



Youssef Abid

Mehrsprachigkeit und Bildungsbiographien in eingewanderten Familien aus Marokko

Eine biographieanalytische
Untersuchung junger Erwachsener
in Deutschland und Frankreich

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Youssef Abid studierte Sprachwissenschaften an der geistes- und sozialwissenschaftlichen Fakultät in Casablanca und Soziale Arbeit an der Frankfurt University of Applied Sciences. Er arbeitete mehrere Jahre für verschiedene NGOs im Bereich der interkulturellen, internationalen und politischen Jugendarbeit sowie in der migrationsbezogenen Arbeit. Er promovierte 2022 im Fach Soziologie an der Goethe-Universität Frankfurt. Gegenwärtig vertritt er die Professur für Soziale Arbeit im internationalen Kontext an der Frankfurt University of Applied Sciences. Seine Forschungsschwerpunkte sind Migrations- und Biographieforschung, Jugendarbeit und qualitativ-interpretative Sozialforschung.

Dieses Buch ist entstanden aus der Dissertation „Migration, Mehrsprachigkeit und Bildungsbiographien von Jugendlichen mit marokkanischem Migrationshintergrund in Deutschland und Frankreich. Eine biographieanalytische Untersuchung“, eingereicht am Institut für Soziologie, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt im Jahr 2022. Das Dissertationsprojekt wurde durch ein Promotionsstipendium des Avicenna-Studienwerks e.V. gefördert.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8518-1 Print

ISBN 978-3-7799-8519-8 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8520-4 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa

Verlagsgruppe Beltz

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Satz: xerif, le-tex

Lektorat: Sascha Bühler, Tübingen

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung	7
Annäherung an das Forschungsfeld und Entwicklung des Forschungsgegenstands	7
Stand der Forschung	14
Aufbau der Arbeit	19
I. Theoretische Zugänge: Mehrsprachigkeit, Migration und Biographie	
1. Mehrsprachigkeit in der Migrationsforschung	24
1.1 Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration	25
1.2 Mehrsprachigkeit, Spracherleben und das „sprachliche Repertoire“	27
2. Mehrsprachigkeit, kulturelle und hybride Identitäten	31
2.1 Sprache und (Post-)Kolonialismus	31
2.2 Hybridität und kulturelle Identität	33
2.3 Othering oder das Konzept der „Anderen“	34
2.4 Sprache und Transmission	36
3. Mehrsprachigkeit in Marokko	39
3.1 Die Bevölkerung Marokkos	39
3.2 Sprache und Mehrsprachigkeit in Marokko	42
3.3 Sprachpolitik(en) in Marokko	46
4. Die marokkanische Migration und die Zuwanderungspolitik in Deutschland und Frankreich	55
4.1 Entwicklung der marokkanischen Migration nach Europa	56
4.2 Migrations- und Sprachenpolitik in Deutschland	60
4.3 Migrations- und Sprachenpolitik in Frankreich	67
4.4 Die Integration in Deutschland und in Frankreich	73

II. Empirische Untersuchung

5. Methodologie und Methode	78
5.1 Methodologischer Zugang und methodisches Vorgehen	78
5.2 Dokumentation des Forschungsprozesses	87
6. Exemplarische Falldarstellungen	97
6.1 Biographische Fallstudie Houria	98
6.2 Biographische Fallstudie Fedoua	125
6.3 Biographische Fallstudie Khalid	147
7. Abschließende Betrachtung der Forschungsergebnisse	177
7.1 Subjektive Erfahrungen der Mehrsprachigkeit und deren Einfluss auf Bildungsverläufe und auf die Gestaltung der Lebensentwürfe	180
7.2 Familiensprache(n) als zentrale biographische Ressource und intergenerationale Herausforderung	185
7.3 Mehrsprachigkeit als ein dynamischer Prozess im Hinblick auf die Bedingungen der Lebenswirklichkeit	188
8. Zusammenfassender Vergleich der empirischen Befunde, ergänzt durch weitere Fallanalysen aus dem Gesamtsample	192
8.1 Mehrsprachigkeit und Ambivalenzerfahrung	194
8.2 Mehrsprachigkeit und Othering-Erfahrung	199
9. Resümee und Ausblick	202
Literaturverzeichnis	205
Transkriptionszeichen	226

Einleitung

Annäherung an das Forschungsfeld und Entwicklung des Forschungsgegenstands

Die vorliegende empirische Studie beschäftigt sich aus einer biographieanalytischen Perspektive mit Mehrsprachigkeit und Bildungsverläufen von Nachkommen marokkanischer Migrant_innen im deutsch-französischen Kontext. Anhand ihrer biographischen Erfahrungen werden die Bedeutung von Mehrsprachigkeit und deren Wechselwirkung mit Bildungs- und Lebensentwürfen junger Erwachsener untersucht. Im Fokus stehen dabei Aushandlungsprozesse in einer sich als Ergebnis einer über Jahrzehnte herrschenden Sprachpolitik als monolingual verstandenen Mehrheitsgesellschaft (vgl. dazu u. a. Busch 2017; Horner und Weber 2017; Gogolin 2013, 2009).

In den aktuellen Migrationsgesellschaften, in denen die Anzahl von mehrsprachigen Nachkommen der Arbeitsmigrant_innen deutlich steigt, zeigt sich der Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeit und Integration insgesamt als ein Feld zunehmend signifikanter Bedeutung, das einerseits viele Unklarheiten aufweist, andererseits auch viele Kontroversen, die oftmals zu schwierigen und teilweise heftigen Debatten Anlass geben.¹ Im Vergleich zu der ersten Generation von Zuwander_innen im Zuge der Arbeitsmigration wachsen die Nachkommen der Migrant_innen – in Frankreich als „Jeunes issus de l’immigration“ bezeichnet – in migrationsbedingt mehrsprachigen Kontexten auf. Sie erfahren hierzu allerdings einen politischen Diskurs, in dem die Anrufungen und Anforderungen an eine ‚Willigkeit zur Integration‘ einen stetigen Verlauf aufzeigen, der sich von der Lebenswelt der Jugendlichen mit Migrationshintergrund² entfernt. Dabei kommt es immer wieder zu einer Ablehnung der Migrant_innensprachen und einer Abwertung ihres Gebrauchs als Familiensprache in der Öffentlichkeit und

-
- 1 „Dans les pays de forte immigration, l’enseignement des langues et cultures d’origines suscite des débats entre partisans et opposants sans que les pratiques et les politiques d’enseignement n’aient été réellement infléchies dans le sens de l’innovation“ (Bertucci und Corblin 2007, S. 3); „In Ländern mit hoher Einwanderung führt die Vermittlung von Migrantensprachen und -kulturen zu Debatten zwischen Befürwortern und Gegnern, ohne dass sich die Sprachpraktiken und -politiken, insbesondere im Bildungssystem, in Richtung Innovation entwickeln“ (eigene Übersetzung).
 - 2 „Eine Person hat dann einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren ist. Zu den Personen mit Migrationshintergrund gehören im Einzelnen alle Ausländerinnen und Ausländer, (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedler und Eingebürgerten. Ebenso dazu gehören Personen, die zwar mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren sind, bei denen aber mindestens ein Elternteil Ausländer/-in, (Spät-)Aussiedler/-in oder eingebürgert ist“ (Statistisches Bundesamt 2017, S. 41).

im Schulsystem. In Bildungseinrichtungen mit einer höheren Anzahl an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird beispielsweise der Ruf nach einer Pflicht, sogar auf Schulhöfen Deutsch zu sprechen, immer lauter (vgl. Palm 2021, S. 50–53; Seibel 2018, S. 12). Die Familiensprachen der Nachkommen von Migrant_innen gelten als Ursache des Misserfolgs in Bildung, Ausbildung und Beruf und somit als Integrationshindernis (vgl. Fürstenau und Gomolla 2011, S. 13–24).

