

Universität zu Köln

Humanwissenschaftliche Fakultät

Masterarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Education

Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter und ihre Bedeutung für das Selbstkonzept und soziale Interaktionen aus der Perspektive von Schüler:innen der Sekundarstufe im Förderschwerpunkt Sprache

Lehramt für sonderpädagogische Förderung
sonderpädagogische Fachrichtung Förderschwerpunkt Sprache

Erstgutachter*in: Dr.*in Stephanie Riehemann

vorgelegt von:
Joline Rosenow (Matrikelnummer: 7401109)
S-Mail: jrosenow@smail.uni-koeln.de

Abstract

Bei einem Teil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache bestehen die Schwierigkeiten über die Grundschulzeit hinaus fort. Im Jugendalter verlieren sie an äußerer Sichtbarkeit; ihre Bedeutung für das Selbstkonzept hängt jedoch nicht von der messbaren Leistung ab, sondern von der Deutung durch die Betroffenen selbst, deren Perspektive bislang nur vereinzelt erhoben wurde. Die Arbeit untersucht daher, wie Jugendliche mit diesem Förderschwerpunkt über ihre sprachlichen Schwierigkeiten sprechen, welche Bedeutung sie ihnen für ihr Selbstkonzept zuschreiben und wie sie in sozialen Situationen mit ihnen umgehen. Dazu wurden fünf leitfadengestützte Interviews mit drei Schülerinnen und zwei Schülern der neunten Klasse einer Förderschule Sprache geführt und inhaltlich strukturierend ausgewertet, mit neun deduktiven Haupt- und 42 induktiven Subkategorien. Alle Befragten beschreiben ihre Schwierigkeiten differenziert und situationsabhängig. Belastend sind vor allem Situationen vor Publikum und die Anbahnung neuer Kontakte, während bestehende Beziehungen als tragfähig gelten; vier der fünf beziehen ihre Einschätzung von sich aus auf den bevorstehenden Übergang in Ausbildung oder Schule. Über ihre Schwierigkeiten sprechen sie selektiv, je nach Vertrautheit mit dem Gegenüber und Kontrolle über die Information. Die Selbsteinschätzung folgt nicht der berichteten Leistung, der Einfluss der Schwierigkeiten wird bereichsspezifisch verortet, und der soziale Vergleich richtet sich überwiegend auf Bezugsgruppen außerhalb der Schule. Alle fünf berichten von Unterstützung durch Gleichaltrige, von Stolz auf bewältigte Anforderungen und vom Wunsch nach einem veränderten Umgang ihres Umfelds. Sie verorten das Problem damit weniger in sich selbst als in den Reaktionen ihrer Umgebung; das Sprechen über die eigenen Schwierigkeiten erweist sich als selbstkonzeptrelevante Handlung. Angesichts von fünf Fällen an einer Schule sind die Ergebnisse exemplarisch.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung ... 1

1.1 Problemstellung ... 1

1.2 Zielsetzung ... 1

1.3 Vorgehen ... 2

1.4 Begriffsklärung ... 3

2 Theoretischer Hintergrund ... 4

2.1 Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter ... 4

2.1.1 Begriffsbestimmung und Klassifikation ... 4

2.1.2 Erscheinungsformen und Verlauf ... 5

2.1.3 Besonderheiten sprachlicher Schwierigkeiten im Jugendalter ... 6

2.2 Selbstkonzept ... 9

2.2.1 Definition und Modelle des Selbstkonzepts ... 9

2.2.2 Soziales Selbstkonzept und sozialer Vergleich ... 11

2.2.3 Emotionales Selbstkonzept und Schamerleben ... 12

2.2.4 Selbstkonzeptentwicklung im Jugendalter und bei sprachlichen Schwierigkeiten 14

2.2.5 Stigma und Selbststigmatisierung ... 16

2.3 Soziale Interaktion ... 18

2.3.1 Begriff und Bedeutung sozialer Interaktion ... 18

2.3.2 Soziale Interaktion mit Peers im Jugendalter ... 19

2.3.3 Herausforderungen sozialer Interaktion bei sprachlichen Schwierigkeiten ... 20

3 Methodik ... 21

3.1 Ableitung der Forschungsfrage ... 21

3.2 Untersuchungsdesign ... 23

3.2.1 Erhebungsmethode ... 24

3.2.2 Stichprobe und Feldzugang ... 24

3.2.3 Auswertungsmethode ... 25

3.2.4 Gütekriterien ... 26

3.2.5 Forschungsethische Aspekte ... 27

3.3 Durchführung ... 28

4 Ergebnisse ... 30

4.1 Fallbeschreibung ... 30

4.2 Darstellung der Ergebnisse ... 31

4.2.1 Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten ... 33

4.2.2 Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten ... 33

4.2.3 Förderschwerpunkt Sprache und Schulform ... 34

4.2.4 Soziale Situationen mit fremden Menschen ... 35

4.2.5 Peers und soziale Erfahrungen ... 35

4.2.6 Soziales Selbstkonzept ... 36

4.2.7 Emotionales Selbstkonzept ... 37

4.2.8 Selbstbild und Selbstwert ... 37

4.2.9 Umgangsstrategien und Wünsche ... 38

4.3 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse 38
5 Schluss 48
5.1 Zusammenfassung 48
5.2 Ausblick 50

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grundstruktur des hierarchischen Selbstkonzeptmodells 10
Abbildung 2: Matrix des Kategoriensystems und der Codierungen je Fall 33

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Fallbeschreibung S1 31
Tabelle 2: Fallbeschreibung S2 31
Tabelle 3: Fallbeschreibung S3 31
Tabelle 4: Fallbeschreibung S4 32
Tabelle 5: Fallbeschreibung S5 32

Abkürzungsverzeichnis

DLD	Developmental Language Disorder
FEGESK-A	Fragebogen zur Erfassung des generellen emotionalen Selbstkonzepts in der frühen Adoleszenz
ICD-10	Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision
ICD-11	Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 11. Revision
ICF	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit
SBBZ	Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum
SES	Sprachentwicklungsstörung
SLI	Specific Language Impairment
SSES	Spezifische Sprachentwicklungsstörung
USES	Umschriebene Sprachentwicklungsstörung

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Von den Kindern, die in der deutschen Ki.SSES-Studie bis zum Ende der Grundschulzeit nachverfolgt wurden, behielten 30 % ihren sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Sprache beim Übergang in die Sekundarstufe. Bezogen auf die ursprüngliche Stichprobe waren es 17 % (Spreer et al., 2019). Für diese Jugendlichen bestehen sprachliche Schwierigkeiten über die Grundschulzeit hinaus fort, von außen sind sie jedoch häufig nicht mehr zu erkennen. Vermeidungsstrategien und eine bewusste Kontrolle der eigenen Sprache glätten die Symptomoberfläche. Die Schwierigkeiten selbst verschwinden dadurch nicht. (Dannenbauer, 2002). Wer weiß, welche Wörter nicht zuverlässig verfügbar sind, umgeht sie; wer Sätze vorab plant, spricht langsamer, aber unauffällig.

Zugleich verschiebt sich, worauf es ankommt. In der Grundschule geht es um Aussprache und Grammatik, in der Sekundarstufe um Referate vor der Klasse, um Bewerbungsgespräche und darum, sich in einer Gruppe Gehör zu verschaffen. Im selben Zeitraum werden Gleichaltrige zur wichtigsten Bezugsgruppe, und deren Kultur vollzieht sich in hohem Maße sprachlich (Breidenstein, 2022). Sprachliche Schwierigkeiten betreffen damit nicht mehr nur das Sprechen, sondern die Beteiligung an dem, was unter Jugendlichen zählt.

Ob daraus eine Belastung wird, lässt sich am Testwert nicht ablesen. Entscheidend ist, wie die Jugendlichen ihre Schwierigkeiten deuten und welche Folgen diese Deutung für ihr Selbstkonzept hat, also für das Wissen, das sie über sich selbst haben, und für dessen Bewertung. Gerade diese Deutung ist bislang nur vereinzelt erhoben worden (Theisel et al., 2022).

Für die sonderpädagogische Praxis ist das keine Randfrage. Wer Jugendliche in der Sekundarstufe unterstützen soll, muss wissen, in welchen Situationen die Schwierigkeiten für sie überhaupt spürbar werden, wem gegenüber sie darüber sprechen und woran sich ihre Selbsteinschätzung bemisst. Fremdeinschätzungen durch Lehrkräfte oder Eltern können darüber nur begrenzt Auskunft geben. Wie sich daraus ein Forschungsdesiderat ergibt und wie es sich gegenüber vorliegenden Studien abgrenzen lässt, wird in Kapitel 3.1 ausgeführt.

1.2 Zielsetzung

Den Anstoß zu dieser Arbeit gab ein persönlicher Bezug. Die Verfasserin besuchte die Schule, an der die Interviews geführt wurden, vor etwa zehn Jahren selbst und hatte dort ebenfalls den Förderschwerpunkt Sprache. Aus dieser Zeit stammt das Interesse an einer Frage, die sich mit Testverfahren nicht beantworten lässt: nicht, wie sich sprachliche Schwierigkeiten messen lassen, sondern was sie für die Jugendlichen bedeuten, die mit ihnen zur Schule gehen. Diese biografische Nähe zum Feld hat den Zugang erleichtert und verlangt zugleich eine methodische Reflexion; diese Reflexion erfolgt in Kapitel 3.2.4.

Ziel der Arbeit ist es, die Perspektive der Jugendlichen selbst zu erschließen. Erhoben werden soll, wie sie ihre sprachlichen Schwierigkeiten beschreiben, welche Bedeutung sie ihnen für ihr Selbstkonzept zuschreiben und wie sie damit in sozialen Situationen umgehen. Dazu wurden fünf Jugendliche im letzten Halbjahr der neunten Klasse einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache leitfadengestützt interviewt und die Transkripte inhaltlich strukturierend ausgewertet. Da zu diesen Zusammenhängen im deutschsprachigen Raum kaum Befunde vorliegen, ist das Erkenntnisinteresse explorativ; auf Repräsentativität zielt die Untersuchung nicht. Die leitende Forschungsfrage lautet:

Wie sprechen Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Sprache über ihre sprachlichen Schwierigkeiten und welche Bedeutung hat dies für ihr Selbstkonzept im Kontext sozialer Interaktionen?

Sie wird in drei Unterfragen ausdifferenziert:

(1) Wie beschreiben Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Sprache ihre sprachlichen Schwierigkeiten und die Situationen, in denen sie diese wahrnehmen?

(2) Welche Bedeutung schreiben die Jugendlichen ihren sprachlichen Schwierigkeiten für ihr Selbstkonzept zu?

(3) Wie beschreiben die Jugendlichen ihr Erleben und ihren Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten in sozialen Situationen innerhalb und außerhalb der Schule?

1.3 Vorgehen

Kapitel 2 entfaltet den theoretischen Hintergrund in drei Schritten. Abschnitt 2.1 behandelt Sprachentwicklungsstörungen mit besonderem Blick auf das Jugendalter, Abschnitt 2.2 das Selbstkonzept einschließlich der sozialen und emotionalen Facette sowie der Frage nach Stigmatisierung, Abschnitt 2.3 die soziale Interaktion mit Gleichaltrigen und die Herausforderungen, die sich bei sprachlichen Schwierigkeiten stellen.

Kapitel 3 leitet aus diesen theoretischen Strängen die Forschungsfrage ab (3.1) und beschreibt das Untersuchungsdesign mit Erhebungsmethode, Stichprobe, Auswertung, Gütekriterien und forschungsethischen Aspekten (3.2) sowie die Durchführung der Studie (3.3). Geführt wurden fünf leitfadengestützte Einzelinterviews mit Jugendlichen im letzten Halbjahr der neunten Klasse; die Auswertung erfolgte inhaltlich strukturierend nach Kuckartz und Rädiker (2024).

Kapitel 4 stellt zunächst die fünf Fälle vor (4.1), gibt anschließend die Ergebnisse entlang des Kategoriensystems wieder (4.2) und deutet sie im Rückbezug auf den theoretischen Teil (4.3). Dort werden auch die Grenzen der Untersuchung benannt. Kapitel 5 beantwortet die Forschungsfragen und fasst die Erkenntnisse zusammen (5.1); der Ausblick benennt weiterführende Fragestellungen und die Relevanz der Ergebnisse für die schulische Praxis (5.2).

1.4 Begriffsklärung

Vier terminologische Festlegungen gelten für die gesamte Arbeit. Die erste betrifft das Verhältnis von Diagnose und schulrechtlicher Zuweisung. Eine Sprachentwicklungsstörung ist ein diagnostischer Befund, der Förderschwerpunkt Sprache dagegen eine Kategorie des Schulrechts, über die im Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs entschieden wird (vgl. Kap. 2.1.1). Beides fällt nicht zwangsläufig zusammen. Die hier befragten Jugendlichen wurden über die schulrechtliche Zuweisung erreicht; sie bilden deshalb keine diagnostisch homogene Gruppe, was bei der Einordnung der Ergebnisse zu berücksichtigen ist.

Die zweite Festlegung betrifft die Bezeichnung der Schwierigkeiten selbst. Sofern kein bestimmtes diagnostisches Konzept gemeint ist, wird von sprachlichen Schwierigkeiten gesprochen und nicht von einer Störung. Der Grund liegt im Gegenstand: Die Arbeit fragt danach, wie die Jugendlichen ihre Situation beschreiben, und niemand von ihnen verwendet den Störungsbegriff für sich selbst. Wo auf Diagnosen, Klassifikationssysteme oder Studien Bezug genommen wird, bleibt die dort verwendete Terminologie erhalten.

Die dritte Festlegung betrifft die Begriffe im Umfeld des Selbstkonzepts. Als Selbstkonzept wird das Wissen einer Person über sich selbst verstanden, das sich in Bereiche wie das schulische, soziale oder emotionale Selbstkonzept gliedert; der Selbstwert bezeichnet demgegenüber die bewertende Seite, also wie eine Person das Wahrgenommene beurteilt (vgl. Kap. 2.2.1). Selbstbild wird als allgemeinsprachliche Entsprechung zum Selbstkonzept verwendet und erscheint vor allem dort, wo an die Formulierungen der Jugendlichen angeschlossen wird. In den an die Jugendlichen gerichteten Fragen des Interviewleitfadens kommt keiner der drei Begriffe vor; gefragt wurde nach Situationen, Gefühlen und Selbsteinschätzungen.

Die vierte Festlegung betrifft die geschlechtergerechte Schreibung. Durchgängig verwendet wird der Doppelpunkt, der alle Geschlechter einschließt. Bei konkreten Personen bekannten Geschlechts sowie in wörtlich übernommenen Angaben aus zitierten Studien bleibt die jeweilige Form erhalten.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Sprachentwicklungsstörungen im Jugendalter

2.1.1 Begriffsbestimmung und Klassifikation

Für Kinder mit auffälliger Sprachentwicklung gibt es keine einheitliche Terminologie. Bishop (2014) findet 132 gebräuchliche Bezeichnungen. Im deutschsprachigen Raum stehen Termini wie Sprachentwicklungsstörung, Spracherwerbsstörung oder Sprachentwicklungsverzögerung nebeneinander, teils synonym, teils mit unterschiedlicher Bedeutung (Kauschke et al., 2023). Etabliert sind die Bezeichnungen „umschriebene" oder „spezifische Sprachentwicklungsstörung" (USES bzw. SSES), nach dem englischen Specific Language Impairment (SLI). Der einschränkende Zusatz meint Fälle, in denen sich mitverursachende Störungsbilder ausschließen lassen und die nichtsprachlichen Fähigkeiten weitgehend intakt wirken (Kauschke et al., 2023). Entsprechend unterscheidet die ICD-10 zwischen umschriebenen und sonstigen Sprachentwicklungsstörungen (Noterdaeme, 2020).

An dieser Ausschlusslogik setzt Kritik an. Für die geforderte Diskrepanz zwischen sprachlichen und nonverbalen Fähigkeiten fehlt eine empirische Grundlage, und die Annahme, betroffene Kinder seien außerhalb der Sprache unauffällig, hält ebenso wenig stand (Bishop, 2014). Auch eine klare Grenze zwischen Störung und unterem Normbereich lässt sich nicht bestimmen (Bishop et al., 2016). Hinzu kommt eine praktische Folge. Wo Ausschlusskriterien über die Zuweisung schulischer Ressourcen entscheiden, erhalten Kinder mit zusätzlich geminderter nonverbaler Intelligenz und Kinder aus sozial benachteiligten Verhältnissen seltener Unterstützung (Reilly et al., 2014). Das internationale CATALISE-Konsortium empfiehlt deshalb den Begriff Developmental Language Disorder (DLD) und gibt das Diskrepanzkriterium auf (Bishop et al., 2017). Das D-A-CH-Konsortium SES folgt dem und entscheidet sich gegen einen einschränkenden Zusatz (Kauschke et al., 2023). Aus medizinischer Sicht wird eingewandt, ohne Ausschlusskriterien unterbleibe die Abklärung möglicher Begleiterkrankungen (Neumann et al., 2021).

Für die Definition zählt seither die feststellbare Symptomatik. Eine Sprachentwicklungsstörung (SES) ist eine bedeutsame Abweichung von der unauffälligen Sprachentwicklung, die sich negativ auf soziale Interaktionen, den Bildungsverlauf und die gesellschaftliche Teilhabe auswirken kann. Als bedeutsam gilt eine Abweichung von mindestens 1,5 Standardabweichungen unter dem Altersmittelwert (Kauschke et al., 2023). Für die Klassifikation ist entscheidend, ob eine andere umfassende Beeinträchtigung vorliegt. Ist das der Fall, lautet die Bezeichnung „SES assoziiert mit X", sonst genügt „Sprachentwicklungsstörung" (Kauschke et al., 2023, S. 11 f.). Die ICD-11 verlangt für die DLD anhaltende Beeinträchtigungen im Erwerb, Verständnis oder Gebrauch von Sprache, die deutlich unter dem Altersniveau liegen und den Alltag beeinträchtigen (World Health Organization, 2024).

Wo auf diagnostische Konzepte Bezug genommen wird, verwendet die vorliegende Arbeit durchgängig den Begriff Sprachentwicklungsstörung, auch dort, wo die herangezogenen Studien andere Bezeichnungen wie SSES, SLI oder DLD nutzen. Der Begriff kennt keine Altersobergrenze und gilt damit auch für Jugendliche (Kauschke et al., 2023). Für die Beschreibung der Perspektive der Jugendlichen gilt die Regelung aus Kapitel 1.4.

2.1.2 Erscheinungsformen und Verlauf

Sprachentwicklungsstörungen bilden kein einheitliches Symptombild. Betroffen sein können die Phonologie, das Lexikon und die Semantik, die Morphologie und Syntax sowie die Pragmatik, jeweils in unterschiedlicher Kombination und Ausprägung (Noterdaeme, 2020). Auf der pragmatisch-kommunikativen Ebene zeigen sich die Schwierigkeiten sowohl intrapersonell im Verstehen und Erkennen als auch interpersonell im Produzieren und Anwenden von Kommunikation (Sallat & Spreer, 2023).

Welche Symptome im Vordergrund stehen, verändert sich mit dem Alter. Charakteristisch ist zunächst ein verspäteter Sprachbeginn. Im Vorschul- und frühen Grundschulalter dominieren Probleme in Syntax und Morphologie, häufig begleitet von Ausspracheauffälligkeiten. Mit steigendem Alter treten in der Spontansprache seltener offensichtliche Fehler auf. Zugleich weichen die betroffenen Kinder auf kurze, einfach gebaute Sätze aus und meiden komplexere Konstruktionen (Noterdaeme, 2020). Dass die Oberfläche der Spontansprache unauffällig wird, ist daher kein verlässlicher Indikator für den Abbau der zugrunde liegenden Schwierigkeiten. Dieser Zusammenhang spitzt sich im Jugendalter zu und wird in Kapitel 2.1.3 ausgeführt.

Längsschnittstudien widersprechen entsprechend der Annahme eines auf die Kindheit begrenzten Störungsbildes. In einer kanadischen Stichprobe zeigten 72,3 % der mit 5 Jahren als sprachauffällig eingestuften Kinder auch mit 12 Jahren noch eine Sprach- oder Sprechstörung (Beitchman et al., 1994). In einer britischen Stichprobe lagen von den Kindern mit persistierender Symptomatik mit 15 Jahren 80 % im verbalen Gesamtwert mehr als eine Standardabweichung unter dem Mittelwert (Stothard et al., 1998). In der Manchester Language Study blieb der sprachliche Abstand zur altersgleichen Vergleichsgruppe noch mit durchschnittlich 24 Jahren deutlich (Conti-Ramsden et al., 2018). Bei der Einordnung ist allerdings zu berücksichtigen, dass sich die zugrunde gelegten diagnostischen Kriterien zwischen den Untersuchungen unterscheiden (Lautenschläger et al., 2020). Wie voraussetzungsreich diese Kriterien sind, zeigt die Manchester-Kohorte. Während die sprachliche Entwicklung stabil verläuft, verlangsamt sich bei knapp einem Drittel die Entwicklung der nonverbalen Fähigkeiten. Diese Jugendlichen würden die klassische Diskrepanz im weiteren Verlauf nicht mehr erfüllen (Conti-Ramsden et al., 2012; vgl. Kapitel 2.1.1).

Die individuellen Verläufe sind gleichwohl heterogen. Die Wahrscheinlichkeit einer fortbestehenden Beeinträchtigung steigt mit dem Umfang der betroffenen sprachlichen Bereiche. Besonders ungünstig ist die Prognose, wenn neben der Struktur auch der Inhalt und zusätzlich das Sprachverständnis betroffen sind, während eine isoliert die Phonologie betreffende Symptomatik häufig früh überwunden ist (Bishop & Edmundson, 1987). Wie die Nachuntersuchung derselben Stichprobe durch Stothard et al. (1998) zeigt, sagt eine solche kurzfristig günstige Prognose jedoch wenig über die weitere Entwicklung aus (vgl. Kapitel 2.1.3). Auch im Erwachsenenalter fallen die Ergebnisse in Bildung, Beschäftigung und selbstständiger Lebensführung heterogen aus und lassen sich durch sprachliche Fähigkeiten nur teilweise vorhersagen (Dubois et al., 2020). Aussagen über erhöhte Risiken gelten daher nur auf Gruppenebene (Lautenschläger et al., 2020).

Für den deutschsprachigen Raum liegen bislang keine Längsschnittstudien vor, die die Entwicklung bis ins Erwachsenenalter verfolgen und dabei schulische und berufliche Qualifikationen erfassen (Lautenschläger et al., 2020). Von den bis zum Ende der Grundschulzeit nachverfolgten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Sprache erreichten 70 % durchschnittliche Schulleistungen, während 30 % den Förderbedarf beim Übergang in die Sekundarstufe behielten. Bezogen auf die ursprüngliche Stichprobe liegt dieser Anteil bei 17 %, da in der nachverfolgten Teilgruppe Kinder mit fortbestehendem Förderbedarf überrepräsentiert sind (Spreer et al., 2019).

Für einen Teil der Betroffenen bestehen sprachliche Schwierigkeiten somit weit über die Grundschulzeit hinaus fort, während ihre Symptomoberfläche zunehmend unauffällig wird. Welche Besonderheiten sich daraus für das Jugendalter ergeben, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

2.1.3 Besonderheiten sprachlicher Schwierigkeiten im Jugendalter

Die Besonderheit des Jugendalters liegt weniger in einem veränderten Störungsbild als im veränderten Verhältnis von sprachlichen Fähigkeiten und sprachlichen Anforderungen. Dannenbauer (2002) beschreibt für diese Phase Erweiterungen in der Pragmatik, im Verstehen figurativer Sprache wie Wortspielen, Metaphern, Ironie und Sarkasmus, im mentalen Lexikon sowie in der Syntax. So stimmen Jugendliche sprachliche Mittel zunehmend auf Status und vermutete Gedanken des Gegenübers ab. Buteau-Poulin et al. (2025) formulieren dies als Erwartungshaltung an Jugendliche, an komplexeren Gesprächen teilzunehmen, Inferenzen zu bilden und das sprachliche Register je nach Gegenüber zu wechseln. Wesentliche Triebkraft dieser Entwicklung ist die Auseinandersetzung mit Schriftsprache im Bildungsprozess (Dannenbauer, 2002), also jener Bereich, der bei einer SES besonders häufig betroffen bleibt.

Die sprachlichen Fähigkeiten selbst entwickeln sich in dieser Zeit stetig. Conti-Ramsden et al. (2012) untersuchten 242 Personen mit SES-Vorgeschichte an sechs Messzeitpunkten

zwischen dem 7. und 17. Lebensjahr und fanden stabile Wachstumsmuster. Die sieben identifizierten Untergruppen unterschieden sich lediglich im Niveau und entwickelten sich parallel zueinander. Das mit 7 Jahren erreichte Niveau zeichnet die weitere Entwicklung demnach maßgeblich vor. Da die Studie ohne Kontrollgruppe typisch entwickelter Jugendlicher arbeitet und alle Werte auf die untersuchte Stichprobe selbst skaliert, erlaubt sie allerdings keine Aussage über den Abstand zur Altersnorm. Dieser ist für dieselbe Kohorte in Kapitel 2.1.2 belegt. Schwierigkeiten entstehen somit dort, wo die Anforderungen schneller steigen, als die Fähigkeiten wachsen.

Ob ein in der Grundschulzeit beobachtetes Aufholen (vgl. Kapitel 2.1.2) vollständig ist, lässt sich anhand jener Teilgruppe von Stothard et al. (1998) prüfen, deren SES mit 5;6 Jahren als überwunden galt und die mit 15 Jahren erneut untersucht wurde (n = 26). Sie unterschied sich nicht signifikant von der Kontrollgruppe in Wortschatz, Benennen und Grammatikverständnis. Deutliche Defizite zeigten sich jedoch im Satz- und Nichtwortnachsprechen sowie bei Spoonerismen als Maß phonologischer Bewusstheit, und der schriftsprachliche Gesamtwert fiel niedriger aus. Die Autor:innen sehen darin die Hypothese eines nur scheinbaren Aufholens bestätigt, im englischen Original „illusory recovery“ (Scarborough & Dobrich, 1990, zitiert nach Stothard et al., 1998, S. 417). Dannenbauer (2002, S. 12) überträgt den Begriff als „illusionäres Aufholen“. Zentral für die Einordnung ist, dass Stothard et al. (1998) diese Beeinträchtigungen ausdrücklich als residual und mild kennzeichnen. Nach einer traditionellen Diskrepanzdefinition wären die Jugendlichen nicht als lese-rechtschreibgestört einzustufen, sie bleiben lediglich hinter ihrer Altersgruppe zurück. Dass die Unterschiede bei einer Nachuntersuchung mit 8;6 Jahren noch nicht nachweisbar waren, führen sie vermutungsweise darauf zurück, dass der fortgeschrittene Schriftspracherwerb ein breiteres Spektrum sprachlicher Verarbeitungsfähigkeiten beansprucht (Stothard et al., 1998).

Diese erhöhten Verarbeitungsanforderungen werden schulisch fächerübergreifend wirksam, da Lernen an das Register der Bildungssprache gebunden ist (Spreer et al., 2019). In ihrer Grundschulstichprobe erwies sich das Satzgedächtnis als stabilster Prädiktor aller Schulleistungsbereiche, stärker noch als die nonverbale Intelligenz (Spreer et al., 2019). Damit ist eine Anforderung benannt, die jenen Aufgaben vergleichbar ist, in denen die aufgeholte Gruppe bei Stothard et al. (1998) mit 15 Jahren noch Defizite aufwies. Hinzu tritt ein sich selbst verstärkender Effekt. Da flüssiges Lesen und das Verstehen grammatischer Strukturen beeinträchtigt sind, können die Jugendlichen das Lesen nur eingeschränkt zum Aufbau von Weltwissen nutzen (Theisel et al., 2022). Eine verwandte Dynamik beschreiben Stothard et al. (1998) für den Wortschatz. Im Sinne eines Matthäus-Effekts profitierten dort gerade jene Jugendlichen nicht mehr von Sprachlernsituationen, deren sprachliche Fähigkeiten mit 5;6 Jahren noch beeinträchtigt waren.

So folgenreich diese Anforderungen sind, so wenig sichtbar bleibt ihre sprachliche Ursache. Nach Dannenbauer (2002) erreicht die überwiegende Mehrheit der betroffenen Jugendlichen einen Grad der Beherrschung sprachlicher Formen, der sie in Alltagskonversationen für ungeschulte Beobachtende unauffällig erscheinen lässt. Systematische Untersuchungen ihrer Spontansprache liegen ihm zufolge nicht vor, seine eigenen Transkriptionsdaten zeigen jedoch fortbestehende morphologische Auffälligkeiten, Unflüssigkeiten, Wortfindungsschwierigkeiten und reduzierte syntaktische Komplexität (Dannenbauer, 2002). Das in Kapitel 2.1.2 beschriebene Ausweichen auf einfach gebaute Sätze gewinnt damit eine andere Qualität. Dannenbauer führt die scheinbare Unauffälligkeit auf Vermeidungsstrategien und eine bewusste Kontrolle der eigenen Sprache zurück, hinter der die Defizite bei gezielten Aufgabenstellungen wieder hervortreten. Empirisch stützt er sich dabei auf Schöler et al. (1998, zitiert nach Dannenbauer, 2002). Entsprechend nennt Theisel (2021) für das Ende der Sekundarstufe eingeschränktes Verständnis komplexer Anweisungen und Texte, reduzierte syntaktische Komplexität in Wort und Schrift, morphologische Auffälligkeiten, schwache Rechtschreibleistungen sowie Wortabruf- und Speicherprobleme und hält angesichts der Vermeidungsstrategien einen wachsamen diagnostischen Blick der Lehrkräfte für erforderlich. Das Störungsbild verschiebt sich damit weniger, als es sich der alltäglichen Wahrnehmung entzieht. Eine Definition, die an der feststellbaren Symptomatik ansetzt (vgl. Kapitel 2.1.1), stößt im Jugendalter deshalb an eine Grenze.

Am längsten betroffen bleibt dabei offenbar die Schriftsprache. Im Forschungsbericht von Kolonko und Seglias (2004) waren von 78 Schüler:innen im Alter von 10 bis 16 Jahren nach Einschätzung der behandelnden Logopäd:innen 77 im Bereich der schriftlichen Sprache beeinträchtigt oder stark beeinträchtigt, während Auffälligkeiten in Phonetik und Phonologie bei 34 als überwunden galten. Da die Stichprobe gezielt so gewählt wurde, dass die Störung noch ausgeprägt war, beschreibt dieses Verhältnis kein Verlaufsmuster, wohl aber die Rangfolge der Persistenz einzelner Sprachebenen.

Wie Jugendliche diese Schwierigkeiten selbst benennen, hängt erkennbar vom Erhebungszugang ab. In der Fragebogenerhebung von Theisel et al. (2021) mit 22 Jugendlichen der Klassenstufen 8 und 9 schneidet die Schriftsprache am schwächsten ab. Nur 33 % halten ihre Rechtschreibleistungen für gut, und auch im mündlichen Bereich bewertet lediglich die Hälfte die eigenen grammatischen Fähigkeiten positiv. In der auf 30 Jugendliche erweiterten Auswertung geben jedoch 57 % an, keine oder kaum Sprachprobleme mehr zu haben, obwohl dieselbe Erhebung persistierende Schwierigkeiten im mündlichen und schriftlichen Ausdruck, im Textverstehen und in der Grammatik dokumentiert (Glück et al., 2022). Die Interviewstudie von Ekström et al. (2023) mit 23 schwedischen Jugendlichen zwischen 13 und 19 Jahren gelangt zu einem dichteren Bild. Die Befragten benennen Wortabruf- und Formulierungsschwierigkeiten, denn Wörter kämen ihnen abhanden oder gerieten in die falsche Reihenfolge, sowie

Probleme, längeren Redesequenzen zu folgen. Die Autor:innen schließen daraus, die Störung sei für andere möglicherweise verborgen, für die Betroffenen selbst jedoch keinesfalls. Die Divergenz erklärt sich damit weniger inhaltlich als methodisch. Ein einzelnes dichotom formuliertes Fragebogen-Item erfasst anderes als ein durchschnittlich 27-minütiges Interview (Ekström et al., 2023), und Glück et al. (2022) verweisen selbst darauf, dass Interviewstudien solche Unsicherheiten besser aufklären könnten.

Die Perspektive der Betroffenen ist damit doppelt unzureichend erschlossen. Zum einen ist der Forschungsstand insgesamt schmal. Dubois et al. (2020) zeigen für das junge Erwachsenenalter, dass 15 einschlägige Publikationen auf lediglich vier unabhängigen Stichproben beruhen. Zum anderen wurde die Sichtweise Betroffener bislang nur vereinzelt einbezogen (Theisel et al., 2022), obwohl sich Jugendliche am Ende der Sekundarstufe ihrer Stärken und Schwächen in der Regel sehr bewusst sind (Theisel, 2021). Wo dies geschah, wurden gezielt Jugendliche mit bis ins Jugendalter reichendem Unterstützungsbedarf rekrutiert, sodass Häufigkeit und Schwere der Probleme überschätzt werden (Theisel et al., 2022). Hier setzt die vorliegende Untersuchung an.

2.2 Selbstkonzept

2.2.1 Definition und Modelle des Selbstkonzepts

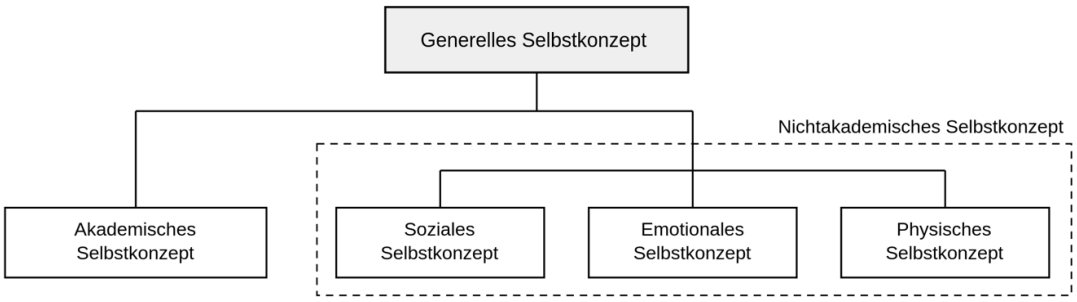
Der Begriff Selbstkonzept wird uneinheitlich verwendet. Bezeichnungen wie Selbstbild oder Selbstschema werden größtenteils synonym gebraucht (Moschner, 2001, zitiert nach Weber & Freund, 2017), und auch die Abgrenzung zu Identität und Selbstwert erfolgt nicht durchgängig (Thomsen et al., 2018). Die vorliegende Arbeit folgt der entwicklungspsychologischen Zweiteilung des Selbst. Das Selbstkonzept bildet dessen kognitiv-deskriptive Komponente und umfasst das Wissen einer Person über sich selbst, während der Selbstwert als affektiv-evaluative Komponente die Bewertung dieser Selbstaspekte betrifft (Thomsen et al., 2018). Das Selbstkonzept ist dabei spezifisch und kognitiv, das Selbstwertgefühl generell und affektiv besetzt (Zurbriggen, 2016). Für das Selbstbild liegt keine trennscharfe Bestimmung vor, weshalb im Folgenden vom Selbstkonzept gesprochen wird. Selbstbild erscheint nur dort, wo an die Formulierungen der Jugendlichen angeschlossen wird (vgl. Kapitel 1.4).

Konstitutiv ist die soziale Vermittlung des Selbstkonzepts. Es bezeichnet die Wahrnehmung der eigenen Person, die sich aus den Erfahrungen mit der Umwelt bildet und besonders durch signifikante Andere beeinflusst wird (Shavelson et al., 1976). Cooley (1902) beschrieb diesen Mechanismus als looking-glass self. Die Vorstellung von der eigenen Person setzt sich zusammen aus der Vorstellung, wie man einer anderen Person erscheint, der Vorstellung von deren Urteil darüber und einem daran geknüpften Selbstgefühl wie Stolz oder Scham. Beide Bezüge werden in den folgenden Abschnitten wieder aufgenommen. Shavelson et al. (1976) bestimmen das Selbstkonzept anhand von sieben Merkmalen, von denen hier zwei tragend

sind: die Multidimensionalität, also die Aufgliederung in inhaltlich unterscheidbare Bereiche, und die Hierarchie, also deren Anordnung nach Allgemeinheitsgrad (Abbildung 1).

Abbildung 1

Grundstruktur des hierarchischen Selbstkonzeptmodells



Anmerkung. Vereinfachte eigene Darstellung in Anlehnung an Shavelson et al. (1976, S. 413). Dargestellt sind die beiden oberen Ebenen des Modells; die Unterbereiche der vier Selbstkonzeptbereiche sowie die unterste Ebene der Verhaltensbewertung in konkreten Situationen wurden aus Gründen der Übersichtlichkeit ausgespart.

Unterhalb des generellen Selbstkonzepts stehen vier Bereiche nebeneinander: das akademische sowie ein soziales, ein emotionales und ein physisches Selbstkonzept, die gemeinsam als nichtakademisches Selbstkonzept zusammengefasst werden (Shavelson et al., 1976). Für den akademischen Bereich revidierten Marsh und Shavelson (1985) das Modell und setzten an die Stelle eines einzelnen akademischen Faktors ein verbales und ein mathematisches Selbstkonzept. Diese Fassung wird als Marsh/Shavelson-Modell bezeichnet (Zurbriggen, 2016). Die hierarchische Annahme erwies sich dagegen als problematisch. Marsh und Shavelson (1985) hielten fest, dass die Hierarchie mit steigendem Alter schwächer wird und in der späten Adoleszenz von fraglichem Nutzen ist. Diese Einschränkung betrifft genau die hier untersuchte Altersgruppe. Marsh und Yeung (1998) fanden keine Belege für Effekte zwischen den Ebenen. Sie argumentieren, das Selbstkonzept lasse sich ohne seine bereichsspezifische Struktur nicht angemessen erfassen, während der Nutzen eines generellen Selbstkonzepts fraglich sei.

Die Kritik richtet sich damit auf die vertikale Verknüpfung der Ebenen, nicht auf die Binnendifferenzierung. Weber und Freund (2017) stützen dies für den deutschsprachigen Raum. Die Modellpassung fiel umso besser aus, je stärker die Selbstkonzeptbereiche als eigene Faktoren spezifiziert wurden, während das hierarchische Modell schlechter abschnitt. Maßgeblich sind für die vorliegende Arbeit daher die Multidimensionalität des Selbstkonzepts und seine soziale Vermittlung. Die Facetten werden als eigenständige Bereiche behandelt und nicht als Ableitungen eines übergeordneten Selbstkonzepts. Vertieft werden in den folgenden Abschnitten das soziale und das emotionale Selbstkonzept, da sprachliche Schwierigkeiten in sozialen

Interaktionen sichtbar und dort emotional bewertet werden. Das physische Selbstkonzept bleibt unberücksichtigt, da es keinen unmittelbaren Bezug zum Gegenstand aufweist.

2.2.2 Soziales Selbstkonzept und sozialer Vergleich

Das soziale Selbstkonzept bildet neben dem emotionalen und dem physischen einen der Bereiche des nichtakademischen Selbstkonzepts (Shavelson et al., 1976). Es umfasst das Wissen einer Person darüber, wie sie sich in sozialen Beziehungen und Situationen wahrnimmt, und gehört damit zu dem in Kapitel 2.2.1 dargestellten kognitiv-deskriptiven Teil des Selbst. Marsh und Shavelson (1985) untergliedern diesen Bereich weiter in die Beziehungen zu Peers und zu signifikanten Anderen.

In der Forschung lassen sich zwei Konzeptualisierungen unterscheiden. Die eine versteht das soziale Selbstkonzept als Einschätzung der eigenen sozialen Akzeptanz, im Jugendalter vor allem durch Gleichaltrige, die andere als Struktur von Fähigkeitsüberzeugungen im Umgang mit Peers und weiteren Bezugspersonen (Hascher & Neuenschwander, 2011). Beide erfassen Unterschiedliches. Ob jemand sich zutraut, ein Gespräch zu beginnen, ist eine andere Frage als die, ob diese Person sich angenommen fühlt. Hascher und Neuenschwander (2011) verbinden beide Linien und differenzieren zusätzlich nach Bezugsgruppe, indem sie Akzeptanz, Kontaktfähigkeit und Konfliktfähigkeit jeweils gegenüber Mitschüler:innen sowie gegenüber Lehrpersonen unterscheiden. In ihrer Erhebung mit 1.623 Jugendlichen der 7. bis 9. Klasse fielen die Zusammenhänge innerhalb einer Bezugsgruppe höher aus als zwischen den Bezugsgruppen bei gleicher Dimension. Das soziale Selbstkonzept ist somit nicht nur bereichs-, sondern auch rollenspezifisch.

An der Entstehung solcher Selbstbewertungen sind zwei Prozesse beteiligt, die den beiden Konzeptualisierungen entsprechen. Der erste ist die Rückspiegelung fremder Urteile, die Cooley (1902) mit dem looking-glass self beschreibt. Nungesser (2013) systematisiert diesen als Dreischritt. Eine Person stellt sich vor, wie eine andere sie wahrnimmt, imaginiert deren Beurteilung und reagiert darauf mit einem Selbstgefühl, meist Stolz oder Scham. Der Spiegel bildet die Verhältnisse dabei nicht ab, sondern wirft zugeschriebene Beurteilungen zurück (Nungesser, 2013). Nicht alle Anderen sind gleich bedeutsam. Mehr oder weniger unbewusst wird selektiert, wessen Urteil imaginiert wird und welches Gewicht ihm zukommt, wobei die Distanzierung umso schwerer fällt, je näher die betreffende Person steht (Nungesser, 2013). Besondere Bedeutung schreibt Cooley den Primärgruppen zu, zu denen neben der Familie ausdrücklich die Peergruppe zählt (Nungesser, 2013). Für das soziale Selbstkonzept ist dieser Prozess empirisch gut belegt. In der Erhebung von Hascher und Neuenschwander (2011) sagte der soziometrisch erhobene Status in der Klasse gerade die peerbezogenen Dimensionen vorher.

Der zweite Prozess ist der Vergleich. Festinger (1954) postuliert einen Antrieb, die eigenen Meinungen und Fähigkeiten zu bewerten. Fehlen objektive Maßstäbe, geschieht dies im Vergleich mit anderen Personen. Verglichen wird nach Festinger bevorzugt mit Personen, deren Fähigkeiten den eigenen nahekommen. Eine Metaanalyse über sechs Jahrzehnte Vergleichsforschung zeigt demgegenüber eine Präferenz für Vergleiche nach oben, auch unter Selbstwertbedrohung (Gerber et al., 2018). Problematisch wird dies, wo eine Person die Vergleichsgruppe nicht verlassen kann und in der betreffenden Fähigkeit unter dem Gruppendurchschnitt liegt. Festinger erwartet hier ausgeprägte Misserfolgserfahrungen und Gefühle der Unzulänglichkeit. Die Schulklasse ist eine solche unfreiwillige Vergleichsgruppe.

Als Bezugsgruppe gilt jede reale oder vorgestellte Gruppe, deren Perspektive eine Person übernimmt, weshalb auch Gruppen wirksam werden, denen sie nicht angehört (Shibutani, 1955, zitiert nach Richer, 1976). Wirksam wird eine Gruppe nur, wenn sie salient ist, also sichtbar und subjektiv bedeutsam (Shibutani, 1955, zitiert nach Richer, 1976). Damit gilt für beide Prozesse dieselbe Bedingung. Ob und mit wem verglichen wird, lässt sich ausschließlich aus der Perspektive der handelnden Person bestimmen und darf nicht aus der Zusammensetzung einer Lerngruppe erschlossen werden (Shibutani, 1955, zitiert nach Richer, 1976). Renick und Harter (1989) bestätigen dies. Von 86 stundenweise separat geförderten Schüler:innen zogen 84 % spontan die Regelklasse als Vergleichsgruppe heran und damit gerade nicht die leistungsähnliche Fördergruppe. Maßgeblich ist demnach nicht Ähnlichkeit, sondern Salienz.

Einschränkend bezieht sich dieser Befund auf das schulische Fähigkeitsselbstkonzept, während die wahrgenommene soziale Akzeptanz derselben Kinder günstiger ausfiel (Renick & Harter, 1989). Der soziale Bereich des Selbstkonzepts ist insgesamt deutlich seltener untersucht als der akademische (Schmidt & Zurbriggen, 2021), sodass sich der Vergleichsmechanismus nicht ohne Weiteres auf ihn übertragen lässt.

Für die vorliegende Arbeit folgt daraus, dass sich die Bedeutung sprachlicher Schwierigkeiten für das Selbstkonzept weder aus dem Beschulungsort noch aus dem Ausmaß der Beeinträchtigung ableiten lässt. Maßgeblich ist, in welchen Situationen die Schwierigkeiten für die Jugendlichen selbst sichtbar und bedeutsam werden, welche Bezugsgruppen sie innerhalb und außerhalb der Schule heranziehen und wessen Urteil sie Gewicht beimessen. Wie sich dies bei Jugendlichen mit einer SES darstellt, wird in Kapitel 2.2.4 dargelegt. Da die imaginierte Beurteilung nach Cooley in ein Selbstgefühl mündet, rückt mit dem emotionalen Selbstkonzept jener Bereich in den Blick, der die Fähigkeiten im Umgang mit diesen Gefühlen repräsentiert.

2.2.3 Emotionales Selbstkonzept und Schamerleben

Das Selbstgefühl, in das der in Kapitel 2.2.2 beschriebene Prozess mündet, verweist auf einen weiteren Bereich des Selbstkonzepts. Das emotionale Selbstkonzept bezeichnet dabei nicht

das Erleben selbst. Es bildet einen der Bereiche des nichtakademischen Selbstkonzepts (Shavelson et al., 1976) und wird als kognitive Repräsentanz persönlicher Fähigkeiten bezüglich subjektiv erlebter Emotionen bestimmt (Schmidt & Zurbriggen, 2021). Es gehört damit ebenso wie das soziale Selbstkonzept zur kognitiv-deskriptiven Komponente des Selbst. Unterschieden werden drei Domänen: die Emotionswahrnehmung als Erkennen eigener Gefühle, der Emotionsausdruck und der Emotionsumgang als Möglichkeit, das eigene Erleben zu beeinflussen. Zugrunde liegt ein enges Verständnis, das mitfühlend-soziale Fertigkeiten zur Abgrenzung vom sozialen Selbstkonzept ausschließt (Schmidt & Zurbriggen, 2021).

Noch deutlicher als für den sozialen Bereich (vgl. Kapitel 2.2.2) gilt für diesen die Feststellung, dass er kaum untersucht ist. Bestehende Instrumente erfassen emotionale Aspekte überwiegend als emotionale Stabilität oder als generelles Selbstwertgefühl und damit gerade nicht als Selbstkonzept emotionaler Fähigkeiten (Schmidt & Zurbriggen, 2021). Ob sich die drei Domänen in der frühen Adoleszenz bereits trennen lassen, ist zudem offen. Die Pilotstudie zum „Fragebogen zur Erfassung des generellen emotionalen Selbstkonzepts in der frühen Adoleszenz“ (FEGESK-A) favorisierte ein zweidimensionales Modell, weil Jugendliche Emotionsausdruck und Emotionsumgang noch kaum voneinander unterscheiden (Schmidt & Zurbriggen, 2021). An einer größeren Stichprobe erwies sich die dreidimensionale Struktur später als passender (Schmidt et al., 2025). Der Forschungsstand beruht damit auf einer einzigen Arbeitsgruppe.

