

ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Eva Gerber

Interner Titel: Schule im Kontext sprachlicher und soziokultureller Pluralität: Gruppe 3
– Liv und Lili

Methodische Ausrichtung: Theoriegeleitete Interpretation

Quelle: Gerber, E. (2014). Schule im Kontext sprachlicher und soziokultureller Pluralität: Perspektiven von Schülerinnen (Vol. Bd. 68). Berlin: Logos-Verlag

Mit freundlicher Genehmigung des Logos-Verlages.

<http://www.logos-verlag.de/cgi-bin/engbuchmid?isbn=3777&lng=deu&id=>

Nutzungsbedingungen:

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Hinweis: der Fall kann gemeinsam gelesen werden mit:

[„Schule im Kontext sprachlicher und soziokultureller Pluralität: Gruppe 1 – Zahra, Nour und Nuriya“](#)

[„Schule im Kontext sprachlicher und soziokultureller Pluralität: Gruppe 2 – Esra und Leopold“](#)

Einleitende Bemerkungen

Allgemeines zur Gruppendiskussion

Liv (L1) und Lili (L2) sind Nachbarinnen im C-Bezirk und treffen sich regelmäßig zum Spielen. Liv besucht die 4. Klasse der Elefanten-Grundschule mit knapp 60% Kindern, die eine nichtdeutsche Herkunftssprache sprechen. Lili geht in die 5. Klasse einer Privatschule[1]. Beide sprechen Zuhause Deutsch.

Die Gruppendiskussion findet in Livs Kinderzimmer statt. Die Mädchen begegnen der Forschungssituation mit viel Ernsthaftigkeit. Eine gemeinsame Bearbeitung eines Themas kommt allerdings nur stellenweise zustande. Dies liegt zum einen daran, dass sich die Erfahrungen an privater und öffentlicher Schule stark unterscheiden. Zum anderen sind die Redeanteile ungleich verteilt, da Lili mehrmals minutenlang monologisiert und Liv sich währenddessen nur stellenweise am Gespräch beteiligt. Die gesamte Gruppendiskussion dauert 40 Minuten.

Falldarstellung mit interpretierenden Abschnitten

Erste Beschreibung der Schule

- Y: *okay, dann ähm meine erste frage ist, oder, was ihr euch vorstellen könntet, wenn ihr jetzt ein mädchen trifft, die berlin gar nicht kennt und die kennt c-bezirk nicht und die kennt auch eure schulen nicht und die fragt euch dann wis sind n das so für schulen auf die ihr geht? was- was gibts- was muss man darüber wissen? was mögt ihr da, was mögt ihr nicht, was- was gibts über eure schulen wichtiges? was erzählt ihr der?*
- L2: *also, bei mir gibts ein sportwahlfach und ein sprachwahlfach, das gibts sonst an schulen eigentlich nicht, aber bei mir find ich die Wahlfächer gut, weil das wechselt halt im laufe des jahres. und das kriegt man erst ab der fünften, also, jetzt bei mir, also das ist bei anderen klassen vielleicht nicht so, ich mag auch noch religion, weil unsere lehrerin ist da ziemlich nett, ja und bei den Wahlfächern gibts halt so verschiedene gruppen, a und b gemischt, da ist (3) handarbeit, sport, ähm werken, da tut man halt schnitzen und so was. (2) dann noch musik, akrobatik, dann ist halt so was wie zirkus- hab ich was vergessen, nee glaub nicht. (3) jo. also.*
- L1: *also, meine klassenlehrerin ist sehr nett und die versteht uns auch gut (.) und wenn wir mal hilfe brauchen, können wir immer zu ihr gehen, ja. (2) und mein Lieblingsfach ist (2) deutsch, ich lese nämlich gerne.*
- L2: *ich les auch gern und ich tu mir auch gern geschichten ausdenken, ich schreib nur leider nicht so gern, weil ich rechtschreibung nicht so gern mag. außerdem, also, weshalb- wichtig bei meiner schule ist halt, dass man da immer bleibt, aber das hab ich ja schon gesagt und das ist halt ne privatschule und deswegen hat sie- kriegt sie kein geld vom Staat. (.) und (2) ist halt- das ist ziemlich viel anders als bei anderen schulen, aber ich weiß jetzt nicht genau, was, weil ich ja nie auf anderen schulen bin. also, ich war einmal auf kur bei ner anderen schule, aber, also, ich weiß eben nicht genau, wies auf anderen schulen ist [...]*

