

# Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel

Herausgegeben von Jürgen Erfurt

Band 19

Ann-Birte Krüger

## Mehrsprachigkeit türkischer Schüler in Frankreich und Deutschland



PETER LANG  
EDITION

# **Kapitel 1: Einleitung**

## **1.1 Migration, Mehrsprachigkeit und Schule – eine Herausforderung?**

Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt werden sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene als erstrebenswert propagiert. Doch trifft das auf alle Sprachen zu? Wie sieht es mit der Mehrsprachigkeit von Migranten aus? Und welche Rolle spielt dabei die Schule?

Umfragen in Essen (Projektgruppe SPREEG 2001), Hamburg (Gogolin 2004) und Lyon (Akinci/de Ruiter et al. 2004) zur Sprachenvielfalt in Schulen belegen, dass die Schülerschaft in deutschen und französischen Großstädten sprachlich äußerst heterogen ist. Internationale Vergleichsstudien kommen im Rahmen des „Multilingual Cities Project“, das von der Universität Tilburg in den Niederlanden koordiniert wurde, zu ähnlichen Ergebnissen (Extra/Yagmur 2003). Sie zeigen, dass neben der Schulsprache in den Familien insgesamt etwa 100 verschiedene Sprachen von den Grundschulkindern gesprochen werden. Maas (2008, 605) führt für Deutschland folgende Daten für den Schulbereich an: 1965 befanden sich nach den Kultusministerkonferenz-Statistiken 35.000 „ausländische“ Schüler in den Schulen der alten Bundesrepublik, heute dagegen belegen Statistiken die Zahl von etwa drei Millionen Schülern mit Migrationshintergrund. Von ihnen sind über 2,2 Millionen in Deutschland geboren und haben keine eigene Migrationserfahrung (Bundesbeauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2010, 90-91). Türken stellen in Deutschland mit knapp zwei Millionen die mit Abstand größte ausländische Bevölkerungsgruppe dar, ihr folgen Einwanderer aus Ex-Jugoslawien und Italien. Laut Konsortium Bildungsberichterstattung (2006, 178) liegt der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund weit über den Zahlen, die die gesamte Bevölkerung betreffen und somit die Eltern- und Großeltern-generation einschließen. Etwa 27,2% der Kinder und Jugendlichen im bildungsrelevanten Alter (bis 25 Jahre) verfügen individuell oder familiär (mindestens ein Elternteil) über Zuwanderungserfahrungen. Türkische Kinder machen im Jahr 2001 mit 43,4% den mit Abstand größten Anteil unter den ausländischen Schülern aus (Eurodyce 2004, 3). Demographische Daten bezüglich der Nationalitäten geben jedoch nur bedingt Aufschluss über die Sprachkompetenzen und den Sprachgebrauch von Sprechern. Die Gleichung „ein Staat eine Sprache“ ist

eine Vereinfachung einer weitaus komplexeren Situation. Ein Teil der türkischen Zuwanderer hat beispielsweise Kurdisch oder Arabisch als Erstsprache. Auch die deutsche Staatsangehörigkeit ist nicht mit Deutsch als Erstsprache gleichzusetzen. Es fehlen bisher landesweite Studien zu den Sprachkompetenzen der in Deutschland lebenden Bevölkerung. Gogolin/Reich (2001, 193) gehen davon aus, dass ca. 10 Millionen Einwohner Deutschlands nicht-deutscher Herkunft sind. Die Folge ist, dass sie in dem Sinn zwei- oder mehrsprachig sind, als dass sie Deutsch und eine oder mehrere andere Sprachen in ihrem alltäglichen Leben verwenden. Mehrere Bundesländer haben seit 2003 eine Sprachstandsprüfung eingeführt, mit deren Hilfe die Sprachkompetenzen bei der Einschulung geprüft werden. Diese Daten könnten Aufschluss über die aktuelle Mehrsprachigkeit geben, wenn auch die Bundesländer mit recht unterschiedlichen Verfahren arbeiten. Bisher liegen jedoch noch keine Studien vor, die sich auf diese Daten stützen. Zudem macht Ehlich (2005) in seinem Gutachten zum vorliegenden Verfahren der Sprachstandsfeststellung und Sprachstandserhebung deutlich, dass die vorhandenen Verfahren nicht genügend differenziert sind, um mehrsprachige Kompetenzen, das heißt in erster Linie Kompetenzen in einer Familiensprache, die nicht der Schulsprache entspricht, in das Verfahren einzu beziehen.