Ein Rückblick auf die Geschichte und die Entwicklungen der Migrations- und Integrationspolitik seit dem Beginn der Anwerbung von Arbeitsmigrant_innen in den 1950er-Jahren sowohl in Deutschland als auch in Frankreich weist insgesamt auf eine gewisse Konzeptionslosigkeit hin, die insbesondere die Sprachen der Migrant_innen und ihrer Nachkommen sowie die sprachlichen Bedingungen für eine Integration vernachlässigt (vgl. Gogolin und Oeter 2011, S. 30–45; Streiff-Fénart 2002, S. 69–76; Nuscheler 1995, S. 209–218). In beiden Einwanderungsländern, in die Arbeitsmigrant_innen aus Ländern mit entweder keinem Bezug zur deutschen Sprache oder aus den damaligen französischen Kolonien mit mehr oder weniger vorhandenen Französischsprachkenntnissen kamen, wurde (sprachliche) Integration und sprachliche Förderung der Migrant_innen und ihrer Nachkommen lange Zeit nicht prioritär behandelt. Vielmehr wurden ihre sprachlichen Kompetenzen insgesamt als defizitär betrachtet (vgl. Stevenson 2011, S. 13; Plewnia 2015, S. 7–11). In jüngerer Zeit regen die Integrationsfragen bezüglich der Nachfolgenerationen der Arbeitsmigrant_innen erneut die gesellschaftlichen und politischen Diskussionen in beiden nationalen Kontexten an. Hierbei besteht ein weitgehender Konsens darüber, dass die Herausforderung der Integration und des Schulerfolgs der Nachkommen der Migrant_innen an die Kompetenz gekoppelt ist, die Sprache des Aufnahmelandes zu beherrschen. Vor allem seit der ersten von der OECD³ (vor allem die PISA⁴- und IGLU/PIRLS⁵-Studien) veröffentlichten Ergebnisse werden diese Kompetenzen sowohl in wissenschaftlichen Untersuchungen als auch in politischen Debatten im nationalen und internationalen Vergleich kontrovers diskutiert (vgl. Weis et al. 2020, S. 375–388; Klieme et al. 2010//2002, S. 277–300) und als vielschichtige Herausforderung und langfristige Aufgabe der Politik auf allen Ebenen, insbesondere der Bildung, verstanden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 161).

3 „Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) ist eine internationale Organisation, deren Ziel eine bessere Politik für ein besseres Leben ist – eine Politik also, die Wohlstand, Gerechtigkeit, Chancen und Lebensqualität für alle sichern soll“ (<https://www.oecd.org>).

4 PISA steht für „Programme for International Student Assessment“.

5 PIRLS/IGLU steht für „Progress in International Reading Literacy Study“ auf Deutsch etwa „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“.

In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass die Förderung von Mehrsprachigkeit bereits seit den 1990er-Jahren als ‚Europäisches Sprachenportfolio‘ ein zentrales Thema bei der Europäischen Union ist (vgl. Schärer 2007//2012, S. 143–161; Schneider und Lenz 2001, S. 6–10). Hierzu wird im ‚Weißbuch‘ zur Zukunft Europas in Bezug auf Mehrsprachigkeit und des ‚Zusammenwachsens‘ als Ziel gesetzt, dass die Menschen in der EU mindestens drei Sprachen können sollten (vgl. Schmuck 2017, S. 276–294). So impliziert die Stärkung des Fremdsprachenlernens im Allgemeinen den Erhalt und Gebrauch der Sprachen in Europa und die Förderung der Mehrsprachigkeit der europäischen Bürger_innen (vgl. Weilburger Erklärung⁶ in Anlehnung an die Empfehlung der Mehrsprachigkeitspolitik der Europäischen Union, Homburger Empfehlungen zur Förderung der europäischen Hochsprache; vgl. Christ 1980, S. 97–99) und auch die Tutzingener Thesen zur Sprachpolitik sowie das Memorandum: Politik für die deutsche Sprache (vgl. Stickel 2014, S. 7–9). Inwiefern dies die Minderheitssprachen und die Sprachen der Migrant_innen als Teil der europäischen Mehrsprachigkeit miteinbezieht, wird nicht explizit aufgeführt oder konkret geregelt. Hierzu empfiehlt die Europäische Union in der Rahmenkonvention „Framework Convention for the Protection of National Minorities“ (vgl. Craig 2010, S. 307–325) durch den Ansatz einer *language awareness* zur Förderung von sprachlicher und kultureller Vielfalt im Schulbereich lediglich besondere Bemühungen, um herkunftssprachlichen Unterricht⁷ in den Schulen zu fördern⁸, sofern es in Gebieten mit substanziellem

6 „Ausgehend von den besonderen Anstrengungen des Jahres der Sprachen 2001 besteht das Ziel, die Mehrsprachigkeit von Jugendlichen und Erwachsenen im Sinne lebenslangen Lernens nachhaltig und erfolgreich zu fördern. In Schule, Berufsbildung und Universität sollen durch ein modernes Sprachenkonzept die Grundlagen dafür gelegt werden, den Reichtum der Sprachen und Kulturen in Europa zu erhalten und zu nutzen, um Gegensätze auszugleichen und gegenseitige Verständigung zu ermöglichen. Daher wird der Anspruch der Europäischen Union und des Europarats, dass europäische Bürger neben der Muttersprache über Kenntnisse in zwei weiteren modernen Fremdsprachen als Mindestqualifikation verfügen sollen, nachdrücklich unterstützt“ (Weilburger Erklärung 2001).

7 „Als Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU) wird in den deutschsprachigen Ländern ein Sprachenunterricht bezeichnet, der in einer durch Zuwanderung nach dem Zweiten Weltkrieg gesprochenen Minderheitensprache erteilt wird. Die Zielgruppe des HSU sind Schüler/innen, die diese Sprache als Familiensprache sprechen. In gleicher Bedeutung finden sich in Deutschland und Österreich die Bezeichnungen ‚Herkunftssprachenunterricht‘ oder ‚Muttersprachlicher (Ergänzungs-)Unterricht‘ sowie in der Schweiz ‚Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK-Kurse)‘“ (Löser und Woerfel 2017, S. 577–289).

8 In Frankreich sowie in Belgien haben zwischen 1996 und 2006 die Migrantensprachen nach längerer Auseinandersetzung mit den Politikern einen speziellen Rahmen erhalten. Die LCO (Langue et Culture d'origine), also die Herkunftssprache und Kultur, wurden für die Schüler_innen mit Migrationshintergrund in Kooperation mit den Herkunftsländern in den Schulen angeboten, die diese Möglichkeit beantragt haben (vgl. Lucchini 2006, 117–131).

Bedarf und im „Rahmen der Möglichkeiten des jeweiligen Bildungssystems“ realisierbar ist⁹ (Council of Europe 1995).

In Anbetracht dieser Entwicklung und der jüngsten Erkenntnisse zur Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Bildungseinrichtungen in vielen europäischen Staaten wie Deutschland¹⁰ und Frankreich¹¹ rückte die Herkunftssprache, die Mehrsprachigkeit der Migrant_innen und ihrer Nachkommen insbesondere in Bezug auf ihre Bildungschancen stärker in den Fokus:

„Diversity of languages and cultural backgrounds is a common reality in European societies. But European educational systems do not adapt very well to this reality. It can be observed that a linguistic and cultural background different from the respective national one serves as a means of exclusion, of prevention from equal access.“ (Gogolin, 2002 S. 123)

Wie aus dem Zitat hervorgeht, geht es dabei um die Migrant_innensprachen und um die sprachliche Diversität in vielen europäischen Ländern, die durch die nationalen Sprachpolitiken unmittelbar geprägt werden (vgl. Röhner 2009, S. 11–18). Hierzu weisen viele Forschungserkenntnisse auf eine steigende Tendenz zur politischen und institutionellen Abwertung der Migrant_innenspra-

9 Die bilateralen Abkommen bezüglich des Unterrichtens der Herkunftssprachen und Kultur mit den unterschiedlichen Ländern haben als nationale Sprachen ohne Unterscheidung zwischen dem unterschiedlichen Status der jeweiligen Migrantensprachen aufgefasst (vgl. Bertucci und Corblin 2007, 28–32).

10 2018 wurde über das Thema Sprache im Bundestag erneut debattiert. Die AfD brachte einen Gesetzentwurf ein, die deutsche Sprache als Landessprache im Grundgesetz festzuschreiben. Das Ziel ist, dass alle staatlichen Handlungen die deutsche Sprache als das Kommunikationsmedium aller Menschen in Deutschland festschreibt. Die AfD sieht in der exklusiven Verwendung der deutschen Sprache eine Förderung des gesellschaftlichen Zusammenhaltes. Bislang gibt es „nur“ die Festlegung, dass die Amtssprache Deutsch ist, geregelt in §23 VerwVerfG. (Verwaltungsverfahrensgesetz) (vgl. Interview von Birthe Mühlhoff 02.03.2018).