Eine für das Selbstkonzept besonders bedeutsame Emotion ist die Scham. Sie setzt einen Abgleich mit verinnerlichten Maßstäben voraus. Fällt dieser negativ aus, richtet sich die Bewertung nicht auf die einzelne Handlung, sondern auf die Person als Ganze (Lewis, 1995, zitiert nach Stöhr & Schulze, 2024). Von ihr abzugrenzen ist die Beschämung, die von außen an eine Person herangetragen wird und Scham auslösen kann (Marks, 2021, zitiert nach Stöhr & Schulze, 2024). Holodynski und Kronast (2009) verbinden Emotion und Selbstkonzept. Die Prozesse, die der Bildung eines Selbstkonzepts zugrunde liegen, sind ihnen zufolge teilweise identisch mit denen, die Scham und Stolz auslösen. Da diese Emotionen wiederkehren, wirken sie kumulativ auf das Wissen einer Person über sich selbst wie auf dessen Bewertung und damit auf beide in Kapitel 2.2.1 unterschiedenen Komponenten des Selbst (Holodynski & Kronast, 2009). Von beiden Emotionen interessiert im Folgenden allein die Scham.

Emotionales Selbstkonzept und Scham greifen dabei enger ineinander, als es die getrennte Betrachtung nahelegt. Scham muss als Emotion wahrgenommen, ausgedrückt oder verborgen und bewältigt werden und beansprucht damit genau jene Fähigkeiten, die das emotionale Selbstkonzept repräsentiert. Im Unterricht kommt hinzu, dass der Ausdruck von Scham reguliert werden muss. Wer sich sichtbar für eine schlechte Note schämt, gibt zu erkennen, die Maßstäbe der Lehrkraft zu teilen, und riskiert dafür die Ablehnung der Mitschüler:innen

(Holodynski & Kronast, 2009). Das Sichtbarwerden eigener Emotionen kann schließlich selbst zum Schamanlass werden (Stöhr & Schulze, 2024).

Schulische Schamanlässe lassen sich in den Beziehungen zwischen Schüler:innen, in der Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler:innen sowie in den Rahmenbedingungen von Schule verorten (Haas, 2013, zitiert nach Stöhr & Schulze, 2024). Zu den Rahmenbedingungen zählen die Rolle der Lernenden selbst, Bühnensituationen, in denen Einzelne vor der Gruppe agieren, und Fehlersituationen, die vor allem in Verbindung mit Bühnensituationen schamnah sind (Haas, 2013, zitiert nach Stöhr & Schulze, 2024). In der retrospektiven Pilotstudie von Stöhr und Schulze (2024) rekonstruierten 108 Studierende erinnerte Schamsituationen aus ihrer Schulzeit. Schamauslösend war das Sichtbarwerden leistungsbezogener wie nicht leistungsbezogener Makel, hinzu kamen das ungewollte Im-Fokus-Stehen sowie Schikane und Ausgrenzung. Als Reaktion auf wiederholten Misserfolg beschreiben Holodynski und Kronast (2009) die Anstrengungsvermeidung, deren Ziel darin besteht, die vermuteten eigenen Defizite zu verbergen. Ein vergleichbares Rückzugsverhalten findet sich unter den Schamreaktionen, wenn Schüler:innen sich innerlich nicht mehr am Unterricht beteiligen (Stöhr & Schulze, 2024).

Der Forschungsstand bleibt gleichwohl schmal, und die pädagogische Auseinandersetzung mit Scham wird weiterhin als marginal beschrieben (Stöhr & Schulze, 2024). Ein methodisches Problem verschärft dies. In einer Befragung von 56 Oberstufenschüler:innen entfielen auf Scham lediglich 1,2 % von 994 berichteten Emotionsepisoden (Hofmann & Pekrun, 1999, zitiert nach Holodynski & Kronast, 2009). Zurückgeführt wird dies auf die geringe Sichtbarkeit der Scham. Die Befragten wollten ihre tatsächliche Häufigkeit womöglich nicht berichten oder klassifizierten die Episoden nicht als Scham (Hofmann & Pekrun, 1999, zitiert nach Holodynski & Kronast, 2009). Für die vorliegende Arbeit folgt daraus, dass eine Annäherung an schulisches Schamerleben nicht direkt nach Scham fragen sollte, sondern bei jenen Situationen ansetzen muss, in denen sprachliche Schwierigkeiten sichtbar werden und Jugendliche sich beschämt erleben. Wie sich emotionales Selbstkonzept und Schamerleben im Jugendalter entwickeln, ist Gegenstand des folgenden Kapitels.

2.2.4 Selbstkonzeptentwicklung im Jugendalter und bei sprachlichen Schwierigkeiten

Im Jugendalter differenziert sich das Selbstkonzept am stärksten aus. Jugendliche beschreiben sich abstrakter und unterscheiden ihr Selbstkonzept nach sozialen Rollen (Lohaus et al., 2024; Thomsen et al., 2018). Das erzeugt zunächst Widersprüche. Bei Harter und Monsour (1992) stieg die Zahl gegensätzlicher, konflikthaft erlebter Selbstbeschreibungen von der 7. zur 9. Klasse signifikant an, während der Rückgang bis zur 11. Klasse nur deskriptiv ausfiel und keine Signifikanz erreichte. Zurückgeführt wird er auf die erst spät ausreifende Fähigkeit, Widersprüche als situationsbedingt zu normalisieren. Der globale Selbstwert sinkt in dieser Zeit und steigt erst danach wieder (Thomsen et al., 2018). Hinter diesem Mittelwert liegen

allerdings vier unterschiedliche Verlaufstypen (Zimmerman et al., 1997), und er erlaubt, wie schon in Kapitel 2.1.2 festgehalten, keinen Rückschluss auf den Einzelfall.

Wie die Entwicklung verläuft, entscheidet sich in den zuvor entfalteten Bereichen. Für das soziale Selbstkonzept prägend ist die Gewichtsverlagerung von Eltern und Lehrkräften zu den Peers (Schmidt, 2025), deren Urteil in den Prozessen der Rückspiegelung und des Vergleichs an Gewicht gewinnt (vgl. Kapitel 2.2.2). Dass eigene und vermutete Peerperspektive getrennt repräsentiert sind, belegen van der Cruijsen et al. (2023), bei denen direkte und reflektierte Selbstbewertungen unterschiedliche Muster ergaben. Für das emotionale Selbstkonzept steigen die Anforderungen deutlich (vgl. Kapitel 2.2.3). Das Erleben wird erregbarer und variabler, während sich die Regulationsfähigkeiten verzögert entwickeln. Jugendliche unterdrücken den Emotionsausdruck gerade dann, wenn sie negative Peer-Reaktionen erwarten (Schmidt, 2025). Schamhaftes Erleben, verstanden als Angst vor negativer sozialer Bewertung, tritt entwicklungstypisch häufig auf, wobei den Peers eine konstitutive Rolle zukommt (Schmidt, 2025). Ihr internalisierendes Verhalten schätzten Jugendliche der mittleren Adoleszenz signifikant höher ein als jüngere, während die Elterneinschätzungen gegenläufig und nicht signifikant ausfielen (Schmidt, 2025). Die Zuspitzung liegt demnach in der Selbstwahrnehmung und nicht im Fremdurteil.

Die Befunde zur Zielgruppe lassen sich denselben Bereichen zuordnen, fallen dabei aber sehr ungleich aus. Für das soziale Selbstkonzept erscheint die Lage günstig. Die wahrgenommene soziale Akzeptanz lag bei Lindsay und Dockrell (2012) zu keinem Messzeitpunkt unter der Norm, anders als die schulische Kompetenz (Renick & Harter, 1989; vgl. Kapitel 2.2.2). Über die Grundschulzeit schätzen die Ki.SSES-Kinder ihre soziale Integration im Mittel positiv ein, etwa ein Viertel gilt als gefährdet (Theisel, 2022). Am Ende der Sekundarstufe I gelingt die soziale Integration trotz eines schwächeren akademischen Selbstkonzepts (Glück et al., 2022). Belastet erscheint weniger die bestehende Beziehung als deren Anbahnung. So sprechen 76,6 % nicht von sich aus fremde Personen an (Glück et al., 2022), beim Übergang aus der Pflichtschulzeit verbesserten sich allein die sozialen Domänen nicht (Lindsay et al., 2010), und im jungen Erwachsenenalter war Schüchternheit der größte psychosoziale Gruppenunterschied ($d = 1{,}10$; Durkin et al., 2017). Hinzu tritt der Vergleichsmechanismus aus Kapitel 2.2.2. Die von Ekström et al. (2023) interviewten Jugendlichen messen sich wiederkehrend an Gleichaltrigen, was in Gefühle von Inkompetenz und Versagen mündet. Ihre Fähigkeiten beschreiben sie zugleich als situationsabhängig, denn mit vertrauten Personen gelinge Kommunikation, vor der Klasse nicht. Welche Bezugsgruppe wirksam wird, entscheidet sich demnach nicht am Beschulungsort.

Befunde zum emotionalen Selbstkonzept im Sinne der in Kapitel 2.2.3 eingeführten Bestimmung fehlen dagegen. Die vorliegende Evidenz betrifft emotionale Kompetenzen und Regulationsstrategien, zeigt aber deren eigenständige Bedeutung. In einer mehrfach ausgewerteten

niederländischen Kohorte hingen semantische Sprachprobleme mit erhöhter Depressivität zusammen, vermittelt über Grübeln und Externalisieren (van den Bedem et al., 2018a). Das Verständnis eigener Emotionen schützte stärker vor Viktimisierung als die kommunikativen Fähigkeiten (van den Bedem et al., 2018b), und der Zusammenhang von Kommunikationsproblemen und sozialer Ängstlichkeit verschwand, sobald Emotionsbewusstheit kontrolliert wurde (Samson et al., 2020). Passend dazu behindert laut Ekström et al. (2023) die Sorge vor den Reaktionen anderer die Teilhabe stärker als die Schwierigkeiten selbst. Damit sind die schamnahen Bühnensituationen aus Kapitel 2.2.3 berührt.

Quer zu beiden Bereichen liegt ein dritter Befund. Maßgeblich ist die subjektive Deutung, nicht die messbare Fähigkeit. Frühe Sprachleistungen sagten keine spätere Selbstkonzeptfacette vorher (Lindsay & Dockrell, 2012), und die soziale Integration korrelierte weder mit Testleistungen (Theisel, 2022) noch mit Schulnoten (Glück et al., 2022). Sehr wohl unterschied sich das gefährdete Viertel von den übrigen Kindern in der Selbsteinschätzung von Erzählfähigkeit und mündlichem Ausdruck (Theisel, 2022), und dies wiederholt sich in Klasse 8 bis 10 (Glück et al., 2022; N = 30). Die gefühlte verbalsprachliche Kompetenz sei, so Theisel (2022), für das Integrationsgefühl möglicherweise bedeutsamer als die tatsächlichen Leistungen. Einschränkend gilt für die britischen Kohorten das verworfene Diskrepanzkriterium (vgl. Kapitel 2.1.1 und 2.1.2), und die niederländische Kohorte (M = 11,5 Jahre) wie auch die Ki.SSES-Selbstkonzeptdaten erfassen das Jugendalter nur mittelbar.

Für die vorliegende Arbeit folgt daraus, dass sich die Bedeutung sprachlicher Schwierigkeiten für das Selbstkonzept an der Schnittstelle beider Bereiche entscheidet, also in Situationen, in denen Jugendliche sich sprechend vor anderen zeigen und deren Bewertung antizipieren. Wie Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Sprache solche Situationen und ihre Bedeutung für das eigene Selbstkonzept beschreiben, liegt bislang nur als Nebenertrag anders gelagerter Studien vor.

2.2.5 Stigma und Selbststigmatisierung

Die in Kapitel 2.2.4 bestimmte Schnittstelle gewinnt eine eigene Qualität, sobald dem Merkmal selbst eine Abwertung anhaftet. Goffman (1963/1986) versteht ein solches Stigma nicht als Eigenschaft der Person, sondern als Beziehungsverhältnis. Dasselbe Merkmal kann in einem Kontext diskreditierend wirken und in einem anderen unauffällig bleiben. Diskreditiert ist, wessen Merkmal bekannt oder unmittelbar wahrnehmbar ist. Diskreditierbar ist, wessen Merkmal (noch) unentdeckt ist, wobei die Diskreditierbaren die Entdeckung durch Informationskontrolle abzuwenden suchen. In diesen Begriffen lässt sich präzisieren, was Kapitel 2.1.3 als Verlaufsbefund festhielt (Goffman, 1963/1986). Da die Beeinträchtigung im Jugendalter für ungeschulte Beobachtende weitgehend unauffällig wird, sind diese Jugendlichen typischerweise nicht diskreditiert, sondern diskreditierbar. Die Störung mag für andere verborgen sein, für sie

selbst ist sie es nicht (Ekström et al., 2023). Daraus entsteht eine fortwährende Entscheidung, sich zu zeigen oder sich zu verbergen.

Mit der Fremdtypisierung ist die Gefahr ihrer Übernahme verbunden. Neckel (1991) verortet das in Kapitel 2.2.3 beschriebene Schamerleben sozialstrukturell. Erst die formale Egalität des Leistungsprinzips lasse das Problem entstehen, sich im Vergleich mit anderen persönlich unterlegen zu fühlen. Link und Phelan (2001) beschreiben den Übergang in die Selbstbewertung. Vorstellungen über die Bewertung einer Gruppe werden früh erworben und gewinnen persönliche Relevanz, sobald die eigene Zugehörigkeit erkennbar wird. Aus der Erwartung von Ablehnung folgen Rückzug und defensives Auftreten. Selbststigmatisierung ist damit die internalisierte Variante des in Kapitel 2.2.2 beschriebenen Spiegelungsprozesses. Für die Mehrheit ihrer Befragten zieht Schumann (2007) genau diesen Schluss. 18 von 33 beschämten Jugendlichen verschweigen oder verleugnen ihren Sonderschulstatus, und die beschämende Wahrnehmung, in der Deutungsmacht der anderen minderwertig zu sein, hat ihr Selbstwertgefühl nach Schumanns Einschätzung erheblich erschüttert. Damit besteht die Gefahr, dass sie zu einem chronischen Bestandteil des Selbstkonzepts wird.

Diese Gleichsetzung von Verbergen und Beschädigung ist jedoch nicht zwingend. Goffman (1963/1986) behandelt Informationskontrolle als Bewältigungstechnik, und Link und Phelan (2001) wenden sich gegen das Bild passiver Opfer. Schumanns eigene Daten stützen die Zurückhaltung. Von den zwölf Beschämten, die sich offen oder situationsabhängig zu ihrem Status bekennen, verfügen nach ihrer Auswertung nur zwei über ein belastbares positives Selbstkonzept (Schumann, 2007). Auch das Bekennen ist demnach kein Indikator, Umgangsstrategie und Selbstbewertung fallen auseinander.

Ob ein Merkmal diskreditierend wirkt, entscheidet sich am Kontext, und hier gehen die Befunde auseinander. Schumann (2007, S. 124) sieht im „Schonraum“ Sonderschule mehrheitlich ein Hindernis für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts. Für das Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) Sprache berichtet Theisel (2022) das Gegenteil. Dort würden 97 % die Schule weiterempfehlen, und unter den genannten Gründen stehen Freund:innen mit ähnlichen Problemen sowie das Ausbleiben von Mobbing. Das ist die Konstellation, die Goffman (1963/1986, S. 19 ff.) als Gruppe der „Eigenen“ beschreibt. Entsprechend schließen Glück et al. (2022) aus ihrer Erhebung, dass im gegenwärtigen Bildungskontext keine wesentliche Stigmatisierung erlebt werde.

Dasselbe Muster zeigt sich innerhalb einer Stichprobe. Theisel et al. (2022) wählten ihre drei Fälle nach der Beschulungsbiografie aus, und entlang dieser unterscheiden sich die Umgangsweisen. Anna, nach Klasse 4 in die Regelschule gewechselt, verbirgt ihre Schwierigkeiten und fragt aus Sorge vor Gelächter nur verdeckt nach. Fabian, bis zum Abschluss im Sprachheilsetting geblieben, deutet die Fremdzuschreibung „Yoda“ heute offensiv als Erfahrungsgewinn (S. 160 f.). Belastbar ist dieser Zusammenhang nicht. Schumann untersucht einen anderen

Förderschwerpunkt, drei Fälle erlauben keine Verallgemeinerung, und der Schluss von Glück et al. beruht auf einem dichotomen Item, das gerade jene Emotion schlecht erfasst, die nach Kapitel 2.2.3 in Selbstberichten systematisch unterrepräsentiert bleibt. Dass Unterstützung zugleich schützen und markieren kann, benennen Boger und Textor (2016) als Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma. Auch individualisierende Maßnahmen im gemeinsamen Unterricht können als stigmatisierend erlebt werden (Theisel, 2022).

Für die vorliegende Arbeit folgt daraus zweierlei. Diskreditierbarkeit, Informationskontrolle und Selbststigmatisierung liefern das Vokabular für die zweite und dritte Unterfrage, denn Sichtbarmachen ist selbst eine Umgangsstrategie und in seiner Bedeutung für das Selbstkonzept auswertungsrelevant. Zugleich mahnen die Befunde zur Zurückhaltung, da sich weder aus dem Verbergen noch aus dem Bekennen unmittelbar auf das Selbstkonzept schließen lässt.

2.3 Soziale Interaktion

2.3.1 Begriff und Bedeutung sozialer Interaktion

Soziale Interaktion meint eine soziale Beziehung, in der sich die Beteiligten in ihrem Handeln aneinander ausrichten (Schützeichel, 2024). Konstitutiv ist nicht das Handeln einer einzelnen Person, sondern dessen Bezogenheit auf das Handeln anderer. In einer engeren Fassung wird der Begriff auf Situationen unmittelbarer Ko-Präsenz begrenzt, in denen das mündliche Gespräch im Vordergrund steht. Kennzeichnend sind der Sprecherwechsel sowie nonverbale und prosodische Anteile, die zum Verstehen einer Äußerung beitragen (Schützeichel, 2024). Mikrosoziologisch zählen entsprechend Freundschaften oder der Schulunterricht zu den interaktiv verfassten Sozialbeziehungen (Schützeichel, 2024). Damit sind jene Kontexte benannt, in denen sich die in Kapitel 2.2.2 beschriebenen Prozesse der Rückspiegelung und des sozialen Vergleichs vollziehen.

Ihre Bedeutung für das Selbstkonzept gewinnt soziale Interaktion durch die Übernahme der Perspektive anderer: Nach Mead (1934/1950) erfährt sich das Individuum nicht unmittelbar, sondern nur indirekt aus den Perspektiven der übrigen Mitglieder seiner sozialen Gruppe. Das „me" ist entsprechend die organisierte Menge der Haltungen anderer, die eine Person sich zu eigen macht, während das „I" die Antwort darauf darstellt (Mead, 1934/1950, S. 175). Selbstkonzept und soziale Interaktion sind damit nicht unabhängig voneinander zu denken. Bedeutsam ist zudem, dass Interaktionen unter Anwesenden mit hoher emotionaler Dichte, ausgeprägter sozialer Kontrolle und der Anforderung einhergehen, in der Kommunikation Identitätsarbeit zu leisten (Schützeichel, 2024; vgl. Kapitel 2.2.3).

Da dieser Vollzug wesentlich sprachlich erfolgt, ist kommunikative Teilhabe die Bedingung seines Gelingens. Eadie et al. (2006) bestimmen kommunikative Teilhabe als die Beteiligung an Lebenssituationen, in denen Wissen, Informationen, Ideen oder Gefühle ausgetauscht werden; Kommunikation gilt entsprechend als wesentliche Bedingung sozialer Teilhabe und

Selbstbestimmung (Spreer & Dawal, 2023). Für die vorliegende Arbeit folgt daraus, dass soziale Interaktion den Ort bildet, an dem sich die in Kapitel 2.2 beschriebenen Selbstkonzeptprozesse vollziehen und an den sprachlichen Schwierigkeiten für das Selbstkonzept Jugendlicher Bedeutung gewinnen können. Welcher Stellenwert dabei den Gleichaltrigen zukommt, wird im folgenden Kapitel dargestellt.

2.3.2 Soziale Interaktion mit Peers im Jugendalter

Der Begriff der Peers geht auf das lateinische par, paris zurück und verbindet zwei Bedeutungsdimensionen: die Gleichaltrigkeit und die Gleichrangigkeit im Sinne einer Symmetrie der Beziehungen (Krüger, 2016). Da der Begriff je nach Forschungskontext unterschiedliche Relationen aufruft, schlagen Köhler et al. (2016) statt einer Definition einen kriterialen Rahmen vor, der neben der zugrunde gelegten Relation die Kontaktform, die Freiwilligkeit sowie Intensität und Kontinuität der Beziehung ausweist. Für die vorliegende Arbeit sind Peers entsprechend über die gleichartige institutionelle Verankerung als Schüler:innen sowie über direkten Kontakt bestimmt.

An den in Kapitel 2.3.1 entfalteten Interaktionsbegriff schließt die Peerbeziehung über ein spezifisches Strukturmerkmal an: Ihr Kernstück ist die Ranggleichheit, die Youniss auf Interaktionsebene als symmetrische Reziprozität bezeichnet hat (zitiert nach von Salisch, 2016). Diese Statusgleichheit ermöglicht es, Werte und Normen auf Augenhöhe und damit ko-konstruktiv auszuhandeln (Köhler, 2016). Ihre sozialisatorische Bedeutung liegt darin, dass strukturell gleichgestellte Personen prinzipiell gleichen Einfluss auf den Fortgang der Interaktion nehmen und deshalb in der Lage sind, diese verstehend nachzuvollziehen und zugleich Neues zu entwickeln (Köhler et al., 2016). Von den komplementär-reziproken Beziehungen zu Erwachsenen, die sozial dominant und kognitiv überlegen sind, unterscheiden sich Peerbeziehungen damit grundlegend. Allerdings ist nicht jede Interaktion unter Peers tatsächlich symmetrisch; Peerbeziehungen schaffen vielmehr eine Gelegenheitsstruktur, in der symmetrisch-reziproke Aushandlungen wahrscheinlicher realisiert werden können (von Salisch, 2016).

Im Jugendalter gewinnen die Gleichaltrigen als Sozialisationsinstanz an Bedeutung; Eltern sowie Freund:innen gelten nun als nahezu gleichrangige Bezugspersonen (Köhler, 2016). In der Shell-Jugendstudie nennen Jugendliche seit über zwanzig Jahren an erster Stelle, gute Freund:innen zu haben, die einen anerkennen und akzeptieren (Albert et al., 2024). Für die vorliegende Arbeit ist entscheidend, wie diese Beziehungen in das in Kapitel 2.2 dargestellte Selbstkonzept hineinwirken. Enge Freundschaften bieten Bestätigungsmöglichkeiten der ganzen Person, etwa hinsichtlich Charaktereigenschaften, Verhaltensweisen und Interessen; Freund:innen werden so zu biografisch signifikanten Anderen, mit denen Erfahrungen verbal wie emotional geteilt werden (Köhler, 2016). Diese Bestätigungsfunktion hat jedoch eine Kehrseite: Weil Gleichaltrige zur zentralen Informationsquelle für den Aufbau des Selbstkonzepts

werden, geht mit ihr eine hohe Vulnerabilität gegenüber den Einflüssen der Peers einher (Eschenbeck & Lohaus, 2022).

Wie anspruchsvoll die beschriebene Gelegenheitsstruktur ist, zeigt sich in der Schule, die als Sozialraum und Vermittlungsinstanz von Peerbeziehungen fungiert (Fuhrmann & Hoffmann, 2024). Da die Zusammensetzung einer Klasse auf institutionellen Zuordnungen beruht, sind schulische Peerinteraktionen nur bedingt frei wählbar und nicht immer symmetrisch angelegt (Fuhrmann & Hoffmann, 2024). Die Schulklasse gilt Breidenstein (2022) deshalb als Paradefall der ambivalenten Bedeutung von Peers: Mitschüler:innen sind nicht durchgängig Freund:innen, wohl aber diejenigen, auf die man sich täglich beziehen muss. Bedeutsam ist, dass sich Peerkultur dabei in hohem Maße sprachlich vollzieht; ein erheblicher Teil von ihr findet gerade in der Adoleszenz in Form ritualisierter Sprechaktivitäten statt, etwa im rituellen Beleidigen oder im gemeinsamen Lästern (Eder, 1995, zitiert nach Breidenstein, 2022). Sprache erscheint hier nicht nur als Medium der Verständigung, sondern als Ressource für Positionierung und Zugehörigkeit; Peerkultur lässt sich entsprechend als Kommunikationskultur auffassen (Breidenstein, 2022).

Dass Peerbeziehungen tatsächlich zur Ressource werden, ist damit voraussetzungsvoll: Als Schutzfaktor wirken sie vor allem dann, wenn der Beziehungsaufbau gelingt, was in der Regel hinreichende soziale Kompetenz voraussetzt (Eschenbeck & Lohaus, 2022). Wenn soziale Anerkennung im Jugendalter wesentlich über Peers vermittelt wird und Peerkultur zugleich sprachlich verfasst ist, stellt sich die Frage, welche besonderen Anforderungen daraus für Jugendliche mit sprachlichen Schwierigkeiten erwachsen. Ihr geht das folgende Kapitel nach.

2.3.3 Herausforderungen sozialer Interaktion bei sprachlichen Schwierigkeiten

Ist Peerkultur wesentlich sprachlich verfasst (vgl. Kapitel 2.3.2), müsste sich das in der Teilhabe an Gleichaltrigenbeziehungen niederschlagen. Das tut es, allerdings nicht flächendeckend. Am Ende der Pflichtschulzeit fallen die Werte 16-Jähriger mit SES-Vorgeschichte auf einer Freundschaftsskala sowie auf einem Maß sozialer Aktivitäten deutlich ungünstiger aus als in einer altersgleichen Vergleichsgruppe (Cohens d = 1,10 bzw. 0,90; Botting & Conti-Ramsden, 2008). Aufschlussreicher als der Gruppenunterschied ist dessen Verteilung: Über beide Maße hinweg erreichten 43 der 134 Jugendlichen mit SES einen Summenwert im kritischen Bereich, in der Vergleichsgruppe dagegen keine einzige der 124 Personen (Botting & Conti-Ramsden, 2008). Auch längsschnittlich verliefen emotionale und Peerprobleme zwischen dem 7. und 16. Lebensjahr nur bei gut der Hälfte der Untersuchten parallel; rund 11 % zeigten durchgehend geringe Schwierigkeiten (Conti-Ramsden et al., 2019). Einschränkend beruhen diese Verläufe auf Lehrkrafteinschätzungen und auf einer früh und intensiv geförderten Stichprobe. Peerprobleme sind demnach ein erhöhtes Risiko, kein Merkmal der Gruppe.

Wo sich die Anforderungen der Peerkultur zuspitzen, tritt diese Ungleichverteilung deutlicher hervor. Über anderthalb Jahre hinweg berichten Jugendliche mit SES durchgängig mehr Viktimisierungserfahrungen als Gleichaltrige, ohne selbst häufiger zu mobben (van den Bedem et al., 2018b; Selbstbericht von 112 Jugendlichen mit und 214 ohne SES im Alter von 8 bis 16 Jahren). Vor diesem Hintergrund lässt sich gerade das rituelle Beleidigen (vgl. Kapitel 2.3.2) als asymmetrisch verteiltes Risiko lesen: Die Praxis ist für alle dieselbe; die Voraussetzungen, sie zu bestehen, sind es nicht. Unauffälliger, womöglich aber folgenreicher ist, was der Interaktion vorausgeht: Kinder mit SES treten seltener von sich aus an Gleichaltrige heran und warten länger auf eine Einladung (Lloyd-Esenkaya et al., 2020). Die Altersspanne von 4 bis 11 Jahren verbietet eine Übertragung auf das Jugendalter; als Mechanismus fügt sich der Befund jedoch zu dem, was die Jugendlichen selbst berichten: Heikel ist nicht der Bestand der Beziehungen, sondern ihr Zustandekommen (vgl. Kapitel 2.2.4).

Welche sprachliche Ebene dabei ausschlaggebend ist, weisen die Befunde übereinstimmend aus. Neben der emotionalen Kompetenz hing allein die pragmatische Kompetenz eigenständig mit Viktimisierung zusammen (van den Bedem et al., 2018b); sie war zugleich der einzige sprachliche Bereich, der die Verlaufsgruppen voneinander unterschied (Conti-Ramsden et al., 2019). Das Gewicht fällt damit auf jene Ebene, die im Jugendalter ohnehin an Bedeutung gewinnt (vgl. Kapitel 2.1.3) und sich standardisierter Erfassung am stärksten entzieht. Dass sich sprachliche und emotional-soziale Schwierigkeiten wechselseitig verstärken, ist bislang eher plausibilisiert als belegt: Zwirnmann et al. (2022) nehmen an, dass wiederkehrender Ausschluss oder Rückzug sprachliche wie emotional-soziale Erprobungsmöglichkeiten entzieht und so ein negatives Selbstkonzept begünstigt, halten die Wirkrichtung aber ausdrücklich für ungeklärt. Dazu trägt bei, wie erhoben wird: Soziale Interaktion Jugendlicher mit Kommunikationsbeeinträchtigung wird überwiegend standardisiert, statisch und dekontextualisiert erfasst (Shelton et al., 2025); 84,5 % der zugeordneten ICF-Codes entfallen auf die Ebene der Aktivität, nur 9,3 % auf die Teilhabe. Was Jugendliche in konkreten Situationen tun und wie sie es deuten, gerät so kaum in den Blick (Shelton et al., 2025; Lloyd-Esenkaya et al., 2020).

Damit schließen sich die drei Linien des theoretischen Teils zusammen. Sprachliche Schwierigkeiten bestehen bis ins Jugendalter fort, verlieren dabei aber an Sichtbarkeit (Kapitel 2.1); ihre Bedeutung entscheidet sich nicht am Messwert, sondern an der subjektiven Deutung (Kapitel 2.2); und der Ort, an dem diese Deutung entsteht, ist die Interaktion mit Gleichaltrigen. Wie Jugendliche diese Situationen selbst beschreiben, bleibt die offene Frage.

3 Methodik

3.1 Ableitung der Forschungsfrage

Der theoretische Teil hat drei Linien entfaltet, die an einem Punkt zusammenlaufen. Für einen Teil der Betroffenen bestehen sprachliche Schwierigkeiten bis ins Jugendalter fort, verlieren

dabei jedoch an Sichtbarkeit, weil Vermeidungsstrategien und eine bewusste Kontrolle der eigenen Sprache die Symptomoberfläche glätten (Dannenbauer, 2002; vgl. Kapitel 2.1.3). Welche Bedeutung ihnen für das Selbstkonzept zukommt, entscheidet sich dabei nicht an der messbaren Leistung: Frühe Sprachleistungen sagen spätere Selbstkonzeptfacetten nicht vorher (Lindsay & Dockrell, 2012), während sich das als gefährdet geltende Viertel gerade in der Selbsteinschätzung von Erzählfähigkeit und mündlichem Ausdruck von den übrigen unterscheidet (Theisel, 2022; vgl. Kapitel 2.2.4). Der Ort schließlich, an dem sich diese Deutung bildet, ist die Interaktion mit Gleichaltrigen, deren Peerkultur in der Adoleszenz in hohem Maße sprachlich verfasst ist (Breidenstein, 2022; vgl. Kapitel 2.3.2). Aus dem Zusammentreffen von nachlassender äußerer Sichtbarkeit, deutungsabhängiger Bedeutung und sprachlich verfasster Peerkultur ergibt sich der Gegenstand der vorliegenden Untersuchung: die Beschreibungen der Jugendlichen selbst.

Dass diese Beschreibungen bislang kaum erschlossen sind, wurde im theoretischen Teil an drei Stellen sichtbar: Der Forschungsstand ist insgesamt schmal, die Sichtweise der Betroffenen wurde nur vereinzelt einbezogen (vgl. Kapitel 2.1.3), und soziale Interaktion bei Kommunikationsbeeinträchtigung wird überwiegend standardisiert und dekontextualisiert erfasst (vgl. Kapitel 2.3.3). Hinzu kommt, dass der Erhebungszugang das Ergebnis erkennbar prägt: Wo im Fragebogen die Mehrheit angibt, kaum noch Sprachprobleme zu haben, benennen Jugendliche vergleichbaren Alters im Interview differenziert Wortabruf- und Formulierungsschwierigkeiten (vgl. Kapitel 2.1.3). Glück et al. (2022) verweisen selbst darauf, dass Interviewstudien solche Unsicherheiten besser aufklären könnten; an diesen Hinweis schließt die vorliegende Arbeit an.

Gegenüber den nächstliegenden Studien lässt sich die Forschungslücke präzisieren. Ekström et al. (2023) befragen schwedische Jugendliche zwischen 13 und 19 Jahren und rücken die kommunikative Teilhabe in den Mittelpunkt; die Bedeutung der berichteten Erfahrungen für das Selbstkonzept fällt dabei als Nebenertrag an. Theisel et al. (2022) arbeiten im deutschsprachigen Raum und mit der Perspektive der Betroffenen, wählen ihre drei Fälle jedoch nach der Beschulungsbiografie aus und rekrutieren gezielt Jugendliche mit bis ins Jugendalter reichendem Unterstützungsbedarf, sodass Häufigkeit und Schwere der Probleme überschätzt werden. Glück et al. (2022) erreichen mit 30 Befragten die größere Stichprobe, erfassen das Erleben aber über geschlossene Items. Was fehlt, ist eine Untersuchung, die drei Bedingungen erfüllt. Sie müsste im deutschsprachigen Schulsystem ansetzen, Jugendliche am Ende der Vollzeitschulpflicht in den Blick nehmen und Selbstkonzept und soziale Interaktion nicht getrennt voneinander erheben, sondern in ihrem Zusammenhang. Gefragt wäre also, wie sprachliche Schwierigkeiten in konkreten Interaktionssituationen Bedeutung für das Selbstkonzept gewinnen. Aus dieser Forschungslücke folgen zwei Festlegungen. Zum einen ist das Erkenntnisinteresse explorativ, da ein bislang wenig untersuchter Gegenstand auf

der Basis offener Forschungsfragen erkundet werden soll; für ein solches Vorgehen bieten sich qualitative Interviewstudien an, weil sie offen für unerwartete Befunde sind (Döring & Bortz, 2016). Zum anderen ist die Selbstauskunft der Jugendlichen nicht eine von mehreren möglichen Datenquellen, sondern die dem Gegenstand angemessene. Jugendliche der mittleren Adoleszenz schätzen ihr internalisierendes Verhalten höher ein als ihre Eltern, deren Urteil in dieselbe Untersuchung einbezogen war (Schmidt, 2025; vgl. Kapitel 2.2.4). Fremdeinschätzungen können daher nicht ersetzen, worauf es hier ankommt.

Daraus ergibt sich die leitende Forschungsfrage:

Wie sprechen Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Sprache über ihre sprachlichen Schwierigkeiten und welche Bedeutung hat dies für ihr Selbstkonzept im Kontext sozialer Interaktionen?

Sie wird in drei Unterfragen ausdifferenziert, die den drei Linien des theoretischen Teils entsprechen.

(1) Wie beschreiben Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Sprache ihre sprachlichen Schwierigkeiten und die Situationen, in denen sie diese wahrnehmen? Die Frage setzt an der in Kapitel 2.1.3 beschriebenen Spannung zwischen nachlassender äußerer Sichtbarkeit und fortbestehender Betroffenheit an. Gefragt wird nicht nach dem diagnostischen Befund, sondern danach, welche Schwierigkeiten die Jugendlichen selbst benennen und an welche Situationen sie diese binden.

(2) Welche Bedeutung schreiben die Jugendlichen ihren sprachlichen Schwierigkeiten für ihr Selbstkonzept zu? Die Frage richtet sich auf die in Kapitel 2.2 entfaltete Multidimensionalität des Selbstkonzepts und dessen soziale Vermittlung, insbesondere auf die Prozesse der Rückspiegelung und des sozialen Vergleichs (vgl. Kapitel 2.2.2) sowie auf die Möglichkeit, dass eine Fremdzuschreibung in die Selbstbewertung übergeht (vgl. Kapitel 2.2.5).

(3) Wie beschreiben die Jugendlichen ihr Erleben und ihren Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten in sozialen Situationen innerhalb und außerhalb der Schule? Die Frage nimmt Kapitel 2.3 auf und zielt auf die Umgangsweisen zwischen Verbergen und Bekennen (vgl. Kapitel 2.2.5). Der Kontrast zwischen schulischem und außerschulischem Kontext ist dabei bewusst gesetzt, da sich erst am Kontext entscheidet, ob ein Merkmal diskreditierend wirkt (Goffman, 1963/1986).

3.2 Untersuchungsdesign

Aus der in Kapitel 3.1 abgeleiteten Forschungsfrage ergibt sich eine qualitative Interviewstudie mit explorativem Erkenntnisinteresse. Die Erhebung erfolgte nichtexperimentell, im Feld und zu einem einzigen Messzeitpunkt. Im Folgenden werden Erhebungsmethode (3.2.1), Stichprobe und Feldzugang (3.2.2), Auswertungsmethode (3.2.3), Gütekriterien (3.2.4) und forschungsethische Aspekte (3.2.5) dargestellt.

3.2.1 Erhebungsmethode

Als Erhebungsmethode wurde das leitfadengestützte Einzelinterview gewählt. Ihm liegt ein Interviewleitfaden als Liste offener Fragen zugrunde, der grob vorgibt, welche Fragen in welcher Reihenfolge gestellt werden, während die Interviewenden spontan vertiefen dürfen und die Befragten in eigenen Worten antworten (Döring & Bortz, 2016). Der Leitfaden sichert so die Vergleichbarkeit der Interviews, ohne die Antworten auf vorgegebene Kategorien festzulegen.

Der eigens entwickelte Leitfaden gliedert sich in einen Erzähleinstieg, neun thematische Blöcke und einen Gesprächsabschluss. Der Erzähleinstieg dient der Vorstellung des Themas und der Aufklärung über Freiwilligkeit, Vertraulichkeit und Anonymisierung. Er enthält zudem eine Selbstauskunft der Interviewerin, die die Schule und den Förderschwerpunkt aus eigener Erfahrung kennt. Diese Offenlegung erfolgte in allen fünf Interviews vor den inhaltlichen Fragen, ihre Implikationen werden in Kapitel 3.2.4 reflektiert. Die Themenblöcke erfassen (1) die Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten, (2) den Umgang mit ihnen, (3) das Erleben des Förderschwerpunkts und der Schulform, (4) Situationen mit fremden Menschen, (5) Erfahrungen mit Peers, (6) das soziale und (7) das emotionale Selbstkonzept, (8) Selbstkonzept und Selbstwert sowie (9) Umgangsstrategien und Wünsche an das soziale Umfeld. Der Leitfaden bildet damit die Schwerpunkte der drei Unterfragen ab und findet sich im Anhang.

Die Gespräche wurden als Einzelinterviews geführt, um eine wechselseitige Beeinflussung auszuschließen (Döring & Bortz, 2016), und mit Einverständnis der Teilnehmenden als Audiodateien aufgezeichnet. Die Verschriftlichung orientiert sich an den Transkriptionskonventionen nach Rädiker und Kuckartz (2019). Die verwendeten Zeichen sind den Transkripten vorangestellt. Die Durchführung von Erhebung, Transkription und Auswertung wird in Kapitel 3.3 dargestellt.

3.2.2 Stichprobe und Feldzugang

Die Stichprobe umfasst fünf Jugendliche im Alter von 15 bis 16 Jahren, drei Schülerinnen und zwei Schüler, die sich zum Erhebungszeitpunkt im letzten Halbjahr der neunten Klasse einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache befanden. Vier von ihnen besuchen diese Schule seit der fünften Klasse, eine Person seit der sechsten. Wie lange der Förderschwerpunkt schon besteht, sagen nur zwei. Eine Person hat ihn seit der zweiten oder dritten Klasse und kam von einer integrativen Grundschule, eine weitere seit der ersten Klasse. Bei zwei Jugendlichen liegt zusätzlich der Förderschwerpunkt Lernen vor, drei haben einen Migrationshintergrund und lernen Deutsch als Zweitsprache. Da sich Zweitspracherwerb und sonderpädagogischer Förderbedarf im Erleben der Befragten überlagern können, wird diese Heterogenität in den Fallbeschreibungen (vgl. Kapitel 4.1) und bei der Interpretation berücksichtigt. Der Feldzugang verlief mehrstufig. Die Schule wurde gezielt ausgewählt, da die Forschungsfrage auf

Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Sprache zielt. Die Verfasserin ist zudem ehemalige Schülerin dieser Schule, was den Zugang erleichterte. Nach schriftlicher Darstellung des Vorhabens erteilte die Schulleitung ihre Zustimmung. Die weitere Organisation übernahm eine Lehrkraft, die den Kontakt zu zwei Lehrkräften des neunten Jahrgangs herstellte. Diese sprachen die Jugendlichen an, trafen dabei eine Vorauswahl und informierten sie bereits darüber, dass die Interviewerin die Schule vor etwa zehn Jahren selbst mit dem Förderschwerpunkt Sprache besucht hatte. Eine Person entschied sich erst am Erhebungstag spontan zur Teilnahme (vgl. Kapitel 3.3).

Damit liegt eine homogene gezielte Stichprobe vor. Die Untersuchungseinheiten stammen aus einer klar umrissenen Zielgruppe, wurden über einen einzigen Rekrutierungsweg angesprochen und bilden ein kleines Sample (Döring & Bortz, 2016). Einschränkend ist festzuhalten, dass die Auswahl der Befragten nicht vollständig bei der Verfasserin lag. Die Ansprache folgte den Relevanzsetzungen der Lehrkräfte, die möglicherweise besonders auskunftsbereite oder sprachlich sicherere Jugendliche bevorzugt haben.

Der kleine Stichprobenumfang entspricht der Logik qualitativer Forschung. Sie arbeitet mit vergleichsweise kleinen Stichproben und setzt an die Stelle der Zufallsauswahl die bewusste Auswahl von Fällen, die für die Fragestellung besonders aussagekräftig sind (Döring & Bortz, 2016). Angestrebt wird kein verallgemeinerbarer Befund, sondern ein vertieftes Verständnis dessen, welche Bedeutung sprachliche Schwierigkeiten für das Selbstkonzept der Befragten im Kontext sozialer Interaktionen gewinnen (Kuckartz & Rädiker, 2024).

3.2.3 Auswertungsmethode

Zur Auswertung wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) gewählt. Sie ordnet das Material anhand von Themen und Kategorien und erlaubt es zugleich, die individuellen Sichtweisen differenziert herauszuarbeiten. Der Prozess folgt einem zirkulären Ablaufmodell aus Kategorienbildung, Codierung und Analyse (Kuckartz & Rädiker, 2024). Die Auswertung erfolgte computergestützt mit MAXQDA. Der Einsatz einer QDA-Software ersetzt die interpretative Leistung der Verfasserin nicht, unterstützt aber die dokumentierbare Organisation des Prozesses (Rädiker & Kuckartz, 2019).

Am Anfang stand die initiierende Textarbeit. Alle Transkripte wurden gelesen, parallel entstanden Memos und Fallzusammenfassungen (Kuckartz & Rädiker, 2024), die in überarbeiteter Form die Grundlage der Fallbeschreibungen in Kapitel 4.1 bilden. Das anschließend entwickelte Kategoriensystem verbindet deduktive und induktive Elemente. Die neun Hauptkategorien wurden deduktiv aus Forschungsfrage, Unterfragen und Leitfaden abgeleitet, die Subkategorien induktiv am bereits hauptkategorial codierten Material entwickelt (vgl. die Guideline zur induktiven Kategorienbildung bei Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 90 ff.). So lassen sich die theoretisch begründeten Vorannahmen berücksichtigen und zugleich nicht antizipierte

Aspekte aufnehmen. Mit neun Haupt- und 42 Subkategorien bleibt der Umfang des Systems in dem Rahmen, der für Interviewstudien als üblich gilt (Kuckartz & Rädiker, 2024).
Das Material wurde zunächst vollständig mit den Hauptkategorien codiert. Darauf aufbauend wurden die Subkategorien ausdifferenziert und in einem zweiten Durchgang angewendet. Anschließend folgte eine Konsistenzprüfung, in der Kategoriendefinitionen, Codierregeln, Ankerbeispiele und Codierungen gegeneinander abgeglichen wurden. Daraus ergaben sich mehrere Überarbeitungen. Subkategorien mit nur einem Segment wurden aufgelöst, einzelne Kategorien geschärft oder umbenannt, unpassende Ankerbeispiele ersetzt und Segmente neu codiert, deren Zuordnung der Definition widersprach. Ergänzt wurde eine am Material sichtbar gewordene Subkategorie zu belastenden Schulerfahrungen. In einem abschließenden Durchgang wurden zudem einzelne Zuordnungen korrigiert, bei denen die zugehörige Interviewfrage einer anderen Subkategorie entsprach, sowie zwei unmittelbar aufeinanderfolgende Äußerungen zu einem Segment zusammengefasst. Diese Entwicklungsschritte sind hier nachvollziehbar dargestellt. Damit wird der Empfehlung gefolgt, Veränderungen am Kategoriensystem festzuhalten (Rädiker & Kuckartz, 2019). Das vollständige Kategoriensystem findet sich im Anhang. Die Ergebnisdarstellung erfolgt kategorienbasiert (vgl. Kapitel 4.2), ergänzt um fallbezogene Betrachtungen.

3.2.4 Gütekriterien

Die klassischen Gütekriterien quantitativer Forschung lassen sich aufgrund des unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Hintergrunds nicht unmittelbar auf qualitative Forschung übertragen (Döring & Bortz, 2016; Kuckartz & Rädiker, 2024). Die Arbeit folgt daher der Position der Spezifität, die einen dritten Weg zwischen strikter Ablehnung und bloßer Übertragung einschlägt. Unterschieden wird dabei zwischen interner Studiengüte, also Zuverlässigkeit, Regelgeleitetheit, intersubjektiver Nachvollziehbarkeit und Auditierbarkeit, und externer Studiengüte im Sinne der Übertragbarkeit (Kuckartz & Rädiker, 2024).
Zur Sicherung der internen Studiengüte wurde der Forschungsprozess durchgängig dokumentiert. Die Interviews wurden aufgezeichnet, vollständig und anhand offengelegter Regeln transkribiert und gegen die Aufnahme geprüft (vgl. die Checkliste bei Kuckartz & Rädiker, 2024, S. 236 ff.). Das Kategoriensystem liegt im Anhang offen, sodass die Zuordnung von Textstellen nachvollziehbar wird (vgl. Kapitel 3.2.3). Die Codierübersicht weist jede Codierung mit Fallkürzel, Zeitmarke, Kategorienkürzel und der zugehörigen Interviewfrage aus, sodass sich jedes Segment im Gesprächsverlauf verorten lässt. Einschränkend ist festzuhalten, dass die Codierung allein durch die Verfasserin erfolgte. Eine Bestimmung der Intercoder-Übereinstimmung oder ein konsensuelles Codieren (Kuckartz & Rädiker, 2024) war im Rahmen einer Qualifikationsarbeit nicht möglich. Regelgeleitetheit und Dokumentation mildern dies, ersetzen ein zweites Codierurteil jedoch nicht.

Ein besonderes Augenmerk lag auf der reflektierten Subjektivität der Verfasserin, die die untersuchte Schule vor etwa zehn Jahren selbst mit dem Förderschwerpunkt Sprache besucht hat. Der zeitliche Abstand schließt eine persönliche Bekanntschaft mit den Befragten aus. Bestehen bleibt die geteilte institutionelle Erfahrung, aus der die Gefahr erwächst, Eigenes in das Material hineinzulesen und Vertrautes nicht mehr als erklärungsbedürftig wahrzunehmen.
Methodisch bedeutsamer ist, dass diese Nähe den Befragten von Beginn an bekannt war, über die Lehrkräfte (vgl. Kapitel 3.2.2) wie über den Erzähleinstieg (vgl. Kapitel 3.2.1). Die Interviewsituation war damit durch eine geteilte Zugehörigkeit gerahmt. Das dürfte die Bereitschaft erhöht haben, auch über Unangenehmes zu sprechen. Ebenso denkbar ist jedoch, dass Erwartungen entstanden, in bestimmter Weise zu antworten, bestätigend oder in Orientierung an einem als erfolgreich wahrgenommenen Bildungsweg. Welche Wirkung überwiegt, lässt sich am Material nicht entscheiden. Dass die Selbstauskunft präsent blieb, zeigt sich daran, dass in drei der fünf Interviews die Jugendlichen am Gesprächsabschluss von sich aus nach der Bildungsbiografie der Interviewerin fragten. Dies erfolgte jeweils nach dem letzten inhaltlichen Fragenblock und ist in den Transkripten dokumentiert.
Hinsichtlich der externen Studiengüte erlaubt die Untersuchung aufgrund der kleinen und durch die Lehrkräfte mitbestimmten Stichprobe keine statistische Verallgemeinerung. Angestrebt wird eine exemplarische Einsicht, deren Übertragbarkeit auf ähnlich gelagerte Kontexte in Kapitel 5 reflektiert wird (Kuckartz & Rädiker, 2024).