Von Beginn an wird deutlich, dass sich Liv und Lili an ihren Schulen überwiegend wohlfühlen. Sie thematisieren beide die Aspekte, die sie als positiv wahrnehmen: ihre Lieblingsfächer, das Lesen, die Beziehung zu einzelnen Lehrkräften.

Es zeigt sich allerdings auch direkt zu Beginn der Unterschied zwischen öffentlicher und privater Schule. Lili versucht, in ihren Aussagen die Unterschiede zu „anderen schulen“ herauszustellen. Von besonderer Relevanz sind für sie dabei die verschiedenen Fächer, die sie wählen kann. Für Liv von besonderer Relevanz ist hingegen die Beziehung zu ihrer Klassenlehrerin. Diese bildet einen positiven Horizont. Eine „sehr nett[e]“ Lehrkraft zeichnet sich demnach durch Verständnis und Hilfsbereitschaft den Schülerinnen gegenüber aus. Auf ihr Lieblingsfach geht sie erst im Anschluss ein.

Beziehung zu den Lehrkräften

Das Thema Lehrkräfte taucht erst an späterer Stelle in der Gruppendiskussion wieder auf und wird durch die Diskussionsleiterin initiiert:

- Y: *du hast ja vorhin schon von der klassenlehrerin erzählt, wenn ihr mal so überlegt, was würdet ihr sagen, was macht nen guten oder nen schlechten lehrer aus? (2) wenn ihr an- so an eure lehrer denkt.*

- L1: *es gibt ne richtig strenge lehrerin auf meiner schule, und da- und na ja. wenn n kind ähm (3) mo- einmal irgendwas- irgendwas macht, was ihr grade nicht so passt, dann ähm- dann ähm- dann schreit sie das schon gleich an. na- bei- ich war ja in einer jül-klasse zuerst, eins-zwei-drei war das ja. und ähm meine klassenlehrerin war da richtig richtig nett, die hat mir auch immer geholfen. Und jetzt in der vierten, da hab (.) ich auch ne nette klassenlehrerin bekommen, die- ich hab ganz schön glück, dass ich immer so ne klassenlehrerin bekomme, die hab ich ja jetzt bis zur sechsten klasse.*
- L2: *also, eigentlich sollten wir nicht so oft den klassenlehrer wechseln, aber ich hatte jetzt schon zweimal lehrerwechsel, also beziehungsweise drei lehrer (2) ähm (2) weil- der eine war halt total nett, aber das war halt n bisschen zu nett, da- bei dem hat man halt nicht so viel gelernt [...] also, es hat mir spaß bei dem gemacht, ich mag den auch, aber er war vielleicht ein bisschen zu nett, der wurde auch- der musste dann auch gehen, und dann hat ich noch nen lehrer, na der (.) hatte irgendwie nen doofen humor, der hat dann auf bildern von kindern rumgekrakelt und so, der hatte halt n ziemlich- also, der wollte nur spaß machen, der hats nicht böse gemeint, aber der hatte einfach nen doofen humor. [...] ja der hat- (2) hat auch gesagt, ja du darfst jetzt drin bleiben, du musst raus, der hat halt auch ungerecht entschieden, und der musste dann auch gehen, und jetzt haben wir eigentlich ne gute lehrerin. und ich find ne lehrerin kann schon streng sein, aber wenn sie zu streng ist, dann- dann haben die kinder auch keine lust mehr bei ihr mitzumachen, wir hatten auch richtig oft englischwechsel, die erste englischlehrerin war zwar richtig streng (.) ähm, aber (4) bei der haben wir wenigstens was gelernt, bei der musste ich manchmal in der ecke stehen oder so was, [...] und dann (.) kam wieder n lehrerwechsel und halt immer wieder und irgendwann hats dann auch gereicht und wir wollten einfach unsere erste englischlehrerin zurückhaben, und wir haben dann nur noch quatsch im unterricht gemacht, weils uns einfach gereicht hat. wirklich. [...] weil das einfach genervt hat, dieser ständige lehrerwechsel. (.) das hat uns halt ein bisschen (.) rebellisch gestimmt, und jetzt haben wir wieder unsere alte, jetzt ist sie aber nicht mehr streng, die ist jetzt voll nett.*