11 „L'intégration nationale (et linguistique) française est un phénomène ancien, irréversible, et les langues de France ne sont plus, depuis longtemps un danger pour la langue française, bien au contraire. En la matière, la tradition républicaine française semble maintenir une posture d'un autre âge et mène un combat d'arrière-garde contre des moulins à vents“ (Chaker 2003b, S. 155–156); „Die nationale (und sprachliche) Integration Frankreichs ist ein altes, unumkehrbares Phänomen, und die Sprachen Frankreichs stellen seit Langem keine Gefahr mehr für die französische Sprache dar, ganz im Gegenteil. Die französische republikanische Tradition scheint in diesem Bereich eine Haltung aus einer anderen Zeit beizubehalten und einen Kampf gegen Windmühlen zu führen“ (eigene Übersetzung). Die Französische Sprache ist in Artikel 2 der Konstitution als die Sprache der Republik verankert. Ein Gesetz von 1994 garantiert die Verwendung der Amtssprache Französisch in allen Aspekten des sozialen Lebens wie Arbeiten, Ausbildung und allen administrativen Tätigkeiten etc. Hierbei wird vom Recht auf französische Sprache gesprochen. Zugleich bedeutet das die Verpflichtung, diese Sprache zu gebrauchen (vgl. Alessio 2010//2011, S. 61).

chen hin (vgl. Dirim 2010, S. 91–114). Der Soziolinguistin Brigitta Busch zufolge findet diese Entwicklung vor allem eine Erklärung im monolingualen gesellschaftspolitischen Diskurs über Migration und Integration, der lediglich die Beherrschung der Landessprache als Nachweis für die Integrationswilligkeit der Migrant_innen anerkennt (vgl. Busch 2013b, S. 113). Demgegenüber weisen unterschiedliche Erkenntnisse wissenschaftlicher Untersuchungen aus verschiedenen Forschungsdisziplinen darauf hin, dass der Erhalt und die Förderung der Familiensprache(n) positive Auswirkungen auf verschiedene Bereiche hat, wie etwa auf das Erlernen der Mehrheits- und Bildungssprache(n) (vgl. Siebert-Ott 2009, S. 6–9; Gogolin et al. 2003, S. 63–89; Cummins 2001b, S. 15–20) und insgesamt auf die schulischen Leistungen (vgl. Dollmann und Kristen 2010, S. 123–146; Cummins 2001a, S. 15–20) sowie auf den Erfolg auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt (vgl. Kalter 2007, S. 391–481; Fry und Lowell 2003, S. 128–140) und auch auf die Entwicklung des Selbstkonzepts (vgl. Portes und Rumbaut 2006//2014, S. 308–314; Portes und Hao 2002, S. 889–912). Darüber hinaus zeigen sich über die Familiensprache(n) Vorteile für die Entwicklung und den Erhalt der sprachlichen Identität (vgl. Verhoeven 2003, S. 162–179), des familiären Sozial- und Kulturkapitals (vgl. Zhou und Bankston 1994, S. 821–845) sowie für die Stärkung kollektiver Solidarität in der Familie (vgl. Portes und Hao 2002, S. 889–912). Zu alledem zählt die Familiensprache bereits seit der 13. Shell-Jugendstudie (2000) als eine der Ressourcen („familiäre Ressource“), die sich die Nachkommen von Migrant_innen außerhalb der Schule meist auf eigene Initiative aneignen und die sie für ihre Lebensentwürfe als äußerst wichtig erachten. Dies nimmt, gerade in Anbetracht der aktuellen prekären Situation auf dem Arbeitsmarkt, als eine Bewältigungsstrategie für erhoffte berufliche Perspektiven im In- als auch im Ausland kontinuierlich an Bedeutung zu (vgl. Fuchs-Heinritz 2000, S. 373).

Demgegenüber bleibt in vielen Einwanderungsländern, in unserem Falle Deutschland und Frankreich, die Haltung zu Migrant_innensprachen seit jeher unverändert ablehnend, sie spielen vor allem im Schulkontext kaum eine Rolle (vgl. Fürstenau und Gomolla 2011, S. 36). Die Bedeutung der Familiensprache(n) als eine vorhandene Ressource¹² der Nachkommen der Migrant_innen wird in diesem Sinne schlichtweg nicht beachtet (vgl. Dollmann und Kristen 2010, S. 123). Dieser Tatsache zufolge werden im Bildungskontext bzw. in den Bildungsinstitutionen eine ungleiche Wertung unterschiedlicher Sprachen und mehrsprachiger Personen vorgenommen. Dies spiegelt sich insbesondere in den gezielten politischen Bestrebungen in den Schulen wider, Fremdsprachen zu etablieren. Diese beziehen sich allerdings nahezu ausschließlich auf die sogenannten High-Status-Sprachen wie Englisch, Spanisch oder Französisch, Migrant_innenspra-

12 Pierre Bourdieu hebt in seiner Kulturtheorie die Bedeutung der Ressourcenausstattung der Eltern hervor und zeigt somit den Einfluss des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals in der Reproduktion innerhalb der Familie (vgl. Bourdieu 1983, S. 188).

chen, die meist zu den Low-Status-Sprachen zählen (vgl. Kuzu 2019, S. 55–93), werden in dieser Politik kaum berücksichtigt. Diese Entwicklung ist in der Folge eher als eine Verhinderung für die institutionelle Integration der Sprache(n) der Arbeitsmigrant_innen zu verzeichnen. Für die Selbstwahrnehmung der mehrsprachigen Nachfolgegenerationen der Migrant_innen sind damit Erfahrungen von Defizitärem, wenn nicht Konfusem verbunden (vgl. Langelahn et al. 2013, S. 115–135).

Wie ich in meiner Untersuchung zeige, ist die Perspektive der Nachfolgegenerationen der Arbeitsmigrant_innen von besonderer Bedeutung für das Verständnis der Bedeutung der Familiensprache(n) – in unserem Falle die von den marokkanischen Migrant_innen gesprochenen Sprachen Tamazight¹³ und Arabisch¹⁴ – sowie der Wechselwirkungen zwischen eigener Mehrsprachigkeit und Bildungsverläufen im Zuge der Sprach- und Integrationspolitik. Hierzu werden in dieser Arbeit anhand biographischer Erfahrungen die Perspektiven der Nachkommen der marokkanischen Migrant_innen sowie ihre Handlungsmöglichkeiten und Bewältigungsstrategien untersucht.

In diesem Zusammenhang und im Zuge meiner intensiven Kontakte und langjährigen Betreuungserfahrungen mit jungen Erwachsenen marokkanischer Abstammung in Berufseingliederungsmaßnahmen in Deutschland und Frankreich entwickelte sich mein Interesse, mich mit der Mehrsprachigkeit der Nachkommen der marokkanischen Migrant_innen zu befassen. Als in Marokko aufgewachsene mehrsprachige Person, die zum Studium nach Deutschland gekommen ist, stellte ich immer wieder fest, dass Sprachen und Mehrsprachigkeit der Nachkommen der marokkanischen Migrant_innen in beiden nationalen Kontexten zentrale Themen sind. Die Familiensprache wird als ambivalent erfahren. Sie ist zugleich Ressource und Herausforderung. Mehrsprachigkeit wird bei den Nachfolgegenerationen der marokkanischen Migrant_innen deutlicher als in den ersten Generationen der Arbeitsmigrant_innen mit dem Anspruch verbunden, die eigene(n) Familiensprache(n) als biographische Ressource und als Identitätsmerkmal oder Zugehörigkeit zu verstehen. Parallel dazu wird in der Wissenschaft und auch im öffentlichen Diskurs zur Sprach- und Integrationspolitik weiterhin debattiert, ob die Nutzung der Familiensprache(n) von Vorteil sein kann und ob diese als Ressource betrachtet werden sollte(n). Dabei geht es um Fragen, ob die Nutzung der Familiensprache(n) als Orientierung und Unterstützung für Bildungsverläufe und für die Gestaltung der Lebensentwürfe

13 Die Transmission der Herkunftssprachen Arabisch und Tamazight ist in Frankreich mit 50 Prozent bzw. 60 Prozent höher als die regionalen Sprachen (vgl. Alessio 2010//2011, S. 59–62).