Das Kultusministerium in Frankreich veröffentlichte zuletzt im Jahr 2000 Zahlen, die die ausländischen Schüler im Bildungssystem erfassen. Demnach verfügten im Schuljahr 1998/1999 etwa 6,2% der Schüler im Grundschulbereich, die in einer öffentlichen Schule eingeschrieben waren, nicht über die französische Staatsbürgerschaft. Marokkaner waren mit 23,8% am stärksten vertreten, ihnen folgten Algerier mit 15,2% und an dritter Stelle Türken mit 12,4% (de Lacerda 2000, 2). Wie bei den Daten über Deutschland gilt auch hier, dass die Nationalität nur bedingt Schlussfolgerungen auf Sprachkompetenzen zulässt. Auf die Angaben aus der nationalen Studie in Frankreich aus dem Jahr 1999 (Cassan/Héran et al. 2000), die sich mit der Frage der familiären Weitergabe von Sprachen in Frankreich beschäftigt, kann nicht ohne gewisse Bedenken gegenüber den Untersuchungsmethoden zurückgegriffen werden. Die Repräsentationen der Informanten ihres Sprachgebrauchs und ihrer Sprachbiographie werden in der Studie als deren tatsächliche Sprachpraxis dargestellt. Diese Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, dass mit etwa 26% der zum Untersuchungszeitpunkt über 18-jährigen im Alter von fünf Jahren mindestens eines der beiden Elternteile vorwiegend oder gelegentlich eine andere Sprache als Französisch gesprochen hat. Davon haben etwa 13% eine französische Regionalsprache gesprochen und ebenso viele eine andere Sprache (etwa 400 Sprachen wurden benannt) (vgl. Deprez 2008, 7). De Lacerda/Ameline (2001, 162) weisen in ihrer Analyse auf die extrem heterogene Verteilung der Schüler

ausländischer Staatsangehörigkeit zwischen den verschiedenen französischen Akademien<sup>1</sup> und innerhalb dieser Akademien zwischen einzelnen Schulen hin.

Es stellt sich die Frage, ob und wie die demographischen Gegebenheiten und die damit einhergehende sprachliche Vielfalt die Bildungssysteme verändert haben. Das Thema der sprachlichen Integration und Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in der Schule stößt in Deutschland seit dem schlechten Abschneiden in der internationalen Vergleichsstudie über Schulleistungen PISA im Jahre 2000 (Deutsches Pisa-Konsortium 2003) auf vermehrtes Interesse. Bei Kindern mit Migrationshintergrund wurden mangelnde Deutschkenntnisse aufgezeigt. Bildungserfolge sind unterschiedlich verteilt und eine nicht zu unterschätzende Grenzlinie verläuft entlang den Kategorien soziale Herkunft und ethnische Zugehörigkeit. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund haben tendenziell einen geringeren Bildungserfolg als solche ohne Migrationserfahrungen. Markante Unterschiede sind zwischen Migranten unterschiedlicher Herkunft auszumachen. Allemann-Ghionda (2008, 31-32) bietet eine ganze Liste an Faktoren, die diese Unterschiede im Bildungserfolg hervorrufen können: Umstände der Migration, geographische Distanz, Rückkehrorientiertheit, Integrationsbereitschaft, Bildungsaspirationen der Eltern, Bildungsniveau und sprachliche Kompetenz der Eltern in der Migrantensprache und der Schulsprache, Förderung der Erstsprache, Leistungserwartung und damit einhergehende Aus- und Weiterbildung der Lehrer, Ähnlichkeiten zum Bildungssystem des Herkunftslandes, Kommunikation zwischen Eltern und Schule. Diese Faktoren erklären zumindest teilweise, warum insbesondere türkische Kinder im Bildungssystem auf Schwierigkeiten stoßen, und das gilt nicht nur für Deutschland (Backus 2004, 717). Nach Experteneinschätzung trägt aber auch die Art und Weise, wie die Schule mit der Zweisprachigkeit der Schüler umgeht, wesentlich zu der sprachlichen Schieflage bei (Gogolin 2003, 22-24, Sohn 2005). In der öffentlichen Wahrnehmung werden Migrantensprachen oft als Quelle von Problemen und Defiziten angesehen, wogegen die Sprachen der vergrößerten EU als Quelle der Bereicherung gelten (Extra 2001, 20). Studien über die Einstellungen von Lehrern gegenüber Schülern mit Migrationshintergrund und deren Sprachen zeigen, dass auch sie diese tendenziell negativen Einstellungen zumindest teilweise teilen (Leichsering 2003).