Liv geht exemplarisch auf negatives und positives Verhalten von Lehrkräften ein. Die zuerst beschriebene Lehrerin ist „richtig streng“. Dies zeigt sich anhand verschiedener Verhaltensweisen: einer unangemessenen Form der Artikulation („schreit“), Überreaktion („einmal“) sowie Willkür und Unberechenbarkeit („was ihr grade nicht so passt“). Als positives Beispiel nennt sie ihre ehemalige und jetzige Klassenlehrerin, die beide „richtig nett“ sind und sich durch Hilfsbereitschaft auszeichnen. Da die Klassenlehrerin über einen besonders langen Zeitraum eine wichtige Bezugsperson darstellt, bewertet Liv ihre Situation insgesamt positiv, sie hat „ganz schön glück“. Diese Formulierung deutet darauf hin, dass es sozusagen Schicksal und nicht zu beeinflussen ist, welche Lehrkraft man bekommt.

Bei Lili lässt sich eine Orientierung an einer idealen Lehrkraft ausmachen, die sich sowohl auf zwischenmenschlicher Ebene als auch in Bezug auf ihre Lehrfähigkeit positiv hervortut und zwischen beidem das richtige Maß findet. Es genügt nicht, als Lehrkraft „total nett“ zu sein, wenn man am Ende als Schülerin dann „halt nicht so viel gelernt“ hat. Umgekehrt war die Englischlehrerin „zwar richtig streng“, aber da wurde „wenigstens was gelernt“. Eine Lehrkraft darf aber auch nicht „zu streng“ sein, sonst „haben die kinder auch keine lust mehr bei ihr mitzumachen.“ Auch „ungerecht[es]“ Verhalten und „doofe[r] Humor“ gehören zum Negativbild einer

Lehrkraft. Lilis Orientierung scheint die gleiche zu sein, die auch vonseiten ihrer Schule angelegt wird. Etwas lapidar formuliert sie, dass Lehrkräfte, die den Ansprüchen nicht genügten, „dann auch gehen“ mussten. Es ist also auch im Interesse der Lehrkraft selbst, diesen Anforderungen zu entsprechen, da ansonsten die Kündigung droht.

Lilis Schilderung, wie ihre Klasse auf den häufigen Wechsel der Englischlehrkraft reagierte, zeigt, dass aus ihrer Perspektive die Schülerinnen über große Handlungsmacht verfügen und Einfluss darauf nehmen können, von welcher Lehrkraft sie unterrichtet werden. Das rebellische Verhalten wird von Lili an keiner Stelle infrage gestellt, sondern mit Stolz erzählt. Hier zeigt sich eine Orientierung an Konstanz und Vertrautheit der Bezugspersonen, sodass selbst die als streng erlebte Englischlehrerin einer unbekannteren Lehrkraft vorgezogen wird. Dies lässt sich auch dahingehend lesen, dass schulischem Lernen ein hoher Wert zugeschrieben wird.

