

Külker, Anna

## Emil – "Nein, ich war nie Teil der Gruppe"

Külker, Anna [Hrsg.]; Guth, Theresa [Hrsg.]: *Leben, Lernen und Erwachsenwerden an einer inklusiven Schule. Bildungsbiografische Fallgeschichten von Schüler\*innen in herausfordernden Lebenssituationen an der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 52-67. - (Impuls Laborschule; 13)



Quellenangabe/ Reference:

Külker, Anna: Emil – "Nein, ich war nie Teil der Gruppe" - In: Külker, Anna [Hrsg.]; Guth, Theresa [Hrsg.]: *Leben, Lernen und Erwachsenwerden an einer inklusiven Schule. Bildungsbiografische Fallgeschichten von Schüler\*innen in herausfordernden Lebenssituationen an der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 52-67 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-306880 - DOI: 10.25656/01:30688; 10.35468/6108-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-306880>

<https://doi.org/10.25656/01:30688>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Anna Külker*

## **Emil – „Nein, ich war nie Teil der Gruppe“**

### **Fallskizze**

*„Insgesamt würde ich sagen, ich gehe gerne zur Schule.“ (Emil I)*

Ein Resümee, das durchaus überraschen kann, wenn man Emils Erzählungen aus seiner Zeit an der Laborschule lauscht. Wir sprechen in der Projektlaufzeit zwei Mal mit Emil und noch im zweiten Gespräch – drei Jahre nach dem Abschluss an der Laborschule – sprudeln die Erfahrungen der Laborschulzeit nur so aus dem eloquenten, jungen Mann heraus. Mit seiner Vehemenz und der gleichzeitigen Verletzlichkeit lassen seine Erfahrungsberichte mich zum Teil sprachlos und ebenso grübelnd zurück.

Emil wechselt nach anderthalb konfliktreichen Jahren in einer anderen Grundschule zur Laborschule. Wie er selber zu beschreiben vermag, wird er von seinen Lehrkräften dort als ein freundlicher, interessierter, gewissenhafter Schüler angesehen, fällt aber durch mangelnde Kontrolle seiner Impulsivität auf:

*„Viele haben glaub' ich tatsächlich auch was Intelligentes in mir vielleicht auch gesehen oder zumindest nicht ganz doof. Und auch, flippig will ich's nicht nennen, das wär' zu positiv tatsächlich glaub' ich, aber wen lebendiges gesehen, aber auch wen, der sich nicht unter Kontrolle halten konnte und der häufig vielleicht, ja, verbal sehr schnell persönlich wurde.“ (Emil II)*

Emil steht häufig in Konflikten mit seinen Mitschüler\*innen. Seine Lösungswege dafür sind lange Zeit laut und aggressiv. Problematisch werden – auch seitens der Eltern – dabei mehr die Verhaltensweisen der anderen Kinder sowie der Lehrkräfte gesehen. Eigene Anteile an den Konflikten und seiner Rolle in der Lerngruppe zu sehen, ist für Emil kaum möglich. Er fühlt sich schnell provoziert und provoziert – auch im Sinne der Strategie ‚Angriff ist die beste Verteidigung‘ – selbst. Häufig tritt er seinen Mitschüler\*innen auf den Schlipps, indem er bei ihnen auf regelkonformes Verhalten pocht, kann im Gegenzug aber Regelhinweise von anderen nicht gut annehmen. Er hat wenig Vertrauen, gemocht zu werden, fühlt sich schnell angegriffen und schafft es nur selten, Kompromisse einzugehen oder auch mal einzulenken. Bereits in der KiTa gibt es erhebliche Probleme. Emil fällt hier mit Wutausbrüchen auf, erlebt Ausgrenzung und hat immer wieder Streit mit anderen Kindern. Im 4. Jahrgang wird für Emil ein Portrait mit dem Fokus auf seine emotionale und soziale Entwicklung verfasst, in der Mittelstufe erhält er die Diagnose ADHS.

Emil absolviert ein gutes Abitur und nimmt ein naturwissenschaftliches Studium auf, das voll und ganz seinen Interessen entspricht. Und so kommt er wohl auch zu einem eindrücklichen Fazit:

*„Und da ist die Laborschule die eindeutig – das sag ich immer noch – egal wie psychisch scheiße es gelaufen ist: [...] Es ist vermutlich die beste schlecht geeignetste Schule für mich, die es gab. So also, es war das Optimum und es hat mir auch wirklich, wie gesagt, es hat ja auch das Optimum fast, was Schule angeht, auf jeden Fall aus mir herausgeholt. Deswegen will ich der Schule eigentlich keinen Vorwurf oder sonst was machen. Ich sag' für mich immer noch, es war das Beste, was mir passieren konnte. Es war halt nicht toll, aber das Beste, was mir passieren konnte aus schulischer Sicht so.“ (Emil II)*

Dass Emils Rückblick dabei so ambivalent und – vor allem in Bezug auf sein Wohlbefinden – so kritisch ausfällt, hat vielfältige Gründe. Seine Geschichte zeigt auf, wie bedeutsam, aber ebenso voraussetzungsreich, anstrengend und komplex inklusive Prozesse sein können. So muss der Schüler selbst feststellen: *„Es ist glaub' ich sehr schwierig, das alles auseinanderzunehmen und zu sagen, wo was wie gelaufen ist“* (Emil II).

### **Emotional und soziale Entwicklung – „Es ist wirklich 'ne Beeinträchtigung, 'ne starke“**

Emil beschreibt sich selbst *„als vielleicht eher doch impulsiv“* (Emil).