Bei dem Thema Kinder mit Migrationserfahrungen im schulischen Bildungssystem stellt sich zwangsläufig die Frage, ob und warum Kinder mit Migrationshintergrund auch ihre Herkunftssprache gesteuert erlernen oder vertiefen und verschriftlichen sollten. Warum fällt es dem öffentlichen Bildungssystem nicht nur zu, Kindern, die die Schulsprache nicht beherrschen, diese in gesonderten Unterrichtsformen zu vermitteln, sondern gleichzeitig auch die Mehrspra-

---

<sup>1</sup> Das französische Bildungssystem gliedert sich in Akademien, an deren Spitze jeweils ein Rektor steht. Die Akademie Straßburg umfasst zwei Departements (Bas-Rhin und Haut-Rhin) und damit die gesamte Region Elsass.

chigkeit dieser Kinder durch ein Unterrichtsangebot in der Herkunftssprache zu fördern? Es hat sich bestätigt, dass bei guter Beherrschung der Erstsprache und gezielter Förderung zum Zweitsprachenerwerb, die Sprachkompetenz in der Zweitsprache höher ist, als bei ausschließlicher Förderung in der Zweitsprache (u.a. Cummins 1999). Baur (2001, 47) unterstreicht, dass es gerade die mangelhafte Ausbildung der Muttersprache ist, die bei vielen Migrantenkindern zu kognitiven Nachteilen und zu schulischem Versagen führt. Ist also die Ursache für Leistungsschwierigkeiten in der Schulsprache zumindest teilweise in der mangelhaften Sprachbildungspolitik im Hinblick auf Migrantensprachen zu suchen? Einzelne Pilotprojekte wie bilinguale deutsch-türkische Grundschulen in Hamburg, die sich direkt auf die Sprachförderung von eben diesen Schülern beziehen, wurden auf den Weg gebracht. Wie diese Initiativen zeigen, rückt die Herkunftssprache und damit auch die Zweisprachigkeit stärker in den Mittelpunkt der Fördermaßnahmen. Solch ein Umdenken ist auf die Ergebnisse von wissenschaftlichen Studien zur Zweisprachigkeit im Allgemeinen und zur Interdependenz von Sprachkompetenzen im Sprachlernprozess im Besonderen zurückzuführen (u.a. Cummins 1979, 1999). Kindern, deren Erstsprache gut entwickelt ist, bereitet eine andere Unterrichtssprache weniger Schwierigkeiten als Kindern, die in einem sprachlich armen Erstsprachenmilieu aufwachsen. Der Transfer zwischen den Sprachen erfolgt jedoch keineswegs von selbst, sondern muss für eine positive Entwicklung am besten durch die Schule gefördert werden (Wojnesitz 2009, 63-65). Dieser Standpunkt wird in der Wissenschaft nicht immer geteilt. Kritische Stimmen kommen aus anderen Disziplinen als der Sprachwissenschaft. Der Soziologe Esser (2006) setzt allein auf einen institutionell geförderten Deutscherwerb als Schlüssel zu einem besseren Bildungserfolg und einer gelungenen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund in die Aufnahmegesellschaft.

Demographische und gesellschaftliche Entwicklungen, die auf Migrationsprozessen beruhen, führen bei Migranten<sup>2</sup> und deren Familien ebenso wie bei den Einwanderergesellschaften zu sprachlichen Veränderungen. Doch welche Rolle spielt das Bildungssystem und insbesondere die Schule in dieser Entwicklung? Inwiefern reagiert sie auf diese Entwicklungen? Um das Kräftespiel zwischen schulischem Bildungssystem, Migration und Mehrsprachigkeit abzubilden, liegen der folgenden Untersuchung zwei sich ergänzende Diskurse zugrunde. Dieser Diskursbegriff geht unter anderem aus der frankophonen und