14 Sprecher_innen der Tamazight-Sprache in Frankreich bilden einer Gruppe von über. 200 000 Sprecher_innen, wobei Arabisch die nach der Landessprache Französisch mit ca. 4 bzw. 5 Millionen Sprecher_innen meistgesprochene Sprache in Frankreich ist (vgl. Alessio 2010//2011, S. 59–62).

der Nachkommen der Migrant_innen relevant ist (vgl. Dollmann und Kristen 2010, S. 128).

Den empirischen Gegenstand der vorliegenden Arbeit bilden die Biographien von Nachkommen der marokkanischen Migrant_innen, die im Vergleich zu anderen Migrationsgruppen im öffentlichen Migrationsdiskurs und insbesondere von wissenschaftlichen Untersuchungen kaum wahrgenommen werden (vgl. Pott et al. 2014, S. 9–20). Die marokkanischen Migrant_innen bilden laut statistischen Angaben die zweitgrößte Gruppe von Zuwander_innen aus Nicht-EU-Staaten in der Bundesrepublik und in Frankreich sowie die größte Gruppe afrikanischer Zuwander_innen in Europa (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2018b). So lebten bereits 2012 ca. 85 Prozent aller marokkanischen Migrant_innen in Europa, davon rund 1,2 Millionen Menschen in Frankreich, gefolgt von Spanien (671 669), Italien (486 538), Belgien (298 000), den Niederlanden (326 954) und Deutschland (108 000) (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2020). Im Jahr 2020 lebten laut bundesdeutschen Statistiken ca. 80 000 marokkanische Bürger_innen in der Bundesrepublik, somit hat sich deren Zahl im Vergleich zu 2012 um ca. 25 Prozent erhöht (vgl. Statista 2020). Diese kontinuierliche Zunahme mag angesichts der aufgeführten Zahlen als nicht ganz stimmig erscheinen. Die Erklärung hierfür liegt darin, dass in den amtlichen Statistiken Personen nach der Annahme der deutschen Staatsbürgerschaft als Deutsche aufgelistet werden. Hierzu ist festzuhalten, dass Marokkaner_innen sich in Anbetracht der Möglichkeit einer doppelten Staatsbürgerschaft im Vergleich häufiger einbürgern lassen. Im Jahr 2011 haben beispielsweise dreimal mehr Marokkaner_innen als Türk_innen die deutsche Staatsbürgerschaft angenommen (vgl. Bouras-Ostmann 2014, S. 36–37).

In Frankreich zeigt sich ein ähnliches Bild wie in Deutschland. Dort wird die Datenlage auch dadurch unklar, dass die Nachkommen der Migrant_innen statistisch gesehen bereits bei der Geburt zur nationalen Bevölkerung gezählt werden. Dementsprechend wurde die Anzahl der marokkanischen Bürger_innen laut dem nationalen Institut für Statistik und ökonomische Studien (*l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee)*) im Jahr 2007 auf 451 672 geschätzt. Demgegenüber stehen allerdings die Zahlen der marokkanischen Direktion für konsularische und soziale Angelegenheiten im marokkanischen Ministerium für auswärtige Angelegenheiten und Zusammenarbeit¹⁵, die die Daten und die Statistiken über im Ausland lebende Marokkaner_innen (MRE)¹⁶ erheben. Diese haben 2007 ca. 1 131 000 und 2012 1 146 652 von insgesamt 2 837 654 bzw. 3 058 419 in Europa ansässigen Marokkaner_innen ausgemacht (vgl. DACS 1993, 2007). Die marokkanischen Migrant_innen in Frankreich und ihre Nachkommen bilden somit eine der größten Zuwanderergruppen überhaupt (vgl. Alaoui 2013, S. 7–15).

15 DACS: Direction des affaires consulaires et sociales au ministère des Affaires étrangères et de la Coopération marocaine.

16 Marocains résidant à l'étranger.

Angesichts der oben aufgeführten großen Zahl der Nachkommen der marokkanischen Migrant_innen und der damit verknüpften sprachlichen Situation, insbesondere hinsichtlich der Bildungsverläufe und der Gestaltung von Lebensentwürfen gerade auch unter den spezifischen Bedingungen des marokkanischen mehrsprachigen Kontexts, erscheint es mir relevant, den subjektiven Erfahrungen und Deutungen im Zusammenhang mit den Migrations- und Integrationsprozessen aus dem Blickwinkel der Mehrsprachigkeit und der Bildungsverläufe in den Biographien der Nachfolgenerationen der marokkanischen Migrant_innen nachzugehen. Für diese Nachkommen stellt sich im Migrationskontext die Besonderheit der Tamazight-Sprache¹⁷ als Symbol einer sozialen und politischen Positionierung als zentral dar, insbesondere unter dem Aspekt der Entwicklung der sprachpolitischen Bedingungen und der Anerkennung von Tamazight sowohl innerhalb als auch außerhalb Marokkos.

Ziel dieser Arbeit ist es also, anhand der (sprach-)biographischen Erfahrungen der Nachkommen der marokkanischen Migrant_innen, ihren Aushandlungen und ihrer Handlungs- und Bewältigungsmöglichkeiten, zu einer differenzierteren Betrachtung von Migrant_innensprachen beizutragen. Hierbei sollen die Mehrsprachigkeit und die Bildungsverläufe der Nachfolgenerationen im Migrationskontext am Beispiel Frankreich und Deutschland in Mittelpunkt stehen.

Stand der Forschung

In den Migrationsgesellschaften wird seit Langem sowohl in der Öffentlichkeit als auch in der Politik kontrovers über Sprache und Mehrsprachigkeit debattiert. In Wissenschaft und Forschung wurde das Thema in den letzten Jahren zudem schrittweise in den Vordergrund gerückt, wobei es in den verschiedenen Fachdisziplinen aus den unterschiedlichen Blickwinkeln differenzierter betrachtet wird und immer mehr an Bedeutung gewinnt. Hierzu lassen sich insgesamt zwei systematischen Dimensionen unterscheiden. Mehrsprachigkeit wird zum einen in Bezug auf die verschiedenen Landessprachen, deren Rollen und Verhältnisse in Landesteilen wie etwa in der Schweiz betrachtet, zum anderen aus der Perspektive der integrationsbedingten Rahmenbedingungen in den Einwanderungsländern wie etwa Deutschland und Frankreich untersucht (vgl. Schnitzer 2017, S. 16). Bei den Rahmenbedingungen liegt der Fokus meist auf einem defizitorientierten Verständnis von Mehrsprachigkeit im Zusammenhang mit dem Bildungsmisserfolg Jugendlicher mit Migrationshintergrund (vgl. Brizić

17 Die Amazigh-Sprache, die erst 2012 als offizielle Sprache in Marokko anerkannt wurde, hat in vielen europäischen Ländern auch weiterhin keinen offiziellen Status und bleibt so trotz der hohen Anzahl an Sprecher_innen in diesen Ländern von den ohnehin seltenen Programmen zur Förderung der Migrant_innensprachen ausgeschlossen (vgl. Akin 2006, S. 52).

2009b, S. 43). Dabei werden vielfach nicht nur der „fehlende Integrationswille“, sondern vor allem „Sprachdefizite“ (vgl. Anastasopoulos 2013, S. 61–64; Gützlaff 2008, S. 33–36) als Gründe für den ausbleibenden Bildungserfolg angeführt (vgl. Schnitzer und Mörgen 2015, S. 7). Aus dieser Perspektive werden im wissenschaftlichen Diskurs insgesamt zwei Positionen vehement vertreten, die trotz kritischer Einwände auch heute noch im sprach- und bildungspolitischen Diskurs einflussreich sind. Zum einen gilt die Annahme, dass Monolingualität der Normalfall ist, während Mehrsprachigkeit als Sonderfall betrachtet wird. Zum anderen werden Sprachen als „voneinander klar abgrenzbare Einheiten“ gesehen und nicht in der „Dynamik ihrer Verbindungen“ (Busch, 2013 S. 82) erforscht.

