

Qualitative Fall- und Prozessanalysen.
Biographie – Interaktion – soziale Welten

Gwendolyn Gilliéron

Binationale Herkunft
und Zugehörigkeit
Biographische
Aushandlungsprozesse
junger Erwachsener in
Marokko und der Schweiz

Verlag Barbara Budrich



Gwendolyn Gilliéron
Binationale Herkunft und Zugehörigkeit

Qualitative Fall- und Prozessanalysen
Biographie – Interaktion – soziale Welten

Band 21

herausgegeben von

Karin Bock

Jörg Dinkelaker

Werner Fiedler

Jörg Frommer

Werner Helsper

Rolf-Torsten Kramer

Heinz-Hermann Krüger

Heike Ohlbrecht

Anna Schnitzer

Fritz Schütze

Sandra Tiefel

Gwendolyn Gilliéron

Binationale Herkunft und Zugehörigkeit

Biographische Aushandlungsprozesse junger
Erwachsener in Marokko und der Schweiz

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2022

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

Siegelziffer D.30

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

© 2022 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz. www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742566>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2566-3 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1713-2 (PDF)

DOI 10.3224/84742566

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Lektorat: Dr. Andrea Lassalle, Berlin – andrealassalle.de

Satz: Linda Kutzki, Berlin – www.textsalz.de

Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	9
Transkriptionsnotationen	11
1 Einleitung	12
1.1 Begriffsklärung: binationale Familien – binationale Herkunft	14
1.2 Die binationale Herkunft als Forschungsgegenstand	18
1.2.1 Aufwachsen in binationalen Familien	19
1.2.2 Entwicklung der Forschungsfragen	24
1.3 Aufbau der Arbeit	27
2 Theoretischer Rahmen	30
2.1 Das Konzept <i>mixité</i> – Eine heuristische Annäherung an binationale Herkunft und Mehrfachzugehörigkeit(en)	31
2.1.1 Der:die ‚kulturell‘ Andere in der schweizerischen Gesellschaft	37
2.1.2 Eine Hierarchie von <i>race</i> und <i>class</i> in der marokkanischen Gesellschaft	47
2.2 Zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung – Zur Analyse biographischer Aushandlungsprozesse	59
2.2.1 Identitätskonstruktionen in einer biographietheoretischen Perspektive	60
2.2.2 Identität als Aushandlungen zwischen Fremd- und Selbstbild	65
2.2.3 Wie Mehrfachzugehörigkeit zum Stigma werden kann	71
2.2.4 Nationale Zugehörigkeitsordnungen und ihr Einfluss auf Stigmatisierungsprozesse einer binationalen Herkunft	75
2.2.5 Stigma-Management einer prekären Mehrfachzugehörigkeit	78
2.3 Adoleszenz als Phase der Identitätssuche	81
2.3.1 Der adoleszente Möglichkeitsraum und sein Bedingungsgefüge	83
2.3.2 Adoleszente Aushandlungsprozesse im Kontext von Mehrfachzugehörigkeit	89
2.3.3 Exkurs: Was bedeutet Adoleszenz in der marokkanischen Gesellschaft?	93
2.4 Zwischenfazit	98

3	Methodische Zugänge	101
3.1	Die Biographieforschung und ihre zugrundeliegenden Prämissen	101
3.2	Das autobiographisch-narrative Interview	106
3.2.1	Die Stegreiferzählung	107
3.2.2	Immanente und exmanente Nachfragen	111
3.3	Einblicke in den Forschungsprozess	114
3.3.1	Entwicklung der Samplingkriterien	114
3.3.2	Vom ersten Kontakt zum Arbeitsbündnis	122
3.3.3	Die Durchführung des autobiographisch-narrativen Interviews	123
3.3.4	Überlegungen zur Transkription der schweizerdeutschen Interviews	130
3.3.5	Ausloten eines Vergleichs mit Marokko – Die Entwicklung des marokkanischen Samples	133
3.4	Forschen im Kontext von fremden Sprachen	137
3.5	Arbeitsschritte der biographieanalytischen Rekonstruktion	141
3.5.1	Von Krisen zu methodischen Weiterentwicklungen – Der Auswertungsprozess	144
3.5.2	Analyse des Interaktionskontexts: Das Arbeitsbündnis	146
3.5.3	Die formale Textanalyse	149
3.5.4	Die strukturell-inhaltliche Beschreibung	150
3.5.5	Exkurs: Argumentationen als Ausdruck adoleszenter Reflexionsprozesse	155
3.5.6	Methodische Konsequenzen für den Umgang mit Argumentationen	161
3.5.7	Die analytische Abstraktion	162
3.5.8	Kontrastiver Vergleich der Fälle – Eine intersektionale Perspektive	163
3.6	Positionierungsprozesse im Forschungsfeld	169
3.6.1	Zuschreibungen im Forschungsprozess: Das Dilemma des <i>Othering</i> -Prozesses	169
3.6.2	Von der In- zur Ausländerin: Selbstpositionierung im Forschungsfeld	176

4	Biographische Aushandlungsprozesse im Kontext von Mehrfachzugehörigkeit – zwei Einblicke	187
4.1	Falldarstellung Leyla Bourgiba (Schweiz)	188
4.1.1	Kontext des Interviews – Arbeitsbündnis	189
4.1.2	Biographisches Portrait	193
4.1.3	Rekonstruktion der Lebensgeschichte	195
4.1.4	Zusammenfassung	235
4.2	Falldarstellung Abdoulaye Eden (Marokko)	237
4.2.1	Der Kontext des Interviews – Arbeitsbündnis	238
4.2.2	Biographisches Portrait	241
4.2.3	Rekonstruktion der Lebensgeschichte	243
4.2.4	Zusammenfassung	293
4.3	Zusammenfassende Betrachtung der Fallanalysen	295
5	Von Irritationen und Suchbewegungen – biographieanalytische Vergleiche	297
5.1	Sich des Stigmas bewusst werden	299
5.1.1	Natio-ethno-kulturelle Anderswertung bezüglich <i>race</i> und ‚Kultur‘	300
5.1.2	Die Bedeutung von Gender in Stigmatisierungsprozessen	303
5.1.3	Religion als (k)eine Differenzlinie	304
5.1.4	Die Bedeutung von <i>class</i> für das Erleben der Anderswertung	306
5.1.5	Zwischen Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit	313
5.2	Schule als sozialer Raum der Anderswertung	317
5.2.1	Umgang mit rassistischen Äußerungen von Mitschüler:innen	320
5.2.2	Unterschied zwischen diskreditierten und diskreditierbaren Schüler:innen	324
5.3	Die Bedeutung der Familie	325
5.3.1	Familie als Raum der Mehrfachzugehörigkeit	327
5.3.2	Anderswertung im Raum der Familie	331
5.3.3	Geschwister als Vergleichsfolie für die Selbstdarstellung	339
5.4	Freundschaftsbeziehung als ein ambivalenter Rückzugsort	341
5.4.1	Anerkennung durch Peers	342
5.4.2	Erfahrungen der Anderswertung in Peerbeziehungen	346

5.5	Die Rolle der Sprache für Zugehörigkeitserfahrungen	348
5.5.1	Nationale Rahmungen von Sprache in Marokko und der Schweiz	349
5.5.2	Sprache als Markierung für (Nicht-)Zugehörigkeit	358
5.5.3	Sprache als Zugang zur Mehrfachzugehörigkeit	366
5.6	Herkunftswissen als subjektive und biographische Ressource für die Verortung in der Mehrfachzugehörigkeit	371
5.6.1	Suche nach Herkunftswissen	372
5.6.2	Erschwerte Zugänge zu Herkunftswissen und ihre biographischen Folgen	376
5.7	Transnationale Erfahrungen: Erleben einer Mehrdimensionalität der Mehrfachzugehörigkeit	385
5.8	Zwischenfazit: Entwicklungsspielräume adoleszenter Aushand- lungsprozesse im Kontext von Mehrfachzugehörigkeit	395
6	Die Entwicklung subjektiver Gleichgewichte – Umgangsweisen mit Stigmatisierungsprozessen	400
6.1	Der Versuch zu vereinen	403
6.2	Entwickeln einer Expert:innenhaltung	409
6.3	Auf der Suche nach alternativen Zugehörigkeitsräumen	419
6.4	Herstellen von Normalität	428
6.4.1	Sich anpassen	430
6.4.2	Normalisieren von Erlebnissen	432
6.4.3	De-Fokussierung der binationalen Herkunft	435
7	Abschließende Betrachtungen	439
7.1	Soziale Differenzlinien und ihr Einfluss auf biographische Aushandlungsprozesse junger Erwachsener binationaler Herkunft	443
7.2	Die Bedeutung von Ressourcen für die biographische Arbeit junger Erwachsener binationaler Herkunft	447
7.3	Die Suche nach einem subjektiven Gleichgewicht und ihre Bedingungen	450
8	Epilog – Die Suche geht weiter	455
9	Literaturverzeichnis	459

Danksagung

Es ist so weit und ich kann meinen Dank an all jene aussprechen, die zum Gelingen dieser Arbeit maßgebend beigetragen haben. Dabei möchte ich mich insbesondere bei meinen Interviewpartner:innen bedanken für ihr Vertrauen, ihre Geschichten mit mir zu teilen. Ihre Biographien sind das Fundament dieser Arbeit und dadurch Teil meiner eigenen Geschichte geworden.

Ein großer Dank geht an Prof. Dr. Lena Inowlocki, die mich über die Promotionsjahre hinweg begleitet hat. Die inspirierenden Gespräche, wegweisenden Inputs und die Gastfreundschaft während meiner Aufenthalte in Frankfurt möchte ich nicht missen. Auch Prof. Dr. Vera King danke ich für die Bereitschaft und ihr Interesse an meiner Arbeit.

Ferner möchte ich die Seminarleitenden Prof. Dr. Ursula Apitzsch, Prof. Dr. Lena Inowlocki, Dr. Minna Ruokonen-Engler und Dr. Irini Siouti und die Teilnehmenden des Kolloquiums Biographieforschung und Kulturalanalyse nennen, die mit ihren kritischen Rückfragen mein Fortkommen unterstützten. In diesem Zusammenhang war auch die Interpretationsgruppe *QualiZüri* ein wertvoller Raum, um Interviewausschnitte zu besprechen, neue Perspektiven auf das Material zu entwickeln und meine methodischen Kenntnisse in Workshops zu vertiefen. Und schließlich öffnete mir das binationale deutsch-französische Doktorand:innen-Kolleg *Sozialisation, Familie und Gender im Kontext der Migration* den Blick für die französische Forschungstradition. In diesem Rahmen war der Austausch mit Prof. Dr. Catherine Delcroix, Prof. Dr. Daniel Bertaux, Dr. Elise Pape und Dr. Laura Odasso sehr wertvoll.

Darüber hinaus möchte ich insbesondere Marie Hoppe und Julia Kern für die vielen Skype-Stunden danken, in denen wir Interviewsequenzen interpretiert, theoretische und methodische Fragen diskutiert und Texte kommentiert haben. Ohne eure fachliche, aber auch emotionale Unterstützung hätte ich wohl viele Hürden nur halb so gut gemeistert! Im Schreibprozess gewannen zudem Alexandra Bernhardt, Eren Yetkin, Katharina Schmoll, Anahí Pérez und Katherine Halbach als kritische Leser:innen eine wichtige Bedeutung. Eure Rückmeldungen zu meinen Texten waren sehr wertvoll und unterstützten meine Weiterentwicklung der Argumentation und Theoretisierung. Und schließlich möchte ich Dr. Andrea Lassalle einen herzlichen Dank für das sorgfältige Lektorat aussprechen, welches dem vorliegenden Text seinen letzten Schliff verlieh.

Abschließend möchte ich den *Schweizerischen Nationalfonds* und dessen großzügige finanzielle Unterstützung erwähnen, durch die einerseits diese Publikation und andererseits ein einjähriger Forschungsaufenthalt in Marokko und in Deutschland an der Universität Frankfurt am Main möglich wurden. Dabei gilt mein Dank auch dem *Centre Jacques Berque* in Rabat, das mir einen

Arbeitsplatz zur Verfügung stellte und mir die Möglichkeit gab, mich mit anderen Forscher:innen auszutauschen. In diesem Rahmen war mir Dr. Catherine Therrien von großer Unterstützung. Sie führte mich in den marokkanischen Kontext ein und zeigte mir Wege auf, mein Vorhaben umzusetzen. Ebenfalls möchte ich dem *GRADE* der Goethe-Universität Frankfurt am Main meinen Dank aussprechen für die logistische Unterstützung, die fachlichen Weiterbildungen und insbesondere für das Stipendium in der Abschlussphase. Auch beim Verlag Barbara Budrich möchte ich mich herzlich für die professionelle Begleitung während des Publikationsprozesses bedanken.

Und nicht zuletzt möchte ich auch meiner Familie und meinen Freundinnen gedenken, die mich all diese Jahre unterstützt haben mit motivierenden Worten und Gesten oder Ablenkungen, die nötig waren, um den Kopf wieder freizubekommen. Un merci particulier à Brahim qui n'a pas cessé de croire en moi et ma réflexion et qui a supporté avec moi tous les hautes et basses de ce travail.

Für Brahim und Amal Sofia.

Transkriptionsnotationen

oh man	die Person spricht lauter als sonst
<u>und</u>	Betonung von Worten oder Wortteilen
°einfach° ((mit hoher Stimme gesagt))	von ° zu ° ändert sich Erzählweise. In den Doppelklammern werden Angaben dazu gemacht.
ja::	Dehnung des Vokals
ja=aber=jetzt	schneller Anschluss der Worte
gez/	Wort oder Satzabbruch
@(.)@	lachen
@dann saß sie dort@	etwas wird lachend gesagt
„Geh dorthin!“	direkte Rede
<i>Kolleg ((Freund))</i>	schweizerdeutsche oder arabische Begriffe mit standarddeutscher Übersetzung in Doppelklammer bzw. bei Sätzen in Fußnote
<i>hshouma ((Schande))</i>	
((er trinkt))	Kommentare der Transkribierenden zu non-verbale Ereignissen
()	unverständlicher Wortlaut
(möchte)	unsichere Transkription
//I: mhm//	Rezeptionssignal der Interviewerin
I: und ^L möchte ich dann/ ^J	gleichzeitiges Sprechen innerhalb der Häkchen
J: ^L und dann ja das ist ^J gut so	
[Ort] [Straße]	Anonymisierung von Orten
[geboren, hervorgekommen]	unsichere Übersetzung, mehrere Begriffe möglich
HE	Haupterzählung, Stegreiferzählung
NF	Nachfrageteil
[...]	Auslassungen

In der Regel wurden keine Satzzeichen gesetzt. Kommas entsprechen einer Pause im Redefluss und der Punkt einer Absenkung der Stimme. Aus diesem Grund wird auch nach dem Punkt nicht großgeschrieben.

Lesehilfe:

Im vorliegenden Manuskript wurden die schweizerdeutschen Interviews ins Standarddeutsch transkribiert, die marokkanischen Interviewzitate dagegen werden in der Originalsprache Französisch oder Englisch abgebildet und daneben für die Verständlichkeit wörtlich ins Deutsche übersetzt. Bedeutungen von Eigenwörtern des Schweizerdeutschen oder Arabischen werden in Doppelklammern vermerkt und Unsicherheiten in der Übersetzung der französischsprachigen Interviews in eckigen Klammern (siehe auch Kap. 3.3.4 und 3.4).

1 Einleitung

[A]ls Teenie so mit Sechszehn so wenn du noch so auf dem selbstfindungs-irgendwas @bist@ ist das *amigs*/ ((manchmal/ jeweils)) also habe ich *amigs* recht schwierig gefunden weil du möchtest irgendwie dazugehören und bist so deine Leute am Suchen und am Machen und am Tun und irgendwie gehörst du schon nur rein vom Aussehen her oder einfach von deiner Nationalität her nirgends richtig dazu. du bist weder Kraut noch @Rübe@ und das ist *amigs* ähm (3) ja ist irgendwie *amigs* noch schwierig gewesen. (2) wenn=irgendwie einfach überall so ein bisschen bist. ((Mara Reber, HE Z174-182))

Zugehörigkeitsfragen werden nicht in einem neutralen sozialen Raum ausgehandelt (Breckner 2005: 407f), sondern sind gerade für junge Erwachsene mit Migrationsgeschichte durchdrungen von sozialen und nationalen Grenz-ziehungsprozessen. Dadurch wird ihre Herkunft in der Adoleszenz – wenn sich Kinder von der Familie lösen und in der Gesellschaft zu positionieren beginnen (King 2004) – zum strukturierenden Moment. Junge Erwachsene, wie Mara Reber im eingangs zitierten Abschnitt, möchten „irgendwie dazugehören“ und merken gleichzeitig, dass sie „weder Kraut noch Rübe“ sind. Ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit¹, bei Mara die brasilianisch-schweizerische Herkunft, führt zu einem Spannungsverhältnis zwischen Selbst- und Fremdbild und zwischen der gesuchten und der tatsächlichen gesellschaftlichen Anerkennung (Friebe-Blum/Jacobs 2000). Dieses Gefühl des ‚Dazwischen‘ ist auf nationale Zugehörigkeitsordnungen zurückzuführen, die keinen Raum für Mehrdeutigkeit lassen (Mecheril 2003a). Denn obwohl im privaten Raum viele Möglichkeiten bestehen, eine binationale Herkunft auszuleben, bleibt

¹ Nationale, ethnische und kulturelle Zugehörigkeit werden im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurs nicht trennscharf verwendet. Die Begriffe verweisen jedoch auf Zuschreibungen von Andersheit. Auf diese Unschärfe, die Paul Mecheril (2002: 109, 2003b: 24f) für den deutschen Kontext identifiziert hat, verweist die Bezeichnung „natio-ethno-kulturell“. Dadurch macht Mecheril auf die diskursive Verwobenheit der Begriffe Nation, Ethnizität und Kultur aufmerksam, die m.E. auch für die Schweiz zutrifft. Selbst wenn diese Kategorien kaum fassbar sind, so haben sie doch einen politischen und sozialen Einfluss auf das Leben der Individuen. Im Folgenden werde ich diesen Begriff immer dann verwenden, wenn Kategorisierungen sich auf diese nationale, ethnische und kulturelle Unschärfe beziehen. Inwiefern diese Bezeichnung auch im Kontext Marokkos angebracht ist, siehe Fußnote 50.

die gesellschaftliche Anerkennung derselben weitgehend aus. Eine binationale Herkunft stellt keine gesellschaftlich akzeptierte Normalität dar, sondern binationale Familien sehen sich beispielsweise mit dem Misstrauen, sie lebten in einer Scheinehe, und einer Infragestellung ihrer Erziehungskompetenzen konfrontiert (Friebe-Blum/Jacobs 2000). So „besteht ein Spannungsverhältnis zwischen einem privaten möglichen ‚Sowohl-Als-auch‘ (*sic!*) und einem gesellschaftlich erwarteten ‚Entweder-Oder‘ (*sic!*)“ (ebd.: 12), das von den Familien bearbeitet werden muss. Diese Logik des ‚Entweder-oder‘ wird irritiert durch die binationale Herkunft, denn sie hinterfragt die Vorstellung der homogenen nationalen Gemeinschaft (Mecheril 2003a). Eine binationale Herkunft stellt gängige Kategorien von ‚wir‘ und ‚den Fremden‘ in Frage und entzieht sich einer eindeutigen Zuordnung (Beck-Gernsheim 2007). Ist Mara im eingangs zitierten Beispiel Brasilianerin oder Schweizerin? Was ist sie mehr und wo gehört sie dazu? Für Mara selbst wären dies kaum relevante Fragen, wenn sie nicht damit konfrontiert wäre, dass ihre Mehrfachzugehörigkeit in der Gesellschaft keine Passung findet. Sie wird zur *Anderen* gemacht und macht die Erfahrung, dass sie „nirgends richtig dazu[gehört]“. Ihre Erfahrungswelt ist von einem „Nicht-Vorhandensein grundsätzlicher Frag-losigkeit der Zugehörigkeit charakterisiert“ (Mecheril 2003b: 126).

Mediale und politische Diskurse haben zu einem hegemonialen Ordnungsdiskurs geführt, das Menschen nach ethnischen und nationalen Kategorien sortiert und klassifiziert (Yildiz 2014). Dadurch werden insbesondere Menschen mit Migrationsgeschichte zu *Anderen* gemacht. Sie werden zu so genannten „Migrationsanderen“ (Mecheril/Melter 2010: 17). Migrationsandere bilden nicht aufgrund ihrer Migrationsgeschichte eine Kategorie, sondern weil sie ähnliche Erfahrungen der sozialen Differenzziehung und Ausgrenzung machen, die sich auf ihre Lebenssituation und somit auf ihre individuellen Entfaltungsmöglichkeiten auswirken (ebd.). Bedeutende Erfahrungen sind dabei die Nicht-Anerkennung ihrer Mehrfachzugehörigkeit und die ständige Konfrontation damit, dass sie vermeintlich anders sind, gerade wenn ihre *andere*² Herkunft sichtbar ist. Einen besonderen Fall stellen in diesem Zusammenhang Menschen binationaler Herkunft dar, da sie gängige Kategorien von Zugehörigkeit problematisieren; sie lassen sich nicht klar zuordnen (Odasso 2014). Denn Kinder binationaler Herkunft haben im Vergleich zu Kindern aus Migrationsfamilien

² Mit der Bezeichnung ‚*andere* Herkunft‘ beziehe ich mich in dieser Arbeit auf den Herkunftskontext des migrierten Elternteils der jungen Erwachsenen.

dank dem einen Elternteil eine direkte Verbindung zu dem Land, in dem sie leben. Aber im Gegensatz zu den Kindern aus mononationalen Familien haben sie dank ihrem ausländischen Elternteil auch eine ‚Wurzel‘ in einem anderen Land. (Varro 1997a: 126)

Sie wachsen folglich mit einer kontextuellen Mehrfachverbundenheit auf, d. h. ihre Alltagsrealität bezieht sich auf mindestens „zwei sozial-symbolische Räume“ (Mecheril 2000a: 30). Dieser Bezug auf zwei oder mehr soziale Räume stellt einen bedeutsamen Teil ihrer Identitätskonstruktion dar. Im Vergleich zu Migrant:innen liegt die Besonderheit der Mehrfachzugehörigkeit durch eine binationalen Herkunft darin, dass binationale Kinder einerseits fraglos³ als einheimisch gelten, gleichzeitig aber auch als Andere oder gar Fremde adressiert werden können aufgrund der Herkunft ihres ausländischen Elternteils (vgl. Beck-Gernsheim 2001). Sie befinden sich somit wortwörtlich in einem Dazwischen und müssen lernen, mit den damit einhergehenden Spannungen umzugehen und ein Gleichgewicht zwischen Selbstwahrnehmung und Fremdzuschreibung zu finden. Welche Gleichgewichte junge Erwachsene binationaler Herkunft entwickeln, ist Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

Bevor ich nun den Forschungsstand und die daraus entwickelten Forschungsfragen darlege und auf den Aufbau der Arbeit eingehe, möchte ich klären, was in dieser Arbeit unter dem Begriff binational zu verstehen ist und an welche Vorannahmen dieser geknüpft ist.

1.1 Begriffsklärung: binationale Familien – binationale Herkunft

Es existieren verschiedene Formen der Mehrfachzugehörigkeit, die im Rahmen dieser Arbeit nur gestreift werden können.⁴ Die vorliegende Studie untersucht *eine* Möglichkeit der Mehrfachzugehörigkeit, nämlich jene, die aufgrund einer binationalen Herkunft entstehen *kann*. (Mehrfach-)Zugehörigkeit verstehe ich in diesem Zusammenhang als einen Ausdruck von sozialer Positionierung und individueller Verortung in der Gesellschaft. Sie entspringt einerseits einem subjektiven Gefühl der Verbundenheit mit anderen Menschen oder Orten, und wird andererseits durch Zuschreibungen der sozialen Umgebung und der formellen

³ Darunter verstehe ich mit Bezug auf Mecheril (2003b: 296), dass die Person sich einerseits als zugehörig versteht und andererseits auch als zugehörig anerkannt wird.

⁴ Für eine umfassende Theoretisierung zur Entwicklung von Mehrfachzugehörigkeiten in der Postmoderne siehe Keupp et al. (1999).

Mitgliedschaft begrenzt (vgl. Mecheril/Hoffarth 2009). Sie ist ein sich stetig neu aushandelndes Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft.

Der Begriff ‚binational‘ ist keineswegs neutral und ahistorisch (vgl. Varro 2012), weshalb hier kurz auf seine Genese und Verwendung eingegangen werden muss. Allgemein verweisen Bezeichnungen wie ‚gemischt‘⁵, binational, bikulturell, *mixed* o.ä. auf eine Abweichung in Bezug auf gesellschaftliche Normen, die in den Blick genommen wird. Somit sind diese Begriffe immer auch kontextabhängig, also abhängig von der sozialen Ordnung einer Gesellschaft (vgl. Osanami Törnngren/Iratorza/Rodríguez-García 2021; Therrien/Le Gall 2012). Dabei werden mono-nationale Ehen und Familien als etwas Homogenes konstruiert, von denen andere Ehen und Familien aufgrund ethnischer, religiöser oder nationaler Herkunft abweichen. In den Bezeichnungen von binationalen Familien schwingt also immer die Vorstellung von ‚reinen‘, ‚normalen‘ Paaren mit, die sich in Bezug auf ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit nicht unterscheiden und deren Ehe, so Gabrielle Varro (1997b: 43), als weniger ‚*mixte*‘ bezeichnet werden. Gabrielle Varro und Gunter Gebauer (1997) zeigen in ihrer Studie jedoch auf, dass diese objektiven Unterscheidungsmerkmale bezüglich der nationalen, ethnischen oder religiösen Zugehörigkeit nicht zwingend auch von den Paaren so empfunden werden. Gemeinsame Interessen und ein ähnlicher sozioökonomischer Status können die objektiven Unterschiede überlagern, und so handelt es sich auch bei binationalen Paaren meist um Paare mit sehr ähnlichem sozio-kulturellem Hintergrund (ebd.). Ehen oder Familien als binational, bikulturell oder *mixed/mixte* zu markieren, ist daher eine Zuschreibung, die vom gesellschaftlichen und historischen Kontext abhängig ist (vgl. Therrien/Le Gall 2012; Varro 2003). In diesem Zusammenhang beobachtet etwa Djaffar Lesbet (1997: 63), dass es sichtbare und weniger sichtbare Merkmale gebe. So sei etwa eine binationale Staatsbürgerschaft nicht auf den ersten Blick ersichtlich, sprachliche oder kulturelle Merkmale und ein anderes Aussehen hingegen markierten ein Paar und seine Kinder stärker als Andere.

Binationale, bikulturelle Familien oder *mixed families*, resp. *familles mixtes*, stellen die Grenzen von Gruppen, „nach dem Übergang von der einen in die andere, nach Zugehörigkeit oder Ausgrenzung, Identifizierung und Differenzierung“, in Frage (Varro/Lesbet 1997b: 17). Damit einher geht ein Differenzverständnis, sei es in Bezug auf den legalen Status bei binationalen Paaren, eine angenommene Heiratsnorm bei der Bezeichnung *mixed couples*

⁵ Wie der Begriff ‚*métis*‘ im Französischen, wird im deutschen Sprachraum die Bezeichnung ‚gemischte Paare‘ vermieden aufgrund seines rassistischen Bezuges seit dem Nationalsozialismus (Unterreiner 2015: 89).

oder einer ‚kulturellen Distanz‘ bei bikulturellen⁶ Paaren (vgl. Collet 2017; Therrien 2014; Varro 2011; Waldis 1998). Dies hat zur Folge, dass in der Forschung oft Konflikte und Probleme solcher Partnerschaften im Fokus stehen und positive Aspekte, wenn, dann nur unter der Thematik der Integration abgehandelt werden (Varro 2012). Die Eheleute werden dabei als Vertreter:innen ihrer Gruppe gesehen, was nicht selten zu stereotypen Darstellungen der angenommenen Unterschieden führt (Varro 2003). Auffallend ist dabei, dass selten inhereuropäische Paare betrachtet werden, was gemäß Varro (ebd.) darauf hindeutet, dass bei diesen der:die ausländische Partner:in nicht markiert ist. Diese Paare übertreten keine gesellschaftliche Norm.

Die hier gewählte Bezeichnung ‚binational‘ wurde in Ermangelung eines besseren deutschen Begriffs gewählt, um die symbolischen Grenzüberschreitungen (z. B. religiöse, nationale, kulturelle, soziale Überschreitungen) solcher Ehen zu umschreiben, die im Englischen und Französischen mit *mixed couples* resp. *couples mixtes* bezeichnet werden.⁷ Die Bezeichnung ‚binational‘ stellt jedoch Unterschiede der Nationalität in den Vordergrund und birgt somit die Gefahr eines methodologischen Nationalismus, eines Containerdenkens in Nationalstaaten (Wimmer/Schiller 2002). Trotz dieser möglichen Überfokussierung gilt es zu bedenken, dass der Geburtsort nach wie vor über die soziale Platzierung entscheidet und die Staatszugehörigkeit „eines der wichtigsten global sozial strukturierenden Merkmale der Gegenwart schlechthin“ darstellt (Scheibelhofer 2011: 250). Die nationale Herkunft konstituiert dadurch in der diskursiven Praxis von Medien, Politik, sowie in der Wissenschaft, aber auch für die Individuen selbst, einen bedeutenden Sinnzusammenhang (Odasso 2014: 11, Fußnote 21). Sie strukturiert die Erfahrungswelt dieser Familien und ist ein Merkmal, das sie von den ‚Normalen‘ – im Sinne Goffmans

⁶ Hier und da begegnet man noch der Bezeichnung *bikulturelle Ehe* (siehe z. B. Khouhani 2000) oder *bikulturelle Identität* (siehe z. B. Varro 2000; Varro/Gebauer 1997; Weißmeier 2000). Der Begriff erweist sich m.E. jedoch als schwierig in seiner Handhabung, denn: Was wird unter Kultur verstanden? Wo wird die Grenze gezogen, um eine zweite Kultur zu bestimmen? Auch bezieht er sich auf eine Annahme von Reinheit, denn ist die Kultur monokultureller Ehe weniger gemischt? Die Bezeichnung „bikulturell“ ist daher gerade auch in Bezug auf Balibars Konzept *Rassismus ohne Rassen* (1991) kritisch zu lesen, da es einen kulturellen Rassismus befördert.

⁷ Varro (2003: 61) hebt hervor, dass der Begriff *mixte* erst einmal keine Hierarchisierung und Bewertung vornimmt. Vielmehr zeichnet er verschiedene Besonderheiten nach: erstens das Wirken von nationalen Grenzlinien bis in die Paarbeziehung hinein. Zweitens ist ein:e Partner:in Ausländer:in und steht somit spezifischen Herausforderungen gegenüber, aber auch der oder die einheimische Partner:in macht eine „interne Migration“ (Odasso 2016) und erlebt, was es heißt Ausländer:in zu sein. Und drittens muss das Paar gemeinsam auf Reaktionen der sozialen Umgebung reagieren, wie z. B. Rassismus.

(2012a) – unterscheidet. Diese Beobachtung führt etwa Laura Odasso (2016) dazu, in ihrer Studie zu binationalen Familien mit einem arabischen Eltern-Teil die arabische Herkunft als Stigma zu bezeichnen, mit dem die Familienmitglieder umzugehen lernen. Dabei zeigt ihre Untersuchung, dass binationale Familien eine aufschlussreiche Kategorie bilden, um sich dem Phänomen der Mehrfachzugehörigkeit und den Reaktionen, die sie in der Gesellschaft hervorruft, anzunähern.

In den weiteren Ausführungen ist eine binationale Herkunft in Bezug auf die Familie zu lesen und bedeutet im Kontext dieser Arbeit, dass ein Eltern-Teil einheimisch und Teil der Mehrheitsgesellschaft ist (im Wohnland geboren und aufgewachsen) und der andere aus einem anderen Land immigriert ist (für die detaillierten Samplingkriterien siehe Kap. 3.3.1). Die Kinder selbst müssen dabei keine doppelte Staatszugehörigkeit aufweisen, weshalb ich von ‚bilingualen Familien‘ oder ‚bilingualer Herkunft‘ spreche und nicht von binationalen Personen. Eine Einbürgerung löst zwar die Binationalität auf der legalen Ebene auf, nicht aber die transnationalen und biographischen Bezüge in der Familie und die Wahrnehmung als ‚Andere‘ in der Gesellschaft. Im Verlauf der Arbeit werde ich aufzeigen, wie in Verbindung mit dem französischen Konzept *mixité* der Fokus auf nationale Zugehörigkeit aufgeweicht und der Blick für andere Differenzlinien geöffnet werden kann (siehe Kap. 2.1). Die Bezeichnung ‚bilingual‘ ist, angelehnt an Roger Brubaker (2002), folglich als eine analytische Kategorie zu verstehen, die das Sampling der vorliegenden Arbeit strukturiert. Dies bedeutet, es soll auch untersucht werden, was die untersuchten Personen mit dieser Kategorie *machen*, ohne sie darin festzuschreiben. Dieses Vorgehen ermöglicht es,

[to] specify how – and when – people identify themselves, perceive others, experience the world, and interpret their predicaments in racial, ethnic, or national rather than other terms. (ebd.: 44)

Dadurch rücken die Forschungspartner:innen als Akteur:innen ihrer Biographien in den Blick.

Inwiefern die Binationalität für die jungen Erwachsenen biographische Bedeutung entfaltet, ist folglich Teil des Untersuchungsgegenstandes. Es geht in der vorliegenden Studie nicht so sehr darum, dem ‚Binational-Sein‘ einen Wert zu geben. Vielmehr möchte ich eine subjektive Perspektive einnehmen und aufzeigen, welche Erfahrungen die jungen Erwachsenen in Bezug auf ihre binationale Herkunft und damit einhergehend mit Mehrfachzugehörigkeit machen. Wie erleben sie es, mehr als einen Herkunftskontext als Referenzpunkt zu haben? Und wie gehen sie damit um, im Alltag immer wieder als *Andere* oder *Fremde* wahrgenommen zu werden? Die binationale Herkunft verweist

folglich auf die gemeinsame Erfahrung der Adressierung als Andere und die möglichen Spannungen, die damit einhergehen. Die jungen Erwachsenen dieser Studie müssen alle in der einen oder anderen Form auf diese Andersmachung reagieren und sie verarbeiten.

1.2 Die binationale Herkunft als Forschungsgegenstand

Durch die Perspektive auf Mehrfachzugehörigkeit in Bezug auf binationale Herkunft verortet sich die vorliegende Arbeit an der Schnittstelle der Familien- und Migrationsforschung. Denn die binationale Familie berührt sowohl migrationspolitische Aspekte als auch Fragen der intergenerationalen Transmission (vgl. Varro 2011). Erste Studien zu binationalen Familien, insbesondere zu binationalen Paaren, finden sich in den 1930er Jahren in den USA mit der Entwicklung der Assimilationstheorie, welche binationale Ehen als Indikator für den Integrationsprozess von Migrant:innen deutete (vgl. Gordon 1964; Park 1928). Noch heute beruhen zahlreiche quantitative Erhebungen zu binationalen Familien auf dieser Annahme. Ferner findet sich eine breite Forschungsliteratur zu politischen Bedingungen für das Alltagsleben binationaler Paare (Le Gall 2004). Dabei stehen die Paarfindung (vgl. Collet/Santelli 2008; Strasser et al. 2009; Therrien 2014), migrationspolitische Rahmenbedingungen (vgl. Lavanchy 2013; Riaño 2011), die interkulturelle Alltagsrealität binationaler Paare (vgl. Barbara 1989; Menz 2008; Rodríguez-García 2006; Waldis 1998; Waldis/Ossipow 2003) und schließlich Erziehungsdynamiken in binationalen Familien (vgl. Barbara 1989; Khounani 2000; Lajus 2018; Philippe 2008; Rodríguez-García 2008; Varro/Gebauer 1997) im Vordergrund. Ebenfalls entwickelte sich ein großes Interesse an intergenerationalen Transmissionsprozessen in Bezug auf elterliche Identitätsprojekte wie Namensgebung, Sprache, religiöse Praxen und nationale Zugehörigkeiten (vgl. Caballero, Edwards/Puthussery 2008; Cerchiaro 2017; Odasso 2016; Philippe 2008; Therrien/Le Gall 2017; Unterreiner 2014; Varro 1994; Varro/Gebauer 1997). In diesem Sinne werden binationale Familien nicht selten als ein ‚soziologisches Labor‘ gesehen, da hier, aufgrund der (Ver-)Mischung unterschiedlicher natio-ethno-kultureller Referenzen, familiäre Aushandlungen stärker sichtbar sind als in mononationalen Familien und sich darüber hinaus interkulturelle Aushandlungen der Gesellschaft im Kleinraum der Familie untersuchen lassen (vgl. Barbara 1989; Collet/Philippe 2008b: 11; Delcroix et al. 1989; Rodríguez-García 2008, 2015; Slany/Strzemecka 2017).

Daneben ist zu beobachten, dass im Anschluss an die Pionierarbeiten der postkolonialen Theoretiker Homi Bhabha (1994) und Stuart Hall (1994) in den letzten Jahren eine breite Forschungsliteratur zu hybriden Identitäten entstanden ist. Allerdings bearbeiten solche empirischen Studien und

theoretischen Auseinandersetzungen i. d. R. Identitätskonstruktionen bei Kindern aus Migrationsfamilien (vgl. Allolio-Näcke/Kalscheuer/Manzeschke 2005; Anthias 2001; Fürstenau/Niedrig 2007; Ha 2000; Mecheril 1997, 2000a, 2003b; Riegel/Geisen 2010; Welsch 2010) oder *mixed race* Identitäten, welche nicht zwingend die besondere Situation einer binationalen Herkunft berücksichtigen (vgl. Aspinall/Song 2013; Choudhry 2010; Haritaworn 2009; Khanna/Johnson 2010; Mahtani 2014; Osanami Törngren/Sato 2021; Rodríguez-García et al. 2021; Tizard/Phoenix 2002). Sichtet man die hier genannten wissenschaftlichen Studien, so zeigt sich, dass zwar die Elterngeneration breit untersucht wurde, die konkreten Erfahrungen von binationalen, *mixed race* Kinder (resp. *enfants mixtes*) jedoch seltener bearbeitet werden,⁸ obwohl deren Anteil mit zunehmender Migration steigt (Osanami Törngren et al. 2021: 2; Therrien/Le Gall 2012: 11f). Dabei sind gerade Kinder binationaler Herkunft in einer besonderen Situation, da sie, wie bereits erwähnt, aufgrund ihrer Familienkonstellation sowohl einen direkten Zugang zum Land haben, in dem sie geboren und aufgewachsen sind, als auch über die Migrationsgeschichte eines Elternteils Bezug zu einem anderen Land haben. Sie machen dadurch gleichzeitig eine Mehrheits- und eine Minderheitserfahrung. Sie erleben soziale Prozesse und Mechanismen, die die Minderheit betreffen, aber erheben sozialisationsbedingt auch den Anspruch, selbstverständlich als Einheimische anerkannt zu werden.

Nachfolgend möchte ich kurz auf jene Studien eingehen, die konkret das Aufwachsen in binationalen Familien behandeln (wenn auch meist aus der Perspektive der Eltern), und dadurch die Ausgangslage der vorliegenden Untersuchung vorstellen.

1.2.1 Aufwachsen in binationalen Familien

Studien zu binationalen Familien heben deren transkulturellen Charakter hervor, da sich ihre Lebenswirklichkeit „zwischen verschiedenen Kulturen und Ländern, Erfahrungen und Traditionen [aufspannt]“ (Beck-Gernsheim 2001: 250). Diese mehrdeutige Alltagsrealität führt, so die gängige Annahme, dazu, dass binationale Familien mehrere Bezugsrahmen haben, wodurch Neuverortungen und -positionierungen möglich werden (Menz 2008). Dan Rodríguez-García (2008, 2006) stellt dabei fest, dass bei binationalen Partnerschaften (*mixed couples*) Mehrfachzugehörigkeiten sowie unterschiedliche kulturelle Praxen

⁸ Ausnahmen in Bezug auf eine binationale Herkunft stellen in diesem Rahmen die Arbeiten von Battaglia (2000), Beck-Gernsheim (2001), Nowicka (2006a), Odasso (2016), Osanami Törngren und Sato (2021), Slany und Strzemecka (2017), Unterreiner (2015), Varro (1990), Varro und Gebauer (1997) und Weißmeier (2000) dar.

(Sprache, Ernährung, Geschlechterrollen, Religion, Werte und Normen etc.) alltäglich neben- und miteinander interagieren. Somit stellen binationale Familien einen besonders aktiven und komplexen soziokulturellen Raum dar, „in which the differences and identities of ethnic origin, class, and gender intersect and are contested“ (Rodríguez-García 2008: 262). Kinder⁹ aus binationalen Partnerschaften erleben demzufolge eine Sozialisation in mehreren natio-ethno-kulturellen Kontexten. Sie wachsen in einer „Vielfalt an Lebensmustern“ (Khounani 2000: 20) auf und haben dadurch erweiterte Identitätsmöglichkeiten (Varro 2003). Eine binationale Herkunft kann sodann im Sinne von Delcroix (2010) als eine subjektive Ressource betrachtet werden, als spezifisches Erfahrungswissen, welches in der privaten Sphäre der Familie erworben wird. Dadurch können neue – zum Beispiel transnationale oder transkulturelle (Khounani 2000) – Handlungsmöglichkeiten erschlossen werden. In diesem Zusammenhang hält Varro (2003: 131) fest, dass sich Alltagserfahrungen binationaler Familien zwischen der ersten und der zweiten Generation sehr unterscheiden können. Das binationale Paar ist an sich ‚interkulturell‘ und von Beginn an mit der Auseinandersetzung von Unterschieden und Differenzierungen innerhalb der Gesellschaft konfrontiert. Für die Kinder dagegen ist das anscheinend heterogene Umfeld der binationalen Familie alltäglich und erst durch die Differenzierung zwischen der Familie und dem außerfamiliären Umfeld *kann* ihnen ihre eigene binationale Herkunft bewusst werden (siehe hierzu auch Frieben-Blum/Jacobs 2000). Anders ausgedrückt, wird ihnen ihr Anderssein erst bewusst, wenn sie sich zur scheinbaren monokulturellen Umgebung in Bezug setzen müssen. Denn häufig müssen Kinder binationaler Herkunft sich und ihren anderen Namen, ihre Mehrsprachigkeit, ihre Familienkonstellation, ihr Aussehen, ihre familiären Praktiken o.ä. erklären. Ihre Mehrfachzugehörigkeit erscheint dann als Abweichung von der Norm, was Varro (2003) zufolge zu einer ausgeprägten Reflexionsfähigkeit führt.

Nichtsdestotrotz dominierte in Studien zu den Nachkommen binationaler Paare lange das normative Bild der Außenseiterposition, das sich auf die Arbeiten von Robert E. Park (1950, 1928) und seinem Schüler Everett V. Stonequist (1937) zum *marginal man* stützt. Der *marginal man* (resp. *woman*) ist eine ambivalente Figur, die Park (1928: 893) einerseits als rastlos, leidend, zerrissen und aufgewühlt und gleichzeitig als kosmopolitisch und Zeichen des gesellschaftlichen Fortschritts beschreibt. Diese Ambivalenzen führten, so Park, zu Identitätskonflikten, die nur durch eine Assimilation an die neue

⁹ Die Bezeichnung ‚Kinder‘ bezieht sich hier und im nachfolgenden Text auf die Generationenfolge und nicht auf eine Altersphase. Man könnte alternativ auch von Nachkommen aus binationalen Ehen sprechen.

‚Kultur‘ überwunden werden können. Aufgrund dieser Annahme werden binationale Kinder im medialen, aber auch im wissenschaftlichen Diskurs, oft als ‚Problemkinder‘ betrachtet, die zwischen zwei unterschiedlichen ‚Kulturen‘ und Lebenswelten aufwachsen und ‚kulturelle‘ und psychologische Konflikte bewältigen müssen (Friebe-Blum/Jacobs 2000). Dem sind jedoch verschiedene Untersuchungen entgegenzuhalten, die aufzeigen, dass Kinder aus binationalen resp. bikulturellen oder *mixed race* Familien¹⁰ multiple Identitäten konstruieren, sich aber in der Gesellschaft gezwungen sehen, eine stärker zu betonen (vgl. Barbara 1989; Beck-Gernsheim 2007; Friebe-Blum/Jacobs 2000; Odasso 2014; Osanami Törngren/Sato 2021; Small/King-O’Riain 2014; Song 2010; Tsiolis 2009; Varro 2003). Sie werden oft – insbesondere, wenn ihre binationale Herkunft sichtbar ist – von Seiten der Gesellschaft mit negativen Zuschreibungen konfrontiert und lernen sich innerhalb ihrer Vielfalt an Zugehörigkeiten, die sie selbst als alltäglich empfinden, zu positionieren. Diese Studien heben sodann die besonderen Herausforderungen einer Mehrfachzugehörigkeit sowie ihre positiven Aspekte hervor (Le Gall 2004).

Ich möchte an dieser Stelle kurz auf vier einschlägige Studien eingehen, die explizit die Kinder binationaler Herkunft und ihre identitätsbezogenen Aushandlungsprozesse im Blick haben. In der Untersuchung von Brigitte Weißmeier (2000)¹¹ wird ein Versuch unternommen, die Haltungen und Einstellungen von Kindern binationaler Herkunft zu typisieren. Die Autorin befragte Kinder zwischen 6 und 25 Jahren in Berlin zu ihrer binationalen und bikulturellen Herkunft und kann dadurch einen alterstypischen Umgang mit Mehrfachzugehörigkeit aufzeigen. Während ab der Einschulung bis ins Jugendalter von 16 Jahren eine Tendenz der Anpassung und ein Wunsch nach Gleichsein deutlich wird, entwickeln junge Erwachsene mit zunehmender Positionierung in der Gesellschaft eigene neue Zugänge zu ihrer binationalen Herkunft. Eine weitere Studie wurde von Ewa Nowicka (2006a, 2006b) zu binationalen Personen in Polen und ihrer nationalen Verortung durchgeführt.

¹⁰ Ich subsumiere an dieser Stelle Studien zu binationalen resp. bikulturellen Kindern, *mixed race children* und *enfants mixtes*. Es ist mir dabei bewusst, dass in der englischen Forschungsliteratur *mixed race* Kinder nicht gezwungenermaßen bedeutet, dass diese Kinder auch eine binational Herkunft aufweisen. Im französischen Kontext wird dagegen bei Studien zu *enfants mixtes* dem Merkmal der binationalen Staatszugehörigkeit und den daraus resultierenden Möglichkeiten und Herausforderungen stärker Rechnung getragen. All diesen Studien ist gemeinsam, dass Nachkommen aus ‚gemischten‘ Familien ähnliche Erfahrungen der Anderswerdung machen, da ihr Aufwachsen, Aussehen oder ihre Mehrfachzugehörigkeit von der angenommenen Norm abweichen.

¹¹ Der Artikel basiert auf einer Untersuchung aus dem Jahre 1993 mit dem Titel: *Das „Fremde“ als Lebensidee. Eine empirische Studie bikultureller Ehen in Berlin*. Im Artikel von 2000 geht Weißmeier explizit auf die Kinder und ihre Identitätskonstruktionen ein.

Die Autorin macht mit ihrer Arbeit darauf aufmerksam, dass eine doppelte Staatszugehörigkeit als Stigma wirken kann. Auch Anne Unterreiner (2015) fokussierte in einer international vergleichenden Studie zwischen Deutschland, Frankreich und Großbritannien die nationalen Zugehörigkeitskonstruktionen von Personen mit doppelter Staatszugehörigkeit, wobei sie auf die Bedeutung der nationalen Kontexte verweist. Und schließlich nimmt die bereits erwähnte Arbeit von Odasso (2016) in einem regionalen Vergleich zwischen dem Elsass in Frankreich und Venetien in Italien die Diskreditierung von Paaren mit arabischen Ehepartner:innen und ihren Kindern in den Blick. Allen vier Studien ist gemeinsam, dass sie die Reaktionen des sozialen Umfelds auf eine binationale Herkunft und dessen Bedeutung für die Selbstwahrnehmung der Kinder hervorheben. Die Bedeutung national-politischer und rassistischer Diskurse wird besonders deutlich in den beiden vergleichenden Studien von Unterreiner (2015) und Odasso (2016). Bei Unterreiner (2015) zeigt sich, wie nationale Diskurse zu unterschiedlichen Möglichkeiten der Selbstverortung führen. Während in Frankreich Zugehörigkeit über die Staatszugehörigkeit geschaffen wird, können sich binationale Personen in Deutschland aufgrund der Fremdzuschreibung als Andere nur schwer als Deutsch positionieren und in Großbritannien wiederum ist zwar die nationale Zugehörigkeit weniger von Bedeutung, jedoch strukturiert hier *race*¹² die Verortungspraktiken von binationalen Personen (ebd.). In der Studie von Odasso (2016) wird zudem ersichtlich, wie rassistische Diskurse die Erzählungen über Zugehörigkeit durchdringen. Die befragten Kinder können sich kaum losgelöst von den Bildern der angeblich kriminellen ‚Araber:innen‘ und des ‚Islams‘ darstellen. Auch wird deutlich, dass Rassismuserfahrungen der Eltern tradiert werden und die Identitätskonstruktionen der Kinder beeinflussen (ebd.). Die Kinder machen folglich, nicht nur aufgrund ihrer doppelten Staatszugehörigkeit und nationaler Diskurse, *Othering*-Erfahrungen¹³, sondern auch das Aussehen und

¹² *Race* und Rasse bedeuten nicht das gleiche, sondern verweisen auf unterschiedliche gesellschaftliche und wissenschaftliche Kontexte (Lutz 2001). Die in dieser Arbeit gewählten Bezeichnung *race*, bezieht sich auf den englischsprachigen Diskurs und weist somit, anders als der Begriff ‚Rasse‘ im Deutschen, auf die soziale Konstruktion und die symbolische Ordnung hin. Damit möchte ich auf eine symbolische Differenzlinie verweisen, die dazu führt, dass Menschen aufgrund ihrer Hautfarbe ein Anderssein zugeschrieben wird. *Race* ist ein machtvoll Instrument des *Otherings*, das Ausschluss generiert.

¹³ *Othering* bezeichnet Praxen, „die Andere als positive, einheitliche und kommunizierbare Phänomene konstituieren und darin den und die Andere(n) als Andere festschreiben“ (Mecheril 2005: 317). Es beschreibt also einen Prozess, bei dem „die Anderen als Andere bestätigt und ratifiziert werden“ (ebd.) und kann als eine Erfahrung der Anderswerdung umschrieben werden.

rassistische Stereotype (etwa von Araber:innen und dem Islam in der Studie von Odasso (2016)) sind ausschlaggebend für die Erfahrung mit einer binationalen Herkunft. In diesem Zusammenhang kommen Nowicka (2006b), Unterreiner (2015) und Odasso (2016) dazu, von Stigmatisierungsprozessen zu sprechen, die die Identitätskonstruktionen beeinflussen. Zugehörigkeitsordnungen, und damit einhergehende Diskurse, sind folglich strukturierendes Moment für die Erfahrung binationaler Personen. Dabei sind es eben nicht, wie bereits Weißmeier (2000) betont, vermeintliche ethnische, religiöse und kulturelle Unterschiede, sondern die gesellschaftliche Wahrnehmung der binationalen Herkunft sowie damit einhergehende soziale Hierarchien, die zu einer Anderswertung und somit zu Aushandlungsprozessen führen. Jedoch sind es nicht allein die sozialen Zuschreibungen und nationalen Diskurse, welche die identitätsbezogene Auseinandersetzung bezüglich der binationalen Herkunft beeinflussen. So kann Odasso (2016) durch die Kreuzung der Identitätsprojekte der Eltern mit der Perspektive der Kinder das komplexe Zusammenspiel von Familiengeschichte, Biographie, Selbst- und Fremdwahrnehmung aufzeigen. Und Unterreiner (2015) hebt neben nationalen Diskursen die Bedeutung des sozialen Netzwerkes, wie etwa Freundschaftsbeziehungen, Familie und die Nachbarschaft, für die Be- und Verarbeitung irritierender Fremdbilder hervor. Es kann daher bei binationalen Personen nicht per se von einem Identitätskonflikt qua Herkunft ausgegangen werden, sondern die Auseinandersetzung mit der binationalen Herkunft verläuft je nach individuellen Ressourcen und sozialem Umfeld unterschiedlich.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft und dem Gewordensein ist nicht allein Kindern binationaler Herkunft vorbehalten. Alle müssen sich sozial verorten und mit wechselnden Anforderungen umgehen lernen. Wie jedoch deutlich wurde, ist der Bezugsrahmen bei binationalen Personen aufgrund nationaler Diskurse und der kontextuellen Mehrfachverbundenheit ihres Aufwachsens mehrdeutig und vielschichtig (Friebe-Blum/Jacobs 2000). So beobachtet Elisabeth Beck-Gernsheim (2001, 2007: 100ff) bei Nachkommen binationaler Familien und Migrationsfamilien etwa ein „interkulturelles Biographiebasteln“. Die Kinder seien nicht entwurzelt und verloren, sondern schaffen sich vielmehr eigene Orte der Identität, wobei nationale und ethnische Kategorien unterwandert und verändert werden. In diesem so genannten Basteln der Biographie sieht Beck-Gernsheim (2001) einen handlungspraktischen Umgang, der ermöglicht, mit unterschiedlichen Lebensweisen zurechtzukommen. Zudem zeigt Odasso (2014: 12) auf, dass die Identitätskonstruktionen binationaler Kinder eine *bricolage* zwischen dem Fühlen und dem Sein sind, die sich im Verlauf des Lebens verändern. Allerdings, so bemerken Lesbet und Varro (1997a), führt eine unterschiedliche Herkunft der Eltern nicht zwangsläufig zur Selbstdefinition mehrfachzugehörig (die Autor:innen sprechen hier von bikulturell).

Denn eine Mehrfachzugehörigkeit ist etwas, das sich die Person erarbeitet, und nicht etwas, womit sie geboren wird (ebd.). Eine binationale Herkunft führt somit zu einer gewissen Potentialität von Mehrfachzugehörigkeit(en), ist aber gleichzeitig, wie sichtbar wurde, auch eine Zuschreibung, mit der sich v. a. Personen mit einer sichtbaren binationalen Herkunft konfrontiert sehen. Eine Mehrfachzugehörigkeit aufgrund der binationalen Herkunft ist somit eine Zuschreibung sowie *auch* eine Identifizierung. Daher muss einerseits untersucht werden, wie sich die Kinder binationaler Familien die Disposition der Mehrfachzugehörigkeit biographisch aneignen, und andererseits, wie sie mit der Zuschreibung der Mehrfachzugehörigkeit umgehen; eine offene Frage, der sich auch die vorliegende Arbeit für die Kontexte Schweiz und Marokko widmet.

1.2.2 Entwicklung der Forschungsfragen

Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Studien zu binationalen Familien weist darauf hin, dass das Phänomen der Mehrfachzugehörigkeit bei Kindern binationaler Herkunft bisher unzureichend bearbeitet wurde. Bis auf die oben genannten Studien werden Familiendynamiken v. a. aus der Perspektive der Eltern und ihrer Identitätsprojekte untersucht bzw. in Bezug auf Kinder aus nicht-binationalen Migrationsfamilien oder auf *mixed race* Personen. Hinzu kommt, dass gerade im deutschsprachigen Raum binationale Familien kaum erforscht sind und wenn doch, so wird wiederum die Perspektive der Kinder nur am Rande, im Verhältnis zu den Eltern und ihrer Erziehung behandelt (so etwa bei: Khounani 2000; Menz 2008; Varro/Gebauer 1997; Waldis 1998). Jedoch erscheint es mir wichtig, der besonderen Situation der Kinder binationaler Herkunft gerade auch im deutschsprachigen Raum Rechnung zu tragen, da hier, wie bereits Unterreiner (2015) für Deutschland aufzeigt, nochmals andere nationale Bedingungen und Diskurse über Zugehörigkeit bestehen. Die vorliegende Arbeit stellt sich somit für den Kontext der Schweiz die Aufgabe, die Perspektive der Kinder und die Bedeutung der gesellschaftlichen Zuschreibungsprozesse für die Selbstverortung in der binationalen Herkunft herauszuarbeiten. Für dieses Vorhaben wird ein internationaler Vergleich als besonders fruchtbar angesehen, ein Unternehmen, das bisher eher selten für ähnlich gelagerte Forschungsvorhaben gewählt wurde (Rodríguez-García 2015). Ein solcher Vergleich ermöglicht es, gesellschaftliche Bedingungs- und Bedeutungsgefüge sowie diskursive Rahmungen (Unterreiner 2015), aber auch unterschiedliche soziale Positionierungen und die damit einhergehende Möglichkeitsräume (Anthias 2009) der jungen Erwachsenen binationaler Herkunft sichtbar zu machen.

Mit Marokko und der Schweiz wurden zwei Länder gewählt, die auf den ersten Blick auf sehr unterschiedliche gesellschaftliche Verhältnisse verweisen.

In der Schweiz führte die kontinuierliche Migration der letzten Jahrzehnte dazu, dass eine Mehrfachzugehörigkeit zu einer sozialen Tatsache geworden ist und Migration zum politischen Dauerthema avancierte. Marokko, auf der anderen Seite, sah sich lange Zeit als Transitland für Migrant:innen aus der Subsahara-Region nach Europa und als Emigrationsland mit einer größeren europäischen Diaspora aufgrund der Kolonialgeschichte mit Frankreich und Spanien. Erst seit kurzem verzeichnet es einen positiven Migrationssaldo, mit einer steigenden Migrationsbevölkerung aus Europa und der Subsahara-Region. Daher ist Migration in der politischen Agenda bisher noch kein umkämpftes Thema. Wie sich diese unterschiedlichen historischen und politischen Verhältnisse in Marokko und der Schweiz auf die Erfahrungen junger Erwachsener binationaler Herkunft auswirken, soll hier untersucht werden. Darüber hinaus gilt es hervorzuheben, dass gerade für den Kontext Marokko keine Studien dieser Art vorliegen. Nationale Mehrfachzugehörigkeiten wurden bisher v. a. in so genannten Ankunftsgesellschaften der westlichen Länder untersucht. Dass das Phänomen der Mehrfachzugehörigkeiten auch in Ländern des Globalen Südens zunimmt, wurde dabei bislang ignoriert.

Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen somit die Bedingungen des Aufwachsens im Kontext einer binationalen Herkunft und die damit einhergehenden biographischen Auseinandersetzungen. Es ist von besonderem Interesse, wie die Nachkommen sich selbst und andere wahrnehmen und der Binationalität in ihren Biographien Sinn geben. Denn, wie wir gesehen haben, führt eine binationale Herkunft nicht per se zu einer Mehrfachzugehörigkeit, sondern muss erst biographisch angeeignet werden.

Wie bereits dargestellt, wird den Kindern binationaler Herkunft ihr Anderssein erst bewusst, wenn sie sich zur scheinbar monokulturellen Umgebung in Bezug setzen müssen. Dieses Sich-in-Bezug-Setzen ist ein Prozess, der gemäß Vera King (2004) in der Adoleszenzphase verstärkt auftritt (siehe auch die oben zitierte Aussage von Mara Reber). In dieser Phase emanzipieren sich Heranwachsende zunehmend vom Elternhaus und beginnen, sich in der Gesellschaft zu positionieren. Es kommt zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zu sich selbst und zu relevanten sozialen Kontexten (Mecheril/Hoffarth 2009). Zugehörigkeit und die Fragen rund um „Wer bin ich?“ werden hier zum zentralen Moment der Entwicklung. Dabei ist Zugehörigkeit nicht eine individuelle Entscheidung, sondern unterliegt einem stetig neu auszuhandelnden Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft (ebd.). Aus diesem Grund scheint es zielführend, die Auseinandersetzungen junger Erwachsener zu untersuchen. Denn in der Adoleszenz ist die Dynamik der Selbst- und Fremdpositionierung besonders gut sichtbar.

Während bisherige Studien sich der Kinder binationalen Herkunft v. a. über die Identitätsprojekte der Eltern annäherten (Odasso 2016; Varro 1997a;

Weißmeier 2000) und/oder die nationale Verortung in den Blick nehmen (Nowicka 2006a; Unterreiner 2015), möchte ich hier die Selbstwahrnehmung der jungen Erwachsenen stärker gewichten. Dabei sollen nicht die Nationalität und die vermeidlich ‚kulturellen‘ Unterschiede im Fokus stehen, sondern es soll untersucht werden, wie sich die jungen Erwachsenen zu diesen Fremdbildern, aber auch zu ihrer Herkunft, positionieren. Es sollen also die Bedingungen einer binationalen Herkunft und die biographische Bedeutung, die diese entfalten können, rekonstruiert werden. Aus diesen Überlegungen leiten sich folgende Forschungsfragen ab:

Wie wird Mehrfachzugehörigkeit in den Biographien der jungen Erwachsenen binationaler Herkunft konstruiert?

Bei der Rekonstruktion der biographischen Erfahrung mit einer binationalen Herkunft wäre es angebracht, die Identitätsprojekte der Eltern zu rekonstruieren (Therrien/Le Gall 2017); also zu untersuchen, wie der Transmissionsprozess von Sprache, Werten, nationalen Zugehörigkeiten o.ä. zwischen den Eltern und Kindern gestaltetet wurde. Denn die Erziehung hat einen starken Einfluss darauf, welche Elemente der Mehrfachzugehörigkeit dem Kind für die eigene Identitätsbildung zur Verfügung stehen (vgl. etwa Odasso 2016). Doch möchte ich den Fokus gerade nicht auf die Eltern und ihre Perspektive, sondern auf die Nachkommen und ihre subjektiven Erfahrungen richten. Es sollten also die individuellen biographischen Auseinandersetzungen der jungen Erwachsenen mit der Mehrfachzugehörigkeit, die sich durch die binationale Herkunft ergibt, untersucht werden. So interessierte es mich beispielsweise, inwiefern es für sie eine biographische Bedeutung hat, dass sie multilingual aufwachsen, ein Elternteil auf die Transmission der Sprache verzichtete oder wie sie einen Bezug zur *anderen* Herkunft herstellen, selbst wenn die Eltern getrennt leben. Es ging also in erster Linie darum zu untersuchen, welchen Einfluss eine binationale Herkunft auf die Lebenswirklichkeit junger Erwachsener hat und welche biographische Bedeutung sie daraus für sich ziehen. Im Laufe des Forschungsprozesses haben sich sodann drei weitere Fragen als relevant erwiesen:

- *Welche biographischen Erfahrungen machen junge Erwachsene binationaler Herkunft in Marokko und der Schweiz? Was sind ihre Handlungsmöglichkeiten und welchen Herausforderungen müssen sie sich stellen?*
- *Welche sozialen Differenzlinien in den Kontexten Marokko und der Schweiz erweisen sich als relevant für die Positionierungen der jungen Erwachsenen?*
- *Welche Aushandlungsprozesse bezüglich der binationalen Herkunft werden sichtbar und wie begegnen die jungen Erwachsenen den Spannungen zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung? Welche subjektiven Strategien entwickeln sie, um mit den gegebenen Situationen umzugehen?*

Für die Umsetzung dieses Forschungsinteresses bietet es sich an, ein biographisch orientiertes Vorgehen zu wählen. Dadurch kann rekonstruiert werden, was eine binationale Herkunft im konkreten Fall ausmacht und welche Bedeutung sie für die jungen Erwachsenen im Laufe eines Lebens entwickelt. Biographien ermöglichen es, den individuellen Handlungsspielraum in den Strukturen über die Zeit zu rekonstruieren:

Mit einem theoretischen und empirischen Bezug auf Biographie und der damit verbundenen zwischen Gesellschaftlichkeit und Subjektivität vermittelnden Perspektive (vgl. Alheit/Dausien 2009; Rosenthal 1995) ist es möglich, herauszuarbeiten, wie sich jugendliche Subjekte die Welt aneignen und v. a. wie sie in gesellschaftlichen Verhältnissen, die in mehrfacher Weise durch Dominanz und Ungleichheit gekennzeichnet sind, agieren und sich darin positionieren. (Riegel 2018: 566)

Gerade für die Rekonstruktion von adoleszenten Auseinandersetzungen bietet sich gemäß Christine Riegel (2018) die biographische Methode besonders an, da hier Fragen nach Identität(en) und Zugehörigkeit(en) virulent werden, ohne dass man explizit danach fragen muss. Wie deutlich geworden sein sollte, ermöglicht der Blick auf junge Erwachsene binationaler Herkunft und ihre biographischen Auseinandersetzungen eine Untersuchung der Zugehörigkeitskonstruktionen im Zusammenspiel von Selbst- und Fremdwahrnehmung. Die Studie kann somit dem wachsenden Korpus angerechnet werden, der sich mit den Identifizierungsmöglichkeiten von Kindern mit Mehrfachzugehörigkeit befasst (Aspinall/Song 2013; Childs/Lyons/Jones 2019; Osanami Törngren/Sato 2021; Rodríguez-García et al. 2021; Song 2003; Waters 2009). Die vorliegende Untersuchung geht aber einen Schritt weiter, da sie nicht vorab *race* oder Ethnizität als bedingende Kategorien festlegt, sondern in den Biographien rekonstruiert, welche Dimensionen einer Mehrfachzugehörigkeit über die Zeit und in dem je spezifischen nationalen Kontext relevant werden und wie sich diese Dimensionen auch gegenseitig bedingen können. Im Verlauf der Arbeit wird aufgezeigt, wie die jungen Erwachsenen dieser Studie kreative Umgangsweisen entwickeln, wobei sie immer wieder versucht sind, ein Gleichgewicht zwischen ihren eigenen Bedürfnissen und den gesellschaftlichen Erwartungen herzustellen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist entsprechend dem zirkulären Forschungsprozess der *Grounded Theory* aufgebaut. Dies bedeutet, dass die verschiedenen Teile zum Kontext, der Theorie, der Methode und den empirischen Ergebnissen in Relation zueinander

stehen und nicht getrennt voneinander zu betrachten sind. So kommt es in der Darstellung immer wieder zu Verweisen auf die Empirie, um mein Vorgehen und die theoretischen und methodischen Weiterentwicklungen zu veranschaulichen.

Im ersten Teil der Arbeit wird die theoretische Perspektive auf den Forschungsgegenstand dargelegt (Kap. 2). Erstens nähere ich mich theoretisch dem Begriff der ‚binationalen Herkunft‘. Mit Hilfe des Konzepts *mixité* aus der französischen Soziologie (Collet/Philippe 2008a; Varro 2003) wird eine heuristische Lesart der Mehrfachzugehörigkeit entwickelt, die es erlaubt, über eine natio-ethno-kulturelle Fokussierung hinaus auch andere Aspekte der Zugehörigkeit, wie etwa *class*¹⁴, *race*, Gender oder Sprache, zu berücksichtigen. Daran anschließend sollen die beiden Forschungskontexte Marokko und Schweiz in Hinblick auf ihre gesellschaftliche Wahrnehmung des ‚Fremden‘ vorgestellt werden. Indem ich die sozialen Differenzlinien herausarbeite, möchte ich die später hinzukommenden biographischen Erzählungen der jungen Erwachsenen historisch und gesellschaftlich kontextualisieren. Zweitens wird eine biographische Perspektive auf Identität entfaltet. Identität wird sodann als Prozess, der in Biographien her- und dargestellt wird, verstanden. Dieses Verständnis erlaubt es mir, eine Analyseperspektive auf Mehrfachzugehörigkeit zu entwickeln, die die Aushandlung zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung in den Blick nimmt. Mit der Verknüpfung der Stigma-Theorie von Erwin Goffman (2012a) mit dem Konzept der prekären Mehrfachzugehörigkeit von Paul Mecheril (u. a. 2000b; 2003b) wird anschließend ein Instrumentarium entwickelt, um Fremdpositionierungen bezüglich der binationalen Herkunft als Stigma zu analysieren. Drittens wird Adoleszenz als weiteres wegweisendes Konzept der Arbeit vorgestellt. Die Teilnehmenden dieser Studie befinden sich alle in der Adoleszenzphase, einer Phase, in der identitätsbezogene Aushandlungsprozesse besonders virulent werden.

Der zweite Teil der Arbeit widmet sich dem methodischen Zugang der Biographieforschung (Kap. 3). Ich lege die methodischen Grundlagen der Arbeit dar und skizziere mein Vorgehen. Dabei werde ich nicht die biographische Methode umfassend diskutieren, sondern die Umsetzung der einzelnen methodischen Schritte ausweisen und darstellen, wie mit Hindernissen und Schwierigkeiten umgegangen wurde und welche Entscheidungen im Forschungsprozess wegweisend waren. Ein Thema, dem ich mich hier ausführlich widme, ist der methodische Umgang mit Argumentationen in der biographischen Erzählung.

¹⁴ Im weiteren Verlauf der Arbeit werde ich den englischen Begriff *class* verwenden und mich damit auf den englischen Wissenschaftsdiskurs beziehen. *Class* verweist auf eine soziale Hierarchisierung entlang von Bildung und sozio-ökonomischem Status, die symbolische Grenzen erzeugt.

Ich werde aufzeigen, dass bestimmte Formen der Argumentation einen Einblick in die biographische Arbeit der jungen Erwachsenen geben und daher für mein Forschungsinteresse besonders aufschlussreich sind. Da jede Forschung von der Perspektive der Forscher:in beeinflusst wird, werde ich das Kapitel mit einer Reflexion zur Positionierung der Forscherin und zum Forschungsdesign abschließen.

Die Ergebnisse der Studie werden schließlich im dritten Teil ausführlich dargestellt (Kap. 4, 5 und 6). In einem ersten Schritt geht es darum, exemplarisch anhand von zwei Fallanalysen die Ergebnisse der Arbeit vorzustellen (Kap. 4). Die Auswahl der beiden Falldarstellungen orientierte sich an den zuvor rekonstruierten Differenzlinien in der Gesellschaft, um zu zeigen, wie Zugehörigkeitsordnungen die Bedingungen des Aufwachsens in binationalen Familien mit strukturieren. In einem zweiten Schritt werden diese Fallanalysen mit den restlichen Fällen zusammengeführt (Kap. 5). Es werden die Ergebnisse aus den Einzelfallanalysen des gesamten Samples und ihre Facetten diskutiert sowie ein Vergleich zwischen den beiden Kontexten Schweiz und Marokko gezogen. Daraus folgt als dritter Schritt eine Theoretisierung der Praxen der jungen Erwachsenen, mit den Spannungen zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung umzugehen (Kap. 6). Ich (re-)konstruiere vier *subjektive Gleichgewichte*: (1) den Versuch zu vereinen, (2) die Entwicklung einer Expert:innenhaltung, (3) die Suche nach alternativen Zugehörigkeitsräumen und (4) das Herstellen von Normalität. Diese Gleichgewichte machen deutlich, dass die jungen Erwachsenen kreative Strategien gefunden haben, um mit Ambivalenzen und Unsicherheiten bezüglich ihrer Mehrfachzugehörigkeit umzugehen und Handlungsmöglichkeiten zu erhalten oder neue zu schaffen.

Im letzten Teil der Arbeit wird anhand der Ergebnisse nochmals auf das Spezifische der biographischen Aushandlungsprozesse junger Erwachsener binationaler Herkunft eingegangen und die beiden nationalen Kontexte miteinander verglichen (Kap. 7). Die entwickelten subjektiven Gleichgewichte präsentieren eine Theorie mittlerer Reichweite, die für das vorliegende Sample Geltung hat, aber nicht alle praktischen Lösungen junger Erwachsener binationaler Herkunft fassen kann.

2 Theoretischer Rahmen

Die vorliegende Arbeit ist auf den „Schultern von Riesen“ (Merton 1995) entstanden. Die wissenschaftlichen „Riesen“ haben durch ihre theoretischen Grundlagen meinen Blick in der Analyse geschärft und die Theoriebildung vorangetrieben. Im Folgenden geht es darum, diese theoretischen Grundlagen und ihre Verknüpfung mit dem Erkenntnisinteresse darzulegen. An verschiedenen Stellen werde ich daher meine Argumentation mit Beispielen aus der Empirie anreichern, um deutlich zu machen, dass sich die theoretische Perspektive durch ‚Entdeckungen‘ in den Daten (weiter-)entwickelt hat.

Da das Interesse dieser Arbeit in der biographischen Bedeutung einer binationalen Herkunft liegt, gilt es in einem ersten Schritt darzulegen, wie ich die Mehrfachzugehörigkeit, die über eine binationale Herkunft entstehen kann, mit dem französischen Konzept der *mixité* (Collet/Philippe 2008a; Varro 2003) konzeptualisiert habe (Kap. 2.1). Der Gewinn dieses Konzeptes besteht darin, dass ein heuristisches Verständnis von Mehrfachzugehörigkeit möglich wird. *Mixité*¹⁵ versteht sich als relationales Konzept zu einem gesellschaftlichen und historischen Kontext, das von Fall zu Fall definiert werden muss. Dies hat zur Folge, dass im Anschluss die gesellschaftliche Konstruktion des ‚Fremden‘, ‚Anderen‘ für die beiden Forschungskontexte Schweiz und Marokko rekonstruiert werden muss, um analysieren zu können, wie junge Erwachsene sich mit ihrer Mehrfachzugehörigkeit in den jeweiligen Kontexten positionieren können (Kap. 2.1.1 und 2.1.2).

In einem zweiten Schritt wende ich mich der Frage zu, wie Aushandlungsprozesse bezüglich der Mehrfachzugehörigkeit theoretisch konzeptualisiert werden können (Kap. 2.2). Hierfür nähere ich mich dem Identitätsbegriff aus einer biographietheoretischen Perspektive (Kap. 2.2.1). Mit Hilfe der Identitätstheorien von Herbert Mead und Erwin Goffman wird Identität als eine Aushandlung von Fremd- und Selbstwahrnehmung verstanden (Kap. 2.2.2). Daran anschließend verknüpfe ich die Stigma-Theorie von Goffman (2012a) mit Mecherils Konzept der prekären, natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit (u. a. 2002, 2003b) und diskutiere, wie eine Mehrfachzugehörigkeit als Stigma im Goffman’schen Sinn wirken kann (Kap. 2.2.3). Davon ableitend zeige ich im letzten Teil auf, dass solche identitätsbezogenen Aushandlungsprozesse gerade

¹⁵ Ich verwende hier die französische Bezeichnung *mixité*, da die deutsche Umschreibung *Mixität* nicht der französischen Bedeutung von *mixité* gerecht wird. Hinter dem Begriff der *mixité* steht eine ganze französische Denktradition (Collet/Philippe 2008a), die bei einer Übersetzung des Wortes verloren gehen würde. Im nächsten Kapitel werde ich ausführlich in das Konzept und den Begriff einführen.

in der Adoleszenz virulent werden können (Kap. 2.3). Dabei führe ich das Konzept des „adoleszenten Möglichkeitsraumes“ von King (2004) ein und zeige auf, wie die Adoleszenz für Menschen binationaler Herkunft eine besondere Herausforderung darstellt, da hier Zugehörigkeitsfragen besondere Relevanz entfalten können.

2.1 Das Konzept *mixité* – Eine heuristische Annäherung an binationale Herkunft und Mehrfachzugehörigkeit(en)

Der gewählte Fokus auf die binationale Herkunft birgt, wie eingangs erwähnt, die Gefahr einer Essentialisierung von Mehrfachzugehörigkeit und einer Einengung auf nationale Kategorien. Folglich musste ein Konzept gefunden werden, das den Blick wieder öffnet und es möglich macht, die binationale Herkunft der jungen Erwachsenen auf ihre gesellschaftliche und biographische Relevanz hin zu befragen und im gegebenen Fall zu untersuchen, wie sie mit Sinn gefüllt wird (vgl. Çağlar 1997: 176). Hierfür ist ein konstruktivistisches Verständnis von Mehrfachzugehörigkeit erforderlich, das zurück zum Ausgangspunkt führt und fragt: Wie und wodurch zeigt sich Mehrfachzugehörigkeit im jeweiligen Fall? Es gilt also zu rekonstruieren, welche Dimensionen der binationalen Herkunft für die jungen Erwachsenen selbst relevant werden und wie sie der Mehrfachzugehörigkeit subjektiven Sinn geben. Für die Beantwortung dieser Fragen bietet sich das theoretische Konzept *mixité* aus der französischen Soziologie an, welches ich nachfolgend vorstellen möchte.

Der Begriff *mixité* umschreibt einen Prozess, in welchem die Vielfalt oder Heterogenität einzelner Elemente noch sichtbar ist; er ist nicht als ein Resultat zu verstehen, wie dies der Begriff *métissage* (auf Deutsch: *Kreuzung* oder *Gemisch*) implizieren würde (Collet/Philippe 2008a: 242). *Mixité* versteht sich in diesem Zusammenhang als theoretisches Konzept, das soziale Normen in den Blick nimmt und versucht, die Qualität verschiedener neben- und miteinander existierender (Ungleichheits-)Dimensionen, wie soziale Herkunft (*class*), Geschlecht (Gender)¹⁶ und natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten (*race*, Nationalität, Ethnizität), in sozialen Beziehungen empirisch zu untersuchen (Collet/Philippe 2008c: 237). Mehrfachzugehörigkeit kann im Kontext von *mixité* als ein hergestellter, sozialer Prozess verstanden werden, den es heuristisch am Fall zu rekonstruieren gilt. Damit wird

¹⁶ Während der Begriff ‚Sex‘ das Geschlecht als biologische Tatsache fasst, verweist ‚Gender‘ auf die symbolische oder soziale Konstruktion von Geschlecht (Lutz/Davis 2005).

Mehrfachzugehörigkeit nicht als gegeben gefasst, sondern es rückt – und das ist für diese Arbeit zentral – die Herstellung derselben in den Vordergrund der Analyse.

Das Konzept *mixité* entwickelte sich Ende der 1990er Jahre im Bereich der Forschung zu binationalen Paaren in Frankreich. Es entstand unter anderem aus dem Unbehagen der französischen Forscher:innen gegenüber der politischen Indifferenz Frankreichs, die es ihnen kaum möglich machte, ethnische und rassistische Kategorisierungen und v. a. ihre gesellschaftlichen und individuellen Konsequenzen zu untersuchen (vgl. Varro 2003). Es ist ein Versuch, Phänomene der Heterogenität und Pluralität in modernen Gesellschaften aufzuspüren, indem es die Gleichzeitigkeit von verschiedenen Elementen in den Blick nimmt und fragt, wie diese soziale Realität und Ungleichheiten hervorbringen. Während Varro (2003) in ihrem Werk *Sociologie de la mixité* noch überwiegend Familien mit Migrationsgeschichte analysierte¹⁷, stellen Beate Collet und Claudine Philippe (2008a: 10) im Sammelband *MixitéS* den Versuch an, geschlechtliche, soziale und kulturelle Dimensionen von *mixité* in einer gesamtgesellschaftlichen Perspektive zu betrachten. *Mixité* ist in diesem Sinne als ein transversales Konzept zu verstehen, das sich auf verschiedene soziale Bereiche der Gesellschaft anwenden lässt, so etwa auf die soziale und ethnische Zusammensetzung von Stadtteilen, die geschlechtliche Verteilung in Schulklassen, in Berufsbranchen oder in der Politik und schließlich auf binationale Familien und ihre Angehörigen. *Mixité* nimmt damit häufig auch eine politische Dimension ein, um Gleichstellung einzufordern (ebd.).¹⁸ In einem späteren Aufsatz präzisiert Collet (2017) jedoch wieder, dass das Konzept *mixité* sich besonders für die Betrachtung von binationalen Paaren (*mixed couple*) eigne, da es hier in der Paarbeziehung zu einem besonderen Mehrheits- und Minderheitsverhältnis kommt, das Aufschluss über Ungleichheitsbedingungen in der Gesellschaft geben kann.

Mit dem Konzept *mixité* soll einerseits rekonstruiert werden, was als heterogen wahrgenommen wird, und andererseits, wie diese verschiedenen Dimensionen in sozialen Beziehungen zusammenspielen und diese wiederum

¹⁷ In ihren Arbeiten untersucht Varro (u. a. 2003, 2012) jedoch nicht nur die 'kulturelle' Ausprägung von *mixité* bei binationalen Paaren und Menschen mit Migrationsgeschichte, sondern auch ihr Verhältnis zur Gesellschaft. Damit versucht Varro den Blick weg vom vermeintlichen 'Kulturkonflikt' zwischen den Paaren und hin auf gesellschaftliche Verhältnisse zu lenken.

¹⁸ Das Konzept *mixité* ist insofern vom Begriff der Diversität abzugrenzen, dass ersteres eher auf der individuellen Ebene, letzteres auf der institutionellen Ebene angesiedelt ist. Während Diversität Vielfalt deskriptiv untersucht, analysiert *mixité* Vielfalt als soziales Konstrukt. Ziel ist es, die *Bedeutung* von Vielfalt in sozialen Prozessen zu untersuchen.

verändern (Collet/Philippe 2008c: 237). Dies erfordert eine intersektionale Annäherung, denn

„mixed“ is an adjective which does not sufficiently indicate what it is that is being mixed (up). [...] using an adjective such as „mixed“ makes it possible to take several factors and their interrelation into account: citizenship, nationality, culture, religion, „race“, social status, gender: „mixed“ is an intersectional term. (Collet 2017: 149, Herv.i.O.)

Durch die intersektionale Annäherung an *mixité* wird es gemäß Collet möglich zu untersuchen, welche Faktoren zu Ungleichheits- und Machtverhältnissen führen (ebd.). Sich dem Phänomen der Mehrfachzugehörigkeit über *mixité* zu nähern, ermöglicht es folglich, über eine Kategorisierung von Nationalität oder ‚Kultur‘ hinauszugehen (vgl. Odasso 2016: 16) und die scheinbar natürlich erscheinenden Zuschreibungen geschlechtlicher, sozialer oder nation-ethno-kultureller Art zu hinterfragen (Collet/Philippe 2008c: 240). Mehrfachzugehörigkeit kann dann als ein dynamischer Prozess begriffen werden, um Aushandlungsprozesse von Unterschieden und Zuschreibungen zu analysieren und soziale Prozesse in diesem Spannungsfeld zu verstehen. Es wird sodann nicht eine angenommene ‚kulturelle Vielfalt‘ betrachtet, sondern das Zusammenspiel verschiedener Elemente sowie die gesellschaftliche Reaktion auf diese ‚Mischung‘ und der neue Raum, der hierbei entsteht.¹⁹

Mixité ist nicht das einzige Konzept, dass sich anbietet, um Mehrfachzugehörigkeiten konstruktivistisch zu untersuchen. So haben bereits Homi Bhabha (1994) oder Stuart Hall (1994) mit dem Konzept der Hybridität ähnliche Überlegungen vorgelegt. Gerade Bhabhas Konzept des *dritten Raums* erscheint mir an dieser Stelle bedeutsam. Hybridität versteht Bhabha nicht nur als die Vermengung einer ersten und einer zweiten ‚reinen‘ Kultur²⁰, die in einer dritten endet, sondern sie stellt für ihn einen Zwischen-

¹⁹ In diesem Zusammenhang versteht Varro (2003: 61) *mixité* als ein Gegenkonzept zur Assimilation, da es die Diversität anerkennt und der Vermischung einen positiven Wert gibt. Varro (2008) geht sogar so weit, Herkunft mit *mixité* zu ersetzen, um die Komplexität sichtbar zu machen, die nicht einfach auf eine nationale oder kulturelle Zugehörigkeit reduziert werden könne.

²⁰ Bhabha (1994) geht hier von einem breiten Begriff von Kultur aus, der auch eine Fachkultur, politische Kultur o.ä. beschreiben kann und sich nicht nur auf den anthropologischen Begriff der Herkunftskultur beziehen muss. Im Verständnis von Bhabha war Kultur nie homogen, sondern immer schon hybrid und eine Folge historischer Prozesse. Sie ist ein bedeutungserzeugender Prozess (*signifying process*), ein Konstrukt, um gesellschaftliche Hierarchisierungen zu stabilisieren (ebd.).

raum dar, in welchem neue Positionen entstehen und verhandelt werden. Auch die binationale Familie kann zu einem solchen *dritten Raum* werden, in dem ein ‚Dazwischen‘-Leben und die ständige Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Bedingungen hier und dort zu einer sozialen Praxis werden. Diese Auseinandersetzung in *Dazwischen* kann dann wiederum als biographische Ressource dienen, um Ausschlussprozesse im Wohnland zu bewältigen (vgl. Odasso 2016). Jedoch macht bereits Ayse Çağlar (1997) in Bezug auf das Konzept der Hybridität darauf aufmerksam, dass es in einer territorialen Vorstellung von nationalen Zugehörigkeiten verfangen bleibt. Es sei kaum möglich, hybride Identitäten zu untersuchen, ohne dabei Kultur räumlich – etwa über nationale Zugehörigkeiten – zu verorten.²¹ Zudem führt die Betrachtung von Mehrfachzugehörigkeit als Hybridisierungsprozess dazu, dass Differenzen dekonstruiert werden und aus dem Blick gerät, warum gewisse Differenzen dennoch wirkmächtig bleiben (vgl. Allolio-Näcke/Kalscheuer 2005).²² Das Konzept *mixité* dagegen geht in beiden Punkten einen Schritt weiter und macht es möglich, Mehrfachzugehörigkeit nicht nur national, ethnisch oder kulturell, sondern umfassender zu begreifen. So wird mit *mixité* auch Klassenzugehörigkeit (*class*), der soziale Kontext, historische und politische Bedingungen als bedeutende Größen in die Analyse miteinbezogen (siehe weiter unten). Dadurch kann das Zusammenwirken von verschiedenen Differenzlinien und ihre Bedeutung für die Selbstwahrnehmung der jungen Erwachsenen rekonstruiert werden.

Im Gegensatz zu Konzepten wie Hybridität birgt das Konzept *mixité* folglich die Chance, sich der Mehrfachzugehörigkeit junger Erwachsener

²¹ Eine hier anschließende Kritik verweist auf die biologische Herkunft des Begriffs „Hybridität“, der einer rassistischen Ideologie entspringt, denn in der Botanik wird mit Hybridität auf „eine Kreuzung zwischen zwei Spezies“ verwiesen. Auch wurde der Begriff bereits von der viktorianischen Rechten in England Ende des 19. Jahrhunderts verwendet, welche ‚Spezies‘ mit ‚Rasse‘ gleichsetzte (Young 1995 in: Castro Varela/Dhawan 2015: 269).

²² Aufgrund dieser Beobachtung entwickelte die Forschungsgruppe um Helmbrecht Breinig und Klaus Lösch Hybridität im Konzept der Transdifferenz weiter (vgl. Allolio-Näcke/Kalscheuer 2005). Transdifferenz, so der Anspruch, soll das Moment der Vermischung beschreiben, in welchem binäre Differenzen diffus werden, sie ihre Wirkung jedoch noch beibehalten (Lösch 2005). Die Gleichzeitigkeit von Differenzen steht im Vordergrund, wobei Transdifferenz als Ergänzung zum Konzept Hybridität verstanden wird, um die „erlebte Wirklichkeit der Hierarchisierung von Kulturen darstellen zu können“ (ebd.:13, Herv.i.O.). Während auch Transdifferenz in einer ethnisch-kulturellen Betrachtung der Vermischung verfangen bleibt, ist es mit *mixité* möglich, Mehrfachzugehörigkeit in einer intersektionalen Perspektive, also im Zusammenwirken mit Dimensionen wie Gender, *class*, *race*, Alter und innerhalb des gesellschaftlichen Bedingungsgefüges zu theoretisieren.

binationaler Herkunft heuristisch anzunähern. Es werden nicht einzelne Merkmale vorab festgelegt, sondern man muss immer wieder aufs Neue bestimmen, was *mixité*, und somit Mehrfachzugehörigkeit, im je konkreten Fall bedeutet (Caballero et al. 2008). Dies ermöglicht es gemäß Varro (2003) wiederum, kulturelle Essentialisierungen von sozialen Beziehungen zu vermeiden und der komplexen sozialen Realität Rechnung zu tragen. Das heißt für die Analyse, dass nicht von vordefinierten Merkmalen ausgegangen wird. Stattdessen wird Mehrfachzugehörigkeit im Verständnis von *mixité* als ein hergestellter Prozess zwischen Gesellschaftsmitgliedern verstanden, deren individuelle und soziale Bedeutung es empirisch zu rekonstruieren gilt (siehe hierzu auch Caballero et al. 2008). So zeigte sich etwa in den Biographien der jungen Erwachsenen in der vorliegenden Untersuchung bereits sehr früh, dass Mehrfachzugehörigkeit unterschiedlich konstruiert wird. Im Fall Sarah Buhmibol oder Soraya Benoudi meines Samples etwa ist v. a. die Mehrsprachigkeit ein Zeichen für ihre Mehrfachzugehörigkeit. In anderen Fällen dagegen, wie bei Kamal Jeffri oder Leyla Bourgiba, wurden die unterschiedliche soziale Herkunft oder die religiöse Mehrfachzugehörigkeit zu relevanten Dimensionen ihrer binationalen Herkunft. Auch die Hautfarbe, die oft als Zeichen per se für eine Mehrfachzugehörigkeit gilt, muss nicht bedeuten, dass sie bei den jungen Erwachsenen zu einer biographischen Auseinandersetzung führt, wie es sich etwa im Fall Marc Monsengwo zeigte (siehe Kap. 6.4). Diese empirischen Beobachtungen machen deutlich, dass am Fall rekonstruiert werden muss, welche Dimensionen der Mehrfachzugehörigkeit unter welchen Umständen biographische Relevanz entfalten.

Wie die Fallbeispiele andeuten, ist *mixité* folglich kein Wert, der ex ante existiert, sondern seine Bedeutung wird in sozialen Beziehungen hergestellt (Varro 2008: 213). Es muss jedoch betont werden, dass *mixité* nicht jegliche Unterschiede zwischen Menschen beschreibt, sondern immer auch einen kollektiven Bezug benötigt, damit sie eine Bedeutung entwickeln kann (Collet/Santelli 2008). Welche Dimensionen unter dem Aspekt der *mixité* untersucht werden, definiert sich über den sozialen und historischen Kontext einer Gesellschaft (Varro/Lesbet 1997b) und bezieht sich immer auch auf Vorstellungen von Normalität. So wird eine Ehe gesellschaftlich oft erst als *mixte* wahrgenommen, wenn sie symbolische Grenzen der Gruppenzugehörigkeit überschreitet und nicht dem ‚normalen‘ Ehepaar entspricht (vgl. Therrien 2014). *Mixité* als Untersuchungsgegenstand ist folglich eine gesellschaftliche Konstruktion, die je nach sozialem und historischem Kontext einer Gesellschaft unterschiedliche Bedeutungen erhält (siehe hierzu auch Waldis 1998). Varro (2012) zufolge ist es daher notwendig, auch die epistemologische Bedeutung von *mixité* in Raum und Zeit zu kontextualisieren. Anhand der Bilder zu binationalen Paaren kann die Autorin beispielsweise

nachzeichnen, wie sich die Wahrnehmung von Endogamie und Exogamie²³ in unterschiedlichen nationalen Kontexten über die Zeit verändert hat (ebd.). Hierzu ergänzend beobachtet Odasso (2016), dass *mixité* nur im Vergleich zu anderen existiert und erst dann relevant wird, wenn sie gängige Kategorien in der Gesellschaft herausfordert. Diese Beobachtungen weitergedacht, liegt nahe, dass Mehrfachzugehörigkeit erst in der Differenz Bedeutung erhält, sich also erst in der Wechselbeziehung von eigenem und fremdem konstruiert. Mehrfachzugehörigkeit ist demzufolge nicht nur ein relationaler Begriff, sondern auch eine gesellschaftliche Konstruktion, die sich an gesellschaftlichen Hierarchien von Norm und Abweichung orientiert. Dies mitgedacht, kann mit dem Konzept der *mixité* die Bedeutung der sozialen Struktur für Identitätskonstruktionen in die Analyse integriert werden (vgl. Collet/Philippe 2008b: 244). Auch die Fallanalysen, die dieser Arbeit zugrunde liegen, machen deutlich, dass Mehrfachzugehörigkeit in Bezug auf gesellschaftliche Diskurse und Ordnungssysteme konstruiert wird. Die eigene Mehrfachzugehörigkeit wird den jungen Erwachsenen v. a. dann bewusst, wenn sie vom Interaktionsgegenüber nicht fraglos angenommen wird. Es sind nicht ihre Alltagspraxen, wie Essen oder Feste feiern, die bei den jungen Erwachsenen zu Aushandlungsprozessen führen, sondern ihre sozialen Positionierungen in der Gesellschaft bezüglich der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, die in den beiden Forschungskontexten Schweiz und Marokko sehr unterschiedlich ausfallen können. Daher muss die Mehrfachzugehörigkeit immer auch in Bezug auf die gesellschaftlichen Differenzlinien in Marokko und der Schweiz rekonstruiert werden, wenn wir die biographische Bedeutung einer binationalen Herkunft verstehen wollen (siehe Kap. 2.1.1 und Kap. 2.1.2).

Sie entsteht also in einem Wechselspiel von kollektiven Zugehörigkeiten und individueller Verortung. Diese Beobachtung führte für mich schließlich dazu, *mixité* als Ausgangspunkt der Analyse zu nehmen, um so eine heuristische Wendung von Mehrfachzugehörigkeit zu ermöglichen. Dies bedeutet, dass *mixité* einerseits den Blick dafür sensibilisiert, wie die jungen Erwachsenen Mehrfachzugehörigkeit mit Sinn füllen, und andererseits den Fokus auf die gesellschaftliche Ebene lenkt und fragt, wo und wie die Personen als ‚Andere‘ adressiert und positioniert werden und wie dies wiederum die Selbstwahrnehmung der jungen Erwachsenen beeinflusst.

Um analysieren zu können, welche Bedeutung die binationale Herkunft in den Biographien der jungen Erwachsenen annehmen kann und wie sich

²³ Diese aus der Anthropologie stammenden Begriffe beziehen sich auf das Heiratsverhalten innerhalb (endogam) resp. außerhalb (exogam) der eigenen sozialen Gruppe. In der Soziologie spricht man auch von Homogamie und Heterogamie.

die Individuen dazu verhalten, muss zuerst rekonstruiert werden, in welchem Bedingungs- und Bedeutungsgefüge die jungen Erwachsenen handeln und sich artikulieren können. Daher werden nachfolgend relevante gesellschaftliche Differenzlinien für Marokko und die Schweiz in Bezug auf nationale Selbstverständnisse aufgezeigt.

2.1.1 Der:die ‚kulturell‘²⁴ Andere in der schweizerischen Gesellschaft

Der Fremde ist Georg Simmel (2013) zufolge eine Kategorie, die von außen zugeschrieben wird und eine soziale Position beschreibt. Sie variiert von Kontext zu Kontext, so dass es auch in der Schweiz und in Marokko unterschiedliche Vorstellungen darüber gibt, wer dazugehört und wer als fremd gilt. Diese Vorstellungen werden diskursiv hergestellt. Nachfolgend soll also aufgezeigt werden, wer in Marokko und in der Schweiz wie als fremd markiert wird, wie sich dieses Verständnis historisch verändert hat und auf welche Wissenssysteme in den beiden gesellschaftlichen Kontexten zurückgegriffen wird, um den:die Fremde:n resp. ‚Andere:n‘ zu markieren. Dafür werde ich jeweils zuerst die Entwicklung der nationalen Selbstverständnisse in Bezug auf Migration nachzeichnen und dann auf die gesellschaftliche Wahrnehmung des:der Fremden eingehen, indem ich die sozialen Differenzlinien herausarbeite.

Historischer Abriss der Schweizer Migrationsgeschichte

Die Schweiz liegt im Zentrum Europas und war seit jeher Durchgangsort für Reisende. So ist in der Schweiz die Wahrnehmung des:der Fremden auch eng mit der Migrationspolitik verbunden, wobei ab Beginn des 20. Jahrhunderts zunehmend eine „Grenzziehung über die Idee der essentialistischen Kultur“ zu beobachten ist (Dahinden 2014a: 6; vgl. auch Jain 2018). Die politische Schweiz, die sich 1848 formierte, basierte auf einem Völkerbund, einer „Willensnation“, die sich auf gemeinsame Rechte und nicht eine Kultur berief (Jain 2018). Der soziale Zusammenhalt zwischen den vier Sprachregionen – italienische, französische, romanische und deutsche Schweiz – basiert auf einer

²⁴ Ich setze ‚Kultur‘ immer dann in Anführungszeichen, wenn ich darauf verweisen möchte, dass damit nicht eine klar begrenzte oder gar verdinglichte Eigenschaft gemeint ist, sondern eine Vermengung von Vorstellungen über Sprache, Tradition, Ethnie o.ä. Der Begriff wird hier als Zuschreibung, als machtvolle Differenzlinie verstanden. Dabei habe ich mich gegen den Begriff Ethnizität entschieden – auch dieser hat seine Fallstricke – und einen Begriff aus dem *Feld* gewählt, wie er im Diskurs der jungen Erwachsenen in der Schweiz immer wieder auftauchte.

direkten Demokratie. Bis Ende des neunzehnten Jahrhunderts waren Fremde im Zuge der wirtschaftlichen Prosperität als Arbeitskräfte sehr willkommen. Um den nationalen Zusammenhalt zu bewahren und den Ausländer:innenanteil zu senken, wurden daher die Menschen nach republikanischer Tradition rasch eingebürgert (Achermann et al. 2010). Elemente wie Sprache, Kultur oder ethnische Zugehörigkeiten waren damals noch kaum im nationalen Diskurs vorhanden (Dahinden 2014a).

Dies änderte sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als sich in der Schweiz die Idee des Nationalismus etablierte (ebd.). Mit dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges (1914–1918) und der ersten großen sozialpolitischen Krise durch den Landesgeneralstreik 1918 entwickelte sich eine zunehmend restriktive Einwanderungspolitik (Argast/Arlettaz/Arlettaz 2003; Arlettaz/Arlettaz 2004). Eine Debatte zur schweizerischen Identität entfachte sich, welche die gängigen ethnozentristischen Argumente im Europa dieser Zeit aufnahm. Es kam zu einer diskursiven Verschiebung „von einem staatspolitischen zu einem ethnischen Verständnis von Assimilation“ (Jain 2018: 80). Forderungen der kulturellen Anpassung wurden laut, und ein eugenischer und rassistischer Diskurs zur nationalen Identität formierte sich²⁵. Erstmals kam in nationalistischen Kreisen der Begriff der ‚Überfremdung‘ auf, der auf die Gefahren eines ‚Fremdbleibens der Fremden‘ verweist und auf die Angst, dass die ‚Schweizer Eigenart‘ durch die ‚Fremden‘ bedroht werde und verschwinde (Hoffmann-Nowotny 2001b: 22). Der Kampf gegen die ‚Überfremdung‘ wurde Teil der politischen Agenda, und eine restriktive Vorstellung von nationaler Identität setzte sich durch, welche sich zunehmend auf ethnische Merkmale und auf das Abstammungsprinzip (*ius sanguinis*) berief (Arlettaz/Arlettaz 2004). Die Auseinandersetzungen führten 1933 zum ersten Gesetz über den *Aufenthalt und die Niederlassung von Ausländern* (ANAG). Von nun an war die Frage nicht mehr, wie man Ausländer:innen integrieren, sondern vielmehr, wie man die schweizerische Identität und ihre ‚Eigenart‘ wahren könne (Achermann et al. 2010). Neben der Abgrenzung zu Fremden kam es auch zu Homogenisierungsbestrebungen der nationalen Identität. Eine Forschungsgruppe um den Anthropologen Otto Schlaginhaufen versuchte etwa in einer Studie zur ‚Schweizer Rasse‘ (publiziert 1946) den oder die Schweizer:in zu identifizieren (vgl. Mottier 2000). Die

²⁵ Gemäß Véronique Mottier (2000) gehörte die Schweiz zu den führenden Staaten bezüglich eugenischer Politiken der Vorkriegszeit. Die Schweiz war ab Ende des 19. Jahrhunderts bis nach dem Zweiten Weltkrieg sehr einflussreich in Politik und Wissenschaft zur Eugenik, sie hatte eine führende Position mit namhaften Wissenschaftler:innen in wichtigen internationalen Gremien. Auch war die Schweiz, neben den USA und Schweden, eines der ersten Länder, in welchem Sterilisationen für bestimmte Gruppen per Gesetz eingeführt wurden.

Idee einer ‚Schweizer Rasse‘ blieb bis in die 1960er Jahre bestehen, noch 1962 wurde eine weitere Studie zum selben Thema publiziert (ebd.).

Nach dem Zweiten Weltkrieg etablierte sich mit dem Rotationsprinzip eine Gastarbeiter:innenpolitik, die es den Behörden erlaubte, flexibel auf die wirtschaftliche Konjunktur zu reagieren. Es wurden Rekrutierungsabkommen mit Italien (1948) und Spanien (1961) abgeschlossen. Mit der Zunahme der Migrationsbevölkerung gewann der Überfremdungsdiskurs erneuten Aufwind. Es kam zu Abstimmungen über die *Schwarzenbach-Initiative* (1970) und die *Initiative gegen die Überfremdung und Überbevölkerung der Schweiz* (1974), die einen drastischen Rückgang der ausländischen Bevölkerung forderten. Obwohl beide Initiativen scheiterten, spiegelten sie doch die bestehenden gesellschaftlichen Spannungen wider. So sah sich die Politik zu weiteren Maßnahmen gezwungen, um die Arbeitsmigration zu reduzieren. Als politische Lösung der ‚Überfremdung‘ wurde nun von Migrant:innen gefordert, sich an die kulturellen Werte der Schweiz anzupassen. Ein Assimilationspostulat setzte sich durch, in welchem Migrant:innen ihre Herkunftseigenschaften ablegen und die ‚schweizerischen Eigenarten‘ annehmen sollten (Dahinden 2014a). Die interne Migrationspolitik erhielt damit eine explizit ‚kulturelle‘ Komponente und formierte gemäß Janine Dahinden zwei Differenzlinien:

Zum einen zwischen ‚SchweizerInnen‘ und ‚Kulturnahen‘, denen man zutraute, dass sie ihre Herkunftskultur ablegen und den Schweizerischen ‚Esprit‘ annehmen könnten, dass sie also die Grenzlinie hin zur Gruppe der SchweizerInnen überschreiten könnten. Zum anderen zwischen ‚SchweizerInnen‘ und ‚Kulturfremden‘, für die man keine Assimilationsmöglichkeit sah. (ebd.: 10)

Es etabliert sich im Sinne Balibars (1991) ein „Rassismus ohne Rasse“, in welchem nun ‚Kultur‘ zur tragenden Differenzlinie für Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit zur Schweiz wurde (Argast 2010 in: Jain 2018: 87).

Diese Kulturalisierung verstärkte sich nochmals in den 1990er Jahren. Auf internationalen Druck hin verbesserte sich die rechtliche Situation für Arbeitsmigrant:innen, so dass diese bei Arbeitslosigkeit nicht mehr das Land verlassen mussten (Piguet 2006). Zeitgleich verlagerte sich die ‚Ausländer:innenfrage‘ zu einer ‚Flüchtlingsfrage‘. Denn mit dem Asylgesetz 1971 kamen zunehmend auch Geflüchtete in die Schweiz (1958 Ungarn, 1968 Tschechien, Türkei 1970–1990, Sri Lanka ab 1980, 1980–1990 ehemaliges Jugoslawien, Afrika, Asien), und es kam zu einer Diversifizierung der Migrationsgründe und Herkunftsländer (ebd.). Die Schweiz musste anerkennen, dass Einwanderung und die damit einhergehende soziale Diversität zu einer Realität geworden waren und Maßnahmen forderten, was erste Integrationsleitbilder in den Kantonen

hervorbrachte. Eine Politik des Multikulturalismus konnte sich in der Schweiz jedoch nie durchsetzen (D'Amato 2010; Dahinden 2014a).²⁶ Vielmehr gewann in dieser Zeit der Kulturdiskurs wieder an Bedeutung und wurde im Rahmen eines Drei-Kreise-Modells in einer Revision des ANAG 1991 in die politische Agenda aufgenommen (Dahinden 2014a). Herkunft und die damit in Verbindung gebrachte ‚kulturelle Distanz‘ wurden nun leitende Unterscheidungsmerkmale zwischen ‚wir‘ und den ‚Anderen‘ (Riaño 2011). Personen aus den EU- und EFTA-Staaten gehörten einem ersten ‚Kultur-Kreis‘ an. Sie wurden als ‚kulturell ähnlich‘ wahrgenommen, und so wurde ihnen im Zuge europäischer Abkommen erleichterte Zuwanderung gewährt. Den zweiten Kreis bildeten Menschen aus den USA und Kanada und aus mittel- und osteuropäischen Staaten, mit denen enge Handlungsbeziehungen bestanden. Diese Personen galten als ‚kulturell nah‘ und damit als integrationsfähig. Dem dritten Kreis gehörten alle anderen Staaten an. Migration aus diesen Ländern war unerwünscht und wurde nur in Ausnahmefällen hochqualifizierten Fachkräften zugestanden. Ihre ‚kulturelle Distanz‘ wurde als Bedrohung für die ‚schweizerische Eigenart‘ angesehen (Carrel 2012). Mit der Implementierung des Drei-Kreise-Modells kam es in intellektuellen, aber auch bürgerlichen Kreisen zu heftiger Kritik an der Ethnisierung und Kulturalisierung von sozialen und strukturellen Problemen, so dass das Modell bereits 1998 wieder aufgegeben und in ein Zwei-Kreise-Modell zwischen inner- und außereuropäischer Migration umgewandelt wurde (Carrel 2012; Dahinden 2014a). Aus dieser Kritik heraus entstanden vor allem in den Städten Integrationsleitbilder, welche Partizipation und Chancengleichheit hervorhoben und ein Gegengewicht zum etablierten Kultur- und Ethnizitätsdiskurs bildeten (Dahinden 2014a). Zudem wurden auch auf Bundesebene Sensibilisierungsmaßnahmen eingeführt, wie die Eidgenössische Kommission für Migration (EKM), die der Politik beratend zur Seite steht und auch Öffentlichkeitsarbeit betreibt. Dennoch führte das Konzept der ‚kulturellen Distanz‘ gemäß Kerstin Duemmler dazu,

dass ethno-nationale Kategorisierungen in der Schweiz mehr und mehr hierarchisch wahrgenommen wurden. Zwischen erwünschten und unerwünschten Migrant/-innen wurde eine Hierarchie etabliert, wobei sich letztere mit großen Barrieren konfrontiert sahen. (Duemmler 2015: 142)

²⁶ In diesem Zusammenhang spricht Gianni D'Amato (2010) von einem „multikulturellen Land ohne multikulturelle Politik“. Denn einerseits entwickelten sich multikulturelle Richtlinien für die vier Sprachregionen, andererseits herrschten strikte Assimilationsanforderungen für die migrantischen Minderheiten.