3.2.5 Forschungsethische Aspekte

Da es sich um minderjährige Befragte handelt und da der Umgang mit eigenen sprachlichen Schwierigkeiten ein persönlichkeitsnahes, potenziell belastendes Thema ist, wurden forschungsethische Aspekte besonders sorgfältig berücksichtigt. Maßgeblich sind die drei Prinzipien des ethischen Umgangs mit Untersuchungspersonen: Freiwilligkeit und informierte Einwilligung, Schutz vor Beeinträchtigung sowie Anonymisierung und Vertraulichkeit (Döring & Bortz, 2016).
Die Durchführung wurde vorab von der Schulleitung genehmigt, der das Vorhaben schriftlich dargestellt worden war. Alle Teilnehmenden wurden zu Beginn mündlich und in altersgerechter Sprache über Thema und Ablauf, die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme sowie über ihr Recht aufgeklärt, einzelne Fragen nicht zu beantworten oder das Gespräch abzubrechen. Dies ist im Erzähleinstieg dokumentiert. Damit sind die zentralen Punkte der informierten Einwilligung abgedeckt, insbesondere Zweck und Ablauf, das Recht auf Abbruch sowie die Zusicherung von Vertraulichkeit und Anonymität (Döring & Bortz, 2016). Ergänzend zur mündlichen Aufklärung wurden vorab schriftliche Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten eingeholt, da bei minderjährigen Untersuchungspersonen auf die Einwilligung der rechtlichen Vertretung zurückgegriffen wird (Döring & Bortz, 2016).

Über die Aufzeichnung und die anonymisierte Auswertung wurde ausdrücklich informiert. Einschränkend ist festzuhalten, dass den Befragten zugesichert wurde, ausschließlich die Verfasserin werde die Aufnahme hören. Da softwaregestützt transkribiert wurde, gingen die Audiodateien jedoch an den Transkriptionsdienst der QDA-Software. Die Zusicherung war insofern nicht vollständig zutreffend. Künftig wäre die Art der Verarbeitung bereits in der Aufklärung zu benennen. Im Übrigen waren die Aufnahmen ausschließlich der Verfasserin zugänglich und passwortgeschützt gespeichert. Da sich die Teilnehmenden anhand des Rohmaterials identifizieren ließen, wurde dieses vertraulich behandelt (Döring & Bortz, 2016). Die Transkripte wurden anonymisiert, indem Namen und identifizierende Angaben entfernt oder ersetzt wurden und die Befragten durchgängig über die Kürzel S1 bis S5 bezeichnet werden (Kuckartz & Rädiker, 2024).

Angesichts der Nähe der Verfasserin zum Feld und der Ansprache über die Lehrkräfte lag besonderes Gewicht auf der Vermeidung von Abhängigkeitsverhältnissen. Besteht ein solches Verhältnis, ist im Sinne der Freiwilligkeit sicherzustellen und zuzusichern, dass bei Nichtteilnahme keine nachteiligen Konsequenzen entstehen (Döring & Bortz, 2016). Dies wurde den Teilnehmenden ausdrücklich vermittelt. Zur Transparenz trug bei, dass die Rolle der Interviewerin von Beginn an offengelegt war.

Da belastende Erfahrungen zur Sprache kommen konnten, wurde durchgängig auf das Wohlbefinden der Befragten geachtet. Eine Teilnehmerin berichtete von sich aus von Erfahrungen, die sie selbst als traumatisierend bezeichnete. Hier wurde nicht vertiefend nachgefragt, und die Textstellen wurden bei der Auswertung mit besonderer Sorgfalt behandelt. Rückblickend wäre ein Aufklärungsbogen mit Hinweisen auf Unterstützungsangebote angemessen gewesen, wie er für Interviewstudien zu belastenden Themen empfohlen wird (Döring & Bortz, 2016).

3.3 Durchführung

Die Erhebung fand im Mai 2026 statt. Aus organisatorischen Gründen wurden alle fünf Interviews an einem einzigen Tag geführt: Die Verfasserin nannte der koordinierenden Lehrkraft mehrere mögliche Termine, aus denen diese denjenigen auswählte, der sich aus schulorganisatorischer Sicht am besten eignete. Als Erhebungsort stellte die Schule einen Differenzierungsraum zur Verfügung. Der Raum bot eine ungestörte Gesprächssituation in einer den Jugendlichen vertrauten Umgebung und ersparte ihnen zugleich zusätzliche Wege; Störungen oder äußere Ereignisse waren in keinem der fünf Interviews zu verzeichnen und mussten entsprechend in keinem Transkript vermerkt werden.

Den Ablauf koordinierte die Lehrkraft, die die Jugendlichen nacheinander aus dem Unterricht zum Interview schickte. Vor Beginn jedes Gesprächs erfolgte die mündliche Aufklärung über Thema, Ablauf, Freiwilligkeit und Anonymisierung entsprechend dem Erzähleinstieg des

Leitfadens (vgl. Kapitel 3.2.1 und 3.2.5). Eine Person, die zunächst nicht zur Teilnahme vorgesehen war, entschied sich am Erhebungstag spontan dazu. Keines der Interviews wurde abgebrochen, und in keinem Fall wurde die Beantwortung einer Frage verweigert. Im Anschluss an das letzte inhaltliche Thema erhielten die Jugendlichen jeweils Gelegenheit, eigene Anliegen zu äußern und Rückfragen an die Interviewerin zu richten; drei von ihnen machten davon Gebrauch (vgl. Kapitel 3.2.4).

Die Gespräche dauerten zwischen rund 13 und 20 Minuten; im Mittel ergibt sich eine Länge von etwa 17 Minuten, insgesamt rund 86 Minuten Audiomaterial. Der Umfang des transkribierten Materials beläuft sich auf etwa 10.000 Wörter. Tatsächlich fallen die Antworten in den beiden kürzesten Interviews auffällig knapp, teils einsilbig aus. Der Befund ist bei der Interpretation mitzudenken und wird in Kapitel 4 aufgegriffen.

Der Interviewleitfaden wurde nicht in einem Probeinterview erprobt, obwohl ein solcher Pretest für die Leitfadenentwicklung empfohlen wird, um Verständlichkeit, Vollständigkeit und Dauer zu prüfen (Döring & Bortz, 2016). Ebenso wurde nur eine Erhebungswelle durchgeführt, sodass sich weder vertiefende Nachfragen zu unklar gebliebenen Stellen noch eine kommunikative Validierung der Ergebnisse mit den Befragten anschließen konnten. Im Verlauf der Erhebung zeigte sich zudem, dass einzelne Leitfadenfragen inhaltlich überlappen; in einem Fall wurde deshalb im Gespräch geprüft, ob ein Aspekt bereits an früherer Stelle beantwortet worden war.

Die Transkription erfolgte im Anschluss an die Erhebung computergestützt mit MAXQDA, das eine automatisierte Verschriftlichung der Audiodateien ermöglicht (Kuckartz & Rädiker, 2024). Die automatisch erzeugten Transkripte wurden vollständig manuell überarbeitet und Abschnitt für Abschnitt gegen die Originalaufnahme geprüft, um Transkriptionsfehler zu korrigieren und die Übereinstimmung mit dem gesprochenen Wort sicherzustellen. Im selben Arbeitsgang wurden Namen und weitere identifizierende Angaben entfernt beziehungsweise durch neutrale Kennzeichnungen ersetzt (vgl. Kapitel 3.2.5).

Die Auswertung folgte dem in Kapitel 3.2.3 beschriebenen Ablauf. Auf die initiierende Textarbeit und die Erstellung der Fallzusammenfassungen folgte der erste Codierdurchgang mit den neun deduktiv gebildeten Hauptkategorien, anschließend die induktive Ausdifferenzierung der Subkategorien und deren systematische Anwendung im zweiten Durchgang. Das abschließende Kategoriensystem umfasst neun Haupt- und 42 Subkategorien. Insgesamt wurden 178 Textsegmente codiert, auf die 181 Codierungen entfallen, da einzelne Segmente mehreren Subkategorien zugeordnet wurden. Mit 33 bis 38 Segmenten verteilen sie sich weitgehend gleichmäßig über die fünf Interviews. Im Anschluss an den zweiten Durchgang wurde die Konsistenzprüfung vorgenommen; Kategoriensystem und Codierübersicht mit Anmerkungen sind dem Anhang zu entnehmen.

4 Ergebnisse

4.1 Fallbeschreibung

Bevor im folgenden Kapitel 4.2 die kategorienbasierte Ergebnisdarstellung erfolgt, werden in diesem Abschnitt die fünf befragten Jugendlichen (drei Schülerinnen, zwei Schüler) jeweils tabellarisch vorgestellt. Diese fallbezogenen Kurzportraits wurden im Rahmen der initiierenden Textarbeit erstellt (vgl. Kapitel 3.2.3) und dienen dazu, den Leser:innen einen strukturierten biografischen und persönlichen Eindruck der einzelnen Fälle zu vermitteln, bevor die Ergebnisse im weiteren Verlauf kategorienbasiert und fallübergreifend dargestellt werden. Die Reihenfolge der Darstellung entspricht der Nummerierung der Interviews (S1 bis S5); alle Namen und weitere identifizierende Angaben wurden anonymisiert (vgl. Kapitel 3.2.5).

Tabelle 1: Fallbeschreibung S1

Geschlecht	weiblich
Alter	15 Jahre
Klassenstufe	9. Klasse (zweites Halbjahr)
Schulbiografie	seit Klasse 5 an der Förderschule; zuvor integrative Grundschule
Förderschwerpunkt(e)	Sprache (seit Klasse 2/3); zusätzlich Lernen
Deutsch als Zweitsprache	nein
Freizeitinteressen	Reiten, Tanzen
Lieblingsfächer	Mathematik, Theater
Fallspezifische Angaben	- Praktikum in einer Kindertagesstätte in Klasse 9 - angestrebter Wechsel in den Bildungsgang Hauptschule - eine enge Freundin außerhalb der Schule

Tabelle 2: Fallbeschreibung S2

Geschlecht	weiblich
Alter	15 Jahre
Klassenstufe	9. Klasse (zweites Halbjahr)
Schulbiografie	Seit Klasse 5 an der Förderschule
Förderschwerpunkt(e)	Sprache
Deutsch als Zweitsprache	nein
Freizeitinteressen	Zeichnen, Malen, Animes
Lieblingsfächer	Deutsch (themenabhängig)
Fallspezifische Angaben	- keine Freundschaften zu Jugendlichen außerhalb der Schule - Kontakt zu Mitschüler:innen anderer Jahrgänge als Thema

Tabelle 3: Fallbeschreibung S3

Geschlecht	männlich
Alter	16 Jahre
Klassenstufe	9. Klasse (zweites Halbjahr)

Schulbiografie	seit Klasse fünf an der Förderschule; zuvor Grundschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen
Förderschwerpunkt(e)	Sprache (seit Klasse 1)
Deutsch als Zweitsprache	ja
Freizeitinteressen	Videospiele, Basketball
Lieblingsfächer	Mathematik
Fallspezifische Angaben	- Praktikum in Klasse 9 - enger Freundeskreis besucht Regelschulen (u. a. Realschule)

Tabelle 4: Fallbeschreibung S4

Geschlecht	männlich
Alter	16 Jahre
Klassenstufe	9. Klasse (zweites Halbjahr)
Schulbiografie	seit Klasse 6 (vier Jahre) an der Schule
Förderschwerpunkt(e)	Sprache
Deutsch als Zweitsprache	ja
Freizeitinteressen	Sport
Lieblingsfächer	–
Fallspezifische Angaben	- Wechsel des außerschulischen Freundeskreises - berichtet von Auftritten vor Publikum

Tabelle 5: Fallbeschreibung S5

Geschlecht	weiblich
Alter	16 Jahre
Klassenstufe	9. Klasse (zweites Halbjahr)
Schulbiografie	seit Klasse 5 an der Schule
Förderschwerpunkt(e)	Sprache; zusätzlich Lernen
Deutsch als Zweitsprache	ja
Freizeitinteressen	Lesen, Zeichnen, Tanzen, Singen, Zeit mit Familie und Freunden
Lieblingsfächer	nennt Geschichte als schwieriges Fach)
Fallspezifische Angaben	- langer Schulweg - Freundeskreis innerhalb und außerhalb der Klasse

4.2 Darstellung der Ergebnisse

Die Darstellung folgt den neun Hauptkategorien des Kategoriensystems und innerhalb dieser den induktiv gebildeten Subkategorien, die über ihre Kürzel (1a bis 9f) mit der Matrix in Abbildung 2 und dem Kategorienhandbuch im Anhang verknüpft sind. Die Matrix in Abbildung 2 weist die Häufigkeit der Codierungen je Subkategorie und Fall aus; im Fließtext wird stattdessen angegeben, wie viele der fünf Befragten eine Subkategorie angesprochen haben, da für die Interpretation nicht die Zahl der Codierungen, sondern die Verteilung über die Fälle

maßgeblich ist. Zitate sind mit Fallkürzel und Zeitmarke belegt und wurden ausschließlich um Wiederholungen gekürzt.

Abbildung 2

Matrix des Kategoriensystems und der Codierungen je Fall

Haupt- und Subkategorien	S1	S2	S3	S4	S5	n
1 Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten						
1a Schwierigkeiten beim Sprechen	–	1	1	3	2	7
1b Schwierigkeiten beim Schreiben/Lesen	1	3	–	1	–	5
1c Schwierigkeiten beim Verstehen	1	–	1	–	1	3
1d Situative Variabilität der Schwierigkeiten	2	1	–	–	1	4
1e Umschreibungsstrategien bei Wortfindung	–	–	2	–	–	2
2 Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten						
2a Selektive Offenheit gegenüber Vertrauenspersonen	1	1	1	–	1	4
2b Vermeidung gegenüber Fremden/wenig Bekannten	2	2	1	–	1	6
2c Unangenehmes Erleben von Fremdoffenlegung	1	1	–	–	–	2
2d Offener, gleichgültiger Umgang	–	–	–	3	–	3
2e Positive Reaktionen des Umfelds	1	–	–	1	1	3
3 Förderschwerpunkt Sprache / Schulform						
3a Bewertung der Schulform	1	2	–	1	2	6
3b Zeigen vs. Verbergen je nach Kontext	–	1	1	2	–	4
3c Ablehnende Haltung / Vergleich mit Regelschulformen	2	–	1	–	–	3
3d Erleben von Fremdwahrnehmung/Fürsorge	–	1	1	–	4	6
3e Belastende Schulerfahrungen	–	–	–	–	2	2
4 Soziale Situationen / fremde Menschen						
4a Zurückhaltung und Abstand	2	4	1	–	–	7
4b Konkrete Alltagssituationen	1	–	2	–	–	3
4c Nervosität mit Gewöhnungseffekt	–	–	1	–	1	2
4d Unproblematisches Erleben	–	–	–	2	–	2
5 Peers und soziale Erfahrungen						
5a Unterstützung und Verständnis	3	1	2	1	3	10
5b Negative Erfahrungen mit Peers	–	1	2	1	–	4
5c Überfürsorge durch Peers	1	1	–	–	–	2
5d Sorge um Fremdwahrnehmung durch Peers	–	2	2	4	–	8
5e Abgrenzung zu wenig vertrauten Mitschüler:innen	–	2	–	–	–	2
6 Soziales Selbstkonzept						
6a Sozialer Vergleich bezogen auf Sprache	1	–	2	–	–	3
6b Sozialer Vergleich in anderen Bereichen	4	–	1	1	1	7
6c Unsicherheit in mündlichen/schulischen Situationen	–	1	2	–	2	5
6d Kein/kaum sozialer Vergleich	–	1	–	–	1	2
7 Emotionales Selbstkonzept						
7a Unangenehme/beschämende Gefühle in Situationen	2	4	2	–	2	10
7b Traurigkeit und Frustration	2	–	2	–	–	4
7c Ärger/Enttäuschung über sich selbst	–	1	–	3	–	4
8 Selbstbild / Selbstwert						
8a Negative Einschätzung der eigenen Fähigkeiten	1	–	–	1	–	2
8b Stolz und positive Selbstbehauptung	1	2	2	1	1	7
8c Umdeutung als persönliche Besonderheit	–	–	–	3	–	3
8d Wahrgenommener Einfluss auf das Selbstbild	1	–	1	2	1	5
8e Allgemeine, von Sprache losgelöste Selbstbeschreibung	–	1	1	1	1	4
9 Umgangsstrategien und Wünsche						
9a Vermeidungs- und Rückzugsstrategien	2	1	–	–	–	3
9b Delegation an Vertrauenspersonen	1	2	–	–	–	3
9c Aktive Bewältigungsstrategien	2	1	3	–	2	8
9d Humor als Bewältigungsstrategie	–	–	–	2	–	2
9e Ignorieren/Verdrängen	–	–	–	1	1	2
9f Wünsche an das soziale Umfeld	2	1	1	1	2	7

Hauptkategorien (dunkle Zeilen) deduktiv gebildet, Subkategorien induktiv am Material.
Zahl in der Zelle = Codierungen im jeweiligen Fall, – = in diesem Fall nicht codiert; Farbsättigung proportional zur Häufigkeit.

Anmerkung. Eigene Darstellung. Die neun Hauptkategorien wurden deduktiv aus der Forschungsfrage, den Unterfragen und dem Interviewleitfaden abgeleitet, die 42 Subkategorien induktiv am Material entwickelt (vgl. Kapitel 3.2.3). Die Zahl in der Zelle gibt die Codierungen im jeweiligen Fall an, ein Gedankenstrich bedeutet, dass die Subkategorie bei dieser Person nicht codiert wurde; die Farbsättigung ist proportional zur Häufigkeit. Insgesamt entfallen auf 178 eindeutige Textsegmente 181 Codierungen, da drei Segmente zwei Subkategorien

zugeordnet wurden. Das vollständige Kategoriensystem mit Definitionen, Ankerbeispielen und Codierregeln findet sich in Anhang 3.

4.2.1 Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten

Alle fünf Jugendlichen benennen sprachliche Schwierigkeiten und ordnen sie konkreten Situationen zu. Am häufigsten betreffen sie das Sprechen (1a, vier Fälle), wobei die Beschreibungen auf Wortabruf und Satzplanung zielen. S3 berichtet, beim Sprechen die Sätze zu vergessen, weshalb es schwierig sei, mit anderen zu kommunizieren. Er verweist dabei auf den laufenden Moment: „wie auch gerade: Ich überlege, was ich sagen kann. Ich baue mir immer Sätze auf“ (S3, 00:01:57). S5 nennt den Wortschatz und schildert, öfter nicht zu wissen, was sie sagen soll (S5, 00:02:38; 00:03:04). Drei Jugendliche berichten von Schwierigkeiten beim Schreiben und Lesen (1b). S1 schildert hier eine Situation aus ihrem Praktikum in einer Kindertagesstätte, in der sie ein Formular allein ausfüllen musste und überfordert war (S1, 00:02:43). Drei nennen Schwierigkeiten beim Verstehen (1c). S5 verweist auf das Erschließen von Texten (S5, 00:02:11), S1 auf dasselbe Formular, dessen Aufbau ihr „komisch“ erschien und dessen Wörter schwer waren (S1, 00:02:54). S3 beschreibt die Gegenrichtung, nämlich nicht verstanden zu werden. Er denke über seine Sprache nach, wenn er mitbekomme, dass andere ihn nicht verstünden, und das sehe man „an Mimik und Gestik“ (S3, 00:03:29).
Drei der fünf Befragten beschreiben ihre Schwierigkeiten ausdrücklich als situationsabhängig (1d). S1 bringt diesen Kontrast am deutlichsten zum Ausdruck. Im Gespräch mit der Familie merke sie kaum etwas, in einem Bewerbungsgespräch dagegen stottere sie vor Nervosität (S1, 00:03:36). Bei S5 ist es das Präsentieren vor der Klasse (S5, 00:03:16), bei S1 zudem die Frage, welche Lehrkräfte anwesend sind und ob sie sich in der Klasse wohlfühlt (S1, 00:03:48). Eine Kompensationsform beschreibt allein S3 (1e). Fehlt ihm ein Wort, umschreibt er es mit anderen Begriffen, wobei er selbst einräumt, dass die Information dabei verloren geht. Er wisse im Kopf, wohin der Ball geflogen sei, „die anderen wissen halt nicht, wohin er geflogen ist“ (S3, 00:03:08).

4.2.2 Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten

Der Umgang ist überwiegend selektiv. Vier der fünf Jugendlichen sprechen gezielt mit Vertrauenspersonen über ihre Schwierigkeiten (2a). S5 nennt enge Freunde und Personen, denen sie vertraut oder bei denen sie sich wohlfühlt (S5, 00:03:34). Ebenfalls vier vermeiden das Thema gegenüber Fremden und wenig Bekannten (2b), wobei sich die Begründungen unterscheiden. S3 verweist auf fehlende Kontrolle darüber, wer die Information weitergibt, und formuliert die Sorge, sie könne als „Waffe“ gegen ihn verwendet werden (S3, 00:04:32). S1 begründet ihre Zurückhaltung mit vorangegangenen Erfahrungen und ist „seitdem immer etwas vorsichtig“ (S1, 00:06:33).

Als besonders unangenehm wird erlebt, wenn andere die Schwierigkeiten offenlegen (2c, zwei Fälle). S2 schildert, dass ihre Lehrerin vor der Klasse darüber gesprochen habe, „ohne meine Erlaubnis“ (S2, 00:05:44). Von diesem Muster weicht S4 vollständig ab (2d). Bei ihm sei alles „sehr offiziell. Jeder weiß Bescheid“, und wenn ihn jemand auslache, sei ihm das gleichgültig (S4, 00:03:22). Reaktionen des Umfelds beschreiben drei Jugendliche als unterstützend oder zumindest unauffällig (2e). S1 berichtet, die meisten seien „geschockt“, wenn sie sich öffne, weil viele die Schwierigkeiten sonst nicht bemerkten. „Aber ich selber merke es irgendwie. Vielleicht, weil ich auch weiß, dass ich diesen Förderschwerpunkt Sprache habe“ (S1, 00:07:15).

4.2.3 Förderschwerpunkt Sprache und Schulform

Die Bewertung der Schulform fällt überwiegend positiv bis neutral aus (3a, vier Fälle). S2 beschreibt sie als „ganz normale Schule“, an der eben auch andere Sprachprobleme hätten (S2, 00:07:11). S4 empfiehlt sie ausdrücklich weiter und hebt die Lehrkräfte hervor (S4, 00:04:55), S1 betont den Freundeskreis und das Wissen, „dass ich nicht alleine bin“ (S1, 00:07:32). Zwei Jugendliche äußern sich ablehnend (3c), wobei S1 in beiden Subkategorien codiert ist und sich damit ambivalent zur Schulform verhält. Beide Äußerungen sind mit einem Vergleich verbunden. S1 fragt sich häufig, warum sie diesen Förderschwerpunkt habe, und wünscht sich, fließender sprechen und sich im Unterricht mehr beteiligen zu können (S1, 00:04:41; 00:08:15). Den ausdrücklichen Vergleich mit einer anderen Schulform zieht sie an anderer Stelle (siehe unten zu 6b). S3 empfindet es als „ein bisschen komisch“, dass seine Freunde auf Schulen gehen, an denen „normale Leute“ seien (S3, 00:05:31).

Drei Jugendliche beschreiben, den Förderschwerpunkt je nach Kontext zu zeigen oder zu verbergen (3b). S3 unterscheidet dabei zwischen Schule und Praktikum. In der Schule zeige er ihn, weil sie zu seiner Unterstützung da sei, in wichtigen Gesprächen dagegen verberge er ihn und strenge sich mehr an (S3, 00:06:48). Ebenfalls drei berichten, sich von anderen anders wahrgenommen zu fühlen (3d), wobei die Mehrzahl der Belege auf S5 entfällt. Sie denke meistens über den Förderschwerpunkt nach und mache sich Gedanken, ob sie es schaffe (S5, 00:05:18; 00:05:44), und erlebe, dass eine andere Person das, was sie sage, anders wahrnehme (S5, 00:06:27). S3 bezieht diese Wahrnehmung auf den beruflichen Kontext und befürchtet, Vorgesetzte könnten seine Leistung schlechter einschätzen (S3, 00:07:03). Von belastenden Erfahrungen an der Schule berichtet allein S5 (3e). Sie bewertet die Schule zurückhaltend, verweist auf ein schlechtes Klima und darauf, hier „vieles erlebt“ zu haben, das sie traumatisiert habe (S5, 00:01:13; 00:04:58).

4.2.4 Soziale Situationen mit fremden Menschen

In Situationen mit Unbekannten überwiegt Zurückhaltung (4a, drei Fälle). S1 beschreibt, zunächst still zu sein und wenig über sich zu sagen, weil sie nicht auffallen möchte (S1, 00:10:25; 00:10:38). S2 hält Abstand, weil sie mit fremden Menschen nicht gern viel Kontakt habe (S2, 00:09:56). S3 bezeichnet sich als schüchtern, ohne dies äußerlich zu zeigen, und begründet dies damit, nicht zu wissen, ob die Kommunikation gelingen werde (S3, 00:08:54). Konkrete Alltagssituationen nennen zwei Jugendliche (4b), wobei die Kasse bei beiden vorkommt. S3 schildert, dort zu schnell gesprochen zu haben, zweimal nicht verstanden worden zu sein und daraufhin „richtig rot" geworden zu sein (S3, 00:10:04). Er nennt zudem spontane Begegnungen. Wenn ihn auf dem Schulweg ein anderer Fahrradfahrer im Vorbeifahren grüßt, müsse er „sehr schnell reagieren" und komme nicht immer hinterher (S3, 00:10:43).

Dem stehen zwei Muster gegenüber, die weniger Belastung anzeigen. Nervosität mit Gewöhnungseffekt beschreiben zwei Jugendliche (4c), so ist S5 „erst einmal nervös, aber mit der Zeit geht es" (S5, 00:06:51). Ein durchgängig unproblematisches Erleben schildert allein S4 (4d). Er stellt Begegnungen mit Fremden mit Gesprächen unter Freunden gleich (S4, 00:06:15) und verneint unangenehme Situationen außerhalb der Schule (S4, 00:06:35).

4.2.5 Peers und soziale Erfahrungen

Diese Hauptkategorie ist die am dichtesten belegte. Unterstützung und Verständnis durch Peers wird als eine von nur drei Subkategorien, neben 8b und 9f, von allen fünf Jugendlichen angesprochen (5a). Die Schilderungen betreffen zum einen das Wissen um die eigenen Voraussetzungen. S1 beschreibt Freundinnen und Freunde, die ihre Stärken und Schwächen kennen und Dinge erklären, wenn sie nachfragt (S1, 00:12:01). Zum anderen geht es um Akzeptanz, etwa wenn S5 hervorhebt, respektiert und nicht gemobbt zu werden (S5, 00:08:01; 00:08:09).

Zugleich berichten drei Jugendliche von negativen Erfahrungen (5b) und drei von der Sorge, wie Gleichaltrige sie wahrnehmen (5d). S2 schildert, ein Mitschüler habe der Klassenlehrerin gegenüber ihre Leseschwierigkeiten angesprochen, was ihr „extrem unangenehm" gewesen sei (S2, 00:06:24). Sie beschreibt zudem ein anhaltendes Misstrauen gegenüber positiven Rückmeldungen und frage sich, ob es „wirklich die Wahrheit" sei. Das bezieht sie ausdrücklich auch auf die Interviewsituation: „nichts gegen Sie, vielleicht können Sie auch jetzt gerade lügen" (S2, 00:13:46). Auf S4 entfallen die meisten Belege dieser Subkategorie. Er führt die veränderte Wahrnehmung durch andere darauf zurück, dass er „manchmal etwas falsch ausspreche" und die anderen es anders verstünden (S4, 00:06:00). Einen früheren Freundeskreis verließ er wegen fehlender Loyalität und bringt dies auf Nachfrage mit dem Förderschwerpunkt in Verbindung (S4, 00:07:18; 00:07:36). Auf die Frage nach Sorgen um das Urteil anderer

antwortet er einschränkend: „Wenn es wirklich ein unangenehmer Moment war, dann ja“ (S4, 00:07:56).

Eine eigene Form der Belastung beschreiben zwei Jugendliche als Überfürsorge (5c). S2 berichtet, Klassenkameradinnen und -kameraden erklärten ihr Sachverhalte, die sie längst verstanden habe, und täten so, als brauche sie zusätzliche Hilfe (S2, 00:09:24). S1 schildert, dass manche Wörter gar nicht erst aussprechen, weil sie annehmen, sie kenne diese nicht, „obwohl ich das Wort schon mal gehört habe oder weiß, was das heißt“ (S1, 00:09:12). S2 ist zugleich die Einzige, die innerhalb der Schule zwischen unterschiedlich vertrauten Peers unterscheidet (5e). Mit ihren Freundinnen sei sie „etwas lockerer“, mit den übrigen Klassenkameradinnen und -kameraden nur „ein bisschen locker“, weil sie nicht mit allen befreundet sei (S2, 00:12:59).

4.2.6 Soziales Selbstkonzept

Sozialer Vergleich findet statt, richtet sich aber nur teilweise auf Sprache. Zwei Jugendliche vergleichen sich ausdrücklich sprachlich (6a). S1 hat das Gefühl, private Freundinnen und Freunde seien „schon so viel weiter“, verfügten über mehr Wortschatz und könnten freier sprechen (S1, 00:05:33). S3 wird aufmerksam, wenn jemand schnell und fließend spricht, und kommt dann zu dem Schluss, „ein bisschen schlechter“ zu sein als andere (S3, 00:12:55; 00:16:09).

Vier Jugendliche verorten den Vergleich dagegen in anderen Bereichen (6b), womit dies die am breitesten belegte Subkategorie der Hauptkategorie ist. S1 nennt zunächst Äußerlichkeiten und soziale Medien (S1, 00:14:23), auf Nachfrage nach dem Vergleich mit Gleichaltrigen dann jedoch die Schulform: „Manchmal denke ich mir: Warum bin ich nicht im Gymnasium?“ (S1, 00:14:33). An anderer Stelle vergleicht sie sich innerhalb der eigenen Klasse und sieht sich „ein bisschen weiter als manche aus unserer Klasse, die ein bisschen mehr Probleme haben“ (S1, 00:16:20; zugleich unter 8b codiert). S5 vergleicht sich in der Leistung und beschreibt beide Richtungen. An manchen Tagen fühle sie sich „dümmer“, an anderen sehe sie unterschiedliche Stärken (S5, 00:09:37). Zwei berichten von kaum vorhandenem Vergleich (6d), wobei S2 dies ausdrücklich begründet: „Nein, weil ich außerhalb keine anderen Jugendlichen als Freunde habe“ (S2, 00:14:15). S5 macht es vom Thema abhängig (S5, 00:09:10).

Unsicherheit in mündlichen und schulischen Situationen benennen drei Jugendliche (6c). S5 beschreibt ein charakteristisches Muster: „Ich melde mich und danach melde ich mich wieder ab“ (S5, 00:09:56), auf Nachfrage begründet mit der Angst, etwas Falsches zu sagen. Sie verbindet ihre Zurückhaltung zudem ausdrücklich mit der vermuteten Sicht der anderen. Wenn sie schüchtern sei oder sich zurückhalte, mache sie sich Gedanken darüber, was andere über sie dächten und wie sie sie einschätzten (S5, 00:08:39).

4.2.7 Emotionales Selbstkonzept

Unangenehme und beschämende Gefühle in konkreten Situationen nennen vier der fünf Befragten (7a). Zusammen mit 5a ist dies die am dichtesten belegte Subkategorie. Die Situationen sind dabei durchgängig solche mit Publikum oder fremdem Gegenüber: vor der Klasse (S2, 00:14:49), an der Kasse und im Gespräch mit Fremden (S3, 00:15:05), im Bus (S2, 00:11:03). S3 beschreibt die Unsicherheit im Gespräch mit Fremden als körperlich spürbar, er sei dann „ein bisschen zittrig und schüchtern“ (S3, 00:13:31). S2 beschreibt zudem eine antizipatorische Form und mache sich Sorgen, wenn ein von ihr geschriebenes Wort vor der Klasse vorgelesen werde (S2, 00:02:26). Traurigkeit und Frustration schildern zwei Jugendliche (7b). S1 formuliert die Diskrepanz zwischen Gedanke und Ausführung: In ihren Gedanken spreche sie „ganz schön fließend“, laut ausgesprochen stottere sie dann (S1, 00:15:53). Ärger und Enttäuschung über sich selbst nennen ebenfalls zwei (7c), am deutlichsten S4, der sich selbst zitiert: „Warum machst du das? Du kannst es doch anders sagen“ (S4, 00:09:44).

4.2.8 Selbstbild und Selbstwert

Diese Hauptkategorie fällt heterogener aus als die übrigen. Stolz und positive Selbstbehauptung ist die einzige ihrer Subkategorien, die von allen fünf Jugendlichen angesprochen wird (8b). Der Bezugspunkt ist dabei meist ein bewältigter Einzelfall. S2 ist „extrem stolz“, wenn sie ein Wort richtig geschrieben hat (S2, 00:16:54), S3, wenn er sich gut vorbereitet und fließend gesprochen hat (S3, 00:15:21), S4, wenn er sich traut, vor Publikum zu sprechen (S4, 00:10:11). S1 nennt den möglichen Wechsel in den Bildungsgang Hauptschule und den damit erreichbaren Abschluss (S1, 00:16:20). S5 nennt als das, was sie an sich mag, „dass ich nicht aufgebe“ (S5, 00:12:00).

Eine ausdrücklich negative Einschätzung der eigenen Fähigkeiten formulieren dagegen nur zwei Jugendliche (8a). Am schärfsten fällt das Urteil bei S4 aus, der seine sprachlichen Fähigkeiten auf Nachfrage mit einem einzigen Wort bewertet: „Katastrophal.“ (S4, 00:02:32). S1 verbindet ihre Einschätzung mit einer Gegenerfahrung. Vor einem Vokabeltest denke sie, sie schaffe das niemals, tatsächlich bekomme sie „immer eine Eins“ (S1, 00:17:24).

Die Frage, ob die sprachlichen Schwierigkeiten das Selbstbild beeinflussen, beantworten vier Jugendliche ausdrücklich (8d), und zwar unterschiedlich. S5 verneint sie (S5, 00:11:28), S1 relativiert (S1, 00:16:59), S4 bejaht sie ausdrücklich für die Leistungseinschätzung, nicht für die Person (S4, 00:10:40; 00:11:00). S3 differenziert nach Bereichen, denn schulisch wisse er „sehr viel“, bei Sprache sei er „immer so ein bisschen an einem Kipppunkt“ (S3, 00:15:56). Eine eigenständige Umdeutung nimmt allein S4 vor (8c), der seine Schwierigkeiten wiederholt als Besonderheit rahmt: „Ich habe Schwierigkeiten, aber ich bin besonders“ (S4, 00:03:25). Vier Jugendliche beschreiben sich zudem ohne jeden Bezug zur Sprache (8e), wobei die Antworten weit auseinandergehen. S5 nennt sich „sehr nett, hilfsbereit und kreativ“ (S5, 00:11:55),

S3 hebt hervor, gut in der Schule und „reflektiert“ zu sein (S3, 00:16:36), S2 verweist die Frage an ihre Freundinnen weiter, weil sie sich nicht „egoistisch fühlen“ möchte (S2, 00:17:23). S4, der seine Schwierigkeiten an anderer Stelle als Besonderheit rahmt, antwortet hier: „Ich würde sagen, ich bin einfach nur da“ (S4, 00:11:12).

4.2.9 Umgangsstrategien und Wünsche

Die Strategien reichen von Rückzug bis zu aktiver Bearbeitung. Aktive Bewältigung wird von vier Jugendlichen genannt (9c). Sie umfasst Wiederholen und Umformulieren, wobei S3 hervorhebt, dass es ihm hilft, alles wiederholen zu können (S3, 00:17:03), mentale Vorbereitung auf absehbare Situationen (S2, 00:11:50), die Beschränkung auf ein sicheres Repertoire, für die S1 „die Basics-Wörter, die ich in- und auswendig kann“ nennt (S1, 00:11:35), sowie das Gespräch mit Lehrkräften und das Aufschreiben von Gedanken (S5, 00:12:13; 00:12:27).
Daneben stehen Vermeidung und Rückzug (9a, zwei Fälle). S1 reduziert ihre Äußerungen an der Kasse auf „Hallo, danke und tschüss“ (S1, 00:11:26) und beschreibt sich in Gruppen als „stiller als meine Freunde“ (S1, 00:05:43). S2 bleibt in Bussituationen sitzen, weil Aufstehen und Weggehen ihr unhöflich erschiene (S2, 00:11:37). Hinzu kommt die Delegation an Vertrauenspersonen (9b, zwei Fälle). S2 überlässt Freundinnen oder den Eltern die Sprechhandlung, sofern jemand dabei ist (S2, 00:12:21). S1 beschreibt das dahinterliegende Bedürfnis allgemeiner, denn sie brauche „immer so eine kleine Sicherheit irgendwo“. Als Beispiel benennt sie ausdrücklich die Interviewsituation selbst, in der es ihr Sicherheit gebe, dass die Interviewerin ebenfalls diese Schule besucht habe (S1, 00:17:58). Zwei Jugendliche berichten von Ignorieren (9e), und allein S4 nutzt Humor und Schlagfertigkeit (9d).
Die Wünsche an das soziale Umfeld äußern alle fünf Befragten (9f) und fallen auffallend einheitlich aus. Sie richten sich nicht auf Unterstützung im engeren Sinne, sondern auf einen veränderten Umgang. Genannt werden Respekt und Verständnis (S2, 00:18:39), Zeit zum Sprechen und ein Ende abwertender Rede (S3, 00:17:46), das Ausbleiben von Mobbing und Ausgrenzung (S5, 00:13:31) sowie Verständnis dafür, wie schwierig Gespräche unter diesen Bedingungen sind (S4, 00:12:30). S1 formuliert darüber hinaus einen Wunsch, der über die eigene Person hinausweist. Es solle nicht mehr gelästert werden, sie wolle offen darüber sprechen können, ohne dass es ihr unangenehm sei, und der Besuch einer Förderschule solle „normalisiert“ werden (S1, 00:18:26; 00:19:03). S5 benennt dabei ausdrücklich die Emotion, um die es geht, nämlich dass man sich „dafür nicht schämen“ müsse und darüber reden könne (S5, 00:12:55).

4.3 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die in Kapitel 4.2 dargestellten Ergebnisse entlang der drei Unterfragen gedeutet und auf den theoretischen Hintergrund zurückbezogen. Angesichts der geringen

Fallzahl und des explorativen Erkenntnisinteresses geht es dabei nicht um die Prüfung von Annahmen. Gefragt wird, welche Muster sich zeigen, wo sie zu vorliegenden Befunden passen und wo sie ihnen widersprechen. Anschließend werden die Grenzen der Untersuchung benannt. Konsequenzen für Forschung und Praxis zieht der Ausblick (vgl. Kapitel 5.2).

Die erste Unterfrage richtet sich darauf, wie die Jugendlichen ihre sprachlichen Schwierigkeiten und die Situationen beschreiben, in denen sie diese wahrnehmen. Alle fünf Befragten benennen ihre Schwierigkeiten differenziert und ordnen sie konkreten Situationen zu. Das entspricht dem Schluss von Ekström et al. (2023), dass die Störung für andere verborgen sein mag, für die Betroffenen selbst jedoch nicht. Es steht zugleich in deutlichem Kontrast zu der Fragebogenerhebung, in der 57 % angaben, keine oder kaum Sprachprobleme mehr zu haben (Glück et al., 2022). Am deutlichsten formuliert S1 diesen Zusammenhang selbst. Wenn sie ihre Schwierigkeiten nicht anspreche, bemerkten viele sie nicht, „aber ich selber merke es irgendwie“. Damit benennt eine Befragte in eigenen Worten, was Kapitel 2.2.5 als Unterschied zwischen diskreditiert und diskreditierbar eingeführt hat. Der in Kapitel 3.1 formulierten Vermutung, dass der Erhebungszugang das Ergebnis prägt, fügt sich damit ein Befund aus einer deutschsprachigen Stichprobe hinzu. Wo im Interview nachgefragt werden kann, beschreiben die Jugendlichen ihre Schwierigkeiten differenziert, teils allerdings erst auf Nachfrage.

Auffällig ist, wie ausdrücklich drei der fünf Befragten ihre Schwierigkeiten an Situationen binden. Den Kontrast zwischen vertrauten und öffentlichen Situationen formuliert S1 am schärfsten, wenn sie Familiengespräch und Bewerbungsgespräch gegenüberstellt. Das deckt sich mit den Befunden von Ekström et al. (2023), deren Befragte mit vertrauten Personen zurechtkamen, vor der Klasse jedoch nicht. Die Jugendlichen beschreiben ihre Schwierigkeiten damit als Verhältnis zwischen eigenen Mitteln und situativen Anforderungen, nicht als Eigenschaft. Diese Beschreibung kommt der in Kapitel 2.1.3 entfalteten Bestimmung des Jugendalters näher als jede Testwertangabe.

Ferner schildert allein S3 eine Kompensationsstrategie und benennt zugleich ihren Preis. Die Umschreibung gelingt, aber die Information geht verloren. Dannenbauer (2002) führt die scheinbare Unauffälligkeit im Jugendalter auf ebensolche Vermeidungsstrategien und eine bewusste Kontrolle der eigenen Sprache zurück. Hier tritt hinzu, dass die betroffene Person diesen Mechanismus selbst durchschaut. Die Schriftsprache nennen nur drei Jugendliche, obwohl sie nach Kapitel 2.1.3 am längsten beeinträchtigt bleibt (Theisel, 2021). Vorsichtig lässt sich das so deuten, dass die subjektive Bedeutung dort entsteht, wo ein Publikum anwesend ist. Beim Sprechen ist das häufiger der Fall als beim Schreiben.

Die geschilderten Schwierigkeiten betreffen fast durchgängig die pragmatische Ebene. Genannt werden das Umschreiben unter Informationsverlust, der Registerwechsel zwischen Schule und Praktikum, das Nichthinterherkommen bei einer spontanen Begrüßung im Vorbeifahren und die Beschränkung auf ein sicheres Repertoire an der Kasse. Damit trifft das

Material genau jene Ebene, die nach Kapitel 2.3.3 im Jugendalter an Bedeutung gewinnt und sich standardisierter Erfassung am stärksten entzieht. In den Begriffen von Eadie et al. (2006) beschreibt insbesondere S3 eine gelungene Sprechhandlung bei zugleich misslingendem Austausch. Kommunikative Teilhabe scheitert hier nicht an der Äußerung, sondern an dem, was beim Gegenüber ankommt. Wo die Schwierigkeiten sich standardisierten Verfahren entziehen, ist die Selbstauskunft nicht nur eine mögliche, sondern die naheliegende Datenquelle. Bei S3 und S5 ist dabei mitzudenken, dass beide Deutsch als Zweitsprache lernen.

Damit ist der Übergang zur zweiten Unterfrage bereits angelegt. Wenn die Schwierigkeiten dort Bedeutung gewinnen, wo andere zuhören, entscheidet sich auch ihre Bedeutung für das Selbstkonzept in diesen Situationen. Ein erster Befund betrifft das Verhältnis von Selbsteinschätzung und berichteter Leistung. S1 erwartet vor jedem Vokabeltest zu scheitern und erhält nach eigener Auskunft regelmäßig die Bestnote. S4 bewertet seine sprachlichen Fähigkeiten mit einem einzigen Wort als „katastrophal“. Beide Aussagen stehen für sich, eine unabhängige Leistungsreferenz liegt nicht vor. Sie fügen sich gleichwohl zu dem, was Lindsay und Dockrell (2012) sowie Theisel (2022) auf Gruppenebene zeigen. Über die Selbstbewertung entscheidet die Deutung der eigenen Fähigkeit, nicht deren Messwert.

Aufschlussreicher als die einzelne Einschätzung ist, wie die Befragten den Einfluss der Schwierigkeiten auf ihr Selbstbild verorten. Vier von ihnen äußern sich dazu ausdrücklich, und ihre Antworten fallen bereichsspezifisch aus. S4 bejaht den Einfluss für die Leistungseinschätzung und verneint ihn für die Person. S3 trennt zwischen schulischem und sprachbezogenem Selbstbild: Schulisch wisse er „sehr viel“, bei Sprache sei er „an einem Kipppunkt“. S5 verneint einen Einfluss ganz. Das stützt die in Kapitel 2.2.1 begründete Entscheidung, die Selbstkonzeptbereiche als eigenständig zu behandeln. Ein generelles Selbstkonzept würde genau diese Differenz einebnen (Marsh & Yeung, 1998).

Der zweite in Kapitel 2.2.2 beschriebene Prozess, der soziale Vergleich, fällt unerwartet aus. Zu erwarten wäre, dass sprachliche Schwierigkeiten vor allem sprachlich verglichen werden. Tatsächlich tun dies nur zwei der fünf Befragten, vier verorten den Vergleich in anderen Bereichen, zwei berichten von kaum vorhandenem Vergleich. Ausschlaggebend ist jedoch weniger die Häufigkeit als die Wahl der Vergleichsgruppe. S1 vergleicht sich mit privaten Freundinnen und Freunden, S3 mit Freunden, die Regelschulen besuchen, in beiden Fällen also mit Personen außerhalb der eigenen Lerngruppe. Nach Festinger (1954) wäre der Vergleich mit Ähnlichen zu erwarten, und die Schulklasse wäre als unfreiwillige Vergleichsgruppe der naheliegende Ort dafür. Die Befunde weisen in die andere Richtung und entsprechen dem, was Renick und Harter (1989) an separat geförderten Schülerinnen und Schülern zeigen. Dort zogen 84 % spontan die Regelklasse als Vergleichsgruppe heran und gerade nicht die leistungsähnliche Fördergruppe.

Bestätigt wird dies durch den Gegenfall. S2 gibt an, sich nicht zu vergleichen, und begründet dies damit, außerhalb der Schule keine gleichaltrigen Freundinnen und Freunde zu haben. Der Vergleich unterbleibt hier nicht, weil die Schulklasse als Bezugsgruppe genügte, sondern weil die saliente Außengruppe fehlt. Die verfügbare Lerngruppe springt gerade nicht ein. Damit bestätigt sich, was Kapitel 2.2.2 als Vorrang der Salienz gegenüber der Ähnlichkeit beschrieben hat (Shibutani, 1955, zitiert nach Richer, 1976), und es fügt sich zu der metaanalytisch belegten Präferenz für Aufwärtsvergleiche (Gerber et al., 2018). Was daraus folgt, benennt S3 selbst. Er kommt zu dem Schluss, „ein bisschen schlechter" zu sein als andere, und beschreibt damit jene Gefühle des Zurückbleibens, die auch Ekström et al. (2023) berichten.