Umgang mit soziokultureller Pluralität

Eigenwahrnehmung von soziokultureller Pluralität

- L2: *[...] aber bei mir sind eigentlich nicht so viele ausländischen (.) so. na ja, schon ausländisch, aber halt nicht solche, wie hier ganz viele sind, es trägt zum beispiel keiner aus meiner klasse kopftuch oder redet so, wie ganz viele hier reden, das ist eigentlich eher weniger bei mir.*
- L1: *also bei mir ist das so, in meiner klasse, die besteht (.) na ja aus (2) ganz vielen ausländern, meine (.) ganze klasse ist glaub ich (3) also, aus nem anderen land, ja und (2) mmm es gibt nur ganz wenige deutsche in meiner klasse. und in der gesamten schule gibts auch ganz viele ausländer. (2) ja. @(.)@*
- L2: *ich hab ja schon gesagt, in meiner klasse gibts nicht so viele, die halt so- aber- bei denen mans so merkt, also, die sind halt alle noch- aber- die sind halt schon ganz viele eitern aus anderen ländern, aber man merkts halt bei denen nicht so. ich weiß jetzt nicht, wer wo herkommt, aber nur bei zwei mädchen, die sind halt erst in der dritten dazugekommen, die eine kommt aus argentinien, und die hat da wirklich die ganze zeit gelebt, die ist- war ein jahr mal in deutschland. und die kann aber jetzt schon richtig gut deutsch, also wirklich. [...] und noch ein anderes mädchen, itsuko, ist aus japan gekommen und die konnte halt auch gar kein deutsch, das war halt n bisschen (.) doof für sie. die ist dann auch- die ist jetzt auch nicht mehr bei mir in der klasse [...] ich glaube, sie fand das nicht so toll bei uns, weil sie konnte das dann halt nicht so gut.*
- L1: *also in meiner schule, da gibts mm ne Willkommensklasse, da sind nur ausländische kinder und manchmal, wenn die lehrerin krank ist, dann kommen ähm welche zu uns. und da heißt ein mädchen dai, die kommt glaub ich auch aus japan und die können auch noch nicht, noch nicht so gut deutsch sprechen, ja.*
- L2: *also, bei mir gibts nicht so ne Willkommensklasse, aber ich find das cool. (3) und (4) ähm ich hab noch ne hortnerin, die ist auch ausländisch, die trägt auch n kopftuch und so, die spricht das auch, glaub ich. aber ich- die meisten sprechen halt nicht so, es gibt auch noch ganz viele andere, die woanders herkommen, dunkelhäutige und so auch, welche, bei denen man nicht weiß- bei denen ich nicht weiß, woher sie kommen, weil ich so was @vergesse@. und- aber, es ist halt- ich hab nie so richtig nachgeforscht, wer wo herkommt und obs- ob eigentlich der größte teil der klasse auch ne*

andere spräche kann oder nicht, denn mit vielen hab ich halt auch nicht so viel zu tun, die kommen dann vielleicht aus anderen ländern und so.

Das Thema allochthone Schülerinnen wird in Anschluss an die Passage auf S. 70f. von den Mädchen selbst ins Gespräch gebracht, vermutlich in Reaktion auf das von der Diskussionsleiterin formulierte Forschungsinteresse. Beide machen die Erfahrung, dass auf ihre Schulen allochthone Schülerinnen gehen. Die Art und Weise der Bezugnahme zeigt, dass die Gruppe sich selbst als autochthon verortet. Im Gespräch dokumentiert sich eine Orientierung an einer Normalitätsvorstellung, vor deren Hintergrund die Zuordnung der Schülerinnen erfolgt. Dies geschieht durch die Zuweisung in eine von drei Gruppen. Zunächst gibt es die eigene, „deutsche“ Gruppe. Der stehen die „ausländischen“ gegenüber, die sich wiederum in zwei Kategorien einteilen lassen. Zum einen gibt es diejenigen, die von Lili als ihr ähnlich eingestuft werden: Sie sind zwar formal gesehen allochthon („aus anderen Ländern“). Aber die kulturellen und sprachlichen Hintergründe sind nicht offensichtlich, es müsste „nachgeforscht“ werden. Zum anderen gibt es diejenigen, die von der Normalitätsvorstellung deutlich abweichen, die aufgrund äußerlicher und sprachlicher Merkmale als fremd erscheinen und direkt als allochthon eingestuft werden („kopftuch“, „spricht das auch“). Auch in Bezug auf die Schule wird von einer Normalitätsvorstellung ausgegangen, die das Niveau der Regelklasse darstellt. Wem es gelingt, sich dem anzupassen, kann bleiben. Alle anderen müssen die Schule verlassen bzw. werden in einer eigenen Klasse beschult.

