00:30:04-5#
- 162 B4: Ja ((zögernd lachend)). #00:30:06-0#
- 163 I: Ja, doch, da kannst du stolz drauf sein. Ähm, gab es denn in der Schulzeit was, was dich besonders motiviert hat? #00:30:12-9#
- 164 B4: (6), Mir würde jetzt so spontan nichts einfallen. #00:30:20-1#
- 165 I: Okay. Ähm, bist du denn an sich gerne zur Schule gegangen oder war es schon eher so, dass du dich immer dahin gequält hast? #00:30:26-4#
- 166 B4: Unterschiedlich. Aber ich würde eher sagen, schon. Also in der vierten Klasse bin ich gerne zur Schule gegangen, muss ich sagen. Und so die Grund/ die erste Grundschule, da, ähm, kann ich mich leider nicht mehr ganz so erinnern. Und die Hauptschule würde ich eher sagen, bin ich jetzt auch nicht so unbedingt so gerne hingegangen. #00:30:50-0#
- 167 I: Kannst du benennen, woran das gelegen hat? #00:30:54-2#
- 168 B4: (...), es hat mir nicht so Spaß gemacht, immer so Sprüche von den Mitschülern sich anhören zu müssen (.). Ja dann, ähm, dann vielleicht zwischendurch noch Stress mit Freundinnen, dann hatte ich auch keine Lust, so zur Schule zu gehen (...). #00:31:18-0#
- 169 I: Kannst du dazu mehr erzählen, zu dem Stress mit den Freundinnen? #00:31:21-0#
- 170 B4: Ja, ich hatte, ähm/ also ich würde schon sagen, dass ich, ähm, eine Zeit lang keine Freunde auf der Schule hatte, weil sich ein Gerücht rumgesprochen hat und ähm, ja, dann stand ich sozusagen alleine da. Und da wollte ich überhaupt nicht zur Schule gehen. Aber meine Mutter hat gesagt: 'Wenn du jetzt nicht zur Schule gehst, dann zeigt das Schwäche. Du musst jetzt unbedingt zur Schule gehen, auch wenn du nicht willst'. #00:31:46-2#
- 171 I: Was war das für ein Gerücht? Möchtest du das erzählen oder lieber nicht? #00:31:49-5#
- 172 B4: Kann ich machen. Also das war das Gerücht, ähm (.), das war genau, ich glaube, dass ich schwanger wäre, von ähm, von dem besten Freund von meinem Bruder (okay). Und, ähm, einmal/ also eigentlich war das das Gerücht, es ging um die ganze Schule und noch nicht mal die Freunde und die Lehrer wussten das auch, haben nicht hinter mir gestanden, keiner. Und, ähm, ja, dann irgendwann kam dann mal einer aus meiner höheren Klasse zu mir, da stand ich alleine da, und hat mich dann irgendwie gefragt, ob ich vergewaltigt worden bin oder so. Hat irgendwas von einer Vergewaltigung gesprochen (.). Das habe ich jetzt auch nicht so ganz verstanden ((zögernd lachend)), ja. #00:32:34-9#
- 173 I: Krass. Weißt du denn, wie das Gerücht aufgekommen ist oder hat das irgendeiner einfach in die Welt gesetzt? #00:32:40-5#
- 174 B4: Ähm, ja, ich glaube, das waren schon meine Freundinnen gewesen. #00:32:44-5#
- 175 I: Ach krass. #00:32:45-6#
- 176 B4: Hm ((bejahend)). #00:32:47-5#
- 177 I: Freundinnen, in Anführungsstrichen. #00:32:49-0#
- 178 B4: Hm ((bejahend)), das stimmt. #00:32:50-5#
- 179 I: Krass, und was war dann mit den Lehrern, weil du meintest, selbst die Lehrer waren da dann irgendwie/ #00:32:55-0#

- 180 B4: Ja, weil das war so, dass ich Fünfzehn, Sechzehn war und dann, ähm, habe ich mit einer damals/ damaligen Freundin sage ich jetzt mal, habe ich halt das erste Mal Alkohol getrunken, sage ich mal. Ich glaube das war Bier/ Mischbier war das. Und der Freund von meinem Bruder und mein Bruder waren nebenan im Zimmer. Und die hatten getrunken, aber mein Bruder, der hat immer gesagt 'Nein, du kriegst keinen Alkohol, nichts'. Also der/ wirklich nicht, ja. Der wollte das nicht. Und, ähm, ja, dann haben wir da halt alleine im Zimmer ein bisschen getrunken sage ich mal, ne und ähm, ja, dann sind wir irgendwann rübergegangen und ähm, einfach nur so zum Quatschen. Und ähm, wenn mein Bruder dann auf der Toilette war, hat der Freund uns immer mehr Bier gegeben. #00:33:46-8#
- 181 I: Okay, also leicht abgefüllt? #00:33:50-5#
- 182 B4: Nicht abgefüllt, aber der hat immer 'Wollt ihr noch mehr Bier, wollt ihr noch mehr Bier?' (okay). Ja, und ich weiß nicht, da muss wohl irgendwie das Gerücht entstanden sein. #00:33:59-1#
- 183 I: Krass. #00:34:00-6#
- 184 B4: Ich weiß jetzt nicht, wie sie darauf kommen. Das kann ich echt nicht sagen. Und, ähm (..), ja, dann wusste das auch die ganze Schule. Und dann meinten, ich glaube vier Freundinnen von mir, zu meinem Klassenlehrer gehen zu müssen und mit dem darüber sprechen zu müssen (okay). Und, ähm, dann wusste der das halt auch. Ich weiß jetzt nicht genau, ob das alle Lehrer wussten, aber schon ziemlich viele, würde ich sagen. #00:34:28-3#
- 185 I: Wie hat er darauf reagiert? #00:34:30-4#
- 186 B4: Ähm, ja, er war geschockt und, ähm, hat irgendwie gesagt, ob das wirklich stimmt, oder ob das nur ein Gerücht oder so wäre. Also ich weiß es nicht genau, aber ich glaube, so war das, ja (..). Und da hat der glaube ich auch mit mir gesprochen darüber, da habe ich gesagt, dass das nicht stimmt und so. Das ist anscheinend nur ein Gerücht, weil ich bin nicht schwanger ((zögernd lachend)). Und, ähm, ja, dann hat sich das irgendwann wieder gelegt, aber, das hat schon gedauert. #00:34:59-3#
- 187 I: Hm ((zuhörend)) (.), ja das ist krass, vor allem dann, wenn es gerade so die eigentliche Freundin erzählt, ne. #00:35:05-1#
- 188 B4: Hm ((bejahend)), das stimmt ((zögernd lachend)). #00:35:06-8#
- 189 I: Das ist nicht schön. #00:35:08-4#
- 190 B4: Ne. #00:35:09-0#
- 191 I: Wie war denn generell das Verhältnis zu den Lehrern an der Schule, kannst du dazu mehr erzählen? #00:35:13-4#
- 192 B4: Ähm, eigentlich ganz okay. #00:35:16-0#
- 193 I: Ja? #00:35:16-6#
- 194 B4: Ja. #00:35:17-6#
- 195 I: Also gab es jetzt keinen, wo du sagst 'Der war super ätzend', oder? #00:35:23-0#
- 196 B4: Ne, das würde ich jetzt nicht sagen. #00:35:25-0#
- 197 I: Okay, ach klasse. Jetzt muss ich gerade nochmal auf meinen schlaun Zettel gucken ((lachend)). #00:35:29-8#

- 198 B4: Okay. #00:35:30-7#
- 199 I: Ähm, einen Moment (6), genau. Ähm, wir kommen jetzt nochmal ein bisschen auf den Unterricht zu sprechen. Gab es was, was dir besondere Freude im Unterricht gemacht hat? #00:35:51-6#
- 200 B4: (...), eigentlich nur Sport. #00:35:55-8#
- 201 I: Nur Sport. #00:35:56-8#
- 202 B4: Ja, also es kam so immer auf die Themen so drauf an, manchmal auch ein bisschen Deutsch, weil ich mag eigentlich Rechtschreibung, war ich immer sehr gut eigentlich drin, oder wenn wir Diktate geschrieben haben, das habe ich auch eigentlich gemocht, oder Vokabeltests (unv.)// #00:36:12-9#
- 203 I: // Ach krass// #00:36:13-8#
- 204 B4: // habe ich auch gerne gemacht, ja. Ähm, und, ja, es kam immer so drauf an, welche Themen. #00:36:23-0#
- 205 I: Okay. Ähm, gab es denn irgendwas, was dich besonders interessiert hat in der Schule oder generell in der Jugend, was dann auch in der Schule Thema war? #00:36:33-1#
- 206 B4: (6), ähm, würde ich jetzt nicht so/ also mir würde jetzt spontan so nichts einfallen. #00:36:44-9#
- 207 I: Ne, ist ja okay, alles gut. Ähm, dann würde mich noch interessieren, ob es irgendwas gab, was dich besonders motiviert hat, dass du zum Beispiel trotzdem zur Schule gegangen bist, obwohl alle da total ätzend waren sage ich mal? #00:36:58-8#
- 208 B4: Meine Mutter. #00:36:59-6#
- 209 I: Deine Mutter. #00:37:00-5#
- 210 B4: Ja, meine Mutter. Die hat mich motiviert. #00:37:03-2#
- 211 I: Klasse. #00:37:04-5#
- 212 B4: Und eigentlich so auch der Förderunterricht, sage ich mal. Das war auch in so einer kleinen Gruppe, mit vier, fünf Leuten, die auch irgendein Problem hatten. Also auch Integration, eine Lernschwäche und, ähm, aber auch verschiedene Sachen. Auf jeden Fall Integrationskinder waren. Und da waren wir immer in so einer kleinen Gruppe und das hat eigentlich immer viel Spaß gemacht, muss ich sagen. #00:37:29-8#
- 213 I: Ach, klasse. Was habt ihr da denn immer so gemacht? #00:37:31-6#
- 214 B4: Ähm, also wir haben nochmal Mathe gemacht oder Deutsch, also Unterricht, wo es Probleme gibt. Haben wir uns nochmal angeschaut, haben wir zusammen an der Tafel nochmal gemacht, erklärt (.), Übungsaufgaben gemacht (.), ja. #00:37:48-3#
- 215 I: Okay. Und für dich/ also du fandst es gut, auch dass du dann nochmal aus der Klasse rausgenommen wurdest? #00:37:53-0#
- 216 B4: Ja, das hat mir auch richtig Spaß gemacht, dieser Unterricht ((zögernd lachend)). #00:37:56-0#
- 217 I: Ach super, guck mal. Richtig gut. #00:37:58-6#
- 218 B4: Ja ((lachend)). #00:37:59-6#

- 219 I: Ähm (.), gab es denn irgendwas, also du meintest ja, ein paar Fächer waren so semi, was dich motiviert hätte, damit es besser gewesen wäre? #00:38:11-8#
- 220 B4: (...), ähm, vielleicht andere Themen ((lachend)), die mich mehr interessiert hätten in den Fächern. #00:38:21-1#
- 221 I: Zum Beispiel, kannst du dazu was erzählen? #00:38:24-4#
- 222 B4: Was hätte mich in Geschichte interessiert ((lachend))? (...). Ja, wir haben, glaube ich, über den Weltkrieg gesprochen, aber auch nur eine kurze Zeit. Wir haben viel mit dem Buch so zusammengearbeitet, haben uns die Texte durchgelesen, die Aufgaben so gemacht. Vielleicht wäre es nochmal besser, wenn man so, nicht jetzt nur das Buch so hat und liest und ein bisschen bespricht, sondern vielleicht auch so nochmal was gemacht hätte, so mündlich irgendwie. Oder auch, was Freude daran macht irgendwie, nicht nur jetzt lesen und die Aufgaben, sondern was ein bisschen Spaß macht, irgendwelche Spiele, Aufgaben, die Spaß machen dazu oder/ #00:39:04-7#
- 223 I: Also ein bisschen mehr so, ich sage mal was, wo man wirklich auch selbst was Handelndes machen muss und nicht nur immer das Gleiche? #00:39:12-2#
- 224 B4: Ja ((zögernd lachend)). #00:39:13-1#
- 225 I: So war mein Unterricht auch, kann ich gut verstehen ((lachend)). Ähm gerade fiel mir eine Frage ein, jetzt habe ich sie aber gerade wieder/ ach doch, ähm, habt ihr manchmal Gruppenarbeiten gemacht? #00:39:24-0#
- 226 B4: Hm (/bejahend)), haben wir gemacht. #00:39:25-2#
- 227 I: Ja, kannst du dazu mehr erzählen, vor allem, wie es dann war, weil du ja meintest, dass es viele Mitschüler gab, die es dann halt uncool fanden, wenn du da irgendwie andere Aufgaben bekommen hast, wie es in Gruppenarbeiten dann ablief? #00:39:36-3#
- 228 B4: Ähm, also in Gruppenarbeiten, da war ich immer zurückhaltend, habe auch nicht so viel gesprochen, mich nicht so viel beteiligt. Ähm, ja (...), also, war meistens so in der Hauptschule, wenn wir Gruppenarbeit gemacht haben, dass wirklich nur ein oder zwei Personen da intensiv dransäßen und gearbeitet haben. Die restlichen haben sich nur abgelenkt, Geschichten erzählt, was gezeigt. Ich/ ja. Und, aber ich war auch nicht so, also ich war jetzt nicht so, dass ich mich jetzt abgelenkt habe, ich war auch schon so beim Thema, aber ich habe ehrlich gesagt nicht so viel dazu gesagt und habe mich eher zurückgezogen. #00:40:20-0#
- 229 I: Okay, also es war dann aber auch nicht so, dass sie dich da ausgeschlossen haben in der Gruppe, oder? #00:40:26-5#
- 230 B4: Hm ((verneinend)), ne, das nicht. #00:40:28-3#
- 231 I: Also hast du dich einfach nur so ein bisschen zurückgezogen. #00:40:31-4#
- 232 B4: Hm ((bejahend)). #00:40:32-0#
- 233 I: Okay. Ähm, genau, gibt es irgendwas, was du dir von deinen Lehrerinnen und Lehrern gewünscht hättest, damit es besser gelaufen wäre? #00:40:42-4#
- 234 B4: (...), also jetzt in der Hauptschule, oder generell? #00:40:48-0#
- 235 I: Generell, also, vielleicht auch Grundschule, da war es ja auch nicht so (.) klasse. #00:40:53-6#

- 236 B4: Ja, in der Grund/ in der ersten Grundschule auf jeden Fall, ähm, dass die vielleicht nicht so auf mich rumgehackt hätten, natürlich bin ich das Hauptthema, worum es eigentlich geht, aber trotzdem finde ich es nicht so schön, dass man sich dann einfach den Schülern auslässt, sage ich jetzt mal so in Klammern gesagt. Und ähm, so Sprüche oder so klopft (.). Und, ähm, ja, in der vierten Klasse, also auf der anderen Schule, war alles super würde ich sagen, auch von den Lehrern, waren wirklich alle gut, die ich hatte. #00:41:30-0#
- 237 I: Was war so gut an denen? #00:41:32-0#
- 238 B4: Och die waren nett, hilfsbereit/ bereit ((lachend)). Die haben einen auch verstanden, zugehört und die waren einfach immer für einen da. Also, das war wirklich super da an der Schule. Und dann Hauptschule würde ich wieder sagen, ganz Normale waren die Lehrer da, ich habe mich ganz gut so mit denen verstanden. Und, ähm, ja, sie hätten besser machen können (.), eigentlich nicht so viel finde ich. Aber vielleicht mein Klassenlehrer, wo das Gerücht da war, mit den Schülern sprechen oder vielleicht, ich weiß ja jetzt nicht, ob er es noch irgendwem anderes noch erzählt hat, da im Lehrerkollegium, das weiß man ja nicht. Das weiß ich nicht, aber, dass er da vielleicht irgendwas mehr unternommen hätte oder generell die das da mitbekommen haben. #00:42:28-0#
- 239 I: Hat er denn irgendetwas dagegen unternommen oder hat er das nur mit dir geklärt und das war's ? #00:42:32-0#
- 240 B4: Ähm, ja ich glaube, der hat ein oder zweimal noch mit denen geredet, mit meinen Freundinnen, sage ich mal. Ähm, aber ansonsten wurde da glaube ich nicht so viel unternommen gegen, ja. #00:42:46-8#
- 241 I: Wie war es denn dann mit Freundinnen, also du meintest ja, dann warst du auch so ein bisschen alleine danach? Hat sich das irgendwann wieder gelegt oder war es dann schon bis zum Ende der Schulzeit so, dass du da nicht mehr so richtig integriert warst? #00:42:59-4#
- 242 B4: Ähm, ne, das hat sich dann irgendwann wieder gelegt. Wir haben meistens mit so einer Gruppe (.), ja gechillt würde ich jetzt einfach mal sagen ((lachend))// #00:43:09-0#
- 243 I: Ja klar, alles gut ((lachend))// #00:43:10-1#
- 244 B4: // In den Pausen. Und, ähm, ja, zum Schluss war ich dann noch mit einer Freundin so in so einer/ also da waren wir eigentlich nur noch zu zweit, nicht mehr so viel Kontakt zu den anderen, aber war eigentlich alles wieder soweit gut. #00:43:25-1#
- 245 I: Okay, super. Wie war es denn dann, ähm, also in der Zehnten seid ihr ja nochmal in andere Klassen gekommen, habe ich das jetzt richtig verstanden? #00:43:31-0#
- 246 B4: Ja, genau. #00:43:32-3#
- 247 I: Wie lief es da dann so ab mit den Mitschülern und Lehrern? #00:43:35-6#
- 248 B4: Ja, bis auf/ ähm, bis auf, dass die das (.) oft, würde ich mal sagen, gesagt haben, lief es sonst eigentlich ganz gut. #00:43:46-0#
- 249 I: Ach so, also war es in der Zehnten mit dem Gerücht oder wann war das? #00:43:49-6#
- 250 B4: Ja, genau. #00:43:50-5#
- 251 I: Ah, okay. #00:43:51-3#
- 252 B4: Weil das/ ich bin ja in die 10AP Klasse gekommen und da haben sie das dann gesagt,



- dass sie das unfair finden und so. #00:43:57-3#
- 253 I: Ach das meinst du, okay, ja (.). Waren da denn dann auch noch andere, oder nur die I-Kinder in Anführungsstrichen oder waren da auch noch/ #00:44:06-0#
- 254 B4: Ne, da waren auch noch andere, ja (...). #00:44:11-2#
- 255 I: Okay. Ähm (.), so, dann noch einmal/ ich gucke hier noch einmal (.), das ist so, weil du so viel erzählst, das ist super toll. #00:44:23-3#
- 256 B4: Aber wird bestimmt auch schwierig, das alles aufzuschreiben, da hast du dir einen schwierigen, sage ich jetzt mal, Fall ausgesucht. #00:44:31-5#
- 257 I: Ach du, du erzählst super viel, das ist klasse. #00:44:34-6#
- 258 B4: ((Lachen)). #00:44:35-3#
- 259 I: Ähm, hast du ein schönstes schulisches Erlebnis zurückblickend? #00:44:39-8#
- 260 B4: (..) Vierte Klasse. #00:44:43-1#
- 261 I: Vierte Klasse? Die war einfach komplett super. #00:44:45-9#
- 262 B4: Ja, würde ich sagen. #00:44:47-2#
- 263 I: Ach schön, klasse. Und wie ist jetzt deine zukünftige Perspektive? Du bist jetzt hier und machst deine Ausbildung, ne. #00:44:53-8#
- 264 B4: Genau. #00:44:54-6#
- 265 I: Wie geht es dann weiter? #00:44:57-5#
- 266 B4: Ähm, ich würde gerne die Vollausbildung im Büro absolvieren. Da muss ich schauen, wie es notentechnisch aussieht, aber das würde ich ganz gerne auf jeden Fall machen, das ist auch mein Ziel. Und, ähm, dann würde ich, ähm, arbeiten gehen dann nach der Ausbildung. #00:45:17-0#
- 267 I: Ach klasse. Wie lange dauert die Ausbildung, die du jetzt erstmal machst? #00:45:20-0#
- 268 B4: Drei Jahre insgesamt. #00:45:21-6#
- 269 I: Okay. Und was bist du dann am Ende? #00:45:24-2#
- 270 B4: Ähm, Fachpraktiker für Bürokommunikation. #00:45:27-0#
- 271 I: Okay und was bedeutet dann Vollausbildung, was wäre der Unterschied? #00:45:31-8#
- 272 B4: Das ist/ also das ist jetzt sozusagen die theoriereduzierte Ausbildung und ähm, nennt man auch vereinfachte Ausbildung und die Vollausbildung ist halt Kauffrau für Büromanagement, wenn es notentechnisch gut aussieht sage ich mal ((zögernd lachend)), dann, ähm, müsste man ungefähr noch zwei Jahre dranhängen, dann hätte man die Vollausbildung, und ja. #00:45:58-0#
- 273 I: Was bereitet dir denn so viel Freude an der Ausbildung und dem Beruf? #00:46:02-4#
- 274 B4: Auf jeden Fall der Kundenkontakt. Ich arbeite auch gerne mit dem Computer, und, ähm, organisiere und plane auch sehr gerne. Ja, macht mir schon viel Spaß. #00:46:16-9#
- 275 I: Ach, klasse. Und wie ist das jetzt mit dem Kundenkontakt, also es ist jetzt auch nicht mehr so schwer mit deiner Schüchternheit? #00:46:23-3#
- 276 B4: Es geht eigentlich, würde ich sagen. Also wenn jetzt bei mir auf der Arbeit ein Kunde

kommt, dann frage ich ihn, ähm, was er braucht oder, ja. Also es geht so eigentlich. Nur ich meine jetzt so in der Klasse oder so freundschaftlich oder so, da bin ich eher ein bisschen zurückhaltend und muss erstmal ein bisschen warten, ja, bis ich irgendwann auftaue ((zögernd lachend)). #00:46:46-6#

277 I: Ja, wie gesagt, kann ich gut verstehen ((lachend)). Ich war ähnlich ((lachend)). Ach klasse Mensch, du hast mir so viel erzählt, super (unv.). Ganz lieben Dank. #00:46:58-5#

278 B4: Kein Problem. #00:47:01-7#

## A.2.5 Transkript Interview 5

1 #00:00:00-0#

2 I: Also, und zwar möchte ich jetzt gleich ein Interview mit dir führen und es soll darum gehen, dass es halt kein Interview ist, wie du es wahrscheinlich eigentlich kennst (ja), dass ich Fragen stelle und du antwortest, sondern, es ist vielmehr so, dass du deine ganz persönliche Geschichte erzählst, über alles, was mit der Schule zu tun hat. Genau und dabei wäre es halt super, ähm, wenn du das wie eine Geschichte auch wirklich erzählen könntest, also nicht nur 'Es kam das, das und das' (ja), sondern auch welche Personen da eine wichtige Rolle gespielt haben, ähm, genau, an welchem Ort das war, dass du sowas halt ein bisschen miteinbringst. #00:00:41-5#

3 B5: Okay. #00:00:42-0#

4 I: Und ich werde dich erstmal nicht unterbrechen, sondern dir erstmal einfach zuhören, was du erzählst und anschließend werde ich dir zu dem, was du mir gesagt hast, dann noch ein paar Fragen stellen (ja), was mich halt interessiert (ja) für meine Arbeit. Okay und wie ich gerade schon gesagt habe, also, ich werde deinen Namen, alle anderen Namen, die du nennst und auch die von der Schule so abkürzen, dass halt wirklich niemand weiß, dass du das bist und auch, dass du auf diese Schule gegangen bist und so weiter. #00:01:08-6#

5 B5: Ja. #00:01:09-4#

6 I: Super. Okay, dann soll/ achso, hast du erstmal noch irgendwelche Fragen? #00:01:14-0#

7 B5: Hm ((verneinend)). #00:01:15-5#

8 I: Erstmal nicht, okay. Also, dann soll es jetzt darum gehen, dass du mir von deiner Schulzeit erzählst und, ähm, mich interessiert einfach, wie deine Schulzeit war, was gut war, was nicht so gut war, was ganz besondere Ereignisse sind, die dir noch so im Kopf geblieben sind und wie eins zum anderen gekommen bist, dass du jetzt heute hier am Berufskolleg sitzt (.). Okay. Ähm, hast du dazu irgendwie/ achso und ich werde mir dazu noch ein paar Notizen aufschreiben, einfach damit ich dann später besser dazu Fragen stellen kann (ja), was du mir erzählt hast. Nicht, dass dich das irritiert (.), okay? #00:01:51-8#

9 B5: Ja. #00:01:52-4#

10 I: Super, hast du erstmal dazu noch Fragen? #00:01:54-5#

11 B5: Hm ((verneinend)). #00:01:55-2#

12 I: Nein, okay. Dann möchte ich dich bitten, dass du dich mal an den Tag deiner Einschulung versuchst zurückzuerinnern, wenn das jetzt schwierig ist, dann vielleicht so der erste Moment, an den du denkst, wenn du an die Schule denkst, wie alles angefangen hat und dann

zu erzählen, wie eins zum anderen gekommen ist, dass du jetzt hier sitzt. #00:02:16-5#

13 B5: (12), ich muss jetzt gut überlegen. #00:02:29-3#

14 I: Alles gut, nimm dir alle Zeit, die du möchtest. Wir haben so viel Zeit, wie du willst.  
#00:02:34-4#

15 B5: (18). #00:02:53-0#

16 I: Würde es dir helfen, wenn ich immer ein paar Fragen stellen würde, so? #00:02:56-8#

17 B5: Ja. #00:02:57-2#

18 I: Ja, okay. Dann fange ich mal an, erinnerst du dich an deine Einschulung? #00:03:02-6#

19 B5: Nicht mehr. #00:03:04-1#

20 I: Nicht mehr so richtig. Was ist denn das Erste, an das du dich erinnern kannst, als du noch ganz klein warst und in die Schule gekommen bist? #00:03:12-6#

21 B5: (20). #00:03:33-3#

22 I: Okay, fragen wir anders. Kannst du dich an die erste Klasse erinnern? #00:03:38-1#

23 B5: (..), ja. #00:03:40-7#

24 I: Möchtest du davon mal was erzählen? (..) An was erinnerst du dich? #00:03:45-8#

25 B5: (5), bei der ersten Klasse für mich, da war es eigentlich in der Schule nicht so schwer.  
#00:03:55-7#

26 I: Nicht so schwer? Okay. Was meinst du damit, kannst du dazu mehr erzählen? #00:04:01-1#

27 B5: Dass da das Rechnen eigentlich nicht so schwer war, weil da habe ich das erst gelernt (ja) (5). #00:04:14-5#

28 I: Was hast du da genau gelernt? #00:04:16-8#

29 B5: Das Plus und das Minus. #00:04:20-1#

30 I: Hm ((bejahend)) (4). Wie war es mit anderen Fächern in der ersten Klasse? #00:04:27-3#

31 B5: (5), das war auch nicht so schwer. #00:04:34-1#

32 I: Das war auch nicht so schwer (.). Was habt ihr da so gemacht? #00:04:39-4#

33 B5: (10). #00:04:50-0#

34 I: Ist teilweise ein bisschen schwierig, oder? #00:04:50-6#

35 B5: Ja. #00:04:51-0#

36 I: Wie war es denn in der zweiten Klasse? #00:04:53-8#

37 B5: (4), in der zweiten Klasse wurde es ein bisschen schwerer auch. #00:05:01-5#

38 I: Okay (2), was war das schwerer? #00:05:06-1#

39 B5: Weil da (.) wurde dann auch gerechnet mit Mal und auch mit Geteilt. #00:05:12-6#

40 I: Ja (...). Und das, ähm, fandst du schwieriger? #00:05:18-4#

41 B5: Ja. #00:05:19-1#

- 42 I: Okay, wie war das denn generell, mochtest du Mathe gerne, weil du gerade viel vom Matheunterricht erzählst? #00:05:25-6#
- 43 B5: ne, Mathe ist auch ein bisschen schwer für mich. #00:05:28-6#
- 44 I: Okay (...). Was ist/ fällt dir denn vielleicht leichter? Also hast du ein Lieblingsfach? #00:05:38-4#
- 45 B5: Meine Lieblingsfächer waren immer Deutsch (mhm) und (.) Sport nur. #00:05:47-0#
- 46 I: Okay, was war denn gut an Deutsch? #00:05:48-8#
- 47 B5: (.), dass da manches nicht so schwer war. #00:05:53-0#
- 48 I: Zum Beispiel? #00:05:54-8#
- 49 B5: (7), da ging es auch manchmal über bei/ über Deutsch die Zeitalter von ganz früher (mhm) (5), als noch so die Ritter da lebten, darüber ging es (mhm). (...), darüber haben wir dann auch immer geschrieben (mhm), da sollten wir auch in Büchern immer lesen drin (mhm), wie das alles war früher (ja) (.). #00:06:33-5#
- 50 I: Und das hat dich interessiert? #00:06:34-2#
- 51 B5: Ja (4). #00:06:39-5#
- 52 I: Ja. Kannst du dich dran erinnern, in welcher Klasse das ungefähr war? #00:06:43-3#
- 53 B5: Ja (.). #00:06:45-9#
- 54 I: In welcher, möchtest du dazu mehr erzählen? #00:06:47-7#
- 55 B5: (5), meine Klasse, das war die, die hieß/ das war die Marine, weil, ich in der \*-Schule war (mhm) (..), aber am allerschwierigsten wurde es dann, als ich in der siebten und achten war (okay). Da wurde es dann schwerer/ noch schwerer. #00:07:13-2#
- 56 I: Was war da schwer? #00:07:14-7#
- 57 B5: (4), mit Nawi und (.) auch Mathe dann. #00:07:22-5#
- 58 I: Okay, das war nicht so deins? #00:07:23-6#
- 59 B5: Ne. #00:07:24-2#
- 60 I: Warum nicht, kannst du dazu mehr erzählen? #00:07:27-0#
- 61 B5: (4), weil da, bei Mathe, da verstand ich echt viel nicht, wie das alles geht (mhm) (5). #00:07:40-5#
- 62 I: Wie war das denn bei Mathe, ähm, haben dich da deine Lehrer dann da unterstützt? #00:07:45-3#
- 63 B5: Ja, in meiner Schule hatte ich immer jemanden, der mich begleitet hat und der mir immer dann geholfen hat, weil, bei mir ist/ beim Rechnen komme ich nicht so schnell voran (okay). Bei mir dauert das richtig lange (ja), bis ich dann irgendwas weiß, wie das geht (..). #00:08:04-0#
- 64 I: Und der hat dir dann ein bisschen dabei geholfen? #00:08:06-1#
- 65 B5: Ja. #00:08:06-6#
- 66 I: Was hat der dann so gemacht, kannst du dazu mehr erzählen? #00:08:10-0#

- 67 B5: Der hat mir auch so beim Rechnen mir geholfen und bei Nawi auch, bei jedem hat der mir immer geholfen (mhm) (...). #00:08:21-2#
- 68 I: Und wie hat er dir geholfen, kannst du dazu mehr erzählen? #00:08:24-5#
- 69 B5: (...), eigentlich brauchte ich da immer viel Hilfe (mhm) (6). Weil eigentlich war das da so, dass mich da auch mehrere begleitet haben, weil das war so, der mich immer begleitet hat, der durfte immer nur für mich bis mittags da sein (mhm), weil der musste seinen Sohn vom Kindergarten immer abholen (mhm). Deswegen hatten wir dann für mich immer nachmittags jemand anders da (okay) (...). #00:08:59-2#
- 70 I: Und die haben dich dann gleich unterstützt? #00:09:01-0#
- 71 B5: Ja. #00:09:01-5#
- 72 I: Und wie haben die das gemacht, also saßen die neben dir, haben die dir das vorgesagt oder wie kann ich mir das vorstellen? #00:09:08-9#
- 73 B5: Die haben ein bisschen sollte ich das auch mal selbst versuchen, aber wenn ich das nicht selbst alleine so schaffe, dann helfen die mir immer (mhm). #00:09:18-2#
- 74 I: Und wie war das für dich? #00:09:20-3#
- 75 B5: Ja, die Hilfe davon, die fand ich immer gut eigentlich (mhm) (...). #00:09:25-7#
- 76 I: Okay (...), ähm, gab es denn dann auch mal Stunden, wo keiner bei dir war, oder war da immer jemand? #00:09:33-0#
- 77 B5: Da war immer jemand dabei (mhm). Aber, das ist auch manchmal so, die Lehrerin hat mir manchmal auch geholfen (mhm), dabei. Bei Englisch, da kam ich auch nicht so gut voran (mhm) (...). #00:09:49-2#
- 78 I: Wie hat sie dir dann geholfen? #00:09:51-6#
- 79 B5: (...), die hat mir dann nicht so schwere Aufgaben gegeben, sondern leichtere Aufgaben, weil das war für mich besser (mhm) (...). #00:10:02-0#
- 80 I: Wie fandst du das, kannst du dazu mehr erzählen? #00:10:04-1#
- 81 B5: (...), ähm, die leichteren Sachen davon, das fand ich auch besser (...), weil das waren auch so sprach/ so Sachen, die man auch so auf Englisch lernen konnte (hm) (...). Da konnte man auch immer überlegen, wie das eigentlich heißt (mhm) (...). Weil, die hatte auch solche Spiele, die alle auf Englisch waren (hm). Das durfte ich dann immer machen (ja, cool). Das habe ich dann immer mit meinen Begleitpersonen dann immer gemacht und der hat mir geholfen (mhm) (4). Mit jemand anderem habe das dann auch noch gemacht, aber, das ist eine/ Flüchtlingsmädchen war das (mhm). Die aus Irak kommt (mhm) (5). Mit der habe ich das dann immer zusammen gemacht, weil die Lehrerin hat das gesagt, dass ich das mit der zusammen machen darf. #00:11:01-5#
- 82 I: Ach super (...). Klasse. Das war dann eine Schülerin, auch aus deiner Klasse, verstehe ich das richtig? #00:11:08-8#
- 83 B5: Ne, die kam eigentlich aus Irak bis nach Deutschland, weil da Krieg war (okay), deswegen. #00:11:16-0#
- 84 I: War die denn erwachsen oder war die einfach dann auch in eurer Klasse und wurde auch unterrichtet, also war sie Schülerin oder war sie? #00:11:23-0#

- 85 B5: Schülerin auch dann (mhm) (.). Weil die hat da auch alles gelernt, weil da hat die das auch alles erst mit Deutsch auch alles erst gelernt (mhm). Und in der Schule, da hat die auch das Deutschsprechen auch gelernt (mhm), weil die ja auch Arabisch spricht (okay). Und im Irak sieht die Schrift ganz anders aus (mhm), wo man überhaupt nicht weiß, was das alles heißen soll (...). #00:11:53-5#
- 86 I: Und wie war das dann für dich, dass ihr dann zusammen gelernt habt? #00:11:56-6#
- 87 B5: Ja, das fand ich immer gut, eigentlich (.), weil die konnte das dann auch eigentlich gut alles lernen (mhm). Weil bei der hat man auch gut gemerkt, dass (.) / dass die auch schon ein bisschen echt gut Deutsch kannte dann (ja) (..), weil das fand eigentlich jeder gut, dass die dann Deutsch konnte. #00:12:19-0#
- 88 I: Ja super. Wie habt ihr euch denn verstanden, kannst du dazu mehr erzählen? #00:12:22-3#
- 89 B5: Auch sehr gut (mhm) (..). #00:12:25-8#
- 90 I: Habt ihr dann auch mal also nicht nur im Unterricht, sondern auch außerhalb des Unterrichts mal was zusammen gemacht? #00:12:30-3#
- 91 B5: Ja. #00:12:30-9#
- 92 I: Möchtest du dazu mehr erzählen? #00:12:33-1#
- 93 B5: Auch, weil/ auch mal Spiele gespielt (mhm) in den Pausen (mhm) zusammen, das haben wir dann immer gemacht jeden Tag. #00:12:40-2#
- 94 I: Ach schön. #00:12:41-1#
- 95 B5: Auch noch morgens ganz kurz noch (mhm) (.), weil die fand das auch immer schön, wenn wir zusammen immer was gemacht haben (ja) (..). #00:12:54-0#
- 96 I: In welcher Klasse war das? #00:12:56-0#
- 97 B5: Das war in der Zehnten. #00:12:57-5#
- 98 I: In der Zehnten. #00:12:58-4#
- 99 B5: In der Neunten und in der Zehnten (okay), kam die erst (okay) (...). #00:13:06-1#
- 100 I: Ja super. #00:13:06-9#
- 101 B5: Und es kam eigentlich, als ich noch in der siebten, achten war, da kam auch schonmal eine zu Besuch aus Mexiko. #00:13:14-0#
- 102 I: Oh ((staunend)) (...). Kannst/ möchtest du zu der mehr erzählen? #00:13:19-1#
- 103 B5: (.), weil, ähm, als wir Klassenfahrt gemacht haben, da kam die eigentlich auch mit, weil (..), da war die auch mit dabei (mhm). Und die aus Irak, die kam auch mit. #00:13:34-5#
- 104 I: Ach super. Waren die beiden denn dann in eurer Klasse richtig? #00:13:39-4#
- 105 B5: Ne, die waren da nicht so zusammen, weil, das/ irgendwann, da flog die wieder zurück nach Mexiko dann (okay). #00:13:46-7#
- 106 I: Also hat die sozusagen euch besucht für ein paar// #00:13:49-7#
- 107 B5: // ja// #00:13:50-1#
- 108 I: // Wochen, Monate, so eine Austauschschülerin, war // #00:13:53-7#
- 109 B5: // ja// #00:13:53-7#

- 110 I: // das sowas? Hm ((bejahend)) (..). Und mit der hast du dich auch gut verstanden?  
#00:13:57-6#
- 111 B5: Ja. #00:13:58-4#
- 112 I: Möchtest du dazu noch mehr erzählen, was ihr so gemacht habt? #00:14:01-0#
- 113 B5: Davon weiß ich nicht so viel. #00:14:02-5#
- 114 I: Okay ((lachend)). Ähm, wie ist das denn, wenn du dich sonst so an deine Mitschülerinnen und Mitschüler zurückerinnerst (.). Kannst du dazu oder möchtest du dazu mehr erzählen?  
#00:14:15-9#
- 115 B5: Ja, von denen, da war das so, mit denen habe ich mich eigentlich in der Schule immer gut vertragen (okay) (.). Weil da hatte ich gute Freunde, mit denen habe ich mich nie gestritten. #00:14:27-1#
- 116 I: Ja, möchtest du zu deinen Freunden vielleicht mal mehr erzählen? #00:14:30-6#
- 117 B5: (..), ja ein Freund davon, der kam mit seiner Mutter aus Kuba (mhm) (..) und (..), weil eigentlich habe ich die Mutter nur einmal schonmal erzählen von einer/ von einem Freund (ja) (..), aber ich sehe die eigentlich überhaupt gar nicht mehr jetzt. #00:14:56-0#
- 118 I: Okay, also seit du hier bist? #00:14:58-7#
- 119 B5: Ja (hm) (..). #00:15:02-3#
- 120 I: Aber ihr habt dann auch was privat zusammen// #00:15:03-9#
- 121 B5: //ja// #00:15:04-5#
- 122 I: //gemacht? Ja, und was habt ihr da so gemacht? #00:15:07-0#
- 123 B5: In der Schule, da haben wir auch ganz viel gemacht (mhm). In den Pausen (.).  
#00:15:13-6#
- 124 I: Okay, was zum Beispiel? Möchtest du dazu mehr erzählen? #00:15:16-4#
- 125 B5: Auch so Spiele gespielt. #00:15:18-4#
- 126 I: Hm ((bejahend)), was waren das für Spiele? #00:15:20-7#
- 127 B5: (14), weil das sind alles Spiele, die hat die Begleitperson von zu Hause immer mitgenommen (mhm) (...). #00:15:44-4#
- 128 I: Waren das denn eher Tischspiele, Kartenspiele oder war das was ganz anderes?  
#00:15:48-7#
- 129 B5: Auch so Kartenspiele hatte der mit und so andere Spiele, ganz viele Spiele hatte der mit. #00:15:52-8#
- 130 I: Aber immer welche, die man am Tisch gespielt hat, oder/ #00:15:55-6#
- 131 B5: Ja. #00:15:56-1#
- 132 I: Weiß ich nicht, auch, wo man sich bewegen musste, also? #00:16:00-6#
- 133 B5: Ne, solche Spiele nicht. #00:16:01-6#
- 134 I: Okay, also Tischspiele in erster// #00:16:03-8#
- 135 B5: // ja// #00:16:03-8#