Durchgängig sichtbar wird dagegen die Rückspiegelung fremder Urteile, die Cooley (1902) als looking-glass self beschrieben hat und die Nungesser (2013) als Dreischritt systematisiert. Eine Person stellt sich vor, wie eine andere sie wahrnimmt, imaginiert deren Beurteilung und reagiert darauf mit einem Selbstgefühl. Alle drei Schritte lassen sich im Material zeigen. S3 registriert an Mimik und Gestik, dass er nicht verstanden wird, und beginnt genau dann über seine Sprache nachzudenken. S5 macht sich Gedanken darüber, wie andere sie einschätzen, sobald sie sich zurückhält. S3 befürchtet zudem, Vorgesetzte könnten seine Leistung schlechter einschätzen, ohne dass eine solche Rückmeldung je erfolgt wäre. Am deutlichsten tritt der Mechanismus bei S2 hervor, die positiven Rückmeldungen grundsätzlich misstraut und fragt, ob es „wirklich die Wahrheit" sei. Damit illustriert sie, was Nungesser (2013) als Eigenart des Spiegels benennt. Er wirft zugeschriebene Beurteilungen zurück, statt die Verhältnisse abzubilden. Was S2 beschreibt, ist die Verselbstständigung des „me" (Mead, 1934/1950). Die übernommene Perspektive der anderen wirkt fort, auch wenn keine Rückmeldung sie stützt. Dass eigene und vermutete Fremdsicht im Jugendalter ohnehin getrennt geführt werden (van der Cruijsen et al., 2023), verstärkt dies.

Für die in Kapitel 2.2.5 diskutierte Frage nach dem Schonraum folgt daraus eine Einschränkung. Wenn die wirksame Bezugsgruppe außerhalb der Schule liegt, kann eine Schule mit gleichem Förderschwerpunkt den Vergleich nicht verhindern, sondern allenfalls die alltäglichen Gelegenheiten dazu verringern. Die entlastende Wirkung der Gruppe der Gleichbetroffenen, die Theisel (2022) berichtet, ist damit nicht widerlegt, wohl aber begrenzt.

Auffällig positiv fällt aus, was alle fünf Jugendlichen berichten. Stolz und positive Selbstbehauptung ist die einzige Subkategorie des Selbstbildes, zu der sich sämtliche Befragten äußern. Das stützt Befunde, wonach die soziale Integration und das Selbstbild dieser Gruppe insgesamt nicht so ungünstig ausfallen wie oft angenommen (Glück et al., 2022; Theisel, 2022). Bei genauerem Hinsehen ist der Bezugspunkt jedoch stets ein bewältigter Einzelfall, ein richtig geschriebenes Wort oder ein gelungener Vortrag. Stolz erscheint damit situationsgebunden und nicht als stabile Selbstbeschreibung. Wie wenig sich daraus auf das Selbstbild

schließen lässt, zeigt S4. Er rahmt seine Schwierigkeiten offensiv als Besonderheit und antwortet auf die Frage nach der Selbstbeschreibung: „Ich würde sagen, ich bin einfach nur da."
Die emotionale Seite bestätigt die in Kapitel 2.2.3 getroffene Verortung schulischer Schamanlässe. Vier der fünf Befragten nennen unangenehme oder beschämende Gefühle, und die geschilderten Situationen haben durchgängig ein Publikum: vor der Klasse, an der Kasse, im Bus. Es handelt sich damit um Bühnensituationen, in denen Einzelne vor der Gruppe agieren und die vor allem in Verbindung mit Fehlersituationen schamnah sind (Stöhr & Schulze, 2024). Auch das ungewollte Im-Fokus-Stehen, das Stöhr und Schulze (2024) als eigenständigen Auslöser rekonstruieren, findet sich wieder, etwa wenn S2 im Bus angesprochen wird. Neckel (1991) verortet Scham dort, wo man sich im Vergleich mit anderen unterlegen fühlt. Die Schilderungen zeigen, dass dieser Vergleich nicht ausgesprochen werden muss, um zu wirken. Dass die Sorge um fremde Reaktionen die Teilhabe stärker behindern kann als die Schwierigkeiten selbst (Ekström et al., 2023), findet in S2s antizipatorischer Sorge, ein von ihr geschriebenes Wort könne vor der Klasse vorgelesen werden, eine dichte Entsprechung.
Zwei Befunde lassen sich dabei präziser fassen, als es die Kategorie allein erlaubt. Zum einen berichtet S2 von Beschämung, nicht von Scham. Dass ihre Lehrerin die sprachlichen Schwierigkeiten vor der Klasse anspricht, ist ein von außen herangetragener Akt, der Scham auslösen kann und von dieser zu unterscheiden ist (Marks, 2021, zitiert nach Stöhr & Schulze, 2024). Dass gerade das Sichtbarwerden eines Makels schamauslösend wirkt, deckt sich mit den von Stöhr und Schulze (2024) rekonstruierten Situationen. Zum anderen beschreibt S5 mit dem Satz „Ich melde mich und danach melde ich mich wieder ab" genau jenes Rückzugsverhalten, das als Schamreaktion beschrieben wird und darin besteht, sich innerlich nicht mehr am Unterricht zu beteiligen (Stöhr & Schulze, 2024). In dieselbe Richtung weist die Anstrengungsvermeidung, deren Ziel Holodynski und Kronast (2009) darin sehen, vermutete eigene Defizite zu verbergen. Dieses Motiv durchzieht die Vermeidungsstrategien der Kategorie 9. Dass Scham und Stolz kumulativ auf das Wissen einer Person über sich selbst wie auf dessen Bewertung wirken (Holodynski & Kronast, 2009), macht zugleich plausibel, warum sich einzelne Situationen so genau erinnern lassen.
Methodisch bestätigt sich damit eine Entscheidung, die in Kapitel 2.2.3 begründet wurde. Da Scham in Selbstberichten systematisch unterrepräsentiert bleibt, sollte eine Annäherung nicht direkt nach ihr fragen, sondern bei den Situationen ansetzen, in denen sprachliche Schwierigkeiten sichtbar werden. Der Leitfaden folgt diesem Prinzip, und die Ergebnisse stützen es. Niemand von ihnen verwendet von sich aus das Wort Scham, wohl aber schildern vier von ihnen schamnahe Situationen, und S5 benennt die Emotion schließlich dort, wo nicht mehr nach Gefühlen, sondern nach Wünschen gefragt wird.
Diese Befunde sind allerdings entwicklungspsychologisch einzuordnen, und das schränkt ihre Zuschreibung an die sprachlichen Schwierigkeiten ein. Schamhaftes Erleben im Sinne einer

Angst vor negativer sozialer Bewertung tritt in der mittleren Adoleszenz entwicklungstypisch häufig auf, wobei den Peers eine konstitutive Rolle zukommt (Schmidt, 2025). Ebenso steigt die Zahl gegensätzlicher, konflikthaft erlebter Selbstbilder zur neunten Klasse hin signifikant an (Harter & Monsour, 1992), also genau in der hier untersuchten Klassenstufe. S4s Nebeneinander von „ich bin besonders“ und „einfach nur da“ ist damit nicht zwingend ein Effekt sprachlicher Schwierigkeiten, sondern möglicherweise ein alterstypisches Muster. Die vorliegenden Daten erlauben keine Entscheidung zwischen beiden Lesarten.

Wo sich diese Deutungen bilden und wie die Jugendlichen mit ihnen umgehen, ist Gegenstand der dritten Unterfrage. Über die Kategorien 4 und 5 hinweg zeichnet sich ein klares Muster ab. Belastet ist nicht die bestehende Beziehung, sondern deren Anbahnung. Gegenüber Fremden berichten drei Jugendliche von Zurückhaltung und Abstand, während Unterstützung und Verständnis durch Peers von allen fünf angesprochen wird. Damit fügt sich die Untersuchung zu dem, was Kapitel 2.2.4 auf breiterer Basis zusammengetragen hat. Beim Übergang aus der Schulpflicht verbesserten sich allein die sozialen Domänen nicht (Lindsay et al., 2010), Schüchternheit bildete den größten psychosozialen Gruppenunterschied (Durkin et al., 2017), und Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten gehen seltener von sich aus auf andere zu (Lloyd-Esenkaya et al., 2020). Den Grund, den diese Studien nur erschließen können, benennen die Jugendlichen selbst. S3 hält Abstand, weil er nicht weiß, ob die Kommunikation gelingen wird. Der Umgang mit den Schwierigkeiten lässt sich durchgängig als Informationskontrolle im Sinne Goffmans (1963/1986) beschreiben. Vier Jugendliche sprechen selektiv mit Vertrauenspersonen, ebenso viele vermeiden das Thema gegenüber Fremden, drei zeigen oder verbergen den Förderschwerpunkt je nach Kontext. S3 macht diese Kontextabhängigkeit explizit, wenn er zwischen der Schule, die zu seiner Unterstützung da sei, und dem Praktikum unterscheidet. Damit entspricht er unmittelbar Goffmans (1963/1986) Bestimmung des Stigmas als Beziehungsverhältnis. Das Verbergen selbst ist kein neuer Befund. Theisel et al. (2022) beschreiben mit Anna eine Jugendliche, die ihre Schwierigkeiten verbirgt und aus Sorge vor Gelächter nur verdeckt nachfragt. Neu ist, in welchem Umfang sich dieses Muster zeigt: Es betrifft hier vier der fünf Befragten und damit keinen Einzelfall. Die Jugendlichen sind, wie in Kapitel 2.2.5 angenommen, typischerweise nicht diskreditiert, sondern diskreditierbar, und sie handeln entsprechend.

Auffällig ist, in welchem Umfang die Befragten von sich aus auf den bevorstehenden Übergang zu sprechen kommen. S1 schildert das Praktikum in einer Kindertagesstätte, in dem sie ein Formular allein ausfüllen musste und sich überfordert fühlte, und nennt an anderer Stelle das Bewerbungsgespräch als die Situation, in der die Schwierigkeiten am deutlichsten hervortreten. S3 verbirgt den Förderschwerpunkt ausgerechnet im Praktikum und befürchtet, Vorgesetzte könnten seine Leistung schlechter einschätzen. S5 verbindet ihre Gedanken über den Förderschwerpunkt mit ihren Noten und der Frage, ob sie es schaffe, und S1s Stolz richtet

sich auf den möglichen Wechsel in den Bildungsgang Hauptschule. Vier der fünf Befragten beziehen sich damit auf das, was nach der neunten Klasse kommt. Das bestätigt an den Jugendlichen selbst, was Kapitel 2.1.3 als Verschiebung des Verhältnisses von Fähigkeiten und Anforderungen beschrieben hat. Am Ende der Pflichtschulzeit verändern sich die Situationen, in denen die sprachlichen Mittel gefordert werden, und mit ihnen der Einsatz, der an ihrem Gelingen hängt. Die Mittel selbst bleiben dieselben. Der Zeitpunkt der Erhebung erweist sich damit nachträglich als sachlich begründet.

S4 bildet den Gegenfall und ist gerade darin aufschlussreich. Er geht offen mit seinen Schwierigkeiten um, begegnet Gelächter mit Schlagfertigkeit und deutet den Förderschwerpunkt als persönliche Besonderheit. Diese Umgangsweise entspricht bis in die Details jener, die Theisel et al. (2022, S. 160 f.) für Fabian beschreiben, der die Fremdzuschreibung „Yoda“ offensiv als Erfahrungsgewinn deutet. Nach der Logik, die Schumann (2007) für das Verbergen unterstellt, müsste mit einem solchen Bekennen ein günstiges Selbstbild einhergehen. Die vorliegenden Ergebnisse stützen das nicht. Derselbe Jugendliche bezeichnet seine sprachlichen Fähigkeiten als „katastrophal“ (S4, 00:02:32), schätzt seine Leistung schlechter ein und beschreibt sich als jemand, der „einfach nur da“ ist. Damit bestätigt sich die Zurückhaltung, die Schumann (2007) aus ihren eigenen Daten ableitet. Auch das Bekennen ist kein Indikator, Umgangsstrategie und Selbstbewertung fallen auseinander. Der Zugewinn gegenüber der Drei-Fall-Studie liegt darin, dass hier beide Seiten an derselben Person sichtbar werden.

Hinzu kommt eine zweite Spannung innerhalb desselben Falls. S4 beschreibt Begegnungen mit Fremden als unproblematisch und verneint unangenehme Situationen außerhalb der Schule. Zugleich entfallen auf ihn die meisten Belege zur Sorge um die Fremdwahrnehmung und zum selbstgerichteten Ärger. Die demonstrative Gleichgültigkeit steht damit gegen sein übriges Material. Das legt eine zweite Lesart seiner Schlagfertigkeit nahe, denn Link und Phelan (2001) beschreiben als Folge der Ablehnungserwartung nicht nur Rückzug, sondern auch defensives Auftreten. Gelesen als defensive Strategie, erscheinen offensives Bekennen und negative Selbstbewertung nicht mehr als Widerspruch, sondern als zwei Seiten desselben Umgangs. Entscheidend ist zudem, worin sein Umgang konkret besteht. Auf Gelächter antwortet er mit einer Gegenbeleidigung. Damit nimmt er an jener Praxis des rituellen Beleidigens teil, die einen Gutteil der adoleszenten Peerkultur ausmacht (Eder, 1995, zitiert nach Breidenstein, 2022), statt ihr auszuweichen. Ist Peerkultur wesentlich als Kommunikationskultur verfasst (Eder, 1995, zitiert nach Breidenstein, 2022), dann verschafft sich S4 über die Beteiligung an dieser Kultur eine Position, die den übrigen Befragten verschlossen bleibt. Die Praxis ist für alle dieselbe, die Voraussetzungen, sie zu bestehen, sind es nicht.

Ambivalent zeigt sich die Rolle der Unterstützung. Peers werden von allen fünf Befragten als Ressource beschrieben, was den Befund stützt, dass Gleichaltrige bei gelingendem Beziehungsaufbau als Schutzfaktor wirken (Eschenbeck & Lohaus, 2022). Zugleich berichten zwei

Jugendliche von Überfürsorge. S2 schildert, ihr würden Sachverhalte erklärt, die sie längst verstanden habe, und S1 berichtet, manche vermieden Wörter, die sie durchaus kenne. Hier wird sichtbar, was Boger und Textor (2016) als Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma bezeichnen, denn Unterstützung schützt und markiert zugleich. Verloren geht dabei die Ranggleichheit, die Kapitel 2.3.2 als Kernstück der Peerbeziehung ausgewiesen hat. Wo Gleichaltrige erklären, was längst verstanden ist, oder Wörter meiden, die die Betroffene kennt, verhalten sie sich komplementär statt symmetrisch (vgl. von Salisch, 2016; Köhler, 2016). Die Gelegenheitsstruktur, die Peerbeziehungen von Beziehungen zu Erwachsenen unterscheidet, wird durch die Hilfe selbst aufgehoben. S4s Gegenbeleidigung lässt sich vor diesem Hintergrund auch als Wiederherstellung von Symmetrie lesen. Dasselbe Dilemma zeigt sich auf institutioneller Ebene, wenn eine Lehrkraft die Schwierigkeiten vor der Klasse anspricht, wie S2 es als besonders unangenehm erinnert. Zum Problem wird hier die Art, wie andere mit der Schwierigkeit umgehen, und nicht die Schwierigkeit selbst.

Die Verteilung über die Fälle stützt eine Einordnung, die Kapitel 2.3.3 vorbereitet hat. Peerprobleme sind ein erhöhtes Risiko, kein Merkmal der Gruppe. Botting und Conti-Ramsden (2008) fanden 43 von 134 Jugendlichen mit Sprachentwicklungsstörung im kritischen Bereich, die übrigen nicht. Ein entsprechendes Bild zeigt sich hier. Vier der fünf Befragten beschreiben tragfähige Beziehungen, während S5 als Einzige von einem schlechten Schulklima und belastenden Erfahrungen berichtet. Hervorzuheben ist ferner, dass S2 innerhalb der Schule zwischen Freundinnen und übrigen Klassenkameradinnen unterscheidet und nur bei Ersteren „locker“ ist. Damit benennt sie genau jene Ambivalenz, die die Schulklasse als institutionell zugewiesene Peergruppe kennzeichnet. Mitschülerinnen und Mitschüler sind nicht durchgängig Freundinnen und Freunde, wohl aber diejenigen, auf die man sich täglich beziehen muss (Breidenstein, 2022; vgl. Fuhrmann & Hoffmann, 2024). Solche Differenzierungen stützen die Annahme, dass das soziale Selbstkonzept nicht nur bereichs-, sondern auch rollenspezifisch ausfällt (Hascher & Neuenschwander, 2011). Dieselbe Rollenspezifik zeigt sich gegenüber Lehrkräften. S5 nennt das Gespräch mit ihnen als wichtigste Bewältigungsstrategie, während S2 gerade eine Lehrkraft als Auslöserin einer beschämenden Situation erinnert. Wie die Jugendlichen sich im Umgang mit anderen wahrnehmen, lässt sich demnach nur bezogen auf die jeweilige Bezugsgruppe bestimmen.

Die Bewertung der Schulform fällt entsprechend gespalten aus und bildet die in Kapitel 2.2.5 dargestellte Divergenz der Forschungslage innerhalb einer einzigen Stichprobe ab. Vier Jugendliche äußern sich positiv oder neutral, wobei S1 ausdrücklich hervorhebt, nicht allein zu sein. Das ist die Konstellation, die Goffman (1963/1986, S. 19 ff.) als Gruppe der „Eigenen“ beschreibt (Theisel, 2022). Zwei äußern sich ablehnend, jeweils verbunden mit einem Vergleich: S3 mit Schulen, an denen „normale Leute“ seien, S1 mit dem Gymnasium. S5 schließlich berichtet als Einzige von belastenden Erfahrungen, wobei sich ihre Kritik auf das Klima an

der Schule insgesamt bezieht, während sie über ihre eigenen Peers ausgesprochen positiv spricht. Peerbeziehungen und Schulklima fallen bei ihr also auseinander. Der Schonraum ist damit weder durchgängig Schutz noch durchgängig Hindernis. Aufschlussreich ist dabei ein Unterschied im Design. Theisel et al. (2022) wählten ihre drei Fälle gezielt nach der Beschulungsbiografie aus und fanden entlang dieser unterschiedliche Umgangsweisen. Die vorliegende Stichprobe ist im Beschulungsort dagegen homogen, und dennoch reichen die Umgangsweisen vom offensiven Bekennen bis zur durchgängigen Vermeidung und die Bewertungen von der Weiterempfehlung bis zu belastenden Erfahrungen. Der Beschulungsort allein erklärt die Unterschiede also nicht. Er bildet eher eine Bedingung, unter der sich verschiedene Umgangsweisen ausbilden können.

Bemerkenswert einheitlich fallen schließlich die Wünsche aus, die alle fünf Befragten äußern. Sie richten sich nicht auf Förderung oder Hilfsmittel, sondern auf einen veränderten Umgang: Respekt, Zeit zum Sprechen, ein Ende abwertender Rede. S5 benennt die zugrunde liegende Emotion ausdrücklich, wenn sie sich wünscht, dass man sich „dafür nicht schämen“ müsse. Die Jugendlichen verorten das Problem damit in der Reaktion ihrer Umgebung und nicht in sich selbst. Diese Deutung steht der in Kapitel 2.2.5 beschriebenen Erwartung von Ablehnung (Link & Phelan, 2001) entgegen und zeigt zugleich, dass die Befragten ihr eine eigene Position entgegensetzen.

Über die drei Unterfragen hinweg zeigt sich schließlich ein Zusammenhang, den die Befundlage aus Kapitel 2.2.4 nahelegt. Über das soziale Erleben entscheidet nicht die kommunikative Fähigkeit allein, sondern der Umgang mit den eigenen Emotionen. In der niederländischen Kohorte schützte das Verständnis eigener Emotionen stärker vor Viktimisierung als die kommunikativen Fähigkeiten (van den Bedem et al., 2018b), und der Zusammenhang von Kommunikationsproblemen und sozialer Ängstlichkeit verschwand, sobald Emotionsbewusstheit kontrolliert wurde (Samson et al., 2020). Die hier berichteten Strategien lassen sich den drei Domänen des emotionalen Selbstkonzepts zuordnen, die Schmidt und Zurbriggen (2021) unterscheiden: der Emotionswahrnehmung, wenn S4 seine Enttäuschung über sich selbst benennt, dem Emotionsausdruck, wenn S5 ihre Gedanken aufschreibt, und dem Emotionsumgang, wenn S3 wiederholt und umformuliert oder S4 mit Humor reagiert. Da dieser Bereich des Selbstkonzepts bislang kaum untersucht ist (Schmidt & Zurbriggen, 2021), sind solche Schilderungen mehr als Illustration. Sie zeigen, dass Jugendliche dieser Gruppe über ein differenziertes Repertoire verfügen und darüber auch Auskunft geben können.

Offen bleibt die Wirkrichtung. Zwirnmann et al. (2022) nehmen an, dass wiederkehrender Ausschluss oder Rückzug sprachliche wie emotional-soziale Erprobungsmöglichkeiten entzieht und so ein negatives Selbstkonzept begünstigt, halten die Richtung dieses Zusammenhangs aber ausdrücklich für ungeklärt. Die vorliegenden Daten lösen das nicht auf, zeigen aber beide Seiten der angenommenen Schleife an denselben Fällen. S1 ist stiller als ihre Freundinnen

und beschränkt ihre Äußerungen an der Kasse auf das Nötigste, S2 bleibt im Bus sitzen, um nicht sprechen zu müssen. In beiden Fällen unterbleibt die Erprobung tatsächlich. Ob dies Ursache oder Folge der negativen Selbsteinschätzung ist, lässt sich anhand einer Querschnitterhebung nicht entscheiden.

Bemerkenswert ist schließlich, dass die beschriebenen Mechanismen in der Interviewsituation selbst auftreten. S3 schildert seine Satzplanung und verweist dabei auf den laufenden Moment. S2s Misstrauen gegenüber positiven Rückmeldungen richtet sich ausdrücklich auch auf die Interviewerin, und S1 benennt die geteilte Schulbiografie als Quelle von Sicherheit. Das Material berichtet damit nicht nur über soziale Situationen, es ist selbst eine. Dieser Umstand ist bei der Deutung mitzudenken und wurde in Kapitel 3.2.4 als Rahmung der Erhebung reflektiert.

Bei der Deutung ist zudem zu berücksichtigen, dass der Leitfaden aus dem theoretischen Teil abgeleitet wurde. Übereinstimmungen zwischen Material und Theorie sind daher nicht durchgängig als unabhängige Bestätigung zu lesen. Sie zeigen zunächst, dass die theoretisch begründeten Themen für die Befragten anschlussfähig waren. Hinzu kommt, dass einzelne Aussagen erst auf geschlossene Nachfragen hin entstanden. Die Codierübersicht weist die jeweils auslösende Frage aus, sodass sich dies für jedes Segment nachvollziehen lässt. Wo Antworten so zustande kamen, ist ihre Aussagekraft eingeschränkt.

Die Aussagekraft der Ergebnisse ist darüber hinaus in mehrfacher Hinsicht begrenzt. Die Stichprobe umfasst fünf Jugendliche einer einzigen Schule, die von ihren Lehrkräften vorausgewählt wurden (vgl. Kap. 3.2.2). Es ist nicht auszuschließen, dass dabei besonders auskunftsbereite oder sprachlich sicherere Personen angesprochen wurden. Hinzu kommt eine Einschränkung, die in Kapitel 3.1 an anderen Studien kritisiert wurde und die vorliegende Arbeit ebenso betrifft. Wer an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache rekrutiert, erreicht Jugendliche mit bis ins Jugendalter reichendem Unterstützungsbedarf und überschätzt dadurch Häufigkeit und Schwere der Probleme (Theisel et al., 2022). Eine Verallgemeinerung ist entsprechend nicht intendiert. Angestrebt ist eine exemplarische Einsicht, deren Übertragbarkeit auf ähnlich gelagerte Kontexte zu prüfen bleibt (Kuckartz & Rädiker, 2024).

Methodisch fallen vier Punkte ins Gewicht. Der Leitfaden wurde nicht in einem Probeinterview erprobt, und es fand nur eine Erhebungswelle statt, sodass weder vertiefende Nachfragen noch eine kommunikative Validierung möglich waren. Die Interviews fielen mit durchschnittlich rund 17 Minuten deutlich kürzer aus als in vergleichbaren Studien (vgl. Kap. 3.3). Insbesondere die beiden kürzesten Gespräche bleiben an mehreren Stellen an der Oberfläche, was bei der Deutung der betreffenden Fälle Zurückhaltung gebietet. Die Codierung wurde von einer einzelnen Person vorgenommen, sodass die Intercoder-Übereinstimmung nicht bestimmt werden konnte (vgl. Kap. 3.2.4). Und schließlich war die Interviewsituation durch die Selbstauskunft der Interviewerin gerahmt, die den Befragten vorab bekannt war. Dass diese Rahmung

wirksam wurde, zeigt sich im Material selbst, denn S1 nennt als Quelle von Sicherheit ausdrücklich, dass die Interviewerin dieselbe Schule besucht hat. Ob dies die Offenheit erhöht oder die Antworten in eine bestimmte Richtung gelenkt hat, lässt sich am Material nicht entscheiden.

Inhaltlich ist einschränkend festzuhalten, dass drei der fünf Befragten Deutsch als Zweitsprache lernen und zwei zusätzlich den Förderschwerpunkt Lernen aufweisen. Welche der berichteten Erfahrungen auf sprachliche Schwierigkeiten im Sinne einer Sprachentwicklungsstörung zurückgehen und welche auf den Zweitspracherwerb oder auf allgemeinere Lernschwierigkeiten, lässt sich anhand von Selbstauskünften nicht trennen. Die Ergebnisse beziehen sich daher auf Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Sprache als schulrechtlicher Zuweisung, nicht auf eine diagnostisch homogene Gruppe.

5 Schluss

5.1 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit ist der Frage nachgegangen, wie Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Sprache über ihre sprachlichen Schwierigkeiten sprechen und welche Bedeutung dies für ihr Selbstkonzept im Kontext sozialer Interaktionen hat. Den Ausgangspunkt bildete eine Spannung. Die Schwierigkeiten bestehen für einen Teil der Betroffenen bis ins Jugendalter fort, verlieren aber an äußerer Sichtbarkeit. Ihre Bedeutung entscheidet sich dabei nicht am Messwert, sondern an der subjektiven Deutung in der Interaktion mit Gleichaltrigen. Dazu wurden fünf Jugendliche im letzten Halbjahr der neunten Klasse einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache leitfadengestützt interviewt und die Transkripte inhaltlich strukturierend ausgewertet.

Zur ersten Unterfrage lässt sich festhalten, dass alle fünf Befragten ihre Schwierigkeiten differenziert beschreiben. Drei binden sie ausdrücklich an konkrete Situationen. Sie erscheinen damit als Verhältnis zwischen eigenen Mitteln und situativen Anforderungen und nicht als Eigenschaft. Im vertrauten Gespräch fallen sie kaum ins Gewicht, in Prüfungs-, Bewerbungs- oder Vortragssituationen deutlich. Geschildert werden dabei überwiegend pragmatische Phänomene wie Wortabruf, Registerwechsel, Reaktionsgeschwindigkeit und Informationsverlust beim Umschreiben, also jene Ebene, die sich standardisierter Erfassung am stärksten entzieht. Dass die Schwierigkeiten für andere verborgen sein mögen, für die Befragten selbst aber nicht (Ekström et al., 2023), bestätigt sich damit.

Zur zweiten Unterfrage zeigen die Ergebnisse eine bereichsspezifische Struktur des Selbstkonzepts. Dieselbe Person kann sich schulisch als kompetent und sprachlich als unsicher beschreiben, und vier der fünf Befragten verorten den Einfluss der Schwierigkeiten in einem Bereich statt in ihrer Person insgesamt. Die Selbsteinschätzung folgt dabei nicht der berichteten Leistung. Der soziale Vergleich richtet sich überwiegend nicht auf Sprache, und wo er es tut,

wählen die Jugendlichen Bezugsgruppen außerhalb der eigenen Schule. Emotional stehen Situationen mit Publikum im Vordergrund. Zugleich berichten alle fünf von Stolz, der sich stets auf eine bewältigte Anforderung bezieht.

Zur dritten Unterfrage ergibt sich ein klares Muster. Belastet ist nicht die bestehende Beziehung, sondern deren Anbahnung. Gegenüber Vertrauten wird offen gesprochen, gegenüber Fremden zurückhaltend, der Förderschwerpunkt je nach Kontext gezeigt oder verborgen. Die Strategien reichen von Rückzug und Delegation bis zu aktiver Bearbeitung. Peers erscheinen dabei ambivalent, als wichtigste Ressource und zugleich als diejenigen, deren Urteil gefürchtet wird und deren gut gemeinte Hilfe als Zuschreibung von Hilfsbedürftigkeit erlebt werden kann. Quer zu allen drei Unterfragen liegt zudem ein Bezugspunkt, den vier der fünf Befragten von sich aus einbringen: Praktikum, Bewerbungsgespräch, Noten, angestrebter Abschluss. Was am Ende der Pflichtschulzeit zunimmt, sind demnach nicht die Schwierigkeiten, sondern der Einsatz, der an ihrer Bewältigung hängt.

Auf die leitende Forschungsfrage lässt sich damit in zwei Schritten antworten. Die Jugendlichen sprechen über ihre sprachlichen Schwierigkeiten differenziert, situationsbezogen und ohne Beschönigung, aber nicht mit jedem. Wem gegenüber sie sich äußern, ist eine fortlaufend getroffene Entscheidung, die sich an Vertrautheit und an der Kontrolle über die Information bemisst. Darin liegt die Verbindung zum zweiten Teil der Frage. Das Sprechen über die eigenen Schwierigkeiten ist keine bloße Auskunft, sondern selbst eine selbstkonzeptrelevante Handlung. Wer sich zeigt, setzt sich dem Urteil der anderen aus. Wer schweigt, behält die Kontrolle, trägt die Sache aber allein. Bedeutung gewinnen die Schwierigkeiten entsprechend dort, wo sie vor anderen sichtbar werden, und nicht im Testwert. Diese Bedeutung fällt begrenzter aus, als die Forschungslage nahelegt. Alle fünf berichten von Unterstützung und vom Wunsch nach einem veränderten Umgang und verorten das Problem damit in den Reaktionen ihrer Umgebung.

Damit lässt sich die in Kapitel 3.1 formulierte Forschungslücke in engen Grenzen als eingelöst betrachten. Über die Bestätigung vorliegender Befunde hinaus lassen sich drei Ergebnisse festhalten, die den Forschungsstand ergänzen. Erstens liegt die für den Vergleich wirksame Bezugsgruppe außerhalb der Schule. Dass eine Befragte gerade dann nicht vergleicht, wenn ihr diese Außengruppe fehlt, stützt dies zusätzlich. Damit deutet sich der Vorrang der Salienz vor der Ähnlichkeit auch für eine Gruppe an, an der er bislang nicht geprüft wurde. Zweitens treten offensives Bekennen und negative Selbstbewertung bei einem der Befragten gemeinsam auf, während sie in der bislang einzigen vergleichbaren deutschsprachigen Interviewstudie zwei Fälle kontrastieren. Dass die Umgangsstrategie keinen Schluss auf das Selbstkonzept erlaubt, wird dadurch an einem Fall illustriert. Drittens gehen die Umgangsweisen bei identischem Beschulungsort weit auseinander. Der Beschulungsort allein erklärt sie also nicht. Die Aussagen beruhen auf fünf Fällen einer einzigen Schule. Angestrebt war keine

Verallgemeinerung, sondern eine exemplarische Einsicht in Zusammenhänge, die sich standardisierten Zugängen weitgehend entziehen.

5.2 Ausblick

Was offen bleibt, betrifft vor allem das Design künftiger Untersuchungen. Am dringlichsten erscheint die Wirkrichtung. Ob Rückzug aus sprachlich anspruchsvollen Situationen ein negatives Selbstkonzept begünstigt oder aus ihm folgt, lässt sich im Querschnitt nicht entscheiden. Erforderlich wären qualitative Längsschnittdesigns, die den Übergang in Ausbildung oder weiterführende Schule begleiten, also jenen Übergang, auf den vier der fünf Befragten ihre Selbsteinschätzung von sich aus beziehen. Solche Studien liegen bislang kaum vor.

Eine zweite Forschungslücke betrifft die Bezugsgruppe. Dass sich die Jugendlichen dieser Untersuchung überwiegend an Personen außerhalb ihrer Schule messen, wirft die Frage auf, wie sich dies bei Jugendlichen im gemeinsamen Unterricht darstellt. Ein kontrastiver Vergleich könnte klären, ob die Muster an den Beschulungsort gebunden sind. Drittens fehlt es an Instrumenten, die das emotionale Selbstkonzept als Repräsentanz emotionaler Fähigkeiten erfassen statt als emotionale Stabilität. Viertens stützen die Ergebnisse die Kritik, soziale Interaktion bei Kommunikationsbeeinträchtigung werde überwiegend standardisiert und dekontextualisiert erfasst (Shelton et al., 2025). Situationsabhängigkeit, bereichsspezifische Verortung und die Doppelnatur der Unterstützung sind mit geschlossenen Instrumenten kaum zu erreichen.

Für die schulische Praxis weist die Arbeit über die einzelne Fördermaßnahme hinaus. Die Belastung liegt weniger in der Schwierigkeit selbst als in Situationen mit Publikum und in der Anbahnung von Kontakten. Unterstützung müsste dort ansetzen, nicht allein am sprachlichen Übungsfeld. Die Bedingungen dieser Sichtbarkeit sind gestaltbar, etwa durch die Art, wie Beiträge eingefordert werden, und durch den Umgang mit Fehlern. Belastend ist zudem die Offenlegung durch Dritte, auch wenn sie unterstützend gemeint ist. Was als Erklärung gemeint sein mochte, wurde von einer Befragten als Übergehen der eigenen Entscheidung erinnert. Dass Unterstützung zugleich schützen und markieren kann, ist damit keine theoretische Figur, sondern eine alltägliche Anforderung an professionelles Handeln.

Vor allem aber zeigen die einhelligen Wünsche, dass die Befragten nicht mehr Förderung erwarten, sondern einen anderen Umgang. Diesen Hinweis ernst zu nehmen, hieße, den Blick von der Behebung sprachlicher Schwierigkeiten auf die Bedingungen zu verschieben, unter denen sie überhaupt zum Problem werden. Dass eine Befragte sich wünscht, der Besuch einer Förderschule möge „normalisiert“ werden, verweist auf eine Ebene, die die einzelne Schule nicht allein bearbeiten kann. Die Jugendlichen selbst haben in dieser Untersuchung gezeigt, dass sie über ihre Situation differenziert Auskunft geben können. Sie danach zu fragen, wäre der erste Schritt.

6 Literaturverzeichnis

Albert, M., Quenzel, G., de Moll, F., Leven, I., McDonnell, S., Rysina, A., Schneekloth, U. & Wolfert, S. (2024). *Jugend 2024 – 19. Shell Jugendstudie: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt*. Beltz.

Beitchman, J. H., Brownlie, E. B., Inglis, A., Wild, J., Mathews, R., Schachter, D., Kroll, R., Martin, S., Ferguson, B. & Lancee, W. (1994). Seven-year follow-up of speech/language-impaired and control children: Speech/language stability and outcome. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 33*(9), 1322–1330. https://doi.org/10.1097/00004583-199411000-00015

Bishop, D. V. M. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders, 49*(4), 381–415. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12101

Bishop, D. V. M. & Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 52*(2), 156–173. https://doi.org/10.1044/jshd.5202.156

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. & CATALISE Consortium. (2016). CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS ONE, 11*(7), Artikel e0158753. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T. & CATALISE-2 Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58*(10), 1068–1080. https://doi.org/10.1111/jcpp.12721

Boger, M.-A. & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma. Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung: Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 79–97). Klinkhardt.

Botting, N. & Conti-Ramsden, G. (2008). The role of language, social cognition, and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of SLI. *British Journal of Developmental Psychology, 26*(2), 281–300. https://doi.org/10.1348/026151007X235891

Breidenstein, G. (2022). Peer-Interaktion und Peer-Kultur im Kontext von Schule. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. Aufl., S. 1337–1356). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4_64

Buteau-Poulin, A., Gaudreau, N. & Desmarais, C. (2025). Developmental language disorder at adolescence: Links between communication skills and self-efficacy ratings. *Disabilities, 5*(1), Artikel 30. https://doi.org/10.3390/disabilities5010030

Conti-Ramsden, G., Durkin, K., Toseeb, U., Botting, N. & Pickles, A. (2018). Education and employment outcomes of young adults with a history of developmental language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders, 53*(2), 237–255. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12338

Conti-Ramsden, G., Mok, P., Durkin, K., Pickles, A., Toseeb, U. & Botting, N. (2019). Do emotional difficulties and peer problems occur together from childhood to adolescence? The case of children with a history of developmental language disorder (DLD). *European Child & Adolescent Psychiatry, 28*(7), 993–1004. https://doi.org/10.1007/s00787-018-1261-6

Conti-Ramsden, G., St Clair, M. C., Pickles, A. & Durkin, K. (2012). Developmental trajectories of verbal and nonverbal skills in individuals with a history of specific language impairment: From childhood to adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 55*(6), 1716–1735. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/10-0182)

Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Charles Scribner's Sons. https://archive.org/details/humannaturesocia00cooliala

Dannenbauer, F. M. (2002). Spezifische Sprachentwicklungsstörung im Jugendalter. *Die Sprachheilarbeit, 47*(1), 10–17.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5., vollständig überarb., aktual. u. erw. Aufl.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5

Dubois, P., St-Pierre, M.-C., Desmarais, C. & Guay, F. (2020). Young adults with developmental language disorder: A systematic review of education, employment, and independent living outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 63*(11), 3786–3800. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00127

Durkin, K., Toseeb, U., Botting, N., Pickles, A. & Conti-Ramsden, G. (2017). Social confidence in early adulthood among young people with and without a history of language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 60*(6), 1635–1647. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-0256

Eadie, T. L., Yorkston, K. M., Klasner, E. R., Dudgeon, B. J., Deitz, J. C., Baylor, C. R., Miller, R. M. & Amtmann, D. (2006). Measuring communicative participation: A review of self-report instruments in speech-language pathology. *American Journal of Speech-Language Pathology, 15*(4), 307–320. https://doi.org/10.1044/1058-0360(2006/030)

Ekström, A., Sandgren, O., Sahlén, B. & Samuelsson, C. (2023). ‚It depends on who I'm with': How young people with developmental language disorder describe their experiences of language and communication in school. *International Journal of Language & Communication Disorders, 58*(4), 1168–1181. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12850

Eschenbeck, H. & Lohaus, A. (2022). Bedeutung von Peerbeziehungen im Zusammenhang mit der Entwicklung von Gesundheit und Wohlbefinden von Jugendlichen. In A. Heinen, R. Samuel, C. Vögele & H. Willems (Hrsg.), *Wohlbefinden und Gesundheit im Jugendalter: Theoretische Perspektiven, empirische Befunde und Praxisansätze* (S. 101–128). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35744-3_6

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7*(2), 117–140. https://doi.org/10.1177/001872675400700202

Fuhrmann, L. & Hoffmann, N. F. (2024). Jugendliche Peerbeziehungen in der Schule: Überlegungen auf der Grundlage dokumentarischer Interpretationen von Beobachtungsprotokollen. In D. Matthes, J.-H. Hinzke, H. Pallesen & D. Wittek (Hrsg.), *Dokumentarische Schüler:innenforschung* (S. 218–241). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/6130-10

Gerber, J. P., Wheeler, L. & Suls, J. (2018). A social comparison theory meta-analysis 60+ years on. *Psychological Bulletin, 144*(2), 177–197. https://doi.org/10.1037/bul0000127

Glück, C. W., Spreer, M. & Theisel, A. K. (2022). *Bildungswege von Schüler:innen mit sprachlichem Unterstützungsbedarf im Rückblick* (Forschungsbericht). Forschungsgruppe Ki.SSES-WEGE. https://www.ki-sses.de/publikationen

Goffman, E. (1986). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Touchstone. (Originalarbeit erschienen 1963)

Harter, S. & Monsour, A. (1992). Developmental analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology, 28*(2), 251–260. https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.2.251

Hascher, T. & Neuenschwander, M. (2011). Schule und soziales Selbstkonzept im Jugendalter. In A. Ittel, H. Merkens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung: 10.*

Ausgabe 2010 (S. 207–232). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6_8

Holodynski, M. & Kronast, S. (2009). Shame and pride: Invisible emotions in classroom research. In B. Röttger-Rössler & H. J. Markowitsch (Hrsg.), *Emotions as bio-cultural processes* (S. 371–394). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09546-2_17

Kauschke, C., Lüke, C., Dohmen, A., Haid, A., Leitinger, C., Männel, C., Penz, T., Sachse, S., Scharff Rethfeldt, W., Spranger, J., Vogt, S., Neumann, K. & Niederberger, M. (2023). Delphi-Studie zur Definition und Terminologie von Sprachentwicklungsstörungen – eine interdisziplinäre Neubestimmung für den deutschsprachigen Raum. *Logos, 31*(2), 84–102.

Köhler, S.-M. (2016). Die sozialisationstheoretische Perspektive: Der Wandel der Peer- und Freundschaftsbeziehungen im Lebensverlauf. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 89–120). Verlag Barbara Budrich.

Köhler, S.-M., Krüger, H.-H. & Pfaff, N. (2016). Peergroups als Forschungsgegenstand – Einleitung. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 11–33). Verlag Barbara Budrich.

Kolonko, B. & Seglias, T. (2004). *Ältere Kinder und Jugendliche mit Spracherwerbsstörungen: Forschungsbericht, Projektphase 1: Februar 2003 bis April 2004*. Hochschule für Heilpädagogik Zürich; Schul- und Sportdepartement der Stadt Zürich.

Krüger, H.-H. (2016). Die erziehungswissenschaftliche Perspektive: Peers, Lernen und Bildung. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 37–53). Verlag Barbara Budrich.

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz* (6., überarb. u. erw. Aufl.). Beltz Juventa.

Lautenschläger, T., Sachse, S., Buschmann, A. & Bockmann, A.-K. (2020). Folgeprobleme und begleitende Auffälligkeiten bei Sprachentwicklungsstörungen. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung: Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 253–280). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_12

Lindsay, G. & Dockrell, J. E. (2012). Longitudinal patterns of behavioral, emotional, and social difficulties and self-concepts in adolescents with a history of specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 43*(4), 445–460. https://doi.org/10.1044/0161-1461(2012/11-0069)

Lindsay, G., Dockrell, J. & Palikara, O. (2010). Self-esteem of adolescents with specific language impairment as they move from compulsory education. *International Journal of Language & Communication Disorders, 45*(5), 561–571. https://doi.org/10.3109/13682820903324910

Link, B. G. & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology, 27*(1), 363–385. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363

Lloyd-Esenkaya, V., Russell, A. J. & St Clair, M. C. (2020). What are the peer interaction strengths and difficulties in children with developmental language disorder? A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(9), Artikel 3140. https://doi.org/10.3390/ijerph17093140

Lohaus, A., Vierhaus, M. & Lemola, S. (2024). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (5. Aufl.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-69370-4

Marsh, H. W. & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist, 20*(3), 107–123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1

Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1998). Top-down, bottom-up, and horizontal models: The direction of causality in multidimensional, hierarchical self-concept models. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*(2), 509–527. https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.2.509

Mead, G. H. (1950). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist* (C. W. Morris, Hrsg.). University of Chicago Press. (Originalarbeit erschienen 1934)

Neckel, S. (1991). *Status und Scham: Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit*. Campus.

Neumann, K., Arnold, B., Baumann, A., Bohr, C., Euler, H. A., Fischbach, T., Hausschild, J., Heinrich, D., Keilmann, A., Köhler, C., Krägeloh-Mann, I., Kummer, P., Mathmann, P., Noterdaeme, M., Plontke, S., Schliewenz, R., Schmid, R., Schmitz-Salue, C., Schröder, M., … Kiese-Himmel, C. (2021). Neue Terminologie für Sprachentwicklungsstörungen? *Monatsschrift Kinderheilkunde, 169*(9), 837–842. https://doi.org/10.1007/s00112-021-01148-2

Noterdaeme, M. (2020). Definition und Klassifikation von Sprachstörungen. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung: Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 239–252). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_11

Nungesser, F. (2013). Charles Horton Cooley: Human Nature and the Social Order. In K. Senge & R. Schützeichel (Hrsg.), *Hauptwerke der Emotionssoziologie* (S. 68–79). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93439-6_9

Rädiker, S. & Kuckartz, U. (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2

Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F. K., Morgan, A., Goldfeld, S., Nicholson, J. M. & Wake, M. (2014). Specific language impairment: A convenient label for whom? *International Journal of Language & Communication Disorders, 49*(4), 416–451. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12102

Renick, M. J. & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology, 81*(4), 631–638. https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.4.631

Richer, S. (1976). Reference-group theory and ability grouping: A convergence of sociological theory and educational research. *Sociology of Education, 49*(1), 65–71. https://doi.org/10.2307/2112394

Salisch, M. von (2016). Die psychologische Perspektive: Persönlichkeitsentwicklung. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 75–87). Verlag Barbara Budrich.

Sallat, S. & Spreer, M. (2023). Pragmatische Störungen. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (2., aktualisierte Aufl., S. 227–300). Ernst Reinhardt.

Samson, A. C., van den Bedem, N. P., Dukes, D. & Rieffe, C. (2020). Positive aspects of emotional competence in preventing internalizing symptoms in children with and without developmental language disorder: A longitudinal approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50*(4), 1159–1171. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04336-y

Schmidt, P. (2025). *Erfassung emotionaler Erlebens- und Verhaltensweisen in der Adoleszenz: Die Rolle kognitiver Komponenten mit Fokus auf subjektive Grundüberzeugungen und das emotionale Selbstkonzept* [Dissertation, Universität Bielefeld]. Bielefelder Hochschulschriften. https://doi.org/10.4119/unibi/3002959

Schmidt, P. & Zurbriggen, C. (2021). Entwicklung und erste empirische Überprüfung des Fragebogens zur Erfassung des generellen emotionalen Selbstkonzepts in der frühen Adoleszenz (FEGESK-A). *Empirische Pädagogik, 35*(2), 183–200.

Schmidt, P., Lindner, K.-T., Pirker, A., Schwab, S. & Zurbriggen, C. L. A. (2025). Emotional self-concept-questionnaire (ESC-Q): Evaluation for students with and without learning disabilities in inclusive schools. *European Journal of Special Needs Education, 40*(6), 1076–1090. https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2474843

Schumann, B. (2007). *„Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“*. Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:5479

Schützeichel, R. (2024). Interaktion. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (13., korrigierte Aufl., S. 229–232). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-42676-7_41

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407–441. https://doi.org/10.3102/00346543046003407

Shelton, N., Munro, N., Starling, J., Tieu, L. & Keep, M. (2025). Assessment of the social interaction abilities of adolescents with communication disability: A scoping review. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 56*(4), 1296–1311. https://doi.org/10.1044/2025_LSHSS-24-00081

Spreer, M. & Dawal, B. (2023). Partizipation/Teilhabe von Jugendlichen mit kommunikativen Beeinträchtigungen. *Sprache · Stimme · Gehör, 47*(1), 41–45. https://doi.org/10.1055/a-1962-8141

Spreer, M., Glück, C. W. & Theisel, A. (2019). Sprachliche Fähigkeiten und Schulleistungen von Grundschulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sprache im Längsschnitt. *Empirische Sonderpädagogik, 11*(4), 318–338. https://doi.org/10.25656/01:18338

Stöhr, W. & Schulze, G. C. (2024). Die Emotion Scham in der Schule: Schulische Schamsituationen aus der Perspektive ehemaliger Schüler:innen. *Journal für Psychologie, 32*(1), 51–72. https://doi.org/10.30820/0942-2285-2024-1-51

Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Chipchase, B. B. & Kaplan, C. A. (1998). Language-impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41*(2), 407–418. https://doi.org/10.1044/jslhr.4102.407

Theisel, A. (2021). Unterstützungsbedarf von Jugendlichen mit (überwundenen?) Sprachentwicklungsstörungen am Ende der Sekundarstufe. *Praxis Sprache, 66*(1), 29–35.