Eine Hierarchie, die bis heute auch in der Integrationspolitik Bestand hat, da der Aufenthaltsstatus die jeweiligen sozialen, wirtschaftlichen und politischen Rechte der Ausländer:innen bestimmt (siehe hierzu auch Dahinden 2008; Jain 2018).

Seit der Jahrtausendwende hat sich Dahinden (2014a: 12) zufolge der Kultur- und Ethnizitätsdiskurs nochmals verstärkt. Dies lässt sich etwa im Auftauchen des Begriffs ‚Secondos‘ in den Medien ab 2002²⁷ beobachten. Seitdem werden im öffentlichen Diskurs zunehmend Jugendliche mit Migrationsgeschichte problematisiert (Juhasz/Mey 2003b). Mit der Etablierung der Europäischen Union und dem Freizügigkeitsabkommen verschob sich zudem die Grenzziehung in Richtung Länder außerhalb Europas. 2008 wurde ‚Kultur‘ nicht nur in der Zulassungspolitik, sondern auch in der Integrationspolitik²⁸ verankert. Im *Bundesgesetz über die Ausländerinnen und Ausländer* (AuG) wird die Sprachkompetenz in einer der vier Landessprachen als grundlegender Indikator der Integration gesehen und auch als Bedingung der Einbürgerung im Staatsbürgerschaftsgesetz (BüG) festgelegt. Diese Politik zielt auf eine ‚kulturelle‘ Angleichung der Migrant:innen. Integration bedeutet in diesem Sinne eine Disziplinierung der Zugewanderten an die existierenden schweizerischen Verhältnisse und kann in den Worten von Flora Di Donato und Pascal Mahon (2009, in: Achermann et al. 2010: 22) auch als eine ‚kulturelle Einbürgerung‘ bezeichnet werden. Integration und somit auch Chancengleichheit würden erst durch eine Anpassung an die ‚schweizerische Lebensweise‘ erreicht und mit der Einbürgerung vollendet, wobei die Idee der ‚kulturellen Distanz‘ weiter mitschwingt. Personen aus dem ehemaligen ersten und zweiten Kreis werden als integrationsfähig gesehen, Menschen aus Drittstaaten dagegen werden mit Defiziten belastet (Dahinden 2014a), weshalb deren Integration anhand sogenannter Integrationsvereinbarungen überwacht werden muss.²⁹ Obwohl der Assimilationsbegriff heute tabuisiert ist, bleiben gemäß Duemmler (2015) viele Aspekte des Begriffs im heutigen Integrationsverständnis verankert, wie

²⁷ In Zusammenstößen zwischen der Polizei und Demonstrierenden in Zürich wurde dieser Begriff von den Polizeivorstehenden verwendet, um die Involviertheit Jugendlicher ausländischer Herkunft zu betonen (Juhasz/Mey 2003b).

²⁸ In der Schweiz gibt es bis heute kein nationales Integrationsgesetz. Die Integrationspolitik wird bisher über Artikel 4 des AuG geregelt. Dort wird unter Integration die chancengleiche Teilhabe der Migrant:innen am wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben der Gesellschaft verstanden. Die konkrete Umsetzung dieses Integrationsverständnisses liegt in der Verantwortung der Kantone und Gemeinden.

²⁹ Wobei aus Angst vor wirtschaftlichen Konsequenzen bei hochqualifizierten Arbeitsmigrant:innen von sogenannten Integrationsvereinbarungen abgesehen wird (Duemmler 2015). Die Differenzziehung basiert folglich auch auf *class*, denn der Fokus der Disziplinierung liegt auf Arbeitsmigrant:innen im Tieflohnsektor und auf Asylsuchenden.

etwa die Eigenleistung der Integration seitens der Migrant:innen. Menschen mit Migrationsgeschichte müssen immer wieder beweisen, dass sie ‚würdige‘ Mitglieder der schweizerischen Gesellschaft sind. Dieses Misstrauen gegenüber dem:der Fremden zeigt sich beispielsweise auch in der Anweisung an Beamt:innen von Standesämtern, Verdachtsfälle auf Scheinehe bei binationalen Eheschließungen zu melden³⁰, ohne dabei klaren Richtlinien folgen zu müssen (Lavanchy 2013). Die Beamt:innen sollen ‚aus dem Bauch heraus‘ entscheiden, wer als ‚echtes‘ Paar gilt und welche Paare vorgeladen werden, um sich als Paar beweisen zu müssen. Dies führt dazu, dass kulturelle Vorurteile und Vorstellungen von kultureller Nähe und Distanz in die Bewertungen der Beamt:innen einfließen (ebd.: 73). Mononationale Paare werden diesem Misstrauen ihrer Beziehung gegenüber nicht ausgesetzt, da sie sich aufgrund ihrer Herkunft genügend ähnelten. Durch diese gesetzliche Vorschrift wird Anne Lavanchy (2013) folgend institutionell eine symbolische Grenze zwischen binationalen und mononationalen Paaren gezogen, die sich über die Vorstellung einer national homogenen Gesellschaft nährt und die die *andere* Herkunft des:der Ehepartner:in unter Verdacht stellt.

Neben der gesetzlichen Verankerung von ‚Kultur‘ zeigt sich seit dem 9/11 in den USA in der öffentlichen Debatte eine zunehmende „Islamisierung des Kulturarguments“ (Dahinden 2014a: 14; vgl. auch Duemmler 2015). So kam es in den letzten Jahren vermehrt zu antimuslimischen Initiativen wie dem bundesweiten Minarett-Verbot 2009 oder dem Burka-Verbot 2013 im Kanton Tessin. In diesen Debatten zeige sich, so Dahinden (2014a), eine Verschiebung der Grenzziehung von einer ethnischen hin zu einer religiösen ‚Kultur‘. Das Fremde wird zunehmend über die religiöse Zugehörigkeit bestimmt. Des Weiteren werden Vorstellungen von Geschlechterverhältnissen aktiviert, um Unterschiede zwischen ‚wir‘ und den ‚Anderen‘ zu zementieren. Die Stellung der Frau wird dafür von verschiedenen Akteur:innen instrumentalisiert und mit Kultur in Verbindung gebracht, um Anliegen von Minderheiten zurückzudrängen. Migrant:innen aus außereuropäischen Ländern gelten dann als schwer integrierbar, da ihre ‚Kultur‘ eine Geschlechtergleichheit nicht zulasse (ebd.). Der Diskurs über die Fremden ist heute also verwoben mit dem Diskurs über Geschlecht, Kultur und Religion.

Soziale Differenzlinien entlang von ‚Kultur‘, Religion und *race*

In der Schweiz ist, wie im historischen Abriss deutlich wurde, der Diskurs über die:den Fremde:n fest in der politischen Idee einer kulturell homogenen

³⁰ Diese Weisung gilt seit dem Inkrafttreten des AuG 2008.

Gemeinschaft verankert. Migrant:innen sind seit den 1960er Jahren in der Schweiz ein politisches Dauerthema, das immer wieder zu erregten Diskussionen führt (Hoffmann-Nowotny 2001b: 7). Dies zeigt sich auch in den Medien, welche überwiegend ein negatives Bild von Migrant:innen in der Schweiz zeichnen, das von Kriminalität, Gewalt und Asylmissbrauch bestimmt wird. Migrant:innen werden in diesen Berichterstattungen als Problemfälle dargestellt und bleiben ansonsten in der Öffentlichkeit weitgehend unsichtbar (Hafner 2007 zit. in: Putschert 2013). Sie werden nicht als integraler Teil der Gesellschaft anerkannt. Diese Wahrnehmung ist zudem stark über den jeweiligen Aufenthaltsstatus strukturiert (Dahinden 2008). So wird Asylsuchenden in der Regel feindlicher gegenübergetreten als hochqualifizierten Arbeitsmigrant:innen. Ferner gibt es in der Schweiz keine öffentliche Diskussion über Rassismus, vielmehr wird Rassismus weggewiegen und auch von der Wissenschaft selten bearbeitet (Jain 2018; Lavanchy 2014). In der sozialen Wahrnehmung avanciert folglich die ‚kulturelle Distanz‘ und weniger die Staatsangehörigkeit zum allgemeinen Merkmal für Andersheit und Differenz (vgl. Wimmer 2004).

Gleichzeitig etablierte sich seit den 1990er Jahren zunehmend ein Verständnis ‚kultureller Vielfalt‘³¹. Dabei wird Kultur von den verschiedenen Akteur:innen in Politik, Medien und Wissenschaft weiterhin als etwas in sich Geschlossenes gesehen. Eine Person kann mehreren Kulturen angehören, jedoch wird klar zwischen einer schweizerischen und einer anderen Herkunftskultur unterschieden. Eine ähnliche Beobachtung macht auch Patricia Putschert (2013) in ihrer postkolonialen Kritik zu Kinderbüchern in der Schweiz³². Sie stellt fest, dass Kinder in der Schweiz, die in transkulturellen Kontexten aufwachsen, immer die ‚Anderen‘ bleiben, da sie die ‚andere‘ Kultur körperlich repräsentieren:

Auch diejenigen Kinder, die in der Schweiz leben und sich scheinbar klar einer ‚fremden‘ Kultur zuordnen lassen, werden durch den Unterschied zwischen der ‚eigentlichen‘ und den ‚anderen‘ Kulturen darauf zurückgeworfen, dass sie die Anderen sind. Einerseits müssen sie einem Integrationsimperativ folgen, dessen Versprechen sie nicht einlösen können – sie werden nie gänzlich zu ‚Schweizer Kindern‘. Andererseits werden sie auf eine Herkunft festgelegt, deren exotisierte Eigenart sie situativ repräsentieren müssen. (ebd.: 107)

³¹ Siehe hierzu u. a. das *Dossier zur kulturellen Vielfalt* der Schweizerischen Akademie der Geisteswissenschaften (Zürcher/Kübli 2011).

³² In ihrer Studie zeigt Putschert (2013) auf, wie koloniale Bilder über die:den Fremde:n bis in die Gegenwart in Schul- und Kinderbüchern präsent sind und das Bild über Menschen mit Migrationsgeschichte prägen.

Dahinden (2014b) kommt in diesem Zusammenhang zu dem Schluss, dass der schweizerische Kulturdiskurs eine Form von symbolischer Gewalt darstellt, gegen die die Ausgeschlossenen kaum ankommen. Die Betroffenen müssen sich in der Logik des Diskurses bewegen, denn die Grenzl意思ien selbst können sie kaum in Frage stellen.

Diese Grenzl意思ien sind jedoch nicht für alle Menschen mit Migrationsgeschichte in gleichem Maße spür- und erlebbar und haben sich historisch mit der Veränderung der Migrationsströme gewandelt. Wie bereits Norbert Elias und John Scotson (1993) aufzeigen, können Einwanderungsgruppen im Verlauf der Zeit ihre soziale Positionierung verbessern, indem neuen Zuwander:innen die Außenseiter:innenposition zugewiesen wird. Dies ist auch für die Schweiz zu beobachten. Wurden in den 1960er und 1970er Jahren Italiener:innen noch stark stigmatisiert, normalisierte sich diese Differenzlinie in den 1990er Jahren, als zunehmend Arbeitsmigrant:innen aus Osteuropa und der Türkei kamen (Stolz 2000). Im Zuge der EU-Formierung und dem Übergang von einem Drei- zu einem Zwei-Kreise-Modell löste sich die Grenzziehung gegenüber Italiener:innen auf und führte sogar dazu, dass die italienischen Migrant:innen heute als Bereicherung wahrgenommen werden (vgl. Duemmler 2015). Dagegen hatte die Idee der ‚kulturellen Distanz‘ eine Problematisierung von Personen aus der Türkei und insbesondere Ex-Jugoslawien zur Folge. In diesem Zusammenhang beobachtet Jürgen Stolz (2000: 290), dass der:die ‚typische Ausländer:in‘ zunehmend mit einer nicht-west-europäischen Herkunft gleichgesetzt wird, wobei „Asylsuchende zu einer Art ‚Prototyp‘ des Ausländers bzw. der Ausländerin geworden sind“. In den Medien werden insbesondere Menschen aus dem ehemaligen Jugoslawien mit Drogen, Gewalt, Kriminalität, patriarchaler Familienstruktur, Asylmissbrauch und Arbeitslosigkeit in Verbindung gebracht (Duemmler 2015). Dabei verdichtete sich Dahinden (2014a) zufolge seit den 1990er Jahren gerade bei den albanischsprachigen Migrant:innen „die Differenz der ‚außereuropäischen Fremden““ (ebd.: 17), was zur Folge hatte, dass diese heute den „stärksten Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsdiskursen unterworfen“ sind (ebd.: 16, Fußnote 22). Der Kulturdiskurs kann sich hier zudem religiöser und geschlechtsbezogener Argumente bedienen, wodurch diese Personen doppelt stigmatisiert werden: als Muslime mit rigiden Geschlechterbildern.

Der Islam wurde wie in anderen europäischen Ländern mit den terroristischen Anschlägen wie in New York (2001), Madrid (2004) und London (2005) zum Sinnbild einer weltweiten Bedrohung für eine säkulare Gemeinschaft. Es etablierte sich gemäß Duemmler (2015) ein totaler Diskurs über den Islam, der eine fundamentale Opposition zwischen Islam und Okzident entwirft und Menschen muslimischer Religionszugehörigkeit unter einen Generalverdacht stellt. Muslime gelten dadurch in der Schweiz als „unassimilierbare Andere“

(Jain 2018: 60), die staatlich überwacht und diszipliniert werden müssen und gesellschaftlicher Diskriminierung ausgesetzt sind. Ihnen stehen Migrant:innen der Mittelschicht mit hohem Bildungskapital gegenüber, die als „kosmopolitische Exoten“ wahrgenommen werden und eine „weltoffene, global orientierte Schweiz“ erleben (ebd.). Es lässt sich also eine Hierarchie in der schweizerischen Migrationsbevölkerung beobachten, die sich, wie Rosita Fibbi, Philippe Wanner, Bülent Kaya und Etienne Piguet (2003) es in ihrer Studie zur zweiten Generation von Migrant:innen herausgearbeitet haben, entlang zweier größerer Linien aufzeigen lässt:

The Swiss categorise foreigners living in Switzerland into two groups: those whose presence is largely accepted (Italian, Spanish, Portuguese, French, German and Austrian) and those whose presence is strongly contested. Citizens from third world countries and foreigners from war-torn regions, such as Turks and Serbs. (ebd.: 223)

In ihrer Untersuchung zu biographischen Verläufen von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte in der Schweiz stellen Anne Juhasz und Eva Mey (2009) fest, dass bestehende Ungleichheitsverhältnisse den adoleszenten Möglichkeitsraum strukturieren. Dies entstehe aus der eben erwähnten Verschränkung der Dimensionen ‚Kultur‘ und soziale Herkunft in der schweizerischen Gesellschaft. Die Autorinnen können sodann aufzeigen, wie der soziale Aufstieg dieser Jugendlichen von ihrer nationalen Herkunft und der damit einhergehenden verweherten Anerkennung überschattet wird (siehe hierzu auch Juhasz/ Mey 2003b). Die Differenzenerfahrung kann, wie Juhasz und Mey (2003a) an einer anderen Stelle diskutieren, auch das Zugehörigkeitsgefühl der jungen Erwachsenen stark beeinflussen. Die Positionierung in der sozialen Hierarchie der Migrationsbevölkerung spielt dabei eine wesentliche Rolle in Bezug auf die erlebte Fremdenfeindlichkeit und Ausschlussmechanismen.

In der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Zugehörigkeit ist jedoch nicht nur die nationale bzw. soziale Herkunft oder die Religion, sondern auch das Aussehen, insbesondere die Hautfarbe, ausschlaggebend. In diesem Zusammenhang zeigen Carmel Fröhlicher-Stines und Kelechi Monika Menzel (2004) in ihrer Untersuchung zum Wohlbefinden der ‚schwarzen‘³³ Bürger:innen in der

³³ An dieser Stelle möchte ich in Anlehnung an Stuart Hall (1994) betonen, dass ‚schwarz‘ „keine objektive Beschreibung einer Hautfarbe [ist], bei ‚schwarz‘ und ‚weiß‘ handelt es sich um zugewiesene und eingenommene Positionen innerhalb einer symbolischen Ordnung“ (Huxel 2014: 148). In diesem Zusammenhang habe ich mich dazu entschieden, ‚schwarz‘ als Adjektiv kleinzuschreiben, um die erlebte Hervorhebung aufgrund des Aussehens nicht durch eine Großschreibung nochmals zu betonen. Mir ist bewusst, dass

Schweiz auf, dass sie, obwohl viele von ihnen gebürtige oder eingebürgerte Schweizer:innen sind, von der Gesellschaft nicht als solche wahrgenommen werden. Stattdessen erleben sie ungeachtet ihres sozialen und legalen Status alltägliche Rassismen bis hin zu verbalen und gewalttätigen Übergriffen. Die Autorinnen schließen daraus, dass die Staatsbürgerschaft allein nicht ausreicht, um als Schweizer:in in der Gesellschaft akzeptiert zu werden. *Race* bildet hier eine rigide Differenzlinie, die ‚schwarze‘ Menschen in ihrem Alltag immer wieder ihr vermeintliches Fremdsein spiegelt:

Es wird deutlich, wie eng eine dunkle Hautfarbe mit Fremdsein in Zusammenhang gebracht wird. So werden die Schwarzen Einheimischen von Weissen regelmässig (*sic!*) für Ausländerinnen oder Ausländer gehalten und erfahren zum Teil die gleichen Diskriminierungen wie Personen mit Migrationserfahrung. (ebd.: 22)

Es gibt, wie bereits erwähnt, kaum eine öffentliche Auseinandersetzung mit Alltagsrassismen, was dazu führt, dass die Erfahrungen ‚schwarz‘ positionierter Menschen in den privaten Raum zurückgedrängt werden. ‚Schwarze‘ Menschen sowie Menschen mit Migrationsgeschichte erleben eine Sozialisation in einem ‚weißen‘ öffentlichen Raum, der, wie Rohit Jain (2018) in Bezug auf Inder:innen der zweiten Generation festhält, kaum Möglichkeiten bietet, natio-ethno-kulturelle Mehrfachbezüge legitim darzustellen. Dies führt dazu, dass nicht-‚weiße‘ außereuropäische Personen „die an sie gestellten Fragen der Herkunft und Zugehörigkeit in intimen biographischen Prozessen“ selbst verhandeln müssen, um Erfahrungen des Andersseins sinnhaft bearbeiten zu können (ebd.: 32).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Wahrnehmung des:der ‚Anderen‘ in der Schweiz stark mit dem Diskurs und der Gesetzeslage verwoben ist. Trotz einer kontinuierlichen Migration in den letzten Jahrzehnten kam es nicht zu einer politischen Öffnung, sondern zu einer restriktiven Migrationspolitik. In der Nachkriegszeit wurde ‚Kultur‘ als Differenzmerkmal gesetzlich verankert und die Idee der ‚kulturellen Distanz‘ führte zunehmend dazu, dass Personen mit außereuropäischer Herkunft, einer muslimischen

gerade im deutschen Sprachraum die Großschreibung ‚Schwarze Deutsche‘ eine Selbstbezeichnung ist und ein politischer Begriff darstellt. Die vorliegende Studie bearbeitet die symbolischen Differenzlinien, die für die jungen Erwachsenen wirklichkeitsrelevant werden, wobei ‚schwarz‘ oder ‚weiß‘, also *race*, eine machtvolle Dimension für die Erfahrungen mit Mehrfachzugehörigkeit darstellen, die, wenn nicht anders vermerkt, keine Selbstbezeichnungen sind.

Religionszugehörigkeit und nicht-,weiße‘ Personen als Fremde und Andere konstruiert wurden. Der hier identifizierte Kulturdiskurs befördert *Othering*-Prozesse und führt dazu, dass Menschen mit Migrationsgeschichte immer wieder herausgefordert sind, sich in Bezug auf ihre Herkunft eindeutig zu positionieren und zu beweisen, dass sie ‚würdige‘ Bürger:innen sind. *Mixité* und so auch die Wahrnehmung der Mehrfachzugehörigkeit wird von Differenzlinien wie ‚Kultur‘, *race* und Religion bestimmt. Dennoch existieren im Kontrast zu Marokko, wie wir gleich sehen werden, mittlerweile verschiedene Diskursstränge wie jene zu Bindestrichidentitäten, Migrationshintergrund oder Hybridität, die es m.E. Menschen mit Migrationsgeschichte ermöglichen, sich – wenn auch nur begrenzt – in der Gesellschaft als mehrfachzugehörig zu positionieren.

2.1.2 Eine Hierarchie von race und class in der marokkanischen Gesellschaft

Historischer Abriss zu Entwicklungen im postkolonialen Marokko

Das Königreich Marokko liegt im Nordwesten Afrikas und wurde lange von arabischen Dynastien beherrscht. Dies wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit der Einführung des französischen Protektorats (1912–1956) beendet. Kurz davor, 1860, nutzten Frankreich und Großbritannien eine wirtschaftspolitische Krise des Königreichs aus, um ungleiche Handelsabkommen abzuschließen (Pape 2014). 1880 begannen weitere Staaten wie Deutschland, Österreich und die Niederlande ebenfalls Besitzansprüche in Marokko zu stellen. Frankreich gewann jedoch immer mehr an militärischer Macht. Dies löste einen Konflikt mit Deutschland aus und mündete 1906 in der internationalen Algeciras-Konferenz, die zu einer Lösung der ‚Marokkokrise‘ führen sollte. In der Folge wurde Marokko unter den ‚Schutz‘ von zwölf europäischen Staaten gestellt, wobei Frankreich und Spanien die größten Rechte am Land erhielten (ebd.). 1912 wurde ein Protektoratsabkommen geschlossen, welches Marokko in zwei Teile teilte: Der Norden und der Süden der Sahara wurden spanische Zonen, während Zentralmarokko zur französischen Zone erklärt wurde. Tanger, eine Stadt an der Straße von Gibraltar, wurde 1923 zur internationalen Freizone.

Im Norden war Spanien mit einer starken Widerstandsbewegung der Amazigh³⁴ unter dem Anführer Mohammed Abd el-Krim konfrontiert, der

³⁴ Ich verwende hier absichtlich die Selbstbezeichnung Amazigh (was übersetzt ‚die Freien‘ bedeutet) und nicht Berber, um die indigene Bevölkerung Nordafrikas zu beschreiben. ‚Berber‘ ist eine Bezeichnung, die möglicherweise von den Römern eingeführt wurde und an das abwertende Wort ‚Barbaren‘ angelehnt ist (in lateinisch: *barbarus*).

erst durch den spanischen Einsatz von chemischen Waffen besiegt werden konnte (Pape 2014)³⁵. Während Spanien im Norden relativ begrenzten Einfluss auf das nationale Selbstverständnis Marokkos nahm, besetzte Frankreich einen Großteil Marokkos und übte dadurch starken Einfluss auf den nationalen Zusammenhalt und die spätere Unabhängigkeitsbewegung aus (vgl. Wyrzten 2016). Aus diesem Grund werde ich mich im Folgenden darauf beschränken, die französische Kolonialmacht darzustellen³⁶. Im Gegensatz zu anderen französischen Kolonien, wie beispielsweise Algerien, verfolgte Frankreich in Marokko keine Assimilationsstrategie, um die einheimische Bevölkerung zu ‚zivilisieren‘ (vgl. Varro 2003). Auch stellte die französische Bevölkerung in den Städten nie die Mehrheit. In Marokko bestand die Strategie der französischen Kolonialregierung darin, über ethnische und religiöse Unterscheidungen die Bevölkerung zu spalten und so ihre Vorherrschaft zu zementieren (Wyrzten 2016). Einerseits wurde Religion zur Differenzlinie zwischen den Kolonisierten und den europäischen Besatzer:innen. Andererseits wurde die ethnische Differenzierung zwischen Araber:innen und Amazigh hervorgehoben, um den Zusammenhalt der Beherrschten zu schwächen (Wyrzten 2014). Als die Araber:innen Marokko im 8. Jahrhundert eroberten und islamisierten, wurden soziale Grenzen zwischen Muslim:innen und Nicht-Muslim:innen gezogen sowie zwischen Juden und Jüdinnen und Muslim:innen. Jedoch galt die jüdische Bevölkerung bis dahin als arabisch und war somit Teil der marokkanischen Gemeinschaft³⁷. Auch die Amazigh waren Teil der *umma*, der muslimischen Gemeinschaft, obgleich die Beziehung zwischen Araber:innen und den Amazigh konfliktreich war. Durch die französische Besatzung ergaben sich jedoch neue ethnische Grenzziehungen zwischen Amazigh, Araber:innen und Juden und Jüdinnen, die bedeutender wurden als die religiösen Differenzlinien, da mit ihnen auch Rechte und politischer Status einhergingen (Wyrzten 2016).

Diese Politik der Unterscheidung wurde von der Bevölkerung als Bedrohung der *umma* wahrgenommen, daher bildete sich 1930 eine nationalistische Bewegung, die sich auf das arabische und islamische Erbe der marokkanischen Bevölkerung berief. Doch erst mit Frankreichs Niederlage

³⁵ Die Verwendung der chemischen Waffen war durch den Versailler Vertrag 1919 untersagt, wurde aber durch einen heimlichen Verkauf der Deutschen an Spanien ermöglicht. Bis heute fehlen jegliche Hintergründe zu dieser Aktion, die auch in der Kolonialgeschichte Marokkos nicht behandelt werden (Pape 2014).

³⁶ Für Ausführungen zur spanischen Machtausübung im Norden und Süden Marokkos siehe Dieste (2003).

³⁷ Die jüdische Bevölkerung musste jedoch aufgrund ihrer religiösen Zugehörigkeit hohe Steuern an den Sultan abgeben und hat bis heute eine parallele Rechtsprechung.

im Zweiten Weltkrieg gewann die nationalistische Bewegung an Macht und konnte schließlich 1956 die Unabhängigkeit bewirken (Wyrzten 2016). Die nationalistische Bewegung spielte in der nachfolgenden Nationalstaatenbildung des modernen Marokkos eine zentrale Rolle. Der erste König des unabhängigen Marokkos, Mohammed V, nahm dieses nationale Selbstverständnis einer arabisch-muslimischen Abstammung auf und verstärkte es noch durch eine Arabisierung der Bevölkerung (ebd.). So wurde bei den Amazigh und Saharaoui³⁸ auf die gemeinsame religiöse Zugehörigkeit insistiert, während bei den Juden und Jüdinnen auf die arabische Herkunft Bezug genommen wurde. Dieser Homogenisierungsprozess führte jedoch dazu, dass sprachliche und religiöse Unterschiede der Minderheiten marginalisiert wurden (ebd.). Hinzu kam, dass sich der alte Konflikt zwischen Araber:innen und Amazigh wieder verschärfte (vgl. Mouna 2018; Pape 2014). Die Amazigh hatten v. a. unter dem nachfolgenden König Hassan II mit starken Repressionen zu kämpfen. Es formierte sich eine soziale Bewegung, die im In- und Ausland gegen die Diskriminierung der Amazigh und Vernachlässigung der Rif-Region kämpfte. Erst mit der neuen Verfassung 2011, unter dem aktuellen König Mohammed VI, erlangten die Amazigh als Minderheit rechtliche Anerkennung. Die ‚Kultur‘ der Saharaoui erhielt im selben Zuge den Status eines zu schützenden kulturellen Erbes (Ziamari/De Ruiten 2015). Die von Spanien beherrschten Saharaoui wurden 1975 in die nationale Einheit integriert, als König Hassan II mit dem *Grünen Marsch* die spanische Zone der Westsahara wieder annektierte, was zu bis heute ungelösten politischen Spannungen in der Region führte (vgl. Kenbib 2005). Die jüdische Bevölkerung als religiöse Minderheit dagegen behielt eine marginale Position im Nationalisierungsprozess, was zu ihrer Massenauswanderung führte (vgl. Abécassis/Dirèche/Aouad 2012; Kenbib 1994). Denn der Islam bildet bis heute eine äußerst markante und sensible Differenzlinie, gerade auch, weil in ihm die Legitimation des Königs gründet. Im postkolonialen Marokko gewannen der Islam und die mit ihm einhergehende Anerkennung des Königs als politisches und religiöses Oberhaupt für die nationale Identität zentrale Bedeutung, die 1962 in der Verfassung mit

³⁸ Die ‚schwarz‘ positionierte Bevölkerung in der Westsahara, Saharaoui genannt, wurde während der Protektoratszeit von Spanien beherrscht. Sie gilt als eine Minderheit, die seit Jahrhunderten seitens der Amazigh und der Araber marginalisiert wird (El Hamel 2013). Ihnen wird nachgesagt, dass sie ehemalige Sklaven sind, und sie werden daher mit einem minderwertigen Status in Verbindung gebracht. Gemäß Chouki El Hamel ist dies aber falsch, denn die Saharaoui sei eine einheimische Bevölkerungsgruppe und nicht durch den Sklavenhandel nach Marokko gekommen. Erst die Versklavung durch Moulay Ismail machte diese Verbindung möglich (für eine ausführliche Analyse der Beziehung von *race* und Sklaverei in Marokko siehe El Hamel 2013).

dem Ausspruch „*Allah, al Watan, al Malik*“ (Gott, die Nation, der König) besiegelt wurde.

Das nationale Selbstverständnis ist jedoch, wie wir bereits im Fall der Schweiz gesehen haben, nichts Stabiles, sondern unterliegt einem steten Wandel. In der neuen Verfassung von 2011 – als Reaktion auf die marokkanische Version des sogenannten ‚Arabischen Frühlings‘ – wird eine kosmopolitische nationale Identität proklamiert, die sich auf ihr multi-ethnisches Erbe beruft und den Minderheiten mehr Rechte einräumt. Von dieser Definition ist die wachsende Migrationsbevölkerung jedoch (bisher) ausgeschlossen (Gilliéron 2020). Doch mit der zunehmenden wirtschaftlichen und politischen Stabilisierung lassen sich auch immer mehr Migrant:innen in Marokko nieder. Erlebte Marokko nach der Unabhängigkeit eine starke Emigration nach Europa mit einer marokkanischen Diaspora von fast fünf Millionen Menschen, so wurde es in den letzten Jahrzehnten zunehmend zu einem Destinationsland für den Maghreb (de Wenden 2013). Dabei zeichnen sich zwei größere Migrationsbewegungen ab: erstens eine Migration aus dem ‚Norden‘, aus Europa, mehrheitlich Frankreich und Spanien, und zweitens eine Migration aus dem ‚Süden‘, der Subsahara-Region.

Die koloniale Vergangenheit führt bis heute zu einer engen Beziehung zwischen Spanien, Frankreich und Marokko, die auch von einer bedeutenden Migrationsbewegung in beide Richtungen geprägt ist (Pellegrini 2016b). Während die europäische Migration nach der Unabhängigkeit 1956 nachließ, zeichnet sich seit den 2000er Jahren ein erneuter Höhepunkt dieser Migrationsbewegungen ab (ebd.). Dabei bilden Franzosen und Französinnen unter der ausländischen Wohnbevölkerung (0.2 %) die mit Abstand größte Gruppe (30 %), wobei die Hälfte von ihnen die doppelte Staatsbürgerschaft besitzt (Terrazoni 2015). Ein Großteil der europäischen Bevölkerung sind Expats, die nach Marokko kommen, um hier für NGOs und internationale Firmen zu arbeiten. In den letzten Jahren immigrierten jedoch zunehmend auch Abenteuer:innen, Pensionierte, Menschen, die ihrer marokkanischen Ehepartnerin oder ihrem marokkanischen Ehepartner folgen, und schließlich Marokkaner:innen, die aus dem Ausland zurückkehren (ebd.). Auffallend ist dabei, dass ein Großteil der europäischen Migrant:innen mit einem Touristenvisum einreist, das sie alle 90 Tage erneuern, ohne eine Niederlassung zu beantragen. Daher ist davon auszugehen, dass ihr Anteil an der Migrationsbevölkerung weit grösser ist (Therrien 2016a). Trotz dieser bedeutenden Präsenz europäischer Migrant:innen werden sie politisch kaum beachtet.

Neben diesem ‚kolonialen Erbe‘ der Migration führten die wirtschaftliche Entwicklung Marokkos und die Verfestigung der europäischen Außengrenzen in den 1990er Jahren zu einer Zunahme der Migrationsbevölkerung aus dem Maghreb und der Subsahara-Region (Khrouz/Lanza 2015; Mourji

et al. 2016). Einerseits sind dies Migrant:innen und Flüchtlinge aus der Sub-Sahara-Region, die auf ihrem Weg nach Europa in Marokko festsitzen. Daneben nahm andererseits die Bildungs- und Arbeitsmigration aus dem Maghreb und der Subsahara-Region zu. Gerade für die afrikanischen Eliten, denen der Weg nach Europa versperrt ist, bietet Marokko eine Alternative (Zeino-Mahmalat 2015). Bereits in den 1980er Jahren kam es zu einer politischen und diplomatischen Annäherung mit frankophonen westafrikanischen Staaten. Der damalige marokkanische König Hassan II schloss mit verschiedenen Ländern der Sub-Sahara-Region (u. a. Demokratische Republik Kongo, Senegal, Gabun, Mali, Niger und Elfenbeinküste) bilaterale Abkommen ab, die eine wirtschaftliche Migration begünstigten (ebd.). Auch öffnete er den Zugang zur Hochschulbildung und vergab Stipendien an ausländische Studierende, wodurch die Bildungsmigration aus diesen Ländern stark anstieg (vgl. Nzamba 2015). Der aktuelle König Mohammed VI intensiviert zudem die religiösen Beziehungen mit afrikanischen Ländern islamischer Glaubensausrichtung (z. B. Senegal und Guinea), was neben einem verstärkten religiösen Tourismus auch zu einem Anstieg religiöser Bildungsmigration nach Marokko geführt hat (vgl. Bamba 2015; Lanza 2015). Diese politische Neuausrichtung auf afrikanische Länder seit den 1980er Jahren hat zum Ziel, eine Vormachtstellung auf dem afrikanischen Kontinent zu gewinnen (Zeino-Mahmalat 2015). Diese Strategie kumulierte bisher in der Re-Integration Marokkos in die Afrikanische Union 2017.

Bei all diesen politischen Tendenzen bleibt der Zugang zur marokkanischen Gesellschaft für Migrant:innen jedoch sehr begrenzt (ebd.). Ein Bericht der Menschenrechtskommission zur Lage der Migrant:innen in Marokko (CNDH 2013) bemängelt Marokkos Laissez-faire-Stil bezüglich der Integration. Die Kommission forderte die Regierung daher auf, v. a. in Bezug auf die irreguläre Migration aktiv zu werden, und schlug verschiedene Maßnahmen vor. Dies hatte zur Folge, dass Migration und insbesondere die illegalisierte Migration seither stärker auf der politischen Agenda wahrgenommen wird. Zwischen 2013 und 2014 sowie zwischen 2015 und 2017 fand daraufhin eine größere Legalisierung von undokumentierten Migrant:innen statt. Zudem wurde der Flüchtlingsstatus verbessert (vgl. nationale Strategie für Asyl, SINA) und ein Recht auf Bildungszugang unabhängig vom legalen Status etabliert. Eine gesetzliche Umsetzung der angedachten neuen Migrationspolitik blieb jedoch bis heute aus (Khrouz 2015). So basiert die aktuelle Migrationspolitik noch größtenteils auf dem restriktiven Gesetz von 2003 über die Niederlassung von Ausländer:innen (*loi sur l'entrée et le séjour des étrangers* n°03-03 2003), welches nicht auf eine juristische³⁹ oder soziale Integration, sondern vielmehr

³⁹ Einbürgerungen sind legal zwar möglich, aber werden in der Praxis für Nicht-Muslime

auf die Kontrolle der Migrationsbevölkerung abzielt (Beck 2015; Zeino-Mahmalat 2015). Das Ziel ist eher, kurzfristige Aufenthalte zu vereinfachen als Ausländer:innen eine langfristige Niederlassung zu ermöglichen. Auch Integrationsarbeit wird in Marokko weiterhin v. a. durch die Zivilgesellschaft und NGOs geleistet (Khrouz 2015). Eine Assimilation an die Mehrheitsgesellschaft, wie sie etwa in Frankreich über das Lernen der Sprache gefordert wird, ist gemäß Sylvain Beck (2015) in Marokko bisher nicht zu beobachten.

Soziale Differenzlinien entlang von *race* und *class*

Wie dargestellt, entwickelte sich in Marokko im Zuge der Unabhängigkeitsbewegung ein nationales ‚Wir‘ um die Kategorien Araber:in und Islam. Der soziale Zusammenhalt wird über die religiöse Zugehörigkeit mit dem König als Oberhaupt definiert. Diese Konstruktion ist bedeutend für die gesellschaftlichen Grenzziehungsprozesse, da der:die Fremde immer in Bezug auf diese Kategorien bewertet wird (Beck 2015).

Wird der politische Diskurs über den ‚Anderen‘ oder die ‚Andere‘ betrachtet, so fällt auf, dass Marokko im Vergleich zu Europa in der Migration keine Bedrohung der nationalen Identität sieht (Alioua/Ferrié/Reifeld 2017). Dies ist wohl auch darauf zurückzuführen, dass die Migrationsbevölkerung bisher einen relativ geringen Teil (0.2 %) der Wohnbevölkerung ausmacht. Anders gestaltet sich jedoch die gesellschaftliche Wahrnehmung, die sich in alltäglichen Interaktionen mit der Migrationsbevölkerung äußert. Hier wird deutlich, dass der oder die ‚Andere‘ über Kategorien von *race*, *class* und Ethnizität konstruiert wird:

Der Fremde, der Andere, war nicht mehr nur europäisch und folglich ‚überlegen‘ oder arabisch und folglich ‚Bruder‘, sondern auch und immer häufiger afrikanisch und folglich schwarz, folglich ‚minderwertig‘. (Boukhari 2012: 2, Übersetzung d. Verf.)⁴⁰

Der Blick in die marokkanische Migrationsgeschichte zeigt auf, dass einerseits seit der Kolonialzeit eine europäische Migration (40 %), mehrheitlich aus

in der Regel nicht durchgeführt (Therrien 2014). Die marokkanische Staatszugehörigkeit ist bis heute stark vom Abstammungsprinzip (*ius sanguinis*) bestimmt. Niedergelassene Migrant:innen und ihre Kinder haben daher kaum Möglichkeiten zur Einbürgerung (Mourji et al. 2016).

⁴⁰ „L'étranger, l'autre, n'était plus seulement européen, donc ‚supérieur‘, ou arabe, donc ‚frère‘, mais aussi et de plus en plus africain, donc noir, donc ‚inférieur‘.“ (Boukhari 2012: 2)

Frankreich (25,4 %) und Spanien (4,8 %), nach Marokko stattfindet.⁴¹ Andererseits nahm aufgrund der politischen Annäherung Marokkos an verschiedene afrikanische Länder und der restriktiven Entwicklungen in der europäischen Migrationspolitik seit den 1990er Jahren die Migration aus der Subsahara-Region zu (26,8 %), v. a. aus dem Senegal (7,2 %), Guinea (2,9 %) und der Elfenbeinküste (2,7 %). Diese zwei größeren Migrationsbewegungen führten in der marokkanischen Gesellschaft zu einer doppelten Wahrnehmung der Migrationsbevölkerung (Mouna 2016: 114): Während die europäische Migration mit „Lebensprojekten und neuen Perspektiven“ in Verbindung gebracht wird, wird die Migration aus der Subsahara-Region als eine Armutsmigration wahrgenommen. Diese Wahrnehmung vollzieht sich entlang ethnischer und religiöser Grenzziehungen und führt zu einer sozialen Hierarchie zwischen den verschiedenen Gruppen. So haben Migrant:innen aus Europa einen gegenüber den Marokkaner:innen privilegierten sozialen Status (Therrien 2020). In den Medien werden sie oftmals nicht als Immigrant:innen, sondern als Expats bezeichnet, womit nicht nur auf ihre Privilegien, sondern auch auf eine nicht problematisch wahrgenommene Migration verwiesen wird (Khrouz 2019). In einer Studie zur Wahrnehmung der französischen Migrationsbevölkerung zeigt Khalid Mouna zudem auf, dass

[durch die] Wahrnehmung der Differenz eine asymmetrische Beziehung zwischen ‚wir‘ und ‚sie‘ entsteht, weil der Andere als ein unerreichbares Anderssein wahrgenommen wird. Den Franzosen und Französischen wird in der Interaktion ein privilegierter Platz zugewiesen, ohne dass eine Wechselseitigkeit in den Privilegien bestünde. (Mouna 2014: 120, Übersetzung d. Verf.)⁴²

Hier darf das Privileg der Bewegungsfreiheit respektive Mobilität nicht unterschätzt werden, welches aus der europäischen Migration keine gezwungene, sondern eine gewünschte macht (Therrien 2016a). Die europäischen Migrant:innen gehören in der Regel zur Mittelklasse und ihnen wird im Alltag und im Beruf meist positiv begegnet. Chloé Pellegrini (2016a) stellt im Zusammenhang mit der französischen Migration fest, dass die Eigenschaft, Franzose

⁴¹ Die Angaben in den Klammern beziehen sich auf den Anteil an der Migrationsbevölkerung von 0,2 % an der ständigen Wohnbevölkerung im Jahr 2014 (vgl. HCP 2014). Die illegale Einwanderung liegt Beobachtungen zufolge sowohl für europäische Migrant:innen als auch für Migrant:innen aus der Subsahara-Region deutlich höher (Therrien 2016b).

⁴² „[la] perception de la différence donne lieu à une relation asymétrique entre ‚nous‘ et ‚eux‘ car l’autre est perçu comme une altérité inatteignable. Les Français-es sont placés-es dans une modalité d’interaction sans réciprocité des privilèges.“ (Mouna 2014: 120)

oder Französin in Marokko zu sein, zu sozialer Anerkennung und Prestige führt und berufliche Möglichkeiten öffnet, die der Person in Frankreich verwehrt geblieben wären. Dies hängt auch damit zusammen, dass in Marokko die zweite Amts- und Bildungssprache Französisch ist und daher mit einem gewissen sozialen Prestige verbunden wird (vgl. Zeino-Mahmalat 2015).

Das positive Bild des Europäers und der Europäerin zeichnet sich zudem im Sprachgebrauch ab, in welchem Europäer:innen als *gawri:a* (Europäer:in, Ungläubige) bezeichnet werden, was in etwa einen Muslim oder eine Muslimin ohne Islam bezeichnet, aber die Person auf die gleiche moralische Ebene mit den Marokkaner:innen stellt (Mouna 2016). Gleichzeitig zeigt sich jedoch, dass der privilegierte soziale Status und die zugeschriebene religiöse Zugehörigkeit auch zu einer Distanz zwischen den europäischen Migrant:innen und den Marokkaner:innen führt. So wird in den Studien oft berichtet, dass die europäischen Migrant:innen Mühe haben, einen Zugang in die marokkanische Gesellschaft zu finden und immer wieder als Andere adressiert werden, selbst wenn sie den lokalen arabischen Dialekt, das Darija⁴³, sprechen (Beck 2015; Boudarssa 2015; Therrien 2016b). Daraus folgert Mouna (2016), dass die Beziehung zwischen Marokkaner:innen und französischen Migrant:innen – was auf ‚weiße‘, westliche Migrant:innen im Allgemeinen zutrifft – von einer Dialektik aus Nähe und Distanz geprägt ist. Die wirtschaftliche und politische Macht verschafft diesen Migrant:innen eine privilegierte Positionierung, ihre nicht-muslimische Zugehörigkeit und die Kolonialgeschichte führen jedoch gleichzeitig zu einer sozialen Distanzierung (ebd.). Dies wird auch darin deutlich, dass Europäer:innen neben *gawri:a* auch als *nessrani:a* (Christ:in) bezeichnet werden. Dadurch wird die religiöse Differenz hervorgehoben und verstärkt (Mouna 2014). Eine Konvertierung zum Islam kann diese Differenz gemäß Mouna (2014) schmälern, jedoch nie ganz aufheben.

Demgegenüber erfahren Migrant:innen aus der Subsahara-Region in der marokkanischen Gesellschaft eine soziale Abwertung (Therrien 2020). Mahamet Timéra (2011) stellt in Bezug auf die Lebenswelt der Senegales:innen fest, dass ‚schwarz‘ positionierte Migrant:innen in Marokko eine doppelte Stigmatisierung erleben. Obwohl sie oft die religiöse Zugehörigkeit zum malekitischen Islam teilen, wird *race* zur unüberwindbaren Grenze. Die Identifizierung von Senegales:innen als in erster Linie ‚Schwarze‘ führt, so Timéra, zu einem minderwertigen sozialen Status, der eine Entwertung ihrer muslimischen Religiosität zur Folge habe (ebd.).

⁴³ Im Arabischen beschreibt die Bezeichnung „Darija“ alle Dialekte, die vom Hocharabischen abgeleitet sind. In der folgenden Arbeit bezieht sich der Begriff „Darija“ immer auf den marokkanisch-arabischen Dialekt.

Des Weiteren gelten Migrant:innen aus der Subsahara-Region als der oder die ‚typische‘ Migrant:in und haben folglich die soziale Position des oder der ‚Fremden‘ inne (Khrouz 2019). Dabei verbreiten insbesondere die Medien ein negatives Bild vom armen, bettelnden, illegalen Migrant:innen aus der Subsahara-Region, die Marokko „überschwemmen“. Männer werden dabei als gewalttätige Migranten dargestellt, die auf den Straßen herumlungern und dealen (CNDH 2013; Khrouz 2019: 233ff). Migrantinnen dagegen werden oft als Prostituierte dargestellt. Die Problematisierung dieser Migrationsbewegung kann auf den Ansturm der Migrant:innen auf die spanischen Enklaven (Ceuta und Melilla) 2005 und dessen gewaltvollem Niederschlag durch das marokkanische Militär zurückgeführt werden. Die Polemik erlebte ihren bisherigen Höhepunkt mit dem Artikel *Le Péril Noir* („Die Schwarze Gefahr“), erschienen im *Hebdo Marocain* im November 2012, in dem die steigende irreguläre Migration und deren zunehmende Sichtbarkeit in den größeren Städten Marokkos problematisiert wurde. Mit diesen Ereignissen entwickelte sich auch in der Wissenschaft ein Interesse an der Lebenswelt dieser Migrant:innen und in diesem Rahmen wurde erstmals auch Rassismus thematisiert (vgl. Khrouz/Lanza 2015; Mourji et al. 2016; Timéra 2011). Berichtet wird neben einer Diskriminierung auf dem Wohnungs- und Arbeitsmarkt auch von öffentlichen Beschimpfungen und Aggressionen (Kinder, die Steine nach Migrant:innen werfen), denen die Betroffenen alltäglich auf den Straßen ausgesetzt sind (Mourji et al. 2016). Ebenfalls ist in den großen Städten wie Tanger, Rabat, Fès und Casablanca eine Segregation in marginalisierten Quartieren zu beobachten (Karibi 2015). Die Forschungsgruppe um Fouzi Mourji (2016) stellt dabei fest, dass das Problem der Stigmatisierung v. a. darin liege, dass es kaum Möglichkeiten der Begegnung gebe und die Politik es bisher versäumt habe, den rechtlichen und sozialen Status dieser Gruppe zu verbessern.

Der Alltagsrassismus ist in der marokkanischen Gesellschaft stark verankert, was sich v. a. verbal äußert (vgl. King 2021: 32f). So beziehen sich etwa die gängigen Bezeichnungen *azzi-a* (Schwarze:r) oder *Haratin* (befreite:r Sklave oder Sklavin) auf die Hautfarbe und die ausländische Herkunft oder einen angenommenen untergeordneten Status von ‚schwarzen‘ Menschen⁴⁴. Da es sich um dieselben Bezeichnungen handelt, die einst für Sklav:innen verwendet wurden, transportieren sie eine pejorative Bedeutung (King 2021; Timéra 2011). Doch auch die Bezeichnung *Subsaharien*, wie sie in den Medien,

⁴⁴ So wurde auch mir in einer der ersten Arabischstunden in Marokko die Bezeichnung *azzi-a* beigebracht, mit dem Verweis, dass dies Afrikaner:in bedeute (wobei ich immer wieder feststellen musste, dass sich Marokkaner:innen nicht als Afrikaner:innen wahrnehmen, was abermals auf die negative Konnotation dieser Bezeichnung hindeutet).

aber auch in den wissenschaftlichen Studien zunehmend für Migrant:innen verwendet wird, verweist auf eine ähnliche Beziehung zwischen Hautfarbe und Herkunft (Khrouz 2019):

Die Konstruktion des ‚Subsahariens‘ [*Subsaharien*] als ethno-rassistische Kategorie im muslimisch-arabischen Raum verweist auf mehrere Differenzlinien: Muslime/Nicht-Muslime, Weiß/Schwarz, frei/versklavt, Araber/Nicht-Araber ... Auf diese Weise äußern sich ‚natürliche‘ Unterschiede in Religion, Status, Hautfarbe, Ethnizität, die sich überlagern und durchdringen, um Gruppen zu konstruieren. (Timéra 2011: 162, Übersetzung d. Verf.)⁴⁵

Interessant ist die Beobachtung von Timéra (2011: 150), dass die Saharaoui diese negativen Kategorisierungen weniger erlebten und daher nicht so sehr der Diskriminierung ausgesetzt seien. Demgegenüber stehen die Analysen des Historikers Chouki El Hamel (2013), die aufzeigen, dass sich in Marokko rassistische Diskurse nicht erst mit der Kolonisierung verbreiteten, sondern *race* bereits ab dem 16. Jahrhundert mit der Sklaverei in Verbindung gebracht wurde⁴⁶ und bis heute zu einer minderwertigen Positionierung der Saharaoui führe (siehe hierzu auch King 2021). Anders als Migrant:innen aus der Subsahara-Region werden sie jedoch dem nationalen ‚Wir‘ zugeordnet, da sie die ethnische Herkunft ‚Araber:in‘ und die religiöse Zugehörigkeit zum Islam teilen⁴⁷.

Gemäß El Hamel (2013) ist eine arabische Abstammung ausschlaggebend für die soziale Positionierung in Marokko. *Race* gewinne erst durch die Verbindung von ethnischer Abstammung und sozialem Status an Wirkungsmächtigkeit und bringe daher anders als in den USA oder Europa ein flexibles

⁴⁵ „La construction des ‚Subsahariens‘ comme catégorie ethnico- raciale en terre arabo-musulmane déploie plusieurs lignes de clivage : musulmans/non-musulmans, Blancs/Noirs, libres/esclaves, Arabes/non-Arabes ... Ainsi, les clivages ‚de nature‘, les clivages en religion, statutaire, de couleur, ethnique, s’articulent, se superposent, s’interpénètrent pour produire les groupes.“ (Timéra 2011: 162)

⁴⁶ Z. B. gab es im Süden Marokkos bis 1990 Moscheen, die nach *race* getrennt waren (El Hamel 2013).

⁴⁷ Nichtsdestotrotz dominiere gemäß El Hammel in der sozialen Wahrnehmung von ‚schwarz‘ positionierten Marokkaner:innen die Hautfarbe; sie verbleiben „the ‚other within“ in der Gesellschaft (ebd.: 94). Für eine differenzierte Analyse der Hierarchisierung innerhalb der multiethnischen Bevölkerung in Marokko siehe z. B. die Analysen von El Hammel (2013) zur ‚schwarzen‘ Bevölkerung, Kenbib (1994) zur jüdischen Bevölkerung, Therrien (2015) zu *mixed couples* oder Wyrzen (2016) zur Beziehung zwischen Araber:innen und Amazigh.

rassistischen System ohne klare Grenzen hervor (ebd.: 102)⁴⁸. So existiere auch kein Begriff für *mixed race* wie in anglophonen Ländern oder *mulatos* in Südamerika, sondern „one is either an Arab with a continuum from light complexion (like Syrian Arabs) to dark complexion (like black Arabs in Mauritania), or simply black“ (ebd.: 94). Diese Praxis zeigt sich etwa darin, dass Kinder von Sklavenbesitzern, die sie mit ihren Sklavinnen zeugten, frei geboren wurden und die ethnische und soziale Identität des Vaters übernahmen (ebd.: 95). Der Herrscher Moulay Ismaïl gilt beispielsweise in der gesellschaftlichen Wahrnehmung als Araber und nicht als ‚Schwarzer‘, stammte aber von einer ‚schwarzen‘ Sklavin ab. Dies ist möglich, weil in Marokko eine patrilineare und patriarchale Struktur vorherrscht, aufgrund derer die Nachkommen den sozialen und ethnischen Status des Vaters erben (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in Marokko die Wahrnehmung des oder der Anderen stark an Religion und ethnischer Abstammung ausgerichtet ist und daher kaum individuelle Identitätsentwürfe zulässt. Gleichzeitig besteht in Marokko, anders als in europäischen Ländern, (noch) kein ausgeprägter Assimilations- oder Integrationsdiskurs, so dass auch nicht erwartet wird, dass Migrant:innen ‚gleich‘ werden sollen. Jedoch fällt in Bezug auf soziale Differenzlinien auf, dass *race* in der Überkreuzung mit *class* eine soziale Hierarchisierung hervorbringt, die ‚weißen‘ Migrant:innen eine privilegierte soziale Position und ‚schwarzen‘ Migrant:innen, obwohl sie häufig die Zugehörigkeit zum Islam teilen, eine minderwertige soziale Position zuweist. Augenscheinlich ist zudem, dass die arabische Migration (gemäß dem HCP 2014 mit einer Migrationsbevölkerung von 25,9 % etwa gleich groß wie die Migration aus der Subsahara-Region) in den Medien und in der Politik nicht thematisiert wird. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Migrant:innen aus den arabischen Ländern von den Marokkaner:innen als *frères* (Brüder) und ‚kulturell‘ ähnlich wahrgenommen werden (Mouna 2016; Therrien 2020). Das ethnische Merkmal Araber:in und die damit verbundene Annahme, es handele sich auch um Muslim:innen, sind hier ausschlaggebend, um Nähe zu schaffen und ein Gemeinschaftsgefühl herzustellen.

Die soziale Hierarchisierung in der marokkanischen Wahrnehmung wurde mir auch während des Feldzugangs in Marokko sehr schnell vor Augen geführt. Zur Veranschaulichung ein Auszug aus meinem Forschungstagebuch:

⁴⁸ In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass es im Arabischen keinen gesonderten Begriff für *race* gibt. Der Begriff *jinsia* bezieht sich sowohl auf nationale als auch auf ethnische und geschlechtliche Abstammung (Chreiteh 2016).

Als ich bei Susan auf Besuch war, fragte sie ihre mittlere Tochter, die seit einem Jahr ein französisches Gymnasium besucht, ob die anderen Kinder in der Schule wissen, dass sie auch [Bürgerin eines Landes in Nordamerika] ist. Woraufhin die Tochter meinte „Sicher!“. Susan erzählte mir ebenfalls, dass die älteste Tochter es möge, wenn sie sie von der Schule abhole, denn eine [nordamerikanische] oder europäische Mutter sei cool. Das sei sicher nicht so bei einer schwarzen Mutter, ergänzt Susan. ((Feldnotiz Februar 2017))

In der Interaktion zwischen der Mutter und der Tochter zeigt sich der symbolische Wert einer ‚weißen‘ Herkunft. Susans Tochter ist stolz auf ihre nordamerikanische Herkunft und möchte diese auch nach außen sichtbar machen. Demgegenüber lassen die bisherigen Ausführungen zum gesellschaftlichen Kontext vermuten, dass dieses Sichtbarmachen bei Kindern mit einem Elternteil aus der Subsahara-Region nicht nötig sein wird. Ihr Anderssein wird über *race* vorab festgeschrieben und sie müssen wohl eher beweisen, dass sie *auch* marokkanisch sind (siehe hierzu ausführlich Fallanalyse Abdoulaye, Kap. 4.2).

Im Zusammenhang mit binationaler Herkunft erscheint mir zudem zentral, dass die patrilineare Abstammung über Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit entscheiden kann. Es ist davon auszugehen, dass je nachdem, ob die Mutter oder der Vater ausländischer Herkunft ist, die Kinder andere Zugehörigkeitserfahrungen machen. Da jedoch nicht sichtbar ist, welcher Elternteil welche Herkunft hat, müssen die jungen Erwachsenen wohl Strategien entwickeln, diese anzuzeigen. Ebenfalls gilt festzuhalten, dass die Ehe in Marokko sehr reguliert ist. Marokkanische Männer dürfen nur eine Frau aus den drei monotheistischen Religionen heiraten. Marokkanischen Frauen dagegen ist es nur erlaubt, muslimische Männer zu ehelichen, was dazu führt, dass nicht-muslimische Männer bei einer Heirat zum Islam konvertieren müssen. Die Kinder aus solchen binationalen Ehen gelten dann als Muslime. Dadurch wird die Zugehörigkeit zur *umma* auch in binationalen Eheschließungen erhalten. Hinzu kommt, dass eine marokkanische Frau bis 2007 ihre marokkanische Staatszugehörigkeit nicht an ihre Kinder vererben konnte, so dass viele Kinder aus binationalen Familien keine oder erst seit kurzem die marokkanische Staatsbürgerschaft besitzen, obwohl sie in Marokko aufgewachsen sind und eine Mutter haben, die Marokkanerin ist. Jene, die eine doppelte Staatsbürgerschaft besitzen, werden gesetzlich in erster Linie als Marokkaner:innen wahrgenommen (Therrien 2016a). Doch wie wir gesehen haben, werden nicht juristische, sondern religiöse, ethnische und soziale Kategorien relevant für die gesellschaftliche Wahrnehmung einer *mixité*. Mehrfachzugehörigkeit, so scheint es, wird bisher nicht als Teil des

nationalen Selbstverständnisses wahrgenommen, daher gibt es auch kaum diskursive Räume, um sich mehrfachzugehörig positionieren zu können.⁴⁹

2.2 Zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung – Zur Analyse biographischer Aushandlungsprozesse

Bisher wurde aufgezeigt, wie ich die Mehrfachzugehörigkeit der jungen Erwachsenen heuristisch lese und mit dem französischen Konzept der *mixité* als soziales Konstrukt verstehe. Dies hat zur Folge, dass von Kontext zu Kontext und von Fall zu Fall entschieden werden muss, welche Dimensionen von Mehrfachzugehörigkeit relevant werden. Zudem gilt es in einer intersektionalen Perspektive zu untersuchen, wie sich die verschiedenen soziale Differenzdimensionen gegenseitig beeinflussen. Die Rekonstruktion der gesellschaftlichen Differenzlinien für die Schweiz und Marokko zeigte auf, dass in beiden Kontexten eine Mehrfachzugehörigkeit je nach politischem und historischem Kontext anders bewertet wird. In diesem Kapitel gilt es zu überlegen, wie die Bedeutung von Mehrfachzugehörigkeit in den Biographien der jungen Erwachsenen rekonstruiert werden kann. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Frage, inwiefern Mehrfachzugehörigkeit biographische Aushandlungen provoziert. Hierfür werde ich zuerst ein biographietheoretisches Verständnis von Identität entwickeln, um in einem zweiten Schritt Identität mit Bezug auf Mead (2013) als prozessuale Aushandlung zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung zu konzeptualisieren. Meads Überlegungen geben uns einen ersten Eindruck davon, welche Bedeutung Fremdbilder für die Identitätskonstruktion haben. Sie bilden die Basis, um daran anknüpfend die Stigma-Theorie von Goffman (2012a [1963]) zu umreißen, die m.E. die Bedeutung gesellschaftlicher Zuschreibungsprozesse nochmals aus einem anderen Blickwinkel

⁴⁹ Ergänzend zum eingangs eingeführten Begriff der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit gilt hier Folgendes festzuhalten: Anders als im Kontext der Schweiz wird, so scheint es, im marokkanischen Diskurs klar zwischen Nationalität und Ethnie unterschieden (etwa zwischen Araber:innen, Amazigh und Saharaoui oder zwischen Marokkaner:innen und Ausländer:innen), so dass die Bezeichnung natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit hier nur begrenzt zutrifft. Im marokkanischen Kontext müsste man daher eher von natio-kulturellen Zuschreibungen sprechen. In Bezug auf die jungen Erwachsenen binationaler Herkunft zeigt sich jedoch, dass auch hier nationale, ethnische und kulturelle Kategorisierungen angewendet werden, ohne diese zu differenzieren (so wird etwa Kamal Jeffri „Chineser“ gerufen und mit Stereotypen zu China konfrontiert ohne Rücksicht auf seine tatsächliche nationale Herkunft). Es geht ebenfalls um die Markierung von Andersheit. Daher kann m.E. auch in diesem Kontext von der eingangs eingeführten Vermischung von natio-ethno-kulturellen Kategorisierungen gesprochen werden.

bearbeitet, nämlich in Situationen, wenn Selbst- und Fremdwahrnehmung nicht übereinstimmen. Denn es geht mir nicht so sehr darum, die Identität der jungen Erwachsenen zu rekonstruieren, sondern vielmehr ihre biographischen Aushandlungen zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung in Bezug auf ihre binationale Herkunft zu untersuchen. Daher wird daran anschließend die prekäre Mehrfachzugehörigkeit, wie sie von Mecheril (u.a. 2000b, 2003b) analysiert wird, mit dem Goffman'schen Konzept Stigma gelesen, um dadurch die Analyseperspektive für spezifische Aushandlungsprozesse im Kontext von Mehrfachzugehörigkeit zu sensibilisieren.

2.2.1 Identitätskonstruktionen in einer biographietheoretischen Perspektive

Identitätskonstruktionen sind nicht von Geburt an gegeben, sondern entwickeln und verändern sich im Lauf eines Lebens (Keupp et al. 1999: 215). Sie entspringen dem menschlichen Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Anerkennung und beschreiben nicht nur, wer man ist und wo man dazugehört, sondern sind immer auch Ausdruck davon, wer man nicht ist. Denn die Ich-Werdung ist nicht allein eine Identifikation, sondern beinhaltet auch ein Abarbeiten am Alter Ego (ebd.). Identität ist also ein paradoxes Projekt von Zugehörigkeit und Abgrenzung, da man ohne Fremdes keine Identität finden kann. Bereits Erik H. Erikson verstand Identität als Konfiguration, als wechselseitige Beziehung zwischen der eigenen Einzigartigkeit und der Zugehörigkeit zu einem Kollektiv:

Nun ein Gefühl der Identität zu haben, heißt, sich mit sich selbst – so wie man wächst und sich entwickelt – eins fühlen; und es heißt ferner, mit dem Gefühl einer Gemeinschaft, die mit ihrer Zukunft wie mit ihrer Geschichte (oder Mythologie) im reinen ist, im Einklang zu sein. (Erikson 1975: 29 zit. in: Noack 2010: 47)

Im Identitätsbegriff sind Fragen der Zugehörigkeit immer schon mitenthalten, was mit dem Begriff der Identifizierung nochmals deutlicher wird.⁵⁰ Identität ist somit mit der Erfahrung des Teil-der-Gesellschaft-Seins (oder von Teilen

⁵⁰ Wie jedoch Floya Anthias treffend bemerkt, haben die Konzepte Identität und Zugehörigkeit einen etwas anders gelagerten Fokus: „Identity involves individual and collective narratives of self and other, presentation and labelling, myths of origin and myths of destiny with associated strategies and identifications. Belonging on the other hand is more about experiences of being part of the social fabric and the ways in which social bonds and ties are manifested in practices, experiences and emotions of inclusion“ (Anthias 2009: 8).

der Gesellschaft) verbunden. Sie hat nach Erikson einen doppelten Bezugspunkt, einmal nach innen auf das Selbstverständnis gerichtet und einmal nach außen auf die gesellschaftliche Zugehörigkeit hin orientiert (Darmstädter 1998). Identitätskonstruktionen entstehen folglich, wie bereits George H. Mead (2013) hervorhebt, in einem Wechselspiel von individuellen und sozialen Erwartungen. Sie entstehen „in einem Prozess dialogischer Anerkennung“ (Keupp et al. 1999: 201) und sind folglich nicht isoliert, sondern in soziale Beziehungen eingebettet.

Damit geht einher, dass Identität kein Zustand ist, den man erreicht, sondern beschreibt, wie Erikson erwähnt, „ein Gefühl“, das sich bis ins hohe Alter entwickelt und verändert. Identitätsarbeit ist somit ein lebenslanger, offener Prozess (Darmstädter 1998; Keupp et al. 1999). So stellt sich die Frage, wie Individuen trotz fragmentierter Identitäten und Brüchen ein Gefühl von Kontinuität ihrer Selbst entwickeln (vgl. Hall 1994). Dieses Gefühl der eigenen Kontinuität stellt gerade in einer sich pluralisierenden Gesellschaft – in der die Möglichkeiten der Selbstdarstellung unüberschaubar werden – eine alltäglich zu bewältigende Aufgabe dar (Keupp et al. 1999). Sie muss immer wieder aufs Neue hergestellt, ausgehandelt und legitimiert werden (Zirfas 2010). Diese Identitätsarbeit passiert, wie bereits Martin Kohli (1981) treffend beobachtet, v. a. in Narrationen über sich selbst. Kohli zufolge helfen biographische Thematisierungen, sich im Alltag zu orientieren und sich des Selbst bewusst zu werden. Erst über die Erzählung kann ein kohärentes Selbst in der Gegenwart entstehen. Identität hat folglich einen narrativen Charakter (vgl. Alheit 2010; Keupp et al. 1999; Lucius-Hoene/ Deppermann 2004). Die Erzählung bildet die Verbindung zwischen dem individuellen Leben und der Geschichte. Sie ist das strukturierende Prinzip, welches dem Leben eine Bedeutung gibt. Biographien sind der Ort, an dem die einzelnen Erzählungen über sich selbst zu einer kohärenten Geschichte gebündelt werden. Die Biographie eines Menschen umfasst demzufolge ein narratives Konstrukt der eigenen Identität, welches Situationen und Erfahrungen interpretiert, strukturiert und in ein kohärentes Ganzes, die Lebensgeschichte, integriert (vgl. Alheit 2010; Dausien 2006; Delory-Momberger 2004). Sie gibt dem Individuum ein Gerüst in Zeit und Raum, an dem es vergangene Erfahrungen bewertet und Projektionen in die Zukunft macht.

Identitäten sind keineswegs linear und einheitlich, sondern dynamisch und vielfältig. Allerdings führen Zwänge im sozialen Umfeld wie etwa der Wunsch nach Gruppenzugehörigkeit, Institutionalisierung von Lebensläufen und Vorstellungen einer Normalbiographie dazu, dass Identität konsistent gedacht wird (Strauss 2002). Biographien sind sodann der Versuch, Zusammenhänge zwischen vergangenen, oftmals unzusammenhängenden Ereignissen herzustellen und ihnen einen Sinn zu geben. Dieses *Sinngeben* wird auch biographische Arbeit genannt (Schütze 2008a). Das Konzept *biographische Arbeit* geht auf

die Studie von Anselm Strauss und Juliet Corbin *Unending Work and Care. Managing Chronic Illness at Home* (1988)⁵¹ zurück, in welcher die Autor:innen feststellten, dass eine ernsthafte chronische Erkrankung zu einer Identitätskrise führen kann. Um wieder handlungsfähig zu werden, so die Autor:innen, wird eine reflexive Auseinandersetzung mit sich selbst und dem eigenen Gewordensein erforderlich (in: Schütze 2014). Neben dem Annehmen der Diagnose müssen die betroffenen Personen eine neue Lebensgestalt – einen neuen biographischen Sinn – entwerfen, welche eine Kontinuität zwischen der Vergangenheit und der neuen Situation ermöglicht und schließlich eine neue Zukunftsperspektive entwickeln (ebd.). Das Konzept wurde im Folgenden von Fritz Schütze für die Biographieforschung ausgearbeitet (Riemann/Schütze 1991; Schütze 2008a). Biographische Arbeit beschreibt nach Schütze die reflexive Zuwendung zur eigenen Biographie, die in Kommunikation mit sich und relevanten Anderen passiert:

Biographical work consists of narrative recollection; reflection of symbolic, „deeper“ meanings revealing self historical gestalten of life; an analytical comparison of alternative understandings; imagining a personal future that harmoniously or contrastively fits to one's personal past; reflective decision making and evaluating the probable outcomes. (Schütze 2008a: 160)⁵²

Demnach ist biographische Arbeit als eine Identitätsarbeit zu verstehen, in der das Individuum versucht, sich trotz veränderter sozialer Bedingungen und biographischer Brüche nicht fremd zu werden und sein Gewordensein nachzuvollziehen. Solange das Leben seinen gewohnten Lauf geht, zeigt sich biographische Arbeit als Einordnung von Erlebtem in das Selbstverständnis. Es kann aber zum expliziten Handlungsschema werden, um Krisen und Verlaufskurvenerfahrungen zu verstehen und sich damit auseinanderzusetzen (Schütze 2008a). „[S]chwerwiegende soziale, persönliche, berufliche Probleme“, wie Berufsüberforderung, Verlust eines Angehörigen, Arbeitslosigkeit oder Erkrankung (Schütze 2014:3), aber auch Gewalt- und Rassismuserfahrungen können Verlaufskurven des

⁵¹ Auf Deutsch ist die Studie unter folgendem Titel erschienen: Corbin, Juliet M. und Strauss, Anselm L. (2004): *Weiterleben Lernen. Verlauf und Bewältigung chronischer Krankheit*. Bern u. a.: Hans Huber.

⁵² Biographische Arbeit ist dabei nicht mit dem Konzept Biographie-Arbeit oder biographische Beratung aus der Sozialen Arbeit zu verwechseln. Während ersteres einen Bewusstwerdungsprozess darstellt, der im Erzählen über sich passiert, ist letzteres eine Intervention von außen, die Klient:innen die Notwendigkeit einer biographischen Arbeit aufzeigt (Schütze 2014).

Erleidens auslösen und das Selbstbild nachhaltig irritieren. Biographische Arbeit wird dann notwendig und kann im Zuge des Erzählens der eigenen Lebensgeschichte auch verdrängte und vorbewusste Leidenserfahrungen der eigenen Selbstkenntnis und Reflexion zugänglich machen.⁵³

Mit Bettina Dausien (u. a. 2002, 2006) lässt sich aus diesen Überlegungen zur biographischen Arbeit folgern, dass die Biographie eine prozessuale und aktive Auseinandersetzung des Subjekts mit gesellschaftlichen und sozialen Verhältnissen darstellt; sie ist „die sich immer wieder fort- und umschreibende Geschichte eines gesellschaftlichen Individuums in Relation zu den sozialen Kontexten ihrer Formation“ (Dausien 2011: 114). Peter Alheit (2010) stellt dabei fest, dass in der Moderne Lebensläufe diffuser und individualisierter geworden sind. Das Leben ist nicht mehr an vorgegebenen institutionellen Abläufen und Vorstellungen von Normalbiographien orientiert, sondern Individuen sind gefordert, ihr Leben selbständig zu *gestalten*, was eine zunehmende „Biographisierung“⁵⁴ des Selbst impliziert (Alheit 2010: 226). Die Individuen sind vor die Aufgabe gestellt, Konsistenz und Kontinuität selbst immer wieder in ihrer Biographie herzustellen. Hierfür benötigen Menschen, so Alheit, die Fähigkeit der „Biographizität“, die es ihnen erlaubt, „Anstöße von außen auf eigensinnige Weise zur Selbstentfaltung zu nutzen, also (in einem ganz und gar ‚unpädagogischen‘ Sinn) auf eine nur uns selbst verfügbare Weise zu lernen“ (ebd.: 240). Biographizität impliziert, „dass wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer wieder neu auslegen können, und dass wir diese Kontexte ihrerseits als ‚bildbar‘ und gestaltbar erfahren“ (ebd.: 242). Identität wird in diesem Sinne als ein lebenslanger Lernprozess gefasst, in welchem eine Beziehung von Selbst und Welt immer wieder aufs Neue erarbeitet wird. In diesem Zusammenhang sprechen Heiner Keupp et al. (1999: 190) von einer Verknüpfungs- und Synthesearbeit von Erfahrungsfragmenten, um hervorzuheben, dass Identität einen relationalen Prozess darstellt, der „dem Subjekt hilft sich im Strom der eigenen Erfahrung selbst zu begreifen“ und handlungsfäh zu bleiben. Im Prozess der Identitätsarbeit verknüpft sich das Subjekt zeitlich, lebensweltlich und biographisch, also stellt auf den verschiedenen Ebenen Zusammenhänge zwischen sich und der Welt her. Dabei geht es nicht nur um die Beantwortung der Frage „Wer bin ich?“ und „Wo gehöre ich dazu?“, sondern auch darum, sein Gewordensein zu (er-)klären und

⁵³ Wie diese biographische Arbeit in den Erzählungen der jungen Erwachsenen rekonstruiert werden kann, wird im methodischen Teil der Arbeit dargelegt (siehe u. a. Exkurs in Kap.3.5.5).

⁵⁴ Alheit (2010) zieht den Begriff Biographisierung dem der Individualisierung vor, um Vergesellschaftungsprozesse zu beschreiben, da hier die zunehmende Identitätsleistung der Subjekte in der Moderne und ihre Selbstdeutungen deutlicher werden.

Projektionen in die Zukunft zu machen, also Antworten auf die Fragen „Wer war ich, wer bin ich und wer möchte ich sein?“ und „Mit wem bin ich verbunden?“ zu finden⁵⁵.

In einer biographietheoretischen Perspektive, so sollte klar geworden sein, stellt Identität den Prozess der Erfahrungsverarbeitung der Lebensgeschichte dar. Sie ist die Geschichte, die sich die Person über sich selbst konstruiert (vgl. Alheit 2010; Apitzsch/Gündüz 2012). Diese Konstruktionsleistung wird in der Biographie, konkret in der Narration über sich selbst und das eigene Gewordensein, sichtbar. Identität und so auch Zugehörigkeit haben folglich einen narrativen Charakter, sie sind biographische Prozesse, die sich aus spezifischen biographischen Erfahrungen bilden und dauernd verändern (vgl. Fischer-Rosenthal 1995; Rosenthal 1999). In einer biographischen Perspektive stellt sich dann die Frage, wie sich Personen über das Leben hinweg identifizieren. Also wie sich beispielsweise diskursive Kategorien der Zugehörigkeiten zum Selbstverständnis verhalten oder unter welchen Bedingungen Selbst- und Fremdzuschreibungen biographisch relevant werden. Dies wiederum bedeutet, dass Biographien „ein spezifischer Ort und eine spezifische Praxis der Konstruktion von Identität [darstellen], und sie [...] besonders die reflexiven Konstruktionsleistungen der empirischen Subjekte in den Blick [rücken]“ (Dausien 2006: 204). Ich lese Identität folglich als biographischen Prozess der Aushandlung verschiedener Erfahrungen und sozialer Bedingungen, die fortlaufend neu interpretiert werden. Dadurch gelingt es, das dialektische Verhältnis zwischen Gesellschaft und Individuum, zwischen Handeln und Struktur zu fassen und sich von einem statischen und individualistischen Identitätsbegriff abzugrenzen. Dies bietet Anknüpfungspunkte zu einem interaktionistischen, dynamischen Verständnis von Identität, wie es in der Tradition des interpretativen Paradigmas anzutreffen ist. Identität wird in dieser theoretischen Perspektive als eine soziale Erfahrung konzipiert. Sie ist kein Besitz, den jemand hat oder nicht hat, auch existiert sie nicht *ex ante*, sondern sie ist eine konstante Herstellungsleistung in der Interaktion mit Anderen. Dieses Identitätsverständnis ermöglicht es, biographische Aushandlungsprozesse im Kontext von Mehrfachzugehörigkeit zu untersuchen, da damit das Wechselverhältnis zwischen Fremdzuschreibungen („Du bist anders, weil mehrfachzugehörig“) und Selbstwahrnehmung („Ich bin (nicht) mehrfachzugehörig“) in den Blick genommen werden kann. Der wohl prominenteste Vertreter einer solchen dialektischen

⁵⁵ Diese Fragen beinhalten immer auch „den Bezugspunkt, von *wo* spreche [ich] und zu *wem* und *mit wem*“ (Friebe-Blum 2000: 15, Herv.i.O.). Daher müssen in der Analyse der Biographie immer auch das Arbeitsbündnis und der Kontext des Interviews mitberücksichtigt werden (siehe Kap. 3.5.2).

Konzeption von Identität ist George H. Mead (2013 [1934]). Im Anschluss möchte ich in das Identitätsverständnis Meads einführen, dessen Grundüberlegungen nachfolgende Identitätstheorien aufgenommen und weiterentwickelt haben (u. a. Krappmann 1997; Keupp et al. 1999). Es dient mir als Ausgangspunkt für die Analyse der biographischen Aushandlungsprozesse der jungen Erwachsenen.⁵⁶

2.2.2 *Identität als Aushandlungen zwischen Fremd- und Selbstbild*

Im symbolischen Interaktionismus wird die Bedeutung der ‚Anderen‘ für Identitätsfragen hervorgehoben. Auch Mead geht davon aus, dass die Selbstwerdung⁵⁷ ein Prozess der Vergesellschaftung ist, in dem das Individuum lernt, sich selbst aus der Objektperspektive wahrzunehmen.

Self-consciousness [...] is definitely organized about the social individual, and that, as we have seen, is not simply because one is in a social group and affected by others and affects them, but because (and this is a point I have been emphasizing) his own experience as a self is one which he takes over from his action upon others. He becomes a self in so far as he can take the attitude of another and act toward himself as others act. (Mead 1972: 171)

⁵⁶ Das Konzept der Patchwork-Identitäten von Keupp et al. (1999) ist m.E. für das Vorhaben dieser Arbeit nicht geeignet, da es den Blick eher auf den Jetzt-Zustand der Identitätsbildung wirft und weniger ihren biographischen Entstehungs- und Aushandlungsprozess im Blick hat (vgl. Darmstädter 1998). Zudem berücksichtigt m.E. die von Keupp et al. postulierte Verknüpfungsarbeit zwischen zeitlicher, lebensweltlicher und inhaltlicher Ebene nur ansatzweise die Bedeutung der Fremdwahrnehmung in Identitätskonstruktionen. Ziel der vorliegenden Studie ist es jedoch, genau diese Dynamik zu untersuchen, wofür sich m.E. die Stigma-Theorie von Goffman (2012a) besonders anbietet.

⁵⁷ In der deutschen Übersetzung wird Meads Begriff „Self“ mit Identität übersetzt. Dieser Begriff ist m.E. nicht sehr glücklich gewählt, da Mead unter *Self* einen fortlaufenden Reflexionsprozess versteht. Der Begriff Identität dagegen erweckt zuweilen den Eindruck, dass Mead diese als einheitlich und abgeschlossen konzipiert. Jedoch betont Mead an verschiedenen Stellen seiner Schriften, dass Identität resp. dass *Self* keine Substanz ist, die ex ante existiert, sondern erst durch gesellschaftliche Prozesse möglich wird und ein konstanter Dialog zwischen *I* und *me* darstellt (Mead 2013: 200, 222, 236, 245). Aus diesem Grund habe ich mich entschieden, gewisse Zitate in der Originalsprache wiederzugeben.

Die Selbstwerdung ist folglich eine soziale Erfahrung, denn es braucht ein Gegenüber, um sich seiner selbst bewusst zu werden (Mead 2013: 238f). In der Interaktion nimmt sich das Individuum aus der Außenperspektive wahr und entwickelt so ein Verständnis über sich selbst (ebd.: 180). Es entwickelt also ein Verständnis von sich in Bezug *auf* andere, im Sinne von „Wer bin ich für andere?“. Erst in der Interaktion kann man sich selbst erleben, denn wer man ist, so argumentiert Mead, erfährt man nie selbst, sondern immer nur über die Reaktionen des Gegenübers. Dabei spielt die Sprache für den Prozess der Objektwerdung eine zentrale Rolle. In der Kommunikation, der basalen Form der Interaktion, reagiert man gegenseitig aufeinander. Um Reaktionen abschätzen und antizipieren zu können, muss man sich selbst aus der Sicht des Anderen betrachten und reflektieren können (ebd.: 180f). Während des Sozialisationsprozesses verinnerlichen Kinder diese Außensicht in zwei Phasen, die Mead als *play* und *game* beschreibt. Kinder haben für Mead noch „keine voll entwickelte Identität“ (ebd.: 194), sondern lernen in den Phasen von *play* und *game*, sich selbst als Objekt zu sehen und Verhalten zu antizipieren. Erst in diesem Prozess eignen sie sich ein Verständnis über das Selbst an. Von einem simplen Rollenspiel (*play*) orientiert sich das Kind zunehmend am generalisierten Anderen, an den gesellschaftlichen Regeln und Normen (*game*), und verinnerlicht damit verschiedene Perspektiven auf sich selbst. Dies führt zur Strukturierung der Persönlichkeit. Folglich bedeutet für Mead Identitätsbildung, „den Blick von anderen zu verinnerlichen, sich selbst aus der Perspektive zu sehen, aus der andere dies tun“ (Kaufmann 2009: 49). Somit bringt erst der/die generalisierte Andere ein Selbstbewusstsein, in anderen Worten ein Identitätsbewusstsein hervor.

Interessant für die biographietheoretische Perspektive ist Meads dialektisches Verhältnis zwischen Selbstidentität und Gruppenzugehörigkeit, zwischen *I* und *me*, das sich im *Self* manifestiert.⁵⁸ Das *me* beschreibt „die organisierte Gruppe von Haltungen anderer, die man selbst einnimmt“, es ist das verinnerlichte Wissen über die sozialen Erwartungshaltungen (Mead 2013: 218). Dieses *me* verdeutlicht die Objektperspektive, also die Regeln und Erwartungen an ein Mitglied der Gesellschaft. Es macht eine Person zugehörig zu einer Gruppe. Das *I* dagegen beschreibt die individuellen, spontanen Reaktionen auf das *me*. Es ist die eigene Haltung, die man entwickelt. Während das *me* das gesellschaftliche Bedingungsgefüge beschreibt, das die eigenen Haltungen auf jene der Gesellschaft abstimmt, bestimmt das *I* den individuellen Ausdruck

⁵⁸ Die in der deutschen Übersetzung verwendeten Bezeichnungen ‚ICH‘ und ‚Ich‘ sehe ich hier nicht als zielführend, sondern als verwirrend und hinderlich für den Lesefluss, aus diesem Grund verwende ich die englischen Bezeichnungen.

innerhalb dieser Struktur. Somit ist es das *I*, welches zu einer einzigartigen Persönlichkeit führt. Dadurch können die beiden Aspekte des Phänomens ‚Biographie‘, wie sie Alheit (2010: 226) formuliert, also „von Struktur und Handlung, Subjekt- und Objektperspektive, Gesellschaft und Individuum“, identitätstheoretisch gefasst werden. Denn während das *I* das Subjektive im Menschen darstellt, d. h. den eigenen Blick auf sich selbst, repräsentiert das *me* die Objektperspektive, die Werte und Normen einer Gesellschaft, d. h. den fremden Blick auf sich selbst. Dadurch wird es möglich zu verstehen, wie Fremdbilder vom Individuum (um-)gedeutet werden und sein Selbstbild beeinflussen, wie z. B. die Adressierung als „anders“ aufgrund der binationalen Herkunft in das Selbstbild der jungen Erwachsenen mit einfließt. Dabei ist hinzuzufügen, dass verschiedene Ausprägungen von *me* nebeneinander existieren können, da das Individuum sich in verschiedenen „sozialen Kreisen“ (Simmel 1890) bewegt und dort mit unterschiedlichen Erwartungshaltungen konfrontiert wird. Dies erfordert eine Synthese zwischen den unterschiedlichen *Me*-Bildern und dem *I*, die Mead (2013) als *Self* beschreibt⁵⁹. Das *Self* stellt für Mead eine soziale Erfahrung dar, es ist das Selbstverständnis, dass man aus der Interaktion entwickelt (ebd.: 238). Mit anderen Worten, das *Self* bei Mead kann als eine Form der biographischen Arbeit umschrieben werden, als die Fähigkeit eines Individuums, aus den verschiedenen *Me*-Bildern und dem *I* ein kohärentes Selbstbild herzustellen. Es kommt jedoch nie zu einer totalen Anpassung zwischen *I* und *me*, da sie sich in Interaktionen mit anderen Menschen fortlaufend entwickeln. Dies hat zur Folge, dass das *Self* in stetigem Wandel begriffen ist.

The self is not so much a substance as a process in which the conversation of gestures has been internalized within an organic form. This process does not exist for itself but is simply a phase of the whole social organization of which the individual is a part. (Mead 1972: 178)

Folglich kann Identität in der Perspektive von Mead als Prozess verstanden werden, der sich kontinuierlich in der Interaktion zwischen Individuum und Gesellschaft bildet. Sie ist in diesem Sinne ein permanent sich verändernder und offener Reflexionsprozess der Haltungen des generalisierten Anderen

⁵⁹ Im Kontext von Migration ist anzunehmen, dass sich die *Me*-Bilder erheblich verändern und dadurch erst recht eine Syntheseleistung erfordern. Die Kritik an Mead, dass seine Konzeption von Identität unter Bedingungen der Migration nicht mehr haltbar ist, ist m.E. daher nicht angebracht. Menschen bewegen sich in unterschiedlichen sozialen Kreisen und werden dort mit unterschiedlichen *Me*-Bildern konfrontiert. Migration führt lediglich zu einem weiteren sozialen Kontext und macht den Identitätsprozess nochmals komplexer.

(*Me*-Bilder) und der eigenen Haltungen (das *I*). Denn in uns wirken widersprüchliche Identitäten, sodass Identifikationen beständig wechseln können. Die scheinbare Einheit kommt dadurch zu Stande, dass wir gesellschaftlich dazu aufgefordert werden, gegenüber Außen eine kohärente Identität her- und darzustellen (Strauss 2002). Diese Fähigkeit der Biographizität lese ich bei Mead in der Reflexivität des *Self*. Folglich können Biographien m.E. diese Herstellungsleistung des *Self*, das dialektische Verhältnis von *me* und *I* über das Leben hinweg sichtbar machen.

Lothar Krappmann (1971) spricht in diesem Zusammenhang von einer Identitätsbalance zwischen den verschiedenen (oft auch widersprüchlichen) sozialen Erwartungen (*Me*-Bildern) und den subjektiven Bedürfnissen und Vorstellungen (Veith 2010). Er macht dadurch nochmals deutlicher, dass Identität ein stetiges Sich-in-Beziehung-Setzen resp. Balancieren darstellt zwischen den sozialen Fremdzuschreibungen, der Selbstwahrnehmung, den eigenen Interessen und Sehnsüchten und m.E. auch unterschiedlichen biographischen Erfahrungen (vgl. Veith 2010). Keupp et al. (1999) knüpfen an Krappmanns Theorie an, stellen jedoch fest, dass gesellschaftliche Veränderungen dazu geführt haben, dass es nicht mehr zu einer Balance kommt, sondern Identität vielmehr eine alltägliche Aushandlung von Differenz darstellt, weshalb die Forschungsgruppe es vorzieht, von einem situativen Passungsverhältnis zu sprechen. Identitätsarbeit beschreibt demnach eine Herstellung von situativem Identitätsgefühl. Dabei betonen die Autor:innen, dass das Selbst „nicht in der Auflösung jeglicher Differenzen besteht, sondern darin, die daraus resultierenden Spannungen zu ertragen und immer wiederkehrende Krisen zu meistern“ (ebd.: 196); etwas, das, wie wir gesehen haben, bereits Mead hervorhebt, denn *I* und *me* können nie ganz übereinstimmen. Ich möchte mich hier genau solchen Krisen zuwenden, indem ich mich nun damit beschäftigen werde, wie junge Erwachsene mit solchen Spannungen umgehen, wenn also Fremd- und Selbstwahrnehmung in Bezug auf ihre binationale Herkunft widersprüchlich sind.

Für die Analyse der biographischen Erfahrung von Fremdzuschreibungen und ihrem Einfluss auf Identitätskonstruktionen über die Zeit bietet sich Goffmans Stigma-Theorie an. Denn während Mead Prozesse der Identitätsbildung als Vergesellschaftungsprozesse untersucht, geht Goffman (2012a) stärker auf die unmittelbare Interaktion und ihre gesellschaftlichen Bedingungen ein und darauf, was passiert, wenn die Identitätserwartungen der Anderen nicht mit dem Selbstbild übereinstimmen. Dabei verfolgt Goffman in seinen Analysen eine Langzeitperspektive und versucht zu verstehen, wie sich die Bedeutung von Fremdzuschreibungen im Leben eines Menschen verändern kann. Damit rückt die biographische Relevanz von Zuschreibungsprozessen für das Erleben junger Erwachsener binationaler Herkunft nochmals stärker in den Vordergrund der Analyse.

In seiner früheren Abhandlung „Wir alle spielen Theater“ betrachtet Goffman (2012b [1959]) Identität noch als von und durch Andere konstruiert. In seiner späteren Arbeit „Stigma“ (Goffman 2012a [1963]) nimmt er diese ersten Ideen der Inszenierung auf, entwickelt sie jedoch dahingehend weiter, dass Identität nun eine Aushandlung von Fremd- und Selbstidentität darstellt. Er untersucht darin nicht so sehr die Frage von *Fremdsein*, sondern nimmt *Fremdzuschreibungen* in den Blick, also die Frage, wie Anderssein in der Interaktion hergestellt wird (vgl. Peters 2013). Seine Analysen der Fremd- und Selbstwahrnehmung im Kontext von umstrittenen Identitätskategorien sind m.E. besonders aufschlussreich für den zu betrachtenden Forschungsgegenstand, da dadurch noch konkreter erklärt werden kann, wie Anderssein hergestellt wird und wie sich daraus identitätsbezogene Aushandlungsprozesse konstituieren.

Über die Analyse von Stigmata entwickelt Goffman eine allgemeine Identitätstheorie und zeigt auf, wie soziale Normalitätsstandards Identitätskonstruktionen beeinflussen (Engelhardt 2010). Daher werde ich im Folgenden zuerst die allgemeinen Dimensionen von Goffmans Identitätstheorie darstellen und erst in einem zweiten Schritt seine Überlegungen zur Entstehung und Wirkung von Stigmata bearbeiten. Zentral in Goffmans (2012a) Überlegungen ist das sogenannte Identitätsmanagement, die Auseinandersetzung mit Identitätsnormen und -zuweisungen der Anderen und den eigenen Ansprüchen, Bedürfnissen und Wünschen. Die sich daraus entwickelnde Ich-Identität (personale Identität) stellt Goffman als etwas dar, das in sozialen Interaktionen immer wieder aufs Neue hergestellt werden muss. In Anlehnung an Erikson beschreibt Goffman die Ich-Identität als „das subjektive Empfinden seiner [oder ihrer] eigenen Situation und seiner [oder ihrer] eigenen Kontinuität und Eigenart, das ein Individuum allmählich als Resultat seiner [oder ihrer] verschiedenen sozialen Erfahrungen erwirbt“ (ebd.: 132). Die Ich-Identität könnte man als die Fähigkeit der Biographizität umschreiben, wie sie von Alheit (2010) definiert wird. Sie ist ein permanenter Herstellungsprozess, den wir, wie wir bereits gesehen haben, in der Biographie verorten können. Ähnlich wie Mead das *Self* begreift, betrachtet auch Goffman die Ich-Identität als „zuerst eine subjektive und reflexive Angelegenheit“ (Goffman 2012a: 132). Im Gegensatz zu Mead ist Goffman jedoch vor allem an der Identifizierung *durch* Andere interessiert und daran, welche Strategien Individuen diesbezüglich entwickeln. Hierfür richtet er eine doppelte Perspektive auf Identität, die soziale und persönliche Identität, und bezieht diese beiden konstant aufeinander. Die soziale Identität ermöglicht es einer Person, sich zu sozialen Rollen und kollektiven Zugehörigkeiten zuzuordnen (ebd.: 10). Sie ist normativer Natur und beinhaltet den sozialen Anpassungsprozess an soziale Rollen, gesellschaftliche Werte, Normen und Erwartungen. In sozialen Interaktionen entstehen aufgrund der antizipierten sozialen Identität des Gegenübers Erwartungshaltungen, die

sich im Verlauf der Interaktion bestätigen, anpassen oder widerlegen können. Die persönliche Identität dagegen hebt die Einzigartigkeit der Person hervor, die sich aus dem Erscheinungsbild, der spezifischen Ausprägung der sozialen Identität und den biographischen Fakten zusammensetzt (Engelhardt 2010). Durch sie kann etwa der Staat Individuen eindeutig identifizieren und zuordnen (vgl. Goffman 2012a: 75). Während also die soziale Identität sich eher auf der Ebene der Zugehörigkeit resp. sozialen Mitgliedschaft ansiedelt, vereint die persönliche Identität die verschiedenen biographischen Daten einer Lebensgeschichte. Das Identitätsmanagement beinhaltet die Auseinandersetzung dieser beiden Identitätsebenen, der Identitätsnormen (soziale Identität) und der Identitätsaufhänger (persönliche Identität), woraus sich schließlich die Ich-Identität entwickelt. Die Ich-Identität beschreibt folglich

das subjektive Empfinden der Person von ihrer Situation und ihrer Eigenart sowie ihre Kontinuität (im Wechsel sozialer Rollen und Situationen und im Wandel der Biographie), das sich als Ergebnis der verschiedenen sozialen Erfahrungen herausbildet. (Engelhardt 2010: 126)

Somit ist Identität, Goffman zufolge, die Inszenierung seiner selbst in der Interaktion, die individuelle Reaktion auf die Identitätszuweisungen, die sich im Lauf eines Lebens herausgebildet hat.

Für die Analyse der biographischen Bedeutung der binationalen Herkunft bietet es sich an, sich Goffmans Analysen zum Phänomen Stigma zuzuwenden, um zu untersuchen, welche biographische Wirkung Identitätszuweisungen entfalten können.⁶⁰ Dabei möchte ich im Folgenden Goffmans Stigma-Theorie mit Mecherils Analysen zu prekärer Zugehörigkeit verknüpfen. Auch wenn die beiden Autoren unterschiedliche Identitätsbegriffe verwenden,⁶¹ so ver-

⁶⁰ Goffman (2012a) versteht Biographie weniger als Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft, sondern als Lebenslauf (siehe Fußnote 85 für eine Unterscheidung von Biographie und Lebenslauf). Anders als soziale Rollen könne eine Person nur *eine* Biographie haben, wobei sie alles fasst, was ein Individuum getan hat. Sie konstruiert sich aus Fakten, die weder widersprüchlich noch unverbunden sein können. Trotz dieses divergierenden Verständnisses von Biographie mit der biographietheoretischen Perspektive zeigen Goffmans Analysen auf, welche biographischen Prozesse Stigmatisierungsprozesse auslösen können.

⁶¹ Goffman und Mecheril haben etwas unterschiedlich gelagerte Identitätsverständnisse: Mecheril vertritt eher ein subjektivierungstheoretisches Verständnis von Identität (vgl. Mecheril 2003a; Mecheril/Hoffarth 2009). In Anlehnung an Stuart Hall definiert er Identitäten als „Beschreibungen temporärer Verbindungen zwischen diskursiven und psychischen Strukturen“ (Mecheril/Hoffarth 2009: 126). Sie unterliegen keiner biographischen Entwicklung, sondern einer temporären Formierung, die v. a. über Anrufungen diskursiver

stehen beide Mehrfachzugehörigkeit(en) als ein Moment der Irritation der gesellschaftlichen Norm, das Prozesse der Andersmachung hervorruft und ein Stigma-Management (Goffman 2012a) respektive ein Zugehörigkeitsmanagement (Mecheril 2000b) erfordert. Eine Verknüpfung der beiden Konzepte sehe ich als besonders fruchtbar an, um biographische Aushandlungen im Kontext von Mehrfachzugehörigkeit zu untersuchen.

2.2.3 Wie Mehrfachzugehörigkeit zum Stigma werden kann

Aus der postkolonialen Forschungsrichtung und den *Cultural Studies* kommend, richtet Mecheril den Blick auf Ein- und Ausgrenzungsprozesse in der deutschen Gesellschaft (vgl. u. a. Mecheril 2000b, 2000a, 2003a, 2003b). Er untersucht dabei die Subjektwerdung von Migrationsanderen und ihre Umgangsweisen mit natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen. Zwar muss sich auch die autochthone Bevölkerung mit vielfältigen und heterogenen Zugehörigkeiten auseinandersetzen, jedoch haben Migrationsandere eine Zugehörigkeit, die sozial und gesellschaftlich umstritten ist (Mecheril 2003a). Für sie sind Fragen von Zugehörigkeit von besonderer Bedeutung und müssen im Rahmen von Ein- und Ausgrenzungsprozessen betrachtet werden.⁶² Daher denkt Mecheril Zugehörigkeitserfahrung und Zugehörigkeitsordnungen in ihrer gegenseitigen Bedingtheit. Im Zusammenhang von Migration spricht er sodann auch von Mehrfachzugehörigkeit, um aufzuzeigen, dass für Personen mit Migrationsgeschichte verschiedene sozial-symbolische Kontexte für das Selbstverständnis und Handeln zentral werden, ohne dass sie zwingend aus

Formationen entsteht. Auch Goffman versteht Identität als performativ konstruiert und spricht in früheren Arbeiten von verschiedenen „Masken“, die das „Ich“ konstruieren (2012b: 21). Goffman betrachtet Identität jedoch im Gegensatz zu Mecheril zwar als sozial konstituierte, aber v. a. als individuelle Fähigkeit und biographische Entwicklung. Goffmans Ansatz lässt sich m.E. besser mit dem weiter oben dargestellten Verhältnis von Biographie und Identität zusammenbringen. Jedoch sehe ich Mecherils Verständnis von Zugehörigkeit als relationales Konzept von Gesellschaft und Individuum (vgl. Mecheril/Hoffarth 2009) für mein Vorhaben als fruchtbar, da es sich m.E. sehr gut mit dem Verständnis von Biographie als Dialektik zwischen Individuum und Gesellschaft verbinden lässt. Für die weiteren Überlegungen interessiert mich daher nicht so sehr Mecherils Theoretisierung von Identität, sondern seine Überlegungen zur prekären Mehrfachzugehörigkeit, die es ermöglichen, Stigmatisierungsprozesse im Kontext von hegemonialen Diskursen und gesellschaftlichen Ordnungen zu verstehen.

⁶² Daran anknüpfend lässt sich auch festhalten, dass entgegen der allgemeinen Annahme, Staaten haben im globalen Zeitalter an Einfluss auf Zugehörigkeiten eingebüßt, nationale Zugehörigkeitsordnungen gerade für jene virulent werden, deren Lebenswirklichkeit davon abweicht. Sie sind für Menschen mit Mehrfachzugehörigkeit strukturierende Momente, da sie nicht als fraglos zugehörig anerkannt werden.

dem Alltagskontext herausgehen müssen (vgl. Mecheril 2000a: 231). Genau diese Mehrfachzugehörigkeit wird im Kontext von nationalen Zugehörigkeitsordnungen zum strukturierenden Moment, denn die anvisierte Eindeutigkeit der Nationalstaaten wird durch Menschen mit Mehrfachzugehörigkeit in Frage gestellt (Mecheril 2003a). Personen mit Mehrfachzugehörigkeit stellen einen Anspruch auf Zugehörigkeit, ohne dass sie gleich werden (können) (ebd.: 22). Diese Problematik hat auch schon Park (1928: 890) in seinem Assimilationsmodell des *race-relation-cycle* aufgegriffen, wenn er feststellt, dass rassistische Gesellschaftshierarchien eine Assimilation von Menschen anderen Aussehens erschwert (vgl. auch Park 1950: 381). Sodann wird der *marginal man* geboren, ein Fremder, der zwischen zwei Welten steht. Jedoch sieht Mecheril, und das ist der entscheidende Unterschied, die Erfahrung von Menschen mit einer potentiellen Mehrfachzugehörigkeit nicht als psychisch zerrissen, sondern als Produkt nationaler Zugehörigkeitsordnungen. Ihre Mehrfachzugehörigkeit erfährt keine gesellschaftliche Anerkennung⁶³, weshalb sie eine prekäre Zugehörigkeit haben (vgl. Mecheril 1997, 2000a, 2000b, 2002; Mecheril/Hof-farth 2009). Ihre Zugehörigkeitskonstruktionen sind dann als ein Zusammenspiel von gegebenen und verwehrtten Möglichkeiten zu lesen, welche durch soziale Ordnungen der Zugehörigkeit strukturiert werden (Mecheril 2000b). Mit diesem Verständnis von Mehrfachzugehörigkeit gelangen nicht nur die Selbstverortungen von Menschen in den Blick, sondern darüber hinaus auch die gesellschaftlichen Ein- und Ausschlussprozesse (Duemmler 2015: 38). Dadurch kann die Bedeutung der Mehrfachzugehörigkeit junger Erwachsener binationaler Herkunft auf der biographischen, nationalen und sozialen Ebene rekonstruiert werden.

Mecherils Analysen zur prekären Zugehörigkeit von Menschen mit Migrationsgeschichte bieten m.E. Anschlussmöglichkeiten zu Goffmans Überlegungen zu Stigmatisierungsprozessen. Auch Stigmatisierungen sind keine individuellen Prozesse, sondern basieren auf relationalen Vorgängen (Goffman 2012a). Sie entspringen sozialen Prozessen der dichotomen Unterscheidungen zwischen einem ‚Wir‘ und den ‚Anderen‘, zwischen den ‚Normalen‘ und jenen, die nicht der Norm entsprechen.⁶⁴ Das Normale erscheint dann als der Regelfall, an dem alles Anormale gemessen wird (vgl. Waldenfels 1998), was wiederum zu einer gesellschaftlichen Hierarchisierung führt (vgl. Delphy 2008). Menschen mit Migrationsgeschichte gelten in dieser Logik als

⁶³ Mecheril steht dem Anerkennungsbegriff durchaus kritisch gegenüber und sieht auch die Gefahr, dass Anerkennung Differenzen reproduzieren kann (vgl. Mecheril 2005).

⁶⁴ Für eine ausführliche Analyse, wie solche ‚Anderen‘ in der Gesellschaft durch Prozesse der Unterscheidung und Hierarchisierung konstruiert werden, siehe Christine Delphy (2008).

die ‚Unreinen‘, die ‚Anormalen‘, da sie nicht „der Fiktion des idealen Mitglieds“ mit eindeutiger Zugehörigkeit entsprechen (Mecheril 2003a: 33) und daher in der gesellschaftlichen Hierarchie als Fremde behandelt werden (können). Diese ‚Unreinheit‘ kann mit Goffman (2012a: 13) als Stigma beschrieben werden, denn es führt zu einer „Situation des Individuums, [...] [in der es] von vollständiger sozialer Akzeptierung ausgeschlossen ist“. Das Stigma ist für Goffman eine Eigenschaft der sozialen Identität, die eine diskreditierende Wirkung hat. Es beschreibt nicht eine Charaktereigenschaft einer Person,⁶⁵ sondern wird in sozialen Situationen erzeugt und kann damit auch wieder verschoben werden (Goffman 2012a: 169). Daher kann eine Person in einem Kontext stigmatisiert sein und in einem anderen Kontext zu den ‚Normalen‘ gehören. Im Kontext nationaler Zugehörigkeitsordnungen bedeutet dies, dass Migrationsandere in unterschiedlichen Situationen aufgrund ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, ihres Namens, ihrer Hautfarbe oder ihres Aussehens als nicht-zugehörig, als nicht-normal kategorisiert werden können (vgl. Mecheril 2003a). Ihre Mehrfachzugehörigkeit fällt aus dem Raster, da sie nicht der gesellschaftlichen Normalität entspricht. Sie gilt als „Unreinheit [...], die als Anomalie und monströse Zweideutigkeit erscheint, [...] [da sie] sich den vertrauten und üblichen Klassifikationen nicht füg[t]“ (Mecheril 2003a: 31). Auch Menschen binationaler Herkunft irritieren, da sie über ihren migrierten Elternteil mehrfachzugehörig sind. Sie sind Migrationsandere, die konstant mit der Erfahrung konfrontiert sind, kein „Original“ zu sein (Mecheril 2000a). So sind binationale Personen nie ganz zugehörig, da ihre *andere* Herkunft sie als ‚unrein‘ und ‚anormal‘ markiert. Sie irritieren, denn sie lassen sich nicht eindeutig ein- und zuordnen:

Natio-ethno-kulturell Mehrfachzugehörige sind die im Prinzip Unentscheidbaren, sie sind doppeltes Mitglied, doppelt wirksam, doppelt verbunden. Doppelt Nicht-Mitglied, doppelt nicht-wirksam und doppelt unverbunden. (Mecheril/Hoffarth 2009: 256)

Die uneindeutige Herkunft von Menschen mit Mehrfachzugehörigkeit problematisiert die Vorstellung einer homogenen nationalen Gemeinschaft. Denn der dominante Diskurs über nationale Zugehörigkeit „schließt Vages, Ambiges, Changierendes, kurz: halbe Sachen im Bereich national-kultureller Zugehörigkeit aus“ und zwingt zur eindeutigen Positionierung (Mecheril 2000a: 240). Eine hybride Identität – und in diesem Sinne eine Mehrfachzugehörigkeit – hat,

⁶⁵ Die von Goffman eingeführte Unterscheidung zwischen stigmatisierten und normalen Personen ist als Perspektive zu lesen, um Ausschlussmechanismen zu analysieren.

so Bhabha, etwas Unheimliches, denn sie ist gleichzeitig überall und nirgendwo eindeutig zu verorten (in: Castro Varela/Dhawan 2015: 260). Dieses Unheimliche umschreibt Mecheril auch mit monströs, da sich bei Menschen mit Mehrfachzugehörigkeit „nicht ohne weiteres erkennen [lässt], woher sie kommen und wohin sie gehören“ (Mecheril 2003a: 28). Eine *andere* Sprache, ein *anderes* Aussehen, eine *andere* Religionszugehörigkeit o.ä. werden hier als Abweichung von der Norm wahrgenommen und führen zu sozialen und auch politischen Ausschlussprozessen. Dies äußert sich über die „antizipierte soziale Identität“ (Goffman 2012a: 10), indem etwa von einer Person aufgrund ihres ‚anormalen‘ Aussehens erwartet wird, dass sie eine *andere* Sprache spricht, in einem *anderen* Land geboren wurde oder gar kriminell ist.