*„Sehr, sehr, sehr, sehr energiegeladen, also energiegeladen im Sinne von ich labere total viel und bin total hibbelig so. Auch werde ich manchmal ein bisschen aufdringlich. [...] Ich weiß das von mir selber auch, dass ich das manchmal bin.“ (Emil I)*

Emil kennt diese Impulsivität von zu Hause, seine Eltern sind häufig hektisch, schnell kochen die Emotionen über. Zu Hause haben Emil und seine Schwester wenig Raum, um zur Ruhe zu kommen, klare Verhaltenslinien erfahren sie auch vor dem Hintergrund der eigenen ADHS-Diagnose der Eltern selten. Den Einfluss dieser Situation nimmt Emil rückblickend selbst wahr:

*„Dementsprechend ist es bei uns 'nen Chaotenhaushalt. Wir sind 'nen bisschen – geht immer wieder lauter her. So. Und es gibt immer wieder Streit, aber trotzdem – ist mir halt eine Familie. Das Ding ist halt, es ist dadurch schwieriger. Natürlich.“ (Emil II)*

In Arbeitsphasen sind die Ablenkungen für Emil groß, er kann sich schwer auf Aufgaben einlassen und es fällt ihm schwer, in die Arbeit zu kommen. In Gruppenarbeiten agiert er oft ungeduldig und unterbricht seine Mitschüler\*innen. Häufig hilft ihm ein Einzelplatz, um besser in die Arbeit zu kommen. Die Viel-

zahl an Reizen überfordert ihn immer wieder sehr und so gerät er vor allem nach langen Schultagen regelmäßig in Konflikte:

*„Mit Lerninhalten hatte er im Grunde wenig Schwierigkeiten [...], wenn er sich – ja, wenn er es hingekriegt hat, sich darauf zu konzentrieren, weil eben nicht die ganzen Dinge, die in Interaktion oft schiefgelaufen sind, ihn nicht zugemacht haben und belegt haben.“ (Betreuungslehrkraft)*

„Belegt“ (Betreuungslehrkraft) und in den Augen seines Betreuungslehrers auch überfordert hat Emil zum Beispiel die Art der Kommunikation über die eigenen Problemlagen im Zuge schulischer und gesellschaftlicher Anforderungen. Ein wichtiges Element in der Auseinandersetzung mit sich und der Welt, aber in der Bearbeitung mit Kindern und Jugendlichen vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Voraussetzungen und Anforderungen sehr individuell und sensibel auszutarieren. Emils Lehrkräfte beobachten, dass im privaten Umfeld mit ihm früh auf „einer Metaebene [und über viel] Erwachsenenstuff“ (Betreuungslehrkraft) geredet wird, zum Beispiel auch über seine Diagnose. Sein damaliger Betreuungslehrer erinnert sich, dass Emil

*„sehr kommunikativ und sehr aufgeschlossen war. [...] Aber er war auch durch diese ganzen Diagnosen und dadurch, dass er so kommunikativ ist, sehr mit sich beschäftigt. Und alles, was er dann nicht hingekriegt hat, da war er dann manchmal auch schon sehr verzweifelt, [ist] echt explodiert.“ (Betreuungslehrkraft)*

Mit seiner Wut umzugehen, ist für ihn sehr schwierig. Er fühlt sich häufig stark provoziert und reagiert zum Teil sehr aggressiv. Seine Lehrkräfte versuchen ihn im Umgang damit immer wieder zu unterstützen:

*„Es ging darum praktisch, wenn er Wut in sich spürte, dass er die nicht einfach rausballert, sondern dass er versucht mitzubekommen, was sind für Menschen um mich herum, was kann ich tun. Häufig erstmal mich zurückziehen, rausgehen. Das auch wirklich dann tun, 'ne? Sich es nicht nur vornehmen, aber dann sofort explodieren, sondern wirklich rausgehen. Und die Lehrer, die mit ihm zu tun hatten, sind darüber informiert worden, dass wir ihm diesen Raum auch geben und das hat sich dann eigentlich verbessert, würd ich sagen. Es war bis zum Ende 'ne Anspannung da, aber sie ist deutlich weniger geworden. Emil ist dadurch weniger angespannt gewesen, über die längere Zeit, weil er gelernt hat, dass so zu lokalisieren, andere haben ihm das auch gewährt. Also es wurd' jetzt nicht gesagt, ‚Was ist mit Emil los? Warum darf der rausgehen?‘. Das war alles okay, ohne, dass alles groß offengelegt wurde. Dadurch kam über die Zeit eine Entspannung rein.“ (Betreuungslehrkraft)*

Raum zum Rückzug findet Emil nur unter den Treppenstufen neben seiner Fläche:

*„Wenn ich Stress hatte [...], habe ich mich immer unter die Treppen zurückgezogen – da unter die Treppe habe ich mich gesetzt, weil da einfach nie jemand hingeschaut hat und es da*

*wirklich in gewissem Sinne ruhig war. Ruhig war es von der Lautstärke natürlich nicht, aber da hat nie jemand hingeguckt und nie einer drauf geachtet.“ (Emil I)*

*„Und ja, und dann waren halt – von dem Moment an waren für mich immer die Treppen so mein Rückzugsort, weil ich halt ein bisschen abgeschirmt war.“ (Emil II)*

Emil „Rückzugsorte und Rückzugszeiten“ (Lehrkraft) zu geben – erinnert sich eine seiner damaligen Lehrer\*innen – war ihr immer ein Anliegen, *„aber das ist halt so mit der Fläche drumrum nicht immer ganz leicht, ’ne?“* (Lehrkraft). Für Emil ist dieser Rückzugsort ungemein wichtig, aber ebenso ambivalent. Die Wahrnehmung, dass in Bezug auf diesen individuellen Rückzug nämlich *„alles okay“* (Lehrkraft) war, teilt Emil nicht.

*„Und damals in der 3/4/5 gab es halt auch so, wie ich mich daran erinnern kann, dass, wenn es so offen war – es war immer so ’n unausgesprochenes Ding, dass einem gesagt wurde, ja du kannst einfach rausgehen, und man hätte sich nicht getraut oder sonst wie. Einfach raus. Also da war so ’n gewisser Ton, eine Schwingung die ganze Zeit da und so ein Gefühl, wenn ich es mache, dass es dann heißt, ja, der haut schon wieder ab‘ oder sonst wie. Dass dann halt dadurch, dass man sich zurückzieht, dann schon wieder gesagt wird, ja, irgendein komischer Vogel‘ oder sonst wie.“ (Emil II)*

Damit verweist der Schüler auf ein grundsätzliches Spannungsfeld inklusiver Prozesse, das sich zwischen Empowerment durch besondere Unterstützung auf der einen und Etikettierung durch besondere Unterstützung auf der anderen Seite bewegt. Die Komplexität und Unauflösbarkeit derartiger Spannungsfelder inklusiver Prozesse zeigt sich am Beispiel von Emil noch viel mehr in der Frage der Offenlegung seiner Problemlagen. So fordert Emil retrospektiv sehr massiv eine stärkere offene Thematisierung und Erklärung seiner Verhaltensweisen und damit auch Markierung seiner besonderen Voraussetzungen ein, vor allem weil seine *„Beeinträchtigung“* (Emil I) von außen weniger sichtbar als eine *„klassische Behinderung“* (Emil I) sei. Für ihn hätte in der Transparenz offensichtlich ein ganz zentraler Schlüssel für mehr Akzeptanz, Anerkennung und Teilhabe in der Gruppe gelegen:

*„Und was ich mir auch gewünscht hätte, ich glaub, das ist den Lehrern auch nie klar gewesen richtig, zu versuchen, meine Krankheit zu erklären. Das wurde erst in der 9. oder 10. Klasse gemacht und dann kamen hier auch Streitschlichter in der 9., 10. Klasse. Nach sechs, sieben Jahren hat man erst versucht Leute, die so ’n Anti-Mobbing-Training machen, [...] von extern hierher zu holen [...] und ich glaub in dem Moment hat’s bei einigen Leuten Klick gemacht. Da hatten wir eine Sitzung, da waren wir oben in der Mitschau und da haben die denen nochmal wirklich erklärt, dass das ’nen physischer Defekt in meinem Gehirn ist. Und wirklich versucht, denen klarzumachen, dass das ’nen Problem mit gewissen Stoffen in meinem Kopf ist und dass das ein Synapsenproblem ist. Und da hat’s glaub ich bei ein paar Leuten Klick gemacht, dass das kein böswilliges Verhalten oder sonst was bei mir ist. Das kann*

*man nicht in einer Versammlung oder so erklären. Das funktioniert nicht. Das ist ein Ding [...] glaub' ich, wo man mal eine Woche oder 'nen paar Wochen wirklich zu solchen Sachen dann wirklich mal in einer Einbeit sich sehr tief damit auseinandersetzen sollte, damit Kinder auch wirklich irgendwo verstehen, was das wirklich bedeutet und dass die Person XYZ da wenig für kann oder gar nichts.“ (Emil II)*

Gleichzeitig erinnert Emil sich, dass er sich „irgendwann mal nichts sehnlicher gewünscht hat, als normal behandelt zu werden“ (Emil II):

*„Ja, und das mein ich mit ambivalent, weil man beim ADHS – ja wie gesagt, ich hab' mir irgendwann mal nichts sehnlicher gewünscht, als normal behandelt zu werden.“ (Emil II)*

Damit nimmt er sehr wohl die Herausforderung einer solchen Transparenz wahr. Seine erlebte Ausgrenzung und Hilfslosigkeit hebeln diese anscheinend jedoch retrospektiv nahezu aus.

*„Ja, es ist hart. Im Nachhinein würd' ich sagen, wär es für mich besser gewesen, wenn das sehr früh geklärt gewesen wäre und den Leuten bewusst gemacht worden wär', weil ich im Nachhinein jetzt sagen würde, vielleicht wäre es dann anders - vielleicht wär'n die Leute dann anders mit mir umgegangen. Aber natürlich ist es schwierig, weil es wie gesagt auch was Bloßstellendes hat, würd' ich jetzt nicht sagen, aber halt, weil man was offenlegen muss. Aber, wenn im Prinzip, wenn man es den Kindern versucht frühzeitig zu erklären, dass sie halt einen ganz anderen Blick drauf haben. Weil sobald jemand irgendwie, keine Ahnung, wirklich eine geistige Behinderung hat, ist es immer – wird sich um den gekümmert oder wird gesagt 'ja er hat Schwierigkeiten', aber sowas wie mit ADHS wird einfach so ja [...]. Ich weiß, dass die nicht verstanden haben, dass es wirklich auch 'ne Erkrankung ist. Ich will – es ist keine klassische Behinderung, aber es ist wirklich 'ne Beeinträchtigung, 'ne starke.“ (Emil II)*

## **Außenseiterrolle – „Die anderen drücken Knöpfe“**

Emil findet in seiner Lerngruppe kaum Anschluss, seine Mitschüler\*innen meiden ihn und lehnen ihn ab. Ein damaliger Lehrer erinnert sich, dass

*„bei Emil im Grunde jede Interaktion mit Gleichaltrigen immer ein bisschen schwierig war. Das hatte mehrere Gründe sicherlich. A trug er schon eine Geschichte mit sich rum, die anderen kannten ihn irgendwie und hatten vieles erlebt mit ihm, was sie irritiert hat und diese neuen Situationen haben immer wieder dazu geführt, dass Mitschüler irritiert waren, weil er Verhaltensweisen gezeigt hat, die sie einfach so von anderen nicht kannten. Also einfach, dass er sehr schnell Dinge in den falschen Hals bekommen hat. Also ja, es ist ja gewertet. Also in einen anderen Hals, als man es erwartet hätte oder wenn man oft mit ihm provoziert hat, dann hat er Dinge in den Hals bekommen, wo man das gar nicht dachte. Und dann war er emotional sehr schnell sehr aufbrausend und hatte ganz zu Anfang sehr große Schwierigkeiten, das zu kanalisieren. Es ist dann also auch dazu gekommen, dass er Sachen um sich geschmissen hat oder wirklich über'n Tisch gesprungen ist, rumgeschrien hat, rumgetobt hat. Verhaltensweisen, die wiederum andere ganz klar mitbekommen haben und ihn dann auch*

*in irgendeine Ecke gestellt haben und auch wenig mit ihm zu tun haben wollten. Wodurch sich das immer wieder ein bisschen stabilisiert hat, dass er sich natürlich dann ausgegrenzt fühlte, was ihn total auf die Palme gebracht hat und so weiter. Also das hat sich so verstärkt.“ (Lehrkraft)*

Wie auch Emil selbst uns noch berichten wird, erlebt auch die Lehrerin diesen Teufelskreis. Sie und ihre Kolleg\*innen nehmen wahr, dass Emil sich alleine und ausgeschlossen fühlt, sie versuchen ihm die Folgen seines Verhaltens nahezubringen und ihn dabei zu unterstützen, seine Wut so auszudrücken, dass er keine Mitschüler\*innen verletzt oder beschimpft. Dabei macht Emil im Laufe der ersten Schuljahre große Fortschritte. Er ist immer wieder sehr bereit, an sich zu arbeiten und nimmt im Laufe der Schulzeit auch eine therapeutische Begleitung für den Umgang mit seiner Wut in Anspruch. Jedoch führen auch noch in der Mittelstufe immer wieder von beiden Seiten wahrgenommene Differenzen zu großen Auseinandersetzungen zwischen ihm und seiner Lerngruppe. Der Teufelskreis aus gegenseitigen Verletzungen, Gegenangriffen und bewusster Abgrenzung ist für alle schwer zu durchbrechen.