In Anbetracht der Diskussion um Multilingualität wird deutlich, dass die Bedeutung der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit und die subjektive Perspektive der Nachfolgenerationen bezüglich der eigenen sprachlichen Ressourcen erst ansatzweise untersucht wurde. Der Komplexität der Mehrsprachigkeit wird vor allem in den unterschiedlichen Untersuchungen bisher viel zu wenig Rechnung getragen (vgl. Brizić 2009b, S. 34; Hopf 2005, S. 237–238), wobei Mehrsprachigkeit auf der Grundlage der bisher vorliegenden internationalen Forschung bereits in vielen Facetten untersucht worden ist. Besonders prägt die Untersuchungen die Frage nach dem schulischen Spracherwerb angesichts eines monolingualen Selbstverständnisses im Bildungssystem.¹⁸ Die daraus resultierenden (schon im Vorfeld gesetzten) Sprachdefizite fungieren weiterhin als eine zentrale Erklärung für einen geringeren Bildungserfolg (vgl. Gogolin et al. 2020, S. 1–10).

Unter Bezugnahme auf die Entwicklung der Forschungen zum Thema „Sprache und Bildung“, insbesondere auf Gogolins zentrale Arbeit „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“ (1994), wurden weiterführende Untersuchungen etwa von Katharina Brizić (2007) durchgeführt, die einen deutlichen Schritt in Richtung einer differenzierten Betrachtung der Zusammenhänge von (migrationsbedingter) Mehrsprachigkeit und Bildung bedeuten (vgl. Brizić 2007, S. 79–81). Brizićs Studie unternimmt den Versuch, die nach Herkunftsländern beobachtbaren Bildungsdisparitäten in Bezug auf Mehrsprachigkeit darzulegen. Sie kritisiert in diesem Zusammenhang die Erhebungsverfahren großer Bildungsforschungen, die nicht geeignet seien, die Herkunftssprachen¹⁹ bzw. die in den Familien gesprochenen Sprachen (Familiensprachen) adäquat

18 Bereits 1994 thematisierte Ingrid Gogolin, in Anlehnung an Bourdieus sprachsoziologischen Ansatz und sein Habituskonzept, in ihrer Habilitationsschrift „Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule“, wie sich ein monolinguales Selbstverständnis im Bildungssystem etablierte.

19 Herkunftssprache(n) und Familiensprache(n) werden in dieser Arbeit nicht gleichgesetzt verstanden. Während die Herkunftssprache(n) meist eher die (offiziellen) Sprache(n) meint/meinen, die in einem Heimatland gesprochen wird/werden, hat/haben die Familiensprache(n) im Migrationskontext eher eine Identifikationsfunktion für die Migrant_innengruppen (vgl. Brehmer und Mehlhorn 2018, S. 64)

zu erfassen und die Sprach- bzw. Sprechwirklichkeit in mehrsprachigen Familien abzubilden: „Eine ‚normalerweise zu Hause verwendete Sprache‘ (wie in der PISA-Studie 2000 erfragt) war da in vielen Fällen gar nicht benennbar, ebenso wenig wie die eigentliche ‚Erstsprache‘ (wie in der offiziellen Wiener Schulmatrix erfragt)“ (Brizić 2009a, S. 139). Heute noch beruhen zahlreiche quantitative Erhebungen zur Sprache, Mehrsprachigkeit und Bildung auf diesem methodischen Verfahren. Nichtsdestotrotz entwickelt sich parallel dazu in den Ländern mit längerer Einwanderungstradition wie der Schweiz, in Österreich, Kanada, Großbritannien und den USA sowie in Deutschland und Frankreich ein großes Interesse daran, Mehrsprachigkeit aus der Migrant_innenperspektive zu untersuchen. Dabei steht unter anderem deren Spracherleben (vgl. Stevenson 2013, S. 193–221; Busch 2010b, S. 235–244), die sprachliche Diversität im Kontext der Minderheiten in den Einwanderungsländern am Beispiel Türkei und Österreich (vgl. u. a. Brizić und Yagmur 2008, S. 245–246) sowie Mehrsprachigkeit, Sprachidentität und Identität durch die Sprache im Vordergrund (vgl. u. a. Oppenrieder und Thurmair 2003, S. 39–60; Thim-Mabrey 2003, S. 1–18). In dieser Entwicklung richtet sich der wissenschaftliche Fokus immer mehr auf die subjektiven Perspektiven der Migrant_innen und ihrer Nachkommen. In diesem Sinne geht Werlen (2002) der Frage nach den sprachlichen Erfahrungen und der Mehrsprachigkeit der Nachfolgegenerationen italienischer Migrant_innen in der deutschsprachigen Schweiz nach (vgl. Werlen 2002, S. 57–77). Im Mittelpunkt seiner Forschungsarbeiten standen Spracherleben und die mehrsprachige Lebenswelt. Rita Franceschini (2002 und 2004) hat die oben genannte Gruppe sowie Gruppen aus der ehemaligen Tschechoslowakei und China anhand von Sprachbiographien lebensgeschichtlicher Erzählungen untersucht (vgl. Franceschini und Miecznikowski 2004; Franceschini 2002, S. 19–33). Dabei standen im Sinne der Mehrsprachigkeit der Nachfolgegenerationen der Migrant_innen und ihres Spracherwerbs vor allem die Fragen im Zentrum, welche Sprachen und welche Dialekte im Elternhaus gesprochen und welche Erfahrungen und Erinnerungen damit verknüpft werden. Im französischen Kontext untersuchten Stéphanie Condon und Corinne Régnard (2010) die Sprachpraktiken und die Mehrsprachigkeit in den Migrant_innenfamilien aus der Perspektive intergenerationaler Transmissionsprozesse (vgl. Condon und Régnard 2010, S. 44–56). In diesem Sinne hat Luc Biichlé (2012) die Perspektive der maghrebinischen bzw. amazighischen Migrant_innenfamilien untersucht und dabei anhand der Analyse von familiensprachlichen Transmissionsprozessen über drei Generationen das komplexe Zusammenspiel von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, Sprachpraktiken und Aushandlungsprozessen von Identitäten ausarbeiten können (vgl. Biichlé 2012, S. 66–76).

Eine besonders interessante Forschungsperspektive ist in diesem Zusammenhang die biographische Policy-Evaluation, die seit einiger Zeit immer mehr an Bedeutung gewinnt (vgl. Apitzsch et al. 2008b, S. 12–18). Hierzu öffnet gerade

die Biographieforschung bezüglich der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit neue und bisher nicht in Betracht gezogene Perspektiven (vgl. Busch 2017, S. 17).²⁰ Aus diesem Blickwinkel hat Anna Schnitzer (2017) in ihrer Untersuchung zu Sprachpraktiken und sprachbiographischen Erfahrungen Jugendlicher in der Schweiz die Verhandlungen von Differenz und Zugehörigkeit im mehrsprachigen Kontext erarbeiten können (vgl. Schnitzer 2017). Nadja Thoma unternimmt in ihrer Studie (2018) zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent_innen mit Migrationshintergrund den Versuch, die sprachbezogenen Erfahrungen im Kontext von Bildungsinstitutionen aufzuzeigen. Sie analysiert, welche Ein- und Ausschlusserfahrungen die Student_innen machen und welche Handlungsmöglichkeiten sie sich erarbeiten können (vgl. Thoma 2018). Eine weitere Studie wurde von Maria Siemushyna (2020) zu sprachbiographischen Erfahrungen der Migrant_innen im deutsch-französischen Kontext durchgeführt. Die Autorin fokussiert in einer vergleichenden Untersuchung zwischen Frankfurt am Main und dem Elsass die Auswirkungen der Sprachpolitiken auf die elterlichen Entscheidungen und die Sprachpraktiken in den Migrant_innenfamilien. Dabei hat sie insbesondere die Perspektive der Elterngeneration in den Mittelpunkt ihrer Untersuchung gestellt (vgl. Siemushyna 2020). In der Forschung zu Mehrsprachigkeit bei Nachkommen der marokkanischen Migrant_innen führte Adil Moustaoi Srhir (2020) eine Studie im spanischen Migrations- und Integrationskontext durch. Moustaoi Srhir legt den Fokus dabei auf die sprachlichen Entscheidungen und die Transmissionsprozesse der marokkanischen Familien in der Diaspora. Er ermittelt insbesondere, welche Bedeutung der/den Familiensprache(n) zukommt und wie proaktiv die Eltern dabei sind, die innerfamiliären sprachlichen Prozesse zu steuern (vgl. Moustaoi Srhir 2020).