Trotz dieser Abgrenzungen lassen sich Lilis Aussagen stellenweise auch als eine aufgeklärt-korrekte Haltung lesen. So vollzieht sie in Bezug auf die japanische Mitschülerin einen Perspektivwechsel und schätzt die Willkommensklasse als „cool“ ein. Dass sie die Herkunftsländer und -sprachen ihrer Klassenkameradinnen nicht kennt, lässt sich auch als Versuch lesen, keine Unterschiede zu machen. Die Klientel ihrer Schule hält sie für nicht repräsentativ für die außerschulische Umgebung (Z. 459). An Livs Schule überwiegt hingegen der Anteil der Schülerinnen, die als besonders fremd eingestuft werden.

Präsenz im Schulalltag

Y: *es gibt ja manchmal kinder, die feiern zum beispiel opferfest und manche feiern weihnachten und manche feiern auch beides oder was ganz anderes, wird über so was gesprochen bei euch in der schule?*

L1: *na ja.*

Y: *über solche themen?*

L1: *ja. Also, bei mir ist es so. meine freundin, die feiert opferfest, die ist nämlich ne türkin. und Weihnachten- sie sagt, sie feiert kein Weihnachten, sie bekommt aber geschenke und hat einen tannenbaum. und das ist n bisschen komisch, dann sag ich immer zu ihr du feierst doch Weihnachten, dann sagt sie ne::in. das ist mm bei ihr so. ja. ((kichert))*

L2: *also, sie nennts praktisch dann halt nicht Weihnachten, aber sie möchte das auch so haben wie die anderen kinder ver- oder wie? also halt, dass sie auch geschenke und nen tannenbaum haben, also, wie die anderen leute.*

L1: *ja.*

L2: *@aber sie@ feiern das nicht, dass weihnachten ist. @okay@ also nee, bei mir nicht so, aber- also, manchmal tun natürlich welche einfach privat sich darüber unterhalten oder so, aber (2) nicht so viel, also, mit mir hat sich noch nie jemand richtig darüber unterhalten, aber einmal wurde das auch*

angesprochen, also wie wir deutschen das nennen zuckerfest, ich weiß nicht, wie das eigentlich heißt, das hab ich vergessen und deswegen dürfte unsere eine halt, die hortnerin, und die mit dem kopftuch auch (.) äh (2) die war halt nicht da, wegen dem zuckerfest, was eigentlich nicht zuckerfest heißt, aber-

L1:

↳ bayram.

L2:

↳(.) ja genau. (2)

äh ich hab den namen vergessen gehabt, ähm da haben wir- hat sie uns auch allen nen lutscher mitgebracht und auch andere kannten halt das zuckerfest, aus der b-klasse, also dieses bavram. (3) ja, da haben wir uns einmal darüber unterhalten, aber eigentlich nicht so::: oft.