Es sind v. a. rassistische Denkstrukturen, die dazu führen, dass Personen aufgrund ihrer Mehrfachzugehörigkeit stigmatisiert werden. Gerade im Kontext von Mehrfachzugehörigkeit basieren Stigmatisierungsprozesse nicht nur auf physischen oder psychischen Beeinträchtigungen, sondern nähren sich v. a. auch von rassistischen Ideologien – sei dies bezüglich physischer Merkmale wie die Haut- oder Haarfarbe oder Vorstellungen von ‚Kultur‘. Dabei gilt es anzumerken, dass Stigmatisierung nicht per se zu Diskriminierung führt. Jedoch sind Hautfarbe, ethnische und religiöse Zugehörigkeiten besonders stark kulturalistischen Zuschreibungen und Stigmatisierungen ausgesetzt (Nestvogel 2002) und gehen oft mit einer sozialen Abwertung und Benachteiligung einher. Menschen mit natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeit sind die Abweichung vom Ideal einer national eindeutig zuordenbaren Person, womit die Mehrfachzugehörigkeit zum Stigma werden kann. In diesem Sinne sind Menschen mit Mehrfachzugehörigkeit „von vollständiger sozialer Akzeptierung ausgeschlossen“ (Goffman 2012a: 7). Sie haben „ein Stigma, das heißt, [sie sind] in unerwünschter Weise anders, als wir [die sog. ‚Normalen‘, Anm. d. Verf.] es antizipiert hatten“ (ebd.: 13).

Wie bereits in den Überlegungen zur *mixité* deutlich wurde (siehe Kap. 2.1), sind auch Stigmatisierungen in gesellschaftliche Kontexte und Vorstellungen von Normalität eingebettet. So konstatiert Varro (2003) etwa, dass der Begriff *mixte/mixed* eine Bezeichnung ist, die zuallererst sozial unerwünschten Paaren vorbehalten ist und daher stigmatisierend wirkt. Denn v. a. während der Sklaverei und Kolonialzeit ging es darum, mit dieser Bezeichnung Paare zu klassifizieren, die die soziale Ordnung gefährdeten. Bis heute beschreiben die Bezeichnungen *mixte/mixed* oder binational und bikulturell eine ‚anormale‘ Verbindung zwischen zwei Personen, die nicht den gesellschaftlichen Heiratsnormen entspricht und von Misstrauen geprägt ist (vgl. Varro 2003, 2012). Binationale Paare erleben folglich Stigmatisierungen, weil sie außerhalb der Gruppennorm geheiratet haben. In diesem Zusammenhang liest Odasso (2016: 263ff) eine binationale Herkunft mit Bezug auf Goffman (2012a) als

ein „vererbtes Stigma“, das an die Kinder weitergegeben wird.⁶⁶ Sie erben sozusagen das Stigma ihres migrierten Elternteils, das sie auf ihre *andere* nationale oder religiöse Zugehörigkeit reduziert. Daher können auch Kinder aus binationalen Familien von der Gesellschaft aufgrund ihrer migrierten Elternteils als ‚unrein‘ wahrgenommen werden und in verschiedenen sozialen Situationen Stigmatisierungen erleben (vgl. Nowicka 2006b; Odasso 2016; Osanami Törngren/Sato 2021).

Während Goffman in seiner Abhandlung zu Stigma verdeutlicht, dass Erfahrungen des Andersseins und Fremdseins zuerst einmal in der Interaktion verortet sind und zu biographischen Aushandlungsprozessen führen, macht Mecheril deutlich, wie diese *Othering*-Erfahrungen über Ordnungen der Zugehörigkeit zustande kommen und Menschen mit Mehrfachzugehörigkeiten sich dazu positionieren müssen. Der Blick auf die Bedeutung nationaler Zugehörigkeitsordnungen ermöglicht es, soziale (Fremd-)Zuschreibungen und die damit verbundenen Stigmatisierungsprozesse in ihrem je spezifischen Kontext zu fassen. Zugehörigkeitsordnungen verstehe ich als konstituierenden Teil biographischer Aushandlungsprozesse im Kontext einer binationalen Herkunft. Nachfolgend gilt es diesen Zusammenhang genauer zu betrachten.

2.2.4 Nationale Zugehörigkeitsordnungen und ihr Einfluss auf Stigmatisierungsprozesse einer binationalen Herkunft

Im Kontext von Migration zeigt sich, dass hegemoniale Diskurse über nationale Zugehörigkeit und gesellschaftliche Machtverhältnisse Zugehörigkeitskonstruktionen entscheidend prägen (vgl. Anthias 2008; Frieben-Blum/Jacobs/Weißmeier 2000; Geisen/Riegel 2010; Römhild 2011). Wie bereits in den Ausführungen zum Kontext nachgezeichnet wurde (siehe Kap. 2.1.1 und 2.1.2), produzieren diese Diskurse Vorstellungen über die ‚Anderen‘. Die sogenannten ‚Anderen‘ sind nicht per se anders und fremd, sondern, wie Simmel (2013) in seinem *Exkurs über den Fremden* deutlich macht, werden dazu *gemacht* (vgl. hierzu auch Said 2009). Aufgrund eines bestimmten Merkmals, wie z. B. der Herkunft, werden sie einem Kollektiv zugeordnet, ohne dass sie sich selbst diesem zuordnen würden (siehe hierzu auch Goffman 2012a: 35). Andersheit ist analog zur Fremdheit bei Simmel also kein individuelles Merkmal, sondern bezieht sich auf (imaginäre) Kollektive und führt zu Ausschlussprozessen

⁶⁶ Odasso (2016) zeigt in ihrer vergleichenden Studie zu binationalen Familien mit arabischen Partner:innen im Elsass (Frankreich) und Venetien (Italien) zudem auf, wie auch der:die nicht migrierte Ehepartner:in das Stigma ‚Araber:in‘ ‚erbt‘ und ebenfalls Umgangsweisen damit entwickelt.

(Said 2009)⁶⁷. Junge Erwachsene binationaler Herkunft repräsentieren diese Fremdheit resp. Andersheit nochmals in einer besonderen Weise: Sie sind nicht nur eine Synthese aus geographischer Nähe und kultureller und sozialer Distanz, wie der Fremde bei Simmel (2013), sondern verkörpern die Dialektik von Nähe und Distanz in ihrer Herkunft selbst. Denn sie sind zugleich zugehörig über ihren einheimischen Elternteil und nicht-zugehörig über ihren migrierten Elternteil. Diese Ambivalenz kann, wie oben hergeleitet wurde, zu Stigmatisierungsprozessen führen.

Goffman (2012a) beschreibt in seiner Abhandlung Stigmatisierungen als Bestandteil einer jeden Gesellschaft, die immer dort auftreten, wo es Identitätsnormen gibt (ebd.: 160f). Stigmatisierungen entspringen sozialen Strukturen und beeinflussen das Handeln von Personen. Nationale Zugehörigkeitsordnungen können als eine solche Struktur beschrieben werden, da sie festlegen, wer als (nicht-)zugehörig und somit als normal resp. anders gilt (Mecheril/Hoffarth 2009). Sie bringen ein rassistisches Differenzdenken hervor und führen dazu, dass Menschen aufgrund bestimmter Merkmale wie Aussehen, Hautfarbe oder Herkunft in Gruppen, Nationen und Ethnien klassifiziert, als Andere oder Fremde positioniert und mit bestimmten Eigenschaften versehen werden. Für Menschen mit Migrationsgeschichte bilden diese nationalen Zugehörigkeitsordnungen strukturierende Erfahrungsräume, da sie in der Logik von Entweder-oder-Zuordnungen nicht fraglos anerkannt werden (Mecheril 2000b). Sie müssen sich unweigerlich darin positionieren. Daher sind nationale Zugehörigkeitsordnungen konstitutiv für die soziale Identität im Kontext von Migration. So beobachtet Odasso (2016) in der bereits erwähnten Studie, dass den jungen Erwachsenen ihr ‚Anders‘-Sein aufgrund ihres arabischen Elternteils erst über soziale Ordnungen von nationaler Zugehörigkeit und deren Ausschlussmechanismen spür- und erlebbar wird. Unterreiner (2015) zeigt in ihrer vergleichenden Studie zudem auf, dass nationale Diskurse eine große Bedeutung für die Identitätskonstruktionen von Kindern binationaler Herkunft haben. Sogenannte Identitätskrisen entstehen, so die Autorin, nicht in Bezug auf die binationale Herkunft an und für sich, sondern in erster Linie aufgrund der irritierenden sozialen Fremdwahrnehmung.

Die Frage der Zugehörigkeit wird vor allem dann relevant, wenn sie umstritten ist, d. h., wenn Ausschlussmechanismen spürbar werden (vgl. Anthias 2008; Mecheril 2003a; Odasso 2016; Riegel 2004; Unterreiner 2015).

⁶⁷ In diesem Zusammenhang zeigt Edward Said in seinem Werk *Orientalismus* (2009) sehr anschaulich auf, wie pauschales, vereinfachtes Wissen über Fremde und ihr ‚Fremdsein‘ *Othering*-Prozesse hervorruft und dadurch die Vielschichtigkeit und Individualität der Person oder gar einer ganzen Region aus dem Blick gerät.

Auch in der vorliegenden Studie zeigt sich in den Gesprächen mit den jungen Erwachsenen binationaler Herkunft, dass Zugehörigkeitsfragen sich nicht einfach beantworten lassen, sondern von Zugehörigkeitsordnungen durchdrungen sind. Als Beispiel folgt ein Auszug aus dem Interview mit Sarah Buhmibol, als ich sie gegen Ende des Interviews auffordere, sich zu positionieren:

Interviewerin: wo fühlst du dich so zugehörig?

Sarah: ja eigentlich ich würde sagen schon mehr in der Schweiz //l: mhm// [...] ⁶⁸ aber jetzt halt du wirst halt doch nie also von allen dann völlig a/ als das angesehen, weil du halt einfach nicht weil/ also nicht gleich aussiehst. von dem her wür/ weißt du auch selber, dass du nicht/ also hundert Prozent das bist. weil es würde jetzt nie jemand sagen (.) ja du bist ganz klar ein Schweizer. weil es sagen viel zu mir wo mich neu kennenlernen ähm ja von wo kommst du denn eigentlich? @und dann sage ich ihnen eigentlich komme ich von der Schweiz! (.)@ aber ja klar komme ich noch von wo anders aber eben also du wirst nie nur zu etwas zugeschrieben. darum fühlst du dich klar von zwei Orten. ((Sarah Buhmibol, 2. Interview NF Z1255-1269))

Sarah wird aufgrund physischer Merkmale ein Anderssein zugeschrieben. Über den Blick der anderen wird ihr immer wieder vor Augen geführt, dass sie nicht ‚ganz‘ zugehörig ist in der Schweiz, was dazu führt, dass sie sich mit ihrer Mehrfachzugehörigkeit auseinandersetzen muss. Sie erfährt ein Fremdsein, da sie in der Gesellschaft als Fremde behandelt wird und nicht, weil sie sich fremd *fühlt*.⁶⁹ Wie dieses Beispiel zeigt, stellen nationale Zugehörigkeitsordnungen machtvolle strukturierte und strukturierende Zusammenhänge und Räume dar, in denen sich Personen mit Migrationsgeschichte positionieren müssen (Mecheril/Hoffarth 2009).

Stigmata sind folglich gesellschaftlich erzeugt. Sie orientieren sich an gesellschaftlichen Vorstellungen von Normalität und sind somit zeit- und

⁶⁸ Es kommt zu einer kurzen Interaktion mit der Katze, die auf meine Knie springt, bevor Sarah wieder dort ansetzt, wo sie unterbrochen hatte.

⁶⁹ In diesem Kontext hat auch die Herkunftsfrage eine große Bedeutung, die Menschen mit sichtbarer Migrationsgeschichte immer wieder gestellt wird. Denn sie zeigt der befragten Person an, dass sie nicht als unhinterfragt zugehörig gilt. Sie muss immer wieder aufs Neue legitimieren, wieso sie da ist und woher sie ‚eigentlich‘ kommt (vgl. Battaglia 2000; Beck-Gernsheim 2007). Bei der Herkunftsfrage werden Kategorien wie Nation, Rasse und Ethnie benutzt, um Menschen zuzuordnen und zu unterscheiden. Im Gegensatz zu Alter oder auch sozialer Schichtzugehörigkeit, die transitorisch gedacht werden, gelten Geschlecht oder natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit(en) als natürlich und lebenslang (vgl. Hirschauer 2014).

kontextabhängig. Gleichzeitig ist ein Stigma immer auch relational, das heißt, es kann in einer Situation virulent und in einer anderen obsolet werden, je nachdem welche Norm gerade vorherrscht (Goffman 2012a). Im Kontext von Mehrfachzugehörigkeit kann folglich das Stigma, je nach Ausprägung von *race*, nationaler oder religiöser Zugehörigkeit, mal stärker oder schwächer wirken und mal eine individuelle oder kollektive Reichweite entwickeln (vgl. ebd.: 7). In anderen Worten, je nach sozialer Situation können andere Kategorien hervorgehoben und zum Stigma werden. Daher ist anzunehmen, dass sich verschiedene Merkmale gegenseitig beeinflussen können und erst so ein Stigma wirkungsmächtig machen, dass also die Überkreuzung von Identitätsmerkmalen – im Sinne der intersektionalen Perspektive – erst zu einem Prozess der Stigmatisierung führt. Durch den Vergleich der beiden sozialen Kontexte in Marokko und der Schweiz kann sodann aufgedeckt werden, wie das Zusammenspiel unterschiedlicher Merkmale stigmatisierend wirken kann. Je nachdem wie eine Mehrfachzugehörigkeit gesellschaftlich wahrgenommen wird, müssen sich Personen binationaler Herkunft an einer anderen gesellschaftlichen Normalität orientieren, die wiederum nicht mit der Normalität im Herkunftskontext des migrierten Elternteils übereinstimmen muss (siehe hierzu ausführlich Kap. 5). Im nächsten Abschnitt möchte ich darüber nachdenken, wie solche Stigmatisierungsprozesse bezüglich der Mehrfachzugehörigkeit subjektiv erlebt werden und welche biographischen Wirkungen sie entwickeln können.

2.2.5 *Stigma-Management einer prekären Mehrfachzugehörigkeit*

Es wurde argumentiert, dass *Otherring*-Prozesse, wie sie von nationalen Zugehörigkeitsordnungen produziert werden, als Stigmatisierungsprozesse gelesen werden können, da es hier zu einer Diskrepanz zwischen der antizipierten sozialen Identität und der tatsächlichen Ich-Identität kommt, welche ein Stigma-Management – eine besondere Form des ansonsten üblichen Identitätsmanagements zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung – erfordert (Goffman 2012a). Die Ich-Identität wird in Frage gestellt und die stigmatisierte Person muss lernen, damit umzugehen, dass Fremd- und Selbstidentität nicht übereinstimmen. Dieses Stigma-Management lässt sich in der Biographie verorten. Denn in der Biographie werden vergangene Stigma-Verhandlungen verarbeitet und Strategien für zukünftige (stigmatisierende) Interaktionen entwickelt. Ein solches Stigma-Management ist eine aktive Herstellungsleistung und kann als biographische Arbeit bezeichnet werden (vgl. von Kardorff 2009), denn die Person muss sich mit den stigmatisierenden und oft irritierenden Fremdbildern reflexiv auseinandersetzen und sie verarbeiten. In anderen Worten, stigmatisierte Personen

müssen im besonderen Maße biographische Arbeit leisten, um Ambivalenzen zwischen der Fremd- und Selbstwahrnehmung zu bewältigen.

Das Stigma-Management kann im Kontext von Mehrfachzugehörigkeit mit Mecheril (2000b: 34) als Zugehörigkeitsmanagement konkretisiert werden, welches „Strategien der aktiven Auseinandersetzung mit Zugehörigkeitserfahrungen und deren identitätsbezogenen Folgen [umfasst]“. Es „wird aus der Not zum individuellen Handeln geboren“, denn die „fremdbestimmte Erfahrung verwehrt Zugehörigkeit“ verlangt, dass das Individuum sich mit seiner prekären Zugehörigkeit auseinandersetzt und einen Umgang damit findet (ebd.: 43). Ihre Umgangsweisen sind dann „individuelle Antworten auf die soziale Verengung der Möglichkeit transnationaler Lebensführung“ (ebd.: 34). Folglich sind es oft erst Fremdzuschreibungen zur sozialen Identität, die zu einer Beschäftigung mit der eigenen Herkunft führen. Dabei ist auch entscheidend, dass nicht jedes diskreditierbare Individuum auch zwingend diskreditiert wird (Goffman 2012a). Die stigmatisierten Personen können Strategien entwickeln, um Diskreditierungen zu entgehen. Goffman (2012a) zeigt diesbezüglich auf, wie stigmatisierte Personen über verschiedene Techniken wie Anpassung (z. B. über Operationen), Informationskontrolle (z. B. Verstecken oder Verschweigen des stigmatisierenden Merkmals) oder Täuschung (z. B. Herunterspielen resp. Betonen des Stigmas) darum bemüht sind, Anerkennung, Sympathie und Akzeptanz zu gewinnen und ‚normaler‘ zu erscheinen. Wobei durch Mecherils Analysen nochmals deutlich wird, dass Mehrfachzugehörigkeit nicht an sich problematisch ist, sondern „vornehmlich ein soziales Problem“ darstellt, weil sie nicht fraglos anerkannt wird (2000b: 45).

Stigma-Erfahrungen in Form von negativen Zugehörigkeitserfahrungen haben nicht nur für die Selbstwahrnehmung weitreichende Folgen. Ab dem Moment, in dem sich die Person ihres Andersseins bewusst wird, sind Interaktionen mit Unsicherheit verbunden (Goffman 2012a). Die stigmatisierte Person kann nie wissen, in welche der verschiedenen Kategorien sie platziert wird, ob ihr Anderssein zu einer Zurückweisung oder Akzeptanz beim Gegenüber führt (ebd.). Eine stigmatisierte Person kann zudem nie sicher sein, ob das Gegenüber sie nach dem Stigma beurteilt oder nach ihren persönlichen Fähigkeiten. Unbedeutende Fähigkeiten können als bemerkenswert eingeschätzt werden (z. B. Schweizerdeutsch oder Darija zu sprechen, wenn man als Migrationsandere wahrgenommen wird), und kleine Fehler oder Zufälligkeiten können als „ein direkter Ausdruck seiner [der:des Fremden] stigmatisierten Andersartigkeit interpretiert werden“ (ebd.: 25) (z. B. kann eine Essgewohnheit oder ein Streit als ‚kulturell‘ typisches Verhaltensmuster interpretiert werden). Dabei ist für die Interaktion zudem entscheidend, ob das Stigma für das Gegenüber sichtbar ist oder unsichtbar bleibt (ebd.: 56). Im ersteren Fall kann in der Interaktion nur die Position des oder der Diskreditierten eingenommen werden

und die Personen müssen sich somit „direkt mit der Spannung zwischen den (verinnerlichten und ihnen entgegengebrachten) Normalitätsnormen und ihrer Abweichung von diesen Normen auseinandersetzen“ (Engelhardt 2010: 135). In letzterem Fall sind die Personen dagegen potentiell diskreditierbar und müssen selbst entscheiden, „wem, wie, wann und wo“ sie Informationen zu ihrem Stigma offenbaren (Goffman 2012a: 56). Sie stehen immer unter der Spannung, dass das Gegenüber sie entlarven kann und ihr Stigma sichtbar wird.

Ferner kann sich die Bedeutung des Stigmas und so auch der Mehrfachzugehörigkeit für dieselbe Person über ein Leben hinweg verändern, sei dies, weil die soziale Anerkennung sich verändert oder weil die subjektive Relevanz des Stigmas abgenommen hat. Damit ist die biographische Bedeutung⁷⁰ von Stigmata angesprochen. Goffman (2012a) stellt die These auf, dass stigmatisierte Personen ähnliche Lebenserfahrungen hinsichtlich ihres Stigmas machen. Dies begründet er über den Sozialisationsprozess, in welchem die stigmatisierte Person zuerst den Standpunkt der Normalen kennenlernt, also im Fall von natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeit die geltende nationale Zugehörigkeitsordnung, und die Diskurse über Migration verinnerlicht und dabei erfährt, wie es wäre, ein Stigma zu besitzen. Anschließend lernt das Individuum dann, dass es selbst ein Stigma – nämlich die Mehrfachzugehörigkeit, die Uneindeutigkeit – besitzt und was dieses in seiner Konsequenz bedeutet; etwa nur als ‚halb‘ zugehörig anerkannt zu werden und damit in der Erklärungsnot zu sein, über sich und die eigene Mehrfachzugehörigkeit aufzuklären (vgl. Mecheril 1997, 2001). Goffman (2012a: 45ff) geht außerdem davon aus, dass je nach Zeitpunkt, an dem das Individuum von seinem ‚abnormalen‘ Merkmal erfährt, sich andere biographische Prozesse entfalten. Also, ob es mit dem Bewusstsein seines Stigmas aufwächst, zu einem späteren Zeitpunkt mit seinem Stigma konfrontiert wird oder sich erst im Verlauf des Lebens ein Stigma entwickelt. Zudem kann die Akzeptanz des Stigmas über das Leben hinweg schwanken (ebd.: 52ff). In der Adoleszenz kann beispielsweise die Identifikation mit anderen Stigmatisierten abnehmen und das Bedürfnis, zu den sogenannten ‚Normalen‘ zu gehören – jenen, die nicht negativ von den normativen Erwartungen abweichen –, zunehmen. So zeigen etwa Paul Mecheril und Britta Hoffarth (2009) auf, dass gerade in der Adoleszenz Zugehörigkeitsordnungen für das Handeln von Jugendlichen eine hohe Relevanz entwickeln, da sie ihre Handlungsmöglichkeiten strukturieren. Und schließlich kann die stigmatisierte Person im biographischen Rückblick Erfahrungen auch aussondern und retrospektiv den Grund ihres Stigmas oder ihren Bezug zu sozialen Normen herausarbeiten (Goffman 2012a). Diese

⁷⁰ Zum Verständnis von Biographie bei Goffman siehe Fußnote 60.

sogenannten Wendepunkte können den biographischen Erfahrungen eine neue Bedeutung geben und diese reorganisieren. So kann beispielsweise ein Besuch im Herkunftsland des migrierten Elternteils ein neues Licht auf vergangene Erfahrungen werfen. Auch sogenannte Sekundärerfahrungen wie Literatur oder Filme können sich zu biographischen Wendepunkten entwickeln (ebd.). Sie können Reflexionsprozesse anstoßen und neue Perspektiven auf das Stigma eröffnen.

Die hier dargestellten theoretischen Überlegungen lassen vermuten, dass Stigmatisierungsprozesse biographische Aushandlungsprozesse zur Folge haben und das Zugehörigkeitsverständnis junger Erwachsener binationaler Herkunft in besonderem Maße beeinflussen. Gleichwohl bemerkt Nowicka (2006b) in diesem Zusammenhang, dass das Stigma-Management v. a. in Bezug auf Andersmachungen zum Tragen kommt, also als negative Zugehörigkeitserfahrung. In anderen Bereichen kann eine binationale Herkunft durchaus auch als Ressource erfahren werden, z. B. bezüglich der Mehrsprachigkeit oder des transnationalen Möglichkeitsraums (ebd.). Auch Odasso (2016) hält in ihrer Untersuchung fest, dass die Kinder Stigmatisierungen bezüglich ihrer nationalen oder religiösen Zugehörigkeit, ihres Namens oder ihrer Hautfarbe nicht nur als Hindernis erleben, sondern auch als eine Ressource für ihre Identitätsbildung, die sie ihrer Mehrfachzugehörigkeit näherbringt. Es gilt daher in Erinnerung zu rufen, dass Goffmans Stigma-Theorie in der vorliegenden Untersuchung als sensibilisierendes Konzept für Prozesse der Anderswerdung herangezogen wird, aber nicht alle biographischen Aushandlungsprozesse der jungen Erwachsenen bezüglich ihrer binationalen Herkunft erklären kann.

Abschließend möchte ich noch auf eine weitere Ebene eingehen, die Aushandlungen begünstigt, jene der Adoleszenz. Diese ist dahingehend relevant, dass die Personen, die ich im Rahmen dieser Untersuchung getroffen habe, sich alle in der Adoleszenzphase befinden, einer Phase, in der Fragen des eigenen Gewordenseins besondere Aktualität entwickeln.

2.3 Adoleszenz als Phase der Identitätssuche

Auch wenn Identität wie oben hergeleitet einen lebenslangen Herstellungsprozess darstellt, kann davon ausgegangen werden, dass die Auseinandersetzung mit Identitäts- und Zugehörigkeitsfragen sich während der Adoleszenz, also in der Entwicklungsphase vom Kind zum Erwachsenen, besonders aufdrängt, da der adoleszente Ablösungsprozess eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Gewordensein notwendig macht (vgl. King 2004). Mit Eintritt in die Adoleszenz – der allgemein mit der Geschlechtsreife einhergeht – haben Heranwachsende nach Erikson die kognitive Fähigkeit erlangt, die es ihnen

erlaubt, sich „einheitlich und selbständig begreifen und wahrnehmen“ zu können, was eine Identitätssuche begünstigt (in: Zimmermann 2006:170). Sie sind nun in der Lage, eine dezentrierte Position einzunehmen und sich selbst und ihre Umgebung kritisch zu reflektieren:

Die Möglichkeiten und Formen der Verarbeitung emotionaler Erfahrungen im adoleszenten Neustrukturierungsprozess prägen wesentlich die Ausrichtung und das Integrationsniveau mentaler Entwürfe und biographischer (Selbst-)Konstruktionen. [...] Die Adoleszenz stellt jenen Entwicklungs- und Umgestaltungsprozess dar, in dem die historischen Schicksale der Kindheit [...] modelliert, emotionale Erfahrungen neu bearbeitet, indem sie neu *erlebbar und dadurch neu reflektierbar* werden. (King 2004: 112f, Herv.i.O.)

Auch weist Dorle Klika (2018) in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich in der Adoleszenz das autobiographische Verstehen entwickelt, da nun die Kindheit als eigenständige und abgeschlossene Phase wahrgenommen wird. Die biographischen Umwälzungen und Wechsel in die neue Lebensphase der Adoleszenz fördern, so die Autorin, die „autobiographische Reflexivität“ von Jugendlichen, „[e]s entsteht ein erster autobiographischer Selbstentwurf“ (ebd.: 306f). In der Adoleszenz finden demzufolge entwicklungspsychologische Wendepunkte und Statusübergänge statt, die strukturbildende Bedeutung für die Lebensgeschichte entwickeln und so eine biographische Thematisierung unterstützen können (Rosenthal 1995a: 134ff).

Die Adoleszenz begünstigt eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie und führt zu ersten konkreten Identitätsentwürfen. So werden im Übergang zum Erwachsenenstatus Zugehörigkeitsfragen und die Frage rund um „Wer bin ich, wer möchte ich sein und werden?“ zum zentralen Moment der Entwicklung. Die Heranwachsenden stehen vor der Aufgabe, „eine Synthese von Individuation und Integration“, also zwischen der einzigartigen Persönlichkeit und der Übernahme von sozialen Rollen, herzustellen (Zimmermann 2006: 172). Dies bedeutet, sie müssen sich auf Unsicherheiten einlassen und gleichzeitig „zwischen Selbst und inneren oder äußeren Objekten immer wieder Formen von Kohärenz, Kontinuität und Konsistenz“ zu erreichen versuchen (King 2004: 85). Mit Goffman (2012a) gelesen hieße dies, dass die jungen Erwachsenen sich dem Spannungsverhältnis zwischen der persönlichen und der sozialen Identität erstmals bewusst werden und zwischen den individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen und Erwartungen eine Balance finden müssen; es bildet sich ein Selbst im Sinne Meads (2013) heraus. Die Heranwachsenden emanzipieren sich in dieser Übergangsphase zunehmend vom Elternhaus und beginnen sich in der Gesellschaft zu verorten, indem sie

nicht nur sich selbst und die Erfahrungen der Kindheit kritisch reflektieren, sondern auch die familialen Erwartungen und die ihnen zugeschriebenen sozialen Rollen und gesellschaftlichen Vorstellungen infrage stellen, kurz: ihre Lebensgeschichte produktiv verarbeiten (King 2004). Daher bietet es sich an, die Phase der Adoleszenz genauer zu betrachten und zu untersuchen, welche Möglichkeiten von Identitätsentwürfen bestehen, also unter welchen individuellen und sozialen Bedingungen sich junge Erwachsene in der Gesellschaft positionieren können. Hierfür möchte ich zunächst Adoleszenz mit Hilfe der Überlegungen von King (2004) als einen neuen Möglichkeitsraum in modernen Gesellschaften einführen, der ein bestimmtes Bedingungsgefüge aufweist. Daran anschließend gilt es dann, die adoleszente Identitätssuche im Kontext von Mehrfachzugehörigkeit genauer zu beleuchten und aufzuzeigen, welche spezifischen Bedingungen und Aufgaben junge Erwachsene binationaler Herkunft bewältigen müssen. Abschließend soll in Form eines Exkurses darüber nachgedacht werden, inwiefern auch in der marokkanischen Gesellschaft von Adoleszenz gesprochen werden kann.

2.3.1 Der adoleszente Möglichkeitsraum und sein Bedingungsgefüge

In Anlehnung an Vera King (2004) verstehe ich Adoleszenz als komplexe Dynamik von psycho-sozialen Prozessen, die sich v. a. zwischen der Kindheit und dem Erlangen des Erwachsenenstatus, aber auch darüber hinaus ereignen können. Adoleszenz beschreibt demnach eine Phase

der Veränderungen und Umgestaltungen [...] zwischen dem Ende der Kindheit und der symbolischen Übernahme erwachsener Positionen. Im Zuge dieser Wandlungen werden Identitäts-, Geschlechter- und Lebensentwürfe neu modelliert und herausgearbeitet. (Zölch et al. 2012: 20)

Adoleszenz ist dabei semantisch vom Begriff der Jugend abzugrenzen, welcher sich stärker an einem normativen Verständnis orientiert. Adoleszenz dagegen ist der Versuch, diese Übergangsphase heuristisch zu fassen und damit einen Bruch mit alltagsweltlichen Vorstellungen von Jugend zu ermöglichen (King 2004: 28). Sie wird beschrieben als „strukturell krisenhafter Prozess“, in welchem Neues entstehen oder auch verhindert werden kann (King 2009: 43). Wie der Prozess der Individuation, d. h. der Ablösungsprozess der Heranwachsenden von der Herkunftsfamilie hin zu Selbstwerdung in der Gesellschaft, abläuft, ist abhängig vom individuellen, sozialen und intergenerationalen Bedingungsgefüge, das King (2004) überzeugend mit dem Konzept des „adoleszenten Möglichkeitsraums“ beschrieben hat. Die Betrachtung von Adoleszenz als ein

Möglichkeitsraum mit spezifischer Qualität rückt die Verwobenheit von subjektiven Begrenzungen und Ressourcen und den gesellschaftlichen Bedingungen in den Fokus:

Übergreifend soll der Begriff der Adoleszenz nicht einfach auf eine Lebensphase abzielen, sondern zudem auf eine *potenzielle Qualität* dieser Übergangsphase, nämlich ein *psychosozialer Möglichkeitsraum* zu sein, der jene weitergehenden psychischen, kognitiven und sozialen Separations-, Entwicklungs- und Integrationsprozesse zulässt, die mit dem Abschied von der Kindheit und der schrittweise *Individuierung* im Verhältnis zur Ursprungsfamilie, zu Herkunft und sozialen Kontexten in Zusammenhang stehen. (King 2004: 28f, Herv.i.O.)

Adoleszenz versteht sich somit nicht als klar abgrenzbare Lebensphase – wie dies insbesondere der Begriff *Jugend* verkörpert –, sondern als Ermöglichungsraum für subjektive Entwicklungsprozesse in einem je spezifischen gesellschaftlichen Kontext (Aпитzsch 2003b). Sie ist ein „Erfahrungs- und Möglichkeitsraum der ‚individuierten‘ Verhältnissetzungen“, in welchem sich Individuen eine gesellschaftliche Position und Teilhabe erarbeiten, die über die klassische Vorstellung der Jugendphase hinausreichen kann (Mecheril/Hoffarth 2009: 240) und deren Ende folglich dynamisch ist (King 2004: 271). Dieses Verständnis ermöglicht es, adoleszente Prozesse in verschiedenen sozialen Kontexten zu untersuchen, indem individuelle und gesellschaftliche Bedingungen und Faktoren herausgearbeitet werden (Schwarz 2014). Somit zielt der Begriff Adoleszenz einerseits auf ein theoretisches Verständnis der Übergangsphase zwischen Kindheit und Eintritt in die erwachsene Position ab, ist andererseits aber auch in historisch-kulturelle Verhältnisse und normative Vorstellungen von Jugend/Adoleszenz und die damit einhergehenden Möglichkeiten der adoleszenten Individuation eingebettet.

Die Adoleszenz, mit King (2004) als Möglichkeitsraum verstanden, richtet

die Perspektive darauf, wie *Individuierungspotentiale gesellschaftlich verteilt sind*, in welcher Hinsicht und aus welchen Bedingungsfaktoren heraus adoleszente Möglichkeitsräume genutzt werden können, eingeschränkt sind oder überhaupt fehlen. (ebd.: 32, Herv.i.O.)

Kurz, der adoleszente Möglichkeitsraum beschreibt, wie die gesellschaftlichen Strukturen die Entwicklungsmöglichkeiten von Heranwachsenden prägen. Die Chancenstruktur des adoleszenten Möglichkeitsraumes ist eingebettet in gesellschaftliche und kulturelle Bedingungen sowie familiäre Voraussetzungen und individuelle Ressourcen (ebd.: 94). Dabei versteht King Geschlecht,

nationale und ethnische Zugehörigkeit als bestimmende Faktoren dafür, wie sich die Individuation entfalten kann (ebd.: 94f). Der adoleszente Möglichkeitsraum lässt sich sodann als „die soziale Umgebung denken, in der das Aufwachsen stattfindet, also [als] die sozio-kulturellen, politischen und ökonomischen Umstände“ (Schwarz 2014: 22).

Der adoleszente Ablösungsprozess leitet die Phase des Übergangs von einer Generation zur nächsten ein: von der Kindheit zum Erwachsenenstatus. Wie sich dieser Übergang gestaltet, ist maßgebend von der Fähigkeit der Generativität der erwachsenen Generation abhängig, also davon, wie diese sich selbst von ihrer Position als ‚überlegene‘ Generation ablösen kann und adoleszente Individuation in Form eines Moratoriums ermöglicht (King 2010). Damit einher geht auch die Frage, inwiefern die ältere der jüngeren Generation Ressourcen und Handlungsspielräume bereitstellt. Denn die Adoleszenz ist „nicht nur als Ablösung von der, sondern auch als Ablösung der vorausgehenden Generation“ zu verstehen (ebd.: 10). Sie ist also ein intergenerationaler Prozess. Gesellschaftliche Moratorien wie die Schul- oder Berufsausbildung, in denen die Heranwachsenden noch keine volle Verantwortung für ihr Handeln übernehmen müssen, stellen „die Voraussetzung für die adoleszente Individuation dar“ (ebd.: 16). Hier können sie verschiedene Lebensentwürfe ausprobieren und sich eine Position in der Gesellschaft erarbeiten.⁷¹ Die generative Struktur bildet somit die Grundlage dafür, inwiefern Neues in der Gesellschaft entstehen kann.

Adoleszenz existiert folglich nicht per se, sondern muss von der Gesellschaft ermöglicht werden. So versteht auch King (2004: 39f, 81ff) Adoleszenz nicht universell, sondern als ein Produkt der Moderne. In industrialisierten Gesellschaften wird der Übergang ins Erwachsenenleben nicht mehr nur durch Institutionen oder Übergangsriten festgelegt, sondern muss individuell erarbeitet werden. In der Moderne kam es zu einer „Öffnung und Diversifizierung der biographischen Optionen“, welche die Möglichkeiten und Anforderungen für junge Menschen veränderten (ebd.: 82). Die Biographisierung seiner selbst wird zunehmend notwendig (vgl. Alheit 2010), man wird zum „Unternehmer seines eigenen Lebens“ (Delory-Momberger 2004: § 8, Übersetzung d. Verf.). So gelesen, beschreibt Adoleszenz die Bedingung und das Resultat moderner Vergesellschaftungsprozesse, die „an soziale Konstellationen und Machtverhältnisse, an generative Strukturen und Geschlechterverhältnisse gebunden ist“

⁷¹ Kritisch betrachtet stellt Adoleszenz nicht nur ein möglichkeitseröffnendes Moratorium dar, sondern die verlängerte Phase des Übergangs kann auch im Interessen der älteren Generation liegen, den Machtwechsel der Generationen hinauszuzögern (King 2004). Dies ist unweigerlich mit Spannungen verbunden, da der Übergang zum Erwachsenenstatus mit der Aneignung von Privilegien und Machtpositionen einhergeht (ebd.: 92).

(King 2004: 43).⁷² Folglich kann nicht in jedem gesellschaftlichen Kontext von Adoleszenz die Rede sein, auch wenn dies in der Literatur nicht immer differenziert wird (Davis/Davis 1989). Inwiefern also auch im marokkanischen Kontext von einer Adoleszenz gesprochen werden kann, ist eine offene Frage, die im Anschluss an dieses Kapitel noch geklärt werden muss.

Neben der Fähigkeit zur Generativität der erwachsenen Generation wird der adoleszente Möglichkeitsraum auch durch *class* strukturiert. So stellt sich die Frage, inwiefern Adoleszenz ein Bedingungsgefüge von sozialer Herkunft ist, da die Chancen und Ressourcen eines adoleszenten Moratoriums gesellschaftlich ungleich verteilt sind (vgl. Arnett 2000; King 2004). Es ist davon auszugehen, dass junge Menschen aus armen Verhältnissen weniger Möglichkeiten haben, sich auszuprobieren und eine Auszeit von gesellschaftlicher und intergenerationaler Verantwortungsübernahme zu nehmen. King (2004: 90) sieht Adoleszenz daher mitunter als ein „soziales Privileg“ bestimmter Bevölkerungsgruppen. Zudem zeigt sie in ihrer Abhandlung zur Adoleszenz in modernisierten Gesellschaften sehr ausführlich auf, dass sich die Adoleszenz für junge Frauen und Männer aufgrund der Geschlechterverhältnisse in der Gesellschaft stark unterscheiden kann. Männlichkeit und Weiblichkeit werden intergenerationell vermittelt und bestimmen vielfach die Familien- und Berufsvorstellungen junger Erwachsener. Schließlich wird die Chancenstruktur des adoleszenten Möglichkeitsraums im Kontext von Migration zusätzlich durch soziale und legale Bedingungen strukturiert (vgl. King/Koller 2009). So basieren gemäß den Analysen von Ursula Apatzsch (2003c, 2003b) eine verstärkte Familienorientierung bei Migrantinnen oder Bildungsorientierung bei Migranten in der Adoleszenz nicht auf ethnische oder kulturelle Faktoren, sondern lassen sich auf gesellschaftliche und rassistische Bedingungen zurückführen. Auch Mecheril und Hoffarth (2009) heben hervor, dass gerade im Kontext von Migration Zugehörigkeitsordnungen zum strukturierenden Moment der Adoleszenz werden können. Institutionelle und alltägliche Diskriminierungs- und *Othering*-Erfahrungen führen zu einer sozialen Positionierung als ‚Andere‘ und beeinflussen den Erfahrungs- und Möglichkeitsraum junger Erwachsener mit Migrationsgeschichte. Erlebnisse von Nicht-Zugehörigkeit können etwa

⁷² Jeffery Jensen Arnett (2000, 2007) etwa führt das Konzept der *emerging adulthood* ein, um die Qualität dieses Moratoriums als neue spezifische Lebensphase in industrialisierten Gesellschaften auszuweisen. Obwohl viele seiner Beobachtungen mit jenen von Vera King übereinstimmen, unterscheiden sich die beiden Konzepte darin, dass Arnett eine entwicklungspsychologische Perspektive vertritt und versucht, die Lebensphase an konkreten demographischen Faktoren festzumachen, während King Adoleszenz als einen Möglichkeitsraum versteht und dadurch stärker das soziale und intergenerationale Bedingungsgefüge der Individuation im Blick hat.

das Selbstverständnis irritieren und spezifische Positionierungen, etwa hybride Konstruktionen, Vereindeutigungen oder Selbstethnisierungen begünstigen (vgl. Ha 2000; Mecheril 2000b). Solche Selbstpositionierungen sind, wie bereits aufgezeigt wurde, als eine Form des Stigma-Managements zu lesen, die ermöglichen, mit der Fremdpositionierung als ‚Andere‘ umzugehen.

Die Chancenstruktur des adoleszenten Möglichkeitsraums hat weitreichende biographische Bedeutung. Sie bestimmt den Verlauf der Individuation und die daraus resultierende soziale Identität sowie die Beziehungen zwischen den Geschlechtern, zwischen den Generationen und die Reproduktion von sozialer Ungleichheit (King 2004). So nimmt die Adoleszenz eine Weichenstellung für die weitere Lebensführung vor. Die strukturellen Gegebenheiten sind jedoch nicht determinierend, sondern können, wie der Begriff des Möglichkeitsraums bereits andeutet, je nach subjektiven Ressourcen der jungen Erwachsenen unterschiedlich ausgestaltet werden. Catherine Delcroix (2021) schließt mit ihrem Konzept der subjektiven Ressource an den Kapitalbegriff Bourdieus an und verweist darauf, dass auch biographische Erfahrungen Kapital im Sinne Bourdieus erschließen. Denn in ihrer langjährigen Forschung zur marokkanischen Familie Nour in Frankreich beobachtet Delcroix (2021), wie es Eltern mit Migrationsgeschichte gelingen kann, biographische Erfahrung an die Kinder weiterzugeben, um Herausforderungen in der Ankunftsgesellschaft erfolgreich zu meistern, selbst wenn andere klassische Kapitalsorten fehlen.⁷³ Über die Transmission der Familiengeschichte versuchen die Eltern, das Selbstvertrauen (*estime de soi*) der Kinder zu stärken, damit sie Erfahrungen von Ausschluss meistern zu können.

All jene Erfahrungen, die neben der öffentlichen Sphäre in der privaten Sphäre gemacht werden, führen zur Bildung von *spezifischen subjektiven Ressourcen*: Verständnisfähigkeiten, Schaffung intersubjektiver Verbindungen, Kommunikation und Problemlösung. [...] all jenes Wissen, welches durch Erfahrung erworben wurde. (Delcroix 2010:16, Übersetzung d. Verf.⁷⁴)

⁷³ Mit der Einführung der subjektiven Ressource versucht Delcroix zu erklären, wie es Familien trotz ihrer prekären Lebenssituation und geringen objektiven Kapitalsorten gelingen kann, Erfolg zu haben. Die einzige Ressource, die diese Familien haben, ist, so Delcroix, die eigene biographische Erfahrung, die Eltern an ihre Kinder weitergeben können (vgl. Delcroix 2000). Durch ihre eigene Lebenserfahrung können die Eltern den Kindern eine Identitätsoption vermitteln, die sich von der erlebten Ablehnung in der Schule, am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft unterscheidet und ihnen dadurch Ressourcen an die Hand geben, eben diese Ablehnungserfahrungen zu überwinden.

⁷⁴ „Toutes ces expériences, qui se sont faites au sein d’une sphère privée en continuité

Diese subjektiven Ressourcen⁷⁵ können Menschen als Handlungsressourcen dienen, um zukünftige Erfahrungen zu strukturieren und zu bewältigen. Über die Reflexion ihrer eigenen biographischen Erfahrungen können die Eltern den Kindern Werte und Haltungen wie Bildungsaspiration, Selbstvertrauen, Mut zur Anstrengung, Beharrlichkeit und Hartnäckigkeit (Bertaux/Delcroix 2009) weitergeben, aber auch die Bearbeitung von Diskriminierungserfahrungen oder interkulturelle Kompetenzen können durch die Erzählung zu einer subjektiven Ressource für die Kinder werden (Delcroix 2009). So gesehen kann auch die binationale Herkunft meiner Interviewpartner:innen u.U. zur subjektiven Ressource werden, in Form von Mehrsprachigkeit, Familiengeschichte oder der Kompetenz, sich in verschiedenen Bedingungs- und Bedeutungsgefügen zurechtzufinden.

Die subjektiven Ressourcen führen dazu, dass in der Adoleszenzphase nicht nur individuelle, soziale und gesellschaftliche Verhältnisse reproduziert, sondern auch infrage gestellt, verändert und neugestaltet werden können (King 2004: 14). Diese Entwicklungsspielräume gilt es über das Konzept des adoleszenten Möglichkeitsraumes für junge Erwachsene binationaler Herkunft zu erkunden. Es ist davon auszugehen, dass junge Erwachsene mit Mehrfachzugehörigkeit nicht einfach nur Zugehörigkeitsordnungen unterworfen sind, sondern subjektive Ressourcen aktivieren können, um sich im gesellschaftlichen Bedingungsgefüge Handlungsräume zu schaffen. Wie sie diese Möglichkeitsräume in Anspruch nehmen und ausgestalten, ist Teil der vorliegenden Untersuchung. Dabei betrachte ich, wie bereits hergeleitet wurde, einen bestimmten Aspekt der Adoleszenz: Aushandlungsprozesse im Kontext von Mehrfachzugehörigkeit. Im Anschluss möchte ich daher nochmals im Detail beleuchten, wo und wie Fragen der Zugehörigkeit für junge Erwachsene generell und für jene mit einer binationalen Herkunft im Speziellen relevant werden können.

avec la sphère publique, aboutissent à la formation de ce que nous appellerons des ressources subjectives spécifiques: compétences de compréhension, de création de liens intersubjectifs, de communication, et de résolution de problèmes. [...] cette connaissance acquise par l'expérience.“ (Delcroix 2010)

⁷⁵ Subjektive Ressourcen können sich Catherine Delcroix zufolge in „Kapital biographischer Erfahrungen“ verwandeln, wenn es von offizieller Seite administrativ anerkannt wird. So z.B., wenn Erfahrungen in der Privatsphäre und Familie in Form einer Pflegeerlaubnis anerkannt werden (siehe hierzu etwa die Arbeit von Glaeser 2018).

2.3.2 *Adoleszente Aushandlungsprozesse im Kontext von Mehrfachzugehörigkeit*

Zugehörigkeitsfragen werden v. a. im Prozess der Individuation relevant. In diesem Prozess versuchen Individuen unter anderem ihrem Gewordensein Sinn zu geben. Er basiert, so King (2004), auf der

Integration unterschiedlicher inter- und intragenerationeller Erfahrungsbereiche, aus der heraus neues [...] Licht auf die eigene Geschichte geworfen werden kann, sodass zumindest in manchen Aspekten eine neue ‚kohärente‘ Form der konstruktiven Aneignung der eigenen Biographie und der damit verbundenen inneren Arbeitsmodelle und Lebensentwürfe erfolgen kann. (ebd.: 115)

Während des Individuationsprozesses kommt es verstärkt zur biographischen Arbeit, bei der nicht nur die Lebensgeschichte produktiv verarbeitet und angeeignet wird, sondern auch die Erwartungen in den verschiedenen Erfahrungsräumen von Familie, Gleichaltrigen und Institutionen ausgehandelt werden müssen. Einerseits knüpfen junge Erwachsene an Lebensthemen der Eltern an und deuten diese für sich um. Andererseits haben Beziehungen und Erfahrungen außerhalb der Familie eine herausragende Bedeutung im Prozess der adoleszenten Umgestaltung. Beziehungen zu Gleichaltrigen geben in diesem Kontext wichtige Anstöße für die individuierende Ins-Verhältnissetzung (ebd.). Sie erweitern und relativieren die Erfahrungen in der Herkunftsfamilie und bilden das soziale Feld, in dem neue Identitätsentwürfe und Verhaltensweisen ausprobiert und eingeübt werden können. In diesem Raum werden die jungen Erwachsenen mit neuen Fremdbildern konfrontiert, die sie in ihr Selbstbild integrieren lernen. Im Kontakt zu Gleichaltrigen kommt es sodann zu einem „*Perspektivenwechsel* zwischen inner- und außerfamilialen, intra- und intergenerationellen Beziehungserfahrungen und Kommunikationsschemata“ (King 2004: 110f, Herv.i.O.), der die Identitätsbildung unterstützt. Sie lösen sich von der Anerkennung der Eltern ab (King 2004: 55) und suchen sich neue Ressourcen der Anerkennung bei Gleichaltrigen und in der Gesellschaft.

Der Ausgang der Individuation ist, wie King betont, abhängig davon, inwiefern sich Adoleszente von der Anerkennung der Eltern unabhängig machen können und bereit sind, sich in ein „Anerkennungsvakuum“ zu begeben (ebd.: 55, 88). In diesem Zusammenhang bilden v. a. Gleichaltrige einen wichtigen Raum, um Erfahrungen von Einsamkeit, Verlust und Anderssein zu bearbeiten und als Ressource für die Selbstfindung zu nutzen. Erst die Distanzierung gegenüber der elterlichen Anerkennung und Auseinandersetzung mit dem generalisierten Anderen führt, wie in den Ausführungen zu

Mead (2013) dargelegte, zu einem Selbstverständnis, das individuelle Identitätskonstruktionen ermöglicht.

Bei Menschen mit Migrationsgeschichte ist während der Adoleszenz eine „verdoppelte Transformationsanforderung“ zu beobachten (King/Schwab 2000: 211). Einerseits findet die Transformation von der Kindheit zum Erwachsenenalter, die alle jungen Leute zu leisten haben, statt und andererseits haben sie die Migrationsgeschichte der Eltern zu verarbeiten (siehe hierzu auch Zölch et al. 2009). Junge Erwachsene mit Migrationsgeschichte müssen „sich im Verlauf der Adoleszenz sowohl im Verhältnis zur Familie und deren Migrationsgeschichte als auch in Bezug auf die außerfamiliäre soziale Umgebung neu verorten“ (King/Koller 2009: 9). Wobei hier nicht so sehr die natio-ethno-kulturelle Herkunft die Chancenstruktur des adoleszenten Möglichkeitsraumes bestimmt als vielmehr die sozialen Bedingungen im Wohnland (ebd.: 11).

Soziale und gesellschaftliche Situation einschließlich der erfahrenen Anerkennung oder Missachtung, Diskriminierung oder Aufnahmebereitschaft seitens des Einwanderungslandes und der jeweiligen sozialen Felder, Lebensbedingungen und Wohnumgebungen sind maßgebliche Bedingungen des Aufwachsens von Adoleszenten aus Migrantenfamilien. (ebd.: 12)

So zeigt etwa die Langzeitstudie von Eva Mey und Miriam Rorato (2010: 5) zu biographischen Verläufen junger Erwachsener mit Migrationsgeschichte in der Schweiz auf, dass die Jugendlichen sich ihrer sozialen Positionierung und der damit verbundenen Chancengleichheit schon früh bewusst werden und „sensibel auf entsprechende Ablehnung und verwehrte Zugänge reagieren“. Ihr adoleszenter Möglichkeitsraum wird dabei entscheidend von den Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe und Anerkennung geprägt. Im Kontext von natio-ethno-kultureller Mehrfachzugehörigkeit geht es dabei weniger um die Anerkennung von Differenz, wie Axel Honneth (1994) es auf der Grundlage der Missachtungserfahrung diskutiert, sondern, wie Thomas Geisen (2009) beobachtet, auch um ein Bedürfnis nach Respekt gegenüber der eigenen Einzigartigkeit, also um „ein fragloses Angenommen werden durch Andere [...] [das] die Differenz nicht zum Ausgangspunkt wertender Deutungen“ macht, sondern auf Gemeinsamkeiten basiert (ebd.: 44). Die adoleszente Entwicklung ist in diesem Kontext v. a. davon abhängig, inwiefern die jungen Erwachsenen in ihrem So-Sein sozial respektiert und anerkannt werden. Dies ist jedoch häufig nicht der Fall, denn im Kontext von Mehrfachzugehörigkeit vollziehen sich mitunter, wie wir gesehen haben, Stigmatisierungsprozesse, was sich auf den Individuationsprozess auswirkt. Adoleszenz vollzieht sich im Kontext von Migration und Mehrfachzugehörigkeit insofern

unter besonderen Bedingungen, als ihnen [den Jugendlichen, Anm. d. Verf.] innerhalb der im Zuge der Adoleszenz immer wichtiger werdenden Instanzen wie Peergroup, Schule oder Öffentlichkeit tendenziell die Rolle von „Außenseitern“ im Verhältnis zu den „Etablierten“ [im Sinne von Elias und Scotson, Anm. d. Verf.] zukommt und sie deshalb mit einer weiteren Besonderungserfahrung konfrontiert werden. (Zölch et al. 2009: 69)

Für Kinder binationaler Familien ist in diesem Zusammenhang davon auszugehen, dass sie sich erst allmählich in Bezug zum außerfamiliären Kontext ihrer Mehrfachzugehörigkeit und somit ihres potentiellen Stigmas bewusst werden und sich dann zu ihrem scheinbaren Anderssein in Bezug setzen müssen (Varro 2003: 131). Anders formuliert, können Kinder binationaler Herkunft die Erfahrung machen, dass sie in „verschiedene Welten“ (Berger/Luckmann 2013: 81), jene der binationalen Familie und jene der scheinbaren monokulturellen Außenwelt, sozialisiert werden und lernen müssen, mit den daraus resultierenden Spannungen umzugehen. Solche migrationsbedingte Differenzenerfahrungen sieht King (2009: 43) nicht „*a priori* [als] eine Problemkonstellation“, sondern auch als „Anstoß für kreative Neubildungen“ an. Adoleszenz im Migrationsprozess stellt auch für Apitzsch (2003c: 67) eine „komplizierte Positionierung in zwei Richtungen [dar,] [...] nämlich nicht nur in Richtung auf die Ankunftsgesellschaft, sondern auch in Bezug auf die Erfahrungen der eigenen Elterngeneration“. In diesem Prozess kann es zur Verschärfung von migrationspezifischen Ungleichheitsverhältnissen kommen.⁷⁶ Oder aber, wie Riegel (2004: 334) in ihrer Studie über junge Migrantinnen aufzeigt, können Erfahrungen im transnationalen Kontext und die damit verbundenen Kompetenzen der Mehrfachzugehörigkeit eine neue qualitative Bedeutung geben, die „als Erweiterung ihres Möglichkeitsraums in beruflicher und privater Hinsicht“ erlebt wird.

Nachkommen aus binationalen Familien müssen in der Adoleszenz eine Positionierung in mehrere Richtungen leisten. Sie wachsen aufgrund der *mixité* der Eltern in transnationalen und transkulturellen Kontexten auf und sind gefordert, sich in unterschiedlichen Bedeutungs- und Bezugsmustern zurechtzufinden, sich darin zu positionieren und sich gleichzeitig davon loszulösen. In diesem Zusammenhang beobachtet auch Odasso (2016: 294), dass

⁷⁶ So zeigt etwa Apitzsch (2003b) in der bereits oben erwähnten Studie auf, dass geschlechtsspezifische Adoleszenzverläufe von Heranwachsenden mit Migrationsgeschichte keineswegs auf ethnische oder ‚kulturelle‘ Faktoren zurückzuführen sind, sondern vielmehr die Ursachen in den strukturellen Gegebenheiten der Ankunftsgesellschaft liegen.

Kinder binationaler Paare in der Adoleszenz beginnen, sich zu ihrer komplexen Herkunft ins Verhältnis zu setzen und eine eigene Position bezüglich ihrer Mehrfachzugehörigkeit zu entwickeln. Es ist eine Auseinandersetzung zwischen der erlebten familialen Transmission, transnationalen Erfahrungen und der Sozialisation in dem Land, in dem sie aufgewachsen sind (ebd.). Des Weiteren stellt Unterreiner (2015: 229f) in ihrer Studie zur nationalen Verortung binationaler Kinder fest, dass die Ablösung vom Elternhaus zur Folge hat, dass die elterliche Herkunft zunehmend an Gewicht verliert und der Ort der Sozialisation und soziale Beziehungen an Bedeutung gewinnen, womit eine individuelle Identitätskonstruktion einhergeht. Unterreiner arbeitet dabei heraus, dass Brüche in sozialen Beziehungen wie Migration, Ablösung von den Eltern, Umzüge, Trennung der Eltern, Schulabbrüche oder Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt entscheidende Momente für eine neue Konfiguration im Selbstverständnis der jungen Erwachsenen darstellen und oft von größerer Bedeutung sind als die nationale Herkunft (ebd.).

Auch für die jungen Erwachsenen dieser Untersuchung ist anzunehmen, dass die Adoleszenz einen komplexen Prozess darstellt, in den Migrationserfahrungen der Elterngeneration, gesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen und Erfahrungen in unterschiedlichen transnationalen Kontexten hineinspielen. Wobei hier anzumerken ist, dass die adoleszente Auseinandersetzung nicht, um sich einer alltagsweltlichen Metapher zu bedienen, ‚zwischen den Stühlen‘, also in Bezug auf die sogenannten ‚Herkunftskulturen‘ der Elterngeneration stattfindet. Vielmehr spannt sich der adoleszente Möglichkeitsraum hier in einem transnationalen Raum auf, der neben potentiell konflikthafter auch neue, positive Entwicklungsspielräume ermöglichen kann.

Die verdoppelte Transformationsanforderung führt dazu, dass die binationale Herkunft gerade in der Adoleszenz besondere Relevanz entfaltet. Die Mehrfachzugehörigkeit binationaler Personen verkompliziert den Individuationsprozess auf mehreren Ebenen, da sie, wie gezeigt wurde, die Qualität des adoleszenten Möglichkeitsraums entscheidend beeinflusst. Ich lese die Adoleszenz daher als eine Lebensphase, in der Aushandlungen bezüglich der Mehrfachzugehörigkeit besonders sichtbar werden können, da hier Identitäts- und Zugehörigkeitsfragen virulent werden. In Bezug auf die oben eingeführte Verknüpfung der Stigma-Theorie von Goffman mit dem Konzept der prekären Zugehörigkeit von Mecheril lässt sich festhalten, dass die jungen Erwachsenen binationaler Herkunft gerade in der Adoleszenz ihre Mehrfachzugehörigkeit als Stigma erleben können und lernen, sich zu ihr ins Verhältnis zu setzen. Je nach Chancenstruktur ihres adoleszenten Möglichkeitsraumes und ihrer subjektiven Ressourcen entfalten sie sodann unterschiedliche Umgangsweisen, deren Bedeutung und Entwicklung es in den lebensgeschichtlichen Erzählungen zu rekonstruieren gilt. Bevor wir uns nun aber der methodischen Umsetzung widmen, möchte ich wie

angekündigt in einem kurzen Exkurs diskutieren, inwiefern auch im Kontext Marokkos von einer Adoleszenz gesprochen werden kann.

2.3.3 *Exkurs: Was bedeutet Adoleszenz in der marokkanischen Gesellschaft?*

Generationenbeziehungen sind nicht nur linear, sondern müssen immer auch historisch, sozial und örtlich kontextualisiert werden (Strauss 2002). In diesem Zusammenhang bedeutet Adoleszenz folglich nicht für jede Generation dasselbe, sondern das Bedeutungs- und Bedingungsgefüge muss immer wieder neu definiert werden. King (2004) hat das Konzept der Adoleszenz als spezifische Phase in modernisierten Gesellschaften definiert und spricht als deutsche Forscherin v. a. für den europäischen resp. westlichen Kontext (vgl. Schwarz 2014)⁷⁷. Somit stellt sich unweigerlich die Frage, inwiefern auch in Marokko von Adoleszenz die Rede sein kann, also, ob sich das westliche Konzept auf den nordafrikanischen Kontext übertragen lässt.

Eine erste Studie, die sich dieser Frage widmet, ist jene von Douglas A. und Susan Schaefer Davis aus dem Jahre 1989, die die Jugend in einer marokkanischen Kleinstadt untersuchte. Die Autor:innen stellten dabei fest, dass das hocharabische Wort für Jugend ‚*shābb*‘ kein alltäglicher Begriff für die Einwohner:innen war. Trotz der gesellschaftlichen Anerkennung von physischen Veränderungen in der Pubertät stellte Jugend weder einen klar definierten sozialen Raum dar, noch wurden Jugendliche neben Kindern und Erwachsenen als Individuen mit speziellen Bedürfnissen gesehen (Davis/Davis 1989). Adoleszenz oder Jugend war vielmehr ein abstraktes Konzept, das in Sekundarschulen gelehrt wurde, und war für viele, die nicht oder gerade mal die Primarschule besucht hatten, nicht fassbar.⁷⁸ Die Jugend als Phase eines Moratoriums, wie es in Europa oder den USA verstanden wird, existierte folglich in der marokkanischen Gesellschaft in dieser Art nicht (ebd.). Jedoch gebe es, so die Autor:innen, in der marokkanischen Gesellschaft durchaus eine

⁷⁷ So halten etwa King und Koller (2009: 14) fest, dass „Jugend oder Adoleszenz als Bildungsmoratorium, als Spielraum für Subjektbildung oder als ein Möglichkeitsraum für Individuation [...] sich historisch in Industriegesellschaften als ein Privileg bestimmter Bevölkerungsgruppen entwickelt“ hat und die gesellschaftliche Vorstellung von Jugend oder Adoleszenz somit historisch und kontextabhängig ist.

⁷⁸ Die Entstehung des Begriffs Jugend (*shābb*) geht gemäß Hassan Rachik mit den Unabhängigkeitskämpfen und der nationalen Bewegung in Marokko einher (zit. in: Bennani-Chraïbi und Farag 2007: § 7). Der Begriff hatte sich aber wohl zur Zeit der Studie von Davis und Davis (1989) noch nicht im alltagsweltlichen Sprachgebrauch etabliert.

Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsensein, die sich aber v.a. darin von Europa und den USA unterscheidet, dass sie nicht so sehr eine Phase des Ausprobierens darstellt, sondern mit der Aneignung von ‚*aql*‘ einhergeht. *Aql* bedeutet im Arabischen Verstand oder Vernunft und beschreibt die soziale Erwartungshaltung, dass der:die Heranwachsende sich als verantwortungsvolle Person benimmt, die die Konsequenzen ihrer Handlungen voraussieht und einen Sinn für die soziale Ordnung hat: „[...] one who has ‚*aql*‘ will be expected to act in a responsible, mature way, proper to Moroccan culture“ (Davis/Davis 1989: 6). Um als Erwachsene:r wahrgenommen zu werden, gehört ebenfalls dazu, dass die Person ein Selbstverständnis von sich und der marokkanischen Gesellschaft entwickelte. Dabei zeichnen die Autor:innen ein patriarchales Bild der marokkanischen Gesellschaft, in welcher während der Jugend nicht die Ablösung von der Herkunftsfamilie, sondern die Übernahme von familiärer Verantwortung zentral ist, und Jungen mehr Freiraum erhalten als Mädchen (vgl. Schwarz 2014).

Trotz der etwas älteren Studie sind die Ergebnisse von Davis und Davis (1989) zum Konzept *aql* für meine Überlegungen insofern interessant, als dass es auch mit Identitätsprozessen verbunden ist: Die jungen Erwachsenen müssen sich ihre soziale Rolle erarbeiten und lernen selbstsicher aufzutreten, was voraussetzt, dass sie eine Balance finden zwischen individuellen und gesellschaftlichen Erwartungen (vgl. Davis/Davis 1989: 180). Jugendliche müssen sich also auch in Marokko zu ihrer Herkunft und der außerfamiliären Umgebung in Bezug setzen und verorten, ein Prozess, der, wie wir gesehen haben, in der Adoleszenz verstärkt auftritt (vgl. King 2004).

Seit der Studie von Davis und Davis fanden in Marokko große wirtschaftliche und gesellschaftliche Transformationen statt – rasantes Wachstum der jungen Bevölkerung, Öffnung der Bildung und Urbanisierung⁷⁹ –, was die Beziehung zwischen den Generationen veränderte und zu Individualisierungsprozessen führte (Bennani-Chraïbi 2007). In diesem Zusammenhang argumentiert Christoph Schwarz (2014), dass auch im arabischen Raum Jugend eine spezifische Qualität erhalten habe. Sie stelle nicht mehr nur eine Übergangsphase für Heranwachsende dar, sondern habe sich als Lebensphase selbst grundlegend verändert. So müsse während der Adoleszenz

⁷⁹ Gemäß dem Unicef Länderbericht zu Marokko von 2019 machen Kinder 31,4% der Bevölkerung Marokkos aus, die Einschulungsquote liegt bei 99,8% für die Primarschule und bei 66,9% für die obere Sekundarstufe und gemäß der Weltbank leben 2020 63,5% der Bevölkerung in Städten. Der Human Development Index, der die Einkommenssituation, die Bildungssituation und die Lebenserwartung betrachtet, stufte Marokko 2016 als ein Land mit mittlerem Entwicklungsstand ein (vgl. Gertel/Hexel 2017).

[n]icht nur der Übergang vom Kinder- zum Erwachsenenstatus [...] bewältigt werden, sondern auch der von einem traditionellen zu einem modernen Lebensentwurf unter Bedingungen der Individualisierung. (ebd.: 50)

Es ist also davon auszugehen, dass sich in Marokko die Jugendphase seit der Studie von Davis und Davis grundlegend verändert hat. Dies zeigt auch ein Blick in die neuere Literatur, in welcher Forschung über die arabische Jugend zunehmend an Prominenz gewinnt.⁸⁰

Mouina Bennani-Chraïbi und Iman Farag (2007) führen die Entstehung der Jugend in arabischen Gesellschaften darauf zurück, dass junge Menschen auch in arabischsprachigen Ländern immer längere Ausbildungen machen⁸¹, das Alter der ersten Ehe steigt und man früher von zu Hause auszieht. Die gegenwärtigen Jugendlichen seien oft besser ausgebildet als die vorangegangene Generation, haben aber gleichzeitig weniger Chancen, sich erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt einzugliedern, eine Familie zu gründen und sich somit in der Gesellschaft zu positionieren (ebd.). So bleiben viele Jugendliche bis in ihre 30er finanziell von der älteren Generation abhängig (siehe hierzu auch Desrues 2017). Sie verbleiben in einer Phase, in der man weder Kind ist noch die Privilegien der Erwachsenen hat. Diese zunehmende gesellschaftliche und wirtschaftliche Exklusion von jungen Menschen im arabischen Raum führt gemäß Schwarz (2014) – der sich auf die Arbeiten von Diane Singerman zu Ägypten stützt – zu einer Adoleszenz im Wartezustand, blockiert zwischen der Kindheit und der vollständigen Eingliederung als Erwachsene:

[...] die jungen Erwachsenen [befinden sich] [...] in einer Situation ohne klar ersichtliche und planbare Statuspassagen, die man zu absolvieren hätte, und damit ohne absehbare Chance, irgendwann die soziale Position eines Erwachsenen und die damit verbundene soziale

⁸⁰ Jugend ist in Forschung und Politik ein Konzept, das von arabischen Wissenschaftler:innen seit Anfang des 20. Jahrhundert verwendet wird, einerseits als Potential für gesellschaftliche Veränderungen und andererseits als Gefahr für die soziale Ordnung (vgl. Bennani-Chraïbi/Farag 2007). Dabei entwickelten sich in der Jugendforschung mit den Aufständen 2011, die den so genannten ‚Arabischen Frühling‘ hervorbrachten, neue Perspektiven auf Jugend und ihre zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben (vgl. Desrues 2017; Schwarz/Oettler 2017).

⁸¹ Von diesen Entwicklungen profitieren gerade auch junge Frauen. Zwischen 1990 und 2004 hat der Anteil der Frauen mit Schulabschluss um das Dreifache zugenommen (Desrues 2017).

Teilhabe zu erreichen – von aktiver politischer Partizipation ganz zu schweigen. (ebd.: 80)⁸²

Arbeitslosigkeit und prekäre Arbeitssituationen führen dazu, dass Jugendliche in einem Zwischenstatus verbleiben, ohne je wirklich den Status von Erwachsenen zu erhalten (vgl. Schwarz 2014, 2017). Es ist eine Jugend unter prekären sozialen, wirtschaftlichen und politischen Bedingungen, geprägt von Entfremdung, Angst und Unsicherheiten (Herrera 2017 zit.in: Schwarz/Oettler 2017: 10). In diesem Kontext beobachtet Bennani-Chraïbi (2007), dass in Marokko seit den 1990er Jahren „Jugend“ im politischen Diskurs zum sozialen Problem wurde, das bearbeitet werden muss.⁸³ Mit Jugend werden in Marokko sodann all jene bezeichnet, die in der postkolonialen Zeit aufgewachsen sind und zunehmend in prekären Verhältnissen verharren:

Jungsein wird sodann gleichbedeutend mit Ausgrenzung, mit Besitz von Wissen, das keinen Zugang zur Macht gewährt, mit einer in der Schwebel bleibenden sozialen Verantwortungslosigkeit, die nichts Romantisches mehr an sich hat, mit einer Unterwerfung unter eine Situation mit begrenzten Möglichkeiten aufgrund von Arbeitslosigkeit, die v. a. Neueinsteiger auf dem Arbeitsmarkt betrifft und die das Alter der ersten Ehe nach oben verschiebt. (Bennani-Chraïbi 2007: § 1, Übersetzung d. Verf.)⁸⁴

Unter diesen Umständen wird die Adoleszenz nicht als Potential für die Entstehung von Neuem wahrgenommen, sondern zu einer tickenden Zeitbombe. Sie ist ein Moratorium ohne Ressourcen.

Ein etwas anderes Bild zeichnet Thierry Desrues (2017):

⁸² Der Wartzustand sei gemäß Schwarz (2017) jedoch nicht als Lethargie der Jugend zu lesen, denn diese ist, wie er am Beispiel der arbeitslosen Graduierten aufzeigt, nicht tatenlos, sondern durchaus sehr aktiv und mobil. Eher beschreibt es einen Zustand der Blockade im Übergang zum Erwachsenendasein.

⁸³ Beispielsweise erlangte die Jugendarbeitslosigkeit (Alter von 15-24 Jahren) gemäß den Beobachtungen der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) 1998 einen Höchstwert von 35% und beträgt 2016 noch immer 22%, während die nationale Arbeitslosenquote bei 9% liegt (The World Bank 2019).

⁸⁴ „Être jeune devient alors synonyme d'exclusion, de possession d'un savoir qui ne donne pas accès au pouvoir, de maintien dans les limbes d'une irresponsabilité sociale qui n'a plus rien de romantique, de soumission à une situation de restriction des opportunités, du fait du chômage qui touche principalement les nouveaux arrivants sur le marché du travail et qui repousse dans le temps l'âge du premier mariage.“ (Bennani-Chraïbi 2007: § 1)

Maintaining expectations of upward mobility through education despite high unemployment rates temporarily contains potential frustration among youth, but equally it can fuel the social change itself. (ebd.: 30)

Gemäß Desrues habe die 20.- Februar-Bewegung in Marokko, die maßgebliche Wegbereiterin für die marokkanische Version des ‚Arabischen Frühlings‘ 2011, zu einer neuen soziologischen Generation im Sinne Mannheims geführt (ebd.). Diese neue Generation, geboren zwischen 1980 und 1995, unterscheide sich von vorhergehenden Generationen bezüglich ihres Bildungskapitals (81,7 % der 10- bis 19-Jährigen besuchen die Sekundarschule), neu entstandenen Individuationsprozessen innerhalb der Familie, ihrer Verwendung neuer Kommunikationsmedien und ihres politischen Engagements, was die Beziehung zur elterlichen, religiösen und politischen Autorität neu herausfordere. Dies führe Desrues zufolge zu einer neuen Qualität der Jugendzeit, die sich jedoch aufgrund sozialer Lagerungen nicht für alle gleich gestalten (ebd.). Eine groß angelegte Studie zur Jugend in der MENA-Region nach den Aufständen von 2011 unterstützt Desrues Beobachtungen (Gertel/Hexel 2017). Wobei die Forschungsgruppe hervorhebt, dass prekäre Verhältnisse, politische Unsicherheiten und mangelnde Ressourcen zwar eine Loslösung von der Familie erschweren, die Jugendlichen aber dennoch zuversichtlich in die Zukunft blicken und sich Handlungsräume schaffen können (ebd.).

Die jungen Erwachsenen, die ich getroffen habe, erwecken nicht den Eindruck, in einer Warteschleife ‚gefangen‘ zu sein, sondern sind im Besitz von finanziellen, sozialen und subjektiven Ressourcen, um diese Übergangsphase selbst zu gestalten.⁸⁵ Dies liegt wohl daran, dass *class* den adoleszenten Möglichkeitsraum entscheidend beeinflusst. Ich traf junge Erwachsene aus Rabat, der Hauptstadt Marokkos, die meist aus gutbürgerlichen Verhältnissen kamen, sich auf dem Weg in eine tertiäre Ausbildung oder bereits darin befanden und aufgrund ihrer binationalen Herkunft transnational sehr mobil waren. Nur im Falle Hanan Mbele zeigte sich ein sehr eingeschränkter adoleszenter Möglichkeitsraum. Hanan wuchs unter sehr prekären Lebensumständen auf und musste schließlich kurz vor dem Abitur die Schule abbrechen, um die Familie finanziell zu unterstützen. Es blieben ihr keine Zeit und keine Ressourcen, um eigene Zukunftsvorstellungen zu entwickeln. Erst später, im Alter von 27 Jahren, gelang es ihr durch die Aktivierung subjektiver Ressourcen (Reflexion der eigenen Erfahrungen und jener der Eltern mit Hilfe eines

⁸⁵ Dennoch ist *waithood* auch für gut ausgebildete junge Erwachsene in Marokko eine verbreitete Lebenslage, wie die Analysen zur psycho-sozialen Situation der arbeitslosen diplomierten Jugendlichen von Schwarz (2017) deutlich machen.

YouTube-Channels), sich aus der familiären Verantwortung zu befreien und eigene Lebensprojekte zu realisieren.

Der Abriss zu Jugendforschung im arabischen Kontext deutet darauf hin, dass sich in den letzten Jahrzehnten in der marokkanischen Gesellschaft eine Übergangphase vom Kind ins Erwachsenenalter mit spezifischer Qualität entwickelte, die der Adoleszenz, wie sie von King (2004) definiert wird, entspricht. Jedoch gestaltet sich im Vergleich zur Schweiz oder anderen europäischen Ländern der adoleszente Möglichkeitsraum für eine Mehrheit Heranwachsender in Marokko wohl eher prekär im Sinne eines undefinierten Wartezustandes und nur für wenige, jene aus bildungsbürgerlichen Schichten, als ein Freiraum des Experimentierens.

2.4 Zwischenfazit

Die Darstellung des theoretischen Rahmens wurde in drei Teilen organisiert. In einem ersten Schritt ging es darum, Mehrfachzugehörigkeit der jungen Erwachsenen binationaler Herkunft mit Hilfe des Konzepts *mixité* theoretisch zu fassen (Kap. 2.1). Es wurde gezeigt, dass Mehrfachzugehörigkeit erst da relevant wird, wo sie gängige Kategorien in der Gesellschaft herausfordert. Hier setzt das Konzept der *mixité* an, mit dem es möglich wird, Mehrfachzugehörigkeit heuristisch zu erfassen und im Kontext von Ungleichheits- und Machtverhältnissen zu verstehen (Collet/Philippe 2008a; Varro 2003). Damit rücken nicht nur die Zuschreibungen in den Blick, sondern auch die Aushandlungsprozesse sozial relevanter Unterschiede. Die biographischen Aushandlungsprozesse der jungen Erwachsenen ihre binationale Herkunft, konkreter ihre Erzählungen über Mehrfachzugehörigkeit(en) betreffend, können sodann als Ausdruck ihrer Identitätsaushandlung bezüglich *mixité* gelesen werden. Jedoch erfordert eine solche heuristische Vorgehensweise nicht nur zu fragen, wie Mehrfachzugehörigkeit im konkreten Fall sichtbar wird, sondern sie muss auch historisch und gesellschaftlich kontextualisiert werden. Daher wurden im Anschluss die sozialen Differenzlinien für die beiden Forschungskontexte Schweiz und Marokko rekonstruiert (Kap. 2.1.1 und 2.1.2). Dabei fiel auf, dass in der Schweiz Differenzierungen hauptsächlich über eine Essentialisierung von ‚Kultur‘ und *race* und in Marokko über *class* und *race* verlaufen. Ein Vergleich dieser beiden Kontexte ist m.E. daher besonders fruchtbar, um zu untersuchen, wie gesellschaftliche Verhältnisse auf die biographische Bedeutung der Mehrfachzugehörigkeit einwirken.

Um Umgangsweisen mit diesen sozialen Differenzierungen betrachten zu können, wurde anschließend eine biographietheoretische Perspektive auf Identitätskonstruktionen entwickelt (Kap. 2.2.1). Daraus ergibt sich ein

Verständnis von Identität als Prozess, der in Biographien her- und dargestellt wird. Damit ist eine anti-essentialistische Betrachtung von Identität möglich, die gleichzeitig einen subjektorientierten Ansatz und die Handlungsmacht der Individuen in den Vordergrund rückt. In Anlehnung an die interaktionistische Identitätstheorie von Mead (2013) wurde sodann Identität als Aushandlungsprozesse zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung gelesen (Kap. 2.2.2). Dieses Verständnis erlaubte es schließlich, die Stigma-Theorie von Goffman (2012a) mit dem Konzept der prekären Zugehörigkeit von Mecheril (u. a. 2000b, 2003b) zu verbinden und so Anderswerdung bezüglich der Mehrfachzugehörigkeit als eine spezifische Form von Stigmatisierungsprozessen zu verstehen und zu analysieren (Kap. 2.2.3). Die Verbindung der beiden Konzepte macht deutlich, dass machtvolle Ordnungen von Zugehörigkeit die biographischen Erfahrungen der jungen Erwachsenen binationaler Herkunft maßgebend mitstrukturieren (Kap. 2.2.4). Die stigmatisierten Personen können dabei unterschiedliche Strategien im Umgang mit ihrem Stigma entwickeln (Kap. 2.2.5). Jedoch muss nicht jede Ausprägung der Mehrfachzugehörigkeit zu Stigmatisierungsprozessen führen, sondern eine binationale Herkunft kann auch als Ressource erlebt werden. Daher dient dieser theoretische Zusammenhang der Sensibilisierung für die Analyse, um gewisse Dynamiken besser verstehen zu können.

Abschließend wurde das Konzept der Adoleszenz von King (2004) eingeführt, um aufzuzeigen, dass identitätsbezogene Aushandlungsprozesse in dieser Phase besonders virulent werden und im Kontext von Mehrfachzugehörigkeit eine spezifische Qualität haben (Kap. 2.3). In der Adoleszenzphase emanzipieren sich Heranwachsende zunehmend vom Elternhaus und beginnen sich in der Gesellschaft zu positionieren, indem sie nicht nur sich selbst und ihre Umgebung kritisch reflektieren, sondern auch die familialen Erwartungen und die ihnen zugeschriebenen sozialen Rollen und gesellschaftlichen Vorstellungen infrage stellen. Gerade bei Nachkommen mit Migrationsgeschichte ist eine verdoppelte Transformationsanforderung zu beobachten (King/Schwab 2000), erstens bezüglich des Übergangs zum Erwachsenenleben und zweitens zusätzlich in Bezug auf die familiäre Migrationsgeschichte und Differenzenerfahrungen im Ankunftsland der Eltern (Kap. 2.3.2). In diesem Zusammenhang wurde aufgezeigt, dass auch binationale Kinder in besonderem Maße gefordert sind, sich gegenüber den gesellschaftlichen Erwartungen und den natio-ethno-kulturellen Herkunftskontexten der Eltern zu positionieren und sich gleichzeitig davon zu lösen.

In der vorliegenden Untersuchung werden die biographische Bedeutung der binationalen Herkunft und die damit einhergehenden adoleszenten Aushandlungsprozesse in zwei gesellschaftlich divergierenden Kontexten, Marokko und der Schweiz, betrachtet. Dabei möchte ich nochmals betonen, dass ich nicht

den Anspruch erhebe, die Identität der jungen Erwachsenen rekonstruieren zu können. Vielmehr stehen ihre biographischen Aushandlungen zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung in Bezug auf ihre binationale Herkunft im Fokus. Wie gezeigt wurde, kann die Bedeutung der binationalen Herkunft über eine Rekonstruktion der Mehrfachzugehörigkeit erfasst werden. Aushandlungen bezüglich der Mehrfachzugehörigkeit können wiederum, wie mit der Verknüpfung von Goffman und Mecheril hergeleitet wurde, als Stigma-Management zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung verstanden werden. Wie sich dieses Spannungsverhältnis äußert, ist abhängig vom adoleszenten Möglichkeitsraum der jungen Erwachsenen. Ziel dieser Studie ist es herauszufinden, wie die jungen Erwachsenen dieses Stigma-Management lösen, also welche Gleichgewichte zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung sie entwickeln.

Die Biographien der jungen Erwachsenen sind sodann als ein Prozess zu verstehen, der sich an wandelnde soziale Bedingungen anpasst und stetigen Aushandlungsprozessen unterliegt. Neue Erfahrungen und sich ändernde Relevanzsysteme in unterschiedlichen sozialen Kontexten führen dazu, dass sich Deutungsmuster während der verschiedenen Lebensphasen verändern und neu konstituieren können. Die Betrachtung ihrer biographischen Aushandlungsprozesse ist somit eine Momentaufnahme, die sich im Verlauf des Lebens wieder verändern kann. Dies erfordert ein Instrumentarium, das es erlaubt, die Verortungen der jungen Erwachsenen in ihrer Genese, also ihrer prozesshaften Entstehung, zu untersuchen. Mithilfe der Biographieanalyse soll ein solches Instrumentarium im Folgenden entwickelt werden.

3 Methodische Zugänge

Um die subjektive Bedeutung einer Mehrfachzugehörigkeit zu untersuchen, bieten sich qualitative Methoden mit einem interpretativen Forschungszugang an. Dabei entschied ich mich für einen biographietheoretischen Zugang mit der Erhebungsmethode des autobiographisch-narrativen Interviews. Ein solches Vorgehen ist m.E. deshalb zielführend, da es die Deutungsmuster und Sinngebungen der Akteur:innen sowie auch deren strukturelle, gesellschaftliche und diskursive Einbindung in den Blick nimmt. Dadurch ist es einerseits möglich zu rekonstruieren, welche Aspekte der Mehrfachzugehörigkeit im Sinne der *mixité* biographisch relevant werden. Andererseits können damit die biographischen Aushandlungsprozesse untersucht werden, also wie die jungen Erwachsenen binationaler Herkunft immer wieder aufs Neue ein Gleichgewicht zwischen der Fremd- und Selbstzuschreibung in Bezug auf ihre Mehrfachzugehörigkeit herstellen.

Im folgenden Kapitel werde ich zuerst die zugrundeliegenden Prämissen der Biographieforschung darlegen (Kap. 3.1). Im Anschluss daran gehe ich auf die Erhebungsmethode, das biographisch-narrative Interview, ein (Kap. 3.2). Im dritten Teil möchte ich dann Einblicke in den Forschungsprozess und das konkrete methodische Vorgehen gewähren (Kap. 3.3). Daran anschließend erfolgt eine Reflexion darüber, was es heißt, im Kontext fremder Sprachen zu forschen, eine Herausforderung, der ich v. a. in Marokko begegnet bin (Kap. 3.4). Im vierten Teil geht es dann darum, die Auswertungsschritte darzulegen (Kap. 3.5). Auch hier werde ich einen Einblick in den konkreten Analyseprozess geben, um herzuleiten, an welchen Punkten ich die analytische Vorgehensweise von Schütze für meine Studie weiterentwickelte; so etwa die Analyse von Argumentationen (Kap. 3.5.6) oder die Einführung einer intersektionalen Perspektive für den Vergleich des schweizerischen und marokkanischen Samples (Kap. 3.5.8). Zum Schluss werfe ich einen Blick auf meine eigene Positionierung im Forschungsfeld und die darin enthaltenen *Othering*-Prozesse und reflektiere diese (Kap. 3.6).

3.1 Die Biographieforschung und ihre zugrundeliegenden Prämissen

Die Biographieforschung hat sich aus dem interpretativen Paradigma entwickelt, welches von verschiedenen epistemologischen Linien wie der Ethnomethodologie, der Phänomenologie, dem symbolischen Interaktionismus und der *Grounded Theory* geprägt wurde (Aitzsch/Inowlocki 2000). Diese

Denktraditionen haben gemeinsam, dass sie davon ausgehen, dass die soziale Wirklichkeit durch kommunikative Interaktionen konstruiert und immer wieder von den Gesellschaftsmitgliedern hergestellt wird, da Interaktionen einen ständigen Verstehens- und Verständigungsprozess erfordern (vgl. Berger/Luckmann 2013; Blumer 1981). In der interpretativen Sozialforschung interessiert man sich für das sinnhafte Handeln von Subjekten und geht davon aus, dass dieser Sinn über die subjektiven Sichtweisen rekonstruiert werden kann. Es geht folglich darum, das Handeln von Menschen zu verstehen, indem eine subjektorientierte Forschungsperspektive eingenommen wird (vgl. Küsters 2009):

[U]m das Handeln von Menschen zu verstehen, ist es notwendig, die Perspektive der Handelnden kennenzulernen. Wir müssen erfahren, welche Bedeutungen sie selbst ihren Handlungen geben und in welchen Sinnzusammenhang sie ihre Erlebnisse stellen. (Rosenthal 2001: 267)

Die Deutungen einer Person sind dabei nicht beliebig, sondern basieren auf den im Laufe der Sozialisation internalisierten, kollektiv geteilten Wissensbeständen (Berger/Luckmann 2013). Gleichzeitig schaffen sich die Menschen durch die Interpretation ihrer sozialen Welt auch ihre „subjektive Wirklichkeit“ und konstruieren dadurch die „objektive Wirklichkeit“ der Gesellschaft mit (ebd.). Diese „objektive Wirklichkeit“ wiederum strukturiert die Erfahrungen der Menschen und macht sie zu individuellen Geschichten (siehe hierzu auch Alheit/Dausien 2000). So sind gemäß Peter I. Berger und Thomas Luckmann (2013 [1966]) Gesellschaft und Individuum nicht voneinander zu trennen, sondern stehen in einem dialektischen Prozess zueinander. Die Biographie wird als ebendieser Ort gesehen, in welchem Individuum und Gesellschaft interagieren:

Die Konzeption der Biographie als soziales Gebilde, das sowohl soziale Wirklichkeit als auch Erfahrungs- und Erlebniswelten der Subjekte konstituiert und das in dem dialektischen Verhältnis von lebensgeschichtlichen Erlebnissen und Erfahrungen und gesellschaftlich angebotenen Mustern sich ständig neu affirmiert und transformiert, bietet die Chance, den Antworten auf eine der Grundfragen der Soziologie, nämlich dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, näher zu kommen. (Rosenthal/Fischer-Rosenthal 1997: 411f)

Kern der qualitativen Biographieforschung sind die biographischen Erzählungen der Akteur:innen und die ihnen immanenten subjektiven Wirklichkeiten. In diesem Zusammenhang wird Biographie als prozessuale und aktive Auseinandersetzung des Subjekts mit gesellschaftlichen und sozialen Verhältnissen

verstanden (vgl. Apitzsch/Inowlocki 2000; Gilliéron/Günes/Riegel 2018). Sie verweist einerseits auf die individuelle Geschichtlichkeit, die sogenannte „Erfahrungsaufschichtung“ (Schütze 1984) des bisherigen Lebens eines Menschen. Andererseits ist die individuelle Lebensgeschichte immer auch eine Positionierung im gesellschaftlichen Raum über die Lebenszeit hinweg und in kollektiv-geschichtliche Prozesse eingebettet (Rosenthal 2005). Eine Biographie reflektiert folglich die eigene biographische Verwobenheit in einem spezifischen sozialen Raum, der von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftszusammenhängen strukturiert wird (Gilliéron et al. 2018). Je nach sozialer und gesellschaftlicher Positionierung haben Individuen im jeweiligen Kontext unterschiedliche Handlungsräume und daher unterschiedliche biographische Möglichkeiten.

Darüber hinaus stellt Biographie ein vom Subjekt hervorgebrachtes Gebilde dar, das Erfahrungen und Erlebnisse in einem lebensgeschichtlichen Zusammenhang organisiert (Bartmann 2005). Daher wird unter Biographie allgemein ein „soziales und sprachliches Konstrukt“ (Schulze 2010: 569) verstanden, welches

Muster der individuellen Strukturierung und Verarbeitung von Erlebnissen in sozialen Kontexten hervorbringt, aber dabei immer [auch] auf gesellschaftliche Regeln, Diskurse und soziale Bedingungen verweist die [...] re-konstruiert werden können. (Völter et al. 2005: 7f)

Daraus ableitend lässt sich die sozialwissenschaftliche Biographieforschung allgemein als eine Perspektive beschreiben, die „versucht die Frage, wie sich Vergesellschaftungsprozesse auf Individuen auswirken, mit dem sozialwissenschaftlichen Konstrukt von ‚Biographie‘ methodologisch und methodisch zu bearbeiten“ (Schulze 2010: 570). Damit wird deutlich, dass die biographieanalytische Rekonstruktion Sozialisationsprozesse in den Blick nimmt, diese jedoch von einer anderen Richtung her bearbeitet als die Sozialisationsforschung. Anders als in der Sozialisationsforschung geht es nicht um ein Ursachen-Wirkungs-Modell, sondern um die Rekonstruktion von konkreten Geschichten des Gewordenseins (Dausien 2002). Die Biographieforschung richtet den Fokus auf die Biographie und ermöglicht es so, Probleme über die Lebensgeschichte der sozialen Akteur:innen hinweg, also im Prozess ihres Entstehens, zu rekonstruieren.⁸⁶ Sie versucht zu verstehen, wie es Personen gelingt,

⁸⁶ Dausien (2004: 355) betont in ihrer Abhandlung zur Biographieforschung zudem, dass Lebensgeschichte und Lebenslauf zwei unterschiedliche Betrachtungsweisen darstellen. Während der Lebenslauf sich an objektiven Daten eines Lebens orientiert, impliziert der

die gesellschaftlichen Widersprüche in bestimmten sozialen Kontexten praktisch zu leben, sie in unterschiedlichen sozialen Konstruktionsformen ‚sinnvoll‘ zu machen, sie sich im Rahmen ihrer Lebensgeschichte anzueignen und aktiv zu bearbeiten. (Alheit/Dausien 2009: 309)

Die Biographie macht diese biographische Arbeit, also die Konstruktionsleistung der Individuen, sichtbar.

Aus diesen Überlegungen ableitend kann in Bezug auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit formuliert werden, dass die biographietheoretische Perspektive die subjektiven Erfahrungen und Perspektiven von jungen Erwachsenen aus binationalen Familien in den Blick nimmt, ohne dabei die Komplexität ihres Erlebens, das in gesellschaftliche Strukturen eingebunden ist, aus den Augen zu verlieren. Sie ermöglicht es, den Entwicklungsverlauf der jungen Erwachsenen zu untersuchen und das Phänomen in seiner Komplexität zu ergründen. Dabei geht es in der Biographieforschung nicht um die Wahrheitsfrage, wie Odasso (2009: 39) treffend bemerkt, „but to analyse the subjective point of view in relation with the society that characterizes the interview“. Ziel ist es, die den biographischen Erzählungen zugrundeliegenden Problemstrukturen zu ergründen (vgl. Apitzsch/Inowlocki 2000). Oder, wie Horward Becker (1998: 168) dies formuliert, „the data I have are the answer to a question. What question could I possibly be asking to which what I have written down in my notes is a reasonable answer?“. Folglich gilt es die Antwort zu finden, die zu den Umgangsweisen der Subjekte passt. Durch diese abduktive Logik kann eine akteurszentrierte Perspektive eingenommen werden, welche die Handlungsmöglichkeiten und praktischen Lösungen der jungen Erwachsenen binationaler Herkunft in den Blick nimmt.

Die Anfänge der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung werden allgemein in der *Chicago School of Sociology* und der in diesem Zusammenhang entstandenen Studie *The Polish Peasant in Europe and America* von William Thomas und Florian Znaniecki aus den Jahren 1918 bis 1920 verortet (vgl. Lutz/Schiebel/Tuider 2018). Die Studie löste eine Diskussion über methodologische Fragen zu *personal documents* aus. In einem später nachgetragenen Methodenkapitel machen die Autoren deutlich, dass biographische Daten immer auch gesellschaftliche Zustände und somit soziale Probleme widerspiegeln. Das Subjekt und seine Erfahrungen werden somit zum Spiegel gesellschaftlicher

Begriff der Lebensgeschichte eine subjektive Deutung dieser Daten. Es wird eine eigene *Geschichte* erzählt. Dies impliziert, dass Forschungen zum Lebenslauf die Reaktionen von Individuen auf die gesellschaftliche Vorstrukturierung des Lebens untersuchen. Biographieforschung dagegen interessiert sich stärker für die Sinnkonstruktion der Individuen, also dafür, wie Menschen ihrem Leben Sinn geben.

Verhältnisse. Diese Annahme wurde in der Biographieforschung im deutschsprachigen Kontext⁸⁷ von Fritz Schütze und seinen Mitarbeiter:innen in den 1970er Jahren aufgenommen:

With reference to qualitative research in the Chicago tradition, Schütze developed new key concepts, in order both to unravel social phenomena which had been neglected also in German sociological research, such as processes of suffering and social disorder, and to refine the methods of analysis. His work shows how sociological understanding and knowledge rely both on the elaboration of theoretical concepts and the adequacy of data collection and analysis. (Apitzsch/Inowlocki 2000: 58f)

Schütze, welcher eng mit Anselm Strauss zusammenarbeitete und damals Mitglied der *Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologie* war, griff die interpretativen Ansätze der *Chicago School of Sociology* in seinen Arbeiten auf (Riemann 2003) und entwickelte daraus das narrative Interview und die Narrationsanalyse. Dabei versuchte er im Sinne der *Grounded Theory* Theorie und Empirie stärker zusammenzubringen und in der Erhebung eine Situation zu schaffen, die eher der Alltagskommunikation der Interviewpartner:innen entsprach (ebd.). Mit diesem Vorgehen war es ihm möglich, soziale Phänomene in ihrer Genese und ihre Verwobenheit mit biographischen und sozialen Strukturen sichtbar zu machen (vgl. Riemann 1987a; Schütze 2016a, 1984).

Ich orientiere mich in meinem Vorgehen weitgehend an dieser Tradition, wobei ich die Erhebungsmethode und die Auswertungsschritte von Schütze meinem Forschungsgegenstand angepasst habe. Nachfolgend möchte ich mich diesem methodischen Vorgehen zuwenden. Dabei werde ich zuerst die methodischen Prämissen des autobiographisch-narrativen Interviews darlegen, wie es von Schütze entwickelt wurde. Im Anschluss gebe ich einen Einblick in den Forschungsprozess, denn die methodische Umsetzung läuft oft anders ab, als es auf dem Blatt geplant war.

⁸⁷ Die Biographieforschung ist seit ihrer Entstehung in den 1970er Jahren von Internationalität geprägt (Inowlocki 2018). Sie entwickelte sich als neues Paradigma in unterschiedlichen nationalen Kontexten stets in Abgrenzung zu anderen Forschungstraditionen (ebd.). Siehe beispielsweise für einen Abriss der Entwicklungen in der französischen Biographieforschung Pape (2009). Die Autorin zeigt auf, wie sich hier Biographieforschung aus der ethnographischen Tradition und nicht, wie in Deutschland, aus der verstehenden Soziologie gebildet hat. So werde im französischen Kontext auch eher mit dem ethno-soziologischen Verfahren von Daniel Bertaux (2013) gearbeitet, welches die sozio-strukturellen Beziehungen in der Lebensgeschichte herausarbeitet und weniger die biographische Arbeit der Subjekte im Blick hat.

3.2 Das autobiographisch-narrative Interview

Schütze entwickelte das narrative Interview in den 1970er Jahren während einer Interaktionsfeldstudie zu kommunalen Machtstrukturen (1977)⁸⁸ und hat es in nachfolgenden Arbeiten für die Biographieforschung in Form des autobiographisch-narrativen Interviews und seiner Narrationsanalyse ausgearbeitet (Riemann 1987a, 2003; Schütze 1987, 1983, 1981, 1984). Heute findet das Verfahren eine breite Anwendung in den Sozialwissenschaften, bis hin in die Praxis der Sozialen Arbeit (vgl. Dausien et al. 2008; Inowlocki/Riemann/Schütze 2010; Riemann 2004).

Das narrative Interview kann als eine indirekt funktionierende Methode verstanden werden, um die subjektive Sicht auf ein Phänomen zu erhalten (Küsters 2009: 20). Es ist gemäß Schütze (1987)

eines derjenigen Erhebungs- und Analyseverfahren, welche die Erfahrungs- und Orientierungsbestände des Informanten bei weitgehender Zurücknahme des Forschereinflusses unter den Relevanzgesichtspunkten des Informanten möglichst immanent zu rekonstruieren versucht. (ebd.: 254)

Die Informant:innen werden angeregt, weitgehend autonom und ohne Einwirken des:der Interviewenden zu erzählen. Dadurch können die Befragten ihre eigene Perspektive auf das Geschehen entfalten und den Forschenden aufzeigen, welche Lebensbereiche für sie zum erfragten Themenfeld relevant sind (vgl. Loch/Rosenthal 2002). Denn, so die Annahme, erst indem der:die Biographieträger:in die Erzählung selbst gestalten kann, können die subjektiven Relevanzen aufgedeckt werden (Küsters 2009).

Indem die GesprächspartnerInnen zu einer längeren Erzählung von eingelebten Ereignissen motiviert werden und sie in einen Erinnerungs- und Erzählstrom gleiten können, wird für die soziologische Analyse eine Datenbasis gewonnen, die es erlaubt, situierte Handlungsabläufe, die darauf hinführende Handlungsgeschichte und Expost-Bewertungen zu rekonstruieren. (Rosenthal/Fischer-Rosenthal 1997: 413)

⁸⁸ In dieser Studie stellte Schütze (1977) fest, dass offene Erzählaufforderungen zu langen, selbstläufigen Erzählungen führen (können), die sich an gewissen Ordnungsstrukturen der Alltagskommunikation orientieren. Durch offene Annäherung konnten die Forscher:innen die politischen Diskurse und das, was ‚man‘ sagen sollte, umgehen.

Entscheidend ist hierfür das Hervorlocken einer spontanen und autonom gestalteten Erzählung über selbsterlebte Erlebnisse, einer sogenannten Stegreif-erzählung, die nicht durch Detaillierungsfragen unterbrochen wird. Nachfragen werden erst in einer zweiten Phase des Gesprächs gestellt, wenn die Erzählung mit einer sogenannten Koda beendet wird. Das Interview gestaltet sich über vier Phasen: die Erzählaufforderung, die autonom strukturierte Stegreif-erzählung, den immanenten und exmanenten Nachfrageteil und den Abschluss des Interviews (für eine anschauliche Darstellung der verschiedenen Phasen des narrativen Interviews siehe Loch/Rosenthal 2002). Der Erzählstimulus kann thematisch strukturiert oder offen sein und das ganze Leben oder nur Bereiche davon thematisieren (ebd.). Dabei ist es wichtig, dass die Erzählaufforderung einen Prozesscharakter hat. Dies bedeutet, dass die befragte Person zum vorgegebenen Thema eine selbsterlebte Geschichte erzählen können muss (Schütze 1987).

Nachfolgend sollen die verschiedenen Voraussetzungen des Erzählens in autobiographisch-narrativen Interviews dargestellt werden. Dabei werden die von Schütze entdeckten Zugzwänge des Erzählens und kognitive Figuren vorgestellt und auf die Bedeutung der Narration eingegangen.

3.2.1 Die Stegreiferzählung

Auf den Erzählstimulus folgt i. d. R. eine längere, selbstläufige Stegreif-erzählung. Die Erzählaufforderung, die Lebensgeschichte⁸⁹ zu erzählen, führt dazu, dass die befragte Person versucht, vergangenes Erleben einzuordnen. Hierfür ist die Fähigkeit des biographischen Verstehens zentral, die es der Person ermöglicht, einen Zusammenhang zwischen der bisherigen Entwicklung und sich selbst herzustellen (vgl. Habermas/Paha 2001); eine Fähigkeit, die ich zuvor bereits mit Verweis auf Alheit (2010) mit „Biographisierung“ umschrieben habe (siehe Kap. 2.2.1). Der Sinn, den die Person ihrem Erleben gibt, hängt davon ab, mit welchen Konzepten und Interpretationen die vergangenen, oft chaotischen Ereignisse betrachtet werden (Strauss 2002: 147), was bedeutet, dass eine Lebensgeschichte immer retrospektiv rekonstruiert wird. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft spielen in die Erzählung mit hinein und strukturieren, was wie erzählt wird (Rosenthal 2010). Es wird davon ausgegangen, dass die biographische Selbstpräsentation einen Versuch

⁸⁹ Die Erzählung der Lebensgeschichte unterscheidet sich von Anekdoten oder aneinander gereihten Einzelerzählungen dahingehend, dass sie „nicht nur eine lokal kohärente Geschichte enthält, sondern zugleich einen globalen Zusammenhang zwischen den einzelnen Geschichten und Elementen eines Lebens sowie dem Erzähler [oder der Erzählerin] herstellt“ (Habermas/Paha, 2001: 86).

darstellt, eine gewisse Kontinuität des Selbst her- und darzustellen, gleichzeitig aber auch eine Momentaufnahme ist, denn „[m]an ist kein ‚So-jemand‘ ein für allemal, sondern man präsentiert sich als jemand, der sich ‚entwickelt hat‘ oder ‚verändert hat‘“ (Fischer-Rosenthal 1995: 51)⁹⁰. Dadurch stellt eine Lebensgeschichte nicht eine willkürliche Folge von Erlebnissen dar, sondern sie folgt einer „Gestalt“ (Rosenthal 1995a) oder Prozessstruktur (Schütze 1981), die rekonstruiert werden kann.

Die Zugzwänge des Erzählens

Die Entfaltung einer selbstläufigen Stegreiferzählung folgt bestimmten Mechanismen der Erzählsituation, die Schütze (1984) als „Zugzwänge des Erzählens“ bezeichnet. Zugzwänge basieren auf den Regeln der Alltagskommunikation und dienen dazu, Erzählkontexte verständlich und nachvollziehbar zu präsentieren (ebd. 79). Sie bewirken, dass in einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre bei einer offenen Erzählaufforderung lange selbstläufige Erzählungen entstehen, in denen auch Ereignisse und Handlungen thematisiert werden, die in konventionellen Gesprächssituationen vermieden werden. Schütze unterscheidet vier Formen von Zugzwängen: den Gestaltschließungs-, Kondensierungs-, Relevanzsetzungs- und Detaillierungszwang (vgl. Kallmeyer/Schütze 1977: 162). Der Gestaltschließungszwang hat zur Folge, dass jede begonnene Erzählung auch einen Abschluss findet. Die Zugzwänge der Kondensierung und Relevanzsetzung führen dazu, dass eine Erzählung auf ein Ziel hin verdichtet und kondensiert wird, da man aufgrund der begrenzten Erzählzeit nie alles erzählen kann. Der Detaillierungszwang wiederum bewirkt, dass eine

⁹⁰ Hierzu sei vermerkt, dass Erinnern und Erzählen nicht deckungsgleich sind. Letzteres wird stark durch die gegenwärtige Situation beeinflusst. Denn eine Biographie wird in der Situation von Zuhörer:in und Erzähler:in hervorgebracht und richtet sich nach den Interessen der Interaktionspartner:innen (Dausien 2006; Fischer-Rosenthal 1995). Zu einem anderen Zeitpunkt an einem anderen Ort oder gegenüber anderen Zuhörer:innen wird die Lebensgeschichte neu erzählt und andere Aspekte können hervorgehoben werden. Gleichzeitig gilt es zu berücksichtigen, dass die Aufforderung, die eigene Lebensgeschichte zu erzählen, Alltagswissen zu Normalbiographien aktiviert, wie sie in institutionellen Settings immer wieder gefordert werden, z. B. in Bewerbungsverfahren. So orientieren sich biographische Erzählungen generell an allgemein geltenden biographischen Elementen wie Geburt, Familiengeschichte oder Statuspassagen, werden weitgehend chronologisch erzählt und anhand von Normalbiographien bewertet (für eine ausführliche Diskussion, wie Normalitätsvorstellungen die biographische Erzählung beeinflussen, siehe Mecheril und Dausien 2006). Darüber hinaus hängt eine Erzählung auch immer von der sozialen Erwünschtheit, also den sozialen Erwartungen, ab und davon, was im Interaktionsrahmen gesagt und was nicht gesagt werden kann.

Erzählung zum Zweck der Plausibilisierung an gewissen Stellen kontextualisiert und detailliert wird. Dank der Offenheit des narrativen Interviews wirken die Zugzwänge des Erzählens stärker als in vorstrukturierten Interviews (Schütze 1984). Denn aufgrund der Zugzwänge kann eine Erzählung nur auf Kosten von Brüchen und Inkonsistenzen unterbrochen werden. Gleichzeitig ermöglichen sie es, schwierige Themen anzusprechen, die ansonsten umgangen würden, hier aber genannt werden müssen, damit die Erzählung plausibel bleibt (ebd.). Dies geschieht meist in sogenannten Hintergrundkonstruktionen, in denen der:die Erzähler:in in der erzählten Zeit zurückspringt, um ein Ereignis zu erzählen, das nun für die Nachvollziehbarkeit der weiteren Erzählung notwendig wird.⁹¹ Solche Hintergrundkonstruktionen verweisen oft auf schmerzhaft, verdrängte Erinnerungen, die man eigentlich nicht vertiefen wollte, aber für die Nachvollziehbarkeit thematisieren muss (für eine Ausführung zur biographischen Bedeutung von Hintergrundkonstruktionen siehe Schütze 2001, 2016b).

Die kognitiven Figuren der Stegreiferzählung

Das Erzählen von Erfahrungen verwendet Ordnungsstrukturen, sogenannte „kognitive Figuren“ des Stegreiferzählens (Schütze 1984). Erst sie ermöglichen es, dass Menschen über Erfahrungen sprechen können.