136 I: //Linie (.). Okay und hast du mit be/ #00:16:07-6#

137 B5: Weil die Spiele/ ein Spiel davon, das heißt 'Geistesblitz Fünf vor Zwölf'. #00:16:13-5#

138 I: Okay ((freudig)), und das hat dir Spaß gemacht? #00:16:17-0#

139 B5: Ja. #00:16:17-4#

140 I: (..), super. Ähm, hast du denn dann immer mit den Gleichen gespielt oder immer mal mit anderen? #00:16:26-1#

141 B5: (..), da wollten auch manchmal mal andere mitspiele (ja) und haben es auch gemacht. #00:16:31-3#

142 I: Ach, super (..). Und sonst war es mit den Mitschülern im Unterricht auch (.) gut? #00:16:38-1#

143 B5: Ja. #00:16:39-2#

144 I: Kannst du dazu noch mehr erzählen, wie es im Unterricht war? #00:16:42-2#

145 B5: Im Unterricht, da war das auch manchmal so, da haben auch Mitschüler mir manchmal auch geholfen (mhm). Außer der Begleitperson (mhm) (.). #00:16:52-0#

146 I: Wie lief das dann ab, kannst du dazu mehr erzählen? #00:16:55-2#

147 B5: Und, bei den Begleitpersonen, da war das so, wenn ein Kind da krank war, dann kam auch immer jemand anderes dann (okay) (..). Weil ich hatte ja drei Begleitpersonen, ne. #00:17:12-0#

148 I: Oh, das ist viel. #00:17:14-2#

149 B5: Weil, ähm, in der \*-Schule, da waren auch noch andere Kinder, die (.) / die Begleitperson davon (mhm) (..), die begleitet eigentlich auch noch jemand anderen, deswegen ist das auch immer schwer, deswegen ging das immer nur nachmittags (mhm) (..). #00:17:37-7#

150 I: Und wie war das dann für dich, wenn da manchmal so ein Wechsel drin war? Kannst du dazu mehr erzählen? #00:17:42-2#

151 B5: Das war eigentlich nicht so schlimm für mich (okay) (...). #00:17:48-4#

152 I: Ähm (.), wie war das denn mit deinen Lehrern, also, wie war das Verhältnis da zwischen euch? Kannst du dazu mehr erzählen?// #00:17:59-9#

153 B5: //Das war eigentlich auch gut. #00:17:59-9#

154 I: Das war gut? #00:18:00-7#

155 B5: Hm ((bejahend)). #00:18:01-2#

156 I: Also hast du dich mit allen gut verstanden oder gab es auch Lehrer, die du total ätzend fandst? #00:18:06-3#

157 B5: Ne. #00:18:06-5#

158 I: Gar nicht. Was war denn so gut an denen? #00:18:09-7#

159 B5: (7), ähm, am besten fand ich, dass die auch recht nett waren. #00:18:20-7#

160 I: Die waren nett (...). Wie war das denn mit den Aufgaben, die sie dir gestellt haben, haben sie da immer auf dich geachtet und immer/ #00:18:32-5#



- 161 B5: Ja, das haben die gemacht, das haben die bei jedem gemacht. #00:18:34-6#
- 162 I: Okay. Kannst du dazu mehr erzählen? #00:18:37-0#
- 163 B5: Ähm manche/ ganz viele andere brauchten auch manchmal Hilfe (mhm), weil die manches dann auch nicht verstanden hatten (mhm) und bei Nawi auch (mhm), das gleiche. Und bei Mathe auch (mhm). Aber manche bei Mathe kannten sich gut damit aus (okay). Die brauchten keine Hilfe (ja). #00:18:54-9#
- 164 I: Und wie sah diese Hilfe aus, kannst du dazu mehr erzählen? #00:18:58-7#
- 165 B5: Bei den anderen hat man das eigentlich gut gesehen, dass die das gut können (hm). Aber bei mir, das weiß ich ja, dass ich das nicht so gut kann (ja). #00:19:09-7#
- 166 I: Und wie hat dir die Lehrerin oder der Lehrer dann da geholfen? #00:19:14-4#
- 167 B5: Eigentlich auch gut, weil/ die bleiben immer lange bei mir und haben mir das dann gesagt, wie das geht und irgendwann habe ich verstanden, wie das gemeint wurde. #00:19:25-3#
- 168 I: Okay, also sind sie auch zu dir hingekommen (ja), obwohl du den Schulbegleiter hattest und haben dir dann trotzdem noch geholfen? #00:19:33-0#
- 169 B5: Ja (hm). #00:19:36-0#
- 170 I: Okay, ähm, jetzt muss ich einmal gerade gucken (...). Möchtest du mir vielleicht noch ein bisschen mehr dazu erzählen, ähm, was du dir im Unterricht noch gewünscht hättest? #00:19:52-0#
- 171 B5: Ähm (6). #00:19:59-5#
- 172 I: Vielleicht, damit es noch ein bisschen leichter für dich gewesen wäre. #00:20:02-1#
- 173 B5: (10), das weiß ich nicht mehr. #00:20:13-0#
- 174 I: Das weißt du nicht mehr. Ähm, gab es denn was in der Schule, was dich besonders interessiert hat? #00:20:20-0#
- 175 B5: (...), am meisten so mit Tieren (mhm). Weil in der Schule, da haben wir auch mal über Tiere auf Englisch gemacht (..), woher dieses Tier kommt und wo das lebt (mhm) (..). #00:20:40-3#
- 176 I: Was war das für ein Tier? #00:20:41-6#
- 177 B5: (..), ein Wombat. #00:20:44-4#
- 178 I: Cool ((lachend)) (5). Kannst du dazu mehr erzählen, was ihr da genau gemacht habt? #00:20:52-5#
- 179 B5: (5), ja, das war/ das haben wir so auf ein Plakat so gemacht und da sollte man alles (.) drauf schreiben, wo der lebt und auch (.), was der auch frisst (mhm) (.) und ganz viel anderes sollten wir auch noch dann machen (okay) (..). #00:21:18-5#
- 180 I: Wo hattet ihr da die Infos her? #00:21:19-9#
- 181 B5: (...), die Infos davon, die hatten wir in den Büchern nachgeguckt (mhm) (:): #00:21:28-5#
- 182 I: Du sprichst gerade von 'wir', hast du das dann mit mehreren zusammen gemacht? #00:21:32-4#

183 B5: Ja, weil jeder hat was davon/b jeder hatte ein Tier sich ausgesucht da (okay) (..).  
#00:21:40-0#

184 I: Also habt ihr dann alleine gemacht// #00:21:41-8#

185 B5: //ja// #00:21:41-8#

186 I: //das Plakat? #00:21:42-3#

187 B5: Hm ((bejahend)). #00:21:43-1#

188 I: Gab es noch was anderes, was dich total interessiert hat? #00:21:48-0#

189 B5: (7), so genau weiß ich das nicht ((lachend)). #00:21:56-7#

190 I: ((Lachen)), ist auch ein bisschen schwer, ne. #00:21:59-3#

191 B5: Ja. #00:21:59-7#

192 I: Ja, ähm, wie ist das denn mit der Motivation, gab es was an der Schule, was dich motiviert hat, dass du immer zur Schule hingegangen bist? #00:22:10-5#

193 B5: Zur Schule bin ich immer sehr gerne gegangen. #00:22:13-7#

194 I: Hm ((bejahend)), kannst du dazu mehr erzählen? #00:22:16-5#

195 B5: (5) in der Schule bin ich immer richtig gerne zum Sport gegangen. #00:22:25-2#

196 I: Okay, kannst du dazu mehr erzählen? (5) Also zum Beispiel warum du gerne da zum Sport gegangen bist, was da besonders gut dran war? #00:22:39-3#

197 B5: Weil wir haben dann da auch immer Spiele gespielt (mhm), da wurde auch immer abgesprochen, was für welche (hm) (4). #00:22:51-7#

198 I: Und welche haben dir besonders viel Spaß gemacht? #00:22:54-3#

199 B5: (5), solche Spiele/ weil manchmal haben wir auch solche Spiele gespielt, die ich nicht verstanden habe (mhm). Ja, aber manchmal auch welche, die auch verstanden habe, die nicht so schwer waren für mich. #00:23:13-4#

200 I: Hm ((bejahend)), welche waren das zum Beispiel? #00:23:15-1#

201 B5: (4), so ein Spiel 'Die Bienenkönigin' (mhm) und ganz viele andere dann auch noch. #00:23:24-7#

202 I: Ja cool. Und welche waren schwieriger für dich? #00:23:28-2#

203 B5: (8), nur ganz wenige waren für mich eigentlich ganz schwer (.). #00:23:39-5#

204 I: Erinnerst du dich an eins? #00:23:41-3#

205 B5: Hm ((verneinend)). #00:23:41-9#

206 I: Doch nicht ((lachend)). Okay, aber Sport hat dich immer besonders motiviert, zur Schule// #00:23:48-5#

207 B5: // ja// #00:23:48-5#

208 I: // zu gehen? Gab es noch was anderes, weil du hattest ja wahrscheinlich nicht jeden Tag Sport, ne? (..) Aus welchem Grund bist du noch gerne zur Schule gegangen? #00:23:57-4#

209 B5: (18), weiß ich gar nicht mehr so genau. #00:24:17-0#

- 210 I: Kannst du dich nicht mehr so gut dran erinnern, okay. Ähm, wie war das denn, ich kenne die \*-Schule ein bisschen, da sind ja die Klassen relativ offen, ne, so habe ich das //  
#00:24:27-2#
- 211 B5: // ja// #00:24:27-2#
- 212 I: in Erinnerung. Wie war das für dich, kannst du dazu mehr erzählen? #00:24:29-5#
- 213 B5: (4), ich fand das eigentlich so gut, da. #00:24:34-9#
- 214 I: Ja. Was war daran gut? #00:24:36-8#
- 215 B5: (...), dass diese Fenster da eigentlich immer so groß waren (mhm), weil die Lehrerin wollte immer, dass am Morgen immer die Fenster immer aufgemacht werden sollen (hm) (6). #00:24:54-4#
- 216 I: Und wie war das für dich, war es manchmal laut, weil ich kann mir das gar nicht so vorstellen, weil es da so offen ist oder ging es immer und konnte man gut arbeiten?  
#00:25:02-4#
- 217 B5: Ja, man konnte gut arbeiten. #00:25:04-6#
- 218 I: Hm ((bejahend)), war es nie laut? #00:25:07-7#
- 219 B5: Ja, selten, aber. #00:25:09-3#
- 220 I: Okay, wenn es mal laut war, was wurde dann gemacht? #00:25:12-8#
- 221 B5: (5), da (...) war das immer so, da hat die Lehrerin das immer gesagt (mhm) (..). Und in der Schule da war das auch so bei ganz gutem Wetter durften wir draußen arbeiten.  
#00:25:33-0#
- 222 I: Cool, wie war das für dich, kannst du dazu mehr erzählen? #00:25:36-5#
- 223 B5: Das war auch immer gut. #00:25:38-2#
- 224 I: Hm ((bejahend)), wie lief das ab? Das kann ich mir gar nicht so genau vorstellen.  
#00:25:41-5#
- 225 B5: (..), die hat gesagt, dass wir das immer nur dürfen, wenn es warm draußen ist (hm) und es drinnen richtig heiß ist (mhm), deswegen durften wir dann draußen dann immer arbeiten. #00:25:53-4#
- 226 I: Okay, hattet ihr draußen auch Tische? #00:25:55-9#
- 227 B5: Ne, eigentlich nicht. #00:25:58-0#
- 228 I: Okay, wie habt ihr das dann gemacht? #00:26:00-6#
- 229 B5: Wir haben dann immer gearbeitet im Sitzen immer. #00:26:03-0#
- 230 I: Hm ((bejahend)) und was habt ihr da gemacht? #00:26:06-3#
- 231 B5: (..) Englisch gelernt dann draußen (mhm) (..) und auch bei Mathe, das haben wir auch/ da durften wir das auch machen (mhm). #00:26:15-9#
- 232 I: Cool (...). Und dann seid ihr mit Arbeitsblättern rausgegangen/ #00:26:20-0#
- 233 B5: Ja. #00:26:20-6#
- 234 I: Oder wie kann ich mir das vorstellen? #00:26:22-4#

- 235 B5: Mit Arbeitsblättern und haben dann da drin gearbeitet. #00:26:25-1#
- 236 I: Okay und wie war das für dich? #00:26:27-2#
- 237 B5: Ich fand das gut. #00:26:28-5#
- 238 I: Du fandst das gut, stark. Ähm, wie war das denn, ich kenne die \*-Schule so ein bisschen, da war es ja alles sehr individuell und ihr hattet ja auch Portfolios irgendwie, ne? #00:26:41-0#
- 239 B5: Ja. #00:26:41-5#
- 240 I: Kannst du dazu mehr erzählen, also ich kenne das nur so vom Hören sagen, wie das so war und wie es für dich war? #00:26:49-0#
- 241 B5: (...) für mich war es eigentlich gut. #00:26:54-7#
- 242 I: Ja, und wie kann ich mir diese Portfolios vorstellen? #00:26:58-0#
- 243 B5: (11), mit der/ mit der/ mit unserer Lehrerin, wenn wir immer Sport hatten und auch recht gutes Wetter hatten, haben wir auch immer draußen Sport gemacht (mhm). Nicht drinnen, weil die Lehrerin, die hat das immer gesagt (ja), wo wir dann Sport machen (mhm), ob drinnen oder draußen. #00:27:30-6#
- 244 I: Ja, und wie war das für dich, kannst du dazu mehr erzählen? #00:27:33-8#
- 245 B5: Draußen (.) fand ich das auch gut. #00:27:37-7#
- 246 I: Ja? (.) Warst du lieber drinnen oder draußen? #00:27:41-3#
- 247 B5: Draußen fand ich es eigentlich besser. #00:27:43-2#
- 248 I: Hm ((bejahend)), warum kannst du dazu mehr erzählen? #00:27:45-4#
- 249 B5: Weil draußen war es eigentlich (5) dann ist da ja frische Luft eigentlich auch und die Lehrerin hat das auch immer gesagt (mhm), dass das besser auch ist (ja) für draußen (4). #00:28:06-0#
- 250 I: Ja, super. Ähm (.), wenn du jetzt mal an einen Tag/ also lief jeder Tag gleich ab? Wie fing es morgens an in der Schule, also hattet ihr immer ein Ritual am Anfang, dass ich euch begrüßt habt und sowas? #00:28:21-5#
- 251 B5: Ja. #00:28:21-9#
- 252 I: Und wie ging es dann weiter bis zum Ende des Tages? Also, dass du mir einmal so einen Tagesablauf erzählst. #00:28:27-1#
- 253 B5: (..) morgens da fing immer die Schule um 08.30 Uhr immer nur an (mhm) (..). Und manche, die zu spät kommen, da wurde das immer aufgeschrieben, wie viele Minuten das gedauert hat (hm), bis der kam (.). Bei manchen ist das so, die müssen mit dem Schulbus kommen (hm) oder mit der Bahn. ich musste nur mit der Bahn fahren (mhm) (4). Und, weil das war auch nicht weit weg (okay) (.). Da musste man nur noch ein bisschen mit/ zu Fuß gehen, dann ist man auch schon da. #00:29:11-2#
- 254 I: Ja super. Wie ging es dann weiter, als du da warst? #00:29:14-5#
- 255 B5: (4), danach, wenn alle da waren, dann waren wir erst noch in der Versammlung und danach hat jeder dann alles gesagt, was wir heute machen (mhm) und in was wir arbeiten sollen. #00:29:32-3#

- 256 I: Kannst du zu der Versammlung mal noch ein bisschen mehr erzählen, weil ich glaube/ also an der Schule, an der ich war, da gab es sowas nicht. Wie/ also was bedeutet Versammlung, also saßt ihr dann alle zusammen? #00:29:45-2#
- 257 B5: Ja, alle zusammen, weil da war das so (.), wenn die wir was nicht so genau verstanden haben, da durften wir auch mal Fragen stellen (mhm) (.). Und da hat die Lehrerin gesagt, wie sie das gemeint hat, wenn man das nicht so genau verstanden hat (mhm) (5). #00:30:08-5#
- 258 I: Und dann am Anfang, also ihr wusstet, ihr seid in die Schule gegangen und jetzt ist erstmal Versammlung? #00:30:12-4#
- 259 B5: Ja. #00:30:12-9#
- 260 I: Jetzt setzen wir/ habt ihr euch dann in einen Kreis gesetzt? #00:30:15-0#
- 261 B5: Ja, die Lehrerin hat auch schon mal gesagt, wenn wir schon da sind, dass wir uns dann eigentlich auch schon in die Versammlung dann setzen können (okay). Weil die Lehrerin kommt dann auch eigentlich immer schon sofort (ja). #00:30:26-5#
- 262 I: Und wie fing es dann an, also ihr saßt im Kreis, dann habt ihr euch begrüßt wahrscheinlich. #00:30:31-2#
- 263 B5: Ja. #00:30:31-6#
- 264 I: Wie habt ihr euch da begrüßt? #00:30:33-8#
- 265 B5: (.), weil die Lehrerin macht das immer so, die zählt dann immer noch, ob alle da sind (.). Weil manchmal da fehlen welche auch und sind krank (hm). Und die schreibt die dann immer auf, wer krank ist (4), weil in unserer Klasse, da waren wir 20 (okay) (..). #00:31:00-0#
- 266 I: Die ganze Zeit über, wart ihr da von der ersten bis zur zehnten Klasse? #00:31:03-2#
- 267 B5: Ja, eigentlich waren wir 22 früher, aber zwei haben die Schule gewechselt (okay) und deswegen waren wir dann nur noch 20 (hm). #00:31:15-0#
- 268 I: So, dann wurde geguckt 'Sind alle da?', wie ging es dann weiter? #00:31:20-4#
- 269 B5: (.), dann wurde in der Versammlung auch gesagt, was wir Aufgaben wir bekommen (mhm). (..) und die Lehrerin hat zu mir immer gesagt, was ich für Aufgaben bekomme, dass ich leichtere bekomme, als die anderen dann (mhm). #00:31:39-0#
- 270 I: Wie war das für dich, kannst du dazu mehr erzählen? #00:31:41-5#
- 271 B5: (4), da habe ich auch immer gesagt, dass ich das auch/ weil die hat mich schon gefragt, ob ich das gut finde und ich habe ihr dann auch gesagt, dass ich das auch besser finde (hm), wenn ich leichtere Aufgaben bekomme, als die anderen. #00:31:57-9#
- 272 I: Okay, also war das jetzt nicht blöd für dich, dass du nicht die gleichen Aufgaben gemacht hast, sondern gut? #00:32:02-9#
- 273 B5: Ja (mhm) (4). #00:32:08-0#
- 274 I: Wie ging es dann weiter in der Versammlung? #00:32:10-5#
- 275 B5: (4) Da, hat jeder angefangen zu arbeiten (4), die Lehrerin war immer in der Stunde dafür da (mhm). Und da hatten wir dann immer danach was anderes. #00:32:31-2#

276 I: Hm ((bejahend)), was hattet ihr dann? #00:32:32-4#

277 B5: Manchmal auch Mathe (mhm) und bei Deutsch, Sowi, da hatten wir manchmal eine Doppelstunde und manchmal nur eine Stunde (hm) (..) und wir waren eigentlich ganz oft in der Biwi dran (mhm) ((räuspern)). #00:32:52-3#

278 I: Was ist das? #00:32:54-1#

279 B5: Da, wo (.) richtig viele Bücher sind (okay). Wo man sich das alles angucken kann. #00:33:01-5#

280 I: Was habt ihr da gemacht? #00:33:03-8#

281 B5: Weil, die hat gesagt, auch manchmal, dass wir da drin gucken sollen und da drin auch lesen sollen (hm). Und da sollten wir auch ein bisschen (.) was aufschreiben dafür, dass wir das auch ein bisschen verstehen (.). #00:33:27-5#

282 I: Was solltet ihr genau// #00:33:28-6#

283 B5: // so von der // #00:33:29-3#

284 I: // aufschreiben? #00:33:29-3#

285 B5: Ritterzeit (hm) (6) und da steht dann auch alles drin, wie das war von früher (hm). Das sollten wir alles aufschreiben, nur das, was man spannend findet (mhm). Die anderen Sachen nicht. Dann sollte man der Lehrerin auch immer die Zettel geben und die korrigiert das dann immer. #00:33:56-2#

286 I: Okay, also verstehe ich das richtig, ihr seid dahin gegangen, solltet euch zum Beispiel über die Ritterzeit informieren und das aufschreiben? #00:34:02-8#

287 B5: Ja. #00:34:03-8#

288 I: Was solltet ihr da/ also wie so einen Aufsatz dann aufschreiben oder wie kann ich mir das vorstellen, was solltet ihr genau aufschreiben? #00:34:10-2#

289 B5: (...), ja das sind manch/ da hatten die auch manche Bücher so drin, da wo man auch so überlegen sollte, was das alles heißen soll (hm) (...). Und mit der hatten wir auch manchmal, da sollten wir auch drinnen lesen, mit so vom Krieg (okay). Da drüber sollten wir auch schreiben (hm) (...). #00:34:39-0#

290 I: War das dann Geschichtsunterricht, oder? #00:34:40-4#

291 B5: Ja. #00:34:41-1#

292 I: Okay (4). Super. Hat dir das Freude bereitet, dahin zu gehen? #00:34:48-0#

293 B5: Ja. #00:34:48-5#

294 I: Ja? #00:34:49-1#

295 B5: Weil da war ich immer am Liebsten. #00:34:51-2#

296 I: Ach super. #00:34:52-4#

297 B5: (...), weil da (.) soll man immer leise sein (.). #00:34:59-0#

298 I: Und das fandest du gut? #00:34:59-8#

299 B5: Ja (hm), weil da waren überall immer auch Plätze (mhm) (6). #00:35:10-0#

300 I: Und sonst war es manchmal auch laut in der Klasse? #00:35:12-2#

- 301 B5: (...), ja. #00:35:15-0#
- 302 I: Hm ((zuhörend)) (...). Und das, wie war das für dich? #00:35:19-1#
- 303 B5: Ich fand das nicht so gut. #00:35:21-0#
- 304 I: Hm ((zuhörend)). Kannst du dazu mehr erzählen? #00:35:23-6#
- 305 B5: (...), wenn die immer so laut waren, da konnte ich nicht so gut arbeiten (hm) und mich auch nicht gut konzentrieren (hm) (6), weil bei mir ist das so, ich muss mich immer konzentrieren (hm), weil sonst ist das so schwer für mich (hm) (.). #00:35:44-8#
- 306 I: Das ist besser, wenn es leise ist, ne? #00:35:46-2#
- 307 B5: JA. #00:35:46-7#
- 308 I: Mhm ((zuhörend)) (.). Und wie war das dann, wenn die zu laut waren, ähm, gab/ hattet ihr Regeln oder was hat die Lehrerin oder der Lehrer dann gemacht, damit es wieder leiser wurde? #00:35:57-5#
- 309 B5: Die Lehrerin hat einfach (.) immer gesagt, dass sie leise sein sollten, aber dann haben die auch aufgehört, dann waren die nicht mehr so laut (mhm) (5). #00:36:10-6#
- 310 I: Wie war das für dich, kannst du dazu mehr erzählen? #00:36:12-8#
- 311 B5: Ja, das fand ich dann eigentlich gut, wenn sie dann nicht mehr laut waren (mhm). Dann konnte ich auch wieder besser arbeiten (hm) (.). Bei manchen anderen war das dann auch so, die konnten dann auch nicht so gut arbeiten, wenn es so laut war (hm). #00:36:27-4#
- 312 I: Wodurch war es denn dann laut, kannst du das erzählen? Also haben die sich unterhalten oder/ #00:36:35-2#
- 313 B5: Ja, die haben sich unterhalten auch laut manchmal (ja) (3). #00:36:41-0#
- 314 I: War das dann in Situationen, wo ihr dann in Partnerarbeit oder in Gruppenarbeit arbeiten solltet, oder auch, wenn ihr eigentlich alleine was machen solltet? #00:36:48-4#
- 315 B5: Auch, wenn wir alleine arbeiten sollten (mhm) (3). #00:36:53-4#
- 316 I: Habt ihr denn auch manchmal Gruppenarbeiten gemacht? #00:36:55-9#
- 317 B5: Ja, das auch. #00:36:57-5#
- 318 I: Wie lief das ab, kannst du dazu mehr erzählen? #00:37:00-3#
- 319 B5: (10), ja, in der Schule war es manchmal auch so, da sollte man zu zweit arbeiten (mhm). Wenn man irgendwas auch so schreiben sollte auch zu zweit (mhm). Und dann auch, wenn man da fertig ist, ein bisschen was erzählen auch (mhm), weil das wollten die Lehrerinnen auch (mhm). Dass das jeder macht. manchmal zu zweit oder auch zu dritt (mhm) (..), mit mehreren durften wir das dann nicht (okay), weil da wurde immer gesagt 'das sind sonst zu viele' (mhm). Dann sind manche alleine (mhm) (3). #00:37:49-0#
- 320 I: Und wie war das für dich diese Gruppenarbeiten? #00:37:51-4#
- 321 B5: Die Gruppenarbeiten waren (.) aber gut (mhm). #00:37:55-0#
- 322 I: Wie lief das dann ab, kannst du dazu mehr erzählen? #00:37:58-7#
- 323 B5: Ja, da haben wir immer abgesprochen, wie wir das machen und wie wir/ was dazu gut passt (mhm), zum Schreiben (5). Weil jeder hat immer dann überlegt (mhm), wie wir es

- schreiben (mhm). Und wenn man damit fertig ist, wurde/ sollten wir das dann lesen für jeden (okay) (2). #00:38:26-3#
- 324 I: Habt ihr da oder hast du da immer mit den gleichen gearbeitet, oder war das immer mit anderen// #00:38:31-2#
- 325 B5: //Ja, aber das sollte man, immer mit den gleichen machen (okay) (...). #00:38:36-5#
- 326 I: Und mit wem hast du das gemacht und wie war das für dich, kannst du dazu mehr erzählen? #00:38:40-6#
- 327 B5: (4), ja, das war so gemischt. Manche sollten/ man sollte mit Mädchen und mit Jungs (hm) (.). Weil das war so, die Lehrerin hat gesagt, dass die Jungs mit den Mädchen sollen und die Mädchen mit den Jungs (hm) (...). #00:39:00-5#
- 328 I: Wie fandest du das? #00:39:01-3#
- 329 B5: Ich fand das eigentlich gut. #00:39:03-0#
- 330 I: Ja, also hast du immer mit einem Mädchen zusammengearbeitet? #00:39:06-0#
- 331 B5: Ja. #00:39:06-5#
- 332 I: Hm ((bejahend)) (...). Und durftet ihr euch die aussuchen oder durftet ihr euch die nicht aussuchen? #00:39:13-0#
- 333 B5: (...), die Lehrerin hat das/ hat sich die ausgesucht und die hat gesagt, wer zu wem geht (okay) (4). #00:39:22-3#
- 334 I: Und das war dann aber gut für dich? #00:39:23-7#
- 335 B5: Ja (ja) (6). #00:39:30-0#
- 336 I: Aber hast du manchmal auch mit anderen/ also hast du dann immer mit der gleichen Schülerin gearbeitet oder manchmal auch, weiß ich nicht, zum Beispiel in ein bisschen größeren Gruppen und dann auch mit Schülern, dass ihr Plakate erstellen solltet, oder das gar nicht? #00:39:42-4#
- 337 B5: Doch, das auch. #00:39:43-5#
- 338 I: Hm ((bejahend)), wie war das, kannst du dazu mehr erzählen? #00:39:46-0#
- 339 B5: Das war eigentlich genau gut (ja) (5). #00:39:53-0#
- 340 I: Wie lief das dann ab? (.) Hattet ihr da bestimmte Regeln? #00:39:56-6#
- 341 B5: (5), ja, die hat gesagt, dass wir da auch leise sein sollen, wegen den anderen auch (mhm). Weil da waren eigentlich auch ganz viele andere Flächen dann auch noch (mhm), weil, in dieser Zeit haben die auch gearbeitet, deswegen sollen wir da auch nie laut sein (mhm) (...). #00:40:18-0#
- 342 I: Was bedeutet Flächen? #00:40:19-3#
- 343 B5: Dass da auch/ dass das Flächen sind mit auch ganz vielen anderen Schülern noch (mhm) (6). #00:40:31-5#
- 344 I: Also, weil es da ja alles so offen ist, oder? #00:40:33-4#
- 345 B5: Ja. #00:40:33-7#
- 346 I: Und dann konntet ihr euch da verschiedene Orte suchen, also war das nicht unbedingt in



eurem Klassenteil sage ich mal, sondern durftet ihr euch in der Schule dann so ein bisschen verteilen? #00:40:42-8#

347 B5: (..), ja (mhm). Weil wir durften uns immer aussuchen, wo wir uns hinsetzen möchten, auf unsere/ bei uns auf der Fläche (mhm) (4), aber man durfte auch sich auch irgendwo hinsetzen, wenn man alleine arbeiten möchte (okay). Das konnte man auch machen (ja). #00:41:03-0#

348 I: Also musstet ihr dann keine Gruppenarbeit machen, sondern das war euch freigestellt? #00:41:06-9#

349 B5: Ja, aber manchmal war das auch so, da hat die Lehrerin gesagt, da muss jeder alleine arbeiten. Weil, wenn manchmal auch jeder eine Aufgabe hat, wo man sich nicht zusammensetzen darf (mhm) (..), wo man alleine dann arbeiten muss (mhm) (.). #00:41:25-0#

350 I: Hast du denn lieber alleine gearbeitet oder mit anderen zusammen? #00:41:28-5#

351 B5: Mit anderen zusammen. #00:41:29-9#

352 I: Hm ((bejahend)). Warum, kannst du dazu mehr erzählen? #00:41:32-3#

353 B5: Weil, bei den Schülern ist das so, die haben auch manchmal geholfen, mir auch (mhm) (4), wenn ich auch manchmal nichts verstanden habe (mhm). #00:41:45-0#

354 I: Konntest du das durch deine Mitschülerinnen und -schüler besser verstehen? #00:41:49-7#

355 B5: Ja, auch. #00:41:51-2#

356 I: Hm ((bejahend)), wie haben die dir das dann erklärt, kannst du dazu mehr erzählen? #00:41:54-4#

357 B5: (4), weil die wissen auch genau (.), wie gut/ wie ich es besser verstehe (mhm) (4), weil die auch wissen, wie das mit mir ist (ja) (4). #00:42:15-5#

358 I: Und das war für euch alle dann in Ordnung, also für dich und für die anderen auch? #00:42:19-4#

359 B5: Ja. #00:42:19-9#

360 I: Ja? (..) Und was hat denn dein Schulbegleiter gemacht, war der dann auch dabei oder hat der sich dann ein bisschen rausgenommen und hat euch das alleine machen lassen? #00:42:28-8#

361 B5: (..), ja alleine machen lassen (mhm) (4). #00:42:36-6#

362 I: War das denn dann für dich besser, das mit den anderen Mitschülerinnen zu machen oder mit deinem Schulbegleiter? #00:42:41-4#

363 B5: Mit dem Schulbegleiter war es besser, weil der hat ja mir mehr geholfen, als die anderen, ja (mhm) (4). #00:42:53-0#

364 I: Und was hat dir mehr Spaß gemacht, mit dem Schulbegleiter zu arbeiten oder mit den anderen Schülerinnen und Schülern? #00:42:58-2#

365 B5: Eigentlich beides (mhm) (3). #00:43:03-8#

366 I: Wie ist das denn, gab es manchmal auch Streit in der Schule oder gar nicht? #00:43:07-2#

367 B5: Eigentlich gar nicht. #00:43:08-6#

368 I: Okay, auch nicht zwischen den Mitschülerinnen und Mitschülern? #00:43:12-2#

369 B5: Ne (mhm) (3). #00:43:16-0#

370 I: Oder gab es mal Ärger mit den Lehrern? #00:43:17-5#

371 B5: Hm ((verneinend)). #00:43:18-6#

372 I: Auch nicht (5), okay. Ähm (..), wie ist es denn, kannst du dich, ähm, oder was war dein  
schönstes Erlebnis in deiner Schulzeit? #00:43:35-1#

373 B5: (4), das weiß ich nicht mehr. #00:43:40-2#

374 I: Das weißt du nicht mehr. Gab es denn einige oder fandest du eher alles nicht so gut?  
#00:43:44-6#

375 B5: Doch (.), manches fand ich da gut. #00:43:48-4#

376 I: Hm ((bejahend)), zum Beispiel? #00:43:49-7#

377 B5: (7), am Besten fand ich die, die Flächen da, am Besten (..). #00:44:03-0#

378 I: Kannst du dazu mehr erzählen? #00:44:03-9#

379 B5: (5), weil diese Fläche davon nicht so groß war (..). #00:44:14-0#

380 I: Okay, was meinst du mit Fläche genau? Dass eure Klasse da waren/ also ich kenne die \*-  
Schule so ein bisschen, da sind mehrere Klassen auf einer Fläche und dann sind die so ab-  
getrennt, ne? #00:44:24-5#

381 B5: Ja. #00:44:25-1#

382 I: Okay. Und eure war nicht so groß, was meinst du damit? #00:44:29-0#

383 B5: Dass da eigentlich nicht so viel Platz war. #00:44:32-5#

384 I: Und das fandest du gut? #00:44:33-6#

385 B5: Ja. #00:44:34-3#

386 I: Was war daran so gut? #00:44:36-3#

387 B5: (...) daran fand ich eigentlich gut, dass (5) dass man da auch (.) besser zusammen auch  
arbeiten konnte (mhm) (7). #00:44:59-0#

388 I: Okay. Wie kam es denn dann, dass du jetzt hier bist, kannst du dazu mehr erzählen?  
#00:45:03-1#

389 B5: (14), ähm, (8), weiß ich nicht. #00:45:26-8#

390 I: Weißt du nicht. Wie war das denn, also irgendwann war dann ja neunte, zehnte Klasse  
und dann wurde ja entschieden, was kommt danach, oder? #00:45:34-4#

391 B5: (...), ja. #00:45:37-9#

392 I: Hast du das dann entschieden, dass du jetzt hier bist oder wer hat das entschieden?  
#00:45:41-4#

393 B5: (9), weil, bei mir haben wir das so in der Schule gemacht (.), weil, als wir Zehner ge-  
worden sind, bin ich ja gegangen von der Schule (okay) (4). #00:46:07-0#

394 I: Okay, wo bist du dann hingegangen? #00:46:08-4#

395 B5: (...), dann kam, das war, weil am 03. Dezember kam ich hier hin. #00:46:15-0#

396 I: Okay, im zehnten Schuljahr sozusagen? #00:46:17-0#

397 B5: Ja. #00:46:17-4#

398 I: Hm ((bejahend)), war das denn dann letztes Jahr oder wann war das? #00:46:21-6#

399 B5: Ja. #00:46:22-1#

400 I: Okay. Also bist du jetzt gerade im zehnten Schuljahr, sozusagen? #00:46:25-6#

401 B5: Ja. #00:46:26-2#

402 I: Hm ((bejahend)) und wie kam das, dass du hier hingekommen bist? (..) Vor allem so mitten im Schuljahr am 03. Dezember? #00:46:34-1#

403 B5: (6), weil (4), das hat eigentlich (.) die Ärztin gesagt, dass das eigentlich hier eigentlich am besten ist für mich, wenn ich hier hinkomme (mhm) (...). Weil das ist so, weil, die hier sind, die sich sehr gut mit Epilepsie auskennen (mhm), weil die wissen da alles davon (mhm). Und deswegen hat die gesagt auch, deswegen, dass es das Beste ist, wenn ich dann hier bin. #00:47:15-0#

404 I: Okay, also hat die Ärztin das entschieden? #00:47:17-1#

405 B5: Ja (.), weil meine Mutter, die hat dann auch gesagt, dass die das dann auch möchte, dass ich dann hier bin (okay) (3). #00:47:25-3#

406 I: Ähm, wie war das denn dann in der Schule, hattest du da manchmal auch, also in der \*-Schule, auch manchmal epileptische Anfälle? #00:47:31-8#

407 B5: (...), ja, ganz früher. #00:47:35-7#

408 I: Ganz früher, okay. Und was/ #00:47:39-0#

409 B5: Das war eigentlich im Jahr 2015 (okay) (.) und dann irgendwann, dann hatte ich dann eigentlich auch andere Anfälle, die habe ich jetzt eigentlich immer noch. #00:47:52-9#

410 I: Was sind das für welche? #00:47:54-4#

411 B5: Das sind solche, wenn ich mich zu doll anstrenge (mhm), dann passiert das. #00:48:00-0#

412 I: Okay und das sind dann auch epileptische Anfälle, oder? #00:48:03-0#

413 B5: Ja (mhm). In der Schule ist das dann auch immer passiert, wenn ich mich zu doll angestrengt habe (mhm) (..). #00:48:11-1#

414 I: Was haben die Lehrer dann gemacht? #00:48:13-1#

415 B5: Ja und deswegen war auch die Begleitperson dafür da (ja), weil der hat das dann immer so gemacht, der hat das dann immer aufgeschrieben, um welche Uhrzeit das passiert ist (okay) (6). #00:48:32-0#

416 I: Und dann meinte die Ärztin irgendwann, dass ist besser, dass du hier hinkommst? #00:48:35-1#

417 B5: Ja. #00:48:35-6#

418 I: Was haben die Lehrer dazu gesagt, weiß du das? #00:48:38-0#

419 B5: (.), ja ich habe denen das eigentlich auch gesagt, dass ich dann nicht mehr hier bin (ja).

#00:48:44-6#

420 I: Wie war das denn dann für dich, wärst du lieber an der \*-Schule geblieben, oder ist es hier schon ganz gut so für dich? #00:48:50-9#

421 B5: Am allerliebsten bei der \*-Schule (hm), wäre ich am liebsten geblieben. #00:48:57-1#

422 I: Hm ((bejahend)), kannst du dazu mehr erzählen, warum das/ warum du da lieber geblieben wärst? #00:49:04-3#

423 B5: (8), ja, weil, wegen meinen Freunden, mit denen habe ich auch immer eher sehr viel gemacht (hm), deswegen würde ich da am Liebsten noch bleiben (okay) (7). #00:49:30-0#

424 I: Und dann haben die anderen das aber entschieden, dass du hier hin gehen solltest? #00:49:32-6#

425 B5: Ja, weil ich denen das dann gesagt habe (.). #00:49:37-0#

426 I: Was hast du genau gesagt? #00:49:38-6#

427 B5: (.), dass ich am 03. Dezember nicht mehr da bin. #00:49:43-2#

428 I: Hm ((bejahend)) und wie fanden die anderen das, dein Freund zum Beispiel? #00:49:46-5#

429 B5: (3), die fanden das auch nicht schön (.). Die Lehrer auch überhaupt nicht (hm). Die möchten das eigentlich auch, dass ich noch dableibe (ja) (4). #00:50:02-0#