Y: *also, mit lehrern oder so?*

L2: *ja, also, in der ganzen klasse.*

L1: *na ja. (.) ich::: (.) immer, wenn zuckerfest ist oder irgendn fest, das die türken feiern und ähm wenn dann nicht so viele kinder in der klasse sind, dann gucken wir immer einen film auf unserer smartboardtafel, wir haben ja eine elektrische tafel ((kichert)).*

Religiöse Feiertage scheinen an beiden Schulen eine geringe Präsenz zu haben, Gespräche darüber finden eher zufällig und informell statt. Dies gilt zumindest für muslimische Feiertage. Lilis Erfahrungen damit beschränken sich auf eine einmalige Unterhaltung über das Zuckerfest, die durch eine muslimische Erzieherin initiiert wurde. Die Thematisierung erfolgte also aufgrund des Interesses einer einzelnen Person. In ihrer Beschreibung drückt sich wiederum Distanz aus. Für Liv sind muslimische Feiertage vor allem dadurch präsent, dass sie eine willkommene Abwechslung vom normalen Schulalltag garantieren.

Religiöse Zugehörigkeit wird als eng gekoppelt an die ethnische Zugehörigkeit wahrgenommen: Muslimische Feiertage begehen „die türken das Zuckerfest heißt „eigentlich“ anders als „wir deutschen“ es nennen. Wenn muslimische Familien darüber hinaus auch christliche Feiertage begehen, geschieht dies aus der Perspektive der Gruppe aus einem Wunsch nach Anpassung (Z. 502ff.).

In Bezug auf sich selbst und die christlichen Feiertage, die die beiden begehen, erleben sie allerdings durchaus Interesse und auch eine Thematisierung im Unterricht. Bei Liv scheint dies allerdings ausgeprägter zu sein als bei Lili:

Y: *glaubt ihr denn, eure lehrer interessieren sich dafür, also auch für so persönliche Sachen, oder fragen dann nach was feierst du zuhause oder welche spräche sprichst du zuhause oder dass die das wichtig finden? was glaubt ihr?*

L1: *mmmm also, so ähm vor den ferien, ein tag vor den ferien äh Weihnachtsferien. da hat mm da haben wir was vorgelesen bekommen und danach ha- hat uns unsere lehrerin gefragt, wie feiert ihr denn zuhause Weihnachten, dann hat sie mich dran genommen, da hab ich gesagt, ähm ich geh immer zuerst mal in die kirche und danach ess ich und danach darf ich geschenke auspacken. ((kichert))*

L2: *also, bei mir- ich weiß nicht, also schon n bisschen, nach den ferien wird dann halt gesprochen, was wir machen und manchmal wird auch davor n bisschen so gefragt was wir machen.*

Umgang mit Mehrsprachigkeit

Schon zu Beginn des vorhergehenden Kapitels wurde deutlich, dass an Lilis Schule mitgebrachte Mehrsprachigkeit keine Rolle spielt. So weiß Lili nicht, ob „der größte teil der klasse auch ne andere spräche kann oder nicht“ (Z. 489f.), was die Bedeutungslosigkeit dessen im Schulalltag hervorhebt. Im Anschluss an diese Passage wird das Thema auf Initiierung der Diskussionsleiterin noch weiter ausgebaut:

- Y: *würdet ihr denn sagen, das spielt ne rolle, die verschiedenen sprachen, die- die die kinder so sprechen, im schulalltag?*
- L1: *na ja, n bisschen scho- n bisschen, weil,(.) das ist ja- dann können die nicht- wenn die aus nem land kommen- na ja, dann können die ja nicht richtig mithalten bei deutsch, zum beispiel. weil dann können die ja- zum beispiel, wenn man nen text lesen muss, dann können die ja die Wörter ja nicht so richtig aussprechen und so, das ist dann ja (2) °doof für die°.*
- L2: *doof für die wolltest du sagen?*
- L1: *j:::a. ja*
- L2: *also, na ja eigentlich- liv hat schon recht, aber (3) die sind ja alles die gleichen menschen. also, nicht die gleichen, aber halt es sind alles menschen und die sind ja auch nicht anders deswegen, a- also, die die des halt nicht können, für die ist schon n bisschen anders, aber manche kommen ja auch- manche kommen ja auch die eitern aus anderen ländern, die können dann auch die spräche sprechen, aber die finden sich trotzdem in deutsch zurecht, außerdem, das mädchen aus argentinien, die ist auch meine freundin, die hat am anfang auch lesen nicht so schnell gekonnt, aber jetzt liest sie richtig richtig schnell und auch obwohl- also, wenn man halt länger hier ist, dann- und sich damit auch zurecht finden kann, also das nicht so schlimm findet oder so, ich glaub dann kann man sich auch ziemlich schnell einfinden.*
- [...]
- L2: *na ja- aber- was mir jetzt eigentlich noch eingefallen ist, das- weil liv hat ja gesagt, die, die die spräche nicht so gut können, dann in deutsch n bisschen zurückliegen, aber vielleicht können die dann besser englisch oder so was.*