Theisel, A. (2022). *Bildungswege sprachbeeinträchtigter Kinder und Jugendlicher* [Rahmenschrift zur Habilitation, Pädagogische Hochschule Heidelberg]. OPUS. https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/1384

Theisel, A., Glück, C. W. & Spreer, M. (2022). „They always called me Yoda“: School experiences of young people with developmental language disorders as reported at the end of their secondary education. *Insights into Learning Disabilities, 19*(2), 151–170.

Theisel, A., Spreer, M. & Glück, C. W. (2021). Bildungswege von Schüler*innen mit sprachlichem Unterstützungsbedarf vom Schulbeginn bis zum Schulabschluss. *Forschung Sprache, 9*(2), 118–131.

Thomsen, T., Lessing, N., Greve, W. & Dresbach, S. (2018). Selbstkonzept und Selbstwert. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 91–111). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1_5

van den Bedem, N. P., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M., de Rooij, M., Samson, A. C., Harjunen, E. L. & Rieffe, C. (2018a). Depressive symptoms and emotion regulation strategies in children with and without developmental language disorder: A longitudinal study. *International Journal of Language & Communication Disorders, 53*(6), 1110–1123. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12423

van den Bedem, N. P., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M., Kalicharan, S. V. & Rieffe, C. (2018b). Victimization, bullying, and emotional competence: Longitudinal associations in (pre)adolescents with and without developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 61*(8), 2028–2044. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0429

van der Cruijsen, R., Blankenstein, N. E., Spaans, J. P., Peters, S. & Crone, E. A. (2023). Longitudinal self-concept development in adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 18*(1), Artikel nsac062. https://doi.org/10.1093/scan/nsac062

Weber, K. E. & Freund, P. A. (2017). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung multipler Selbstkonzeptfacetten bei Förderschülern (Schwerpunkt Lernen) und Regelschülern der Sekundarstufe I. *Diagnostica, 63*(1), 15–28. https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000165

World Health Organization. (2024). *Clinical descriptions and diagnostic requirements for ICD-11 mental, behavioural and neurodevelopmental disorders*. World Health Organization.

Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T. & Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence, 26*(2), 117–141. https://doi.org/10.1023/A:1024596313925

Zurbriggen, C. (2016). *Schulklasseneffekte: Schülerinnen und Schüler zwischen komparativen und normativen Einflüssen*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13140-1

Zwirnmann, S., Lüke, C. & Stein, R. (2022). Sprachliche und emotional-soziale Beeinträchtigungen: Komorbiditäten und Wechselwirkungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 91*(VHNplus), 1–21. https://doi.org/10.2378/vhn2022.art44d

Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden 61

Anhang 2: Interview Transkripte 64

Anhang 2.1 Transkript Interview S1 64

Anhang 2.2 Transkript Interview S2 70

Anhang 2.3 Transkript Interview S3 76

Anhang 2.4 Transkript Interview S4 81

Anhang 2.5 Transkript Interview S5 86

Anhang 3 Kategoriensystem 91

Anhang 3.1 Hauptkategorien deduktiv 91

Anhang 3.2 Subkategorien induktiv 93

Anhang 4 Interview Codierung 97

Anhang 4.1 Kategoriensystem und Häufigkeiten 97

Anhang 4.2 Codierung 98

Anhang 5 Versicherung an Eides statt 106

Anhang 1: Interviewleitfaden

Interviewleitfaden

- Begrüßung und kurze Vorstellung
- Dank zur Bereitschaft
- Vorstellung des Themas
- Erinnerung an die und Einverständnis zur Audioaufnahme mit Hinweis auf Anonymisierung, Betonung der Vertraulichkeit

Erzähleinstieg
Danke, dass du heute beim Interview mitmachst. In meiner Masterarbeit beschäftige ich mich damit, wie Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Sprache ihre sprachlichen Schwierigkeiten erleben und wie sie darüber denken und sprechen. Mich interessiert besonders, wie Jugendliche verschiedene Situationen erleben – zum Beispiel in der Schule oder im Kontakt mit anderen Menschen. Es gibt dabei keine richtigen oder falschen Antworten. Mich interessiert einfach deine persönliche Sicht und deine Erfahrungen. Das Gespräch wird aufgenommen, damit ich später nichts vergesse. Die Aufnahme höre aber nur ich und sie wird anonymisiert ausgewertet. Das bedeutet, dass dein Name und alle persönlichen Informationen später nicht vorkommen. Du musst auch keine Frage beantworten, wenn du das nicht möchtest und kannst jeder Zeit das Interview abbrechen. Ich kenne die Schule und den Förderschwerpunkt Sprache aus eigener Erfahrung. Ich war selbst einmal Schülerin hier und hatte auch den Förderschwerpunkt Sprache. • Kannst du mir kurz etwas über dich erzählen? Wie alt bist du? Was machst du gerne in deiner Freizeit? • Wie gefällt dir deine Schule aktuell? Gibt es Fächer oder Situationen, die du besonders magst?

Kategorie	**Fragen**	**Nachfragen**
Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	Gibt es Situationen, in denen dir Sprechen, Schreiben oder Verstehen schwerfällt?	Wann merkst du das besonders?
	Wie würdest du deine sprachlichen Schwierigkeiten beschreiben?	Gibt es Situationen, in denen es leichter ist?
	Wann denkst du besonders über deine Sprache nach?	In der Schule? In der Freizeit? Bei fremden Menschen?
Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	Sprichst du mit anderen über deine sprachlichen Schwierigkeiten?	Mit wem eher? Mit wem eher nicht?

	Gibt es Situationen, in denen du lieber nicht darüber sprechen möchtest?	Warum eher nicht?
	Wie reagieren andere meistens darauf?	Gibt es Reaktionen, die dir unangenehm sind?
Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	Wie ist es für dich, eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache zu besuchen?	Wie fühlst du dich dort?
	Denkst du manchmal darüber nach, dass du den Förderschwerpunkt Sprache hast?	In welchen Situationen fällt dir das ein? Was denkst du dann?
	Gibt es Situationen, in denen du deinen Förderschwerpunkt eher zeigen oder eher verbergen möchtest?	Warum?
	Fühlst du dich von anderen Menschen manchmal anders wahrgenommen?	Wie gehst du damit um?
Soziale Situationen / fremde Menschen	Wie ist das für dich, wenn du neue oder fremde Menschen kennenlernst?	Denkst du dort besonders über deine Sprache nach?
	Gibt es Situationen außerhalb der Schule, die dir unangenehm sind?	Was macht diese Situationen schwierig?
	Gibt es Situationen, die du deswegen eher vermeidest?	Warum?
Peers und soziale Erfahrungen	Welche Rolle spielen Freund:innen oder andere Jugendliche dabei?	Fühlst du dich verstanden?
	Hast du manchmal Sorge, wie andere über dich denken könnten?	Gibt es Situationen, in denen du dich bewertet fühlst?
	Gibt es Menschen, bei denen du dich sicher fühlst?	Was ist bei diesen Menschen anders?
Soziales Selbstkonzept	Vergleichst du dich manchmal mit anderen Jugendlichen?	In welchen Situationen besonders?
	Gibt es Momente, in denen du dich unsicher fühlst?	Woran merkst du das?
Emotionales Selbstkonzept	Wie fühlst du dich, wenn dir sprachlich etwas schwerfällt?	Eher unsicher? Frustriert? Traurig?
	Gibt es Situationen, die dir peinlich oder unangenehm sind?	Wie gehst du dann damit um?
	Gibt es auch Situationen, in denen du stolz auf dich bist?	Welche zum Beispiel?

Selbstbild / Selbstwert	Glaubst du, dass deine sprachlichen Schwierigkeiten beeinflussen, wie du über dich selbst denkst?	Inwiefern?
	Wie würdest du dich selbst beschreiben?	Gibt es Dinge, die du an dir magst?
Umgang / Strategien	Was hilft dir in schwierigen Situationen?	Hast du Strategien entwickelt?
	Was wünschst du dir von anderen Menschen im Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten?	Von Jugendlichen? Von Erwachsenen?
Abschluss		
• Gibt es noch etwas, das du gerne erzählen möchtest? • Haben wir etwas Wichtiges vergessen? • Möchtest du mich noch etwas fragen?		

Anhang 2: Interview Transkripte

Anhang 2.1 Transkript Interview S1

Transkript Interview S1

Transkriptionszeichen

I: Interviewerin

S1: Interviewte Schülerin

(…): Deutliche längere Pause

((…)): Störung oder äußeres Ereignis

[00:00:00]: Zeitmarke am Ende des Sprechbeitrags

Transkript.

I: Okay, super. Dann hätte ich eine erste Frage, einfach mal, um reinzukommen. Kannst du mir kurz etwas über dich erzählen? Wie alt bist du? [00:00:13]

S1: Ich bin [Name anonymisiert], bin 15 Jahre und bin jetzt seit der fünften Klasse hier auf der Schule, jetzt in der neunten. Bin seit der zweiten oder dritten Klasse im Förderschwerpunkt Sprache, aber in der Grundschule war ich auf einer Regelschule. [00:00:36]

I: Okay. [00:00:37]

S1: Aber da war ich trotzdem mit so einem Förderschwerpunkt. [00:00:43]

I: Also auch mit dem Förderschwerpunkt Sprache an der Grundschule? War das dann eine Grundschule die Kinder mit und ohne Förderschwerpunkt besuchen? [00:00:58]

S1: Ja. [00:00:58]

I: Ah ja, okay, super. Was machst du denn gern so in der Freizeit? [00:00:58]

S1: Ich reite gerne, aber ich bekomme immer so eine Einzelstunde, weil das so ein Privathof ist. (…) Ich weiß nicht, ob ich das dieses Jahr noch mal mache, aber letztes Jahr habe ich es ganz oft gemacht. Und ich tanze auch gerne. [00:01:13]

I: Schön, ich tanze auch gerne. Okay, dann: Wie gefällt dir die Schule aktuell? Gibt es Fächer oder Situationen, die du besonders magst? [00:01:24]

S1: Ja, aktuell mag ich momentan tatsächlich Mathe, weil ich gerade so ein bisschen fortgeschrittener bin wie die anderen Kinder in der Klasse. (…) Und dann noch so ein paar Nebenfächer. Theater mag ich auch. [00:01:48]

I: Machst du Theater hier? [00:01:48]

S1: Ja, ab der neunten. [00:01:48]

I: Alles klar. Gut, dann würden wir jetzt mal ein bisschen inhaltlich rein starten. Meine erste Frage wäre: Gibt es Situationen, in denen dir das Sprechen, Schreiben oder das Verstehen von Sprache schwerfällt? [00:02:08]

S1: Ja, tatsächlich schon. Als ich im Praktikum war, jetzt in der neunten Klasse, im März war das, da musste ich alleine so etwas ausfüllen. Ich war im Kindergarten, die Kinder waren draußen, die Praktikanten waren auch draußen. Meine Betreuerin hatte kurz Pause, war

irgendwo draußen unterwegs. Da musste ich alleine so ein Formular ausfüllen und dann wusste ich nicht, was ich hinschreiben musste. Da war ich etwas überfordert. [00:02:43]

I: Ja, kann ich verstehen. Und woran hast du gemerkt, dass dir das schwerfällt? [00:02:53]

S1: Das Formular hatte einen komischen Aufbau und die Wörter waren schwer. Ich wusste auch nicht was ich genau schreiben soll. Ich wollte nichts falsch machen. [00:02:54]

I: Okay, gut, danke dir. Wie würdest du deine sprachlichen Schwierigkeiten beschreiben? [00:03:12]

S1: Also tatsächlich, wenn ich so mit der Familie spreche, merke ich das kaum. Aber wenn ich jetzt so in einem Bewerbungsgespräch stehe oder in so einem wichtigen Gespräch bin, dann bin ich ehrlich: Dann stottere ich manchmal, weil ich so nervös bin. Aber ja, sonst … [00:03:36]

I: Und im Unterricht läuft das auch gut dann? [00:03:40]

S1: Manchmal so, manchmal so. Es kommt darauf an, welche Lehrer da sind, ob die neu sind, ob ich mich gerade in der Klasse wohlfühle. [00:03:48]

I: Also würdest du sagen, bei Lehrern, die du schon kennst und lange Zeit hattest, sind die Schwierigkeiten weniger als bei Lehrern, die neu dazukommen? Bist du dann aufgeregter? [00:04:00]

S1: Ja. Ich weiß nicht, wie die Lehrer reagieren. [00:04:05]

I: Okay. Denkst du manchmal über deine Sprachschwierigkeiten nach? Also so zwischendurch, wo du denkst: Oh, jetzt hindert mich das irgendwie? [00:04:25]

S1: Ich frage mich häufig, warum ich diesen Förderschwerpunkt habe, weil ich möchte das eigentlich nicht haben. [00:04:41]

I: Verstehe ich. Ist das dann oft eher in der Schule oder in der Freizeit? Oder wenn du auf neue Freunde oder neue Jugendliche in deinem Alter triffst, die vielleicht auf eine andere Schule gehen? Kommen dann bei dir solche Gedanken auf? [00:05:04]

S1: Ja. Ich habe auch so ein paar private Freunde und dann habe ich manchmal das Gefühl, dass die schon so viel weiter sind, dass sie mehr Wörter aussprechen können als ich, dass sie mehr Wortschatz in sich haben, dass sie freier sprechen können als ich, ohne zu stottern oder so. Oder an der Kasse oder so, auch an der Kasse sprechen die ganz fließend. [00:05:33]

I: An der Kasse im Supermarkt dann? Und was machst du dann?[00:05:40]

S1: Ja, ich bin dann stiller als meine Freunde. [00:05:43]

I: Okay, gut. Dann hätten wir diesen einen Block einmal fertig. Wenn ich zu schnell bin oder du noch mehr zu einem Punkt sagen möchtest, kannst du mich immer unterbrechen. [00:05:44]

S1: Das passt. [00:05:50]

I: Okay, perfekt. Dann hätte ich noch den nächsten Block: Sprichst du mit anderen über deine sprachlichen Schwierigkeiten? [00:06:00]

S1: Das kommt immer darauf an. Ich möchte die Person auf jeden Fall schon mindestens ein paar Mal gesehen und ein bisschen kennengelernt haben, weil ich nicht so gerne darüber offen bin, weil es mir schon ein bisschen unangenehm ist. [00:06:17]

I: Verstehe ich. [00:06:18]

S1: Aber ehrlich gesagt möchte ich nicht, dass es mir unangenehm ist, weil viele Leute dann immer darüber lästern, und das mag ich gar nicht. [00:06:28]

I: Ja, das ist auch nicht in Ordnung. [00:06:30]

S1: Und seitdem bin ich immer etwas vorsichtig. [00:06:33]

I: Verstehe ich, dass man dann ausgewählte Personen hat, bei denen man sich öffnet. Wie reagieren denn die meisten anderen darauf, wenn du dich mal öffnest? [00:06:53]

S1: Die sind meistens geschockt, weil, wenn ich das nicht anspreche, dann merken das, glaube ich, viele nicht so. Aber ich selber merke es irgendwie. Vielleicht, weil ich auch weiß, dass ich diesen Förderschwerpunkt Sprache habe. [00:07:15]

I: Und wie ist es für dich, eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache zu besuchen? [00:07:22]

S1: Es ist ganz okay. Ich habe hier meine ganzen Freunde, außer einer Person. Die ist außerhalb. Ich weiß, dass ich nicht alleine bin. [00:07:32]

I: Sehr gut. Du hast eben schon gesagt, dass du den Förderschwerpunkt Sprache nicht gerne hättest. Könntest du darauf noch ein bisschen mehr eingehen? (…) [00:07:55]

S1: Ja, weil ich möchte das so gerne nicht haben, weil ich auch so fließend sprechen können möchte. Ich möchte auch im Unterricht mehr sprechen können. (…) [00:08:15]

I: Gut, dann gehen wir einmal weiter. Fühlst du dich von anderen Menschen manchmal anders wahrgenommen? [00:08:23]

S1: Ja. Wenn ich das öffentlich sage, wenn ich das einer Person sage, die ich schon besser kennengelernt oder öfter gesehen habe, und ich mich dann geöffnet habe, dann sind manche Menschen so drauf und denken: Jetzt muss ich aber richtig gut aufpassen, was ich zu ihr sage. Vielleicht versteht sie dieses Wort nicht. Obwohl ich das Wort schon mal gehört habe oder weiß, was das heißt, zum Beispiel bei ein paar Abkürzungen. Manche wollen das dann nicht sagen, weil sie denken, ich kenne das nicht. Aber ich kenne das. [00:09:12]

I: Und wie gehst du damit um? [00:09:15]

S1: Dann sage ich: Hey, ich kenne diese Wörter schon und man kann die Wörter sagen. Und wenn ich das noch nie gehört habe, kann ich trotzdem hinterher fragen. [00:09:28]

I: Ja, ich habe ähnliche Erlebnisse gehabt. Ich kann das gut nachvollziehen. Ich mache das auch tatsächlich, weil ich mir das, glaube ich, in meiner Schulzeit auch gewünscht hätte, einfach mal gefragt zu werden. Aber da gab es das leider nicht. Okay, aber ich mache mal weiter. Wie ist es für dich, wenn du neue oder fremde Menschen kennenlernst? [00:10:10]

S1: Ich bin erst mal so ein bisschen ganz still und sage nicht so viel über mich. [00:10:25]

I: Denkst du dort besonders über deine Sprache oder über den Förderschwerpunkt nach, oder ist es generell einfach so, dass du erst mal ruhiger bist und guckst? [00:10:36]

S1: Ja, ich bin da erst mal etwas ruhiger. Ich möchte nicht auffallen. [00:10:38]

I: Gibt es Situationen außerhalb der Schule, die dir unangenehm sind? [00:10:45]

S1: Ja, so ein paar Sachen. Wenn ich so viele Wörter auf einmal nicht aussprechen kann, dann finde ich das so ein bisschen unangenehm. [00:10:53]

I: Und was sind das dann für Situationen? Wo befindest du dich dann? [00:10:58]

S1: Unterschiedlich. Manchmal an der Kasse, manchmal in Gesprächen mit Freunden. [00:11:05]

I: Gut. Und jetzt könnte man die Frage, glaube ich, besser beantworten: Gibt es Situationen, die du deswegen eher vermeidest? [00:11:17]

S1: Ja. An der Kasse werde ich dann nicht so viel reden, nur so: Hallo, danke und tschüss. [00:11:26]

I: Also hältst du es dann ein bisschen kürzer. [00:11:30]

S1: Ja, so die Basics-Wörter, die ich in- und auswendig kann. [00:11:35]

I: Okay. Dann kommen wir zum nächsten Block. Welche Rolle spielen Freunde oder Jugendliche generell dabei? [00:11:48]

S1: Die sind einfach meine Freunde. Die wissen, was für Schwächen und Stärken ich habe. Und wenn ich etwas nicht weiß, dann frage ich nach und dann erklären sie es mir. [00:12:01]

I: Da kannst du dann ganz offen sein. [00:12:04]

S1: Ja. Und auch diese eine Freundin von außerhalb, die findet das okay, dass ich diesen Förderschwerpunkt Sprache habe. Für sie bin ich auch so ein ganz normaler Mensch wie jeder andere. [00:12:17]

I: Hast du denn manchmal Sorgen, wie andere außerhalb deiner Freunde über dich denken könnten? [00:12:33]

S1: Daran habe ich ehrlich gesagt nicht gedacht. [00:12:35]

I: Okay. Gibt es Menschen, bei denen du dich sicher fühlst, jetzt außerhalb deiner Freunde? [00:12:52]

S1: In der Klasse, ohne Lehrer und Lehrerinnen. Wir hatten jetzt Klassenfahrt und ich bin ehrlich: Seitdem fühle ich mich in der Klasse etwas wohler als davor. [00:13:07]

((Störung durch Stimmen von außen; die Tür wird geschlossen.)) [00:13:19]

I: Okay. Wo waren wir denn jetzt? Genau: Du fühlst dich in der Klasse wieder wohler seit der Klassenfahrt. Seid ihr jetzt ein bisschen mehr zusammengeschweißt? [00:13:35]

S1: Ja, weil wir zusammen richtig viel Spaß hatten. [00:13:40]

I: Wo wart ihr? [00:13:42]

S1: In [Ort], auf dieser Berufsfahrt. [00:13:45]

I: Ich war da auch mal, ich kenne das. Cool. Jetzt muss ich einmal gucken, wo ich abgedriftet bin. Hier bin ich wieder. Vergleichst du dich manchmal mit anderen Jugendlichen? [00:14:02]

S1: Ja. [00:14:03]

I: Inwiefern? [00:14:06]

S1: Nicht so mit der Sprache, eher so äußerlich. [00:14:11]

I: Und gibt es da Situationen, die du genau benennen kannst? [00:14:16]

S1: Wenn ich so ein TikTok sehe, dann sehe ich: Die ist aber gerade richtig schön. So schön will ich auch sein. [00:14:23]

I: Also eher das Optische, aber nicht auf deinen Förderschwerpunkt bezogen? [00:14:29]

S1: Nein. Manchmal denke ich mir: Warum bin ich nicht im Gymnasium? [00:14:33]

I: Gibt es Momente, in denen du dich unsicher fühlst? (…) [00:14:41]

S1: Aktuell weiß ich nicht, was ich dazu sagen soll. [00:14:45]

I: Das ist nicht schlimm, dann überspringen wir das. Wie fühlst du dich, wenn dir sprachlich etwas schwerfällt? Eher unsicher, frustriert oder traurig? [00:14:58]

S1: Von allem eine Mischung. Manchmal traurig, manchmal ignoriere ich das. Bei manchen Situationen frustriert es mich. [00:15:10]

I: Gibt es Situationen, die dir peinlich oder unangenehm sind? [00:15:17]

S1: Mit der Sprache? [00:15:18]

I: Ja, mit dem Förderschwerpunkt, dem Besuch der Schule oder allem in diesem Bereich. [00:15:24]

S1: Wenn ich viele Wörter nicht so gut aussprechen kann, wie ich es sagen möchte. [00:15:35]

I: Und wie gehst du damit um? [00:15:39]

S1: Dann bin ich ein bisschen trauriger. Weil in meinen Gedanken sage ich das so ganz schön fließend, und dann spreche ich das laut aus und dann stottere ich so ein bisschen. [00:15:53]

I: Gibt es Situationen, in denen du stolz auf dich bist? [00:15:59]

S1: Ja. Denn ich bin jetzt ein bisschen weiter als manche aus unserer Klasse, die ein bisschen mehr Probleme haben. Und auf die Sache bin ich gerade stolz, dass ich vielleicht in den Bildungsgang Hauptschule wechseln kann und doch einen Hauptschulabschluss machen kann. [00:16:20]

I: Schön. Das würde mich sehr für dich freuen. [00:16:23]

S1: Ich hoffe. [00:16:24]

I: Ja. Aber ansonsten gibt es ganz viele Möglichkeiten, noch weiter Schule zu machen. Das habe ich auch gemacht. Okay, dann kommen wir fast zum letzten Teil: Glaubst du, dass deine sprachlichen Schwierigkeiten beeinflussen, wie du über dich selbst denkst? (…) [00:16:43]

S1: Ja, es kommt immer darauf an. [00:16:46]

I: Inwiefern? [00:16:50]

S1: Manchmal gibt es Situationen, die mir so ein bisschen schwerfallen. Aber manchmal ignoriere ich das auch. [00:16:59]

I: Und denkst du dann eher schlechter von dir? Schätzt du dich eher schlechter ein? [00:17:07]

S1: Ja, ich schätze mich sehr häufig schlechter ein. Bei einem Vokabeltest denke ich: Oh Gott, ich schaffe das niemals. Aber jedes Mal, wenn ich den Vokabeltest vor mir habe, fülle ich das immer so zack, zack, zack aus und dann bekomme ich immer eine Eins. [00:17:24]

I: Toll. Aber du denkst vorher immer eher: Das wird nicht so gut sein. Dann ist es doch gut. [00:17:28]

S1: Ja. [00:17:29]

I: Was hilft dir in schwierigen Situationen? [00:17:44]

S1: Ich brauche immer so eine kleine Sicherheit irgendwo bei mir, zum Beispiel Freunde. Oder so wie eben gibt es mir gerade Sicherheit, dass du auch mal hier auf dieser Schule warst. [00:17:58]

I: Was wünschst du dir von anderen Menschen im Umgang mit deinen sprachlichen Schwierigkeiten? [00:18:08]

S1: Von anderen, die das nicht haben? [00:18:10]

I: Ja. Was wünschst du dir von denen? [00:18:12]

S1: Ich wünsche mir tatsächlich, dass sie darüber einfach nicht mehr lästern. Dass ich offen damit reden kann, direkt beim ersten Mal, und dass es mir nicht unangenehm ist. [00:18:26]

I: Okay. [00:18:26]

S1: Und dass es auch normalisiert ist, dass wir auf einer Förderschule sind. Wir bearbeiten trotzdem alle Sachen, aber nicht so schnell wie auf dem Gymnasium oder der Realschule. Viele sagen vom Gymnasium: Ja, ihr macht komplett andere Themen, ihr seid langsamer als wir auf dem Gymnasium. Aber das stimmt gar nicht. Ich bearbeite doch auch alle Sachen, aber nur ein bisschen langsamer. [00:19:03]

I: Und zum Beispiel in einer kleineren Lerngruppe.. [00:19:08]

S1: Aber natürlich sind nicht alle Leute auf dem Gymnasium und der Realschule so. Ich meine damit nicht alle, sondern nur, dass es da Leute gibt, die so etwas sagen. [00:19:19]

I: Ja, ich verstehe wie du das meinst. Dann wären wir schon am Ende. Gibt es noch etwas, was du gerne erzählen oder loswerden möchtest? [00:19:36]

S1: Du hast ja gesagt, du studierst, oder? Und du warst auch auf dieser Schule? [00:19:40]

I: Ja. [00:19:41]

S1: Warst du im Bildungsgang Lernen? [00:19:43]

I: Nein, das war ich nicht, aber ich hatte den Förderschwerpunkt Sprache. [00:19:49]

S1: Okay, also warst du im Bildungsgang Hauptschule? [00:19:50]

I: Ja. [00:19:52]

S1: Trotzdem meinen Respekt, dass du das hinbekommen hast. [00:19:55]

I: Danke. [00:19:56]

Anhang 2.2 Transkript Interview S2

Transkript Interview S2

Transkriptionszeichen

I: Interviewerin
S2: Interviewte Schülerin
(…): Deutliche längere Pause
((…)): Störung oder äußeres Ereignis
[00:00:00]: Zeitmarke am Ende des Sprechbeitrags

Transkript

I: Okay. Fangen wir einmal so ganz einfach an, eher so locker. Kannst du mir kurz etwas über dich erzählen? Wie alt bist du? Was machst du gerne? [00:00:12]

S2: Ich bin [Name anonymisiert], aber die meisten nennen mich [Kurzname] hier. Ich bin 15 Jahre alt. Ich zeichne und male gerne und gucke auch gerne Animes. [00:00:28]

I: Wie gefällt dir die Schule aktuell? [00:00:37]

S2: Ja, ganz in Ordnung. Es gibt hier ein paar Schüler, manche Achter oder Fünfer. Das ist natürlich nervig und so, aber ich glaube, es ist einfach so heutzutage normal. [00:00:55]

I: Okay. Gibt es Fächer oder Situationen, die du besonders magst an der Schule hier? [00:01:03]

S2: Ich glaube, Deutsch. Ich weiß nicht, welche Fächer ich mag. Das ist auch manchmal unterschiedlich. Welches Thema wir haben, ist auch irgendwie unterschiedlich. Wenn wir zum Beispiel bei Deutsch ein Thema haben, das mir gefällt, dann gefällt mir Deutsch. Wenn es ein Thema ist, das mir nicht gefällt, dann gefällt es mir nicht. [00:01:30]

I: Ja, verstehe ich. [00:01:30]

I: Okay, dann würde ich einmal inhaltlich starten. Meine erste wäre jetzt: Gibt es Situationen, in denen dir das Sprechen oder Schreiben oder Verstehen schwerfällt? [00:01:45]

S2: Ja, manchmal. Wenn meine Lehrerin sagt, wir sollen jetzt irgendeinen Satz schreiben, muss ich dann, wenn ich schreibe, immer überlegen: Ist das richtig? Und dann mache ich das immer weg, immer wieder. [00:02:26]

S2: Und dann habe ich immer ein Problem mit diesem einen Wort, weil ich nicht ganz genau weiß, wie das geschrieben wird. Ich mache mir Sorgen, wenn meine Lehrerin das jetzt so vorliest, so vor der Klasse, oder wenn das vor der Klasse vorgelesen wird, oder dass andere Schüler das sehen würden und mich dann fragen. Das ist für mich einfach unangenehm. Also muss ich mir immer sehr viele Gedanken machen: Ist das richtig geschrieben oder so? [00:02:26]

I: Ja, verstehe ich. Wie würdest du deine sprachlichen Schwierigkeiten denn sonst so beschreiben? [00:02:34]

S2: Ich sage mal, es ist jetzt viel besser als schon am Anfang der fünften Klasse. Ich sage mal, es hat sich verbessert. Aber natürlich habe ich ein paar Wörter, die ich einfach nicht aussprechen kann oder die einfach für mich viel zu schwer sind auszusprechen. Oder da irgendwelche Wörter zusammenzusetzen, einen richtigen Satz zu formulieren, sodass man das überhaupt verstehen kann. Das fällt mir manchmal schwer. [00:03:02]

I: Gibt es denn auch Situationen, in denen es dir leichtfällt? [00:03:09]

S2: Wie meinst du das? [00:03:09]

I: Also bei der Sprache, wo du denkst: Das ist gar kein Problem jetzt eigentlich. [00:03:14]

S2: Ja, es fällt mir manchmal leicht, einfach mit meinen Freunden zu reden oder mit meinen Klassenkameraden. Da kann ich einfach so locker sprechen. Außer wenn ich einen Satz oder ein Wort nicht aussprechen kann, natürlich. Das ist irgendwie blöd. Aber sonst kann ich normal reden. [00:03:30]

I: Ja, klar. Okay. Wann denkst du besonders über deine Sprache nach? [00:03:45]

S2: Ehrlicherweise denke ich nie so richtig darüber nach. [00:03:49]

I: Okay, ja. Dann gehen wir einmal einen Block weiter. Sprichst du mit anderen über deine sprachlichen Schwierigkeiten? [00:03:59]

S2: Ja, manchmal. Ich frage meine Freundinnen, wenn ich irgendein Wort nicht so richtig aussprechen kann oder irgendwas. Oder ich habe etwas geschrieben und meine Freundin versucht, das zu lesen oder fragt, was da steht. Dann erkläre ich ihr das. [00:04:19]

I: Ja, ist doch gut. Und mit wem würdest du eher nicht über deine sprachlichen Schwierigkeiten reden? [00:04:29]

S2: Mit irgendwelchen Schülern, mit denen ich überhaupt nicht rede oder so. Oder zum Beispiel hier die Achter oder die Fünfer. Weil ich nicht einfach dahin gehe und mit einem anfange zu quatschen und über meine Sprache, über meine Sprachprobleme zu sprechen. Mit Leuten, die hier auf die Schule gehen, da wechsle ich überhaupt kein Wort. [00:04:57]

I: Die jetzt gar nicht hier zur Schule gehen, meinst du? [00:05:02]

S2: Nee, hier. [00:05:02]

I: Ach so, hier. Und außerhalb der Schule? [00:05:02]

S2: Ja, außerhalb auch. Leute, die ich einfach nicht so gut kenne oder mit denen ich überhaupt nicht rede. [00:05:09]

I: Ja, klar. Gibt es Situationen, in denen du lieber nicht darüber sprechen möchtest? Also jetzt unabhängig von der Person? [00:05:29]

S2: Ja, manchmal vor der Klasse einfach. Das ist für mich unangenehm. Wenn meine Lehrerin einfach so sagt: Ja, das und das ist mit mir. Und das ist einfach unangenehm, wenn sie das einfach so sagt, ohne meine Erlaubnis. [00:05:44]

I: Ja, also deine Schwierigkeiten offen und laut ausspricht, meinst du? Und dann hören es alle? [00:05:50]

S2: Ja. Oder wenn ich einfach hier aufgeteilt bin. Das ist mir auch einmal passiert. Damals hatte ich so Schwierigkeiten mit Lesen und so. [00:06:24]

S2: Da war ich mit einem Mitschüler aus meiner Klasse aufgeteilt. Wir mussten irgendeine Lektüre lesen, einen Abschnitt. Und dann meinte er so zu der Klassenlehrerin, dass ich so Probleme mit Lesen habe. Und das war für mich einfach nur extrem unangenehm und peinlich. Das musste irgendwie auch nicht sein. [00:06:24]

I: Ja. [00:06:25]

S2: Besonders, da waren noch andere Schüler da und haben dann mitgehört. [00:06:32]

I: Ja, okay. Und wie reagieren andere meistens darauf? Also wie haben die anderen dann darauf reagiert? [00:06:39]

S2: Ich glaube, die haben einfach nicht so groß reagiert. [00:06:42]

I: Okay. [00:06:43]

S2: Aber trotzdem war es für mich einfach unangenehm. [00:06:46]

I: Ja, verstehe ich. Und wie ist es für dich, eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache zu besuchen? [00:06:56]

S2: Nichts Wildes. Das ist einfach auch eine ganz normale Schule. Außer, dass andere auch Sprachprobleme haben wie ich. Aber sonst ist das hier alles in Ordnung. Genauso wie eine normale Schule, glaube ich. [00:07:11]

I: Ja, das ist auch schön zu hören. Also fühlst du dich hier wohl? [00:07:23]

S2: Mhm. [00:07:23]

I: Okay. Denkst du manchmal darüber nach, dass du einen Förderschwerpunkt Sprache hast? [00:07:23]

S2: Nee, ich denke eigentlich nicht so darüber nach. [00:07:26]

I: Gibt es Situationen, in denen du deinen Förderschwerpunkt eher zeigen oder eher verbergen möchtest? [00:07:34]

S2: Ja, wenn ich neue Leute kennenlerne. Dann würde ich das nicht so gerne sagen. (…) Die müssen das auch nicht unbedingt wissen, dass ich ein Sprachproblem habe. [00:07:48]

I: Und warum verbirgst du das dann? [00:07:51]

S2: Keine Ahnung. Weil ich die erst kennenlerne und so. Und ich würde auch nicht jedes Mal auf die Straße gehen und irgendwelchen fremden Personen sagen: Hey, ich habe ein Sprachproblem. [00:08:04]

I: Ja, klar. Fühlst du dich von anderen Menschen manchmal anders wahrgenommen? [00:08:15]

S2: Ja, manchmal habe ich das. Manchmal, weil manche Leute, die schon vorher wussten, dass ich ein Sprachproblem habe, so tun, als ob … Warte, Entschuldigung. Ich habe mich versprochen. [00:08:40]

I: Alles gut. [00:08:42]

S2: Ja, manchmal habe ich das mit meinen Klassenkameraden. Bei mir ist das so, dass ich manchmal komplizierte Wörter nicht so schnell lesen kann oder nicht so schnell schreiben kann wie die anderen. [00:09:24]

S2: Und manchmal ist es so: Meine Klassenkameraden erklären mir extrem komplexe Sachen, bei Mathe und so. Aber das wusste ich schon längst, was das ist. Manchmal tun die so, als bräuchte ich extra Hilfe dafür. Und manchmal denke ich mir nur so: Ich habe Probleme, aber ich kann trotzdem gut denken. [00:09:24]

I: Ja. Also dann wollen die einem so ein bisschen mehr erklären, als nötig ist. Und eigentlich weiß man das schon, ne? Das verstehe ich. Okay, dann gehen wir mal weiter. Wie ist es für dich, wenn du neue oder fremde Menschen kennenlernst? (…) [00:09:46]

S2: Keine Ahnung. Manchmal halte ich erst mal Abstand, weil ich einfach nicht so gerne mit fremden Leuten oder neuen Leuten so viel Kontakt habe. [00:09:56]

I: Okay. Gibt es denn Momente, wo du dann irgendwie darüber nachdenkst, wie du jetzt sprichst? Oder eher nicht? [00:10:07]

S2: Ja, manchmal muss ich überlegen, was ich sagen soll. Oder überlegen: Kann ich das wirklich aussprechen, bevor es irgendwie unangenehm wird [00:10:19]

I: Ja, das kenne ich auch. Gibt es Situationen außerhalb der Schule, die dir unangenehm sind? Also gibt es Situationen außerhalb der Schule, wo du manchmal denkst: Mir ist das irgendwie unangenehm, das finde ich jetzt irgendwie doof? (…) [00:10:39]

S2: Ja, manchmal in den Bussen, wenn ich einfach alleine sitzen möchte und dann setzen sich Personen zu mir, selbst wenn überall auch freie Plätze da sind oder so. Weil dann muss ich die ansprechen. Oder an der Kasse muss ich auch überlegen, was ich sagen soll. Da wird es auch manchmal unangenehm. [00:11:03]

I: Was machst du dann in solchen Situationen? (…) [00:11:14]

S2: Bei Bussituationen bleibe ich einfach meistens sitzen. Weil ich immer so den Gedanken habe: Wenn ich jetzt aufstehe und weggehe, ist das irgendwie unhöflich oder so. Also bleibe ich immer sitzen und hoffe mal, es kommt irgendeiner meiner Freunde, oder ich kann wenigstens zu denen hingehen. [00:11:37]

I: Und dann an der Kasse? [00:11:38]

S2: Ja, an der Kasse überlege ich mir immer schon davor so eine Szene, wie ich reagieren kann und wie der Kassierer reagieren kann oder welche Fragen ich auch stellen kann. [00:11:50]

I: Okay. Gibt es denn sonst auch Situationen, die du deswegen eher vermeidest, wenn die dich dann so stressen oder wenn du dir wieder Gedanken darüber machst? Vermeidest du dann manchmal irgendwas? (…) [00:12:08]

S2: Keine Ahnung. Wenn ich alleine bin, dann muss ich das leider alleine machen. Aber wenn meine Freundin oder meine Eltern da bin, lasse ich die immer das übernehmen. [00:12:21]

I: Ja, das ist völlig in Ordnung. Welche Rolle spielen denn Freunde oder andere Jugendliche dabei? [00:12:30]

S2: Meine Freunde, mit denen verstehe ich mich gut. Da bin ich etwas lockerer. Mit meinen Klassenkameraden verstehe ich mich auch gut, aber ich bin nicht so ganz locker, weil ich nicht mit denen allen befreundet bin. Ein bisschen locker, aber auch nicht zu locker. Da bin ich ganz normal. [00:12:59]

S2: Und bei Fremden bin ich eigentlich nicht so. Da bin ich eher auf Abstand und so. [00:12:59]

I: Okay. Gut, also von deinen Freunden fühlst du dich auf jeden Fall verstanden? Deine Familie auch? Sehr gut. Hast du manchmal Sorge, wie andere über dich denken könnten? [00:13:11]

S2: Ja. Manchmal frage ich mich einfach nur: Ist das wirklich die Wahrheit? Zum Beispiel, nichts gegen Sie, vielleicht können Sie auch jetzt gerade lügen. Manchmal mache ich mir einfach nur so viele Gedanken darüber und sage: Ist das wirklich die Wahrheit? Denkt die Person vielleicht nichts Schlimmes über mich? Vielleicht ist das so. [00:13:46]

S2: Und ich bin mir nie hundertprozentig sicher: Ist das die Wahrheit? Weil dieser Gedanke in meinem Kopf immer hängen bleibt. [00:13:46]

I: Okay. Gibt es Menschen, bei denen du dich sicher fühlst? Das hatten wir gerade schon. Das waren deine Freunde und deine Familie. Dann: Vergleichst du dich manchmal mit anderen Jugendlichen? Mit anderen meine ich jetzt auch nicht auf dieser Schule, sondern außerhalb. (…) [00:14:11]

S2: Nein, weil ich außerhalb keine anderen Jugendlichen als Freunde habe. [00:14:15]

I: Oder so im Netz, wenn du irgendeine Person cool findest, vergleichst du dich? [00:14:33]

S2: Nein, auch nicht. [00:14:33]

I: Okay, auch nicht mit den Schülern hier? [00:14:33]

S2: Nein. [00:14:33]

I: Okay. Gibt es Momente, in denen du dich unsicher fühlst? (…) [00:14:33]

S2: Wenn ich manchmal einfach vor der Klasse stehe und ein kompliziertes Wort oder ein Wort nicht aussprechen kann. Dann muss ich überlegen, was ich als Alternative sagen kann. [00:14:49]

I: Ja, also wenn du es nicht aussprechen kannst. [00:14:56]

S2: Ja. [00:14:58]

I: Okay. Woran merkst du dann, dass du dich unsicher fühlst? Also wie bemerkst du das? (…) [00:15:12]

S2: Weil ich mich einfach unsicher fühle. Ich weiß nicht, wie ich das erklären soll. [00:15:17]

I: Okay, das ist nicht schlimm. Vielleicht wird dir dann warm oder man macht so einen Gedankenstrudel. Irgendwie so etwas vielleicht? [00:15:25]

S2: Ja, kann sein. [00:15:27]

I: Okay. Wie fühlst du dich, wenn dir sprachlich etwas schwerfällt? [00:15:35]

S2: Ähm. (…) Also, wie jetzt? [00:15:39]

I: Also, wie fühlst du dich dann eher? Wenn du eine Situation hast, wo dir ein Wort nicht einfällt oder der Satz nicht so leicht von der Zunge geht. Fühlst du dich dann eher unsicher oder frustriert, traurig oder wütend? [00:15:57]

S2: Genervt. Manchmal reagiere ich, wenn ich mit meinen Eltern oder mit meinen Freunden da bin, meistens einfach nur mit Lachen oder mit Schimpfwörtern. Ich bin aber nie so richtig wütend. Auch ein bisschen natürlich wütend, aber nicht so extrem enttäuscht oder so. Und bei Fremden finde ich das einfach ein bisschen unangenehmer. [00:16:35]

I: Gibt es Situationen, in denen du stolz auf dich bist? [00:16:47]

S2: Ja, wenn ich einfach ein Wort mal richtig geschrieben habe. Darauf bin ich immer extrem stolz. [00:16:54]

I: Ja, das glaube ich. Sehr gut. Glaubst du, dass deine sprachlichen Schwierigkeiten beeinflussen, wie du über dich selber denkst? [00:17:05]

S2: Nee. [00:17:14]

I: Nee, okay. Wie würdest du dich selbst beschreiben? [00:17:14]

S2: Das frage ich immer meine Freunde, weil ich mich nicht so egoistisch fühlen möchte. Also frage ich die immer. [00:17:23]

I: Wie die dich beschreiben würden? Und wie beschreiben die dich dann? [00:17:27]

S2: Ich bin mir gerade nicht ganz sicher. [00:17:31]

I: Okay. Ja, ist ja nicht schlimm. Manchmal fällt das einem auch schwer. Würde mir auch, glaube ich, schwerfallen. Was hilft dir in schwierigen Situationen? (…) [00:17:42]

S2: Da bin ich mir nicht sicher. Ich glaube, wenn ich alleine bin, dann ist das etwas blöd für mich und unangenehm. Aber wenn ich nicht alleine bin, zum Beispiel mit meinen Eltern oder meinen Freunden, dann lasse ich die immer das übernehmen. [00:17:59]

I: Ja, das stimmt, das hatten wir eben auch in der Art. Okay, jetzt gucke ich einmal, ob die Frage nicht auch schon beantwortet ist. (…) Ach so, das war eigentlich eine gute Frage. Was wünschst du dir von anderen Menschen im Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten? [00:18:28]

S2: Ja, dass die einfach mal ein bisschen mehr Respekt zeigen oder Verständnis für uns zeigen. Bin so auch immer. [00:18:39]

I: Okay, dann sind wir am Abschluss. Gibt es noch etwas, was du gerne erzählen möchtest? [00:18:45]

S2: Wie meinen Sie das? [00:18:46]

I: Also gibt es noch etwas, was du noch sagen wollen würdest zu diesem Bereich, was wir gerade besprochen haben? Gibt es da noch etwas? [00:18:54]

S2: Nein, theoretisch eigentlich nicht. [00:18:56]

I: Okay. [00:18:58]

S2: Nur eine Frage? [00:18:58]

I: Ja. [00:18:59]

S2: Waren Sie damals in der A- oder B-Klasse? [00:19:01]

I: Ich war in der, ich glaube, ich war in der B. [00:19:14]

S2: Ah, gut. [00:19:14]

I: Dann wäre noch die Frage: Möchtest du mich noch etwas fragen? [00:19:14]

S2: Das habe ich schon gestellt. [00:19:15]

I: Das war die Frage, okay. Gut, dann beende ich einmal die Audioaufnahme. [00:19:19]

Anhang 2.3 Transkript Interview S3

Transkript Interview S3

Transkriptionszeichen

I: Interviewerin
S3: Interviewter Schüler
(…): Deutliche längere Pause
((…)): Störung oder äußeres Ereignis
[00:00:00]: Zeitmarke am Ende des Sprechbeitrags

I: Okay, dann, um einmal reinzukommen: Kannst du mir etwas über dich erzählen? [0:00:07]

S3: Also, ich bin [Name anonymisiert]. (…) Ich bin 16 Jahre alt. (…) Ich war früher auf der [Grundschule anonymisiert]. Dann bin ich halt hierher gewechselt. Das war damals auch eine Sprachförderschule. [0:00:26]

I: Von der ersten Klasse an? [0:00:28]

S3: Ja, von der ersten Klasse an. [0:00:29]

I: Okay, gut. Und was gefällt dir an der Schule aktuell? [0:00:37]

S3: An der Schule gefällt mir (…) ich habe eine sehr nette Lehrerin. Die unterrichtet mich sehr gerne. [0:00:46]

I: Okay. Gibt es Fächer, die du besonders magst? [0:00:49]

S3: Mathe. [0:00:52]

I: Okay. Was machst du in der Freizeit? [0:00:57]

S3: In der Freizeit spiele ich Videospiele oder spiele Basketball. [0:01:00]

I: Im Verein oder mit Freunden? [0:01:02]

S3: Mit Freunden. [0:01:03]

I: Okay, gut. Dann würde ich jetzt inhaltlich in die Fragen reingehen. Die erste wäre: Gibt es Situationen, in denen dir Sprechen, Schreiben oder Verstehen schwerfällt? [0:01:18]

S3: Also ja, die gibt es. Bei mir ist halt öfters oder manchmal auch so, dass ich beim Sprechen meine Sätze vergesse. Dann ist es halt schwierig, mit anderen zu kommunizieren. Wie auch gerade: Ich überlege, was ich sagen kann. Ich baue mir immer Sätze auf. Beim Schreiben ist es nicht so schlimm. Ich komme gut mit der Grammatik klar. Aber beim Sprechen vergesse ich die Wörter manchmal und verplappere mich auch manchmal. [0:01:57]

I: Okay, ja, passiert. Alles gut. Wie würdest du deine sprachlichen Schwierigkeiten beschreiben? Du hast eben gesagt, du vergisst manchmal Wörter. [0:02:13]

S3: Also, ich vergesse öfters Wörter. (…) Wenn ich zum Beispiel etwas beschreiben will, dann versuche ich, das mit verschiedenen anderen Begriffen zu beschreiben, anstatt mit genau dem Begriff. Zum Beispiel jetzt (…) Was kann man als Beispiel nehmen? (…) [0:02:41]

I: Das kann etwas aus dem Alltag sein. [0:02:42]

S3: Aus dem Alltag zum Beispiel: Ich sage jetzt mal, der Basketball ist rübergeflogen. Dann sage ich zum Beispiel nicht so genau, wohin. Also sage ich einfach „rübergeflogen“. Dann habe ich im

Kopf, wo er ist, aber die anderen wissen halt nicht, wohin er geflogen ist. Über den Zaun oder über den Platz, halt so. [0:03:08]