---

<sup>2</sup> Der Begriff Migrant beinhaltet sowohl Immigrant als auch Emigrant, auch wenn die vorliegende Studie sich in erster Linie mit Immigration auseinandersetzt. Der Begriff „Migrant“ ist ganz bewusst von der Autorin gewählt, da er die im Französischen negativ belegte Bezeichnung „Immigrant“ (Gonac’h 2008, 19), ebenso wie die auf Deutsch teilweise fälschlich benutzte Bezeichnung des „Ausländers“ umgeht. Wie die Bezeichnung „Person mit Migrationshintergrund“ soll in der folgenden Untersuchung „Migrant“ sowohl für eine Person mit direkter Migrationserfahrung als auch für deren Kinder stehen, von denen zumindest ein Elternteil eine direkte Migrationserfahrung gemacht hat.

anglophonen Soziolinguistik hervor. Ihm zufolge können sowohl die gesprochene Sprache, beispielsweise in Form eines Vortrags oder eines Gesprächs, als auch schriftliche Texte, die auch literarische oder wissenschaftliche Textformen umfassen, als Diskurs bezeichnet werden (Boutet/Mainueneau 2005). Die in der vorliegenden Studie analysierten Diskurse spiegeln durch ihre Auswahl zumindest teilweise diese Breite des Diskursbegriffs wider. Es handelt sich einerseits um Interviews mit Grundschulern türkischer Herkunft, die in Baden oder dem Elsass aufgewachsen sind und über ihre Sprachbiographie, Sprachpraxis und Sprachen im schulischen Umfeld sprechen. Es wird aber auch der Begriff Diskurs benutzt, wenn es um die Stellungnahmen aller Informanten zu einem Thema wie eine bestimmte Sprache oder deren Unterricht geht, oder um das vollständige Interview eines Informanten. Andererseits wird die Stellung von Migrantensprachen in den Grundschulen der beiden Regionen anhand von Schulprogrammen und ministeriellen Vorgaben, die stellvertretend für den offiziellen Diskurs von Seiten der Ministerien und Schulbehörden stehen, vergleichend analysiert.

Die Schule ist ein privilegiertes Untersuchungsfeld der Sprachdidaktik, weniger jedoch der Soziolinguistik. Dabei stellt das schulische Umfeld einen idealen Ort für die Analyse von beispielsweise Sprachkontakten dar und macht deutlich, wie ein Zusammenwirken beider Disziplinen, das heißt von Didaktik und Soziolinguistik, eine Quelle der Bereicherung sein kann (vgl. auch Castellotti 2001, Castellotti/Moore 2002, Billiez/Candelier et al. 2003, Moore 2006, Dittmar/Özçelik 2007).

Die vorliegende Studie stützt sich in erster Linie auf französisch- und deutschsprachige Literatur ebenso wie auf einige Veröffentlichungen des Europarats. Letztere spiegeln zwar sprachpolitische Orientierungen des Europarats wider, sind aber von international anerkannten Wissenschaftlern erarbeitet worden. Diese Veröffentlichungen sind für Fragen der Mehrsprachigkeit und des Umgangs mit eben dieser im Schulumilieu von Interesse. Die Verbindung zwischen französisch- und deutschsprachiger Forschung ist eher unüblich, aber ergibt sich aus dem Untersuchungsraum der Studie und der Biographie der Autorin. Für die Interviewanalysen wurden Methoden angewandt, die im französischsprachigen Raum in der Soziolinguistik üblich sind, jedoch im deutschsprachigen Raum häufiger in der Soziologie anzutreffen sind. Eine Diskursanalyse, die Repräsentationen in den Mittelpunkt des Interesses rückt, ist bis jetzt in der deutschsprachigen Soziolinguistik kaum bekannt. Sie erfordert deswegen eine nähere Ausführung zum theoretischen Hintergrund (vgl. 2.1.6).