Die kognitiven Figuren des Stegreiferzählens sind die elementarsten Orientierungs- und Darstellungsraster für das, was in der Welt an Ereignissen und entsprechenden Erfahrungen aus der Sicht persönlichen Erlebens der Fall sein kann und was sich die Interaktionspartner als Plattform gemeinsamen Weiterlebens wechselseitig als selbstverständlich unterstellen. (ebd.: 80, Herv.i.O.)

Schütze unterscheidet vier kognitive Figuren in autobiographischen Erzählungen (ebd.): (1) der:die Ereignisträger:in, (2) die Erzähl- und Erlebniskette, (3) der soziale Rahmen und (4) die thematische Gesamtgestalt des Geschehens. Jede Erzählung beginnt mit der Einführung der Ereignisträger:innen, die zu sich oder anderen in Beziehung gesetzt werden (1). Zudem folgt eine

⁹¹ Dennoch kann es in der Darstellung zu Lücken kommen, die sich auf den Zugzwang der Relevanzsetzung oder auf traumatische Erfahrungen zurückführen lassen. So kann „[d]as Nicht-Thematisieren [...] beispielsweise ausdrücken, dass relevante lebensgeschichtliche Erfahrungen nicht in die Biographie integriert werden können“ (Loch/Rosenthal 2002: 227). Nachfragen zu solchen Lebensbereichen können re-traumatisierende Effekte haben, aber auch eine therapeutische Wirkung entfalten, im Sinne einer heilsamen Integration schwieriger Erfahrungen in die Lebensgeschichte (Loch 2002).

Erzählung stets einem Prozessgeschehen, das in einzelne Erlebnisse gegliedert ist und zu Erlebnisketten verbunden wird (2). Die Art der Darstellung des Prozessgeschehens kann Hinweise dazu geben, welche Erfahrungshaltung der:die Erzähler:in gegenüber lebensgeschichtlichen Erlebnissen einnimmt. Schütze spricht in diesem Zusammenhang von vier verschiedenen Prozessstrukturen des Lebensablaufs, die das Erleben generellen Erfahrungsprinzipien zuordnen (ebd.: 92): Biographische Handlungsschemata, das institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte, Verlaufskurven des Erleidens und Wandlungsprozesse. Bei biographischen Handlungsschemata nimmt der:die Biographieträger:in eine aktive und intendierte Haltung gegenüber den lebensgeschichtlichen Ereignissen ein. Die Erzählung gestaltet sich dann entlang der erfolgreichen oder gescheiterten Umsetzung der eigenen Pläne. Beim institutionellen Ablaufmuster orientiert sich der:die Biographieträger:in quasi unhinterfragt an gesellschaftlichen Erwartungen und Normen wie Ausbildung, Familiengründung oder Einstieg ins Berufsleben. Die Erzählung gestaltet sich hier entlang der „Abwicklung der einzelnen Erwartungsschritte“ (ebd.). Die Verlaufskurve des Erleidens ist die wohl am stärksten ausgearbeitete Prozessstruktur von Schütze (vgl. u. a. Riemann/Schütze 1991; Schütze 1992, 2001, 1995). Sie beschreibt eine Haltung des *Getriebenwerdens*:

Die lebensgeschichtlichen Ereignisse können den Biographieträger [oder die Biographieträgerin, Anm. d. Verf.] als übermächtig überwältigen, und er [sie] kann zunächst nur noch auf diese „konditionell“ reagieren, um mühsam einen labilen Gleichgewichtszustand der alltäglichen Lebensgestaltung zurückzugewinnen. (Schütze 1984: 92)

Und schließlich beschreibt der Wandlungsprozess eine systematische Veränderung der Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten (ebd.). Die Erzählung folgt einem Prozessgeschehen, das sich für den:die Biographieträger:in überraschend entfaltet hat und eine Veränderung der Selbstidentität herbeiführte, was wiederum bewirkt, dass biographische Erfahrungen nachträglich umgedeutet werden (können) (siehe hierzu z.B. die Studie von Inowlocki 2000b: 301ff). Die vier Prozessstrukturen können sich in einer biographischen Erzählung überschneiden und gegenseitig bedingen, jedoch dominiert eine Prozessstruktur meist einen bestimmten Lebensabschnitt (Schütze 1984: 96).

Bei der dritten kognitiven Figur, dem sozialen Rahmen (3), wird das Bedingungsgefüge, welches für das Prozessgeschehen relevant ist, eingeführt. Der oder die Erzähler:in arbeitet einzelne Höhepunkte des Geschehens in szenischen Darstellungen heraus. Dadurch werden die Sinnkontexte des Biographen resp. der Biographin deutlich. Schließlich führt die vierte kognitive Figur der Gesamtgestalt der Lebensgeschichte (4) dazu, dass die Geschehnisse

und ihre Entwicklung in ihrer zentralen Problematik biographisch eingeordnet werden. Hier werden Zusammenhänge zwischen den einzelnen Erzählketten hergestellt und in einen Gesamtzusammenhang der Lebensgeschichte überführt. Meist geschieht dies in Präambeln und Evaluationen von Erzählsegmenten und v. a. zum Ende der Stegreiferzählung während der Vorkoda-Phase. In diesen Segmenten wird „das *Gesamtergebnis der lebensgeschichtlichen Darstellung* gesichert und gewertet“ und mit anderen Erzählinien abgewogen (Schütze 1984: 102, Herv.i.O.). Diese vierte kognitive Figur fügt der Lebensgeschichte eine bestimmte thematische Betrachtungsweise hinzu und zeigt, unter welchen Aspekten die Erfahrungsrekapitulation erfolgte. Die Evaluationen geben ebenfalls Hinweise darauf, wie normative Regeln und gesellschaftliche Diskurse die Erfahrungen der Biograph:innen strukturieren (Schäfer/Völter 2005).

Neben den Zugzwängen und den kognitiven Figuren setzen auch diskursive Muster und Normen sowie die Interviewsituation selbst den Möglichkeiten des Erzählens Grenzen und führen dazu, dass eine Lebensgeschichte im Großen und Ganzen immer wieder ähnlich dargestellt wird. Denn,

[w]er es gewohnt ist, sein Leben als ‚Erfolgsstory‘ zu erzählen, wird weniger Erfahrungen haben, Verlust, Abhängigkeit oder Versagen zu thematisieren, als jemand, der sein Leben gewöhnlich als ‚sad story‘ präsentiert. Die narrative Konstruktion von Biographie ist [...] nicht nur ein Darstellungsmodus, sondern auch ein Konstruktionsmodus für soziale Erfahrung. (Dausien 2006: 191f)

Dadurch wird es möglich, Rückschlüsse auf die biographische Erfahrung, ihre Verarbeitung und (Be-)Deutung für den:die Biographieträger:in herauszuarbeiten.

3.2.2 *Immanente und exmanente Nachfragen*

Nachdem die Stegreiferzählung mit einer Koda beendet wird, beginnt ein intensiver Nachfrageteil. Dabei werden immanenten und exmanenten Nachfragen unterschieden. Zunächst werden immanente Nachfragen gestellt zu Themenbereichen, die der:die Erzähler:in bereits erwähnt hat, zu denen aber noch mehr erzählt werden könnte. Das Hervorlocken von Erzählungen, resp. von Narrationen⁹², ist in

⁹² In der Biographieforschung bezeichnet Erzählung einerseits eine Textsorte neben Beschreibung und Argumentation und andererseits den Akt der lebensgeschichtlichen Darstellung, den Erzähltext. Um dies hier trennen zu können, wird der Begriff Narration verwendet, wenn es sich um die Textsorte „Erzählung“ handelt.

dieser Phase von besonderer Bedeutung. Narrationen ermöglichen im Vergleich zu anderen Kommunikationsschemata wie Argumentation oder Beschreibung die größtmögliche Annäherung zum zurückliegenden Handlungsablauf:

Wenn wir uns nicht damit zufriedengeben wollen, nur etwas über die übersituativen Alltagstheorien der Gesellschaftsmitglieder zu erfahren, die von den jeweiligen Erlebnissen und Erinnerungen abgehoben sind, [...] dann müssen wir Erinnerungsprozesse und deren sprachliche Übersetzung in Erzählungen hervorrufen. Denn nur Erzählungen ermöglichen uns die Rekonstruktion dessen, was Menschen im Laufe ihres Lebens erlebt haben, und wie dieses Erleben ihre heutigen Deutungsmuster bestimmt. (Loch/Rosenthal 2002: 5)

Durch die Aktivierung des Kommunikationsschemas der Narration wird der:die Befragte dazu angehalten, „den damaligen Erlebnisstrom erneut zu verlebendigen und auf diese Weise die Erfahrungsaufschichtung des Gedächtnisses zu konkretisieren und aufzufrischen“ (Schütze 1987). Dadurch folgt die Darstellung des Geschehens dem Erfahrungsprozess und kann in der Analyse als Erlebnisaufrichtung rekonstruiert werden (Schütze 1984: 79). Argumentationen dagegen orientieren sich an der Gegenwart und erschweren es, die Genese der Deutungsmuster zu rekonstruieren, da sie v. a. etwas zur „gegenwärtigen Bedeutung von Erfahrungen“ aufzeigen (Loch/Rosenthal 2002: 6). Zudem wird durch die konkrete Narration von Erlebnissen Wissen offenbart, das der Person nicht explizit in Form von Eigentheorien bewusst ist (ebd.).⁹³

Während Schütze (1987) die Fähigkeit zu erzählen als eine „alltagsweltliche Kompetenz des Informanten [oder der Informantin, Anm. d. Verf.]“ annimmt, die „relativ schichtunabhängig“ existiere, so wird von anderer Seite gerade bei Jugendlichen die Erzählkompetenz in Frage gestellt (vgl. Griese 2006; Huxel 2014; Juhasz/Mey 2003c). Hier wird beobachtet, dass längere Stegreiferzählungen eher selten sind. In diesen Fällen sind spezifische Nachfragetechniken gefordert, die das selbstläufige Erzählen und somit Erinnerungsprozesse anstoßen (vgl. Köttig/Rosenthal 2006). Diesem Aspekt werde ich mich später nochmals detaillierter zuwenden (siehe Kap. 3.3.3).

Erst nachdem das Erzählpotential der dargestellten Lebensgeschichte ausgeschöpft ist, werden exmanente Nachfragen gestellt zu Themen, die bis dahin noch nicht angesprochen wurden, und zu den Eigentheorien des Informanten bzw. der Informantin. Wie später in der Analyse gilt auch hier, eine methodische

⁹³ Für Ausführungen zu den Textsorten und ihrer Bedeutung in der Analyse siehe weiter unten Kap. 3.5.4

Trennung der Textsorten um einen „Schemata-Salat“ – ein Durcheinander von Kommunikationsschemata (Schütze 1987) – zu vermeiden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bei einer gelingenden Erzählaufforderung – die offen und nach einem Prozessablauf fragt – verschiedene Erzählmechanismen zum Tragen kommen, die zu einer strukturierten, selbstläufigen Stegreiferzählung über das vergangene Erleben führen. Die Ordnungsstrukturen (Zugzwänge und kognitive Figuren) bewirken eine „formale Geordnetheit des autobiographischen Stegreiferzählens“ (Schütze 1984: 108). Diese Ordnung der lebensgeschichtlichen Erzählung gilt es in der Analyse zu rekonstruieren und in ihrer biographischen Bedeutung zu interpretieren.⁹⁴

Da im vorliegenden Forschungsprojekt die subjektive Bedeutung der binationalen Herkunft und ihre biographische Thematisierung in der Adoleszenz herausgearbeitet werden soll, erscheint das autobiographisch-narrative Interview als ein geeignetes Erhebungsinstrument. Seine methodische Herangehensweise erlaubt es, den Prozess in den Fokus zu nehmen und zu untersuchen, wie die aktuelle und momentane Selbstpositionierung der jungen Erwachsenen zustande kommt. Die konkrete Umsetzung dieses Vorhabens soll im Folgenden genauer dargelegt werden. Dabei gehe ich auf verschiedene Momente des Forschungsprozesses ein: den Zugang zum Feld und die Entwicklung der Samplingkriterien, die Erhebungsphase mit ihrer Entwicklung des Erzählstimulus und den spezifischen Herausforderungen beim Führen von

⁹⁴ Die in diesem Kontext oft angeführte, jedoch fehlgeleitete methodologische Kritik am Wahrheitsgehalt der biographischen Erzählung (vgl. Bourdieu 1986; Nassehi 1994) oder an der Homologie-Annahme von Erzählung (Erzählgestalt) und Erfahrung (Erfahrungsaufschichtung) (Bude 1985 in: Bohnsack 1999) führte bei den Vertreter:innen der Biographieforschung zu einer Spezifizierung der theoretischen Annahmen (vgl. Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997; Wohlrab-Sah 2002). Dabei wird unter anderem auf die Bedeutung der Argumentationsanalyse hingewiesen, die bei Schütze einen zentralen Analysenschritt darstellt (Apitzsch 2003a; vgl. Apitzsch/Inowlocki 2000; Schütze 2016a). In diesem Schritt werden die eigentheoretischen Auseinandersetzungen mit den erzählten Erfahrungen verglichen und kontrastiert. Zudem gilt es zu bedenken, dass die Lebensgeschichte immer aus einer bestimmten Perspektive in der Gegenwart erzählt, aber auch von Erfahrungen in der Vergangenheit beeinflusst wird (Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997). Rosenthal (1995a) hat daraufhin eine analytische Unterscheidung zwischen erzählendem Ich (Lebenserzählung, Gegenwartsperspektive) und erzähltem Ich (Lebensgeschichte, Vergangenheitsperspektive) eingeführt, um die „[w]echselseitige Durchdringung von Ereignetem, Erlebtem und Erzähltem“ analytisch zu fassen (ebd.: 18). Die Kritiker:innen haben zudem übersehen, dass Schütze bereits 1984, in einem seiner ersten Texte zum autobiographischen Interview, darauf hinweist, dass Biographien immer aus einer bestimmten Perspektive aus der Gegenwart heraus erzählt werden. Die Zugzwänge des Erzählens führen dazu, dass die damalige Erfahrungsqualität in die Gegenwart hineinspielt und somit rekonstruierbar wird.

Interviews mit jungen Erwachsenen, meine Überlegungen zur Transkription und die Entwicklung des Vergleichs mit Marokko. Ich folge bei der Darstellung dem chronologischen Ablauf, so dass das schweizerische Sample zu Beginn, das marokkanische Sample jedoch erst in dem Moment, als die Möglichkeit des Vergleichs aufkam, vorgestellt wird.

3.3 Einblicke in den Forschungsprozess

Einen mehrjährigen Forschungsprozess zu beschreiben ist kein leichtes Unterfangen. Die Zirkularität zwischen Datenerhebung, Analyse und Theorie führt zu vielen Schlaufen und Wendungen, die hier nur angedeutet werden können. In der folgenden Darstellung geht es nicht darum, jeden Schritt nachzuzeichnen, sondern aufzuzeigen, wie es zu bestimmten Entscheidungen im Forschungsprozess kam. Es ist mir dabei ein Anliegen, meinen Einfluss auf den Forschungsgegenstand durch die verschiedenen Entscheidungen aufzuzeigen und transparent zu machen. Als Forschende sind wir keine austauschbaren Personen ohne personale Charakteristika, sondern „leibhaftig-personal-soziale Forschungsperson[en]“, die in Interaktion mit den Informant:innen, den Erkenntnisprozess entscheidend beeinflussen (Breuer 2003: § 22).

3.3.1 Entwicklung der Samplingkriterien

Das Forschungsfeld bezieht sich auf den Raum der Deutschschweiz und auf die Stadt Rabat in Marokko. Der nationale resp. regionale Rahmen der Schweiz resp. Marokko wird kritisch betrachtet als sozialer Kontext, in welchem sich die jungen Erwachsenen bewegen und welcher ihre Auseinandersetzungen und Positionierungen mit ihrer Herkunft beeinflussen *kann* (siehe Kap. 2.1.1 und 2.1.2.). Zuerst etablierte sich ein Feldzugang in der Schweiz und erst im Verlauf des Forschungsprozesses, aufgrund eigener biographischer Entwicklungen, ergab sich ein Feldzugang in Marokko, und damit eine international vergleichende Untersuchung.

Basierend auf den theoretischen Überlegungen zur *mixité* habe ich zu Beginn des Forschungsprozesses im Jahre 2014 sehr offen nach möglichen Interviewpartner:innen mit binationaler Herkunft in der Schweiz gesucht.⁹⁵ Die binationale Herkunft wurde über die Herkunft der Eltern definiert. Die Auswahl nach dem Merkmal der binationalen Herkunft der Eltern ist nicht ganz

⁹⁵ Die hier dargestellten Samplingkriterien wurden später auf den marokkanischen Kontext übertragen.

unproblematisch, da sie von der kulturalistischen Annahme ausgeht, dass die nationale Herkunft per se eine Andersartigkeit hervorruft und folglich problematisch sei. Wie eingangs dargestellt, wird die binationale Herkunft jedoch als analytische Kategorie verstanden, um biographische Aushandlungsprozesse mit Mehrfachzugehörigkeiten erkunden zu können. Daher wurden keine bestimmten Konstellationen von Nationalitäten ins Auge gefasst, sondern ich habe mich vom Feld leiten lassen und von Fall zu Fall entschieden, welche Konstellationen weiter interessant sein könnten (siehe hierzu die Ausführungen zum Samplingprozess weiter unten).

Für die binationale Herkunft war ein leitendes Samplingkriterium, dass die Person einen Elternteil hat, der Teil der schweizerischen Mehrheitsgesellschaft ist, d.h. in der Schweiz geboren ist und die schweizerische Staatsbürgerschaft besitzt. Der andere Elternteil sollte aus dem Ausland in die Schweiz migriert sein. Eltern mit unterschiedlicher Staatszugehörigkeit, aber gleicher ethnischer Zugehörigkeit oder binationale Paare bestehend aus eine:r Schweizer:in und eine:r Migrant:in der zweiten Generation habe ich nicht berücksichtigt. Diese Entscheidung basierte auf der Annahme, dass bei Eltern, die in unterschiedlichen nationalen Kontexten sozialisiert wurden, Aushandlungs- und Anpassungsprozesse im Familienleben für die Forscherin stärker sichtbar sind (Philippe 2008: 115). Wie Beck-Gernsheim (2001: 251) aufzeigt, sind Unterschiede in der Sozialisierungserfahrung bei binationalen Paaren größer als bei Paaren, die im gleichen gesellschaftlichen Kontext aufgewachsen sind. Durch dieses Samplingkriterium wurde zudem der gleichzeitigen Mehrheits- und Minderheitserfahrung von Kindern binationaler Herkunft Rechnung getragen.

Entscheidend für das Sampling war zudem, dass die jungen Erwachsenen in der Schweiz aufgewachsen sind, denn gemäß Berger und Luckmann (2013) hat die primäre Sozialisation weitreichende Bedeutung für die Identitätskonstruktion, die in der Kindheit ihren Anfang nimmt. Ebenfalls sollten die Personen seit Geburt (also über das Abstammungsprinzip *ius sanguinis*) die schweizerische Staatsbürgerschaft besitzen.⁹⁶ Die schweizerische Staatszugehörigkeit ist insofern eine bedeutende Dimension, als die ‚gebürtige‘ Zugehörigkeit zur Schweiz in verschiedenen Situationen hinterfragt werden kann, da die jungen Erwachsenen gleichzeitig über den migrierten Elternteil auch als ‚Ausländer:in‘ adressiert werden können.⁹⁷ Wie Personen binationaler Herkunft

⁹⁶ Im marokkanischen Kontext konnte dieses Kriterium nicht berücksichtigt werden, da marokkanische Mütter erst seit 2007 ihre Staatsbürgerschaft an die Kinder weitergeben können.

⁹⁷ Im rechts-populistischen Diskurs werden eingebürgerte Schweizer:innen auch „Papierli-Schweizer“ genannt, womit hervorgehoben wird, dass sie nicht als ‚richtige‘

damit umgehen, war mitunter Teil des Forschungsinteressens. Weiter waren Kriterien wie Alter, Geschlecht und soziale Herkunft (aktuelles Bildungsniveau) wichtige Auswahlkriterien, wobei möglichst verschiedene Ebenen der Mehrfachzugehörigkeit, wie die nationale Herkunft der Mutter oder des Vaters, die Religionszugehörigkeit oder die Familiensprache(n) berücksichtigt wurden.

Die Auswahl der Interviewpartner:innen erfolgte nach dem Prinzip des *theoretical Sampling*, wie es von Strauss und Corbin (1996) angedacht wurde. Interviewpartner:innen werden auf der Grundlage bereits bestehender Fälle ausgewählt, um eine theoretische Sättigung des Forschungsgegenstandes zu erreichen. Um den Prozess des *theoretical Sampling* zu veranschaulichen, möchte ich kurz auf einige Erfahrungen des Samplingprozesses eingehen.

Ein erstes biographisch-narratives Interview wurde ihm Rahmen eines größeren Forschungsprojekts⁹⁸ in Januar 2013 mit Elisabeth Wasser geführt, die damals 46 Jahre alt war und deren Mutter aus Norwegen und der Vater aus der Schweiz kamen. In Elisabeths Biographie beobachtete ich, dass keine wirkliche Auseinandersetzung mit ihrer Herkunft stattfand. Fragen und Unsicherheiten diesbezüglich wurden geglättet und es zeigte sich, dass sie ihre Position in der Gesellschaft gefunden und ihre Mehrfachzugehörigkeit für sich soweit biographisch verarbeitet hatte. Mich interessierte jedoch, wie die Personen mit den unterschiedlichen Fremdzuschreibungen in der Gesellschaft und in der Familie umgehen, wie sie sich dazu positionieren und sich im Moment des Interviews damit auseinandersetzen. Folglich entschied ich mich, Personen zu befragen, die sich in der Adoleszenzphase befinden, weil hier, wie im theoretischen Teil ausgeführt (Kap. 2.3), Fragen der Zugehörigkeit virulent werden.

Da die Adoleszenzphase durch Umbrüche und den Ablösungsprozess von den Eltern gekennzeichnet ist (vgl. King 2004), begann ich in einem zweiten Schritt nach jungen Erwachsenen zu suchen, die sich in Orientierungsphasen befinden. Ich setzte die Schwelle zwischen 16 Jahren, dem Alter beim Beginn einer Berufslehre in der Schweiz, und 25 Jahren, dem Ende eines Studiums.⁹⁹

Schweizer:innen gelten, da ihnen die 'Blutbande' fehle. Diese Differenzierung führt dazu, dass Menschen mit Migrationsgeschichte, auch wenn sie eingebürgert sind mit einem Misstrauen begegnet wird und sie immer wieder beweisen müssen, dass sie des Schweizer Passes 'würdig' sind.

⁹⁸ Es handelt sich hier um ein D-A-CH-Forschungsprojekt mit dem Titel *Lebensstrategien von Migrationsfamilien in marginalisierten Stadtteilen*, das von DFG, FWF und SNF gefördert wurde (2012–2015). Mitarbeitende: in Deutschland: C. Riegel, L. Chamakalayil, B. Stauber, S. Yıldız; in Österreich: E. Yıldız, M. Hill, E. Imsirovic, J. Tschuggnall; in der Schweiz: T. Geisen, G. Gilliéron, S. C. Güneş (vgl. Riegel, Stauber und Yıldız 2018).

⁹⁹ Bei den jungen Erwachsenen unter 18 Jahren wurde der Kontakt über die Eltern hergestellt. Vier Personen befinden sich außerhalb der festgelegten Altersgrenze. In der Schweiz war Mara Reber zum Zeitpunkt des Interviews bereits 27 Jahre alt und Max

Diese Altersspanne sollte es ermöglichen, junge Erwachsene zu finden, die einerseits wichtige adoleszente Entwicklungsprozesse, wie die geschlechtlichen Reifeprozesse der Pubertät, schon durchlaufen haben, sich andererseits aber noch in einer adoleszenten Orientierungsphase befinden. Der Übergang von der Ausbildung ins Berufsleben, der (bevorstehende) Auszug von zu Hause und das Unabhängig-Werden vom Elternhaus führen zu Bildungsprozessen, die eine autobiographische Reflexivität begünstigen (Klika 2018). Junge Erwachsene sind in dieser Phase verstärkt mit sich selbst und ihrer Position in der Gesellschaft beschäftigt. Gleichzeitig zeigen verschiedene Studien auf, dass sich erst in diesem Alter langsam ein biographisches Verständnis ausbildet und damit die Fähigkeit, eine Geschichte zum eigenen Gewordensein zu erzählen (vgl. Habermas/Paha 2001).¹⁰⁰

Eine weitere wichtige Phase der Erhebung kam, nachdem ich drei Interviews geführt hatte. Zu diesem Zeitpunkt stellte ich fest, dass es einen Unterschied machte, ob die binationale Herkunft sichtbar ist oder nicht. Die fortlaufende Analyse zeigte, dass die jungen Erwachsenen, denen aufgrund physischer Merkmale eine Andersheit zugeschrieben wird, stärker vom negativen Diskurs über Immigrant:innen betroffen sind. Sie müssen sich gezwungenermaßen immer wieder mit ihrem vermeintlichen Anderssein auseinandersetzen, denn ihre Zugehörigkeit zur schweizerischen Gesellschaft wird von der Mehrheitsgesellschaft immer wieder in Frage gestellt (siehe hierzu Kap. 2.2.3). Diese ersten Beobachtungen brachten mich dazu, nach Personen mit einer ‚umstrittenen Zugehörigkeit‘ zu suchen. Ich suchte daraufhin bewusst junge Erwachsene, die aufgrund ihres Aussehens *Othering*-Erfahrungen machten. Doch die Begegnung mit Leyla Bourgiba (Interview 9) und meine Überraschung über ihre „lockigen blonden Haare“ (siehe Fallanalyse Kap. 4.1.1) ließ mich diese Samplingstrategie überdenken. Meine Irritation über Leylas Erscheinung führte mir vor Augen, dass ich eine machtvolle Positionierung habe, in der ich entscheiden kann, wer als anders gilt und wer nicht. Die Reaktion spiegelte mir meine eigenen Vorannahmen: Ich ging davon aus, dass

Wasser stand kurz vor seinem 16. Geburtstag. In Marokko sind Samir Turi und Hanan Mbele 28 resp. 27 Jahre alt. Diese Abweichungen machen deutlich, dass Adoleszenz nicht innerhalb einer klar definierten Altersgrenze stattfindet. Im Fall Hanan zeigt sich etwa, dass adoleszente Auseinandersetzungen und Orientierungsprozesse erst möglich waren, als sie sich aus der familiären Verantwortung befreien und eigene Lebenspläne verwirklichen konnte.

¹⁰⁰ So beobachtete ich gerade bei den jüngeren Teilnehmenden, dass ihre biographischen Erzählungen stärker von der Gegenwart und den letzten Jahren geprägt war, während bei den älteren Teilnehmenden die Länge und Ausführlichkeit der biographischen Stegreiferzählung zunahm (zur Erzählkompetenz siehe Kap. 3.3.3).

Leyla irgendwie ‚tunesisch‘ aussehen müsste. In meinem Erstaunen über ihre Erscheinung schwingt zudem eine gewisse Enttäuschung mit, dass sie nicht dem gewünschten Samplingkriterium ‚sichtbar‘ entsprach.¹⁰¹ Diese Erkenntnis brachte mich schließlich dazu, wieder von der ‚umstrittenen Zugehörigkeit‘ abzulassen, um nicht vorschnell auf Differenzlinien zu schließen, sondern am Fall die relevanten Dimensionen von Mehrfachzugehörigkeit zu rekonstruieren. Schließlich zeigte sich im Fall von Leyla die Bedeutung der doppelten Religionszugehörigkeit, worauf ich zwei weitere Personen bi-religiöser Herkunft traf (Fälle Lucienne Pietri und Dina Dolmi¹⁰²).

In der letzten Phase der Erhebung suchte ich schließlich Kontrastfälle, d. h. junge Erwachsene binationaler Herkunft, die kaum *Othering*-Prozessen ausgesetzt sind. Zur maximalen Kontrastierung wurde gegen Ende noch eine Person deutsch-schweizerischer Herkunft interviewt. Dies in der Annahme, dass aufgrund sprachlicher und geographischer Nähe das Anderssein in Bezug auf die binationale Herkunft kaum Thema sein würde, was sich dann auch bestätigte.

Ferner versuchte ich, wo möglich mit Geschwistern zu reden, da sich in vielen Darstellungen die Personen mit ihren Geschwistern verglichen und sich von ihnen abgrenzten. Ich kontaktierte die Schwester von Marc Monsengwo und konnte sie treffen. Zu anderen Geschwistern konnte leider kein Zugang gefunden werden, da sie entweder noch zu jung waren (Fälle Sarah und Irina) oder die interviewte Person ein Einzelkind ist (Fälle Mara, Linda, Birgit, Jasamin, José und Lucienne). In zwei anderen Fällen (Leyla und Dina) wurde der Zugang zu den Geschwistern verweigert. Im Fall der Familie Monsengwo ergab es sich zudem, dass ich mit der Mutter sprechen konnte. Dies verlieh dem Fall eine weitere Tiefe, da die Geschwister die Familiengeschichte sehr unterschiedlich verarbeitet hatten. Auch konnte ich Jasamin Tremps Mutter treffen, um Anhaltspunkte zu erhalten, warum Jasamin immer wieder betonte, dass die Herkunft ihrer Mutter nicht wirklich zur Geltung komme im Familienalltag. Ebenso wurde im Rahmen des oben genannten internationalen Forschungsprojekts mit beiden Eltern von Max Wasser ein autobiographisch-narratives Interview geführt.

¹⁰¹ Für eine ausführliche Reflexion zu Zuschreibungsprozessen im Forschungsprozess siehe Kap. 3.6.

¹⁰² Im Interview mit Dina Dolmi zeigte sich jedoch, dass beide Eltern (Belgien/Marokko) in die Schweiz migrierten und sie erst mit zehn Jahren eingebürgert wurde. Aus diesem Grund konnte sie für die weitere Analyse nicht mehr berücksichtigt werden.

Beschreibung des schweizerischen Samples

Die 15 Fälle (ohne die Eltern) weisen eine breite Variation in den nationalen Herkunftskonstellationen und den Familienformen auf. In Bezug auf die binationale Herkunft wird deutlich, dass die Schweiz eine Migrationsgesellschaft ist (siehe Tabelle 1 unten). Im Verlauf des Interviews stellte sich bei einigen heraus, dass ein Elternteil der zweiten oder dritten Generation von Einwandererfamilien angehörte (Fälle José, Birgit und Linda,), ein Elternteil bereits selbst schon eine binationale Herkunft hat (Fälle Max und Jasamin) oder die Person zwar in der Schweiz aufwuchs, aber erst als Kleinkind durch eine Adoption eingebürgert wurde (Fall Irina).

Auch die Familienformen meines Samples entsprechen nicht der vermeintlichen Idealvorstellung von Vater-Mutter-Kind. Nur in der Hälfte der Fälle leben die Eltern zum Zeitpunkt des Interviews noch zusammen (Fälle Max, Mara, Sarah, Birgit, Jasamin, Leyla und Paolo), sieben junge Erwachsene sind überwiegend bei der Mutter aufgewachsen und leben z. T. mit den neuen Partner:innen der Eltern zusammen (Fälle Gabriella, Linda, Marc, Noemi, José, Lucienne und Simon), eine Person wurde adoptiert und lernte den leiblichen Vater erst später kennen (Fall Irina). Dabei haben sechs Personen eine Mutter, die aus dem Ausland in die Schweiz migrierte (Fälle Mara, Jasamin, Paulo, Lucienne, Birgit und Irina), und neun Personen haben einen Vater, der aus dem Ausland kommt (Fälle Gabriella, Sarah, Linda, Marc, Noémi, Leyla, José, Max und Simon). Insgesamt wurden mehr junge Frauen (10 Fälle) als junge Männer (5 Fälle) befragt, und generell weist das Sample ein höheres Bildungsniveau auf (12 von 15 Fällen haben mindestens eine Matura¹⁰³).

Das Sample dieser Arbeit enthält selbstverständlich nicht alle Möglichkeiten binationaler Herkunftskonstruktionen, jedoch lässt sich über die verschiedenen Fälle aufzeigen, welche unterschiedlichen biographischen Bedeutungen eine binationale Herkunft entwickeln kann.

¹⁰³ Die Matura entspricht dem deutschen Abitur und berechtigt zu einem Hochschulstudium.

Tabelle 1: Charakteristika des schweizerischen Samples

Interviewpartner:in¹⁰⁴	Geschlecht	Alter	Bildungsniveau zum Zeitpunkt des Interviews	Geburtsort der Mutter/des Vaters	Zeitpunkt des Interviews
Max Wasser ¹⁰⁵	männlich	15	Sekundarschule	Schweiz/ Kolumbien ¹⁰⁶	10/2013
Elisabeth Wasser (Mutter)	weiblich	47	Tertiärer Bildungsabschluss	Norwegen/ Schweiz	01/2014
Franz Wasser (Vater)	männlich	49	Tertiärer Bildungsabschluss	Schweiz/ Kolumbien	09/2013
Mara Reber	weiblich	28	pädagogische Hochschule	Brasilien/Schweiz	10/2014
Gabriella Sarpei	weiblich	19	Weiterführende Schule	Schweiz/Ghana (geschieden)	11/2014
Sarah Buhmibol	weiblich	20	Matura	Schweiz/Thailand	11/2014 und 06/2016
Linda Varrone	weiblich	20	Bachelor-Studium	Schweiz ¹⁰⁷ /Cabo Verde (getrennt ¹⁰⁸)	12/2014
Marc Monsengwo	männlich	22	Bachelor-Studium	Schweiz/Kongo (geschieden), Guinea (Stiefvater)	12/2014

¹⁰⁴ Alle Vor- und Nachnamen wurden anonymisiert, sie entsprechen jeweils in ihrer Herkunft dem Originalnamen. Ich habe mich dazu entschieden, den Fällen Vor- und Nachnamen zu geben, da damit die Sichtbarkeit der binationalen Herkunft im Namen gezeigt werden kann.

¹⁰⁵ Die Interviews mit der Familie Wasser wurden im Rahmen eines internationalen Forschungsprojekts zu Familien mit Migrationsgeschichte erhoben und für die vorliegende Arbeit weiterverwendet (siehe Fußnote 98).

¹⁰⁶ Bereits die Eltern von Max haben eine binationale Herkunft. Der Mutter von Max hat eine Mutter aus Norwegen und einen Vater aus der Schweiz und kam in Kanada zur Welt. Der Vater von Max wuchs in Kolumbien als Kind eines Kolumbianers und einer Schweizerin auf und erhielt die schweizerische Staatsbürgerschaft erst im Alter von ca. 11 Jahren, als sich 1974 das schweizerische Einbürgerungsgesetz änderte und es auch Schweizerinnen erlaubt wurde, ihre Staatsbürgerschaft an ihre Kinder zu vererben.

¹⁰⁷ Lindas Mutter ist ein Kind der zweiten Generation italienischer Einwanderer.

¹⁰⁸ Die Bezeichnung ‚getrennt‘ bedeutet hier, dass die Eltern sich vor oder kurz nach der Geburt trennten. Die Person ist also zu keinem Zeitpunkt ihres Lebens mit beiden Eltern im gleichen Haushalt aufgewachsen. Die Bezeichnung ‚geschieden‘ soll dagegen darauf hinweisen, dass die Person für eine gewisse Lebenszeit mit beiden Elternteilen zusammen im gleichen Haushalt gelebt hat und die Trennung der Eltern später eintrat.

Interviewpartner:in ¹⁰⁴	Geschlecht	Alter	Bildungsniveau zum Zeitpunkt des Interviews	Geburtsort der Mutter/des Vaters	Zeitpunkt des Interviews
Noemi Monsengwo	weiblich	20	Matura	Schweiz/Kongo (geschieden), Guinea (Stiefvater)	01/2016
Helena Monsengwo (Mutter)	weiblich	48	Lehre	Schweiz/Schweiz	12/2016
Irina Steiner	weiblich	16	Gymnasium	Deutschland/Guadeloupe ¹⁰⁹ (getrennt), Schweiz (Adoptivvater)	01/2015 und 12/2016
Birgit Richard	weiblich	22	Bachelor-Studium	Irland/Schweiz ¹¹⁰	04/2015
Jasamin Tremp	weiblich	22	Bachelor-Studium	Irak ¹¹¹ /Schweiz	04/2015
Lya Tremp (Mutter)	weiblich	58	Tertiärer Bildungsabschluss	Irak/Irak	04/2017
Leyla Bourgiba	weiblich	21	Lehre	Schweiz/Tunesien	04/2015 und 05/2016
Paulo Egger	männlich	17	Gymnasium	Portugal/Schweiz	04/2015
José Barragan	männlich	17	Lehre	Schweiz ¹¹² /Venezuela (getrennt)	04/2015
Lucienne Pietri	weiblich	21	Matura	Indonesien/Schweiz (geschieden)	01/2016
Simon Müller	männlich	16	Gymnasium	Schweiz/Deutschland (geschieden)	04/2017

¹⁰⁹ Guadeloupe ist ein Überseedepartement Frankreichs in der Karibik. Für Irina ist die karibische Herkunft ein zentrales Merkmal ihrer Mehrfachzugehörigkeit, weshalb hier auf die Insel und nicht auf die nationale Herkunft Frankreich verwiesen wird.

¹¹⁰ Birgits Vater migrierte als Kind mit seinen Eltern aus Schweden in die Schweiz.

¹¹¹ Die Mutter von Jasamin ist im Irak aufgewachsen, hat aber die englische Staatsbürgerschaft, da sich die Familie zur Zeit ihrer Geburt in Großbritannien aufhielt.

¹¹² Die Mutter von José ist ein Kind der zweiten Generation italienischer Einwanderer.

3.3.2 Vom ersten Kontakt zum Arbeitsbündnis

Um mögliche Interviewpartner:innen zu finden, habe ich verschiedene Strategien angewendet. Zum einen fragte ich in meinem Freund:innen- und Arbeitskreis nach. Über diesen Weg fand ich sechs Personen (Fälle Mara, Birgit, Irina, Jasamin, Leyla und Simon). Ein weiterer Zugang war der Kontakt über Vereine, die sich im Bereich Migration situieren (Fälle Dina, Sarah, Marc und Gabriella). Schließlich wurde nach jedem Interview die Schneeballstrategie angewendet. Auf diese Weise traf ich weitere sechs Personen, die jeweils jemanden kannten, den oder die ich bereits getroffen hatte (Fälle Max, Noemi, Paolo, Linda, José und Lucienne). Die gewählten Samplingstrategien führten dazu, dass es schwierig war, den sozialen Status resp. das Bildungsniveau zu berücksichtigen, was dazu führte, dass die Mehrheit einer höheren Bildungsschicht angehört.

Vor der Kontaktaufnahme hatte ich meist einen Hinweis auf das Alter der jungen Erwachsenen und die Herkunft der Eltern und die Personen wussten im Vorfeld, dass ich eine Arbeit zu Kindern aus binationalen Familien schreibe. Um den *Othering*-Prozess durch mich als Forscherin zu minimieren, versuchte ich bei der Kontaktaufnahme, mögliche Proband:innen nicht in Bezug auf ihre ausländische Herkunft anzusprechen. Ich überließ es der Person, wann und wie sie mir ihre Herkunftskonstellation – wer beispielsweise von den Eltern migriert ist – offenbaren wollte. Dieses Vorgehen gab mir bereits erste Hinweise darauf, wie sich die Person zu ihrer binationalen Herkunft positioniert (siehe z. B. Analyse zu Marc Monsengwo Kap. 6.4.3).

Ferner beeinflusste das junge Alter der Befragten den Kontaktweg. In der Regel habe ich versucht, die Personen telefonisch zu kontaktieren. Der weitere Kontakt verlief dann jedoch meist über E-Mail oder SMS. In einigen Fällen hatte ich nur eine E-Mail-Adresse und in einem Fall lediglich den Hinweis auf das Facebook-Profil erhalten, was dazu führte, dass wir uns erst am Tag des Interviews sprachen. Das Angebot eines Vorgesprächs wurde außer in einem Fall von den jungen Erwachsenen nicht angenommen, so dass die erste Begegnung mit dem Interview zusammenfiel. Auch war auffällig, dass selten eine ausführliche Darstellung zu meinem Forschungsinteresse benötigt wurde. Die meisten Interviewten zeigten sich sofort bereit für ein Interview, und wir vereinbarten zeitnah ein Treffen. Die Vertrauensbasis mit den jungen Erwachsenen musste folglich indirekt hergestellt werden. Ich versuchte über ausführliche E-Mails und eine längere Selbsteinführung am Tag des Interviews diese Lücke zu schließen und eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, indem ich viel über mich und meinen Werdegang erzählte.

Neben der schnellen Zusage war ebenfalls charakteristisch, dass die Gespräche häufig nicht bei den Personen zu Hause stattfanden. Sie wollten sich

aus verschiedenen Gründen – z. B., weil sie in einer Wohngemeinschaft lebten oder Angst vor einer Störung durch andere Familienmitglieder hatten – lieber bei mir zu Hause oder in einem Café treffen. Die jungen Erwachsenen bevorzugten also einen Raum für sich, der vom Elternhaus getrennt war, ganz so, als ob sie sich als selbständige, von der Familie losgelöste Personen darstellen wollten. Eine Praxis, die wohl auch auf die Phase der Adoleszenz zurückzuführen ist. Es fiel zudem auf, dass das Nachgespräch unmittelbar nach dem Interview sehr kurz ausfiel und der Abschied endgültig war, außer, wenn ich noch Nachfragen hatte, dann kontaktierte ich die Person für ein zweites Interview.

Der Kontaktweg macht deutlich, dass das Alter die Interviewsituation beeinflusst. Die jungen Erwachsenen zeigten sich offen für ein Interview und hatten kaum Bedenken in Bezug auf die Vertraulichkeit oder Anonymisierung ihrer Aussagen. Die Reichweite eines biographischen Interviews wurde von meinen Gesprächspartner:innen häufig erst im Nachhinein erfasst, so meinte etwa Marc Monsengwo zum Ende des Gesprächs:

Interviewerin: ja super ja danke vielmals. hast du noch etwas ergänzen wollen so zu deinem Leben?

Marc: äh ja es ist glaube ich das erste Mal gewesen dass ich so wirklich so mega ausholend und und det/ detailliert irgendwie auch über diese Sachen nachgedacht habe das ist irgendwie auch für mich noch spannend gewesen jetzt. ((Marc Monsengwo, NF S.23 Z25-28))

Das Format des autobiographisch-narrativen Interviews gab Marc die Möglichkeit, über Dinge nachzudenken und sie neu zu ordnen. Inwiefern dies auch ethische Fragen aufwirft, wird im nachfolgenden Kapitel zu klären sein.

3.3.3 Die Durchführung des autobiographisch-narrativen Interviews

Für jedes Interview verfasste ich ein ethnographisches Protokoll (vgl. Riemann 2004) zum Kontaktweg und zur Interviewsituation. Dies diente mir einerseits für die „Befremdung der eigenen [Interview-]Praxis“ (ebd.:6) und andererseits um den Einfluss der Interaktion auf die biographische Thematisierung herausarbeiten zu können.¹¹³ Neben der analytischen Funktion ermöglichte das ethnographische Protokoll auch, sich zurück in die Interviewsituation zu versetzen, die zum Zeitpunkt der Analyse manchmal bereits einige Monate zurücklag.

¹¹³ Zur Analyse des Arbeitsbündnisses siehe Kap. 3.5.2.

Nach der schriftlichen oder telefonischen Zusage wurde mit den Informant:innen ein zeitnaher Termin vereinbart. Dass ich dabei ihre Lebensgeschichte hören wollte, wurde in den meisten Fällen erst am Tag des Interviews erörtert. Die Informant:innen wussten jedoch, dass es ein längeres Gespräch von circa zwei Stunden sein und ihre persönlichen Erfahrungen und Sichtweisen im Mittelpunkt stehen würden. Die Interviewsituation wurde mit einer Smalltalk-Phase eingeleitet über das Wetter, die Ferien oder ähnliches.¹¹⁴ Diese Phase war besonders wichtig, da in den meisten Fällen kein Vorgespräch von Angesicht zu Angesicht stattgefunden hatte.

Entwicklung des Erzählstimulus

Zu Beginn des eigentlichen Interviews führte ich in das Thema ein und zeigte auf, wie es dazu kam, dass ich mich für dieses Thema interessierte.¹¹⁵ Ich erwähnte hier, dass ich selbst in einer binationalen Partnerschaft lebe, aber nicht die Perspektive der Kinder kenne. Dadurch versuchte ich eine Vertrauensbasis zu schaffen und gleichzeitig die Informationshierarchie abzubauen. In dieser Einführungsphase machte ich ebenfalls deutlich, dass ich an ihrer Lebensgeschichte interessiert bin. Anschließend fragte ich mit einem offenen Stimulus nach der gesamten Lebensgeschichte und leitete so die autobiographische Stegreiferzählung ein. Der Erzählstimulus wurde im Verlauf der Forschung leicht angepasst.¹¹⁶ In der Schweiz lautete er schließlich:

„Bitte erzähle mir deine Lebensgeschichte mit allem, woran du dich erinnerst und was für dich bis heute wichtig war. Du darfst beginnen, wo du möchtest, und dir so viel Zeit lassen, wie du brauchst. Ich werde dir nun zuhören und dich nicht unterbrechen, bis du fertig bist. Ich werde aber hier und da Notizen machen zu dem, was du erzählst, und dann am Schluss nachfragen.“

Und in Marokko:

¹¹⁴ Als kleines Dankeschön brachte ich meist Pralinen o.ä. mit oder lud die Befragten ein, wenn wir uns in einem Kaffee trafen.

¹¹⁵ Inwiefern es hier auch zu Fremdpositionierungen durch die Interviewerin kam, bespreche ich zu einem späteren Zeitpunkt (siehe Kap.3.6).

¹¹⁶ Im ersten Interview mit Mara Reber forderte ich sie auf, mir zu erzählen, wie sie aufgewachsen ist. Daraufhin endete sie ihre Erzählung nach der Kindheit und präsentierte danach nur noch Fakten, um den Bogen in die Gegenwart zu spannen. Dies hatte zur Folge, dass ich in nachfolgenden Interviews einen offenen Erzählstimulus wählte, um so eine Geschichte bis in die Gegenwart zu erhalten.

„J'aimerais que tu me racontes ton récit de vie avec toutes les choses que tu te rappelles et que tu considères importantes pour toi jusqu'à aujourd'hui. Je ne vais pas t'interrompre, mais je vais prendre des notes et puis lorsque tu auras fini je te poserai donc quelques questions sur ce que tu as raconté.“

Dieser Erzählstimulus stellte sich für einige der Befragten als eine große Herausforderung heraus. Sie waren irritiert, ob sie nun von ihrer binationalen Herkunft berichten sollten oder auch von anderen Aspekten ihres Lebens. Daraufhin änderte ich meine Einführungsphase und versuchte einige Orientierungspunkte für die biographische Erzählung zu geben mit Fragen wie: Welche Bedeutung hat es für dich, dass deine Eltern aus unterschiedlichen Ländern kommen? Wie bist du aufgewachsen? Wie war es in der Familie, in der Schule oder mit den Freund:innen? Was hast du bisher so erlebt? Diese Einführung erwies sich als zielführend, da die jungen Erwachsenen nun eine Vorstellung davon hatten, wie sie ihre Erzählung gestalten könnten. Es gilt jedoch in der Analyse zu berücksichtigen, dass dadurch die biographischen Selbstpräsentationen zu einem gewissen Grad thematisch vorstrukturiert wurden.

Von Stegreiferzählungen und der Erzählkompetenz junger Erwachsener

Die Stegreiferzählungen dauerten zwischen einer Viertelstunde und zwei Stunden und fielen in Bezug auf die Erzähllinie sehr unterschiedlich aus. Dies ist nicht weiter verwunderlich, da es gewisse Menschen gibt, denen es leichter fällt, detailliert über sich zu erzählen und nachzudenken. Jedoch fiel auf, dass einige junge Erwachsene meines Samples keine Lebensgeschichte zu ihrem Gewordensein erzählten, sondern einen Bericht von wenigen Minuten über ihren Lebenslauf und seine ‚objektiven‘ Daten gaben. Narrationen waren in diesen lebensgeschichtlichen Erzählungen eher rar. Ähnliche Erfahrungen werden auch in anderen biographieanalytischen Studien mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen vermerkt (vgl. Bartmann/Kunze 2008; Griese 2006; Huxel 2014; Juhasz/Mey 2003c; Mey 2000; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010; Schaffner 2007). Dabei wird auf die Erzählkompetenz verwiesen, die bei den jungen Erwachsenen noch nicht so ausgebildet sei wie bei älteren Befragten. So stellt etwa Viola B. Georgi (2003: 108) in ihrer Studie zu jungen Migrant:innen in Deutschland fest, dass „die Fähigkeit zur Selbststeuerung des Interviewablaufs und die Selbststrukturierung der Themen [...] abhängig von der jeweiligen narrativen Kompetenz“ der Jugendlichen ist. Jungen Menschen, so die Annahme, falle es schwer, Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Erlebnissen herzustellen, da ihnen die Interpretationsfolien dazu noch fehlen würden. Die dazu nötigen Konzepte und Eigentheorien entstünden (erst noch)

im Verlauf des Lebens. Auch scheint es, dass die jungen Erwachsenen weniger Distanz zur erzählten Zeit haben, denn die „erlebte und erzählte Zeit“ liegen noch nahe beieinander (Rosenthal 1995a: 104). Anders formuliert: Sie haben noch keinen Abstand zu ihren Erlebnissen in der Kindheit und Jugendzeit, was es erschweren könnte, eine Geschichte zu erzählen. Gleichzeitig kann davon ausgegangen werden, dass die jungen Erwachsenen noch keine verfestigten Narrative ausgebildet haben. Sie sind gerade daran, eine Geschichte zu sich selbst zu entwerfen.

Solchen kurzen, berichthafter Stegreiferzählungen bin ich v. a. bei jüngeren Interviewpartner:innen begegnet, so etwa beim 17-jährigen José Barragan. Bereits nach zwanzig Minuten schließt José seine Erzählung mit folgenden Worten: „ja. (3) das: °ja das wäre es.° ((leise)) @(.)@ ich glaube ja. so im Grob und Ganzen. (3) voll.“ (HE Z318). Er hat in einer eher lakonischen Darstellung einen biographischen Überblick gegeben. Eine Bilanzierung der Lebensgeschichte, wie dies in autobiographisch-narrativen Interviews zu erwarten ist, bleibt an dieser Stelle völlig aus. Die berichtende Darstellung von José kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass er sich noch nicht als Akteur seiner Biographie wahrnimmt und noch stark von den *Me*-Bildern (Mead 2013) seiner Umgebung abhängig ist.

Die lakonische Erzählhaltung könnte zudem darauf zurückgeführt werden, dass junge Menschen Erfahrungen anders bewerten als Erwachsene. In der Jugend sind Erfahrungen etwas, was man noch nie gemacht hat, im Erwachsenenalter dagegen werden Erfahrungen eher als Lernprozesse in die Lebensgeschichte integriert. So endet auch José's Stegreiferzählung mit einer längeren Vorkodaphase, in der er nochmals seine Highlights nennt, ohne sie in einen größeren Sinnzusammenhang zu stellen. Seine Erzählung ist noch nicht strukturiert, immer wieder kommt er während der biographischen Darstellung ins Stocken und fragt sich, was er noch erzählen könnte. Seine biographische Erzählung bleibt fragmentarisch und es scheint, als ob er erst noch ein biographisches Muster, eine Ordnung finden müsse, um seinem Gewordensein einen Sinn zu geben. Auch blickt José noch nicht auf sein Leben zurück, sondern erzählt zukunftsgerichtet, was sich in Aussagen wie der folgenden spiegelt, als er zu einer Bilanzierung seines Lebens aufgefordert wird:

José: nein. @nein@ äh ich vi/ vielleicht ich bereue vielleicht schon ein paar Sachen im Nachhinein aber ich finde (.) weil der der der Weg geht ja immer weiter und ich bin ja erst am Anfang von diesem Weg oder also ich bin ja noch nicht/ ich bin ja immer noch jung. von dem her es kann sich ja alles noch/ ich schaue in die Zukunft ich schaue ja nicht zurück. ((José Barragan, NF Z1453-1457))

José hat noch keine eigene Geschichte entwickelt und sieht sein Leben eher als etwas, das er noch vor sich hat. Er befindet sich in einer Lebensphase, in der Fragen wie „Was möchte ich werden?“ eine höhere Relevanz haben als die Klärung „Wie ist alles gekommen?“. Auch Katrin Huxel (2014), die ebenfalls biographisch-narrative Interviews mit jungen Erwachsenen geführt hat, argumentiert in diesem Zusammenhang, dass die jungen Erwachsenen häufig noch keinen Blick auf ihr Leben zurück, sondern eher einen Blick auf die bevorstehende Lebenszeit haben. Meines Erachtens liegt der Grund einer knappen, lakonischen Darstellung jedoch nicht nur im Alter und der Erzählkompetenz, sondern hat zudem mit dem Thema des Interviews zu tun, das für diese jungen Erwachsenen (noch) nicht biographisch relevant ist. Denn bei anderen jungen Erwachsenen gleichen Alters (Fälle Irina, Max oder Louis Rachid) kam es durchaus zu längeren Stegreiferzählungen.

Eine weitere Besonderheit beobachtete ich in Bezug auf die Textsorten. In mehreren Interviews kam keine Erzähllinie im engeren Sinne zustande, in der Narrationen dominierten, sondern die Stegreiferzählung blieb in einem argumentativ-beschreibenden Modus. Dies war v. a. bei denjenigen Personen zu beobachten, die sich in einer Phase starker Selbstreflexion befanden, bei denen also Identitätsfragen gerade sehr aktuell waren. In diesen Fällen kristallisierte sich heraus, dass die jungen Erwachsenen das Interview als Reflexionsraum über sich selbst nutzten (zur Bedeutung dieser Reflexionen in der Analyse siehe Kap. 3.5.5).

Der Stegreiferzählung folgten schließlich die immanenten und exmanenten Nachfragen. Diese Phase dauerte oft länger als die Stegreiferzählung, da hier nochmals Themen aus der Stegreiferzählung aufgenommen und detailliert wurden. Die immanenten Nachfragen waren besonders bedeutend, um weitere Erzählungen hervorzulocken. Bei biographisch-narrativen Interviews mit jungen Erwachsenen ist diese Phase nochmals wegweisend, um die oft eher berichtenden Stegreiferzählungen mit Narrationen zu füllen. Michaela Köttig und Gabrielle Rosenthal (2006) betonen, dass gerade in Gesprächen mit Jugendlichen präzise, erzählgenerierende Nachfragen zu bestimmten Situationen wichtig sind, da sie den Erinnerungsprozess unterstützen. Positive Verstärker dagegen wie, „das ist ja spannend“, sind in solchen Gesprächen nicht zielführend. Daher wurde in dieser Phase besonders darauf geachtet, narrative Nachfragen zu stellen und die Erzählung weg von der Thematik binationaler Herkunft auf andere Themen wie Ferienerlebnisse, Schule, Freizeit oder Freund:innen zu lenken. Die exmanenten Nachfragen kamen zum Schluss des Gesprächs und sollten die Informant:innen anregen, explizit über sich und ihre binationale Herkunft nachzudenken. Ich fragte sie nach ihrem Zugehörigkeitsgefühl, nach Diskriminierungserfahrungen und der Selbst- und Fremdwahrnehmung und beendete das Interview mit einer Bilanzierung des Lebens. Die Eltern befragte ich in dieser Phase zudem zum Erziehungsstil und nach ihren

Einschätzungen dazu, wie ihre Kinder mit der binationalen Herkunft umgehen.

Generell gilt es festzuhalten, dass das autobiographisch-narrative Interview mit jungen Erwachsenen eine besondere Form innerhalb der Biographieforschung darstellt (vgl. Riegel 2018). Es bedeutet jedoch für Christine Riegel (2018: 568) keine Überforderung für die jungen Erwachsenen (Stichwort Erzählkompetenz), sondern sei im Gegenteil besonders geeignet, da es den jungen Erwachsenen „eine Plattform für die Selbstpräsentation“ biete und „jugendrelevante[...] Themen wie Identität(en) und Zugehörigkeit(en)“ angesprochen werden könnten, „ohne dass diese [seitens der Forscherin, Anm. d. Verf.] explizit thematisiert oder ‚erfragt‘ werden müssen“. Dennoch muss beachtet werden, dass Lebenserzählungen von Menschen zustande kommen, die gerade im Begriff sind, Biographieträger:innen zu werden. Die jungen Erwachsenen befinden sich in einer Lebenssituation, in der sich noch vieles verändern kann. Würde ich sie einige Zeit später wiedertreffen, würden sie mir wohl von ganz anderen Auseinandersetzungen berichten.¹¹⁷

Umgang mit schwierigen Situationen und ethische Fragen

Das biographisch-narrative Interview führt dazu, dass man Erlebtes in seiner Erinnerung nochmals durchlebt, und kann so auch schmerzhaft oder traumatische Erinnerungen hervorrufen (Loch 2002). Deshalb ist es wichtig, den Befragten den Raum zu lassen, schwierige Themen anzusprechen oder nicht, und sie durch aktives Zuhören im Erzählen zu unterstützen. Beim Interview mit Helena Monsengwo musste das Gespräch kurzzeitig unterbrochen werden, da die Erinnerung an einen Suizidversuch zu schmerzhaft war. Helena signalisierte mir, dass sie eine Pause benötigt, und fand dann durch den Bezug zur Gegenwart wieder in die Erzählung hinein:

[...] als Helena erzählt, wie sie ernsthafte Selbstmordgedanken hatte, beginnt sie zu weinen. Ich versuche mich durch Blickkontakt und nonverbale Signale einfühlsam zu zeigen und frage, ob wir eine Pause machen wollen. Sie bejaht und wir schalten kurz das Aufnahmegerät aus. Ich fasse sie am Arm und warte ab. Als sie schließlich aufsteht und sich ein Taschentuch holt, beginnt sie distanziert über die Situation zu sprechen

¹¹⁷ So etwa der Fall Irina Steiner, als ich sie zwei Jahre später nochmals traf. Das erste Interview war durch eine starke Reflexion der Fremdperspektive geprägt, die sie sehr verunsicherte. Im zweiten Interview hatte sie das Land ihres biologischen Vaters bereist und sich über die Abschlussarbeit an der Schule Expert:innenwissen angeeignet. Diese Auseinandersetzung hat dazu geführt, dass sie einen eigenen Umgang mit ihrer Mehrfachzugehörigkeit gefunden hat und rassistischen Zuschreibungen nun selbstbewusster begegnen kann.

und meint, in solchen Situationen könne man nicht mehr mit jemandem über Dinge reden, die einem beschäftigen, man kapsele sich ein, das habe sie auch schon auf der Arbeit gesehen. Als sie sich wieder hinsetzt und weitererzählt, wie eine Freundin ihr nahe legt, psychologische Hilfe zu holen, schalte ich das Aufnahmegerät wieder ein. ((Auszug aus dem ethnographischen Protokoll zum Interview mit Helena Monsengwo))

Die Pause und die Einordnung ihres eigenen Erlebens als etwas, das sie auch auf der Arbeit beobachtet, hilft Helena eine Distanz zum Erlebten herzustellen und sich zu sammeln, bevor sie weitererzählen kann.

In einem anderen Gespräch mit Linda Varrone wurden Bereiche explizit ausgelassen. Linda fühlte sich trotz der langen Gespräche vor und nach dem Interview nicht bereit, sich dem Erzählstrom zu überlassen. In ihrer biographischen Erzählung gibt es einige Lücken zu gewalttätigen Auseinandersetzungen zwischen ihren Eltern und auf Nachfragen meinerseits reagierte sie sehr zögerlich oder meinte, sie erinnere sich kaum daran. In solchen Situationen wurde nicht nachgebohrt, sondern den Interviewpartner:innen die Entscheidung überlassen, wie viel sie erzählen möchten.

Weiter muss bedacht werden, dass gerade biographisch-narrative Interviews Prozesse der Selbstreflexion unterstützen. Hierzu ein Auszug aus dem ethnographischen Protokoll nach dem zweiten Interview mit Irina Steiner:

Ich frage Irina, wie das Interview letztes Mal war, und erfahre, dass sie danach noch viel darüber nachgedacht habe und ihr noch mehr Dinge in den Sinn kamen zu dem, was sie sagte. Sie habe sich dann mit José ausgetauscht (seinen Kontakt habe ich damals über Irina erhalten) und auch ihm ist es ähnlich ergangen. Sie hätten es sehr speziell, aber auch schön gefunden so viel von sich zu erzählen, waren aber auch erstaunt darüber, wieviel Persönliches sie mir, einer fremden Person, erzählten. Es sei auch ein bisschen wie eine Therapie gewesen, da sie den Raum hatte, über Dinge ausführlich nachzudenken, über die sie sich sonst mit niemandem austauschte. ((Auszug aus dem ethnographischen Protokoll zum Interview mit Irina Steiner))

Es wird deutlich, dass das Interview einen bleibenden Eindruck bei Irina hinterlassen hat. Irina erlebt das Gespräch als einen Reflexionsraum, um über sich selbst nachzudenken, wobei dies über das Interview hinaus eine Selbstreflexion über ihre Herkunft unterstützte. Dies wirft ethische Fragen auf, inwieweit wir mit unserer Forschung in das Leben der Beteiligten eingreifen und welche biographischen Auswirkungen ein solches Interview haben kann. Bei Irina liegt es nahe anzunehmen, dass die Auswirkungen positiv waren, da

sie sich erneut mit mir treffen wollte. Bei Leyla, Louis Rachid oder Hanan dagegen war es schwierig, sie nochmals zu treffen. Sie meinten, sie könnten sich nicht nochmals so lange Zeit nehmen, um mit mir zu reden, und ich sollte ihnen die Fragen doch schriftlich zusenden. Hier bleibt die Frage offen, inwiefern sie das Interview als positive Erfahrung erlebt haben. Leyla meinte später im Telefoninterview, dass sie das Gespräch in guter Erinnerung habe, sie aber auch darüber nachzudenken begann, inwiefern sie sich von jenen, die eine mononationale Herkunft haben, unterscheidet. Es könnte also bei ihr auch dazu geführt haben, dass sie durch die Verbesonderung der Forschung ihrer binationalen Herkunft eine größere biographische Bedeutung zumisst. Auf diesen Prozess der Verbesonderung komme ich später in der Reflexion (Kap. 3.6) nochmals zurück.

Aufgrund der möglichen Reflexionen, die ein biographisches Interview anstößt, gab ich den Teilnehmenden die Möglichkeit, mich später nochmals zu kontaktieren, falls sie gerne noch etwas ergänzen oder sie sich aus der Forschung zurückziehen wollten. Dies geschah jedoch in keinem der Fälle.

3.3.4 Überlegungen zur Transkription der schweizerdeutschen Interviews

Nach dem Treffen mit den jungen Erwachsenen transkribierte ich die Aufnahmen möglichst zeitnah. Das heißt, die mündliche Rede wurde in Textform transformiert. Dafür erstellte ich zuerst einen thematischen Verlauf der Erzählung und transkribierte anschließend die Stegreiferzählung. Die Nachfragen wurden erst dann transkribiert, wenn sich in der Analyse herausstellte, dass sie benötigt wurden, wozu der thematische Verlauf als Orientierung hilfreich war. Mit der Verschriftlichung der Gespräche anonymisierte ich auch immer die personenbezogenen Daten, wie Vor- und Nachnamen der Interviewpartner:innen, Straßennamen und Orte.

In der Schweiz fanden alle Interviews in Schweizerdeutsch statt¹¹⁸, das nur mündlich existiert und wofür es keine standardisierte schriftliche Form gibt. Aus diesem Grund und für die Verständlichkeit des Materials im deutschsprachigen Raum entschied ich mich, die Interviews ins Standarddeutsch zu übersetzen und zu transkribieren. Dabei übersetzte ich möglichst wörtlich und übernahm „Versprecher, grammatikalische Unrichtigkeiten, unvollendete Wort- oder Satzanfänge, Wortwiederholungen, Stottern und Laute wie ‚äh‘

¹¹⁸ Nur das Interview mit Dina Dolmi wurde auf Französisch geführt. Da es aber nicht weiter in der Analyse verwendet wurde, gehe ich hier nicht genauer darauf ein. Für den Umgang der Interviews in einer Fremdsprache siehe Kap. 3.4.

und ‚hm‘“ (Küsters 2009: 73). Dadurch wurde versucht, die sprachlichen Eigenheiten sichtbar zu machen, wie dies auch von Jan Kruse und Christian Schmieder empfohlen wird (2012: 283), da eine Übersetzung von sprachlichen Bildern wie Metaphern oder Redensarten bereits eine zu starke Interpretation des Gesagten darstellen und die Idiomatik der Sprache verwischen würde. Dem hält Alexandra Macht (2018: § 17) entgegen, dass durch eine wörtliche Übersetzung Metaphern und emotional gefüllte Begriffe unsichtbar bleiben oder ihre Bedeutung ändern können, weshalb eine Kontextualisierung der zu übersetzenden Sprache notwendig sei. Ich schließe mich dieser Argumentation an. So umschreibt z. B. die Bezeichnung „Kolleg“ im Schweizerdeutschen eine ‚lose‘ Freundschaft, im Standarddeutschen dagegen beschreibt ein:e Kolleg:in eher eine Arbeitsbeziehung. Doch auch die Übersetzung in Freund:in wäre unangebracht, da Freund:in im Schweizerdeutschen eine engere soziale Beziehung darstellt als „Kolleg“. Aus diesem Grund wurden spezifische Ausdrücke und Formen der Formulierung, die kaum vom Schweizerdeutschen adäquat ins Standarddeutsch übersetzt werden konnten, in den Transkripten kursiv gesetzt und deren annähernde Bedeutung in Doppelklammern erwähnt. Dies ermöglicht eine Offenheit gegenüber verschiedenen Bedeutungen in der Interpretation und macht gleichzeitig deutlich, dass die Transkription bereits einen Übergang in die soziologische Konstruktion zweiter Ordnung darstellt. Häufige Begriffe waren hier beispielsweise: *ame/ämel/amigs* (jeweils, manchmal) und *glich* (gleich, doch, trotzdem) oder spezifische Schweizer Ausdrücke wie *u:* (sehr), *Kolleg* (Freund), *Matur* (Matura, das Schweizer Abitur). Begriffe mit eindeutiger Übersetzung wie *schaffe* (arbeiten), *e chli* oder *e bizli* (ein bisschen), *döt äne* (dort drüben) wurden dagegen direkt ins Standarddeutsche übersetzt.

Um die Eigenheit der Sprache sichtbar zu machen, wurden zudem gewisse Formulierungen übernommen und nicht übersetzt, da sie m.E. verständlich, aber nicht gebräuchlich sind, wie beispielsweise Relativsätze mit dem Relativpronomen „wo“. Aber auch die Satzstellung ist im Schweizerdeutschen anders als in Standarddeutschen. In der Übersetzung wurde der Text an die grammatikalischen Strukturen des Standarddeutschen angepasst und gleichzeitig versucht, „alle Wörter des Ausgangstextes durch entsprechende Wörter der Zielsprache wiederzugeben“ (Wettemann 2012: 110). Diese Form der Übersetzung erscheint mir angebracht, da in der Rekonstruktion der biographischen Erfahrungsaufschichtung unter anderem der genaue Wortlaut analysiert wird. Es wurden folglich alle Wörter so transkribiert, wie sie erscheinen, manchmal wurde aber die Satzstellung leicht angepasst, damit der Sinn (Skopus) erhalten bleibt. Auch hierzu ein paar Beispiele: „i tue zeichne“, was wörtlich übersetzt „ich tue zeichnen“ wäre, wurde in seine Bedeutung „ich zeichne“ umformuliert. Oder der Satz „denn bin ich go schwimme gange“ wäre wörtlich übersetzt „dann bin ich gegangen Schwimmen gegangen“, was so viel

bedeutet wie „dann ging ich schwimmen“. Im letzten Beispiel zeigt sich eine weitere Spezifität des Schweizerdeutschen, die Verwendung von Zeitformen. Die Zeitform Präteritum existiert so nicht im Dialekt, Ereignisse werden in der einfachen Vergangenheit des Perfekts erzählt. Diese spezifische Form wurde in der Transkription z. T. übernommen, da es die Eigenheit des Sprachgebrauchs in der Schweiz wiedergibt. Allerdings habe ich den Kasus angepasst. Im Schweizerdeutschen gibt es keinen Akkusativ; dies nicht anzupassen, würde den Eindruck erwecken, die Befragten wären keine Muttersprachler:innen.

Während des Interpretationsprozesses wurde mit dem gesprochenen und verschriftlichten Text gearbeitet, um Feinheiten in der Sprache, aber auch die Tonalität beim Sprechen berücksichtigen zu können. Durch den gewählten Mittelweg in der Übersetzung ist m.E. ein Text entstanden, in dem die spezifische Präsentation und Art des Sprechens der jeweiligen Person erhalten bleibt und gleichzeitig das Material einem deutschsprachigen Publikum zugänglich gemacht wird. Nachfolgend ein kurzer Ausschnitt aus dem Interview mit Marc Monsengwo, um zu veranschaulichen, wie das gesprochene Schweizerdeutsch in eine standarddeutsche Version transkribiert wurde.

a) Schweizerdeutsche Version:

Marc: [...] °äm jo° ((leise)) (2) äm und denn ebe bini is Gimi cho. und isch denn nomol e paar Statione witer gsi mitm Zug. bini in [Name der Ortschaft] gsi, im [Name des Schulhauses]. (2) äm ha: (2) aso min Kolleg woni vorher verzelt ha isch de [Name] übrigens wo ää ide Bez hed müesse wid/ wid/ widerhole //I: mhm// ääm mmmh das (wär) min beschte Kolleg in dere Zit. de isch/ het e Lehr gmacht. aber äm (jetzt=au) mir händ bis jetzt immer no rächt vil Kontakt au, will mit äm mitm Sport und em Verein und allem. (2) aber s isch denn glich ää eine wo mit mir id Bez gange isch isch denn mit mir witerhin in de Klass gsi. bini am Afang mit dem vil zämme gsi. und aber denn schnell e andere Kolleg gfunde. mir händ eigentlich e rächt e tolli Klass gha in dere Zit.

b) Standarddeutsche Version:

Marc: [...] °ähm ja° ((leise)) (2) ähm und dann eben bin ich ins Gym gekommen. Und ist dann nochmals ein paar Stationen weiter mit dem Zug gewesen. bin ich in [Name der Ortschaft] gewesen, im [Name des Schulhauses]. (2) ähm ha:be (2) also mein Kolleg ((Freund)) wo ich vorhin erzählt habe ist der [Name] übrigens wo äh in der Bez ((Bezirksschule, wie Gymnasium)) hat wieder/ wieder/ wiederholen müssen //I: mhm// ähm mmh das (wäre) mein bester Kolleg ((Freund.)) in dieser Zeit. der ist/ hat eine Lehre gemacht. aber

ähm (jetzt=auch) wir haben bis jetzt immer noch recht viel Kontakt auch, weil mit ähm mit dem Sport und dem Verein und allem. (2) aber es ist dann glich ((doch)) äh einer wo mit mir in die Bez gegangen ist, ist dann mit mir weiterhin in der Klasse gewesen. bin ich am Anfang mit dem viel zusammen gewesen. und aber dann schnell einen andere Kollegen ((Freund:innen)) gefunden. wir hatten eigentlich eine recht tolle Klasse in dieser Zeit.

3.3.5 Ausloten eines Vergleichs mit Marokko – Die Entwicklung des marokkanischen Samples

Als sich im Analyseprozess zunehmend herausstellte, dass der gesellschaftliche Kontext in den biographischen Darstellungen der jungen Erwachsenen eine große Rolle spielt, und sich die Möglichkeit für einen Forschungsaufenthalt in Marokko ergab, beschloss ich einen Vergleich zu wagen. Zu Beginn war angedacht, einen Vergleich über eine bi-religiöse Zugehörigkeit vorzunehmen. Denn erste Resultate aus dem schweizerischen Sample zeigten auf, dass eine bi-religiöse Herkunft die binationale Herkunft überlagert und eine Auseinandersetzung mit der religiösen Mehrfachzugehörigkeit in der schweizerischen Mehrheitsgesellschaft eine noch geringere Anerkennung erfährt als die natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit. In Marokko stellte sich jedoch schnell heraus, dass die religiöse Mehrfachzugehörigkeit kaum Thema ist für die jungen Erwachsenen. In diesem Zusammenhang beobachteten Catherine Therrien und Josiane Le Gall (2017) für Marokko, dass binationale Familien tendenziell eine nicht-religiöse Erziehung anstreben, auch wenn sich Gesetz und gesellschaftlicher Alltag am Islam orientieren.

Während der Rekonstruktion des gesellschaftlichen Kontexts stellte sich sodann heraus, dass die gesellschaftliche Hierarchie bezüglich *race* und *class* ein strukturierendes Moment für die biographische Erfahrung sein könnte (siehe Kap. 2.1.2). Daraus folgte, dass neben den im Kontext der Schweiz entwickelten Samplingkriterien Teilnehmer:innen anhand der elterlichen Herkunft aus dem globalen ‚Süden‘ – Subsahara-Region, Asien und Südamerika – oder dem globalen ‚Norden‘ – Europa, USA und Kanada – gesucht werden mussten.

Hinzu kam, dass aufgrund meiner begrenzten Sprachkenntnisse in der arabischen Sprache die Informant:innen Kenntnisse in Französisch, Englisch, Spanisch oder Deutsch aufweisen mussten, was die Auswahl der Interviewpartner:innen selbstverständlich eingrenzte. Ferner war der Forschungsort auf Rabat, die Hauptstadt Marokkos, begrenzt. Dieser Kontext ist von Bedeutung, da Rabat durch ein internationales Flair geprägt ist. Alle Botschaften und viele internationale Organisationen haben hier ihren Sitz, was zu einem hohen Anteil an Ausländer:innen im Stadtbild führt. Auch gibt es in Rabat vergleichsweise viele internationale Privatschulen (u. a. amerikanisch, belgisch, französisch,

lybisch, russisch, saudisch, spanisch) und verschiedene Sprach- und Kulturzentren. Der Zugang zum Feld wurde sodann zu Beginn über diese internationalen und kulturellen Institutionen gesucht. Jedoch erwies sich diese Strategie als nicht besonders ergiebig. Die Schulen zeigten sich meiner Forschung gegenüber misstrauisch und in den Sprach- und Kulturzentren konnte ich einen Flyer hinterlassen, auf den sich aber niemand meldete. In den Botschaften stieß meine Forschung zwar auf Interesse, doch oft ging meine Anfrage dann im alltäglichen Geschäft unter. Lediglich ein Interview (Fall Hanan) ergab sich aus dem Kontakt mit einem afrikanischen Kulturzentrum. Die weiteren Kontakte entstanden v. a. über persönliche Bekanntschaften und das Schneeball-Sampling (Fälle Louis Rachid, Abdoulaye, Samir, Soraya, John und Nadine). Daneben erwies sich auch das Internet als guter Ort, um auf meine Forschung aufmerksam zu machen und nach Interviewpartner:innen zu suchen. Ich postete in verschiedenen Foren mein Anliegen, wodurch ich weitere junge Erwachsene fand (u. a. Kamal¹¹⁹).

Schließlich konnte ich 2017 in Marokko während eines halben Jahres biographisch-narrative Interviews mit acht jungen Erwachsenen¹²⁰ und einem Vater führen (siehe Tabelle unten). Bei der Hälfte der Fälle verfügt der Vater über eine Migrationsgeschichte (Fälle Louis Rachid, Hanan, Abdoulaye, Kamal). Dabei ist anzumerken, dass bei einer binationalen Ehe zwischen einer Marokkanerin und einem Ausländer der ausländische Mann, sofern er nicht Muslim ist, zum Islam konvertieren muss, damit die Ehe in Marokko anerkannt werden kann. Auch wenn dies oft nur ein administrativer Akt ist, bei dem eine Unterschrift ausreicht, ist es doch für die Anerkennung der Kinder in der marokkanischen Gesellschaft ausschlaggebend. Auch kann

¹¹⁹ Die anderen jungen Erwachsenen, die ich über das Internet fand, waren zwar sehr interessiert, an der Forschung mitzuwirken, entsprachen jedoch nicht meinen Samplingkriterien.

¹²⁰ Insgesamt habe ich mit elf jungen Erwachsenen biographisch-narrative Interviews geführt, jedoch stellte sich bei dreien im Verlauf des Gesprächs heraus, dass sie in ihrer Kindheit aufgrund der Arbeit der Eltern oft international unterwegs waren. Sie sind also streng genommen nicht in Marokko aufgewachsen, sondern in Europa oder Asien, weshalb sie von einer weiteren Analyse ausgeschlossen wurden. Diese Fälle entsprachen nicht dem leitenden Samplingkriterium ‚Aufwachsen und Sozialisation im Wohnland‘ (Kap. 3.3.1). Anhand dieser Gespräche wurde nochmals deutlich, dass es von Bedeutung ist, wo man aufwächst. So versteht sich eine junge Frau, deren Eltern im diplomatischen Dienst arbeiten, als „wurzellos“, da sie immer nur kurze Zeit in einem Land verbrachte und zu keinem Ort wirklich eine feste Bindung aufbauen konnte. Ein junger Mann, der bis zum 16. Lebensjahr mit seiner Familie in verschiedenen Ländern in Asien gelebt hat, fühlt sich dagegen nur in Marokko zugehörig, weil dies der Ort sei, zu dem er am meisten Bezug habe, da er dort regelmäßig die Sommerferien verbrachte.

eine marokkanische Frau erst seit 2007 ihre Staatsbürgerschaft an die Kinder weitergeben¹²¹. Folglich haben die jungen Erwachsenen mit einer marokkanischen Mutter die marokkanische Staatsbürgerschaft erst im Laufe der letzten Jahre beantragt und eine Person besitzt bisher keine marokkanische Staatsbürgerschaft (Fall Louis Rachid).

Ich habe drei junge Frauen und fünf junge Männer getroffen. Die Mehrheit der Personen kommt aus gutsituierten Familien (Fälle Louis Rachid, Kamal Jeffri, Samir Turi, Soraya Bennoudi, John Beyad). Sie sind oder waren an Privatschulen¹²² und leben in teureren Stadtteilen. In einigen Fällen ist ein Elternteil verstorben (Fälle Abdoulaye, Samir, John) und in einem Fall leben die Eltern zurzeit in Trennung (Fall Hanan). Allgemein fällt auf, dass die jungen Erwachsenen in Marokko stärkere transnationale Beziehungen pflegen als jene in der Schweiz. Sie besuchen regelmäßig das Herkunftsland ihrer Eltern und haben nicht selten auch Bildungsprojekte dort.

Tabelle 2: Charakteristika des marokkanischen Samples

Interview-partner:in ¹²³	Geschlecht	Alter	Bildungsniveau zum Zeitpunkt des Interviews	Geburtsort der Mutter/ des Vaters ¹²³	Interviewsprache	Zeitpunkt des Interviews
Louis Rachid Monpassant	männlich	17	Französisches Gymnasium	Marokko/ Zentraleuropa	Französisch	02/2017
Paul Monpassant (Vater)	männlich	50	Master an Universität in UK	Zentraleuropa	Französisch	05/2017
Hanan Mbele	weiblich	27	Schulabbruch ein Jahr vor dem Abitur, öffentliche Schule	Marokko/ Westafrika (in Trennung)	Französisch	06/2017

¹²¹ Eine anschauliche Darstellung der sozialen und gesetzlichen Regeln bezüglich einer binationalen Ehe in Marokko und wie Paare damit umgehen findet sich bei Therrien (2014).

¹²² Die Privatschulen sind nicht nur bei ausländischen Familien, sondern auch bei Marokkaner:innen sehr beliebt, da sie den Absolvent:innen ermöglichen, unter anderem in Europa zu studieren. Das öffentliche Schulsystem dagegen wird von gutsituierten Familien gemieden.

¹²³ Alle Namen wurden anonymisiert. Aufgrund des kleinen, auf eine Region konzentrierten Kreises an Fällen wird die Herkunft des ausländischen Elternteils durch eine regionale Verortung beschrieben, um die Anonymität der Interviewpartner:innen zu gewähren.

Interview-partner:in ¹²³	Geschlecht	Alter	Bildungsniveau zum Zeitpunkt des Interviews	Geburtsort der Mutter/ des Vaters ¹²³	Interviewsprache	Zeitpunkt des Interviews
Nadine Bouras ¹²⁴	weiblich	19	Bachelor-Studium an Universität in Frankreich	Südeuropa/ Marokko	Französisch	06/2017
Abdoulaye Eden	männlich	25	Doktorand an öffentlicher Universität in Marokko	Marokko/ Nordwestafrika (Mutter verstorben), Stiefmutter aus Nordwestafrika	Französisch	06/2017
Kamal Jeffri	männlich	21	Master-Studium an Privatuniversität in Marokko	Marokko/ Südostasien	Englisch	07/2017
Samir Turi	männlich	28	Master-Studium an Privatuniversität in Marokko	Zentraleuropa/ Marokko (Vater verstorben)	Französisch	09/2017
Soraya Bennoudi ¹²⁵	weiblich	24	Bachelor-Studium an einer Fachhochschule in Deutschland	Zentraleuropa/ Marokko	Deutsch	11/2017
John Beyad	Männlich	24	Bachelor-Studium an öffentlicher Universität in Marokko	Osteuropa/ Marokko (Vater verstorben)	Französisch	06/2018

Die Interviews wurden in der jeweiligen Sprache transkribiert und analysiert. Da ich mich in einem mir fremden Kontext bewegte, waren Präsentationen am Forschungsinstitut *Centre Jacques Berque* wichtige Momente, um Analysen zum marokkanischen Kontext zu ergänzen und validieren. Das Forschen in einem fremdsprachigen Kontext wirft jedoch verschiedene Fragen auf. Für den biographieanalytischen Ansatz stellen sich v. a. Fragen in Bezug auf den Umgang mit Fremdsprachen, ist doch Sprache das zentrale Erhebungsinstrument und das Verstehen der subjektiven Bedeutungen das Ziel der Analyse. Können sich die Interviewpartner:innen in der gewählten Sprache frei ausdrücken? Kann die Forscherin das Erzählte überhaupt aufbrechen, wenn

¹²⁴ Lebt zum Zeitpunkt des Interviews in Frankreich.

¹²⁵ Das Interview wurde in Deutschland durchgeführt, wo Soraya mit ihrer Familie lebt. Soraya ist verheiratet und mit dem zweiten Kind schwanger.

sie nicht die gleiche Sprache spricht? Was geht durch die Übersetzung verloren und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Forschungsergebnisse? Diesen Fragen möchte ich nicht nur für den marokkanischen Sprachkontext, sondern auch in Bezug auf die ‚Übersetzung‘ der schweizerdeutschen Interviews ins standarddeutsche Transkript kurz nachgehen.

3.4 Forschen im Kontext von fremden Sprachen

Brigitta Busch (2013) hat unlängst aufgezeigt, dass wir uns alle in einem Kontext von Mehrsprachigkeit bewegen und diese im Alltag anwenden. Zuhause, auf der Arbeit, bei Behörden oder in der Schule, um nur einige Bereiche zu nennen, werden unterschiedliche Sprachpraktiken verwendet, derer wir uns oft kaum bewusst sind. Im Kontext einer Nationalsprache ko-existieren also verschiedene Sprachen, was bedeuten würde, dass wir uns als Forschende immer in einem Fremdsprachenkontext befinden. Dies wird besonders deutlich, wenn man in einem Kontext wie der Deutschschweiz forscht, deren Dialekte nicht als offizielle Sprachen gelten. Das Schweizerdeutsch gilt als Abweichung vom Standarddeutschen, selbst wenn es in der Sprache viele Eigenheiten gibt, die, wie bereits aufgezeigt wurde, nicht eins zu eins ins Standarddeutsch übernommen werden können. Auch in Marokko existiert diese Beziehung zwischen dem Dialekt *Darija* und dem Hocharabisch *Fosha*. In Marokko mussten die Interviews jedoch aufgrund meiner begrenzten Sprachkenntnisse in Arabisch resp. Darija in einer dritten Sprache geführt werden. Ich führte sie in den Fremdsprachen Französisch oder Englisch, die oft auch nicht die Erstsprache der Befragten waren.¹²⁶ Dieser Fremdsprachenkontext muss bei einem sprachorientierten Forschungsverfahren wie dem der Biographieforschung reflektiert werden (vgl. Temple 2006).

Der biographische Ansatz betrachtet die Gestaltung der Erzählung und rückt die Wortwahl und den Textaufbau ins Zentrum der Analyse. Dies führt im vorliegenden Forschungsprojekt auf zwei Ebenen zu Herausforderungen: Erstens wurden, wie bereits besprochen, im Kontext der Schweiz die Interviews auf Schweizerdeutsch geführt und für die Transkription und die darauf basierende Analyse ins Standarddeutsche übersetzt. Zweitens wurden in Marokko die

¹²⁶ Die meisten Befragten besuchten eine französische Privatschule oder haben einen Elternteil, der französischsprachig resp. englischsprachig ist und konnten sich somit meist fließender in der jeweiligen Interviewsprache ausdrücken als ich selbst. Dadurch wurde ich also zur Laiin, während die Interviewten zu Expert:innen wurden. Auch ist es nicht irgendeine Sprache, sondern *auch* eine der Sprachen, die sie im Alltag sprechen (vgl. hierzu Riemann 2003: § 7).

Interviews in einer fremden Sprache geführt, die ich als Forscherin als Zweitsprache nur begrenzt spreche. Im ersten Fall kann man einen Informationsverlust beanstanden (Küsters 2009: 189), denn Satzstellung und Wortwahl wurden durch die Übersetzung verändert und entsprechen somit nicht mehr dem Redefluss der Biographieträger:innen. Im zweiten Fall könnte man argumentieren, dass sprachliche Feinheiten für die Forscherin nicht zugänglich sind oder die Befragten weniger differenziert erzählen können, wenn sie sich nicht in ihrer Muttersprache ausdrücken können.

Diese sprachlichen Herausforderungen führen in der Regel dazu, dass rekonstruktiv-hermeneutische Ansätze vermieden werden, wenn im Kontext von Fremdsprachen geforscht wird. Kruse und Schmieder (2012: 251) kritisieren dies jedoch vehement und argumentieren, dass gerade Fremdsprachenkontexte es notwendig machen, „sprachpragmatisch orientierte rekonstruktive Herangehensweisen“ zu wählen, um den „fremden sprachlichen Sinn tatsächlich zu verstehen“. Inhaltsanalytische Verfahren sind gemäß den beiden Autoren im Kontext von Fremdsprachen irreführend, da sie Sprache als Bedeutungsgefüge ignorieren und davon ausgehen, dass Sprache objektiv sei. Dies kann dazu führen, dass Bedeutungen in das eigene Relevanzsystem übersetzt werden, ohne sie in ihrem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext zu rekonstruieren. Dadurch kommt es zu einer stärkeren Interpretation des Gesagten, als wenn das *Wie* und *Was* zusammen rekonstruiert werden. Die Autoren argumentieren weiter, dass Verstehen epistemologisch gesehen, egal in welcher Sprache, nicht möglich sei (ebd.). Verstehen stelle immer nur eine Annäherung an das Relevanzsystem des anderen dar:

Es kann theoretisch immer und grundsätzlich (und nicht nur in einem fremdsprachlichen Kontext) in jeder Gesprächssituation unterstellt werden, dass mein Gegenüber nicht das sagt, was er/sie sagen will. (ebd.: 266)

Forschen ist in jedem Sprachkontext ein Prozess des Übersetzens und Verstehens. Im Fremdsprachenkontext wird das Ringen mit der Sprache lediglich offensichtlicher. Als Forschende müssen wir folglich den Sinn des Gesprochenen in seinem Kontext rekonstruieren, denn Begriffe können für jeden und jede einen anderen Sinn haben, der sich auch situativ ändern kann (ebd.).

Da ich in Marokko die Interviews in einer fremden Sprache führte, war es manchmal notwendig, mir von den Befragten gewisse Metaphern und Begriffe explizieren und erklären zu lassen, die ich, hätte ich die Interviews auf Deutsch geführt, wohl nicht sofort wahrgenommen oder als selbstverständlich hingegenommen hätte. Der subjektive Sinn der Erzählung muss im Fremdsprachenkontext stärker expliziert werden, da man hier weniger auf Common-Sense-Konstruktionen zurückgreifen kann (vgl. Kruse/Schmieder 2012; Riemann 2003).

So ist das Fremdverstehen als ein doppelter Prozess zu verstehen, denn auch die Befragten müssen sich überlegen, wie sie mir Dinge erzählen können, damit ich sie verstehe. In den marokkanischen Interviews wurde manchmal ein Ausdruck im arabischen Dialekt gesagt und dann umschrieben. Dies führte dazu, dass die Bedeutung des Wortes für den Erzählkontext nochmals betont wurde, da es den Befragten anscheinend wichtig war, den ‚richtigen‘ Ausdruck zu nennen. Diese Dynamik führt uns zu der berechtigten Feststellung von Kruse und Schmieder:

Eingeschränkte Komplexität auf der Ebene des Sprachsystems (falls die Sprechenden eine fremde Sprache sprechen) oder eingeschränkte Kompetenz zum Erkennen von Komplexität auf Ebene der Sprache im Vollzug (falls Forschende in fremden Sprachen forschen) dürfen nicht zu der Unterstellung – oder der ‚pragmatisch‘ eingekleideten Annahme – führen, dass das kommunizierte Sinnsystem weniger komplex ist bzw. dass es durch ein Komplexität ausblendendes Verfahren analysiert werden kann. (Kruse und Schmieder 2012: 267)

Die Komplexität rührt daher, dass in einem Fremdsprachenkontext die Art und Weise des Sprechens mehr Bedeutung erhält. In der Analyse des Transkripts von Abdoulaye Eden wurde beispielsweise deutlich, dass seine vier- bis fünfmaligen Wiederholungen desselben Wortes keine umständlichen Formulierungen sind, sondern eine Sprachpraxis aus dem Darija, um die Bedeutung einer Handlung zu betonen. Während der Interpretation führt der Übersetzungsprozess von der fremden in die eigene Sprache folglich zu einem „reflektierten Zugang zum Fremden“ (Wettemann 2012: 112), da sich die Forscher:in hier stärker mit dem Text und dessen Bedeutungen auseinandersetzen muss.

In der Feinanalyse habe ich mit dem ursprünglichen Transkript gearbeitet – französische oder englische Version für Marokko und standarddeutschen Version für die Schweiz – und u.U. mithilfe eines Wörterbuches verschiedene Bedeutungen eines Wortes und damit verbundene Lesarten entwickelt. Aus diesem Grund entschied ich mich, in den Falldarstellungen zu Marokko französischen Textausschnitte in ihrer ursprünglichen Form und in ihrer Übersetzung nebeneinander wiederzugeben. Zudem möchte ich damit auch die Mehrsprachigkeit im Kontext der Migrationsforschung sichtbar machen, die selten dem monolingualen Habitus der deutschen Forschungsliteratur entspricht.

In der Übersetzung der französischen Interviews habe ich versucht, möglichst wortgetreu zu übersetzen.¹²⁷ Bei Begriffen, die verschiedene Bedeutungen

¹²⁷ Breits Riemann (2003) zeigt für die Übersetzung eines in Deutsch geführten biographisch-narrativen Interviews ins Englische auf, welche Schwierigkeiten sich nicht

zulassen, habe ich weitere Übersetzungsmöglichkeiten in eckige Klammern gesetzt und in die Analyse miteinbezogen. In der deutschen Transkription der Interviews aus der Schweiz wurden ebenfalls, wie bereits erwähnt, typische schweizerdeutsche Begriffe belassen und in Doppelklammern übersetzt. Durch kleinere Anpassungen wie den Kasus oder das Belassen der Zeitform wurde ein Mittelweg gefunden, der es erlaubte, die sprachlichen Feinheiten des Schweizerdeutschen zu erhalten (siehe Kap. 3.3.4).

Diese Übersetzungen wurden auch in den deutschsprachigen Interpretationsgruppen verwendet. Dabei wurde deutlich, dass durch eine Übersetzung zwar gewisse sprachliche Feinheiten verlorengehen können, gleichzeitig kann es aber ein wichtiges Interpretationsinstrument werden, um sich für ebendiese zu sensibilisieren. So zeigte sich nicht selten erst in der Übersetzung eines Interviewausschnitts die Vielfalt an möglichen Formulierungen einer Aussage, sei dies für die schweizerdeutschen¹²⁸, französischen oder englischen Interviews. In den Interpretationsgruppen kam es nicht selten zu Diskussionen darüber, ob eine Aussage wie „je suis issu(e) de“ („Ich stamme aus“ oder „ich bin hervorgekommen aus“) eine andere Bedeutung hat als „je suis né(e) de“ („ich bin geboren von“) und warum die Person diese und nicht die andere Formulierung gewählt haben könnte.¹²⁹ Die Übersetzungsarbeit führt somit zu einem tieferen Verständnis des Textes, denn „[t]he translation itself is nothing more, but also nothing less, than a first attempt to understand the narrative and to put this down in writing“ (Riemann 2003: § 8). Die Übersetzung muss also als ein Teil der Analyse gesehen werden, der versucht, den Text in seine Bedeutungen aufzubrechen (siehe hierzu auch Soom Ammann 2014; Temple 2006). Wobei hier zu ergänzen ist, dass auch die Transkription eines Interviews in dieselbe Sprache bereits eine erste Interpretation des gesprochenen Textes darstellt, weshalb es ratsam ist, während der Interpretation immer wieder in die Aufnahme zurückzugehen, um gegebenenfalls die Intonation in der Analyse mit zu berücksichtigen.

Es zeigt sich also, dass fremdsprachige Interviews zu einem „bilingual-hermeneutischen Interpretationsprozess“ führen, der, so Ulrich Wettemann

nur in Bezug auf die Wortwahl, sondern auch für die Platzierung von Zögern oder Betonungen ergeben können. Gerade deshalb muss die Analyse auch immer wieder auf den Originaltext zurückgeführt werden.

¹²⁸ Im Kontext der schweizerdeutschen Interviews waren deutschsprachige Interpretationsgruppen wiederum hilfreich, um sprachliche Phänomene aus Gewohnheit nicht zu überhören oder -sehen.

¹²⁹ Für eine ausführliche Diskussion zu den ethischen und analytischen Herausforderungen bei Übersetzungen eines mehrsprachigen Forschungssettings ins Englische siehe Macht (2018).

(2012), schließlich ein tieferes Gesamtverständnis des Materials unterstützen kann. Das Forschen in fremden Sprachen ist somit nicht als ein Hindernis zu sehen, sondern kann fruchtbar in die Analyse miteinbezogen werden, indem Aussagen immer wieder auf ihren Sinn hin befragt und expliziert werden müssen.

3.5 Arbeitsschritte der biographischen Rekonstruktion

Nachdem nun der Entstehungskontext des empirischen Materials dargestellt wurde, möchte ich auf die Auswertung desselben etwas detaillierter eingehen. Ich werde abermals zuerst die methodischen Überlegungen der Biographieanalyse darlegen und dann auf spezifische Probleme im Forschungsprozess eingehen, die zu einer Anpassung und Weiterentwicklung der Analyseschritte geführt haben.

Die besondere Erhebungssituation des narrativen Interviews – die sich nicht nach der Relevanzlogik der Forschung, sondern nach jener der Befragten richtet – ermöglicht es zu rekonstruieren, wie Menschen über die Zeit soziale Prozesse erlebt und verarbeitet haben. Das Verfahren lässt es folglich zu, die Entstehung der Deutungsmuster einer Person zu untersuchen. Dabei können nicht nur Aussagen über damaliges Erleben herausgearbeitet, sondern immer auch Rückschlüsse auf die heutige Situation gezogen werden (Rosenthal 1995a). Denn die Lebensgeschichte gibt zwar die Erfahrungen in der Vergangenheit wieder, sie wird aber, wie bereits erwähnt, auch aus einer bestimmten Perspektive in der Gegenwart erzählt.

Ebenso wie sich das Vergangene aus der Gegenwart und der antizipierten Zukunft konstituiert, entsteht die Gegenwart aus dem Vergangenen und dem anvisierten sowie avisierten Zukünftigen. Und so geben biographische Erzählungen sowohl Auskunft über die Gegenwart der/des Erzählenden als auch über deren/dessen Vergangenheit und deren/dessen Zukunftsperspektive. (Rosenthal 2010: 216f)

Die Narrationsanalyse von Schütze (2016a, Überarbeitung des 1983 erschienenen Artikels) und dessen Weiterentwicklung durch Gabriele Rosenthal (1995a) sind die wohl bekanntesten Auswertungsverfahren für biographisch-narrative Interviews im deutschen Forschungskontext.¹³⁰ Beide

¹³⁰ Küsters (2009: 85) verweist neben der Narrationsanalyse auf verschiedene weitere texthermeneutische Analyseverfahren, die für biographisch-narrative Interviews angewendet

Vorgehensweisen erlauben „Rekonstruktionen gesellschaftlicher Strukturen unter voller Berücksichtigung realer Handlungserfahrungen“ (Rosenthal/Fischer-Rosenthal 1997: 421), haben aber unterschiedliche Herangehensweisen. Die Narrationsanalyse nach Schütze basiert auf einer textanalytischen Vorgehensweise, die die Zusammenhänge der einzelnen Erlebnisse und ihre Bedeutungen im Verlauf eines Lebens herausarbeitet. Ziel ist es, die sozialen Prozesse und Ordnungsstrukturen in der Lebensgeschichte zu ergründen und zur Selbstwahrnehmung sowie zu gesellschaftlichen bzw. sozialen Rahmungen in Beziehung zu setzen (Schütze 1987). Rosenthal modifiziert dieses methodische Vorgehen insofern, dass sie es mit einer thematischen Feldanalyse ergänzt und eine stärkere analytische Trennung zwischen der erlebten und erzählten Lebensgeschichte vornimmt (vgl. Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997; Rosenthal 2002). Sie orientiert sich zudem an einer hermeneutischen Fallrekonstruktion und interessiert sich für „die Wirkmechanismen erzählter und erlebter Wirklichkeit und nicht dem Nachzeichnen der Selbstdeutungen der Biographen“ (Rosenthal/Fischer-Rosenthal 1997: 421). Da im Fokus dieser Arbeit die biographische Bedeutung der binationalen Herkunft und die Selbstwahrnehmung der jungen Erwachsenen stehen, also die Fallstruktur und die Deutungen der Biograph:innen, orientiere ich mich in der Auswertung weitgehend an der Narrationsanalyse von Schütze (2016a).

Die Narrationsanalyse erlaubt es, eine Fremdheitshaltung einzunehmen, die keine vorschnellen psychologischen Schlüsse zieht aufgrund von theoretischen Selbstverständlichkeiten und gesellschaftlichen Normalitätskonstruktionen, da sie streng sequentiell und textbasiert vorgeht:

While he [Fritz Schütze, Anm. d. Verf.] stayed interested in substantive matters – i.e., in what people had to tell –, he was also interested in formal features of their narratives – in how they told their story. The idea was that (a) by systematically focusing on the how one could arrive at a deeper understanding of the what: the long-range experiences of the narrators and the social processes which they had been involved in and that (b) by doing so one could make one’s own forms of understanding explicit and intersubjectively controllable. (Riemann 2003: § 19)

werden. So sind etwa auch die Verfahren der *Grounded Theory*, der Objektiven Hermeneutik oder die Dokumentarische Methode geeignet. Daneben gibt es auch Versuche, Biographien diskursanalytisch zu untersuchen (vgl. Spies 2010; Tuider 2007) oder die narrative Identität zu rekonstruieren (vgl. Deppermann/Lucius-Hoene 2002).

Die Auswertung „baut auf der Erkenntnis auf, dass der Erzähler [oder die Erzählerin, Anm. d. Verf.] einer autobiographischen Stegreifgeschichte die Qualität des Erlebens vergangener Lebensphasen nicht nur durch die Darstellungsinhalte, sondern auch durch die Art der Darstellung ausdrückt“ (Hermanns 1992: 121). Die Art und Weise der Erzählung kann somit „Aufschluss über die Qualität der Erfahrungsaufschichtung vergangener Ereignisse“ geben (ebd.). Die Auswertungsschritte der Narrationsanalyse beruhen auf einer Einzelfallrekonstruktion, wobei erst nach Abschluss der Fallrekonstruktionen die Fälle miteinander verglichen und schließlich zu einem theoretischen Modell zusammengeführt werden (vgl. Schütze 2016a). Schütze hat dabei fünf Auswertungsschritte definiert (ebd.): die formale Textsortenanalyse (1), die strukturell-inhaltliche Beschreibung (2), die Rekonstruktion der biographischen Gesamtformung (3), auch analytische Abstraktion genannt, und schließlich der kontrastive Vergleich der Fälle (4) und die Konstruktion eines theoretischen Modells (5)¹³¹. Diese Analyseschritte verstehe ich jedoch nicht als in Stein gemeißelt, sondern als ein Instrument, um die Daten in ihrer Bedeutung aufzubrechen. Im Folgenden möchte ich also nicht einfach die unterschiedlichen Analyseschritte, wie sie von Schütze (2016a) ausgearbeitet wurden, wiedergeben, denn hierfür gibt es bereits ausführliche Darstellungen anderenorts (vgl. etwa Küsters 2009; Riemann 1987a; Schütze 2016a, 2008b). Vielmehr geht es mir darum aufzuzeigen, wie ich die Narrationsanalyse für die biographischen Erzählungen dieser Studie angewendet habe und an welchen Stellen ich Schützes Vorgehensweise veränderte und ergänzte, um dem Material und dem Erkenntnisinteresse gerecht zu werden. Um diese Entwicklungen zu veranschaulichen, möchte ich einen weiteren Einblick in den konkreten Forschungsprozess gewähren.

¹³¹ In der Wiederauflage seines Artikels von 1983 führt Schütze (2016a) die analytische Abstraktion und die Wissensanalyse nicht mehr als getrennte Schritte auf. Er reagiert damit auf die allgemein fehlgeleitete Kritik, dass Argumentationen in der Narrationsanalyse nicht beachtet werden. Schütze weist in dieser Neuauflage zu Recht darauf hin, dass Argumentationen, die in Narrationen eingelagert sind, durchaus bereits in die strukturell-inhaltliche Beschreibung einbezogen werden (vgl. hierfür z. B. Schütze 1987). Argumentationen in Form von Eigentheorien jedoch sollen erst am Ende nach der Rekonstruktion der Lebensgeschichte mit dieser ins Verhältnis gesetzt werden, um zu sehen, inwiefern die Theoriebildung der Biographieträger:innen sich mit dem Erlebten deckt, oder aber gewisse Dinge verdrängt und umgedeutet wurden (siehe hierzu Kap. 3.5.4).

3.5.1 Von Krisen zu methodischen Weiterentwicklungen – Der Auswertungsprozess

Die Analyse der biographischen Interviews sollte idealerweise gleich nach der Erhebung und Transkription stattfinden. Während eine erste Grobanalyse des Interviews in Form von Memos zu den thematischen Verläufen und Eindrücken in den Interviewprotokollen meist kurz nach den Treffen stattfand, wurde die tatsächliche Feinanalyse erst gegen Ende der Erhebung durchgeführt. Ich begann mit dem Fall, der mich am meisten interessierte, und suchte davon ausgehend nach Kontrastfällen für die weitere Analyse. Den Kontrast bildete ich einerseits bezüglich der Thematisierung der binationalen Herkunft – gab es eine Auseinandersetzung oder nicht? – und andererseits bezüglich der rekonstruierten sozialen Differenzlinien wie religiöse Zugehörigkeit, *race*, Sprache und *class* (über das aktuelle Bildungsniveau). Insgesamt wurden von den 15 Fällen in der Schweiz sechs Fälle – Leyla, Marc, Noemi, Irina, Sarah und José – und von den acht Fällen in Marokko drei Fälle – Louis Rachid, Abdoulaye, Kamal – vollständig analysiert. Aus forschungsökonomischen Gründen und da nicht alle Interviews gleich detailliert ausfielen (siehe Kap. 3.3.3), habe ich bei den anderen Fällen eine ‚verkürzte‘ Analyse vorgenommen, d.h. die Segmentierung und die strukturell-inhaltliche Beschreibung der Stegreiferzählung wurden in Stichworten festgehalten. Die Eingangssequenzen wurden jedoch für jeden Fall detailliert analysiert, um Hinweise auf die Selbstpositionierung und die Rahmung der Erzählung zu erhalten. Dabei fertigte ich jeweils Memos zu interessanten Phänomenen und hinsichtlich des Vergleichs an, so dass alle Fälle in die Konstruktion des theoretischen Modells eingeflossen sind.

Während des Analyseprozesses gab es zwei wichtige Momente, die das Vorgehen und die Struktur der Arbeit prägten. Ein erstes Moment ergab sich im Verlauf der Erhebung und der ersten Grobanalysen zum schweizerischen Sample. Es irritierte mich sehr, dass in den biographischen Erzählungen entgegen meinen Erwartungen aus der Literatur – die eine Aushandlung kultureller Werte und Normen bei binationalen Paaren feststellt – die Kinder kaum auf die binationale Herkunft eingingen, sondern diese eher noch relativierten. Ein zweites Moment kam nach den ersten beiden Fallanalysen von Leyla Bourgiba und Sarah Buhmibol hinzu. Beide Stegreiferzählungen blieben in einem argumentativ-beschreibenden Modus. Ich hatte das Gefühl, dass die beiden jungen Frauen beim Erzählen eher auf Diskurse reagierten, statt tatsächlich über die eigene Erfahrung zu sprechen.

Diese beiden Momente führten zu einer größeren Krise im Forschungsprozess, die das methodische Vorgehen in Frage stellte. Einerseits hinterfragte ich meine eigene Kompetenz der Interviewführung, andererseits schlich sich der Verdacht ein, dass Zugehörigkeitsfragen nicht biographisch erhoben

werden können, da sie in sich bereits eine Positionierungsaufforderung tragen. Und schließlich zweifelte ich am Forschungsgegenstand selbst. Bereits Çağlar (1997) deutet darauf hin, dass ein Fokus auf ethnische – oder in meinem Forschungskontext nationale – Herkunft, die ethnische – resp. nationale – Identität gegenüber anderen Identifizierungen priorisiert. Wie konnte ich also die Bedeutung der binationalen Herkunft untersuchen, ohne dabei die nationalen Zugehörigkeiten in den Vordergrund zu stellen?