430 I: Also war es eigentlich für alle nicht/ #00:50:03-6#

431 B5: JA. #00:50:04-4#

432 I: Nicht schön. Hast du denn immer noch Kontakt zu deinen Lehrern und Mitschülern? #00:50:09-0#

433 B5: Ja. #00:50:09-8#

434 I: Ja? Kannst du dazu mehr erzählen? #00:50:11-5#

435 B5: (.), weil mit meinen Freunden schreibe ich auch noch (ja) (8). #00:50:24-0#

436 I: Wie ist es denn jetzt hier, was machst du hier jetzt genau? #00:50:26-9#

437 B5: (6), hier, da lerne ich, dass ich/ auch weiter alles mit Mathe (mhm) (...). Aber für mich ist das hier auch alles mit Mathe auch echt schwer (hm) (.). Weil hier ist es auch so, weil hier lernt man ja nur Mathe und Deutsch, aber in der Schule hat man ja mehr gelernt. #00:50:52-0#

438 I: Also hast du hier nur// #00:50:53-3#

439 B5: // so, wie Englisch// #00:50:53-3#

440 I: //Mathe und Deutsch Unterricht? #00:50:54-7#

441 B5: Ja, nur immer Deutsch und Sport und Mathe (okay). Nur das (ja). Und in der \*-Schule, da war es anders, da gab es mehr zu lernen (hm), so wie Englisch und hier nicht. #00:51:09-0#

442 I: Englisch fandest du gut? #00:51:10-3#

443 B5: Ja. #00:51:10-8#

- 444 I: Ja? Warum gibt es das denn hier nicht, weißt du das? #00:51:14-3#
- 445 B5: Ne, das hat noch niemand gesagt, wieso es das hier nicht gibt. #00:51:17-8#
- 446 I: Okay, wie ist das denn, guckt ihr denn hier jetzt auch in Berufe rein, oder was/ oder machst du hier jetzt deinen Abschluss? Was machst du hier jetzt gerade genau? #00:51:26-5#
- 447 B5: (7), das ist so. Ich bin nur hier, um ein/ um was/ einen Job zu finden, weil die kennen sich damit aus (hm). #00:51:42-0#
- 448 I: Gibt es da was, was dich besonders interessiert, was du machen möchtest? #00:51:45-3#
- 449 B5: (...), am allerliebsten wollte ich immer schon Tierpfleger werden, aber die haben gesagt, dass das/ dass man das nicht werden kann. #00:51:54-5#
- 450 I: Wie, man kann das nicht werden? #00:51:56-8#
- 451 B5: (...), weil ich habe eigentlich schon mal ein Praktikum gemacht (mhm) im Tierpark (hm) (...), weil die haben da gesagt, wenn man noch nicht (...), wenn man selbst noch ein bisschen jünger ist, als siebzehn oder achtzehn darf man noch nicht zu den wilden Tieren gehen (okay) (...). Aber ich durfte das schon, weil da war ich schon siebzehn (okay). Weil meine Lehrerin, die Deutschlehrerin, die hat mich gefragt, wo ich am liebsten sein möchte, ich habe gesagt 'Bei den wilden Tieren' und im Tierpark da wurde auch gesagt, dass da jemand immer bei den wilden Tieren ist, dass ich bei der mitgehen kann. #00:52:45-9#
- 452 I: Super und wie war das für dich? #00:52:48-4#
- 453 B5: Das fand ich gut. Bei den Luchsen war das so, da waren eigentlich auch kleinere Luchse auch noch dabei, da wurde auch hinten immer die Tür zugemacht, aber die kleineren haben es immer geschafft, sich da durchzuquetschen und die kamen dann immer. #00:53:02-6#
- 454 I: Okay, und du hast dich wirklich getraut, da auch mit ins Gehege zu gehen? #00:53:07-0#
- 455 B5: Ja. #00:53:07-4#
- 456 I: Boa, mutig ((lachend)), das würde ich mich glaube ich nicht trauen. #00:53:10-5#
- 457 B5: Weil, die haben zuerst gefragt, ob ich auch Angst habe, wenn ich mit reingehe (ja), ob ich mich das traue, aber ich habe gesagt, dass ich keine Angst vor sowas habe, weil die müssen das wissen (ja) (...). Und die haben auch eins gesagt, man (...)/ man darf in so ein Gehege nicht zu zweit rein (okay). Weil das ist verboten. #00:53:34-0#
- 458 I: Okay, warum ist das verboten (Schulgong)? #00:53:36-9#
- 459 B5: So genau weiß ich es auch nicht, wieso (4). #00:53:43-0#
- 460 I: Ja cool. Ähm, und jetzt guckst du im Moment gerade, was du für eine Ausbildung machen kannst, oder? #00:53:48-8#
- 461 B5: Ja und wenn die gesagt haben, dass das nicht mit/ wenn ich Tierpfleger dann nicht werden kann, dann habe ich mir überlegt/ #00:53:57-6#
- 462 I: Aber warum kannst du das nicht werden? #00:53:59-0#
- 463 B5: So genau weiß ich es auch nicht, wieso (okay). Als zweites habe ich mir überlegt, würde ich auch gerne Metalller werden. #00:54:09-4#

464 I: Was macht man da? #00:54:10-7#

465 B5: (4), weil Metall ist sowas, da macht man (.), das ist sowas zum Wiederverwenden (hm) (...). Wo man was wieder neu machen kann (hm) (...). #00:54:28-0#

466 I: Und das könntest du hier jetzt als Ausbildung machen? #00:54:29-6#

467 B5: Ja. #00:54:30-9#

468 I: Hm ((bejahend)) (.). Und das würde dann jetzt ab Sommer losgehen oder ab wann geht das los? #00:54:37-2#

469 B5: (9), ja die haben auch/ es wurde gesagt, am Dienstag, da hatte ich so eine Besprechung mit meiner Mutter und die haben da so alles gesagt, wie das bei mir ist. #00:54:59-3#

470 I: Was haben die gesagt? #00:55:00-9#

471 B5: (..) In der Schule ist es bei mir so, da komme ich nicht so gut voran (ja), weil das für mich so echt schwer ist (mhm). Da wurde gesagt, dass ich auch eine Begleitperson brauche, aber hier im Berufsbildungswerk da darf man keine Begleitperson haben (hm). Weil hier soll man das selbst lernen (mhm) (...). #00:55:22-0#

472 I: Wie ist das für dich ohne Begleitperson? #00:55:24-1#

473 B5: Mit Begleitperson fand ich das immer besser, weil (..), da hat man auch manchmal ein bisschen Hilfe bekommen (ja). Weil da kam man danach dann auch ein bisschen selbst voran (mhm) (...). #00:55:38-0#

474 I: Und so ist es sehr schwierig? #00:55:39-0#

475 B5: Ja. #00:55:39-4#

476 I: Hm ((bejahend)) (...). Deswegen verstehst du wahrscheinlich gerade selbst gar nicht, warum du hier bist, weil es ja eigentlich an der \*-Schule dann besser lief, oder? #00:55:48-1#

477 B5: Ja (mhm) und man von ganz vielen Hilfe bekommen hat (ja) (...). #00:55:53-5#

478 I: Was würdest du dir hier denn wünschen, dass es hier auch ein bisschen besser läuft? #00:55:57-3#

479 B5: Dass ich da nicht so schwere Aufgaben bekomme, sondern leichtere (mhm) (...). Und es wurde auch gesagt, bei mir ist es auch so, ich kann auch nicht so schnell schreiben, deswegen (mhm) (...). #00:56:14-0#

480 I: Und dann kriegst du aber die gleichen Aufgaben wie jeder andere hier? #00:56:17-5#

481 B5: Ja. #00:56:18-0#

482 I: Hm ((bejahend)) (...). Und wie ist es hier mit den Lehrern? ((Türklopfen)) #00:56:22-6#

483 B5: Mit den Lehrern geht das eigentlich hier. #00:56:25-5#

484 I: Ja (.), also die sind okay? #00:56:28-3#

485 B5: Ja. #00:56:28-8#

486 I: Okay, ja super. ((Türklopfen)) EINEN MOMENT (...). Ähm, super. Also guckst du gerade/ du stehst gerade an so einem Punkt, an dem du jetzt guckst 'Welche Ausbildung mache ich? Wie geht es weiter?'" #00:56:42-3#

487 B5: Ja. #00:56:43-1#

488 I: Okay. #00:56:44-0#

489 B5: Ich mache eigentlich auch bald ein Praktikum erst. #00:56:47-2#

490 I: Ja, wo machst du das? #00:56:48-7#

491 B5: Das ist auch so, wie (...), fast auch so, wie Metall und mit Holz (hm). Weil ich habe immer schon gesagt, dass ich am liebsten nur Sachen mache, was wenn es was mit Holz ist. #00:57:01-8#

492 I: Okay (.), also das macht dir mehr Spaß mit Holz? #00:57:04-8#

493 B5: Ja, als so Gärtner zu sein, so, wo man sich nur um Pflanzen kümmert, das mag ich nicht so, genau (okay). Nur mit Holz so (ja) (...). #00:57:17-0#

494 I: Ach, klasse. Aber dann guckst du jetzt gerade und dann guckt ihr, wie es im Sommer weitergeht oder bleibst du dann noch ein Jahr in deiner Klasse, wo du jetzt bist? #00:57:23-9#

495 B5: Ne, sondern bis Juli. #00:57:27-5#

496 I: Okay. Und wie geht es dann weiter? #00:57:30-5#

497 B5: (..), das sagen die eigentlich denke ich noch (okay). #00:57:35-0#

498 I: Aber du würdest dann gerne irgendwas mit Holz machen oder am Liebsten als Tierpfleger arbeiten? #00:57:41-2#

499 B5: Ja. #00:57:42-0#

500 I: Hm ((bejahend)) (..). Ja, super (..). Dann bin ich mal ganz gespannt, was das bei dir wird. Du hast mir erstmal ganz viele, ganz tolle Sachen erzählt, ganz, ganz, ganz lieben Dank dafür, wirklich. Es hat mir richtig Spaß gemacht (...). #00:58:03-7#

## A.3 Auswertung der Transkripte

### A.3.1 Auswertung Transkript 1

#### A.3.1.1 Sequenzierung Transkript 1

Sequenz	Textsegment
<b>1. Haupterzählung</b>	<b>9-46</b>
1.1 Grundschulzeit	9-19
1.2 Zeit an der Förderschule	20-42
1.3 Übergang Berufsbildungswerk/ Jetztzeit	42-46
<b>2. Erste Nachfragephase</b>	<b>47-442</b>
2.1 Grundschulzeit	49-72
2.2 Zeit an der Förderschule	73-310
2.3 Grundschulzeit	311-328
2.4 Zeit an der Förderschule	328-385
2.5 Grundschulzeit	386-391
2.6 Zeit an der Förderschule	392-416
2.7 Grundschulzeit	417-442
<b>3. Zweite Nachfragephase</b>	<b>443-541</b>
3.1 Zeit an Förderschule	443-526
3.2 Jetztzeit (Berufsbildungswerk)	527-541

#### A.3.1.2 Inhaltliche Analyse Transkript 1

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Beispiele
<b>1. Thematisches Feld: Die Grundschulzeit (Klasse 1-3)</b>				
<b>1.1 Mitschülerinnen und Mitschüler</b>				
1.1.1 Mobbing durch Mitschülerinnen und Mitschülern → <i>Lächerlich machen, Schubsen, Schuldgeben an Tod des Vaters, Provokationen</i>	Gefühl von Kränkung	Opfer	18, 50, 54, 58, 418, 428, 434, 438	„Ja, die haben mich am Anfang generell nur lächerlich gemacht, rumgeschubst und dann habe ich denen eben selber mal/ und dann haben die sich gewundert, warum ich denen/ warum ich mich wehre.“ #00:08:12-6#
1.1.2 Gewalttätige Auseinandersetzungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern → <i>Grund: u.a. als Reaktion auf Mobbing (vgl. 1.1.1)</i>	Verteidigung auf Grund von Mobbing	Verteidiger	18, 50-58, 64, 436	„Ja, das (..), das ging eigentlich schon ab dem Kindergarten/ ähm, jeder der mir scheiße gekommen ist, habe ich dem (.) (unv.) / habe ich dem eine Quittung gegeben/ habe ich dem direkt (..) ein Echo gegeben. Wenn schon, denn schon.“ #00:07:27-1#



Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Beispiele
1.1.3 Angespanntes Verhältnis zu Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Ausschluss → <i>durch 1.1.1 und 1.1.2</i>	Gefühl von Ausschluss durch Kränkung und Verteidigung	Außenseiter	18, 66 -70	Ja, da war das (Verhältnis zu den Mitschüler/-innen) sowieso immer angespannt. #00:08:52-7#
1.1.4 Freundschaft mit einzelnen Mitschülern aus demselben Dorf → <i>bis heute Kontakt</i>	Freunde stehen über einen langen Zeitraum an der eigenen Seite.	Freund	438-442	„Ja, ja, meine ich ja, mit den meisten, die in meinem Dorf wohnen oder die ich überhaupt noch treffe, weil ich/ wenn ich überhaupt noch Zeit habe.“ #00:53:11-0#
<b>1.2 Lehrer-Schüler-Beziehung</b>				
1.2.1 Positive Lehrer-Schüler Beziehung → <i>Stärkung des Selbstwertgefühls, Motivation, Lehrkräfte „glauben“ an SuS</i>	Positive Unterstützung stärkt die Motivation und das Selbstwertgefühl.	junger Schüler, an den geglaubt wird	316 - 326	„Ja, von der Lehrerin/ von der Lehrerin/ die war/ die Lehrerinnen, ich hatte, die waren super (okay). Die waren an der Grundschule, die waren ja wirklich/ die kann man wirklich loben, aber//“ #00:40:07-9#
<b>1.3 Lernen und Unterricht</b>				
1.3.1 Schulische Inhalte und Lernstoff zu schwer → <i>Grund für Schulwechsel</i>	Überforderung mit dem Lernstoff	Schüler mit Lernschwäche	306, 312	„Weil ich ja unter anderem nicht mehr mit dem Stoff zum Beispiel, weil das/ weil da auch meine Mutter 'mal gucken, wo der leichtere Stoff ist' und so weiter. Weil ich die/ die weiterführende bei mir, Gesamtschule an der E., zum Beispiel, ähm, direkt zwei Dörfer / direkt ein Dorf weiter eine ganz normale Gesamtschule.“ #00:38:41-2#
1.3.2 Klassengröße zu groß → <i>Grund für Schulwechsel</i>	Überforderung mit der Klassengröße	überforderter Schüler	312 - 314	„Ja, ja und weil die/ weil ich darauf gar nicht mehr/ einerseits auch von mir, weil ich hatte auch keinen Bock mehr auf die Viererklasse da. Wenn schon, denn schon. Bei 26 Schülern und einer Lehrerin in einem kleinen Raum, der vielleicht so groß ist, wie drüben die Kantine, hm (fordernd) (.), ja okay, die Hälfte davon.“ #00:39:44-0#
1.3.3 Räumlichkeiten zu klein → <i>Grund für Schulwechsel</i>	Überforderung mit den Räumlichkeiten	überforderter Schüler	312 - 314	„Ja, ja und weil die/ weil ich darauf gar nicht mehr/ einerseits auch von mir, weil ich hatte auch keinen Bock mehr auf die Viererklasse da. Wenn schon, denn

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Beispiele
				schon. Bei 26 Schülern und einer Lehrerin in einem kleinen Raum, der vielleicht so groß ist, wie drüben die Kantine, hm (fordernd) (.), ja okay, die Hälfte davon.“ #00:39:44-0#
1.3.4 Ausflüge immer dann, wenn ein Klassenkamerad mit einer Krankheit in der Schule war	Wenn jemand sehr krank ist, werden ihm und den Mitschüler/innen während der Schulzeit Freuden bereitet.	Mitschüler	386-390	„Aber nur dann, ähm, ein alter Klassen, eben/ ein alter Klassenkamerad, der eben mit seiner Krankheit, immer wenn der/ immer wenn der da war, dann/ in der ersten Klasse war der eben/ war der eben, dann haben wir Ausflüge/ immer, wenn der da war/“ #00:47:48-9#
<b>2. Thematisches Feld: Die Zeit an der Förderschule (Klasse 4-9).</b>				
<b>2.1 Lehrer-Schüler Beziehung</b>				
2.1.1 Referendarin kann sich nicht durchsetzen → <i>Konsequenz: schlechte Noten</i>	Schlechte Noten durch Referendarin, die sich nicht durchsetzen kann.	schlecht bewerteter Schüler	32, 97-110	„Ja, die davorigen Situationen, ähm, hatten die erstmal, wie man das eben kennt aus der Grundschule eben noch, in der fünften Klasse / Grundschule (.) / Papierschlacht und so weiter, ähm. Dann, die [Referendarin] musste das dann ja klären. Die hat das nicht auf die Kette bekommen (ja). Dann kam eins zum anderen. Wie aus einer Zwei eine Sechs (okay). [...] #00:05:13-0#
2.1.2 Lehrkräfte haben sich im Hinblick auf Schlägereien z.T. nicht eingemischt oder zu hart durchgegriffen → <i>Wunsch danach, dass sich keiner einmischt wird geäußert</i>	Verschiedene Lehrkräfte reagieren unterschiedlich auf Gewalttaten	bevormundeter Schüler	36, 78, 81-92, 296-302	„Ja, die meistens/ entweder gar nicht und die haben/ lass sie mal selber klären, also Knastregeln, oder die haben wirklich durchgegriffen, da mal bei einer alten Klassenkameradin, die selber eingebuchtet wurde, die andere selber noch vor das Gericht, aber freigesprochen wurde (.), und so weiter.“ #00:11:20-2#
2.1.3 Häufiges Fehlen der Klassenlehrerin → <i>Gründe: vier Kinder, dadurch häufig nicht in der Schule, weshalb die Klasse aufgeteilt wurde und dadurch nichts gelernt werden konnte; wenn sie da war, dann kam sie zu spät und hatte</i>	Lehrkräfte mit Kindern kommen häufig zu Lasten der SuS und deren Förderung nicht zur Schule. SuS werden nicht verstanden.	nicht-verstandener und alleingelassener Schüler	162-180, 203-208	„Ja, die war nie da. Die hat, ähm (..) zu viel/ hatte nie/ hatte so gut wie nie Verständnis für manche.“ #00:21:27-9#

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Beispiele
<i>häufig kein Verständnis für die SuS</i>				
2.1.4 Interessierte Lehrkräfte	Lehrkräfte, die in der Schule anwesend sind, interessieren sich mehr für die SuS	verständener und ernstgenommener Schüler	328, 340-342, 352-358, 398	„Ja, ja. In der Grundschule sowieso. Aber ab der Gesamt/ außer ein paar Lehrer, die (.)/. Der eine Lehrer, bei dem kam selber sogar 'wenn Sie Probleme haben', ich weiß auch nicht, warum der das/ 'Ich gebe/ wenn Sie wirklich Probleme haben, ich habe/ ich gebe Ihnen mal meine Nummer, wenn Sie mal Probleme haben' [...].“ #00:41:53-4#
2.1.5 Lehrkräfte teilweise inkompetent/ überfordert im Umgang mit Krankheiten	Lehrkräfte kennen sich zu wenig mit Krankheitsbildern und deren Umgang aus.	kranker Schüler, dem nicht geholfen werden kann	392-396	„Ja, habe ich mir auch gedacht. Ähm (.), hatte ich da/ der Lehrer war zu/ der war unfähig, einen Rettungswagen zu rufen (...), ja (.). Ich musste dem Anweisungen geben mit derben Kopfschmerzen/“ #00:48:49-8#
<b>2.2 Mitschülerinnen und Mitschüler</b>				
2.2.1 Abgrenzung von Mitschüler/innen, die in einem Wohnheim neben der Schule gelebt haben → Gründe: Drogen- und Waffenrazzia, „Schnorrer“	SuS, die in Heimen aufwachsen, sind kriminell.	kein Krimineller	114-118, 122, 134-136, 180-182	„Ja, die selber aus dem Heim und so weiter kommen, was direkt angeschlossen war. Aber, da kann man eben nichts gegen tun. Da sage ich eben nichts gegen, weil die selber aus schwierigen Verhältnissen kommen, wo die selber/, ähm, wie heißt das nochmal/ da mussten ja auch extra, weil das ja so hart/ musste immer Anfang des Monats, aber habe ich selber nur von gehört, dass da extra auch noch Drogen- und Waffenrazzia in den Heimen, die direkt neben der Schule waren. Das muss eigentlich nicht sein, das/ soweit muss es erstmal kommen.“ #00:14:47-3#
2.2.2 Freundschaft mit zwei Mitschülern → Treffen auch in der Freizeit, z.T. noch aus Kindergarten	Mit SuS, mit denen man befreundet ist, trifft man sich auch privat und Freundschaften sind langanhaltend.	Freund	128-130, 180, 184-188	„Ja, wir haben uns auch öfter getroffen, aber extra von N. nach D. immer zu kommen, das war immer eine Tortour immer. Weil da ging direkt keine/ ne, keine direkte Buslinie immer und mit dem Fahrrad, das war ja/ die zieht sich ja die Bundesstraße. [...] #00:17:12-1#

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Beispiele
2.2.3 Zusammenarbeit mit den Mitschüler/innen während des Unterrichts → <i>war möglich und es wurde sich auch mit denen vertragen, die man sonst nicht mochte</i>	Zugunsten des Unterrichts verträgt man sich mit allen SuS.	kooperativ	138-142	„Ja, ja, ja oder wenn es nicht anders geht, dann haben wir uns eben für die paar Minuten noch kurz vertragen.“ #00:18:00-5#
2.2.4 Mitschüler/innen aus anderen Klassen (ab dem achten Schuljahr) waren z.T. sehr gewalttätig → <i>hier meistens zurückgehalten, da Konsequenzen bereits vorher bekannt waren</i>	Gewalttätigen SuS geht man aus dem Weg, um keine negativen Konsequenzen zu erfahren.	passiv	152-158	„Ne, ich habe mich immer/ ich habe mich meistens rausgehalten. Wenn ich einmal, dann habe ich denen wirklich/ habe ich mich/ habe ich mich manchmal richtig gewehrt. Aber dann wussten sie ganz genau/ deswegen hatte ich auch schon ein paar Spitznamen. Die haben sich schon direkt, wenn/ haben direkt gesagt, leg dich nicht mit denen an, sondern du kriegst ein Echo. Und trotzdem hat sich immer einer aus meiner Klasse über/ hat sich das trotzdem überhört. Hat sich/ wollte immer eine, hat immer eine gekriegt (...).“ #00:20:03-7#
2.2.5 Verspottung durch Mitschüler → <i>Grund: Kontaktaufnahme durch Mutter bei Lehrkraft bzgl. Schule und Unterricht</i>	Durch Kontaktaufnahme der Eltern mit den Lehrkräften wird man von Mitschüler/innen verspottet	Muttersöhnchen	332-338	„Ja, dass die jetzt deren Nummer hatte und dann immer anschreiben konnte, 'was ist und wie' und so weiter. Aber da hatte ich wieder dann die Arschkarte, ähm, wenn die Klassenlehrerin/ die Klassenschüler dann/ Mitschüler dann mitbekommen haben 'Hat deine Mutti wieder deine/ unsere Lehrerin angerufen?', wo die dann/ ich war dann jedes Mal kurz davor (...).“ #00:42:25-8#
<b>2.3 Lernen und Unterricht</b>				
2.3.1 Häufige Aufteilung der Klasse durch Schwangerschaft der Lehrkräfte → <i>Konsequenz: keine Vorbereitung auf die Abschlussprüfung</i>	Schwangerschaft der Lehrkräfte als Grund dafür, dass man nicht auf die Abschlussprüfung vorbereitet wird.	nicht geförderter Schüler	194	„[...] ich war ja ab der dritten Klasse da, weil ich ja ab der dritten Klasse schon direkt gewechselt bin, weil ich ja zuerst wiederholen musste. Ähm, ab der Vierten, die erste Lehrerin wurde schwanger, ab der Fünften, die zweite Lehrerin wurde schwanger. Wo wir/ meine Mutter hat selber gesagt, das ist eine furchtbare Schule. Jede Lehrerin/ jede zweite Lehrerin, die ich hatte. Dann nochmal in der Achten, die

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Beispiele
				Lehrerin wurde schwanger. Und so weiter. Ähm, ja, dreiviertel des Jahres waren in Vertretung. Und so wollen wir/ so sollen wir die ZAPs schaffen? Wenn wir nie Stoff hatten? (.).“ #00:24:31-8#
2.3.2 Vertretungsunterricht sehr monoton → <i>Grund und Konsequenz siehe 2.3.1</i>	Vertretungsunterricht ist kein guter Unterricht durch Bearbeitung von Mappen	nicht geförderter Schüler	196-202	„Nicht. Mappen bekommen, 'mach mal'. Und wenn wir sie fertig hatten, nächste Mappe (.).“ #00:24:41-4#
2.3.3 Ausflüge während der Schulzeit	Ausflüge bereiten Freude und so macht der Unterricht Spaß.	freudiger Schüler	362-384, 502	„Ja, manchmal eben nach K. gefahren, meist in die Innenstadt, damals zum D. mal rein, zweimal, ne sogar noch mehr. Dann nochmal nach Z., ein Stadtteil weiter. Und dann eben noch ins, äh, ins A. nach K..“ #00:47:02-0#
2.3.4 Die Fächer Physik und Technik wurden nicht an der Schule unterrichtet.	Fehlende Fächer auf dem Abschlusszeugnis.	fordernd und verärgert	448-456	„Ne, hätten wir lieber/ deswegen hatten ich ja ne ZAP ohne Physik.“ #00:54:16-6#
2.3.5 Lernmotivation hängt von Motivation durch Lehrkräfte, sowie von dem Ziel eines guten Zeugnisses ab	Motivierte Lehrer unterstützen die Motivation der SuS und ein regelmäßiger Schulbesuch führt zu einem besseren Zeugnis	motivierter Schüler	464-474, 484-486	„Ja bei dem war ja wenigstens noch Spaß am Lernen, wir hatten ja wenigstens noch (..) 'macht was, sonst erreicht ihr nie was'. Aber so welche die ich hatte 'macht es einfach, ihr werdet ja später ja noch schaffen/ ihr werdet es ja irgendwie noch schaffen'.“ #00:55:11-8#
2.3.6 Unterricht durch eine bestimmte Lehrerin zu anspruchsvoll → <i>Konsequenz: Ritalin</i> → <i>weiterhin: Kränkung, da keine Beachtung seitens der Lehrkraft trotz Ritalin</i>	Überforderung im Unterricht endet mit Medikamentengabe und Nicht-Beachtung im Unterricht.	überforderter, enttäuschter Schüler	504-522	„Ähm, vorher hatte die die Klasse, die, wie eine Hauptschulklasse. Die kamen perfekt mit und so weiter. Und dann hatten wir die. Hatte sie uns am Hals. Nicht wir hatten die, sondern die hatte uns am Hals. Die hatte einfach so weitergemacht. Wir kamen nicht mit, ich musste Ritalin wegen der nehmen, das nächste wäre glaube ich Morphinum gewesen. Ähm, ja. Ne, aber ich musste wegen der Tabletten nehmen, weil ich nicht mitkam und trotzdem hat sie mich kaum beachtet.“ #00:58:58-0#
<b>2.4 Klassenklima/ Classroom Management</b>				

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Beispiele
2.4.1 Schlechte Stimmung in der Klasse → <i>Grund: häufige Abwesenheit der Klassenlehrerin</i>	Abwesenheit der Lehrerin führt zu schlechter Stimmung in der Klasse	enttäuschter Schüler	210	„Ja, weil sie auch schon, ja dazu/ weil da schon wegen der Stimmung alleine in der Klasse (4).“ #00:26:25-2#
2.4.2 Hoher Lautstärkepegel im Unterricht → <i>trotz Intervention durch Lautstärkeampel</i>	Niemand interessiert sich für leisen Unterricht.	unkonzentrierter Schüler	212-228	„Ja, die meisten haben reinggerufen, keiner hat darauf gehört. Ähm, dann wenn mal einer drauf gezeigt hat, hat keiner drauf geachtet. Selbst die Lehrerin nicht (...). Ähm, manchmal/ ja (...).“ #00:27:13-4#
<b>2.5 Praktika</b>				
2.5.1 Praktikum in einer Kindertageseinrichtung → <i>hat keine Freude bereitet, da nicht der Typ dafür</i>	Erzieher passt nicht zu jedem und B1 ist dafür nicht gemacht.	Praktikant	248, 262-278	„Ja, ich bin da eben (..)/ ja (...). ich hatte da vorher schon/ ich wusste, ich bin da schon ab den ersten Tagen/ ich habe das eben nicht auf die Kette bekommen. Ich bin/ ich bin eben nicht der Typ für Erzieher.“ #00:34:56-0#
2.5.2 Praktikum als Verkäufer im Einzelhandel → <i>positive und negative Erfahrungen hängen von sozialer Integration ins Team, Selbstwirksamkeitsgefühl sowie der Unterstützung durch die Arbeitgeber ab</i>	Das Berufsbild ‚Verkäufer‘ bereitet viel Freude, wenn man sich mit den Kollegen versteht und nicht zu hohe Anforderungen an einen gestellt werden.	Praktikant	248-260, 280-282	„[...] Der eine nennt mich auch beim Vornamen, da waren wir auch schon gute Freunde und so weiter. Generell die Stimmung untereinander bei den Mitarbeitern war ja (.) recht beruhigt. Nur bei/ nur bei E/ nur bei R. ging es bergab (okay). Scheinheiliger Chef bis zum/ den kann man zum Mond schießen. Sagt zu meiner Mutter 'wir lassen dem alle Zeit, wir geben dem/ wir geben Acht vor seinen Krankheiten'. Ich kann nicht so schnell wegen/ ich kann nicht so schnell arbeiten. Ich muss noch/ dann Zeit ist Geld. Wie man das eben auf dem Arbeitsmarkt kennt. #00:32:19-8#
<b>3. Thematisches Feld: Die Zeit am Berufsbildungswerk (nach Klasse 9 bis heute)</b>				
<b>3.1 Berufsvorbereitende Maßnahme</b>				
3.1.1 Guter Ruf der Berufsschule führt zu Besuch	Eine gute Berufsschule zahlt sich aus, auch wenn sie nicht dem Ortwunsch entspricht.	angehender Schulabgänger	42-44	„Ja, ab der Neunten, dann hatte ich das neuner Abschlusszeugnis, mussten wir dann erstmal gucken/ weil ich das sowieso nichts mehr auf die Kette bekommen habe, schon alleine wegen denen. Und dann mussten wir uns erstmal umschauen, weil bei uns hätten wir angeblich von der/ vom Arbeitsamt nicht so gut, ähm (4),

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Beispiele
				nicht so gute Rufe von den Berufsbildungswerken bei mir in N.. Und dann eben/ musste ich erstmal oben in M., unten in K. erstmal nachgucken (okay). Und dann eben hier am Ende.“ #00:06:43-4#
3.1.2 Paralleler Unterricht und Praxis	Die berufsvorbereitende Maßnahme setzt sich aus Theorie und Praxis zusammen.	angehender Schulabgänger	534	„(.) ja eben Schule und ähm, eben/ ja ganz normale Berufsschule. Man hat ein paar Tage Schule (ja), paar Tage arbeiten.“ #01:01:09-2#
3.1.3 Praxisphase im Gartenbau	Die Arbeit bereitet Freude.	aktiv	538	„Ja, bis jetzt nur eben in dem Bereich/ in dem einen, ähm, Gartenbaubereich (okay).“ #01:01:22-4#
<b>3.2 Zukunftsvorstellungen</b>				
3.2.1 Arbeit im Gartencenter	Positive Rückmeldung während Praktika führen zu Berufswunsch.	Könnern	530, 538-540	„[...] später vielleicht auch eine Ausbildung. Weil die ja auch alle meinen 'die machst du auch, die Arbeit, die wir da hinten im (unv.) Bereich', ähm 'Du machst so gut mit und so weiter', weil dann würde ich ja auch bei dem Bekannten von uns dann im Gartencenter dann anfangen (ja). [...] #00:00:56-0#

### A.3.1.3 Erzählstrukturanalyse Transkript 1

Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
<b>1. Haupterzählung (Textsegment 9-46)</b>			
<b>1.1 Grundschulzeit (Textsegment 9-18)</b>			
1.1.1 Schwierigkeit, auf Erzählaufforderung einzugehen → „keine Erinnerung mehr“	9-14	- Aufprusten bei Wort „Einschulung“ - nach Aufforderung längere Pause: „Keine Erinnerung mehr“ → Zusammenfassung insgesamt als „scheiß Weg“	- B1 fällt es schwer, sich an seine Einschulung zu erinnern (entweder kein „besonderer“ Tag für ihn oder einer, der ihm in keiner guten Erinnerung geblieben ist) → letzteres dadurch möglich, dass er Schulzeit insgesamt als „scheiß Weg“ deklariert
1.1.2 Nennung der Themen: - Konflikten mit Mitschülerinnen und Mitschülern - Wiederholung viertes Schuljahr - Schulwechsel	15-18	- nach Aufforderung durch I, „scheiß Weg“ weiter auszuführen, schließt sich Bericht über Konflikte mit Mitschüler/innen, sowie die Nennung von Wiederholung des vierten Schuljahres und Schulwechsel an → es kommen Satzabbrüche und längere Pausen vor	- B1 verbindet mit seiner Grundschulzeit insbesondere die Konflikte zwischen ihm und den Peers, sowie, dass er ausgegrenzt wurde und erinnert sich daran, indem er darauf als erstes eingeht - Klassenwiederholung findet er wichtig, um sie mitzuteilen, da



Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
		→ Inhalt zusammengefasst und z.T. Verlaufsbeschreibung	dies ein besonderes Ereignis in seiner Schulzeit war, genauso, wie der Wechsel auf die Förderschule → das „kurz“ könnte hier so gedeutet werden, dass dies für ihn nicht von allzu großer Bedeutung war, allerdings kann auch das genaue Gegenteil der Fall sein und B1 möchte durch diese Formulierung unterdrücken, dass es von großer Bedeutung für ihn war; gleichzeitig könnte es auch so interpretiert werden, dass er erstmal einen „kurzen“ Überblick über die wichtigsten Ereignisse in der Schulzeit schaffen möchte
1.1.3 Evaluation der Grundschulzeit	18-20	- Kurze Evaluation der Grundschulzeit insgesamt	-B1 ist es wichtig, die Zeit seiner Grundschule nochmal insgesamt zusammenzufassen
<b>1.2 Zeit an der Förderschule (Textsegment 20-42)</b>			
1.2 Nennung der Themen: - Mitschüler/innen (4. - 6. Kl.) - Probleme mit Referendarin (6. Klasse) - Schlägereien auf dem Schulhof und „gechillte“ Lehrkräfte - Polizeieinsatz und Verhaftung von Mitschüler/innen	20-42	- kurze Berichte über die verschiedenen Themen, längere Ausführung zu Problemen mit Referendarin, alles andere eher kurz angerissen → immer wieder Satzabbrüche und Pausen → Rückversichernde Verständnisfragen an I zum Inhalt, sowie Erklärungen	- die Erfahrungen mit der Referendarin sind ein einschneidendes Erlebnis für B1 gewesen, an das er sich noch gut erinnern kann (negative Erfahrung) - es fällt ihm zum Teil schwer, seine Gedanken auszudrücken, was durch die Satzabbrüche deutlich wird oder es fällt ihm schwer, abzuwägen, was er erzählen möchte und was nicht - B1 ist es wichtig, dass I versteht, was er ihr erzählt, indem er sich bzgl. des Verständnisses rückversichert
<b>1.3 Übergang zum Berufsbildungswerk (Textsegment 42-44)</b>			
1.3 Neunte Klasse und Zukunftsplanung	42-44	- inhaltliche Darstellung in Form eines Berichtes → auch hier wieder Pausen und Satzabbrüche	- B1 möchte I darüber informieren, wie es dazu gekommen ist, dass er heute an genau diesem Berufsbildungswerk ist
<b>2. Erste Nachfragephase (Textsegment 47-442)</b>			
<b>2.1 Grundschulzeit (Textsegment 49-72)</b>			
2.1 Konflikte mit Mitschüler/innen in der Grundschule	49-72	- nach Aufforderung eines weiteren Ausführens zum Thema von I folgen immer wieder kurze Berichte, Verlaufs- und Zustandsbeschreibungen von B1, die auf weiteren Erzählaufforderungen basieren (kurze Frage-Antwort-Sequenzen)	- B1 weiß nicht genau, wie ausführlich er von diesem Thema erzählen soll → insbesondere die Hintergründe sind für ihn sehr bedeutsam und persönlich, weshalb er hier auf einen späteren Zeitpunkt der Erzählung verweist, möglicherweise um



Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
		→ Ausweichung der Nennung von Hintergründen und Verweis auf Darstellung zu einem späteren Zeitpunkt durch B1	dieses unangenehme und belastende Thema zu umgehen
<b>2.2 Zeit an der Förderschule (Textsegment 73-310)</b>			
2.2 Themenschwerpunkte: - Schulwechsel zur Förderschule - Beschreibung der Schule - Lehrkräfte (übergeordnet) - Problem mit Referendarin - Mitschüler/innen sowie Verhältnis - Gewalttaten von SuS der Schule - Klassenlehrerin - Freunde - Lernen (Bezug LK und Fächer) - Vertretungsunterricht - Stimmung in der Klasse - hoher Lautstärkepegel in Klasse - Vertretungsunterricht - Hofdienst - Unterricht und Praktika - Schulwechsel	73-310	- Themen werden durch Berichte, Zustandsbeschreibungen, Verlaufsbeschreibungen und z.T. Erzählungen, sowie Verfahrensbeschreibungen durch B1 dargestellt → I greift hier immer wieder erzählte Inhalte auf, die von B1 sowohl während der Haupterzählung, wie auch der ersten Nachfragephase nur angerissen wurden oder kurz genannt wurden; es folgen immer wieder neue Erzählaufforderungen und Nachfragen durch I, die B1 in den oben genannten Darstellungsformen verschieden lang ausführt → längere Ausführungen der Themen Mitschüler/innen, gewalttätige andere SuS der Schule, Lautstärkepegel in Klasse, Freunde, Praktika, z.T. Vertretungsunterricht und Klassenlehrerin (letztere basieren auf mehreren Fragen und Erzählaufforderungen) → plötzlicher Themenwechsel von ausbleibenden Konflikten in der Klasse zu nicht-gemochter Klassenlehrerin (T1:162) → Ausweichung bei Frage zum Verhältnis zur Klassenlehrerin (hier Abbruch und Themenwechsel) (T1:180) → Auf Erzählaufforderung zum Unterricht bei Klassenlehrkraft folgt ein kurzer Satz und anschließend eine ausführliche Darstellung zu Praktika (T1:245ff.) → insgesamt immer wieder Satzabbrüche (z.T. inhaltliche Spezifizierung oder andere Formulierung) und Pausen sowie rückversichernde Verständnisfragen an I zum Inhalt und darauffolgende Erklärungen → z.T. Widersprüche (z.B. Zeitpunkt Schulwechsel, sowie Zeitpunkt und Beschreibung Problem mit Referendarin)	- insbesondere zu den Themen, die B1 nicht länger ausführt ist es fraglich, inwieweit er sich nicht mehr so gut und detailliert daran erinnert oder ob er sie lieber umgehen möchte, um beispielsweise negative Gefühle zu vermeiden - besonders der zweifache Themenwechsel in Bezug auf die Klassenlehrerin macht deutlich, dass sie eine sehr wichtige Person in seiner schulischen Laufbahn spielt und eine zentrale Rolle einnimmt → kann hier so gedeutet werden, dass er entweder nicht weiter drauf eingehen möchte, weil es für ihn ein verletzliches Thema darstellt, oder nicht mehr weiß, was er zu der Erzählaufforderung sagen soll (ersteres dadurch möglich, da er direkt mit dem Thema Freundschaft anschließt, was für ihn ein positives Erlebnis war) - es fällt ihm zum Teil schwer, seine Gedanken auszudrücken, was durch die Satzabbrüche deutlich wird oder es fällt ihm schwer, abzuwägen, was er erzählen möchte und was nicht - B1 ist es wichtig, dass I versteht, was er ihr erzählt - Widersprüche können hier als nicht mehr ganz klare Erinnerung gedeutet werden, da beide Ereignisse glaubhaft erzählt wurden
<b>2.3 Grundschulzeit (Textsegment 311-328)</b>			
2.3 Themenschwerpunkte: - Gründe Schulwechsel - Lehrkräfte	311-328	- Bericht und Zustandsbeschreibung über die genannten Themenschwerpunkte auf Nachfragen von I hin → Auf Erzählaufforderung zum Unterricht folgt Bericht über die Lehrkräfte	- unterrichtliche Erinnerung stehen in einem engen Zusammenhang mit den jeweiligen Lehrkräften - es fällt ihm zum Teil schwer, seine Gedanken auszudrücken,

Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
		und der damit einhergehende Unterricht, sowie deren Ziele → immer wieder Satzabbrüche (z.T. inhaltliche Spezifizierung oder andere Formulierung)	was durch die Satzabbrüche deutlich wird oder es fällt ihm schwer, abzuwägen, was er erzählen möchte und was nicht
<b>2.4 Zeit an der Förderschule (Textsegment 328-385)</b>			
2.4 Themenschwerpunkte: - bemühte Lehrkräfte - Verspottung durch Mitschüler/innen - interessierte Lehrkräfte - Unterricht und Ausflüge	328-385	- Themen werden durch Berichte, Zustandsbeschreibungen, Verlaufsbeschreibungen und z.T. Erzählungen durch B1 dargestellt - I greift hier immer wieder erzählte Inhalte auf, die von B1 sowohl während der Haupterzählung, als auch der ersten Nachfragephase nur angerissen oder kurz genannt wurden; es folgen immer wieder neue Erzählaufforderungen und Nachfragen durch I, die B1 in den oben genannten Darstellungsformen verschiedenen lang ausführt beantwortet → alle drei Themenbereiche werden länger ausgeführt (basiert jedoch z.T. auf immer wieder neue Nachfragen und Erzählaufforderungen) → auf Nachfrage zum Unterricht hin folgt eine ausführliche Darstellung verschiedener Ausflüge → insgesamt immer wieder Satzabbrüche (z.T. inhaltliche Spezifizierung oder andere Formulierung) und Pausen, sowie rückversichernde Verständnisfragen an I zum Inhalt und darauffolgende Erklärungen	- z.T. fällt es B1 schwer, detailliert auf die Erzählaufforderungen einzugehen (vgl. Frage-Antwort-Sequenzen), was damit gedeutet werden kann, dass er nicht weiß, was er darauf antworten soll bzw. die Themen von I so formuliert wurden, dass B1 nicht mehr dazu erzählen kann - Ausflüge spielen zentrale Rolle, mit denen er positive Gefühle verbindet - Deutung Satzabbrüche und rückversichernde Verständnisfragen s.o.
<b>2.5 Grundschulzeit (Textsegment 386-391)</b>			
2.5 Ausflüge	368-391	- Zustandsbeschreibung der Ausflugsituation → folgt auf Bericht von Ausflügen aus 2.4 → immer wieder Satzabbrüche (z.T. inhaltliche Spezifizierung oder andere Formulierung)	- Ausflüge spielen zentrale Rolle in Bezug auf die Erinnerungen an die Grundschulzeit - Deutung Satzabbrüche s.o.
<b>2.6 Zeit an Förderschule (Textsegment 392-416)</b>			
2.6 Krankheit von B1, sowie Umgang der Lehrkräfte damit	392-416	- Thema wird durch Bericht, Zustands- und Verlaufsbeschreibung durch B1 dargestellt, nachdem B1 von krankem Mitschüler aus GS erzählt hat → Längere Ausführung über Umgang des Lehrers damit, ansonsten greift I immer wieder in diesem Zusammenhang erzählte Inhalte auf, und stellt Spezifizierungsfragen sowie weitere Erzählaufforderungen	- ihm ist es wichtig, nicht nur über kranke Mitschüler zu erzählen, sondern auch über seine Krankheit und wie die Lehrkräfte bei ihm damit umgegangen sind - Deutung Satzabbrüche s.o.

Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
		→ immer wieder Satzabbrüche (z.T. inhaltliche Spezifizierung oder andere Formulierung) und Pausen	
<b>2.7 Grundschulzeit (Textsegment 417-442)</b>			
2.7 Themenschwerpunkte: - Tod des Vaters als ein Grund für das Mobbing durch die Mitschüler/innen - Vergleich seiner Situation mit anderen Familienmitgliedern - Freundschaften	417-442	- I formuliert Erzählaufforderung zur Nennung des Hintergrundes, auf den B1 in 2.1 zu späterem Zeitpunkt verwiesen hatte → B1 atmet tief ein und spricht hier zu Beginn mit sich selbst, indem er abwägt, ob er die Information preisgeben soll, entscheidet sich dann dafür und berichtet über Tod des Vaters als einen Grund für das Mobbing und die Konflikte sowie Nennung des anderen Themenschwerpunktes → z.T. Gespräch zwischen B1 und I → immer wieder Satzabbrüche und längere Pausen	- B1 fällt sehr schwer über den Tod seines Vaters zu sprechen und damit verbunden gemobbt worden zu sein; er wägt genau ab, ob er es erzählen soll oder nicht (hat eine sehr große Bedeutung für ihn und ihn sehr geprägt) → er möchte kein Mitleid, indem er seine Situation mit denen anderer Familienmitglieder relativiert
<b>3. Zweite Nachfragephase (Textsegment 443-541)</b>			
<b>3.1 Zeit an der Förderschule (Textsegment 443-526)</b>			
3.1 Themenschwerpunkte: - Lieblingsfach - Motivation - Gruppenarbeiten im Unterricht - schönstes Erlebnis → Schulabgang und Ausflüge - Abweisung durch Lehrerin 8. Klasse, sowie Medikamenteneinnahme	443-526	- I formuliert Nachfragen und Erzählaufforderungen, die ebenfalls von Forschungsinteresse sind und bislang noch nicht angesprochen wurden → B1 stellt Ausführungen in Form von Zustandsbeschreibungen, Berichten, Erzählungen, sowie Verlaufsbeschreibung dar (hier zum großen Teil kurze Frage-Antwort-Sequenzen, ausführlicher zu Lehrerin 8. Klasse) → B1 muss über schönstes Erlebnis nachdenken (fällt zum Schulende nichts ein) → Verweis auf Erzählung zu einem späteren Zeitpunkt bzgl. Planung eines Streiches einer Lehrerin in der 8. Klasse, die er durch direkte Erzählaufforderung von I dann weiter ausführt und zugleich relativiert → immer wieder Satzabbrüche und längere Pausen	- die Themen „Lieblingsfach“, „Motivation“ und „Gruppenarbeit“ waren für B1 möglicherweise während der Erzählung nicht so relevant, da er darauf vorher nicht eingegangen ist (nicht sehr prägend) - Formulierung des schönsten Erlebnisses in der Förderschule fällt ihm schwer, da er mit der Schule viele negative Themen assoziiert, was direkt im Anschluss mit der Nennung einer bislang nicht erwähnten Lehrerin und deren Folgen deutlich wird → Verweis der Erzählung auf späteren Zeitpunkt, da ihm dieses Thema unangenehm ist - Satzabbrüche und Pausen s.o.
<b>3.2 Jetztzeit (Berufsbildungswerk) (Textsegment 527-541)</b>			
3.2 Themenschwerpunkte: - Stand heute - Wünsche und Pläne für die Zukunft	527-541	- I formuliert Nachfragen und Erzählaufforderungen, die ebenfalls von Forschungsinteresse sind und bislang noch nicht angesprochen wurden → B1 stellt Ausführungen in Form von Zustandsbeschreibungen, Verlaufsbeschreibungen und z.T. in einem Bericht dar	- B1 fällt es nicht schwer, über die Gegenwart, wie auch zukünftige Perspektiven von ihm zu sprechen (hat Vorstellungen darüber, was er später beruflich gerne machen würde)

Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
		→ immer wieder Satzabbrüche und Pausen	

## A.3.2 Auswertung Transkript 2

### A.3.2.1 Sequenzierung Transkript 2

Sequenz	Textsegment
<b>1. Haupterzählung</b>	<b>16-28</b>
1.1 Überblick über die Schulzeit in den Klassen 1-10 → Grundschule, Hauptschule *, **-Schule (Hauptschule), ***-Förderschule	16-21
1.2 Grundschulzeit	22
1.3 Zeit am Berufsbildungswerk	22-28
<b>2. Erste Nachfragephase</b>	<b>29-226</b>
2.1 Grundschulzeit	31-72
2.2 Zeit an der ***-Förderschule	74-80
2.3 Zeit an der Hauptschule *	81-84
2.4 Grundschulzeit	85-90
2.5 Zeit an der Hauptschule *	91-108
2.6 Zeit an der **-Schule (Hauptschule)	109-158
2.7 Zeit an der ***-Förderschule	159-226
<b>3. Zweite Nachfragephase</b>	<b>227-338</b>
3.1 Zeit an der ***-Förderschule	227-246
3.2 Zeit <i>vor</i> der ***-Förderschule	247-261
3.3 Grundschulzeit	262-266
3.4 Zeit <i>vor</i> der ***-Förderschule	267-274
3.5 Grundschulzeit	275-286
3.6 Zeit an der **-Schule (Hauptschule)	287-302
2.7 Zeit am Berufsbildungswerk	303-326
2.8 Zukunftsperspektive	327-338

### A.3.2.2 Inhaltliche Analyse Transkript 2

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Ankerbeispiel
<b>1. Thematisches Feld: Die Grundschulzeit (Klasse 1-4)</b>				
<b>1.1 Unterricht und Lernen</b>				
1.1.1 Wiederholung des zweiten Schuljahres → <i>vermuteter Grund: schlechter Notendurchschnitt</i>	Wenn man einen schlechten Notendurchschnitt hat, muss man ein Schuljahr wiederholen.	lernschwacher Schüler	16, 50	„Ich denke mal wegen meinem Notendurchschnitt (hm) (..), dass da auch ein paar schlechte Noten auch vorgekommen sind.“ #00:06:56-0#

1.1.2 Klassenfahrten in jeder Klasse → <i>Highlight zu einer Insel</i>	Klassenfahrten bereiten viel Freude und Spaß.	freudiger Schüler	16, 22, 32, 280-282	„Also ich bin mit sechs Jahren eingeschult worden, das war im Jahr 2007. Damals habe ich auch die zweite Klasse wiederholt und das ging dann bis 2012 (..) (okay). (..), jedes Schuljahr haben wir eine Klassenfahrt gemacht (...), eine war auch nach L.[..]“ #00:03:08-7#
<b>1.2 Mitschülerinnen und Mitschüler</b>				
1.2.1 Mobbing durch Mitschülerinnen und Mitschüler sowohl in den verschiedenen Klassen, als auch auf dem Schulhof und auf Klassenfahrten (hier auch körperliche Gewalt) → <i>Grund: die anderen halten sich für stark</i>	Manche Schüler/innen halten sich für stark und mobben die schwächeren Schüler/innen.	Opfer	18, 32, 37-42, 53-56, 68, 265-266, 284-286	„Also, ich wurde ja mit sechs Jahren eingeschult damals (ja) (..) und, ähm, mit jeder Jahresklasse jedes Jahr haben wir auch halt eine Klassenfahrt gemacht (ja), eine Klassenfahrt war nach L. (okay) und ähm, ja, zwischendurch Mobbing gab es auch (ja). Und, ähm (..), sonst war die Schulzeit in der Grundschule recht gut.“ #00:05:32-9#
1.2.2 Ein bis zwei Freunde → <i>durch den Unterricht kennengelernt und auch in der Freizeit etwas unternommen (z.B. Geburtstagsbesuche)</i>	In der Schule kann man Freunde kennenlernen, mit denen man sich auch privat verabredet.	Freund	86-90	„Also kennengelernt haben wir uns halt auch durch den Unterricht (hm), auch privat mal so getroffen, auch mal auf einem Geburtstag von einem Freund.“ #00:10:56-0#
1.2.3 Mobbing durch B2 als Reaktion auf 1.2.1	Wenn man jemanden zurückmobbt, wird man in Ruhe gelassen.	Verteidiger	262-264	„Ich kann mich aber noch daran erinnern, ähm, es gab trotzdem auch, haben mir meine Eltern erzählt, ähm, eine Schülerin, die damals auch in der Grundschule fast alle auch gemobbt hat, mich auch. Und, ähm, aber hat sie das bei mir nochmal gemacht, dann ging mir das zu weit, da habe ich sie zurückgemobbt und dann war erstmal alles ruhig.“ #00:29:31-0#
<b>1.3 Lehrer-Schüler-Beziehung</b>				
1.3.1 Gutes Verhältnis zu den Lehrerinnen und Lehrern. → <i>gut klargekommen</i>	Man hat ein gutes Verhältnis zu den Lehrkräften, wenn man gut mit ihnen klarkommt.	Schüler	18, 60	„Mit der Lehrerin kam ich gut klar (ja), mit der Nachmittagsbetreuung haben wir auch viele auch Aktionen gemacht (ja), (..) eine Kletteraktion und sowas.“ #00:07:49-1#
1.3.2 Lehrkräfte haben keine Konsequenzen in Bezug auf das Mobbing gezogen → <i>insbesondere in den Pausen haben sie vieles nicht mitbekommen</i>	Wenn die Lehrkräfte stärkere Konsequenzen gezogen hätten, hätte weiteres Mobbing verhindert werden können.	Opfer	267-274	„Ja, aber die sind ja nicht überall (ja). Vor allem sind das ja nur ein bis zwei höchstens (ja).“ #00:30:02-1#

→ Kritik an zu geringer Anzahl an Aufsichten in der Pause, sowie Wunsch nach Verbesserung und stärkeren Konsequenzen				
<b>1.3 Nachmittagsbetreuung</b>				
1.3.1 Viele Aktionen, u.a. Kletteraktion → hat viel Freude bereitet	Verschiedene Aktionen bereiten Freude und Spaß.	freudiger Schüler	60-66	„Mit der Lehrerin kam ich gut klar (ja), mit der Nachmittagsbetreuung haben wir auch viele auch Aktionen gemacht (ja), (.) eine Kletteraktion und sowas.“ #00:07:49-1#
<b>2. Thematisches Feld: Die Zeit an der Hauptschule * (Klasse 5 bis 6, 1. HJ)</b>				
<b>2.1 Mitschülerinnen und Mitschüler</b>				
1.2.1 Mobbing durch Mitschüler/innen → halten sich für stark → keine gute Zeit → insbesondere durch eine Schülerin, die anderen weiterhin dazu motiviert hat (wollte sich stark fühlen)	Manche Schüler/innen halten sich für stark und mobben schwächere Schüler/innen. Gleichzeitig stiften sie andere an, um ebenfalls zu mobben.	Opfer	18, 44-48, 82, 98-104	„Klar, kann ich machen. Da gab es halt hauptsächlich eine Schülerin, die mich auch gemobbt hat.“ #00:12:07-3#
1.2.2 Freundschaften mit ein paar Mitschüler/innen → durch den Unterricht kennengelernt und in erster Linie in der Freizeit getroffen	In der Schule kann man Freunde kennenlernen, mit denen man sich auch privat verabredet.	Freund	82, 84, 105-106	„Ja, also kennengelernt haben wir uns dann ja durch die Klasse, wo ich dann auch hingekommen bin (ja) (...), man lernt sich auch mal so kennen und, ähm, allgemein, durch den Unterricht, ja. Wir haben uns auch außerhalb mal getroffen (hm), ja.“ #00:10:31-0#
<b>2.2 Lehrer-Schüler-Beziehung</b>				
2.2.1 Gutes Verhältnis zu den Lehrerinnen und Lehrern	Keine Probleme und Konflikte mit den Lehrkräften.	Schüler	18, 72	„Allgemein in der ganzen Schulzeit bin ich eigentlich mit den ganzen Lehrern gut klargekommen.“ #00:08:24-0#
2.2.2 Lehrkräfte thematisieren Mobbing, aber ziehen keine Konsequenzen für die SuS	Wenn Lehrkräfte Konsequenzen ziehen, kann Mobbing entgegengewirkt werden.	Opfer	107-108,	„(..), zumindest haben sie gesagt, die eine soll sich entschuldigen, aber die hat trotzdem dann einfach weitergemacht und so.“ #00:12:59-0#
<b>2.3 Lernen und Unterricht</b>				
2.3.1 Einteilung von Partnern und Gruppen z.T. durch die Lehrkräfte → keine genaue Erinnerung mehr daran	Lehrkräfte entschieden z.T. über Gruppenzusammensetzungen.	Schüler	95-96	„Ähm, da bin ich mir nicht sicher, ob das nicht auch die Lehrer entschieden haben, wie wir eingeteilt wurden, das weiß ich nicht mehr genau.“ #00:11:39-8#
<b>3. Thematisches Feld: Die Zeit an der *-Schule (Hauptschule) (Klasse 6, 2. HJ)</b>				
<b>3.1 Mitschülerinnen und Mitschüler</b>				

3.1.1 Mobbing durch Mitschüler/-innen → <i>Grund für Schulwechsel an Förderschule</i>	Mobbing durch Mitschüler/-innen führt zu Schulwechsel.	Opfer	18, 116, 160	„Da war ich nur ein halbes Jahr dann gewesen. Und weil es da nicht so gepasst hat, bin ich ja in die ***-Schule in B. hingegangen (okay). Auch ein bisschen durch Mobbing und sowas, durch den Lernstoff.“ #00:14:08-1#
<b>3.2 Lehrer-Schüler-Beziehung</b>				
3.2.1 Gutes Verhältnis zu den Lehrerinnen und Lehrern → keine genauere Erinnerung mehr daran	Keine Probleme und Konflikte mit den Lehrkräften.	Schüler	18, 72, 156	„Allgemein in der ganzen Schulzeit bin ich eigentlich mit den ganzen Lehrern gut klargekommen.“ #00:08:24-0#
3.2.2 Lehrkräfte haben nicht so sehr auf die SuS geachtet und es gab keine Konsequenzen für die SuS, die gemobbt haben → <i>insbesondere in den Pausen haben sie vieles nicht mitbekommen</i> → <i>Kritik an zu geringer Anzahl an Aufsichten in der Pause, sowie Wunsch nach Verbesserung und stärkeren Konsequenzen</i>	Mobbing könnte durch stärkere Konsequenzen der Lehrkräfte, wie auch einer höheren Anzahl an Pausenaufsichten verringert werden.	Opfer	248-261, 270	„(..), vielleicht, dass die mehr auf die Schüler geachtet haben, nicht gemobbt haben, eher Ermahnungen sozusagen, oder so.“ #00:28:08-0#
<b>3.3 Schulbegleiter</b>				
3.3.1 Unterstützung im Unterricht und bei der Bearbeitung von Hausaufgaben	Ein Schulbegleiter unterstützt im Unterricht und bei den Hausaufgaben.	unterstützter Schüler	78, 80, 205-208	Damals hatte ich ja noch einen Schulbegleiter gehabt, der von (unv.) extra dazugekommen ist (ja), der da ein freiwilliges soziales Jahr gemacht hat (okay). Zwischendurch habe ich auch mal mehrere gehabt, weil ich ja in mehreren Klassen auch unterschiedliche Hilfe brauchte (ja). Zum Beispiel Unterstützung zum/ für die Hausaufgaben, im Unterricht selber [...].“#00:09:15-6#
3.3.2 Unterstützt und hilft auch anderen Schüler/-innen in der Klasse	Ein Schulbegleiter unterstützt auch andere Schüler/-innen der Klasse.	Mitschüler	78	Damals hatte ich ja noch einen Schulbegleiter gehabt, der von (unv.) extra dazugekommen ist (ja), der da ein freiwilliges soziales Jahr gemacht hat (okay). [...] Zum Beispiel Unterstützung zum/ für die Hausaufgaben, im Unterricht selber auch für andere, haben die auch anderen Schülern mitgeholfen.“ #00:09:15-6#
<b>3.4 Einzug in die Wohngruppe</b>				
3.4.1 Grund für Schulwechsel an die **-Schule	Die Schule ist immer möglichst nah am Wohnort.	Schüler, der die Schule wechselt	110, 297-300	„: Ja, ähm, auf jeden Fall, ähm, ich bin dann im Februar 2013 in die Wohngruppe * die hieß *, da bin ich mit 12 Jahren eingezogen oder, ne



				mit 13 Jahren glaube ich (ja) (.). Und, ähm, das ist eine Asperger-Autismus-Gruppe (okay), die wohnen da zurzeit mit sieben Jungs (ja) und, ähm (.), da bin ich dann halt zur **-Schule in B., weil sonst, die letzte Schule, ähm, die Hauptschule *, wäre dann sonst zu weit weg davon.“ #00:13:43-7#
3.4.2 Einzug durch (körperliche) Probleme im Elternhaus → <i>spezialisiert auf Autismus-Spektrum-Störung</i>	Die Mitarbeiter/innen in der Wohngruppe kennen sich gut mit der Autismus-Spektrum-Störung aus.	Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung	288-296	„Hm ((bejahend)), ich habe ja ein Asperger-Autismus-Syndrom, schon seit, ähm, der Geburt an (okay), und, ähm, ich habe halt damals die Wohnart halt, also von meinen Eltern bin ich dann weg/ also umgezogen in die Wohngruppe halt (ja), ähm, weil wir zu Hause immer ganz viel Stress hatten, auch körperlich wirklich (ja). Und, ähm, und dann ging es halt nicht mehr und was sollten wir dann machen, ne (ja), umgezogen und jetzt bin ich seit dem 30. Februar dort in der Wohngruppe (okay), 31. bin ich dann eingezogen (ja).“ #00:32:36-0#
<b>3.5 Lernen und Unterricht</b>				
3.5.1 Lernstoff Grund für den Wechsel an die Förderschule → <i>Lernstoff war relativ schwer</i>	Ein zu schwerer Lernstoff führt zu einem Schulwechsel.	lernschwacher Schüler	116-120, 160	„Da war ich nur ein halbes Jahr dann gewesen. Und weil es da nicht so gepasst hat, bin ich ja in die ***-Schule in B. hingegangen (okay). Auch ein bisschen durch Mobbing und sowas, durch den Lernstoff.“ #00:14:08-1#
3.5.2 Kein differenzierter Lernstoff → <i>Schwierigkeitsgrad hängt vom Fach ab</i>	Alle Schüler bekommen die gleichen Aufgaben und der Schwierigkeitsgrad hängt von den Fächern und den jeweiligen Fähigkeiten ab.	Schüler mit Stärken und Schwächen	121-124, 152	„Ne, alle komplett gleich.“ #00:17:03-2#
3.5.3 Fächer, die leichtgefallen sind: Sport, Kunst, Englisch → <i>Gründe: durch Fähigkeiten (sportlich, gut zeichnen können und gute Noten) hat es Spaß gemacht, dort mitzumachen</i> → <i>Lehrkräfte waren zufrieden</i>	Unterrichtsfächer sind dann einfach, wenn sie den Fähigkeiten einer Schülerin/ eines Schülers entsprechen und die Lehrkräfte mit einem zufrieden sind.	fähiger Schüler mit Stärken	125-138	„Weiß nicht, Sport, ich bin ja relativ sportlich und da konnte ich mich halt dann deswegen gut mit beteiligen (ja). Hat mir auch Spaß gemacht, da mitzumachen.“ #00:15:11-2#



5.3.4 Fächer, die schwergefallen sind: Mathe, Physik, Chemie → Gründe: keine guten Noten, liegt B2 nicht, Aufgabenstellung teilweise schwer → Wunsch nach mehr Handlungsorientierung	Unterrichtsfächer sind dann schwer, wenn die Aufgabenstellungen schwer sind und wenig Handlungsorientierung gegeben ist.	Schüler mit Schwächen	139-152	„Da habe ich nicht so gute Noten geschrieben (hm). Mathe liegt mir allgemein nicht so, Physik auch nicht so, relativ.“ #00:16:06-5#
<b>4. Thematisches Feld: Die Zeit an der ***-Förderschule (Klasse 7-10)</b>				
<b>4.1 Mitschülerinnen und Mitschüler</b>				
4.1.1 Kein Mobbing durch Mitschüler/innen → <i>Grund dafür, dass B2 an dieser Schule „gut klargekommen“ ist und motiviert war</i>	Man ist motiviert und kommt gut in der Schule zurecht, wenn man nicht gemobbt wird.	zufriedener Schüler	18-20, 168, 246	„Ähm (.), weil ich da kein Mobbing/ weil ich da nicht gemobbt wurde (hm) und allgemein mit allen gut klargekommen bin, mich da mit ein paar halt angefreundet habe (ja) (.), ja.“ #00:27:44-5#
4.1.2 Ein guter Freund, mit dem bis heute der Kontakt besteht (gegenseitiges Besuchen) → <i>durch den Unterricht kennengelernt, gleiche Hobbies (z.B. gemeinsam verreisen, Musik hören, Filme gucken)</i> → <i>Freundschaft hat Motivation in der Schule gefördert</i>	Man kann in der Schule Freunde kennenlernen und in der Freizeit gemeinsame Hobbies ausführen. Freunde motivieren einen in der Schule.	Freund	186-196, 246	„Ja, in der siebten Klasse habe ich da halt auch noch einen anderen Freund halt kennengelernt (ja) (.) und, ähm, mit dem habe ich halt jetzt immer noch Kontakt.“ #00:21:06-5#
<b>4.2 Lernen und Unterricht</b>				
4.2.1 Klassenfahrten haben Freude bereitet → <i>Gründe: verschiedene Aktionen und Ausflüge, Kennenlernen neuer Städte, mit Mitschüler/innen gut verstanden</i>	Klassenfahrten bereiten Freude, man unternimmt verschiedene Aktionen und lernt neue Orte kennen.	freudiger Schüler	22, 170-184	„Und (.), in der siebten Klasse, oder achten, haben wir auch eine Klassenfahrt gemacht (ja) (.). Und in der zehnten haben wir auch eine Abschlussklassenfahrt gemacht nach B.“ #00:19:06-0#
4.2.2 Lernstoff z.T. schwer → <i>auch hier fächerabhängig</i>	Die Schwierigkeit des Lernstoffes ist von den Fächern abhängig.	Schüler mit Stärken und Schwächen	204, 216, 226	„Mit ein paar Fächern ist es mir immer noch ein bisschen schwergefallen, deswegen auch die Schulbegleitung nebenbei.“ #00:22:50-6#
4.2.3 Fach „Textil“ neu an dieser Schule → <i>hat Freude gemacht</i>	Das Fach Textil bereitet Freude.	freudiger Schüler	216-220	„Ne, das nicht, aber/ wir hatten andere Fächer, die waren auch so/ da bin ich gut klargekommen (okay). Zum Beispiel Textil oder so.“ #00:24:23-6#
4.2.4 Lieblingsfach u.a. Englisch	Es ist interessant, neue Sprachen zu lernen.	sprachinteressierter Schüler	238-242	„Ich fand es mal interessant, auch eine andere Sprache mal kennenzulernen (ja) (.). Und, ähm, wieder mit

→ <i>Interessant, neue Sprache kennenzulernen und B2 ist dort „gut klargekommen“</i>				den Lehrern im Englischunterricht bin ich gut klargekommen, und, ähm, das Fach hat mir auch gut gelegen.“ #00:26:55-3#
<b>4.3 Lehrer-Schüler-Beziehung</b>				
4.3.1 Gutes Verhältnis zu den Lehrerinnen und Lehrern → <i>sind gegenseitig gut miteinander klargekommen</i> → <i>Grund dafür, dass B2 im Unterricht gut klargekommen ist</i>	Man hat ein gutes Verhältnis zu den Lehrkräften, wenn man gut mit ihnen zurechtkommt und sie auch gut mit einem zurechtkommen.	Schüler	18, 72, 168, 200	„Mit den Lehrern bin ich ganz gut klargekommen und, ähm, und jetzt auch ebenfalls die mit mir (hm) [...]“ #00:22:33-5#
4.3.2 Mit den Lehrerinnen und Lehrern konnten man sich gut unterhalten und sie waren positiv gestimmt	Lehrkräfte, mit denen man gut reden kann, sind sympathisch	Schüler	18, 72-76	„Allgemein jetzt so, die waren einfach sympathisch halt (ja) (.)“ #00:08:48-0#
4.3.3 Gut mit Englischlehrer klargekommen → <i>hat Sachen gut erklärt und sie haben sich gut verstanden</i>	Man kommt gut mit Lehrkräften zurecht, die einem Sachen erklären.	Schüler	241-242	„(..), so allgemein vom Unterricht, hat der Sachen gut erklärt (hm) (5), das ist das, was mir dazu jetzt so einfällt.“ #00:27:12-7#
<b>4.4 Schulbegleiter</b>				
4.4.1 Unterstützung im Unterricht und bei der Bearbeitung von Hausaufgaben → <i>Grund: Lernstoff fällt z.T. schwer</i>	Der Schulbegleiter hilft und unterstützt im Unterricht und bei den Hausaufgaben.	Schüler, der Unterstützung benötigt	78, 204, 209-212	„Also die/ wenn ich mal Fragen hatte im Unterricht, ähm, habe ich sie gefragt 'Kannst du mir bitte mal helfen?' (hm) (..) und, ähm, die war zu Hause auch in der Wohngruppe (..). Bei den Hausaufgaben hat sie mir halt auch geholfen.“ #00:23:18-0#
<b>5. Thematisches Feld: Die Zeit am Berufsbildungswerk</b>				
<b>5.1 Berufsvorbereitende Maßnahme</b>				
5.1.1 Kennenlernen und Praktika verschiedener Bereiche, nebenbei Unterricht → <i>zwei Praktika als Koch (Freude bereitet und die Mitarbeiter/innen, sowie der Chef waren zufrieden), weiterhin Praktikum als Monteur (B2 ist überqualifiziert), Veranstaltungstechniker</i>	In der berufsvorbereitenden Maßnahme kann man Praktika in verschiedenen Bereichen absolvieren.	Praktikant	24, 307-326	„Das erste Praktikum war auch, als/ im Küchenbereich (hm), in G. in dem Hotel *, hieß das (okay). Da waren die alle sehr zufrieden mit mir (ja). Die Arbeit hat mich selber Spaß gemacht (ja) (..). Danach habe ich noch ein Praktikum als Monteur gemacht (okay) (..). Also auch mit Handicap-Leuten (ja). Und, ähm, da war ich sogar überqualifiziert.“ #00:34:45-8#
5.1.2 Auswahl des Berufsbildungswerkes erfolgt gemeinsam durch	Die Eltern und Betreuer helfen bei	Sohn und Betreuer	304	„Ja, ähm, meine Betreuerin und meine Eltern haben sich zusammengesetzt mit so einem (..), von der

Eltern, Betreuerin und Arbeitsamt	Entscheidung des Bildungsweges.			***-Schule gab es nämlich zwei Leute vom Arbeitsamt oder woher die auch immer kamen (ja), die habe uns da unterstützt, halt Berufe zu finden und so, und Praktika zu finden (ja). Und die haben sich dann auch mit meinen Eltern und dem Gruppenteam auch zusammengesetzt (ja) und ähm (.), damals haben die dann halt die berufsvorbereitende Maßnahme hier rausgesucht (okay), im Berufskolleg in B. halt (ja).“ #00:33:53-9#
<b>5.2 Zukunftsperspektive</b>				
5.2.1 Ausbildung zum Beikoch → die Arbeit selbst bereitet große Freude und B2 kann dies auch gut	Man lernt einen Beruf, der einem Freude bereitet und den man gut kann.	angehender Beikoch	24, 324-338	„Dann noch, ähm, (.), habe ich noch ein anderes Praktikum, im Küchenbereich auch (hm), im Hotel ** in B. auch absolviert (ja) (.). Da kam ich auch gut mit klar, auch mit den Mitarbeitern sowohl, als auch mit den Chefs (ja). Ja, das hat mir selber da auch Spaß gemacht (hm). Die können sich auch gut (.), ähm, ja, die können sich auch gut vorstellen, dass ich auch im Küchenbereich was machen kann.“ #00:36:16-1#

### A.3.2.3 Erzählstrukturanalyse Transkript 2

Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
<b>1. Haupterzählung (Textsegment 16-28)</b>			
<b>Sequenz 1.1: Schulzeit allgemein (Klasse 1-10) (Textsegment 16-21)</b>			
1.1.1 Überblick über den Verlauf der Schulzeit in der Klassen 1-10: → Grundschulzeit → *-Hauptschule → ***-Schule (Hauptschule) → ***-Förderschule	16	- auf Erzählaufforderung durch I beginnt B2 mit überblickartiger Darstellung der Schulzeit durch Verlaufsbeschreibung (kurz zusammengefasst, keine weitere Ausführung der einzelnen Beschulungsorte) → immer wieder kleine Pausen, sowie Satzabbrüche für grammatikalische Verbesserung	- B2 möchte zuerst einen Überblick über seine Schullaufbahn geben, sodass sich I orientieren kann - Antworten sind hier stark reflektiert und B2 überlegt sich genau, was er sagt und wie er es richtig ausdrückt (Bezug Pausen und Satzabbrüche)
1.1.2 Thematischer Überblick über: → Lieblingsfächer → Verhältnis zu Lehrkräften → Verhältnis zu Mitschüler/innen	18-21	- B2 stellt Themen durch Zustandsbeschreibungen überblicksartig dar (keine weiteren Ausführungen zu einzelnen Themen) → geht in Bezug auf Mitschüler/innen insbesondere auf das Mobbing an den verschiedenen Schulen ein → eine kurze Pause, keine Satzabbrüche	- B2 möchte im Anschluss an Schullaufbahn einen Überblick über Themen geben, die ihn in seiner Schulzeit beschäftigt haben, wobei insbesondere das Mobbing einen großen Stellenwert einnimmt → man erinnert sich immer eher an Ereignisse, die negativ oder besonders positiv waren

Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
<b>Sequenz 1.2: Grundschulzeit (Textsegment 22)</b>			
1.2 Klassenfahrten in der Grundschule	22	- B2 gibt Klassenfahrten in der Grundschule durch Zustandsbeschreibung an (Thema hier nur kurz genannt, keine weitere Ausführung) → längere Pausen	- Klassenfahrt als besonders positive Ereignisse (waren ganz besonders für B2) - Pause s.o. (1.1)
<b>Sequenz 1.3: Zeit am Berufsbildungswerk (Textsegment 22-28)</b>			
1.3 Wechsel zum Berufsbildungswerk nach Klasse 10	22-28	- B2 stellt durch Verlaufsbeschreibung Wechsel dar und führt durch Zustandsbeschreibung den unterrichtlichen Aufbau an (führt dies inhaltlich etwas weiter aus) → nennt explizit, dass er den Hauptschulabschluss nach Klasse 10 absolviert hat → einmal Pause, keine Satzabbrüche	- etwas ausführlichere Verlaufsbeschreibung der Zeit heute, da hier möglicherweise die Erinnerungen noch präsenter sind - er ist stolz auf seinen Schulabschluss - Pause s.o. (1.1)
<b>2. Erster Nachfrageteil (Textsegment 29-226)</b>			
<b>Sequenz 2.1: Grundschulzeit (Textsegment 31-72)</b>			
2.1 Themenschwerpunkte: - Klassenfahrt - Mobbing durch Mitschüler/innen - Nachmittagsbetreuung - Wiederholung 2. Schuljahr - Lehrkräfte - Nachmittagsbetreuung - Mitschüler/innen - (Klassen-) Lehrerin	31-72	- Themen werden durch Zustandsbeschreibungen, Verlaufsbeschreibungen, sowie z.T. Berichte durch B2 dargestellt → I greift hier immer wieder erzählte Inhalte auf, die von B1 sowohl während der Hauptidezählung, als auch in der ersten Nachfragephase nur angerissen wurden oder kurz genannt wurden; es folgen immer wieder neue Erzählaufforderungen und Nachfragen durch I, die B1 in den oben genannten Darstellungsformen jeweils sehr kurz ausführt → evaluierend: Grundschule insgesamt recht gut mit Ausnahme von Mobbing → B2 äußert, sich an Details zu Mobbing, Unterricht und Ausflügen in der Nachmittagsbetreuung nicht mehr erinnern zu können (auch durch weitere Nachfragen erfolgt hier keine weitere Ausführung); allerdings hier Bezug zu Hauptschule *, wo Mobbing ebenfalls Thema war (ebenfalls keine Erinnerung mehr) → sehr wenig Pausen und keine Satzabbrüche	- möglicherweise fällt es B2 schwer, sich an einige Details aus der Vergangenheit zu erinnern, was er auch zum Teil äußert, weshalb hier keine längeren Erzählpassagen zu finden sind → schon während der Grundschulzeit war Mobbing zentral, da er dies als einzig negatives Erlebnis in Bezug auf seine Grundschulzeit assoziiert → insbesondere in Bezug auf das Mobbing stellt sich die Frage, ob B2 sich hieran nicht mehr erinnern kann, oder es für ihn eine so schlimme Zeit war, dass er die detaillierten Erinnerungen verdrängt hat bzw. sich nicht daran erinnern möchte
<b>Sequenz 2.2 Zeit an der ***-Förderschule (Textsegment 74-80)</b>			
2.2 Themenschwerpunkte: - Lehrkräfte - Schulbegleitung	74-80	- B2 führt Themen von sich aus hier durch Zustandsbeschreibungen an → nach Thematisierung Lehrkräfte allgemein, hier nochmal explizite Nennung der Sympathie dieser Lehrerinnen und Lehrer → Auf weitere Nachfrage durch I hinsichtlich der Unterstützung durch die LKs folgt ein Bericht zum Schulbegleiter → wenige Pausen und keine Satzabbrüche	- insbesondere mit den Lehrkräften an der Förderschule hat sich B2 gut verstanden (Sonderpädagogen vs. Regelschullehrkräfte) - Schulbegleiter als zentrale Person während der Zeit an der Förderschule

Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
<b>Sequenz 2.3 Zeit an der Hauptschule * (Textsegment 81-84)</b>			
2.3 Themen-schwerpunkte: - Mobbing durch Mitschüler/innen - Freundschaft - Schulformveränderung von Hauptschule zu einer Realschule nach Abgang von B2	81-84	- B1 führt auf Erzählimpuls die Themen durch Zustandsbeschreibungen und z.T. eines Berichtes aus (beides etwas ausführlicher) → Bericht über Schulformveränderung dieser Schule auffällig → immer wieder Wechsel von Erzählimpuls und Ausführung → einige kurze Pausen, sehr wenige Satzabbrüche (Verbesserung Grammatik)	- auch hier Mobbing wieder sehr zentral, aber auch Freundschaften werden als positive Ereignisse angeführt (er wurde nicht nur ausgegrenzt) - Schulformänderung hier möglicherweise von B2 so interpretiert, dass Lernstoff hier schwer war und sich die Schule aus dem Grund zur Realschule entwickelt hat - Pausen s.o. (1.1)
<b>Sequenz 2.4 Grundschulzeit (Textsegment 85-90)</b>			
2.4 Freundschaft mit Mitschüler/innen	85-90	- Nach Eingehen durch I auf Freundschaft an Hauptschule * führt B2 auch Freundschaften aus der Grundschule an, die er mit Zustandsbeschreibungen ausführt (auch hier wieder sehr kurz) → immer wieder Rückfragen/ weitere Erzählaufforderungen durch I	- auf Nachfrage nennt B2 auch zu Grundschulzeiten bereits Freundschaften zw. ihm und ein paar Mitschülern → ist ihm wichtig klarzustellen, dass auch hier Freundschaften bestanden haben
<b>Sequenz 2.5 Zeit an der Hauptschule * (Textsegment 91-108)</b>			
2.5 Themen-schwerpunkte: - Freundschaften - Unterricht (Partner- und Gruppenarbeit) - Mobbing - Lehrkräfte	91-108	- Themen werden durch Zustandsbeschreibungen und Verlaufsbeschreibungen durch B2 dargestellt → I greift hier immer wieder erzählte Inhalte auf, die von B2 während der ersten Nachfragephase nur angerissen wurden oder kurz genannt wurden; es folgen immer wieder neue Erzählaufforderungen und Nachfragen durch I, die B2 in den oben genannten Darstellungsformen jeweils sehr kurz ausführt → B2 führt hier weitere Details zum Mobbing an, zu denen er vorher geäußert hat, sich nicht mehr daran zu erinnern (vgl. 2.1) → wenige Pausen und keine Satzabbrüche	- Frage-Antwort-Sequenzen erneut als Indiz dafür, sich teilweise nicht an alles zu erinnern - interessant sind vor allem die weiteren Details, was die Hypothese in 2.1 unterstützt, dass er sich nicht an diese Zeit erinnern möchte bzw. keine Details darüber preisgeben möchte
<b>Sequenz 2.6: Zeit an der *-Schule (Hauptschule) (Textsegment 109-158)</b>			
2.6 Themen-schwerpunkte: - Wohngruppe - Mobbing - Lernstoff - Lieblingsfächer und welche, die nicht gut waren - Lehrkräfte	109-158	- Erzählimpuls zu dieser Zeit durch I, anschließende Ausführung der Themen durch B1 (insbesondere Zustands- und Verlaufsbeschreibungen; häufig sehr kurz) → I greift hier immer wieder erzählte Inhalte auf, die von B1 sowohl während der Hauptidee, als auch in der ersten Nachfragephase nur angerissen wurden oder kurz genannt wurden; es folgen immer wieder neue Erzählaufforderungen und Nachfragen durch I, die B1 in den oben genannten Darstellungsformen jeweils sehr kurz ausführt	- Vermutung der kurzen Frage-Antwort-Sequenzen s.o. → lange Pause bei Detailfrage zu Lernstoff entweder durch Nachdenken und sich nicht erinnern (gut möglich, da er hier nur ein halbes Jahr beschult wurde) oder sich erinnern und nicht darüber sprechen (schwieriges Thema für B2) → dies wäre allerdings gleichzeitig ein Widerspruch zu den ausführlichen Darstellungen

Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
		→ B2 führt u.a. Lernstoff als Grund für Schulwechsel an, wozu er sich an keine Details erinnert (Äußerung nach sehr langer Pause); ebenfalls keine genauen Erinnerungen an die Lehrkräfte → immer wieder Pausen (auch längere), keine Satzabbrüche	der Lieblingsfächer und nicht so guten Fächer in dieser Sequenz → möglicherweise auch als „vorgeschobener“ Grund für Schulwechsel - Pausen s.o. (1.1)
<b>Sequenz 2.7: Zeit an der ***-Förderschule (Textsegment 159-226)</b>			
2.7 Themen-schwerpunkte: - Wohlfühlen - kein Mobbing - Lernstoff besser - Schulwechsel - Lehrerin - Klassenfahrten - Freundschaft - Unterricht - Schulbegleitung - verschiedene Schulfächer	159-226	- Erzählimpuls durch I zu dieser Zeit, anschließend Evaluation durch B2, dass er sich dort sehr wohl gefühlt hat - die anderen Themen werden durch Zustandsbeschreibungen, Verlaufsbeschreibungen und z.T. Berichte dargestellt → I greift auch hier immer wieder Inhalte auf und es folgen detailliertere Erzählaufforderungen und Fragen (z.T. Frage-Antwort-Sequenzen) → ausführliche Darstellung der Themen „Klassenfahrt“ und „Freundschaft“ (Thema Freundschaft wird hier noch B2 selbst ohne Erzählaufforderung thematisiert) → wenige Pausen und keine Satzabbrüche	- an der Förderschule hatte B2 eine gute Zeit, hat viele positive Erfahrungen gemacht und sich wohlgeföhlt → Gründe hierfür ausbleiben des Mobbing, sowie Freundschaften und schöne Klassenfahrten, aber auch positive Schüler-Lehrer-Beziehungen → insbesondere Freundschaft, die bis heute besteht und die Klassenfahrten als besondere Ereignisse, die in Erinnerung geblieben sind
<b>3. Zweiter Nachfrageteil (Textsegment 227-338)</b>			
<b>Sequenz 3.1: Zeit an der Förderschule (Textsegment 227-246)</b>			
3.1 Themen-schwerpunkte: - Klassenklima - Klassenzusammensetzung - schulische Interessen - Lehrer-Schüler-Beziehung - Motivation	227-246	- Erzählimpulse und Fragen immer wieder durch I, die B2 zum Großteil jeweils kurz und knapp durch Zustandsbeschreibungen und z.T. Berichte beantwortet → etwas längere Ausführung zu Klassenraumwechsel und Englischunterricht → immer wieder etwas längere Pausen und einzelne Satzabbrüche (Verbesserung Grammatik)	- Englischunterricht als Lieblingsfach (hat viel Freude bereitet) - Klassenraumwechsel als erste Idee um auf Frage zu antworten (war möglicherweise etwas Besonderes) - Pause und Satzabbruch s.o. (1.1)
<b>Sequenz 3.2: Zeit vor der Förderschule (Textsegment 247-261)</b>			
3.2 Konsequenzen der Lehrkräfte auf Mobbing	247-261	- B2 geht auf Frage durch I nach Wunsch von LKs ein (hier ebenfalls immer wieder Erzählimpulse und Nachfragen, sowie kurze Antwortsequenzen in Form von Zustandsbeschreibungen → erinnert eher an Gespräch) → z.T. Pausen und keine Satzabbrüche	- Mobbing auch hier wieder zentral → sehr prägend für B2 → er hätte sich mehr Unterstützung durch die Lehrkräfte gewünscht, um Mobbing zu reduzieren - Pausen und Satzabbrüche s.o. (1.1)
<b>Sequenz 3.3: Grundschulzeit (Textsegment 262-266)</b>			
3.3 Mobbing an Grundschule durch B2	262-266	- Durch Thema in 3.2 folgt Erinnerung von B2 in Form eines Berichtes (etwas längere Ausführung, kein Erzählimpuls), anschließend wieder Frage-Antwort-Sequenzen	- wichtig zu erläutern, möglicherweise als eigene Konsequenzziehung oder um zu



Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
			zeigen, dass er sich hat nicht alles gefallen lassen → interessant ist hier Verweis auf Eltern, da er sich anscheinend selbst nicht daran erinnert
<b>Sequenz 3.4: Zeit vor der Förderschule (Textsegment 267-274)</b>			
3.4 Konsequenzen der Lehrkräfte auf Mobbing	267-274	- Weiterführung von 3.2 durch Fragen und Erzählaufforderungen von I, sowie kurze Antworten durch B2 → keine weiteren Wünsche von LKs außer Konsequenzen für Mobbing (nach längerer Pause) → kürzere und längere Pausen, keine Satzabbrüche	s.o. (3.2)
<b>Sequenz 3.5: Grundschulzeit (Textsegment 275-286)</b>			
3.5 Klassenfahrten als schönstes Schulerlebnis	275-286	- Verlaufsbeschreibung einer Klassenfahrt nach Erzählaufforderung → keine detaillierten Erinnerungen mehr an Mobbing währenddessen (nach sehr langer Pause)	- Klassenfahrt als positives Erlebnis, woran er viele Erinnerungen hat → interessant ist hier, dass er auch hier wieder äußert, sich nicht mehr genau an Mobbing zu erinnern, nachdem er einige Details (z.B. auf dem Zimmer) preisgibt (kann wieder als Ereignis gedeutet werden, an das sich B2 nicht gerne zurückerinnert und nicht darüber sprechen möchte)
<b>Sequenz 3.6: Zeit an der **-Schule (Hauptschule) (Textsegment 287-302)</b>			
3.6 Themenschwerpunkt: - Wohngruppe - Schulwechsel	287-302	- längerer Bericht mit Verlaufsbeschreibung bzgl. Einzug in die Wohngruppe auf Nachfrage von I hin, anschließend wieder Frage-Antwort-Sequenzen → B2 nennt hier Datum des Umzugs (30./31.02), welches nicht existiert → teilweise kurze Pausen und Satzabbruch (Verbesserung Satzstellung)	- sehr detaillierte Erinnerungen deuten auf ein einschneidendes Ereignis hin → Nennung des Datums als Wechslung der Monate oder nicht genaues Bescheid-Wissen über Länge der Monate
<b>Sequenz 3.7: Zeit am Berufsbildungswerk (Textsegment 303-326)</b>			
3.7 Themenschwerpunkte: - Entscheidung Berufsbildungswerk - verschiedene Schulpraktika	303-326	- auf verschiedenen Erzählaufforderungen und Fragen von I folgenden durch B2 ausführliche Berichte zu den einzelnen Themen → längere Ausführungen insbesondere zu: Entscheidung Berufsbildungswerk, wie auch Praktikum als Tontechniker und im Küchenbereich → z.T. kleine Pausen, keine Satzabbrüche	- Erinnerungen, die noch nicht so lange her sind, sind präsenter → insbesondere die beiden Praktika haben B2 Freude bereitet oder sind noch nicht so lange her
<b>Sequenz 3.8: Zukunftsperspektive (Textsegment 327-338)</b>			
3.8 Ausbildungs-suche	327-338	- auf Frage nach Zukunftsplänen von I, folgte längere Erzählpassage durch B1, mit einigen Details, Verläufen und Zuständen,	- sehr aktuelles Thema, mit dem sich B2 zur Zeit des Interviews auseinandersetzt und aus

Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
		anschließend daran noch ein paar kurze Frage-Antwort-Sequenzen → ein paar sehr kurze Pausen, keine Satzabbrüche	diesem Grund viele Details zu berichten hat

### A.3.3 Auswertung Transkript 3

#### A.3.3.1 Sequenzierung Transkript 3

Sequenz	Textsegment
<b>1. Haupterzählung</b>	<b>18-76</b>
1.1 Grundschulzeit	18-20
1.2 Zeit am Gymnasium	20
1.3 Realschulzeit	21-31
1.4 Erster Klinikaufenthalt in Klinik 1, sowie Klinikschule 1	30-32
1.5 Zweiter (kurzer) Besuch der Realschule	32-36
1.6 Waldorfschule	36-44
1.7 Überblick Grundschule bis Waldorfschule	44-46
1.8 Zweiter Klinikaufenthalt in Klinik 1, sowie Klinikschule 1	46-52
1.9 Zweiter (kurzer) Besuch der Waldorfschule	52-58
1.10 Zeit heute (Berufskolleg und Ausbildung)	58-63
1.11 Besuch Förderschule als Rehabilitationsmaßnahme	64-66
1.12 Dritter Klinikaufenthalt in Klinik 2, sowie Klinikschule 2	64-68
1.13 Berufskolleg und Ausbildung	68-76
<b>2. Erste Nachfragephase</b>	<b>77-380</b>
2.1 Grundschulzeit	99-103
2.2 Zeit Kleinkindalter	104-122
2.3 Zeit am Gymnasium	123-141
2.4 Realschulzeit	142-168
2.5 Zeit heute am Berufskolleg	168-184
2.6 Realschulzeit (Unterbrechung Interview (T3:199-216)	184-233
2.7 Erster Klinikaufenthalt, Klinikschule 1	233-256
2.8 Zeit am Gymnasium	257-270
2.9 Zweiter (kurzer) Besuch der Realschule	271-280
2.10 Waldorfschule	281-298
2.11 Dritter Klinikaufenthalt an Klinik 2 und Klinikschule 2	299-312
2.12 Förderschule	313-325
<i>Unterbrechung des Interviews</i>	326-340
2.13 Zeit heute: Ausbildung und Berufskolleg	340-380
<b>3. Zweite Nachfragephase</b>	<b>381-408</b>
3.1 Motivation und schönstes schulisches Erlebnis	381-394
3.2 Zukunftsperspektive	395-408



### A.3.3.2 Inhaltliche Analyse Transkript 3

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Beispiel <sup>3</sup>
<b>1. Thematisches Feld: Grundschulzeit (Klasse 1-4)</b>				
<b>1.1 Einschulung</b>				
1.1. Kennenlernen der Schule und der Lehrkräfte → „Standartmäßiges Zeug“	Kennenlernen zu Beginn einer neuen Phase ist Standard.	neuer Schüler	18	[...] Ähm, ja, der erste Tag war eigentlich nur erstmal die Lehrer kennenlernen, Schulhofführung und so was (ja), ne, ganz/ ganz standartmäßiges Zeug (ja) [...].“ #00:02:23-5#
<b>1.2 Lernen und Unterricht</b>				
1.2. Unterricht war leicht → gute Noten und „recht gut“ in der Schule	Der Unterricht ist leicht, wenn man gute Noten hat und „recht gut“ ist.	guter Schüler	20, 44	„Also, ähm, ich war immer relativ gut in der Schule, hatte zwar auch mal Tage, wo ich ein bisschen motivationslos war ((lachend)) (okay), aber meine Noten/ meine Noten waren trotzdem immer sehr gut [...].“ #00:05:02-8#
<b>1.3 Schulabsentismus</b>				
1.3. Motivationslos und unregelmäßiger Besuch	Wenn man motivationslos ist, besucht man nur unregelmäßig die Schule.	nicht anwesender Schüler	20	„Also, ähm, ich war immer relativ gut in der Schule, hatte zwar auch mal Tage, wo ich ein bisschen motivationslos war ((lachend)) (okay), aber meine Noten/ meine Noten waren trotzdem immer sehr gut, obwohl ich nicht immer regelmäßig in die Schule gegangen bin (okay), tatsächlich [...].“ #00:05:02-8#
<b>1.4 Verhaltenstherapie</b>				
1.4.1 Misshandlung durch Vater → Trauma	Misshandlungen führen zu Trauma und psychischen Problemen.	Schüler mit belastender Vergangenheit	20, 72-74, 104-122, 262, 292-296	„[...] Ich, ähm, war schon davor auch in der Grundschule in Therapie (hm), beim Verhaltenstherapeuten (hm), und zwar weil mich mein Vater misshandelt hatte (okay), [...].“ #00:05:02-8#
1.4.2 Therapie als vorbeugende Maßnahme für eventuelle soziale Probleme	Therapien können vorbeugend gemacht werden.	Klient	20	„[...] Es hatte ich schon ein bisschen rauskristallisiert, auch wenn ich in der Grundschule auch immer sehr sozial war (ja), dass ich da, ja ((räuspern)), doch Schwierigkeiten entwickeln werden könnte (hm), quasi [...].“ #00:05:02-8#
<b>1.5 Mitschülerinnen und Mitschüler</b>				
1.5.1 Sehr viele Freunde	In der Grundschule kann man sehr viele Freunde haben.	Freund	46	„Ne, da wirklich, tatsächlich, was ich auch so interessant finde, absolut keine Probleme. Also (okay), ich kam super gut mit meiner Klasse klar (ja),

<sup>3</sup> Dadurch, dass das Interview unterbrochen werden musste, liegen hierfür zwei verschiedene Audiodateien vor, in denen die Aufnahmezeit jeweils neu begonnen hat. Demnach müssen hier auch immer die Textsegmente mitberücksichtigt werden.

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Beispiel <sup>3</sup>
				ich hatte sehr viele Freunde (ja), [...].“ #00:25:18-6#
1.5.2 Gutes Klarkommen mit Klassen-kamerad/innen	In der Grundschule kann man gut mit allen klarkommen.	gut sozialisierter Schüler	100	„Ne, da wirklich, tatsächlich, was ich auch so interessant finde, absolut keine Probleme. Also (okay), ich kam super gut mit meiner Klasse klar (ja) [...].“ #00:25:18-6#
<b>1.6 Lehrer-Schüler-Verhältnis</b>				
1.6 Gutes Verhältnis zur Klassenlehrerin → haben sich sehr gut verstanden	Man hat ein gutes Verhältnis zu den Lehrkräften, wenn man sich gut versteht.	Schüler	100	„[...] die Lehrerin war (.) / mit der habe ich mich sehr gut verstanden (ja) [...].“ #00:25:18-6#
<b>2. Thematisches Feld: Zeit am Gymnasium (Klasse 5-6, 1.Hj.)</b>				
<b>2.1 Mitschülerinnen und Mitschüler</b>				
2.1.1 Abwendung von Freunden und umgekehrt → z.T. Freundschaften aus dem Kindergarten und Grundschule → ehemalige Freundschaften = Grund für Schulentscheidung	Freundschaften beeinflussen Schulentscheidungen und es kann dann aber zu Abwendungen kommen.	abgewandter Freund	20, 128, 136-138,	„// es waren zwei andere, ähm, die auch auf der Grundschule waren (hm), aber die haben sich dann auch irgendwie relativ schnell irgendwie quasi, was wahrscheinlich auch so ein bisschen war, mit denen habe ich mich auch sehr gut verstanden, weswegen ich auch dann doch diese Schule ausgewählt habe (hm). Und die haben sich dann quasi sehr abgewendet von mir ((zögernd lachend)), wahrscheinlich, weil ich halt dieser komische, kleine Knirps war, ne.“ #00:28:17-5#
2.2.2 Keine Sozialkontakte in der Schule mehr → Grund: der Jüngste mit „merkwürdigen“ Interessen und der eine Therapie macht	Wenn man den Vorstellungen anderer nicht entspricht, wenden sie sich von einem ab.	sozial isolierter Schüler	128-134, 140	„Und ich hatte halt irgendwie, also (4), ja ((zögernd lachend)), ähm, wie gesagt, ich hatte dann auch irgendwie gar keine Sozialkontakte mehr gehabt, auf einmal (hm). Ähm/“ #00:27:06-4#
<b>2.2 Lernen und Unterricht</b>				
2.2.1 Perfektionismus und Leistungsdruck durch B3 selbst → hoher Stressfaktor (Zusammenspiel mit Trauma in früher Kindheit, sowie gegenwärtige soziale Schulsituation) → Grund für Schulwechsel (Entscheidung durch Mutter)	Perfektionismus und Leistungsdruck führt zu Stress. Durch Stress können alte Trauma hervorgerufen werden.	traumatischer Schüler mit Perfektionismus	20, 72, 104, 126, 257-264	„[...] Ähm, ich wurde dann auch/ ich hatte dann auch einen sehr hohen Perfektionismus, Leistungsdruck an mich selber (ja), das heißt, ich habe eine drei geschrieben, das war quasi Katastrophe (ja) und, ähm, ((unruhiges Lachen)), ähm, weswegen ich dann die Gymnasienzeit dann sehr für mich/ sehr stressig war [...].“ #00:05:02-8#
2.2.2 Auftritte mit Klasse zusammen als schönes Erlebnis	Gemeinsame Auftritte mit der	angesehener Schüler	388	„[...] (4) ich fand/ also positive Erinnerungen habe ich immer/ das war auf dem Gymnasium war eine (unv.)-

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Beispiel <sup>3</sup>
→ war positiv	Klasse bereiten Freude.			Klasse (ja) und dann irgendwie die Auftritte, die man dann hatte (ja) ((zögernd lachend)) zusammen. Das war eigentlich immer ganz positiv, aber sonst [...].“ #00:20:39-0#
<b>3. Thematisches Feld: Zeit an der Realschule (6. Klasse, 2. Hj.-</b>				
<b>3.1 Mitschülerinnen und Mitschüler</b>				
3.1.1 Intensives Mobbing durch Mitschüler/innen aus anderen Klassen → auf dem Flur/ Schulhof → gewalttätig/ körperliche Misshandlung (psychische Gewalt) → kein Einzelfall → Folge: psychische Probleme (u.a. Ängste), Krankschreibungen, Klinikaufenthalt, Schulwechsel → Mutter als Hauptanker	Mobbing kann mit psychischer Gewalt und körperlicher Misshandlung einhergehen, die beim Opfer psychische Probleme hervorrufen und zu Krankschreibungen, Schulwechseln und Klinikaufenthalten führen können.	Opfer	22, 24, 26, 32-36, 42, 142-144, 154, 229-230, 384	„[...] Ähm ((räuspern)) (.), ja leider, wurde ich dann halt dort sehr stark gemobbt (okay). Aber halt nicht so mobben von wegen, irgendwie beleidigen oder (hm) Tasche in die Mülltonne tun oder sowas (ja), sondern halt Treppe runterschubsen, irgendwie Zigarettenstummel auf einem ausquetschen oder sowas und dann sowas sagen wie 'Aber, wenn du das weitererzählst, dann töten wir deine Familie' ((unruhig lachend)), oder sowas, ne [...].“ #00:06:21-0#
3.1.2 Wunsch nach stärkeren Konsequenzen bzw. Gruppenprojekten, um Mobbing durch andere SuS zu verhindern oder zu verringern → Anti-Mobbing-Programmen, mehr Lehrkräften, Kameras, Projekte, Gruppenbildung von SuS, die gemobbt werden, Schuluniform, Umgang mit Medien	Verschiedenen Maßnahmen und Konsequenzen können Mobbing verringern oder verhindern. Hier sollte so früh, wie möglich, angesetzt werden.	Opfer	144, 148-168, 180-198, 224	„[...] Ja, ich finde, man müsste eigentlich ganz anders an dieses Anti-Mobbing rangehen, wenn ich ehrlich bin (hm). Es bringt nichts zu sagen 'Halt, stopp, ich fühle mich gemobbt' ((lachend)). Da denkt sich jeder so, 'jetzt schlage ich dich erst recht'.“ #00:33:02-3#
3.1.3 Ausschluss durch Mitschüler/innen in der Klasse	Man kann durch Mitschüler/innen ausgeschlossen werden.	Außenseiter	222	„So in der Klasse, also klassenintern jetzt nicht. Was heißt gemobbt, aber halt schon eher so ausgeschlossen//“ #00:00:27-8#
3.1.4 Kleiner Freundeskreis → Distanzierung der Freunde durch Mobbing	Freunde distanzieren sich von einem, um nicht auch gemobbt zu werden.	alleingelassener Freund	226-228	„[...] Ich glaube, ich hatte so einen kleinen Freundeskreis gefunden (hm), aber es ist halt immer so, wenn dann jemand gemobbt wird, da möchte man sich von dem natürlich meistens lieber distanzieren, damit man nicht selber als/.“ #00:01:09-0#
<b>3.2 Fernbleiben der Schule</b>				
3.2.1 Nicht mehr zur Schule gegangen → Grund Mobbing (vgl. 3.1.1)	Mobbing führt zu Fernbleiben an der Schule, sowie zu Krankschreiben. Längeres	Opfer	22, 30	„[...] Ähm, (.), weswegen ich dann nicht mehr in die Schule gegangen bin ((unruhig lachend)) (ja), ähm, ja. Und,

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Beispiel <sup>3</sup>
→ krankgeschrieben (= Suizidgefahr) → warten auf Klinikplatz → Folge: Spielsucht (= Videospiele)	Spielen von Videospielen kann zur Spielsucht führen.			ab dann war ich quasi krankgeschrieben (okay) [...].“ #00:06:21-0#
<b>3.3 Lehrer-Schüler-Beziehung</b>				
3.3.1 Klassenlehrerin sehr bemüht hinsichtlich des Mobbing → war nicht möglich, sich Problem anzunehmen (Grund: sehr jung und überfordert)	Junge Lehrkräfte sind mit Mobbing überfordert und können sich Problem trotz Bemühungen nicht annehmen bzw. entgegenwirken.	gemoppter Schüler/ Opfer	24, 146, 154	„[...] Das heißt, meine Klassenlehrerin hat sich dann persönlich versucht, dieses Problem anzueignen (hm), aber das war halt nicht möglich [...].“ #00:33:02-3#
3.3.2 Mangelnde Anzahl an Lehreraufsichten auf dem Schulhof → zu geringer Lehrerschlüssel → Folge: Mobbing (vgl. 3.1.1)	Eine mangelnde Anzahl an Lehreraufsichten während der Pause führt zu Mobbing.	alleingelassener Schüler, auf den nicht aufgepasst werden kann	24, 142-144, 148-150	„[...] Ähm, es gab (hm)/ es war ein riesiges Schulgelände (hm), es gab einen Innenbereich, Pausenbereich und einen Außenpausenbereich und es gab nur eine Aufsicht, quasi (okay). Es ist unmöglich, alles zu überwachen, ne (hm). Ja, (.) ((unruhig lachend)), das war so haupt/ das war das Hauptproblem, das heißt dieses Mobbing konnte man gar nicht kontrollieren (ja), ich hätte quasi die ganze Zeit einen Bodyguard neben mir haben müssen oder sowas.“ #00:07:00-0#
3.3.3 Lehrkräfte in der Pause als Schutz → waren genervt und haben B3 nicht ernstgenommen	Lehrkräfte sind durch Schüler und ihre Probleme genervt und nehmen sie nicht ernst.	alleingelassener Schüler	148, 184,	„[...] Tatsächlich war es eher so, dass ich mich dann noch irgendwann zu den Lehrern irgendwo, na ja (.), immer aufgehalten habe irgendwo, um Sicherheit zu suchen (ja). Aber irgendwie hatte ich gar nicht so das Gefühl, dass die Sicherheit irgendwie ausstrahlen, die waren eher genervt (okay) [...].“ #00:31:08-6#
3.3.4 Direktorin leugnet Mobbing an Schule → B3 verärgert	Die Schulleitung möchte Probleme nicht sehen und ist nicht bemüht, sich diesen anzunehmen und ihnen entgegenzuwirken.	enttäuschter, verärgelter Schüler	154	„Ähm, ja, das ärgert mich auch einfach (.). Ja, das war auch einfach/ vor allem hat die, das war, doch das war das Schlimmste, die Direktorin, hat das absolut abgelehnt quasi. Als ob das gar nicht existiert (okay), auf ihrer Schule doch nicht, so nach dem Motto. Ähm, sie hat absolut gar nicht als Problem wahrgenommen, ähm, (hm), weswegen da natürlich auch gar keine Schritte gegen gemacht wurden (hm) [...].“ #00:33:02-3#
<b>3.4 Sozialkontakte allgemein</b>				

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Beispiel <sup>3</sup>
3.4.1 Zurückziehen aus gesamtem sozialem Umfeld → Grund: Mobbing und daraus resultierende Sozialphobie	Mobbing führt zu sozialer Isolation.	Opfer, sozial-isolierter Jugendlicher	30	„[...] Ähm, auch wenn ich/ ich habe gar keine Sozialkontakte mehr/ ich habe die alle abgebrochen, auch die Freunde, die ich noch hatte, wollte ich einfach/ ich hatte einfach (.) zu viel Angst quasi (ja). War mir halt auch unangenehm (ja), weil ich halt eine Sozialphobie entwickelt hatte ((unruhig lachend)) (ja) [...].“ #00:09:03-6#
<b>4. Thematisches Feld: 1. Klinik: 2 Klinikaufenthalte + Klinikschule (zwei Zeitpunkte)</b>				
<b>4.1 Therapie</b>				
4.1.1 Schuldzuschreibung des Mobbing bei B3 (hat sich als Opfer hingegeben) → Folge: Stärkung des Selbstwertgefühls, Rückschulung Realschule; daraus resultierend: erneute Ängste	Wenn man selbst das Mobbing kontrollieren kann, steigert dies das Selbstwertgefühl und man kann die ehemalige Schule wieder besuchen.	ambivalent	32-36, 275-278	„[...] Ich glaube danach bin ich wieder auf dieselbe Schule gegangen, auf die Realschule (okay). Ähm (.), ja das Thema soll ja Schule bleiben und nicht Klinik, ähm, die Klinik meinte, ich/ das ist halt immer dieses 'Opfer-Täter', ne (ja). Bin ich daran Schuld, dass die mich gemobbt haben, quasi (hm), und die meinten dann halt, ich war daran Schuld, dass die mich gemobbt haben, aber/ also dieses Selbstwertgefühl aufbauen und alles (ja) [...].“ #00:09:50-0#
4.1.2 Vortäuschung, gesund zu sein, um Klinik verlassen zu können → Grund: andere Jugendliche waren älter, Trennung von Mutter	Wenn man vortäuscht, dass man gesund ist, kann man die Klinik verlassen.	vortäuschender Jugendliche	38-41, 272-274	„[...] Ich habe denen auch am Ende, wenn ich ehrlich bin ((zögernd lachend)) vorgespielt, dass ich gesund bin (okay), dass ich mich gut fühle (ja), dass es/ dass ich das einfach mache, weil ich da einfach raus wollte. Ich war da auch/ also, ich bin in die Klinik gekommen, da bin ich gerade zwölf geworden.“ #00:11:30-0#
4.1.3 „Vorbeitherapieren“ am eigentlichen Problem → Grund: junge Psychotherapeutin, die ihr Studium gerade beendet hat	Junge Therapeut/innen berücksichtigen nicht alle Faktoren und therapieren am eigentlichen Problem vorbei.	Klient	46- 52, 278, 292-298	„[...] Ja, dann bin ich wieder in dieselbe Klinik gekommen, wie ich das auch mit zwölf war (ja), aber die hatten/ da hatte ich durchaus festgestellt, dass die einfach komplett an mir vorbei therapiert hatten quasi.“ #00:13:32-0#
4.1.4 Förderung sozialer Kompetenzen in erster Linie während Therapie	Soziale Kompetenzen werden in erster Linie in der Therapie gefördert	Klient	248	„[...] Wir haben zwar manchmal irgendwie Gruppenprojekte oder sowas gemacht, aber (.), die hauptsächliche Therapie war in der Klinik (okay).“ #00:03:41-0#
<b>4.2 Lernen und Unterricht (1. Klinikschule)</b>				
4.2.1 Bearbeitung von Material der Heimatschule → Hauptfächer (Mathe, Deutsch, Englisch), sowie	Die Klinikschule erhält Arbeitsmaterialien der heimatschule, die bearbeitet werden. Es ist wichtig, dass	Schüler	236-246	„[...] Ähm (.), ja was haben wir da so gemacht, also es halt einfach nur/ also die meisten, sagen wir es mal so, dass man eigentlich von der Heimatschule, so wird das immer genannt (hm), ir-

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Beispiel <sup>3</sup>
ein „Problemfach“ (B3: Geschichte)	dort auch in einem „Problemfach“ weiter gelernt wird			gendein Material zugesendet bekommt (hm), das aktuelle Thema. Dann bekommt man Arbeitsblätter von der Schule zugesendet und das bearbeitet man dann halt mit den Lehrern, ja [...].“ #00:02:35-1#
4.2.2 Bearbeitung von gemeinsamen Klassenthemen	In der Klinikschule werden auch gemeinsame Klassen-themen behandelt.	Schüler	236	„[...] Manchmal hat man auch so ein paar quasi Klassenthemen, dann wird da auch mal irgendwas zusammen bearbeitet oder sowas [...].“ #00:02:35-1#
4.2.3 z.T. Umsetzung von Gruppenprojekte → Förderung Sozialkompetenz	Sozialkompetenzen können durch Gruppenprojekte gefördert werden.	Schüler	248	„[...] Wir haben zwar manchmal irgendwie Gruppenprojekte oder sowas gemacht, [...].“ #00:03:41-0#
4.2.4 Vermittlung, dass Lernen etwas Positives ist	Lernen muss nicht negativ sein.	lernfreudiger Schüler	252	„[...] Ähm, aber insgesamt, ja, war es halt auch mal eine sehr andere positive/ ähm andere positive Erfahrung, wie Schule oder Lernen (hm) auch sein kann, quasi.“ #00:04:09-5#
4.2.5 Positives Klassenklima → persönlich, kleine Klassen, ruhige Atmosphäre, kein Druck (obwohl Druck = Mittel zur Motivation ist)	Ein positives Klassenklima fördert Wohlbefinden und positive Gefühle.	zufriedener Schüler	254	„Was, ja, es war halt wesentlich, ja/ man kann das natürlich an einer Regelschule nicht anbieten, ne, es war halt viel persönlicher, wegen der kleinen Klassen war es auch eine viel ruhigere Arbeitsatmosphäre (hm). Ähm, vor allen Dingen auch einfach, dass, man hat keinen Druck vor Klassenarbeiten gehabt [...].“ #00:05:16-3#
<b>5. Thematisches Feld: Waldorfschule (7. und 8. Klasse)</b>				
<b>5.1 Lernen und Unterricht</b>				
5.1.1 Kleine Klassen → dadurch Lehrkräfte ruhiger und konnten sich besser auf die SuS konzentrieren	Kleine Klassen führen zu entspannteren Lehrkräften, die sich mehr auf die einzelnen SuS konzentrieren können.	zufriedener Schüler	36, 284-288	„[...]Es war der Vorteil, dass es eine kleine Klasse war, ne (ja) [...].“ #00:11:08-2#
5.1.2 Unterrichtsstoff war in Ordnung → Noten waren okay	Der Unterrichtsstoff in der Waldorfschule ist machbar.	Waldorfschüler mit guten Noten	52	„[...] Ähm, meine Noten waren zwar immer noch nicht schlecht (hm), aber hätten durchaus besser sein können, aber das war einfach/ [...].“ #00:14:58-0#
5.1.3 Klassenfahrt als schönstes schulisches Erlebnis (Skifahren in Österreich)	Klassenfahrten bereiten Freude.	freudiger Schüler	388, 394	„[...] Also auf der Waldorfschule hatten wir/ waren wir Skifahren in Ö. (cool), ja das war/.“ #00:20:39-0#
<b>5.2 Psychische Probleme</b>				
5.2.1 Panikattacken, Angstzustände	Psychische Probleme können auch	psychisch-belasteter Schüler	36-42, 52-54, 58, 292	„Ähm ((räuspern)) (5), ja, dann war ich auf dieser Walddorfschule *, alles gut, aber (..), irgendwie ging es halt

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Beispiel <sup>3</sup>
→ nach zweitem Klinikaufenthalt: Alpträume, Krampfanfälle, Panikattacken, Schulstress, Depressionen, suizidale Gedanken → Überforderung der Mutter → Folge: erneutes Krankschreiben (nach 2. Klinikaufenthalt)	nach einer Therapie und einem Schulwechsel vorhanden sein.			dann doch nicht weiter. Ich hatte noch immer regelmäßig Alpträume (hm), ich hatte regelmäßig Panikattacken (hm) (..) [...].“#00:12:47-0#
<b>5.3 Mitschülerinnen und Mitschüler</b>				
5.3.1 Leichtes Mobbing durch einige Mitschüler/innen → Grund: sehr klein und jüngster Schüler der Klasse → Folge: Ängste	Mobbing durch nicht-entsprechend bestimmter Vorstellung anderer.	Opfer	42,	„[...] Ähm, einfach, weil ich dann doch wieder angefangen habe/ ja, ich war halt immer noch ein relativ leichtes Opfer. Ich war immer sehr klein, ich war der jüngste meistens in der Klasse (hm) ((zögerndes Lachen)), auch so nicht unbedingt der Stärkste, ne (hm). Ähm (.), weswegen es halt wieder angefangen wurde, auch wenn es dieses Mal nur leichtest Mobbing quasi war, womit jeder mal konfrontiert wurde (hm) [...].“ #00:12:47-0#
5.3.2 Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls → durch gemeinschaftliche Aktionen und Unterricht (z.B. Kartoffeln pflanzen)	Gemeinschaftliche Aktionen stärken das Gemeinschaftsgefühl und sind positiv.	eingebundener Schüler in die Gemeinschaft	288	„[...] Ähm, vor allen Dingen es ist auch immer eine Waldorfschule gewesen, das heißt, wir haben auch Sachen gemacht, wie Kartoffeln anpflanzen, oder sowas (ja). Aber das ist halt das, was ich halt meinte, dieses Gemeinschaftsgefühl (ja, wenn man da zusammen auf dem Feld steht (hm) und Kartoffeln ingräbt (ja) und sowas (ja), das gibt dann ein Gemeinschaftsgefühl (ja), ein sehr starkes.“ #00:11:22-4#
5.3.3 Kleiner Freundeskreis → gute Zeit	Wenn man einen Freundeskreis hat, ist dies eine gute Zeit.	Freund	292	„ Es war ganz gut, da hatte ich halt einen kleinen Freundeskreis und alles (ach schön), das war eine gute Zeit [...]“#00:11:44-0#
<b>6. Thematisches Feld: Besuch Förderschule (zw. Waldorfschule nach 2. Klinikaufenthalt und 3. Klinikaufenthalt in 2. Klinik)</b>				
<b>6.1 Rehabilitationsmaßnahme durch das Jugendamt</b>				
6.1.1 Re-Sozialisationsmaßnahme → Grund: wieder vor die Tür gehen → Vorbereitung auf Klinikaufenthalt	Das Jugendamt kümmert sich um Re-Sozialisationsmaßnahmen, um wieder das Haus zu verlassen und um sich auf neue	Jugendlicher, um den sich gekümmert wird	64	„[...] Einfach um wieder, ja, ein soziales Umfeld quasi, um einfach überhaupt wieder rauszugehen. Also es gab bestimmt mal Zeiten, wo ich zwei Monate mal am Stück keinen Schritt vor die Haustür gesetzt habe ((zögernd lachend)), ähm, halt einfach ein



Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Beispiel <sup>3</sup>
	Möglichkeiten vorzubereiten.			bisschen rehabilitieren (hm) [...].“#00:19:00-0#
6.1.2 Unterstützung und Begleitung durch Integrationskraft → Einzelförderung in Nebenraum	Eine Integrationskraft unterstützt bei Rehabilitationsmaßnahmen	unterstützter Schüler	64, 320	„[...] Ähm, und dann bin ich auf eine Förderschule gegangen (ja), mit einer Integrationskraft. Erstmal nur in einem Raum, komplett alleine (okay) [...].“ #00:19:00-0#
<b>6.2 Lehrer-Schüler- Beziehung</b>				
6.2 Lehrerin war sehr bemüht	Die Lehrkräfte an der Förderschule bemühen sich.	unterstützter Schüler	66	„[...] Die Lehrerin war auch wieder ziemlich bemüht, eigentlich generell [...].“#00:21:05-9#
<b>6.3 Lernen und Unterricht</b>				
6.3.1 Unterforderung mit Lerninhalten	Der Unterricht an einer Förderschule ist nicht anspruchsvoll.	unterforderter Schüler	66	„[...] Ähm, (..), aber (..), das Problem war halt, ich war natürlich auch irgendwo doch/ fühlte ich mich sehr unterfordert. Das war sehr langweilig und fühlte sich eher so an 'ja, ich mache das jetzt, damit das Jugendamt glücklich ist' (ja), damit ich da keine Probleme oder so habe, oder meine Mutter keine Probleme bekommt [...].“ #00:21:05-9#
6.3.2 Handwerkliches Lernen stand im Fokus → keine genaue Erinnerung mehr daran	In einer Förderschule steht das handwerkliche Lernen im Fokus.	passiv	322	„[...] Ja, also waren halt eher darauf fokussiert, das Handwerkliche der Schüler zu fördern (hm), quasi [...].“ #00:15:57-5#
<b>7. Thematisches Feld: 2. Klinik: 3. Klinikaufenthalt + Klinikschule</b>				
<b>7.1 Klinik und Therapie</b>				
7.1.1 Begleitung durch Tiefenpsychologin → Herausstellen und Behandlung von Trauma, Sozialphobie, autistischen Zügen, z.T., Schizophrenie → kompetent	Kompetenz von Psychologen hängt von Maßnahme der Problembehandlung ab.	ernstgenommener Jugendliche	64-66, 302,	„[...] Ähm, und da bin ich dann auch wirklich zu einer Psychologin gegangen, einer Tiefenpsychologin, ja, und die meinte, ich habe eigentlich sozusagen einmal in so eine verrückte Kiste gegriffen (hm), und alles so ein bisschen rausgezogen (okay) ((zögernd lachend)) [...].“ #00:19:00-0#
7.1.2 Förderung von Sozialkompetenzen	In einer Klinik werden Sozialkompetenzen gefördert.	Jugendlicher, der sozial	66	„[...] Ähm, ja und in der Klinik dann ganz viel/ ganz viel Sozialkompetenzen, ja (hm), man musste sich auch immer ein Zimmer teilen und alles.“ #00:21:05-9#
<b>7.2 Lehrer-Schüler-Beziehung (2. Klinikschule)</b>				
7.2.1 Lehrkraft in engem Austausch mit Klinik → kam B3 zugute	Wenn die Lehrkraft im engen Austausch mit der Klinik steht, ist dies positiv.	ernstgenommener Schüler	66	„[...] Die Lehrer waren da auch vor allen Dingen, ähm, sehr darauf fokussiert, wirklich nur/ sie waren sehr in einem engen Austausch mit der Klinik quasi (hm) [...].“#00:21:05-9#



Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Beispiel <sup>3</sup>
7.2.2 Positive Lehrer-Schüler-Beziehung → B3 fühlt sich angenommen und motiviert	Wenn man sich von der Lehrkraft angenommen fühlt, ist man motiviert.	angenommener, motivierter Schüler	66	„[...] Das/ eine Begeisterung für das Lernen so entfachen quasi (hm), Begeisterung für Wissen zu bekommen (ja). Ähm, und so halt auch irgendwie Depressionen zu bekämpfen, einfach nur dadurch, dass sie halt zeigen 'Hey, das Leben hat so viel zu bieten, du kannst so viel machen, du kannst so viel lernen' (hm), ähm, was sehr positiv ist.“ #00:21:05-9#
<b>7.3 Lernen und Unterricht (2. Klinikschule)</b>				
7.3 Förderung der Freude am Lernen → durch individuelles, entdeckendes Lernen und das Aussuchen und Bearbeiten eigens gewählter Themen → Förderung der Motivation (bereitet Freude) → Sinn der Schule und des Lernens wurde deutlich (sollte auch in der Regelschule gefördert werden)	Individuelles, entdeckendes und selbstständiges Lernen fördert die Freude am Lernen sowie die Motivation. Hierdurch wird der Sinn an Schule deutlich.	lernfreudiger, motivierter Schüler	306-310	„[...] Nur dass da halt wie gesagt nochmal ein bisschen mehr dieses Gruppen/ und Lernen, lernen, lernen (ja), Freude am Lernen entwickeln.“ #00:13:18-1#
<b>8. Thematisches Feld: Berufskolleg</b>				
<b>8.1 Ausbildung</b>				
8.1.1 Duale Vollausbildung zum Gärtner in außerbetrieblicher Einrichtung (BaE) → Verkürzung möglich → um Stress entgegenzuwirken: Leistungstest beim Arbeitsamt (ist gut ausgefallen) → Unterstützung in schwierigen Phasen durch Chef → B3 ist dort gut angekommen	-Wenn man eine duale Vollausbildung absolviert, ist eine Verkürzung möglich. -Ein Leistungstest hilft einem, um Stress durch Leistungsdruck entgegenzuwirken. - in BaE wird man während schwierigen Phasen unterstützt	Jugendlicher, der eine duale Ausbildung in einer BaE absolviert	58,74, 264-270, 356, 361-366, 371-380	„[...] Genau und ich habe mich dann gleich (./) also ich hätte auch die Möglichkeit gehabt, in eine Regelschule zu gehen (ja), aber ich habe mich dann so entschieden, die Gärtnerausbildung zu machen, auch eine Vollausbildung natürlich/“ #00:23:07-0#
8.1.2 Paralleler Erwerb des Realschulabschlusses	Neben einer Ausbildung kann man einen Schulabschluss nachholen.	Schüler ohne Schulabschluss	60, 367-370	„Okay ((lachend)), dass ich hier quasi die Möglichkeit habe einfach, obwohl ich jetzt aktuell keinen Schulabschluss habe (hm),/ ich habe hier quasi, auch, wenn ich hier jetzt nur ein Jahr länger mache, als wenn ich jetzt in die Realschule gehen würde (hm) und dort versuchen würde, jetzt so meinen Realschulabschluss zu machen (hm), würde ich in zweieinhalb Jahren den Realschulabschluss haben,

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Beispiel <sup>3</sup>
				aber nur den Realschulabschluss. Hier könnte ich die Prüfung, also eine Ausbildung haben (hm) UND den Realschulabschluss.“ #00:16:56-0#
8.1.3 Entscheidung des Beschulungsortes auf Empfehlung des Arztes hin → individueller, persönlicher → Lehrkräfte kennen sich mit dem Umgang mit psychisch belasteten Jugendlichen aus	Ein Arzt weiß, an welchen Schulen Lehrkräfte gut auf psychisch belastete Jugendliche eingehen können.	psychisch belasteter Jugendlicher	76, 348	„[...] Dann war vorher die Frage, ob nach H. oder hier hin (ja) und dann meinte mein Arzt, ja ne, hier ist schon ein bisschen individueller auch, die (unv.), das ist ein bisschen persönlicher alles (ja). Ja, jetzt bin ich hier quasi ((zögernd lachend)).“ #00:23:22-0#
<b>8.2 Wohngruppe</b>				
8.2.1 Vermittlung durch das Jugendamt → Wunsch nach „normalen“ Leuten durch B3	Das Jugendamt kennt verschiedene Wohngruppen.	Jugendlicher, der in einer Wohngruppe leben möchte	68, 350	„[...] Ähm, ich habe dann sehr lange zwar aufs Jugendamt gewartet, bis die eine Einrichtung finden, also ich bin auch nicht in B. hier.“ #00:21:26-0#
8.2.2 Betreuung und Unterstützung in schwierigen Phasen → Rückversicherung, aber zugleich viele Freiheiten und Lernen von Selbstständigkeit	Im betreuten Wohnen unterstützen einen die Mitarbeiter/innen bei Problemen. Gleichzeitig wird hier die Selbstständigkeit gefördert.	unterstützter Jugendlicher	70-72, 350-352, 356	„[...] Es geht einfach nur darum, dass man mich quasi auffängt, wenn ich wieder in irgendein Loch ver falle. Also ich bin jetzt sehr lange, sehr stabil quasi.“ #00:21:48-1#
8.2.3 Andere Jugendliche z.T. kriminell → Zurückziehen aus Umfeld	Mit kriminellen Jugendlichen sollte man nichts zu tun haben.	Jugendlicher, der sich an Regeln hält	352	„[...] Also sagen wir Kriminelle, sehr viel Kriminalität ist da (okay), doch, deswegen. Weshalb ich mich dann doch eher aus dem Umfeld zurückziehe, [...]“ #00:18:10-8#
<b>8.3 Mitschülerinnen und Mitschüler</b>				
8.3.1 Positives Verhältnis und Gemeinschaftsgefühl → durch Gemeinschafts- und Gruppenprojekte	Gemeinschafts- und Gruppenprojekte stärken die soziale Integration und das Gemeinschaftsgefühl.	akzeptierter Schüler	170-180	„Also erstmal hatten wir die ersten zwei, drei Tage hatten wir eigentlich nur uns quasi kennengelernt (ja). Also, warum sind wir hier, was ist so/ ein bisschen was erzählt halt von dir (hm). Ähm, irgendwelche Gemeinschafts- und Gruppenprojekte direkt, ne, dass man/ also unsere Klasse, wir sitzen wirklich immer alle zusammen in der Pause.“ #00:36:16-5#
<b>8.4 Zukunftsperspektive</b>				
8.4.1 Arbeiten im sozialen Bereich	Bei der Arbeit im sozialen Bereich kann man anderen Menschen helfen	Jugendlicher, der anderen helfen und	396-399, 404	„Ich wollte tatsächlich eigentlich immer im sozialen Bereich arbeiten ((lachen)) (ja), also in der Grundschule

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Beispiel <sup>3</sup>
→ Berufswunsch: Grundschullehrer (Zweifel bzgl. Studium) → Freude daran, anderen zu helfen, ihnen etwas beizubringen (= erfüllend)	und ihnen etwas beibringen.	etwas beibringen möchte		dachte ich mir schon 'Ich will Grundschullehrer werden' ((lachend)).“ #00:20:59-2#
8.4.1 Freiwilliges soziales Jahr nach der Ausbildung zur Orientierung	In einem freiwilligen sozialen Jahr kann man sich im Hinblick auf verschiedene soziale Berufe orientieren.	Jugendlicher, der sich im sozialen Bereich beruflich orientieren möchte	400-404	„Ähm, wenn ich fertig bin, ein freiwilliges soziales Jahr machen (ja) und mich einfach so ein bisschen orientieren, was, ähm/.“ #00:21:09-3#

### A.3.3.3 Erzählstrukturanalyse Transkript 3

Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
<b>1. Haupterzählung (Textsegment 18-76)</b>			
<b>1.1 Grundschulzeit (Textsegment 18-20)</b>			
1.1.1 Evaluation der Grundschulzeit → „ereignislos“, „problemlos“	18-20	- zu Beginn: Erinnern an ersten Schultag, dann nutzt B3 Zustandsbeschreibung, um Grundschulzeit insgesamt zu evaluieren → keine Auffälligkeiten	- nicht erzählenswert für B3, da es hier keine Probleme gab (→ es ist insbesondere das von Interesse, was Probleme bereitet hat bzw. nicht der gesellschaftlichen Norm entspricht)
1.1.2 Nennung der Themen: - erster Tag: Kennenlernen Lehrkräfte und Schule → keine genaue Erinnerung mehr - z.T. motivationslos, aber gute Noten - nicht oft in der Schule gewesen	18-20	- B3 fasst ersten Tag kurz zusammen „standardmäßiges Zeug“ und erinnert sich nicht mehr genau daran → anschließend Nennung der anderen Themen und erneute Evaluation als „problemlos“, weshalb er diese Zeit gerne „überspringen“ möchte, da es danach „rund“ ging	- Antwort auf Frage zum ersten Schultag → „standardmäßig“: das, was man immer am ersten Schultag macht und keine genaue Erinnerung mehr daran (vermutlich, da dies nicht spektakulär von B3 gewertet wird)
1.2.3 Kurze Nennung Übergang Gymnasium, anschließend Themen: - Verhaltenstherapie (Grundschule) - Missbrauch Vater (Trauma) - mögliche Entwicklung von Schwierigkeiten	20	- Erzählung dieser Themen vor dem Hintergrund des Wechsels zum Gymnasium und der Folgezeit → Erzählung wird immer wieder durch unruhiges Lachen und räuspern begleitet	- Insbesondere das Trauma und die damit einhergehende Therapie nimmt besonderen Stellenwert für B3 ein, was sein ganzes Leben bestimmt und prägt → für B3 wichtig, damit I seine späteren Erlebnisse und Erfahrungen und Handlungsweisen nachvollziehen kann → unruhiges Lachen zur Überspielung der Betroffenheit (siehe auch immer wieder weiter unten)
<b>1.2 Zeit am Gymnasium (Textsegment 20)</b>			

Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
<p>1.2 Themenschwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- keine Freunde mehr</li> <li>- sozialem Umfeld entzogen</li> <li>- Perfektionismus und Leistungsdruck</li> <li>→ stressig, durch Intellekt machbar</li> <li>- Schulwechsel auf Raten der Mutter</li> </ul>	20	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erzählung dieser Themen von B3 aus</li> <li>→ I hört hier lediglich zu (keine weiteren Erzählaufforderungen notwendig)</li> <li>→ Themennennung des Intellekts, um damit das Gymnasiums schaffen zu können, hier auffällig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erzählung der Themen, da diese die schulischen Erfahrungen und den weiteren Lebenslauf besonders geprägt haben</li> <li>→ B3 ist es wichtig herauszustellen, dass er einen „guten“ Intellekt besitzt</li> <li>→ B3 ist insgesamt sehr mitteilungsbedürftig (erzählt viel)</li> </ul>
<b>1.3 Realschulzeit (Textsegment 21-31)</b>			
<p>1.3 Themenschwerpunkt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wechsel sollte Neuanfang werden</li> <li>→ kam anders</li> <li>- Wechsel zum Gymnasium jederzeit möglich (so die Therapeuten)</li> <li>- Mobbing (z.T. körperliche und psychische Misshandlung)</li> <li>- nicht mehr zur Schule gegangen (= krankgeschrieben: Suizidgefahr)</li> <li>- Warten auf Klinikplatz</li> <li>- Klassenlehrerin (=bemüht)</li> <li>- Schulhofaufsicht</li> <li>- kein Einzelfall an Schule</li> <li>- stärkere Ängste, keine Sozialkontakte</li> <li>- Videospiele</li> </ul>	21-31	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erzählung dieser Themen von B3 aus</li> <li>→ I hört hier lediglich zu (keine weiteren Erzählaufforderungen notwendig)</li> <li>→ B3 räumt sich beim Sprechen immer wieder Zeit ein, um zurückzurechnen und nachzudenken (hier sehr korrekt mit genauen Zeitangaben)</li> <li>→ immer wieder räuspern und unruhiges Lachen</li> <li>→ wenn es bei Erzählung nicht mehr fokussierend um Schule geht, hier von B3 zurücksteuern zum Thema, jedoch immer wieder Bezug zu psychischem Wohlbefinden</li> <li>→ Nennung, dass er „kein Einzelfall“ im Hinblick auf Mobbing in dieser Schule war (in Klinik jemand, den es noch härter an dieser Schule getroffen hat, u.a. dadurch Krampfanfälle)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- B3 ist es wichtig, keine falschen Informationen zu erzählen; möglicherweise kann „nachdenken“ aber auch als abwägen gedeutet werden, welche Informationen er preisgibt (dies wäre allerdings ein Widerspruch zu Thema Misshandlung)</li> <li>- B3 merkt selbst, wenn er vom thematischen Schwerpunkt des Interviews abweicht (= möchte alles richtig machen) und entschuldigt sich</li> <li>- Nennung „kein Einzelfall“ hier unterstützend, dass es an dieser Schule generell viele Probleme gibt (Schuldzuschreibung Schule)</li> </ul>
<b>1.4 Erster Klinikaufenthalt in Klinik 1, sowie Klinikschule 1 (Textsegment 30-32)</b>			
<p>1.4 Themenschwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Schulbesuch Klinikschule</li> <li>- Zeitraum Klinikbesuch</li> <li>- Therapie</li> </ul>	30-32	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bericht und z.T. Erzählung dieser Themen von B3 aus</li> <li>→ I hört hier lediglich zu (keine weiteren Erzählaufforderungen notwendig)</li> <li>→ immer wieder unruhiges Lachen und bei Nennung Zeitraum Klinikaufenthalt tiefes Ausatmen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vor allem die psychischen Probleme (als Folge des Mobbing und dem Missbrauch) und damit einhergehende Klinikaufenthalte haben B3 geprägt</li> <li>→ tiefes Ausatmen unterstreicht Betroffenheit von B3</li> </ul>

Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
		→ Einräumen Zeit zum Nachdenken von B3 aus, wie auch erneute Fokussierung auf Schule bei Erzählung über Therapie	
<b>1.5 Zweiter (kurzer) Besuch Realschule (Textsegment 32-36)</b>			
1.5 Themenschwerpunkte: - Erinnerung an Zeit zuvor präsent → Ritzen → Krankschreibung (=Suizidgefahr)	32-36	- Zustandsbeschreibung und Bericht dieser Themen von B3 aus → I hört hier lediglich zu (keine weiteren Erzählaufforderungen notwendig) → unruhiges Lachen und z.T. Satzabbrüche und kurze Pausen	- Psychische Probleme als Folge des Mobbing und Missbrauch nehmen zentralen Stellenwert ein → Satzabbrüche können auch hier interpretiert werden als „richtiges“ Darstellen der Ereignisse
<b>1.6 Waldorfschule (Textsegment 36-44)</b>			
1.6 (Themen-) Schwerpunkte: - zeitliche Einordnung und Evaluation - kleine Klasse - Sozialphobie und Trauma - vorheriger Klinikaufenthalt - mit der Zeit: Zunahme psychischer Probleme und leichtes Mobbing	36-44	- Evaluation der Zeit zu Beginn nach Nennung des genauen Zeitraumes - ansonsten: Zustandsbeschreibung, Verlaufsbeschreibung, Bericht und z.T. Erzählung der Themen durch B3 (I hört lediglich zu) - Nennung genauer Zeiträume und Alter - auf Nennung der Themen folgen häufig Begründungen/ Erklärungen - Relativierung und Wertung bzgl. der Wahrnehmung der Ereignisse und Gefühle von früher und heute: „ein bisschen doof“ mit Begründungen, aus welchem Grund damals so gehandelt wurde	- insbesondere positive Erlebnisse werden kurz zusammengefasst, da diese nicht weiter nennenswert für B3 sind (B3 ist eher auf Erzählungen der Probleme bedacht) - auch hier ist es B3 wichtig, richtige Angaben zu machen - Begründungen / Erklärungen vereinfachen B3 ggf. den Umgang und das Verstehen der Ereignisse - Relativierung bzw. Wertung des damaligen Verhaltens durch B3, um I zu zeigen, dass er es heute vielleicht anders machen würde - psychische Probleme nehmen einen sehr großen Stellenwert für B3 ein
<b>1.7 Überblick Grundschule bis Waldorfschule (Textsegment 44-46)</b>			
1.7 (Themen-) Schwerpunkte: - Rückbezug Schule - Grundschule → alles gut, gerne zur Schule gegangen, gute Noten, sozialisiert - Stress am Gymnasium - Mobbing Realschule	44-46	- B3 wiederholt noch einmal diese Themen (ohne Erzählaufforderung durch I), nachdem er sagt, dass der Schwerpunkt des Interviews Schule sei - Relativierung „gerne zur Schule gegangen“ zu sein - zweimal Nennung guter Noten → tiefen Einatmen und Räuspern, sowie zögerndes Lachen → z.T. Satzabbrüche, um Inhalt anders wiederzugeben bzw. Inhalt zu korrigieren	- Überblick möglicherweise, um wieder das eigentliche Thema zu fokussieren (immer wieder Trauma und psychische Probleme im Fokus) → insbesondere die guten Noten sind B3 wichtig, um zu zeigen, dass er eigentlich kein „schlechter“ Schüler war - Relativierung und Satzabbrüche zeugen davon, dass B3 alles richtig erzählen möchte
<b>1.8 Zweiter Klinikaufenthalt in Klinik 1, sowie Klinikschule 1 (Textsegment 46-52)</b>			

Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
1.8 Therapie nicht gut → an Problemen vor- beitherapiert	46-52	- Verlaufsbeschreibung und Zu- standsbeschreibung, mit Argu- mentation durch B3 (I höre ledig- lich zu) → B3 sagt zwischendurch wäh- rend Darstellung zu sich selbst „ganz ruhig“ → zwischendurch unsicheres Lachen	- Themen z.T. sehr aufwühlend für B3; damit sich Ereignisse in Erzählung, so- wie Betroffenheit nicht überschlagen und er sich selbst nicht zu sehr hinein- steigert, reguliert B3 sich selbst durch gutes „Zureden“
<b>1.9 Zweiter (kurzer) Besuch der Waldorfschule (Textsegment 52-58)</b>			
1.9 Themenschwer- punkte: - Schulbesuch durchzie- hen - psychische Probleme - Schulstress - Noten - Depression und Sui- zidgedanke - Perspektivlosigkeit → keine genaue Erinne- rung an die Zeit - Krankschreibung (Lernen zu Hause)	52-58	- Erzählung der Themen durch B3 (ohne weitere Erzählauffor- derung) → I höre zu → Nennung, dass in Schule im- mer noch u.a. Krampfanfälle prä- sent waren (Widerspruch zu 1.3; hier Mitschülerin mit Krampfan- fällen, die es „hart“ getroffen hat) → Mitteilung, Gedanken zu ord- nen → immer wieder zögerndes La- chen sowie Satzabbrüche (z.T. Themenwechsel oder andere Darstellungsweise der Themen)	- interessant ist hier vor allem die Nen- nung der Krampfanfälle, da diese vorher lediglich bei Mitschülerin genannt wur- den (→ Frage nach Glaubwürdigkeit bzw. Hineinsteigern in Erzählung und Situation) → wird deutlich, dass er danach mit- teilt, seine Gedanken ordnen zu müssen (Erzählungen machen ihn betroffen und er ist aber sehr mitteilungsbedürf- tig, da es ihm wichtig ist, alles mög- lichst richtig zu erzählen → Deutung kann auch durch Satzabbrüche unter- stützt werden)
<b>1.10 Zeit heute (Berufskolleg und Ausbildung) (Textsegment 58-63)</b>			
1.10 Themenschwer- punkte: - bislang kein Schulab- schluss - Ausbildung und Real- schulabschluss	58-63	- Erzählung der Themen durch B3 (ohne weitere Erzählauffor- derung) → I höre zu → mehrfaches Entschuldigen, thematisch etwas vorgegriffen zu haben	- auch Entschuldigungen können hier gedeutet werden, dass B3 es I rechtmä- chen möchte
<b>1.11 Besuch Förderschule als Rehabilitationsmaßnahme (Textsegment 64-66)</b>			
1.11 Themenschwer- punkte: - Maßnahme durch das Jugendamt - Integrationskraft - Evaluation Schullauf- bahn - Warten Klinikplatz - Lehrkraft - Lernen (=Unterforde- rung)	64-66	- Erzählung der Themen durch B3 (ohne weitere Erzählauffor- derung) → I höre zu → B3 evaluiert Schullaufbahn von Gymnasium zur Förder- schule: „lustig“ → immer wieder zögerndes La- chen und räuspern	- Insbesondere die Nennung der The- men an dieser Stelle zeigt, dass es ihm unangenehm ist, dass er eine Zeit lang die Förderschule besucht hat (= „Unter- forderung“) → wird auch durch Evaluation der Schullaufbahn deutlich, die als „lustig“ gewertet wird, B3 vermutlich jedoch selbst nicht lustig findet (Bezug zu „gu- ten Noten“ und Perfektionismus in Ver- gangenheit)
<b>1.12 Dritter Klinikaufenthalt in Klinik 2, sowie Klinikschule 2 (Textsegment 64-68)</b>			
1.12 Themenschwer- punkte: - Therapie	64-68	- Erzählung der Themen durch B3 (ohne weitere Erzählauffor- derung)	- immer wieder Erzählschwerpunkt und Abschweifen zu Therapien machen deutlich, dass psychische Probleme und



Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
- Klinikschule: Unterrichtszeit, Lehrerin, Lernen, Medikamente		→ I hört zu → B3 fokussiert Thema Schule nach Abschweifen zu Therapie → z.T. zögernd Lachen und Satzabbrüche (andere inhaltliche Ausrichtung)	Klinikaufenthalte besonders prägend für B3 waren → reguliert Erzählung dazu selbst, indem er sich wieder auf Schule fokussiert (= reflektiert)
<b>1.13 Berufskolleg und Ausbildung (Textsegmente 68-76)</b>			
1.13 Themenschwerpunkte: - Wohngruppe - Trauma (=Psychologie) - Ausbildung → Schulwahl	68-76	- Erzählung und z.T. Verlaufsbeschreibung durch B3 (ohne Erzählaufforderung) → I hört zu → B3 fokussiert Interviewschwerpunkt nach Abschweifen Trauma → besondere Betonung mit Nachdruck der Vollausbildung → immer wieder zögerndes Lachen	- auch hier wieder Themenschwerpunkt Trauma und Regulierung der Erzählung hin zum Thema Schullaufbahn → Trauma ebenfalls sehr prägend für B3, was ihn sein ganzes Leben lang begleitet - Betonung Vollausbildung macht erneut deutlich, dass I nicht denken soll, dass B3 „leistungsschwach“ ist (hier auch wieder Bezug Perfektionismus und Leistungsdruck)
<b>2. Erste Nachfragephase (Textsegment 77- 380)</b>			
<b>2.1 Grundschulzeit (Textsegment 99-103)</b>			
2.1 Themenschwerpunkte: - keine Probleme - Freunde - Lehrerin - Gymnasialempfehlung	99-103	- kurze Zustandsbeschreibung auf Nachfrage der Grundschulzeit durch I → nochmals Evaluation „absolut problemfrei“ → z.T. zögernd lachend, sowie Satzabbruch (grammatikalische Korrektur)	- auch hier nur kurze Darstellung des Themas, was deutlich macht, dass diese Zeit wirklich problemfrei für B3 war, was für ihn nicht weiter nennenswert ist (hier keine Probleme, Freunde und ein gutes Verhältnis zur Lehrkraft)
<b>2.2 Zeit Kleinkindalter (Textsegment 104-122)</b>			
2.2 Misshandlung durch Vater	104-122	- B3 erwähnt durch Schulstress das Thema, woraufhin I Frage stellt → Erzählen der Umstände durch B3 → I hört zu und geht (einfühlsam) auf Gesagte ein → B3 hier immer wieder zögernd lachend	- Thema nimmt in Lebenslauf von B3 vorrangige Stellung ein, was ihn sehr stark geprägt hat → spricht sehr offen darüber (Deutung: es tut ihm gut, darüber zu sprechen, um ihn und sein Handeln besser verstehen zu können; möglicherweise offener Umgang auch durch Therapien)
<b>2.3 Zeit am Gymnasium (Textsegment 123-141)</b>			
2.3 Themenschwerpunkte: - Schulwechsel Realschule - keine Sozialkontakte - Interessen - Freunde - Therapie	123-141	- Erzählungen und z.T. Zustandsbeschreibungen und Argumentationen durch B3 nach Thematisierung dieser Zeit durch I → I geht immer wieder auf Gesagtes ein und stellt z.T. weitere Nachfragen → durch Erzählaufforderung erinnert sich B3 an Schulentcheidung durch Freunde (= „ganz verdrängt“)	- B3 sucht nach Gründen, für soziale Probleme an Schule - durch Interview werden teilweise Erinnerungen angestoßen, die bereits vergessen/ verdrängt waren

Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
		→ Suche nach Gründen, die zum sozialen Ausschluss führten → immer wieder zögernd lachend	
<b>2.4 Realschulzeit (Textsegment 142-168)</b>			
2.4 Themenschwerpunkte: - Problemschule - andere Schülerin (ebenfalls Therapie) - zu wenig Lehrkräfte (zu wenig Pausenaufsichten) - Mobbing in den Pausen - Verhältnis Lehrkräfte - Wünsche (Konsequenzen etc.) - Direktorin - Klassenlehrkraft	142-168	- Erzählungen und z.T. Zustandsbeschreibungen der Themen, wobei B3 diese fast immer selbst einführt bzw. diese ineinander übergehen → Frage I nach Verhältnis zu LKs, sowie Wünschen → B3 kann sich nicht an das Verhältnis zu Lehrkräften erinnern, allerdings Bericht über Klassenlehrerin, die sich eingesetzt hat → Kritik an Direktorin und Organisation der Schule generell durch B3 (= verärgert) → Aufstellen von Hypothesen, u.a. des Handels der Klassenlehrkraft und den Gründen für das Mobbing	- insbesondere das Mobbing an der Realschule ist ein sehr zentrales Thema für B3 (alle Themen stehen damit in enger Verbindung) → er geht hier auf keine anderen Themenschwerpunkte, wie Unterricht, oder Verhältnis zu LKs ein, an das er sich nicht erinnern kann → äußert viel Kritik, da er der Meinung ist, dass man etwas an dieser Schule verändern müsste, um dem Mobbing entgegenzuwirken und nennt sehr viele Möglichkeiten, wodurch man dem Problem entgegenwirken könnte (er möchte nicht, dass andere in dieselbe Lage geraten, wie er)
<b>2.5 Zeit heute am Berufskolleg (Textsegment 168-184)</b>			
2.5 Stärkung des Gemeinschaftsgefühls → kein Ausschluss, keine Cliquenbildung	168-184	- Erzählung des Themas im BK, was B3 als positives Beispiel bezeichnet und von sich aus auf das Thema zu sprechen kommt → I hört zu und geht darauf ein	- Gemeinschaftsgefühl an BK ist positiv für B3 → dies hätte er sich auch für die Realschule gewünscht (vgl. 2.4 und 2.6)
<b>2.6 Realschulzeit (Textsegment 184-233) → Unterbrechung des Interviews (Textsegment 199-216)</b>			
2.6 Themenschwerpunkte: - Lehrkräfte - Ideen und Konsequenzen, um Mobbing entgegenzuwirken - Mobbing außerhalb der Klasse - Ausschluss Klasse - Freunde		- Erzählungen der Themen von sich aus durch B3 (keine Erzählaufforderung) → I hört zu und geht zum Teil auf Gesagtes ein → B3 entwickelt von sich aus viele Ideen, um Mobbing entgegenzuwirken und argumentiert hier z.T. → Interview wird Aufgrund der Uhrzeit unterbrochen (=Schulende) → B3 zeigt Verständnis für Freunde, die sich durch Mobbing von ihm abgewandt haben	- vgl. Deutung 2.4 - interessant ist hier Verständnis für Mitschüler/innen, die sich von ihm abgewandt haben (kann sich z.T. gut in andere hineinversetzen) - es ist ihm wichtig, seine Bedürfnisse zu äußern (vgl. Unterbrechung Interview)
<b>2.7 Erster Klinikaufenthalt, Klinikschule I (Textsegment 233-256)</b>			
2.7 Themenschwerpunkte: - Lernen und Unterricht	233-256	- Auf Erzählaufforderung zur weiteren Ausführung der Klinikschule erzählt B3 von sich aus in längeren Passagen	- insbesondere Leistungsdruck, sowie Mobbing und Ausschluss sind schulische Themen, die B3 stark negativ be-



Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
<ul style="list-style-type: none"> <li>- positive Atmosphäre</li> <li>- keine Noten → kein Druck (Druck = Motivation)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>→ I hört zu und stellt z.T. Detailierungsfragen</li> <li>→ B3 stellt positive Atmosphäre und kein Druck als positiv dar und behauptet, dass dies an einer Regelschule so nicht möglich wäre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>einflussen und auch Einfluss auf die jeweilige Bewertung schulischer Phasen haben</li> <li>→ Druck muss allerdings seinerseits auch vorhanden sein, damit Motivation möglich ist</li> </ul>
<b>2.8 Zeit am Gymnasium (Textsegment 257-270)</b>			
2.8 Schulstress und Druck	257-270	<ul style="list-style-type: none"> <li>- I fragt auf Darstellung Druck von B3 in 2.7 nach Gründen für Druck und Stress am Gymnasium → B3 erzählt daraufhin in längeren Passagen (hier auch Bezug Ausbildung)</li> <li>→ B3 betrachtet Verhalten aus heutiger Perspektive als „total lächerlich“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vgl. 2.7</li> <li>- interessant auch hier die negative Wertung dieser Gedanken aus gegenwärtiger Perspektive als „total lächerlich“</li> <li>→ ist ihm ggf. unangenehm</li> </ul>
<b>2.9 Zweiter (kurzer) Besuch der Realschule (Textsegment 271- 280)</b>			
2.9 Themenschwerpunkte: <ul style="list-style-type: none"> <li>- gleicher Zustand, wie zuvor</li> <li>- Klinikaufenthalt (zuvor)</li> <li>- Therapie Klinik (zuvor)</li> </ul>	271-280	<ul style="list-style-type: none"> <li>- I fragt nach Zeit nach dem ersten Klinikaufenthalt → hierauf geht B3 nur bedingt ein, sondern erzählt ausführlich von Klinikaufenthalt und Therapie (negativ wertend: z.B. unwohl gefühlt, an B3 vorbeitherapiert)</li> <li>→ immer wieder zögernd lachend</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- auch hier wird deutlich, dass insbesondere auch die Klinikaufenthalte auch für B3 einen großen Stellenwert einnehmen</li> <li>→ stehen aber zugleich in einem engen Zusammenhang mit Zeit an der Realschule</li> </ul>
<b>2.10 Zeit an der Waldorfschule (Textsegment 281- 298)</b>			
2.10 Themenschwerpunkte: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluation dieser Zeit zu Beginn</li> <li>- Informationen Schule allgemein</li> <li>- Klassenzusammensetzung</li> <li>- Lehrkräfte</li> <li>- Gemeinschaftsgefühl</li> <li>- Freundschaft</li> <li>- Gesundheit → Bezug Trauma</li> <li>- 1. und 2. Therapiebesuch in Klinik</li> </ul>	281-298	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auf Erzählaufforderung durch I zu dieser Zeit, folgt zuerst eine Gesamtevaluation durch B3, anschließend führt er die weiteren Themen durch Erzählungen aus</li> <li>→ I geht zwischendurch auf Gesagtes ein</li> <li>→ nach Erzählung zur Schule folgt direkt Bezug zu Trauma und zu Klinikaufhalten (= Erzählung dazu sehr negativ wertend)</li> <li>→ immer wieder zögernd lachend</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- auch hier wird deutlich, dass B3 positive Ereignisse übergreifend und als „nicht nennenswert“ zusammenfasst, und negative Themen, die ihn geprägt haben (Trauma und Mobbing) einen zentraleren Stellenwert einnehmen, auf die immer wieder Bezug genommen wird</li> </ul>
<b>2.11 Dritter Klinikaufenthalt in Klinik 2 und Klinikschule 2 (Textsegment 299-312)</b>			
2.11 Themenschwerpunkte: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Klinik allgemein</li> <li>- Klinikschule</li> </ul> → Lernen und Unterricht (= motivierend)	299-312	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zuerst Einordnung der Klinikaufenthalte durch Nachfrage von I, anschließend kurze Zustandsbeschreibung zur Klinik allgemein und nach Erzählaufforderung durch I zur Schule folgen dann längere Passagen der</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- In Bezug auf Klinikaufenthalt hier allgemeine Informationen dazu im Fokus, da sie zuerst genannt werden und Schule hier nur Teilerfahrungen</li> </ul>

Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
		<p>Erzählung durch B3 (= positiv wertend)</p> <p>→ B3 evaluiert seine Erzählungen generell, dass er nicht so kritisch gegenüber Schule allgemein klingen möchte</p>	<p>→ hier führt B3 positive Erlebnisse weiter aus, da diese für ihn prägend waren und er sie sich auch für andere Schulsettings wünscht</p> <p>→ interessant ist, dass er sich selbst evaluiert, indem er sich als kritisch gegenüber Themen im Zusammenhang mit Schule bezeichnet (ist ggf. auf negative Erfahrungen und Wünsche nach Veränderung/ Verbesserung zu deuten)</p>
<b>2.12 Förderschule (Textsegment 313 - 325)</b>			
<p>2.12 Themenschwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einzelförderung mit Integrationskraft</li> <li>- nicht viel von dieser Zeit mitbekommen</li> </ul>	313-325	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zuerst Einordnung des Förderschulbesuches auf Nachfrage von I, anschließend kurze Zustands- und Verlaufsbeschreibung durch B3 zu dieser Zeit → hat hier keine großen Erinnerungen mehr: „abschalten und warten auf Besserung“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inhalt nur sehr zusammengefasst dargestellt und dass es sich hier um eine Zeit handelte, in der B3 abschaltete und auf Besserung wartet</li> <li>→ Unterstreicht Deutung, dass Förderschulbesuch unangenehm für B3 war</li> </ul>
<b>Unterbrechung des Interviews (Textsegment 326-340)</b>			
<b>2.13 Zeit heute: Ausbildung und Berufskolleg (Textsegment 340-380)</b>			
<p>2.13 Themenschwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wohngruppe</li> <li>- Ausbildung</li> <li>- Lehrkräfte</li> <li>- andere Jugendliche der Wohngruppe</li> <li>- Betrieb</li> <li>- Realschulabschluss</li> </ul>	340-380	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auf Erzählaufforderungen und Nachfragen durch I folgen immer wieder Erzählungen zu den einzelnen Themen (hier werden Themen z.T. auch selbst von B3 aus angesprochen)</li> <li>→ Bezeichnung der anderen Jugendlichen der Wohngruppe als „nicht normal“, genauso wie Umfeldler, wie Wohngruppen, in denen Menschen mit psychischen Krankheiten leben, wo er sich als nicht „normal“ fühlen würde</li> <li>→ noch einmal explizite Nennung, dass B3 Vollausbildung absolviert</li> <li>→ z.T. zögernd lachend</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- interessant, dass B3 die anderen Jugendlichen als „nicht normal“ bezeichnet, da diese kriminell sind (er im Gegensatz dazu fühlt sich hier „normal“)</li> <li>- auch hier nochmal Nennung Vollausbildung und Realschulabschluss, um Intellekt für I zu verdeutlichen (ist ihm wichtig)</li> </ul>
<b>3. Zweite Nachfragephase (Textsegment 381-408)</b>			
<b>3.1 Motivation und schönsten Erlebnis (Textsegment 381-394)</b>			
<p>3.1 Themennennung:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mutter (=Hauptanker)</li> <li>- Klassenauftritt (Gymnasium)</li> <li>- Klassenfahrt (Waldorfschule)</li> </ul>	381-394	<ul style="list-style-type: none"> <li>- I fragt nach Motivation und beantwortet Frage selbst, der B3 zustimmt</li> <li>- I fragt nach schönstem Erlebnis → daraufhin lange Pause bei B3 und nennt dann beide Themen (Klassenauftritt und Klassenfahrt), die er kurz beschreibt</li> <li>→ andere Sachen könne er hier nicht sagen (weiß er nicht)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- B3 fällt es schwer, sich an schöne Erlebnisse in der Schulzeit zu erinnern, nennt dann welche, die Gemeinschaftsgefühl gestärkt haben, in denen er selbst sozial integriert schien und nicht ausgeschlossen wurde</li> </ul>

Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
<b>3.2 Zukunftsperspektive (Textsegment 395-408)</b>			
3.2 Themennennung: - Arbeit im sozialen Bereich (=Grundschullehrer) - FSJ	395-408	- Auf Nachfrage von I beantwortet B3 Frage mit dargestellten Themen durch Berichte und z.T. Zustands- und Verlaufsbeschreibungen → I geht immer wieder auf Gesagtes ein	- B3 möchte andere unterstützen, damit sie es nicht so schwer haben, wie er

### A.3.4 Auswertung Transkript 4

#### A.3.4.1 Sequenzierung Transkript 4

Sequenz	Textsegment
<b>1. Haupterzählung</b>	<b>14-54</b>
1.1 Erste Grundschule	14-30
1.2 Zweite Grundschule	30-34
1.3 Hauptschule	34-45
1.4 Zeit am Berufsbildungswerk	46-54
<b>2. Erste Nachfragenphase</b>	<b>55-132</b>
2.1 Evaluation Schulzeit insgesamt	55-56
2.2 Erste Grundschule	57-102
2.3 Zweite Grundschule	104-106
2.4 Zeit der Hauptschule	106-108
2.5 Zeit an zweiter Grundschule	108-120
2.6 Zeit an der Hauptschule	121-132
<b>3. Zweite Nachfragephase</b>	<b>133-278</b>
3.1 Zeit an der Hauptschule	133-235
3.2 Wünsche Schulzeit insgesamt	233-258
3.3 Zeit an zweiter Grundschule	259-262
3.4 Zeit am Berufsbildungswerk und zukünftige Perspektive	263-278