## 1.2 Sprachen und wie sie benannt werden

Dass es sich bei Migranten in der Regel um mehrsprachige Sprecher aufgrund des Migrationsprozesses handelt, muss nicht näher ausgeführt werden. Stattdessen soll auf einige Merkmale des Bilinguismus durch Migration eingegangen werden, um sich dann der Benennung der Sprachen zuzuwenden. In Anlehnung an Lüdi/Py (2003) kann Bilinguismus aufgrund verschiedener Faktoren (wie die Sprachkompetenz der Sprecher, die Art des Spracherwerbs, die Sprachnutzung sowie das Alter beim Zweitspracherwerb) verschiedene Formen annehmen. In dem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass sich Migrantensprachen in der Regel durch einen niedrigen sozialen Status auszeichnen. Folglich ist auch das öffentliche Interesse an diesen Sprachen und an entsprechenden Sprachkompetenzen als niedrig einzustufen. Außerdem werden in der Migration Dialekte und Standardvarietäten gemischt und neue Varietäten können sich herausbilden. Die Sprachkompetenzen und Sprachnutzung variieren zwischen den verschiedenen Einwanderergenerationen (Backus 2004, 717). Bei Mehrsprachigkeit durch Migration handelt es sich meist um eine individuelle Mehrsprachigkeit. Sie wird im kindlichen Alter sukzessiv oder seltener simultan erworben. Bei der ersten Einwanderergeneration handelt es sich häufig um einen ungesteuerten Spracherwerb im Erwachsenenalter. In Anlehnung an den beispielsweise von Coste/Moore et al. (2009) vertretenen Mehrsprachigkeitsansatz, sollen die Sprachkompetenzen dieser mehrsprachigen Sprecher nicht isoliert, sondern als ein gemeinsames Sprachrepertoire betrachtet werden. Dieses Repertoire unterliegt aufgrund externer Einflüsse, Sprachkontakten und individuellen Entwicklungen einem ständigen Wandel. Dies führt dazu, dass Aussagen zur Mehrsprachigkeit eines Sprechers nur eine Momentaufnahme darstellen können. Das gilt auch für einige Sprachbezeichnungen, wie beispielsweise Familiensprache, da sich diese im Laufe der Zeit verändern kann.

Wenn von Sprachen die Rede ist, wird sich verschiedener Begrifflichkeiten bedient. Dadurch werden Sprachen kategorisiert, was niemals neutral ist, sondern eine Bewertung dieser Sprache beinhaltet (Bothorel-Witz 2004, 38). In Sprachkontaktsituationen wird das besonders anschaulich, wie Mondada unterstreicht (zitiert nach Bothorel-Witz 2004, 38):

Les situations de contacts de langues sont particulièrement intéressantes de ce point de vue, puisqu'elles révèlent que les découpages catégoriels peuvent être multiples, que les formes et les variétés peuvent être catégorisées de façon plurielle et que les catégories sont poreuses et changeantes.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Sprachkontaktsituationen sind in dieser Hinsicht besonders interessant. Sie zeigen, dass die Kategorisierungen vielfältig sein können, dass die Formen und Varietäten auf unterschiedliche Weise kategorisiert werden können und dass die Kategorien durchlässig und veränderlich sind.

Die sprachwissenschaftliche Fachliteratur bietet unterschiedliche Kategorien an. Tabouret-Keller (1997, 11-15) unterscheidet beispielsweise zwischen Eigennamen wie Türkisch, Deutsch oder Französisch und den Begrifflichkeiten wie Muttersprache, Herkunftssprache, Migrantensprache, Familiensprache oder auch Erst- oder Zweitsprache, die gleichzeitig eine Funktion zum Ausdruck bringen. Letztere beinhalten eine Bewertung der sprachlichen Realität, die situationsbedingt unterschiedlich ausfallen und sich im Laufe einer Sprachbiographie verändern kann.

Die Bezeichnung „Muttersprache“ erscheint im Zusammenhang von Mehrsprachigkeit und Migration wenig operationell. Moore (2006, 103-104) und Puren (2004, 46) betonen, dass mehrsprachige Sprecher Schwierigkeiten haben können, diese zu benennen, da sie sich damit für oder gegen eine Sprache aussprechen müssen und sich kulturell und damit auch gesellschaftlich positionieren müssen. Lüdi (2006, 6) erinnert daran, dass zwischen Nationalität und Muttersprache häufig Fehlschlüsse gezogen werden. Wenn im Folgenden die Bezeichnung Erstsprache dem Begriff der Muttersprache vorgezogen wird, soll es nicht bedeuten, dass es sich dabei um Synonyme handelt (Puren 2004, 46-47). Es wird damit ein weniger emotional belasteter Begriff gewählt, der klarer als die Muttersprache die Sprache bezeichnet, die als Erstes im Kindesalter in natürlicher Umgebung erworben wird. Damit bleibt die Erstsprache in einer Sprachbiographie ein Leben lang dieselbe. In einem mehrsprachigen Kontext kann von einem doppelten Erstspracherwerb oder von einer Zweitsprache gesprochen werden, wenn die Sprachen sukzessive erlernt werden (Höhle 2010, 69).