Diese Krisen förderten eine kritische Reflexion des Forschungsgegenstandes und forderten mich auf, nicht nach dem Offensichtlichen zu suchen, sondern zwischen den Zeilen zu lesen. Dies führte einerseits dazu, dass ich mich erneut mit dem theoretischen Konzept der *mixité* beschäftigte (siehe Kap. 2.1). Andererseits wurde die Interaktion stärker in den Blick genommen: Wann und warum kommt es zu einer Nicht-Thematisierung oder Normalisierung der binationalen Herkunft? Die Auseinandersetzung hatte zur Folge, dass sich die Arbeit methodisch dahingehend weiterentwickelte, dass die gegenseitigen Positionierungen mehr Bedeutung erhielten und das Verhältnis von Argumentationen und biographischer Erfahrungsebene genauer betrachtet wurde (siehe Kap. 3.5.6).

Das biographisch-narrative Interview stellte sich nach dieser Auseinandersetzung durchaus als zielführend heraus, da die jungen Erwachsenen dadurch einen Raum erhalten, sich selbst darzustellen und auf die für sie relevanten Kontexte und Kategorien Bezug zu nehmen. Und gleichzeitig ist es durch den Gegenstand Biographie eben auch möglich, die individuell relevanten gesellschaftlichen Kontexte und Diskurse zu rekonstruieren. Denn Zugehörigkeitsordnungen und ihre Diskurse entfalten eine wirklichkeitskonstituierende Funktion, die „i. d. R. bis in die Erlebnisse und die Erlebnisverarbeitung von Individuen hinein[reichen]“ (Schäfer/Völter 2005: 78f). Die Positionierungen der jungen Erwachsenen sind dann als eine praktische Lösung des Umgangs mit Fremd- und Selbstzuschreibungen zu lesen. Diese Erkenntnis führte mich wiederum zu der Frage, wann eine Mehrfachzugehörigkeit für die jungen Erwachsenen zum Problem wird und inwiefern man in diesem Zusammenhang von Stigmatisierungen sprechen kann (siehe Kap. 2.2).

Die beschriebenen Krisen im Forschungsprozess implizierten nicht nur eine theoretische Auseinandersetzung, sondern auch eine methodische Anpassung der Auswertungsschritte, wie sie von Schütze (2016a) formuliert wurden. So widmete ich der Analyse des Arbeitsbündnisses zwischen mir und den Befragten einen eigenen Analyseschritt (Kap. 3.5.2). Dieser Schritt wurde der klassischen Narrationsanalyse, also der formalen Textanalyse (Kap. 3.5.3) und der strukturell-inhaltlichen Beschreibung (Kap. 3.5.4), nach Schütze vorangestellt. Bereits während der Erhebungsphase, und umso deutlicher in der Auswertung des Materials, zeigte sich, dass die Lebensphase

der Befragten gepaart mit dem Forschungsthema bei einigen Befragten zu einem Reflexionsprozess führte (Exkurs Kap. 3.5.5). Alleinstehende Argumentationen – d. h. solche, die nicht in Zusammenhang mit Narrationen stehen – erhalten in diesem Kontext eine neue Bedeutung für die Analyse biographischer Prozesse bei jungen Erwachsenen. Um diesem Phänomen Rechnung zu tragen, ergänzte ich die strukturell-inhaltliche Beschreibung mit einer klassischen Argumentationsanalyse (Dellori 2016; Schütze 1978, 1987) (Kap. 3.5.6). Im Unterschied zum Vorgehen Schützes wurden im letzten Schritt der Einzelfallanalyse, der analytischen Abstraktion, nicht Prozessstrukturen rekonstruiert, sondern die biographische Bedeutung und Handlungsmöglichkeiten der jungen Erwachsenen in Bezug zur binationalen Herkunft herausgearbeitet (Kap. 3.5.7). Abschließend galt es, die Fälle aus dem schweizerischen und marokkanischen Sample kontrastiv zu vergleichen und zueinander ins Verhältnis zu setzen, um sie dadurch von ihrer singulären Situation zu lösen und in ein theoretisches Modell zu überführen. Dieser internationale Vergleich stellte sich als größere Herausforderung dar, da hier nicht nur die Biographien, sondern auch die Kontexte miteinander verglichen werden müssen. Es musste also eine Form gefunden werden, welche es erlaubte, die Fälle mit ihren unterschiedlichen sozialen und national-politischen Rahmungen miteinander vergleichen zu können. Um diese Komplexität zu bewältigen, wurde eine intersektionale Perspektive (Lutz 2014) in das Forschungsdesign integriert (Kap. 3.5.8). In den nun folgenden Abschnitten möchte ich die hier genannten Anpassungen der methodischen Vorgehensweise darlegen und nachvollziehbar machen.

3.5.2 Analyse des Interaktionskontexts: Das Arbeitsbündnis

Werden Biographien als soziale Konstruktionen gedacht, so ist zu bedenken, dass sie „keine Konstruktionen isolierter Individuen [sind], sondern [...] in einem sozialen Netz von Interaktionen und zeitlich überdauernden Beziehungen gebildet“ (Dausien/Kelle 2009: 20) und schließlich in der spezifischen Situation des narrativen Interviews hervorgebracht werden (vgl. Dausien/Mecheril 2006; Rosenthal 2002). Selbst wenn versucht wird, den Einfluss der Interviewenden durch einen offenen Erzählstimulus zu minimieren, so sind die Biographien doch ein Produkt der Interaktion zwischen der befragten und der interviewenden Person und deren sozialen, institutionellen und diskursiven Rahmungen. Im Auswertungsprozess geht jedoch dieser Entstehungskontext zunehmend verloren und die biographische Erzählung wird auf den Text, das Transkript reduziert. Dausien (2006) schlägt daher ein reflexives Verfahren vor, welches den Kontext des biographischen Materials berücksichtigt.

Eine re-konstruktive Biographieforschung hat die Aufgabe, die kulturellen Praktiken und Formate der Konstruktion und Artikulation ‚biographischen Sinns‘ zu untersuchen, die in bestimmten Kontexten und von bestimmten sozial-räumlich positionierten Subjekten hervorgebracht werden. (ebd.: 198)

Das „re“ der Rekonstruktion bedeutet nicht nur das Herausarbeiten von Phänomenen, sondern impliziert auch, dass der Kontext der Wissensproduktion in der Analyse mitberücksichtigt wird. Christine Resch (1998) umschreibt und analysiert diese vielschichtige Produktion von empirischen Daten unter dem Begriff *Arbeitsbündnis*. Dabei betrachtet sie die hierarchischen Verhältnisse zwischen Forschenden, Befragten, Material, Forschungskontext und Adressaten der Forschung. Durch eine Analyse dieser Aspekte können hegemoniale Wissensbestände, aber auch subjektive Empfindlichkeiten und ihr Einfluss auf die Interaktion herausgearbeitet werden.

Nachfolgend möchte ich also darüber nachdenken, welche Kontexte die konkrete Interviewsituation und somit die Daten beeinflusst haben. Bettina Dausien und Helga Kelle (2009) identifizieren vier verschiedene Kontextebenen, in die das empirische Material eingebettet ist:

der Kontext der *Lebensgeschichte*, also der virtuellen Gesamtheit biographischer Erfahrungen im sozialen Raum, auf die der jeweilige Text bezogen wird; der Kontext kollektiver *kultureller Muster* und *sozialer Institutionen* von Biographisierung, auf die das erzählende Subjekt und die Forschenden Bezug nehmen; der Kontext des *Forschungsprozesses* mit all seinen theoretischen, methodischen und praktischen Anteilen und schließlich das *interaktive Setting*, in dem der je interessierende biographische Text hervorgebracht worden ist. (ebd.: 208, Herv.i.O.)

Die Berücksichtigung dieser Kontexte ermöglicht eine „kontextreflexive Rekonstruktion biographischer Texte“ und sollte für jedes Forschungsvorhaben herausgearbeitet werden (Dausien 2004: 362). Auf die vorliegende Studie übertragen bedeutet dies, nicht nur den Kontext der Lebensgeschichte zu rekonstruieren, sondern auch andere Ebenen in den Blick zu nehmen, die für die Produktion der Biographie von Bedeutung sein könnten. Gerade im Kontext von Mehrfachzugehörigkeit muss mitberücksichtigt werden, dass kulturelle Muster und Regeln in Form von gesellschaftlichen Diskursen um Zugehörigkeit die Thematisierung der Erfahrung beeinflussen. Hier galt es folgende Fragen zu beantworten (vgl. Dausien 2006): Was kann wie gesagt werden? Welche Narrative und kollektiven Deutungsmuster sind vorhanden, um Erfahrungen darzustellen? Gesellschaftliche Wissensvorräte strukturieren

die Präsentationsmöglichkeiten und beeinflussen die (Be-)Deutung von Erfahrungen. Daher ist es für die Kontextualisierung des Gesagten wichtig, diese gesellschaftlichen Diskurse zu rekonstruieren (siehe Kap. 2.1.1 und 2.1.2). Aber auch meine eigene Positionierung als Forscherin und Vertreterin der Mehrheitsgesellschaft in der Schweiz und als Ausländerin in Marokko hatte einen Einfluss auf die Interaktion und die Möglichkeiten des Thematisierens und gegenseitigen Verstehens (siehe Kap. 3.6.2). Bezüglich des Kontexts des Forschungsprozesses gilt es im Auge zu behalten, dass die methodischen und theoretischen Konzepte einen Einfluss auf die Kriterien des Samplings, die Nachfragen und die Analyseperspektive auf das Material haben. Durch sie ist *eine* Lesart des Forschungsgegenstandes unter anderen möglichen entstanden. Und schließlich ist der Herstellungskontext, der Interaktionsrahmen des Interviews, relevant für die Produktion der lebensgeschichtlichen Erzählung. Denn die biographische Erzählung wird in einer konkreten Situation hervorgebracht und interaktiv zwischen Forscher:in und Erzähler:in hergestellt. Dies zeigt sich auch in den *Mhms* und *Ahas* oder dem (Mit-)Lachen der Interviewer:in während der Erzählung der Biographieträger:innen. Solche Äußerungen wie auch die Mimik und Körpersprache produzieren das Gesagte mit, denn sie bestätigen die Erzählung und unterstützen Detaillierungen. Damit diese in die Interpretation mit einfließen, gilt es die Interjektionen der Interviewerin ebenfalls zu transkribieren.

Um diese Kontexte – insbesondere den interaktiven Rahmen – in die Analyse zu integrieren, sehen Dausien und Kelle (2009) eine Triangulation von ethnographischer und biographischer Perspektive als gewinnbringend¹³². Gerhard Riemann (2004) betont in diesem Zusammenhang den analytischen Zugewinn von ethnographischen Protokollen zur Interviewsituation. Solche Protokolle helfen, die eigene Praxis zu befremden und einen Reflexionsprozess über die gemeinsame Interaktion während des Interpretationsprozesses zu unterstützen. Durch das Erstellen solcher ethnographischen Protokolle (siehe Kap. 3.3.3) war es mir möglich, im Nachhinein den Entstehungskontext der biographischen Erzählung herauszuarbeiten und in den Worten von Resch (1998: 61) „situitives Verstehen“ zu erlangen. In der Auswertung dieser Protokolle legte ich besonderen Wert auf die Rekonstruktion des Arbeitsbündnisses:

- Wie kam der Kontakt zustande?
- Wie positionieren und adressieren sich die Interviewpartner:innen gegenseitig?
- Was waren meine Erwartungen als Interviewerin?

¹³² So schreiben Dausien und Kelle (2009: 191), dass Schütze „die ethnographische Perspektive eher als grundlegende Forschungshaltung“ der Biographieforschung verstehe, diese jedoch nicht systematisch mit seiner Biographieanalyse verknüpfe.

- Wo wurde das Interview geführt?
- Unter welchen Bedingungen fand das Gespräch statt?
- Gab es spezifische Probleme oder Unsicherheiten?
- Wie entfaltete sich die Interaktionsdynamik während des Interviews?

Dabei ging es insbesondere darum, die situativen und kommunikativen Bedingungen der Interviewsituation zu rekonstruieren und zu verstehen, in welchem Rahmen die biographische Selbstpräsentation erfolgte. Ferner wurden jeweils durch die Betrachtung der Merkmale von *mixité* erste Hypothesen bezüglich der sozialen Positionierung der Biographieträger:in formuliert, um so den Blick für Differenzlinien in der biographischen Erfahrung zu sensibilisieren. In einem nächsten Schritt rekonstruierte ich, basierend auf dem thematischen Verlauf und den biographischen Daten, ein biographisches Portrait, um einen Eindruck vom „erlebten Leben“ zu erhalten (vgl. Rosenthal 1995a)¹³³. Erst nach diesen Schritten wendete ich mich dem Transkript und somit der Rekonstruktion des „erzählten Lebens“ zu.

3.5.3 Die formale Textanalyse

Im Schritt der formalen Textanalyse gilt es, die sequentielle Struktur der Stegreiferzählung herauszuarbeiten, indem der Erzähltext in seine Segmente zergliedert und die Textsorten bestimmt werden. Anhand von Rahmenschalt-elementen, zeitlichen Schwellen, Pausen, metasprachlichen Äußerungen oder thematischen Wendepunkten werden die Segmente bestimmt¹³⁴ und ein erster Eindruck der biographischen Prozesse gewonnen (vgl. Detka 2005). Dabei ist „[d]ie Segmentierung [...] notwendig, um biographische Prozesse in ihrer Genese, Bedingtheit und Entwicklung unter Miteinbeziehung der Relevanz der Prozesse für den Biographieträger [und die Biographieträgerin, Anm. d. Verf.]

¹³³ Rosenthal (1995a) nimmt, wie bereits erwähnt, in der Auswertung eine analytische Trennung von erzähltem Leben und erlebtem Leben vor, um die gegenwärtige Perspektive der Biographieträger:innen hervorzuheben. Dabei kontrastiert sie die Erfahrungen der Vergangenheit mit dem Erleben der Gegenwart. Die Aufdeckung von erlebtem und erzähltem Leben war in der vorliegenden Arbeit nicht das Ziel der biographischen Falldarstellungen. Jedoch half diese analytische Trennung von objektiven Daten und Erzählung, einen ersten Eindruck von der Lebensgeschichte zu erhalten und mögliche Stellen des Nicht-Thematisierens erkennbar zu machen. Dies war gerade in jenen Fällen mit ausgeprägten Argumentationen (siehe Exkurs in Kap.3.5.5) hilfreich, um etwas ‚Ordnung‘ in die reflexiven Darstellungen zu bringen.

¹³⁴ Dazu, wie und anhand welcher sprachlichen Merkmale solche Segmente identifiziert werden können, siehe Arnulf Deppermann und Gabriele Lucius-Hoene (2002, Kapitel 6) oder den äußerst anschaulichen Artikel von Carsten Detka (2005).

herausarbeiten zu können“ (ebd.: 354). Durch die Segmentierung können die dem Text innewohnende Ordnung und so die Erfahrungsaufschichtung rekonstruiert werden. Mit der formalen Strukturierung des Erzähltextes entsteht ebenfalls ein erster Überblick, der zur Orientierung in den umfangreichen Transkripten und der Identifizierung der Segmente für die Feinanalyse dient.

3.5.4 Die strukturell-inhaltliche Beschreibung

Der darauffolgende Auswertungsschritt, die strukturell-inhaltliche Beschreibung, ist wohl der aufwändigste Analyseschritt. Es handelt sich um eine feinanalytische Annäherung an die Erzählung, in welcher umfassende Interpretationstexte und erste Memos zur analytischen Abstraktion entstehen. Ziel ist es, die suprasegmentalen Erzählzusammenhänge aufzuspüren, um so das Prozessgeschehen – die Zustandsänderungen des:der Biographieträger:in – zu rekonstruieren (vgl. Schütze 2016a). Es wird streng sequentiell vorgegangen und versucht, am Text verschiedene Lesarten zu entwickeln, die fortlaufend am Material geprüft werden. Dabei dienen mir folgende Fragen an das Material zur Sensibilisierung verschiedener Lesarten (Küsters 2009: 79):

- Warum macht die:der Erzähler:in an dieser Stelle einen Einschnitt?
- Was ist neu, was hat sich verändert (im Verhältnis zum vorherigen Segment)?
- Was wird erzählt?
- Was könnte stattdessen erzählt werden?
- Was wird nicht erzählt, wird dethematisiert?
- Welchen Tonfall hat die Erzählung?
- Aus welcher Sprachsphäre wird gesprochen?
- Welche Perspektive nimmt der:die Erzählende ein?
- Welche Zusammenhänge stellt er:sie her?
- Wie führt er:sie Personen und Bedingungen ein?
- In welchem sozialen Rahmen stellt er:sie das Geschehen dar?
- Wie wird die geschilderte Entwicklung erzählt und wie wird sie charakterisiert?

In diesem Schritt wird von verschiedenen Seiten empfohlen, von Interpretationsgruppen und Forschungswerkstätten zu profitieren, um nicht in der eigenen Perspektive gefangen zu bleiben (Inowlocki et al. 2010; Riemann 1987b; Schütze 2005). Auch ich habe das Material in diesem Schritt in verschiedenen Forschungswerkstätten und Interpretationsgruppen vorgestellt und diskutiert. So wurden beispielsweise die Eingangssequenzen aller Fälle im Rahmen solcher Gruppen und Werkstätten besprochen, um verschiedene Lesarten zu entwickeln, die im Fortgang der Analyse weiterbearbeitet wurden.

Zentral für die strukturell-inhaltliche Beschreibung ist, dass die formalstrukturelle und inhaltliche Analyse zusammengehen. Dabei wird ein Segment

immer auf zwei Ebenen gleichzeitig analysiert: auf der inhaltlichen Ebene (Was wird dargestellt?) und auf der formalen Ebene (Wie wird dargestellt und zu welchem Zweck?) (Detka 2005). Dadurch wird gewährleistet, dass nicht kontextfrei interpretiert wird, sondern in Bezug auf die Darstellungskontexte (Schütze 2005: 26ff). Die Darstellungsform, also die Wahl der Textsorten, weist dabei auf bestimmte Erfahrungsgehalte hin:

Die Art und Weise, in welcher der Erzähler in einer auto-biographischen Stegreiferzählung eine Erfahrung zum Ausdruck bringt, hat einen Bezug zur entsprechenden Erfahrung selbst und lässt analytische Rückschlüsse auf die biographischen Prozesse und deren Verarbeitung durch den Biographieträger zu. (Detka 2005: 359)

Die Erzähler:innen können sich hierfür verschiedener Textsorten bedienen (Kallmeyer/Schütze 1977: 187ff): der Narration, der Beschreibung und der Argumentation, die je unterschiedliche Rückschlüsse auf die Erfahrungsebene zulassen.

Die Textsorte Narration als Ausdruck von vergangenem Erleben

Wie bereits erwähnt, erhalten Narrationen in narrativen Interviews eine herausragende Bedeutung, da sie im Vergleich zu den anderen beiden Textsorten am nächsten am vergangenen Erleben des:der Erzähler:in sind. Sie stellen eine temporale Verknüpfung von Ereignissen dar, wodurch die zeitliche Abfolge nachvollziehbar wird (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2010). Narrationen können in drei Unterkategorien eingeteilt werden, die sich im Detaillierungsgrad der erzählten Zeit unterscheiden: die szenisch-episodische Narration, die berichtende Narration und die chronikartige Narration (Deppermann/Lucius-Hoene 2002: 156f). Die erste Form findet sich v. a. in Höhepunktsituationen wichtiger Erlebnisse und zeichnet sich durch die wörtliche Rede aus. Sie kommt in biographischen Darstellungen jedoch eher selten vor (ebd.: 146). Die wohl häufigste Art der Narration ist die berichtende, in welcher die Ereignisabfolgen zusammengerafft dargestellt werden. Erlebnisse werden nicht wie in einer szenischen Narration aus der Perspektive des damaligen Erlebens, sondern rückblickend dargestellt (ebd.: 154). In der chronikartigen Narration werden Ereignisse unverbunden, chronologisch aufgezählt. Hier geht es v. a. um die Vermittlung von biographischer Information (ebd.: 155). Dominiert eine solche epochenhafte Darstellung in den Stegreiferzählungen, so sieht Schütze (1984: 91) den Grund darin, dass im Vorgespräch nicht deutlich genug auf die eigene Erfahrungsperspektive verwiesen wurde, was dazu führte, dass die Person eine überblicksartige, nüchterne Darstellung ihres Lebens gibt.

In der strukturell-inhaltlichen Beschreibung wird zunächst einmal den Narrationen eine größere Beachtung geschenkt, um eine Rekonstruktion der Erfahrungsaufschichtung zu ermöglichen. Schütze (2016a) geht davon aus, dass Narrationen dem Erleben am nächsten kommen, da sie durch ihre sequentielle Darstellung die Geschehnisse „am direktesten und konkretesten zum Ausdruck bringen“ (ebd.: 70).

Die Textsorte Beschreibung als Hinweis auf den Lebensraum

In den Stegreiferzählungen kommt die Textsorte Beschreibung meist in Kombination mit Narrationen vor, alleinstehende längere Beschreibungen sind eher selten. Sie beruhen gemäß Werner Kallmeyer und Fritz Schütze (1977) wie Narrationen auf kognitiven Strukturen, jedoch stellen sie statische Strukturen dar: „[D]er Vorgangcharakter der dargestellten Sachverhalte wird ‚eingefroren‘“ (ebd.: 201). Beschreibungen beziehen sich i. d. R. auf Eigenschaften und Merkmale von Personen, Orten und Gegenständen oder charakterisieren den situativen Rahmen eines Geschehens. Doch können auch Vorgänge im Kommunikationsschema der Beschreibung dargestellt werden. Dabei werden „Vorgänge nicht als singular dargestellt, sondern stets generalisiert“ (ebd.: 214). Solche Beschreibungen deuten auf sich wiederholende Handlungen oder typische Ereignisse und Sachverhalte hin (Przyborski/Wohlrab-Sah 2010). „Mit ihrer rhetorischen Ausgestaltung und den deskriptiven Kategorien, die verwendet werden [...] vermitteln Beschreibungen die Art und Weise, wie der Erzähler [die Erzählerin, Anm. d. Verf.] Wirklichkeit konstruiert“ (Deppermann/Lucius-Hoene 2002: 161). Sie kontextualisieren die Erfahrung und geben somit dem:der Zuhörer:in Hinweise auf den Lebensraum der erzählenden Person.

Die Textsorte Argumentation und ihr Gegenwartsbezug

In Stegreiferzählungen von biographisch-narrativen Interviews treten Argumentationen an unterschiedlichen Stellen auf. Sie können als Erklärungen, Legitimation oder handlungsleitende Orientierungen zu Beginn (Präambel) oder innerhalb von Erzählsegmenten einfließen und schließen oftmals als theoretisch-evaluative Kommentare wichtige biographische Ereignisse eines Erzählsegments ab (Schütze 1987). Gerade am Ende der Stegreiferzählung, in der sogenannten Koda, ist es üblich, dass der:die Erzähler:in nochmals einen umfassenden Blick auf die gesamte Lebensgeschichte wirft und eine Bilanz zieht. Solche Eigentheorien geben Einsicht in gegenwärtige Deutungsmuster des:der Biograph:in (Rosenthal 2010) und darein, wie er:sie Erlebnisse verarbeitet hat (Schütze 1987), aber auch, welche normativen Regeln und gesellschaftlichen Diskurse das Erleben der Person strukturieren (Schäfer/Völter 2005). Zudem

werden in Argumentationen oftmals Positionierungen aktiv verhandelt (vgl. Deppermann/Lucius-Hoene 2002: 196ff). Solche Positionierungsaktivitäten verweisen auf Selbst- und Fremdpositionierungen, nehmen aber auch Bezug auf gesellschaftliche Regeln, normative Bilder oder kulturelle Zuschreibungen (vgl. Deppermann/Lucius-Hoene 2002: 171; Griese 2006: 65f; Spies 2010: 144ff).

Argumentationen, die nicht an den zu erwartenden Stellen – z. B. als Bilanzierung von Erlebnissen – platziert sind, werden als Unordnung gedeutet, die auf biographische Leidensprozesse hindeutet (Schütze 1987, 2001). Sie nehmen dann die Form von Hintergrundkonstruktionen an und verweisen auf „Thematisierungsbarrieren“ oder „Erinnerungsbarrieren“ (Schütze 1987). Oft handelt es sich dabei um „komplizierte, schmerzhaft, mit dem Bewusstsein von Scham oder Schuld verbundene, für die Betroffenen schwer zu durchschauende und an den Rand des Bewusstseins gedrängte Erfahrungen“ (Riemann 1986: 117). Sie sind daher gemäß Schütze (2005) ein Indiz für „ungelöste dilemmatische Probleme der biographischen Arbeit“ (ebd.: 35). Silke Bartmann und Katharina Kunze (2008) fügen diesen Analysen hinzu, dass solche Argumentationen auch Erfahrung von Vergemeinschaftung oder Habitualisierungen wiedergeben können, die v. a. während der Adoleszenz stattfinden.

Schütze (Schütze 1987) zufolge hat die Textsorte Argumentation im Vergleich zur Narration und Beschreibung einen stärkeren Gegenwartsbezug¹³⁵ und verknüpft Erlebtes mit allgemeinen Wissensbeständen. Deshalb machen Argumentationen in der biographischen Erzählung eine distanzierte Haltung zum Geschehen deutlich. Der:die Erzähler:in interpretiert das Erlebte und macht es so zur Erfahrung (vgl. Detka 2005: 363, Anm.3), gibt aber nicht wieder, was er:sie konkret erlebt hat. Der starke Gegenwartsbezug von Argumentationen sowie ihre impliziten und komplexen Bezüge, erschweren es folglich, die Erfahrungsebene zu rekonstruieren. Um ihre Bedeutung für die lebensgeschichtliche Erzählung herausarbeiten zu können, müssen sie mit der rekonstruierten Lebensgeschichte kontrastiert werden (Riemann 1986; Schütze 1987, 2016a)¹³⁶. Dies bedeutet, dass die argumentativen Passagen mit

¹³⁵ Schütze (1987) unterscheidet zwischen Argumentationen, die als damalige Orientierungen erzählt werden, und solchen, die aus der Gegenwartsperspektive formuliert werden. Erstere sieht Schütze eher als Narrationen, da sie sich auf vergangenes Handeln beziehen. Sie werden auch von dem:der Erzähler:in als solche ausgezeichnet. Generell ist davon auszugehen, dass alle Argumentationen in der Gegenwart Gültigkeit besitzen. Wenn dem nicht so ist, dann werde dies gemäß Schütze explizit vermerkt und deute auf eine Identitätsveränderung hin (ebd.).

¹³⁶ Entgegen der verbreiteten Annahme, dass Schütze Argumentationen in der Analyse nicht beachtet oder sogar wegstreicht, sei hier erwähnt, dass er bereits in seinem Studienbrief 1987 untersucht, welche Funktion Argumentationen je nach Position im Erzählsegment

dem erzählten Leben verglichen werden, um „Orientierungs-, Verarbeitungs-, Deutungs-, Selbstdefinitions-, Legitimations-, Ausblendungs- und Verdrängungsfunktion[en]“ (Schütze 1983: 287) herauszuarbeiten.

Die biographischen Erzählungen der hier interviewten jungen Erwachsenen zeichnen sich durch einen hohen Anteil an Argumentationen aus, was mich vor methodische Herausforderungen stellte¹³⁷. Hinzu kam, dass die Argumentationen nicht in ein Erzählschema eingefügt waren und somit die Rekonstruktion von Erfahrungen deutlich erschwerten (Riemann 1986). Eine Gegenüberstellung von Argumentation und Narration ist in diesen Fällen nicht möglich, und dennoch stellte sich mir die Frage, in welchem Verhältnis hier Argumentationen zum Erleben stehen (vgl. Inowlocki 2000b): Was sind Gründe dafür, dass nicht das Erzähl-, sondern das Argumentationschema in einigen Stegreiferzählungen der jungen Erwachsenen dominiert? Welche Hinweise könnte dies auf die Erfahrungsebene der jungen Erwachsenen geben? Auf welche zugrundeliegenden Problemstrukturen verweisen solche Argumentationen?¹³⁸ Ich erhielt zunehmend den Eindruck, dass die Argumentationen auch etwas über die soziale Situation der jungen Erwachsenen aussagten. Pointiert formuliert, könnten diese Formen von Argumentationen Ausdruck der aktuellen adoleszenten Auseinandersetzung mit dem Gewordensein und der gesellschaftlichen Positionierung darstellen. Um diese Beobachtung darzulegen, möchte ich einen kurzen Abstecher in eine Fallanalyse machen und dann darauf zurückkommen, welche methodischen Konsequenzen diese Erkenntnisse mit sich brachten.

erhalten können. Schütze (1984, 1987, 2016a) plädiert an verschiedenen Stellen dafür, dass die Bedeutung von Argumentationen mit der Lebensgeschichte kontextualisiert werden muss und nicht losgelöst davon analysiert werden darf. So sei die Gegenüberstellung von Argumentationen und Narrationen im Schritt der Wissensanalyse zentral für die Rekonstruktion der Lebensgeschichte, gehe jedoch – wie Schütze (2016a: 71) in Reaktion auf die Kritik zu seinem Aufsatz von 1983 beobachtet – in biographieanalytischen Arbeiten oftmals vergessen.

¹³⁷ Zu Beginn des Forschungsprozesses hatte wohl das eigene (Fehl-)Verhalten in der Interviewführung eine argumentative Darstellung der jungen Erwachsenen begünstigt (vgl. Schütze 1987; Riemann 1985, 1986), da ich selbst argumentativ in das Thema einführte. Aufgrund dieser Beobachtung wurden der Erzählstimulus und die Einführung mehrmals angepasst. Doch die biographische Darstellung änderte sich daraufhin kaum, eine argumentative Haltung war weiterhin in einigen Stegreiferzählungen auszumachen. Dies führte schließlich dazu, dass ich mich mit der Bedeutung von Argumentationen in der lebensgeschichtlichen Erzählung beschäftigte.

¹³⁸ In diesem Zusammenhang ist natürlich immer auch zu klären, ob die biographische Selbstpräsentation der gegenwärtigen Lebenssituation geschuldet ist oder auf biographische Relevanzen in der Vergangenheit verweist (vgl. Rosenthal 2010).

3.5.5 *Exkurs: Argumentationen als Ausdruck adoleszenter Reflexionsprozesse*

Die Dominanz der Textsorte Argumentation in einigen der lebensgeschichtlichen Erzählungen der jungen Erwachsenen kann nicht allein auf komplizierte und schmerzhaft Erfahrungen in der erzählten Zeit zurückgeführt werden. Aber auch die Interviewführung kann die ausschweifenden Argumentationen nicht umfassend erklären (vgl. Schütze 1987). Vielmehr haben sie m.E. etwas mit dem sozialen Kontext zu tun, in dem das Interview stattfand. Die Bedeutung des sozialen Kontextes für die biographische Erzählung wurde bisher erst in wenigen Studien herausgearbeitet (vgl. Carlson/Kahle/Klinge 2017; Hinrichsen/Rosenthal/Worm 2013; Inowlocki 2000b; Riemann 1986). In diesen Studien werden Argumentationen einerseits auf die spezielle Untersuchungsgruppe – bspw. psychisch kranke Menschen (Riemann 1986) oder eine rechtsextreme Gruppenzugehörigkeit (Inowlocki 2000b, 1988) – oder andererseits auf gesellschaftliche Kontexte – wie Diskurse zu Palästina (Hinrichsen et al. 2013), eine professionelle Habitualisierung (Carlson et al. 2017) – oder kollektive Gewalterfahrungen (Yetkin 2022) zurückgeführt.

Die Argumentationen der jungen Erwachsenen dieser Studie deuten noch auf einen weiteren Kontext hin: die Lebensphase, in der das Interview geführt wird. Unter diesem Aspekt stellt die dominierende argumentative Darstellung eine spezifische Erfahrungsqualität der jungen Erwachsenen dar. Sie haben noch nicht wirklich einen Abstand zur erzählten Zeit, sondern sind dabei, sich von ihr zu lösen und Biographieträger:innen zu werden. Ihre Argumentationen bringen „biographie- bzw. identitätstheoretische Vorstellungen“ zum Ausdruck (Schütze 1984: 91), die aber noch nicht abgeschlossen sind. Diese Form zeigt sich besonders deutlich in der biographischen Erzählung von Noemi Monsengwo, auf die ich im Folgenden eingehen möchte.

Noemi Monsengwo ist zum Zeitpunkt des Interviews 20 Jahre alt. Ihre Mutter kommt aus der Schweiz und ihr (biologischer) Vater aus dem Kongo. Das Interview mit ihr dauerte zwei Stunden, wobei die Stegreiferzählung nur gut zehn Minuten resp. 175 Zeilen (4 Seiten) umfasst und somit relativ kurz ausfällt. Die biographische Gesamtgestalt ist als eine argumentative Erzählung zu lesen, in der Noemi herzuleiten versucht, wie sich ihre Mehrfachzugehörigkeit zur Schweiz und Guinea ergab. Die Erzählung hat einen geringen Detailierungsgrad und ist in einem Vergleich zwischen den Zeiträumen vor und nach der Reise nach Guinea aufgebaut. Andere biographische Erfahrungen wie die Schullaufbahn oder ihre sportlichen Erfolge in Leichtathletik thematisiert sie an dieser Stelle nicht. Das erste Drittel der Stegreiferzählung ist noch im berichtenden Modus gehalten und stellt die lebensgeschichtliche Rahmung dar. Sie erzählt in diesen ersten Segmenten über

ihre Geburt und wie sich die Eltern kurz darauf trennten, der Vater zurück in den Kongo ging und die Mutter einige Jahre später einen neuen Partner aus Guinea heiratete. Als sie über die Reise nach Guinea erzählen möchte, kommt es zu einer Hintergrundkonstruktion, in der sie eine frühere Reise in den Kongo thematisiert. Wieder auf der Haupterzähllinie, wird die Sachverhaltsdarstellung der Argumentation dominant. Ohne dass Noemi auf die Reise nach Guinea konkret eingeht, beginnt sie ihr Zugehörigkeitsgefühl zwischen Kongo und Guinea zu vergleichen. Sie erklärt, wie sie sich zunehmend Guinea zugehörig fühlte und wie sich dies im Alltag zeigte. Die Darstellung beendet sie mit einer längeren argumentativen Auseinandersetzung bezüglich des „Afrikanisch-Seins“, wovon sie sich abgrenzt und sich dadurch als „schweizerisch“ positioniert.

Die Frage nach ihrer Lebensgeschichte gepaart mit dem Forschungsthema löst bei Noemi eine Auseinandersetzung bezüglich ihres Zugehörigkeitsgefühls zu Schweiz und Guinea aus, das nicht als selbstverständlich gilt, da der Geburtsort ihres Vaters im Kongo liegt. Als Beispiel kann hierzu ein Ausschnitt aus der Stegreiferzählung dienen, in dem sie nach der Darstellung zur Reise in den Kongo dazu übergeht, die Reise nach Guinea zu evaluieren, ohne dabei auf die Reise selbst einzugehen:

Noemi: [...] und ja eben nachher hier ist dann der Adom gekommen und dann sind wir auf Guinea gegangen und ähm vom Kongo ist so ja ich bin mal dort gewesen, es ist schön gewesen aber (.) ich habe/ ich habe mich irgendwie nachher nie so mega das Gefühl gehabt dort gehöre ich jetzt hin. und in Guinea ist es nachher wirklich gewesen/ wir sind dort hingekommen und auch obwohl ich eigentlich nicht blutsverwandt bin diesen haben sie mich aufgenommen auch als ähm also auch am Adom sein Mami als wäre ich seine Enkel/ als ihre Enkeltochter und Tante Cousine „ah du bist meine Cousine: und schön sehen wir uns mal“ und so. ist wirklich mega schön gewesen. und dort habe ich mich auch nachher das erste Mal so also wirklich so zu Hause gefühlt. ich glaube im Kongo ist es irgendwie vielleicht auch noch ein bisschen gewesen dass ich einfach noch zu jung war und das noch gar nicht so ganz begriffen habe (.) dass ich eben einen Teil noch von dort bin und es ist einfach schön gewesen ja als Kind tut man sich vielleicht eher nachher noch so *noime* ((irgendwo)) ein bisschen hinein fühlen oder so ein bisschen adoptieren an diesen Lebensstil. und halt in Guinea bin ich wirklich schon ein bisschen älter gewesen. ja dort bin ich so vierzehn fünfzehn gewesen. //: mhm// und ähm (.) ja dann dort ist es irgendwie so gewesen so ah dort ist glaube mein zu Hause. so dass/ es ist zwar nicht der Kongo aber ich fühle mich eigentlich wie ein Teil von dort und seit dann eigentlich auch immer wenn mich jemand fragt ja von wo kommst du denn?

sage ich eigentlich nicht der Kongo sondern ich sage immer ich bin von der Schweiz also das Mami und nachher noch von Guinea. //I: mhm// das irgendwie dort=ist so ein Schlüsselerlebnis gewesen. ich weiß auch nicht wieso. ((Noemi Monsengwo, HE Z70-92))

Noemi erzählt wie Adom, der neue Partner der Mutter, in die Familie kommt und sie daraufhin nach Guinea reisen. Dabei erzählt sie nichts zur ersten Begegnung mit Adom oder wie bald darauf ihr kleiner Bruder zur Welt kam, sondern vollzieht einen zeitlichen Sprung von sechs Jahren und evaluiert die Reise nach Guinea. Die Evaluation basiert auf einem Vergleich mit der Reise in den Kongo zu ihrem biologischen Vater, als sie etwa sieben Jahre alt war. Sie entfernt sich dabei immer mehr von der Narration und eine argumentative Bilanzierung zur Selbstwahrnehmung nimmt überhand. Es gibt an dieser Stelle keine Narrationen über einzelne Erlebnisse während dieser Reise nach Guinea – diese werden erst in den Nachfragen dargestellt – sondern es wird evaluiert, was die Reise auf der emotionalen Ebene ausgelöst hat („und dort habe ich mich auch nachher das erste Mal so also wirklich so zu Hause gefühlt“). Die Reise nach Guinea kann als „Gegenwartsschwelle“ (Fischer-Rosenthal 1995: 54) gelesen werden, von der aus Noemi ihr Leben bezüglich ihres Zugehörigkeitsgefühls vergleicht.

Die Darstellungsform ist jedoch keine reine Argumentation, sondern eine Mischung von Beschreibungen, Bericht und Argumentationen, weshalb wir dennoch Einblick in den Verlauf der Geschehnisse erhalten. Gleichzeitig wird in der Art des Sprechens deutlich, dass Noemi versucht, sich ihr neues Zugehörigkeitsgefühl zu legitimieren, wobei Emotionen diesen Verortungsprozess beeinflussen. Es ist auffallend, dass ihre Argumentationen unfertig sind, und sie noch keine eindeutige Position gefunden hat, wie etwa die Ergebnissicherung zum Schluss des Segments und die Vagheitsmarkierer, wie „irgendwie“, „vielleicht“ und „ich glaube“, verdeutlichen. Noemi scheint sich in einem Orientierungsprozess zu befinden, der noch nicht abgeschlossen ist. So zeigt sich hier ein innerer Monolog, in dem Noemi herzuleiten versucht, wie es dazu kam, dass sie sich heute stärker zu Guinea zugehörig fühlt als zum Kongo, dem Geburtsland ihres Vaters. Diese aktuell drängenden Fragen führen dazu, dass sie andere Lebensbereiche wie Schule, Freund:innen oder Sport in der Stegreiferzählung nicht thematisiert.

Darüber hinaus haben Zugehörigkeitsfragen für Noemi aktuell eine hohe Relevanz, denn im schweizerischen Kontext gilt sie auf den ersten Blick nicht als zugehörig. Sie wird als Andere markiert und muss diesem Anderssein, konkret ihrer Hautfarbe, eine Bedeutung geben. Durch die Reise nach Guinea wird sich Noemi ihrer anderen Herkunft bewusst und beginnt sich mit ihr auseinanderzusetzen. Es sind somit auch die gesellschaftlichen Zuschreibungen

– das Interview miteingeschlossen –, die dazu führen, dass Noemi sich verstärkt mit ihrer binationalen Herkunft beschäftigt. Durch die Erfahrung in Guinea beginnt sie, die von anderen Personen zugeschriebene ‚afrikanische Identität‘ abzulehnen und versucht etwas Neues, eigenes, zu konstruieren. Sie scheint mitten in der adoleszenten Auseinandersetzung und auf der Suche nach ihrem ‚Platz‘ in der Gesellschaft zu sein. „Wer bin ich?“, „Wer möchte ich sein?“ „Wohin gehöre ich?“ sind Fragen, die sie aktuell beschäftigen und für die sie noch keine abschließenden Antworten gefunden hat.

In Noemis biographischer Darstellung wird deutlich, dass die adoleszente Auseinandersetzung, d. h. die Fragen des eigenen Gewordenseins und die gesellschaftliche Positionierung verknüpft mit der prekären Zugehörigkeit, zu einer verstärkten Reflexion führen können. Es kommt im Interview zu einer Erarbeitung von Konzepten, mit welchen Noemi versucht vergangenen Erlebnissen einen Sinn zu geben. Diese Form des adoleszenten Orientierungs- und Verortungsprozesses passiert eher über Argumentationen, weil in dieser Lebensphase „die Textsorte Erzählung [resp. Narration, Anm. d. Verf.] nicht darstellungsnotwendig ist“ (Mey 2000: 137)¹³⁹. Günter Mey begründet dies damit, dass

der Bezugshorizont von Adoleszenten teilweise sehr gegenwartszentriert bzw. teilweise sehr zukunftsorientiert gestaltet [ist und] [...] Subjekte gerade in der Adoleszenz zu Biograph(inn)en der eigenen Person werden. (ebd.)¹⁴⁰

Junge Erwachsene sind folglich noch im Prozess, Biographieträger:innen zu werden, womit eine reflexive Auseinandersetzung mit sich selbst einhergeht. Ihre Biographisierungsleistung besteht darin, zwischen den biographischen Veränderungen und den Fremd- und Selbstbildern Kohärenz herzustellen (Schütze 1987). Dieser Prozess der biographischen Arbeit evoziert geradezu das Entstehen von Eigentheorien (Strauss 2002). In anderen Worten, Noemi hat noch keine distanzierte Position, weshalb sie ihre Erfahrungen nicht erzählen kann, sondern sich selbst und der Interviewerin erklären muss, wie es zu dieser Veränderung kam. Junge Erwachsene wie Noemi sind während des Interviews v. a. damit beschäftigt, eine Position in ihrer eigenen Geschichte

¹³⁹ Als Vergleich sei hier auf biographisch-narrative Interviews mit Erwachsenen verwiesen. In biographischen Erzählungen von Erwachsenen zeigt sich i. d. R., dass die Person sich bereits eine Geschichte zurechtgelegt hat und darlegen kann, wie das eine zum anderen geführt hat.

¹⁴⁰ Diese Zukunftsorientierung wird auch in der Aussage von José Barragan weiter oben deutlich (Kap. 3.3.3).

zu finden, indem sie sich zu den biographischen Veränderungen – im Fallbeispiel zwischen den Reisen in den Kongo und nach Guinea – aber auch zu den gesellschaftlichen Positionierungen ins Verhältnis setzen.

In diesem Zusammenhang kann das Interview gerade in der Adoleszenzphase zum Reflexionsraum werden, in dem die jungen Erwachsenen über ihr Gewordensein nachdenken. Juhasz und Mey (2003c: 116) gehen davon aus, „dass in der Adoleszenz die ‚biographische Notwendigkeit zu biographischer Thematisierung‘ (Rosenthal 1995a: 107) höher ist als in anderen Lebensphasen“. Der erhöhte Bedarf an Selbstthematisierung ist darauf zurückzuführen, dass junge Erwachsene biographische Entwürfe entwickeln, „die in ihrer Erfüllung oder ihrem Scheitern im späteren Leben zu Bilanzierungen führen“ (Rosenthal 1995a: 137). Die jungen Erwachsenen befinden sich folglich in einem biographischen Moment, in dem das *Selbstverstehen*, also die biographische „Thematisierung (zunächst) *für mich*“ (Kohli 1981:505, Herv. i. O.) zentral ist. So möchte auch Noemi im Sprechen selbst verstehen, wer sie geworden ist und wer nicht. Dabei ist entscheidend, dass die erzählten Erlebnisse für Noemi in der aktuellen Phase der Adoleszenz neue Relevanz entwickeln. Denn wie in den Nachfragen deutlich wird, kann sie durchaus über die Ferienerlebnisse in Guinea detailliert erzählen. Sie hat also die Erlebnisse so verarbeitet, dass sie diese narrativ darstellen kann. In der Stegreiferzählung kommen jedoch gegenwärtige adoleszente Aushandlungsprozesse zum Vorschein, die dazu führen, dass die Erlebnisse während des Erzählens neue Bedeutung entwickeln und Noemi ins Argumentieren kommt. Die Argumentationen haben in diesem Zusammenhang folglich eine erkenntnisgenerierende Funktion, die es ermöglicht, mehr über sich selbst herauszufinden (vgl. Riemann 1986).

Die jungen Erwachsenen erhalten durch das Interview einen Raum, über ihre Herkunft nachzudenken und biographischen Sinn zu konstruieren. Gerade die Frage nach Zugehörigkeit und die Aufforderung zur biographischen Erzählung unterstützt das Theoretisieren des eigenen Erlebens und macht dadurch die „adoleszente Identitätssuche“ (King 2004: 29) sichtbar. Die biographische Erzählung ist dann als eine diskursive Verortung in der Adoleszenz zu verstehen, in der sich die jungen Erwachsenen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten und sich zu ihrer Herkunft und den sozialen Kontexten ins Verhältnis setzen. Die Argumentationen können in diesem spezifischen Fall nicht als Substitute der Narration gedeutet werden, sondern verweisen auf eine spezifische Erfahrungsqualität: die aktuelle Lebenssituation, das Erleben der Adoleszenz mit ihren Unsicherheiten und Fragen. Das Interview wird dadurch zu einem Reflexionsraum, in dem die jungen Erwachsenen – vielleicht sogar das erste Mal – über sich und ihr Gewordensein reflektieren und versuchen, in ihrer Biographie Kohärenz herzustellen.

Argumentationen als Ausdruck von adoleszenten Reflexionsprozessen sind nicht in allen Interviews zu beobachten. Jedoch ist es ein Phänomen, dem ich in Marokko ebenso wie in der Schweiz begegnet bin. Dies legt nahe, dass die Auseinandersetzung nicht nur auf nationale oder gesellschaftliche Diskurse, sondern auf die Interview- und biographische Situation der jungen Erwachsenen zurückzuführen ist. Es müssen verschiedene Faktoren zusammentreffen, damit es zu einer verstärkten reflexiven Auseinandersetzung im Interview kommt. Generell zeigt sich, dass das Interview zeitlich in einem Moment stattgefunden haben muss, in dem die Frage nach der Bedeutung der binationalen Herkunft auch für die Informant:in biographisch relevant und aktuell war (Fälle Birgit, Paolo und John). In Fällen wie in jenem von Noemi zeigte sich zudem ein Zusammenspiel von Veränderungsprozessen in der Selbstwahrnehmung und der gesellschaftlichen Fremdpositionierung als Andere (Fälle Noemi, Leyla, Sarah, Irina, Nadine und Samir). Die jungen Erwachsenen kommen in einen Argumentationszwang und versuchen eine Position zu finden, die es ihnen erlaubt, die Eigen- und Fremdbilder zu einem kohärenten Selbstbild zu integrieren. Argumentationen sind in diesen Fällen auch als Instrument zu sehen, um biographische Handlungsschemata zu kreieren (vgl. Al-Rehholz 2014). Die Reflexionen geben ihnen Ressourcen, um innerhalb rigider Zugehörigkeitsordnungen agieren zu können.

In beiden Varianten ist ausschlaggebend, dass die jungen Erwachsenen noch mitten im Prozess sind, eine Haltung zu ihrer Biographie zu entwickeln. Daher geben sie im autobiographisch-narrativen Interview einen Überblick über die relevanten Erfahrungen, ohne dass diese abschließend evaluiert werden (können). Das Zusammenspiel der Adoleszenzphase mit dem Interviewthema führt in den beobachteten Fällen zu ausgeprägten argumentativen Segmenten innerhalb der Stegreiferzählung und ausführlichen Vorkodasegmenten, kann aber, wie im Fall Noemi, auch bewirken, dass die ganze Stegreiferzählung in einer argumentativen Auseinandersetzung mündet. In diesen Argumentationen zeigt sich, dass die einzelnen Erfahrungen für die jungen Erwachsenen noch nicht abgeschlossen sind und einem bestimmbareren Sinngehalt zugeordnet wurden. Ihre Theorien dienen keinem vorgegriffenen Handlungsplan. Vielmehr sind ihre Eigentheorien ergebnisoffen und machen deutlich, dass sie noch in Bearbeitung sind. Die biographische Erzählung wird somit zu einem diskursiven Raum, der diesen adoleszenten Orientierungsprozess sichtbar macht.

3.5.6 *Methodische Konsequenzen für den Umgang mit Argumentationen*

Die Erkenntnis, dass die gegenwärtige biographische Situation der Adoleszenz eine verstärkte theoretische Reflexion über das Gewordensein auslösen kann, führte zu einer methodischen Anpassung der Narrationsanalyse, v. a. in Bezug auf die Handhabung von Argumentationen. Ich vertrete die Ansicht, dass gewisse Argumentationen den adoleszenten Orientierungsprozess von jungen Erwachsenen verdeutlichen. Argumentationen haben in diesem Fall eine erkenntnisgenerierende Wirkung und dienen dazu, mehr über sich selbst zu erfahren. Sie sind nicht nur ein Zeichen für schmerzvolle oder verdrängte Erfahrungen, sondern die natürliche Form der Sachverhaltsdarstellung, mit der die jungen Erwachsenen sich in dieser Lebensphase darstellen und über sich erzählen. Gleichzeitig sind Argumentationen gemäß Schütze (Schütze 1987) immer auch ein Verweis darauf, dass die Erfahrung noch Fragen aufwirft und noch nicht „mit einem bestimmbar Sinngehalt versehen ist“ (Deppermann/Lucius-Hoene 2002: 171). Im Gegensatz zu Erwachsenen haben die Adolescent:innen jedoch noch kein klares biographisches Selbst ausgebildet, das sie biographisch rekonstruieren könnten¹⁴¹. Dies führt zu einer verstärkten reflexiven Auseinandersetzung im Moment des Interviews. Das Interview wird zu einem performativen Akt (Dausien 2006), in welchem Aspekte der Identitätsarbeit sichtbar werden. Doch wie kann diese „adoleszente Identitätssuche“ (King 2004: 29) rekonstruiert werden?

Argumentationen können, wie wir gesehen haben, auf vielfältige Weise einen Zugang zu den Erfahrungen bieten. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit nicht nur die pragmatische Funktion von Textsorten herausgearbeitet, d. h. die Frage beantwortet, warum welche Textsorte – Narration, Beschreibung, Argumentation – darstellungsrelevant wird, sondern auch diejenige, welche Erfahrungen und situativen sowie sozialen Kontexte darin zum Ausdruck kommen. Dies hat zur Folge, dass ich allein stehende Argumentationen innerhalb der Stegreiferzählung während der strukturell-inhaltlichen Beschreibung interpretierte und nicht als separaten Schritt in der Wissensanalyse¹⁴². Sie wurden formal in Bezug auf Zugzwänge, Sprünge und

¹⁴¹ Dies ist auch auf das junge Alter zurückzuführen, denn bisher hatten die jungen Erwachsenen wohl noch wenig Gelegenheit, sich in anderen Zusammenhängen – wie z. B. in Bewerbungsverfahren – biographisch darzustellen.

¹⁴² Die Koda und Vorkodaphase am Ende der lebensgeschichtlichen Darstellung wurden dagegen durchaus, gemäß dem sequentiellen Vorgehen von Schütze, erst am Ende der rekonstruierten Lebensgeschichte mit der Erzählung ins Verhältnis gesetzt. Ein Analyse-schritt, der in der analytischen Abstraktion verortet ist.

Brüche hin analysiert, ganz im Sinne einer klassischen Argumentationsanalyse. Hierfür stützte ich mich auf die Arbeiten von Schütze (1978) und ihre Weiterentwicklung durch Claudia Dellori (2016). Dellori hat die fünf von Schütze definierten Grundaktivitäten des (1) Behauptens, (2) Begründens, (3) Belegens und die damit einhergehenden Zugzwänge des (4) Bezweifeln und (5) Bestreitens durch zwei weitere Aktivitäten ergänzt, jene des Spezifizierens der Behauptung (1a) und der Formulierung einer Konklusion (6) (ebd.: 52ff). Die Argumentationsanalyse ermöglicht es, die Argumentationen formal aufzubrechen und für eine inhaltliche Analyse des Sinnkontextes zugänglich zu machen. Dabei wurden die Argumentationen nicht daraufhin geprüft, ob sie vollständig sind oder nicht, vielmehr ging es darum, zu rekonstruieren, was der:die Erzähler:in mit ihnen aussagen möchte, an welchen Gegenargumenten sie:er sich abarbeitet, auf welche Diskurse und sozialen und interaktiven Zuschreibungen sie:er reagiert und inwiefern die Erfahrungsebene dabei zum Ausdruck kommt.

3.5.7 *Die analytische Abstraktion*

Nach der feinanalytischen, streng sequentiellen Textanalyse der biographischen Erzählung werden nun im Schritt der analytischen Abstraktion die verschiedenen Segmente und Suprasegmente zueinander in Bezug gesetzt und der Gesamtverlauf der Biographie, der Entwicklungsprozess, herausgearbeitet. In diesem Schritt wird auch rekonstruiert, wie der:die Biographieträger:in sein:ihr Leben eigentheoretisch verarbeitet hat und inwiefern sich dies mit der rekonstruierten Lebensgeschichte deckt oder aber gewisse Dinge verdrängt und umdeutet wurden (Schütze 1983). Hierfür sind das Vorkodasegment und die Koda – der Abschlusskommentar der Stegreiferzählung – aufschlussreich. Der:die Biographieträger:in nimmt an dieser Stelle eine umfassende Beurteilung des Lebens vor, evaluiert und bewertet es (Schütze 1987). Hier wird angezeigt, was der:die Ereignisträger:in aus den Geschehnissen gelernt hat und für sein:ihr weiteres Leben relevant sein lassen möchte. Je problematischer ein Erlebnis war, desto ausgeprägter und komplexer fällt der Koda-Kommentar aus, da die angesprochenen Bereiche noch immer in der Person arbeiten (Schütze 1987). Daher werden die Vorkodasegmente detailliert analysiert und dem erzählten Leben kritisch gegenübergestellt (ebd.). Zudem ist an dieser Stelle die Frage zu klären, inwiefern die binationale Herkunft die Gesamtformung der Lebensgeschichte beeinflusst und strukturiert hat.

Ganz im Sinne der *Grounded Theory* werden erst jetzt Theorien herbeigezogen, die zum Verständnis des Phänomens beitragen können. In diesem Zusammenhang verweisen Anselm Strauss und Juliet Corbin (1996: 25) auf die Fähigkeit der „theoretischen Sensibilität“, die es erlaubt,

Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen. [...] die theoretische Sensibilität erlaubt es, eine gegenstandsverankerte, konzeptuell dichte und gut integrierte Theorie zu entwickeln. (ebd.)

Neben Forschungserfahrung ist hier die Auseinandersetzung mit verschiedenen theoretischen Zugängen zentral. Sie macht es möglich, schrittweise das Allgemeine im Einzelfall zu entdecken:

Es ist davon auszugehen, dass der Einzelfall mit seinen in ihn involvierten sozialen (bzw. auch biographischen) Prozessen sowohl Singuläres als auch Allgemeines, Fallübergreifendes offenbart. (Schütze 2005: 27)

Die Fallrekonstruktionen in der vorliegenden Arbeit stellen eine Rekonstruktion der Umgangsweisen zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung von jungen Erwachsenen binationaler Herkunft dar. Der Fokus liegt somit in erster Linie nicht auf der Rekonstruktion der Prozessstrukturen, wie sie von Schütze (1981) herausgearbeitet wurden. Die Prozessstrukturen dienen vielmehr als Analyseinstrument, um den Blick auf bestimmte Phänomene zu schärfen¹⁴³. In der analytischen Abstraktion wurde dagegen versucht, die Bedeutung einer binationalen Herkunft in den Lebenszusammenhängen der jungen Erwachsenen nachzuzeichnen und die Bedingungen, subjektiven Strategien und Handlungsmöglichkeiten herauszuarbeiten, welche schließlich zur ‚Entdeckung‘ der *subjektiven Gleichgewichte* führte.

3.5.8 Kontrastiver Vergleich der Fälle – Eine intersektionale Perspektive

Nach der Einzelfallanalyse wird der Fall mit anderen Fällen kontrastiv verglichen und versucht, ein theoretisches Modell in Bezug auf das zu untersuchende soziale Phänomen zu erarbeiten. Herfür werden die Fälle systematisch aufeinander bezogen, indem sie minimal und maximal miteinander verglichen werden (vgl. Schütze 2016a). Dadurch sollen die strukturellen Unterschiede und Gemeinsamkeiten rekonstruiert werden.

¹⁴³ Hinzu kommt, dass einige Interviews mit jungen Erwachsenen im Alter zwischen 16 und 20 Jahren lakonisch blieben. Das heißt, die Lebensgeschichte wurde erzählt, ohne Zusammenhänge herzustellen. Diese lakonische Erzählung erschwerte es zudem, Prozessstrukturen zu identifizieren.

Es geht also jeweils um eine Verfeinerung und Schärfung der für das untersuchte Phänomen gefundenen theoretischen Kategorien und um die Identifizierung derjenigen Kategorien, die die Varianz zwischen den Fallstrukturen bewirken bzw. beschreiben. (Küsters 2009: 168)

In diesem Prozess wird eine gegenstandsbezogene Theorie konstruiert, die vorhandenes theoretisches Wissen erweitert oder revidiert (ebd.).

Dieser letzte Analyseschritt bedeutet, bezogen auf die vorliegende Arbeit, dass eine Form gefunden werden musste, um die Fälle des schweizerischen und marokkanischen Samples miteinander zu vergleichen. Dabei war das Ziel keine Falltypologie im klassischen Sinne, bei der Idealtypen geschaffen werden oder ein Fall als Kernfall identifiziert wird, um den die anderen angeordnet werden (Kluge 2000; Küsters 2009). Diese Form der Abstraktion und Generalisierung war für den vorliegenden Forschungsgegenstand nicht angebracht, da damit die Gefahr einhergeht, eine Hierarchie zwischen den Fällen zu konstruieren und die Lebensrealitäten der jungen Erwachsenen festzuschreiben. Ich entschied mich, die verschiedenen Facetten der Aushandlung herauszuarbeiten und diese, wie ich es genannt habe, als *subjektive Gleichgewichte* zu modellieren (siehe Kap. 6). Die dabei entstandenen vier Modelle sind als theoretische Abstraktionen der biographischen Aushandlungsprozesse junger Erwachsener binationaler Herkunft zu verstehen.

Da die Bedeutung der Mehrfachzugehörigkeit, wie bereits im theoretischen Teil dargestellt (Kap. 2.1), sich in verschiedenen historischen und sozialen Kontexten verändert, kann ein Vergleich zwischen Marokko und der Schweiz nicht auf vorabdefinierten Kategorien basieren, sondern muss auf dem Zusammenspiel verschiedener Dimensionen von *mixité* beruhen. Es sollte also möglich sein, verschiedene Kontexte und Konstellationen von Mehrfachzugehörigkeit zu berücksichtigen, auch weil die jungen Erwachsenen in Marokko und in der Schweiz in unterschiedliche Bedingungs- und Bedeutungsgefüge eingebunden sind, in denen sie sich positionieren, bewegen und handeln können. In Anbetracht dieser Aspekte liegt es nahe, sich an der intersektionalen Perspektive als Methode des Vergleichs zu orientieren.¹⁴⁴ Laut Riegel (2014)

¹⁴⁴ Der intersektionale Ansatz entstand in den 1990er Jahren im Bereich der feministischen Forschung als Kritik an der Frauenbewegung, die ‚weiße‘ Mittelschichtsfrauen ins Zentrum stellte und die Realitäten ‚schwarzer‘ Frauen ignorierte. Der Ansatz gewann in den nachfolgenden Jahrzehnten v. a. in der kritischen Forschung, in Feldern wie der Geschlechterforschung, der kritischen Rassismusforschung und den postkolonialen Studien an Bedeutung (für eine ausführliche Darstellung der deutschen Diskussion siehe Lutz 2014). Bis heute ist umstritten, ob Intersektionalität eine Methode, Theorie oder ein Analyseinstrument darstellt (vgl. Anthias 2008; McCall 2005; Riegel 2014; Winker/

ist eine intersektionale Perspektive besonders aufschlussreich, um die Art und Weise sowie die Folgen des Zusammenwirkens verschiedener ungleichheitsgenerierender Dimensionen¹⁴⁵ in verschiedenen Kontexten zu untersuchen. Durch die heuristische Herangehensweise einer intersektionalen Perspektive können gemäß Riegel (ebd.: 185) Homogenisierungen vermieden werden und „die ins Zentrum gesetzte Vergleichskategorie (z. B. Geschlecht, Nationalstaaten) ins Verhältnis zu anderen Differenzlinien und damit verbundenen sozialen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen gesetzt werden“. Floya Anthias (2009) weist zudem darauf hin, dass neben räumlichen, politischen und wirtschaftlichen Kontexten auch zeitliche Faktoren bedeutend sind für die Erfahrung mit Differenz, da Ungleichheiten in verschiedenen Räumen zu verschiedenen Zeiten unterschiedliche Bedeutungen erlangen. In den Fallanalysen zeigt sich dies besonders anschaulich, wenn wir in der Schweiz die Fälle Birgit Richard (irisch-schweizerische Herkunft) und Simon Müller (schweizerisch-deutsche Herkunft) mit den Fällen Noemi Monsengwo (schweizerisch-kongollesische Herkunft) oder Sarah Buhmibol (schweizerisch-thailändische Herkunft) vergleichen. Dieser Vergleich ermöglicht es zu zeigen, dass die binationale Herkunft aufgrund ihrer (Un-)Sichtbarkeit unterschiedliche biographische Aushandlungen hervorruft. Die ersteren Fälle *können* sich mit ihrer binationalen Herkunft auseinandersetzen, letztere *müssen* sich aufgrund machtvoller Fremdzuschreibungen damit beschäftigen. Vergleichen wir dann den Fall Birgit Richard mit dem marokkanischen Fall Louis Rachid Monpassant (marokkanisch-europäische Herkunft), so wird ferner deutlich, dass *class* im Kontext von Marokko eine wirkungsvolle Differenzlinie darstellt, die so in der Schweiz nicht in Erscheinung tritt (siehe hierzu ausführlich Kap. 5). Und schließlich zeigt sich am Fall Leyla Bourgiba, dass Differenzlinien – hier die Wahrnehmung als Araberin – sich auch über die Zeit neu formieren können, nicht nur aufgrund von Veränderungen im Diskurs, sondern auch durch neue biographische Erfahrungen (siehe hierzu Kap. 4.1).

Eine Verbindung der intersektionalen Perspektive mit der biographischen Perspektive ist besonders fruchtbar, da sie es ermöglicht, Differenzdimensionen über Raum und Zeit zu untersuchen. Erst durch die Verbindung mit der Rekonstruktion biographischer Erfahrung kann herausgearbeitet werden, wie Differenzlinien für die jungen Erwachsenen in unterschiedlichen zeitlichen und räumlichen Kontexten Relevanz entwickeln und sich verändern können:

Degele 2009) und wie und welche Differenzkategorien analysiert werden sollen (vgl. Lutz/Wenning 2001; Phoenix 2006).

¹⁴⁵ Ich spreche hier absichtlich nicht von Kategorien, da m.E. die Differenz dadurch statisch bleibt und nicht in ihrer Dynamik erfasst wird.

[N]ot all categories of difference are equally salient; moreover, their impact on social positioning can be extremely dissimilar. It is, therefore, important to investigate diversity in the context of power relations and analyze in detail which of all possible differential facets makes the difference, creates unequal identities. (Lutz 2014: 13)

In der Verbindung von Biographie und Intersektionalität steht aber, so Helma Lutz (2014), nicht nur der Einfluss von Ungleichheitsstrukturen auf Identitätsprozesse im Fokus der Analyse, sondern v. a. das Subjekt selbst und wie es Mehrfachzugehörigkeiten im Alltag und biographisch aushandelt. Intersektionalität dient in diesem Zusammenhang als *sensibilisierende Analyseperspektive* (vgl. Davis 2014; Huxel 2014; Lutz 2014; Lutz/Davis 2005), um die Ergebnisse der biographieanalytischen Fallrekonstruktionen kritisch gegenzulesen. Die intersektionale Perspektive verstehe ich folglich als heuristische Annäherung, um das Zusammenspiel von ungleichheitsgenerierenden Differenzdimensionen in einer Gesellschaft zu untersuchen (vgl. Davis 2014; Lutz 2014).

Der kontrastive Vergleich zwischen den Fällen in Marokko und der Schweiz basiert sodann auf einer intersektionalen Kontextualisierung, welche angelehnt an Lutz (2014) drei Ebenen miteinander verbindet: den gesellschaftlichen Kontext und die darin enthaltenen Machtbeziehungen (1), Momente der Differenzenerfahrung in den biographischen Erzählungen (2) und schließlich die Interviewsituation und das mit ihr verbundene Arbeitsbündnis zwischen der interviewenden und der interviewten Person (3).

Auf der Ebene des gesellschaftlichen Kontexts (1) sah ich mir an, wann „welche Differenzkonstruktionen relevant und bedeutsam gemacht bzw. in den Hintergrund gerückt [werden]“ (Riegel 2014: 180) und wie dies mit den sozialen Machtgefügen an den beiden Forschungsorten zusammenhängt. In dieser ersten vergleichenden Betrachtung fiel auf, dass im Sample in der Schweiz die schweizerische Zugehörigkeit betont wurde, während im marokkanischen Sample die ausländische Herkunft an Bedeutung in den Biographien der jungen Erwachsenen gewann. Dies führte dazu, dass ich mich nochmals dem gesellschaftlichen Kontext zuwandte und die relevanten Differenzlinien in beiden Ländern miteinander verglich. Dabei zeigte sich, dass die Differenzlinien *race* und nationale Herkunft in den beiden Ländern unterschiedlich gewichtet werden, da sie sich mit Dimensionen wie Gender, *class*, Religion und Vorstellungen von ‚Kultur‘ überkreuzen (siehe Kap. 5.1).

Jedoch blieb ich nicht dabei, die rekonstruierten gesellschaftlichen Differenzlinien den Biographien ‚überzustülpen‘, sondern ich versuchte sensibel zu bleiben für weitere Differenzlinien, die biographisch relevant werden. Ich begab mich also auf die Ebene der biographischen Erzählung (2), um, wie Köttig (2015: 129) dies vorschlägt, zu rekonstruieren, „welche Ungleichheitsdimensionen in

diesem spezifischen Fall im zeitlichen Ablauf und in ihren Wechselverhältnissen entwickelt wurden“.¹⁴⁶ Ich fragte also, welche Differenzierungen in welchen Situationen Bedeutung entfalten oder irrelevant werden (vgl. Hirschauer 2014). Das heißt konkret, es wurden keine Kategorien des Vergleichs vorab definiert, sondern bei jedem Fall aufs Neue überlegt, über welche Dimensionen ein Vergleich fruchtbar wäre. Zu Beginn ließ ich mich von meinen Irritationen leiten: Was hatte ich erwartet, was fand ich in den Erzählungen vor? Weiter betrachtete ich die Art und Weise der Auseinandersetzung mit der binationalen Herkunft: In welchen Fällen findet eine Aushandlung statt und über welche Dimensionen der *mixité*? Welche Bedingungen und Prozesse führen zu einer biographischen Auseinandersetzung mit der binationalen Herkunft? Auf dieser Grundlage wurden beispielsweise diejenigen Fälle verglichen, in denen Mehrsprachigkeit als bestimmende Dimension auftauchte. Als weitere Dimensionen der Auseinandersetzung wurde die Sichtbarkeit der anderen Herkunft durch Hautfarbe oder andere physische Merkmale, Religionszugehörigkeit und nationale Mehrfachzugehörigkeit identifiziert. Daraufhin wurden die Fälle zunächst minimal kontrastiert (innerhalb einer Dimension), um die spezifischen gesellschaftlichen und biographischen Bedingungen herauszuarbeiten (Schütze 2016a). Im anschließenden maximalen Vergleich galt es zu untersuchen, inwiefern sich die Fälle verschiedener Dimensionen unterscheiden und wo sie sich ähnlich sind, um die gefundenen theoretischen Zusammenhänge zu schärfen (ebd.).¹⁴⁷ Die heuristische Herangehensweise an die Vergleichsdimensionen führte dazu, dass neben offenkundigen Differenzlinien einer binationalen Herkunft wie *race*, national-ethno-kulturelle und religiöse Herkunft weitere Dimensionen wie

¹⁴⁶ Die biographische Perspektive ist in diesem Zusammenhang auch für eine intersektionale Analyse eine Bereicherung, da damit nicht „nur spezifische, und zwar häufig die breit diskutierten Kategorien [gender, race und class] ins Blickfeld“ geraten, sondern auch „andere Erfahrungsdimensionen, die ebenfalls Ausgrenzungs- und Diskriminierungspotential enthalten“, wie etwa religiöse Zugehörigkeit, Körper oder Alter (Köttig 2015: 131).

¹⁴⁷ Lag beispielsweise im Fall von Abdoulaye eine Analyse von *race* auf der Hand, so verglich ich dies mit der Biographie von Marc, der *race* in keiner Weise thematisierte. Dabei zeigte sich, dass nicht nur Diskurse, sondern spezifische biographische Erfahrungen im Herkunftsland ihrer Väter zu einer unterschiedlichen Thematisierung von *race* führten. Der Vergleich zwischen den Fällen Noemi und Kamal wiederum basierte auf ihrer Adressierung als Andere: Noemi als „braunes Mädchen“ und Kamal als „Chinese“. Durch den Vergleich konnte herausgearbeitet werden, dass Noemi und Kamal unterschiedliche Ressourcen besitzen, diesen *Othring*-Erfahrungen zu begegnen. Ihre Erfahrungen sind nicht nur auf Rassifizierungen zurückzuführen, sondern hängen auch mit biographischen Erfahrungen und der spezifischen Familienkonstellation – Noemis Eltern sind getrennt, Kamal hat eine enge Beziehung zu seiner asiatischen Familie – zusammen.

soziale Herkunft (*class*), Sprache, Bildungssysteme (privat oder öffentlich), Familienkonstellationen und biographische Ressourcen als relevante Dimensionen für die Erfahrung einer binationalen Herkunft identifiziert werden konnten (siehe Kap. 5). Eine weitere Orientierung im Vergleich der Fälle stellte die Selbstpositionierung der jungen Erwachsenen gegenüber ihrer Mehrfachzugehörigkeiten dar. Hier rückte das Zusammenspiel zwischen Diskurs und eigener Verortung in den Blick.

Schließlich wurde in den Vergleich auch die Ebene der Interviewsituation und das Arbeitsbündnis (3) mit einbezogen. Anders als Lutz (2014) sah ich mir nicht nur an, wie die Befragten sich in der Situation intersektional positionieren, sondern nahm das Zusammenspiel zwischen der Interviewenden und der befragten Person in den Blick (siehe Kap. 3.5.2). Denn meine eigene soziale Positionierung in den beiden Forschungsfeldern fiel unterschiedlich aus und hatte einen Einfluss auf die biographischen Erzählungen. So galt ich in der Schweiz als Vertreterin der schweizerischen Mehrheitsgesellschaft, in Marokko dagegen wurde ich als Ausländerin und Europäerin positioniert (hierzu ausführlicher in Kap. 3.6). Dies hatte einen Einfluss darauf, wie die jungen Erwachsenen mit mir über ihre Mehrfachzugehörigkeit sprachen, welche Themen sie ansprechen konnten und welche Normen und Diskurse unsere Interaktion und somit das Gesagte beeinflussten.

Durch eine intersektionale Perspektive auf diesen drei Ebenen: gesellschaftlicher Kontext, biographische Erzählung und Arbeitsbündnis, war es möglich, die Erfahrungen der jungen Erwachsenen jenseits von nationalen Kategorien zu kontextualisieren und miteinander zu vergleichen. Dabei kristallisierte sich heraus, dass die Bedeutung der Mehrfachzugehörigkeit nicht per se von einer binationalen Herkunft, sondern von der Konstellation verschiedener Dimensionen abhängt und dass diese in unterschiedlichen sozialen Kontexten unterschiedliche Wirkungen entfalten können. Die jungen Erwachsenen sind den Strukturen keineswegs ausgeliefert, sondern aus- und verhandeln Mehrfachzugehörigkeit immer wieder aufs Neue.

Bevor ich nun zur Präsentation der Resultate übergehe, möchte ich meine Positionierung im Forschungsfeld theoretisch und methodisch reflektieren, denn Forschung ist immer auch eine Interaktion zwischen den Forschenden, den Beforschten und dem Kontext, in dem die Forschung stattfindet (Devereux 1998). Dabei möchte ich mich v. a. dem ethischen Dilemma zuwenden, das entsteht, wenn man als ‚weiß‘ positionierte Angehörige der Mehrheitsgesellschaft Migrationsandere untersucht. Die Konstruktion von Differenzen ist hier unvermeidlich, da bereits das Forschungsdesign durch die Kategorisierung ‚bilingual‘ darauf beruht, und muss daher zwingend reflektiert werden (vgl. Mecheril/Scherschel/Schrödter 2003: 109).

3.6 Positionierungsprozesse im Forschungsfeld

Forschen ist ein performativer Akt, das heißt, Forscher:innen sind nicht losgelöst von ihrem Forschungsfeld, sondern haben Einfluss auf ihren Forschungsgegenstand. Der Erkenntnisgewinn, so Georges Devereux (1998 [1967]), ist ein Resultat sozialer Interaktion zwischen Forschenden und Beforschten. Einerseits bestimmt die Position des:der der Forscher:in die Perspektive auf das Phänomen (Breuer 2003) und somit die Möglichkeiten des Verstehens. Denn es ist die:der Forschende, die:der die Daten im Lichte ihres:seines Wissens interpretiert und darstellt. Wissen wird folglich immer in einem bestimmten Kontext produziert und ist somit von diesem durchdrungen und bestimmt (Davis 2018). Daher sieht Kathy Davis es als gewinnbringend an, sich selbst als Forschende:r in den eigenen Arbeiten zu reflektieren: „Bringing in the ‚I‘ not only allows us to produce knowledge which is more accessible to our readers, but also knowledge which is more accountable and critically relevant“ (ebd.: 635).

Andererseits entstehen die Daten in einem kommunikativen Rahmen, denn Forschungsteilnehmende sind, wie Devereux (1998) deutlich macht, nicht einfach isolierte Informant:innen, sondern interagieren mit den Wissenschaftler:innen in einem je spezifischen Kontext. Gleichzeitig formt der:die Forschende diesen Rahmen durch seine:ihre soziale Positionierung und Fragen entscheidend mit. So ist folglich die soziale Interaktion des Interviews geprägt von Selbst- und Fremdpositionierungen, Zuschreibungen und Erwartungen seitens der Forschenden, aber auch der Informant:innen, die es zu dekonstruieren gilt. Dies soll im folgenden Kapitel geschehen, indem zuerst die Zuschreibungsprozesse zwischen mir, der Forscherin, und den jungen Erwachsenen mit binationaler Herkunft, den Beforschten, thematisiert werden. Die gegenseitigen Zuschreibungsprozesse haben bei mir eine Reflexion zur eigenen Positionierung im Feld ausgelöst, die ich anschließend aufzeigen werde, da sie die Ergebnisse dieser Studie beeinflussen.

3.6.1 *Zuschreibungen im Forschungsprozess: Das Dilemma des Othering-Prozesses*

In sozialen Interaktionen sind Zuschreibungen unvermeidlich, was auch für die Interaktion zwischen den Forschenden und Beforschten gilt. Gerade Migrationsforschung birgt jedoch die Gefahr des *Otherings* im Forschungsprozess (Mecheril 1999; Mecheril/Rose 2012). Konkret handelt es sich um Mechanismen, in denen ‚weiße‘ Forschende aus einer hegemonialen, unmarkierten und unproblematisierten Position heraus (vgl. Lutz 2001: 221) „die Anderen, in diesem Fall,[sic!] jene, die als mit Migrationshintergrund gelten, als solche zunächst definiert, dann untersucht und schließlich diagnostiziert“ (Mecheril/

Rose 2012: 128). Diese ‚Anderen‘ werden im Verhältnis zur eigenen Norm gemessen. Sie gelten aufgrund bestimmter Merkmale wie Gender, Religion oder einer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit als andersartig und fremd. Dieser Prozess führt dazu, dass die Anderen nicht als Subjekte anerkannt werden, sondern dass das Eigene bestätigt und gefestigt wird. Dadurch werden gesellschaftliche Differenzlinien und somit hegemoniale Strukturen von Zugehörigkeit perpetuiert, was forschungsethische Fragen aufwirft.

Im Zusammenhang mit dem vorliegenden Forschungsprojekt besteht die Gefahr, dass die differenztheoretische Perspektive auf eine binationale Herkunft natio-ethno-kulturelle Zuschreibungsprozesse reproduzieren und festigen kann, gerade wenn Personen auf Basis dieser Kategorie für die Forschung rekrutiert werden. Dies möchte ich kurz an einem kritischen Moment in meinem Forschungsprozess aufzeigen, nämlich an der Situation, als ich eine Ablehnung auf eine Interviewanfrage erhielt, die mich emotional aufwühlte. Es handelt sich um die Kontaktaufnahme mit Erwin, die über eine Freundin, Lea zustande kam, die Erwin aus dem Studium kannte. Erwin ist die vierte Person, die ich für ein Interview anfrage. Bei einer ersten Kontaktaufnahme am Telefon zeigt sich Erwin interessiert und gleichzeitig möchte er genau wissen, was ich untersuchen werde und warum. Es findet ein Aushandlungsprozess statt, der mich sehr herausfordert. Bisher hatte ich die Erfahrung gemacht, dass die jungen Erwachsenen keinen großen Informationsbedarf zeigten und ohne großes Zögern zusagten. Schließlich vereinbarten wir, dass er mir schreibt, wann er in den nächsten Tagen Zeit hat. Doch er meldet sich nicht wieder, woraufhin ich nach einigen Wochen bei meiner Freundin Lea nachfrage, da ich verunsichert bin und sie Erwin besser kennt. Hierzu ein Auszug aus dem Forschungstagebuch:

Feldnotiz vom 25.01.15: Verweigerung von Erwin „ich bin kein Problem“
Lea hat mir geschrieben, dass Erwin scheinbar sehr empört war, als sie ihn nochmals auf meine Anfrage bezgl. eines Interviews hinwies. Er meinte, was ihr den einfallt ihn als „binationalen Freund“ zu bezeichnen – eine Selbstbezeichnung, mit der er nach der ersten Anfrage durch Lea seine SMS unterschrieb, ich aber nie verwendet hatte. Weiter meinte Erwin, dass ihm meine Anfrage von Beginn weg suspekt gewesen sei. Warum müsse ich ihn zum Problem machen, da gäbe es nichts.
Ich fühle mich durch diese Reaktion sehr verunsichert und ganz falsch verstanden. Denn genau diese Problemperspektive wollte ich ja eben nicht vertreten.

Die Reaktion von Erwin führte mir vor Augen, dass das Forschungsfeld von Macht- und Dominanzverhältnissen durchzogen ist (vgl. Hall 1994), und löste eine intensive Reflexion über mein Forschungsdesign und die Frage, wie

die Teilnehmenden von mir angerufen werden, aus. Das Beispiel zeigt auf, wie das Forschungsinteresse an der binationalen Herkunft dazu führt, dass die jungen Erwachsenen eine Verbesonderung durch die Forschung erleben. Sie werden von der Forscherin als ‚Andere‘ adressiert, die eine spezifische Lebenserfahrung machen. In anderen Worten, ich markiere sie im Sinne Goffmans (2012a) als ‚Nicht-Normale‘, die mir etwas erzählen können, das ich als ‚Normale‘ nicht kenne. Die Biographie der jungen Erwachsenen binationaler Herkunft wird dadurch als etwas Besonderes gekennzeichnet, das es zu be- und erforschen gilt. Auf diesen *Othering*-Prozess reagiert Erwin. Er möchte sich nicht auf seine ‚binationalen‘ Erfahrungen reduzieren lassen. Für Erwin liegt meinem Forschungsinteresse eine Problemperspektive zugrunde, welche er bestätigen soll. Er möchte mir jedoch nicht Auskunft geben, sondern *mitreden* können.

Othering durch das Forschungsdesign kann auch außerhalb der Reichweite der Forscherin stattfinden. Hierzu ein Beispiel aus dem Fall Irina Steiner, zu der ich über eine Bekannte in Kontakt kam. Irina problematisiert bereits zu Beginn des Interviews die Anfrage ihrer Freundin Anna, die ihres Erachtens auf ihrer Hautfarbe und nicht auf ihrer biographischen Erfahrung beruht:

Irina: [...] und dann ähm vielleicht auch noch wie die Anna auf mich gekommen ist das hat mich/ das hat mich eigentlich ein bisschen überrascht also es ist völlig logisch, dass sie auf mich kommt, weil wer kommt schon nicht wenn du jemanden suchst mit Migrationshintergrund/ logisch. ((Irina Steiner, HE Z324-327))

Irina spricht hier die gängige Zugehörigkeitsordnung an, welche Personen aufgrund der Hautfarbe ein Schweizersein oder eine Anderssein zuspricht. Sie kann diese Praxis zwar nachvollziehen, durch ihre explizite Benennung kritisiert sie sie aber gleichzeitig. Mein Forschungsinteresse führte dazu, dass Irina von Seiten einer Freundin ein Anderssein gespiegelt bekommt. Ohne dass Anna genaueres zu Irinas komplexer Herkunft – sie wurde adoptiert – weiß, schreibt sie ihr einen Migrationshintergrund zu. Eben diese Zuschreibung von Anna könnte ein Auslöser gewesen sein, dass Irina darüber nachzudenken beginnt, inwiefern sie einen Migrationshintergrund hat. So kam es bei unserem ersten Treffen zu einer längeren Aushandlungsphase, in der Irina aufzeigt, inwiefern sie über ihre deutsche Mutter und ihren Schweizer Adoptivvater für meine Forschungsarbeit geeignet ist, und eben nicht aufgrund ihrer Hautfarbe. Gegen Ende des Interviews kommt Irina abermals auf die Zuschreibung durch Anna zu sprechen, was verdeutlicht, wie tief solche Erfahrungen gehen können:

Irina: [...] ich habe es glaub schon gesagt das mit der Anna weißt du dass sie so schnell auf mich zugekommen ist. //I: mhm// einfach das **das ist eben auch** etwas mit den Vorurteilen ich nehme es ihr überhaupt nicht böse //I: ja// aber das ist wieder einfach so/ da siehst du dass man halt/ das andere viel schneller dich in etwas einteilen. //I: mhm// viel schneller als andere. es stört mich nicht aber es ist es ist so oder. ich kann es ja auch nicht ändern. aber das ist halt etwas wo mich *amigs* ((manchmal/jeweils)) beschäftigt und das ist eigentlich genau das klassische Beispiel oder. //I: mhm// aber es ist ja die Anna und ihr nehme ich es ja eh nicht böse. ((Irina Steiner, NF Z1701-1707))

Erneut spricht Irina an, dass Anna sie aufgrund der Hautfarbe für das Forschungsprojekt empfohlen hat. Es ist eine Zuschreibung, die sie auf die alltägliche *Othering*-Erfahrung zurückführt, sie nimmt sie als gegeben an, „es ist so“. Dennoch problematisiert sie, dass ihre Freundin Anna aufgrund ihrer Hautfarbe etwas kurzgeschlossen hat, ohne ihre Lebensgeschichte genau zu kennen. Es ist eine schmerzhaft Erfahrung, die Irina immer wieder macht und die sich durch die Forschung nochmals verfestigt. Aus diesem Grund ist es wichtig, den Interviewpartner:innen einen Raum zu geben, in dem sie solche Erfahrungen thematisieren können. Ebenfalls müssen das Arbeitsbündnis und ihre Bedeutung für die lebensgeschichtliche Erzählung in der Analyse berücksichtigt werden.¹⁴⁸

Die *Othering*-Erfahrung endet jedoch nicht bei der Kontaktaufnahme, sondern die Verbesonderung kann sich, wie auch Tina Spies (2010: 90) in ihrer Forschung zu männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufzeigt, im Interview reproduzieren. Die jungen Erwachsenen sehen sich der Forscherin gegenüber als ‚kulturell‘ anders und erwarten, dass sie ihr ‚ihre Kultur‘ erklären müssen. Diskurse und Zuschreibungen seitens des:der Forscher:in haben, so zeigen die Analysen von Spies, einen großen Einfluss darauf, was wie in den Interviews zur Sprache kommen kann. In meinen Interviews wurde beispielsweise deutlich, dass die jungen Erwachsenen binationaler Herkunft, v. a. diejenigen mit sichtbarer Mehrfachzugehörigkeit, Zuschreibungen antizipieren und sich direkt oder indirekt in ihren Selbstpräsentationen dazu positionieren. Denn die Personen werden durch meine Anrufung als Kinder binationaler Eltern aufgefordert, sich im dominanten Deutungsmuster zu artikulieren (vgl. Mecheril 2002: 108). Diese Dynamik führt Lena Inowlocki (2012) darauf zurück, dass Fragen über Herkunft diskursorientierte Fragen sind, die kaum Raum lassen, über Erfahrungen zu sprechen. Vielmehr müssen sich die Personen zu solchen

¹⁴⁸ Für ein weiteres Beispiel zu Zuschreibungsprozessen, die meinerseits passierten, siehe Fallanalyse Leyla Kap. 4.1 und meine Irritation über Leylas „lockige blonde Haare“.

Fragen positionieren und einordnen. So gab es junge Erwachsene, die sich durch mein Forschungsinteresse in ihrer schweizerischen oder marokkanischen Zugehörigkeit hinterfragt fühlten und sich rechtfertigten. Sie setzten sich mit Vorstellungen zu Normalbiographien auseinander und erlebten durch meine Adressierung eine Verbesserung ihrer Biographie, gegen die sie sich wehrten (vgl. Dausien/Mecheril 2006) (siehe auch Kap. 6.4). Als prägnantes Beispiel möchte ich kurz auf das Gespräch mit Jasamin Tremp verweisen, die, nachdem sie die Geschichte ihrer Eltern dargestellt hat, ihre Stegreiferzählung mit kurzen anekdotischen Angaben zu sich selbst nach elf Minuten beendet. An diesem Beispiel lässt sich eindrücklich zeigen, dass die Erzählaufforderung, die Lebensgeschichte zu erzählen, verbunden mit dem Forschungsinteresse an der binationalen Herkunft, bei Jasamin Widerstand auslöst. Selbst wenn im weiteren Verlauf des Interviews deutlich wird, dass in den letzten Jahren die binationale Herkunft für sie persönlich eine Bedeutung entwickelt hat, wehrt sie sich im ersten Teil des Interviews gegen die Verbesserung. Diese Abwehrhaltung zeigt sich bereits in der Selbsteinführung zu Beginn der Stegreiferzählung:

Jasamin: ok. ähm gut also (.) heute bin ich die Jasamin wo 22 ist und in [Stadt] wohnt in einer WG. ähm geboren bin ich 1992 (.) auch in [Stadt]. ähm und aufgewachsen (2) eigentlich auch in [Stadt] also ich bin so ein bisschen ein [Stadt]-Kind ähm von Anfang bis jetzt und ähm (2) bin in diesem Sinn (.) nicht groß in der Welt herumgekommen. (2) ((Jasamin Tremp, HE Z30-35))

Nach einer ersten Selbsteinführung über den Status quo – Name, Alter, Wohnort und -form – kommt es zu einer starken lokalen Verortung. Jasamin nennt ihr Geburtsjahr in Verbindung mit dem Geburtsort und positioniert sich schließlich als ein Kind der Stadt, in der sie wohnt, was sie dadurch plausibilisiert, dass sie nicht groß in der Welt herumgekommen ist. Sie beharrt durch all diese Angaben auf ihrer Sesshaftigkeit und der lokalen Identifizierung und verdeutlicht so, dass sie schon immer in dieser Stadt lebte und ursprünglich von da ist. Sie konstruiert sich somit als legitim zugehörig. Im Anschluss erzählt Jasamin die Geschichte ihrer Eltern, ohne sie mit ihrer eigenen zu verknüpfen, und macht auch auf der Erzählebene deutlich, dass mein Interesse am Thema ‚binationale‘ nicht sie, sondern ihre Eltern betrifft. Dadurch zeigt sie mir als Forschende an, dass sie trotz der Migrationsgeschichte ihrer Mutter selbst kein besonderes Leben hatte, sondern, dass es ganz ‚normal‘ war. Jasamin weist die Positionierung ‚mehrfachzugehörig‘ immer wieder von sich und macht demgegenüber ihr ‚unbesonderes‘ und gewöhnliches Leben deutlich.

In eine ähnliche Richtung gingen auch andere biographische Erzählungen, v. a. in der Schweiz. Die jungen Erwachsenen kommen bereits zu Beginn ihrer biographischen Darstellung ins Argumentieren darüber, wie ‚schweizerisch‘

oder ‚normal‘ sie sind und grenzen sich dadurch von der durch das Interview aufgeworfenen Frage des Andersseins ab. Diese Dynamik lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass ich als ‚weiße‘ Person die schweizerische Mehrheitsgesellschaft repräsentiere und dadurch ungewollt auch deren normative Bilder über Migrationsandere transportiere. Durch die Fokussierung auf die binationale Herkunft frage ich mein Gegenüber folglich nicht nur nach Informationen, sondern gleichzeitig werden meine Interviewpartner:innen als Andere, von der Norm abweichende Personen markiert und müssen sich dazu positionieren. Auf diese Verbesonderung – die auch durch die Gesellschaft immer wieder an sie herangetragen wird – reagieren Personen wie Jasamin mit einer Abwehrhaltung, indem sie betonen, wie ‚normal‘ und ‚schweizerisch‘ sie eigentlich sind.¹⁴⁹

Inwiefern ist in Situationen wie den hier beschriebenen eine Forschung über ‚Andere‘ ethisch vertretbar? Werden dadurch nicht gesellschaftliche Machtverhältnisse gefestigt? Kann und darf man als Mitglied der Mehrheitsgesellschaft über Migrationsandere forschen? Auch wenn ich als Forscherin versuche, möglichst keine Kategorisierungen vorzunehmen und möglichst vorsichtig mit Zuschreibungen umzugehen, so sind diese doch Teil der Lebenswelt der befragten Personen (Lutz/Davis 2005: 232). Die Reaktionen und Auseinandersetzungen meiner Interviewpartner:innen verdeutlichen, dass Diskurse über Migrant:innen auch für Menschen binationaler Herkunft wirklichkeitsrelevant sind und wir als Forschende nicht losgelöst davon forschen können, sondern immer Teil dieser Diskurse sind. Wie bereits Riegel (2004) betont, stellen die

sozialen Differenzierungen bzw. Kategorisierungen, auch wenn sie sozial konstruiert sind, [...] soziale Tatsachen dar, über deren Existenz sich die Beteiligten in der Interviewsituation nicht einfach hinwegsetzen können und die bestehenden Ungleichheitsverhältnisse nicht einfach durchbrechen. (ebd.: 151)

Es stellte sich hier also die Frage, wie ein Arbeitsbündnis hergestellt werden kann, das diesen Prozess der Andersmachung möglichst klein hält. Wie ist es möglich, eine gemeinsame Basis mit den Interviewpartner:innen zu schaffen, so dass sie sich mir gegenüber – der vermeintlichen Vertreterin der dominanten Diskurse über Migrationsandere – nicht positionieren müssen? Für Inowlocki (2012) kann

¹⁴⁹ Diese Beobachtung führte mitunter zur Entwicklung des subjektiven Gleichgewichts *Herstellen von Normalität*, siehe Kap. 6.4.

[d]ie asymmetrische Privilegierung des zunächst Fragenden [...] dann ausgeglichen werden, wenn die Möglichkeit einer tatsächlichen Antwort gegeben wird und wir mit unserer Haltung zum Ausdruck bringen: es interessiert mich, ich höre Dir zu. (ebd.: 5)

Dies ist mit der offenen Form des autobiographisch-narrativen Interviews möglich. Durch sie wird den Interviewpartner:innen Raum gegeben, sich in ihren Worten und Kategorien darzustellen. Zudem wurden in der Phase des exmanenten Nachfrageteils Fragen in Bezug auf Zugehörigkeit, Fremdzuschreibungen und den Umgang mit ihnen gestellt, damit die jungen Erwachsenen die Möglichkeit hatten, zu den vorhandenen Kategorisierungen Stellung zu nehmen. Solche Nachfragen zu stellen, fiel mir nicht immer leicht, da ich ja gleichzeitig eine Kategorisierung vermeiden wollte. Sie waren daher oft schwammig, umständlich formuliert oder nicht zu Ende gesagt, um die Kategorie offenzulassen, statt konkret die binationale Herkunft oder das Anderssein anzusprechen. Oft musste ich mich mehrmals wiederholen, bis die jungen Erwachsenen verstanden, auf was ich hinauswollte. Seitens der jungen Erwachsenen wurde durch diesen Nachfrageteil deutlich, dass sie als befragte Personen nicht einfach auf Zuschreibungsprozesse reagieren, sondern diese Zuschreibungen aktiv aushandeln, re-interpretieren oder zurückweisen und sich selbst dazu positionieren können. Ich war beispielsweise immer wieder irritiert darüber, dass die Interviewpartner:innen erst in den exmanenten Nachfragen auf die Herkunft ihrer Eltern Bezug nahmen und vorher, in der Stegreiferzählung, kaum darauf eingingen. Besonders deutlich war dies im bereits erwähnten Fall Jasamin Tremp. Die Biographieträgerin machte in der Stegreiferzählung deutlich, dass die binationale Herkunft etwas ist, das ihre Eltern betrifft, sie selbst aber kaum beeinflusst habe. In den exmanenten Nachfragen zur Bedeutung der binationalen Herkunft meinte Jasamin dann aber, dass die „arabischen Wurzeln“ – wie sie es nennt (NF Z335, Z416) – durchaus eine große symbolische Bedeutung für sie haben und sie diese gern wieder aktivieren würde. Irritationen dieser Art nutzte ich als Ressource, um meine eigenen Erwartungen zu hinterfragen und besser zu verstehen, welche Dynamiken sich hinter einer Nicht-Thematisierung der binationalen Herkunft verbergen (siehe hierzu Kap. 6.4.3). Die hier dargestellten Reaktionen lassen erkennen, dass die jungen Erwachsenen, wie Wiebke Scharathow (2014) dies auch in ihrer Studie zu Rassismuserfahrungen von Jugendlichen sehr anschaulich aufzeigt, an der Herstellung von Bedeutung(en) im Forschungsprozess teilhaben. Sie sind also nicht nur ‚Datenlieferant:innen‘, sondern Akteur:innen, auch wenn ihr Einfluss kleiner ist als jener der Forschenden (ebd.).

Da Zuschreibungsprozesse kaum vermieden werden können, liegt der Fokus der Forschung nicht allein in der Vermeidung von Unterschieden,

sondern vielmehr in der Reflexion darüber, wie diese Unterschiede hervorgerufen werden (Mecheril/Scherschel/Schrödter 2003). Duemmler (2015: 22) schlägt sodann vor, „die dahinterliegenden sozialen Prozesse und Mechanismen kenntlich zu machen, durch die solche Zuschreibungen der Alltagswelt überhaupt erst relevant werden“. Es geht also darum, Selbstkategorisierungen nicht einfach zu übernehmen, sondern den Kontext, in dem die Aussagen gemacht werden, zu analysieren (Lutz/Davis 2005). Dies bedeutet, sich zu fragen, in welchem interaktionalen und konventionellen Zusammenhang die Kategorie – hier jene der natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeit – von den Personen eingesetzt wird (ebd.).

Die reflexive Auseinandersetzung mit *Othering*-Prozessen führte mich dazu, die Interaktion während des Interviews stärker in den Blick zu nehmen und die Biographien als diskursives Format zwischen den Informant:innen, der Forscherin und den gesellschaftlichen Diskursen zu lesen (Dausien/Mecheril 2006). Dies hatte zur Folge, dass ich darauf zu achten begann, auf welche Fremdbilder seitens der Forscherin und der gesellschaftlichen Diskurse die befragten Personen reagierten und wie sie diese in ihr Selbstverständnis integrierten. In diesem Zusammenhang waren Interpretationswerkstätten und die intersektionale Perspektive hilfreiche Instrumente, um dem Dilemma des *Othering* zu begegnen und Kategorisierungen nicht einfach zu reinfizieren, sondern einen kritischen Blick auf solche vereinheitlichenden Selbst- und Fremdzuschreibungen zu werfen.

Die eben beschriebenen Zuschreibungsprozesse haben nicht nur zu einer Sensibilisierung der Analyseperspektive geführt, sondern auch eine Reflexion zur eigenen Positionierung im Feld ausgelöst. Denn nicht nur die Forschungsobjekte, sondern auch der oder die Forschende haben eine soziale Position, die den Forschungsprozess und dessen Erkenntnisgewinn mitbestimmt (Reuter/Villa 2010). Meine Positionierung als Forscherin möchte ich nun genauer betrachten.

3.6.2 *Von der In- zur Ausländerin: Selbstpositionierung im Forschungsfeld*

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Forscher:innenrolle und dem eigenen Einfluss auf den Erkenntnisgewinn ist vor allem in der Anthropologie und in feministischen Forschungen verbreitet, findet aber auch in der qualitativen Sozialforschung und so auch in der Biographieforschung immer mehr an Beachtung (vgl. Davis 2018; Riegel 2004; Ruokonen-Engler/Siouti 2013). Breuer (2003: § 13) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die Auseinandersetzung der „Subjekthaftigkeit jeder Erkenntnis“ in den Sozialwissenschaften zwar zunehmend stattfindet, häufig aber defensiv ausfällt und selten

als Ressource für den Erkenntnisgewinn angesehen wird. Bereits Devereux (1998) fordert in der Einleitung zu seinem Werk *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften* dazu auf, dass

[d]er Wissenschaftler [oder die Wissenschaftlerin, Anm. d. Verf.] [...] aufhören [sollte], ausschließlich seine Manipulation am Objekt zu betonen, und stattdessen gleichzeitig – und bisweilen ausschließlich – sich selbst *quo* Beobachter zu verstehen suchen. (ebd.: 19f)

So sollten gemäß dem Autor Erhebungsinstrumente entwickelt werden, die nicht nur das Verhalten der Forschungssubjekte, sondern auch das Verhalten der beobachtenden Person respektive des:der Forschenden berücksichtigen. Denn das Dilemma der subjektgebundenen und subjektabhängigen Erkenntnis können wir nicht auflösen, jedoch produktiv in den Forschungsprozess miteinbeziehen, indem wir darüber reflektieren, wie unsere Positionierung den Erkenntnisprozess beeinflusst (Breuer 2003)¹⁵⁰. Diese Reflexion soll nachfolgend anhand meiner Selbstpositionierung als Forscherin im Feld und des daraus resultierenden Analyseblickes erfolgen.

Die Forschungssituation ist von vielfältigen Asymmetrien zwischen Forschenden und Informant:innen geprägt, die sich aus unterschiedlichen Lebenssituationen wie Alter, Geschlecht, Bildung, natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten oder sozialer Herkunft zwischen den Beteiligten ergeben und die je nach Forschungskontext unterschiedlich relevant werden können (Riegel 2004). Dieser persönliche ‚Rucksack‘, wie Peggy McIntosh (1992) es beschreibt, sowie gesellschaftliche Machtverhältnisse strukturieren den Forschungskontext entscheidend mit. Er bestimmt mitunter, was wir verstehen können und was sich unserer Erkenntnis entzieht. Daher ist eine reflexive Forschungshaltung zur eigenen Positionierung unumgänglich. Sie erlangt, so Riegel (2004: 151), gerade in Forschungskontexten zu Minderheiten eine besondere Bedeutung, um ungleiche Verhältnisse und strukturelle Bedingungen in der Gesellschaft aufdecken zu können.

Im hiesigen Forschungsprozess gewann die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit der Forscherin in dem Moment an Bedeutung, als das Kriterium der ‚binationalen Herkunft‘ als Bestimmungsfaktor des Feldes auftrat. Das heißt, meine Rolle als Forscherin wurde v. a. hinsichtlich der natio-ethno-kulturellen

¹⁵⁰ Dies wurde z. B. sehr ausführlich in einem Artikel von Jayne Pitard (2017) gemacht. Sie denkt darin anhand verschiedener Fragen an sich selbst darüber nach, von welchem expliziten wie implizitem Wissen sie als Lehrerin und Forscherin ausgeht und wie es ihre Analysen beeinflusst.

Zugehörigkeit strukturiert. Ich befragte als ‚weiße‘¹⁵¹ Schweizerin ohne sichtbare Migrationsgeschichte junge Erwachsene binationaler Herkunft. Diese Merkmale weisen mich in der Schweiz als Repräsentantin der Mehrheitsgesellschaft aus und in Marokko wiederum nehme ich die privilegierte Position der Europäerin ein.

Meine soziale Positionierung als ‚weiße‘ Forscherin geht sodann mit gewissen Privilegien einher (vgl. McIntosh 1992), zum Beispiel, dass ich als autochthone, ‚weiße‘ Person in der Schweiz oder als ‚weiße‘ Europäerin in Marokko keine Ausgrenzungserfahrungen als Migrationsandere im Alltag erlebe. Dies birgt das Risiko, dass ich gewisse Erfahrungen meiner Interviewpartner:innen nicht erfassen kann oder missverstehe. Es ist aber eher eine ‚ästhetische‘ Begrenzung, da man als Forschende immer unbekannte Lebenswelten verstehen möchte und Methoden entwickeln muss, diese zu begreifen. Das autobiographisch-narrative Interview beinhaltet m.E. ein großes Potential, Erfahrungen des Andersseins gerade in den subjektiven und biographischen (Be-)Deutungen zu erfassen.

Neben den Möglichkeiten des Verstehens prägte meine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit die Gesprächssituation entscheidend mit. Meine Positionierung als Schweizerin wurde mir in der Interviewsituation immer wieder gespiegelt, wenn die jungen Erwachsenen sich als ‚normal‘ darstellten oder auf ihre ‚typisch schweizerische‘ Herkunft verwiesen. Indem ich als Forscherin ihre binationale Herkunft in den Vordergrund rückte und sie somit als besonders, als Nicht-‚Weiße‘ markierte, fühlten sich einige gezwungen, sich zu dieser Norm zu positionieren und ihr Schweizer:in-Sein zu legitimieren und zu betonen, wie gewöhnlich sie seien (siehe Beispiel oben zu Jasamin Tremp). Mein ‚Weiß‘-Sein wurde in diesen Interaktionen mit dem Schweizer:in-Sein verbunden und so zur unmarkierten Norm in der Interviewsituation, an der sich die jungen Erwachsenen orientierten. Dies hatte zur Folge, dass Aspekte der schweizerischen Herkunft nicht mehr erwähnt werden mussten, jedoch die von der Norm abweichende *andere* Herkunft. So war zu beobachten, dass in den Erzählungen der jungen Erwachsenen viele Erklärungen zur *anderen* Herkunft eingelagert sind, z. B. zu Festen, politischen Gegebenheiten im Land oder religiösen Praxen. Demgegenüber wurde die ‚schweizerische‘ Herkunft selten konkretisiert. Beispielsweise avancierte Sarah Buhmibol zur Expertin in Bezug auf Religion und Feste in Thailand, die sie sehr detailliert für mich darstellte. Schweizerische Elemente ihres Aufwachsens erwähnte sie jedoch nur in abstrakter Form als „normal“ oder „ganz gewöhnlich“ (siehe hierzu Kap. 6.2).

¹⁵¹ Ich möchte hier auf den Begriff der kritischen Weißseinsforschung (*critical whiteness studies*) verweisen, die Weiß-Sein nicht nur als Hautfarbe, sondern auch als soziale Positionierung auffasst, mit der eine privilegierte Positionierung einhergeht (McIntosh 1992).

Im Verlauf der Forschung änderte sich meine Positionierung insofern, als dass ich selbst zur Migrantin wurde, als ich nach Marokko übersiedelte. In Marokko war ich für meine Interviewpartner:innen sodann die europäische Migrantin. Dies zeigte sich in den Erzählungen der jungen Erwachsenen, wenn sie mir Dinge in Marokko erklärten oder sich Stereotypen zu Europäer:innen bedienten. Auch gab es Situationen, in denen sich die jungen Erwachsenen mit mir verbündeten, um Aussagen zur marokkanischen Gesellschaft zu machen. Einige der jungen Erwachsenen in Marokko äußerten sich etwa in Bezug auf Religion, Alkohol- und Drogenkonsum und vor allem die jungen Frauen bezüglich der Kleidernormen kritisch. Abdoulaye Eden beispielsweise dachte im Interview kritisch über Religion nach, etwas, das er so im Alltag nicht offen diskutieren könnte. Oder Nadine Bouras kritisierte die patriarchale Gesellschaftsstruktur in Marokko, die Mädchen weniger Ausdrucksmöglichkeiten gibt.

Dies zeigt ferner, wie meine Position als Außenseiterin den Interviewpartner:innen auch eine Möglichkeit „sanktionsfreier Meinungsäußerung“ geben kann (Riegel 2004: 156). Die befragten Personen kommen nicht in einen Loyalitätskonflikt mit mir, sondern können Wertvorstellungen und Verhaltensnormen kritisch thematisieren. Auch Christine Riegel und Asiye Kaya (2002) stellen in ihren jeweiligen Forschungskontexten zu jungen Frauen mit Migrationsgeschichte fest, dass ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit für die Interviewsituation und die Thematisierung von Inhalten von Bedeutung ist. So werden bei Riegel, der autochthonen Forscherin, Themen anders angesprochen als bei Kaya, der Forscherin mit Migrationsgeschichte.¹⁵² Dies wird jedoch von den Autorinnen nicht gewertet, sondern bedeutet für sie vielmehr, dass der eigenen Positionierung in der Interviewsituation während der Analyse Rechnung getragen werden muss. Ein Grund, weshalb auch ich meine Positionierungen im Interpretationsprozess berücksichtigte (siehe Kap. 3.5.2). Dadurch konnte ich unter anderem herausarbeiten, dass die Reaktionen meiner Interviewpartner:innen gegenüber mir als ‚weißer‘ Forscherin ein Hinweis darauf sind, welchen Stereotypen und dominanten Diskursen sie im Alltag begegnen und wie sie gelernt haben, damit umzugehen.