*„Ich bin da mit niemandem befreundet, aber es war 'ne Zeit lang ganz scheiße – richtig scheiße, weil ich halt eine andere Einstellung hab zu bestimmten Themen und auch die anderen halt damit nicht so unbedingt klarkommen und auch nicht mit meiner Art, dass ich so ziemlich impulsiv bin.“ (Emil I)*

Emil hört andere Musik als seine Lerngruppe, ist nicht in der gemeinsamen Facebook-Gruppe der Klasse, da er bewusst keinen Facebook-Account besitzt, und er ist „nicht der Feiertyp“ (Emil I). Etwas zur gemeinsamen Abschlussfeier beitragen möchte er daher nicht. So grenzt sich Emil irgendwann, wohl auch als eine Art Überlebensstrategie, immer mehr von den anderen ab.

*„Irgendwann mal hab' ich dann halt angefangen, weil ich auch familiär aus der alternativen Ecke komme, angefangen einfach komplett [mich anders zu kleiden, so als Punk] und sonst wie und dann hab' ich das darauf abwälzen können zum Glück.“ (Emil II)*

So findet Emil über die Punk-Szene ein Stück weit die Erfüllung des grundlegenden Bedürfnisses nach Zugehörigkeit. So wichtig und stützend dieses Zugehörigkeitsgefühl auch ist, macht es Emil schmerzlich deutlich, wie begrenzt die Möglichkeiten – im Übrigen auch die der Schule – sind, das Recht auf Teilhabe auf dieser Ebene einzufordern.

*„Und, ja, ich würd' nicht sagen, dass ich einen Ausweg gefunden habe, aber wie gesagt, ich hab' da in der Szene auch nie so richtig – also ich würd sagen, ich bin in der Szene irgendwo drin, aber ich hab' da nie so einen richtigen Freundeskreis, der wirklich nur aus Leuten aus der Szene bestand, wirklich aufgebaut bekommen. Also sehr verteilt. Also es hat auch natürlich mir irgendwo geholfen, weil ein gewisses Zugehörigkeitsgefühl da entstanden ist als*

*Ausgleich zu dem ‚du wirst in der Schule immer ausgegrenzt‘. Und das hat dann irgendwann natürlich geholfen so ein bisschen.“ (Emil II)*

Die Außenseiterposition ist für Emil zeitweise schwer erträglich, er ist häufig traurig und traut sich wenig zu. Das zeigt sich besonders in seinen ersten Laborschuljahren, so berichtet er im ersten Interview:

*„Nein, ich war nie Teil der Gruppe. Ich wurde immer ausgegrenzt. Mittlerweile geht's so, so neun Anfang neun hat es so begonnen, dass es wirklich langsam... ich wurde akzeptiert, wurde aber nie wirklich richtig integriert in die Gruppe. Ich wurde akzeptiert. Ich wurde halbwegs gelassen, wie ich bin.“ (Emil I)*

Die große Anstrengung, die es aber auch die Lerngruppe und die Lehrkräfte gekostet haben mag, Emil in seiner Impulsivität, Aggression und Trauer zu akzeptieren und ihn ‚so zu lassen, wie er ist‘, lässt sich zwischen den Zeilen erahnen:

*„Auf der Klassenfahrt in Mittelberg [Jahrgang 8] oder auf der Abschlussklassenfahrt. Es gab immer wieder Situationen, wo es auf einmal auch sehr, sehr eng wurde. Wo die Mitschüler auch die Geduld, die sie dann auch gelernt haben, mit ihm zu haben, manchmal dann auch nicht da war und dann gab es eben doch wieder Konflikte.“ (Sonderpädagoge)*

Der für die Gruppe verantwortliche Sonderpädagoge erinnert sich an „*unheimlich viel und intensive gemeinsame Arbeit mit Emil, seinen Mitschüler\*innen, Lehrkräften und auch seinen Eltern*“ (Sonderpädagoge). Er spricht damit unter anderem die umfangreiche, dialogische Arbeit mit Lern- und Entwicklungsberichten, zahlreiche Gespräche mit Emil, die Fallberatung im multiprofessionellen Beratungsteam, unzählige überaus schwierige Gespräche mit seinen Eltern oder auch die bewusste Herstellung formeller und informeller Gelegenheiten gemeinsamen Handelns an. Eine solche Gelegenheit und doch auch gleichzeitig Herausforderung ist für Emil zum Beispiel die Stufenfahrt nach Italien. In der eigenen Gruppe wird hier die Ablehnung unverblümt sichtbar: *„Ach, es war bei Italien, bei der letzten Fahrt, ich war allein im Bungalow, weil niemand mit mir wollte“* (Emil I). Über die eigene Gruppe hinaus findet er jedoch Kontakt zu einem Mitschüler:

*„Wobei – in Teilen hat's angefangen mit dem Kontakt mit Justus aus der anderen Gruppe. Über Italien bin ich da so langsam mit dem in Kontakt gekommen. Mittlerweile bin ich halbwegs mit dem 'n bisschen befreundet.“ (Emil I)*

Emil findet wenig Freund\*innen in seiner Schulzeit, immer wieder äußert er den so großen Wunsch danach. Über ein jahrgangsübergreifendes Projekt findet er eine Freundin und macht deutlich, welch große Unterstützung sie für ihn war: *„Ohne die glaub' ich wär' ich nicht so, in Anführungszeichen, unbeschadet daraus gegangen, weil die mich ein paar Mal echt aufgefangen hat“* (Emil II).

Neben der Provokation und Ausgrenzung seiner Mitschüler\*innen auch die eigenen Anteile am angespannten, konfliktreichen Miteinander zu sehen, ist und bleibt für Emil eine riesige Herausforderung. Er fühlt sich häufig sehr ungerecht behandelt:

*„Vielleicht, ja vielleicht von Lehrern oder bei den Schülern vielleicht auch noch mal, dass sie vielleicht jemanden gesehen haben, der vieles immer auf andere geschoben hat angeblich, aber leider war es nicht so. Ich hab' es nicht einfach nur geschoben. Es war bei den anderen häufig, was einfach nicht – wo einfach das nicht gesehen wurde.“ (Emil II)*

In der Wahrnehmung der Lehrkräfte erschwert diese fehlende Einsicht häufig die Einflussreichweite und Effekte der gemeinsamen Arbeit. Die Gruppensituation ist für Emil schwer auszuhalten und *„schon sehr, sehr stressig, weil [er] immer wieder provoziert wird“* (Emil I). Die ADHS-Diagnose, die für Emil in der Mittelstufe gestellt wird, ist für ihn selbst häufig eine leider sehr statische Erklärung, die mehr wiegt als andere Verhaltensanteile.