#### A.3.4.2 Inhaltliche Analyse Transkript 4

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Ankerbeispiel
<b>1. Thematisches Feld: Erste Grundschule (Klasse 1-3)</b>				
<b>1.1 Einschulung</b>				
1.1 „Normal“ Verlaufen mit Einstellungstest und Schultüte → „alles gut“	Ein Einstellungstest und eine Schultüte gehören zur Einschulung dazu.	Erstklässlerin	14, 75-76	„Also meine Einschulung, die ist, würde ich mal sagen, ganz normale verlaufen, ähm, mit einem Einstellungstest und mit einer Schultüte.“ #00:02:23-8#
<b>1.2 Lernen und Unterricht</b>				

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Ankerbeispiel
1.2.1 Lehrkräfte stellen fest (1. Klasse), dass B4 im Unterricht schüchtern, zurückhaltend, beobachtend ist (B3 stimmt dem zu → „extrem“) → B4 hat sich nicht gemeldet	Lehrkräften fällt es auf, wenn man schüchtern, zurückhaltend und beobachtend ist.	schüchtere, zurückhaltende, beobachtende Schülerin	16, 62, 82-84,	„Also so ganz normal, einfach. Ähm, so dann, bin ich in die erste Klasse gekommen. Da haben meine Lehrer festgestellt, dass ich, ähm, sehr schüchtern bin, ängstlich, zurückhaltend und viel meine Mitschüler und Lehrer beobachte.“ #00:02:41-5#
1.2.2 Klassenlehrerin vermutet Wahrnehmungsstörung bei B4 (3. Klasse) → konnte durch Arzt nicht bestätigt werden	Lehrkräfte stellen Hypothesen auf, um Auffälligkeiten bei SuS herauszustellen.	Schülerin mit Wahrnehmungsstörungen	18, 62	„[...] Ja und dann war das dann so, Anfang der dritten Klasse, hat meine Lehrerin dann zu mir gesagt, dass ich eine Wahrnehmungsstörung hätte (okay). Dann sind wir, ähm, zum Hals-Nasen-Ohrenarzt gegangen und haben da einen Test gemacht und ähm, der Test ist positiv ausgefallen (okay). Also, ich hätte keine Wahrnehmungsstörung [...]“. #00:04:41-4#
1.2.3 Schwierigkeiten im Fach Mathematik (schlechte Noten) → Mathelehrerin vermutet Dyskalkulie, konnte jedoch nicht bestätigt werden → B4 begründet Vermutung mit schlechten Noten	Wenn man schlechte Noten hat, kann man eine Dyskalkulie haben.	Schülerin mit Schwierigkeiten im Fach Mathematik	18, 62, 92	„[...] Und dann, ähm ((räuspern)), dann, ähm, hieß es, dass ich eine Rechenschwäche hätte, eine Dyskalkulie (mhm). Ähm, ja, dann, ähm, haben wir uns bei T. angemeldet. Das ist so eine Nachhilfe und ähm (.), sie meinte dann zu meiner Mutter, ähm, sie weiß jetzt nicht genau, warum ich hier wäre, bei der Nachhilfe. Ich hätte keine Dyskalkulie, weil dann könnte ich kein Minus rechnen zum Beispiel, ne. Und, äh, sie meinte, das klappt alles soweit ganz gut und ich hätte keine Dyskalkulie [...]“. #00:04:41-4#
1.2.4 Diagnostik einer allgemeinen Lernschwäche (durch Psychologen) → Folge: B4 ist „Integrationskind“ → Empfehlung: Wechsel auf Förderschule, durch Eltern abgelehnt → u.a. Grund für Schulwechsel andere GS → B4 hat sich dadurch als „nicht normal“ angesehen → Grund Lernschwäche: schlechte Noten	Wenn man eine allgemeine Lernschwäche hat, wird man ein „Integrationskind“ und man ist nicht „normal“	Schülerin mit Lernschwäche	26, 62, 92, 106	„[...]J a ((tief einatmend)), ähm (...), ja und dann, ähm, dann haben sie halt immer weiter probiert, jetzt, ähm, weil ich hatte ja keine Wahrnehmungsstörung, keine Dyskalkulie und da wussten sie jetzt nicht genau, wo mein Problem wäre (okay). Und dann, ähm, sie sie darauf gekommen, dass ich eine allgemeine, so, in allen Fächern eine Lernschwäche hätte [...]“. #00:08:58-7#
1.2.5 Wiederholung des ersten Schuljahres	Das erste Schuljahr wurde wiederholt.	Schülerin, die die erste Klasse	78	„Daraufhin wurde ich dann ja nochmal zurückgestellt, die erste Klasse wiederholt.“ #00:19:08-5#

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Ankerbeispiel
		wiederholt hat		
<b>1.3 Lehrer-Schülerinnen-Verhältnis</b>				
1.3.1 Schwierigkeiten mit Mathelehrerin → B3 fühlt sich durch Benotung nicht fair behandelt (Konflikt geht durch Einsatz der Mutter bis zum Schulamt) → Folge: negative Behandlung von B4 durch Mathelehrerin → Konflikte hat B4 nur am Rande mitbekommen (nicht realisiert)	Die Mathelehrerin benotet unfair, wodurch die Mitter „Contra“ gibt. Dies hat zur Folge, dass man schlecht behandelt wird.	Schülerin, die nicht faire behandelt wird	18-26, 64, 94-96	„[...] Und dann, ähm ((räuspern)), habe ich auch wieder eine Arbeit zurückbekommen und das war dann auch wieder eine Fünf. Dann sind wir damit mal zu T. gegangen, zur Nachhilfe, sie hat die nochmal kontrolliert und dann war es eigentlich eine Vier. Dann sind wir mit der Arbeit zu meiner Mathelehrerin gegangen und sie meinte 'Nein, das ist eine Fünf, ich habe die kontrolliert, ich bestehe da drauf, dass es eine Fünf bleibt'.“ #00:05:12-8#
1.3.2 Schwierigkeiten mit Kunstlehrerin → bietet keine Hilfestellung: „Pech gehabt“	Die Kunstlehrerin bekommt Konflikte zwischen Eltern und Lehrkräften mit und behandelt einen dadurch nicht fair.	Schülerin, die nicht fair behandelt wird	26	„[...] Und, ähm, ja, bei meiner Kunstlehrerin war das dann zum Beispiel auch so, ähm, da habe ich mich gemeldet und dann, ähm, kam sie zu mir. Und dann, ähm/ wir sollten Menschen malen, da habe ich ihr gesagt, ähm, dass ich keine Menschen malen kann. Und dann meinte sie 'Ja, da hast du Pech gehabt' (.) [...]“. #00:08:58-7#
1.3.3 Konrektorin und Direktorin gegen B4 und ihre Familie → B4 wird negativ behandelt → Grund: Mutter gibt Lehrkräften „contra“ → Hat B4 nur am Rande mitbekommen (nicht realisiert)	Die Konrektorin und Direktorin sind gegen einen, wenn sich die Eltern für einen einsetzen.	Schülerin, die nicht faire behandelt wird	58, 64, 94-96	„[...] Selbst die Konrektorin von der Schule war gegen uns (okay). Und das Problem war immer, sie hat das immer auf mich so (.) gewälzt, weil meine Mutter hatte immer so contra sage ich jetzt mal, ja und ich, dann, ähm, dann haben die mich immer ein bisschen so runtergezogen oder wie diesen Spruch, den ich vorhin schon gesagt haben (..)/.“ #00:17:25-0#
1.3.4 Klassenlehrerin → nett und freundlich, allerdings Verhalten hier auffällig (emotional: Tränen in Augen) → Konflikte hat B4 nur am Rande mitbekommen (nicht realisiert)	Die Klassenlehrerin ist nett und freundlich, aber auch emotional, wenn es Probleme gibt.	Schülerin	64-72, 94-96	„Meine Klassenlehrerin, muss ich sagen, sie war halt, also so wirklich nett und alles. Aber sie hat auch ein bisschen/ ich weiß nicht, sie hat auch immer so komisch geredet und dann hatte sie immer so Tränen in den Augen und hat immer so 'Ach B4, ich weiß nicht, wie es mit dir weitergehen soll' und so geredet [...].“ #00:18:28-2#
1.3.5 „Normales“ Verhältnis zu allen Lehrkräften, bis Mutter „Contra“ gegeben hat	Man erhält durch Lehrkräfte Konsequenzen, wenn sich die Mutter in	Schülerin, die nicht faire behandelt wird	98-102, 236	„Doch, also ich hatte eigentlich nicht ganz gut, aber ein normales Verhältnis zu den Lehrern. Aber als es dann anfing, ja, dann, ähm (.), wie ich vorhin schon sagte, weil meine Mutter da ein

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Ankerbeispiel
→ negative Konsequenzen für B4 → Wunsch danach, netter behandelt zu werden	schulische Angelegenheit einmischt.			bisschen Contra gegeben hat, sage ich mal und sich das nicht alles gefallen lassen wollte, dass ich eher schüchtern, zurückhaltend war, waren die dann natürlich auch nicht mehr ganz so nett zu mir und haben mir diese Sprüche oder so reingekloppt, oder/." #00:22:47-1#
<b>1.4 Mitschülerinnen und Mitschüler</b>				
1.4 „Normales“ Verhältnis → In Pausen zusammen gespielt	Man hat ein normales Verhältnis zu Mitschüler/innen, wenn man in der Pause zusammen spielt.	Mitschülerin	94	„Eigentlich ein ganz normales Verhältnis. Ich habe mit denen in den Pausen gespielt/ so gespielt, geredet, also ganz normal [...]“. #00:21:29-6#
<b>2. Thematisches Feld: **-Schule → Zweite Grundschule (4. Klasse)</b>				
<b>2.1 Lehrer-Schülerinnen-Verhältnis</b>				
2.1.1 Positives Verhältnis zur Sonderpädagogin (=„Integrationslehrerin“) → hat B4 bereits an vorheriger Schule besucht und kennengelernt → zuhörend, total nett, hilfsbereit, immer für einen da	Die Sonderpädagogin ist nett und setzt sich immer für einen ein.	ernstgenommen und akzeptierte Schülerin	30-34, 116, 236-238	„[...] Ähm, da kam dann auch mal eine Integrationslehrerin, die kam dann auch bei mir in die alte Schule (okay). Und, ähm, hat sich mich dann einfach mal angeguckt, wie ich so bin, mein Verhalten (ja). Und, ähm, sie meinte dann 'Ja, sieht gut aus'. Sie würde mich gerne nehmen/." #00:10:35-1#
2.1.2 Positives Verhältnis zur Klassenlehrerin → total nett zuhörend, hilfsbereit, immer für einen da	Die Klassenlehrerin ist nett und ist immer für einen da.	ernstgenommen und akzeptierte Schülerin	34, 116, 236-238	„[...] Da hat mir alles, muss ich sagen, schon alles sehr gut gefallen. Da war eine Klassenlehrerin und eine Integrationslehrerin, wenn man das so sagen kann [...]“. #00:12:58-0#
<b>2.2 Lernen und Unterricht</b>				
2.2.1 Regelmäßiger, wöchentlicher Förderunterricht → kleine Gruppe mit 4-5 SuS → war sehr gut	Förderunterricht in kleinen Gruppen bereitet Freude.	Schülerin als Teil des Förderunterrichts	34	„[...] Und, ähm, dann hatten wir regelmäßig, wöchentlichen Förderunterricht auch (ja). In so einer kleinen Gruppe mir vier, fünf Leuten sage ich mal. Und, ähm, ja, das war alles sehr gut [...]“. #00:12:58-0#
2.2.2 Beschulung in Integrationsklasse → B4 ist Lernbehinderung nicht präsent	In einer guten Integrationsklasse spielt die Lernbehinderung keine Rolle.	angenommene Schülerin mit Lernbehinderung	34, 108	„Hm ((bejahend)), auf der Hauptschule ja und auf der zweiten Grundschule eigentlich nicht.“ #00:24:02-0#
2.2.3 Differenzierte, vereinfachte Aufgabenstellungen → „besser, leichter, einfacher“	Differenzierte und vereinfachte Aufgaben sind besser, leichter und einfacher	Schülerin mit Lernbehinderung	104-106	„Ja, das war für mich besser, leichter, einfacher, natürlich [...]“. #00:23:50-0#
<b>2.3 Mitschülerinnen und Mitschüler</b>				

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Ankerbeispiel
2.3.1 Alle Mitschüler/innen haben B4 „normal“ behandelt → egal, ob „Integrationskind“ oder „normales Kind“	Den Mitschüler/innen war egal, ob man einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf hat oder nicht.	akzeptierte Mitschülerin	114	„Ähm, da würde ich schon sagen, das war meine beste Schulzeit. Das eine Jahr, weil da haben mich alle wie ganz normal behandelt, ich habe da viele Freunde gehabt und ähm, denen war das, sage ich mal, egal, ob ich jetzt ein normales Kind bin oder ein Integrationskind. Die haben mich einfach ganz normal behandelt. Und/“ #00:24:43-2#
2.3.2 Viele Freunde → gemocht und akzeptiert → beste Schulzeit	Die Grundschule ist toll, wenn man viele Freunde hat und gemocht wird.	Freundin	114	„Ähm, da würde ich schon sagen, das war meine beste Schulzeit. Das eine Jahr, weil da haben mich alle wie ganz normal behandelt, ich habe da viele Freunde gehabt und ähm, denen war das, sage ich mal, egal, ob ich jetzt ein normales Kind bin oder ein Integrationskind [...].“ #00:24:43-2#
<b>2.4 Zeit an dieser Schule insgesamt</b>				
2.4 Zeit an dieser Schule insgesamt als schönstes schulisches Ereignis → war komplett super	Wenn man nur positive Erfahrungen an einer Schule macht, ist die Zeit dort schön.	freudige Schülerin	259-262	„(..) Vierte Klasse.“ #00:44:43-1#
<b>3. Thematisches Feld: Hauptschule (Klasse 5-10)</b>				
<b>3.1 Lernen und Unterricht</b>				
3.1.1 Beschulung in einer Integrationsklasse mit Sonderpädagogin und Klassenlehrkraft	In einer Integrationsklasse arbeiten Lehrkräfte und Sonderpädagogen zusammen.	Schülerin mit sonderpäd. Förderbedarf	34,	„[...] Und, ähm, da bin ich auch in eine Integrationsklasse gekommen. War auch extra eine Integrationslehrerin und ein Klassenlehrer [...].“ #00:12:58-0#
3.1.2 Regelmäßiger wöchentlicher Förderunterricht in kleinen Gruppen mit anderen SuS mit SPF (= „Integrationskinder“) → Themenschwerpunkte: Mathe und Deutsch (Probleme werden vertiefend behandelt) → hat Spaß gemacht	Der Förderunterricht findet in kleinen Gruppen wöchentlich statt, man vertieft Inhalte, die Probleme behalten. Das macht Spaß.	Schülerin mit sonderpäd. Förderbedarf	34, 212-216	„[...] Ja, da hatte ich dann auch nochmal regelmäßig wöchentlichen Förderunterricht in so einer kleinen Gruppe (ja) [...].“ #00:12:58-0#
3.1.3 Besuch Klasse 10AP → Hauptschulklasse mit wöchentlichen Praktika (u.a. Handwerk) → besuchen u.a. alle SuS mit SPF	Die Klasse 10AP besuchen u.a. alle SuS mit SPF und man hat wöchentlich einen Tag im Praktikum.	Zehntklässlerin mit sonderpäd. Förderbedarf	34-44	„10A ist Hauptschule und, ähm, 10AP ist sozusagen auch Hauptschulklasse, mit Praktikum, wöchentlich.“ #00:13:10-0#



Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Ankerbeispiel
3.1.4 Lieblingsfach: Sport, z.T. Deutsch → Grund: B4 mag Sport gerne (Spiele gespielt, Sportübungen gemacht), sowie Rechtschreibung und Diktate	Fächer bereiten Freude, wenn man die Inhalte mag und diese gut kann.	sport- und deutsch-begeisterte Schülerin	135-144, 200-204	„Och, ich mag generell Sport. Bis heute, das ist mein Lieblingsfach. Haben wir ja jetzt leider nicht.“ #00:27:50-0#
3.1.5 Nicht favorisierte Fächer: Geschichte, Politik, Religion → Geschichtslehrer streng, Aufgaben schwer → Wunsch nach interessanteren Themen bzw. mehr Methodenvielfalt	Fächer machen keine Freude, wenn die Lehrkräfte streng sind, die Aufgaben schwer, uninteressante Themen behandelt werden und es keine Methodenvielfalt gibt.	nicht-interessierte Schülerin	145-148, 219-224	„(...), ähm, vielleicht andere Themen ((lachend)), die mich mehr interessiert hätten in den Fächern.“ #00:38:21-1#
3.1.6 Motiviert durch Mutter und Förderunterricht	Die Mutter kann einen motivieren, genauso, wie der Förderunterricht, der viel Freude bereitet.	motivierte Schülerin	207-212	„Ja, meine Mutter. Die hat mich motiviert.“ #00:37:03-2#
3.1.7 In Gruppenarbeiten war B4 zurückhaltend und hat sich zurückgezogen → trotzdem beim Thema dabei → manche Schüler aktiv mitgearbeitet, andere haben Gespräche geführt → Ausschluss fand hier nicht statt	In Gruppenarbeiten arbeiten nicht alle gleich gut mit, sondern immer nur ein paar.	beobachtende, zurückhaltende Schülerin	225-232	„Ähm, also in Gruppenarbeiten, da war ich immer zurückhaltend, habe auch nicht so viel gesprochen, mich nicht so viel beteiligt. Ähm, ja (...), also, war meistens so in der Hauptschule, wenn wir Gruppenarbeit gemacht haben, dass wirklich nur ein oder zwei Personen da intensiv dransäßen und gearbeitet haben. Die restlichen haben sich nur abgelenkt, Geschichten erzählt, was gezeigt [...]“. #00:40:20-0#
<b>3.2 Mitschülerinnen und Mitschüler</b>				
3.2.1 B4 ist nicht positiv aufgenommen worden → Kritik an vereinfachten Klassenarbeiten und Notenvergabe, zusätzliche Unterstützung durch Lehrkräfte, sowie Besuch Klasse 10AP → Lernbehinderung ist B4 dadurch präsent	Mitschüler/innen nehmen einen nicht positiv auf und kritisieren einen, wenn man eine Lernbehinderung hat. Sie sehen dies als Vorteil für viele schulische Thematiken.	Schülerin mit sonderpäd. Förderbedarf	34, 106-108, 122, 128, 155-158, 166-168, 248-255	„[...] Von den Mitschülern muss ich leider sagen, wurde das jetzt nicht so positiv aufgenommen (okay). Dass sie solche Kinder in der Klasse haben. Ähm, sie meinten, weil wir haben dann auch vereinfachte Klassenarbeiten geschrieben und ähm, das hat sie ein bisschen gestört mit der Notenvergabe [...]“. #00:12:58-0#
3.2.2 B4 als Teil einer Gruppe mit mehreren Freundinnen und Freunden	Man kann Teil einer Gruppe sein, mit der man in den Pausen etwas unternimmt und die	kritisch gesehene Freundin	122-126, 242	„[...] Wir waren dann in so einer Gruppe und dann haben die darüber halt geredet.“ #00:26:06-0#



Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Ankerbeispiel
→ auch hier Äußerung Kritik (vgl. 3.2.1) → kein schönes Gefühl für B4	einen trotzdem kritisieren.			
3.2.3 Stress mit Freundinnen → Verbreitung eines Gerüchtes in der ganzen Schule → Folge: alleine → Grund dafür, dass B4 nicht gerne in die Schule gegangen ist	Freundinnen können Gerüchte verbreiten, sodass man anschließend alleine ist und nicht mehr gerne in die Schule geht.	ausgeschlossene und gemobbte Schülerin	168-184, 241-242	„[...] Ja dann, ähm, dann vielleicht zwischendurch noch Stress mit Freundinnen, dann hatte ich auch keine Lust, so zur Schule zu gehen (...).“ #00:31:18-0#
3.2.4 Eine enge Freundin am Ende der Schulzeit → gut verstanden	Mit guten Freunden versteht man sich gut.	Freundin	244-246	„[...] Und, ähm, ja, zum Schluss war ich dann noch mit einer Freundin so in so einer/ also da waren wir eigentlich nur noch zu zweit, nicht mehr so viel Kontakt zu den anderen, aber war eigentlich alles wieder soweit gut.“ #00:43:25-1#
<b>3.3 Lehrer-Schülerinnen-Verhältnis</b>				
3.3.1 Klassenlehrer weiß über Gerücht Bescheid → Gespräch mit B4 darüber → Vermutung durch B4, es auch anderen Lehrkräften erzählt zu haben → B4 hätte sich stärkere Konsequenzen bei Gerücht gewünscht	Wenn ein Lehrer über das Gerücht Bescheid weiß, erzählt er es den anderen Lehrkräften und leitet keine ausreichenden Konsequenzen ein.	alleingelassene Schülerin	172, 184-186, 238-240	„[...] Und dann meinten, ich glaube vier Freundinnen von mir, zu meinem Klassenlehrer gehen zu müssen und mit dem darüber sprechen zu müssen (okay). Und, ähm, dann wusste der das halt auch. Ich weiß jetzt nicht genau, ob das alle Lehrer wussten, aber schon ziemlich viele, würde ich sagen.“ #00:34:28-3#
3.3.2 Verhältnis zu allen Lehrkräften: „okay“	Das Verhältnis zu allen Lehrkräften war okay.	Schülerin	191-196	„Ähm, eigentlich ganz okay.“ #00:35:16-0#
<b>4. Thematisches Feld: Berufsbildungswerk (nach Klasse 10, seit 2017)</b>				
<b>4.1 Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (Klasse „Verwaltung, Verkauf“)</b>				
4.1 Zwei Tage pro Woche Praktikum in einem Betrieb, drei Tage Schule	In einem berufsvorbereitenden Jahr absolviert man an zwei Tagen in der Woche ein Praktikum und an drei Tagen besucht man die Schule.	berufsvorbereitende Schülerin	46	„Ja, und, ähm, ja, dann nach der Schule, dann, ähm, bin ich zum Berufskolleg gekommen, für ein Jahr, dann ein berufsvorbereitendes Jahr gemacht, in der Klasse 'Verwaltung, Verkauf' (.) (ja). Und, ähm, ja da hatten wir dann zwei Mal Schule und ähm, den Rest der Woche war ich im Praktikum bei D., da wo ich jetzt auch meine Ausbildung absolviere (okay) [...].“ #00:14:51-2#
<b>4.2 Ausbildungssuche</b>				

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Ankerbeispiel
4.2 Ausbildungsplatzsuche hat sich durch begrenzte Plätze schwierig gestaltet	Es ist nicht leicht, einen Ausbildungsplatz in der Nähe zu finden, da die Plätze begrenzt sind.	Jugendliche auf Ausbildungs-suche	52	„Ja, es war wirklich sehr gut und ähm, ja dann war das da/ also wir hatten da so eine Begleiterin beim B. und dann waren wir mit ihr im Gespräch, wie es weitergehen soll (ja). Und, ähm, dann haben wir auch mit der Bundesagentur gesprochen mit meiner Betreuerin da, wie es weitergeht und dann/ weil ich wollte unbedingt eine Ausbildung dann im Büro machen, nur das Problem war, ich hatte noch keinen Betrieb gefunden, noch nicht [...]“ #00:16:28-9#
<b>4.3 Ausbildung „Fachpraktikerin für Bürokommunikation“</b>				
4.3 Duale Ausbildung (3-jährig) → vereinfachte Ausbildung (theoriereduziert) → Freude am Kundenkontakt, planen, organisieren und im Umgang mit dem PC	Eine duale, vereinfachte Ausbildung dauert drei Jahre und sie ist theoriereduziert. Insbesondere der Kundenkontakt, das Planen und Organisieren, wie auch der Umgang am PC bereitet Freude.	angehende Fachpraktikerin für Bürokommunikation	52, 267-272-276	„Das ist/ also das ist jetzt sozusagen die theoriereduzierte Ausbildung und ähm, nennt man auch vereinfachte Ausbildung [...]“ #00:45:58-0#
<b>4.4 Zukünftige Perspektive</b>				
4.4 Wunsch danach, Vollausbildung im Büro zu machen als Kauffrau für Büromanagement → hängt von Noten ab	Um eine Vollausbildung als Kauffrau für Büromanagement machen zu können, muss man gute Noten haben.	Auszubildende mit Zukunftswünschen	266, 272	„Ähm, ich würde gerne die Vollausbildung im Büro absolvieren. Das muss ich schauen, wie es notentechnisch aussieht, aber das würde ich ganz gerne auf jeden Fall machen, das ist auch mein Ziel. Und, ähm, dann würde ich, ähm, arbeiten gehen dann nach der Ausbildung.“ #00:45:17-0#

#### A.3.4.3 Erzählstrukturanalyse Transkript 4

Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
<b>1. Haupterzählung (Textsegment 14-54)</b>			
<b>1.1 Erste Grundschule (Textsegment 14-30)</b>			
1.1.1 Thematisierung Einschulung → „normal verlaufen“ → Einstellungstest und Schultüte	14	- B4 evaluiert in einem Satz, auf Erzählaufforderung hin, ihre Einschulung, die mit den beiden Themen einhergeht → interessant ist hier Nennung „Einstellungstest“	- B4 verbindet mit Einschulung insbesondere Schultüte und Einstellungstest → letzteres ggf. durch Testungen, die in Grundschule folgen?
1.1.2 chronologische Darstellung der Themen: - Verhaltensauffälligkeit (1. Klasse)	16-30	- B4 erzählt chronologisch von Problemen in der ersten Grundschule (z.T. Verlaufsbeschreibung) → der Fokus ist hier insbesondere auf verschiedene	- die verschiedenen Testungen und insbesondere die Konflikte zwischen der Mutter, die sich für

Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
<ul style="list-style-type: none"> <li>- verschiedene Testungen (2.-3. Klasse)</li> <li>- Nachhilfe (Probleme Mathe)</li> <li>- Kontakt und Konflikt zw. Mutter und Mathelehrerin bzgl. Benotung (= Schulent)</li> <li>- Mutter gekämpft</li> <li>→ Konsequenz B4: nicht faire von LKs behandelt (u.a. durch Kunstlehrerin)</li> <li>- Diagnose: Lernschwäche</li> <li>→ „Integrationskind“</li> <li>- Schulwechsel (gestaltet sich zuerst schwierig → Probleme mit B4)</li> </ul>		<p>Testungen, sowie Konflikte zwischen Mutter (Eltern) und Lehrkräften gelegt, die Auswirkungen auf B4 während des Unterrichts hatten (negativ behaftet)</p> <p>→ keine weiteren Erzählaufforderungen notwendig</p> <p>→ B4 erzählt hier sehr ausführlich und detailliert (auch z.T. Mimik und Gestik) von Handeln und Vorgehen der Mutter (z.T. in „Wir-Form“) und dass dies eine „schwere“ Zeit gewesen sei (=Mutter musste viel „kämpfen“)</p> <p>→ I hört zu und geht passiv auf Gesagtes durch B4 ein</p> <p>→ z.T. kurze Pausen, sowie Satzabbrüche (Verbesserung der Wörter, z.T. Inhalt)</p>	<p>B4 eingesetzt hat, und den Lehrkräften war sehr prägend</p> <p>→ Mutter sehr wichtige Person für B4</p> <p>→ interessant hier im weiteren Verlauf, dass B4 sich selbst nicht sehr stark an Konflikte erinnern kann</p> <p>→ Deutung/ Hypothese: Wahrnehmung der Mutter, die auf Erzählungen ihrerseits beruhen (Zeit also eher prägend für Mutter als für B4?)</p> <p>→ B4 erinnert sich hieran nur noch sehr schwach (s.u.), dennoch ausführliche Darstellung (= Widerspruch)</p>
<b>1.2 Zweite Grundschule (Textsegment 30-34)</b>			
<p>1.2 Nennung der Themen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Übergang (GS1 → GS 2)</li> <li>- Lehrkräfte</li> <li>- wöchentlicher Förderunterricht</li> <li>- Integrationsklasse</li> </ul>	30-34	<ul style="list-style-type: none"> <li>- auch hier stehen zu Beginn noch Konflikte an anderer GS im Fokus, über die bei Sonderpädagogin in zweiter GS gesprochen wurde (ausführliche und detaillierte Erzählung → Mimik und Gestik; weitere Erzählaufforderungen hier nicht notwendig)</li> <li>- weitere Themen werden zusammengefasst dargestellt (kurze Verlaufs- und Zustandsbeschreibung)</li> <li>- I hört zu und geht passiv auf Gesagtes durch B4 ein</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Konflikte in Grundschule waren auch Gespräch mit „neuer“ Lehrerin</li> <li>- an der Schule wurden sehr viele positive Erfahrungen gemacht, die kurz dargestellt werden, da sie für B4 positiv waren und somit nicht weiter nennenswert sind (keine „einschneidenden“ Ereignisse)</li> </ul>
<b>1.3 Hauptschule (Textsegment 34-45)</b>			
<p>1.3 Nennung der Themen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrationsklasse</li> <li>- Lehrkräfte</li> <li>- Förderunterricht</li> <li>- Mitschüler/innen</li> <li>- 10. Klasse</li> <li>→ Klassenzusammensetzung</li> <li>→ wöchentliche Praktika</li> </ul>	34-45	<ul style="list-style-type: none"> <li>- B4 geht direkt von Darstellung GS 2 weiter auf Zeit an Hauptschule ein (Zustands- und Verlaufsbeschreibung; keine weiteren Erzählaufforderungen notwendig)</li> <li>→ kurze Evaluation dieser Zeit: „eigentlich ganz okay gelaufen“</li> <li>→ ausführlicheres Eingehen auf Verhältnis zu Mitschüler/-innen, sowie Klasse 10 (hier z.T. Bericht und Erzählung → Details werden genannt)</li> <li>→ stellt sich selbst als „Integrationskind“ und die anderen SuS als „normal“ dar</li> <li>- I hört zu und geht passiv auf Gesagtes ein</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- insbesondere die Konflikte mit den Mitschüler/innen haben B4 geprägt (hier auch nochmal besonders in der zehnten Klasse, da ausführlich dargestellt)</li> <li>→ B4 in Abgrenzung zu Mitschüler/innen als nicht „normal“ gefühlt (haben sie ihr immer wieder verdeutlicht)</li> <li>- alles andere ist „okay“ gelaufen, deshalb wird auf diese Themen nur kurz eingegangen (waren nicht so prägend für B4)</li> </ul>
<b>1.4 Zeit am Berufsbildungswerk (Textsegment 46-54)</b>			

Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
1.4 Nennung der Themen: - berufsvorbereitende Maßnahme - Ausbildungsplatzsuche - Ausbildung		- B4 geht direkt von Darstellung Hauptschule auf Berufskolleg ein (Zustands- und Verlaufsbeschreibung; keine weiteren Erzählaufforderungen notwendig) → kurze Darstellung berufsvorbereitende Maßnahme, anschließend ausführliche Darstellung Ausbildungsplatzsuche (Bezug hier zu Mutter → haben Entscheidung mit Ausbildungsplatz gemeinsam getroffen) - I hört zu - z.T. Satzabbrüche (Inhaltliche Vertiefung)	- vor allem die Ausbildungsplatzsuche hat B4 sehr geprägt, da diese schwierig war und sie ausführlich darüber erzählt (hat B4 aktiv mitbekommen und wurde aber durch Mutter unterstützt) - auf die anderen Themen wird kurz eingegangen, da diese relativ ereignislos ohne große Vorkommnisse waren (sind nicht der Rede wert)
<b>2. Erster Nachfrageteil (Textsegment 55-132)</b>			
<b>2.1 Evaluation Schulzeit insgesamt (Textsegment 55-56)</b>			
2.1 Schulzeit war kompliziert, mit viel Stress verbunden und nicht einfach	55-56	- auf Eingehen der Haupte Erzählung durch I evaluiert B4 ihre Schulzeit insgesamt als kompliziert, mit viel Stress verbunden und nicht so einfach gewesen in einem Satz	- sehr negativ behaftet, dafür, dass sie diese eigentlich als „okay“ beschreibt → B4 erinnert sich insbesondere an die negativen Ereignisse in der ersten Grundschule, wie auch an der Hauptschule
<b>2.2 Erste Grundschule (Textsegment 57-102)</b>			
2.2 Themenschwerpunkte: - Zeit Klasse 1-3 (=extrem) - Eltern - Konrektorin - Konsequenzen durch „Contra“ Mutter - Testungen - Lehrkräfte - Einschulung - Wiederholung erstes Schuljahr - schüchtern/ zurückhaltend in Unterricht - Lernschwäche - Mitschüler/innen - Mathelehrerin	57-102	- B4 evaluiert Zeit noch einmal ohne Erzählaufforderung, indem sie auf verschiedene problematische Themen eingeht → Nennung explizit ihrer Eltern (= sauer/enttäuscht) sowie Konsequenzen für B4 dadurch → z.T. eher Gespräch zwischen I und B4, ansonsten inhaltliche Darstellung in Form von Zustandsbeschreibung nach Erzählaufforderung und Fragen durch I → ausführliches Erzählen: Verhalten Klassenlehrerin (auch Mimik und Gestik), Lernschwäche → interessant ist, dass B4 mehrmals erwähnt, von Problemen aus 1. selbst nicht viel mitbekommen zu haben, sondern alles eher zwischen ihren Eltern und den Lehrkräften vorgefallen ist (in dem Alter nicht realisiert)	- auch hier stehen zu Beginn wieder die Probleme zwischen Lehrkräften und Eltern im Fokus, die auch während der weiteren Erzählung präsent sind (es wird deutlich, dass sie davon jedoch gar nicht so viel mitbekommen hat → Widerspruch) → Deutung: Wahrnehmung der Eltern, die auf B4 durch Erzählungen übertragen wurde → auch hier bis auf Eingehen der Mitschüler/innen eher negativ dargestellt - Thema Wiederholung des ersten Schuljahres wird erst hier genannt und war vermutlich nicht prägend für B4, da sie sich nicht weiter dazu äußert oder aber so prägend, dass sie nicht weiter darüber sprechen möchte
<b>2.3 Zweite Grundschule (Textsegment 104-106)</b>			
2.3 Differenziertes Lernen und Arbeiten	104-106	- Auf Nachfrage durch I kurze Nennung des Themas (nicht weiter ausgeführt); wird als positiv gewertet	- hat hier positive Erfahrungen mit Differenzierung gemacht, weshalb sie diese nicht weiter ausführt, da sie kein prägendes

Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
			Ereignis (im negativen Sinne) waren
<b>2.4 Zeit Hauptschule (Textsegment 106-108)</b>			
2.4 Differenziertes Lernen und Arbeiten, sowie Konflikte mit Mitschüler/innen	106-108	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Themenweiterführung aus 2.3 und Bezug Mitschüler/innen durch B4</li> <li>→ Kategorisierung: Mitschüler/innen = normales Leben; B4= schwieriges Leben; komplett anderen Weg (Äußerung: B4 wäre lieber auch „normal“ gewesen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hier Differenzierung als negatives Ereignis durch Probleme mit Mitschüler/innen, die dies nicht verstehen konnten</li> <li>→ interessant auch hier wieder Unterscheidung „normal“ vs. „schwieriges Leben“, was möglicherweise ebenfalls durch Probleme mit Mitschüler/innen geprägt ist</li> </ul>
<b>2.5 Zeit an zweiter Grundschule (Textsegment 108-120)</b>			
2.5 Themenschwerpunkte: <ul style="list-style-type: none"> <li>- beste Schulzeit</li> <li>- Sozialisation und Freundschaften</li> <li>- Lehrkräfte</li> </ul>	108-120	<ul style="list-style-type: none"> <li>- auf Nachfrage von I evaluiert B4 diese Zeit erneut als „beste Schulzeit“ und geht relativ kurz auf Themen durch Nachfragen von I ein (Zustandsbeschreibung)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>vgl. oben; B4 findet es nicht nennenswert, positive Ereignisse genauso ausführlich zu erzählen, wie negative</li> <li>→ sind ihr möglicherweise nicht mehr so präsent</li> </ul>
<b>2.6 Zeit an Hauptschule (Textsegment 121-132)</b>			
2.6 Konflikte mit Mitschüler/innen und Freundinnen	121-132	<ul style="list-style-type: none"> <li>- auf Nachfrage von I erneute Darstellung des Themas durch B4 (Verlaufs- und Zustandsbeschreibung); hier immer eher kurzgehalten</li> <li>→ z.T. kurze Frage-Antwort-Sequenzen zwischen I und B4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Konflikte mit Mitschüler/innen und Freundinnen haben sie besonders geprägt</li> </ul>
<b>3. Zweite Nachfragephase (Textsegment 133- 278)</b>			
<b>3.1 Zeit an der Hauptschule (Textsegment 133- 235)</b>			
3.1 Themenschwerpunkte: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterricht allgemein</li> <li>- Lieblingsfächer/ nicht-gute Fächer</li> <li>- Praktika</li> <li>- Hauptschulabschluss</li> <li>- Bewertung Schulbesuch</li> <li>- Mitschüler/innen, Freundinnen</li> <li>- Gerücht</li> <li>- Klassenlehrer</li> <li>- Lehrkräfte allgemein</li> <li>- Motivation</li> <li>- Gruppenarbeiten</li> </ul>	133-235	<ul style="list-style-type: none"> <li>- B4 antwortet auf Fragen und Erzählaufforderungen von I mit Zustands- und Verlaufsbeschreibungen sowie Berichte und z.T. Erzählungen</li> <li>→ B4 fällt es erst schwer, etwas zu nennen, was sie in Schulzeit motiviert hat (lange Pause) und ihr fällt nichts ein; im späteren Verlauf erzählt sie hier dann doch noch etwas zu</li> <li>→ besonders ausführliche Darstellung des Themas „Gerücht“ (hier auch Hintergrunderzählungen)</li> <li>→ Äußerungen, dass sie es nicht mehr ganz genau weiß, aber „glaube“, dass es so gewesen ist</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- thematische Schwerpunkte gingen von I aus und wurden zum großen Teil nur kurz von B4 beantwortet</li> <li>→ längere Erzählung zu „Gerücht“, was B4 als schulische Erfahrungen besonders geprägt hat (auch wieder im Zusammenhang mit Mitschüler/innen und „Freundinnen“, sodass sie am Ende keine sozialen Kontakte mehr in der Schule hat → negative Erinnerung); kann sich nicht mehr an alle Details erinnern (möglicherweise durch Verdrängung)</li> <li>→ Motivation wird erst nach zweiter Nachfrage beantwortet, bei der ersten denkt sie lange nach (möglicherweise fällt ihr hier nichts ein und durch den</li> </ul>

Inhalt	Segment	Darstellung	Deutung
			weiteren Gesprächsverlauf kommt sie auf ihre Mutter und den Förderunterricht zu sprechen)
<b>3.2 Wünsche Schulzeit insgesamt (Textsegment 233-258)</b>			
3.2 Themenschwerpunkte: - 1.GS: Wunsch nach besserem Verhältnis zw. B4 und Lehrkräften -2. GS: alles gut - HS: Konsequenzen Klassenlehrer bei Gerücht - Rückbezug 10. Klasse und Kritik durch Mitschüler/innen	233-258	- auf Nachfrage von I zu Wünschen äußert B4 diese in längeren Passagen → zwischendurch Detaillierungsfragen durch I → B4 führt auf Nachfrage zu 10. Klasse hier noch einmal kritische Äußerungen der Mitschüler/innen an → am Ende der Sequenz geht B4 auf I und Arbeit generell ein, dass es schwierig werde, ihr Gesagtes aufzuschreiben und sie ein „schwieriger Fall sei“	- auch hier stehen wieder die Themen „Konflikte mit Lehrkräften“ in GS, sowie Probleme mit Mitschüler/innen im Fokus → bei letzterem hätte sie sich stärkere Konsequenzen durch die Lehrkraft gewünscht, damit es ihr besser gegangen werden, genauso hätte sie sich ein positiveres Verhältnis zu Lehrkräften in erster GS gewünscht, an die sie ebenfalls negative Erinnerungen hat
<b>3.3 Zeit an der zweiten Grundschule (Textsegment 259-262)</b>			
3.3 Schönstes Erlebnis war einjähriger Besuch an dieser Schule	259-262	- auf Nachfrage nach schönstem schulischem Erlebnis antwortet B4 sehr knapp mit Zeitpunkt 4. Klasse	- hier wird deutlich, dass dies möglicherweise so positiv war, weil hier keine negativen Ereignisse vorgefallen sind
<b>3.4 Zeit am Berufsbildungswerk und zukünftige Perspektive (263-278)</b>			
3.4 Themenschwerpunkte: - Vollausbildung - Ausbildung z.Z.	263-278	- Immer wieder relativ kurze Frage-Antwort-Sequenzen zwischen I und B4 zu den Themen	- B4 antwortet hier auf Fragen von I

### A.3.5 Auswertung Interview 5

#### A.3.5.1 Sequenzierung Transkript 5

Aufgrund der Sprachlosigkeit von B5 ist es nicht möglich, das Interview in die drei Elemente der Haupterzählung, der ersten Nachfragephase, sowie der zweiten Nachfragephase zu untergliedern. Die Interviewerin musste immer wieder Nachfragen stellen sowie neue Erzählaufforderungen geben, um das Interview mit B5 weiterführen zu können. Hierdurch orientierte sie sich zum großen Teil an dem eigenen Forschungsinteresse und stellte dann weitere Erzählaufforderungen und Nachfragen zu dem, was B5 ihr erzählt hat. Somit kann wird im Folgenden die Sequenzierung dargestellt des Interviews dargestellt, kann allerdings nicht in die Phasen untergliedert werden.