I: Ja, okay, verstehe ich. Wann denkst du besonders über deine Sprache nach? Gibt es da so Momente? [0:03:17]

S3: Ich denke darüber nach, wenn ich mitbekomme, dass ich von manchen Menschen nicht verstanden werde. Das sieht man an Mimik und Gestik. [0:03:29]

I: Gut, dann gehen wir einfach weiter. Danke dir. Sprichst du mit anderen über deine sprachlichen Schwierigkeiten? [0:03:40]

S3: Selten. Mit meinen Eltern spreche ich manchmal darüber. Mit meiner Lehrerin. Die sagen auch immer, ich muss Bücher lesen und laut lesen, damit ich ein bisschen ins Tempo reinkomme. [0:03:53]

I: Bei wem würdest du es eher vermeiden, darüber zu reden? [0:03:57]

S3: Über … [0:03:59]

I: Also, mit wem würdest du nicht darüber reden wollen? [0:04:01]

S3: Also Freunde. Bestimmte Freunde, mit denen ich nicht so gut bin. Mit engen Freunden könnte ich schon darüber reden. Aber mit normalen Freunden würde ich lieber nicht darüber reden. [0:04:16]

I: Und warum eher nicht? [0:04:18]

S3: Weil ich sie nicht so gut kenne. Ich weiß nicht, wem die das Weitererzählen oder ob sie das als Waffe nehmen, damit sie mich damit runtermachen können. [0:04:32]

I: Ja, okay. Und wie reagieren die anderen meistens darauf, wenn du das erzählst? [0:04:40]

S3: Also, die reagieren eigentlich gut. Die haben Verständnis dafür. [0:04:47]

I: Gut. Gab es auch einmal eine Reaktion, die du unangenehm fandest? [0:04:55]

S3: Eigentlich nicht. [0:04:56]

I: Okay. Wie ist es für dich, eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache zu besuchen? [0:05:07]

S3: Es ist ein bisschen komisch, weil meine Freunde aus dem engen Umkreis auf andere Schulen gehen, zum Beispiel auf die Realschule, wo auch normale Leute sind, sage ich mal, die keine Sprachschwierigkeiten haben. Deswegen ist das für mich ein bisschen anders und komisch. Aber ich komme schon damit klar. [0:05:31]

I: Denkst du manchmal darüber nach, dass du den Förderschwerpunkt Sprache hast? [0:05:39]

S3: Ja, im Unterricht kommt mir das auch öfters in den Gedanken. Wenn ich mich melde und einen Satz in meinem Kopf formuliere, dann denke ich manchmal darüber nach, wie ich das formulieren soll. Dann nimmt mich der Lehrer dran und ich versuche, etwas zu erklären. Manche verstehen nicht, was ich sage. [0:06:07]

I: Gibt es Situationen, in denen du deinen Förderschwerpunkt eher zeigen oder eher verbergen möchtest? [0:06:18]

S3: Zeigen würde ich ihn in der Schule, also hier, weil die Schule dafür gemacht ist, mich zu unterstützen. Aber verbergen würde ich ihn in wichtigen Gesprächen, zum Beispiel beim

Praktikum, wenn ich dort ein Gespräch führe. Dann strenge ich mich ein bisschen mehr an, damit es nicht so rüberkommt, als könnte ich nicht so gut reden. [0:06:48]

I: Und warum machst du das, dieses Verbergen? [0:06:54]

S3: Das kommt dann vielleicht manchmal nicht gut an bei den Mitarbeitern oder bei den Chefs. Die könnten schlecht von mir denken oder meine Leistung schlechter einschätzen. [0:07:03]

I: Fühlst du dich von anderen Menschen manchmal anders wahrgenommen? [0:07:20]

S3: Manchmal. Unter Freunden ist das manchmal so, dass die mich nicht verstehen und mich danach anders wahrnehmen. Das kommt schon einmal öfter vor. [0:07:36]

I: Und wie gehst du damit um? [0:07:38]

S3: Dann höre ich denen zu, denke über die Sätze nach und formuliere einen neuen Satz. Ich versuche, es ihnen besser zu erklären. [0:07:47]

I: Und wie nehmen die dich anders wahr? Erklärt dir dann zum Beispiel jemand mehr als nötig oder denkst du dir manchmal: Ich brauche keine Hilfe, ich kriege das schon hin? [0:08:05]

S3: Ja, schon. Ich versuche dann, mehr zu erklären und mehr Details in das Gespräch reinzupacken. Wenn die sagen, sie haben es nicht verstanden, dann versuche ich, es besser und detaillierter zu erklären. [0:08:19]

I: Okay, gut. Dann kommen wir zum nächsten Block. Wie ist es für dich, wenn du neue oder fremde Menschen kennenlernst? [0:08:30]

S3: Ich bin manchmal schüchtern, aber das zeige ich nicht äußerlich. Ich bin schüchtern, weil ich nicht weiß, wie die Menschen sind oder ob ich mit ihnen gut kommunizieren kann, ob ich mit ihnen in der Kommunikation gut klarkomme. Deswegen halte ich mich manchmal zurück und baue mich langsam Step by Step rein. [0:08:54]

I: Und denkst du in solchen Momenten besonders über deine Sprache nach? [0:09:01]

S3: Ja, schon. Ich halte mich deswegen auch zurück. Ich muss mich bei neuen Menschen oder neuen Kollegen immer ein bisschen einstellen. [0:09:16]

I: Gibt es Situationen außerhalb der Schule, die dir unangenehm sind? [0:09:22]

S3: Beim Einkaufen ist es mir einmal passiert, dass ich an der Kasse ein bisschen zu schnell gesprochen habe. Der Kassierer hat das nicht verstanden. Dann habe ich es noch einmal erklärt und er hat es wieder nicht verstanden. Dann wurde ich richtig rot. Das war voll unangenehm. Ich hatte ein Brot gekauft. Danach hat er gefragt, wofür das Brot ist. Ich weiß auch nicht, warum er die Frage gestellt hat, aber es war halt die Frage. Dann habe ich es erklärt, er hat es nicht verstanden und ich habe es noch einmal erklärt. [0:10:04]

I: Ah, okay. Gibt es außer dem Einkaufen sonst noch etwas außerhalb der Schule? [0:10:14]

S3: Spontane Sachen. Zum Beispiel komme ich mit dem Fahrrad zur Schule. Dann fährt ein anderer Fahrradfahrer an mir vorbei und sagt „Hallo“. Dann muss ich sehr schnell reagieren. Deswegen komme ich nicht immer so gut hinterher und sage dann auch „Hallo“ oder so. [0:10:43]

I: Okay, also spontane Situationen. Welche Rolle spielen Freunde oder Jugendliche generell dabei? [0:11:01]

S3: Ich fühle mich manchmal verstanden, manchmal auch ein bisschen abgelehnt oder nicht verstanden. In der Klasse ist es auch öfter so, dass ich manchmal nicht verstanden werde, weil ich es zu ungenau erklärt habe. Danach erkläre ich es noch einmal viel genauer. [0:11:26]

I: Hast du manchmal Sorge, wie andere über dich denken könnten? [0:11:37]

S3: Manchmal. Es kommt darauf an, ob ich die Menschen kenne oder nicht. [0:11:47]

I: Gibt es Menschen, bei denen du dich sicher fühlst? [0:12:03]

S3: Ja, bei meiner Familie. Ansonsten in der Schule. [0:12:10]

I: Und wahrscheinlich bei deinen guten Freunden. Du hast ja Bekannte und richtig enge Freunde. Vergleichst du dich manchmal mit anderen Jugendlichen? [0:12:28]

S3: Wenn ich Spiele spiele, dann schon. Aber sprachlich habe ich mich selten verglichen. Ich werde aufmerksam, wenn ein Freund sehr schnell und fließend spricht. Dann denke ich darüber nach, aber ansonsten nicht. [0:12:55]

I: Gibt es Momente, in denen du dich unsicher fühlst? [0:13:15]

S3: Wenn ich mit fremden Personen spreche. Dann weiß ich manchmal nicht, ob ich es hinbekomme, mit ihnen zu kommunizieren. Da bin ich manchmal ein bisschen zittrig und schüchtern. [0:13:31]

I: Und woran merkst du das, außer daran, dass du zittrig und schüchtern bist? [0:13:39]

S3: Ich merke es daran, dass ich sehr genau darüber nachdenke, was ich sagen will. [0:13:48]

I: Würdest du dich in deinen schulischen Leistungen eher gut, mittel oder schlecht einschätzen? [0:14:01]

S3: In den schulischen Leistungen bin ich schon gut. [0:14:04]

I: Sehr schön. Das freut mich. Wie fühlst du dich, wenn dir sprachlich etwas schwerfällt? [0:14:14]

S3: Ich fühle mich ein bisschen schlecht, weil ich es gerne besser können würde. [0:14:22]

I: Bist du dann eher unsicher, frustriert, traurig oder wütend? [0:14:26]

S3: Ich bin manchmal traurig, manchmal auch wütend auf mich, weil ich versuchen könnte, es besser zu machen und zu üben. [0:14:36]

I: Gibt es Situationen, die dir peinlich oder unangenehm sind? [0:14:47]

S3: Die Situation an der Kasse war mir sehr unangenehm. Oder wenn ich mit fremden Menschen spreche und mich nicht so gut ausgedrückt habe, dann ist mir das auch sehr unangenehm. [0:15:05]

I: Gibt es auch Situationen, in denen du stolz auf dich bist? [0:15:10]

S3: Ja. Wenn ich mich gut vorbereitet, einen guten Satz formuliert und fließend gesprochen habe, dann bin ich sehr stolz auf mich. [0:15:21]

I: Schön. Glaubst du, dass deine sprachlichen Schwierigkeiten beeinflussen, wie du über dich selbst denkst? [0:15:35]

S3: Manchmal ja, manchmal nein. Es kommt darauf an, wie ich über mich denke. Wenn ich schulisch über mich denke, weiß ich sehr viel. Aber wenn es um Sprache geht, dann bin ich immer so ein bisschen an einem Kipppunkt. [0:15:56]

I: Dann denkst du eher schlechter von dir? [0:16:00]

S3: Ja, dann denke ich, dass ich ein bisschen schlechter bin als andere. Es gibt andere, die ein bisschen besser sprechen können als ich. [0:16:09]

I: Wie würdest du dich selbst beschreiben? Gibt es Dinge, die du an dir magst? [0:16:19]

S3: Allgemein? [0:16:25]

I: Ja, allgemein. [0:16:26]

S3: Ich mag an mir, dass ich sehr gut in der Schule bin und dass ich reflektiert bin. Ich kann Sachen sehr gut reflektieren. [0:16:36]

I: Ja, das merkt man auf jeden Fall. Was hilft dir in schwierigen Situationen? [0:16:41]

S3: In schwierigen Situationen hilft mir, dass ich alles wiederholen kann. Wenn jemand etwas nicht verstanden hat, kann ich es immer wiederholen. Das hilft mir sehr. [0:17:03]

I: Dann noch eine letzte Frage: Was wünschst du dir von anderen Menschen im Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten? [0:17:11]

I: Mit anderen meine ich Menschen, die nicht auf einer solchen Schule sind, sondern auf einer anderen Schule. [0:17:17]

S3: Mir ist nicht aufgefallen, dass jemand schlecht über mich geredet hat. Aber allgemein wünsche ich mir für Menschen, die sprachliche Schwierigkeiten haben, dass gut mit ihnen umgegangen wird, dass niemand schlecht über sie redet und dass man ihnen Zeit gibt, zu sprechen. [0:17:46]

I: Okay, gut. Dann sind wir am Ende. Hast du noch etwas zu erzählen, das du gerne mit reinbringen möchtest? [0:17:57]

S3: Eigentlich nicht. So spontan fällt mir nichts ein. [0:18:05]

I: Gut. Hast du sonst noch eine Frage an mich? [0:18:09]

S3: Ich hätte eine Frage: Ist das schwierig, was du im Studium machst? [0:18:16.6]

I: Ja, es ist auf jeden Fall anstrengend und viel Arbeit. Ich finde, mit ganz viel Fleiß und zusätzlichem Arbeiten bekommt man das hin. Aber man muss sich bewusst sein, dass man mehr Zeit investieren muss, wenn man ohnehin schon mit vielen Sachen Schwierigkeiten hat. Andere Freundinnen von mir haben keinen Förderschwerpunkt und schreiben Klausuren schneller als ich. Ich brauche immer mehr Zeit. Ich schaffe es manchmal nicht, pünktlich abzugeben, weil ich langsamer lese. Aber ich finde es machbar. Ich finde, man kann auch nach dieser Schule noch einen weiteren Abschluss schaffen oder eine coole Ausbildung machen und dann schauen, wo es hingeht. [0:19:05]

Anhang 2.4 Transkript Interview S4

Transkript Interview S4

Transkriptionszeichen

I: Interviewerin
S4: Interviewter Schüler
(…): Deutliche längere Pause
((…)): Störung oder äußeres Ereignis
[00:00:00]: Zeitmarke am Ende des Sprechbeitrags

I: Dann starten wir einmal so locker rein. Kannst du mir kurz etwas über dich erzählen? [0:00:08]

S4: Ja. Mein Name ist [Name anonymisiert]. Ich bin 16. [0:00:12]

S4: Ich gehe schon seit vier Jahren auf die [Schule anonymisiert], jetzt in die neunte Klasse. Wir gehen jetzt in die zehnte Klasse. Das wird ein bisschen spannend und aufregend sein, aber mal schauen. [0:00:27]

I: Okay. Was machst du gerne in der Freizeit? [0:00:30]

S4: In der Freizeit? Im Moment mache ich gerne Sport. [0:00:36]

I: Gefällt dir die Schule hier aktuell? [0:00:40]

S4: Ich sage mal so: Es hat seine Stärken und seine Schwächen. Die Lehrerinnen und Lehrer sind super hier, aber das Budget der Schule finde ich ein bisschen zu niedrig. [0:00:53]

I: Okay. Gibt es Fächer oder Situationen in der Schule, die du besonders magst? [0:01:04]

S4: Zum Beispiel, wenn Unterricht ist oder so, dann kann man sich ganz normal mit den Lehrerinnen und Lehrern unterhalten oder Witze und Scherze machen. Dabei lachen die Lehrerinnen und Lehrer. [0:01:19]

I: Also so ein lockeres Miteinander? [0:01:21]

S4: Ja, ein lockeres Miteinander. [0:01:22]

I: Okay, gut. Dann haben wir einmal so ein bisschen locker geplaudert. Jetzt würden wir in die konkreten Fragen gehen. Gibt es Situationen, in denen dir Sprechen, Schreiben oder Verstehen schwerfällt? [0:01:37]

S4: Ja, es gibt sogar jede Menge Situationen. Manchmal fällt es jemandem nicht auf, aber manchmal fällt es sehr stark auf. Manchmal kann ich überhaupt gar nicht sprechen. Das triggert mich sehr stark. [0:01:56]

I: Okay. Wie merkst du das dann? [0:01:58]

S4: Indem ich mich selber höre, wie ich spreche und wie schwer es mir fällt. [0:02:05]

I: Und beim Schreiben ist das dann auch so? [0:02:09]

S4: Ja, das Gleiche. Wenn ich versuche zu lernen oder darüber nachzudenken, vergesse ich leicht Buchstaben. Danach fällt es mir schwer, etwas aufzuschreiben. [0:02:23]

I: Okay, gut. Wie würdest du deine sprachlichen Schwierigkeiten beschreiben? [0:02:31]

S4: Katastrophal. [0:02:32]

I: Nein? [0:02:33]

S4: Ja, schon. Es ist halt schwierig, sich mit jemandem zu unterhalten oder sonst irgendetwas. Auch keinen Fehler zu machen, ist sehr schwierig. [0:02:44]

I: Wann denkst du besonders über deine Sprache nach? [0:02:50]

S4: Ganz generell in der Schule, überall, wenn ich mich mit Menschen unterhalte. [0:02:59]

I: Okay, gut. Sprichst du mit anderen über deine sprachlichen Schwierigkeiten? [0:03:05]

S4: Ja, das ist halt sehr offiziell. Jeder weiß Bescheid. Wenn mich jemand auslacht, ist mir das ziemlich egal. Ich lache die meistens auch aus, weil ich merke, dass ich besonders bin. [0:03:22]

I: Ja, okay. [0:03:23]

S4: Ich habe Schwierigkeiten, aber ich bin besonders. [0:03:25]

S4: Das macht mich besonders. [0:03:28]

I: Das ist doch eine gute Einstellung. Das heißt, wenn du auf fremde Menschen triffst und das irgendwie herauskäme, wäre dir das egal? [0:03:34]

S4: Ja, das wäre mir egal. [0:03:35]

I: Gibt es Situationen, in denen du lieber nicht darüber sprechen möchtest? Gäbe es einmal eine Situation, in der du wirklich nicht gerne darüber reden würdest? [0:03:47]

S4: Gar keine Situation. [0:03:49]

I: Okay. Wie reagieren andere meistens darauf? [0:03:54]

S4: Manche sagen, es ist okay. Also die meisten sagen, es ist okay. Aber es gab schon Vorfälle, bei denen welche gelacht oder gelächelt haben. Wenn es für die witzig ist, dann freue ich mich. [0:04:06.7]

I: Waren das Leute außerhalb der Schule? [0:04:10]

S4: Außerhalb, Freunde unter sich. Dann sage ich: „Findest du das witzig, du Clown?“ Das finde ich selber witzig, wenn ich das so sage. [0:04:20]

I: Ja, man kann auch schlagfertig sein. Wie ist es für dich, diese Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache zu besuchen? [0:04:35]

S4: Ich würde sagen, es ist wunderschön. Ich würde die Schule auch anderen Kindern empfehlen, die solche Probleme haben. Es gibt hier sehr gute Lehrerinnen und Lehrer. Ich weiß nicht, wie es an anderen Schulen ist, aber hier sind sie echt gut. [0:04:55]

I: Denkst du manchmal über den Förderschwerpunkt Sprache an sich nach? [0:05:06]

S4: Ja, natürlich ist es nervig. Aber wie schon gesagt: Das macht mich besonders, dass es ein Problem bei mir ist, das andere normale Menschen nicht haben. [0:05:17]

I: Gibt es Situationen, in denen du deinen Förderschwerpunkt eher zeigen oder verbergen möchtest? [0:05:27]

S4: Ja, natürlich. Wenn ich Auftritte habe oder vor besonderen Menschen bin, die mir sehr am Herzen liegen, dann … [0:05:36]

I: Dann würdest du ihn eher verbergen wollen? [0:05:38]

S4: Ja, natürlich. Ich will versuchen, immer das Beste aus mir herauszuholen. [0:05:44]

I: Fühlst du dich von anderen Menschen manchmal anders wahrgenommen? [0:05:50]

S4: Ja. Aber ich glaube, das liegt daran, dass ich manchmal etwas falsch ausspreche oder falsch sage. Ich sage etwas und die anderen verstehen es anders. [0:06:00]

I: Wie ist es für dich, wenn du neue oder fremde Menschen kennenlernst? [0:06:11]

S4: Eigentlich ganz normal. Das ist das Gleiche, wie wenn ich mich mit Freunden unterhalte. [0:06:15]

I: Bist du offen? [0:06:16]

S4: Wenn die lachen, sage ich, wie schon gesagt: „Was lachst du, du Clown?“ [0:06:20]

I: Gibt es Situationen außerhalb der Schule, die dir unangenehm sind? [0:06:33]

S4: Nö. [0:06:35]

I: Okay. Dann machen wir weiter. Welche Rolle spielen Freunde oder andere Jugendliche in deinem Leben? [0:06:51]

S4: Mit meinen gleichen Problemen, oder? [0:06:53]

I: Ja, auf das Ganze bezogen, was dich so ausmacht. [0:06:59]

S4: Das macht mir eigentlich gar nichts aus. Ich sehe sie als Freunde. Das Einzige, was mich bei meinen alten Freunden sehr triggert, ist, dass sie mir gegenüber nicht so loyal waren, wie ich ihnen gegenüber war. [0:07:18]

I: Wie meinst du das mit loyal? [0:07:19]

S4: Vertrauen oder ganz generell: Wenn etwas ist, bei mir sein oder mich unterstützen. [0:07:30]

I: Das hat dann gefehlt? [0:07:31]

S4: Das hat gefehlt. Deswegen bin ich auch aus diesem Freundeskreis weggegangen. [0:07:36]

I: Okay. Das hatte dann auch einen Zusammenhang mit dem Förderschwerpunkt? [0:07:40]

S4: (…) Ja. [0:07:45]

I: Okay. Hast du manchmal Sorge, wie andere über dich denken könnten? [0:07:50]

S4: Wenn es wirklich ein unangenehmer Moment war, dann ja. [0:07:56]

S4: Dann denke ich darüber nach, was ich gemacht habe und warum ich das gesagt habe. [0:08:00]

I: Gibt es Menschen, bei denen du dich sicher fühlst? [0:08:05]

S4: Natürlich. [0:08:06]

I: Also Familie und beste Freunde? [0:08:11]

S4: Familie und Freunde, mit denen ich mich unterhalte oder die ich kenne. [0:08:17]

I: Würdest du sagen, dass du dich manchmal mit anderen Jugendlichen vergleichst? [0:08:22]

S4: Ja (…) Also mit normalen Jugendlichen. [0:08:25]

I: In welcher Situation vergleichst du dich denn? Fällt dir eine Situation ein? [0:08:54]

S4: Nein, eigentlich nicht. [0:08:55]

I: Gibt es Momente, in denen du dich unsicher fühlst? [0:09:01]

S4: Natürlich. Es gibt immer Momente. [0:09:03]

I: Welche? [0:09:07]

S4: Wenn ich darüber nachdenke, wie ich etwas schreiben muss, und Buchstaben vergesse. Das macht mich unsicher. Dann geht alles den Bach runter. [0:09:21]

I: Wie fühlst du dich, wenn dir sprachlich etwas schwerfällt? Bist du dann eher unsicher? [0:09:32]

S4: Ich bin enttäuscht, würde ich sagen. [0:09:34]

I: Enttäuscht? [0:09:34]

S4: Enttäuscht von mir selber. [0:09:35]

I: Also was denkst du dann? [0:09:41]

S4: Warum machst du das? Du kannst es doch anders sagen. Warum machst du das? [0:09:44]

I: Gibt es Situationen, die dir dadurch peinlich oder unangenehm werden? [0:09:54]

S4: Nö. [0:09:54]

I: Gibt es auch Situationen, in denen du stolz auf dich bist? [0:10:00]

S4: Natürlich. [0:10:02]

I: Welche? [0:10:04]

S4: Wenn ich mich traue, etwas vor 1.000 oder 10.000 Leuten zu sagen. [0:10:11]

I: Okay. [0:10:13]

S4: In diesem Fall waren es zehn Leute. [0:10:15]

S4: Aber dennoch: Ich traue mich. Ich bin dabei. [0:10:20]

I: Voll gut. Glaubst du, dass deine sprachlichen Schwierigkeiten beeinflussen, wie du über dich selbst denkst? [0:10:28]

S4: Nö. [0:10:31]

I: Oder beeinflussen sie deine Einschätzung deiner Leistung? [0:10:36]

S4: Bei meiner Leistung, ja. Würde ich sagen. [0:10:40]

I: Inwiefern? Würdest du deine erbrachte Leistung dadurch eher schlechter einschätzen? [0:10:56]

S4: Ja, eher schlechter. [0:11:00]

I: Wie würdest du dich selbst beschreiben? Gibt es Dinge, die du an dir besonders magst? [0:11:07]

S4: Ich würde sagen, ich bin einfach nur da. [0:11:12]

I: Ich würde sagen, du bist ziemlich selbstbewusst. [0:11:17]

S4: Selbstbewusst? [0:11:17]

I: Ja, das hätte ich jetzt so gesagt. Aber du sollst mir sagen, was du an dir magst. [0:11:22]

S4: Kann sein. Ich weiß es nicht. [0:11:24]

I: Okay, gut. Was hilft dir in schwierigen Situationen? [0:11:32]

S4: Welche schwierigen Situationen? [0:11:33]

I: Zum Beispiel etwas im Alltag, im Praktikum oder in der Schule, das dir schwerfällt. [0:11:44]

S4: Die nehmen mich wahr, wie ich bin. [0:11:47]

I: Aber hilft dir etwas besonders? [0:11:52]

S4: Eigentlich nicht. Wenn etwas ist, versuche ich es einfach zu ignorieren. [0:11:56]

I: Okay. Dann die letzte Frage: Was wünschst du dir von anderen Menschen im Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten? [0:12:06]

S4: Ich wünsche mir, dass die Leute verstehen, dass es nicht leicht ist, wenn man Sprachprobleme hat und sich mit anderen Leuten unterhalten möchte. Ich habe auch gemerkt, dass Menschen, die wirklich viele Sprachprobleme haben, auch soziale Probleme haben, weil sie einfach niemanden haben, mit dem sie reden können. Das ist der Punkt. Ich glaube, daran fehlt es sehr. [0:12:30]

I: Okay, gut. Hast du noch eine Frage? [0:12:32]

S4: (…) Nein [0:12:38]

I: Okay, dann danke dir. [0:12:41]

Anhang 2.5 Transkript Interview S5

Transkript Interview S5

Transkriptionszeichen

I: Interviewerin
S5: Interviewte Schülerin
(…): Deutliche längere Pause
((…)): Störung oder äußeres Ereignis
[00:00:00]: Zeitmarke am Ende des Sprechbeitrags

I: Gut, dann starten wir erst einmal ganz einfache Fragen, ganz entspannt zum Kennenlernen. Kannst du mir kurz etwas über dich erzählen? Also Name und Alter? [0:00:12]

S5: Ich heiße [Name anonymisiert]. Ich bin 16 Jahre alt. (…) Ich bin schon fast in der 10. Klasse. [0:00:30]

I: Und sonst noch etwas? Bist du seit der 5. Klasse hier? [0:00:32]

S5: Ja. [0:00:33]

I: Okay. Was machst du gerne in deiner Freizeit? [0:00:37]

S5: In meiner Freizeit lese ich gerne Bücher. Ich zeichne gerne. Ich tanze und singe gerne und verbringe gerne Zeit mit meiner Familie und meinen Freunden. [0:00:49]

I: Okay. Wie gefällt dir denn die Schule hier aktuell? [0:00:56]

S5: Eher nicht so. (…) Weil der Weg sehr lang ist und die Stimmung hier sehr schlecht ist. [0:01:13]

I: Wieso? [0:01:14]

S5: Weil viele hinter dem Rücken von jemandem reden und so weiter. Oder man wird hier gemobbt, sozusagen. Seit ich auf diese Schule gekommen bin, will ich nicht mehr hier sein. Aber ich ziehe es durch. [0:01:33]

I: Okay, das tut mir leid. Ich würde jetzt mit den richtigen Fragen anfangen. Gibt es Situationen, in denen dir das Sprechen, Schreiben oder Verstehen schwerfällt? [0:01:50]

S5: Mir fällt es schwer, Texte zu verstehen und manche Sachen auswendig zu lernen, zum Beispiel in Geschichte. In Geschichte fällt es mir momentan sehr schwer, Sachen auswendig zu lernen und zu schreiben. Oder ich verstehe vieles nicht. Egal, wie viel ich frage, ich vergesse es danach immer wieder. [0:02:11]

I: Okay. Wie würdest du deine sprachlichen Schwierigkeiten beschreiben? [0:02:19]

S5: Also, ich weiß nicht. [0:02:21]

I: Du hast jetzt viel vom Vergessen und vom Verstehen von Texten gesprochen. Gibt es sonst noch etwas, was deine sprachlichen Schwierigkeiten ausmacht? [0:02:35]

S5: Wortschatz. Sonst kaum etwas. [0:02:38]

I: Okay. Wann denkst du besonders über deine Sprache nach? Gibt es Situationen, in denen du darüber nachdenkst, dass du jetzt reden oder sprechen musst? [0:02:51]

S5: Ja, das ist schon häufig so. Ich weiß dann öfter gar nicht, was ich sagen soll. Dann vergesse ich auch meine Sätze oder Texte. (…) [0:03:04]

I: Was für Situationen sind das? Ist das, wenn du mit anderen Leuten redest oder wenn du etwas vorstellen musst? [0:03:14]

S5: Wenn ich etwas präsentieren muss. [0:03:16]

I: Okay, das ist immer aufregend. Sprichst du mit anderen über deine sprachlichen Schwierigkeiten? [0:03:27]

S5: Mit engen Freunden oder Personen, denen ich vertraue oder bei denen ich mich wohlfühle. [0:03:34]

I: Mit wem würdest du es eher vermeiden, darüber zu reden? [0:03:41]

S5: Mit Leuten, die es mit anderen besprechen oder weitererzählen. [0:03:46]

I: Gibt es auch Situationen, in denen du lieber nicht darüber sprechen möchtest? In denen du es lieber für dich behältst? [0:04:03]

S5: Nein. [0:04:04]

I: Wie reagieren andere meistens darauf, wenn du darüber redest? [0:04:10]

S5: Die unterstützen mich. Aber mehr auch nicht. [0:04:16]

I: Gab es auch einmal Reaktionen, die dir unangenehm waren? [0:04:24]

S5: Nein. [0:04:25]

I: Gut. Wie ist es für dich, eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache zu besuchen? [0:04:31]

S5: Es ist okay. [0:04:34]

S5: Hier lernt man es auch einfacher und man hat auch Spaß. [0:04:40]

I: Gerade eben warst du noch eher negativ gegenüber der Schule eingestellt. Bezieht sich das auf etwas anderes? [0:04:47]

S5: Nein. [0:04:48]

I: Du meintest, du bist froh, wenn du hier weg bist, aber du ziehst es jetzt durch. [0:04:54]

S5: Weil ich hier auch vieles erlebt habe, das mich traumatisiert hat. [0:04:58]

I: Ach so, okay. Das hat dann nichts mit der Schule an sich zu tun, sondern mit Situationen, die nicht gut waren. [0:05:10]

S5: Ja. [0:05:12]

I: Denkst du manchmal darüber nach, dass du einen Förderschwerpunkt Sprache hast? [0:05:16]

S5: Ja, meistens. [0:05:18]

I: Was sind das für Gedanken? [0:05:25]

S5: Weil ich vieles nicht verstehe oder Texte nicht verstehe. Wegen meiner Noten und so weiter. Da mache ich mir auch immer Gedanken, ob ich es wirklich schaffe. [0:05:44]

I: Gibt es Situationen, in denen du deinen Förderschwerpunkt eher zeigen oder eher verbergen möchtest? [0:05:54]

S5: Ich glaube nicht. [0:05:55]

I: Fühlst du dich von anderen Menschen manchmal anders wahrgenommen? [0:06:14]

S5: Ja, schon. [0:06:15]

I: Was wäre ein Beispiel? [0:06:20]

S5: Zum Beispiel sage ich etwas und die andere Person nimmt es anders wahr. [0:06:27]

I: Wie gehst du damit um? [0:06:30]

S5: Ich ignoriere es dann. [0:06:31]

I: Wie ist es für dich, wenn du neue oder fremde Menschen kennenlernst? [0:06:39]

S5: Erst einmal bin ich nervös, aber mit der Zeit geht es. [0:06:51]

I: Denkst du bei fremden Menschen öfter darüber nach, wie du redest? [0:06:59]

S5: Nein. [0:07:01]

I: Gibt es Situationen außerhalb der Schule, die dir unangenehm sind? Also bei alltäglichen Dingen? [0:07:15]

S5: Ich glaube nicht. [0:07:16]

I: Welche Rolle spielen Freunde oder andere Jugendliche in deinem Leben? [0:07:36]

S5: Wie meinst du das? [0:07:37]

I: Wie gehen deine Freunde oder andere Jugendliche mit deinem Förderschwerpunkt und mit dem Besuch dieser Schule um? [0:07:53]

S5: Sie respektieren mich so, wie ich bin. [0:08:01]

S5: Sie unterstützen mich, wie gesagt. Von ihnen werde ich auch nicht gemobbt. [0:08:09]

I: Also haben andere Jugendliche auch nichts Abfälliges zu dir gesagt? Hast du manchmal Sorgen, wie andere über dich denken könnten? [0:08:19]

S5: Ja, vielleicht. Es kommt darauf an. [0:08:23]

I: Worauf kommt es an? [0:08:27]

S5: Wenn ich schüchtern bin oder mich zurückhalte, dann mache ich mir schon Gedanken darüber, was andere Leute über mich denken und wie sie mich einschätzen. [0:08:39]

I: Gibt es Menschen, bei denen du dich sicher fühlst? Familie und Freunde? [0:08:47]

S5: Ja. Hier gab es auch noch ein paar Schüler, aber die sind inzwischen weg. [0:08:52]

I: Die sind weg? [0:08:54]

S5: Ja. Aber ich habe auch noch Freunde aus meiner Klasse. [0:08:57]

I: Vergleichst du dich manchmal mit anderen Jugendlichen? [0:09:04]

S5: Es kommt auf das Thema und die Sache an. [0:09:10]

I: Vergleichst du dich in deinen Leistungen mit anderen? Ob sie besser sind oder du besser oder schlechter bist? [0:09:20]

S5: Es gibt Tage, an denen ich sage: Sie ist besser als ich. Danach fühle ich mich auch dümmer. Aber es gibt auch Tage, an denen ich sage: Ich bin in diesen Fächern gut und sie in anderen. Wir haben unterschiedliche Stärken. [0:09:37]

I: Gibt es Momente, in denen du dich unsicher fühlst? [0:09:47]

S5: Im Unterricht, ja. [0:09:50]

I: Woran merkst du das? [0:09:52]

S5: Ich melde mich und danach melde ich mich wieder ab. [0:09:56]

I: Weil du Angst hast, etwas Falsches zu sagen? [0:09:58]

S5: Ja. [0:10:00]

I: Wie fühlst du dich, wenn dir sprachlich etwas schwerfällt? Bist du dann eher sauer, traurig, frustriert oder enttäuscht von dir? [0:10:12]

S5: Ich übe es. [0:10:15]

I: Du übst es? [0:10:15]

S5: Ja. [0:10:16]

I: Gibt es trotzdem ein Gefühl, das in dir hochkommt? [0:10:23]

S5: Nein. Ich bin normal. [0:10:25]

I: Gibt es Situationen, die dir peinlich oder unangenehm sind? [0:10:32]

S5: Unangenehm, ja, schon. Aber ich weiß nicht mehr, was. (…) [0:10:43]

I: Fällt dir etwas ein, wenn du an Alltagssituationen denkst? [0:10:50]

S5: Wenn ich viel lache, kann es vorkommen, dass ich mir in die Hose mache oder etwas Ähnliches. Dann ist es mir unangenehm, das vor der Klasse zu sagen. Dann versuche ich, es zu verdecken. [0:11:14]

I: Glaubst du, dass deine sprachlichen Schwierigkeiten beeinflussen, wie du über dich selbst denkst? [0:11:26]

S5: Nein, ich glaube nicht. [0:11:28]

I: Wie würdest du dich selbst beschreiben? [0:11:36]

S5: Das ist eine gemeine Frage. Das ist das Schwierigste. Ich glaube, ich würde mich als sehr nett, hilfsbereit und kreativ beschreiben. [0:11:55]

I: Und was magst du an dir? [0:11:57]

S5: Dass ich nicht aufgebe. [0:12:00]

I: Was hilft dir in schwierigen Situationen? [0:12:08]

S5: Mit Lehrkräften zu reden. [0:12:13]

I: Hast du sonst noch Hilfsmittel oder Strategien, die dir helfen, wenn dir etwas schwerfällt? [0:12:23]

S5: Es irgendwo aufzuschreiben. [0:12:27]

I: Dann kommen wir zur letzten Frage. Was wünschst du dir von anderen Menschen im Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten? [0:12:42]

S5: Dass man sich dafür nicht schämen muss und dass man darüber reden kann. (…) [0:12:55]

I: Was würdest du dir von Menschen wünschen, die keinen Förderschwerpunkt Sprache haben und von außen darauf schauen? Wie sollten sie mit Menschen mit sprachlichen Schwierigkeiten umgehen? [0:13:16]

S5: Dass sie die Person nicht mobben, ausgrenzen oder sich über sie lustig machen, weil jeder anders ist und unterschiedliche Schwächen hat. [0:13:31]

I: Gut, dann sind wir am Schluss. Gibt es noch etwas, das du gerne erzählen möchtest? [0:13:39]

S5: Nein. [0:13:41]

I: Möchtest du mich noch etwas fragen? [0:13:52]

S5: Welchen Abschluss haben Sie? Hatten Sie auch den Bildungsgang Lernen oder den Hauptschulabschluss? [0:14:01]

I: Ich hatte den Förderschwerpunkt Sprache und nicht den Bildungsgang Lernen. Ich habe hier nach Klasse 10 den Hauptschulabschluss gemacht. Danach habe ich an einem Berufskolleg den Realschulabschluss und anschließend mein Fachabitur und mein Abitur gemacht. Danach habe ich angefangen zu studieren. Das waren mehrere Wege, die ich eingeschlagen habe. Wegen großer Unsicherheit und Selbstzweifel habe ich nach dem Realschulabschluss nicht direkt das Abitur gemacht, weil ich dachte, das wäre zu schwer für mich. Deshalb habe ich zuerst das Fachabitur gemacht. Im Nachhinein war das eigentlich ein unnötiger zusätzlicher Schritt, der nicht hätte sein müssen. Ich dachte einfach, ich würde es nicht schaffen. Das war so mein Lebenslauf. Ich war vor zehn Jahren hier auf der Schule. Aber mein Bruder war auch auf dieser Schule und er war im Bildungsgang Lernen und hat nach seinem neuner Abschluss eine Ausbildung an einem Berufskolleg im Garten- und Landschaftsbau gemacht und ist heute Vorarbeiter. [0:15:03]

S5: Ja okay, cool. [0:15:05]

Anhang 3 Kategoriensystem

Anhang 3.1 Hauptkategorien deduktiv

Nr.	Hauptkategorie	Bezug (Unterfrage)	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
1	Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	Unterfrage 1	Alle Aussagen, in denen die/der Jugendliche beschreibt, in welchen Bereichen (Sprechen, Schreiben, Verstehen) und in welchen Situationen sie/er sprachliche Schwierigkeiten bei sich wahrnimmt, sowie eigene Charakterisierungen dieser Schwierigkeiten.	„Manchmal fällt es jemandem nicht auf, aber manchmal fällt es sehr stark auf. Manchmal kann ich überhaupt gar nicht sprechen.“ (S4)	Zu codieren sind reine Beschreibungen der wahrgenommenen Schwierigkeit selbst (Art, Ausprägung, auslösende Situation). Aussagen über den Umgang mit den Schwierigkeiten (z. B. Vermeidung, Kommunikation darüber) werden unter Kategorie 2 codiert.
2	Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	UF1 / UF3	Aussagen darüber, ob und mit wem über die sprachlichen Schwierigkeiten gesprochen wird, wie offen oder verdeckt damit umgegangen wird und wie das Umfeld darauf reagiert.	„Ich frage meine Freundinnen, wenn ich irgendein Wort nicht so richtig aussprechen kann...“ (S2)	Codiert werden konkrete Kommunikations- und Offenlegungsverhalten bzgl. der Schwierigkeiten sowie Reaktionen anderer darauf. Allgemeine Bewältigungsstrategien im Alltag (unabhängig vom Sprechen darüber) werden unter Kategorie 9 codiert.
3	Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	Kontext	Aussagen zum Erleben des Schulbesuchs mit dem Förderschwerpunkt Sprache, zur Selbstwahrnehmung dieses Status sowie zum Zeigen oder Verbergen des Förderschwerpunkts.	„Nichts Wildes. Das ist einfach auch eine ganz normale Schule...“ (S2)	Codiert werden Aussagen mit direktem Bezug zum institutionellen Rahmen (Förderschule/Förderschwerpunkt), nicht allgemeine Aussagen über sprachliche Schwierigkeiten selbst. Positive Umdeutungen des Förderschwerpunkts werden unter Kategorie 8 (8c) codiert.
4	Soziale Situationen / fremde Menschen	UF3	Erleben und Verhalten in Situationen mit fremden oder neuen Personen außerhalb vertrauter sozialer Bezüge.	„Manchmal halte ich erst mal Abstand, weil ich einfach nicht so gerne mit fremden Leuten ... Kontakt habe.“ (S2)	Codiert werden Situationen mit nicht näher bekannten Personen; Situationen mit Peers/Mitschüler:innen werden unter Kategorie 5 codiert.
5	Peers und soziale Erfahrungen	UF3	Erfahrungen mit Gleichaltrigen/Mitschüler:innen, Zugehörigkeitserleben, Bewertungserleben.	„Manchmal tun die so, als bräuchte ich extra Hilfe dafür.“ (S2)	Codiert werden Aussagen mit direktem Bezug zu Peers/Mitschüler:innen; Situationen mit fremden, unbekannten Personen werden unter Kategorie 4 codiert.
6	Soziales Selbstkonzept	UF2	Sozialer Vergleich mit anderen Jugendlichen sowie Aussagen über die eigene soziale Position bzw. Unsicherheit im Vergleich zu anderen.	„...das Gefühl, dass die schon so viel weiter sind, mehr Wortschatz haben...“ (S1)	Vergleichende Aussagen. Reine Gefühlsbeschreibung ohne sozialen Vergleich wird unter Kategorie 7 codiert.

7	Emotionales Selbstkonzept	UF2	Gefühlsbezogene Aussagen zum Erleben der sprachlichen Schwierigkeiten (z. B. Scham, Unsicherheit, Stolz, Ärger, Traurigkeit).	„Die Situation an der Kasse war mir sehr unangenehm...“ (S3)	Codiert wird, wenn die Emotion im Vordergrund steht und kein sozialer Vergleich formuliert wird (sonst Kategorie 6). Beschriebenes Rückzugsverhalten wird unter Kategorie 4 bzw. 9 codiert.
8	Selbstbild / Selbstwert	UF2	Generalisierte Selbstwahrnehmung bzw. Selbstbewertung, unabhängig von der konkreten Situation.	„Ich habe Probleme, aber ich kann trotzdem gut denken.“ (S2)	Codiert werden überdauernde, situationsunabhängige Aussagen zur eigenen Person; situativ-emotionale Aussagen fallen unter Kategorie 7.
9	Umgangsstrategien und Wünsche	UF3	Konkrete Bewältigungsstrategien im Alltag sowie Wünsche an das soziale Umfeld im Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten.	„Dass man sich dafür nicht schämen muss und dass man darüber reden kann.“ (S5)	Codiert werden Handlungsstrategien und Wünsche, nicht die Kommunikation über die Schwierigkeit selbst (→ Kategorie 2).

Hauptkategorie	Code	Subkategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1a	Schwierigkeiten beim Sprechen	Wortfindungsprobleme, Stottern, Schwierigkeiten bei der Satzbildung im mündlichen Sprachgebrauch.	„...dass ich beim Sprechen meine Sätze vergesse." (S3)	Nur mündliche Schwierigkeiten. Schriftliche Schwierigkeiten → 1b.
Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1b	Schwierigkeiten beim Schreiben/Lesen	Rechtschreibunsicherheit, Vergessen von Buchstaben, langsameres Lese-/Schreibtempo.	„...vergesse ich leicht Buchstaben. Danach fällt es mir schwer, etwas aufzuschreiben." (S4)	Nur schriftbezogene Schwierigkeiten. Mündliche Schwierigkeiten → 1a.
Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1c	Schwierigkeiten beim Verstehen	Probleme beim Textverständnis, beim auswendig Lernen oder daran erkennbar, von anderen nicht verstanden zu werden.	„Ich denke darüber nach, wenn ich mitbekomme, dass ich von manchen Menschen nicht verstanden werde."	Nur rezeptive Schwierigkeiten (Verstehen). Produktive Schwierigkeiten (Sprechen/Schreiben) → 1a/1b.
Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1d	Situative Variabilität der Schwierigkeiten	Schwierigkeiten hängen von Situation, Vertrautheit oder Gesprächspartner:in ab (z. B. leicht mit Familie/Freunden, schwer in formellen/neuen Situationen).	„...wenn ich so mit der Familie spreche, merke ich das kaum. Aber wenn ich jetzt so in einem Bewerbungsgespräch stehe..." (S1)	Nur Aussagen, die einen expliziten Kontextunterschied benennen (leicht vs. schwer je nach Situation).
Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1e	Umschreibungsstrategien bei Wortfindung	Kompensation von Wortfindungsproblemen durch Umschreiben statt des genauen Begriffs, teils mit Verständigungsproblemen für das Gegenüber.	„...versuche ich, das mit verschiedenen anderen Begriffen zu beschreiben, anstatt mit genau dem Begriff." (S3)	Nur konkrete sprachliche Kompensationstechniken im Sprechakt selbst; allgemeine Bewältigungsstrategien im Alltag → Kategorie 9.
Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	2a	Selektive Offenheit gegenüber Vertrauenspersonen	Über die Schwierigkeiten wird gezielt mit engen Freund:innen, Familie oder ausgewählten Lehrkräften gesprochen.	„Mit engen Freunden oder Personen, denen ich vertraue oder bei denen ich mich wohlfühle." (S5)	Nur tatsächliches offenes Sprechen mit Vertrauenspersonen. Zurückhaltung ggü. Fremden → 2b.
Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	2b	Vermeidung gegenüber Fremden/wenig Bekannten	Bewusstes Zurückhalten von Informationen über die Schwierigkeiten gegenüber nicht vertrauten Personen, u. a. aus Angst vor negativen Reaktionen.	„Leute, die ich einfach nicht so gut kenne oder mit denen ich überhaupt nicht rede." (S2)	Nur Zurückhaltung/Nicht-Offenlegung ggü. Fremden oder wenig bekannten Personen.
Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	2c	Unangenehmes Erleben von Fremdoffenlegung	Belastendes Erleben, wenn Dritte (Lehrkräfte, Mitschüler:innen) die Schwierigkeiten ohne eigenes Zutun öffentlich machen.	„...das ist einfach unangenehm, wenn sie das einfach so sagt, ohne meine Erlaubnis." (S2)	Nur Situationen, in denen eine dritte Person die Schwierigkeit ohne Zustimmung der/des Befragten offenlegt.
Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	2d	Offener, gleichgültiger Umgang	Die Schwierigkeiten werden offen kommuniziert und öffentlich thematisiert, ohne dass dies als belastend erlebt wird.	„...das ist halt sehr offiziell. Jeder weiß Bescheid." (S4)	Nur durchgängig offener/gleichgültiger Umgang unabhängig vom Gegenüber, nicht auf Vertrauenspersonen beschränkt (sonst 2a).
Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	2e	Positive Reaktionen des Umfelds	Wahrgenommene unterstützende bzw. verständnisvolle Reaktionen anderer auf die Thematisierung der Schwierigkeiten.	„Manche sagen, es ist okay. Also die meisten sagen, es ist okay." (S4)	Nur Beschreibung der Reaktion anderer, nicht des eigenen Offenlegungsverhaltens.
Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3a	Bewertung der Schulform	Positive, neutrale oder negative Bewertung des Schulbesuchs bzw. des Schulklimas.	„Nichts Wildes. Das ist einfach auch eine ganz normale Schule." (S2)	Allgemeine, undifferenzierte Bewertung. Konkrete belastende Vorfälle (z. B. Mobbing) → 3e.
Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3b	Zeigen vs. Verbergen je nach Kontext	Bewusste Entscheidung, den Förderschwerpunkt in bestimmten Kontexten offen zu zeigen oder gezielt zu verbergen (z. B. im Praktikum, bei neuen Bekanntschaften).	„Zeigen würde ich ihn in der Schule ... aber verbergen würde ich ihn in wichtigen Gesprächen, zum Beispiel beim Praktikum." (S3)	Nur Aussagen mit expliziter Kontextabhängigkeit der Sichtbarkeit.
Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3c	Ablehnende Haltung / Vergleich mit Regelschulformen	Wunsch, den Förderschwerpunkt nicht zu haben, sowie vergleichende Bezugnahme auf Regelschulen (Gymnasium, Realschule).	„Ich frage mich häufig, warum ich diesen Förderschwerpunkt habe, weil ich möchte das eigentlich nicht haben." (S1)	Nur explizite Ablehnung des Förderschwerpunkts oder Vergleich mit Regelschulformen.
Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3d	Erleben von Fremdwahrnehmung/Fürsorge	Wahrnehmung, von anderen aufgrund des Förderschwerpunkts anders behandelt, eingeschätzt oder bevormundet zu werden.	„Die könnten schlecht von mir denken oder meine Leistung schlechter einschätzen." (S3)	Nur wahrgenommenes (über-)vorsichtiges, besorgtes oder abwertendes Verhalten anderer aufgrund des Förderschwerpunkts. Beschreibt die Aussage dagegen die eigene Unsicherheit beim mündlichen Formulieren, wird sie unter 6c codiert.

Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3e	Belastende Schulerfahrungen	Aussagen über konkrete negative, verletzende oder als belastend/traumatisierend erlebte Erfahrungen im schulischen Kontext, die über eine allgemeine Bewertung der Schulform hinausgehen (z. B. Mobbing, Ausgrenzung, Getuschel).	„Weil ich hier auch vieles erlebt habe, das mich traumatisiert hat.“ (S5)	Nur konkrete, benannte belastende Vorfälle/Erfahrungen, nicht allgemeine Zufriedenheits-/Unzufriedenheitsaussagen (→ 3a). Bei Bezug auf konkrete Personen zusätzlich bzw. stattdessen 5b (Mehrfachcodierung möglich).
Soziale Situationen / fremde Menschen	4a	Zurückhaltung und Abstand	Bewusstes Zurückhalten, Ruhigsein oder Abstandhalten beim Kontakt mit fremden Personen.	„...halte ich erst mal Abstand, weil ich einfach nicht so gerne mit fremden Leuten ... Kontakt habe.“ (S2)	Nur beschriebenes Rückzugs-/Vermeidungsverhalten gegenüber Fremden.
Soziale Situationen / fremde Menschen	4b	Konkrete Alltagssituationen	Spezifische wiederkehrende Alltagssituationen mit fremden Personen (Kasse, Bus, spontane Begegnungen).	„Beim Einkaufen ist es mir einmal passiert, dass ich an der Kasse ein bisschen zu schnell gesprochen habe.“ (S3)	Nur konkret benannte, wiederkehrende Alltagssituationen mit fremden Personen.
Soziale Situationen / fremde Menschen	4c	Nervosität mit Gewöhnungseffekt	Anfängliche Nervosität im Kontakt mit Fremden, die im Verlauf der Situation nachlässt.	„Erst einmal bin ich nervös, aber mit der Zeit geht es.“ (S5)	Nur Aussagen, die eine Abnahme der Nervosität im Situationsverlauf beschreiben.
Soziale Situationen / fremde Menschen	4d	Unproblematisches Erleben	Der Kontakt mit fremden Menschen wird als unproblematisch bzw. der übrigen sozialen Interaktion vergleichbar erlebt.	„Eigentlich ganz normal. Das ist das Gleiche, wie wenn ich mich mit Freunden unterhalte.“ (S4)	Nur explizite Aussagen, dass der Kontakt zu Fremden unproblematisch bzw. gleichwertig zu vertrauten Situationen ist. Bloße Verneinungen unangenehmer Situationen genügen nicht. Berichtet dieselbe Person an anderer Stelle von Nervosität oder Zurückhaltung gegenüber Fremden, hat die dortige Codierung (4a bzw. 4c) Vorrang.
Peers und soziale Erfahrungen	5a	Unterstützung und Verständnis	Positive Erfahrungen von Rückhalt, Verständnis und Unterstützung durch Peers.	„Sie respektieren mich so, wie ich bin. Sie unterstützen mich...“ (S5)	Nur positive, unterstützende Erfahrungen mit Peers.
Peers und soziale Erfahrungen	5b	Negative Erfahrungen mit Peers	Erfahrungen von Ablehnung, fehlender Loyalität oder Nicht-Verstandenwerden durch Gleichaltrige.	„...dass die mich nicht verstehen und mich danach anders wahrnehmen.“ (S3)	Nur Ablehnung, fehlende Loyalität oder Nicht-Verstandenwerden durch Peers.
Peers und soziale Erfahrungen	5c	Überfürsorge durch Peers	Peers erklären oder helfen mehr, als aus Sicht der befragten Person nötig ist.	„Meine Klassenkameraden erklären mir extrem komplexe Sachen ... Manchmal tun die so, als bräuchte ich extra Hilfe dafür.“ (S2)	Nur als übertrieben/unnötig erlebte Hilfsangebote durch Peers. Mehrfachcodierung mit 8b möglich, wenn die Aussage zugleich eine Selbstbehauptung enthält.
Peers und soziale Erfahrungen	5d	Sorge um Fremdwahrnehmung durch Peers	Gedankenkreisen darüber, wie man von anderen Jugendlichen wahrgenommen oder bewertet wird.	„Manchmal frage ich mich einfach nur: Ist das wirklich die Wahrheit? ... Denkt die Person vielleicht nichts Schlimmes über mich?“ (S2)	Nur Gedanken/Sorgen darüber, wie man von Peers wahrgenommen wird, keine konkrete negative Erfahrung (sonst 5b).
Peers und soziale Erfahrungen	5e	Abgrenzung zu wenig vertrauten Mitschüler:innen	Bewusste Distanz zu Mitschüler:innen anderer Altersstufen oder wenig bekannten Personen innerhalb der Schule.	„Es gibt hier ein paar Schüler, manche Achter oder Fünfer. Das ist natürlich nervig...“ (S2)	Nur explizite Distanzierung von Mitschüler:innen anderer Jahrgänge/wenig bekannten Personen innerhalb der Schule.
Soziales Selbstkonzept	6a	Sozialer Vergleich bezogen auf Sprache	Vergleich der eigenen sprachlichen Fähigkeiten mit denen anderer Jugendlicher.	„...dass sie mehr Wörter aussprechen können als ich, dass sie mehr Wortschatz ... haben.“ (S1)	Nur Vergleich der eigenen sprachlichen Fähigkeiten mit anderen. Vergleich in anderen Bereichen → 6b; enthält eine Aussage beides, ist Mehrfachcodierung möglich.
Soziales Selbstkonzept	6b	Sozialer Vergleich in anderen Bereichen	Vergleich mit anderen Jugendlichen in nicht-sprachlichen Bereichen (Aussehen, schulische Leistung).	„Wenn ich so ein TikTok sehe, dann sehe ich: Die ist aber gerade richtig schön.“ (S1)	Nur Vergleich in nicht-sprachlichen Bereichen. Sprachbezogener Vergleich → 6a.
Soziales Selbstkonzept	6c	Unsicherheit in mündlichen/schulischen Situationen	Erleben von Unsicherheit in Situationen, die mündliche Beteiligung erfordern (z. B. Melden im Unterricht, vor der Klasse stehen).	„Ich melde mich und danach melde ich mich wieder ab.“ (S5)	Nur Unsicherheit in Beteiligungssituationen, kein expliziter Vergleich mit anderen (sonst 6a/6b) und keine Einschätzung der eigenen Fähigkeiten (sonst 8a).

Soziales Selbstkonzept	6d	Kein/kaum sozialer Vergleich	Explizite Aussage, sich selten oder gar nicht mit anderen Jugendlichen zu vergleichen.	„Nein, weil ich außerhalb keine anderen Jugendlichen als Freunde habe.“ (S2)	Nur explizite Verneinung von sozialem Vergleich.
Emotionales Selbstkonzept	7a	Unangenehme/beschämende Gefühle in Situationen	Situativ ausgelöste Gefühle von Peinlichkeit oder Unbehagen im Zusammenhang mit den Schwierigkeiten.	„Die Situation an der Kasse war mir sehr unangenehm...“ (S3)	Nur situativ ausgelöste, akute negative Gefühle (Scham, Unbehagen).
Emotionales Selbstkonzept	7b	Traurigkeit und Frustration	Gefühle von Traurigkeit oder Frustration im Zusammenhang mit den sprachlichen Schwierigkeiten.	„Ich bin manchmal traurig, manchmal auch wütend auf mich...“ (S3)	Nur eher andauernde, generalisierte Traurigkeit/Frustration, nicht rein situativ (sonst 7a).
Emotionales Selbstkonzept	7c	Ärger/Enttäuschung über sich selbst	Selbstgerichteter Ärger oder Enttäuschung über die eigenen sprachlichen Schwierigkeiten.	„Ich bin enttäuscht, würde ich sagen. […] Enttäuscht von mir selber.“ (S4)	Nur selbstgerichteter Ärger/Enttäuschung, nicht gegen andere gerichtet. Wird eine Aussage im Transkript nur durch eine Rückfrage der Interviewerin unterbrochen, wird sie als ein Segment codiert.
Selbstbild / Selbstwert	8a	Negative Einschätzung der eigenen Fähigkeiten	Abwertende Einschätzung der eigenen sprachlichen oder schulischen Fähigkeiten. Teilweise berichten die Jugendlichen selbst von Ergebnissen, die dieser Einschätzung entgegenstehen; eine unabhängige Leistungsreferenz liegt im Datenmaterial nicht vor.	„...ich schätze mich sehr häufig schlechter ein. Bei einem Vokabeltest denke ich: Oh Gott, ich schaffe das niemals ... dann bekomme ich immer eine Eins.“ (S1)	Nur Aussagen über die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten. Aussagen über die Wahrnehmung durch andere → 3d/5d; situativ ausgelöste Gefühle → 7a; explizite Aussagen zum Einfluss der Schwierigkeiten auf das Selbstbild → 8d; Vergleiche mit anderen → 6a/6b.
Selbstbild / Selbstwert	8b	Stolz und positive Selbstbehauptung	Stolz auf eigene Erfolge sowie bewusste positive Selbstzuschreibung trotz der Schwierigkeiten.	„Ja, wenn ich einfach ein Wort mal richtig geschrieben habe. Darauf bin ich immer extrem stolz.“ (S2)	Nur Stolz-/Selbstbehauptungsaussagen im Zusammenhang mit eigenen Erfolgen. Enthält die Aussage zugleich einen expliziten Vergleich mit anderen, ist Mehrfachcodierung mit 6a/6b vorzunehmen. Reine Selbstbeschreibungen ohne Bezug zu Sprache → 8e. Wird eine Aussage im Transkript nur durch eine kurze Rückmeldung der Interviewerin unterbrochen, wird sie als ein Segment codiert.
Selbstbild / Selbstwert	8c	Umdeutung als persönliche Besonderheit	Die eigenen sprachlichen Schwierigkeiten bzw. der Förderschwerpunkt werden nicht als Makel, sondern als Teil einer positiv bewerteten Individualität gerahmt.	„Ich habe Schwierigkeiten, aber ich bin besonders.“ (S4)	Nur explizite positive Umdeutung der Schwierigkeiten bzw. des Förderschwerpunkts als Individualitätsmerkmal.
Selbstbild / Selbstwert	8d	Wahrgenommener Einfluss auf das Selbstbild	Explizite Aussagen darüber, ob und in welchen Bereichen die sprachlichen Schwierigkeiten die Einschätzung der eigenen Person beeinflussen – einschließlich verneinender und bereichsspezifisch differenzierender Antworten.	„Bei meiner Leistung, ja. Würde ich sagen.“ (S4)	Nur explizite Bezugnahme auf einen vorhandenen oder verneinten Einfluss der sprachlichen Schwierigkeiten auf das Selbstbild bzw. die Leistungsselbsteinschätzung.
Selbstbild / Selbstwert	8e	Allgemeine, von Sprache losgelöste Selbstbeschreibung	Selbstbeschreibung anhand von Charaktereigenschaften bzw. der eigenen Person insgesamt, ohne Bezug zu Sprache oder Förderschwerpunkt.	„Ich glaube, ich würde mich als sehr nett, hilfsbereit und kreativ beschreiben.“ (S5)	Nur Selbstbeschreibung ohne Bezug zu Sprache oder Förderschwerpunkt.
Umgangsstrategien und Wünsche	9a	Vermeidungs- und Rückzugsstrategien	Strategien, die auf Vermeidung von sprachlich anspruchsvollen Situationen oder auf möglichst kurze Interaktionen abzielen.	„An der Kasse werde ich dann nicht so viel reden, nur so: Hallo, danke und tschüss.“ (S1)	Nur Strategien, die auf Vermeidung/Rückzug abzielen.
Umgangsstrategien und Wünsche	9b	Delegation an Vertrauenspersonen	Übertragung sprachlich herausfordernder Situationen an Eltern, Freund:innen oder andere Vertrauenspersonen.	„...wenn meine Freundin oder meine Eltern da ... lasse ich die immer das übernehmen.“ (S2)	Nur Übertragung der Situation an eine andere Person, die aktiv übernimmt.

Umgangsstrategien und Wünsche	9c	Aktive Bewältigungsstrategien	Aktives Üben, Wiederholen, Nachfragen, Aufschreiben oder das Gespräch mit Lehrkräften als Strategie im Umgang mit den Schwierigkeiten.	„In schwierigen Situationen hilft mir, dass ich alles wiederholen kann.“ (S3)	Nur aktives eigenes Handeln zur Bewältigung, keine Vermeidung/Delegation.
Umgangsstrategien und Wünsche	9d	Humor als Bewältigungsstrategie	Einsatz von Humor oder Schlagfertigkeit, um mit negativen Reaktionen anderer umzugehen.	„Dann sage ich: ‚Findest du das witzig, du Clown?‘“ (S4)	Nur expliziter Einsatz von Humor/Schlagfertigkeit als Reaktion auf andere.
Umgangsstrategien und Wünsche	9e	Ignorieren/Verdrängen	Bewusstes Ignorieren oder Nicht-weiter-Beachten der Schwierigkeiten als Bewältigungsstrategie.	„Eigentlich nicht. Wenn etwas ist, versuche ich es einfach zu ignorieren.“ (S4)	Nur bewusstes Ignorieren/Verdrängen ohne aktive Handlung (sonst 9c).
Umgangsstrategien und Wünsche	9f	Wünsche an das soziale Umfeld	Wünsche nach Respekt, Verständnis, Geduld oder Normalisierung im Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten.	„...dass die einfach mal ein bisschen mehr Respekt zeigen oder Verständnis für uns zeigen.“ (S2)	Nur explizit formulierte Wünsche/Forderungen an das Umfeld, keine beschriebenen eigenen Handlungen.

Anhang 4 Interview Codierung

Anhang 4.1 Kategoriensystem und Häufigkeiten

Übersicht Kategoriensystem und Häufigkeiten					
Nr.	**Kategorie**	**Kürzel**	**Subkategorie**	**Anzahl Segmente**	**Anzahl Fälle (von 5)**
1	**Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten**			**21**	**5**
		1a	Schwierigkeiten beim Sprechen	7	4
		1b	Schwierigkeiten beim Schreiben/Lesen	5	3
		1c	Schwierigkeiten beim Verstehen	3	3
		1d	Situative Variabilität der Schwierigkeiten	4	3
		1e	Umschreibungsstrategien bei Wortfindung	2	1
2	**Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten**			**18**	**5**
		2a	Selektive Offenheit gegenüber Vertrauenspersonen	4	4
		2b	Vermeidung gegenüber Fremden/wenig Bekannten	6	4
		2c	Unangenehmes Erleben von Fremdoffenlegung	2	2
		2d	Offener, gleichgültiger Umgang	3	1
		2e	Positive Reaktionen des Umfelds	3	3
3	**Förderschwerpunkt Sprache / Schulform**			**21**	**5**
		3a	Bewertung der Schulform	6	4
		3b	Zeigen vs. Verbergen je nach Kontext	4	3
		3c	Ablehnende Haltung / Vergleich mit Regelschulformen	3	2
		3d	Erleben von Fremdwahrnehmung/Fürsorge	6	3
		3e	Belastende Schulerfahrungen	2	1
4	**Soziale Situationen / fremde Menschen**			**14**	**5**
		4a	Zurückhaltung und Abstand	7	3
		4b	Konkrete Alltagssituationen	3	2
		4c	Nervosität mit Gewöhnungseffekt	2	2
		4d	Unproblematisches Erleben	2	1
5	**Peers und soziale Erfahrungen**			**26**	**5**
		5a	Unterstützung und Verständnis	10	5
		5b	Negative Erfahrungen mit Peers	4	3
		5c	Überfürsorge durch Peers	2	2
		5d	Sorge um Fremdwahrnehmung durch Peers	8	3
		5e	Abgrenzung zu wenig vertrauten Mitschüler:innen	2	1
6	**Soziales Selbstkonzept**			**17**	**5**
		6a	Sozialer Vergleich bezogen auf Sprache	3	2
		6b	Sozialer Vergleich in anderen Bereichen	7	4
		6c	Unsicherheit in mündlichen/schulischen Situationen	5	3
		6d	Kein/kaum sozialer Vergleich	2	2
7	**Emotionales Selbstkonzept**			**18**	**5**
		7a	Unangenehme/beschämende Gefühle in Situationen	10	4
		7b	Traurigkeit und Frustration	4	2
		7c	Ärger/Enttäuschung über sich selbst	4	2
8	**Selbstbild / Selbstwert**			**21**	**5**
		8a	Negative Einschätzung der eigenen Fähigkeiten	2	2
		8b	Stolz und positive Selbstbehauptung	7	5
		8c	Umdeutung als persönliche Besonderheit	3	1
		8d	Wahrgenommener Einfluss auf das Selbstbild	5	4
		8e	Allgemeine, von Sprache losgelöste Selbstbeschreibung	4	4
9	**Umgangsstrategien und Wünsche**			**25**	**5**
		9a	Vermeidungs- und Rückzugsstrategien	3	2
		9b	Delegation an Vertrauenspersonen	3	2
		9c	Aktive Bewältigungsstrategien	8	4
		9d	Humor als Bewältigungsstrategie	2	1
		9e	Ignorieren/Verdrängen	2	2
		9f	Wünsche an das soziale Umfeld	7	5
	Gesamt (Codierungen)			181	
	davon eindeutige Textsegmente			178	

Nr.	Interview	Fall	Zeitmarke	Hauptkategorie	Kürzel	Subkategorie	Leitfadenfrage / Impuls der Interviewerin	Textstelle	Anmerkung
1	Interview 2	S2	00:03:02	1. Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1a	Schwierigkeiten beim Sprechen	Ja, verstehe ich. Wie würdest du deine sprachlichen Schwierigkeiten denn sonst so beschreiben?	Ich sage mal, es ist jetzt viel besser als schon am Anfang der fünften Klasse. Ich sage mal, es hat sich verbessert. Aber natürlich habe ich ein paar Wörter, die ich einfach nicht aussprechen kann oder die einfach für mich viel zu schwer sind auszusprechen. Oder da irgendwelche Wörter zusammenzusetzen, einen richtigen Satz zu formulieren, sodass man das überhaupt verstehen kann. Das fällt mir manchmal schwer.	
2	Interview 3	S3	00:01:57	1. Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1a	Schwierigkeiten beim Sprechen	Okay, gut. Dann würde ich jetzt inhaltlich in die Fragen reingehen. Die erste wäre: Gibt es Situationen, in denen dir Sprechen, Schreiben oder Verstehen schwerfällt?	Also ja, die gibt es. Bei mir ist halt öfters oder manchmal auch so, dass ich beim Sprechen meine Sätze vergesse. Dann ist es halt schwierig, mit anderen zu kommunizieren. Wie auch gerade: Ich überlege, was ich sagen kann. Ich baue mir immer Sätze auf. Beim Schreiben ist es nicht so schlimm. Ich komme gut mit der Grammatik klar. Aber beim Sprechen vergesse ich die Wörter manchmal und verplappere mich auch manchmal.	
3	Interview 4	S4	00:01:56	1. Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1a	Schwierigkeiten beim Sprechen	Okay, gut. Dann haben wir einmal so ein bisschen locker geplaudert. Jetzt würden wir in die konkreten Fragen gehen. Gibt es Situationen, in denen dir Sprechen, Schreiben oder Verstehen schwerfällt?	Ja, es gibt sogar jede Menge Situationen. Manchmal fällt es jemandem nicht auf, aber manchmal fällt es sehr stark auf. Manchmal kann ich überhaupt gar nicht sprechen. Das triggert mich sehr stark.	
4	Interview 4	S4	00:02:05	1. Wahrnehmung sprachlicher	1a	Schwierigkeiten beim Sprechen	Okay. Wie merkst du das dann?	Indem ich mich selber höre, wie ich spreche und wie schwer es mir fällt.	
5	Interview 4	S4	00:02:44	1. Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1a	Schwierigkeiten beim Sprechen	Okay, gut. Wie würdest du deine sprachlichen Schwierigkeiten beschreiben? → Nein?	Ja, schon. Es ist halt schwierig, sich mit jemandem zu unterhalten oder sonst irgendetwas. Auch keinen Fehler zu machen, ist sehr schwierig.	
6	Interview 5	S5	00:02:38	1. Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1a	Schwierigkeiten beim Sprechen	Du hast jetzt viel vom Vergessen und vom Verstehen von Texten gesprochen. Gibt es sonst noch etwas, was deine sprachlichen Schwierigkeiten ausmacht?	Wortschatz. Sonst kaum etwas.	
7	Interview 5	S5	00:03:04	1. Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1a	Schwierigkeiten beim Sprechen	Okay. Wann denkst du besonders über deine Sprache nach? Gibt es Situationen, in denen du darüber nachdenkst, dass du jetzt reden oder sprechen musst?	Ja, das ist schon häufig so. Ich weiß dann öfter gar nicht, was ich sagen soll. Dann vergesse ich auch meine Sätze oder Texte. (…)	
8	Interview 1	S1	00:02:43	1. Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1b	Schwierigkeiten beim Schreiben/Lesen	Alles klar. Gut, dann würden wir jetzt mal ein bisschen inhaltlich rein starten. Meine erste Frage wäre: Gibt es Situationen, in denen dir das Sprechen, Schreiben oder das Verstehen von Sprache schwerfällt?	Ja, tatsächlich schon. Als ich im Praktikum war, jetzt in der neunten Klasse, im März war das, da musste ich alleine so etwas ausfüllen. Ich war im Kindergarten, die Kinder waren draußen, die Praktikanten waren auch draußen. Meine Betreuerin hatte kurz Pause, war irgendwo draußen unterwegs. Da musste ich alleine so ein Formular ausfüllen und dann wusste ich nicht, was ich hinschreiben musste. Da war ich etwas überfordert.	
9	Interview 2	S2	00:02:26	1. Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1b	Schwierigkeiten beim Schreiben/Lesen	Okay, dann würde ich einmal inhaltlich starten. Meine erste wäre jetzt: Gibt es Situationen, in denen dir das Sprechen oder Schreiben oder Verstehen schwerfällt?	Ja, manchmal. Wenn meine Lehrerin sagt, wir sollen jetzt irgendeinen Satz schreiben, muss ich dann, wenn ich schreibe, immer überlegen: Ist das richtig? Und dann mache ich das immer weg, immer wieder.	
10	Interview 2	S2	00:06:24	1. Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1b	Schwierigkeiten beim Schreiben/Lesen	Ja, also deine Schwierigkeiten offen und laut ausspricht, meinst du? Und dann hören es alle?	Ja. Oder wenn ich einfach hier aufgeteilt bin. Das ist mir auch einmal passiert. Damals hatte ich so Schwierigkeiten mit Lesen und so.	
11	Interview 2	S2	00:09:24	1. Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1b	Schwierigkeiten beim Schreiben/Lesen	Ja, klar. Fühlst du dich von anderen Menschen manchmal anders wahrgenommen? → Alles gut.	Ja, manchmal habe ich das mit meinen Klassenkameraden. Bei mir ist das so, dass ich manchmal komplizierte Wörter nicht so schnell lesen kann oder nicht so schnell schreiben kann wie die anderen.	
12	Interview 4	S4	00:02:23	1. Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1b	Schwierigkeiten beim Schreiben/Lesen	Und beim Schreiben ist das dann auch so?	Ja, das Gleiche. Wenn ich versuche zu lernen oder darüber nachzudenken, vergesse ich leicht Buchstaben. Danach fällt es mir schwer, etwas aufzuschreiben.	
13	Interview 1	S1	00:02:54	1. Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1c	Schwierigkeiten beim Verstehen	Ja, kann ich verstehen. Und woran hast du gemerkt, dass dir das schwerfällt?	Das Formular hatte einen komischen Aufbau und die Wörter waren schwer. Ich wusste auch nicht was ich genau schreiben soll. Ich wollte nichts falsch machen.	
14	Interview 3	S3	00:03:29	1. Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1c	Schwierigkeiten beim Verstehen	Ja, okay, verstehe ich. Wann denkst du besonders über deine Sprache nach? Gibt es da so Momente?	Ich denke darüber nach, wenn ich mitbekomme, dass ich von manchen Menschen nicht verstanden werde. Das sieht man an Mimik und Gestik.	
15	Interview 5	S5	00:02:11	1. Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1c	Schwierigkeiten beim Verstehen	Okay, das tut mir leid. Ich würde jetzt mit den richtigen Fragen anfangen. Gibt es Situationen, in denen dir das Sprechen, Schreiben oder Verstehen schwerfällt?	Mir fällt es schwer, Texte zu verstehen und manche Sachen auswendig zu lernen, zum Beispiel in Geschichte. In Geschichte fällt es mir momentan sehr schwer, Sachen auswendig zu lernen und zu schreiben. Oder ich verstehe vieles nicht. Egal, wie viel ich frage, ich vergesse es danach immer wieder.	
16	Interview 1	S1	00:03:36	1. Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1d	Situative Variabilität der Schwierigkeiten	Okay, gut, danke dir. Wie würdest du deine sprachlichen Schwierigkeiten beschreiben?	Also tatsächlich, wenn ich so mit der Familie spreche, merke ich das kaum. Aber wenn ich jetzt so in einem Bewerbungsgespräch stehe oder in so einem wichtigen Gespräch bin, dann bin ich ehrlich: Dann stottere ich manchmal, weil ich so nervös bin. Aber ja, sonst …	
17	Interview 1	S1	00:03:48	1. Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1d	Situative Variabilität der Schwierigkeiten	Und im Unterricht läuft das auch gut dann?	Manchmal so, manchmal so. Es kommt darauf an, welche Lehrer da sind, ob die neu sind, ob ich mich gerade in der Klasse wohlfühle.	
18	Interview 2	S2	00:03:30	1. Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1d	Situative Variabilität der Schwierigkeiten	Also bei der Sprache, wo du denkst: Das ist gar kein Problem jetzt eigentlich.	Ja, es fällt mir manchmal leicht, einfach mit meinen Freunden zu reden oder mit meinen Klassenkameraden. Da kann ich einfach so locker sprechen. Außer wenn ich einen Satz oder ein Wort nicht aussprechen kann, natürlich. Das ist irgendwie blöd. Aber sonst kann ich normal reden.	
19	Interview 5	S5	00:03:16	1. Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1d	Situative Variabilität der Schwierigkeiten	Was für Situationen sind das? Ist das, wenn du mit anderen Leuten redest oder wenn du etwas vorstellen musst?	Wenn ich etwas präsentieren muss.	
20	Interview 3	S3	00:02:41	1. Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1e	Umschreibungsstrategien bei Wortfindung	Okay, ja, passiert. Alles gut. Wie würdest du deine sprachlichen Schwierigkeiten beschreiben? Du hast eben gesagt, du vergisst manchmal Wörter.	Also, ich vergesse öfters Wörter. (…) Wenn ich zum Beispiel etwas beschreiben will, dann versuche ich, das mit verschiedenen anderen Begriffen zu beschreiben, anstatt mit genau dem Begriff. Zum Beispiel jetzt (…) Was kann man als Beispiel nehmen? (…)	
21	Interview 3	S3	00:03:08	1. Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten	1e	Umschreibungsstrategien bei Wortfindung	Das kann etwas aus dem Alltag sein.	Aus dem Alltag zum Beispiel: Ich sage jetzt mal, der Basketball ist rübergeflogen. Dann sage ich zum Beispiel nicht so genau, wohin. Also sage ich einfach „rübergeflogen“. Dann habe ich im Kopf, wo er ist, aber die anderen wissen halt nicht, wohin er geflogen ist. Über den Zaun oder über den Platz, halt so.	

22	Interview 1	S1	00:06:17	2. Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	2a	Selektive Offenheit gegenüber Vertrauenspersonen	Okay, perfekt. Dann hätte ich noch den nächsten Block: Sprichst du mit anderen über deine sprachlichen Schwierigkeiten?	Das kommt immer darauf an. Ich möchte die Person auf jeden Fall schon mindestens ein paar Mal gesehen und ein bisschen kennengelernt haben, weil ich nicht so gerne darüber offen bin, weil es mir schon ein bisschen unangenehm ist.	
23	Interview 2	S2	00:04:19	2. Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	2a	Selektive Offenheit gegenüber Vertrauenspersonen	Okay, ja. Dann gehen wir einmal einen Block weiter. Sprichst du mit anderen über deine sprachlichen Schwierigkeiten?	Ja, manchmal. Ich frage meine Freundinnen, wenn ich irgendein Wort nicht so richtig aussprechen kann oder irgendwas. Oder ich habe etwas geschrieben und meine Freundin versucht, das zu lesen oder fragt, was da steht. Dann erkläre ich ihr das.	
24	Interview 3	S3	00:03:53	2. Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	2a	Selektive Offenheit gegenüber Vertrauenspersonen	Gut, dann gehen wir einfach weiter. Danke dir. Sprichst du mit anderen über deine sprachlichen Schwierigkeiten?	Selten. Mit meinen Eltern spreche ich manchmal darüber. Mit meiner Lehrerin. Die sagen auch immer, ich muss Bücher lesen und laut lesen, damit ich ein bisschen ins Tempo reinkomme.	
25	Interview 5	S5	00:03:34	2. Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	2a	Selektive Offenheit gegenüber Vertrauenspersonen	Okay, das ist immer aufregend. Sprichst du mit anderen über deine sprachlichen Schwierigkeiten?	Mit engen Freunden oder Personen, denen ich vertraue oder bei denen ich mich wohlfühle.	
26	Interview 1	S1	00:04:05	2. Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	2b	Vermeidung gegenüber Fremden/wenig Bekannten	Also würdest du sagen, bei Lehrern, die du schon kennst und lange Zeit hattest, sind die Schwierigkeiten weniger als bei Lehrern, die neu dazukommen? Bist du dann aufgeregter?	Ja. Ich weiß nicht, wie die Lehrer reagieren.	
27	Interview 1	S1	00:06:33	2. Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	2b	Vermeidung gegenüber Fremden/wenig Bekannten	Ja, das ist auch nicht in Ordnung.	Und seitdem bin ich immer etwas vorsichtig.	
28	Interview 2	S2	00:04:57	2. Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	2b	Vermeidung gegenüber Fremden/wenig Bekannten	Ja, ist doch gut. Und mit wem würdest du eher nicht über deine sprachlichen Schwierigkeiten reden?	Mit irgendwelchen Schülern, mit denen ich überhaupt nicht rede oder so. Oder zum Beispiel hier die Achter oder die Fünfer. Weil ich nicht einfach dahin gehe und mit einem anfange zu quatschen und über meine Sprache, über meine Sprachprobleme zu sprechen. Mit Leuten, die hier auf die Schule gehen, da wechsle ich überhaupt kein Wort.	
29	Interview 2	S2	00:05:09	2. Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	2b	Vermeidung gegenüber Fremden/wenig Bekannten	Ach so, hier. Und außerhalb der Schule?	Ja, außerhalb auch. Leute, die ich einfach nicht so gut kenne oder mit denen ich überhaupt nicht rede.	
30	Interview 3	S3	00:04:16	2. Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	2b	Vermeidung gegenüber Fremden/wenig Bekannten	Also, mit wem würdest du nicht darüber reden wollen?	Also Freunde. Bestimmte Freunde, mit denen ich nicht so gut bin. Mit engen Freunden könnte ich schon darüber reden. Aber mit normalen Freunden würde ich lieber nicht darüber reden.	
31	Interview 5	S5	00:03:46	2. Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	2b	Vermeidung gegenüber Fremden/wenig Bekannten	Mit wem würdest du es eher vermeiden, darüber zu reden?	Mit Leuten, die es mit anderen besprechen oder weitererzählen.	
32	Interview 1	S1	00:06:28	2. Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	2c	Unangenehmes Erleben von Fremdoffenlegung	Okay, perfekt. Dann hätte ich noch den nächsten Block: Sprichst du mit anderen über deine sprachlichen Schwierigkeiten? → Verstehe ich.	Aber ehrlich gesagt möchte ich nicht, dass es mir unangenehm ist, weil viele Leute dann immer darüber lästern, und das mag ich gar nicht.	
33	Interview 2	S2	00:05:44	2. Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	2c	Unangenehmes Erleben von Fremdoffenlegung	Ja, klar. Gibt es Situationen, in denen du lieber nicht darüber sprechen möchtest? Also jetzt unabhängig von der Person?	Ja, manchmal vor der Klasse einfach. Das ist für mich unangenehm. Wenn meine Lehrerin einfach so sagt: Ja, das und das ist mit mir. Und das ist einfach unangenehm, wenn sie das einfach so sagt, ohne meine Erlaubnis.	
34	Interview 4	S4	00:03:22	2. Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	2d	Offener, gleichgültiger Umgang	Okay, gut. Sprichst du mit anderen über deine sprachlichen Schwierigkeiten?	Ja, das ist halt sehr offiziell. Jeder weiß Bescheid. Wenn mich jemand auslacht, ist mir das ziemlich egal. Ich lache die meistens auch aus, weil ich merke, dass ich besonders bin.	
35	Interview 4	S4	00:03:35	2. Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	2d	Offener, gleichgültiger Umgang	Das ist doch eine gute Einstellung. Das heißt, wenn du auf fremde Menschen triffst und das irgendwie herauskäme, wäre dir das egal?	Ja, das wäre mir egal.	
36	Interview 4	S4	00:03:49	2. Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	2d	Offener, gleichgültiger Umgang	Gibt es Situationen, in denen du lieber nicht darüber sprechen möchtest? Gäbe es einmal eine Situation, in der du wirklich nicht gerne darüber reden würdest?	Gar keine Situation.	
37	Interview 1	S1	00:07:15	2. Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	2e	Positive Reaktionen des Umfelds	Verstehe ich, dass man dann ausgewählte Personen hat, bei denen man sich öffnet. Wie reagieren denn die meisten anderen darauf, wenn du dich mal öffnest?	Die sind meistens geschockt, weil, wenn ich das nicht anspreche, dann merken das, glaube ich, viele nicht so. Aber ich selber merke es irgendwie. Vielleicht, weil ich auch weiß, dass ich diesen Förderschwerpunkt Sprache habe.	
38	Interview 4	S4	00:04:06	2. Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	2e	Positive Reaktionen des Umfelds	Okay. Wie reagieren andere meistens darauf?	Manche sagen, es ist okay. Also die meisten sagen, es ist okay. Aber es gab schon Vorfälle, bei denen welche gelacht oder gelächelt haben. Wenn es für die witzig ist, dann freue ich mich.	
39	Interview 5	S5	00:04:16	2. Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten	2e	Positive Reaktionen des Umfelds	Wie reagieren andere meistens darauf, wenn du darüber redest?	Die unterstützen mich. Aber mehr auch nicht.	
40	Interview 1	S1	00:07:32	3. Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3a	Bewertung der Schulform	Und wie ist es für dich, eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache zu besuchen?	Es ist ganz okay. Ich habe hier meine ganzen Freunde, außer einer Person. Die ist außerhalb. Ich weiß, dass ich nicht alleine bin.	
41	Interview 2	S2	00:07:11	3. Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3a	Bewertung der Schulform	Ja, verstehe ich. Und wie ist es für dich, eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache zu besuchen?	Nichts Wildes. Das ist einfach auch eine ganz normale Schule. Außer, dass andere auch Sprachprobleme haben wie ich. Aber sonst ist das hier alles in Ordnung. Genauso wie eine normale Schule, glaube ich.	
42	Interview 2	S2	00:07:26	3. Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3a	Bewertung der Schulform	Okay. Denkst du manchmal darüber nach, dass du einen Förderschwerpunkt Sprache hast?	Nee, ich denke eigentlich nicht so darüber nach.	
43	Interview 4	S4	00:04:55	3. Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3a	Bewertung der Schulform	Ja, man kann auch schlagfertig sein. Wie ist es für dich, diese Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache zu besuchen?	Ich würde sagen, es ist wunderschön. Ich würde die Schule auch anderen Kindern empfehlen, die solche Probleme haben. Es gibt hier sehr gute Lehrerinnen und Lehrer. Ich weiß nicht, wie es an anderen Schulen ist, aber hier sind sie echt gut.	
44	Interview 5	S5	00:04:34	3. Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3a	Bewertung der Schulform	Gut. Wie ist es für dich, eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache zu besuchen?	Es ist okay.	
45	Interview 5	S5	00:04:40	3. Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3a	Bewertung der Schulform	Gut. Wie ist es für dich, eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache zu besuchen?	Hier lernt man es auch einfacher und man hat auch Spaß.	
46	Interview 2	S2	00:07:48	3. Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3b	Zeigen vs. Verbergen je nach Kontext	Gibt es Situationen, in denen du deinen Förderschwerpunkt eher zeigen oder eher verbergen möchtest?	Ja, wenn ich neue Leute kennenlerne. Dann würde ich das nicht so gerne sagen. (…) Die müssen das auch nicht unbedingt wissen, dass ich ein Sprachproblem habe.	

47	Interview 3	S3	00:06:48	3. Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3b	Zeigen vs. Verbergen je nach Kontext	Gibt es Situationen, in denen du deinen Förderschwerpunkt eher zeigen oder eher verbergen möchtest?	Zeigen würde ich ihn in der Schule, also hier, weil die Schule dafür gemacht ist, mich zu unterstützen. Aber verbergen würde ich ihn in wichtigen Gesprächen, zum Beispiel beim Praktikum, wenn ich dort ein Gespräch führe. Dann strenge ich mich ein bisschen mehr an, damit es nicht so rüberkommt, als könnte ich nicht so gut reden.	
48	Interview 4	S4	00:05:36	3. Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3b	Zeigen vs. Verbergen je nach Kontext	Gibt es Situationen, in denen du deinen Förderschwerpunkt eher zeigen oder verbergen möchtest?	Ja, natürlich. Wenn ich Auftritte habe oder vor besonderen Menschen bin, die mir sehr am Herzen liegen, dann …	
49	Interview 4	S4	00:05:44	3. Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3b	Zeigen vs. Verbergen je nach Kontext	Dann würdest du ihn eher verbergen wollen?	Ja, natürlich. Ich will versuchen, immer das Beste aus mir herauszuholen.	
50	Interview 1	S1	00:04:41	3. Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3c	Ablehnende Haltung / Vergleich mit Regelschulformen	Okay. Denkst du manchmal über deine Sprachschwierigkeiten nach? Also so zwischendurch, wo du denkst: Oh, jetzt hindert mich das irgendwie?	Ich frage mich häufig, warum ich diesen Förderschwerpunkt habe, weil ich möchte das eigentlich nicht haben.	
51	Interview 1	S1	00:08:15	3. Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3c	Ablehnende Haltung / Vergleich mit Regelschulformen	Sehr gut. Du hast eben schon gesagt, dass du den Förderschwerpunkt Sprache nicht gerne hättest. Könntest du darauf noch ein bisschen mehr eingehen? (…)	Ja, weil ich möchte das so gerne nicht haben, weil ich auch so fließend sprechen können möchte. Ich möchte auch im Unterricht mehr sprechen können. (…)	
52	Interview 3	S3	00:05:31	3. Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3c	Ablehnende Haltung / Vergleich mit Regelschulformen	Okay. Wie ist es für dich, eine Schule mit dem Förderschwerpunkt Sprache zu besuchen?	Es ist ein bisschen komisch, weil meine Freunde aus dem engen Umkreis auf andere Schulen gehen, zum Beispiel auf die Realschule, wo auch normale Leute sind, sage ich mal, die keine Sprachschwierigkeiten haben. Deswegen ist das für mich ein bisschen anders und komisch. Aber ich komme schon damit klar.	
53	Interview 2	S2	00:08:40	3. Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3d	Erleben von Fremdwahrnehmung/Fürsorge	Ja, klar. Fühlst du dich von anderen Menschen manchmal anders wahrgenommen?	Ja, manchmal habe ich das. Manchmal, weil manche Leute, die schon vorher wussten, dass ich ein Sprachproblem habe, so tun, als ob … Warte, Entschuldigung. Ich habe mich versprochen.	
54	Interview 3	S3	00:07:03	3. Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3d	Erleben von Fremdwahrnehmung/Fürsorge	Und warum machst du das, dieses Verbergen?	Das kommt dann vielleicht manchmal nicht gut an bei den Mitarbeitern oder bei den Chefs. Die könnten schlecht von mir denken oder meine Leistung schlechter einschätzen.	
55	Interview 5	S5	00:05:18	3. Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3d	Erleben von Fremdwahrnehmung/Fürsorge	Denkst du manchmal darüber nach, dass du einen Förderschwerpunkt Sprache hast?	Ja, meistens.	
56	Interview 5	S5	00:05:44	3. Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3d	Erleben von Fremdwahrnehmung/Fürsorge	Was sind das für Gedanken?	Weil ich vieles nicht verstehe oder Texte nicht verstehe. Wegen meiner Noten und so weiter. Da mache ich mir auch immer Gedanken, ob ich es wirklich schaffe.	
57	Interview 5	S5	00:06:15	3. Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3d	Erleben von Fremdwahrnehmung/Fürsorge	Fühlst du dich von anderen Menschen manchmal anders wahrgenommen?	Ja, schon.	Umcodiert aus 8a: Antwort auf die Frage nach der Wahrnehmung durch andere; betrifft die Fremdwahrnehmung, nicht die Selbsteinschätzung.
58	Interview 5	S5	00:06:27	3. Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3d	Erleben von Fremdwahrnehmung/Fürsorge	Fühlst du dich von anderen Menschen manchmal anders wahrgenommen? → Was wäre ein Beispiel?	Zum Beispiel sage ich etwas und die andere Person nimmt es anders wahr.	Umcodiert aus 8a: Antwort auf die Frage nach der Wahrnehmung durch andere; betrifft die Fremdwahrnehmung, nicht die Selbsteinschätzung.
59	Interview 5	S5	00:01:13	3. Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3e	Belastende Schulerfahrungen	Okay. Wie gefällt dir denn die Schule hier aktuell?	Eher nicht so. (…) Weil der Weg sehr lang ist und die Stimmung hier sehr schlecht ist.	
60	Interview 5	S5	00:04:58	3. Förderschwerpunkt Sprache / Schulform	3e	Belastende Schulerfahrungen	Du meintest, du bist froh, wenn du hier weg bist, aber du ziehst es jetzt durch.	Weil ich hier auch vieles erlebt habe, das mich traumatisiert hat.	
61	Interview 1	S1	00:10:25	4. Soziale Situationen / fremde Menschen	4a	Zurückhaltung und Abstand	Ja, ich habe ähnliche Erlebnisse gehabt. Ich kann das gut nachvollziehen. Ich mache das auch tatsächlich, weil ich mir das, glaube ich, in meiner Schulzeit auch gewünscht hätte, einfach mal gefragt zu werden. Aber da gab es das leider nicht. Okay, aber ich mache mal weiter. Wie ist es für dich, wenn du neue oder fremde Menschen kennenlernst?	Ich bin erst mal so ein bisschen ganz still und sage nicht so viel über mich.	
62	Interview 1	S1	00:10:38	4. Soziale Situationen / fremde Menschen	4a	Zurückhaltung und Abstand	Denkst du dort besonders über deine Sprache oder über den Förderschwerpunkt nach, oder ist es generell einfach so, dass du erst mal ruhiger bist und guckst?	Ja, ich bin da erst mal etwas ruhiger. Ich möchte nicht auffallen.	
63	Interview 2	S2	00:08:04	4. Soziale Situationen / fremde Menschen	4a	Zurückhaltung und Abstand	Und warum verbirgst du das dann?	Keine Ahnung. Weil ich die erst kennenlerne und so. Und ich würde auch nicht jedes Mal auf die Straße gehen und irgendwelchen fremden Personen sagen: Hey, ich habe ein Sprachproblem.	
64	Interview 2	S2	00:09:56	4. Soziale Situationen / fremde Menschen	4a	Zurückhaltung und Abstand	Ja. Also dann wollen die einem so ein bisschen mehr erklären, als nötig ist. Und eigentlich weiß man das schon, ne? Das verstehe ich. Okay, dann gehen wir mal weiter. Wie ist es für dich, wenn du neue oder fremde Menschen kennenlernst? (…)	Keine Ahnung. Manchmal halte ich erst mal Abstand, weil ich einfach nicht so gerne mit fremden Leuten oder neuen Leuten so viel Kontakt habe.	
65	Interview 2	S2	00:10:19	4. Soziale Situationen / fremde Menschen	4a	Zurückhaltung und Abstand	Okay. Gibt es denn Momente, wo du dann irgendwie darüber nachdenkst, wie du jetzt sprichst? Oder eher nicht?	Ja, manchmal muss ich überlegen, was ich sagen soll. Oder überlegen: Kann ich das wirklich aussprechen, bevor es irgendwie unangenehm wird	
66	Interview 2	S2	00:12:59	4. Soziale Situationen / fremde Menschen	4a	Zurückhaltung und Abstand	Ja, das ist völlig in Ordnung. Welche Rolle spielen denn Freunde oder andere Jugendliche dabei?	Und bei Fremden bin ich eigentlich nicht so. Da bin ich eher auf Abstand und so.	
67	Interview 3	S3	00:08:54	4. Soziale Situationen / fremde Menschen	4a	Zurückhaltung und Abstand	Okay, gut. Dann kommen wir zum nächsten Block. Wie ist es für dich, wenn du neue oder fremde Menschen kennenlernst?	Ich bin manchmal schüchtern, aber das zeige ich nicht äußerlich. Ich bin schüchtern, weil ich nicht weiß, wie die Menschen sind oder ob ich mit ihnen gut kommunizieren kann, ob ich mit ihnen in der Kommunikation gut klarkomme. Deswegen halte ich mich manchmal zurück und baue mich langsam Step by Step rein.	
68	Interview 1	S1	00:11:05	4. Soziale Situationen / fremde Menschen	4b	Konkrete Alltagssituationen	Und was sind das dann für Situationen? Wo befindest du dich dann?	Unterschiedlich. Manchmal an der Kasse, manchmal in Gesprächen mit Freunden.	