Das Sprechen einer nichtdeutschen Herkunftssprache wird hier als im Schulalltag insofern von Bedeutung herausgestellt, als damit Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Unterrichtsstoffs einhergehen können. Hier dokumentiert sich also eine Orientierung an schulischen Anforderungen, mit denen Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache größere Schwierigkeiten haben. Darin steckt eine Normalitätsvorstellung darüber, welche Fähigkeiten Kinder in der Schule haben sollten.

Gleichzeitig gehen beide Teilnehmerinnen an dieser Stelle auch auf die Perspektive von Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache ein. Liv schätzt die Situation als „doof für die“ ein. Lilis zuvor angedeutete aufgeklärt-korrekte Haltung zeigt sich hier noch deutlicher als Orientierung an einem Gleichheitsideal, das unabhängig von Schulleistungen für alle gilt. Diese Orientierung steht allerdings in Konkurrenz mit der an schulischen

Anforderungen. Einerseits relativiert Lili Livs Aussage, indem sie darauf hinweist, dass nicht alle Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache schulische Schwierigkeiten haben. Andererseits verbleibt sie damit in der Orientierung an schulischen Anforderungen und der zuvor hergestellten Unterscheidung

verschiedener allochthoner Kinder. Dieses Muster zeigt sich auch in dem nachgeschobenen Einwurf: Sie geht darauf ein, dass Kinder, die in Deutsch „n bisschen zurückliegen“, dafür in anderen Bereichen vielleicht „besser“ sind. Mit ihrem Beispiel „englisch“ verbleibt sie aber bei einer Sprache, die im schulischen Rahmen von Bedeutung ist.

Später wird die Frage diskutiert, ob es an den Schulen ein Deutschgebot gibt:

Y: *gibts denn bei euch regeln an der schule, dass man nur deutsch sprechen soll, auch im unterricht und in den pausen und so?*

L2: (x)

L1: *mh- na ja, so n bisschen, weil ähm manche(3)- mm in meiner schule gibt's ganz viele türken, die sprechen türkisch und ähm reden dann schlecht über andere, und deswegen wird auch ähm manchmal türkisch mm sprechen, dass mm da n erzieher oder n lehrer sagt könnt ihr jetzt bitte aufhören, türkisch zu sprechen, das ist für den und den nicht gut.*

L2: °nicht so nett, aber-°

L1: Lja.

L2: *Lalso, bei mir (2) eigentlich nicht, also bei- also, tz- aber das kriegt man auch nicht mit, vielleicht gibts auch so was, oder so- weil die meisten wollen gar nicht ihre spräche dann so gern sprechen, aber nee. (2) mm, glaub nicht.*

Die Erfahrungen mit einem Gebot, Deutsch zu sprechen, sind unterschiedlich. An Livs Schule scheint es eine solche Regel offiziell zwar nicht zu geben, das Sprechen anderer Sprachen wird aber dennoch zeitweise untersagt. Dies scheint insbesondere in Bezug auf solche Kinder der Fall zu sein, die „türkisch“ sprechen. Aus Livs Perspektive scheint diese Regel auch gerechtfertigt zu sein, da es sich um Situationen handelt, in denen die Kinder „schlecht über andere“ reden. Sie orientiert sich also an den sozialen Beziehungen in der Schule. Im Redeimport der Lehrkraft drückt sich beispielhaft eine Gleichsetzung von übler Nachrede und Sprechen einer nichtdeutschen Sprache aus. Lili hingegen weiß nicht, ob es eine solche Regel an ihrer Schule gibt, wenn, dann wird sie nicht öffentlich durchgesetzt. In ihren Augen ist ein Deutschgebot aber auch nicht notwendig, da die Schülerinnen ohnehin von sich aus in der Schule in keiner anderen Sprache sprechen wollen.