In der Analyse von Minelle Mahtani (2012: 159) zu ihrer Forschung mit *mixed race* Personen wird jedoch deutlich, dass die Insider-Outsider-Metapher zu vereinfachend ist. Die Autorin kann aufzeigen, wie sie sich trotz

¹⁵² Die jungen Frauen in Riegels Forschung machen eher generalisierende Aussagen zu Deutschland und der Türkei und stellen Vergleiche her, während in den Interviews von Kaya die jungen Frauen auch auf innere Unterschiede der türkischen Bevölkerungsgruppen hinweisen. Dagegen verhandeln die jungen Frauen in den Interviews mit Riegel häufiger familiäre Erwartungshaltungen als bei Kaya.

der geteilten *mixed race identity* mit ihren Forschungssubjekten bezüglich sozialer Schichtzugehörigkeit, Lebenswelt, Rassismuserfahrungen, sexueller Orientierung, Partner:innenwahl, politischer Orientierung, Alter, Familiengeschichte, Charakter und anderen Differenzlinien unterscheidet. So stellt sich auch für mich die Frage, inwiefern neben der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit die Geschlechtszugehörigkeit oder das Alter von Bedeutung waren. Während Ersteres auf meiner Seite zu dem nicht bestätigten Vorurteil führte, dass junge Männer wohl weniger ausführlich erzählen würden, hatte das Alter insofern eine Bedeutung, als ich noch nah genug an der Lebenswelt der jungen Erwachsenen war. Wir teilten häufig die Erfahrung des Studiums oder des Übergangs vom Elternhaus in die eigene Familiengründung. Was m.E. eine noch deutlich größere Rolle spielte, war das Bildungsniveau, das ich mit vielen meiner Interviewpartner:innen teilte. Nicht selten endeten die Gespräche mit einem Austausch zum Studium und Tipps dazu. Die gemeinsamen Erfahrungsräume und ihr Einfluss auf die biographische Darstellung wurden später auch im Interpretationsprozess berücksichtigt und unter dem Aspekt des Arbeitsbündnisses für jeden Fall einzeln herausgearbeitet (siehe Kap. 3.5.2).

Neben diesen eher demographischen Faktoren verleiht mir die Positionierung als Wissenschaftlerin eine gewisse Autorität, die gerade bei jungen Erwachsenen zu Befangenheit führen kann. Dies versuchte ich dadurch zu brechen, dass ich mich als Studentin vorstellte und so – wenn möglich – auf den gemeinsamen Erfahrungsraum verwies. Es kam in der Interviewsituation jedoch selten zu Aushandlungen in Bezug auf das Forschungsinteresse (als Ausnahme siehe Beispiel oben zu Erwin). Vielmehr waren die jungen Erwachsenen darum bemüht, meinen Anforderungen gerecht zu werden. Die autoritäre Ausstrahlung der Wissenschaft konnte ich also selten wirklich reduzieren. Daher war es umso wichtiger, den jungen Erwachsenen die Reichweite der Forschung darzulegen. Alle Beteiligten erhielten zu Beginn des Interviews ein Schreiben, in dem ich die Ziele der Forschung, die Garantie der Vertraulichkeit sowie ihr Recht, sich jederzeit wieder aus der Forschung zurückziehen zu können, darlegte¹⁵³. Wie sich hier zeigt, ist zwischen dem:der Forscher:in und den Forschungssubjekten unweigerlich eine Asymmetrie vorhanden, v. a.,

¹⁵³ Dieses Formular wurde von den Personen ganz unterschiedlich behandelt. Auffallend war der Unterschied zwischen der Schweiz und Marokko. In Marokko wurde das Formular i. d. R. sehr genau durchgelesen, während die Personen in der Schweiz es häufig unbeachtet zur Seite legten. Zudem war es mir ein Anliegen, dass die Interviewten meine Kontaktdaten hatten, so dass sie mich nochmals kontaktieren konnten, falls ihnen noch etwas einfiel, sie einen Aspekt nochmals vertiefen oder sich aus der Forschung zurückziehen wollten. Dies geschah jedoch in keinem der Fälle.

wenn der Forschungsprozess in der Hand des:der Wissenschaftler:in liegt¹⁵⁴. Aus diesem Grund wurde in Einklang mit Devereux (1998) zudem versucht, der reziproken Beobachtung zwischen den Forschenden und den Beforschten Rechnung zu tragen, indem Reaktionen und Emotionen der Forscherin und der Beforschten in ethnographischen Interviewprotokollen und Transkripten festgehalten wurden und dadurch in die Analyse einfließen.

Die dargestellten Asymmetrien wurden in Marokko noch verstärkt. Ich erhielt finanzielle Mittel, um im Ausland zu forschen, etwas, das Studierenden in Marokko kaum ermöglicht wird. Man könnte also hier auch im Sinne Gayatri C. Spivaks fragen: „Wer kann über wen Sprechen?“ oder „Wer kann über wen forschen?“ (Castro Varela/Dhawan 2015). Mein Forschungsaufenthalt in Marokko reproduziert gleichzeitig die globalen Ungleichheitsverhältnisse, weshalb m.E. eine kritische Reflexion der eigenen sozialen Positionierung hier unerlässlich ist. Die postkolonialen Strukturen führen mitunter dazu, dass ich eine privilegierte soziale Positionierung in Marokko einnehme. Als Europäerin habe ich das Privileg, mich zwischen den verschiedenen Ländern frei bewegen zu können und mich gesellschaftlichen Zwängen wie beispielsweise dem Fasten im Monat Ramadan oder den Kleidernormen zu entziehen. Es birgt aber auch die Gefahr einer normativen Perspektive auf die Daten. In diesem Zusammenhang ist es von Bedeutung, die Subjekte und ihre Deutungen in den Mittelpunkt zu stellen, Irritationen zu benennen und zu hinterfragen und wo möglich mit Forschenden vor Ort zu diskutieren, um sich neue Perspektiven auf das Material zu eröffnen (siehe auch Davis 2018).

¹⁵⁴ In der Sozialforschung wird das Mitwirken von ‚Beforschten‘ v. a. im Bereich der Aktionsforschung oder der partizipativen Forschung diskutiert. Forscher:innen plädieren hier für die Mitbestimmung und Gegenseitigkeit von Forschenden und Teilnehmenden, um so Hierarchien des Arbeitsbündnisses abzubauen und eine partnerschaftliche Produktion von Wissen zu ermöglichen (Riaño 2012). Als ich mir meines Einflusses auf den Forschungsgegenstand bewusst wurde, habe ich ebenfalls über einen partizipativen Forschungsstil nachgedacht, doch schließlich davon abgesehen, da ich feststellte, dass der langjährige Forschungsprozess – in dem es vom Interview bis zur Analyse mehrere Monate oder sogar Jahre dauern kann – für die jungen Erwachsenen schwierig zu fassen ist. Jedoch wurde den jungen Erwachsenen immer eine Aufnahme des Interviews angeboten, was nur in einem Fall angenommen wurde, und einige bekundeten Interesse, die vollendete Arbeit zu erhalten. Mit Abschluss der Arbeit wurde erneut der Kontakt gesucht, um den Teilnehmenden von den Ergebnissen der Studie zu berichten (siehe hierzu Epilog). Da die wissenschaftliche Aufbereitung der Ergebnisse bei den Informant:innen eine Befremdung herbeiführen kann, vermied ich es, ihnen die Arbeit zuzusenden. Es wurden folglich zumindest die Ergebnisse an die Befragten zurückgebracht und ein kommunikativer Austausch ermöglicht.

Die Positionierung der ‚weißen‘ Forscherin wird auf einen zweiten Blick durchkreuzt durch meine Lierung mit einem Mann marokkanischer Herkunft und der Erfahrung einer „inneren Migration“ (Odasso 2016). Die innere Migration des Partners oder der Partnerin, der:die nie migriert ist, so Odasso (ebd.), führt zu einer biographischen Arbeit, bei der die Person die Situation, Ausländer:in zu sein, in sich selbst erlebt. Als Partnerin in einer binationalen Ehe erfahre ich gewisse Mechanismen, die Menschen mit Migrationsgeschichte in der Schweiz erleben, aus nächster Nähe. Ich lernte, mit gesetzlichen Rahmenbedingungen und mit stereotypen Bildern über ‚den Islam‘ und ‚die muslimischen Männer‘ umzugehen. Auch in der Paarbeziehung fanden Auseinandersetzungen beispielsweise in Bezug auf bilinguale Familiensprache oder transnationale Familienbeziehungen statt, und ich musste eigene Sozialisationserfahrungen hinterfragen und transformieren. Selbst wenn diese ‚innere Migration‘ mich nicht zu einer Migrationsanderen macht, so habe ich doch eine gewisse Sensibilität gegenüber Differenzierungserfahrungen entwickelt.

Diese persönlichen Erfahrungen im Bereich der binationalen Ehe waren unter anderem Grund für das Forschungsinteresse an Kindern aus binationalen Familien. Meine persönliche Eingebundenheit hatte sodann auch einen Einfluss auf meine Perspektive im Forschungsprozess (vgl. Becker 1967; Varro 2011). Es war mir unter anderem ein Anliegen, einen positiven Blick auf Mehrfachzugehörigkeit zu werfen und aufzuzeigen, dass die alltägliche Normalität dieser Kinder oft erst durch äußere Einflüsse besonders und anders *gemacht* wird. Meine wissenschaftliche Ausbildung als kritische Migrationsforscherin sowie meine biographischen Erfahrungen in einer binationalen Ehe führten mich zur Einsicht, dass die meisten Unterschiede nicht auf eine so genannte ‚Kultur‘ zurückzuführen sind, sondern auf biographischen Erfahrungen und strukturellen Gegebenheiten beruhen. Aufgrund dieser Beobachtungen wurde mit der Biographieforschung ein subjektorientierter Ansatz gewählt, der eine Essentialisierung kultureller Unterschiede vermeidet und es zugleich erlaubt, den Einfluss gesellschaftlicher Strukturen und den Umgang mit ihnen auf der individuellen Ebene aufzuzeigen (vgl. Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997). Man könnte hier anmerken, dass mit der Fokussierung auf die jungen Erwachsenen binationaler Herkunft eine einseitige Perspektive auf das Phänomen der Mehrfachzugehörigkeit eingenommen wurde, jedoch verweist bereits Brecker (1967) darauf, dass wir als Forscher:innen nicht alle Perspektiven aufzeigen können und daher immer Ansichten von bestimmten Personenkreisen stärker gewichten. Die (bewussten) Grenzen dieser Studie liegen folglich darin, dass Mehrfachzugehörigkeit aus der Perspektive der binationalen jungen Erwachsenen, und nicht aus der Sicht ihrer Eltern oder Jugendlicher von einheimischen Eltern dargestellt wird.

Meine persönliche Eingebundenheit im Forschungsfeld wirkte sich auf den gesamten Forschungsprozess aus. Die biographischen Erfahrungen beeinflussten das Vertrauensverhältnis zwischen mir und den Gesprächspartner:innen, das, was in einem Interview zur Sprache kam, und auch, wie die Daten später analysiert wurden. Minna Ruokonen-Engler und Irini Siouti (2013, 2016) setzen sich in diesem Zusammenhang dafür ein, diese biographischen Erfahrungen zu reflektieren und als verkörpertes biographisches Wissen in die theoretische Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand einfließen zu lassen. Die Autorinnen sehen das biographische Wissen nicht als Hindernis, sondern vielmehr als eine Ressource für den Erkenntnisgewinn. Dafür haben sie für Forschende der Migrationsforschung ein Schema der biographischen Reflexion entwickelt, um im Fortgang des Forschungsprozesses immer wieder die eigene Positionalität zu reflektieren (Ruokonen-Engler/Siouti 2013: 255, 2016: 749):

- (1) What personal experiences do I have with migration?
- (2) How did I come to study the specific topic in the field of migration?
- (3) What is my relationship to the topic being investigated?
- (4) How did I gain access to the field?
- (5) How does my own position (age, gender, class, economic status etc.) influence interactions in the field and the data collection process?
- (6) What is my interpretation perspective?

Diese Fragen – die ich auch hier in geringerem Ausmaß diskutiere – habe ich auf meinen Forschungsgegenstand angewendet und immer wieder für mich selbst im Forschungstagebuch bearbeitet. Bei der Durchsicht dieser Notizen zeigt sich, dass meine biographischen Erfahrungen neben dem Forschungsinteresse auch den Feldzugang zu jungen Erwachsenen aus binationalen Familien beeinflussten. So kam ich durch meine eigene binationale Partnerschaft in Kontakt mit dem Verein *IG Binational* in der Schweiz, ein Verein für binationale Partnerschaften, über den ich später die ersten Interviewpartner:innen gefunden habe. Die persönliche Eingebundenheit in eine binationale Ehe machte ich mir zudem zu Nutze, um ein Vertrauensverhältnis zu den jungen Erwachsenen aufzubauen und Asymmetrien abzubauen. Für viele der befragten Jugendlichen war es ein Aha-Erlebnis, als sie von meiner binationalen Ehe erfuhren; mein Forschungsinteresse ergab für sie plötzlich einen Sinnzusammenhang und einige bezogen sich später im Interview wieder darauf. Im Interview mit Leyla Bourgiba beispielsweise unterstützte das Wissen um meine Ehe mit einem Mann marokkanischer Herkunft einerseits das Vertrauensverhältnis. Andererseits hatte es auch einen Einfluss auf ihre biographische Erzählung,

sie sprach mich beispielsweise immer wieder als Mitwissende der ‚arabischen‘ Verhaltensweisen an (siehe Fallanalyse Kap. 4.1).

Zudem spielten die biographischen Erfahrungen auch im Analyseprozess eine Rolle. In meinen Analysen konnte ich oft von meinem biographischen Wissen zu Dynamiken in einer binationalen Ehe Gebrauch machen, um das Erzählte zu kontextualisieren oder durch meine Irritationen kritische Fragen an das Material zu formulieren. Diese persönlichen Erfahrungen beschreiben Strauss und Corbin (1996) als Kontextwissen, das in die Theoriebildung einer *Grounded Theory* einfließt und somit Teil der Analyse ist. Dieses Kontextwissen führte auch dazu, dass ich kulturelle Simplifizierungen und Stereotype nicht einfach annahm, sondern einen kritischen Blick auf die Entstehung von Deutungsmustern warf. Wenn also junge Erwachsene betonten, sie seien schweizerisch aufgewachsen, oder Leyla Bourgiba sagte, sie fühle sich eher als Araberin, da sie unter anderem arabische Feste liebe (NF Z485), wurde rekonstruiert, was sie damit meinen könnten und welche Bilder sie mit diesen Kategorisierungen in Verbindung bringen. Henrike Terhart (2015) weist darauf hin, dass es gerade im Kontext von Migration unsere Aufgabe als Forschende ist, die Sprachpraxen der Informant:innen zu hinterfragen und nicht einfach zu übernehmen, also die Kategorien des Sprechens (z. B. ethnische oder nationale Selbstbeschreibungen) von den Kategorien der Analyse (wie binational oder Mehrfachzugehörigkeit) zu unterscheiden. Auch habe ich versucht, mich immer wieder von der eigenen ‚Brille‘ zu distanzieren, indem ich mein Material in Interpretationsgruppen diskutierte, Forschungsliteratur zu binationalen Familien konsultierte und mein Wissen theoretisch vertiefte.

Unsere Wahrnehmungsfähigkeiten sind jedoch selektiv und hängen, wie bereits deutlich wurde, von Vorwissen und dem theoretischen Blick ab (Devereux 1998). So wird die wissenschaftliche Auseinandersetzung auch von der Zugehörigkeit zu einer Disziplin geprägt. Denn wie Pierre Bourdieu (1993: 366) betont, werden wir als Wissenschaftler:innen in einem wissenschaftlichen Kontext sozialisiert – mit seiner Organisationslogik und den ihm innewohnenden theoretischen (Vor-)Urteilen über den Gegenstand. Es liegt folglich auf der Hand, dass ich als westeuropäische Soziologin des 21. Jahrhunderts bestimmte theoretische Konzepte stärker gewichten werde.¹⁵⁵ Die

¹⁵⁵ Hier ist zu erwähnen, dass ich durch ein Studium an einer französischsprachigen Universität in der Schweiz auch Einblicke in die französische und angelsächsische Soziologie erlangte, was auch ein Grund ist, dass ich mich des Konzepts *mixité* aus der französischen Soziologie bediene. Gleichzeitig basiert die Arbeit auf dem biographischen Ansatz der deutschen Soziologie, wie er von Fritz Schütze und Gerhard Riemann entwickelt wurde. Es ist mir ein Anliegen, Arbeiten aus verschiedenen

postkoloniale Theorie kritisiert in diesem Zusammenhang bereits seit längerem den Universalismus der westlichen Soziologie und betont die Kontextgebundenheit und Partikularität ihrer soziologischen Konzepte (Reuter/Villa 2010). So könnte man auch hier die Frage aufwerfen, inwiefern sich die Konzepte der Adoleszenz und der *mixité* oder die Stigma-Theorie auf den marokkanischen Forschungskontext übertragen lassen. Ferner gilt an dieser Stelle zu bedenken, dass ich aufgrund der fehlenden Sprachkenntnisse in Arabisch den arabischen Wissenschaftsdiskurs nicht in meine Analysen miteinbeziehen konnte. Umso wichtiger ist es mir, meine Forschung zu kontextualisieren als einen ‚europäischen‘, wenn nicht sogar als einen deutsch-soziologischen Blick auf Mehrfachzugehörigkeit (vgl. Davis 2014)¹⁵⁶. Gleichzeitig ermöglicht der Vergleich zwischen dem schweizerischen und dem marokkanischen Kontext, diesen ‚vernebelten Blick‘ der eigenen Standortgebundenheit auszuweiten und sich für andere Konzepte zu sensibilisieren (siehe hierzu auch Unterreiner 2015)¹⁵⁷.

Durch die Reflexion der Zuschreibungsprozesse im Forschungsprozess und der eigenen Positionierung im Feld sollte deutlich werden, dass die Ergebnisse dieser Studie nicht losgelöst von Raum, Zeit und Körper zu verstehen sind. Sie sind in sozialen Interaktionen und in einem historischen und zeitlich spezifischen Kontext entstanden. In diesem Sinne sind die nachfolgenden Ergebnisse als soziologische Konstruktionen zweiten Grades zu verstehen, also als Konstruktionen über die lebensweltlichen Konstruktionen der jungen

Forschungstraditionen zu berücksichtigen, auch wenn dies nicht umfassend geleistet werden kann.

¹⁵⁶ Dem ist hinzuzufügen, dass die Arbeit auf Deutsch publiziert wird und daher die Ergebnisse für Forschende und Interessierte in Marokko kaum zugänglich sind. Artikel in Französisch und Englisch sind vorgesehen, jedoch erhalten Leser:innen in Marokko niemals denselben tiefen Einblick wie die deutschsprachigen Leser:innen dieser Arbeit.

¹⁵⁷ So stellte sich beispielsweise an einem Punkt der Analyse zum Fall Abdoulaye Eden die Frage, ob unser westeuropäisches Verständnis von Rassismuserfahrungen ohne weiteres auf den marokkanischen Kontext übertragen werden kann oder ob hier nicht stärker auch auf der subjektiven Ebene geschaut werden muss, wann die Bezeichnung „Schwarz“ (*azzi* im marokkanischen Dialekt) von Abdoulaye eher beschreibend und wann wertend verstanden wird. So warnt etwa auch El Hamel (2013) davor, das westliche Konzept *race* einfach dem marokkanischen Kontext überzustülpen, ohne zu schauen, wie sich in diesem konkreten Kontext rassistische Strukturen und Ideologien entwickelt haben. Er zeigt in seiner historischen Studie auf, wie *race* sich trotz der islamischen Prämisse der Gleichheit auch in arabischen Gesellschaften durchgesetzt hat, jedoch ein flexibles Konstrukt ist, das erst in Verbindung mit Abstammung und *class* an Macht gewinnt.

Erwachsenen dieser Studie. Mit der Reflexion des eigenen Einflusses auf den Forschungsgegenstand hatte ich die Absicht, ebendiese Ergebniskonstruktion kritisch zu betrachten und meine Eingebundenheit transparent zu machen. Eine solche Selbstreflexion, so die Hoffnung, soll zu einem besseren Verständnis des Untersuchungsgegenstandes führen und dadurch, wie Devereux (1998) es postuliert, unseren Wissenshorizont erweitern.

4 Biographische Aushandlungsprozesse im Kontext von Mehrfachzugehörigkeit – zwei Einblicke

Die folgenden Kapitel sind den Ergebnissen der Untersuchung gewidmet. Dabei möchte ich darauf hinweisen, dass die Darstellung des empirischen Materials ein Produkt meiner Interpretationen ist, das sich, wie ich oben dargestellt habe, in einem spezifischen Kontext situiert und aus einem spezifischen theoretischen Blick heraus betrachtet wurde. Sie ist nicht die bloße Wiedergabe der Interviews, sondern als eine Rekonstruktion zu verstehen (vgl. Dausien 2006). Die Ergebnisse präsentieren also *eine* Lesart unter vielen möglichen. Das Erkenntnisinteresse der folgenden Ausführungen folgt den biographischen Aushandlungen der jungen Erwachsenen bezüglich ihrer angenommenen Mehrfachzugehörigkeit(en). In diesem Zusammenhang wird auf den theoretischen Rahmen dieser Arbeit Bezug genommen und die Bedeutung der gesellschaftlichen Kontexte Schweiz und Marokko für die Fremd- und Selbstwahrnehmung der jungen Erwachsenen herausgearbeitet.

Die Analyse des Kontexts wies bereits auf erste Unterschiede für die Erfahrungen von Mehrfachzugehörigkeit in Marokko und der Schweiz hin (siehe Kap. 2.1.1 und 2.1.2). In der Schweiz scheinen Bilder von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit Stigmatisierungen zu begünstigen, in Marokko dagegen tut dies eher die Zugehörigkeit zu *class* verknüpft mit *race*. Dabei zeigt sich in beiden Kontexten ein postkolonial und rassistisch geprägtes Weltbild, in dem ‚Weiße‘ in der gesellschaftlichen Hierarchie höher positioniert werden als ‚Schwarze‘. Die soziale Positionierung (privilegierte oder nicht-privilegierte Gruppenzugehörigkeit, Mehrheits- oder Minderheitsangehörige) verknüpft mit körperlichen Merkmalen wie der Haut- oder Haarfarbe scheinen in beiden gesellschaftlichen Kontexten maßgebend dafür zu sein, inwiefern Mehrfachzugehörigkeit zu Stigmatisierungen führen kann. Wie die jungen Erwachsenen damit umgehen, ist Thema der nachfolgenden Ausführungen.

Die folgende Darstellung ist in drei Teile gegliedert, wobei ich zur besseren Lesbarkeit das Präsens (episches Präteritum) verwenden werde. In einem ersten Teil (Kap. 4) werden exemplarisch zwei Fallanalysen ausführlich besprochen. Die beiden Fallanalysen geben einen detaillierten Einblick in die biographischen Auseinandersetzungen mit Mehrfachzugehörigkeit. Leyla Bourgiba für die Schweiz und Abdoulaye Eden für Marokko stellen sogenannte Ankerfälle dar, um die herum sich die anderen Fälle anordnen lassen. Die beiden Fälle erklären innerhalb des Samples am gehaltvollsten, wie Mehrfachzugehörigkeit in den jeweiligen Kontexten biographische Relevanz entfalten kann. Beide jungen Erwachsenen sind von machtvollen Differenzierungen betroffen: Abdoulaye Eden in Bezug auf *race* und Leyla Bourgiba aufgrund natio-ethno-kultureller

Kategorisierungen in Bezug auf Araber:innen und Islam. Im zweiten Teil der Ergebnisdarstellung thematisiere ich, unter welchen Bedingungen es zu biographischen Aushandlungen bezüglich der binationalen Herkunft kommt (Kap. 5). Hier wird der Blick auf die anderen Fälle des Samples geöffnet, um die in den Fallanalysen rekonstruierten Dimensionen zu nuancieren und für die Kontexte Marokko und Schweiz zu diskutieren. Im dritten Teil arbeite ich abschließend vier *subjektive Gleichgewichte* heraus, welche die verschiedenen Facetten der biographischen Aushandlungen zusammenfassen (Kap. 6).

In den nachfolgenden biographieanalytischen Fallanalysen von Leyla Bourgiba und Abdoulaye Eden werde ich jeweils zuerst auf den Interaktionsrahmen eingehen und darstellen, wie sich das Arbeitsbündnis und das Interview entwickelten. Im Anschluss zeichne ich ein kurzes biographisches Portrait des Falles nach, um die Biographien strukturell zu verorten. Erst dann folgt eine ausführliche biographieanalytische Fallrekonstruktion. Für die Rekonstruktion der Biographie folge ich der Fallstruktur der biographischen Stegreiferzählung (gekennzeichnet als HE) und ziehe bei Bedarf Informationen aus dem Nachfrageteil hinzu (gekennzeichnet als NF). Die Darstellung entspricht einer „analytischen Beschreibung“ (Riemann 1987a: 59f), die den biographischen Prozess ergebnisorientiert bezüglich des Umgangs mit Mehrfachzugehörigkeit(en) darstellt. Dies bedeutet, dass es sich um eine Mischform aus der strukturell-inhaltlichen Beschreibung und der analytischen Abstraktion handelt, die dazu dient, einerseits die Erfahrungsaufschichtung aufzuzeigen und gleichzeitig auf größere biographische Zusammenhänge hinzuweisen. Die feinanalytische Arbeit der strukturell-inhaltlichen Beschreibung werde ich an ausgewählten Stellen darstellen, um einen Eindruck des Interpretationsprozesses zu vermitteln.

4.1 Falldarstellung Leyla Bourgiba (Schweiz)

„also habe ich mich immer wie mehr als Tunesierin eigentlich gefühlt. auch immer wie mehr als Moslem.“ (HE Z187-188)

Der vorliegenden Fall Leyla Bourgiba verweist im schweizerischen Kontext auf das Zusammenspiel von gesellschaftlichen Differenzlinien bezüglich ‚Kultur‘, Religion und innerfamiliärer Veränderungen, die dazu führen, dass sich die biographische Bedeutung der Mehrfachzugehörigkeit in der Adoleszenz verändert. Die Gesamtgestalt von Leylas biographischer Erzählung kreist um ihre Hinwendung zur tunesisch-muslimischen Zugehörigkeit. Sie stellt sich als *Synthese* ihrer Mehrfachzugehörigkeit dar. Durch diese neue Selbstwahrnehmung

kann sich Leyla trotz Eingrenzungen, die durch die Fremdpositionierung als ‚Frau‘ und ‚Araberin‘ in der Adoleszenz entstehen, Handlungsmöglichkeiten erhalten und neu eröffnen.

4.1.1 Kontext des Interviews – Arbeitsbündnis

Kontaktweg

Der Kontakt zu Leyla Bourgiba kommt über mein soziales Netzwerk zustande. Von einer Nachbarin erhalte ich die E-Mail-Adresse von Leyla mit der Präzisierung, dass ihr Vater Tunesier sei und ihre Mutter Schweizerin. Ich schreibe Leyla an und frage sie für ein Gespräch zu ihrem Familienleben und ihrer „komplexen Herkunft“¹⁵⁸ an. Leyla antwortet umgehend, dass sie sich über meine Anfrage freue und mein Thema „sehr spannend“ fände. Gerne ist sie mir bei meiner Arbeit „behilflich“ und macht auch gleich einige Terminvorschläge. Sie erwähnt zudem, dass sie bald drei Monate im Ausland sein werde, sie dann aber per E-Mail erreichbar sei. In Leylas Reaktion spiegeln sich bereits eine große Bereitschaft und ein Interesse am Thema meiner Arbeit, was darauf hindeuten könnte, dass das Thema für sie Relevanz hat. Obwohl wir uns weder gesehen noch gesprochen haben, entsteht sofort ein Arbeitsbündnis über unser gemeinsames Interesse am Forschungsthema. Für beide stellt die binationale Herkunft, so scheint es, eine besondere biographische Erfahrung dar, über die man erzählen resp. forschen kann.

Auf mein Angebot, uns zu treffen, damit ich ihr mehr von meiner Arbeit erzählen kann, geht Leyla nicht ein. Dies vermutlich auch, weil sie, wie erwähnt, bald ins Ausland reisen wird. Sie schreibt in einem umgangssprachlichen Ton und verwendet mehrere Smileys. Daraufhin passe ich mich ihrer Sprache an und schreibe ihr nach meiner ersten formellen E-Mail im gleichen umgangssprachlichen Ton zurück. Dadurch versuche ich sprachlich eine Vertrauensbasis aufzubauen und der Asymmetrie, die sich über das Alter und meine Position als Wissenschaftlerin ergibt, etwas entgegenzuwirken.

Schließlich vereinbaren wir einen zeitnahen Termin und, da Leyla etwas außerhalb der Stadt bei den Eltern wohnt und mir ein Café als Treffpunkt zu

¹⁵⁸ Aufgrund der Erfahrung mit Erwin (siehe Kap. 3.6) habe ich mich bei Leyla bewusst dafür entschieden, nicht die binationale Herkunft zu nennen, sondern es in ‚komplexe Herkunft‘ umzuformulieren. Folglich habe ich wie folgt in das Thema der Arbeit eingeführt: „Unter komplexe Familien verstehe ich Familien, in denen die Familienmitglieder unterschiedliche Herkünfte haben, ev. eine andere Sprache sprechen oder eine andere Religionszugehörigkeit haben“ (Auszug aus dem ethnographischen Protokoll zum Interview mit Leyla Bourgiba).

öffentlich ist, lade ich sie zu mir nach Hause ein. Ich erhoffe mir, durch diese Einladung etwas mehr Privatsphäre zu schaffen als in einem lauten Café. Leyla ist mit dem Treffpunkt einverstanden.

Interviewsituation

Wie ausgemacht treffen wir uns an einem Samstagmorgen im April 2015 in meiner Wohnung in einer Stadt in der Deutschschweiz. Ich habe die Wohnung hergerichtet und warte etwas nervös auf den Besuch. Kurz vor 10 Uhr schreibt mir Leyla eine SMS, um mir mitzuteilen, dass sie etwas verspätet sei, da es viel Verkehr auf den Straßen gebe. Als sie dann wenig später die Treppe zu meiner Wohnung hochsteigt, erspähe ich lockige blonde Haare und bin sehr erstaunt darüber. Leyla Bourgiba ist eine einundzwanzigjährige junge Frau. Sie trägt ein rotes T-Shirt mit einem großen, mit Pailletten verzierten Herz auf der Brust und enganliegende Hosen.

Meine Irritation über ihre „blonden Haare“ hat mich im Nachhinein erschrocken, da sie aufzeigt, wie ich als Forscherin nicht frei von Zuschreibungsprozessen bin (für eine Diskussion von *Otherring*-Prozessen im Forschungsprozess siehe Kap. 3.6.1). Ich war davon ausgegangen, dass eine ‚tunesische Herkunft‘ sichtbar wäre und sie nicht mit einem Blondsein einherginge. Ich habe Leyla als Andere positioniert, bevor ich ihr überhaupt begegnet bin. Folglich war ich bei ihrem Anblick enttäuscht, dass sie nicht in meine Kategorisierung ‚umstrittene Zugehörigkeit‘ passte. Das Gefühl der Enttäuschung weist daraufhin, dass meine (stereotypen) Vorannahmen irritiert wurden. Dieses Erkenntnis sensibilisierte mich dafür, dass ich von Diskursen zu Migrationsanderen nicht verschont bin und als Forscherin durch die Adressierung und Positionierung meines Gegenübers die Biographie mit konstruiere. Ich habe die machtvolle Position der ‚weißen‘ Mehrheitsgesellschaft inne und spiegle, ob nun gewollt oder nicht, die damit einhergehenden Bilder von Migrationsanderen, in diesem konkreten Fall von ‚dem Islam‘ und ‚Araber:innen‘. Die Positionierung ist jedoch ein gegenseitiger Prozess; so wie ich Leyla positioniere, positioniert sie – wie wir gleich sehen werden – auch mich.

Während wir uns nach der Begrüßung über das Wetter und die Fahrt austauschen, biete ich ihr an, uns entweder in die Küche oder das Wohnzimmer zu setzen. Wir entscheiden uns fürs Sofa, da es bequemer sei. Zu trinken will Leyla lediglich Wasser und auch die Gebäcke, die ich auf den Tisch stelle, rührt sie während des Gesprächs nicht an. Als sie mich fragt, ob ich alleine hier wohne, und ich erwähne, dass mein Mann seit kurzem wieder in Marokko lebt, lacht sie und meint, jetzt verstehe sie mein Forschungsinteresse. Leyla nimmt im Interview immer wieder in verschiedenen Formen Bezug auf dieses Wissen:

- L: [...] ähm und ja: wie du es vielleicht selber kennst, zu Hause spricht man nicht groß über Religion eigentlich ((HE Z88-89))
- L: [...] also mein Vater ist nicht schwarz, ich meine, //l: ja// du weißt selber wie sie in Marokko sind //l: @hh@// wahrscheinlich. ((NF Z377-379))

Diese Information, dass ich mit einem Marokkaner verheiratet bin, fungiert im Interview als gemeinsamer Erfahrungshorizont in Bezug auf „die Araber“ und „den Islam“. Einerseits erklärt mir Leyla „das Arabische“ oder „den Islam“ nicht weiter, sondern setzt es als mir bekannt voraus¹⁵⁹. Andererseits nehme ich bei meinen Nachfragen auf unseren gemeinsamen Erfahrungsraum Bezug, z. B., wenn ich das Opferfest oder die Art der Mahlzeiten genauer ausgeführt haben möchte, da ich das aus Marokko anders kenne. Unser Arbeitsbündnis basiert folglich auf diesem gemeinsamen Erwartungshorizont und unserem gemeinsamen Verständnis davon, dass eine binationale Herkunft etwas Besonderes ist.

Nachdem ich Leyla meine Wohnung gezeigt habe, setzen wir uns auf die Couch im Wohnzimmer. Bevor ich das Aufnahmegerät anstelle, erkläre ich ihr nochmals kurz mein Forschungsinteresse und versichere ihr ihre Anonymität.

Interviewdynamik

Das Interview wird auf Schweizerdeutsch geführt und dauert insgesamt zweieinhalb Stunden. Zu Beginn des Interviews erfolgt eine längere Ausführung meinerseits zum Ablauf des narrativen Interviews in eine Haupterzählung und zwei Nachfrageteile sowie meinem Wunsch nach detaillierten Erzählungen. Ich machte mir bereits vor dem Interview Sorgen, dass, wie in den vorangegangenen acht Interviews, kaum narrative Erzählungen zustande kommen werden, weshalb ich hier besonders stark darauf insistierte. Leyla nickt während diesen Ausführungen bestätigend und beginnt nach der Erzählaufforderung sehr souverän mit ihrer Lebensgeschichte, indem sie darstellt, wie ihre Eltern sich kennengelernt haben und leitet dann über in ihre eigene Kindheit und Jugend.

Leyla erzählt sehr offen und ist mir gleich sympathisch. Sie spricht sehr überzeugend und reflektiert. Man merkt, dass sie sich mit ihrer Herkunft auseinandersetzt. Sie sitzt auf dem Sofa, hat die Hände mal verschränkt und mal zwischen den Beinen eingeklemmt. Beim Reden schaut sie mir in die Augen und nur selten schweift ihr Blick ab. Es ist eine angenehme Atmosphäre, wir

¹⁵⁹ In anderen Interviews werden solche Dinge in Nebensträngen der Erzählung oft ausführlich erklärt, wie z. B. der Aufbau einer thailändischen Tempelschule (Sarah Buhmibol) oder das Marktgeschehen in Guinea (Noemi Monsengwo).

lachen viel und ihre Auseinandersetzung mit dem Islam interessiert mich auch persönlich, da ich dabei einige neue Aspekte kennenlernen.

Das zentrale Thema ihrer Lebensgeschichte ist die Veränderung in der Erziehung des Vaters, als sie in die Pubertät kommt, und ihre anschließende Hinwendung zu Tunesien und dem Islam. Leyla nimmt dabei eine innerfamiliäre Perspektive ein und klammert alles, was außerhalb der Familie passiert, wie die Schulzeit oder die Berufswahl, aus. Sie orientiert sich beim Erzählen stark an ihrem Vater und führt andere Personen kaum ein. Freund:innen werden nicht mit Namen eingeführt, sondern über ihre Herkunft und nur als ‚Nebenschauplätze‘. Ihre Erzählstruktur ist durch einen berichtenden Modus gekennzeichnet, ohne hohen Detaillierungsgrad und mit vielen eingelagerten Argumentationen, die das Erzählte rahmen.

Nach fast 30 Minuten beendet Leyla ihre Stegreiferzählung mit einer klaren Koda, in der sie mich auffordert, aus dem, was sie erzählt hat, Fragen zu stellen:

L: [...] Und äh (.) ja was @kommt mir gerade noch in den Sinn?@ (2) hast du gerade ein bisschen Fragen aus dem allem raus? jetzt hast du mal so ein bisschen von @überall was gehört.@ ((HE Z350-352))

In der Koda spiegelt sich der Erzählstimulus wider. Der Auftrag, die Lebensgeschichte zu erzählen, wurde von Leyla so ratifiziert, dass sie „von überall“, wo die Herkunft relevant wurde, etwas erzählte. Die Erzählung endet, weil ihr nichts mehr „in den Sinn“ kommt. Sie hat einen Überblick gegeben und kann nun einzelne Aspekte für die Interviewerin vertiefen.

Der Nachfrageteil gestaltet sich aufgrund der eher argumentativen Stegreiferzählung ausführlich und dauert nochmals zwei Stunden. Die immanenten Nachfragen stelle ich chronologisch entlang der erzählten Lebensgeschichte und bin versucht, das Erzählpotential auszuschöpfen. Dabei legte ich einen besonderen Fokus auf Lücken in der Stegreiferzählung, wie die Kindheit, den Umgang mit der erlebten Kontrolle des Vaters, die Beziehungen zu den Peers, die Schulzeit und die anschließende Berufswahl und die Erwartungen an die bevorstehende Reise nach Tunesien. In den exmanenten Nachfragen werden das soziale Netzwerk und Themen wie Zugehörigkeit und Anderssein vertieft. Das Interview endet mit einer Bilanzierung des bisherigen Lebens und einer Perspektive in die Zukunft. Insgesamt fällt auf, dass die Trennung zwischen erzählgenerierenden und argumentativen Nachfragen nicht immer geglückt ist. Es kommt öfter zu einem sogenannten „Schema-Salat“ der Kommunikationsschemata (Schütze 1987), sodass auch im Nachfrageteil Argumentationen dominieren.

Nach dem Interview bleiben wir noch etwas sitzen und sprechen über unsere Erfahrungen mit einer binationalen Ehe, denn Leyla möchte sich mit

ihrem Freund in Tunesien verloben und in ein paar Jahren heiraten. Ich erzähle ihr, wie ich und mein Mann uns organisiert haben, und empfehle ihr die Internetseite *binational.ch* und deren Beratungsbüro, um sich über die rechtlichen Angelegenheiten einer binationalen Ehe zu informieren. Als wir uns schließlich verabschieden, wünschen wir uns gegenseitig viel Glück und Erfolg mit unseren Lebensplanungen. Es ist ein definitiver Abschied. Leyla meint noch, wenn ich Nachfragen habe sollte, könne ich ihr eine E-Mail schreiben oder sie anrufen. Ich bleibe mit einem guten Gefühl zurück. Ich fand das Gespräch sehr angenehm und interessant.

Ein halbes Jahr später, im Herbst 2015, nehme ich nochmals Kontakt mit Leyla auf, da ich gerne erfahren würde, wie ihr Aufenthalt in Tunesien war. Leyla schreibt daraufhin, dass Tunesien sehr schön gewesen sei, sie aktuell jedoch keine Zeit habe für ein Gespräch, da ein naher Verwandter gestorben sei und sie sehr viel mit der Planung ihrer bevorstehenden Hochzeit zu tun habe. Wir vereinbaren, dass ich sie im Frühjahr nochmals kontaktiere. Als ich sie bei der erneuten Kontaktaufnahme im Frühjahr frage, ob ich auch mit ihrem Bruder reden dürfte, wehrt Leyla ab. Er arbeite viel, mache noch eine Weiterbildung und sei deshalb sicherlich nicht bereit für ein Interview. Wir schreiben mehrmals hin und her, bis wir schließlich einen Termin während des Ramadans (muslimischer Fastenmonat) finden, um kurz zu telefonieren. Leyla macht dabei deutlich, dass sie nicht viel Zeit habe, und so versichere ich ihr, dass ich nur einige kurze Nachfragen habe. Als ich sie anrufe, möchte ich zuerst erfahren, wie sie unser letztes Gespräch in Erinnerung hat, da ich in unserer Korrespondenz das Gefühl bekam, dass es vielleicht Dinge ausgelöst habe, die unangenehm waren. Leyla meint daraufhin, es sei ja nicht wirklich ein Interview gewesen, sondern mehr ein Gespräch, das sie gut in Erinnerung habe. Daraufhin erzählt sie mir ausführlich, was bisher geschehen ist in Bezug auf ihre Hochzeitsplanung, die komplizierter sei als erwartet, da ihr Freund kein Visum erhalten habe. Anschließend stelle ich einige informative Nachfragen zur Schule und den Eltern, die während der Analyse offengeblieben sind. Leyla antwortet ausführlich und als wir uns verabschieden, wünscht sie mir alles Gute in Marokko und ich ihr bei ihrer Hochzeitsplanung. Mit diesen Nachfragen gilt unser Arbeitsbündnis für beendet, auch wenn wir beide anmerken, gerne wissen zu wollen, wie unsere Pläne sich weiterentwickeln.

4.1.2 Biographisches Portrait

Leyla Bourgiba kommt 1994 in einem Dorf in der Deutschschweiz zur Welt. Ihre Mutter ist im selben Dorf in der Schweiz geboren, hat eine Berufslehre zur kaufmännischen Angestellten absolviert und arbeitet heute im Personalwesen. Leylas Vater ist in einem Dorf in Tunesien geboren und machte in Tunesien das

Abitur. In der Schweiz hat er sich „ohne Lehre [...] hochgearbeitet“ (NF Z387) und arbeitet heute als Biochemiker.

Die Eltern von Leyla lernen sich in den 1980er Jahren in der Schweiz kennen, als der Vater mit einem Freund in die Schweiz reist, um sich für einen Studienplatz zu bewerben, wozu es aber nie kommt. Bei dieser Gelegenheit trifft er jedoch Leylas Mutter, sie heiraten zwei Jahre später und ziehen zusammen in eine Wohnung im Haus der Großeltern von Leyla. Die Heirat mit einem Tunesier ist im Dorf nicht gern gesehen und die Mutter erlebt während einiger Jahre sozialen Ausschluss durch ihre Nachbarn und Freundinnen. Doch der Vater beginnt zu arbeiten, lernt Schweizerdeutsch und tritt dem Fußballclub bei und so legen sich auch die Vorurteile im Dorf.

Leyla hat einen vier Jahre älteren Bruder. Sie und ihr Bruder werden katholisch getauft und besuchen den christlichen Religionsunterricht in der Schule. In der Kindheit wird Religion jedoch, außer an großen Feiertagen wie zu Weihnachten oder am Opferfest, Zuhause nicht praktiziert. Seit jeher fährt die Familie jedes Jahr während der Sommerferien nach Tunesien und wohnt dort in einem eigenen Haus im Dorf des Vaters. Die Großeltern väterlicherseits hat Leyla nie kennengelernt, da sie verstarben, als ihr Vater selbst noch ein Kind war. Dafür ist die ältere Schwester des Vaters für Leyla wie eine Großmutter. Zu ihren beiden Cousinen hat Leyla eine enge Beziehung und unternimmt viel mit ihnen, wenn sie in Tunesien ist.

Der Neffe von Leylas Vater hat die Schwester ihrer Mutter geheiratet und sie leben mit ihren zwei Kindern in der Schweiz, ebenfalls im Haus der Großeltern. Auch die andere Schwester der Mutter wohnt im selben Haus und so sieht Leyla ihre Tanten und Cousinen mütterlicherseits täglich. Auch zu den Großeltern, die im gleichen Dorf wohnen, pflegt Leyla regelmäßig Kontakt.

Nach der Primarschule wechselt Leyla entgegen der Empfehlung des Lehrers an die Bezirksschule (Bez)¹⁶⁰. Während sie sich in der Primarschule als gute Schülerin bezeichnet, nehmen ihre Leistungen in der Bez ab und sie interessiert sich immer weniger für die Schule. Die Abschlussprüfung besteht sie schließlich nicht, was sie aber nicht weiter beunruhigt, da für sie bereits seit der Kindheit feststeht, dass sie „Bürofrau“ (NF Z1149) werden möchte. Und so beginnt Leyla mit 16 Jahren eine Berufslehre als kaufmännische Angestellte im Detailhandel.

In dieser Zeit entdeckt sie zunehmend auch das Nachtleben in der nahegelegenen Stadt und bevorzugt es, in eine arabisch konnotierte Bar zu gehen,

¹⁶⁰ Die Bezirksschule (auch Bez genannt) ist die höchste Stufe der Sekundarschule, die einen direkten Eintritt ins Gymnasium ermöglicht (7. bis 9. Klasse, 4-jährig, höchstes Leistungsniveau).

wo sie andere junge Leute kennenlernt, die Arabisch sprechen. Sie selbst spricht bisher zu Hause v. a. Deutsch, versteht aber aufgrund der Ferien in Tunesien etwas Arabisch. Zeitgleich beginnt der Vater Leylas Bewegungen zu kontrollieren. Sie darf abends kaum mehr weg und es ist ihr nicht erlaubt, männliche Beziehungen zu pflegen. Doch Leyla rebellierte und findet Strategien, die Vorschriften des Vaters heimlich zu umgehen.

Nach dem Lehrabschluss 2013 findet Leyla eine Anstellung in einer Heizungsfirma in der Stadt, wohnt aber weiterhin im Dorf bei den Eltern. In dieser Zeit beschäftigt sich Leyla immer intensiver mit ihrer tunesisch-muslimischen Herkunft, indem sie im Internet recherchiert und Gleichaltrige sucht, die ebenfalls einen Bezug zu einem maghrebischen Land haben. Der Islam gewinnt für sie an Bedeutung und so fastet sie schließlich das erste Mal während des Ramadans. Für das Fest zum Fastenbrechen fährt sie nach Tunesien und beginnt dort eine Beziehung mit einem Kindheitsfreund. Zum Zeitpunkt des Interviews (April 2015) ist Leyla 21 Jahre alt und plant, im Sommer drei Monate nach Tunesien zu reisen und sich mit ihrem Freund zu verloben. In etwa zwei Jahren möchten sie heiraten und zusammen in der Schweiz eine Familie gründen.

4.1.3 Rekonstruktion der Lebensgeschichte

Leylas biographische Darstellung kann als eine eigentheoretische Erzählung gelesen werden, in der sie über die Gründe für die erlebten Veränderungen in der Fremd- und Selbstwahrnehmung nachdenkt. Die einzelnen Erzählungen sind daher als Belegerzählungen zur Allgemeinüberlegung, wie es zu ihrem Jetzt-Zustand kam, zu deuten. Die Stegreiferzählung ist in diesem Zusammenhang Teil der biographischen Arbeit an ihrem Veränderungsprozess, der sich an drei Momenten orientiert: dem Aufwachsen wie „normale Schweizerkinder“ (Suprasegmente 1-2), der Fremdwahrnehmung als ‚arabische‘ Tochter und ‚Araberin‘ bei den Peers (Suprasegmente 3-5) und schließlich der Veränderung der Selbstwahrnehmung hin zu einer stärker tunesischen und muslimischen Identifizierung (Suprasegmente 6-9). Als Leyla in der Gegenwart ihrer Erzählung angekommen ist, folgt eine längere Vorkodaphase in Form einer eigentheoretischen Auseinandersetzung mit ihrer Mehrfachzugehörigkeit.

Im Folgenden möchte ich nun rekonstruieren, wie die zunehmende Fremdpositionierung als ‚Araberin‘ durch ihren Vater und das Umfeld dazu führt, dass Leyla sich mit ihrer Herkunft auseinanderzusetzen beginnt und sich dadurch ihre Selbstwahrnehmung verändert. Dabei folge ich so weit wie möglich der Stegreiferzählung, nehme aber auch Teile aus dem Nachfrageteil hinzu, gerade auch, um zu verstehen, wie es biographisch zur gegenwärtigen Selbstreflexion kam.

Ratifizierung des Erzählstimulus – Analyse der Eingangssequenz

Leylas biographischer Einstieg ist eine Selbstverortung in der Familiengeschichte. Sie sieht sich als Teil der Geschichte ihrer Eltern und stellt mit ihrer Einführung auch einen Bezug zum Thema des Interviews her. Um dies zu veranschaulichen, möchte ich die Ratifizierung des Erzählstimulus und die Eingangssequenz genauer betrachten:

- I: ähm eben was ich dir gesagt habe, eben ich interessiere mich für ähm so für unterschiedliche Herkünfte interessiere und komplexe Familienformen, das ist so mein Thema. und eben wie du ja weißt auch warum @(.).ein bisschen @J
- L: LmhmJ
- I: eben weil ich das selber ein bisschen erfah/ also Erfahrung habe, mehr aus einer anderen Perspektive hab u:nd/ oder das Interesse, die Erfahrung ist ja noch nicht so lange. u:nd ähm (.) ja vielleicht noch kurz ein bisschen so wie wie es aussieht dieses Gespräch. es ist ein bisschen/ es ist eine spezielle Form von einem Interview, wo man sich vielleicht nicht so gewohnt ist.
[...](längere Ausführung zu Form und Ablauf des Interviews, 25 Zeilen)
- I: ja, das ist so ein bisschen dazu. ähm **genau ja gut dann** ähm, möchte ich dich einfach bitten, dass du mir deine Lebensgeschichte L_{erzählst}J und zwar
- L: Lokay J
- I: eben mit allem, woran du dich L_{erinnerst}J und was dir bis heute so wichtig war.
- L: Lmhm J
- L: a=okay.
- I: ich werde dir einfach zuhören.
- L: °mhm° ((leise)) **also** ich fange vielleicht am besten bei meinen Eltern an @(.).@ ähm mein Vater ist Tunesier, meine Mutter ist Schweizerin ((HE Z1-40))

Ich führe mit wissenschaftlichen Begriffen wie „unterschiedliche Herkünfte“ und „komplexen Familienformen“ in das Interviewthema ein, ohne nochmals darauf einzugehen, was ich darunter verstehe (kurz vor der Aufnahme wurde bereits darüber gesprochen). Vielmehr verweise ich implizit auf die Thematik, indem ich auf unseren gemeinsamen Erfahrungshorizont verweise, den ich sogleich relativiere als „aus einer anderen Perspektive“ kommend und „noch nicht so lange“ Teil von einer binationalen Ehe sein. Die Erzählauforderung verweist auf unterschiedliche Positionen zwischen der Interviewerin

und der Erzählerin. Ich, als Interviewerin, positioniere mich als eine Laiin, die die Elternperspektive vertritt. Leyla dagegen wird als Betroffene und als Kind solcher „komplexen Familienformen“ angesprochen und dadurch als Expertin positioniert. Es folgt eine ausführliche Erklärung der „spezielle[n]“ Interviewform¹⁶¹ und dazu, welche Erwartungen mit „Lebensgeschichte“ verknüpft sind, wodurch die Asymmetrie zwischen mir als Wissenschaftlerin und Leyla als die Informantin hervorgehoben wird. Dieser von mir (eher unglücklich) gewählte Einstieg ist argumentativ und abstrakt beschreibend und wenig erzählgenerierend. Zudem begünstigt die Adressierung Leylas als Expertin der binationalen Herkunft den Modus der Argumentation in der darauffolgenden Erzählung. So können bereits hier erste Gründe dafür gefunden werden, warum Leyla in ihrer biographischen Erzählung darum bemüht ist, ihre Selbstpositionierung herzuleiten und zu begründen.

Im darauffolgenden Erzählstimulus wird Leyla aufgefordert, ihre Lebensgeschichte zu erzählen und dabei selbst zu entscheiden, was wichtig ist. Die Interviewerin gibt die Form vor, über den Inhalt muss nun die Erzählerin entscheiden. Diese Anforderung kann bei Leyla einerseits den Erwartungsdruck erhöhen, sie aber andererseits auch davon erlösen, alles erzählen zu müssen. Die Redeübergabe entsteht mit der Rollenzuweisung, dass die Interviewerin Leyla nun „einfach zuhören“ wird. Diese Formulierung nimmt wieder etwas den Druck und betont die Atmosphäre eines Gesprächs, in dem die Interviewerin erstmal zuhören wird.

Die Erzählaufforderung, ihre Lebensgeschichte in Bezug auf „verschiedene Herkünfte“ (Z1-2) zu erzählen, ratifiziert Leyla über ihre Eltern. Sie ist etwas unsicher und lacht verlegen, entscheidet sich aber, „am besten“ mit den Eltern zu beginnen, und positioniert ihre Eltern in Bezug auf deren nationale Zugehörigkeit. Diese Klarstellung hat einen argumentativen Charakter und ist einerseits der Tatsache geschuldet, dass ich zuvor bei der argumentativen Einleitung in das Thema mein Interesse an „komplexen Familienformen“ bekundete. Andererseits kommt es wohl auch daher, dass Leyla aufgrund ihrer binationalen Herkunft für das Interview angefragt wurde. Bis zu diesem Zeitpunkt haben wir die elterliche Herkunft noch nicht direkt angesprochen und so ist diese nationale Zuordnung eine erste Antwort auf mein zuvor geäußertes Interesse an „unterschiedliche[n] Herkünfte[n]“. Die Antwort verdeutlicht die binationale Konstellation von Leylas Eltern: Der Vater ist migriert und ihre

¹⁶¹ Die Formulierung „es ist eine spezielle Form von einem Interview, wo man sich vielleicht nicht so gewohnt ist“ transportiert darüber hinaus eine Annahme, dass Leyla bereits Erfahrungen mit Interviews gemacht hat und diese sich wohl von der aktuellen Interviewsituation unterscheiden. Es wird davon ausgegangen, dass ein Interview zu geben etwas Alltagsweltliches ist und erhöht die Erwartungen an Leyla.

Mutter ist „Schweizerin“ (eine Betonung, die v. a. in der Audiodatei deutlich wird). Mit dieser Positionierung zur Herkunft der Eltern stellt sie die Ausgangslage ihrer Geschichte klar.¹⁶² Das Statement ist aber auch als Rahmung für Leylas Lebensgeschichte zu lesen. Sie sagt nicht, woher die Eltern kommen, sondern schreibt ihnen die nationale Zugehörigkeit als Seins-Zustand zu. Auch wenn der Vater bereits seit mehreren Jahrzehnten in der Schweiz lebt, ist und bleibt er für Leyla der „Tunesier“ in der Familie. Hier zeigen sich bereits erste Indizien für die Bedeutung der nationalen Herkunft ihrer Eltern in Leylas biographischer Selbstdarstellung.

Die Geschichte der Eltern

Nach der nationalen Zuordnung der Eltern erzählt Leyla, wie sich die Eltern kennenlernten:

L: [...] und ähm sie haben sich dazumal=ist meine Mutter mit ihren Geschwistern und einem irgendwie Cousin und so nach Genf gegangen über ein Wochenende und sie war dort kurz vor dem 18. Geburtstag gewesen, hat dann dort mein Vater kennengelernt, weil er mit einem anderen Tunesier hierherkommen durfte, weil es hieß es sind zwei Studienplätze frei in Genf. und ähm dann sind sie gekommen, irgendwie haben sie das dann verpasst mit Einschreiben und so, haben sich aber eben dann meine Eltern kennengelernt. und ja dort hat es eigentlich angefangen. ((HE Z40-47))

Als Leyla die Begegnung ihrer Eltern schildern möchte, wird eine Detailierung in Form einer Erklärung notwendig, da es speziell ist, dass sich die Eltern weder am Wohnort der Mutter noch in Tunesien kennenlernten. Die eher zufällige Begegnung in Genf, einer Stadt in der französischen Schweiz, hat ausgereicht, damit „es“ begonnen hat. Mit „es“ kann sich Leyla auf die Beziehung der Eltern, das gemeinsame Leben, ihre eigene Existenz oder die „unterschiedlichen Herkünfte“ resp. „komplexe Familienform“ beziehen. Deutlich wird hier, dass dies die Grundkonstellation darstellt, damit Leylas Geschichte überhaupt beginnen kann. Bisher hat sie sich selbst noch nicht eingeführt. Dies

¹⁶² Diese Form der Ratifizierung der Erzählaufforderung ist bei einigen meiner Interviewpartner:innen zu beobachten und ist auch dem Auswahlkriterium des Samples geschuldet, das sich auf die Herkunft der Eltern bezieht. Es macht deutlich, dass eine binationale Herkunft nicht losgelöst von der Geschichte der Eltern erzählt werden kann. Sie bildet die Rahmung der Erzählung. Durch die Frage nach der Herkunft ist die eigene Geschichte unweigerlich mit der Geschichte der Eltern verknüpft. Dies führt dazu, dass die eigene Lebensgeschichte erst einmal zurückgestellt werden muss.

verweist auf eine erste Erzählposition Leylas, die als Beobachterin auf ihr Leben zurückblickt und darüber reflektiert, wie alles kam. Sie erzählt von einer Zeit, in der sie selbst nicht dabei war, womit wir einen Einblick in die tradierte Familiengeschichte erhalten.

Im Anschluss an diese erste Einführung der Eltern beginnt Leyla zu erzählen, wie die Eltern ein Paar wurden und wie Leylas Großeltern darauf reagierten.

L: [...] mein Vater musste dann zurück, weil er ja eben keinen Studienplatz bekommen hat und ähm dann haben sie angefangen zu pendeln. äh wo ((als)) meine Mutter 18 wurde hat sie bei meinen Großeltern um die Erlaubnis gebeten, dass sie unterschreiben würden, dass sie heiraten darf, weil dort ist man ja erst ab 20 selber äh handlungsfähig gewesen. ähm sie haben dann gesagt nein, weil dort hat man Tunesien oder allgemein Afrika, man hat nichts gewusst über diese Länder, man hat nicht gewusst ja wie es dort ist und und und, man hat sich das ((räuspert sich)) Entschuldigung, nicht vorstellen können. und dann haben sie, sagten die Großeltern „nein wir können das nicht machen, wenn du das einmal bereust, nachher sagst du uns noch, ja wieso habt ihr das dazumal erlaubt und so“. und dann ja (.) haben sie immer gependelt zwei Jahre lang, bis sie dann 20 war und dann haben sie geheiratet. und sie sind bis heute zusammen, sie feiern am 15. Mai ihren 30. Hochzeitstag. @(.)@

l: wow @(.)@ ((HE Z47-59))

Da der Vater schließlich den Studienplatz doch nicht erhielt und wieder zurück nach Tunesien musste, begann für Leylas Eltern eine zweijährige Fernbeziehung zwischen der Schweiz und Tunesien, in der sie zwischen den beiden Ländern hin und her „pendelten“. Die Wortwahl „pendelten“ vermittelt den Eindruck, dass die beiden Orte für Leyla nicht getrennt sind, sondern einen transnationalen Raum bilden, in dem man sich hin- und herbewegt, ohne große Umstände. Eine Praxis, die in der Familie bis heute besteht und die auch für Leyla alltagsrelevant ist.

Das noch junge Paar beschließt zu heiraten, doch die Großeltern, die damals keine Vorstellung von Afrika gehabt hätten, äußerten Bedenken gegenüber einer voreiligen Hochzeit. Auch war Leylas Mutter noch minderjährig.¹⁶³ Für Leyla sind die Bedenken der Großeltern durch ihr Unwissen über Tunesien begründet. Eine Erklärungsform, die sie auch später wieder aufnimmt, um

¹⁶³ In der Schweiz liegt das Mündigkeitsalter seit dem 1. Januar 1996 gemäß Art. 14 ZGB bei 18 Jahren. Vorher lag es bei 20 Jahren.

Andersmachungen gegenüber der arabischen Herkunft ihres Vaters oder ihr gegenüber zu verorten. Dadurch wird die Andersmachung strukturell erklärt und wirkt weniger verletzend (Terhart 2015). Es zeigt sich hier eine erste Umgangsweise mit alltäglichen Vorurteilen und rassistischen Erfahrungen.

Als die Mutter mit 20 Jahren volljährig wird, heiraten die Eltern. An dieser Stelle hält Leyla in der Erzählung inne, lacht und stellt fest, dass die Eltern in einem Monat den 30. Hochzeitstag feiern. Es ist eine positive Evaluation zur Geschichte der Eltern. Leyla zeichnet dadurch ein romantisches Bild ihrer Eltern, die sich nach einer Begegnung übers Wochenende verlieben, heiraten und bis heute zusammen sind. Eine Feststellung, die auch bei der Interviewerin Anerkennung findet.

Sozialer Ausschluss im Dorf

Nach der kurzen Evaluation in der Gegenwart fährt Leyla mit der Geschichte ihrer Eltern fort. Der Vater migriert in die Schweiz, in das Dorf der Mutter, in dem es „voll die Schande“ war, dass die Tochter des Gemeindeschreibers „einen Tunesier hierhergebracht hat“ (HE Z62). Die Mutter wird zur Außenseiterin und von ihren Freundinnen gemieden. Doch der Vater beginnt zu arbeiten, machte einen Deutschkurs und tritt einem Fußballverein bei. Durch diese aktiven Integrationsbemühungen des Vaters wird das junge Paar langsam in der Dorfgemeinschaft akzeptiert. Auch hier begründet Leyla den sozialen Ausschluss mit dem Unwissen der Dorfbevölkerung:

L: [...] am Anfang eben haben sie es einfach nicht verstanden. si/ irgendwie alle so ein bisschen/ also es war so ein bisschen wie im Film eigentlich für meine Eltern. eben so „oh die bringt einen Ausländer“, wie wie wenn jetzt ein Schwarzer *noime* ((irgendwo)) hinkommen würde, wo es nur Weiße hat.
//l: mh// also mein Vater ist nicht schwarz. ich meine //l: ja// du weißt selber wie sie in Marokko sind //l: @hh@// wahrscheinlich. ähm aber eben es ist einfach so, man wusste nicht was ist Tunes/ also wo Tunesien liegt man hat das nicht so genau gewusst. man wusste nicht was ist das für ein Land, wie sind die Leute dort, wie ist die Mentalität, wie ist die Kultur und so. und dann alle zuerst einmal so ein bisschen abgeschreckt. also so war es einfach. ((NF Z374-382))

Es muss hier die damalige Stimmung gegenüber Migrant:innen in der Schweiz mitberücksichtigt werden. Die Eltern heirateten um 1985, zu einer Zeit, als die Fremdenfeindlichkeit in der Schweiz sich zunehmend gegen Asylsuchende und Migrant:innen von außerhalb Europas richtete (Kamber/Schranz 2001) (siehe auch Kap. 2.1.1). Leyla dagegen zieht die Parallele, „wenn jetzt ein Schwarzer

wo hinkommen würde, wo es nur Weiße hat“, und transportiert damit die Andersheit ihres Vaters in die Gegenwart, um sie zu verbildlichen. Sie zeigt auf, wie im gegenwärtigen Kontext seine Andersheit interpretiert würde, denn wie sie sogleich betont, ist ihr Vater nicht „schwarz“. Er galt damals als ‚nicht-Weißer‘ als besonders fremd. Ihre Eltern wurden folglich zu Außenseiter:innen und mussten über die Anpassung des Vaters, der „perfekt Schweizerdeutsch“ lernte (NF 385), sich durch den Verein am Dorfleben beteiligte und sich beruflich hocharbeitete, erst wieder im Goffman’schen Sinne ‚normal‘ werden (Goffman 2012a), um im Dorf akzeptiert zu werden. Diese Erfahrung hat, wie sich noch zeigen wird, auch den intergenerationellen Transmissionsprozess an die Kinder beeinflusst.

Die Darstellung der anfänglichen Widerstände im Dorf macht deutlich, dass Leyla v. a. um die Ausschlussprozesse der Mutter weiß. Es sind Erfahrungen, die die Mutter an ihre Tochter weitergegeben hat. Sie enthalten zugleich eine Warnung, dass Leyla Ähnliches widerfahren könnte, wenn sie ihren Freund aus Tunesien heiratet:

L: [...] aber, es ist schon so also jetzt hat meine Mutter auch gesagt, „musst schauen wenn du jetzt heiraten würdest, dann würde es schon wieder heißen ah jetzt bringt die Kleine auch noch einen oder irgend so etwas“. weil äh ja es so es sind halt *Schweizerbünzli* ((kleinkarierte Schweizer:innen)) dort in [Name des Dorfes], die die/ diese Ureinwohner sage jetzt mal. ((NF 2370-374))

Das Wissen darum, dass mit dem Einleben und Deutschlernen die soziale Akzeptanz im Dorf zunimmt, stärkt Leyla jedoch darin, diesen Schritt dennoch zu wagen. In dieser Weise dient ihr die hier präsentierte Familiengeschichte als subjektive Ressource (vgl. Delcroix 2021), die in der Gegenwart der Interview-situation biographische Bedeutung entfaltet. Dies erklärt auch, warum Leyla der Geschichte der Eltern zu Beginn ihrer Biographie so viel Platz einräumt, denn sie dient ihr als Orientierung für die eigenen bevorstehenden Heiratspläne und die damit verbundenen möglichen Widerstände und Herausforderungen.

Für die Eingangssequenz kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sich Leyla zunächst noch nicht als Biographieträgerin einführt. Mit der biographischen Einführung über die Geschichte der Eltern bettet Leyla ihre Biographie in die kollektive Familiengeschichte ein. Sie sieht sich als Teil eines größeren Ganzen und setzt damit den Rahmen für die eigene Biographie. In Anbetracht dessen, dass Leyla aktuell selbst eine Fernbeziehung nach Tunesien führt und sich überlegt zu heiraten, kann davon ausgegangen werden, dass sie sich mit der damaligen Situation der Eltern identifizieren kann und sich

im Kontinuum dieser Familiengeschichte sieht (vgl. Delcroix/Lagier 2014). Der familiäre Bezugsrahmen bleibt in der folgenden biographischen Erzählung bestehen, wobei sie andere Erfahrungsräume wie Schule oder die Berufsausbildung nur streift. Daraus lässt sich ableiten, dass für Leyla Mehrfachzugehörigkeit v. a. innerhalb der Familie biographische Relevanz entfaltet(e).

Leylas Kindheit: Aufwachsen wie ‚normale Schweizerkinder‘

Nach der ersten Darstellung der Familiengeschichte führt sich Leyla selbst als Teil der Paargeschichte ihrer Eltern ein. Sie ist die Konsequenz der Begegnung und Heirat ihrer Eltern:

L. [...] ja und dann @irgendwann sind mein@ Bruder und ich gekommen, also ich habe einen älteren Bruder, dreieinhalb Jahre älter. und (.) meiner Mutter war es eigentlich wichtig, dass wir aufgrund unserer Nationalität oder *Doppelbürgerschaft* oder wie auch immer, nicht ausgeschlossen werden, weil eben sie hat dies ja erlebt, sie hat dann eigentlich auch alle Kolleginnen verloren dazumal, ähm und für meinen Vater ist es sehr schwer gewesen am Anfang, ich meine ph es ist für jeden Ausländer, der hierhin kommt ist es schwer, wie es auch für uns schwer @wenn wir *noime ane* ((irgendwo hin)) gehen würden in ein anderes Land@. und sie fand dann, dass wir eigentlich eher schweizerisch aufgezogen werden, also beziehungsweise es hat sich einfach so ergeben. wir wurden getauft, wir sind hier in den Religionsunterricht. ((HE Z72-81))

Leyla kommt hier nicht auf sich selbst zu sprechen, sondern behält eine Außenperspektive auf ihre Lebensgeschichte bei. Sie nennt nicht, wie zu erwarten wäre, ihr Geburtsjahr, sondern führt sich in einer Wir-Konstruktion mit dem Bruder ein. Ihr älterer Bruder und sie sind passiv gekommen, es war „irgendwann“, womit die Bedeutung der eigenen Geburt relativiert wird. Die Geburt des Bruders und ihrer selbst sind der Abschluss einer Phase, sie sind die Konsequenz der bisherigen Erzählung zu den Eltern.

Obwohl nun Leylas eigenes Leben beginnt, fährt sie fort, die Perspektive der Eltern darzustellen. Sie berichtet über die allgemeinen Umstände ihres Aufwachsens und nicht über ihre eigenen Erfahrungen in der Kindheit. Handlungsträgerin ist hier die Mutter, die durch die Heirat mit einem „Tunesier“ sozialen Ausschluss im Dorf erlebt und Angst davor hat, dass ihre Kinder aufgrund ihrer natio-ethno-kulturellen und religiösen Mehrfachzugehörigkeit das Gleiche erleben müssen. Dies führt dazu, dass die Mutter beschließt, dass die Kinder „eher schweizerisch aufgezogen werden“. Durch eine „schweizerische“ Erziehung sollen die Kinder im sozialen Umfeld des Dorfes akzeptiert werden.

Dabei wird die Entscheidung der Mutter im Folgenden wieder abgeschwächt, als ein Prozess, der sich „einfach so ergeben“ hat. Es ist eine Tatsache, die Leyla als Kind nicht weiter beeinflussen konnte.

Die Taufe und der Religionsunterricht werden als Elemente einer „schweizerischen“ Erziehung eingeführt. Die soziale Akzeptanz der nationalen Mehrfachzugehörigkeit oder „Doppelbürgigkeit“, wie Leyla dies wohl mit Referenz auf eine doppelte Staatsbürgerschaft formuliert, wird folglich durch eine christliche Erziehung zu erzielen versucht. Im sozialen Kontext des Dorfes scheint die Religionszugehörigkeit für den sozialen Einschluss ausschlaggebend zu sein. Durch die Taufe sollen die Kinder in die Dorfgemeinschaft aufgenommen werden und nicht als ‚Andere‘ gelten. Die Beschreibung der Kindheit macht deutlich, dass die Fremdwahrnehmung im Dorf Leylas eigenes Erleben der Kindheit rahmt, indem sie die Gestaltung des Transmissionsprozesses der Eltern an die Kinder beeinflusste. Dies hat zur Folge, dass die väterlichen Merkmale wie seine Religionszugehörigkeit oder Sprache in der Erziehung zunächst zurückgestellt werden.

Diese Darstellung des „schweizerisch[en]“ Aufwachsens steht im Kontrast zum Familienleben, wie es Leyla im Nachfrageteil beschreibt. Hier zeigt sich erstens, dass der Vater als familiäres Oberhaupt respektiert wurde, dessen Entscheidungen galten, während die Mutter gemäß Leyla weniger streng war und mehr zuließ. Zweitens zeigt sich, dass Leyla und ihr Bruder durchaus in einem Kontext von Mehrfachzugehörigkeit aufgewachsen sind. Sie reisen seit jeher mehrere Wochen im Jahr nach Tunesien, sprechen zu Hause beide Sprachen, pflegen tunesisch-muslimische wie schweizerisch-christliche Feiertage, essen zu Hause auch tunesische Gerichte wie Tajine oder Couscous, schauen tunesisches und schweizerisches Fernsehen und haben regelmäßig und engen Kontakt zu den Verwandten beider Familien (NF Z1361-1376):

L: [...] ja wir sind immer mit Tunesien verbunden gewesen und eben es ist uns immer bewusst gewesen dass das unsere zweite Heimat ist. ((NF Z1357-1358))

Zudem leben sie im selben Mehrfamilienhaus mit den beiden Schwestern der Mutter und ihren Familien, wobei eine Schwester den Neffen von Leylas Vater geheiratet hat. Auch die Großeltern mütterlicherseits wohnen in der Nähe und kamen in Leylas Kindheit jedes zweite Jahr mit in die Ferien nach Tunesien. Die Familien in der Schweiz und in Tunesien sind folglich keine getrennten Erfahrungsräume, sondern im Alltag beide sehr präsent. Mehrfachbezüge, so zeigt sich hier, werden im Familienleben aktiv gepflegt, aber scheinbar nicht nach außen getragen. Daraus lässt sich schließen, dass die Familie Bourgiba nach außen hin, über die Taufe und den Besuch des

christlichen Religionsunterrichts, versuchte, ihre Mehrfachzugehörigkeit zu vereinheitlichen, so dass Leyla und ihr Bruder aus der Perspektive des Dorfes wie „Schweizerkinder“ (HE Z93) wirkten. Innerhalb der Familie lebten sie dagegen eine alltägliche, transnationale Mehrfachverbundenheit.

Die Fremdwahrnehmung als „Schweizerkinder“ ändert sich gegen Ende von Leylas Kindheit:

L: [...] und dann ähm ja sind wir so, mein Bruder und ich sind eigentlich aufgewachsen wie wie normale Schweizer@kinder@ also ja //! : @(..)@// nicht irgendwie wie voll die Araber. wurden auch nie irgendwie als Araber bezeichnet, erst eigentlich in der Oberstufe hat es angefangen. ((HE Z91-94))

Leyla evaluiert hier ihre Kindheit als Aufwachsen „wie normale Schweizer@kinder@“ und stellt es einem Aufwachsen „wie voll die Araber“ entgegen. Im gleichen Zug weist sie auf einen Bruch in der Adressierung hin, die sich in der Oberstufe hin zu „Araber“ veränderte. Die soziale Positionierung als „Araber“ läutet eine neue Phase ein und beendet jene der Kindheit.

Leylas Evaluation zu ihrer Kindheit ist eine Bewertung in zweierlei Hinsicht, bezüglich der Fremdzuschreibung, aber auch des subjektiven Erlebens. Eine erste Lesart bezieht sich auf die Evaluation der Fremdzuschreibung, indem ein Kontrast zwischen der Wahrnehmung als „normale Schweizer@kinder@“ und als „Araber bezeichnet“ gezogen wird. Die Aussage „erst eigentlich in der Oberstufe hat es begonnen“ weist darauf hin, dass danach etwas passierte, was dem Aufwachsen als „Schweizer@kinder@“ entgegensteht. In der Oberstufe kam es zu einem Wendepunkt in der Fremdwahrnehmung: Von den „normale[n] Schweizer@kinder[n]@“ werden sie und ihr Bruder nun zu „Araber[n]“. In einer zweiten Lesart kann die Evaluation aber auch auf einer subjektiven Selbsteinschätzung basieren, da sie nach ihrer Einschätzung „schweizerisch“ aufwuchs und eben nicht „wie voll die Araber“. Die letztere Interpretation der Evaluation wird v. a. im Fortgang der Erzählung deutlich, in der sie nun nicht auf die Andersmachung während der Schulzeit zu sprechen kommt, sondern auf die Beziehungsveränderung zum Vater.

Veränderung der Fremdwahrnehmung

Die Fremdwahrnehmung als ‚Araber:in‘ ist mit dem Eintritt in die Pubertät nicht nur etwas, das von außen an Leyla herangetragen wird, sondern auch innerfamiliär erfährt sie eine neue Behandlung. Für Leyla läutet diese Veränderung in der Fremdwahrnehmung das Ende der Kindheit ein. Im Fortgang bleibt sie auf der Erzähllinie der Familie und erwähnt die Schulzeit und spätere Ausbildung als kaufmännische Fachfrau nicht in der Stegreiferzählung.

Obwohl sie auch im Raum der Schule Andersmachungen begegnet, scheinen die Erfahrungen in der Familie für Leyla von größerer biographischer Bedeutung zu sein. Im Anschluss werde ich daher zuerst Leylas Stegreiferzählung folgen und die Erzählung zur Anderswerdung in der Schule in einem zweiten Schritt, über die Nachfragen, rekonstruieren.

Fremdwerden gegenüber dem Vater

Die innerfamiliäre Anderswerdung von Leyla setzt zu Beginn der Adoleszenz, mit der Geschlechtsreife ein, womit für sie eine Veränderung in der Beziehung zum Vater einhergeht. Leyla erlebt eine starke Irritation, als der Vater beginnt, sie anders zu behandeln:

L: [...] und ja wo ((als)) ich eigentlich in die Pubertät kam, ähm wo ich hal/ also ja wo mein Vater halt auch bemerkt hat, ja jetzt komme ich vielleicht langsam in dieses Alter, wo es auch darum gehen würde einen Freund zu haben, oder wo ersten anfangen einen Freund zu haben, dort hat er eigentlich dann angefangen anzuziehen. also ich durfte weniger raus, ich konnte/ früher durfte ich alles machen, wie/ also ich durfte sogar mehr als andere Schweizer *Kolleginnen* ((Freundinnen)), ich bin mit meinem großen Bruder bis um 10 Uhr abends draußen gewesen im Sommer und das ist damals noch lange gewesen in diesem Alter. und äh ja (.) in Tunesien genau so, also wir sind jedes Jahr sind wir vier Wochen nach Tunesien gegangen, wo mein Bruder und ich noch in die Schule sind, immer im Sommer. und dort sind wir halt mit den Jungen von der Straße aufgewachsen. also von der Straße, nicht die auf der @ Straße leben ʘ (Entschuldigung)@ ʘ

l: ʘ@(.) ok (2)@ ʘ

L: @(.)@ ähm die wo einfach in unserer Straße gewohnt haben ʘsoʘ

l: ʘah ok ʘ

((HE Z101-115))

Auffällig in diesem Segment ist, dass Leyla erstmals von sich in der Ich-Perspektive spricht. Das eigene Erleben kann nicht mehr aus der Wir-Perspektive der Geschwister dargestellt werden, da es sich von ihrem Bruder zu unterscheiden beginnt. Jedoch bricht sie den Erzählgerüstsatz ab und nimmt die Perspektive des Vaters ein: „ähm als ich hal/ also ja als mein Vater halt auch bemerkte“. Leyla wird von ihrem Vater auf einmal nicht mehr als Kind, sondern als junge Frau wahrgenommen, welche sich zunehmend für männliche Beziehungen interessieren könnte. Die Erfahrung, von ihrem Vater plötzlich anders wahrgenommen zu werden, kommt für Leyla noch immer, auch in der

Gegenwartsperspektive, unerwartet. Dies drückt sich in einer pragmatischen Brechung aus (Schütze 2005: 25), die sich neben dem Perspektivenwechsel auch in einem Wechsel der Textsorte von der Narration in die Argumentation äußert. Der Blick des Vaters, der sie nun in Bezug auf ihr Geschlecht beurteilt, macht Leyla sich selbst fremd. Bis dahin hat sie sich nicht in dieser Identitätskategorie wahrgenommen.

Es ist der Beginn der Adoleszenzphase, in der sich Leyla zunehmend außerfamiliär orientiert und mit den Peers neue Lebenswelten entdeckt. Im Anschluss geht sie jedoch nicht auf die konkrete Erfahrung in der Pubertät ein, sondern veranschaulicht ihr Erleiden durch einen zeitlichen und räumlichen Vergleich. Leyla führt nun aus, wie sie früher „alles machen“ durfte und mehr Freiheiten genoss als ihre Freundinnen. Das galt auch in Tunesien, wo sie mit den anderen Nachbarsjungen auf der Straße spielen konnte, während die Mädchen „eher hinter der Mauer“ spielten (HE 127). Für sie galt diese Norm damals nicht und der Vater verteidigte seine ‚andere‘ Erziehung in Tunesien mit der Begründung, Leyla wachse in der Schweiz auf. Dieser Gegensatz zur Kindheit verschärft die erlebte Strenge zu Beginn der Adoleszenz und gibt einen Eindruck davon, wie Leyla unter dieser neuen Behandlung leidet. Durch den Vergleich zu anderen ‚Schweizer‘ Freundinnen und den Ferien in Tunesien macht Leyla zudem deutlich, dass in der Pubertät für sie nun auf einmal die Geschlechternormen aus Tunesien relevant werden.

Durch die Kontrasterzählung von früher, von der Kindheit in der Schweiz und in Tunesien, wird die neu erlebte Einschränkung durch den Vater zu Beginn der Adoleszenz fassbar. Der Vater nimmt Leyla in der Adoleszenz zunehmend als Trägerin der arabisch-muslimischen Herkunftskultur wahr. Dies führt dazu, dass die in Tunesien vorherrschenden patriarchal geprägten Geschlechterverhältnisse in die Familie hineinwirken, was sich insbesondere auf Leylas Handlungsmöglichkeiten auswirkt (vgl. Riegel 2004: 267). Sie orientiert sich in dieser Zeit vermehrt an Peers, möchte auf Partys gehen und entdeckt soziale Netzwerke im Internet (HE Z141-147). Doch dieses Individuationsbedürfnis wird vom Vater zunehmend eingeschränkt. Er beginnt ihre Bewegungen und Freund:innen zu kontrollieren. Leyla erzählt davon, wie der Vater nun indirekt nachfragt, ob sie einen Freund hat, und sie nicht mehr bei ihren Freundinnen übernachten lässt.

Die zunehmende Kontrolle des Vaters wird Leyla nicht nur im zeitlichen Vergleich bewusst, sondern auch im Vergleich mit ihrem älteren Bruder, bei dem der Vater sich „komplett anders“ verhält (HE Z269-273). Im Gegensatz zu ihrem Bruder darf sie keine Liebesbeziehungen eingehen und erhält vom Vater Verhaltensvorschriften. Es kommt zu einer Ungleichverteilung des Raums für Individuation zwischen den Geschwistern, was bei Leyla dazu führen könnte, dass die Trennungs- und Neugestaltungsprozesse erschwert werden (vgl. King 2004: 156).

Es ist diese Veränderung im Kontrast zur Kindheit und zu ihrem Bruder, die Leyla befremdet:

L: [...] und (...) ja dann habe ich das dann halt so angefangen zu merken und habe irgendwie gedacht „hä wie/ wieso macht der das? ich bin ja gar nicht so aufgewachsen“. ((HE Z147-149))

Die direkte Rede zu ihrer Verwirrung verdeutlicht, dass dieses Erleben auf Leyla bis heute verstörend wirkt, sie stimmt nicht mit der bisherigen Erfahrung überein. Die Erziehung des Vaters entwickelte sich für sie von der Kindheit in die Adoleszenz von einem liberalen zu einem konservativen Verhalten. Gemäß King (2004) beschreibt die Beziehung zwischen Vater und Tochter jene Familienbeziehung mit dem größten Machtgefälle, da hier das Alter und das Geschlecht bedeutend werden können. Bei Leyla und ihrem Vater wird dieses Machtgefälle besonders deutlich, wobei hier eine Aushandlung zwischen den Geschlechternormen in Tunesien und der Schweiz hinzukommt. Sie wird von dem Kind, das zwar christlich, aber liberal aufwuchs, zur jungen Frau, die sich plötzlich traditionellen Wert- und Normvorstellung unterzuordnen hat. Diese neue Beziehungsgestaltung zwischen ihr und ihrem Vater macht sie sich selbst fremd und grenzt ihren adoleszenten Möglichkeitsraum ein.

Annäherung des Bruders und des Vaters an den Islam

Das Sich-Fremdwerden geht so weit, dass in der biographischen Erzählung eine „zeitweilige Dissoziation zwischen Biographieträger[in] und Geschichtenträger[in]“ (Schütze 1984: 85) stattfindet, indem Leyla als Akteurin ihrer Biographie verschwindet und es zu einer Detaillierung über die Annäherung des Bruders und des Vaters zum Islam kommt. Dadurch drückt sich Leylas Erleiden auch auf der Erzählebene aus. Über die Detaillierung zu den sich verändernden religiösen Praxen in der Familie versucht sie die neue Erfahrung einzuordnen. Entgegen der zuvor aufgemachten Differenzlinie Gender kommt Leyla nun auf die Veränderung der religiösen Praxis in der Familie zu sprechen. Als der Bruder sich zur Zeit von Leylas Pubertät verstärkt mit dem Islam auseinandersetzt, sich einen Koran auf Deutsch kauft und beschließt, Ramadan zu machen, fühlt sich der Vater dazu genötigt, diesen Weg mit seinem Sohn mitzugehen. Diese Entwicklung erklärt sich teils durch die Wandlung des gesellschaftlichen Migrationsdiskurses hin zu einem problemorientierten Diskurs über den Islam Anfang der 2000er Jahre (Duemmler 2015), wodurch der Bruder wohl zunehmend als Muslim adressiert wird. Darauf verweist auch Leylas Erzählung, wenn sie später in der Vorkodaphase über ihn erzählt:

L: [...] also für ihn=er ist eher der Schweizer. (.) und trotzdem er hat dunkle Haare und er hat sich früher immer äh ausgeschlossen gefühlt er hat immer gesagt „ja die Leute sind gegen mich sie sind Rassisten“. ((HE 287-289))

Das Interesse des Bruders am Islam erscheint in diesem Lichte wie eine adoleszente Suche, in der er versucht, der diskursiven Verknüpfung von Araber-Sein und Islam zu begegnen. Bereits zwei Jahre später lässt er wieder davon ab und grenzt sich nun umso stärker von seiner ‚arabischen‘ resp. tunesischen Herkunft ab. Während sich der Bruder also wieder vom Islam distanzier, wird der Vater zunehmend religiöser:

L: [...] und mein Vater sagte dann, „jetzt habe ich angefangen, jetzt muss ich es weiter machen“. und seit dann macht er eigentlich Ramadan. seit dann wurde er auch gläubiger, beziehungsweise er lebt einfach seine Religion mehr aus. ((HE Z164-167))

Mit dieser Darstellung endet Leyla das Suprasegment zur Veränderung der Haltung des Vaters, ohne nochmals auf das eigene Erleben in dieser erzählten Zeit einzugehen. Indem Leyla über den religiösen Wandel des Bruders und Vaters erzählt, muss sie die eigene verstörende Erfahrung nicht erneut durchleben und kann sich die Veränderung ein Stückweit auch selbst erklären. Leyla deutet dadurch die Veränderung im Erziehungsstil hin zu einer geschlechtsspezifischen Behandlung als Ergebnis der zunehmenden Religiosität des Vaters¹⁶⁴.

Gender wird für Leyla folglich zur bedeutenden Differenzdimension. Während die Mutter ab diesem Moment in der Erzählung in den Hintergrund tritt, wird der Vater zur dominanten Figur in Leylas Biographie. Die Beziehung zu ihm durchzieht die gesamtbiographische Darstellung, da sie sich, anders als die Beziehung zur Mutter, neu ausgerichtet hat. Durch die Umgestaltung der Beziehung zum Vater wird dieser zum signifikanten Anderen in ihrer

¹⁶⁴ Es ist davon auszugehen, dass in der Veränderung der Erziehung des Vaters verschiedene Dimensionen relevant werden, die hier, ohne die Biographie des Vaters zu kennen, nicht abschließend geklärt werden können. So z.B.: die Vater-Tochter-Beziehung (vgl. King 2004: 149ff), seine eigene soziale Minderheitspositionierung durch die Migration (vgl. Tunç 2015), die Erinnerung an die eigene verhinderte Adoleszenz, die eine generative Haltung eingrenzen kann (vgl. King 2004: 124), die Veränderung im Diskurs hin zu einer Problematisierung des Islams (vgl. Huxel 2014) oder internalisierte Erziehungsmodelle aus der eigenen Kindheit (vgl. Gigliotti/Odasso 2014). In diesem Zusammenhang gilt es folglich, die Haltung des Vaters nicht zu kulturalisieren, sondern als einen komplexen Prozess von biographischen Erfahrungen und sozialen und (trans-)nationalen Bedingungen zu lesen.

Biographie. Während Leyla zur Mutter ein enges Vertrauensverhältnis hat, sich mit ihr austauscht und, wie die Darstellung der Familiengeschichte verdeutlicht, sich mit ihrer Geschichte zu einem gewissen Grad auch identifiziert, ist das Vertrauensverhältnis zum Vater gefährdet. Das Verstehen des Vaters wird damit für Leyla zur zentralen Aufgabe in der Adoleszenz, denn sein Verhalten ist nicht mehr absehbar. Über Vergleiche mit früher und Kategorisierungen wie ‚Araber‘ und ‚Schweizer‘ versucht Leyla sein neues Verhalten einzuordnen und zu *verstehen*. Dadurch erlangt sie wieder Handlungssicherheit in der Beziehung zum Vater. Die Vergleiche und Kategorisierungen dienen ihr als Orientierung, um besser zu verstehen, was mit ihr selbst passiert¹⁶⁵. Gleichzeitig positioniert sie sich als Tochter, die sich nicht von ihrem Vater abwendet, sondern Verständnis zeigen möchte. Sie ist stets versucht kein negatives Bild von ihrem Vater zu zeichnen, auch wenn er strenger und religiöser wurde.

In der Adoleszenz erlebt Leyla folglich innerfamiliär eine Verschränkung der beiden Dimensionen Ethnizität (arabische Herkunft des Vaters) und Gender, die zu einer Einschränkung ihres Möglichkeitsraumes führen¹⁶⁶. Nun stellt sich die Frage, inwiefern diese Einschränkungen die Individuationsbestrebungen behindern und ob es Leyla dennoch gelingt, alternative Lebensentwürfe zu entwickeln. Da die Anderswerdung innerhalb und außerhalb der Familie für Leylas gegenwärtige Selbstwahrnehmung von Bedeutung ist, möchte ich im Anschluss einen Umweg über die Nachfragen machen und die Erfahrungen in der Schule nachzeichnen, bevor ich wieder der Stegreiferzählung und der Veränderung von Leylas Selbstwahrnehmung folge.

¹⁶⁵ Ich möchte an dieser Stelle betonen, dass die Erziehung oder das Verhalten des Vaters nicht an einer ‚arabischen‘ oder ‚schweizerischen‘ Kultur festgemacht werden kann, sondern auf seine Rolle als Vater zurückzuführen ist, der andere Sozialisations-erfahrungen gemacht hat (vgl. Gigliotti/Odasso 2014). Es kommen hier transnationale Räume in der Rolle des Vaters zum Tragen, eine Dynamik, die Leyla dadurch sichtbar macht, dass sie ihren Vater als „voll widersprüchlich“ (NF Z693) erlebt. Dass Leyla die Kategorien nicht dekonstruiert oder relativiert, deutet daraufhin, dass sie (noch) davor zurückschreckt sich mit ihren Erfahrungen konkret auseinanderzusetzen. Die Vereinheitlichung und Essentialisierung scheinen ihr momentan mehr Halt zu geben.

¹⁶⁶ Wie wir gesehen haben, ist Religion dabei eher ein erklärender Faktor in Bezug auf die Veränderung des Vaters. Erst in Bezug auf das soziale Umfeld und die Peers wird sich, wie wir noch sehen werden, Religion als eine für Leyla relevante Differenzlinie entwickeln.

Von der „Schweizerin“ zur „Araberin“ im Freund:innenkreis

Dass Leyla die Schullaufbahn aus der Stegreiferzählung ausklammert, kann mehrere Gründe haben. Einer zeigt sich in ihrer Ratlosigkeit auf meine Nachfrage zu ihrer Schulzeit und der darauffolgenden zusammengerafften Darstellung dieser (NF Z1108-1144). Für Leyla hat ihr schulischer Werdegang kaum etwas mit dem thematischen Rahmen des Interviews zu tun. Der biographische Veränderungsprozess diesbezüglich hängt für sie mit Ereignissen im Rahmen der Familie zusammen. Zudem könnte man mutmaßen, dass der Bildungsweg, auch wenn er handlungsschematisch dargestellt wird, im Gegensatz zu ihrer Hinwendung zum Islam keine Erfolgsgeschichte ist, sondern eher von Misserfolgen geprägt wird.

Bezüglich der Schullaufbahn lässt sich rekonstruieren, dass Leyla während der Primarschule gerne zur Schule ging und eine gute Schülerin war. In der Sekundarschule (sie besucht die Bezirksschule, das höchste Leistungsniveau) lassen ihre Leistungen jedoch zunehmend nach. Sie orientiert sich an ihren Freundinnen, macht „immer ein bisschen Scheiß“ und schwänzt Schulstunden (NF Z1128-1131). Ihre Noten werden schlechter, so dass sie schließlich den Übergang ans Gymnasium nicht schafft. Dies ist für Leyla jedoch nicht bedrohlich, da sie schon immer den Wunsch hatte „Bürofrau“ zu werden (NF Z1148). Sie beginnt sodann eine Lehre als kaufmännische Angestellte und wird nach dem Abschluss im Lehrbetrieb angestellt¹⁶⁷.

Über die Schullaufbahn sagt sie: „ich war nie so mega leistungsorientiert jetzt in der Schule. //I: mhm// der Durchschnitt reichte mir @Hauptsache genügend@“ (NF Z1185-1186). Auch die Eltern hätten nicht die Erwartung gehabt, dass sie aufs Gymnasium ginge oder mal studiere. Dennoch kann die Wandlung der Schulleistungen als Rebellion gegenüber dem Vater gelesen werden, der von Leyla gute Noten erwartet und ihren Bewegungsraum während der Sekundarschule und Lehrzeit immer mehr eingrenzt. Die Schule stellt in dieser Lesart ein Ort dar, an dem sie die Erwartungshaltung des Vaters unterlaufen und adoleszente Erfahrungen mit ihren Peers sammeln kann.

Selbst wenn Leyla die Verknüpfung selbst nicht vornimmt, zeigt sich, dass neben dem neuen Verhalten des Vaters auch die Erfahrungen der Anderswerdung im Raum der Bildungsinstitutionen für die Veränderung der Selbstwahrnehmung von Bedeutung waren. Zeitgleich mit der Veränderung des Vaters gewinnt die Zugehörigkeitskategorie ‚Araberin‘ und ‚Muslimin‘ auch

¹⁶⁷ Ihre Berufswahl stellt Leyla handlungsschematisch als einen Kindheitstraum dar, den sie sich nun erfüllt hat. Im Lichte des Bildungsweges könnte der Kindheitswunsch „Bürofrau“ zu werden jedoch auch als eine Umorientierung interpretiert werden, die sie aufgrund der abnehmenden Schulleistungen aktiviert. Diese Hypothese kann jedoch aufgrund der spärlichen Erzählung zum Bildungsweg nicht weiterverfolgt werden.

bei den Peers und in der Schule zunehmend an Relevanz. Wie in der Evaluation zur Kindheit weiter oben deutlich wurde, macht Leyla mit dem Eintritt in die Oberstufe die Erfahrung, nun als ‚Araberin‘ wahrgenommen zu werden. Der Bruder hat in dieser Zeit vermehrt Kontakt zu „Albanern, Türken“ (HE95), was Leyla zu spüren bekommt, denn diese behandeln sie und ihre Freundinnen plötzlich als junge Frauen, die von ihren großen Brüdern beschützt werden müssen. Mit der Zuschreibung als ‚Araberin‘ wird auch hier das Geschlecht für Leylas Erleben relevant. Sie soll nicht mit Jungs weggehen und wird von ihrem Bruder und seinen Freunden zurechtgewiesen. Eine Machtdemonstration, die Leyla belächelt und gegen die sie sich mit ihren Freundinnen wehrt. Doch auch in Bezug auf ihre Klassenkamerad:innen stellt sie eine Veränderung in der Fremdwahrnehmung fest. Religion gewinnt hier als Differenzlinie an Bedeutung und nötigt Leyla dazu, sich mit den Kategorien des Andersseins wie *race* und Religion auseinanderzusetzen:

L: [...] ich wurde immer als Schweizerin angesehen. erst dann später also in der Oberstufe haben sie dann mal gefragt „ja aber du bist ja von Tunesien warum hast du eigentlich kein Kopftuch an?“ und dann ich so „ja: geh mal nach Tunesien, dann siehst du auch, dass dort nicht alle ein **Kopftuch anhaben**“. so Sachen einfach. //l: mhm// aber äh, ich denke so im Oberstufenalter ist das mehr so, ja so, man sucht wieder etwas mehr um vielleicht jemanden zu sticheln und so, es war nicht so, „häh du hast kein Kopftuch an?“ //l: mhm// ja, die haben das gar nicht so verstanden. und dann eben in der Lehre bin/ also jetzt da wo ich jetzt arbeite heißt es immer „ah fragt die Tunesierin.“ also also ich werde immer so eher zu den Ausländern gezählt. //l: aha// nicht böse gemeint //l: mhm// gar nicht. aber ähm (.) da werde ich irgendwie mehr als Araberin angesehen als als Schweizerin. ich meine ja. //l: mhm// aber das stört mich auch nicht und ich hatte auch nie irgendwie Probleme deswegen oder eben ich wurde nie irgendwie so ähm rassistisch blöde angemacht. gar nicht. ähm durch das dass ich halt auch blond bin, äh ich gleiche sehr meiner Mutter, ähm durch das bin ich eigentlich eher äh ja sehe ich auch als Schweizerin aus. also viele Tunesier sagen *ame* ((jeweils/manchmal)), „öh du bist Tunesierin, glaube ich gar nicht“ @und so@ //l: @(.).@// ja ähm. (.) nein aber ich habe auch nicht so Mühe damit. also ich fühle mich nicht angegriffen wenn jemand etwas gegen Ausländer sagt. ich fühle mich auch nicht angegriffen wenn jemand etwas gegen Schweizer sagt. ((NF Z398-416))

Meine Nachfrage, ob Leyla die Andersmachung ihrer Eltern in der Kindheit spürte, verneint sie. Daraufhin führt sie aus, dass sie in der Kindheit „immer als Schweizerin angesehen“ wurde. Dies änderte sich erst mit dem Übertritt in die

Sekundarschule (13 bis 16 Jahre). Nun wird sie plötzlich zu ihrer scheinbaren Religionszugehörigkeit ausgefragt und muss stigmatisierende Anrufungen wie „oh Sultan Leyla“ (NF Z434) oder Fragen zum Kopftuch ertragen. Diese Andersmachungen lassen nicht nach, sondern führen in der Ausbildung zur kaufmännischen Fachfrau sogar dazu, dass die tunesische Herkunft die schweizerische Herkunft zu überlagern beginnt, sie gilt dort als „die Tunesierin“ und wird „zu den Ausländern gezählt“. Diese eindeutige Zuordnung als „Tunesierin“ lässt sich dadurch erklären, dass Leyla die Lehre in einer anderen Ortschaft macht und neue Leute kennenlernt, die die komplexe Familiengeschichte nicht kennen. Zudem kann die neue Positionierung als ‚Araberin‘ oder ‚Muslimin‘, wie oben ausgeführt, auf die Veränderung im Diskurs hin zu einer Kriminalisierung des Islams zurückgeführt werden. Darüber hinaus trat Tunesien durch die sogenannte *Jasmin Revolution* 2010/2011, stärker in das Bewusstsein der schweizerischen Bevölkerung und Leylas *andere* Herkunft weckt im Lehrbetrieb Interesse und löst Nachfragen aus. Leyla selbst kann die Fremdpositionierung als ‚Tunesierin‘ oder ‚Muslimin‘ nicht auf etwas Bestimmtes zurückführen. Sie führt ihr jedoch vor Augen, dass ihre Mehrfachzugehörigkeit nicht mehr selbstverständlich ist und sie sich erklären und rechtfertigen muss. Interessant ist hierbei, dass Leyla diese Andersmachung nicht problematisiert oder als verunsichernd und begrenzend erlebt, wie jene des Vaters. Sie hat, wie sie zum Ende des Zitats betont, „nicht so Mühe damit“ und fühlt sich „nicht angegriffen, wenn jemand etwas gegen Ausländer [oder Schweizer] sagt“, auch, weil sie damals die Tragweite dieser Andersmachung nicht verstanden habe (NF Z430-433). Und in der Lehre, als sie sich bereits selbst mit ihrer *anderen* Herkunft auseinandersetzt, machte es sie „stolz“, als Tunesierin wahrgenommen zu werden (NF Z440).

Diese Bewertung ist ferner im Lichte der tradierten Familiengeschichte zu lesen. Leyla versteht derartige Andersmachungen als gesellschaftliches Unwissen („die haben das gar nicht so verstanden“) und migrationsgesellschaftliche Normalität, die sie nicht verändern kann. Gleichzeitig kann sie solchen Adressierungen auch selbstbewusst entgegentreten, indem sie ihr Gegenüber aufklärt, dass z. B. nicht alle Musliminnen Kopftuch trügen oder Extremisten auch in anderen Religionen existierten (NF Z1513). Und in Tunesien gibt sie den Leuten über das Sprechen des arabischen Dialekts zu verstehen, dass sie keine Touristin ist (NF Z1552). Zudem scheint Leyla in ihrem Freund:innenkreis einen Raum zu finden, um solche Erfahrungen der Anderswerdung relativieren und reflektieren zu können. So erzählt sie etwa von einer Freundin tamilischer Herkunft, mit der sie sich über ihr Gefühl der Mehrfachzugehörigkeit austauschen kann (NF Z1428-1430), oder eben von jenen Freundinnen in der Oberstufenschule, mit denen sie fern von der väterlichen Kontrolle adoleszente Erfahrungen sammeln konnte.

Die Analyse der Erfahrungen in der Schule und Lehrzeit machen deutlich, dass Leyla von ihrer Umgebung immer wieder auf ihre Herkunft angesprochen wird und lernen muss, mit Vorurteilen und Grenzziehungen umzugehen. Diese *Othering*-Erfahrungen verstärkten neben dem Veränderungsprozess des Vaters die Wirkung der neuen *Me*-Bilder (Mead 2013) als ‚Araberin‘. Sie erlebt einen Stigmatisierungsprozess dahingehend, dass sie plötzlich nicht mehr zu den ‚Normalen‘ gehört. Dieses Bewusstwerden des Stigmas führt dazu, dass Leyla ihre biographischen Erfahrungen reorganisieren muss (vgl. Goffman 2012a), indem sie sich nun intensiv mit der Mehrfachzugehörigkeit auseinanderzusetzen beginnt. War für sie ihre Mehrfachzugehörigkeit bisher selbstverständlich, so muss sie diese nun gegenüber ihren Peers und in der Schule und der Lehre legitimieren und nach Antworten und Erklärungen suchen. Eine Dynamik, die eine Auseinandersetzung mit Fragen von ‚wer bin ich und wer möchte ich sein?‘ begünstigt. Dieser adoleszenten Suche möchte ich mich nun zuwenden.

Adoleszente Identitätssuche: Veränderung in der Selbstwahrnehmung

Wie hergeleitet wurde, zeigt sich mit dem Beginn der Adoleszenz eine Dissonanz zwischen der Fremd- und Selbstwahrnehmung. Einerseits ändert sich mit der Geschlechtsreife die Erziehung des Vaters zu mehr Kontrolle und Strenge. Andererseits beginnt mit Eintritt in die Sekundarstufe die Adressierung als ‚Araberin‘ über Freund:innen aus der Schule. Diese Dynamik führt dazu, dass Leylas adoleszenter Möglichkeitsraum zunehmend begrenzt wird und sie neue Wege finden muss, um ihren Handlungsspielraum zu erhalten. Es kommt zu einem Veränderungsprozess der Selbstwahrnehmung, der auch strukturell in der Stegreiferzählung deutlich wird. Es gibt auf der Erfahrungsebene, aber auch zeitlich, einen Bruch in der Erzählung. Ein Bruch in der Erzählzeit entsteht zwischen der zuvor vorgenommenen Markierung der Pubertät und der Zeit, als sie 17 Jahre alt ist. Zudem kommt Leyla nun erstmals als Akteurin in ihrer Biographie zum Vorschein. In der erzählten Zeit beginnt Leyla mit ihrer Lehrausbildung zur kaufmännischen Fachfrau und erschließt sich in diesem Rahmen neue soziale Räume außerhalb der Familie und der Dorfgemeinschaft. Zugleich beginnt sie ihre adoleszenten Spielräume auszuhandeln.