Sequenz	Textsegment
1. Besuch der *-Schule	12-387
2. Besuch des Berufsbildungswerkes (Textsegment)	388-500



### A.3.5.2 Inhaltliche Analyse Transkript 5

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Ankerbeispiel
<b>1. Thematisches Feld: Besuch der *-Schule (Versuchsschule, Klasse 1-10)</b>				
<b>1.1 Lernen und Unterricht</b>				
1.1.1 Der Unterricht war in der ersten Klasse nicht schwer → hier hat man vieles erstmal neu gelernt	In der ersten Klasse hat man alles neu gelernt und es war noch nicht so schwer.	Erstklässler	27-32	„(5), bei der ersten Klasse für mich, da war es eigentlich in der Schule nicht so schwer.“ #00:03:55-7#
1.1.2 Mathematikunterricht im ersten Schuljahr leicht (Addition und Subtraktion), anschließend schwer (u.a. Multiplikation und Division)	Wenn man schon Sachen gelernt hat und dann neue Inhalte dazulernt, ist das schwieriger.	Schüler mit Lernproblemen	27-28, 36-43, 55-67	„Dass da das Rechnen eigentlich nicht so schwer war, weil da habe ich das erst gelernt (ja) (5).“ #00:04:14-5# „ne, Mathe ist auch ein bisschen schwer für mich.“ #00:05:28-6#
1.1.3 Lieblingsfach: Deutsch → nicht so schwer → z.B. Thema frühere Zeitalter (Ritter), was interessant war → Bücher dazu lesen und Texte schreiben	Das Fach Deutsch ist gut, weil man hier Themen behandelt, die einen interessieren.	Interessierter Schüler	45-51	„(7), da ging es auch manchmal über bei/ über Deutsch die Zeitalter von ganz früher (mhm) (5), als noch so die Ritter da lebten, darüber ging es (mhm). (...), darüber haben wir dann auch immer geschrieben (mhm), da sollten wir auch in Büchern immer lesen drin (mhm), wie das alles war früher (ja) (.).“ #00:06:33-5#
1.1.4 Lieblingsfach: Sport → Grund dafür, warum B5 gerne zur Schule gegangen ist und motiviert war → Spiele, die B5 verstanden hat, haben Freude bereitet	Das Fach Sport motiviert, um zur Schule zu gehen, weil die Spiele Freude bereiten, wenn man sie versteht.	freudiger, motivierter Schüler	45, 192-207	„(5) in der Schule bin ich immer richtig gerne zum Sport gegangen.“ #00:22:25-2#
1.1.5 Naturwissenschaftsunterricht (=Nawi) war schwer → Schulbegleiter unterstützt	Nawi war ein schweres Fach, hier benötigt B5 Hilfe.	Schüler mit Schwierigkeiten im Fach Nawi	57, 67	„Der hat mir auch so beim Rechnen mir geholfen und bei Nawi auch, bei jedem hat der mir immer geholfen (mhm) (...).“ #00:08:21-2#
1.1.6 Differenzierung im Fach Englisch durch Lehrkraft → B5 bekommt leichtere Aufgaben (war gut), da ihm dies schwerfällt → Unterricht besonders interessant, wenn es um Tiere geht (Erstellung von Plakaten in Einzelarbeit)	Die Differenzierung im Fach Englisch ist gut, weil man leichtere Aufgaben bekommt und interessante Themen bearbeitet.	unterstützter und interessierter Schüler	77-81, 174-187	(...), ähm, die leichteren Sachen davon, das fand ich auch besser (...), weil das waren auch so sprach/ so Sachen, die man auch so auf Englisch lernen konnte (hm) (...). Da konnte man auch immer überlegen, wie das eigentlich heißt (mhm) (...). Weil, die hatte auch solche Spiele, die alle auf Englisch waren (hm). Das durfte ich dann immer machen (ja, cool) [...].“ #00:11:01-5#

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Ankerbeispiel
1.1.7 Klassenfahrten, an denen auch die Mitschülerinnen aus 1.4.1 und 1.4.2 teilgenommen haben.	An Klassenfahrten nehmen alle Schüler/innen teil.	Mitschüler auf der Klassenfahrt	103	„(.), weil, ähm, als wir Klassenfahrt gemacht haben, da kam die eigentlich auch mit, weil (.), da war die auch mit dabei (mhm). Und die aus Irak, die kam auch mit.“ #00:13:34-5#
1.1.8 Lehrkräfte unterstützen alle SuS im Unterricht und achten auf sie.	Die Lehrkräfte unterstützen alle SuS gleich stark und achten auf alle.	unterstützter Schüler	161-164	„Ähm manche/ ganz viele andere brauchten auch manchmal Hilfe (mhm), weil die manches dann auch nicht verstanden hatten (mhm) und bei Nawi auch (mhm), das gleiche. Und bei Mathe auch (mhm). Aber manche bei Mathe kannten sich gut damit aus (okay). Die brauchten keine Hilfe (ja).“ #00:18:54-9#
1.1.9 Unterricht fand bei gutem Wetter draußen statt → mit Arbeitsblättern rausgegangen → war gut und hat Freude bereitet → frische Luft ist gut zum Arbeiten	Wenn das Wetter gut ist, findet der Unterricht draußen an der frischen Luft statt. Das ist gut und macht Freude.	freudiger Schüler	221-237, 243-249	„[...] Und in der Schule da war das auch so bei ganz gutem Wetter durften wir draußen arbeiten.“ #00:25:33-0#
1.1.10 Unterricht häufig in der Biwi (Bibliothek) → in Büchern nachlesen und rausschreiben, was man spannend findet (z.B. zum Thema Ritter) → war gut, da es dort leise war und man gut arbeiten kann → u.a. im Geschichtsunterricht	In der Biwi kann man in Büchern zu bestimmten interessanten Themen etwas nachlesen und aufschreiben. Dort ist es leise und man kann gut arbeiten.	interessierter und konzentrierter Schüler	277-299	„Weil, die hat gesagt, auch manchmal, dass wir da drin gucken sollen und da drin auch lesen sollen (hm). Und da sollten wir auch ein bisschen (.) was aufschreiben dafür, dass wir das auch ein bisschen verstehen (.).“ #00:33:27-5#
1.1.11 Partner- und Gruppenarbeit, anschließendes Vorstellen der Ergebnisse (sollte jeder machen) → Gruppen wurden durch LK eingeteilt (geschlechtergemischt; immer mit den gleichen) → Gruppenarbeiten waren gut (Mitschüler/innen haben B5 geholfen) → durch verschiedene „Flächen“ in der Schule sollte man leise sein	Die Ergebnisse von geschlechtergemischten Partner- und Gruppenarbeiten wurden am Ende immer vorgestellt. Dadurch wird man von Mitschüler/innen im Lernen unterstützt.	unterstützter, sozial eingebundener Schüler	316-341, 350-361	„(10), ja, in der Schule war es manchmal auch so, da sollte man zu zweit arbeiten (mhm). Wenn man irgendwas auch so schreiben sollte auch zu zweit (mhm). Und dann auch, wenn man da fertig ist, ein bisschen was erzählen auch (mhm), weil das wollten die Lehrerinnen auch (mhm). Dass das jeder macht. manchmal zu zweit oder auch zu dritt (mhm) (.), mit mehreren durften wir das dann nicht (okay), weil da wurde immer gesagt 'das sind sonst zu viele' (mhm). Dann sind manche alleine (mhm) (3).“ #00:37:49-0#



Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Ankerbeispiel
1.1.12 Arbeiten auf verschiedenen Flächen → Unterricht sehr offen, hier entweder Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit (wurde durch LK bestimmt) → war gut (schönstes schulisches Erlebnis)	Die Arbeit auf den verschiedenen Flächen bereitet Freude, hier kann man in verschiedenen Sozialformen gut und leise arbeiten.	freudiger Schüler	342-349, 377-387	„(..), ja (mhm). Weil wir durften uns immer aussuchen, wo wir uns hinsetzen möchten, auf unsere/ bei uns auf der Fläche (mhm) (4), aber man durfte auch sich auch irgendwo hinsetzen, wenn man alleine arbeiten möchte (okay). Das konnte man auch machen (ja).“ #00:41:03-0#
<b>1.2 Schulbegleitung</b>				
1.2.1 Schulbegleitung hilft in jedem Unterrichtsfach → zuerst versuchen, Aufgaben alleine zu lösen, anschließend Unterstützung → Hilfe war gut	Die Schulbegleitung unterstützt und hilft einem im Unterricht. Das ist gut.	unterstützter Schüler	63-77, 363-265	„Ja, in meiner Schule hatte ich immer jemanden, der mich begleitet hat und der mir immer dann geholfen hat, weil, bei mir ist/ beim Rechnen komme ich nicht so schnell voran (okay). Bei mir dauert das richtig lange (ja), bis ich dann irgendwas weiß, wie das geht (..).“ #00:08:04-0#
1.2.2 Begleitung durch mehrere Schulbegleitern/innen, da diese nur zu verschiedenen Zeitpunkten Zeit hatten oder mal erkrankt waren → „nicht schlimm“ für B5	Nicht alle Schulbegleitungen können einen immer begleiten, sondern es gibt Wechsel. Das ist nicht schlimm.	unterstützter Schüler	65, 147-151	„(..), eigentlich brauchte ich da immer viel Hilfe (mhm) (6). Weil eigentlich war das da so, dass mich da auch mehrere begleitet haben, weil das war so, der mich immer begleitet hat, der durfte immer nur für mich bis mittags da sein (mhm), weil der musste seinen Sohn vom Kindergarten immer abholen (mhm). Deswegen hatten wir dann für mich immer nachmittags jemand anders da (okay) (..).“ #00:08:59-2#
1.2.3 Begleitperson hat von zu Hause Spiele für die Pause mitgenommen, die B5 mit ihm und Mitschüler/innen gespielt hat	Der Schulbegleiter besitzt viele Spiele, die er zum Spielen in den Pausen mit in die Schule bringt.	freudiger Schüler, der während den Pausen Spiele spielt	127-139	„(14), weil das sind alles Spiele, die hat die Begleitperson von zu Hause immer mitgenommen (mhm) (...).“ #00:15:44-4#
1.2.4 Begleitperson aufgrund epileptischer Anfälle → Schreibt Uhrzeit der Anfälle auf	Die Begleitperson hat man, wenn man epileptische Anfälle bekommt.	Schüler mit Epilepsie	406-415	„Ja und deswegen war auch die Begleitperson dafür da (ja), weil der hat das dann immer so gemacht, der hat das dann immer aufgeschrieben, um welche Uhrzeit das [der epileptische Anfall] passiert ist (okay) (6).“ #00:48:32-0#
<b>1.3 Lehrer-Schüler-Beziehung</b>				
1.3.1 Lehrerin hilft durch Differenzierung und leichtere Aufgaben	Die Lehrerin hilft, indem sie einem leichtere Aufgaben gibt und fragt,	Schüler mit differenziertem Lernstoff	77-81, 269-273	„(4), da habe ich auch immer gesagt, dass ich das auch/ weil die hat mich schon gefragt, ob ich das gut finde und ich habe ihr dann

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Ankerbeispiel
→ fragt B5, ob dies für ihn in Ordnung ist	ob dies für einen in Ordnung ist.			auch gesagt, dass ich das auch besser finde (hm), wenn ich leichtere Aufgaben bekomme, als die anderen.“ #00:31:57-9#
1.3.2 Gutes Verhältnis zu den Lehrkräften → waren „recht nett“ → keine Konflikte	Alle Lehrkräfte waren recht nicht, es gab keine Konflikte.	Schüler	152-159, 370-371	„(7), ähm, am besten fand ich, dass die auch recht nett waren.“ #00:18:20-7#
1.3.3 Unterstützung durch Lehrkräfte im Unterricht	Lehrkräfte unterstützen einen im Unterricht.	unterstützter Schüler	167-169	„Eigentlich auch gut, weil/ die bleiben immer lange bei mir und haben mir das dann gesagt, wie das geht und irgendwann habe ich verstanden, wie das gemeint wurde.“ #00:19:25-3#
<b>1.4 Mitschülerinnen und Mitschüler</b>				
1.4.1 B5 arbeitet häufig mit einer Schülerin („Flüchtlingsmädchen“) zusammen, mit der er auch die Pause verbringt → war gut, weil sie es dadurch auch gut lernen konnte → ist nach Dt. gekommen, weil im Irak Krieg war → hat in der Schule Deutsch gelernt; spricht nur Arabisch (=komische Schrift) → in der Pause Spiele gespielt	Man kann im Unterricht gegenseitig voneinander profitieren, wodurch beide etwas lernen. Wenn man sich gut mit Mitschüler/innen versteht, kann man auch die Pausen gemeinsam verbringen.	Mitschüler	81-99	„[...] Mit jemand anderem habe das dann auch noch gemacht, aber, das ist eine/ Flüchtlingsmädchen war das (mhm). Die aus Irak kommt (mhm) (5). Mit der habe ich das dann immer zusammen gemacht, weil die Lehrerin hat das gesagt, dass ich das mit der zusammen machen darf. #00:11:01-5#
1.4.2 Mitschülerin aus Mexiko (=Schüleraustausch) → gut verstanden	Mit Austauschschüler/-innen kann man sich gut verstehen.	Mitschüler	101-113	„Und es kam eigentlich, als ich noch in der siebten, achten war, da kam auch schonmal eine zu Besuch aus Mexiko.“ #00:13:14-0#
1.4.3 Mit Mitschüler/innen gut vertragen → immer mal wieder mit anderen in den Pausen Spiele gespielt → keine Konflikte	Wenn man sich gut mit Mitschüler/innen verträgt, verbringt man die Pausen gemeinsam.	Mitschüler	115, 141, 366-369	„Ja, von denen, da war das so, mit denen habe ich mich eigentlich in der Schule immer gut vertragen (okay) (.) [...]“. #00:14:27-1#
1.4.4 Gute Freunde, mit denen nie gestritten wurde → Freund aus Kuba → heute sieht man sich nicht mehr, aber noch Kontakt durch Schreiben	Mit guten Freunden streitet man sich nicht. Es ist schön, wenn man auch nach der Schule noch Kontakt hat und in den	Freund	115-125, 432-435	„(..), ja ein Freund davon, der kam mit seiner Mutter aus Kuba (mhm) (..) und (.), weil eigentlich habe ich die Mutter nur einmal schonmal erzählen von einer/ von einem Freund (ja) (..), aber ich sehe die eigentlich überhaupt gar nicht mehr jetzt.“ #00:14:56-0#

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Ankerbeispiel
→ in der Schule und in den Pausen viel unternommen (Spiele gespielt)	Pausen mit ihnen spielt.			
1.4.5 Unterstützung durch die Mitschüler/innen im Unterricht	Die Mitschüler/innen helfen einem im Unterricht, wenn man etwas nicht versteht.	unterstützter Schüler	144-145	„Im Unterricht, da war das auch manchmal so, da haben auch Mitschüler mir manchmal auch geholfen (mhm). Außer der Begleitperson (mhm) (.).“ #00:16:52-0#
<b>1.5 Tagesablauf Schultag</b>				
1.5.1 Mit Bahn zur Schule gefahren, sowie kurzer Fußweg	Man kann mit der Straßenbahn zur Schule fahren.	Schüler	253	„[...] Bei manchen ist das so, die müssen mit dem Schulbus kommen (hm) oder mit der Bahn. Ich musste nur mit der Bahn fahren (mhm) (4). Und, weil das war auch nicht weit weg (okay) (.). Da musste man nur noch ein bisschen mit/ zu Fuß gehen, dann ist man auch schon da.“ #00:29:11-2#
1.5.2 Versammlung zu Beginn eines jeden Schultages (anschließend verschiedene Unterrichtsfächer) → Aufschreiben, wer anwesend ist und wer fehlt → zu bearbeitende Aufgaben wurden besprochen und Fragen geklärt	Der Schultag an der *-Schule beginnt immer mit einer Versammlung, in der geschaut wird, welche SuS da sind und wer welche Aufgaben bearbeitet.	Schüler	253-269, 275-277	„(4), danach, wenn alle da waren, dann waren wir erst noch in der Versammlung und danach hat jeder dann alles gesagt, was wir heute machen (mhm) und in was wir arbeiten sollen.“ #00:29:32-3#
<b>1.6 Klassenklima</b>				
1.6 In der Klasse war es z.T. durch Gespräche laut → nicht so gut, da man sich dann nicht gut konzentrieren konnte (ging anderen SuS ähnlich) → durch Aufforderung der Lehrkraft wieder leise	In der Klasse ist es z.T. laut durch Gespräche. Das ist nicht schön, weil man sich nicht konzentrieren kann. Die Lehrerin sorgt dafür, dass es leise wird.	konzentrierter Schüler	300-315	„(...), wenn die immer so laut waren, da konnte ich nicht so gut arbeiten (hm) und mich auch nicht gut konzentrieren (hm) (6), weil bei mir ist das so, ich muss mich immer konzentrieren (hm), weil sonst ist das so schwer für mich (hm) (.).“ #00:35:44-8#
<b>2. Thematisches Feld: Zeit am Berufsbildungswerk (Seit Dezember 2018 → 10. Klasse)</b>				
<b>2.1 Schulwechsel</b>				
2.1.1 Empfehlung durch Ärztin und Entscheidung durch Mutter (Eltern?) → an der Schule kennt man sich besser mit Epilepsie aus	Der Schulwechsel war nötig, weil die Ärztin und die Mutter es sagen und sich die anleihen	Schüler mit Epilepsie	403-405	„(6), weil (4), das hat eigentlich (.) die Ärztin gesagt, dass das eigentlich hier eigentlich am besten ist für mich, wenn ich hier hinkomme (mhm) (...). Weil das ist so, weil, die hier sind, die sich sehr gut mit Epilepsie auskennen (mhm), weil die wissen da alles

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Ankerbeispiel
	dere Schule besser mit Epilepsie auskennt.			davon (mhm). Und deswegen hat die gesagt auch, deswegen, dass es das Beste ist, wenn ich dann hier bin.“ #00:47:15-0#
2.1.2 B5 wäre lieber auf der anderen Schule geblieben → Grund: Freunde, man hat von vielen Hilfe bekommen	Auf der anderen Schule war es besser, da man dort Freunde hatte und viel Hilfe bekommen hat.	trauriger Schüler	421-427, 477	„(8), ja, weil, wegen meinen Freunden, mit denen habe ich auch immer eher sehr viel gemacht (hm), deswegen würde ich da am Liebsten noch bleiben (okay) (7).“ #00:49:30-0#
2.1.3 Mitschüler/innen und Lehrkräfte fanden es nicht schön, dass B5 die Schule gewechselt hat	Wenn man die Schule wechselt, finden das die Mitschüler/innen und Lehrkräfte nicht gut.	Schüler, der die Schule verlassen hat	428-431	„(3), die fanden das auch nicht schön (.). Die Lehrer auch überhaupt nicht (hm). Die möchten das eigentlich auch, dass ich noch dableibe (ja) (4).“ #00:50:02-0#
<b>2.2 Lernen und Unterricht</b>				
2.2.1 Unterricht ist schwer für B5 ohne Begleitperson → Mathe z.B. „echt schwer“ → am BK darf man keine Begleitperson haben, da man selbst lernen soll → mit Begleitperson war Lernen besser (Hilfestellung bekommen)	Ohne Begleitperson ist der Unterricht sehr schwer, da man keine Hilfestellungen mehr bekommt. Am Berufskolleg muss man alleine lernen.	Schüler mit Lernschwierigkeiten	436-437, 471-476	„(6), hier, da lerne ich, dass ich/ auch weiter alles mit Mathe (mhm) (...). Aber für mich ist das hier auch alles mit Mathe auch echt schwer (hm) (...). Weil hier ist es auch so, weil hier lernt man ja nur Mathe und Deutsch, aber in der Schule hat man ja mehr gelernt.“ #00:50:52-0#
2.2.2 hier werden nur Deutsch, Mathe und Sport als Fächer angeboten → In *-Schule wurde mehr gelernt (z.B. Englisch)	Am Berufskolleg gibt es weniger Fächer als an der *-Schule. Hier lernt man weniger.	Schüler, der weniger lernt	437-445	„Ja, nur immer Deutsch und Sport und Mathe (okay). Nur das (ja). Und in der *-Schule, da war es anders, da gab es mehr zu lernen (hm), so wie Englisch und hier nicht.“ #00:51:09-0#
2.2.3 Wunsch nach differenzierten, leichteren Aufgaben	Man kann besser lernen, wenn man leichtere Aufgaben bekommt.	Schüler mit Lernschwierigkeiten	478-481	„Dass ich da nicht so schwere Aufgaben bekomme, sondern leichtere (mhm) (...). Und es wurde auch gesagt, bei mir ist es auch so, ich kann auch nicht so schnell schreiben, deswegen (mhm) (...).“ #00:56:14-0#
<b>2.3 Berufsorientierung</b>				
2.3.1 Besuch dieser Schule, um einen „Job“ zu finden → diese Schule kennt sich damit aus	Man besucht das Berufskolleg, um einen Job zu finden. Die kennen sich damit aus.	Schüler auf Jobsuche	447, 496-497	„(7), das ist so. Ich bin nur hier, um ein/ um was/ einen Job zu finden, weil die kennen sich damit aus (hm).“ #00:51:42-0#
2.3.2 Anstehendes Praktikum im Bereich Holz und/ oder Metall	Bald wird ein Praktikum im Be-	zukünftiger Praktikant	489-495	„Das ist auch so, wie (...), fast auch so, wie Metall und mit Holz (hm). Weil ich habe immer schon gesagt, dass ich am liebsten nur

Inhaltliche Themen und Ereignisse	Ereignisverarbeitung	Rolle	Textsegment	Ankerbeispiel
	reich Holz und/ oder Metall absolviert.			Sachen mache, was wenn es was mit Holz ist.“ #00:57:01-8#
<b>2.4 Berufswunsch</b>				
2.4.1 Tierpfleger → bereits Praktikum absolviert → hat viel Freude bereitet → es wird gesagt, dass B5 das nicht werden kann (Grund unbekannt)	Der Beruf „Tierpfleger“ bereitet viel Freude. Es ist nicht möglich, diesen Beruf zu erlernen.	Schüler mit dem Berufswunsch Tierpfleger	448-459	„(...), am allerliebsten wollte ich immer schon Tierpfleger werden, aber die haben gesagt, dass das/ dass man das nicht werden kann.“ #00:51:54-5#
2.4.2 Metaller als Alternative → hier kann man etwas wiederverwenden oder neu machen → Ausbildung an BK möglich	Der Beruf Metaller ist eine Alternative, hier kann man etwas wiederverwenden oder neu machen. Die Ausbildung ist am Berufskolleg möglich.	Schüler mit dem alternativen Berufswunsch „Metaller“	461-467	„[...] Als zweites habe ich mir überlegt, würde ich auch gerne Metaller werden.“ #00:54:09-4#
<b>2.5 Lehrer-Schüler-Beziehung</b>				
2.5 Lehrkräfte sind okay	Die Lehrkräfte am Berufskolleg sind okay.	Schüler	482-485	„Mit den Lehrern geht das eigentlich hier.“ #00:56:25-5#

#### A.3.5.3 Erzählstrukturanalyse Transkript 5

Inhalt/ Ereignis	Segment	Darstellung	Deutung
<b>1. Besuch der *-Schule (Textsegment 12-387)</b>			
1.1 Schwierigkeiten, auf Erzählaufforderung einzugehen	12-23	<p>- Nach der Erzählaufforderung durch I folgt eine sehr lange Pause von 12 Sek., ehe B5 äußert, dass er gut überlegen müsse</p> <p>→ I räumt ihm so viel Zeit ein, wie er benötigt und es folgt eine weitere Pause von 18 Sek.</p> <p>→ I stellt B5 die Frage, ob es B5 helfen würde, wenn sie ihm Fragen stelle, was er bejaht</p> <p>→ im Hinblick auf die Einschulung äußert B5, dass er sich daran nicht mehr erinnere</p> <p>→ auf die Frage hin, was das Erste ist, woran er sich erinnern, folgt eine erneute Pause von 20 Sek., woraufhin I die Strategie ändert und nach der ersten Klasse fragt (siehe 1.2)</p>	<p>- B5 fällt es schwer, auf die Erzählaufforderung einzugehen und sich an seine Einschulung oder andere erste Ereignisse zu erinnern</p> <p>→ erst auf Nachfrage zu einzelnen Ereignissen, z.B. die Einschulung oder die Erinnerung an die erste Klasse antwortet er</p> <p>→ möglicherweise hier zu Beginn generell Schwierigkeiten mit Interviewform und von sich aus zu erzählen</p> <p>→ möchte ggf. die Antwort umgehen, dass er sich daran nicht mehr erinnert und sagt stattdessen lieber gar nichts (möchte nichts Falsches sagen)</p>
1.2 Besuch der ersten und zweiten Klasse	22-54	- B5 beginnt nach Erzählaufforderung der Erinnerungen an die erste Klasse,	- insbesondere an das Fach Mathematik scheint sich B5 zu erinnern,

Inhalt/ Ereignis	Segment	Darstellung	Deutung
<p>- Unterrichtsfächer: Mathematik (=schwer), Deutsch und Sport (leicht)</p> <p>→ Ritterzeit als besonders interessantes Unterrichtsthema</p>		<p>dass diese für ihn nicht schwer da, da man dort alles neu gelernt hat (besonders Bezug Mathematik, was in zweiter Klasse schwerer wurde)</p> <p>→ hier immer sehr kurze Antworten auf Nachfragen und Erzählaufforderungen durch I</p> <p>→ immer wieder längere Pausen, bevor B5 auf Frage/ Erzähl-aufforderung eingeht bzw. sich herausstellt, dass er dazu keine Antwort weiß</p> <p>→ B5 erzählt von sich aus über Deutschthema „Ritterzeit“ (Zustandsbeschreibung, etwas ausführlicher), auf Nachfrage von I hin, in welcher Klasse dies thematisiert wurde, folgt die Nennung des Klassennamens</p>	<p>da es ihm zuerst leichtgefallen ist, aber seit der zweiten Klasse schwerer (war sehr prägend für ihn)</p> <p>- das Thema Ritter scheint B5 besonders zu interessieren, da er dies im direkten Zusammenhang mit dem Deutschunterricht benennt und auch etwas ausführlicher darstellt</p> <p>- B5 hat Frage bzgl. „in welcher Klasse“ das Thema behandelt wurde anders verstanden, als I es gemeint hat → statt Zeitpunkt nennt er hier Namen der Klasse</p>
<p>1.3 Besuch der siebten und achten Klasse</p> <p>- Unterrichtsfächer: Mathe und Nawi schwer (nicht verstanden)</p>	55-61	<p>- Nennung des Themas durch B5, direkt anschließend an Nennung des Klassennamens</p> <p>→ immer wieder weitere Erzählaufforderungen durch I, sowie kurze Antworten durch B5</p> <p>→ immer wieder längere Pausen durch B5</p>	<p>- auch hier scheint das Fach Mathematik eine tragende Rolle zu spielen, was durch Schwierigkeiten in Erinnerung geblieben ist, genauso wie das Fach Nawi</p> <p>→ keine Nennung der anderen Fächer, da diese wahrscheinlich nicht ganz so schwer für B5 waren und somit keine Ereignisse, die ihn geprägt haben</p> <p>→ eher die negativen Erfahrungen wurden hier erinnert</p>
<p>1.4 Themenschwerpunkte (klassen-übergreifend):</p> <p>- Schulbegleitung: Hilfe</p> <p>- Lehrerin: differenzierte Aufgaben</p>	62-81	<p>- Nennung Schulbegleitung durch B5, sowie weitere Ausführung dessen auf Frage nach Unterstützung Lehrkräften</p> <p>→ längere Zustandsbeschreibung durch B5 zu Schulbegleitung sowie Differenzierung, ansonsten häufig kurze Frage-Antwort-Sequenzen</p>	<p>- hier wird deutlich, dass die Schulbegleitung eine wichtige Rolle in B5s Schullaufbahn gespielt hat, die ihn während des Unterrichts unterstützt hat (mehr noch als die Lehrkraft)</p> <p>- sowohl an die Schulbegleitung, wie auch die differenzierten Aufgaben erinnert sich B5, da diese Aspekte für B5 besonders waren und er darüber mehr zu erzählen hat</p>
<p>1.5 Besuch Klasse 10</p> <p>- Mitschülerin („Flüchtlingsmädchen“)</p>	81-100	<p>- Übergang von differenzierten Aufgaben zu gemeinsamer Bearbeitung mit Mitschülerin durch B5</p> <p>→ hier mehrere längere Zustandsbeschreibungen durch B5 auf Fragen und Erzählaufforderungen von I hin</p> <p>→ interessant hier das Eingehen durch B5 auf andere Schrift im Arabischen und dass es für die Mitschülerin auch gut war, mit ihm zu lernen</p>	<p>- B5 erinnert sich noch gut an seine Mitschülerin, mit der er im Unterricht und auch in den Pausen viel gemeinsam unternommen hat, was für ihn positiv war</p> <p>→ möglicherweise war er sehr fasziniert von der arabischen Sprache und Schrift, da er diese hier expli-</p>

Inhalt/ Ereignis	Segment	Darstellung	Deutung
		→ hier fast keine Pausen (wenn nur sehr kurz)	zit benennt und ihm war es wichtig, dass sie Deutsch lernt, damit sie sich verständigen können → dass hier keine Pausen gemacht werden deutet darauf hin, dass B5 sich gut an die Erlebnisse mit der Mitschülerin erinnern kann
1.6 Besuch der siebten und/oder achten Klasse: - Austauschschülerin Mexiko	101-113	- Themennennung durch B5 hin (nach Einordnung der Zeit aus 1.5) → kurze Zustandsbeschreibung zu Austauschschülerin → immer wieder Frage-Antwort-Sequenzen → keine Erinnerung daran, was die beiden zusammen gemacht haben	- möglicherweise war B5 auch von der Austauschschülerin aus Mexiko fasziniert, da er ihre Anwesenheit direkt benennt und auch, dass sie mit auf Klassenfahrten gefahren ist → beide haben nicht viel gemeinsam unternommen, aber dennoch war es ein wichtiges oder interessantes Ereignis während der Schulzeit
1.7 Themenschwerpunkte (klassen-übergreifend): - Mitschüler/innen - Freunde - Begleitperson: Spiele mitgebracht - Begleitpersonen immer mal andere - Lehrkräfte - Interessen: Englisch → Tiere - Motivation: Schulsport - Klassenraum - Unterricht draußen - Tagesablauf Schultag → Schulweg, Versammlung, Lehrerin, verschiedenen Fächer - Unterricht in Biwi (Bibliothek) - Klassenklima: Lautstärke - Partner- und Gruppenarbeit - Flächen in der Schule - Hilfe durch Mitschüler/innen - keine Konflikte	114-387	- immer wieder Frage-Antwort-Sequenzen zu den unterschiedlichen Themen, z.T. längere Zustandsbeschreibungen und eine Verlaufsbeschreibung (Tagesablauf) → Nennung des Themas „Unterricht draußen“ durch B5 → etwas längere Ausführungen durch B5 zu den Themen: Mitschüler/innen (benötigten manchmal auch Hilfe und konnten z.T. auch nicht gut arbeiten, wenn es laut war), Englischunterricht → Thema Tiere interessant, Spiele im Sportunterricht, Zeit in Biwi → noch länger zu: Tagesablauf Schule, Gruppenarbeiten → Pause von 14 Sek. bei Frage nach Spielen, die in der Pause gespielt wurden, dann kurze Antwort → Fragen zu Themen, auf die durch B5 nicht eingegangen wird: Wie Mitschüler/innen B5 geholfen haben (hier Darstellung Erkrankungen des Kindes von der Begleitperson und Wechsel), Portfolios an Schule (stattdessen nach langer Pause: Sportunterricht draußen) → B5 äußert zu Frage nach schönstem schulischem Erlebnis, Wünschen für den Unterricht nach 10 Sek. Pause und weiteren Grund, um gerne zur Schule gegangen zu sein nach 18 Sek. Pause, dass er das nicht mehr wisse	- insbesondere an die Themen, die B5 länger ausführt sind ihm in besonderer Erinnerung geblieben → interessant ist, dass B5 darstellt, dass auch seine Mitschüler/innen z.T. Hilfen brauchten (hierdurch war er nicht der einzige) und sie ihn aber zugleich auch unterstützt haben (ihm ist bewusst, dass er z.T. Schwierigkeiten beim Lernen hat und nimmt dann auch gerne Hilfe an → genauso wie bei Differenzierung) - insbesondere der Unterricht außerhalb des Gebäudes war für B5 von besonderer Bedeutung und hat ihm viel Freude bereitet, da er dieses Thema von sich aus benennt - sowohl der Tagesablauf, der jeden Tag ähnlich war, als auch die Gruppenarbeiten stellt B5 sehr ausführlich war, möglicherweise, weil er daran besonders viele Erinnerung hat (Tagesablauf immer ähnlich und Gruppenarbeit wurde häufig durchgeführt) - B5 überlegt zuerst sehr lange, bevor er auf Fragen antwortet, dass er sich daran nicht mehr erinnere, möglicherweise um sich doch noch an Ereignisse zu erinnern, da es sich hierbei eher um positive Ereignisse handelt, nach denen gefragt wird

Inhalt/ Ereignis	Segment	Darstellung	Deutung
		→ generell immer wieder längere Pausen zu Beginn und Ende einer Darstellung	
<b>2. Besuch des Berufsbildungswerkes (Textsegment 388-500)</b>			
<p>2.1 Themenschwerpunkt Schulwechsel:</p> <p>→ Schwierigkeiten auf Erzählaufforderung einzugehen</p> <p>→ keine Erinnerung mehr, anschließend Ausführung</p> <p>→ Bezug auch nochmal *-Schule</p>	388-435	<p>- Auf Erzählaufforderung zum Schulwechsel folgen zwei Pausen von 14 und 8 Sek., bevor B5 darauf antwortet, es nicht zu wissen</p> <p>→ durch weitere Nachfragen und Erzählaufforderungen folgt dann Verlaufsbeschreibung zum Schulwechsel (erst kürzer, dann immer länger), sowie auch immer wieder Rückbezug zu *-Schule (Hintergrundinformationen) durch Frage- und Antwort-Sequenzen</p> <p>→ immer wieder längere Pausen zu Beginn und Ende der Darstellungen durch B5</p>	<p>- interessant ist hier, dass es B5 zuerst schwerfällt zu benennen, wie es zum Schulwechsel kam, indem er äußert, dass er es nicht wisse, anschließend durch weitere Nachfragen durch I aber dann doch benennen kann</p> <p>→ hier war die Erzählaufforderung möglicherweise zu allgemein formuliert, sodass es B5 Schwierigkeiten bereitet hat, daraufhin etwas zu sagen (wird durch lange Pausen deutlich) und spezifischere Fragen ihm dann dabei geholfen haben, dies zu benennen</p> <p>→ hier werden durch Nachfrage von I auch immer mehr Hintergrundinformationen und spezifischere Ausführungen durch B5 genannt; B5 kann Schulwechsel nur z.T. nachvollziehen und wäre lieber an der alten Schule geblieben, was durch seine Erzählung, aber auch die explizite Benennung deutlich wird</p>
<p>2.2 Themenschwerpunkte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterrichtsfächer</li> <li>- Berufswunsch: Tierpfleger (u.a. Praktikum), alternativ Metalller</li> <li>- Schwierigkeiten in der Schule</li> </ul> <p>→ keine Schulbegleitung mehr</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wunsch nach leichteren Aufgaben</li> <li>- Lehrkräfte</li> <li>- anstehendes Praktikum</li> <li>- Zukunftsperspektive</li> </ul>	436-500	<p>- auf Frage von I, was B5 an Berufsbildungswerk mache, folgt etwas längere Ausführung zu den Fächern und dass man in der *-Schule mehr gelernt habe (durch mehr Fächer)</p> <p>→ zu Beginn wieder Bezug Mathe (=schwer)</p> <p>→ auch hier immer wieder Frage-Antwort-Sequenzen</p> <p>→ längere Ausführung zum Thema Tierpfleger als Berufswunsch, sowie Bericht von Praktikum im Tierpark (nur sehr wenige kurzen Pausen)</p> <p>→ etwas längere Darstellung eines Gespräches zwischen Mutter, B5 und Schule über Zukunftsperspektive und Notwendigkeit einer Schulbegleitung (möchte B5 auch selbst)</p> <p>→ auf Nachfrage hin, ob B5 gerne mit Holz arbeitet, holt er etwas weiter aus und spricht davon, dass er nicht gerne</p>	<p>- nach B5 hat man an der *-Schule mehr gelernt, als im BK, da man dort unterschiedlichere Fächer gehabt hat, B5 hätte gerne weiterhin mehrere Unterrichtsfächer gehabt</p> <p>→ auch hier Mathematik wieder zentral, was ihm schwerfällt (explizite Benennung)</p> <p>- insbesondere beim Berufswunsch „Tierpfleger“ wird deutlich, dass er sich hier gut auskennt und viele positive Erfahrungen während des Praktikums gemacht hat, die er ausführlich erzählt; den Grund dafür, die Ausbildung nicht absolvieren zu können wird hier jedoch nicht deutlich, möglicherweise, wahrscheinlich weil nie mit ihm explizit darüber gesprochen wurde</p> <p>- für B5 ist das BK dafür da, um einen Beruf zu erlernen und auch, dass ihm gesagt wird, wie es für ihn weiter geht</p>



Inhalt/ Ereignis	Segment	Darstellung	Deutung
		Gärtner werden würde, sondern nur mit Holz arbeiten möchte	