Betrachtet man die oben angeführten Untersuchungen, so zeigt sich, dass die Mehrsprachigkeit zwar bereits aus unterschiedlichen Blickwinkel untersucht wurde, die sprachbiographischen Erfahrungen der Nachkommen der Migrant_innen, vor allem die Bedeutung der Familiensprache aus der Perspektive der Nachfolgenerationen und ihre Auswirkungen auf die Bildungs- und Lebensverläufe, jedoch nur ansatzweise betrachtet wurden. Hierbei wird die Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels bzw. eines auf Migrant_innen und Nachfolgenerationen spezifisch ausgerichteten Ansatzes in der Forschung zu Mehrsprachigkeit (vgl. Cillia und Busch 2006, S. 575–583) sowie einer biographi-

20 „Biografische Forschung in der Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit, vor allem im Zusammenhang mit Migration und Mobilität, mit Sprachenlernen in heteroglossischen Lebenswelten und mit der politischen Rekonfiguration von Räumen, stellt ein wachsendes Feld dar. Der biografische Blick auf sprachliche Repertoires ist nicht nur dazu geeignet, eine Sprecher_innen-orientierte Perspektive einzunehmen, sondern rückt auch bisher weniger beachtete Aspekte in den Vordergrund wie beispielsweise den Einfluss von Sprachideologien darauf, wie Sprecher_innen sich und andere diskursiv positionieren, oder die Rolle von Emotionen, Imaginationen und Begehren in Bezug auf das sprachliche Repertoire“ (Busch 2017, S. 17).

schen Policy-Evaluation und einer Analyse der Auswirkungen (sprach-)politischer Entscheidungen auf die Lebens- und Bildungsverläufe der Nachfolgenerationen der Migrant_innen deutlich (Klingenberg et al. 2019; Apitzsch et al. 2008b; Apitzsch und Inowlocki 2000). Hierzu gibt es kaum empirische Untersuchungen in der deutsch- bzw. französischsprachigen (sprach-)soziologischen Migrationsforschung, die sich konkret mit Mehrsprachigkeit und Bildungsverläufen der Nachkommen der Migrant_innen beschäftigen.

Die vorliegende Arbeit greift genau diese Lücke auf und begibt sich am Beispiel der Nachkommen marokkanischer Migrant_innen in deutsch-französischen Migrationskontexten auf die Suche nach den (sprach-)biographischen Erfahrungen der migrantischen Nachfolgenerations. Mein Erkenntnisinteresse richtet sich auf die biographischen Erfahrungen und die Sichtweisen sowie die Handlungsmöglichkeiten junger Erwachsener mit marokkanisch-amazighischem Migrationshintergrund.²¹ Neben den sprachbezogenen biographischen Erfahrungen sowohl im Kontext der Familie als auch von Bildung können die mit diesen Erfahrungen in Verbindung stehenden migrationsgesellschaftlichen Aushandlungsprozesse und Zugehörigkeitsverhältnisse von Bedeutung sein, die Auswirkung auf die Handlungsmöglichkeiten und die Gestaltung von Bildungsverläufen und Lebensentwürfen haben.

Im Unterschied zu den bisher vorliegenden biographischen Arbeiten zu Mehrsprachigkeit und Bildungsverläufen im Migrationskontext werden in dieser Arbeit die Erfahrungen der Nachkommen der marokkanischen Migrant_innen in den Mittelpunkt gestellt und im Zusammenhang mit ihrer gesamten Lebensgeschichte rekonstruiert. Dabei wird analysiert, welche subjektiven Erfahrungen die Nachfolgenerationen mit Mehrsprachigkeit, insbesondere mit der/den Familiensprache(n) machen sowie welche Auswirkungen das auf ihre Bildungsverläufe und auf die Gestaltung ihrer Lebensentwürfe hat. Zudem wird rekonstruiert, wie sie die Mehrsprachigkeit als einen dynamischen Prozess im Hinblick auf die Bedingungen der Lebenswirklichkeit erfahren. Dabei wird die Frage aufgegriffen, wie die jungen Erwachsenen mit der Komplexität und der Widersprüchlichkeit des Mehrsprachigkeitsverständnisses in den sich habituell als monolingual verstehenden Gesellschaften umgehen. Mit dem Fokus auf die eigene Mehrsprachigkeit geht die Frage nach der Positionierung der Nachkommen der marokkanisch-amazighischen Migrant_innen zu/r Familiensprache(n) einher, einerseits als zentrale biographische Ressource und andererseits als intergenerationale Herausforderung.

21 Die Mehrsprachigkeitserfahrungen der Jugendlichen mit marokkanischem Migrationshintergrund sind besonders interessant, da sie amazighofon sind (Amazigh ist die Sprache der ursprünglichen Bevölkerung Nordafrikas vor der Arabisierung). Die Eltern bzw. Vorfahren der Jugendlichen haben nach der Zeit des Protektorats in Marokko die Prozesse der Arabisierung des Schul- und Bildungssystems erlebt (vgl. Pfeifer 2015, S. 58–60).

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil werden die theoretischen Ansätze und Perspektiven vorgestellt, die den Forschungsprozessen zugrunde liegen, und es wird eine theoretische Perspektive zum Thema Mehrsprachigkeit und Bildungsverläufe der Nachkommen der marokkanischen Migrant_innen im deutschen und französischen Kontext diskutiert.

Im ersten Kapitel stelle ich die Mehrsprachigkeit in der Migrationsforschung vor. Ich skizziere diese zunächst im Kontext der Migrations- und Integrationsdiskurse, um dann auf die Mehrsprachigkeit aus der Perspektive des Konzepts des sprachlichen Repertoires in der sprachbiographischen Forschung einzugehen (vgl. Gumperz 1964; Busch 2015a). Der darauffolgende Blick auf Sprache(n) unter kolonialen und postkolonialen Aspekten hilft, die Problematik zu Sprache und Mehrsprachigkeit der Migrant_innen in deutsch-französischen Migrationskontexten zu verstehen. Der Wechselwirkung von Sprache(n) und den subjektiven Aushandlungsprozessen von Zugehörigkeiten der Nachkommen der Migrant_innen und der Entwicklung von hybriden Identitäten wird in Kapitel 2 nachgegangen. Darauffolgend wird die Perspektive des „Othering“ von Fanon (1980) und Bhabha (1994) als begleitendes Konzept der Arbeit vorgestellt. Denn die Teilnehmenden dieser Studie berichten von Befremdungserfahrungen und Othering-Prozessen im Lebens- und Bildungsverlauf, die in Bezug auf die zugehörigkeitsbezogenen Aushandlungsprozesse über Sprache(n) besonderes prägend sind. Das Kapitel schließt mit einer Betrachtung des Konzepts der Transmission (vgl. u. a. Apitzsch 2014, S. 195–214; Bertaux und Delcroix 2009, S. 87–96; Delcroix 2002, S. 186–201) und fokussiert die intergenerationalen Transmissionsprozesse der Familiensprache(n) als Kapital im Migrationskontext (vgl. Labov 1992, S. 16–33).

Im dritten und vierten Kapitel skizziere ich die wichtigen Aspekte der marokkanischen Arbeitsmigration und stelle die Besonderheiten der Mehrsprachigkeit und die Sprachpolitik(en) in Marokko vor. Daran anschließend wird der spezifische Forschungskontext der marokkanischen Migrant_innen im Hinblick auf die sprachpolitischen Auseinandersetzungen und die Positionierung marokkanischer Imazighen vorgestellt. Indem ich die Perspektive der Entwicklung der Mehrsprachigkeit in Marokko und die Geschichte der Emigration aus Marokko herausarbeite, möchte ich die biographischen Erzählungen der jungen Erwachsenen historisch, politisch und gesellschaftlich kontextualisieren. Der Blick auf die historischen und sprachpolitischen Zusammenhänge hilft dabei, die Auswirkungen auf die Sprach- und Bildungsverläufe der Nachkommen der marokkanischen Migrant_innen in den beiden nationalen Kontexten zu verstehen.

Im vierten Kapitel werden die Hintergründe und Bedingungen der Zuwanderung der marokkanischen Arbeitsmigrant_innen sowie das Integrationsgeschehen unter Einflussnahme der Sprach- und Integrationspolitik der

Einwanderungsländer dargelegt. Dabei werden die beiden Forschungskontexte Deutschland und Frankreich hinsichtlich der Entwicklung ihrer Sprach- und Integrationspolitik diskutiert. Den Abschluss des theoretischen Teils bilden die Darstellung und der Vergleich der Integrationsmodelle und -politiken der beiden Einwanderungsgesellschaften sowie ihre Auswirkungen auf die Integrationsprozesse der Nachfolgenerationen der Arbeitsmigrant_innen. Der Akzent liegt dabei auf ihrer Mehrsprachigkeit und ihren Bildungsverläufen.