69	Interview 3	S3	00:10:04	4. Soziale Situationen / fremde Menschen	4b	Konkrete Alltagssituationen	Gibt es Situationen außerhalb der Schule, die dir unangenehm sind?	Beim Einkaufen ist es mir einmal passiert, dass ich an der Kasse ein bisschen zu schnell gesprochen habe. Der Kassierer hat das nicht verstanden. Dann habe ich es noch einmal erklärt und er hat es wieder nicht verstanden. Dann wurde ich richtig rot. Das war voll unangenehm. Ich hatte ein Brot gekauft. Danach hat er gefragt, wofür das Brot ist. Ich weiß auch nicht, warum er die Frage gestellt hat, aber es war halt die Frage. Dann habe ich es erklärt, er hat es nicht verstanden und ich habe es noch einmal erklärt.	
70	Interview 3	S3	00:10:43	4. Soziale Situationen / fremde Menschen	4b	Konkrete Alltagssituationen	Ah, okay. Gibt es außer dem Einkaufen sonst noch etwas außerhalb der Schule?	Spontane Sachen. Zum Beispiel komme ich mit dem Fahrrad zur Schule. Dann fährt ein anderer Fahrradfahrer an mir vorbei und sagt „Hallo". Dann muss ich sehr schnell reagieren. Deswegen komme ich nicht immer so gut hinterher und sage dann auch „Hallo" oder so.	
71	Interview 3	S3	00:09:16	4. Soziale Situationen / fremde Menschen	4c	Nervosität mit Gewöhnungseffekt	Und denkst du in solchen Momenten besonders über deine Sprache nach?	Ja, schon. Ich halte mich deswegen auch zurück. Ich muss mich bei neuen Menschen oder neuen Kollegen immer ein bisschen einstellen.	
72	Interview 5	S5	00:06:51	4. Soziale Situationen / fremde Menschen	4c	Nervosität mit Gewöhnungseffekt	Wie ist es für dich, wenn du neue oder fremde Menschen kennenlernst?	Erst einmal bin ich nervös, aber mit der Zeit geht es.	Die Aussage „Ich glaube nicht." (00:07:16) wurde aus 4d entfernt, da sie dem hier codierten Nervositätserleben derselben Person widerspricht.
73	Interview 4	S4	00:06:15	4. Soziale Situationen / fremde Menschen	4d	Unproblematisches Erleben	Wie ist es für dich, wenn du neue oder fremde Menschen kennenlernst?	Eigentlich ganz normal. Das ist das Gleiche, wie wenn ich mich mit Freunden unterhalte.	
74	Interview 4	S4	00:06:35	4. Soziale Situationen / fremde Menschen	4d	Unproblematisches Erleben	Gibt es Situationen außerhalb der Schule, die dir unangenehm sind?	Nö.	
75	Interview 1	S1	00:12:01	5. Peers und soziale Erfahrungen	5a	Unterstützung und Verständnis	Okay. Dann kommen wir zum nächsten Block. Welche Rolle spielen Freunde oder Jugendliche generell dabei?	Die sind einfach meine Freunde. Die wissen, was für Schwächen und Stärken ich habe. Und wenn ich etwas nicht weiß, dann frage ich nach und dann erklären sie es mir.	
76	Interview 1	S1	00:12:17	5. Peers und soziale Erfahrungen	5a	Unterstützung und Verständnis	Da kannst du dann ganz offen sein.	Ja. Und auch diese eine Freundin von außerhalb, die findet das okay, dass ich diesen Förderschwerpunkt Sprache habe. Für sie bin ich auch so ein ganz normaler Mensch wie jeder andere.	
77	Interview 1	S1	00:13:07	5. Peers und soziale Erfahrungen	5a	Unterstützung und Verständnis	Okay. Gibt es Menschen, bei denen du dich sicher fühlst, jetzt außerhalb deiner Freunde?	In der Klasse, ohne Lehrer und Lehrerinnen. Wir hatten jetzt Klassenfahrt und ich bin ehrlich: Seitdem fühle ich mich in der Klasse etwas wohler als davor.	
78	Interview 2	S2	00:06:42	5. Peers und soziale Erfahrungen	5a	Unterstützung und Verständnis	Ja, okay. Und wie reagieren andere meistens darauf? Also wie haben die anderen dann darauf reagiert?	Ich glaube, die haben einfach nicht so groß reagiert.	
79	Interview 3	S3	00:04:47	5. Peers und soziale Erfahrungen	5a	Unterstützung und Verständnis	Ja, okay. Und wie reagieren die anderen meistens darauf, wenn du das erzählst?	Also, die reagieren eigentlich gut. Die haben Verständnis dafür.	
80	Interview 3	S3	00:12:10	5. Peers und soziale Erfahrungen	5a	Unterstützung und Verständnis	Gibt es Menschen, bei denen du dich sicher fühlst?	Ja, bei meiner Familie. Ansonsten in der Schule.	
81	Interview 4	S4	00:08:17	5. Peers und soziale Erfahrungen	5a	Unterstützung und Verständnis	Also Familie und beste Freunde?	Familie und Freunde, mit denen ich mich unterhalte oder die ich kenne.	
82	Interview 5	S5	00:08:01	5. Peers und soziale Erfahrungen	5a	Unterstützung und Verständnis	Wie gehen deine Freunde oder andere Jugendliche mit deinem Förderschwerpunkt und mit dem Besuch dieser Schule um?	Sie respektieren mich so, wie ich bin.	
83	Interview 5	S5	00:08:09	5. Peers und soziale Erfahrungen	5a	Unterstützung und Verständnis	Wie gehen deine Freunde oder andere Jugendliche mit deinem Förderschwerpunkt und mit dem Besuch dieser Schule um?	Sie unterstützen mich, wie gesagt. Von ihnen werde ich auch nicht gemobbt.	
84	Interview 5	S5	00:08:57	5. Peers und soziale Erfahrungen	5a	Unterstützung und Verständnis	Gibt es Menschen, bei denen du dich sicher fühlst? Familie und Freunde? → Die sind weg?	Ja. Aber ich habe auch noch Freunde aus meiner Klasse.	
85	Interview 2	S2	00:06:24	5. Peers und soziale Erfahrungen	5b	Negative Erfahrungen mit Peers	Ja, also deine Schwierigkeiten offen und laut ausspricht, meinst du? Und dann hören es alle?	Da war ich mit einem Mitschüler aus meiner Klasse aufgeteilt. Wir mussten irgendeine Lektüre lesen, einen Abschnitt. Und dann meinte er so zu der Klassenlehrerin, dass ich so Probleme mit Lesen habe. Und das war für mich einfach nur extrem unangenehm und peinlich. Das musste irgendwie auch nicht sein.	
86	Interview 3	S3	00:07:36	5. Peers und soziale Erfahrungen	5b	Negative Erfahrungen mit Peers	Fühlst du dich von anderen Menschen manchmal anders wahrgenommen?	Manchmal. Unter Freunden ist das manchmal so, dass die mich nicht verstehen und mich danach anders wahrnehmen. Das kommt schon einmal öfter vor.	
87	Interview 3	S3	00:11:26	5. Peers und soziale Erfahrungen	5b	Negative Erfahrungen mit Peers	Okay, also spontane Situationen. Welche Rolle spielen Freunde oder Jugendliche generell dabei?	Ich fühle mich manchmal verstanden, manchmal auch ein bisschen abgelehnt oder nicht verstanden. In der Klasse ist es auch öfter so, dass ich manchmal nicht verstanden werde, weil ich es zu ungenau erklärt habe. Danach erkläre ich es noch einmal viel genauer.	
88	Interview 4	S4	00:07:30	5. Peers und soziale Erfahrungen	5b	Negative Erfahrungen mit Peers	Wie meinst du das mit loyal?	Vertrauen oder ganz generell: Wenn etwas ist, bei mir sein oder mich unterstützen.	
89	Interview 1	S1	00:09:12	5. Peers und soziale Erfahrungen	5c	Überfürsorge durch Peers	Gut, dann gehen wir einmal weiter. Fühlst du dich von anderen Menschen manchmal anders wahrgenommen?	Ja. Wenn ich das öffentlich sage, wenn ich das einer Person sage, die ich schon besser kennengelernt oder öfter gesehen habe, und ich mich dann geöffnet habe, dann sind manche Menschen so drauf und denken: Jetzt muss ich aber richtig gut aufpassen, was ich zu ihr sage. Vielleicht versteht sie dieses Wort nicht. Obwohl ich das Wort schon mal gehört habe oder weiß, was das heißt, zum Beispiel bei ein paar Abkürzungen. Manche wollen das dann nicht sagen, weil sie denken, ich kenne das nicht. Aber ich kenne das.	
90	Interview 2	S2	00:09:24	5. Peers und soziale Erfahrungen	5c	Überfürsorge durch Peers	Ja, klar. Fühlst du dich von anderen Menschen manchmal anders wahrgenommen? → Alles gut.	Und manchmal ist es so: Meine Klassenkameraden erklären mir extrem komplexe Sachen, bei Mathe und so. Aber das wusste ich schon längst, was das ist. Manchmal tun die so, als bräuchte ich extra Hilfe dafür. Und manchmal denke ich mir nur so: Ich habe Probleme, aber ich kann trotzdem gut denken.	Mehrfachcodierung: dasselbe Segment ist zusätzlich unter 8b codiert.
91	Interview 2	S2	00:13:46	5. Peers und soziale Erfahrungen	5d	Sorge um Fremdwahrnehmung durch Peers	Okay. Gut, also von deinen Freunden fühlst du dich auf jeden Fall verstanden? Deine Familie auch? Sehr gut. Hast du manchmal Sorge, wie andere über dich denken könnten?	Und ich bin mir nie hundertprozentig sicher: Ist das die Wahrheit? Weil dieser Gedanke in meinem Kopf immer hängen bleibt.	Kein Doppeleintrag: zwei aufeinanderfolgende Sprechbeiträge mit identischer Zeitmarke im Transkript.

92	Interview 2	S2	00:13:46	5. Peers und soziale Erfahrungen	5d	Sorge um Fremdwahrnehmung durch Peers	Okay. Gut, also von deinen Freunden fühlst du dich auf jeden Fall verstanden? Deine Familie auch? Sehr gut. Hast du manchmal Sorge, wie andere über dich denken könnten?	Ja. Manchmal frage ich mich einfach nur: Ist das wirklich die Wahrheit? Zum Beispiel, nichts gegen Sie, vielleicht können Sie auch jetzt gerade lügen. Manchmal mache ich mir einfach nur so viele Gedanken darüber und sage: Ist das wirklich die Wahrheit? Denkt die Person vielleicht nichts Schlimmes über mich? Vielleicht ist das so.	Kein Doppeleintrag: zwei aufeinanderfolgende Sprechbeiträge mit identischer Zeitmarke im Transkript.
93	Interview 3	S3	00:04:32	5. Peers und soziale Erfahrungen	5d	Sorge um Fremdwahrnehmung durch Peers	Also, mit wem würdest du nicht darüber reden wollen? → Und warum eher nicht?	Weil ich sie nicht so gut kenne. Ich weiß nicht, wem die das Weitererzählen oder ob sie das als Waffe nehmen, damit sie mich damit runtermachen können.	
94	Interview 3	S3	00:11:47	5. Peers und soziale Erfahrungen	5d	Sorge um Fremdwahrnehmung durch Peers	Hast du manchmal Sorge, wie andere über dich denken könnten?	Manchmal. Es kommt darauf an, ob ich die Menschen kenne oder nicht.	
95	Interview 4	S4	00:06:00	5. Peers und soziale Erfahrungen	5d	Sorge um Fremdwahrnehmung durch Peers	Fühlst du dich von anderen Menschen manchmal anders wahrgenommen?	Ja. Aber ich glaube, das liegt daran, dass ich manchmal etwas falsch ausspreche oder falsch sage. Ich sage etwas und die anderen verstehen es anders.	
96	Interview 4	S4	00:07:18	5. Peers und soziale Erfahrungen	5d	Sorge um Fremdwahrnehmung durch Peers	Ja, auf das Ganze bezogen, was dich so ausmacht.	Das macht mir eigentlich gar nichts aus. Ich sehe sie als Freunde. Das Einzige, was mich bei meinen alten Freunden sehr triggert, ist, dass sie mir gegenüber nicht so loyal waren, wie ich ihnen gegenüber war.	
97	Interview 4	S4	00:07:36	5. Peers und soziale Erfahrungen	5d	Sorge um Fremdwahrnehmung durch Peers	Wie meinst du das mit loyal? → Das hat dann gefehlt?	Das hat gefehlt. Deswegen bin ich auch aus diesem Freundeskreis weggegangen.	
98	Interview 4	S4	00:07:56	5. Peers und soziale Erfahrungen	5d	Sorge um Fremdwahrnehmung durch Peers	Okay. Hast du manchmal Sorge, wie andere über dich denken könnten?	Wenn es wirklich ein unangenehmer Moment war, dann ja.	
99	Interview 2	S2	00:00:55	5. Peers und soziale Erfahrungen	5e	Abgrenzung zu wenig vertrauten Mitschüler:innen	Wie gefällt dir die Schule aktuell?	Ja, ganz in Ordnung. Es gibt hier ein paar Schüler, manche Achter oder Fünfer. Das ist natürlich nervig und so, aber ich glaube, es ist einfach so heutzutage normal.	
100	Interview 2	S2	00:12:59	5. Peers und soziale Erfahrungen	5e	Abgrenzung zu wenig vertrauten Mitschüler:innen	Ja, das ist völlig in Ordnung. Welche Rolle spielen denn Freunde oder andere Jugendliche dabei?	Meine Freunde, mit denen verstehe ich mich gut. Da bin ich etwas lockerer. Mit meinen Klassenkameraden verstehe ich mich auch gut, aber ich bin nicht so ganz locker, weil ich nicht mit denen allen befreundet bin. Ein bisschen locker, aber auch nicht zu locker. Da bin ich ganz normal.	
101	Interview 1	S1	00:05:33	6. Soziales Selbstkonzept	6a	Sozialer Vergleich bezogen auf Sprache	Verstehe ich. Ist das dann oft eher in der Schule oder in der Freizeit? Oder wenn du auf neue Freunde oder neue Jugendliche in deinem Alter triffst, die vielleicht auf eine andere Schule gehen? Kommen dann bei dir solche Gedanken auf?	Ja. Ich habe auch so ein paar private Freunde und dann habe ich manchmal das Gefühl, dass die schon so viel weiter sind, dass sie mehr Wörter aussprechen können als ich, dass sie mehr Wortschatz in sich haben, dass sie freier sprechen können als ich, ohne zu stottern oder so. Oder an der Kasse oder so, auch an der Kasse sprechen die ganz fließend.	
102	Interview 3	S3	00:12:55	6. Soziales Selbstkonzept	6a	Sozialer Vergleich bezogen auf Sprache	Und wahrscheinlich bei deinen guten Freunden. Du hast ja Bekannte und richtig enge Freunde. Vergleichst du dich manchmal mit anderen Jugendlichen?	Wenn ich Spiele spiele, dann schon. Aber sprachlich habe ich mich selten verglichen. Ich werde aufmerksam, wenn ein Freund sehr schnell und fließend spricht. Dann denke ich darüber nach, aber ansonsten nicht.	Mehrfachcodierung: dasselbe Segment ist zusätzlich unter 6b codiert.
103	Interview 3	S3	00:16:09	6. Soziales Selbstkonzept	6a	Sozialer Vergleich bezogen auf Sprache	Dann denkst du eher schlechter von dir?	Ja, dann denke ich, dass ich ein bisschen schlechter bin als andere. Es gibt andere, die ein bisschen besser sprechen können als ich.	
104	Interview 1	S1	00:14:11	6. Soziales Selbstkonzept	6b	Sozialer Vergleich in anderen Bereichen	Ich war da auch mal, ich kenne das. Cool. Jetzt muss ich einmal gucken, wo ich abgedriftet bin. Hier bin ich wieder. Vergleichst du dich manchmal mit anderen Jugendlichen? → Inwiefern?	Nicht so mit der Sprache, eher so äußerlich.	
105	Interview 1	S1	00:14:23	6. Soziales Selbstkonzept	6b	Sozialer Vergleich in anderen Bereichen	Und gibt es da Situationen, die du genau benennen kannst?	Wenn ich so ein TikTok sehe, dann sehe ich: Die ist aber gerade richtig schön. So schön will ich auch sein.	
106	Interview 1	S1	00:14:33	6. Soziales Selbstkonzept	6b	Sozialer Vergleich in anderen Bereichen	Also eher das Optische, aber nicht auf deinen Förderschwerpunkt bezogen?	Nein. Manchmal denke ich mir: Warum bin ich nicht im Gymnasium?	
107	Interview 1	S1	00:16:20	6. Soziales Selbstkonzept	6b	Sozialer Vergleich in anderen Bereichen	Gibt es Situationen, in denen du stolz auf dich bist?	Ja. Denn ich bin jetzt ein bisschen weiter als manche aus unserer Klasse, die ein bisschen mehr Probleme haben. Und auf die Sache bin ich gerade stolz, dass ich vielleicht in den Bildungsgang Hauptschule wechseln kann und doch einen Hauptschulabschluss machen kann.	Mehrfachcodierung mit 8b: Stolzaussage mit explizitem Vergleich.
108	Interview 3	S3	00:12:55	6. Soziales Selbstkonzept	6b	Sozialer Vergleich in anderen Bereichen	Und wahrscheinlich bei deinen guten Freunden. Du hast ja Bekannte und richtig enge Freunde. Vergleichst du dich manchmal mit anderen Jugendlichen?	Wenn ich Spiele spiele, dann schon. Aber sprachlich habe ich mich selten verglichen. Ich werde aufmerksam, wenn ein Freund sehr schnell und fließend spricht. Dann denke ich darüber nach, aber ansonsten nicht.	Mehrfachcodierung: dasselbe Segment ist zusätzlich unter 6a codiert.
109	Interview 4	S4	00:08:25	6. Soziales Selbstkonzept	6b	Sozialer Vergleich in anderen Bereichen	Würdest du sagen, dass du dich manchmal mit anderen Jugendlichen vergleichst?	Ja (…) Also mit normalen Jugendlichen.	
110	Interview 5	S5	00:09:37	6. Soziales Selbstkonzept	6b	Sozialer Vergleich in anderen Bereichen	Vergleichst du dich in deinen Leistungen mit anderen? Ob sie besser sind oder du besser oder schlechter bist?	Es gibt Tage, an denen ich sage: Sie ist besser als ich. Danach fühle ich mich auch dümmer. Aber es gibt auch Tage, an denen ich sage: Ich bin in diesen Fächern gut und sie in anderen. Wir haben unterschiedliche Stärken.	Umcodiert aus 8b: Antwort auf die Vergleichsfrage; enthält einen expliziten Leistungsvergleich. Nach der Kodierregel zu Hauptkategorie 6 sind vergleichende Aussagen dort zu codieren.
111	Interview 2	S2	00:15:17	6. Soziales Selbstkonzept	6c	Unsicherheit in mündlichen/schulischen Situationen	Okay. Woran merkst du dann, dass du dich unsicher fühlst? Also wie bemerkst du das? (…)	Weil ich mich einfach unsicher fühle. Ich weiß nicht, wie ich das erklären soll.	
112	Interview 3	S3	00:06:07	6. Soziales Selbstkonzept	6c	Unsicherheit in mündlichen/schulischen Situationen	Denkst du manchmal darüber nach, dass du den Förderschwerpunkt Sprache hast?	Ja, im Unterricht kommt mir das auch öfters in den Gedanken. Wenn ich mich melde und einen Satz in meinem Kopf formuliere, dann denke ich manchmal darüber nach, wie ich das formulieren soll. Dann nimmt mich der Lehrer dran und ich versuche, etwas zu erklären. Manche verstehen nicht, was ich sage.	Umcodiert aus 3d: Die Aussage beschreibt Unsicherheit beim mündlichen Formulieren im Unterricht, nicht das Erleben von Fremdwahrnehmung.
113	Interview 3	S3	00:13:48	6. Soziales Selbstkonzept	6c	Unsicherheit in mündlichen/schulischen Situationen	Und woran merkst du das, außer daran, dass du zittrig und schüchtern bist?	Ich merke es daran, dass ich sehr genau darüber nachdenke, was ich sagen will.	
114	Interview 5	S5	00:08:39	6. Soziales Selbstkonzept	6c	Unsicherheit in mündlichen/schulischen Situationen	Also haben andere Jugendliche auch nichts Abfälliges zu dir gesagt? Hast du manchmal Sorgen, wie andere über dich denken könnten? → Worauf kommt es an?	Wenn ich schüchtern bin oder mich zurückhalte, dann mache ich mir schon Gedanken darüber, was andere Leute über mich denken und wie sie mich einschätzen.	
115	Interview 5	S5	00:09:56	6. Soziales Selbstkonzept	6c	Unsicherheit in mündlichen/schulischen Situationen	Gibt es Momente, in denen du dich unsicher fühlst? → Woran merkst du das?	Ich melde mich und danach melde ich mich wieder ab.	

116	Interview 2	S2	00:14:15	6. Soziales Selbstkonzept	6d	Kein/kaum sozialer Vergleich	Okay. Gibt es Menschen, bei denen du dich sicher fühlst? Das hatten wir gerade schon. Das waren deine Freunde und deine Familie. Dann: Vergleichst du dich manchmal mit anderen Jugendlichen? Mit anderen meine ich jetzt auch nicht auf dieser Schule, sondern außerhalb. (…)	Nein, weil ich außerhalb keine anderen Jugendlichen als Freunde habe.	
117	Interview 5	S5	00:09:10	6. Soziales Selbstkonzept	6d	Kein/kaum sozialer Vergleich	Vergleichst du dich manchmal mit anderen Jugendlichen?	Es kommt auf das Thema und die Sache an.	
118	Interview 1	S1	00:10:53	7. Emotionales Selbstkonzept	7a	Unangenehme/beschämende Gefühle in Situationen	Gibt es Situationen außerhalb der Schule, die dir unangenehm sind?	Ja, so ein paar Sachen. Wenn ich so viele Wörter auf einmal nicht aussprechen kann, dann finde ich das so ein bisschen unangenehm.	
119	Interview 1	S1	00:15:35	7. Emotionales Selbstkonzept	7a	Unangenehme/beschämende Gefühle in Situationen	Ja, mit dem Förderschwerpunkt, dem Besuch der Schule oder allem in diesem Bereich.	Wenn ich viele Wörter nicht so gut aussprechen kann, wie ich es sagen möchte.	
120	Interview 2	S2	00:02:26	7. Emotionales Selbstkonzept	7a	Unangenehme/beschämende Gefühle in Situationen	Okay, dann würde ich einmal inhaltlich starten. Meine erste wäre jetzt: Gibt es Situationen, in denen dir das Sprechen oder Schreiben oder Verstehen schwerfällt?	Und dann habe ich immer ein Problem mit diesem einen Wort, weil ich nicht ganz genau weiß, wie das geschrieben wird. Ich mache mir Sorgen, wenn meine Lehrerin das jetzt so vortiest, so vor der Klasse, oder wenn das vor der Klasse vorgelesen wird, oder dass andere Schüler das sehen würden und mich dann fragen. Das ist für mich einfach unangenehm. Also muss ich mir immer sehr viele Gedanken machen: Ist das richtig geschrieben oder so?	
121	Interview 2	S2	00:06:46	7. Emotionales Selbstkonzept	7a	Unangenehme/beschämende Gefühle in Situationen	Ja, okay. Und wie reagieren andere meistens darauf? Also wie haben die anderen dann darauf reagiert? → Okay.	Aber trotzdem war es für mich einfach unangenehm.	
122	Interview 2	S2	00:11:03	7. Emotionales Selbstkonzept	7a	Unangenehme/beschämende Gefühle in Situationen	Ja, das kenne ich auch. Gibt es Situationen außerhalb der Schule, die dir unangenehm sind? Also gibt es Situationen außerhalb der Schule, wo du manchmal denkst: Mir ist das irgendwie unangenehm, das finde ich jetzt irgendwie doof? (…)	Ja, manchmal in den Bussen, wenn ich einfach alleine sitzen möchte und dann setzen sich Personen zu mir, selbst wenn überall auch freie Plätze da sind oder so. Weil dann muss ich die ansprechen. Oder an der Kasse muss ich auch überlegen, was ich sagen soll. Da wird es auch manchmal unangenehm.	
123	Interview 2	S2	00:14:49	7. Emotionales Selbstkonzept	7a	Unangenehme/beschämende Gefühle in Situationen	Okay. Gibt es Momente, in denen du dich unsicher fühlst? (…)	Wenn ich manchmal einfach vor der Klasse stehe und ein kompliziertes Wort oder ein Wort nicht aussprechen kann. Dann muss ich überlegen, was ich als Alternative sagen kann.	
124	Interview 3	S3	00:13:31	7. Emotionales Selbstkonzept	7a	Unangenehme/beschämende Gefühle in Situationen	Gibt es Momente, in denen du dich unsicher fühlst?	Wenn ich mit fremden Personen spreche. Dann weiß ich manchmal nicht, ob ich es hinbekomme, mit ihnen zu kommunizieren. Da bin ich manchmal ein bisschen zittrig und schüchtern.	Umcodiert aus 8a: situativ ausgelöstes Unsicherheitserleben gegenüber fremden Personen, keine Einschätzung der eigenen Fähigkeiten.
125	Interview 3	S3	00:15:05	7. Emotionales Selbstkonzept	7a	Unangenehme/beschämende Gefühle in Situationen	Gibt es Situationen, die dir peinlich oder unangenehm sind?	Die Situation an der Kasse war mir sehr unangenehm. Oder wenn ich mit fremden Menschen spreche und mich nicht so gut ausgedrückt habe, dann ist mir das auch sehr unangenehm.	
126	Interview 5	S5	00:10:43	7. Emotionales Selbstkonzept	7a	Unangenehme/beschämende Gefühle in Situationen	Gibt es Situationen, die dir peinlich oder unangenehm sind?	Unangenehm, ja, schon. Aber ich weiß nicht mehr, was. (…)	
127	Interview 5	S5	00:11:14	7. Emotionales Selbstkonzept	7a	Unangenehme/beschämende Gefühle in Situationen	Fällt dir etwas ein, wenn du an Alltagssituationen denkst?	[Angabe entfernt – persönlichkeitsnaher Inhalt]	Persönlichkeitsnaher Inhalt – in der Anhangsfassung geschwärzt (vgl. Kap. 3.2.5).
128	Interview 1	S1	00:15:10	7. Emotionales Selbstkonzept	7b	Traurigkeit und Frustration	Das ist nicht schlimm, dann überspringen wir das. Wie fühlst du dich, wenn dir sprachlich etwas schwerfällt? Eher unsicher, frustriert oder traurig?	Von allem eine Mischung. Manchmal traurig, manchmal ignoriere ich das. Bei manchen Situationen frustriert es mich.	
129	Interview 1	S1	00:15:53	7. Emotionales Selbstkonzept	7b	Traurigkeit und Frustration	Und wie gehst du damit um?	Dann bin ich ein bisschen trauriger. Weil in meinen Gedanken sage ich das so ganz schön fließend, und dann spreche ich das laut aus und dann stottere ich so ein bisschen.	
130	Interview 3	S3	00:14:22	7. Emotionales Selbstkonzept	7b	Traurigkeit und Frustration	Sehr schön. Das freut mich. Wie fühlst du dich, wenn dir sprachlich etwas schwerfällt?	Ich fühle mich ein bisschen schlecht, weil ich es gerne besser können würde.	
131	Interview 3	S3	00:14:36	7. Emotionales Selbstkonzept	7b	Traurigkeit und Frustration	Bist du dann eher unsicher, frustriert, traurig oder wütend?	Ich bin manchmal traurig, manchmal auch wütend auf mich, weil ich versuchen könnte, es besser zu machen und zu üben.	
132	Interview 2	S2	00:16:35	7. Emotionales Selbstkonzept	7c	Ärger/Enttäuschung über sich selbst	Also, wie fühlst du dich dann eher? Wenn du eine Situation hast, wo dir ein Wort nicht einfällt oder der Satz nicht so leicht von der Zunge geht. Fühlst du dich dann eher unsicher oder frustriert, traurig oder wütend?	Genervt. Manchmal reagiere ich, wenn ich mit meinen Eltern oder mit meinen Freunden da bin, meistens einfach nur mit Lachen oder mit Schimpfwörtern. Ich bin aber nie so richtig wütend. Auch ein bisschen natürlich wütend, aber nicht so extrem enttäuscht oder so. Und bei Fremden finde ich das einfach ein bisschen unangenehmer.	
133	Interview 4	S4	00:09:21	7. Emotionales Selbstkonzept	7c	Ärger/Enttäuschung über sich selbst	Gibt es Momente, in denen du dich unsicher fühlst? → Welche?	Wenn ich darüber nachdenke, wie ich etwas schreiben muss, und Buchstaben vergesse. Das macht mich unsicher. Dann geht alles den Bach runter.	
134	Interview 4	S4	00:09:34	7. Emotionales Selbstkonzept	7c	Ärger/Enttäuschung über sich selbst	Wie fühlst du dich, wenn dir sprachlich etwas schwerfällt? Bist du dann eher unsicher?	Ich bin enttäuscht, würde ich sagen. […] Enttäuscht von mir selber.	Zusammengefasst aus den Sprechbeiträgen 00:09:34 und 00:09:35, die im Transkript nur durch die Rückfrage „Enttäuscht?“ getrennt sind.
135	Interview 4	S4	00:09:44	7. Emotionales Selbstkonzept	7c	Ärger/Enttäuschung über sich selbst	Enttäuscht? → Also was denkst du dann?	Warum machst du das? Du kannst es doch anders sagen. Warum machst du das?	
136	Interview 1	S1	00:17:24	8. Selbstbild / Selbstwert	8a	Negative Einschätzung der eigenen Fähigkeiten	Und denkst du dann eher schlechter von dir? Schätzt du dich eher schlechter ein?	Ja, ich schätze mich sehr häufig schlechter ein. Bei einem Vokabeltest denke ich: Oh Gott, ich schaffe das niemals. Aber jedes Mal, wenn ich den Vokabeltest vor mir habe, fülle ich das immer so zack, zack, zack aus und dann bekomme ich immer eine Eins.	Die berichtete Diskrepanz zwischen Erwartung und Ergebnis beruht auf der Selbstauskunft der Befragten; eine unabhängige Leistungsreferenz liegt nicht vor.
137	Interview 4	S4	00:02:32	8. Selbstbild / Selbstwert	8a	Negative Einschätzung der eigenen Fähigkeiten	Okay, gut. Wie würdest du deine sprachlichen Schwierigkeiten beschreiben?	Katastrophal.	Globale negative Einschätzung der eigenen sprachlichen Fähigkeiten ohne berichtete Gegenevidenz.

138	Interview 1	S1	00:16:20	8. Selbstbild / Selbstwert	8b	Stolz und positive Selbstbehauptung	Gibt es Situationen, in denen du stolz auf dich bist?	Ja. Denn ich bin jetzt ein bisschen weiter als manche aus unserer Klasse, die ein bisschen mehr Probleme haben. Und auf die Sache bin ich gerade stolz, dass ich vielleicht in den Bildungsgang Hauptschule wechseln kann und doch einen Hauptschulabschluss machen kann.	Mehrfachcodierung: enthält zugleich einen Vergleich mit Mitschüler:innen (6b).
139	Interview 2	S2	00:09:24	8. Selbstbild / Selbstwert	8b	Stolz und positive Selbstbehauptung	Ja, klar. Fühlst du dich von anderen Menschen manchmal anders wahrgenommen? → Alles gut.	Und manchmal ist es so: Meine Klassenkameraden erklären mir extrem komplexe Sachen, bei Mathe und so. Aber das wusste ich schon längst, was das ist. Manchmal tun die so, als bräuchte ich extra Hilfe dafür. Und manchmal denke ich mir nur so: Ich habe Probleme, aber ich kann trotzdem gut denken.	Mehrfachcodierung: dasselbe Segment ist zusätzlich unter 5c codiert.
140	Interview 2	S2	00:16:54	8. Selbstbild / Selbstwert	8b	Stolz und positive Selbstbehauptung	Gibt es Situationen, in denen du stolz auf dich bist?	Ja, wenn ich einfach ein Wort mal richtig geschrieben habe. Darauf bin ich immer extrem stolz.	
141	Interview 3	S3	00:14:04	8. Selbstbild / Selbstwert	8b	Stolz und positive Selbstbehauptung	Würdest du dich in deinen schulischen Leistungen eher gut, mittel oder schlecht einschätzen?	In den schulischen Leistungen bin ich schon gut.	Grenzfall: positive Einschätzung der schulischen Leistung, keine Stolzaussage im engeren Sinne.
142	Interview 3	S3	00:15:21	8. Selbstbild / Selbstwert	8b	Stolz und positive Selbstbehauptung	Gibt es auch Situationen, in denen du stolz auf dich bist?	Ja. Wenn ich mich gut vorbereitet, einen guten Satz formuliert und fließend gesprochen habe, dann bin ich sehr stolz auf mich.	
143	Interview 4	S4	00:10:11	8. Selbstbild / Selbstwert	8b	Stolz und positive Selbstbehauptung	Gibt es auch Situationen, in denen du stolz auf dich bist? → Welche?	Wenn ich mich traue, etwas vor 1.000 oder 10.000 Leuten zu sagen. […] Aber dennoch: Ich traue mich. Ich bin dabei.	Zusammengefasst aus den Sprechbeiträgen 00:10:11 und 00:10:20, die im Transkript nur durch die Rückmeldung „Okay." getrennt sind.
144	Interview 5	S5	00:12:00	8. Selbstbild / Selbstwert	8b	Stolz und positive Selbstbehauptung	Wie würdest du dich selbst beschreiben? → Und was magst du an dir?	Dass ich nicht aufgebe.	Grenzfall: Antwort auf die Frage nach der Selbstbeschreibung; als Selbstbehauptung unter 8b belassen, alternativ 8e.
145	Interview 4	S4	00:03:25	8. Selbstbild / Selbstwert	8c	Umdeutung als persönliche Besonderheit	Okay, gut. Sprichst du mit anderen über deine sprachlichen Schwierigkeiten? → Ja, okay.	Ich habe Schwierigkeiten, aber ich bin besonders.	
146	Interview 4	S4	00:03:28	8. Selbstbild / Selbstwert	8c	Umdeutung als persönliche Besonderheit	Okay, gut. Sprichst du mit anderen über deine sprachlichen Schwierigkeiten? → Ja, okay.	Das macht mich besonders.	
147	Interview 4	S4	00:05:17	8. Selbstbild / Selbstwert	8c	Umdeutung als persönliche Besonderheit	Denkst du manchmal über den Förderschwerpunkt Sprache an sich nach?	Ja, natürlich ist es nervig. Aber wie schon gesagt: Das macht mich besonders, dass es ein Problem bei mir ist, das andere normale Menschen nicht haben.	
148	Interview 1	S1	00:16:59	8. Selbstbild / Selbstwert	8d	Wahrgenommener Einfluss auf das Selbstbild	Ja. Aber ansonsten gibt es ganz viele Möglichkeiten, noch weiter Schule zu machen. Das habe ich auch gemacht. Okay, dann kommen wir fast zum letzten Teil: Glaubst du, dass deine sprachlichen Schwierigkeiten beeinflussen, wie du über dich selbst denkst? (…) → Inwiefern?	Manchmal gibt es Situationen, die mir so ein bisschen schwerfallen. Aber manchmal ignoriere ich das auch.	Umcodiert aus 8a: Antwort auf die Frage nach dem Einfluss der Schwierigkeiten auf das Selbstdenken, keine Fähigkeitseinschätzung.
149	Interview 3	S3	00:15:56	8. Selbstbild / Selbstwert	8d	Wahrgenommener Einfluss auf das Selbstbild	Schön. Glaubst du, dass deine sprachlichen Schwierigkeiten beeinflussen, wie du über dich selbst denkst?	Manchmal ja, manchmal nein. Es kommt darauf an, wie ich über mich denke. Wenn ich schulisch über mich denke, weiß ich sehr viel. Aber wenn es um Sprache geht, dann bin ich immer so ein bisschen an einem Kipppunkt.	Umcodiert aus 8b: Antwort auf die Frage nach dem Einfluss auf das Selbstdenken; differenziert nach schulischem und sprachlichem Bereich. In Kap. 4.2.8/4.3 entsprechend als 8d zu führen.
150	Interview 4	S4	00:10:40	8. Selbstbild / Selbstwert	8d	Wahrgenommener Einfluss auf das Selbstbild	Oder beeinflussen sie deine Einschätzung deiner Leistung?	Bei meiner Leistung, ja. Würde ich sagen.	
151	Interview 4	S4	00:11:00	8. Selbstbild / Selbstwert	8d	Wahrgenommener Einfluss auf das Selbstbild	Inwiefern? Würdest du deine erbrachte Leistung dadurch eher schlechter einschätzen?	Ja, eher schlechter.	
152	Interview 5	S5	00:11:28	8. Selbstbild / Selbstwert	8d	Wahrgenommener Einfluss auf das Selbstbild	Glaubst du, dass deine sprachlichen Schwierigkeiten beeinflussen, wie du über dich selbst denkst?	Nein, ich glaube nicht.	
153	Interview 2	S2	00:17:23	8. Selbstbild / Selbstwert	8e	Allgemeine, von Sprache losgelöste Selbstbeschreibung	Nee, okay. Wie würdest du dich selbst beschreiben?	Das frage ich immer meine Freunde, weil ich mich nicht so egoistisch fühlen möchte. Also frage ich die immer.	
154	Interview 3	S3	00:16:36	8. Selbstbild / Selbstwert	8e	Allgemeine, von Sprache losgelöste Selbstbeschreibung	Wie würdest du dich selbst beschreiben? Gibt es Dinge, die du an dir magst? → Ja, allgemein.	Ich mag an mir, dass ich sehr gut in der Schule bin und dass ich reflektiert bin. Ich kann Sachen sehr gut reflektieren.	Umcodiert aus 8b: Antwort auf die Frage nach der Selbstbeschreibung, ohne Bezug zu Sprache oder Förderschwerpunkt.
155	Interview 4	S4	00:11:12	8. Selbstbild / Selbstwert	8e	Allgemeine, von Sprache losgelöste Selbstbeschreibung	Wie würdest du dich selbst beschreiben? Gibt es Dinge, die du an dir besonders magst?	Ich würde sagen, ich bin einfach nur da.	
156	Interview 5	S5	00:11:55	8. Selbstbild / Selbstwert	8e	Allgemeine, von Sprache losgelöste Selbstbeschreibung	Wie würdest du dich selbst beschreiben?	Das ist eine gemeine Frage. Das ist das Schwierigste. Ich glaube, ich würde mich als sehr nett, hilfsbereit und kreativ beschreiben.	
157	Interview 1	S1	00:05:43	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9a	Vermeidungs- und Rückzugsstrategien	An der Kasse im Supermarkt dann? Und was machst du dann?	Ja, ich bin dann stiller als meine Freunde.	
158	Interview 1	S1	00:11:26	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9a	Vermeidungs- und Rückzugsstrategien	Gut. Und jetzt könnte man die Frage, glaube ich, besser beantworten: Gibt es Situationen, die du deswegen eher vermeidest?	Ja. An der Kasse werde ich dann nicht so viel reden, nur so: Hallo, danke und tschüss.	
159	Interview 2	S2	00:11:37	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9a	Vermeidungs- und Rückzugsstrategien	Was machst du dann in solchen Situationen? (…)	Bei Bussituationen bleibe ich einfach meistens sitzen. Weil ich immer so den Gedanken habe: Wenn ich jetzt aufstehe und weggehe, ist das irgendwie unhöflich oder so. Also bleibe ich immer sitzen und hoffe mal, es kommt irgendeiner meiner Freunde, oder ich kann wenigstens zu denen hingehen.	
160	Interview 1	S1	00:17:58	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9b	Delegation an Vertrauenspersonen	Was hilft dir in schwierigen Situationen?	Ich brauche immer so eine kleine Sicherheit irgendwo bei mir, zum Beispiel Freunde. Oder so wie eben gibt es mir gerade Sicherheit, dass du auch mal hier auf dieser Schule warst.	
161	Interview 2	S2	00:12:21	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9b	Delegation an Vertrauenspersonen	Okay. Gibt es denn sonst auch Situationen, die du deswegen eher vermeidest, wenn die dich dann so stressen oder wenn du dir wieder Gedanken darüber machst? Vermeidest du dann manchmal irgendwas? (…)	Keine Ahnung. Wenn ich alleine bin, dann muss ich das leider alleine machen. Aber wenn meine Freundin oder meine Eltern da bin, lasse ich die immer das übernehmen.	

162	Interview 2	S2	00:17:59	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9b	Delegation an Vertrauenspersonen	Okay. Ja, ist ja nicht schlimm. Manchmal fällt das einem auch schwer. Würde mir auch, glaube ich, schwerfallen. Was hilft dir in schwierigen Situationen? (…)	Da bin ich mir nicht sicher. Ich glaube, wenn ich alleine bin, dann ist das etwas blöd für mich und unangenehm. Aber wenn ich nicht alleine bin, zum Beispiel mit meinen Eltern oder meinen Freunden, dann lasse ich die immer das übernehmen.	
163	Interview 1	S1	00:09:28	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9c	Aktive Bewältigungsstrategien	Und wie gehst du damit um?	Dann sage ich: Hey, ich kenne diese Wörter schon und man kann die Wörter sagen. Und wenn ich das noch nie gehört habe, kann ich trotzdem hinterher fragen.	
164	Interview 1	S1	00:11:35	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9c	Aktive Bewältigungsstrategien	Also hältst du es dann ein bisschen kürzer.	Ja, so die Basics-Wörter, die ich in- und auswendig kann.	
165	Interview 2	S2	00:11:50	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9c	Aktive Bewältigungsstrategien	Was machst du dann in solchen Situationen? (…) → Und dann an der Kasse?	Ja, an der Kasse überlege ich mir immer schon davor so eine Szene, wie ich reagieren kann und wie der Kassierer reagieren kann oder welche Fragen ich auch stellen kann.	
166	Interview 3	S3	00:07:47	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9c	Aktive Bewältigungsstrategien	Und wie gehst du damit um?	Dann höre ich denen zu, denke über die Sätze nach und formuliere einen neuen Satz. Ich versuche, es ihnen besser zu erklären.	
167	Interview 3	S3	00:08:19	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9c	Aktive Bewältigungsstrategien	Und wie nehmen die dich anders wahr? Erklärt dir dann zum Beispiel jemand mehr als nötig oder denkst du dir manchmal: Ich brauche keine Hilfe, ich kriege das schon hin?	Ja, schon. Ich versuche dann, mehr zu erklären und mehr Details in das Gespräch reinzupacken. Wenn die sagen, sie haben es nicht verstanden, dann versuche ich, es besser und detaillierter zu erklären.	
168	Interview 3	S3	00:17:03	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9c	Aktive Bewältigungsstrategien	Ja, das merkt man auf jeden Fall. Was hilft dir in schwierigen Situationen?	In schwierigen Situationen hilft mir, dass ich alles wiederholen kann. Wenn jemand etwas nicht verstanden hat, kann ich es immer wiederholen. Das hilft mir sehr.	
169	Interview 5	S5	00:12:13	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9c	Aktive Bewältigungsstrategien	Was hilft dir in schwierigen Situationen?	Mit Lehrkräften zu reden.	
170	Interview 5	S5	00:12:27	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9c	Aktive Bewältigungsstrategien	Hast du sonst noch Hilfsmittel oder Strategien, die dir helfen, wenn dir etwas schwerfällt?	Es irgendwo aufzuschreiben.	
171	Interview 4	S4	00:04:20	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9d	Humor als Bewältigungsstrategie	Waren das Leute außerhalb der Schule?	Außerhalb, Freunde unter sich. Dann sage ich: „Findest du das witzig, du Clown?" Das finde ich selber witzig, wenn ich das so sage.	
172	Interview 4	S4	00:06:20	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9d	Humor als Bewältigungsstrategie	Wie ist es für dich, wenn du neue oder fremde Menschen kennenlernst? → Bist du offen?	Wenn die lachen, sage ich, wie schon gesagt: „Was lachst du, du Clown?"	
173	Interview 4	S4	00:11:56	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9e	Ignorieren/Verdrängen	Aber hilft dir etwas besonders?	Eigentlich nicht. Wenn etwas ist, versuche ich es einfach zu ignorieren.	
174	Interview 5	S5	00:06:31	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9e	Ignorieren/Verdrängen	Was wäre ein Beispiel? → Wie gehst du damit um?	Ich ignoriere es dann.	
175	Interview 1	S1	00:18:26	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9f	Wünsche an das soziale Umfeld	Ja. Was wünschst du dir von denen?	Ich wünsche mir tatsächlich, dass sie darüber einfach nicht mehr lästern. Dass ich offen damit reden kann, direkt beim ersten Mal, und dass es mir nicht unangenehm ist.	
176	Interview 1	S1	00:19:03	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9f	Wünsche an das soziale Umfeld	Ja. Was wünschst du dir von denen? → Okay.	Und dass es auch normalisiert ist, dass wir auf einer Förderschule sind. Wir bearbeiten trotzdem alle Sachen, aber nicht so schnell wie auf dem Gymnasium oder der Realschule. Viele sagen vom Gymnasium: Ja, ihr macht komplett andere Themen, ihr seid langsamer als wir auf dem Gymnasium. Aber das stimmt gar nicht. Ich bearbeite doch auch alle Sachen, aber nur ein bisschen langsamer.	
177	Interview 2	S2	00:18:39	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9f	Wünsche an das soziale Umfeld	Ja, das stimmt, das hatten wir eben auch in der Art. Okay, jetzt gucke ich einmal, ob die Frage nicht auch schon beantwortet ist. (…) Ach so, das war eigentlich eine gute Frage. Was wünschst du dir von anderen Menschen im Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten?	Ja, dass die einfach mal ein bisschen mehr Respekt zeigen oder Verständnis für uns zeigen. Bin so auch immer.	
178	Interview 3	S3	00:17:46	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9f	Wünsche an das soziale Umfeld	Mit anderen meine ich Menschen, die nicht auf einer solchen Schule sind, sondern auf einer anderen Schule.	Mir ist nicht aufgefallen, dass jemand schlecht über mich geredet hat. Aber allgemein wünsche ich mir für Menschen, die sprachliche Schwierigkeiten haben, dass gut mit ihnen umgegangen wird, dass niemand schlecht über sie redet und dass man ihnen Zeit gibt, zu sprechen.	
179	Interview 4	S4	00:12:30	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9f	Wünsche an das soziale Umfeld	Okay. Dann die letzte Frage: Was wünschst du dir von anderen Menschen im Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten?	Ich wünsche mir, dass die Leute verstehen, dass es nicht leicht ist, wenn man Sprachprobleme hat und sich mit anderen Leuten unterhalten möchte. Ich habe auch gemerkt, dass Menschen, die wirklich viele Sprachprobleme haben, auch soziale Probleme haben, weil sie einfach niemanden haben, mit dem sie reden können. Das ist der Punkt. Ich glaube, daran fehlt es sehr.	
180	Interview 5	S5	00:12:55	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9f	Wünsche an das soziale Umfeld	Dann kommen wir zur letzten Frage. Was wünschst du dir von anderen Menschen im Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten?	Dass man sich dafür nicht schämen muss und dass man darüber reden kann. (…)	
181	Interview 5	S5	00:13:31	9. Umgangsstrategien und Wünsche	9f	Wünsche an das soziale Umfeld	Was würdest du dir von Menschen wünschen, die keinen Förderschwerpunkt Sprache haben und von außen darauf schauen? Wie sollten sie mit Menschen mit sprachlichen Schwierigkeiten umgehen?	Dass sie die Person nicht mobben, ausgrenzen oder sich über sie lustig machen, weil jeder anders ist und unterschiedliche Schwächen hat.	

Anhang 5 Versicherung an Eides statt

Universität zu Köln
Zentrum für LehrerInnenbildung
Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln

ZfL Zentrum für LehrerInnenbildung

Versicherung an Eides Statt

(Abgabe Abschlussarbeit)

Ich,

Vor- und Nachname:	Joline Rosenow	
Straße, Hausnr.:	Leienhöher Weg 3	
PLZ, Stadt:	51789	Lindlar
Matrikelnummer:	7401109	

versichere an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne die Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.
Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten fremden Quellen entnommen wurden, einschließlich mittels KI-Tools generierter Inhalte, sind als solche kenntlich gemacht.
Die Arbeit ist in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise im Rahmen einer anderen Prüfung noch nicht vorgelegt worden.
Falls meine Prüfer*innen von mir zu Begutachtungszwecken zusätzlich zur elektronischen Fassung der Arbeit eine Druckfassung erhält, versichere ich, dass letztere vollständig mit der eingereichten elektronischen Fassung übereinstimmt.

Die Strafbarkeit einer falschen eidesstattlichen Versicherung ist mir bekannt, namentlich die Strafandrohung gemäß § 156 StGB mit bis zu drei Jahren Freiheitsstrafe oder Geldstrafe bei vorsätzlicher Begehung der Tat bzw. gemäß § 161 Abs. 1 StGB mit bis zu einem Jahr Freiheitsstrafe oder Geldstrafe bei fahrlässiger Begehung.

Lindlar, 05.09.2026	Rosenow
Ort, Datum	Unterschrift

PA
VersicherungEidesStatt-AbgabeAbschlussarbeit_ZfL_092025.pdf

UNIVERSITÄT ZU KÖLN