Widerstand und neue Freund:innen

Leyla geht trotz des Verbots des Vaters abends nun vermehrt aus und lernt andere „Tunesier“, mehrheitlich Männer, kennen (HE Z167-172). Sie durchbricht langsam die väterliche Autorität, indem sie gegen die Vorschriften des Vaters rebelliert und Strategien findet, die Kontrollen des Vaters zu umgehen:

- L: und wie bist du dann damit umgegangen, als der Vater dann eben auch strenger wurde in der Pubertät?
- L: am Anfang habe ich es gar nicht verstanden. //I: mhm// am Anfang bin ich/ ich bin/ ich bin sowieso/ mein Bruder ist älter, aber meine Mutter und mein Bruder haben immer die *Schnure* gehalten ((den Mund halten)) sozusagen. also es ist schon ein bisschen so gewesen bei uns immer der Vater ist der Herr von der Familie @und@ er hat das Sagen und so. das ist schon immer so gewesen. aber ich habe das nicht unbedingt nur auf die Mentalität bezogen. es ist halt auch sein Charakter und äh und/ ja es ist immer so gewesen, aber ich bin wirklich so die/ die *Revoluzin* ((Revolutionärin)) gewesen. also ich habe immer, wenn mir etwas nicht passte oder er mir etwas zu viel verboten hat sozusagen. ich habe mich immer geweigert oder ich habe ihm immer Konter gegeben und so. und mein Bruder immer äh „sei doch einfach still du produzierst nur Stress und so“. ich so „nei:n! ich lasse mir das nicht @verbieten@“ //I: @(.).@// und äh (.) aber das ist so in der Pubertät gewesen halt und äh und eben da::nn/ sorry jetzt musst du mir nochmals sagen, was du gefragt hast.
- I: °ja° ((leise)) wie du damit umgingst, dass er immer strenger wurde
 ↳ gerade in der Pubertät
- L: ↳ah ja! ↳
- I: also du bist ja *glich* ((trotzdem)) *ämel* ((manchmal/jeweils)) da eben in den [Name der Bar] und so oder ↳in dieser Zeit? ↳
- L: ↳ja also ↳ das wusste er nie.
 ich bin/ //I: mhm// ich habe zum Beispiel gesagt ich schlafe bei einer *Kollegin* ((Freundin)) ähm (.) ja es war immer/ ich habe immer Ausreden gefunden und ich bin dann halt *ame* ((jeweils/manchmal)) um 4 nach Hause gekommen, manchmal sogar um 5. dann hat er mich immer zusammen geschissen am Morgen und dann habe ich immer gesagt „ja: *Kolleginnen* ((Freundinnen)) musste ich nach Hause fahren oder ja!“ ich musste immer irgendeine Ausrede finden und äh also gut ich muss sagen, in *den Ausgang* ((abends weggehen)) hat er mich dann plötzlich gelassen. also hat er dann nichts mehr/ hat er mich dann gelassen bis um 4 in *den Ausgang* oder so. dann hat er dann nichts mehr gesagt. aber eben wenn er wüsste dass ich ins [Name der Bar] ging der würde das nicht akzeptieren. ((NF Z717-746))

Leyla erzählt auf meine Nachfrage hin, wie sie sich dem Vater entgegenstellte und seine Verbote auch mal umging. Sie beschreibt sich als „Revoluzin“, als Akteurin, welche die Einschränkungen nicht einfach über sich ergehen lässt, sondern sich auch gegen ihren Bruder durchsetzt. Sie erkämpft sich ihren

Freiraum und entwickelt eine Doppelmoral, indem sie ihr Verhalten zu Hause anpasst und außerhalb der Familie dennoch ihre Interessen verfolgt. Diese Strategie scheint zu funktionieren, denn der Vater gibt irgendwann nach und lässt sie fortan abends weggehen. Sie geht in die Stadt in eine bestimmte arabisch ausgerichtete Bar; es ist nicht irgendeine Bar, sondern sie sucht ein bestimmtes Milieu auf. In dieser Bar lernt sie „viele Tunesier“ kennen mit denen sie sich austauschen kann (HE Z169). Denn im Dorf, so erklärt sie, kannte sie „keine Araber“ (HE Z175), und es gefiel ihr, endlich mal mit anderen Menschen Arabisch sprechen zu können. Diese Peers werden für Leyla „wie eine kleine Familie“ (NF Z466), die sich wöchentlich zum Shisha-Rauchen und Tanzen trifft. Im Kreis dieser Peers erhält sie nun plötzlich Anerkennung in ihrer *anderen* Herkunft. Zudem hat sie einen ersten Freund und lernt immer besser Arabisch. Dabei sei der ‚arabische Aspekt‘ ihrer Herkunft einer, der bereits als Disposition da war, nun aber stärker zum Vorschein komme:

- L: äh ich bin mit meinen *Kolleginnen* ((Freundinnen)) zwei Jahre Freitag Samstag jede Woche da drin gewesen. und nur mit diesen Arabern und wir sind irgendwie wie eine kleine Familie gewesen und es hat so gut getan diese Musik. und ich habe *ame* ((jeweils/manchmal)) den ganzen Abend getanzt und es sind *ame*/ die wo mich kannten die Männer kamen *ame* „öh bist du besoffen?“ und ich so „@nein es gefällt mir einfach!@“
- l: @().@
- L: und äh es sind *ame* auch Frauen gekommen die sagten „ah so schön. ja man sieht dass es von innen halt kommt und so.“ und ja in dem merke ich einfach ich bin die Araberin. ich äh/ ja ich war früher als kleines Mädchen bin ich immer mit der Cousine an jede Hochzeit in der Nachbarschaft, ob eingeladen oder nicht wir sind einfach hineingegangen. //l: @().@// und sie hatten immer die Ausrede, „ja die Kleine ist von der Schweiz, sie möchte halt schauen @kommen@“ //l: @().@// und ich habe es geliebt. ich habe das geliebt die arabischen Feste ich liebe das über alles. und eben dann auch hier diese Stimmung und ich habe es geliebt immer mit den Arabern zu sein und ja äh eben einfach so, dass man auch Spaß haben kann und tanzen und festen ((feiern)) ohne irgendwelche Drogen ohne Alkohol. also eben ich trinke auch Alkohol, es ist nicht so. aber ich bin nicht eine wo trinken muss damit ich tanzen kann damit ich lachen kann damit ich kann ja. //l: mh// ich sag nicht dass jetzt dass etwas unbedingt etwas wo nur mit den Kulturen zu tun hat, aber ein Stückweit in meinen Augen schon wenn man weiß wie die Feste dort sind und wie Feste hier sind halt. und ähm und eben so habe ich einfach gemerkt äh die Araberin drückt heraus @in mir@. ((NF Z465-485))

In dieser Annäherung an ihre tunesische Herkunft erhalten zwei Freundinnen marokkanischer Herkunft für Leyla besondere Bedeutung. Sie tauscht sich mit ihnen aus, reist mit ihnen nach Marokko und nimmt an deren Hochzeiten teil. Es entsteht eine enge Freundschaft, in der sich die jungen Frauen über ihre strengen Väter, ihre Hochzeits- und Zukunftspläne austauschen. Die Freundinnen werden zu wichtigen Bezugspersonen. Sie sind Peers mit einem ähnlichen Erfahrungshorizont, mit denen sich Leyla vergleichen kann (HE Z247-262). So stellt Leyla durch sie fest, dass andere ‚arabische‘ Väter noch strenger sein können, was ihr hilft, ihre eigenen einschränkenden Erfahrungen einzuordnen und zu verarbeiten.

Während die Mutter in dieser Zeit eine Vertrauensperson ist, bei der Leyla Rat suchen kann, geschieht die Annäherung an die tunesische Herkunft ohne das Wissen des Vaters. Sie verheimlicht ihm ihre neuen Freund:innen und die zunehmenden Arabischkenntnisse. In dieser Hinsicht rebelliert Leyla gleich auf mehreren Ebenen gegen die Kontrolle des Vaters. Sie geht abends weg, lernt Arabisch, trifft Männer, und all das an einem Ort, welcher dem Vater missfallen würde, wenn er davon erführe (siehe vorangegangenes Zitat).

Ihr Besuch in einer ‚arabischen‘ Bar und das Bedürfnis andere ‚Tunesier‘ kennenzulernen kann auch dahingehend gelesen werden, dass sie sich aufgrund der Erlebnisse zu Hause und der zunehmenden Adressierung als ‚Araberin‘ im Freund:innenkreis verstärkt mit ihrer *anderen* Herkunft auseinandersetzen beginnt und nach Erklärungen sucht. Denn durch das Aneignen von Wissen um die Traditionen und Normen in Tunesien kann Leyla langsam verstehen, warum der Vater sich verändert hat:

L: [...] jetzt im Nachhinein wo ich **selber** immer wie mehr ähm mich als Tunesierin fühle auch immer mehr wie mehr über das Volk lerne und über die Religion und alles, dann verstehe ich es [das widersprüchliche Verhalten des Vaters] langsam. ((NF Z695-697))

Das Aufsuchen der arabisch konnotierten Bar kann sodann als Umgangsweise gedeutet werden, um Erklärungen und Deutungen für das Verhalten des Vaters zu finden. Diese Praxis deutet zudem auf eine Selbstregulierung ihrer Sozialisation hin (vgl. Gigliotti/Odasso 2014: 136). Indem Leyla sich mit den Werten und Normen ihres Vaters auseinandersetzt, kann sie Konflikte mit ihm vermeiden. Sie eignet sich das fehlende Wissen an, um das Verhalten ihres Vaters einordnen zu können und ihm dadurch wieder näherzukommen. In diesem Sinne kann ihre Auseinandersetzung als eine innere Aushandlung mit dem Vater und dessen auf sie projizierten *Me*-Bildern gelesen werden, die schließlich zu einer Wandlung ihrer Selbstidentität (*I* bei Mead) führt. Es zeigt sich hier, dass Leyla nicht in einen offenen Konflikt mit ihrem Vater treten möchte,

der zu einem Bruch führen könnte, sondern wieder Anerkennung und Vertrauen erreichen möchte.

Freiräume in Tunesien

Die Veränderung in der Selbstwahrnehmung hin zur „Tunesierin“ und „Araberin“, wie Leyla es im Zitat weiter oben ausdrückt, wird zudem durch die Tatsache gefördert, dass sie in Tunesien mehr Freiräume erhält als in der Schweiz.

L: [...] und dann irgendwie später so ab 14 ging ich auch immer mit meinen Cousinen auch am Abend was trinken. also etwas trinken gehen das heißt dort °du gehst in ein Café trinkst einen Tee oder einen Kaffee und dann gehst du wieder nach Hause und so° ((in hoher Stimmlage erzählt)) und äh ja eben so und für mich ist das immer so mega *Ausgang* ((abends weggehen)) gewesen. //I: ah ja// also ich habe das immer als *Ausgang* angesehen und äh freute mich immer riesig auf Tunesien zu gehen jedes Jahr, weil ich wusste, dort kann ich mit meinen Cousinen allein raus und ich kann in den Ausgang mit ihnen. //I: @(.)@// und es gab dann später so ein Bowlingcenter wo/ (.) es sind so Bowlingbahnen und nebenan ist so ein abgeschottetes Räumchen wo/ wo sie so Musik machen, wo ist wie eine Disko. aber es ist so es können Familien rein alles kann dort rein und für mich ist das immer ein *riesen* ((sehr großes)) Highlight gewesen wenn die Cousinen und ich dorthin sind und äh wir haben dann *ame* ((jeweils/manchmal)) meinem Vater nichts gesagt und so dass wir dorthin gehen weil mit der Zeit hatte es dann halt schon mehr so junge, so zwischen 18 und 23 sage ich mal. und dann ja für mich war das so ein *riesen* Highlight. ((HE Z820-834))

Während den jährlichen Ferien in Tunesien darf Leyla mit dem Beginn der Adoleszenz zunehmend mit ihren älteren Cousinen ausgehen. Sie freut sich auf diese Ferien, da sie dort mehr Bewegungsfreiheit genießt als in der Schweiz. Mit ihren Cousinen geht sie in Cafés und trifft (nebenbei) junge Männer und geht tanzen. Es sind alles Dinge, die ihr in der Schweiz vom Vater untersagt werden. Die Cousinen werden zu Komplizinnen, mit denen sie jene adoleszenten Erfahrungen sammeln kann, die ihr in der Schweiz verwehrt sind. Dadurch wird Tunesien ein sehr positiv besetzter Ort für Leyla, mit dem sie sich zunehmend identifiziert. Es ist ein Ort der ‚Auszeit‘ von der Kontrolle des Vaters. Dennoch könnte Leyla sich nicht vorstellen dort zu leben, da die gesellschaftlichen Regeln und Normen sie befremden und die wirtschaftliche und politische Lage Zukunftsperspektiven einschränken (NF Z873-927). Tunesien bleibt sodann für Leyla ein Ferienort, an dem sie sich vom Alltag in der Schweiz erholen kann.

Die Wandlung hin zu einer tunesisch-muslimischen Identifizierung

Wie bereits angedeutet, identifiziert sich Leyla im Zuge der Auseinandersetzung mit der Veränderung der Haltung ihres Vaters immer mehr mit ihrer „zweiten Heimat“ (HE Z193) und ein Wandel in ihrer Selbstwahrnehmung findet statt. Ihre Argumentation zu dieser Wandlung möchte ich hier feinanalytisch betrachten. Zuvor beschreibt sie, wie sie in der arabisch konnotierten Bar neue Freund:innen findet und schließt das Segment wie folgt ab:

L: [...] und @äh@ (.) ja so bin ich dann immer wie mehr habe ich mich hingezo/ also habe ich mich immer wie mehr als Tunesierin eigentlich gefühlt. auch immer wie mehr als Moslem. und habe dann letztes Jahr beschlossen, das erste Mal Ramadan zu machen. ähm ich habe dann den ganzen Monat gefastet, ähm in erster Linie gar nicht mal nur aus religiösen Gründen, sondern auch einfach um zu sagen „hei ich will das jetzt mal probieren, äh ich möchte schauen.“ wie das ist, eigentlich ist es auch ein Stück von meinem/ von meiner zweiten Heimat, äh dort macht das jeder, es ist auch irgendwie/ irgendwo durch meine Religion. (HE Z186-193)

Leyla „fühlt“ sich durch den Kontakt mit anderen Menschen tunesischer Herkunft immer mehr zu Tunesien „hingezogen“. Die Beschreibung, dass sie sich „hingezogen“ fühlt, weist auf eine Faszination für dieses Land und seine Leute hin. Es ist für sie etwas bis dahin Unbekanntes, das sie gerade entdeckt. Doch bricht sie den Satz ab und ersetzt die Aussage durch eine stärkere Beziehung: sie *fühlt* sich „immer mehr als Tunesierin“. Die Faszination wird umformuliert zu einer Identifikation. Die nationale Herkunft ist für sie emotional besetzt. Sie ist nicht einfach Tunesierin (Zuschreibung), sondern *fühlt* sich als solche und zeigt dadurch eine emotionale Beziehung zur Nationalität. Die nationale Selbstzuschreibung impliziert für sie, dass sie sich „auch immer mehr als Moslem“ fühlt. Das Zugehörigkeitsgefühl zu Tunesien geht für Leyla mit einer Zugehörigkeit zum Islam einher: „es ist auch irgendwie, irgendwo durch meine Religion“, womit für Leyla die ethnische die religiöse Zugehörigkeit bedingt. Die Vagheitsmarkierer wie „irgendwie“ verweisen darauf, dass die islamische Religionszugehörigkeit keine aktive Aneignung ist, sondern sie wird für Leyla durch die nationale Identifikation mitbedingt. Sie fühlt sich zunehmend als Tunesierin und folglich auch als Muslimin. Das Fasten während des Ramadan-Monats mitzumachen ist für sie eine logische Konsequenz der zunehmenden Selbstwahrnehmung als Tunesierin und gleichzeitig auch als ‚Wissensdurst‘ zu lesen. Leyla fastet nicht aus religiöser Überzeugung, sondern möchte es „mal [aus]probieren“, um zu sehen, „wie das ist“. Es ist anzunehmen, dass sie häufig mit Fragen dazu konfrontiert wird und nun selbst erfahren möchte, wie es ist

zu fasten, worauf das „einfach um zu sagen“ hindeutet. Es sei aber auch „ein Stück von [...] meiner zweiten Heimat“, das sie selbst bis dahin nicht kennt und nun kennenlernen möchte.

Ramadan als Teil ihrer „zweiten Heimat“ ist eine starke emotionale Kennzeichnung, die sie an anderer Stelle auch für Tunesien verwendet. Der Begriff *Heimat* beschreibt einen Ort der primären Sozialisation, der Sicherheit und Vertrautheit impliziert und ein Identitätsgefühl vermittelt. Simmel (2013) beschreibt *Heimat* als eine Gruppenidentität, eine soziale Zugehörigkeit, die der Fremdheit gegenübersteht. Demzufolge wird das Fasten im Ramadan für Leyla Teil ihrer sozialen Zugehörigkeit zu Tunesien. Da in Tunesien die Mehrheit den Ramadan einhält und sie sich immer mehr als Tunesierin fühlt, möchte sie dies nun machen, um ‚richtig‘ dazuzugehören. Es zeigt sich bei ihr ein Drang danach, authentisch zu sein, der Wunsch, so zu sein wie die anderen und dadurch einer Gruppe zuzugehören. Diese Lesart bestätigt sich auch in unserem Telefoninterview ein Jahr später. Dort führt Leyla auf Nachfrage aus, dass sie im Ramadan unter anderem auch fasten wollte, weil ihre marokkanischen Freundinnen fasteten und sie sich komisch fühlte, es nicht zu tun. Bis dahin sei sie sich der Bedeutung des Ramadans nicht bewusst gewesen¹⁶⁸. Hier zeigt sich also, dass auch die Peerorientierung für die neue Selbstwahrnehmung von Bedeutung ist. Ihr neues soziales Umfeld fastet im Ramadan und Leyla macht mit, um dazuzugehören und als ‚Araberin‘ anerkannt zu werden.

- L: [...] und wenn war denn das/ also ähm ich bin jetzt so ein bisschen am Überlegen, es beschäftigt mich ein bisschen da. wann ist dann der der Punkt gekommen wo du auch selber gemerkt hast, das Muslim/ also der Islam wird für dich wichtiger? [...]
- L: also eigentlich richtig intensiv erst seit einem Jahr. //I: mhm// also letztes Jahr ist das eigentlich gewesen wo ich gesagt habe „so ich will jetzt Ramadan machen“. und dann habe ich mich sehr mit diesem Thema beschäftigt, also schon Wochen vorher=ich habe mich darauf vorbereitet natürlich auch vom Essen her, vom Trinken her und so fängst du dich ein bisschen wirklich an dir das mehr einzuteilen auch, dass du dann wirklich vorbereitet bist auf den Ramadan. ähm und dann habe ich auch gelernt wie man sich wäscht vor dem Beten und

¹⁶⁸ So war es für sie auch eher befremdend, als in ihrer Pubertät der Bruder und der Vater begannen im Ramadan zu fasten, „weil mir das nicht bewusst war was das bedeutet und was es heißt Ramadan zu machen. //I: mhm// und was der Ramadan eben für eine Bedeutung hat und wie wichtig es eigentlich ist dass man ihn macht. //I: mhm// (2)“ ((NF Z1894-1896)).

//l: mhm// also so habe ich aber selber alles äh einfach im Internet angefangen zu recherchieren und auch ähm (.) ich habe auch ä:h ich habe auch äh Entschuldigung jetzt habe ich gerade den Faden @ verloren@. äh ich habe eine Seite entdeckt im Internet wo es ähm/ wo man kann s/ ähm s/ ste/ es stehen jede einzel/ also jede einzelne Sure steht drin //l: mhm// und es ist auf Deutsch übersetzt und es ist so: geschrieben wie man es ausspricht. //l: ah ok ja mhm// auch noch. und so habe ich dann eben einzelne Suren angefangen und habe auch gelesen welche Sure für wen ist oder für was ist und und und. es gibt zum Beispiel Suren wo wirklich eigentlich vor allem Frauensachen betreffen. habe ich auch gelesen und so. und dann eben so habe ich eigentlich angefangen. und das war erst letztes Jahr vor dem Ramadan eigentlich gewesen. ((NF Z1491-1514))

Wie hier deutlich wird, entwickelt sich das Fasten im Ramadan für Leyla zu einem Selbstfindungsprozess, in dessen Auseinandersetzung sie Antworten auf ihre Fragen und Unsicherheiten findet. Die klaren Strukturen geben ihr eine Orientierung und bilden einen Gegenpol zu den aktuellen adoleszenten Unsicherheiten wie: Wer bin ich? Wie sehen mich die anderen? Was möchte ich sein und werden? Die letzte Woche des Ramadans verbringt Leyla in Tunesien, was für sie eine positive Zugehörigkeitserfahrung ist. Durch das kollektive Fasten in Tunesien fühlt sie sich nun in der Gemeinschaft aufgenommen.

Es kristallisiert sich hier heraus, dass die „zweite Heimat“ Tunesien für Leyla etwas ist, das sie sich biographisch erarbeitet hat. Daher führt sie sich in der biographischen Selbstdarstellung nicht als mehrfachzugehörig, binationale Person oder mit einer Halb-Halb-Konstruktion ein, wie es in anderen Interviews der Fall war. Vielmehr zeigt sie, wie sie sich dieses Zugehörigkeitsgefühl nach der Veränderung der Beziehung zum Vater erarbeiten muss, indem sie Arabisch lernt, sich religiöse Praktiken aneignet, im Ramadan fastet und regelmäßig Zeit in Tunesien verbringt. Auffallend ist hier, dass sie den Zugang zu ihrer „zweiten Heimat“ nicht über die Familie findet, sondern über die Peer-group. Denn ihr Vater habe ihr in der Kindheit kaum etwas von der Religion beigebracht und nur wenig Arabisch gesprochen. Durch den Kontakt mit den neuen Freund:innen kann sie immer besser Arabisch sprechen und schließlich lernt sie über das Internet, sich rituell zu waschen und nach dem islamischen Glauben zu beten. Die Zugehörigkeit zur „zweiten Heimat“ ist folglich das Resultat einer intensiven Auseinandersetzung mit ihrer Herkunft. In diesem Sinne gelingt es Leyla, den eingeschränkten adoleszenten Möglichkeitsraum zu überwinden, indem sie sich die zugeschriebene soziale Identität als ‚Araberin‘ aktiv aneignet, womit, wie noch deutlich wird, auch eine Restrukturierung des Lebensentwurfes einhergeht.

Die ‚neue‘ Identifizierung wird in der abschließenden Evaluation zu ihrem Wandlungsprozess nochmals betont und zu ihrer ‚früheren‘ Zugehörigkeit ins Verhältnis gesetzt:

L: [...] also eben ich fühle mich jetzt mehr eigentlich als Tunesierin als als Schweizerin. und ich fühle mich auch me/ eher als Moslem und nicht als Christin. ((HE Z198-200))

Leylas nationale Selbstzuschreibung ist hier sehr klar und abgrenzend. Die Vagheitsmarkierer „eigentlich“ und „eher“ lassen jedoch vermuten, dass diese Vereindeutigung nur dem Anschein nach gelingt. Sie ist mehrfachzugehörig aufgewachsen, versucht sich aber hier für einen Aspekt ihrer Herkunft zu entscheiden. Die Vereindeutigung kann als Umgangsweise mit den Ambivalenzen gelesen werden, die dazu dient, Sicherheit zu finden. Indem sie sich zunehmend als Tunesierin und Muslimin identifiziert, kann sie besser mit den inneren Widersprüchen umgehen und die Veränderungen verarbeiten. Es zeigt sich abermals, dass Essentialisierungen und klare Kategorien Leyla dazu dienen, Klarheit zu schaffen. Zudem ist dies eine tradierte Strategie, wenn auch von Leyla in eine andere Richtung gewendet. Bereits die Mutter versuchte über Marker wie die christliche Taufe Leylas und ihres Bruders, die Mehrfachzugehörigkeit nach außen zu vereinheitlichen, um möglichen Ausgrenzungserfahrungen entgegenzuwirken.

Biographische Normalisierungen und Zukunftspläne

Mit dem Wandlungsprozess hin zu einer zunehmenden tunesischen und muslimischen Identifizierung, ändert sich auch Leylas Erzählhaltung. Es zeigt sich nun eine handlungsschematische Haltung in der Erzählung: Leyla entwirft Zukunftspläne und versucht diese umzusetzen.

Freund in Tunesien und Hochzeitspläne

Im Jahr vor dem Interview tritt Leyla aus der Kirche aus, da sie sich nun eher als Muslimin fühlt. Zur selben Zeit beginnt sie eine Beziehung zu einem tunesischen Jugendfreund, mit dem sie sich nun verloben möchte. Er ist einer der Nachbarn, mit denen Leyla in ihrer Kindheit oft spielte und in der Adoleszenz auf Facebook zu chatten begann. Als Leyla für das Fest zum Ende des Ramadans nach Tunesien reist, treffen sie sich zu einem Date und der „Ferienflirt“ entwickelte sich zu einer „sehr ernsthaft[en]“ Beziehung (NF Z1928-1962). Im Monat nach dem Interview plant Leyla, für drei Monate nach Tunesien zu reisen. Es ist eine „Auszeit“ von der Arbeit, die sie sich noch leisten könne,

da sie keine Familie habe (HE Z209-214). Auch möchte sie sich, „wenn alles gut geht“ (HE Z216), in dieser Zeit in Tunesien verloben und sich über das Verfahren einer transnationalen Hochzeit informieren. Die geplante Verlobung ist für Leyla ein Kompromiss, damit sie und ihr Verlobter gemeinsam ausgehen dürfen. Denn in Tunesien sei es sozial, aber auch gesetzlich nicht erlaubt, dass sich Paare öffentlich treffen, ohne offiziell verlobt zu sein (NF Z1964-1989). Die Hochzeit ist für Leyla damit noch nicht besiegelt, sie möchte sich Zeit lassen, um ihren Freund kennenzulernen.

Die Gründe ihres Vorhabens sich zu verloben und bald zu heiraten werden v. a. im Wissen um ein Ereignis, welches Leyla im Nachfrageteil in Form von mehreren Andeutungen einführt, sichtbar. Auf die Frage hin, wie der Vater zur aktuellen Beziehung steht, führt Leyla zur Kontextualisierung kurz ein, wie sie ihm mit 18 Jahren ihren ersten festen Freund vorstellen wollte und der Vater „ausgetickt“ sei (NF Z578). Erst als die Interviewerin konkret nachfragt, was sie damit meine, dass der Vater ausgetickt sei, führt Leyla die Geschichte aus:

I: [...] aber wie muss man sich das dann vorstellen, also ich habe/ wenn er austickt? also ist er/ hat er/ wurde er einfach *hässig* ((wütend)) oder dort beim ersten Mal als du 18 wurdest?

L: also beim ersten Mal ist es schon sehr krass gewesen //I: mhm// also er wollte auch auf mich losgehen //I: ah ok// und äh mein Bruder hat sich dann für mich eingesetzt und ist halt dazwischen und dann haben sie einfach äh halb mit einander geprügelt. also es war wirklich dort //I: (ah krass)// ist ein rechtes Familiendrama gewesen dann. und mein Bruder und er haben vier Monate nicht miteinander geredet. das ist für meine Mutter sehr schlimm gewesen=das ist für mich sehr schlimm gewesen wie/ weil ich ja eigentlich wusste dass es meine Schuld ist. und eben es ist so schlimm gewesen weil wir haben ihn nicht so gekannt. meine Mutter hat selber //I: ja// gesagt/

((I schenkt Wasser nach))

L: danke vielmals. meine Mutter hat selber gesagt sie erkennt ihn nicht. sie sie weiß nicht wieso er auf einmal so so reagiert //I: mhm// und so ist. und ja er er wurde früher nie nie handgreiflich. //I: mhm// ich kenne *Kolleginnen* ((Freundinnen)) wo der Vater sie immer mal wieder ä:h mal eine geschlagen hat oder so. mein Vater nie. er hat mich einmal schlug er mir eine Ohrfeige und das ist einfach gewesen weil ich klein gewesen bin, irgendwas gemacht habe ja. für mich im ersten Moment ein Schock für ihn einfach ein *Kläpper* ((Ohrfeige)), wo vielleicht auch genauso ein Schweizerkind hätte vom Vater kassieren können wenn es etwas gemacht hat. also ähm/ und mein Bruder hat auch @einmal eine eine@ kassiert also einfach ein einen Schlag, weil äh äh ntz wie sagt man?

I: *Kläpper?* ((Ohrfeige))

L: @ja@ weil er ähm (.) weil er auch irgendwie äh etwas gemacht hat, ich weiß gar nicht mehr was der Grund war. und eben das war so: sonst er hat nie irgendwie uns geschlagen oder so gar nicht. was man ja auch noch/ was man ja noch *ame* ((jeweils/manchmal)) hört von arabischen Leuten oder so. aber das ist wirklich nie der Fall gewesen und *dort* ((damals)) eben bin ich dann mega schockiert gewesen dass er so: ausgetickt ist und eben auf mich los wollte und und und. und er hat mich dann auch lange/ also drei Monate (.) nach Hause. Arbeiten. nach Hause. nach Hause. Schule. nach Hause. also es hat nichts anderes gegeben. ich durfte nicht raus keine fünf Minuten zu spät. wenn ich schnell fünf Minuten zu spät war hat er mich gleich gelöchert mit Fragen. ähm er hat mir das/ er hat mir die Handynummer von meinem Freund damals genommen und hat ihn angerufen und hat gesagt er soll die Finger von mir lassen und er soll sich nie mehr melden und und und. und äh ja also wirklich es ist (.) ich habe mich gefühlt wie wenn ich würde in einem schlechten/ oder in einem Albtraum. wie es ist für mich //I: mhm// in diesem Moment wie ein Albtraum gewesen. ((NF 644-678))

Als Leyla ihrem Vater den ersten Freund vorstellen möchte, kommt es zu einem Familiendrama, in dem der Vater ihr gegenüber gewalttätig wird, der Bruder sie beschützt und die Mutter vor den Kopf gestoßen ist. Als Folge spricht der Bruder über mehrere Monate nicht mehr mit dem Vater und Leyla erhält strengen Hausarrest und muss sich von ihrem Freund trennen. In der Art und Weise, wie Leyla auf der allgemeinen beschreibenden Ebene bleibt, um die Erfahrung während des Erzählens nicht nochmals zu durchleben, zeigt sich die biographische Relevanz dieser Erfahrung. Der Ausbruch des Vaters führte bei Leyla zu einer Angst, dass sie nie heiraten werde, und sie verliert in den nachfolgenden zwei Jahren jegliches Interesse an Männern. Gleichzeitig ist es jene Zeit, in der sie vermehrt in die Stadt geht und sich zunehmend als ‚Tunesierin‘ zu identifizieren beginnt. Es ist anzunehmen, dass dieses Familiendrama ihren Drang, sich mit anderen Menschen arabischer Herkunft auszutauschen, verstärkte, um so das Erlebnis einordnen zu können.

Aufgrund der gewalttätigen Reaktion des Vaters hatte Leyla große Angst ihm von ihrer neuen, aktuellen Beziehung zu berichten. Sie schildert im Nachfrageteil sehr detailliert, wie sie in Tränen ausbricht und dem Vater kaum mitteilen kann, dass sie einen Freund in Tunesien hat. Der Vater reagiert dann jedoch gelassen und meint, sie sei nun mit 20 Jahren alt genug und er könne ihr nichts mehr verbieten. Leyla zeigt sich sehr erleichtert und erstaunt darüber, dass der Vater die Beziehung akzeptiert und sie mit ihrem Freund ausgehen lässt. Die Akzeptanz des Vaters ist eine Reaktion, die sie nicht erwartet

hat und stellt eine neue Situation für sie dar. Obwohl sie dachte, nie heiraten zu können, weil der Vater so streng und abweisend war gegenüber Männern, hat sie jetzt eine reale Möglichkeit, sich diesen Wunsch mit dem Segen des Vaters zu erfüllen. Die neue Freiheit mit dem tunesischen Freund erhält durch die traumatische Erfahrung mit dem ersten Freund ein hohes Gewicht, wie dies hier in der abschließenden Evaluation zum obigen Zitat deutlich wird:

L: [...] und das ja: das ist schon oder darum hatte ich nachher auch so Angst ihm jemals wieder jemanden vor/ vorzustellen. //l: °mhm° ((leise))// ich habe gar nicht gewusst wie das enden soll. ich dachte „hey, ich werde nie heiraten wenn der so tut!“ ja und auch (.) eben schon nur dass er dann akzeptiert hat mit wem/ also mit meinem jetzigen Freund. er kenn ihn ja er kennt seine Familie und er hat zwei ältere Brüder und die trinken. und ich dachte mein Vater wird eh sagen pff das kannst du vergessen den will ich nicht. diese Familie passt mir nicht und so. und er hat ihn akzeptiert und ich ph mir ist eine riesen Last vom Herzen gefallen. //l: mhm// also weil ich eben nie damit gerechnet habe. umso schöner ist es jetzt und umso mehr Freude habe ich auch dass eben er uns lässt und ich weiß es ist nicht selbstverständlich. //l: mhm// ((NF Z677-687))

Die Anerkennung des Freundes durch den Vater führt dazu, dass Leyla der aktuellen Beziehung eine große Bedeutung gibt, was unter anderem ein Grund sein könnte für die rasche Verlobung und den Wunsch bald zu heiraten. Zudem ist die Akzeptanz des Vaters ein Wendepunkt in der Vater-Tochter-Beziehung. Erst durch seine Akzeptanz kann sie sich auch auf die Beziehung mit ihrem Freund einlassen und dem Vater ihre innere Veränderung (etwa, dass sie Arabisch spricht) offenbaren. Hier zeigt sich erneut, dass Leyla nicht in einen Konflikt mit ihrem Vater geraten möchte, sondern v.a. auf der Suche nach seiner Anerkennung ist. Indem Leyla sich bemüht, ihre tunesische Herkunft in die Selbstidentität zu integrieren, muss sie nicht mit dem Vater brechen, sondern erlangt seine Anerkennung. Damit geht einher, dass sie sich neue Handlungsmöglichkeiten im transnationalen Raum zwischen Tunesien und der Schweiz schafft: Sie kann nun eine Beziehung zu einem Mann eingehen, vielleicht mal heiraten und eine Familie gründen und gleichzeitig ihre Mehrfachzugehörigkeit (offen) leben. Leyla möchte in Zukunft einmal mit ihrem Freund – resp. zukünftigen Ehemann – in der Schweiz leben, zugleich aber auch tunesische Elemente wie die arabische Sprache und den muslimischen Glauben beibehalten.

Auflösung der biographischen Spannungen

Nachdem Leyla über die Beziehung zu ihrem Freund in Tunesien und ihre gemeinsamen Pläne erzählt hat, kommt sie in der Stegreiferzählung nochmals auf ihren Vater zu sprechen. Sie zeigt auf, wie er in den letzten zwei Jahren religiöser wurde und somit auch die Familie. Er bete nun regelmäßig, trinke keinen Alkohol mehr und würde gerne nach Mekka pilgern, was dazu führe, dass sie zu Hause „schon ein bisschen mehr arabisch [leben]“ (HE Z221). Ihre eigene Zuwendung zum Islam geht also mit einer zunehmenden Religiosität in der Familie einher. Es ist davon auszugehen, dass der familiäre Wandlungsprozess ihren eigenen unterstützt hat. So kommt es kurz vor der Koda zu einem biographischen Kommentar, in dem sie ihren aktuellen Freund als Krönung dieser Wandlung darstellt:

L: [...] äh ja und durch das dass ich jetzt eben auch einen Freund in Tunesien habe bin ich eben auch noch mehr halt so, (,) ich fühle mich noch mehr als Tunesierin noch mehr äh als Moslem. ((HE Z229-231))

Leyla blickt an dieser Stelle der Stegreiferzählung aus der Gegenwart auf ihre biographische Entwicklung zurück, indem sie aufzeigt, dass ihre Beziehung zu einem Tunesier sie in ihrem Zugehörigkeitsgefühl zu Tunesien noch bestärkt hat. Die Erzählung ist hier an ihrem Höhepunkt angelangt, die Widersprüchlichkeiten der Adoleszenz werden durch den Freund in Tunesien und dessen Akzeptanz durch den Vater aufgelöst. Leyla nimmt eine starke Betonung vor, dreimal wiederholt sie ihre zunehmende Identifikation („noch mehr“) und macht deutlich, dass dies etwas ist, das früher nicht so war. Es kann somit sein, dass gerade auch die gemeinsame Orientierung am Islam und die Anerkennung ihres Freundes die Vater-Tochter-Beziehung wieder normalisiert. So ist nun in der Gegenwart die ‚Krise‘ der Adoleszenz scheinbar gelöst. Leyla hat eine Veränderung der Selbstidentität durchgemacht, die ihr eine Balance erlaubt zwischen den Spannungen von Kindheit und Adoleszenz, Fremdwahrnehmung und Selbstwahrnehmung. Durch die intensive biographische Arbeit ist es ihr gelungen, trotz biographischer Brüche wieder Kohärenz und Kontinuität in ihrer Biographie herzustellen. Dafür musste sie aber auch Opfer bringen, etwa eine Eingrenzung in ihrem adoleszenten Individuationsprozess in Kauf nehmen. Sie kann sich nicht ‚neu‘ erfinden, sondern es kommt durch die Verlobung mit ihrem Freund in Tunesien eher zu „intergenerationalen Wiederholungen“ (King 2004: 125). Mit Blick auf den gesamtbiographischen Prozess wird somit klar, warum Leyla ihre Biographie über die Geschichte ihrer Eltern aus der Perspektive der Mutter begonnen hat. Wie ihre Mutter möchte Leyla nun auch einen tunesischen Mann heiraten und mit ihm im Dorf leben. Durch die Erzählungen

der Mutter weiß sie um die Herausforderungen, die auf sie zukommen können. Die Mutter unterstützt Leylas Beziehung und ihren Wunsch zu heiraten, da sie sich selbst darin wiedererkennt. Die Eingangserzählung, erzählt aus der Perspektive der Mutter, weist folglich auf eine Identifizierung Leylas mit der Geschichte der Mutter hin. Jedoch gilt es zu bedenken, dass sich im Vergleich zu damals die Visa-Bestimmungen verändert haben¹⁶⁹. Auch wirken in der Gegenwart machtvolle Fremdzuschreibungen zum Islam, was dazu führt, dass Leyla unweigerlich andere Erfahrungen als ihre Mutter macht und machen wird.

Gebrochene Koda – Verarbeitung der Veränderung

Es gelingt Leyla anschließend nicht, einen Abschluss in ihrer biographischen Darstellung zu finden, sondern sie kommt in eine längere eigentheoretische Ausführung (drei Seiten), weshalb man hier von einer ‚gebrochenen Koda‘ sprechen kann:

L: [...] und ja ich weiß nicht @(.)@ ich bin ein bisschen wirr am Erzählen, //I: mhm// wenn du Fragen hast fragst du einfach. äh ja. (2) das ist gerade so ein bisschen=ah und mein Bruder ist wo er ins Militär kam, ist er dann nicht mitgekommen nach Tunesien. das ist eigentlich da ziemlich das erste Mal dann gewesen wo er einfach in die RS ((Wehrdienst)) musste konnte er nicht kommen. ((HE Z231-236))

Nachdem Leyla ihre neue Identifizierung betont hat (siehe Zitat davor), wechselt sie auf die Metaebene und scheint zum Ende kommen zu wollen, indem sie die Interviewerin auffordert, Fragen zu stellen. Doch dann unterbricht sie ihren biographischen Abschluss „das ist gerade so ein bisschen=ah und mein Bruder [...]“ und kommt im Anschluss auf ihren Bruder zu sprechen.

An dieser Stelle in ihrer biographischen Erzählung, als sie eigentlich schon geendet hat, wird eine andere Dynamik spürbar. Zuerst arbeitet sich Leyla intensiv an ihrem Bruder ab, der sich anders verortet als sie. Dann kommt sie auf die bi-religiöse Praxis in der Familie zu sprechen, die zwar irritiere, aber eigentlich nicht so speziell sei, wie es scheint.

Die gebrochene Koda kann so gedeutet werden, dass Leyla ihre Selbstverortung als „mehr Tunesierin“ und „mehr Muslimin“ durch ihre biografische

¹⁶⁹ Während Leylas Eltern zwischen Tunesien und der Schweiz hin und her „pendeln“ konnten, kann Leylas Freund nur mit einem Visum in die Schweiz einreisen. Aufgrund der sehr restriktiven Visa-Bestimmungen für Touristen stellt die Familienzusammenführung (Heirat) für Menschen aus außereuropäischen Ländern den einzigen noch offenen legalen Weg dar, um in die Schweiz einzureisen.

Erzählung noch nicht genügend plausibilisieren konnte. Denn in den folgenden Segmenten spricht sie im Präsens und argumentiert. Die abstrakte Beschreibung von Sachverhalten dominiert. Diese Erzählform lässt vermuten, dass Leyla sich noch mitten in der Auseinandersetzung mit ihrer Mehrfachzugehörigkeit befindet, auch wenn sie diese zuvor als vollendet darstellte. Auch Schütze (1987) sieht in langen Vorkodasegmenten ein Indiz dafür, dass der Problemdruck noch nicht nachgelassen hat. Es kommt zu „Zugzwängen und Reflexionsdynamiken einer diskursiv theoretischen Verarbeitung [der] Erlebnisse“ (ebd.: 183). In Leylas Fall sind die nachfolgenden Ausführungen, in denen sie „die Bedingungen ihres Gewordenseins und die Bindung an den Ursprung in die Selbstkonstitution und in das eigene Lebensprojekt reflexiv auf[nimmt]“ (King 2004: 165), Zeichen ihres adoleszenten Ablösungs- und Verortungsprozesses. Sie übernimmt diese Bedingungen nicht einfach, sondern sucht im Rahmen des Möglichen einen individuellen Zugang dazu. Hier ist zu bedenken, dass sie ja nicht nur gegenüber dem Vater mit Ambivalenzen zu kämpfen hat, sondern auch in der Gesellschaft zunehmend als Andere, als ‚Araberin‘, positioniert wurde und sich mit den dazugehörigen Bildern auseinandersetzen muss(te). Diese Auseinandersetzung mit dem Stigma der ‚Araberin‘ und ‚Muslimin‘ gilt es im Folgenden näher zu beleuchten.

Die Mehrfachzugehörigkeit in sich vereinen – Selbstpositionierung als ‚Synthese‘

In der Vorkodaphase versucht Leyla die Entfremdung zwischen sich und ihrem Bruder einzuordnen. Sie möchte verstehen, warum ihr Bruder ihre Hinwendung zum Islam nicht nachvollziehen kann. Er wird zum Vergleichshorizont der eigenen Entwicklung, als jener, der zwar genauso aufgewachsen ist wie Leyla, sich aber nun von seiner tunesischen Herkunft distanziert und Leylas neue Orientierung nicht verstehen kann. Im Gegensatz zu ihr durfte er in der Jugend Freundinnen haben und genoss mehr Freiheiten, doch er kann kaum Arabisch, reist nicht mehr regelmäßig nach Tunesien und provoziert in Tunesien auch gerne die Leute während des Ramadans, indem er in der Öffentlichkeit ein Sandwich isst. Diese Positionierung und die anschließende Abgrenzung dienen Leyla für ihre biographische Selbstdarstellung. Sie positioniert ihren Bruder immer im Gegensatz zu sich selbst, als Kontrast zu ihrem eigenen Erleben und Empfinden. Sie hat alles, was er nicht hat:

- L: also für ihn=er ist eher der Schweizer. (.) und trotzdem er hat dunkle Haare und er hat sich früher immer äh ausgeschlossen gefühlt er hat immer gesagt „ja die Leute sind gegen mich sie sind Rassisten“ und oder er ist zwei Mal durch die Rollerprüfung gefallen und am Schluss

hat er irgendwie zum Experten gesagt „sie sind einfach ein verdammter Rassist @wegen dem lassen sie mich nicht durch@“

I: L@(.)@J

L: also irgendwie er hat/ er war immer so *zwispalte* ((zwiespältig)), er wusste nie so recht wohin er gehört. Und bei mir war es gar nicht so. ich habe (.) früher mir gar keine Gedanken um das gemacht wo gehöre ich hin. Ich habe gewusst Tunesien ist meine zweite Heimat ich gehe jedes Jahr dorthin ich kenne das Land ich kenne die Leute dort ich kenne die Mentalität. und ich lebe in der Schweiz und ich habe genauso die schweizerische Mentalität. ich meine ich bin hier aufgewachsen dass:/ ich merke das auch jetzt ich kenne beide Mentalitäten und trotzdem habe ich so oft Mühe mit meinem Freund mit Sachen die er einfach nicht verstehen will. aber die mir dann auch einleuchten. also zum Beispiel dass eine Frau bis um vier Uhr morgens vielleicht rausgeht. wenn sie mit *Kolleginnen* ((Freundinnen)) was trinken geht, kann es auch mal vier Uhr morgens werden das verstehen sie nicht! Das geht nicht! //I: @ (3)@// eine Frau ist um keine Ahnung Maximum um ein Uhr zu Hause. und ja solche Sachen und äh solche Sachen ihm zu erklären auf Distanz ist schwierig. ich denke wenn er zum Beispiel hier wäre und das sehen würde wie es hier wirklich ist dann würde er es auch verstehen. äh ja eben mein Bruder hat da total Mühe damit. und äh auch als er hörte dass ich mich mit ihm verloben möchte, er ist aus allen Wolken gefallen. er hat gesagt „nein. du machst deinen größten Fehler. und was ist wenn er dich nur wegen Papieren möchte und so?“ also eigentlich er, der ja auch genau gleich aufgewachsen ist wie ich versteht es am wenigsten. und das ist eigentlich so ja das ist noch recht/ (.) ((HE Z287-312))

Leyla positioniert ihren Bruder im Vergleich zu sich selbst als „eher der Schweizer“. Gleichzeitig habe er Rassismuserfahrungen gemacht, aufgrund seines Äußeren. Für Leyla wären dies eher Umstände, die eine Hinwendung zur tunesischen Herkunft begünstigen würden, was in der Differenzierung „und trotzdem er hat dunkle Haare und er hat sich früher immer äh ausgeschlossen gefühlt“ deutlich wird. Das Lachen von Leyla bezüglich seiner Deutung von Rassismus deutet eine Distanzierung an und zeigt, dass sie nicht derselben Meinung ist. Leyla und ihr Bruder haben nicht nur eine geschlechtsdifferenzierte Erziehung erlebt, sondern auch *Otherring*-Erfahrungen unterschiedlich verarbeitet. Ein Unterschied, dessen sich Leyla hier nicht bewusst wird, sondern den sie als Defizit seitens des Bruders auslegt. Sie beschreibt ihn als „zwiespältig“, als jemanden, der innerlich uneinig und hin- und hergerissen ist. Durch den Ausdruck „zwiespältig“ positioniert Leyla ihren Bruder als eine unsichere Person, die gespalten ist zwischen den beiden Herkunftsländern. Er wisse

nicht, wohin er gehöre, könne sich nicht zuordnen und finde keine Passung für seine Gefühle. Durch die Abgrenzung zum Bruder stellt Leyla sich selbst als *Synthese* dar, die die Schweiz und Tunesien in sich vereint. Das Wissen um die „zweite Heimat“ und das Aufwachsen in der Schweiz hätten dazu geführt, dass sie sich im Gegensatz zu ihrem Bruder in beiden Kontexten bewegen könne. Interessant ist hier, dass Leyla meint, sie „kenne beide Mentalitäten“, als wären es zwei Wissenssysteme, zwischen denen sie hin- und herwechseln kann, was zur Folge hat, dass sie Normen und Handlungen an beiden Orten dekodieren kann. So hat sie zwar Mühe mit gewissen Ansichten ihres Freundes, kann diese jedoch kontextualisieren und dadurch auch zu einem gewissen Grad nachvollziehen. Zudem macht sie deutlich, dass sie zwischen den unterschiedlichen sozialen Normen auch vermitteln kann. Leyla wehrt sich hier gegen das Unverständnis ihres Bruders, der ihre Verlobung als naive Entscheidung ansieht, indem sie aufzeigt, dass sie souverän mit ihrer Mehrfachzugehörigkeit umgehen kann.

In der Abgrenzung zum Bruder zeigt Leyla auf, wie sie ihre Mehrfachzugehörigkeit verbindet und so zu einem größeren Verständnis gelangt. Sie könne ohne Probleme zwei „Mentalitäten“ leben. In diesem Abwehren jeglicher Konflikte negiert sie die entwicklungsbedingten Aushandlungsprozesse in der Adoleszenz, die sie ja in Bezug auf die veränderte Fremdwahrnehmung durchaus auch hatte. Sie beschreibt sich selbst im Gegensatz zu ihrem Bruder als Person, die ihre doppelte Herkunft schon immer akzeptiert und nie hinterfragt hat. Die Rekonstruktion ihrer Biographie zeigt jedoch auf, dass sie diese Praxis der *Synthese* erst durch eine vertiefte Auseinandersetzung mit ihrer tunesischen und muslimischen Zugehörigkeit erlangte, als ihr Vater sie anders zu behandeln begann und sie durch ihre Peers einen Zugang zur tunesischen Herkunft fand. Dass die *Synthese* eine Herstellungsleistung ist, die Leyla immer wieder erbringen muss, möchte ich nachfolgend am Beispiel der Religion aufzeigen.

Die Herstellung der Synthese

Leylas Versuch, eine Synthese zwischen den verschiedenen Herkunftskontexten herzustellen, scheint eine Strategie zu sein, die aus der Not entspringt, die Fremdwahrnehmung mit der Selbstwahrnehmung zu vereinen. Es ist eine Positionierung im ‚Dazwischen‘, die sich einer eindeutigen Verortung entzieht. Sie kann als biographische Ressource gelesen werden, die ermöglicht, mit ambivalenten Zuschreibungsprozessen umzugehen (vgl. Al-Rebholz 2014). Diese Ambivalenzen werden besonders deutlich, wenn Leyla sich in Bezug auf ihre Religionszugehörigkeit ins Verhältnis setzen muss. An verschiedenen Stellen ihrer biographischen Darstellung zeigt sie auf, dass sie sich zwar zunehmend als Muslimin fühlt, aber beide Religionspraktiken ausübt: Einerseits feiern sie

in der Familie Weihnachten und essen kein Fleisch an Karfreitag. Andererseits erzählt sie an einer anderen Stelle, dass sie kein Schweinefleisch esse und seit einiger Zeit auf Arabisch zu Allah und nicht mehr zu Gott bete. In ihrer Erzählung über Religion fällt dabei auf, dass sie sich stark an Ritualen orientiert und weniger auf einer inhaltlichen Ebene damit beschäftigt. Es ist keine religiöse Überzeugung spürbar, sondern vielmehr eine Selbstverständlichkeit, die sie aber nicht artikulieren kann, da ihr keine Begriffe zur Verfügung stehen, diese komplexe Lebenswelt darzustellen.

- I: mhm aber hattest du jetzt auch nicht/ nie so eine Phase wo du dich so fragtest wer bin ich eigentlich? wo gehöre ich hin? ^L und so. ^J
- L: ^L nhn nhn ^J
- I: mit dem nie wirklich auseinandersetzen müssen?
- L: nein weil ich es eben auch selber gar nicht schlimm finde wenn ich sage ich bin zwar/ also eben ich bi:n getauft christlich eigentlich und äh bin auch in den Religionsunterricht. aber ich esse zum Beispiel kein Schweinefleisch und das äh/ also ich kann jetzt nicht sagen ob ich vielleicht früher mal Schweinefleisch aß als Kind. das kann ja sein dass/ vielleicht wir sind viel bei den Großeltern gewesen auch äh und die haben uns vielleicht auch Schweinefleisch gegeben was ich aber auch nicht schlimm finde. ich meine ich lebe noch ja. das ist ja nicht so dass ich es bewusst jetzt mega gegessen habe. aber das ist jetzt zum Beispiel etwas Schweinefleisch gab es nie bei und zu Hause. aber das war mir nicht irgendwie jetzt mega aufgefallen oder finde ich mega schlimm. ich meine pf wenn du auf eine Sorte Fleisch verzichtest, finde ich jetzt persönlich das nicht schlimm. und ähm (.) und eben ja ich fühle mich äh i/ i/ ich sage halt immer äh ph ich muss mich ja nicht mit nur/ ich habe mich ja nicht nur mit der Herkunft/ oder nur mit der Religion identifizieren. ich bin wer ich bin, ich bin so wie ich bin und eben ob jetzt Christ oder Moslem //I: mhm// @ich bin so ich kenne beide@ Religionen //I: mhm// ich habe ein bisschen etwas mitgenommen aus beiden Religionen. und eben mich stört das auch gar nicht //I: mhm// und das ist eben das was meinen Bruder schon recht belastet hat. dass er nicht recht wusste. ((NF Z1438-1458))

Leyla verneint vehement, dass die Mehrfachzugehörigkeit ein Problem darstellt, und kommt anschließend auf ihre bi-religiöse Zugehörigkeit zu sprechen. In ihrer Fokussierung wird deutlich, dass es weniger die nationale als vielmehr die religiöse Mehrfachzugehörigkeit ist, die Leyla verteidigen muss. Sie beschreibt, wie sie mit beiden Religionen aufgewachsen ist und sich daher nicht nur mit einer identifizieren kann. In der Darstellung dieser Praxis wird

ein Widerstand dagegen deutlich, sich klar positionieren zu müssen. Für sie ist es kein Problem, aber es wird zum Problem gemacht (z. B. durch die Nachfrage der Interviewerin oder des Umfelds, worauf die Aussage „ich sage halt immer“ hindeutet). Die bi-religiöse Praxis ist für sie so selbstverständlich, dass sie diese nicht wirklich hinterfragen kann und möchte. Erst über die Ausübung dieser Praxis versteht sich Leyla als bi-religiös. Es ist keine theologische Auseinandersetzung, sondern bildet für sie eine gelebte Realität. Sie kann diese Realität jedoch nicht legitim darstellen, weshalb sie hier in Erklärungsnot in Bezug auf die religiöse Praxis kommt (Argumentation). Sie wird immer allgemeiner und verneint gleichzeitig sehr stark die Annahmen der Interviewerin, dass die Mehrfachzugehörigkeit Auseinandersetzungen verursacht. Sie möchte sich nicht nur mit einem Aspekt ihrer Herkunft oder einer Religion identifizieren, sondern vereint beides in sich. Die Betonung der Mehrdeutigkeit ihrer Zugehörigkeit ist in diesem Sinne als einen Widerstand gegen die geforderte Eindeutigkeit zu lesen (vgl. Al-Rebholz 2014). Für sie ist das ‚Dazwischen‘ eine Vergrößerung ihrer Wahlmöglichkeiten und somit des Handlungsraums.

Im Anschluss an das obige Zitat zeigt sich, dass Leyla sich schließlich dennoch eindeutig als Muslimin positioniert, um ihre religiöse Praxis der Interviewerin gegenüber verständlich zu machen:

- I: mhm mhm. aber würdest du denn sagen du machst ein Gemisch, oder tust du es [die religiösen Praxen] doch trennen?
- L: äh nein ich mache eigentlich kein Gemisch. aber es ist einfach so, eben wir feiern Weihnachten. //I: mhm// aber wir feiern Weihnachten nicht aus einem religiösen Grund, sondern weil es ein Familienfest ist für uns. ähm genauso am Karfreitag haben wir die Großeltern eingeladen haben nur Fisch gegessen. dann sage ich gut, wenn man eigentlich an einem Tag mal kein Fleisch isst das macht doch nichts oder? ja: essen wir heute nur Fisch @wo ist das Problem? und@ das schaue ich dann auch nicht als religiöse Sache an. ähm und äh also eben es ist so ich ha/ es ist schwierig um zu erklären. //I: mhm// ähm (2) ich sehe mich schon als Mosl/ als Muslimin und ich fühle mich auch als Muslimin aber ich bin ja eigentlich auch für strikte Moslems bin ich keine richtige Muslimin, genau weil ich getauft bin. weil ich auch hier in die Religion bin und weil ich auch Alkohol trinke und und und. //I: mhm// aber (.) für mich heißt das nicht, dass ich ungläubig bin und //I: mhm// ja also es ist/ //I: mhm// es ist wirklich schwierig um es zu erklären. //I: mhm// ähm weil ich bin eigentlich der Meinung, j/ jede Religion hat ihr Eigenes, aber eigentlich ist doch die Religion etwas sehr ähnliches. eben die Geschichten sind ähnlich, es gibt nur eine: höhere Macht bin ich der Meinung. und ja eben von dem her, finde ich es eben eher schade wenn man immer

so das so das extrem trennt. also eben ich möchte es auch nicht vermischen, //I: mhm// das ist schon klar. aber ähm es gibt in beid/ in allen Religionen gibt es immer Extremisten //I: mhm// oder gibt es eben so (.) ((NF 1459-1478))

Leyla führt hier aus, dass sie sich trotz der bi-religiösen Alltagspraxis, die sie zuvor dargestellt hat, als Muslimin versteht und fühlt. Während die christlichen Feiertage von ihr als familiäre Feste umgedeutet werden, erhalten die islamischen Feiertage und Gebote für sie eine religiöse Dimension. Diese Umdeutung lässt sich dadurch erklären, dass die christlichen Feiertage auch in der Mehrheitsgesellschaft an religiöser Bedeutung verloren haben, die islamischen Praktiken dagegen muss sie religiös auslegen, damit sie gegenüber der Mehrheitsgesellschaft legitim sind. Es ist in der Schweiz nicht selbstverständlich, dass man im Ramadan-Monat fastet oder das Aïd El-Kebir (Opferfest) feiert. Während Leyla innerfamiliär zwei Religionen lebt, muss sie sich gegenüber ihrem Umfeld also eindeutig als Muslimin positionieren. Jedoch ist die Positionierung als Muslimin prekär, weil sie von „strikte[n] Moslems“ gerade auch aufgrund der bi-religiösen Praktiken nicht als „richtige Muslimin“ anerkannt wird. An dieser allgemeinen Abgrenzung gegenüber anderen Muslim:innen zeigt sich, dass sich Leyla an einer wirren Ausgangslage abarbeiten muss. Sie wurde christlich getauft, später von ihrem Vater als ‚arabisches‘ Mädchen erzogen und fühlt sich heute selbst als Muslimin, die aber auch christliche Feiertage feiert. Sie versucht aufzuzeigen, dass die beiden Religionen ähnlich sind und deshalb in ihrer Praxis nicht groß getrennt werden können. Ob sie nun christlich oder muslimisch ist, sollte folglich keinen großen Unterschied machen. Die Ambivalenz wird in ihrem Wunsch deutlich, den Islam und das Christentum nicht zu trennen, aber gleichzeitig auch nicht zu vermischen. Leyla muss sich mit ihrer eigenen bi-religiösen Praxis auseinandersetzen, denn sie möchte nicht nur von anderen Muslim:innen anerkannt werden, sondern sie sucht auch in der schweizerischen (und christlich orientierten) Mehrheitsgesellschaft soziale Anerkennung. Letzteres zeigt sich etwa darin, dass sie sich gegen die aktuellen negativen Diskurse zu extremen Muslimen zu rechtfertigen versucht, denn „in allen Religionen gibt es immer Extremisten“. Leyla positioniert sich hier im Diskurs über Ausländer:innen und den Islam, indem sie sich von „Extremisten“ abgrenzt und versucht sich selbst als eine moderne offene Muslimin darzustellen, die Gemeinsamkeiten in den beiden Religionen erkennt und nicht auf einer strikten Einhaltung der religiösen Gebote insistiert, wie z. B. der Abstinenz gegenüber Alkohol.

Diese Aushandlung von Fremdzuschreibungen und Selbstpositionierungen führt bei Leyla zu einer Vereinseitigung ihrer Identitätskonstruktion als ‚schweiztunesische Muslimin‘, weil beide religiösen Zugehörigkeiten sozial nicht legitim

sind. Dabei ist es eine bemerkenswerte Positionierung, sich als Muslimin und als Teil der schweizerischen Mehrheitsgesellschaft zu positionieren, da es die dichotomen Identitätskategorien herausfordert (vgl. Al-Rebholz 2014). Gleichzeitig ist diese Selbstpositionierung nur in der Schweiz möglich, denn in Tunesien wird sie weder als richtige Tunesierin angesehen (äußerlich, da sie blond sei) noch als Muslimin anerkannt (weil sie nicht strikt die Gebote befolgt). In der Schweiz dagegen wird ihr Halb-Sein akzeptiert und das Muslimisch-Sein toleriert, solange sie moderat bleibt in ihrer religiösen Praxis. Dennoch ist die Selbstpositionierung als tunesische Muslimin und Schweizerin ein großes Stück biographische Arbeit, da diese in der Mehrheitsgesellschaft immer wieder eine Legitimierung erfordert und ein Ankämpfen gegen hegemoniale Diskurse über unterdrückte muslimische Frauen und islamische Extremisten.

Koda: Biographische Versöhnung mit dem Vater

Die Stegreiferzählung endet schließlich mit einem erneuten Bezug auf die Haltung des Vaters zur Religion. Leyla vergleicht die Praxis ihres Vaters mit jener ihres Onkels, dem Neffen des Vaters, der ihre Tante mütterlicherseits geheiratet hat. Dieser Vergleich hat eine Relativierung der Strenge des Vaters und ihres eigenen Erlebens zur Folge. Denn der Onkel sei in Bezug auf religiöse Praxen, aber auch in der Erziehung seiner Töchter noch strenger und rigider als ihr Vater:

- L: [...] also ich sehe es jetzt bei meinen kleinen Cousinen. die Schwester meiner Mutter hat den Neffen von meinem Vater geheiratet. also den Sohn seiner Schwester. (.)
- I: ok. @(.)@
- L: und äh und ((räuspert sich)) er ist ganz anders eingestellt als mein Vater. also er/ seine Kind/ er will kein Weihnachtsbäumchen zu Hause, er will kein ((räuspert sich)) Entschuldigung, Osterbäumchen zu Hause. er will/ so Dekorationssachen gehen gar nicht. und weil für/ er verbindet es immer mit den religiösen Festen. für uns ging es nie um die Religion. ich weiß nicht ich glaube auch nicht dass jeder Schweizer oder jeder Christ denkt an Weihnachten „ah ja dann ist das und das passiert“. man verbindet es ja nicht immer mit Religion. und für ihn das geht gar nicht und äh auch im Kindergarten hat es schon angefangen diese Kinder haben die/ er hat zwei Mädchen die durften nicht mit äh mit Jungen spielen. also oder beziehungsweise äh zu sich nach Hause einen Jungen einladen um zu spielen. und ich meine im Kindergarten haben Kinder noch nicht so Gedanken „ah das ist ein Junge. ein Junge kommt zu mir“. @das ist einfach@ //I: mhm// äh „einer aus dem Kindergarten kommt zu mir“ ja. und ähm (.) also dort merkt man dann schon recht

den Unterschied. und sie werden es auch mal extrem schwer haben irgendwie mal dann jemanden kennenzulernen mal vielleicht einen Freund nach Hause zu bringen und so. Also die/ sie werden es viel schwerer haben. Und äh (.) ja was @kommt mir gerade noch in den Sinn?@ (2) hast du gerade ein bisschen Fragen aus dem allem raus? jetzt hast du mal so ein bisschen von @überall was gehört.@ ((HE Z333-353))

In diesem letzten Segment ihrer Stegreiferzählung ‚versöhnt‘ sich Leyla sozusagen mit ihrem Vater, indem sie die irrationale Erziehung ihres Onkels hervorhebt. Im Vergleich zu ihrem Vater duldet der Onkel keine christlichen Dekorationen in seinem Haushalt. Er könne diese Dinge nicht von der religiösen Praxis trennen. Dadurch positioniert sie ihren Vater als einen moderaten Muslim, der auch offen ist für andere religiöse Feste. Die Abgrenzung zum Onkel findet aber nicht nur auf der Ebene der religiösen Praxis statt, auch in Bezug auf die Geschlechternormen sei er konservativer als ihr Vater. Ihre Cousinen dürfen bereits im Kindergarten keinen Kontakt mit Jungen haben.

Religion und Gender sind, wie wir gesehen haben, bedeutende Differenzdimensionen in Leylas Biographie, die sie hier am Ende ihrer Erzählung über den Vergleich mit dem Onkel zu relativieren versucht. Durch den Vergleich auf der Ebene der religiösen Praxen und der geschlechtsdifferenzierten Erziehung mit der Familie des Onkels relativiert Leyla die Strenge des eigenen Vaters. Es gibt Familien, da ist die Erziehung für die Mädchen noch einschränkender. Ihr Vater wird so am Ende der biographischen Selbstdarstellung von Leyla wieder als der offene Vater positioniert, der zwar seinen Glauben praktiziert und strenger wurde, aber nie so sehr, dass es keinen Spielraum mehr gab. Ihr Vater ist das Oberhaupt der Familie, vor dem man Respekt hat, der aber durchaus auch offen für Aushandlungen ist.

Dieser Unterschied in der Erziehungspraxis führt für Leyla dazu, dass es ihre Cousinen im Vergleich zu ihr „extrem schwer“ haben werden, einen Freund zu haben. Sie überträgt hier ihre eigenen Erfahrungen damit, ihrem Vater einen Freund vorzustellen, auf ihre Cousinen. Diese selbstbezügliche Positionierung über die Cousinen schwächt die eigene Erfahrung wieder ab. Sie positioniert sich selbst als jene, die noch Glück hatte. Die durch den Vergleich erreichte Relativierung scheint für Leyla eine Form der Bewältigung der eigenen schwierigen Erfahrungen zu sein. So kann sie am Ende ihrer Stegreiferzählung wieder Kontinuität herstellen, indem sie die natio-ethno-kulturelle und religiöse Mehrfachzugehörigkeit nicht nur als individuelle, sondern als familiäre Praxis darstellt und die Erfahrungen mit der strengen Erziehung des Vaters in ein Verhältnis zu anderen gesetzt hat, die es noch schwerer haben.

4.1.4 Zusammenfassung

Leyla Bourgiba wächst in einem Umfeld auf, in dem ihre binationale Herkunft selbstverständlich ist. Sie fühlt sich an zwei Orten zu Hause und kann sich in diesen Kontexten bewegen und agieren. Die Mehrfachzugehörigkeit spiegelt sich v. a. in der familiären Praxis, dem Essen, der Einrichtung des Elternhauses, den regelmäßigen Ferien in Tunesien und den zunehmend religiösen Praxen wider. Die Eltern waren bemüht, den Kindern zu vermitteln, ihre „zwei Heimaten“ seien eine Selbstverständlichkeit, und Leyla hat diese Vorstellung ihrer binationalen Herkunft übernommen. Doch als Leyla in ihrer Adoleszenz eine andere Erziehung durch den Vater erfährt, beginnt sie sich zunehmend mit ihrer Herkunft auseinanderzusetzen. Dies hat zur Folge, dass sie ihre Kindheit retrospektiv als schweizerisch bewertet und sie als Kontrast zu ihrer Adoleszenz ansieht, wo sie von ihren Peers zunehmend als ‚Araberin‘ und vom Vater als junge Frau positioniert wird. Es kommt zu einer Aufschichtung von Verlaufskurvenpotential, die von einander durchkreuzenden Differenzlinien von Gender und ethno-nationaler und religiöser Zugehörigkeit ausgelöst wird. Diese Fremdheitserfahrung kann als ein Stigmatisierungsprozess gelesen werden, der eine Reorganisation der biographischen Erfahrungen zur Folge hat (vgl. Goffman 2012a). Durch die Auseinandersetzung mit der Herkunft kommt es bei Leyla zu einer Umstrukturierung der Relevanzsysteme. Es findet ein Positionswechsel in der Gesellschaft statt, von ‚der Schweizerin‘ hin zu einem Bewusstwerden ihrer tunesischen Herkunft, womit für Leyla und auch für die Gesellschaft ein Muslimisch-Sein einhergeht. Es ist eine Selbstpositionierung, die es ihr ermöglicht, das Verlaufskurvenpotential abzuwenden und wieder Akteurin ihrer Biographie zu werden.

Leyla entwickelt ein biographisches Handlungsschema, indem sie die Veränderung ihrer neuen Positionierung annimmt und einen eigenen Bezug dazu entwickelt. Dadurch erlebt sie die Wandlung als selbst initiiert: „also es sind jetzt fünf Jahre. und in diesen fünf Jahren habe ich mich eigentlich so entwickelt, dass ich mehr Tunesierin wurde und mehr Muslimin“ (HE Z279-281). Erst durch die Auseinandersetzung mit ihren biographischen Erfahrungen fühlt sich Leyla zunehmend als Tunesierin und Muslimin. Es ist ein durch die veränderte Fremdwahrnehmung der Peers und des Vaters ausgelöster Prozess. Durch diese Neuorientierung findet Leyla neue Freund:innen, die ihr Erleben teilen, und kann nun ihren Vater besser verstehen und sein Handeln nachvollziehen. Der Wandlungsprozess kumuliert in der bevorstehenden Verlobung mit ihrem Freund in Tunesien, wofür sie jedoch eine Distanzierung zu ihrem Bruder in Kauf nehmen musste.

Ihre Wandlung hin zu einer stärker tunesischen und muslimischen Identifizierung ermöglicht es Leyla, trotz zunehmend eingeschränktem Möglichkeitsraum

Handlungspotential zu erhalten und einem direkten Konflikt mit dem Vater auszuweichen. In diesem Zusammenhang kann die Annäherung an die tunesische und muslimische Herkunft als eine *corrective action* (Inowlocki 2006: 474) gelesen werden. Leyla möchte unter keinen Umständen in einen offenen Konflikt mit dem Vater treten. Der Bruch in der Beziehung zum Vater mit dem Beginn der Pubertät war und ist sehr schmerzhaft und sie setzt alles daran, das Verhältnis zu reparieren. Leylas Auseinandersetzung mit der Mehrfachzugehörigkeit kann also als eine innere Aushandlung mit dem Vater gelesen werden. Mit ihrer neuen Selbstwahrnehmung hat sie eine praktische Lösung gefunden, den Konflikt zu beseitigen. Ihre Annäherung an die tunesische Herkunft ermöglicht es ihr, wieder Kontinuität herzustellen und Akteurin ihrer Biographie zu bleiben.

Ihr adoleszenter Möglichkeitsraum ist jedoch nicht nur durch familiäre Bedingungen, sondern auch entlang gesellschaftlicher Differenzlinien wie „Kultur“ und Ethnizität (Zuschreibungen als Araberin), Religion (Islam) und Gender (Frau) strukturiert, die, wie wir gesehen haben, wiederum familiäre Umgangsweisen beeinflussen (die Entscheidung, die Kinder zu taufen, oder die Bedeutungszunahme der islamischen Religionszugehörigkeit). Gerade die zunehmende Problematisierung und Kriminalisierung des Islams und dessen diskursive Verknüpfung mit ‚Araber:in-Sein‘ beeinflusst Leylas Handlungsspielräume. So wird sie in Tunesien aufgrund ihres Aussehens als „Touristin“ positioniert und gilt nicht als „richtige Muslimin“ aufgrund ihrer bi-religiösen Praxis und in der Schweiz wird sie von ihren Peers zunehmend als „Araberin“ und „Tunesierin“ wahrgenommen und muss sich mit pejorativen Bildern über Kopftuch, Terroristen und Gendernormen auseinandersetzen. In diesem Sinne muss Leyla lernen, mit einer „doppelt prekären Zugehörigkeit“ (Mecheril 2000a) umzugehen, denn weder in Tunesien noch in der Schweiz wird sie als fraglos zugehörig anerkannt. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Leylas nationale Mehrfachzugehörigkeit scheinbar weniger irritiert als ihre religiöse Mehrfachzugehörigkeit. Dies würde bedeuten, dass in der Gesellschaft nationale Mehrfachzugehörigkeiten langsam akzeptiert werden, während eine bi-religiöse Praxis – v. a. eine christlich-islamische – als unvereinbar gilt.

In der Biographie wird deutlich, dass es Leyla gelingt, gerade über die Peers in der Stadt (v. a. die marokkanischen Freundinnen) neben der Familie vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen, in denen sie Halt findet und sich von der Andersmachung und möglichen Stigmatisierungen distanzieren kann. Durch den Kontakt zu anderen Peers mit ähnlichem Erfahrungshorizont beginnt sie sich zu ihrer Ursprungsfamilie und ihrer Herkunft ins Verhältnis zu setzen und zu positionieren. Mit Hilfe dieser biographischen Auseinandersetzung ist es Leyla schließlich möglich, einen eigenen und somit ‚neuen‘ Zugang zu ihrer Mehrfachzugehörigkeit zu finden, der nicht einfach in einer intergenerationalen Wiederholung mündet: Leyla versteht sich als die *Synthese* ihrer Herkunft.

Leylas biographische Rekonstruktion zeigt, dass sie mit vielen Gleichzeitigkeiten und Entwicklungen umgehen muss, die nicht immer harmonisch sind. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich Leyla gerade in diesem Prozess der biographischen Arbeit, in dem sie die gemachten inner- und außerfamiliären Erfahrungen verarbeitet. Die vielen Argumentationen und Beschreibungen in der Erzählung lassen vermuten, dass diese Erfahrungen von Leyla noch nicht verarbeitet sind (Schütze 1984). Sie ist noch mitten im Aushandlungsprozess zu „den Bedingungen ihres Gewordenseins“ (King 2004: 59). Dies führt dazu, dass Leyla ihre Lebensgeschichte sehr reflexiv rekonstruiert und nach Sicherheit und Eindeutigkeit sucht, die sie in ihrer Selbstpositionierung als *Synthese* ihrer Mehrfachzugehörigkeit vorläufig gefunden hat. Sie kann alle scheinbaren Ambivalenzen ihrer binationalen Herkunft vereinen und ist das positive Beispiel dafür, dass eine Mehrfachzugehörigkeit nicht ein ‚Leben zwischen den Stühlen‘ bedeuten muss. Dadurch gelingt es ihr, sich selbst als handelnde und wissende Akteurin im Geflecht von Mehrfachzugehörigkeit darzustellen und gleichzeitig der von den Eltern vermittelten Selbstverständlichkeit ihrer Herkunft gerecht zu werden.

4.2 Falldarstellung Abdoulaye Eden (Marokko)

„personne ne peut choisir entre son père et sa mère. donc on est deu:x les=deux.“ (HE Z1286-1287)¹⁷⁰

Der Fall Abdoulaye Eden verweist im marokkanischen Kontext auf rassistisch geprägte soziale Hierarchien und zeigt auf, wie trotz rigider Zugehörigkeitsordnungen Handlungsmöglichkeiten entstehen können. In seiner Biographie werden mehrere Differenzlinien relevant: *race*, nationale Herkunft und Sprache, die durch biographische Erfahrungen wie den Tod der Mutter, Migrationserfahrungen und seinen Bildungsaufstieg unterschiedliche Bedeutungen erhalten. Dabei wird deutlich, dass Abdoulaye sich als (*Selbst-*)*Vermittler* seiner Mehrfachzugehörigkeit versteht, eine Positionierung, die es ihm erlaubt, in verschiedenen Kontexten Zugehörigkeit herzustellen.

¹⁷⁰ niemand kann zwischen seinem Vater und seiner Mutter entscheiden. also ist man [sind wir] alle zwei beide.“

4.2.1 *Der Kontext des Interviews – Arbeitsbündnis*

Kontaktweg

Der Kontakt zu Abdoulaye Eden entsteht im Sommer 2017 über eine andere Interviewpartnerin, Hanan Mbele, die mir seine Telefonnummer weiterleitet. Am Telefon erscheint mir Abdoulaye sehr aufgeschlossen meinem Forschungsvorhaben gegenüber, welches ich über meine eigene binationale Ehe einführe. Auch wird deutlich, dass Französisch für ihn sprachlich keine Einschränkung darstellt, er spricht es fließend und ich bin es eher, die nach den richtigen Worten suchen muss. Da gerade Ramadan ist und die Cafés und Restaurants tagsüber geschlossen haben, machen wir aus, dass ich ihn nach dem Ramadan nochmals kontaktieren werde. Als ich ihn im Juli erneut anrufe, vereinbaren wir ein Treffen für den nächsten Abend. Abdoulaye hat gerade Ferien und da er noch zu Hause bei seinen Eltern wohnt, möchte er sich lieber in einem Café treffen. Wir lachen viel am Telefon und ich freue mich, dass Abdoulaye so schnell zugesagt hat. Als ich mich verabschiede, gebe ich ihm eine Beschreibung von mir: groß und braunhaarig und vom Aussehen her wohl europäisch. Worauf Abdoulaye erwidert, man erkenne ihn auch daran, dass er ‚schwarz‘ sei.

Diese Interaktion stellt sich im Nachhinein als eine wichtige Basis für das gegenseitige Vertrauensverhältnis heraus. Durch meine Beschreibung als Person mit „europäischem“ Aussehen positioniere ich mich als Andere und Abdoulaye reagiert auf diese Selbstpositionierung, indem auch er auf sein Anderssein Bezug nimmt und sich als ‚schwarz‘ beschreibt. Wir nehmen beide die gängigen Differenzlinien der marokkanischen Gesellschaft auf und positionieren uns dazu. Diese gemeinsame Positionierung als Andere könnte dazu geführt haben, dass Abdoulaye im Interview einfacher über Erfahrungen der Andersmachung berichten kann. Wir teilen die Erfahrung, dass wir keine eindeutige Position in Marokko haben und immer wieder erklären müssen, warum wir da sind.

Interviewsituation

Am Tag des Interviews treffen wir uns vor dem vereinbarten Café, wobei es Abdoulaye ist, der mich erkennt und auf mich zukommt. Abdoulaye ist ein 24-jähriger großgewachsener junger Mann. Er trägt eine rote Baseballmütze, Jeans, ein Hemd und eine modische Brille mit rotem Rand. Außer seinem Smartphone in der Hosentasche und seinen Zigaretten hat er keine weiteren Dinge bei sich.

Das Café ist ziemlich groß und gut besucht, mehrheitlich von jungen Leuten. Es hat mehrere Tische draußen zur Straße hin und drinnen hat es Platz für

gut 100 Personen. Wir entscheiden uns für einen Tisch draußen. Als wir uns setzen, frage ich Abdoulaye, ob wir uns duzen können. Er stimmt zu, wechselt aber im folgenden Gespräch immer wieder in die Höflichkeitsform.

Während wir auf den Kellner warten, fragt mich Abdoulaye über meine Arbeit aus. Und so erzähle ich ihm, wie ich über mein Studium und meine Liierung mit einem Marokkaner zu meinem Forschungsthema und schließlich nach Marokko kam. Als ich mich bei ihm für die Teilnahme bedanke, meint Abdoulaye, dass er gerne mitmache und sich freue, dadurch einen „Beitrag zur Wissenschaft“ zu leisten. Seine Reaktion macht deutlich, dass sich Abdoulaye durch das Forschungsthema angesprochen fühlt und sich durch seine Teilnahme als Teil von etwas Größerem, der „Wissenschaft“, wahrnimmt. Unser Arbeitsbündnis basiert somit auf zwei Säulen, erstens auf unserer gemeinsamen Positionierung als Andere in der marokkanischen Gesellschaft, für uns beide ist das Thema der Mehrfachzugehörigkeit von alltäglicher Relevanz. Zweitens ergibt es sich aus der Anerkennung des Themas als wichtigen wissenschaftlichen Beitrag. Dabei wird im Verlauf des Interviews noch deutlich, dass ich als PhD-Studentin etwas repräsentiere, was er selbst anstrebt. Auch er hat sich für ein Promotionsstudium eingeschrieben und steht nun am Anfang seiner eigenen wissenschaftlichen Auseinandersetzung.

Nachdem der Kellner die Bestellung aufgenommen hat, leite ich in das Interview ein, indem ich die Form und den genauen Ablauf des Interviews darstelle und nochmals auf die Anonymisierung hinweise. Erst dann schalte ich das Aufnahmegerät ein und beginne mit dem Erzählstimulus.

Interviewdynamik

Wie erwähnt, findet das Interview auf Französisch statt und dauert insgesamt – über zwei Treffen verteilt – viereinhalb Stunden. Auf den Erzählstimulus, mir bitte seine Lebensgeschichte zu erzählen, reagiert Abdoulaye mit der Zäsur, dass er ab der Primarschulzeit erzählen wird. Die Stegreiferzählung beginnt im beschreibenden Modus und Abdoulaye hält immer wieder inne und versucht einen Erzählfaden zu finden. Nach fünf Minuten kommt es zu einem Abbruch der Erzählung und ich ermuntere ihn das zu erzählen, woran er sich erinnert. Daraufhin erzählt er zuerst noch relativ anekdotenhaft, wie und wo er als Junge Anderssein erlebte, kommt dann aber zunehmend auf Schulerlebnisse zu sprechen. Nach weiteren fünfzehn Minuten fragt er erneut, was er noch erzählen könnte. Er wisse nicht, wie er fortfahren solle. Ich warte kurz und meine dann, ich interessiere mich für seine Lebensgeschichte, und frage, was denn nach dem zweiten Jahr auf der Sekundarstufe passiert sei. Abdoulaye fährt daraufhin fort von der Schule zu erzählen und von da an kommt es zu einem Erzählfluss, der erst zwei Stunden später versiegt. In

der späteren Analyse wird deutlich, dass der zweite Bruch in der Erzählung nicht nur eine Unsicherheit in der Erzähllinie darstellte, sondern auch damit zusammenhing, dass er sich in der erzählten Zeit dem Tod seiner Mutter näherte. Der Bruch in der Erzählung erscheint dadurch wie ein Innehalten und Sich-Vergewissern, dass er der Interviewerin das kommende schwierige Ereignis erzählen kann.

Ist das Thema seiner Lebensgeschichte zu Beginn noch auf die Erfahrungen des Andersseins ausgerichtet, orientiert er sich im Fortgang der Erzählung zunehmend an seinem erfolgreichen Bildungsweg. Abdoulaye erzählt dabei chronologisch, wobei die Schuljahre ihm als Orientierung dienen. Er ist stets darum bemüht, die Geschehnisse zeitlich zu verorten. Seine biographische Erzählung ist insgesamt sehr detailliert mit vielen szenischen Narrationen. Dabei zeigt Abdoulaye eine ausgeprägte Erzählkompetenz. Neben thematischen Einführungen, in denen er die Richtung oder Bewertung dessen, was folgt, vorwegnimmt, baut er mit rhetorischen Fragen wie „was passierte dann?“, „und da habe ich was gesagt?“, oder „warum das?“ Spannungsbögen auf und stellt Höhepunkte in der direkten Rede dar. Auch die Tonalität der Erzählung ist sehr lebendig. Abdoulaye verändert die Stimmen, ahmt seine Interaktionspartner:innen nach und lacht oft über Dinge, die ihm passiert sind. Dabei fällt auf, dass Abdoulaye Segmente selten mit einer längeren Koda beendet. Oft endet ein Segment, weil die Geschichte zu Ende erzählt ist. Sie wird nicht theoretisch rückgebunden oder in Beziehung zu vergangenen oder kommenden Erlebnissen gesetzt. Auch Personen werden kaum detailliert eingeführt. Er nennt meist nur Merkmale wie Geschlecht und ihren Beziehungsstatus: Freund:in, Mutter, Lehrer:in. Dadurch wird er zum zentralen Ereignisträger seiner biographischen Darstellung, während alle anderen Figuren verschwommen und am Rande seiner Erzählung verbleiben.

Es kommt zweimal zu einer kurzen Gesprächsunterbrechung. Nach ein- einhalb Stunden geht Abdoulaye kurz Zigaretten kaufen, wonach wir ins Innere des Cafés wechseln, da es kühl geworden ist. Etwa eine halbe Stunde später, gegen Ende der Stegreiferzählung, erhält Abdoulaye einen Anruf seines Vaters, der beim täglichen Telefonat kontrolliert, was sein Sohn so treibt. Abdoulaye teilt ihm kurz auf Französisch mit, dass er noch im Interview ist, und beendet das Gespräch.

Nach etwas mehr als zwei Stunden beendet Abdoulaye die Stegreiferzählung mit den Worten „also mein Leben endet hier. @mhm@“ („alors ma vie s'arrête là. @mhm@“, HE Z1608). Die Koda macht einen klaren Abschluss, als wäre sein Leben und nicht die Erzählung damit beendet. Er hat bis hierher seinen Bildungsweg vom unruhigen Kind zum gewissenhaften Studenten erzählt, der heute promoviert. Daran anschließend vertiefe ich im Nachfrageteil v. a. das Thema Familie, da er darüber kaum detailliert erzählt hat. Da der Abend bereits

fortgeschritten ist, beschließen wir nach einer weiteren Stunde, die restlichen Nachfragen eine Woche später fortzusetzen.

Beim Hinausgehen unterhalten wird uns über die Promotion. Es zeigt sich in diesem Gespräch, dass wir uns nicht mehr als Forscherin und Informant begegnen, sondern als Nachwuchswissenschaftler:innen. Das Arbeitsbündnis erhält eine kollegiale Ebene, was sich auf den Verlauf des zweiten Interviews auswirkt. Während ich Abdoulaye bei unserem nächsten Treffen Informationen zur Finanzierung seiner Dissertation mitbringe, stellt er detaillierte Nachfragen zu meinem Forschungsprojekt. Abdoulaye möchte nun erfahren, wie ich genau vorgegangen bin und was ich bisher zu meinem Thema in Erfahrung gebracht habe. Auch versucht er im Anschluss stärker seine Erfahrungen zu interpretieren und theoretisieren. Ganz so, als blicke er nun mit einer wissenschaftlichen Haltung auf seine Erfahrungen.

Im zweiten Interview werden vor allem die exmanenten Fragen, also die subjektive Bedeutung der Mehrfachzugehörigkeit, behandelt, und so dominiert hier das argumentative Kommunikationsschema. Nach etwas mehr als einer Stunde beenden wir das Gespräch, bleiben jedoch noch sitzen und diskutieren über unsere Einschätzung von Mehrfachzugehörigkeit. Während ich versuche eine positive Sicht darauf zu entwickeln und zu zeigen, dass man „mehr“ ist, hat Abdoulaye eher eine Defizitperspektive, da man an beiden Orten nie als „ganz“ zugehörig anerkannt werde. Auch hebt er nochmals hervor, dass die Religion zwar sehr verbindend sei, es aber viele andere Dinge gebe, die die beiden Länder sehr unterscheiden, wie Ethnie, Sprache und Traditionen. Es wird deutlich, dass für Abdoulaye die Fremdpositionierung und Anerkennung wichtige Dimensionen seiner Identitätskonstruktion sind. Eine Beobachtung, die uns auch in der Analyse begleiten wird.

4.2.2 Biographisches Portrait

Abdoulaye Eden wird 1992 als einziger Sohn seiner Eltern in Rabat, der Hauptstadt Marokkos, geboren. Seine Mutter stammt von der saharaourischen Minderheit in Marokko ab und arbeitet nach dem Abitur als Krankenpflegerin in Rabat. Sein Vater ist aus einem westafrikanischen Land¹⁷¹ und kam 1987 fürs Studium nach Marokko.

¹⁷¹ Aufgrund des räumlich limitierten Samples in Marokko werde ich das Land nur regional beschreiben, um die Anonymität von Abdoulaye Eden gewähren zu können (siehe auch Kap. 3.3.5). Beim Herkunftsland des Vaters von Abdoulaye handelt es sich um ein westafrikanisches Land, das wie Marokko eine Kolonialisierung durch Frankreich erlebte und nach dem zweiten Weltkrieg die Unabhängigkeit erlangte.

Die Eltern lernen sich Ende der 1980er Jahre kennen und heiraten kurz darauf. Obwohl sie in der Umgebung das einzige binationale Paar sind, wird der Vater schnell in die Familie aufgenommen und akzeptiert. Als Abdoulaye zur Welt kommt, arbeitet sein Vater an seiner Doktorarbeit im Norden Marokkos und so lebt die Familie vorerst getrennt. Die ersten Lebensjahre verbringt Abdoulaye daher mit seiner Mutter und seinen Tanten mütterlicherseits. Als Abdoulaye etwa fünf Jahre alt ist, bricht der Vater die Promotion ab, da er eine Stelle in Rabat findet, und es kommt zur Familienzusammenführung. Die finanzielle Situation erlaubt es, dass Abdoulaye für die Dauer der Primarschule in eine Privatschule eingeschult wird. Beim Übertritt in die Sekundarstufe wechselt er wieder an die öffentliche Schule. Abdoulaye stellt bereits früh fest, dass er in der Schule und der Nachbarschaft das einzige ‚schwarze‘ Kind ist, eine Beobachtung, die ihn über die Schulzeit hinweg begleitet.

Da Frau Eden keine weiteren Kinder mehr bekommen kann, heiratet Abdoulayes Vater im Einverständnis mit seiner Frau und Abdoulaye im Jahr 2005 eine zweite Frau in seinem Herkunftsland (dort ist Polygamie erlaubt). Abdoulaye bekommt daraufhin 2008 noch eine Schwester, 2012 einen Bruder und 2015 nochmals eine Schwester. Kurze Zeit nach der zweiten Heirat, Abdoulaye ist nun 15 Jahre alt, verstirbt seine Mutter an einem Hirnschlag. Unmittelbar nach ihrem Tod schickt ihn der Vater an ein privates französisches Gymnasium in seinem Herkunftsland, damit Abdoulaye auf das Studium in Französisch in Marokko vorbereitet wird¹⁷². So migriert Abdoulaye für sein Abitur in das Herkunftsland seines Vaters zur Familie seiner Stiefmutter. Die Bildungsmigration ist für ihn geprägt von positiven Zugehörigkeits-erfahrungen. Er steigt zum leistungsstarken und beliebten Schüler auf. Da er zu hoch eingestuft wird, macht Abdoulaye ein Jahr früher als geplant Abitur und kehrt bereits nach zwei Jahren nach Marokko zurück, wo er ein Studium in Wirtschaftswissenschaften beginnt.

Mit dem Beginn des Masters zieht Abdoulaye von zu Hause aus und vernachlässigt sein Studium zunehmend. Schließlich wird ihm auf einer Heimreise aus dem Herkunftsland seines Vaters die Ausreise nach Marokko verweigert. Er muss den Pass abgeben und kommt ins Gefängnis, da er aufgrund seiner doppelten Staatsbürgerschaft als Spion gilt¹⁷³. Die Rückkehr nach Marokko

¹⁷² Mit der Arabisierung, die 1956 mit der Unabhängigkeit einsetzte, kam es zu einem Zweisprachen-System in der marokkanischen Bildungslandschaft. Das öffentliche Schulsystem in Marokko ist in arabischer Sprache, während in tertiären Bildungsinstitutionen überwiegend – v. a. in naturwissenschaftlichen Fächern – Französisch die Unterrichtssprache ist. Für einen Überblick zu Marokkos Sprachpolitik siehe Ziamari und De Ruyter (2015).

¹⁷³ Im Herkunftsland seines Vaters ist die doppelte Staatsbürgerschaft nicht erlaubt, in Marokko dagegen schon.

gestaltet sich für ihn schwierig, denn in seiner sechsmonatigen Abwesenheit wurde in die Wohnung eingebrochen und er hat sein Abschlussexamen verpasst. Abdoulaye fällt in eine leichte Depression und hat Angstzustände. Ein Jahr später als geplant macht er seinen Masterabschluss und reist anschließend abermals mehrere Monate in das Herkunftsland seines Vaters, um den Pass erneut zu beantragen. Nach sechs Monaten kommt er zurück nach Marokko, mit der Idee zu promovieren.

Zum Zeitpunkt des Interviews (Juli 2017) ist Abdoulaye 24 Jahre alt und seit einem halben Jahr im Promotionsstudium. Nebenher arbeitet er in einem Callcenter, um seine Promotion zu finanzieren. Er hat den Wunsch, mit seiner Doktorarbeit zur Entwicklung der afrikanischen Wirtschaft beizutragen. Seinen Lebensmittelpunkt sieht er in Marokko sowie im Herkunftsland seines Vaters, je nachdem, wo sich die besseren beruflichen Möglichkeiten ergeben.

4.2.3 Rekonstruktion der Lebensgeschichte

In der biographischen Rekonstruktion Abdoulayes lassen sich zwei Erzähllinien ausmachen. Eine erste offensichtliche Erzähllinie orientiert sich an der erfolgreichen Bildungslaufbahn, vom unruhigen Kind (Suprasegmente 1-3) zum erfolgreichen Studenten (Suprasegmente 4-8), welche Abdoulaye in der Vorkodaphase als „Versprechen an die Mutter“ verarbeitet (Suprasegment 9). Eine zweite unscheinbarere Erzähllinie lässt sich in Bezug auf Erfahrungen mit dem Anderssein rekonstruieren. Hier erzählt Abdoulaye, wie er seit dem Kindesalter mit der Adressierung als ‚Schwarzer‘ konfrontiert war und sich immer wieder unter Beweis stellen musste. Ist Abdoulaye als Kind noch in der Position des Reagierens (Suprasegmente 1-4), so erlebt er durch die Bildungsmigration ins Herkunftsland seines Vaters soziale Anerkennung (Suprasegment 5) und gewinnt an Handlungsspielraum, den er bei seiner Rückkehr nach Marokko zunehmend für sich nutzen kann (Suprasegmente 7-8).

In der nachfolgenden Rekonstruktion der Lebensgeschichte gilt es diese beiden Erzähllinien auf der Erfahrungsebene miteinander zu verknüpfen, also zu untersuchen, wie die binationale Herkunft im Bildungsweg von Abdoulaye biographische Relevanz entwickelte. Im Folgenden werde ich längere Zitate in Französisch und in ihrer deutschen Übersetzung daneben wiedergegeben. Im Fließtext verwende ich für die Lesefreundlichkeit die deutsche Übersetzung des Transkripts und verweise auf die Originalversion, sofern die Wortwahl von Bedeutung ist.

Die Entfaltung der thematischen Struktur – Analyse der Eingangssequenz

Die Eingangserzählung Abdoulayes ist durch eine zeitliche Zäsur gekennzeichnet. Trotz dieser Zäsur kommt es zu einem Detaillierungszwang, in welchem Abdoulaye sich und sein Umfeld einführen muss. Diese biographische Einführung möchte ich im Folgenden detailliert betrachten:

I: donc voilà j'aimerais bien que tu me racontes eh ton histoire de vie ton récit de vie //A: oui// avec eh tout ce que tu te rappelles et qui était important jusqu'à aujourd'hui.

A: d'accord

I: comme je t'ai dit eh je vais maintenant t'écouter et prendre des notes et oui.

A: ça marche. alors, je vais vous raconter::r à partir de ma troisième année au primaire jusqu'à maintenant. et je vous donnerai juste un petit détail par rapport aux années d'avant. ((HE Z7-13))

I: also gut, ich möchte gerne, dass du mir eh deine Lebensgeschichte deine Lebenserzählung [oder Lebensbericht] erzählst //A: ja// mit eh allem was du dich erinnerst und was wichtig war bis heute.

A: ok [einverstanden]

I: wie ich dir gesagt habe eh, werde ich dir jetzt zuhören und mir Notizen machen und ja.

A: das passt. also, ich werde Ihnen a::b meinem dritten Jahr in der Primarschule bis heute erzählen::n. und ich gebe Ihnen nur ein kleines Detail bezüglich der Jahre davor.

Auf den offenen Erzählstimulus¹⁷⁴, mit strukturellen, aber keinen inhaltlichen Angaben reagiert Abdoulaye mit einem leichten Zögern, er spricht langsam und dehnt die einzelnen Wörter. Jedoch scheint er bereits eine Idee davon zu haben, was er erzählen möchte. Er macht eine klare Setzung und gibt den Rahmen vor, was die Interviewerin zu erwarten hat: „ich werde Ihnen a::b meinem dritten Jahr in der Primarschule bis heute erzählen::n“. Es ist eine zeitliche Markierung und wirft unmittelbar die Frage auf, was vor dem dritten Primarschuljahr passiert ist und warum er dieses exakte Jahr für den Beginn seiner Geschichte wählt. Abdoulaye hätte auch einfach nichts sagen und sogleich mit dem dritten Primarschuljahr beginnen können. Durch die Zäsur hebt er diesen Zeitpunkt jedoch klar hervor und gibt ihm eine explizite Bedeutung für seine biographische Darstellung. Daraus lassen sich drei Lesarten ableiten: 1.) Das, was die Interviewerin interessiert, tritt erst ab diesem Zeitpunkt ein, der

¹⁷⁴ Die doppelte Nennung von Lebensgeschichte und Lebenserzählung ist bewusst gewählt, da ich mir nicht sicher war, welcher Begriff für die Personen alltäglicher ist. Doch mache ich im Französischen einen grammatikalischen Fehler und sage nicht „woran du dich erinnerst“, sondern „was du dich erinnerst“, dies scheint aber die Ratifizierung Abdoulayes nicht beeinflusst zu haben.

Zeitraum davor ist dafür nicht von Bedeutung. 2.) Die Zeit vor dem dritten Primarschuljahr ist ein heikles oder schmerzhaftes Thema, das er zu Beginn der biographischen Selbstpräsentation (noch) nicht ansprechen kann. 3.) Zu der Zeit davor hat Abdoulaye kaum Erinnerungen, im dritten Primarschuljahr passiert jedoch etwas biographisch Relevantes, das sein weiteres Leben beeinflusst.

Im Fortgang der Analyse kann die zweite Lesart nicht bestätigt werden. In den Nachfragen zu jener Zeit erwähnt Abdoulaye kurz, dass er mit seiner Mutter bei den vier Tanten aufgewachsen ist und er es schön in Erinnerung habe (NF Z2000-2017). Auch die Beziehung zwischen dem Vater und der Familie mütterlicherseits sei sehr harmonisch und man habe seinen Vater nie als Ausländer behandelt (NF Z2378-2384). Die erste und die dritte Lesart dagegen könnten zusammenhängen. Es lässt sich vermuten, dass Abdoulaye diesen Anfang gewählt hat, weil im dritten Primarschuljahr für ihn mein Forschungsthema „origine mixte“¹⁷⁵ biographisch relevant wird. Ab diesem Zeitpunkt wurde er sich quasi der binationalen Herkunft bewusst. Dies zeigt sich inhaltlich etwa darin, dass er, nachdem er sich selbst und die Familienverhältnisse in der Kindheit eingeführt hat, verschiedene Interaktionsgeschichten zum Anderssein erzählt. Auf der formalen Ebene fällt zudem auf, dass er ab dem dritten Primarschuljahr als Ereignisträger in Erscheinung tritt. Davor beschreibt er den Rahmen seiner Kindheit, die Fernbeziehung der Eltern, die Arbeitssituation und die Wohnverhältnisse. Es sind Dinge, an die er sich nicht selbst erinnert, die aber das Bedingungsgefüge seiner Biographie geprägt haben. Dies würde die Annahme stützen, dass seine *persönlichen* Erinnerungen zu meinem Forschungsthema ab dem dritten Primarschuljahr einsetzen.

Selbsteinführung als Mischung der Eltern

Nach den ersten Zeilen der Stegreiferzählung ist für die weitere Rekonstruktion v. a. interessant, wie Abdoulaye sich und seine Herkunft einführt:

¹⁷⁵ Im deutschen Sprachraum habe ich „origine mixte“ oder „famille mixte“ immer als binationale Herkunft eingeführt, da „gemischte Herkunft“ mit der nationalsozialistischen Politik in Deutschland in Verbindung gebracht wird. Im französischen Sprachgebrauch besteht dieser Zusammenhang nicht.

A: [...] et je vous donnerai juste un petit détail par rapport aux années d'avant. c'est que je suis/ eh je suis issu d'une famille mixte d'un père [Pays au ouest de l'Afrique] d'une mère marocaine. à l'époque c'était ma mère qui travaillait mon père cherchait d'emploi. et mon père cherchait un emploi à Tétouan et ma mère était basée à Rabat. donc pendant mes/ ma jeunesse jusqu'à (mes) l'âge de six ans j'ai vécu avec ma famille maternelle donc mes tantes. °inisièrement¹⁷⁶ mes tantes et ma mère. c'est ma mère qui rapportait de l'argent à la maison° ((parlé rapidement)) et mon père cherchait/ mon père continuait ses études et en même temps cherchait de l'emploi. donc mon père n'as/ n'as/ n'a:s/ n'as pu avoir officiellement un travail c'est qu'en mille-neuf-cent-quatre-vingt-dix-sept qu'il a pu avoir un travail et c'est à partir de quatre-vingt-dix-sept quand on s'est réunis. en quatre-vingt-dix-sept moi j'avais cinq ans. (.) alors on a: on a vécu dans un petit quartier, alors on avait une pièce un salon on partageait cela à trois. //l: mhm// donc moi j'avais pas de chambre initialement. je vivais dans le salon. (2) donc et là mon père bien que son salaire était un peu un peu restreint il a essayé que/ il a essayé de me faire dans une école privée. donc j'ai étudié pendant trois années dans une école privée: dans un quartier eh je dirais modeste. et après on co/ à partir de deux-mille-un je crois bien en/ oui à partir de deux-mille-un on a déménagé dans un autre quartier qui s'appelle [Nom Y]. donc là mon père était beaucoup plus sûr dans son travail. et eh je vivais là-bas. ((HE Z12-29))

A: [...] und ich gebe ihnen nur ein kleines Detail bezüglich der Jahre davor. Es ist so ich bin/ eh ich bin hervorgekommen [hervorgegangen] aus einer gemischten Familie von einem [westafrikanisches Land] Vater, von einer marokkanischen Mutter. Damals war es meine Mutter, die arbeitete und mein Vater suchte Arbeit. und mein Vater suchte Arbeit in Tétouan und meine Mutter war [ihre Basis war] in Rabat. also während meinen/ meiner Jugend bis () zum Alter von 6 Jahren lebte ich mit meiner Familie mütterlicherseits, also meinen Tanten. °ursprünglich [zunächst]¹⁷⁶ meine Tanten und meine Mutter. Es war meine Mutter, die Geld nach Hause brachte und mein Vater suchte/° ((schnell gesprochen)) mein Vater machte sein Studium weiter und suchte gleichzeitig Arbeit. also mein Vater konnte nicht/ nicht/ nicht/ nicht offiziell eine Arbeit haben und es war erst 1997, dass er eine Arbeit haben konnte und es war ab 97 als wir uns zusammenschlossen [zusammenkamen, versammelten]. 97 war ich 5 Jahre alt. (.) also wir lebte:n wir lebten in einem kleinen Viertel, also wir hatten ein Zimmer ein Wohnzimmer wir teilten das zu dritt. //l: mhm// also ich hatte kein Zimmer anfänglich. ich lebte im Wohnzimmer. (2) also und da, mein Vater, obwohl sein Lohn etwas eingeschränkt war, hat er versucht, dass/ er hat versucht mich in eine Privatschule zu tun. also ich lernte während drei Jahren in einer Privatschule: in einem Viertel eh ich würde sagen bescheiden. und nachher wir c/ ab 2001 glaube ich, im ja ab 2001, sind wir umgezogen in ein anderes Viertel das [Name Y] heißt. also dann war mein Vater viel sicherer in seiner Arbeit. und eh ich lebte dort.

¹⁷⁶ Versprecher, er meint hier wohl *initialement*.

An die Zäsur anschließend fühlt Abdoulaye sich gezwungen, dennoch ein „kleines Detail bezüglich der Jahre davor“ auszuführen. Die zeitliche und thematische Markierung macht den Zugzwang der Detaillierung nötig. Er muss trotz der Zäsur sich und die Umstände, in die er hineingeboren wurde, also die „Voraussetzungen seiner eigenen Lebensgeschichte“, darstellen (Schütze 1984: 84). Hierfür führt er sich über seine Eltern ein: Er ist aus ihnen „hervorgekommen“ („je suis issu d’une famille mixte“), wobei diese Formulierung im Französischen nicht ungewöhnlich ist, dennoch aber deutlich macht, dass man von etwas *kommt* und nicht einfach *ist*. Abdoulaye stellt sich dadurch als Resultat der Mischung seiner Eltern dar. Seine binationale Herkunft ist somit eine Gegebenheit, die sich über die Herkunft der Eltern ergab. Nicht er selbst hat zwei Nationalitäten, sondern seine Eltern sind die Träger:innen der Bilingualität. Ebenfalls fällt auf, dass er die nationale Herkunft der Eltern sprachlich weder mit Bindeglied noch Komma anfügt, wodurch sie wie Anhängsel der „gemischten Familie“ („famille mixte“) wirken. Die binationale Herkunft der Familie wird dadurch stärker hervorgehoben als die einzelnen Nationalitäten der Eltern, auch wird keine Gewichtung vorgenommen, beide Herkünfte erscheinen auf derselben Bedeutungsebene. Dies kann als Anzeichen dafür gelesen werden, dass Abdoulaye die binationale Herkunft im Familienalltag als eine Mischung erlebt und nicht zwischen den Herkunftskontexten seiner Eltern unterscheidet.

Neben der nationalen Herkunft – die wohl v. a. aufgrund des Forschungsinteresses eingeführt wird – kommt es anschließend zu einer längeren Ausführung der Arbeitsverhältnisse der Eltern. Die binationale Herkunft rückt damit in den Hintergrund und die Arbeitsverhältnisse und die damit einhergehende Trennung der Eltern erhalten eine größere Bedeutung für seine Kindheit. Dabei nimmt er eine implizite Bewertung der Kindheit vor: Er stellt sie als ungewöhnlich dar, da seine Eltern getrennt waren und die Geschlechterrollen nicht der sozialen Norm entsprachen. Diese Besonderheit bringt er jedoch nicht in Verbindung mit der binationalen Herkunft seiner Eltern¹⁷⁷. Bereits hier rückt die binationale Herkunft in den Hintergrund, sie ist nicht wie im Fall von Leyla Bourgiba im Fokus von Abdoulayes Darstellung.

Während die Mutter in der frühen Kindheit im Zentrum von Abdoulayes Welt steht, rückt sie in der Eingangserzählung zunehmend in den Hintergrund und der Vater wird der Ereignisträger. Es ist auffallend, dass der Vater mit

¹⁷⁷ Es ist auch anzunehmen, dass die Abweichung von traditionellen Geschlechterrollen der Konstellation des binationalen Paares geschuldet ist. Die Mutter ist einheimisch und hat sich auf dem Arbeitsmarkt bereits integriert, der Vater dagegen ist Ausländer, kam über ein Studium nach Marokko und wechselt durch die Heirat den Aufenthaltsstatus, sodass er nun auf dem Arbeitsmarkt Arbeit suchen kann.

allen wichtigen Daten, die Abdoulaye hier nennt, verbunden ist. War der Vater zu Beginn seines Lebens abwesend, so wird er zunehmend zu einer wichtigen biographischen Figur für Abdoulaye, der Wohnverhältnisse und Bildung entscheidend prägt. Als der Vater eine Stelle findet und es zur Familienzusammenführung kommt, wird Abdoulaye eingeschult. Wiederum dank des besseren Arbeitsverhältnisses des Vaters und dessen Bemühungen kann Abdoulaye drei Jahre die Privatschule besuchen.¹⁷⁸ Bildungsorientierung entfaltet somit schon früh eine biographische Relevanz, die v. a. über den Vater vermittelt wird.

Abdoulaye schließt das Segment mit der Einführung von sich selbst als Ereignisträger: „und eh ich lebte dort“. Es ist eine klare Ansage ohne weitere Detaillierung oder Qualifizierung. Mit „ich lebte dort“ verweist er darauf, dass er nun längere Zeit in diesem Stadtteil wohnte. Es ist der Ausgangspunkt seiner eigenen Biographie, das Datum des dritten Primarschuljahres, welches er zu Beginn als biographische Zäsur einführte.

Suchorientierungsbewegung – Entfaltung einer Erzähllinie

Anstatt, dass Abdoulaye nun, wie zu erwarten wäre, seine Geschichte entfaltet, wechselt er auf die Metaebene und fragt sich, was er noch erzählen könnte:

A: [...] et eh je vivais là-bas. qu'est-ce que je peux vous dire d'autre? (.) donc c'était deux-mille-un. deux-mille-un quoi vous dire? (.)
(HE Z29-31))

A: [...] und eh ich lebte dort. was kann ich Ihnen noch sagen? (.) also es war 2001. 2001 was soll ich Ihnen sagen?

Er ist wieder in der aktuellen Interviewsituation und nicht mehr in der biographischen Erzählung. Seine Erzählung ist bis hierher immer berichtender geworden und weniger detailliert, als ob er sich etwas in seiner Darstellung verloren hat. Abdoulaye wiederholt mehrmals die Jahreszahl, sie ist wie der ‚rettende Anker‘, an dem er sich festhält, um seine Erzählung wieder aufnehmen zu können. Schließlich findet er selbstständig wieder in die Erzählung zurück und erzählt im Anschluss mehrere Interaktionsgeschichten zu Erfahrungen des Andersseins in der Kindheit. Die zuvor gemachte Zäsur des dritten Primarschuljahrs geht folglich mit den ersten bewussten Erfahrungen des Andersseins einher.