Im zweiten Teil steht die empirische Studie im Mittelpunkt, eingeleitet durch die Darstellung der methodologischen und methodischen Grundlagen der Arbeit. Der Ansatz der „biographischen Policy-Evaluation“ wird dargelegt. Die Entwicklung der Sprachpolitiken wird in beiden Einwanderungsländern einzeln betrachtet, zeitgeschichtlich dargestellt und miteinander verglichen. Die Betrachtung dieser Entwicklungen ist für die vorliegende Arbeit wesentlich, weil die Evaluation der Politik retrospektiv verläuft. Sie wirken zudem unmittelbar auf die Bildungsverläufe der Nachfolgenerations der Migrant_innen ein. Die Grounded Theory wird als methodisches Rahmenkonzept des Forschungsprozesses dargelegt und im Hinblick auf ihre Anwendung im interdisziplinären Forschungsvorhaben reflektiert (Kapitel 5.1). Nach einem kurzen Abriss über die theoretischen Konzepte der Biographieforschung als methodisches Schlüsselkonzept zur Erfassung biographischer Narrative zu Sprache und Mehrsprachigkeit im Migrationskontext gehe ich anschließend auf das biographisch-narrative Interview als Erhebungs- und Analyseverfahren ein. Daran schließen reflexive Überlegungen zur ethnographischen Feldforschung und zu Arbeitsbündnissen der Forschung an.

In Kapitel 5.2 wird dann der Forschungsprozess ausführlich beschrieben. Zunächst werden die Durchführung der Interviews und das theoretische Sampling erläutert. Die Praxis der Erhebung und Auswertung des empirischen Datenmaterials wird über die Gestaltung der Interviewführung und der biographieanalytischen Rekonstruktion dargelegt. Danach erläutere ich in einem Exkurs die Herausforderung der Forschung im binationalen Kontext und reflektiere dabei die Sprache(n) und meine Positionierung als Forscher im deutsch-französischen Forschungskontext.

Die Ergebnisse der Studie werden schließlich ausführlich in den Kapiteln 6, 7 und 8 dargestellt. Im ersten Schritt geht es darum, anhand von drei Falldarstellungen die Ergebnisse der Arbeit vorzustellen. Diese drei Fälle sind aus dem gesamten Sample nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung in Bezug auf unterschiedliche sprachbiographische Lebens- und Bildungsverläufe sowie Handlungs- bzw. Bewältigungsstrategien der Nachkommen der marokkanischen Migrant_innen ausgewählt worden. Somit repräsentieren sie besondere sprachbiographische Verläufe, an denen sich verschiedene biographische Bildungsprozesse der Nachkommen der marokkanischen Migrant_innen aufzeigen lassen, die sich als typisch für das Forschungsfeld „Mehrsprachigkeit und Bil-

dungsverläufe“ dieser Studie erwiesen haben. Die Darstellung der einzelnen exemplarischen Fallanalysen beginnt jeweils mit einem einführenden biographischen Porträt, an das sich eine biographieanalytische Falldarstellung anschließt. In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse dieser Fallstudien diskutiert und zusammenfassend dargestellt (Kapitel 7 und 8).

Den Abschluss der Arbeit bilden die zusammenfassende Betrachtung und theoretische Diskussion der Forschungsergebnisse. Dabei wird insbesondere auf die Bedeutung von Mehrsprachigkeit in der Nachfolgeneration der marokkanischen Arbeitsmigrant_innen eingegangen. Der Vergleich ihrer Aus-handlungsprozesse in Deutschland und Frankreich, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in diesen nationalen Kontexten sind Gegenstand des Resümees (Kapitel 9).

**I. Theoretische Zugänge:
Mehrsprachigkeit, Migration und
Biographie**

1. Mehrsprachigkeit in der Migrationsforschung

Mehrsprachigkeit als Begriff beinhaltet unterschiedliche Bedeutungen. Die Definition kann sowohl Individuen oder Gruppen als auch Gesellschaften umfassen, die im Alltag auf mehr als eine Sprache zurückgreifen (vgl. Riehl 2014//2015, S. 9). Mehrsprachigkeit bedeutet auf der individuellen Ebene vor allem die „persönliche Fähigkeit eines Menschen, Elemente und Strukturen aus verschiedenen Sprachsystemen in der Kommunikation einzusetzen“ (Reich 2009, S. 14). In der (linguistischen, soziolinguistischen und soziologischen) Forschung zur Mehrsprachigkeit besteht seit Langem die Erkenntnis, dass diese jedoch nicht als die Summe mehrerer Sprachen zu verstehen ist, sondern das Konzept der Mehrsprachigkeit auf die Einflüsse und die Bezüge der Sprachen mit- und zueinander zu betrachten ist (vgl. Grosjean 2013, S. 4). Mehrere linguistischen Theoretiker wie Selinker (1972) Cummins (1980a) und Grosjean (1985) haben die Mehrsprachigkeit daher als gesamtheitliche und synergetische Ressource beschrieben (vgl. ebd.).

Über Mehrsprachigkeit zu sprechen, erfordert vor allem, über die Sprache und die Sprachen als ein komplexes Kommunikations- und Verständigungssystem nachzudenken. Sprache ist daher nicht nur für die gesellschaftliche Interaktion und Integration wichtig, sondern primär für die Übersetzung und Benennung unserer Wirklichkeit (vgl. Whorf 1963, S. 10–12). Außerdem ist Sprache nicht nur kognitiv, sondern emotional erlebbar, sie setzt ein erlebendes Subjekt voraus.

„Wie wichtig Sprache ist, weil wir damit die Welt um uns benennen, sie bezeichnen, ihr Bedeutung verleihen und uns darüber mit anderen verständigen, wird deutlich, wenn man das Gefühl hat, dass einem die Sprache nicht zur Verfügung steht.“ (Busch und Busch 2008, S. 9)

Es ist daher für den/die Sprecher_in nicht nur sehr wichtig, wie er_sie seine_ihre Umwelt als Sprecher_in während des Sprechens wahrnimmt, sondern auch, wie er_sie von der Umwelt wahrgenommen wird (vgl. Kramsch 2006, S. 107).

Nach Blommaert sollen die Sprache(n) und die Mehrsprachigkeit in einem breiteren Kontext erfasst werden, da jeder Mensch über linguistische Ressourcen verfügt, die nicht nur aus einer Sprache bestehen, sondern auch aus unterschiedlichen linguistischen Varietäten, Registern, Styles und Dialekten zusammengestellt sind (vgl. Blommaert 2010, S. 3). Demzufolge verfügt jede_r Sprecher_in über mehrere sprachliche Register, und so sind wir alle mehr oder weniger mehrsprachig (vgl. Busch 2013b, S. 55–58). Die mehrsprachigen Ressourcen bilden ein sprachliches Repertoire (vgl. Kapitel 2.3), das nicht unveränderbar,

sondern dynamisch und zeitlich gegenwärtig ist, da die Entwicklung der Sprache den sozialen Interaktionsprozessen unterliegt (vgl. Thoma 2018, S. 50).

Diese Annahme wurde in den Ergebnissen zur Mehrsprachigkeitsforschung, die sich mit sprachlichen Realitäten und Praktiken der unterschiedlichen Gesellschaften wie beispielsweise in Afrika, Indien, Asien oder auch in Osteuropa befasst haben, mehrfach bestätigt, insbesondere die Tatsache, dass die Mehrsprachigkeit über Jahrtausende der Regelfall und die Einsprachigkeit die Ausnahme sei (vgl. Heints et al. 2006, S. 11). Erst im Laufe der Entwicklung in der Moderne und der Herausbildung der Nationalstaaten, vor allem in Mitteleuropa, wurde eine andere Haltung zu Sprache(n) eingenommen. Die Einsprachigkeit hat, als Identitätsmerkmal der Zugehörigkeit, starke Aufwertung erfahren und somit für die Festlegung der nationalen Identitäten und für nationale Zugehörigkeiten eine wichtige Rolle zugeschrieben bekommen (vgl. ebd.). Nach Bourdieu steht die linguistische Normierung von Nationalsprachen in engem Zusammenhang mit der Konstitution von Nationalstaaten (vgl. Bourdieu 1990/2015, S. 6–8). Diese gegenwärtige Entwicklung der Relation zwischen Sprache und Nation findet in bestimmten Ideologien wie der der „eine Nation, eine Sprache“ („the one nation – one language ideology“) ihre Begründung (vgl. Piller 2015, S. 2–10). Der enge Zusammenhang zwischen der Nationalsprachenideologie und der (R)Einheitsideologie sind zwei Seiten derselben Medaille (vgl. Weber und Horner 2012, S. 18).