*„Weil die irgendwann natürlich ganz genau wussten, wo sie draufdrücken mussten, damit ich hochgehe, wegen meinem ADHS, wegen der Impulskontrolle. Deswegen wurd' ich glaub' ich auch rausgepickt in der 4. Klasse so. Und die wussten halt irgendwann mal, ‚da muss man drücken und dann geht er hoch‘. Und da war dann halt natürlich auch klar, ich gegen ich weiß nicht wie viele, die da irgendwie hinterstehen oder ihr Maul halten.“ (Emil II)*

Emils Verletzungen und das erlebte Mobbing sitzen tief und die Schuldzuweisungen in Richtung seiner damaligen Mitschüler\*innen sind nachhaltig:

*„Für gewisse Umstände, wie es mir jetzt geht oder für bestimmte Verhaltensweisen, die es mir jetzt vielleicht erschweren teilweise, geb' ich den Leuten, die mir bewusst das angetan haben, eine Schuld dran, weil viele Dinge, wie ich mich jetzt verhalte, in der Zeit entstanden sind, die ich hier war.“ (Emil II)*

Es sind in Emils Wahrnehmung immer *„wieder so 'n paar Spezies“* (Emil I), die ihn provozieren, was sich erst bessert, als diese *„älter und reifer“* (Emil II) werden:

*„Man muss dazu sagen, gegen Ende wurde es immer, also wurde es besser mit den Leuten. Also in der 10. Klasse ging's dann halbwegs mit den Leuten, weil die halt natürlich auch älter und reifer geworden sind.“ (Emil II)*

Seine eigenen Verhaltensweisen und seine anzuerkennende eigene Weiterentwicklung setzt er zu diesem Zeitpunkt mit dem Verhalten der anderen kaum in Verbindung.

Für die anderen Mitschüler\*innen war es nicht immer leicht, Emil zu begegnen. In den Augen einer damaligen Lehrkraft war dafür *„sein Verhalten zu unsicher“* (Lehrkraft):

*„Man wusste nie genau, auch ich nicht, woran ich bin, was gleich passiert. Und da haben sich die anderen Schüler eben nicht freiwillig [...] genähert. Sie haben es akzeptiert, wenn es sein sollte – Freundschaften eher nicht.“ (Lehrkraft)*

Und auch für Emil war es nach den für ihn so schwierigen Jahren und Ausgrenzungserfahrungen fast unmöglich seinen Mitschüler\*innen zu vertrauen, Interaktionen ernst zu nehmen und als wohlwollend anzuerkennen.

### **Klassenzusammensetzung – „Du hast die schlimmste Klasse“**

*„Und was ich von vielen Leuten aus Nachbarklassen mitbekommen habe - deren Meinung ist häufig gewesen, von wegen du hast die schlimmste Klasse im asigsten Jahrgang erwischt einfach. Und das mag vielleicht sein.“ (Emil II)*

Emil mag es sehr drastisch ausdrücken, aber dennoch trifft er mit der Zusammensetzung der Lerngruppe(n) einen Punkt, der jedes Jahr aufs Neue viel – wie sich zeigt – notwendigen, wichtigen Raum einnimmt in der pädagogischen Arbeit der Laborschule. Wie unterstützend eine ausgewogene Gruppenzusammensetzung sein kann, wird im Kontrast dazu in der Fallgeschichte von Benedikt (vgl. S. 16) sehr deutlich. Auch Emils Lehrerin erinnert sich an die Situation der Stammgruppe:

*„Ich hatte noch einige andere Schüler, die durchaus starke Besonderheiten hatten, sodass wir ganz oft die Gelegenheit haben konnten, dass wir einfach ein Gespräch hatten, ohne den Finger auf jemanden zu zeigen. Dass man sagt: ‚Leute, wir sind unterschiedliche Menschen, irgendwie müsst ihr miteinander klarkommen, ihr müsst euch nicht lieben und so‘. Auf dieser Ebene. Das war im Grunde immer Thema in der Gruppe bis zum Ende. Aber eben nicht nur auf Emil bezogen [...]. Das waren sehr, sehr unterschiedliche Dinge, was für die gesamte Gruppe auch echt eine Herausforderung war, ne? Die mussten sich wirklich auf so viele unterschiedliche Besonderheiten einstellen, dass da auch irgendwann mal die Fabnenstange erreicht war. Insofern war es im Grunde ein durchgehendes Thema. Wir haben mal außerschulisch so soziale Kompetenztrainings [...] gemacht.“ (Lehrkraft)*

Aufgrund der herausfordernden, angespannten Gruppensituation wird in der 8. Klasse außerschulische Unterstützung hinzugezogen:

*„Und da haben die so 'n Gruppentraining gemacht mit sehr harten, starken Regeln. Wir Lehrer waren komplett raus und das ging im Ansatz über mehrere Termine über mehrere Wochen. Also wir haben glaub' ich so eine Intensivwoche gemacht und dann hatten die so einen Grundblock und dann haben die sich nach ein paar Wochen nochmal getroffen und haben praktisch geschaut, ‚Wie geht es? Habt ihr Dinge eingehalten? Wie konntet ihr es umsetzen?‘. Und das ging glaub' ich insgesamt über drei Monate. Also eine richtige Maßnahme.“ (Lehrkraft)*

Diese Maßnahme führt in der Gruppe und unter den verantwortlichen Lehrkräften „zu einer Beruhigung“ (Lehrkraft) in den letzten Schuljahren. Neben den Lehrkräften und Schüler\*innen als zentrale Akteur\*innen wird in diesen Jahren jedoch auch deutlich, welchen Stellenwert Elternarbeit im Rahmen inklusiver und eben auch exklusiver Prozesse einnimmt:

*„Wir haben dann auch im letzten Jahr rausbekommen, hinter dieser ganzen Unruhe standen aber auch Eltern, die sich nämlich auch gegenseitig madig gemacht haben, ne? Die sich gegenseitig Schuld zugewiesen haben, die ihren Kindern verboten haben, ‚du darfst den und den nicht mehr besuchen‘ und solche Sachen liefen da. Und in der Zehn haben eben die Schüler sich davon gelöst, von diesen Elternbevormundungen, von diesen Elternstreitereien, die dahinter liefen. Und dann wirkten glaub’ ich die Dinge, die wir gemeinsam machen konnten in der Richtung, dass es einfach immer langsam immer ein bisschen besser lief, ne?“ (Lehrkraft)*