Während beide in diesen Passagen kein größeres Interesse an den Herkunftssprachen ihrer Mitschülerinnen zeigen, gibt es interessanterweise einen längeren Gesprächsabschnitt (nicht abgedruckt), in dem sie einen Sprachvergleich über Schrift und Rechtschreibung zwischen Deutsch, Englisch, Russisch und Japanisch vornehmen. Offensichtlich besteht grundsätzlich bei beiden durchaus Interesse an verschiedenen Sprachen.

Zusammenfassung

Liv und Lili erleben ihren aktuellen Schulalltag beide überwiegend positiv. Einen großen Einfluss darauf hat die Beziehung zu ihren Lehrkräften. Bei beiden zeigt sich eine Orientierung an länger gehenden stabilen Beziehungen; insbesondere die Klassenlehrkraft erhält als Bezugsperson einen wichtigen Status. Als Privatschülerin nimmt sich Lili ihren Lehrkräften gegenüber in einer sehr machtvollen Position wahr. Liv sieht für sich hingegen keine Möglichkeiten der Einflussnahme. Für sie ist es gut denkbar, auch von als negativ wahrgenommenen Lehrkräften unterrichtet zu werden. In Bezug auf die soziokulturelle und sprachliche Pluralität an ihren Schulen dokumentiert sich eine kollektive Orientierung an einer Normalitätsvorstellung, vor

deren Hintergrund die jeweiligen Schülerinnen eingeordnet werden. Dabei wird zwischen zwei Gruppen allochthoner Schülerinnen differenziert. Die Kinder der ersten Gruppe passen sich dieser Normalitätsvorstellung überwiegend an, sprechen gutes Deutsch, zeigen gute Schulleistungen, verwenden ihre Herkunftssprache nicht und fallen im Schulalltag nicht weiter auf. Die Kinder der zweiten Gruppe werden demgegenüber als fremd erlebt. Sie sprechen ein abweichendes Deutsch, haben Schwierigkeiten in der Schule, tragen Kopftuch, verwenden ihre Herkunftssprache und begehen eigene Feiertage. Die Gruppe verortet sich dabei selbst als autochthon. Davon abgesehen vollzieht die Gruppe aber auch Perspektiv Wechsel und zeigt stellenweise ein Bekenntnis zu einem Gleichheitsideal, das teils in Konkurrenz mit der Normalitätsvorstellung steht.

Im Schulalltag erleben beide kaum Thematisierung soziokultureller und sprachlicher Pluralität. Wenn, dann geschieht dies eher informell und an einzelne Personen geknüpft. Beide Schulen sind von Monolingualität geprägt, die in Livs Fall gegebenenfalls auch durch die Lehrkräfte durchgesetzt wird. Es ist davon auszugehen, dass ein Interesse an Sprachen grundsätzlich bei beiden vorhanden ist, das aber offensichtlich in der Schule in Bezug auf die Sprachen der Schülerinnen bisher nicht aufgegriffen wird. Aktuell wird die Bedeutung nichtdeutscher Herkunftssprachen vor allem aus einer Defizitperspektive wahrgenommen.

Fußnoten:

[1] Den Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache zu ermitteln war leider nicht möglich.

Quellenangabe dieses Dokumentes:

Gerber, E.: Schule im Kontext sprachlicher und soziokultureller Pluralität: Gruppe 3 – Liv und Lili
In: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//gerber_gruppe3_ofas.pdf, Datum des letzten Zugriffs 08.02.2016