Dieser Zusammenhang zwischen den Sprachenideologien bzw. der normativen Haltung zur Sprache, bezogen auf Zugehörigkeit, wird noch deutlicher, wenn es sich um Themen der Migration und Integration handelt. Dabei werden nicht nur die Ausgrenzungsmechanismen aufgrund der Sprache (der Mehrheitsgesellschaft) sichtbar, es werden auch weitere Dimensionen der Migrant_innensprache und ihrer Konfliktlagen aus der Sicht der Migrant_innen selbst dargestellt:

„Linguistic ideologies are used to construct social, ethnic, national, and other affiliations and exclusions. They have a major influence on whether we feel that a language we speak brings respect, or whether we try to hide it from others or even to get rid of it. Personal attitudes to language are largely determined by the value ascribed to a language or language variety in a particular social space.“ (Busch 2015a, S. 348)

1.1 Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration

Angesichts des seit Anfang des 20. Jahrhunderts gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen Geschehens und der daraus resultierenden weltweiten Migration und Mobilität, ist die steigende Anzahl der mehrsprachigen Weltbevölkerung noch bedeutender als jemals zuvor. Mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung verwendet im Alltag mehr als eine Sprache (vgl. Franceschini 1998, S. 51–72). Auch in der Europäischen Union ist die Mehrsprachigkeit hinsichtlich der

unterschiedlichen Sprachen der EU-Mitglieder längst ein wichtiges Thema geworden. Deswegen wurde in den letzten Jahren seitens des Europarates und der Europäischen Union das Thema Sprachen und Mehrsprachigkeit öfter auf die Tagesordnung der Sprach- und Fachgremien gesetzt (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005). In 2005 wurde diesbezüglich ein Strategieplan ausgearbeitet, der als Rahmenstrategie der EU zur Mehrsprachigkeit²² bekannt wurde. Demzufolge sollte die sprachliche Diversität in Europa mit 20 Amtssprachen, ca. 60 indigenen Sprachen und den von den Migrant_innen gesprochenen Sprachen breiter erfasst und ihnen mehr Achtung verliehen werden. Dabei sollten all ihre Formen, eingeschlossen die Sprachen der Minderheiten und der Migrant_innen, berücksichtigt werden. Ausgehend von dieser Perspektive sollte den Sprecher_innen anderer Sprachen, vor allem den seit Jahrzehnten und über Generationen in den verschiedenen europäischen Ländern lebenden Migrant_innen eine Chance und eine bedeutende Position zuerkannt werden (vgl. Franceschini et al., S. 30). Jedoch stehen die Migrant_innensprachen und die Mehrsprachigkeit in den politischen Debatten zur Migration und Integration auf nationalen und regionalen Ebenen wiederholt in der Kritik und werden oft als Grund für die fehlende Integration sowie die schlechtere Bildung und die bedenklichen schulischen Leistungen der Nachkommen von Migrant_innen dargestellt.

Gegenwärtig wird in den Migrationsgesellschaften kontrovers über Sprache(n) und Sprachpolitik(en) debattiert. Dabei liegt der Fokus meist auf einer defizitorientierten Perspektive auf (Migrations-)Sprachen in Zusammenhang mit dem Bildungsmisserfolg Jugendlicher mit Migrationshintergrund (vgl. Brizić 2007, S. 43). Auch der „fehlende Integrationswille“ und „Sprachdefizite“ (vgl. Anastasopoulos 2013, S. 61–64) sind vielfach angeführte Argumente für den aus-

22 „Mehrsprachigkeit und europäische Werte: Das Fundament der Europäischen Union ist die Idee der ‚Einheit in Vielfalt‘: unterschiedliche Kulturen, Sitten und Gebräuche, Überzeugungen – und Sprachen. Neben den 20 Amtssprachen der Union gibt es ungefähr 60 weitere indigene Sprachen und Dutzende nicht indigene Sprachen, die von Migrantengemeinschaften gesprochen werden. Es ist diese Vielfalt, die die Europäische Union zu dem macht, was sie ist: kein ‚Schmelztiegel‘, in dem Unterschiede verschmolzen werden, sondern ein Miteinander vielfältiger Unterschiede. Ein Miteinander, das unsere zahlreichen Muttersprachen als Reichtum begreift und als Weg zu mehr Solidarität und gegenseitigem Verständnis. Sprache ist der unmittelbarste Ausdruck von Kultur. Sie macht uns zu Menschen und ist Teil unserer Identität. In Artikel 22 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union verpflichtet sich die Union, die Vielfalt der Kulturen, Religionen und Sprachen zu achten. Artikel 21 listet die Gründe auf, darunter auch die Sprache, für die ein Diskriminierungsverbot gilt. Achtung der Sprachenvielfalt ist ein Grundwert der Europäischen Union, genau wie Respekt der Person, Offenheit gegenüber anderen Kulturen, Toleranz und Akzeptanz anderer Menschen. Daher wirken sich Maßnahmen, die die Union und die Mitgliedsstaaten zur Aufrechterhaltung der Mehrsprachigkeit ergreifen, unmittelbar auf das Leben aller Bürger/innen aus“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005).

bleibenden Bildungserfolg dieser Gruppe (vgl. Schnitzer und Mörge 2015, S. 7). Die Position findet auch in unterschiedlichen politischen und wissenschaftlichen Diskursen bezüglich der Mehrsprachigkeit Zuspruch.

Das Thema Sprache und Mehrsprachigkeit verbunden mit den Erkenntnissen zu der Benachteiligung von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen mit Migrationsbiographien in Bildungseinrichtungen und den damit verbundenen Ausschluss- und Diskriminierungserfahrungen ist in vielen europäischen Staaten wie in Deutschland und Frankreich aktueller denn je. Insbesondere wurde die Bedeutung und der Stellenwert der Mehrsprachigkeit in den Bildungsverläufen der Migrant*innen lange ignoriert. Diese Realität hat Gogolin 2002 scharf kritisiert und nachweislich gezeigt, dass es sich dabei um Diskriminierungen bzw. Exklusionsmechanismen handelt:

„Diversity of languages and cultural backgrounds is a common reality in European societies. But European educational systems do not adapt very well to this reality. It can be observed, that a linguistic and cultural background different from the respective national one serves as a means of exclusion, of prevention from equal access.“
(Gogolin 2002, S. 123)

Während die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Migrant*innen ein sprachliches Vermögen darstellt, das untrennbar zu ihrer alltäglichen Lebenswirklichkeit gehört, erhält sie im Schul- und Bildungssystem keine Anerkennung (vgl. Gogolin 1988, S. 31–40). Stattdessen stehen die Migrant*innen zunehmend vor der Verantwortung, sich die Landessprache(n) anzueignen, weil dies weiterhin als die primäre Voraussetzung für bessere Bildungs- und Arbeitschancen gilt und somit gesellschaftliche Partizipation verspricht (vgl. Hawlik 2018, S. 198; Graßmann 2011, S. 260–263). So zeigt sich in der Konsequenz, dass die Migrant*innen nicht nur ihre kulturelle Zugehörigkeit, sondern auch ihre Mehrsprachigkeit innerhalb der aktuellen Integrations- und Sprachpolitik unter widersprüchlichen Realitäten und Bedingungen erleben.

1.2 Mehrsprachigkeit, Spracherleben und das „sprachliche Repertoire“

Einer der wichtigsten theoretischen Ansätze, der sich mit Sprache und Mehrsprachigkeit auseinandersetzt, ist das Konzept des sprachlichen Repertoires. Dieses Konzept geht auf den Sprachwissenschaftler John Gumperz (1964) zurück, der, basierend auf langjähriger Forschung zum Thema Community-Sprachen und Interaktion, in Indien sowie in anderen Ländern das „sprachliche Repertoire“ entwickelte (Busch 2015a, S. 344). Dieses definiert er als die Gesamtheit aller Spra-