Diese Unruhen in der Elternschaft bekommt auch Emil mit:

*„Aber so was wie mit ADHS, da kam ganz häufig die Sache auch von Eltern, ‚das ist nur ’ne Ausrede von dem‘. [...] Und dass denen das einfach tatsächlich nicht bewusst war und ich glaub’ auch vieles aus dem Hintergrund von Eltern kam aus meiner Sicht. Dass Eltern dann auch mit ihren Kindern dann sonst wie über mich geredet haben.“ (Emil II)*

Umso wichtiger ist für ihn deshalb die Maßnahme in der Gruppe, in der seinen Mitschüler\*innen versucht wurde, „klarzumachen, dass das ’nen Problem mit gewissen Stoffen in meinem Kopf ist und dass das ein Synapsenproblem [und] kein böswilliges Verhalten oder sonst was ist“ (Emil I). Rückblickend kritisiert er allerdings, dass diese Maßnahme durch den Einsatz „erst in der 9. oder 10. Klasse“ (Emil II) zu spät erfolgt sei. Das zuvor initiierte „Anti-Mobbing-Training oder sonst wie Sachen [...] nach sechs oder sieben Jahren“ (Emil II) reichen aus seiner Sicht nicht aus, um einen Effekt für seine Teilhabe an der Klassengemeinschaft zu erzielen. Aus seiner Sicht habe hier „ganz viel Präventionsarbeit gefehlt“ (Emil II):

*„Also es war ja in der 4. Klasse oder 5. Klasse kam bei mir die Diagnose, dass ich ADHS hab’. Und es ist nie den Leuten wirklich glaub’ ich in meiner Klasse klargemacht worden, was das bedeutet oder zu spät. Auf jeden Fall, dass da einfach für mich ja, wie gesagt, Präventionsarbeit einfach ganz eklatant vernachlässigt wurde.“ (Emil II)*

Im Hinblick auf seine Lehrkräfte und deren Unterstützung ist er aus diesem Grund sehr zwiespalten.

## Unterstützung der Lehrkräfte – „Dass man mit denen reden kann“

Emil nimmt einerseits Unterstützung wahr, er hat das Gefühl, dass er mit den Lehrkräften jeweils „über das Problem sprechen konnte, was ich hatte“ (Emil I):

*„Also und ansonsten würde ich generell schon sagen so, wenn man mit denen reden will oder man die Lehrerin anspricht, dass man mit denen reden kann.“ (Emil I)*

Andererseits wirft er ihnen noch Jahre später vor, dass sie zu spät und mit zu wenig Eindringlichkeit gehandelt haben:

*„Manchmal, wenn es mir wirklich schlecht ging [...], da sind vielleicht die Sonderpädagogen wie du zuständig, aber manchmal zu sehr ohne Eigeninitiative von den Lehrern unterstützt. Also dass man wirklich von sich aus kommen muss, wenn Lehrer nicht gemerkt haben ja ok, jetzt braucht er Hilfe, komme ich mal' oder so.“ (Emil II)*

Emil fühlt sich häufig hilflos und muss einige anstrengende Situationen ausfechten, um auch für sein Leben nach der Schule zu lernen, wie er sich in welcher Situation verhält. Zum Beispiel „bei anderen Leuten, dass ich nicht so aufdringlich bin und sowas, habe ich über die Zeit auch gelernt“ (Emil II).

*„Natürlich ist das aber auch wirklich dieses learning by doing. Weil ich dann immer wusste, wie ich den Leuten aus meiner Klasse zu begegnen hab'. Wie ich da mit denen umgehen soll. Das war wirklich dieses ausprobieren – klappt's oder klappt's nicht? Vielleicht oft in die Hose gegangen, aber am Ende doch irgendwie zu wissen, wie verhalte ich mich am besten.“ (Emil I)*

Emil wird uns noch berichten, dass es für ihn eine anhaltende Herausforderung bleibt, die Ausgrenzungserfahrungen zu verarbeiten und in Peergroups feste, freundschaftliche Kontakte zu erleben.

So schwierig es auch ist – wie Emil ja selbst sagt – „das alles auseinanderzunehmen und zu sagen, wo was wie gelaufen ist“ (Emil II), so zeigen sich doch in der Betrachtung seiner Geschichte immer wieder zwei zentrale Herausforderungen: Zum einen das Dilemma von Empowerment und Etikettierung und zum anderen die Herausforderung von Interaktion als komplexes Wechselspiel zwischen dem eigenen und dem Verhalten der anderen. Die eigenen Anteile an vor allem misslingender Interaktion wahrzunehmen, gespiegelt zu bekommen und sie zu reflektieren, kann schwierig und mitunter schmerzvoll sein. Umso wichtiger war für Emil die Art und Weise solch kritischer Gespräche sowie ein Gefühl der Sicherheit und des Vertrauens, auf deren Basis diese stattfinden können.

## Angenommensein und Vertrauen – „Sicher fühlen“

Besonders sicher und gut aufgehoben fühlt Emil sich bei dem für die Gruppe verantwortlichen Sonderpädagogen:

*„Carsten war für mich insofern eine Hilfe, als dass er für mich immer ein Anlaufpunkt war, wo ich wusste, er hat mir zugehört. Wirklich. Wo ich mich auch in dem Moment dann vielleicht auch sicher gefühlt hab' oder wo er mich dann vielleicht auch mal rausgenommen hat. Oder, wenn er mit mir geredet hat oder Kritik vielleicht auch geäußert hat an Verhalten. Natürlich, ich hab' nicht alles richtig gemacht. Das muss man zu den ganzen Sachen natürlich immer dazu wissen. Ich sage, ich habe auch meinen Anteil, wie jeder in dem ganzen Problem. Aber die Gewichtung ist eine Sache. Und wenn Kritik kam, dass er das dann auch irgendwie so rübergebracht hat, dass ich mich nicht irgendwie angegriffen gefühlt hab' oder so. Und das hat glaub' ich auch eine wichtige Rolle gespielt an vielen Punkten, wo ich mich dann auch irgendwie aufgehoben gefühlt hab' oder verstanden gefühlt hab' in dem Moment. Also das kann helfen.“ (Emil II)*

Dabei hebt Emil hervor, wie hilfreich es ist, dass Carsten eine Vertrauensperson darstellt, die nicht explizit am Klassengeschehen beteiligt ist:

*„Von daher hat es also geholfen und ich glaube, solche Personen sind auch wichtig. Und es sollte dann auch, wenn man weiß, da gibt es bestimmte Fälle, wo es vielleicht schwierig werden könnte. Dass so eine Person vielleicht auch einen persönlichen Ansprechpartner, also eine Anlaufstelle hat oder ganz genau weiß, ‚da kann ich hin, wenn es mir scheiße geht‘. Und es sollte vielleicht eben nicht der Lehrer sein, weil der Lehrer die ganze Zeit mittendrin ist. Sondern jemand, der erstmal nur einem selber zuhört und versucht, einen selber dann auch zu verstehen. Dass das eine wichtige Sache ist. Also das hilft auf jeden Fall.“ (Emil II)*

Neben dieser außerunterrichtlichen Unterstützung nimmt Emil in der Mittelstufe auch außerschulische Unterstützung und Beratung wahr. Diese hilft ihm auch in der Wahrnehmung seiner damaligen Lehrkraft, „dass er in der Tat seine Wut und seine Emotionalität besser lokalisieren, kanalisieren konnte“ (Lehrkraft).

Wie bedeutsam das Gefühl der Sicherheit, Zugehörigkeit, Vertrauen und gegenseitige Unterstützung – vor allem im Zuge belastender Lebenssituationen – sind, wird eindrucksvoll klar, als wir Emil fragen, was er zukünftigen Laborschüler\*innen wünschen würde:

*„Dass die offener mit Problemen umgehen können. Dass die ganz genau wissen, dass sie sich sicher fühlen können. Dass sie eben nicht in so eine Situation geraten wie ich oder wie andere Leute, die ich halt kenne. Weil dann bietet die Schule sehr viele tolle Möglichkeiten und dann hat die Schule echt viel Potenzial, wenn man unbelastet – also unbelastet – jeder hat immer irgendwo seine Päckchen hinter, aber nicht so krass belastet wie ich – hier sein kann.“ (Emil II)*

## Schulischer Leistungserfolg – „Die letzte Rettung“

Eine zentrale Stütze, um nicht unter seinem „Päckchen“ (Emil I) zusammenzubrechen, ist für Emil der schulische Erfolg: *„Die Schule war wirklich, dass ich Leistung bringe war das letzte Auffangbecken für mich, weil zwischenzeitlich ging's mir so schlecht“* (Emil I). Emil entwickelt einen starken Ehrgeiz, gute Leistung zu bringen und zieht daraus jede Menge Kraft:

*„Und weil ich immer für mich sagte, ich will 'nen guten Abschluss haben. Das wurde halt für mich 'ne Zeit lang die letzte Rettung, wirklich, mich da so 'n bisschen zu beweisen: ‚Hier, ich kann was, ich bin nicht nur 'n Haufen Scheiße‘.“* (Emil I).

Insbesondere in den letzten beiden Schuljahren, in denen sich die Lerngruppensituation etwas beruhigt, konnte Emil – so erinnert sich sein damaliger Lehrer – *„ziemlich gut lernen, besonders im naturwissenschaftlichen, mathematischen Bereich. Da hat er wirklich einen guten Blick für gehabt. Konnte sehr konzentriert in solchen Phasen, aber auch sehr gut an so logischen Problemen arbeiten, so ein richtiger Tüftler ist das dann geworden“* (Lehrkraft). Dennoch sind die schulischen Anforderungen für Emil durchaus stressig. Da es ihm immer wieder sehr schwerfällt, sich in der Schule zu konzentrieren, muss er ständig zu Hause Inhalte nacharbeiten. Sein ausgeprägter Hang zum Perfektionismus macht es ihm dabei nicht leichter.

*„Also wenn's jetzt inhaltlich ist, ist es meistens eigentlich so entweder habe ich wirklich manchmal so 'n Brett vorm Kopf oder es ist einfach, weil ich zu unkonzentriert bin. Das arbeite ich dann über Fleiß weg und dann hole ich das nach. Deswegen war's für mich auch so oft stressig, weil ich viel, sehr, sehr viel zu Hause gemacht habe“* (Emil I).

Emil sieht sich selbst *„als guten Schüler. Nicht so der Überflieger, aber schon im oberen Mittelfeld. Oberes Mittelfeld, untere Spitze, da so einzusortieren“* (Emil I). Das ist nicht von Anfang an so. Emil hatte – so sein Betreuungslehrer – *„ein schlechtes Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl ist eigentlich besser als Selbstbewusstsein, weil er zu Anfang auch die Dinge, die ihm gut gelungen sind, noch gar nicht so gesehen hat. Das ist ihm aber über die Schulzeit zunehmend besser gelungen“* (Betreuungslehrkraft). Der schulische Erfolg wird für Emil immer mehr zur zentralen Ressource für sein Selbstwertgefühl:

*„So, das war wirklich so 'ne Zeit lang das, was mich wirklich noch so gerettet hat, am Leben gehalten hat. Wirklich dieser Wille, denen zu zeigen: ‚Hier, ich bin nicht dumm‘.“* (Emil I)

*„Im Endeffekt bin ich – ich weiß nicht, ob ich der Zeit hier und der Schule auch irgendwo dankbar sein soll, weil ich daran auch irgendwo ein Stück gewachsen bin, beziehungsweise ich glaub', das hat mich auch erst dazu angespornt, solche Leistungen zu zeigen, die ich dann geschafft hab'. Also ich glaub' deswegen bin ich auch überhaupt so auf die schulischen Leistun-*

*gen gekommen, weil ich irgendwann angefangen hab', mich fast nur noch ausschließlich über Leistung zu definieren.“ (Emil II)*

Emil sieht diese Fokussierung auf und Definition über schulische Leistung rückblickend „sehr zwiespältig“ (Emil II). Einerseits gibt es ihm Halt und Orientierung:

*„Vieles fällt immer noch schwieriger aufgrund des ADHS. Aber vieles hab' ich dann hier halt gelernt, weil ich es einfach musste, weil es für mich die einzige Möglichkeit war, irgendwie noch stabil zu bleiben. Wo ich wusste, das kann ich, darin bin ich gut. Das ziemlich starke Interesse an Naturwissenschaften ist in der Zeit hier auch entstanden. Halt ab der Fünf, ab da, wo man Nawi-Unterricht hatte. Auch dank eines sehr guten Lehrers damals.“ (Emil II)*

Und andererseits kann es die fehlende Zugehörigkeit dann doch nicht ersetzen:

*„Aber ja, ich hätte es mir logischerweise auch anders gewünscht und ich würd' tatsächlich mittlerweile sagen, ich würd' den schulischen Erfolg dagegen, dass es mir psychisch gut geht, einfach mittlerweile ohne zu zögern, egal, was mir da sonst wie angeboten wird, einfach annehmen und tauschen.“ (Emil II)*

## Reflexion und Verarbeitung – „Wo liegt das Problem?“

Eigene Anteile für diese fehlende Zugehörigkeit wahrzunehmen und zu reflektieren, ist – nicht nur für Emil – ein schwieriger und anstrengender Prozess: „Ja, ich weiß nicht, man kommt einfach irgendwann mal ins Grübeln, über sich nachzudenken“ (Emil II). Für Emil beginnt dieser Prozess erst so richtig Jahre nach der Schulzeit – leider auch aufgrund ähnlicher schmerzlicher Erfahrungen:

*„Ich hab' bis heute noch keinen riesengroßen Freundeskreis. Und das meinte ich halt mit bestimmtem Verhalten. Ich weiß nicht, woran es liegt, aber viele Leute schreiben mich kaum an oder so. Wenn, dann muss ich auf die immer zugehen und es ist sehr selten, dass Leute auf mich zukommen. Und da hab' ich mittlerweile den Eindruck, das liegt wahrscheinlich an irgendwas, wie ich mich verhalte.“ (Emil II)*

An vielen Stellen sieht Emil zentrale Gründe für sein herausforderndes Verhalten – auch wenn das für ihn selbst immer noch nicht richtig zu packen ist – in seinem sozialen Umfeld: Erstens hat seine Familie „seine Entwicklung beeinflusst“ (Emil II). Damit macht er seiner Familie keinen Vorwurf, denn er ist sehr dankbar für die familiäre Unterstützung, die er erlebt hat. Er erkennt aber die Schwierigkeiten, die eine „so vorbelastete Familie“ (Emil) mit sich bringt. Zweitens – und damit spricht Emil einen Teufelskreis an, den auch seine Lehrerin zum Thema macht – haben in Emils Wahrnehmung erlebte Ausgrenzungserfahrungen einen Einfluss auf nachfolgende Interaktionen und Kontaktaufnahmen:

*„Keine Ahnung, dass aufgrund des ADHS oder anderen Verhaltensweisen, die ich vielleicht erlernt hab' und die halt von hier vielleicht noch stammen, die Leute nicht so auf mich zugehen und ich halt auch sehr – was heißt wenig Kontakt, aber es ist halt, mir geht's halt dadurch, wenn man wenig sozialen Kontakt hat, nicht so gut.“ (Emil II)*

Dabei macht er „*einzelnen Leuten direkt keinen Vorwurf*“ (Emil II), sondern sieht drittens schulische Strukturen in der Verantwortung:

*„Da mach' ich den einzelnen Leuten direkt keinen Vorwurf, sondern es ist für mich so ein Systemding, was einfach schiefgelaufen ist. Da ist Pech mit zusammengekommen, dass gewisse Leute da drin waren. Da sind systematische Probleme dazugekommen und was auch immer noch. Also, es ist glaub' ich sehr schwierig, das alles auseinanderzunehmen und zu sagen, wo was wie gelaufen ist.“ (Emil II)*

Emil sieht in der Retrospektive durchaus das komplexe Zusammenspiel von individuellen, interaktionellen und institutionellen Faktoren, die seine Situation beeinflusst haben, nimmt jedoch zu diesem Zeitpunkt ausschließlich externe Einflüsse in die Verantwortung: *„es ist ein Wechselspiel gewesen zwischen meiner Familie, der Schule hier, der Krankheit. Das sich alles gegenseitig bedingt hat, sehr viel“* (Emil II). Es geht Emil heute besser, er hat *„gelernt [...] dann einfach selbst auf Leute zuzugehen“* (Emil II), er hat sich ein kleines soziales Netzwerk, einen *„Freundeskreis“* (Emil II) aufgebaut. Fragezeichen bleiben dennoch:

*„Dass ich dann halt für mich vermute, dass es irgendwelche Sachen gibt, die ich jetzt noch nicht sehe, die das dann vielleicht irgendwie erschweren oder so und die dann vielleicht von früher herrühren, wahrscheinlich. Es gibt garantiert irgendwas, irgendwelche Verhaltensweisen, woher auch immer die rühren, ob vom ADHS oder von den Erfahrungen, die ich hier gemacht hab' und wie ich mich da entwickelt hab', die vielleicht schwierig sind, die ich so direkt nicht sehe oder als anders wahrnehme.“ (Emil II)*

Das eigene Verhalten zu reflektieren und wahrzunehmen, was an seinem Verhalten für seine Mitmenschen herausfordernd sein kann, bleibt offensichtlich eine sehr große Aufgabe für Emil – und ist gleichzeitig eine wesentliche Grundlage für eine produktive Bearbeitung eigener Interaktionsstrategien und das Ausbrechen aus dem Teufelskreis.

Die Eindringlichkeit, in der Emil berichtet, dass das erlebte Mobbing ihn bis heute begleitet, dass er sich in der Schule nicht wohlgefühlt, nicht sicher eingebunden gefühlt hat, regt zahlreiche Diskussion in der Projektgruppe an. Insbesondere die Strategie der Gruppenzusammensetzung, der auszuhandelnde Umgang mit der Transparenz individueller Problemlagen und das damit verbundene Dilemma der Differenz zwischen gegenwärtiger und rückblickender Wahrnehmung der Schüler\*innen beschäftigt uns als multidisziplinäre Forschungsgruppe sehr. Vor allem, weil die Frage der Transparenz und das Dilemma der Wahrnehmung nicht grundsätzlich aufzulösen ist, sondern in der pädagogischen Arbeit andauernde,

individuell auszuhandelnde, und d.h. auch mit Scheitern verbundene Herausforderungen bleiben.

Das Aushalten solcher Dilemmata und vielleicht auch manchmal schmerzhafter Grenzen (inklusions-)pädagogischer Arbeit ist für beide Seiten, Schüler\*innen und pädagogische Verantwortliche, eine Herausforderung. So ist es beeindruckend, dass Emil am Ende doch in der Lage ist, die Bedingungen der Schule sowie das Engagement der in Schule Beteiligten anzuerkennen und die eigenen Anteile in der gemeinsamen Zeit wahrzunehmen:

*„Es ist vermutlich die beste schlecht geeignetste Schule für mich, die es gab.“ (Emil II)*

### **Autorin**

**Külker, Anna**

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft

AG 3: Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen

akuelker@uni-bielefeld.de