Da bei mehrsprachigen Sprechern nur bei genauer Kenntnis ihrer Sprachbiographie festgelegt werden kann, welche Sprache ihre Erstsprache ist, ist es zum Teil eindeutiger, auf andere Begrifflichkeiten zurückzugreifen. Da wäre zunächst die Herkunftssprache, die insbesondere im schulischen Kontext als Bezeichnung von einer Sprache, die im Elternhaus erworben wurde und nicht der Schulsprache entspricht, benutzt wird. Es stellt sich jedoch die Frage, ob der Terminus Herkunftssprache tatsächlich den spezifischen Wandel zum Ausdruck bringt, dem diese Sprache in der Migration unterliegt (Dirim 2010, 114-115). Vereinfacht der Begriff nicht die Sprachbiographie eines Sprechers derart, dass Herkunftssprache nur die Nationalsprache des Herkunftslandes meint und somit Sprecher beispielsweise der kurdischen oder berberischen Sprachen zu türkisch- oder arabischsprachigen Sprechern werden? Und kann auch von einer Herkunftssprache gesprochen werden, wenn der Sprecher selbst nie in dem Land, wo diese Sprache herkommt, gelebt hat, wie Kinder der zweiten oder dritten Einwanderergeneration in Deutschland oder Frankreich? Meint Herkunft denn überhaupt ein Land oder eine Region oder kann damit auch nur einfach die Familie bezeichnet werden? In der französischsprachigen Literatur findet eine Diskussion über die Bezeichnung Herkunftssprache statt. Lüdi/Py (2003, 46) stufen den Begriff als wertneutral ein. Hélot (2002, 254-257) jedoch lehnt ihn

ab. Ihrer Meinung nach geht die Verwendung mit einer Abwertung der Sprecher und deren Kultur einher. Hélot bevorzugt die Gegenüberstellung von Schul- und Familiensprache, doch zwingt sie der Familie mit dieser Begrifflichkeit eine Sprachpraxis auf, die nicht unbedingt der mehrsprachigen Realität entspricht.

„Migrantensprache“ hat sich bisher in der Literatur noch nicht als fester Begriff durchgesetzt, er wird jedoch immer mehr benutzt (u.a. Stöltzing 2001, Maas 2008) und beinhaltet die Varietäten, die die Migrantensprache in der Migration durch den Kontakt von Sprachen, Dialekten und Soziolekten einschließen. In Anlehnung an Backus (2004, 717) sollen einige Charakteristika von einer Migrantensprache herausgearbeitet werden, die zeigen, dass gewisse Kontexte in der Migrationsgesellschaft Begrifflichkeiten erfordern können, die über die Unterteilung in Erst- und Zweitsprache hinausgehen:

- Niedriger sozialer Status
- Mischung von Dialekten
- Sprachmischung mit der dominanten Sprache, in der Regel der Landessprache des Aufnahmelandes von Migranten
- Herausbildung einer migrationspezifischen Varietät
- Generationsabhängige Unterschiede in der Sprachpraxis und Sprachkompetenz.

Der Migrantensprache wird im weiteren Verlauf die Schulsprache gegenübergestellt. Diese Begrifflichkeit hat den Vorteil, dass der wiederkehrende Verweis auf zwei unterschiedliche Schulsprachen in den beiden Regionen Baden (Deutschland) und Elsass (Frankreich) umgangen wird. Gleichzeitig scheint er jedoch, die Sprachpraxis auf ein schulisches Umfeld oder zumindest einen außerfamiliären Bereich zu reduzieren, was dem mehrsprachigen Sprachgebrauch von Kindern mit Migrationshintergrund nicht entspricht. Entsprechend wird sich in der folgenden Darstellung anderer Begrifflichkeiten wie Zweitsprache bedient, insofern es die Informationen über die Sprachbiographie der jeweiligen Sprecher zulassen.

Im Zusammenhang mit dem schulischen Spracherwerb wird zudem von den schulischen Fremdsprachen die Rede sein. Es handelt sich dabei um die erste Fremdsprache, die in der Grundschule unterrichtet wird und die im gewählten Untersuchungsraum in der Regel die Sprache des Nachbarn ist, also Deutsch oder Französisch.