¹⁷⁸ Dieser Umstand verweist auf eine im marokkanischen Kontext gängige Praxis. Bildungsorientierte Eltern versuchen ihre Kinder zumindest für die Primarschulzeit auf eine private Schule zu schicken, um so später deren Chancen im öffentlichen Bildungssystem zu vergrößern.

Die Erzählungen zum Anderssein sind dadurch gekennzeichnet, dass sie temporal nicht miteinander verknüpft werden und Abdoulaye sich nach jeder Geschichte fragt, was er noch erzählen könnte. Der Erzählstimulus, so wird in diesen nachfolgenden Erzählungen deutlich, hat eine Suchorientierungsbewegung ausgelöst, in der Abdoulaye verschiedene Interaktionsgeschichten zur Kindheit erzählt, die in irgendeiner Form das Forschungsinteresse der binationalen Herkunft thematisieren. Doch bereits nach fünf Minuten bricht Abdoulaye die Erzählung erneut mit folgenden Worten ab:

A: [...] e::::t voilà quoi encore qu'est-ce que je pourrais vous dire? (.) alors c'était ça. quoi encore? qu'est-ce que vous voulez que je vous dise?! j'ai encore @()@
 I: juste (.) ce que tu as vécu eh:m ce que tu te rappelles voilà. ((parlé doucement))
 (3)
 A: alors bon je vais aller graduellement
 I: mhm
 A: dans ce cas a- année par année.
 ((HE Z54-62))

A: [...] was noch was kann ich Ihnen noch sagen? (.) also das war das. was noch? was wollen Sie dass ich Ihnen sage?! ich habe noch @()@
 I: einfach [nur] (.) das, was du erlebt hast eh:::m an das was du dich erinnerst, so das. ((relativierend/beruhigend gesagt))
 (3)
 A: also gut, ich werde graduell vorgehen
 I: mhm
 A: in diesem Fall J- Jahr für Jahr.

Der Abbruch macht deutlich, dass Abdoulaye noch kein eigenes Relevanzsystem entwickelt hat, sondern seine Erzählung stark vom Forschungsinteresse der Interviewerin lenken lässt. Dieses Thema erschöpft sich jedoch bald und so kommt es zum Abbruch der Erzählung. Daraufhin gibt die Interviewerin Abdoulaye die Gesprächsführung zurück, was dazu führt, dass Abdoulaye sich nun sicherer fühlt in der Rolle des Erzählers und zunehmend eine eigene thematische Erzähllinie ausbildet, die sich an seinem Bildungsweg orientiert.

Zusammenfassend zeigt sich in diesen ersten Segmenten der Eingangserzählung, wie Abdoulaye versucht, den Erwartungen der Interviewerin gerecht zu werden, über seine „origine mixte“ zu erzählen. Erst durch die Intervention der Interviewerin, die ihn darin bestärkt, das zu erzählen, was er erlebt hat und selbst relevant findet, entfaltet sich eine eigene Relevanzstruktur bezüglich seiner Bildungskarriere. Dieser thematische Umschwung in der biographischen Darstellung ist ein Verweis darauf, dass die ‚binationale Herkunft‘ für Abdoulaye keine Erzähllinie darstellt, die ihm entspricht. Er möchte nicht erzählen, dass er anders ist. Vielmehr scheint es ihm wichtig zu sein, aufzuzeigen, wie er trotz der Adressierung als ‚Anderer‘ – durch die Interviewerin und seine Umgebung – erfolgreich durch sein Leben geht. Dies zeigt sich in der biographischen Darstellung insofern, dass immer deutlicher die Selbstdarstellung vom unruhigen

zum guten Schüler in den Vordergrund rückt und Erfahrungen des Andersseins nicht mehr die Erzählung bestimmen. Nachfolgend möchte ich rekonstruieren, wie es zu dieser Selbstdarstellung kam und wie sie sich im Laufe seines Lebens veränderte.

Kindheit: Aufwachsen als Anderer

Die Abwesenheit des Vaters zu Beginn von Abdoulayes Leben führt nicht nur zu einer räumlichen Trennung, sondern auch zu einer sprachlichen Distanz zwischen Vater und Sohn. Als sein Vater mit ihm und seiner Mutter zusammenzieht, gibt es zu Hause plötzlich einen „Mann“ (er nennt den Vater an dieser Stelle in der direkten Rede „Monsieur“, HE Z106), der mit Abdoulaye Französisch spricht. Mithilfe der Mutter, die zwischen Vater und Kind übersetzt, lernt Abdoulaye seinen Vater kennen und damit auch eine neue Sprache, die ihm in der Schule als Ressource für gute Noten dient. Innerfamiliär gilt somit der Vater aufgrund seiner Sprache als Fremder, wobei Abdoulaye dieses Fremdsein nicht auf sich selbst überträgt. Abdoulaye fühlt sich als Marokkaner,¹⁷⁹ da er damals weder seinen Vater noch dessen Herkunftsland kennt und bis zu diesem Zeitpunkt Darija seine Hauptsprache ist. Dennoch macht er Erfahrungen mit der Adressierung als Anderer in Interaktionen mit anderen Kindern auf der Straße und in der Schule.¹⁸⁰

Untersuchungen von Varro (2003: 131) weisen darauf hin, dass Kinder aus binationalen Familien ihr Anderssein erst in Bezug zur scheinbar ‚monokulturellen‘ Umgebung erlernen, die ihnen ihr Anderssein spiegelt. Abdoulaye wächst damit auf, dass er in der marokkanischen Gesellschaft aufgrund seiner Hautfarbe auffällt und als anders adressiert wird. In der Interaktion mit anderen Kindern ist seine Hautfarbe eine markante Differenzlinie. Sie bestimmt, ob und wie die anderen Kinder ihn ansprechen. Darüber hinaus bestimmt sie seine

¹⁷⁹ Es ist anzunehmen, dass innerhalb der Familie die Differenzlinie *race* weniger dominant war, da Abdoulayes Mutter von der ‚schwarzen‘ Minderheit der Saharaoui abstammt. Abdoulaye war sich also bewusst, dass es auch ‚schwarze‘ Marokkaner:innen gibt. So sagt er z. B. auf eine Nachfrage diesbezüglich, dass ihn außer seines fremd klingenden Vornamens nichts von den ‚schwarzen Marokkanern‘ unterscheidet (NF Z1957-1964). Dennoch sind in Marokko, wie bereits diskutiert (siehe Kap. 2.1.2), Differenzierungen bezüglich *race* üblich. Auch ist die marokkanische Zugehörigkeit zu den Saharaoui nicht einfach sichtbar, sondern müsste in diesem Kontext – die Saharaoui leben im Süden des Landes und sind im Stadtbild Rabats kaum präsent – immer wieder hergestellt werden.

¹⁸⁰ Es gibt durchaus Fälle, in denen *Otherring*-Erfahrungen innerhalb der Familie gemacht werden, bspw. durch das Verhalten der Großeltern. Und in der Falldarstellung von Leyla lernt diese durch ihren Vater, dass sie anders ist. Was dies bedeutet, werde ich später nochmals in der Ergebnisdiskussion aufnehmen (siehe Kap. 5.3.2).

soziale Positionierung im Alltag etwa dann, wenn die Nachbarskinder nicht sicher sind, ob er Darija spricht (HE Z31-36), er sich mit seinem ungewöhnlichen Vornamen – der in Wirklichkeit auf ein -a endet und somit weiblich wirkt (HE Z49) – und als „einziger Schwarzer“ an der Schule („j’étais le seul noir, dans la classe“ HE Z46) *anders* fühlt, in seiner Gruppe von Gleichaltrigen den Spitznamen „weißer Stier“ („le taureau blanc“, HE Z123) erhält oder man im Viertel von ihm als den „Sohn des Immigranten“ spricht (HE Z127). Seine Hautfarbe positioniert ihn in der marokkanischen Gesellschaft als anders, bzw. als ‚schwarz‘, und manchmal sogar als Fremder, bzw. als Nicht-Marokkaner, resp. Migrant aus der Subsahara-Region, womit ein minderwertiger sozialer Status einhergeht (siehe Kapitel 2.1.2 zum Kontext Marokko). Seine Zugehörigkeit ist nicht eindeutig und führt zur Irritation bei den Interaktionspartnern:innen. Diese *Me*-Bilder können gerade in der Kindheit irritierend wirken, wenn sie nicht mit dem eigenen Selbstbild übereinstimmen (vgl. Mead 2013). Abdoulaye löst die Irritation dadurch, dass er diese Differenzlinie verinnerlicht. Auch er unterscheidet zwischen sich und „den Marokkanern“ und übernimmt ihre Fremdbilder, indem er aufzeigt, dass die Nachbarsjungen ja aufgrund seines Aussehens nicht davon ausgehen konnten, dass er Darija spricht (z. B. HE Z34-46). Er problematisiert zu keinem Moment die Andersmachung, sie erscheint ihm natürlich und als logische Konsequenz. Vielmehr nimmt Abdoulaye die Adressierung als Anderer an und beginnt sich selbst als ‚Schwarzer‘ wahrzunehmen, wie etwa im folgenden Ausschnitt:

A: [...] après quoi encore? (.) à l'école à la classe où j'étais j'étais le seul noir=le seul noir, dans la classe. et=eh le seul noir mais quand-même j'av/ j'arrivais à faire ma place, //l: mhm// parce que j'étais très turbulent. on parlait toujours de moi. (.) eh quoi encore? j'étais très turbulent. tout le monde me reconnaissait Abdoulaye Abdoulaye. ((HE Z45-49))

A: [...] nachher was noch? (.) in der Schule, in der Klasse wo ich war, war ich der einzige Schwarze=ich war der einzige Schwarze in der Klasse. und=eh der einzige Schwarze, aber dennoch ich/ konnte ich mir meinen Platz machen, //l:mhm// weil ich war sehr unruhig. man sprach immer von mir. (.) eh was noch? alle erkannten mich. ich war sehr unruhig. alle erkannten mich Abdoulaye Abdoulaye.

Abdoulaye positioniert sich hier als „einziger Schwarzer“ in der Klasse, welcher sich trotz dieses Merkmals einen Platz in der Gruppe schaffte. Dabei deutet er die zugeschriebene Position als ‚Schwarzer‘ um und schafft sich seinen *eigenen* Platz, indem er sich ein unruhiges Verhalten aneignet. Er zeichnet von sich ein Bild eines unruhigen Kindes, das alle in Aufregung versetzt, wie ein Wirbelwind, der ein Chaos anrichtet. Abdoulaye fällt nun auf, weil er quirlig ist, und nicht nur, weil er ‚schwarz‘ ist. Dabei verknüpft er mit der Adressierung als ‚Schwarzer‘ (noch) keine pejorativen Bilder, wird sich aber bewusst,

dass er die Positionierung als ‚Schwarzer‘ nicht beeinflussen, jedoch mit seiner unruhigen Art ablenken kann. Durch die Anderswerdung in der Schule lernt Abdoulaye sodann, dass er seine Sichtbarkeit aufgrund der Hautfarbe mit unruhigem Verhalten doppelnd kann, im Sinne von ‚wenn ich schon auffalle, dann richtig‘.

Der weiße Stier

Sein unruhiges Verhalten hat zur Folge, dass er in seiner Clique einen besonderen Beinamen erhält:

A: [...] et quoi encore? donc après::s eh j:::c
j'étais très turbulent. j'étais très::s/ j'étais très
turbulent oui. mais tellement j'étais turbulent
que dans le quartier on m'appelait le taureau
blanc. donc réellement les taureaux sont
noirs mais le taureau blanc c'est parce que
j'étais le seul noir dans le quartier dans
dans la bande où j'étais. et ils me disaient le
taureau blanc. ((HE Z121-124)).

A: [...] und was noch? also nachhe:::r eh i:::c
ich war sehr unruhig. ich war se:::hr/ ich war
sehr unruhig ja. aber so unruhig war ich, dass
man mich im Viertel den weißen Stier nannte.
also eigentlich [in Wirklichkeit] sind Stiere
schwarz, aber der weiße Stier, das war, weil
ich der einzige Schwarze war im Viertel in in
der Clique, in der ich war. und sie sagten mir
der weiße Stier.

Das ‚Schwarz‘-Sein wird hier ad absurdum getrieben: Ein weißer Stier wird mit der Besonderheit eines ‚schwarzen‘ Jungen unter Marokkanern gleichgesetzt. Die Metapher „der weißer Stier“ ruft ein Bild hervor von einem aggressiven, dickköpfigen Jungen, der sich schnell provozieren lässt und auch irrational handelt. Zugleich deutet sie aber auch auf Stärke oder Größe hin. Es ist eine Bezeichnung, die (ehrfürchtigen) Respekt transportiert. Das Adjektiv ‚weiß‘ erhält in diesem Kontext eine symbolische Bedeutung: Er wurde „weißer Stier“ genannt, weil er der einzige ‚Schwarze‘ in der Nachbarschaft und in seiner Peergroup war. Seine Erklärung zu seinem Spitznamen macht deutlich, dass sich Abdoulaye dessen Funktion der Andersmachung durchaus bewusst ist. Doch er ist hier der Adressierung als ‚Schwarzer‘ nicht ausgeliefert, sondern kann sich durch sein auffälliges Verhalten als handelndes Subjekt darstellen. Er wird zum „Stier“, der von seinen Gleichaltrigen respektiert wird, und erlangt so einen Platz in der Clique. Er verändert sozusagen durch sein unruhiges Verhalten seine ‚Farbe‘, er wird ‚weiß‘. Sein Verhalten kann also als eine Strategie des Stigma-Managements (Goffman 2012a) gelesen werden, um die Markierung als ‚Schwarzer‘ zu überspielen und ihr dadurch entgegenzuwirken. Er ist dann nicht mehr „der einzige Schwarze“ der Schule oder der Nachbarschaft, sondern der „unruhige Junge“ resp. der „weiße Stier“, den alle deshalb kennen, weil er sehr unruhig ist.

Die Verweigerung eines Kusses und seine biographischen Folgen

Die Strategie des unruhigen Verhaltens rückt seine Hautfarbe jedoch nicht in jeder Situation in den Hintergrund. So entfaltet etwa die Andersmachung in Bezug auf das andere Geschlecht Verletzungspotential mit biographischen Folgen:

A : [...] °quoi encore?° ((dit en expirant))
je me=rappelle aussi de ma première
copine. pas ma première cop=la première
copine que je/ j'aurais aimé. je a/ j'étais en
troisième année primaire c'était vers le (code)
quatre-vingt-dix-sept plus trois, c'était vers
le (code) deux-mille-un deux-mille-deux. (2)
ça la fille elle était devenue mon amie on a
commencé à parler qu/ quand on est gamin
on comprend rien vraiment c'est seulement
tu tu as des sentiments pour une fille (ou/et
tu peux pas subir) ces sentiments-là. après
on est devenu des amis on jouait beaucoup
ensemble et tous. et après j'ai dit ben un jour
„donne-moi un bisou“ @elle me dit „no:n"@
je dis „pourquoi?=mais tu es noir“ je dis „@
ok ça marche“ (.)@ là j'étais cassé. j'avais eh
commencé à être=avoir un peu peur. (2) à ne
pas avoir trop confiance. (HE Z111-121))

A: [...] °was noch?° ((gesagt beim Ausatmen))
ich erinnere=mich auch an meine erste
Freundin. nicht meine erste Freu/ die erste
Freundin die ich/ ich gemocht [gewollt] hätte.
ich hab/ ich war im dritten Primarschuljahr
das war etwa () 1997 plus drei, das war
etwa () 2001 2002. (2) da das Mädchen
sie wurde meine Freundin, wir begannen zu
reden d/ wenn man Kind [Junge] ist, versteht
man nichts wirklich, es ist nur du du hast
Gefühle für ein Mädchen (und du kannst es
nicht hinnehmen) diese Gefühle da. Nachher
sind wir Freunde geworden, wir spielten viel
zusammen und alles. und nachher sagte ich
nun eines Tages „gib mir einen Kuss“ @sie
sagt mir „nei:n"@ ich sage „warum?=aber
du bist schwarz“ ich sage „@ok es ist ok“.
(.)@ da war ich kaputt [zerstört]. ich habe
äh begonnen zu sein= ein bisschen Angst zu
haben. (2) nicht zu sehr Vertrauen zu haben.

Abdoulaye erzählt in dieser Sequenz, wie er einen Kuss von einer Spielgefährtin möchte, die diesen jedoch verweigert mit der Begründung, dass er ‚schwarz‘ sei. Das Verletzungspotential dieser Interaktion wird auf drei Ebenen deutlich. Erstens wird das Mädchen ohne Namen eingeführt, nur mit ihrem Geschlecht und ihrer Rolle als Freundin. Es geht nicht um dieses bestimmte Mädchen, sondern um die Erfahrung, von Mädchen abgelehnt zu werden. Zweitens gibt es einen Bruch in der Textsorte von der Narration zur Argumentation sowie in der Perspektive von „ich“ zu „man“. Mit der Argumentation kann Abdoulaye Distanz herstellen und die damaligen Emotionen auf der Allgemeinebene relativieren: „wenn man Kind ist, versteht man nichts“. Drittens macht die direkte Rede den Höhepunkt des Ereignisses deutlich. Als Abdoulaye das Mädchen fragt, warum sie ihn nicht küssen möchte, kommt als unmittelbare Antwort: „aber du bist schwarz.“ Das Mädchen bringt ihre Begründung sehr normalisierend

vor. Das „aber“ bringt zum Ausdruck, dass der Grund offensichtlich sein sollte. Abdoulaye wird zum ‚schwarzen‘ Jungen, der nicht würdig ist, geküsst zu werden. Seine Hautfarbe wird durch diese Verneinung zu etwas Abstoßendem. Die banalisierende und gleichzeitig definitive Antwort des Mädchens verweist darauf, dass seine Hautfarbe und nicht er als Person zwischen ihnen steht. Die Hautfarbe überschattet alle anderen möglichen Zugehörigkeitskategorien.

Die Szene verdeutlicht nochmals, wie der Kontext Abdoulaye ‚schwarz‘ *macht* und nicht er selbst sich per se so definiert. Erst durch die Aussage des Mädchens wird Abdoulaye rassifiziert (vgl. Miles zit. in: Mecheril/Melter 2010). In der Reaktion von Abdoulaye wird wiederum deutlich, dass er diese Degradierung annimmt. Es kommt zu keiner nachträglichen Problematisierung oder Erklärung der Ablehnung. Die Begründung über seine Hautfarbe ist eine absolute Ausgrenzungserfahrung, der Abdoulaye nichts entgegensetzen kann. Sein Lachen ist dabei kein amüsiertes Lachen, sondern ein unsicheres, verletztes Lachen. In der anschließenden Evaluation der Geschichte weist Abdoulaye auf die biographischen Konsequenzen dieser Ausgrenzungserfahrung hin. Sie hat zur Folge, dass er bis in die Adoleszenz hinein Mädchen gegenüber unsicher ist und sich minderwertig fühlt.

Die Beziehung zum anderen Geschlecht entfaltet eine biographische Relevanz durch ihre Abwesenheit. Diese erste abwertende Erfahrung beeinflusste weitere Begegnungen mit dem weiblichen Geschlecht. Es entwickelt sich ein Bewusstsein für die eigene Hautfarbe, die alle weiteren Interaktionen danach bewertet (vgl. Fanon 1986). Abdoulaye interpretiert fortan die Distanzierung oder das Lachen von Mädchen in Bezug auf *race*. Er fühlt sich verunsichert, denn er hat in der Interaktion mit dem Mädchen verinnerlicht, dass er aufgrund seiner Hautfarbe nicht begehrenswert ist¹⁸¹. Abdoulaye entwickelt daraufhin ein großes Bedürfnis nach Anerkennung durch das weibliche Geschlecht und richtet sein Handeln zunehmend daran aus.

Erste Erfahrungen des Gleichseins im Herkunftsland des Vaters

Den ersten Erfahrungen des Andersseins in Marokko steht die erste Reise in das Herkunftsland seines Vaters gegenüber. Dort macht Abdoulaye die Erfahrung, dass andere Menschen ihm gleichen. Die Reise fällt zeitlich in etwa mit der

¹⁸¹ Später erzählt Abdoulaye von einer Mädchengruppe, die immer vor seinem Haus auf ihn wartete (NF Z1774-1777). Er fühlte sich jedoch aufgrund seiner Hautfarbe verunsichert und ging den Mädchen aus dem Weg. Erst mit der ersten marokkanischen Freundin im Studium fühle er diesen Komplex nicht mehr (NF Z1779). Die biographischen Folgen des verwehrten Kusses in der Kindheit werden in dieser Darstellung nochmals hervorgehoben.

Erfahrung des verweigerten Kusses zusammen und verdeutlicht nochmals, wie die Adressierung als ‚Schwarzer‘ sein Selbstbild stark verunsicherte:

A : [...] en deux-mille-deu::x j'avais fait mon premier voyage (.) en [pays au ouest de l'Afrique]. je vous explique. parce que pour moi avant je me sentais un p'tit peu: un peu bizarre. //l: mhm// pourquoi? j'étais j'étais le seul noir dans mon quartie:r j'étais très turbulent aussi. (.) et eh il fallait pour moi un c/ un repère. alors en deux-mille-deux c'était la première fois où je pars au [pays au ouest de l'Afrique], et la première fois que je/ voilà je je vois que d'autre personnes me ressemblent que d'autre personnes ont la même culture que moi. que d'autres personne eh ont la même vision que moi. ((HE Z62-69))

A : [...] 2002 machte ich meine erste Reise (.) nach [westafrikanisches Land]. ich erkläre es Ihnen. Weil für mich vorher fühlte ich mich ein bisschen komisch. //l: mhm// warum? ich war ich war der einzige Schwarze in meinem Viertel, ich war auch sehr unruhig [wild]. (.) und eh es brauchte für mich ein c/ einen Anhaltspunkt [Orientierung]. also 2002 war es das erste Mal, wo ich nach [westafrikanisches Land] ging, und das erste Mal, dass ich/ da sah ich ich, dass andere Personen mir gleichen, dass andere Personen die gleiche Kultur haben wie ich. dass andere Personen eh die gleiche Vorstellung [Sicht] haben wie ich.

Bevor Abdoulaye über die Reise selbst spricht, kommt es zu einer eigen-theoretischen Verortung der Erfahrung. Abdoulaye führt hier sein auffälliges Verhalten auf die Positionierung als ‚Schwarzer‘ zurück und verweist dadurch darauf, dass die Differenzenerfahrungen in Marokko irritierend und verletzend waren. Er braucht einen Bezugspunkt und findet ihn im Herkunftsland des Vaters, der zum Ort wird, an dem er sich unter Gleichen fühlt. An diesem Ort ist er nicht anders, sondern er erlebt, v. a. seitens der Familie väterlicherseits, Anerkennung in Form von emotionaler Akzeptanz und Zuwendung (vgl. Honneth 1994). Der Großvater, ein angesehener Arzt im Dorf, opfert zu Ehren von Abdoulayes Besuch eine Kuh und feiert ein zweitägiges Fest. Diese ersten Erinnerungen an den Besuch im Herkunftsland des Vaters sind sehr positiv. Er erfährt in einer Lebensphase, in der er sich selbst unsicher fühlt, sehr positive *Me*-Bilder (Mead 2013), was sich auf sein Selbstempfinden auswirkt. Zurück in Marokko wird er auch von der Familie mütterlicherseits festlich empfangen. Abdoulaye lernt dadurch, dass er an beiden Orten willkommen ist und geliebt wird. Solche positiven *Me*-Bilder in der Kindheit sind von großer Bedeutung für die Identitätsentwicklung (Mead 1929). Sie spiegeln dem Kind, dass es bedeutend und etwas wert ist. Sie zeigen Abdoulaye zudem auf, dass es Räume gibt, in denen seine Hautfarbe nicht ausschlaggebend ist für Anerkennung. Die positive Zugehörigkeitserfahrung bestärkte ihn darin, Andersmachung mit Selbstironie und einem unruhigen Verhalten zu begegnen und so einen Umgang mit Andersmachung zu finden.

Der unruhige, aber gute Schüler

Wie bereits angedeutet, orientiert sich Abdoulayes Erzähllinie nach diesen ersten Anekdoten zum Anderssein zunehmend am Bildungsweg und die Differenzlinie *race* rückt in der biographischen Erzählung in den Hintergrund. Dennoch ist das Anderssein weiterhin als Hintergrundfolie bedeutend. Es ist, als habe Abdoulaye sein Anderssein nun verinnerlicht, wodurch es zu weniger irritierenden Situationen kommt. Er erzählt nunmehr über die verschiedenen Streiche und Auseinandersetzungen in der Schulzeit und wie er sich aus diesen Situationen erfolgreich herauswand. In dieser Darstellung wird der Vater eine bedeutende biographische Figur, an der Abdoulaye sein Handeln ausrichtet. Dies möchte ich im Folgenden genauer rekonstruieren, da der Vater den weiteren Bildungsweg von Abdoulaye und damit einhergehend seinen Bezug zur *anderen* Herkunft entscheidend mitprägt.

Die Autorität des Vaters

Obwohl Abdoulaye in der Primarschulzeit ein unruhiges Kind war, betont er immer wieder, dass er ein guter Schüler war. Wie etwa in der Gestaltschließung zu seiner Primarschulzeit:

A: [...] donc n'empêche j'étais turbulent mais au/à l'école je me concentrais, j'arrive toujours à être parmi les premiers. j'ai bossé bien. (HE Z154-155))

A: [...] also selbst wenn ich unruhig war, aber in in der Schule konzentrierte ich mich, ich schaffte es immer unter den Ersten zu sein. ich arbeitete gut.

Er widerspricht hier der Annahme, dass man als unruhiges Kind auch schlecht in der Schule sein müsse. Ein Vorurteil, dem er vonseiten seiner Lehrer:innen oft begegnet, was dazu führt, dass er beim Übergang in die Sekundarstufe an eine andere Schule wechselt, die weiter weg liegt.

Leistung ist jedoch auch etwas, das vom Vater gefördert und gefordert wird. So erzählt Abdoulaye von einer Interaktion mit dem Vater gegen Ende der Primarschulzeit. Er muss eine Abschlussprüfung ablegen und der Vater trägt ihm auf zu lernen. Doch Abdoulaye spielt lieber mit seinen Freund:innen. Als der Vater ihn abfragt, kann er den Koran nicht fehlerfrei rezitieren, was den Vater so wütend macht, dass er seine Zigarette auf dem Bein von Abdoulaye ausdrückt. Diese Strafe hat eine Narbe hinterlassen, die ihn noch heute daran erinnere, sich auf Prüfungen gut vorzubereiten:

A : [...] cette brûlure était pour moi une cicatrice que je vais jamais oublier. jusqu'à chaque fois que j'ai un examen je me rappelle de cette brûlure-là @non il faut travailler@ sinon je vais être un peu une autre fois brûlé. ((HE Z151-153))

A: [...] diese Verbrennung war für mich eine Narbe, die ich nie vergessen werde. soweit, dass ich jedes Mal, wenn ich eine Prüfung habe, ich mich an diese Verbrennung da erinnere @nein ich muss arbeiten@ sonst werde ich ein bisschen nochmals verbrannt.

Der Vater wird als strenges Familienoberhaupt positioniert, der negatives Verhalten sofort körperlich züchtigt. Es wird zudem deutlich, dass er eine Autoritätsperson in Bezug auf Abdoulayes Bildungsweg darstellt. Er kontrolliert den Lernprozess und gibt Abdoulaye den Auftrag, zu den besten Schülern der Klasse zu gehören. Abdoulaye lernt folglich für die Schule aus Angst vor der Reaktion des Vaters und nicht, weil er selbst intrinsisch motiviert ist. Bildung wird vom Vater gefordert und Abdoulaye entspricht diesen Forderungen aus Angst vor negativen Folgen. Die Narbe erinnert ihn daran, dass er *für* den Vater lernen muss. Es zeichnet sich hier der Beginn eines institutionellen Ablaufmusters ab, indem sich Abdoulaye an den Erwartungshaltungen des Vaters orientiert. Er fühlt sich verpflichtet, den Erwartungen und, wie wir sehen werden, weitreichenden Bildungsentscheidungen des Vaters Folge zu leisten. Bis in die Gegenwart des Interviews bespricht er wichtige Entscheidungen bezüglich Bildung mit seinem Vater.

Die Erziehung des Vaters visiert nicht nur Abdoulayes Bildungsweg, sondern auch den Ruf der Familie. Der Vater ist darum bemüht, einen guten Ruf zu wahren, und züchtigt Abdoulaye auch öffentlich, sobald dieser Dummheiten in der Schule oder in der Nachbarschaft anstellt. Bei Auseinandersetzungen mit anderen Jungen fürchtet Abdoulaye daher nicht so sehr die Reaktionen seitens der Lehrer:innen oder der Mutter, sondern die Strafen des Vaters.

Körperliche Auseinandersetzungen, um sich Respekt zu verschaffen

In der Sekundarschule steigert sich das unruhige Verhalten Abdoulayes zu körperlichen Auseinandersetzungen, bei denen es darum geht, sich Respekt zu verschaffen. Abdoulaye fühlt sich von den anderen Jungen provoziert und herausgefordert. Dabei zeichnet sich ab, dass er auf die Herausforderungen der anderen Jungen reagiert und weniger derjenige ist, der agiert. Den Provokationen begegnet er meist mit Gewalt, wobei sie für ihn scheinbar das einzige Mittel der Verteidigung darstellt. Denn er schlägt nicht jemanden ohne Grund, sondern sieht sich darin immer berechtigt, um sich selbst zu schützen oder sich

Respekt zu verschaffen.¹⁸² Es sind Interaktionen, in denen Männlichkeit erprobt wird. Abdoulaye lernt sich zu wehren und unter den Jungen in der Klasse zu behaupten. Freundschaft wird dadurch zu einer sozialen Beziehung, in der man sich respektiert, wie etwa in der folgenden Gestaltschließung zu einer solchen Auseinandersetzung deutlich wird:

A : [...] après [le conflit] le mec là on on est devenu des très bons amis parce qu'il sait c'est lui qui m'a provoqué par la suite. donc et après il avait toujours peur de moi. chaque fois qu'il me voit je dis „attention“ il me dit „ok c'est bon désolé“ @(.)@ ((HE Z301-304))

A: [...] danach [nach der Auseinandersetzung] der Junge da sind wir wir sehr gute Freunde geworden weil er wusste, er war es, der mich provoziert hatte danach. also und nachher hatte er immer Angst vor mir. jedes Mal wenn er mich sieht, sag ich ihm „Achtung“ er sagt „ok ist gut Entschuldigung“ @(.)@

Wie in der Strategie des unruhigen Kindes geht es wieder darum, sein Revier zu markieren und sich einen Platz in der Gruppe zu erkämpfen. Diese Interaktionen können jedoch auch in einem anderen Licht gelesen werden, wenn wir sie mit den Erzählungen davor vergleichen, in denen Abdoulaye immer wieder als Anderer adressiert wird. In diesem Zusammenhang kann mit Susanne Spindlers Analysen zu jungen Männern mit Migrationsgeschichte (2006: 289ff) eine weitere Lesart entwickelt werden. Die Autorin beobachtet, dass körper- und gewaltbetonte Männlichkeit nicht selten eine letzte Ressource in rassistischen Strukturen darstellt. Sie gewinnt an Bedeutung, wenn andere Möglichkeiten sich zu wehren fehlen. Dies in Betracht ziehend, könnte es auch sein, dass Abdoulayes Selbstinszenierung als unruhiges Kind nicht mehr ausreicht, um der Andersmachung zu begegnen. Der Rückzug auf Gewalt könnte dann als ein Ergebnis rassistischer Praxen gelesen werden. Diese Lesart bestätigt sich etwa darin, dass Abdoulaye zwischen sich und den „Marokkanern“ in der Klasse unterscheidet (z. B. HE Z204) oder Eltern ihn aufgrund seiner Hautfarbe schnell als den Schuldigen identifizieren können (HE Z250). Sie bestätigt sich schließlich auch in einer Interaktionsgeschichte, in der ein Mitschüler, der einen „viel dunkleren Teint“ („teint beaucoup plus foncé“, HE Z508) als die anderen Jungen hat, sich für seinen großen Bruder ausgibt, um ihn vor dem Angriff einer Jungengruppe zu beschützen. Selbst wenn er die Andersmachung nicht mehr direkt benennt, so wird hier deutlich, dass Differenzziehungen bezüglich *race*

¹⁸² Eine Handlungsorientierung, die ihm auch von seinem Vater legitimiert wird, wenn er Abdoulaye lobt, als er sich nicht hat verprügeln lassen nach einer Provokation. Abdoulaye lernt durch das Lob des Vaters, dass man Probleme mit Gewalt lösen kann und Gewalt als Selbstverteidigung gerechtfertigt ist (HE 289-295).

in sozialen Beziehungen weiterhin relevant sind. So bleibt auch, wie wir gleich sehen werden, ihre Überschneidung mit der Differenzlinie Gender weiterhin bedeutend.

Fremdpositionierung durch Mädchen

Während seine Freunde langsam ihre ersten Freundinnen haben, stellt Abdoulaye fest, dass sich für ihn trotz guter Noten und Bewunderung der Mädchen keine Freundin findet.

A : [...] quoi encore? alors première année collègue moi en plus (.) à l'époque (.) non c'est même pas à l'époque durant toute ma: ma jeunesse j'adorais les filles. (2) ça c'était un défaut à moi mais jamais eu une copine je sais pas pourquoi. (2) alors j'ai toujours amie avec les plus intelligentes de la classe. °parce=que° ((voix basse)) moi j'étais un peu parmi les pre/ les plus brillants ce qui se depan/ dépannait j'étais toujours ami avec les plus intelligentes. ((HE Z318-322))

A: [...] was noch? also erstes Sekundarschuljahr zudem (.) damals (.) nein nicht nur damals, während mei:ner meiner ganzen Jugendzeit betete ich die Mädchen an. (2) es war ein Fehler [Defekt] meinerseits, aber ich hatte nie eine Freundin, ich weiß nicht warum (2) also ich war immer befreundet mit den Intelligentesten der Klasse. °weil° ((leise)) ich war unter den Ers/ und den Brillantesten die sich zure/ zurechtfinden, ich war immer mit den mit den Intelligentesten befreundet.

Abdoulaye kann sich nicht erklären, warum es nicht zu einer engeren Beziehung mit einem Mädchen kommt, obwohl er zu den besten Schülern gehört. Er knüpft an dieser Stelle nicht an die Erfahrung des verweigerten ersten Kusses an, sondern verortet das Problem bei sich selbst. Er wertet es als ein persönlicher „Fehler [Defekt]“, dabei wird nicht deutlich, ob er es als Charakterfehler interpretiert oder auf seine Hautfarbe bezieht. In Nachfragen zu der Erfahrung zum Anderssein in der Schulzeit meint Abdoulaye, dass er früher vieles auf seine Hautfarbe zurückführte, jedoch heute eine solche Interpretation vermeide, weil sich zeigte, dass nicht alle Reaktionen rassistisch sein müssen (NF Z1777-1779). Es könnte also sein, dass er hier auf der Erzählebene diese Interpretationsfolie explizit nicht verwenden möchte. Er entgeht dadurch der Position des Opfers und kann sich als Akteur darstellen. Im Folgenden lässt er ein Beispiel aus dem Musikunterricht für sich sprechen, in welchem er ein Lied mit einem Mädchen einstudiert, in der Hoffnung, dass sich daraus mehr ergeben wird. Doch seine Klassenkameradin ist v. a. an ihm interessiert, weil er gute Noten schreibt, und adressiert ihn als ‚Schwarzen‘, der gut rappen kann (HE Z379-387). Anders als noch in der Szene des Kusses wehrt sich Abdoulaye nun aber gegen diese Zuschreibung. Er weist die

Fremdpositionierung zurück und zeigt seiner Klassenkameradin auf, dass ihre Stereotype nicht stimmen. Aber auch hier vermeidet Abdoulaye, die Andersmachung theoretisch zu verarbeiten. Und das Thema Mädchen bleibt als biographisches Defizit weiterhin bestehen.

Aufstieg zum beliebten Schüler und das Unsichtbar-Werden von race

Gegen Ende der Sekundarschule zeichnet sich ab, dass sich Abdoulaye nun unter den Gleichalterigen positioniert hat und sein Verhalten sich beruhigt. Er bewertet seine Beliebtheit nun nicht mehr anhand der Muskelkraft, sondern verknüpft sie zunehmend mit seinen guten Leistungen. Für diese neue Verknüpfung sind Erfahrungen im Fußball besonders relevant. Der Fußball avanciert zu einem Ort, an dem Abdoulaye als Torwart brilliert und Anerkennung erfährt. Abdoulaye wird zum „Hype“ („Buzz“, HE Z443) der Schule, jeder möchte ihn in seinem Team haben. Durch seinen Erfolg im Sport erfährt er, dass ihm gute Leistungen Anerkennung bei seinen Peers einbringen, ohne dass er sich mit anderen Jungs prügeln muss.

Dennoch meint Abdoulaye im Rückblick auf die Sekundarschulzeit, dass es durchaus rassistische Vorkommnisse gegeben habe, er aber damals „naiv“ gewesen sei und es wohl auch daran liege, dass „wenn du unter d/ unter den Besten der Klasse bist, machst du dir Freund:innen, ohne ihre eh ihre Vorurteile zu kennen“ („quand tu es parmi l/ parmi les plus brillants de classe tu te fais des amis. sans pour autant savoir leurs eh leurs préjugés“, NF Z1968-1969). Die guten Leistungen in der Schule führen dazu, dass Vorurteile, und dadurch wohl auch rassistische Fremdzuschreibungen, für Abdoulaye weniger spür- und sichtbar werden. Die Leistungsorientierung entwickeln sich sodann zu einer effizienten Strategie, um Freundschaften nicht in Bezug auf seine Hautfarbe bewerten zu müssen. Das unruhige Verhalten wird so gegen Ende der Sekundarschulzeit nicht mehr notwendig, um sich Anerkennung und Respekt zu verschaffen. Denn die Differenzlinie *race* rückt mit zunehmendem Bildungsaufstieg in den Hintergrund.

Der Tod der Mutter und seine weitreichenden biographischen Folgen

Gegen Ende der Sekundarschule kommt es zu einem Bruch in der Erzähllinie und Abdoulaye wechselt von der Perspektive der Schule in die Familie, auf „das traurige Ereignis, das mich gekennzeichnet hat, das mich wirklich verändert hat“ („le triste événement qui m’a marqué qui m’a vraiment changé“ HE Z536). Mit dieser Präambel führt Abdoulaye den plötzlichen Tod seiner Mutter ein. Dabei wird das kommende Ereignis rückwirkend als Beginn eines Entwicklungsprozesses gedeutet. Es hat nicht sein Leben, sondern ihn selbst, seine Identität

verändert. Es wird hier weder die Art und Weise der Veränderung noch das Ereignis selbst benannt. Er macht nur eine Andeutung, dass das Ereignis traurig und einschneidend war. Dadurch baut er einen Spannungsbogen auf, der sich durch mehrere kleinere anschließende Interaktionsgeschichten mit der Mutter zuspitzt.

Bevor er auf den Todestag zu sprechen kommt, erzählt Abdoulaye zwei Alltagssituationen mit der Mutter. In einer ersten Begebenheit stellt sie zärtlich fest, dass er groß geworden sei, und Abdoulaye bemerkt, wie schön seine Mutter ist. In der zweiten Situation mahnt sie ihren Sohn, dass er viel Lernen soll, da das Leben unvorhersehbar sei. Diese beiden Interaktionen machen eine tiefe Zuneigung zwischen Mutter und Sohn deutlich. Die Beziehung ist ungezwungen und sehr liebevoll, sie machen gemeinsam Witze und tauschen Sorgen aus. Diese gemeinsamen Erlebnisse erhalten rückblickend biographische Relevanz, da es die letzten dieser Art waren. An einem Sonntag, auf dem Weg zur Tante, erleidet die Mutter eine Hirnblutung und verstirbt kurz darauf im Krankenhaus. Obwohl die Mutter schon länger krank war, wird ihr Tod von Abdoulaye als plötzliches Ereignis eingeführt. Es passierte für ihn unerwartet und führt zu weitreichenden biographischen Veränderungen.

Die Darstellung des Todes der Mutter ist eine längere, sehr dichte szenische Narration (über zwei Seiten). Emotionen spricht Abdoulaye nicht direkt an, sondern sie werden in der expressiven Sprechform deutlich. Er führt neben seiner Mutter kaum andere Akteur:innen ein und scheint diesen einschneidenden Moment – Auffinden der Mutter bei der Tante, Rufen des Krankenwagens und banges Warten im Krankenhaus – alleine zu er- und durchleben. Nachfolgend kann ich diese Darstellung aufgrund des begrenzten Platzes nicht im Detail wiedergeben, sondern werde den Fokus darauf richten, wie Abdoulaye dieses Ereignis biographisch verarbeitet hat.

Als nach der Einlieferung ins Krankenhaus der Arzt Abdoulaye und seinen Tanten die Nachricht zum bevorstehenden Tod der Mutter übermittelt, löst dies bei Abdoulaye eine extreme psychische Belastung aus, die sich körperlich darin zeigt, dass er bewusstlos wird. Die Reaktion auf die Todesnachricht ist Amnesie. Er kann den Tod der Mutter nicht wahrhaben und macht, als er wieder zu sich kommt, am Tag vor ihrem Tod weiter:

A: [...] après je me réveille eh phhh
franchement pour moi c'était quasi ordinaire
rien ne s'était passé j'ai vraiment carrément
oublié tous qui s'est passé. (2) ((HE Z 611-612))

A: [...] danach bin ich aufgewacht eh phhh
ehrlich für mich war es quasi gewöhnlich,
nichts war passiert, ich habe wirklich
schlichtweg alles vergessen, was passiert ist. (2)

Abdoulaye geht ins Internet-Café, trifft Freund:innen und lernt für die Abschlussprüfungen der Sekundarstufe. Die Kondolenz seiner Freund:innen und der Trauergäste wehrt er vehement ab. Es ist ein verzweifelter Versuch Normalität

herzustellen¹⁸³. Abdoulaye kann den Tod der Mutter erst akzeptieren, als diese ihm im Traum erscheint und ihn ermahnt zu lernen:

A : [...] après le troisième jour moi je dors je vois un rêve. le rêve je vais jamais oublier parce que je l'ai toujours. (.) un rêve et là je vois que j'étais s/ j'étais dans dans mon quartier. j'étais en train (de passer chez) ma mère. (.) après je pars dans une cabine téléphonique pour appeler. il y a un mec qui m'a reconnu me dit „qu'est-ce que tu veux?“ je dis „je veux appeler ma mère.“ il me dit „ben elle vient de partir d/ juste au lar/ tout droit tu vas la voir.“ je vois comme ça je la vois toujours avec son manteau rouge son foulard jaune. elle me voit elle commence à courir. (.) alors moi j'ai couru couru couru couru couru¹⁸⁴ pendant un certain moment. après elle s'arrête elle s'assoit sur un bord de trottoir comme ça (.) et elle me dit (.) „mon fils eh voilà, je t'avais dit que j'allais partir effectivement je suis partie. là je pars je te laisse tout seul mais je veux que tu saches une chose ce sont tes études, tes études et tes études qui te sauveront. je te laisse et je ne reposerai en paix que à partir du jour celui tes études, tes études et tes études.“ c'est bon. l'endemain je me réveille j'ai pleuré: les trois jours je les ai pleuré carrément=pendant une journée je pleure je pleure je pleure je pleure. ce moment-là que j'ai: ((räuspert sich)) vraiment accepté. (2) ça marche. la veil/ la: le même jour je fais un même rêve. elle

A: [...] nachher am dritten Tag schlafe ich ich sehe einen Traum. Den Traum werde ich nie vergessen, denn ich habe ihn noch immer. (.) ein Traum und da sehe ich, dass ich war s/ ich war in meinem Stadtteil. ich war dabei zu meiner Mutter (zu gehen). (.) und nachher gehe ich zu einer Telefonkabine, um zu telefonieren. es gibt einen Jungen der mich wiedererkannte und mir sagt „was möchtest du?“ ich sage „ich möchte meine Mutter anrufen“ sagt er mir „also sie ist gerade gegangen z/ gerade l/ alles geradeaus wirst du sie sehen.“ ich sehe so [auf diese Weise], ich sehe sie immer noch mit ihrem roten Mantel, ihrem gelben Tuch. sie sieht mich, sie beginnt zu rennen. (.) also rannte rannte rannte rannte¹⁸⁴ ich während eines gewissen Moments [Zeit]. nachher hält sie an, sie setzt sich auf den Rand des Gehsteigs so [auf diese Weise] (.) und sagt mir (.) „mein Sohn ehm also ich habe dir gesagt, dass ich gehen werde und tatsächlich ich bin gegangen. Hier gehe ich und lasse dich ganz alleine, aber ich möchte, dass du eine Sache weißt, es ist dein Studium, dein Studium und dein Studium [Bildung] das dich retten wird. Ich lasse dich und ich werde erst in Frieden ruhen am Tag deines Studiums, deines Studiums, deines Studiums.“ Es ist gut [ok, reicht]. Am nächsten Tag erwache

¹⁸³ Dieser Verdrängungsmechanismus zeigt sich darüber hinaus auch in der Erzählstruktur, denn bis zu diesem Moment der Erzählung und danach berichtet Abdoulaye kaum über seine Mutter. Sie ist ein schmerzhafter Teil seines Lebens. Er vermeidet die Erinnerung an die Mutter, indem er sie auch sonst in seiner Biographie nur selten thematisiert.

¹⁸⁴ Die mehrmalige Wiederholung von Worten ist im Darija ein Stilmittel, um die Bedeutung einer Handlung darzustellen. Diese Sprachpraxis widerspiegelt sich hier nun auch im Französischen.

vient me dire „c'est bon, t'as fait ton deuil t'as pleuré t'as pleuré t'as pleuré et là maintenant tu dois travailler travailler travailler.“ (.) c'est bon. le lendemain je commençais à travailler travailler travailler. ((HE Z631-648))

ich, ich weinte die drei Tage habe ich geweint regelrecht=während eines Tages ich weine ich weine ich weine ich weine. ab diesem Moment habe ich es wirklich zu akzeptieren begonnen. (.) das geht. der mo/ da am gleichen Tag mache ich den gleichen Traum. sie kommt mir sagen „es ist gut, du hast getrauert, du hast geweint, du hast geweint, du hast geweint und da jetzt musst du arbeiten arbeiten arbeiten.“ (.) es ist gut. am nächsten Tag beginne ich zu arbeiten arbeiten arbeiten.

Dieser Traum ist für Abdoulaye wegweisend und hilft ihm, den Tod der Mutter zu verarbeiten. Im Traum wird einerseits die enge Beziehung zur Mutter deutlich. Andererseits zeigt sich, dass die Mutter daran glaubte, dass Abdoulaye es zu etwas bringen wird. Abdoulaye nimmt diesen Glauben in sich auf und orientiert nun sein Handeln daran. Auch wenn es ihm vielleicht bisher nicht zugetraut wurde, so kann er nun aus dem Traum die Selbstsicherheit schöpfen, dass er es zu etwas bringen kann, wenn er sich nur genügend anstrengt. Die Mutter gibt ihm über den Traum einen Bildungsauftrag mit: „es ist dein Studium [...] das dich retten wird“. Es sind Worte, die sie schon kurz vor ihrem Tode an ihn gerichtet hat und die nun im Traum wieder aufgenommen werden. Dieser Traum erscheint ihm fortan vor jeder Prüfung und begleitet ihn auf seinem Bildungsweg.

Mit dem Tod der Mutter und dessen Verarbeitung im Traum wird Bildung zur neuen Handlungsorientierung Abdoulayes. Er konzentriert sich nun auf die Schule und beginnt „zu arbeiten arbeiten arbeiten“ (siehe Zitat oben), was ihn gleichzeitig auch vom Tod der Mutter und der durch ihn hinterlassenen Leerstelle ablenkt. Im Traum wird die hohe Bildungsaspiration der Mutter deutlich, die auch nach ihrem Tod weiterwirkt und erst so an biographischer Bedeutung für Abdoulaye gewinnt. Denn er interpretiert den Traum als Bildungsauftrag, den er bis heute zu erfüllen versucht (siehe Koda zum Ende der biographischen Rekonstruktion). Die Bildungsorientierung ist der ‚letzte Wille‘ der Mutter und erhält dadurch eine hohe symbolische Bedeutung für Abdoulayes Lebensweg. Indem er ihren Willen zu erfüllen versucht, erhält er ihr Andenken.

Der Hinweis in der Präambel zum Tod der Mutter, dass ihn dieses Ereignis „wirklich verändert hat“, kann in diesem Sinn als eine Internalisierung der Bildungsaspiration der Mutter gelesen werden (vgl. Berger/Luckmann 2013: 142). Durch den Tod der Mutter und den Traum identifiziert er sich nun mit dem biographischen Entwurf des guten Schülers, der zuvor vom Vater

autoritär gefordert wurde. Er lernt nicht mehr nur *für* seinen Vater, sondern um seiner Mutter den letzten Wunsch zu erfüllen. Dadurch wird der Bildungsweg Teil seiner Selbstidentität und Abdoulaye beginnt ein eigenes biographisches Handlungsschema zu entwickeln. Dies zeigt sich in den nachfolgenden Segmenten etwa darin, dass er zunehmend eine aktive und intendierte Haltung gegenüber seinem Bildungsweg einnimmt.

Biographische Entwicklung(en) hin zur Bildungsmigration

Mit dem Tod der Mutter verändert sich auch die Beziehung zum Vater, der nun die fehlende Mutter zu kompensieren versucht, indem er nicht nur streng ist, sondern auch „großzügig [großherzig], sehr mild [gnädig] und sehr liebenswert [nett]“ („très généreux très clément et très adorable“ HE Z661-662). Demgegenüber zeichnet sich jedoch auch eine gewisse Ambivalenz in der Beziehung zwischen Sohn und Vater ab. Kurz nach dem Tod der Mutter und dem erfolgreichen Sekundarabschluss schlägt der Vater Abdoulaye vor, für den Gymnasialabschluss in dessen Herkunftsland zu gehen:

A : [...] donc par la suite il y avait deux choix qui se présentaient envers moi. mon père m'a dit „écoutes, ici tu fais le lycée, tu vas faire le lycée en arabe“ et après je serai obligé à faire le collège en français. "je dis „oui“ (voix basse) il me dit on a bien deux choix, soit je vais essayer de te faire une école privée et par contre ça va être très cher pour moi. si: on va prendre une école privée ça va être très très cher pour moi. sinon, sinon tu pars en [pays au ouest de l'Afrique].“ (2) (HE Z662-667))

A: [...] also darauffolgend gab es zwei Wahlmöglichkeiten, die sich mir präsentierten. mein Vater sagte mir „höre, hier machst du das Gymnasium, du wirst das Gymnasium auf Arabisch machen“ und nachher wäre ich gezwungen das Collège [bedeutet hier Uni] auf Französisch zu machen. "ich sage „ja“ ((leise)) er sagt mir, wir haben tatsächlich zwei Möglichkeiten, entweder ich werde versuchen dich in eine Privatschule zu bringen und aber das wird sehr teuer für mich sein. fa:ls wir eine Privatschule nehmen, wird das sehr sehr teuer für mich. ansonsten, ansonsten gehst du nach [westafrikanisches Land].“ (2)

Interessant ist an der Erklärung des Vaters, dass es ihm nicht um die Qualität der Bildung geht, sondern um die Form, konkret um die Sprache. Es wird eine Differenz aufgemacht zwischen dem arabischen Gymnasium und der französischen Universität. Es zeigt sich implizit auch, dass Abdoulayes Bildungsweg an die Universität vom Vater bereits angedacht und erwartet wird. Die Sprache wird hierfür als Hindernis konstruiert, dem es nun zu begegnen gilt. Dabei werden Französischkenntnisse als Grundlage für den erfolgreichen Bildungsweg identifiziert, die es sich anzueignen gilt. Indem sich der Vater

den transnationalen Raum zu Nutze macht, versucht er Abdoulaye Bildungsvorteile zu verschaffen. Hierfür stellt er Abdoulaye vor zwei hypothetische Möglichkeiten. Hypothetisch, weil die Wahl eines französischen Gymnasiums in Marokko aus finanziellen Gründen nicht möglich erscheint. Als andere Option schlägt der Vater eine Bildungsmigration in sein Herkunftsland vor, wo er sich eine französische Privatschule leisten kann¹⁸⁵. Abdoulaye wird also keine wirkliche Wahl gelassen, der Vater unterrichtet ihn lediglich über seine Entscheidung, die er mit seinen finanziellen Möglichkeiten begründet. Der Vater bleibt dadurch weiterhin ein signifikanter Anderer im Bildungsweg von Abdoulaye. Er wählt die Schulen strategisch aus, um den Bildungserfolg an der Universität zu begünstigen.

Dennoch erfährt Abdoulaye diese Bildungsentscheidung wie eine Wahl – „es gab zwei Möglichkeiten“ –, was entscheidend ist, da er sie dadurch nicht erleidet, sondern die Herausforderung aktiv annimmt. Er sieht sich als Akteur seiner eigenen Biographie, gerade auch deshalb, weil die Bildungsorientierung mit dem Tod der Mutter nun auch Teil seines biographischen Planes geworden ist.

Dieser Lesart der Migration als Bildungsstrategie steht entgegen, dass es nach der oben genannten Aushandlung mit dem Vater zu einer verschachtelten Hintergrundkonstruktion kommt. Abdoulaye legt dar, wie der Vater zwei Jahre vor dem Tod der Mutter eine zweite Frau in seinem Herkunftsland ehelichte, da die Mutter krankheitsbedingt keine weiteren Kinder haben konnte. Abdoulaye äußert an dieser Stelle die Vermutung, dass die zweite Heirat des Vaters seine Mutter bedrückte und auch ein Grund für ihren Tod gewesen sein könnte. Eine Hypothese, die er für sich nicht abschließend klären kann: „das bleibt sehr unklar [schwammig]. es ist sehr eh sehr doppeldeutig“ („ça reste très flou. c'est très eh très ambiguë“, HE Z694).

Es kann nicht abschließend geklärt werden, inwiefern die Bildungsmigration rein bildungsstrategische Gründe hat oder auch auf der Überforderung des Vaters mit der alleinigen Verantwortung für den Sohn basiert. So meint Abdoulaye an anderer Stelle im Interview auch, dass er sich das Leben nur mit seinem Vater schwer vorstellen konnte (NF Z1981). Die Bildungsmigration erscheint dadurch als Folge mehrerer zusammenhängender Umstände: der Tod der Mutter¹⁸⁶, die zweite Frau des Vaters im Herkunftsland und das zwei-

¹⁸⁵ Auch im Herkunftsland des Vaters erlebte das Schulsystem ab 1999 eine Arabisierung. Daher ist davon auszugehen, dass es sich um die Möglichkeit der Finanzierung einer französischen Privatschule handelt und nicht um das öffentliche Schulsystem.

¹⁸⁶ Die Vermutung liegt nahe, dass die Entstehung einer transnationalen Bildungssituation nicht möglich gewesen wäre, wenn die Mutter noch gelebt hätte. Sie hatte bereits bei der ersten und bisher einzigen Reise Abdoulayes in das Herkunftsland des Vaters große Bedenken und war wohl selbst nie dort zu Besuch.

sprachige Bildungssystem in Marokko¹⁸⁷. Unter diesen gegebenen Umständen sieht es Abdoulaye als seine „Pflicht“ („c’était une obligation que je devais assumer“, NF Z1979), dem Angebot des Vaters nachzukommen. Es ist eine innere Notwendigkeit, der er sich nicht entziehen kann. Indem er es aber selbst als Wahl darstellt, kann er sich als Akteur seiner Biographie ermächtigen. Es ist zwar der Vater, der bestimmt, aber es steht in Übereinstimmung mit seiner eigenen – durch den Tod der Mutter angeeigneten – Bildungsorientierung. Die in der Präambel zum Tod der Mutter angedeutete innere Veränderung ließe sich folglich auch dahingehend interpretieren, dass sie den Weg für eine noch beträchtlichere Veränderung ebnete, die Bildungsmigration in das Herkunftsland des Vaters.

Bildungsmigration: Eine Erfahrung von sozialer Anerkennung

Die Migration in das Herkunftsland des Vaters ist mit dem Ziel verbunden, das Abitur zu machen. Abdoulaye migriert mit diesem Auftrag und kann erst nach dessen Erfüllung zurückkehren. Der Aufenthalt im Herkunftsland des Vaters wird daher über die Schulzeit erzählt, wobei die ganze Erzählung nur auf das Abitur ausgerichtet ist. Neben der Bildungsaneignung wird jedoch deutlich, dass Abdoulaye im Herkunftsland des Vaters wegweisende biographische Erfahrungen bezüglich sozialer Anerkennung macht.

Aufstieg zum beliebten Jungen

Für Abdoulaye beginnt mit der Bildungsmigration ein neuer Lebensabschnitt. Dies macht er nicht nur zeitlich und inhaltlich deutlich, sondern auch im Erzählstil. Er wechselt auf die Metaebene und fragt, ob er schon lange redet. Dadurch unterbricht er die gesamte Erzählung und macht den Bruch zu seinem vorherigen Leben auch strukturell erfahrbar:

¹⁸⁷ Diese Bildungsstrategie beruht auf der in Fußnote 172 benannten Herausforderung des zweisprachigen Bildungssystems in Marokko.

A: [...] deux-mille-sept mon père m'avait dit eh voilà „je te propose d'aller partir en [pays au ouest de l'Afrique] pour continuer tes études.“ (3) ça fait un bon temps qu'on parle ?

I: hm? ʎnon! ʎ

A: ʎ@(2)@ ʎ

I: très ()@(.)@ je suis absorbée par ton histoire! @(2)@

A: @d'accord@ (.) ((il inspire profondément)) alors, là je décide de partir en [pays au ouest de l'Afrique]. effectivement, je pars en [pays au ouest de l'Afrique] je pars eh quoi? deuxième fois parce que j'étais parti une première fois en deux-mi:les eh deux et je repars pour la deuxième fois en deux-mille-sept. (par) je pars chez ma famille paternelle chez mon grand-père. tous m'aimaient bien. mon grand-père m'adore. ma grand-mère m'adore. (2) et aussi eh en deux-mille-sept c'est là où une autre vie commence. (14) ((il allume une cigarette)) ((HE Z695-707))

A: [...] 2007 hatte mein Vater gesagt eh so „ich schlage dir vor nach [westafrikanisches Land] zu gehen, um dein Studium [Bildung] weiterzumachen.“ (3) das macht schon eine gute Zeit, dass wir reden?

I: hm? ʎnein! ʎ

A: ʎ@(2)@ ʎ

I: sehr ()@(.)@ ich bin gefangen von deiner Geschichte! @(2)@

A: @in Ordnung@ (.) ((atmet hörbar ein)) also, da entscheide ich mich, nach [westafrikanisches Land] zu gehen. in der Tat, ich gehe nach [westafrikanisches Land] ich gehe eh was? das zweite Mal weil ich ging ein erstes Mal 2000 eh 2 und ich gehe wieder für ein zweites Mal 2007. (zu) ich gehe zu meiner Familie väterlicherseits, zu meinem Großvater. alle mochten mich. mein Großvater vergöttert mich. meine Großmutter vergöttert mich. (2) und auch eh da 2007 ist wo ein anderes Leben beginnt. (14) ((zündet sich eine Zigarette an))

Abdoulaye stellt seine Migration nun handlungsschematisch dar, „da entschied ich, nach [westafrikanisches Land] zu gehen“ und verdeutlicht, dass eine neue Lebensphase anbricht, der Beginn „ein[es] andere[n] Leben[s]“. Die Bildungsmigration wird von Abdoulaye als ein *turning point* (Hareven/Masaoka 1988: 272) interpretiert, als ein Neubeginn, der seinen weiteren Lebensweg veränderte. Das Jahr 2007 brachte neben dem Tod der Mutter auch die Migration in das Land seines Vaters mit sich. Wie Abdoulaye sich fühlt, als er kurz nach dem Tod der Mutter abreist, wird nicht weiter dargestellt¹⁸⁸. Vielmehr spricht er hier Fakten an und verschiebt den Fokus auf seine Ankunft und seine Großeltern väterlicherseits, die ihn vergötterten. Die Beliebtheit scheint die Abreise und den Tod der Mutter zu kompensieren.

¹⁸⁸ Bei einer Nachfrage hierzu berichtet Abdoulaye in kurzen Worten, wie er zu Beginn etwas hilflos war und die Tage bis zu seiner Rückkehr zählte. Doch dann habe er die Sprache gelernt, neue Freund:innen gefunden und sich so langsam an die neuen Umstände gewöhnt.

Dass ihn alle mögen, wird zur zentralen Erfahrung dieses neuen Lebensabschnitts. Dies hat zu einem großen Teil damit zu tun, dass Abdoulaye im Herkunftsland seines Vaters anderen Zugehörigkeitsordnungen begegnet, die dazu führen, dass er in der sozialen Hierarchie aufsteigt. Auch hier ist *race* eine zentrale Differenzlinie in der Interaktion mit weiblichen Interaktionspartnerinnen, dieses Mal jedoch im positiven Sinn:

A: [...] c'est en deux-mille-sept que je fais ma première copine. (.) alors là ouf:: //! : @ (.)@ // @au moins! (.)@ (2) tellement est/ puisque j'étais privé privé je suis devenu polygame dès l'départ. je me suis fait sept! huit! dans un seul coup! oui

I: @oh! non, c'est pas vrai! L (6)@ J

A: L (3)@ J au village tous étaient noirs. j'étais le seul plus clair, parce que moi j'étais un teint beaucoup plus clair que eux et tous m'a de/ m' m'indexé comme l'étranger comme celui nouveau venu et tout le monde voulait être mon amie ma copine. ((il inspire)) mais chaque fois @beau gosse (vient beau gosse vient)@ @(.)@ (2) ((HE Z759-767))

A: [...] es ist 2007 dass ich meine erste Freundin mache. (.) also das war ouf:: //! : @(.)@// @wenigstens! (.)@ (2) so sehr war/ da mir dies vorenthalten vorenthalten war bin ich polygam geworden ab Beginn. ich habe 7! 8! auf einmal bekommen! ja

I: @oh! nein, das ist nicht wahr! L (6)@ J

A: L (3)@ J im Dorf waren alle schwarz. ich war der einzige hellere, weil ich hatte einen viel helleren Teint als sie und alle haben mi/ mich mich als Ausländer indexiert, als dieser Neuangekommene und alle wollten meine Freundin meine Liebhaberin sein. ((atmet ein)) aber jedes Mal @Schönling (komm Schönling komm)@ @(.)@ (2)

Abdoulaye macht in diesem Segment seine Erleichterung darüber deutlich, dass er endlich seine erste Freundin hat. Die Darstellung ist etwas übertrieben „ich habe 7! 8! auf einmal bekommen!“. Er fühlt sich in seiner Männlichkeit bestätigt, nicht nur dadurch, dass er nun gleich mehrere Freundinnen gleichzeitig hat, sondern auch auf der Interaktionsebene durch die Reaktion der Interviewerin. Seine Erklärung, wie es zu dieser Beliebtheit kam, ist äußerst aufschlussreich und zeigt, dass Abdoulaye sich der rassistischen Ordnungsstrukturen gewahr wird. Im Herkunftsland seines Vaters erfährt Abdoulayes binationale Herkunft plötzlich Anerkennung. Die Differenzierung aufgrund von *race* wird umgekehrt: Sein „sehr viel hellerer Teint“ und seine Position als Ausländer werden in diesem Kontext zu Privilegien. Während er in der Kindheit und frühen Jugend darunter litt, dass er keine Freundin hatte, lernt Abdoulaye im Herkunftsland seines Vaters, dass Hautfarbe in Bezug auf das andere Geschlecht auch eine positive Bedeutung haben kann. Galt er in Marokko als zu ‚schwarz‘, um von Mädchen geküsst zu werden, wird er im Herkunftsland

seines Vaters weiß, was mit dem damit einhergehenden Status als Ausländer dazu führt, dass er nur so von Mädchen umringt wird. Es ist das erste Mal, dass Abdoulaye in Bezug auf *race* positive Erfahrungen macht. Bei der ersten Reise in das Land seines Vaters nahm er diese Statusveränderung (noch) nicht wahr, er fühlte sich damals unter Gleichen. Nun aber lernt Abdoulaye, dass er in den beiden Ländern aufgrund von *race* und der damit einhergehenden Wahrnehmung als Ausländer unterschiedliche soziale Positionen einnimmt. Die beiden Dimensionen *race* und nationale Herkunft überschneiden sich in den jeweiligen Kontexten und führen zu einem Statuswechsel: In Marokko hat er die abwertende Positionierung des ‚Schwarzen‘ inne, im Herkunftsland seines Vaters dagegen ist er der privilegierte, ‚weiße Ausländer aus dem Norden‘.

Bildungserfolge am Gymnasium

Für die positiven Erfahrungen im Herkunftsland des Vaters ist nicht nur die veränderte Fremdwahrnehmung von Bedeutung. Auch andere biographische Ereignisse sind relevant dafür, dass Abdoulaye zunehmend einen positiven Bezug zu seiner Mehrfachzugehörigkeit entwickelt. Die ersten Monate verbringt Abdoulaye im Dorf seiner Großeltern und muss dann in die Stadt zu seiner Stiefmutter – die er im Interview „Tante“ nennt und zu der er eine gute Beziehung pflegt – umziehen, um sich für ein privates Gymnasium einzuschreiben. Dies bewertet er als Glück, da er so dem eintönigen Landleben entkommt.

Etwas verspätet beginnt Abdoulaye schließlich das Schuljahr, was dazu führt, dass er einigen Lernstoff nachholen muss. Er lernt viel und hat schon nach kurzer Zeit die Lücken in der Sprache und im Lerninhalt aufgearbeitet. Am Ende des zweiten Trimesters hat er seine Mitschüler:innen mit seinen Leistungen übertroffen. Der Rektor lobt ihn vor allen Schüler:innen und Abdoulaye bekommt dadurch eine soziale Anerkennung, die er in dieser Form noch nie erlebt hatte. Bis vor kurzem galt er als der Schüler, der Probleme verursachte. Ein Bild, das sich erst gegen Ende der Sekundarschule langsam veränderte. Im Herkunftsland des Vaters verfestigt sich nun dieses Selbstbild des seriösen und leistungsstarken Schülers. Er wird zum guten und strebsamen Schüler und erntet dafür seitens der Lehrer:innen und Mitschüler:innen Anerkennung.

Zum Ende des Schuljahres stellt sich heraus, dass Abdoulaye aufgrund der unterschiedlichen Schulsysteme der beiden Länder ein Jahr zu hoch eingestuft wurde und er bereits ein Jahr früher als erwartet das Abitur machen wird. Als er dies dem Vater mitteilt, fordert dieser ihn auf, das Jahr zu wiederholen. Doch der Rektor unterstützt Abdoulaye darin, das Abitur dennoch zu machen. Wie seine Mutter glaubt auch er an seine Leistungen und so entscheidet sich Abdoulaye, gegen den Willen des Vaters, also im Geheimen, das Abiturjahr zu

absolvieren. Das Jahr zu wiederholen ist für ihn keine Alternative, denn er ist unter den besten Schüler:innen seines Jahrgangs und das, obwohl er ein Jahr übersprungen hat. Es scheint, dass die geographische Distanz es Abdoulaye ermöglicht, sich von der väterlichen Kontrolle zu emanzipieren und selbst aktiv zu werden in seinem Bildungsweg. Er umgeht die Bestimmungen des Vaters, nicht aber das Fernziel Abitur und den mütterlichen Auftrag zu lernen. Der Traum der Mutter hat weiter Relevanz für Abdoulaye. Er erscheint ihm regelmäßig vor den Prüfungen und gibt ihm die nötige Selbstsicherheit, um zu lernen. Abdoulaye bewegt sich folglich noch immer im Rahmen der Bildungsaspiration der Eltern, wird aber nun selbst aktiv. Es ist das erste Mal, dass Abdoulaye in Bezug auf Bildung aus eigener Initiative handelt.

Anerkennung durch Mädchen

Der Erfolg in der Schule wirkt sich auch auf die sozialen Beziehungen aus. Alle wollen mit ihm befreundet sein. Auch hier wird, wie bereits in der Sekundarstufe, Leistung immer stärker mit Anerkennung verknüpft. Hierfür ist eine längere Interaktionsgeschichte mit einer Gruppe von Mädchen sinnbildlich. Er führt sie als „eine der besten Erfahrungen“ („c’est une expérience parmi (.) parmi les meilleures“, HE Z822) ein:

A: [...] un jour rentrant chez moi j’ai trouvé une école qui était ouvert. (.) et je demande=me dit que voilà c’est des jeunes aussi comme nous qui font des cours eh entre eux.¹⁸⁹ et je rentre et je dis „ok je peux voir?“ il me dit „rentre c’est pas grave tu prépares le bac?“ je dis „oui“. je rentre je me mets derrière. sont trois belles filles très belles préparer un cours en physique eh en sciences. moi je me mets derrière et je les vois le groupe en train de se casser la tête avec un examen. ils se cassent la tête ils se cassent la tête ils se cassent la tête. (.) ils arrivent pas à trouver. après „je peux vous déranger Mesdemoiselles?“ m’ont dit „oui“ je dis

A: [...] eines Tages, beim nach Hause gehen, finde ich eine Schule, die offen ist. (.) und ich frage=er sagt mir ((oder: sag ich mir)) hier, das sind Jugendliche wie wir, die Kurse unter eh sich machen¹⁸⁹. und ich gehe hinein und sage „ok kann ich es mir ansehen?“ er sagt mir „geh hinein das ist nicht schlimm bereitest du dich auf das Abi vor?“ ich sage „ja“. ich gehe hinein ich setze mich nach hinten. es sind drei schöne Mädchen, sehr schöne, die einen Kurs in Physik vorbereiten eh in Naturwissenschaften. ich setze mich nach hinten und sehe der Gruppe dabei zu wie sie sich den Kopf zerbrechen mit einer Prüfung. sie zerbrechen sich den Kopf

¹⁸⁹ Er hat ebenfalls mit Klassenkamerad:innen Lerngruppen gebildet, um sich auf das Abitur vorzubereiten.

„vous n'arrivez pas à trouver parce que vous avez tout faussé au départ.“ ils me disent „non c'est possible, „laissez-moi je vais vous montrer où“ et fff ta ta. trois belles filles „ce eh wow c'est fort! voit la ligne! non!“ ((voix très haute)) (il tousse) „bien sûr oui“

I: @ (2) @

A: L @ (2) @ J „est-ce que tu veux venir travailler avec nous?“ (2) trois belles filles @ et moi je me parle (.) (qui aimer) @

I: L @ (.) @ J

A: (2) pourquoi pas? le lendemain je viens et la rumeur s'était propagée. un un beau mec qui est venu qui nous a fait des exercices et compagnie qui va venir nous faire la/ le cours aujourd'hui. je viens je trouve que les filles je suis en train de faire les cours avec eux. après petit à petit il y avait des des mecs qui rentraient des filles qui rentraient beaucoup gens qui rentraient.

I: @ (.) @

A: L @ je commençais à avoir peur @ J @ (4) @ je commence à avoir peur. et parmi le groupe il y avait un mec qui avait la même stature comme moi qui a vu en moi un concurrent. (.) je dis bon j'allais prendre sa place. après le mec commence à poser des questions très dur ta ta ta et moi je réponds ta ta ta j'étais fier de moi ta ta ta ta tat! je sors tranquille après je me fais aborder par plusieurs filles. tout le monde/ toutes les filles voulaient être ma copine parce que normal parce=que=si=t'es=un copain intello tu réussis normal. bon. //I:@ mhm@// j'ai choisi la plus belle entre elles je l'accompagne je passe chez elle on parle et compagnie tranquille. ((HE Z940-968))

sie zerbrechen sich den Kopf, sie zerbrechen sich den Kopf. (.) sie können es nicht finden. nachher „darf ich Sie stören meine Damen?“ sagen sie mir „ja“ ich sage „Sie können es nicht finden, weil Sie von Beginn weg falsch liegen.“ sie sagen mir „nein das ist nicht möglich“ „lasst es mich euch zeigen wo“ und fff ta ta. drei schöne Mädchen „das eh wow das ist stark! sieh die Zeile! nein!“ ((Stimme sehr verstellt, hoch)) (räuspert sich) „sicher schon“

I: @ (2) @

A: L @ (2) @ J „möchtest du mit uns arbeiten kommen?“ (2) drei schöne Mädchen @ und ich sage mir (.) (wen lieben) @

I: L @ (.) @ J

A: (2) warum nicht? am nächsten Tag komme ich und das Gerücht hat sich verbreitet. ein ein schöner Junge, der gekommen ist, um mit uns Übungen zu machen und so weiter, der kommen wird, um mit uns die/ den Kurs heute zu machen. ich komme und finde nur Mädchen vor ich bin dabei den Kurs mit ihnen zu machen. nachher allmählich hatte es Jungen die reinkamen Mädchen die reinkamen viele Leute die reinkamen.

I: @ (.) @

A: L @ ich begann Angst zu haben @ J @ (4) @ ich beginne Angst zu haben. und unter der Gruppe hatte es einen Jungen, der hatte dieselben Statur wie ich, der der sah in mir einen Konkurrenten. (.) ich sage, gut, ich wolle seinen Platz einnehmen. nachher beginnt der Junge Fragen zu stellen sehr schwierige ta ta ta und ich antworte ta ta ta ich war stolz auf mich ta ta ta tat! ich gehe hinaus easy. nachher werde ich von mehreren

Mädchen angesprochen alle/ alle
Mädchen wollen meine Freundin sein,
weil normal weil=wenn=bist=du ein
intellektueller Freund, hast du Erfolg,
normal. gut //!:@mhm@// ich wähle die
Schönste unter ihnen ich begleite sie,
gehe bei ihr zu Hause vorbei, wir reden
und so fort, easy.

In diesem Segment erzählt Abdoulaye stolz von seinem Können und wie dies eine positive Wirkung auf die Mädchen ausübte. Der Erzählstil hat sich im Vergleich zu den Interaktionsgeschichten aus der Kindheit gewandelt. Abdoulaye stellt sich als schnell, schlau, schlagfertig und selbstsicher dar. Er erzählt nicht mehr von seinen Streichen und Auseinandersetzungen in der Schule, sondern von seinen guten Leistungen und wie er sich dadurch Anerkennung verschafft. Auch hier geht es wieder um die Bestätigung von Männlichkeit, wenn er sich seinem Kontrahenten erfolgreich entgegenstellt und von den Mädchen anschließend bedrängt wird. Dabei ist seine Evaluation „bist du ein intellektueller Freund, dann hast du Erfolg“ beachtenswert. Sie macht deutlich, dass Abdoulaye Intelligenz mit Attraktivität gleichsetzt. Nützen ihm in Marokko seine guten Schulleistungen noch nicht viel in Bezug auf Mädchen, so führen sie hier nun dazu, dass er von Mädchen nur so umringt wird. Diese Anerkennung ist für Abdoulaye ein Genuss, was sich etwa in den parasprachlichen Ausdrücken wie „tatatatata“ oder seinem Lachen äußert. Es ist, als ob er das Bedürfnis nach weiblicher Anerkennung im Herkunftsland seines Vaters mithilfe der Wechselbeziehung der Dimensionen Leistung und *race* (auch in dieser Sequenz verweist er darauf, dass man ihn als „schönen Jungen“ wahrnimmt) endlich stillen kann. Abdoulaye avanciert in der Schule und in der Nachbarschaft zum intelligenten und beliebten Jungen. Der Mangel und die Unsicherheit bezüglich Mädchen, die er in Marokko noch spürte, scheinen sich nun aufgelöst zu haben.

Trotz seiner bisher dargestellten Leistungen besteht er das Abitur nicht auf Anhieb und muss eine Prüfung wiederholen¹⁹⁰. Erst als er schließlich das Abitur bestanden hat, kann er den Vater darüber aufklären, dass er nicht seinem Willen gefolgt ist. Dieser ist stolz auf ihn und organisiert seine Rückkehr nach

¹⁹⁰ Der genaue Vorgang wird hier nicht klar. Abdoulaye geht davon aus, dass die Prüfer einen Fehler in der Korrektur machten. In der Erzählung kommt es zu keiner weiteren Erklärung, was darauf hindeuten könnte, dass es Abdoulaye an dieser Stelle nicht so sehr um das Abitur geht, sondern um andere Erfahrungen wie jene der Anerkennung bei seinen Peers.

Marokko, da das Bildungsziel erreicht wurde. Die Rückkehr steht außer Frage, sie ist ‚programmiert‘ und wird von Abdoulaye als die logische Konsequenz nach dem Abitur dargestellt. Dieser Weg stand bereits zu Beginn der Bildungsmigration fest, das Studium ist nun der nächste Schritt im Erwartungsfahrplan. Doch Abdoulaye bringt nicht nur ein Abitur mit nach Marokko, sondern auch ein neues Selbstverständnis, das ihm in Marokko Handlungsräume eröffnen wird.

Die Bildungsmigration, die Abdoulaye als neuen Lebensabschnitt einführte, findet während der Adoleszenz statt. Im Herkunftsland seines Vaters macht er neue Erfahrungen von sozialer und familiärer Zugehörigkeit, die dazu führen, dass er einen persönlichen Bezug zu seiner Mehrfachzugehörigkeit findet. Abdoulaye schließt Freundschaften, lernt die Familie väterlicherseits besser kennen und lernt neue Sprachen. Ein Prozess der Individuation setzt sich in Gang, der sich dadurch verstärkt, dass die Kontrolle des Vaters durch die geographische Distanz etwas nachlässt und Abdoulaye im Herkunftsland seines Vaters wichtige Erfahrungen von sozialer Anerkennung macht. Er entwickelt mehr Selbstsicherheit, die v. a. bei seiner Rückkehr nach Marokko sichtbar wird.

Herbeiführen von Zugehörigkeit und Anerkennung in Marokko

Als Abdoulaye nach Marokko zurückkehrt, schreibt er sich umgehend an der Universität ein und bewirbt sich für ein Stipendium für ausländische Studierende.¹⁹¹ Dafür muss er zuerst sein Abitur anerkennen lassen, was dazu führt, dass er sich verspätet für die Studienfächer bewerben kann. Gerne hätte er Biologie studiert, doch sein Notendurchschnitt reicht dafür nicht aus, so dass er schließlich beginnt Wirtschaftswissenschaften zu studieren, den einzigen noch freien Studiengang. Das Studienfach scheint ihm relativ gleichgültig zu sein, ein tertiärer Bildungsabschluss steht im Vordergrund. Abdoulaye wirkt hier wieder eher passiv, er orientiert sich an der Erwartung des Vaters und hat kein eigenes biographisches Projekt in Form von Berufswünschen oder Studieninteressen, die er verwirklichen möchte, ausgebildet. Jedoch zeigt sich in den Interaktionen mit seinen Kommiliton:innen und Professor:innen ein neuer, selbstsichererer Umgang mit der Andersmachung. Er geht nun strategisch mit Fremdbildern um und schafft sich dadurch Vorteile. Diesen ‚neuen‘ Umgang mit Fremdzuschreibungen möchte ich nachfolgend genauer betrachten.

¹⁹¹ Abdoulaye hat zu diesem Zeitpunkt nur die ausländische Staatszugehörigkeit, da erst seit 2007 marokkanische Frauen ihre Staatszugehörigkeit an ihre Kinder weitergeben können.

Sprache als Strategie, um in Zugehörigkeitskontexte einzutreten

Gleich zu Beginn des Semesters erlebt Abdoulaye mehrere Situationen der Andersmachung seitens der Kommiliton:innen und der Professor:innen. Abdoulaye wird auf den ersten Blick falsch eingeschätzt, sei dies in Bezug auf seine Leistungen oder seine natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und Sprachkenntnisse. Seine Umgebung positioniert ihn aufgrund seiner Hautfarbe und seiner guten französischen Sprachkenntnisse als ausländischen Studenten. So meint auch Abdoulaye in einer Nachfrage bezüglich seiner Rückkehr, dass die Veränderung seiner Sprache das größte Hindernis war. Sein Dialekt habe sich während des Aufenthalts im Herkunftsland seines Vaters so sehr verändert¹⁹², dass man ihn nicht mehr als Marokkaner erkennen konnte (NF Z2023-2028). Er eignet sich daraufhin ein sehr ausgeprägtes Darija an und beginnt damit zu spielen, dass seine Mitmenschen ihn nicht gleich einordnen können:

A: [...] ce qui m'arrivait à la fac le premier jour aussi (2) je rentre (3) je rentre le premier jour à la fac/ parce que (effectivement) à cette époque je parlais arabe. quand tu me vois tu dirais jamais que je parle arabe. J'étais assis au bout de l'amphi un mec qui vient me dit „Monsieur je peux passer?“ je dis „oui“ je me lève laisse passer il s'assoit. et il me dit „qu'est-ce que la prof a dit?“ je dis „ben elle a dit ça elle a dit ça elle a dit ça.“ me dit „ok“ ça se parle pas. je sens l'odeur de la fumée, c'est comme s'il y a quelqu'un qui fume en classe. je lui dit en arabe „riht l'garro“ ça veut dire l'odeur de la cigarette. et le mec me dit ((il inspire)) „oui riht l'garro.“ après un réflexe „ah oui bsmla rahmen rahim!¹⁹³“ ((il s'éventait avec la main sur son T-shirt))

A: [...] das, was mir auch an der Uni am ersten Tag passierte (2) ich komme hinein (3) ich komme hinein am ersten Tag der Uni/ weil (tatsächlich) damals sprach ich Arabisch. wenn du mich siehst, würdest du nie sagen, dass ich Arabisch spreche. ich saß am Ende des Hörsaals, ein Typ kommt, sagt zu mir „Monsieur kann ich durch?“ ich sage „ja“ ich erhebe mich und lasse ihn durch, er setzt sich. und er sagt mir „was hat die Prof gesagt?“ ich sage „also sie sagte das, sie sagte das, sie sagte das.“ sagt er mir „ok“. es wird nicht mehr geredet. ich rieche den Geruch von Rauch, es ist als ob jemand im Unterricht raucht. ich sage ihm auf Arabisch „riht l'garro“ das heißt der Geruch nach Zigaretten. und der Typ sagt mir ((atmet ein)) „ja riht l'garro“ nachher ein Reflex „ah ja bsmla rahmen rahim!¹⁹³“ ((macht dabei eine wedelnde Bewegung mit der Hand am T-Shirt))

¹⁹² Im Herkunftsland seines Vaters hat Abdoulaye mit Hasani eine Sprache gelernt, die sehr nahe am Hocharabischen ist. Das marokkanische Arabisch, Darija, wiederum ist stark von Französisch und Tamazight beeinflusst.

¹⁹³ Arabischer Ausdruck, den man benutzt, wenn man Angst vor etwas hat.

I: @ (2) @

A: L @ (3) @ J il était effrayé. en sortant il vient me voir „mais comment tu parles l'arabe?! et comment tu as fait?!“ et je lui explique le mec devient mon ami par la suite. ((HE 1037-1048))

I: @ (2) @

A: L @ (3) @ J er war aufgeschreckt [erschrocken]. beim Hinausgehen kommt er zu mir „aber wie du redest Arabisch?! und wie hast du es gemacht?!“ und ich erkläre es ihm, der Typ wird mein Freund nachher.

Im Segment davor erzählt Abdoulaye von einer Fehleinschätzung einer Professorin, die er erfolgreich abwendete. In diesem Segment berichtet er nun ein weiteres Erlebnis der Andersmachung am ersten Tag an der Universität, das er ebenfalls positiv wenden konnte. Dabei kommt es zu einer „pragmatischen Brechung“ (Schütze 2005: 26), wodurch in der Präsentationsaktivität die Erfahrung deutlich wird: er wechselt von der Narration in die Argumentation und nimmt die Perspektive der Fremdwahrnehmung (er verwendet an dieser Stelle das allgemeine Du) ein: „wenn du mich siehst, würdest du nie sagen, dass ich Arabisch spreche“. Abdoulaye wird in dieser Fremdwahrnehmung aufgrund äußerlicher Merkmale nicht als jemand mit Sprachkenntnissen in Darija und somit nicht als Marokkaner positioniert. Die pragmatische Brechung unterstreicht die Bedeutung dieser Fremdperspektive und verdeutlicht, wie Abdoulaye in der Gegenwart des Erzählens sich erneut der Andersmachung gegenüber sieht. Die argumentative Ebene hilft Abdoulaye, Distanz zur Zuschreibung herzustellen und diese zu erklären. Ferner weist diese Kontextualisierung darauf hin, dass er sich dieser Fremdzuschreibungen bewusst ist und die Begründung für ihn bis heute Gültigkeit besitzt.

In der nachfolgenden Interaktion mit seinem Sitznachbarn vollzieht Abdoulaye ein Manöver, um anzuzeigen, dass er *auch* Darija spricht. Abdoulaye bemüht sich hier sehr darum, als Marokkaner erkannt zu werden, denn er hätte den Kommentar zum Rauchgeruch nicht machen müssen, da das Seminar bereits begonnen hatte und das Gespräch zwischen ihnen beendet war. Sein anschließendes Lachen bezüglich der Überraschung des Kommilitonen zeigt sein Amüsement. Er hat sich erfolgreich aus der Andersmachung befreit und ist seinem Kommilitonen sogar überlegen, da er ihn überraschen konnte.

Die erschrockene Reaktion des Kommilitonen macht wiederum deutlich, dass dieser nicht einmal annähernd davon ausging, dass Abdoulaye Darija sprechen könnte. Er repräsentiert sozusagen die marokkanische Gesellschaft, in welcher ‚schwarze‘ Menschen als Fremde positioniert werden. Dies sagt aber noch nichts über die Bewertung dieser Fremdmachung aus. Denn die Nachfragen des Kommilitonen nach dem Unterricht werden von Abdoulaye als Anerkennung angenommen und zwischen ihnen entsteht eine Freundschaft. Sein hier angewandtes Sprachspiel dient Abdoulaye als Verwirrungsstrategie,

um die vorherrschenden Bilder über ‚Anderer‘ in Frage zu stellen (siehe auch Riegel 2004: 112) und sich sozusagen als Marokkaner zu *vermitteln*.

Es gibt im Verlauf der biographischen Erzählung zur Universitätszeit noch weitere solche Interaktionen mit anderen Kommiliton:innen, wobei die Irritation und deren Auflösung durch Sprache immer am Anfang einer Freundschaft steht. Sobald Abdoulaye Darija spricht, zeigt sich sein Gegenüber beeindruckt und eine Beziehung entsteht. Abdoulaye lernt in diesen Interaktionen, dass Sprache eine zentrale Fremd- aber auch Selbstmarkierung für Zugehörigkeit darstellt:

A : [...] et eh ce qui m/ ce qui m'a aidé souvent c'est que à chaque fois quelqu'un a une confusion sur moi, il vient me parler en français. il me parle mal dès que je parle un mot en arabe et hop! automatiquement tu es beaucoup plus respecté. donc c'était souvent eh partout même actuellement n'importe où à chaque fois que je dis un mot en arabe, même une personne qui parle mal de toi et dès que tu parles un mot en arabe il: il s'excuse voilà il tour/ comment ? ntz il y a deux choses. soit il te considère comme un étranger soit il te considère comme un marocain. //l: mhm// initialement il te considère comme un étranger mais dès que tu parles un mot en arabe hop! tu fais partie des marocains. si tu es noir ou pas noir tu es parmi d'eux. tu vois? donc ce qui m'arrivait. (HE Z1078-1086)

A: [...] und eh das was m/ das was mir oft half, war dass jedes Mal wenn jemand eine Verwirrung hat über mich, kommt er Französisch sprechen mit mir. er redet schlecht [kommt dumm], sobald ich ein Wort auf Arabisch rede und hop! automatisch wirst du viel mehr respektiert. also es war oft eh überall so sogar aktuell, egal wo, jedes Mal wenn ich ein Wort auf Arabisch sage, auch eine Person, die schlecht von dir spricht, und sobald du ein Wort in Arabisch sprichst e:r er entschuldigt sich so, er dreh/ wie? ntz es gibt zwei Sachen. entweder er berücksichtigt [ansehen, wahrnehmen] dich als Ausländer, oder er berücksichtigt dich als Marokkaner. //l: mhm// zuerst sieht er dich als Ausländer aber sobald du ein Wort auf Arabisch sprichst hop! bist du Teil der Marokkaner. ob du schwarz bist oder nicht schwarz du bist unter ihnen [dazwischen, mittendrin] siehst du? also das ist mir passiert.

Seine Argumentation verdeutlicht, dass Abdoulaye die Fremdmachung nun durchschaut und auf Sprache zurückführen kann. Er bemerkt, dass seine Zugehörigkeit für seine marokkanischen Interaktionspartner:innen nicht selbstverständlich ist und er sich über die Sprache zu erkennen geben muss. Darija wird hier zu einem Instrument, um Zugehörigkeit anzuzeigen und herzustellen¹⁹⁴.

¹⁹⁴ Dies wohl auch, weil im Kontext von Marokko Darija als Dialekt gilt, den Ausländer:innen kaum lernen. Marokkaner:innen gehen davon aus, dass Ausländer:innen i. d. R. Französisch oder dann Englisch sprechen. (Siehe hierzu auch die Ausführungen in Kap. 5.5.)

Nur „ein Wort“ reicht aus, um seine Zugehörigkeit zu legitimieren. Abdoulaye muss also nur andeuten, dass er Arabisch kann, um als Marokkaner erkannt zu werden, so als wäre seine Zugehörigkeit unter seinem Aussehen versteckt.

Diese Erfahrung ist für Abdoulaye neu, denn während der Schulzeit in Marokko wurde er nie explizit als Ausländer adressiert. Damals war er ein ‚anderer‘ Marokkaner und fiel aufgrund seiner Hautfarbe auf, er war aber kein Fremder. Erst im französischen Raum der Universität, in welchem er auf Leute trifft, die ihn nicht seit der Kindheit kennen, lernt er, dass man ihn aufgrund von *race* falsch einschätzt und anders anspricht. Er bemerkt, dass er, je nachdem, ob er Arabisch oder Französisch spricht, mit mehr oder weniger Respekt behandelt wird. Diese Beobachtung kann sich Abdoulaye nun zunutze machen, wobei Sprache eine Schlüsselfunktion erhält. Im Goffman'schen Sinne wird Sprache Teil seines Stigma-Managements, indem er sie als Information verwendet, um sein Stigma der Nicht-Zugehörigkeit abzuwenden und in den marokkanischen Zugehörigkeitskontext einzutreten. Er muss nur „ein Wort auf Arabisch“ sagen, um sich Respekt zu verschaffen. Der Ausruf „hop!“ macht deutlich, dass diese Wandlung passiert, wie wenn man einen Schalter umlegt, sofort wird ein anderes Gesicht gezeigt. Je nach Sprachgebrauch wird er von seinem Gegenüber anders wahrgenommen und folglich auch anders behandelt. Die Erfahrung von Zugehörigkeit realisiert sich für Abdoulaye nunmehr über die Sprache.

In den Ausführungen zeigt sich Abdoulaye zudem sehr reflektiert. Er versucht Strukturen aufzudecken und nicht einzelne Personen anzuklagen oder Handlungen zu entschuldigen. Dadurch stellt er die Andersmachung neutral dar, wie ein Fakt, und verdeutlicht damit, dass er die gesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnungen und deren Mechanismen durchschaut hat und dies taktisch zu seinem Vorteil nutzen kann. Dieses Wissen gibt ihm Handlungsmöglichkeiten, er kann nun Reaktionen abfangen und aktiv durch seinen Sprachgebrauch beeinflussen. Wie wir gleich sehen werden, kann er sich dadurch auch bei den Professor:innen Vorteile verschaffen.

Fremdwahrnehmungen durch Professor:innen zum eigenen Vorteil nutzen

Es ist auffallend, dass Abdoulaye neben den Interaktionsgeschichten mit den Kommiliton:innen in den ersten Tagen an der Universität die folgenden Semester nur noch über inhaltliche und interpersonale Herausforderungen mit Professor:innen abhandelt. Auch der Vater ist nicht mehr die signifikante Person in seiner Leistungsorientierung. Er bleibt noch eine zentrale Figur, der man Bildungserfolge sowie -misserfolge mitteilt, aber Abdoulaye richtet sein Handeln nicht mehr an dessen Reaktionen aus. Vielmehr investiert Abdoulaye viel Energie, um Anerkennung von seinen Professor:innen zu erhalten.

Es zeigt sich hier, dass die Erfahrung von Anerkennung im Herkunftsland seines Vaters und das damit einhergehende Selbstvertrauen in seine Leistungen dazu geführt haben, dass sich Abdoulaye an der Universität nicht mehr von Andersmachung irritieren lässt. Im Gegenteil wird zunehmend deutlich, dass Abdoulaye sich diese Fremdpositionierungen sogar für seine Leistungsbeurteilung zunutze machen kann. Er entwickelt Praxen, die es ihm erlauben, von seinem Fremdbild zu profitieren, indem er den Professor:innen zuvorkommt. Als beispielsweise ein Professor in der Prüfung nicht davon ausgeht, dass Abdoulaye Arabisch spricht und Abdoulaye dann einige Worte in Arabisch sagt, erntet er Lob und zusätzliche Punkte. Er schlägt den Professor gewissermaßen mit den eigenen Waffen:

A: [...] on arrive au contrôle. le contrôle il nous dit que c'est écrit c'est un un contrôle écrit eh oral excuse-moi. là on n/ il nous mets en quatre, mais moi j'ai pas assez bien révisé. (2) il nous pose la question comment se fait la création de la monnaie? (.) puisque c'était la même question pour tout le monde moi je fais attention à ce que le premier a dit je la retiens. et le premier lui dit „ben écoutez Monsieur la création de la monnaie c'était par eh la () de la monnaie au niveau de la (dars k)“ le second lui dit „la création de la monnaie c'était par l'écriture comptable au niveau des banques.“ et savait mon tour je lui dis les deux réponses. (.) „d'un côté ça se fait par (l'écriture) de la monnaie et par eh la () de la monnaie au niveau de (dars k). (dars k) qui veut dire en arabe chemin des ()“. il me dit „eh tu parles arabe?“ je lui dit „chouyakan3alam¹⁹⁵ ///: @(.).@ // „ah! c'est bien! plus de motivation.“ @je dis „ok ()“@ L @(4)@ J

A: [...] wir kommen zur Prüfung. die Prüfung, sagt er uns, ist schri/ es ist eine eine schriftliche Prüfung ehm mündlich entschuldige mich. da wir n/ er teilt uns in vier auf, aber ich habe nicht so gut gelernt. (2) er stellt uns die Frage, wie entsteht die Schaffung [Generierung] von Geld [Münze, Währung]? (.) da es für alle die gleiche Frage war, passte ich auf, was der erste sagte ich behielt es. und der erste sagt ihm „also hören Sie Monsieur die Schaffung von Geld war über eh die () des Geldes auf dem Niveau der (dars k)“ der zweite sagt ihm „Die Schaffung des Geldes war über die Buchung auf der Ebene der Banken.“ und wissend, dass es nun an mir war, sage ich ihm die beiden Antworten. (.) „einerseits geschieht es über (das Schreiben) von Geld und über eh die () des Geldes auf der Ebene des (dars k). (dars k) was auf Arabisch so viel heißt wie Weg ()“. er sagt mir „ehm du redest Arabisch? ich sage ihm „chouyakan3alam“¹⁹⁵ ///: @(.).@ // „ah ! das ist gut ! mehr Motivation“ @ich sage „ok ()“@ L @(4)@ J

195 Ein bisschen, ich lerne es.

I: L @.(.)@ J

A: @alors j'ai un plus deux comme ça
(caché).@ là ça se passe, voilà. (.) ((HE
Z1155-68))

I: L @.(.)@ J

A: @also erhalte ich plus zwei Punkte auf
diese Weise (versteckt).@ da das ging, so
[da wars].

Wie bei den Interaktionen mit den Kommiliton:innen wird Sprache hier zu einem zentralen Instrument für Abdoulaye, um sein Gegenüber zu überraschen und ihm zuvorzukommen. Er durchschaut die Vorurteile des Professors und kann sie dadurch für sich nutzen. Das Spiel mit der Sprache ist also nicht nur ein Mittel, um Zugehörigkeit herzustellen, sondern wird für Abdoulaye auch ein Instrument, um aus der Fremdpositionierung Vorteile zu generieren.

Neben dem Sprachspiel, durch das Abdoulaye aus der Fremdpositionierung Nutzen ziehen kann, ist nicht zu unterschätzen, dass er dadurch auch Anerkennung erhält. Dabei hat v. a. die Anerkennung seiner Männlichkeit durch Professorinnen eine besondere Bedeutung. Es kommt zu einer Verschiebung, die bereits während der Bildungsmigration begonnen hat: nicht mehr das Messen der Körperkraft zwischen Jungen, sondern die weibliche Anerkennung versichert ihn nun in seiner Männlichkeit. Durch seine Leistungen und Wortgewandtheit gelingt es ihm, die Professorinnen zu beeindrucken und gute Noten zu erhalten. Darüber hinaus fühlt er sich auch begehrenswert, wenn diese ihn als „mein Sohn“ („elle me dit ‚mon fils‘ mon fils (.)“, HE Z1111) adressieren oder ihn aufgrund seiner Antwort im Unterricht mit einem früheren Geliebten vergleichen („elle m’a dit ‚vous me rappelez le premier homme que j’ai aimé.‘ @ (7) @“, HE Z1179). Abdoulaye scheint viel Selbstwert aus solchen Adressierungen zu schöpfen und fühlt sich in seiner Selbstinszenierung als guter und begehrenswerter Student bestätigt. Wenn wir uns daran erinnern, dass er als Kind und Jugendlicher darunter litt, keine Freundin zu haben, so ist die Anerkennung durch Professorinnen in doppelter Weise bedeutsam. Er wird in seiner Männlichkeit bestärkt und gleichzeitig verliert *race* als dominante Differenzlinie in Interaktionen mit weiblichen Personen an Wirkungskraft. Abdoulaye gelingt es dadurch auch in Marokko, seine Unsicherheit aus der Kindheit gegenüber dem anderen Geschlecht zu überwinden.

Diese biographischen Entwicklungen, die mit der Bildungsmigration einsetzten, führen zu einer neuen Haltung Abdoulayes gegenüber seiner Mehrfachzugehörigkeit. Er fühlt sich nicht mehr verunsichert und irritiert durch Fremdzuschreibungen, sondern entwickelt Strategien, kreativ damit umzugehen. Nachfolgend soll aufgezeigt werden, wie diese neuen Umgangsweisen in einer Positionierung als (*Selbst-*)*Vermittler* kumulieren.

Leben mit der Mehrfachzugehörigkeit – Positionierung als (Selbst-)Vermittler

Abdoulaye hat sich zu einem Studenten entwickelt, der seine Professor:innen positiv überrascht und seine Kommiliton:innen mit seiner Wortgewandtheit überragt. Er fühlt sich in der Rolle des guten Studenten wohl und krönt seine ersten Studienjahre damit, dass er als jüngster seines Studiengangs, mit 19 Jahren, sein Lizentiat macht. Nach seinem Lizentiat bewirbt sich Abdoulaye auf einen Master. Während der Aufnahmeprüfung wird er vom Professor zu einer Positionierung bezüglich seiner Mehrfachzugehörigkeit gezwungen, worauf Abdoulaye selbstsicher reagiert. Seine Antwort ist stellvertretend zu sehen für die neue Selbstpositionierung, die er sich im Herkunftsland des Vaters und während den ersten Studienjahren angeeignet hat:

A : [...] alors il me dit „vous êtes marocain ou [pays au ouest de l’Afrique]?” je lui dit „ben écoutez je suis né marocain, je suis né [pays au ouest de l’Afrique], mais je me suis toujours considéré comme marocain dans ma culture de ma manière de faire et beaucoup d’choses.” il me dit „non mais vous devriez choisir entre le Maroc et [pays au ouest de l’Afrique].“ je dis „personne ne peux choisir entre son père et sa mère. donc on est tous deux les deux.” après il me dit „s’il y avait une guerre entre le Maroc et [pays au ouest de l’Afrique] (2) vous vous allez opter pour quoi?” je lui dis „Monsieur je le souhaite pas qu’il y a une guerre entre le Maroc et [pays au ouest de l’Afrique]. mais s’il y a éventuellement une guerre je serais ce médiateur entre le Maroc et [pays au ouest de l’Afrique] j’apporterais la paix entre les deux.” (.) il me regarde il me dit „bonne réponse. merci Monsieur, au revoir.” c’est bon je rentre chez moi. ((HE Z1282-1292))

A: [...] also er sagt mir „sind Sie Marokkaner oder [westafrikanisches Land]?” ich sage ihm „also hören Sie, ich bin marokkanisch geboren, ich bin [westafrikanisches Land] geboren, aber ich habe mich immer als Marokkaner wahrgenommen in meiner Kultur, in meiner Art, Dinge zu machen in vielen Dingen.“ er sagt mir „nein, aber Sie sollten zwischen Marokko und [westafrikanisches Land] wählen.“ ich sage „niemand kann zwischen seinem Vater und seiner Mutter wählen. also ist man alle zwei beide.“ nachher sagt er mir „wenn es einen Krieg zwischen Marokko und [westafrikanisches Land] gäbe (2) Sie was würden Sie wählen [entscheiden]?” ich sage ihm „Monsieur ich wünsche mir nicht, dass es einen Krieg zwischen Marokko und [westafrikanisches Land] gibt. aber wenn es eventuell ein Krieg gibt, wäre ich der Vermittler zwischen Marokko und [westafrikanisches Land]. ich brächte den Frieden zwischen den beiden.“ (.) er schaut mich an er sagt mir „gute Antwort. Danke Monsieur, auf Wiedersehen.“ es ist gut, ich gehe wieder nach Hause.

Auf die Aufforderung des Professors hin, sich eindeutig zu positionieren, entzieht er sich der Eindeutigkeit und positioniert sich als „Vermittler“ zwischen den beiden Herkunftsländern seiner Eltern. Seine Antwort verweist einerseits auf eine galante Lösung, um der Einengung des Professors zu entkommen.

Andererseits zeigt sich in dieser Antwort auch eine neue biographische Haltung. Er möchte in seiner Mehrfachzugehörigkeit anerkannt werden und versucht sie nicht mehr über Ablenkungsmanöver unscheinbarer zu machen. Denn was bei der Positionierungsaufforderung des Professors nur am Rande mitschwingt, ist die Tatsache, dass Abdoulayes Zugehörigkeit weder in Marokko noch im Herkunftsland seines Vaters fraglos anerkannt ist:

A: [...] si tu pars au [pays au ouest de l'Afrique] on m'appelait le marocain. //!: mhmm//
 m'appelait le marocain. et ici au Maroc je suis pas marocain. //!: mhmm// pas à cent pour cent marocain. vous voyez le paradoxe? c'est que on est entre deux chaises. on est à moitié ici à moitié là-bas. ((NF Z2357-2360))

A: [...] wenn du nach [westafrikanisches Land] gehst, nennt man mich den Marokkaner. //!: mhmm// nannte man mich der Marokkaner. und hier in Marokko bin ich nicht Marokkaner. //!: mhmm// nicht hundert Prozent Marokkaner. sehen Sie das Paradox? man ist zwischen zwei Stühlen. man ist halb hier und halb dort.

Abdoulaye ‚tanzt aus der Reihe‘, er gehört nirgends ‚richtig‘ dazu. Diese prekäre Zugehörigkeit (Mecheril 2000a) hat zur Folge, dass Abdoulaye sich im ‚Dazwischen‘ (Bhabha 1994) verortet. Es ist eine Positionierung, die aus der Not entsteht, dass er nirgends ‚ganz‘ anerkannt wird. Dabei ist seine Haltung des Vermittlers, wie im Beispiel oben, auch selbstbezüglich als Selbstvermittler zu lesen. Denn einerseits verweist sie auf ein individuelles Bedürfnis, innerhalb seines *Selbst*, zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung ein Gleichgewicht zu finden. Er kann und möchte sich nicht für eine Herkunft entscheiden. Beide Länder sind inzwischen wichtige Referenzpunkte in seinem Leben geworden. So hat er in der Zwischenzeit die marokkanische Staatsbürgerschaft erlangt und die biographischen Erfahrungen im Herkunftsland seines Vaters haben sein Zugehörigkeitsgefühl zu seiner *anderen* Herkunft gestärkt. Andererseits kann er sich dadurch in den verschiedenen Zugehörigkeitskontexten Marokko und im Herkunftsland seines Vaters als zugehörig *vermitteln*. Wie in der Interaktion weiter oben mit dem Kommilitonen deutlich wurde, gelingt es ihm über seine Mehrsprachigkeit Zugehörigkeit herzustellen.

Die Position des (*Selbst-*)*Vermittlers* beinhaltet, in Anlehnung an Goffmans Rollentheorie (2012b [1959]:136), jedoch auch einen gewissen Loyalitätsdruck, da man bestrebt ist, in beiden sozialen Kontexten als zugehörig anerkannt zu werden. Abdoulaye steht folglich in einem Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Anforderungen, die er zu vereinen versucht. Hier wird die Sprache als Ressource dieser Positionierung bedeutend. Er muss sich stets über Sprache als zugehörig zu erkennen geben, um agieren zu können. Die Positionierung des (*Selbst-*)*Vermittlers* erscheint somit für Abdoulaye als eine zielführende Möglichkeit, trotz der Andersmachung handlungsfähig zu bleiben und Anerkennung zu erfahren. Sie erlaubt es ihm, mit den

Fremdzuschreibungen in beiden Kontexten aktiv und zuweilen auch taktisch umgehen zu können. Denn durch das Wissen zu beiden sozialen Kontexten ist dem (*Selbst-*)*Vermittler* auch eine gewisse Machtposition inne, die ihm Vorteile verschafft, die er für sich nutzen kann (siehe etwa Beispiel weiter oben zur mündlichen Prüfung).

An der Universität, so zeigt sich hier zusammenfassend, hat Abdoulaye an Selbstsicherheit gewonnen und das ‚Dazwischen‘ als Lösung für die Fremdzuschreibungen gefunden. In diesem Zusammenhang ist zu bedenken, dass Abdoulaye nicht nur positive Zugehörigkeitserfahrungen im Herkunftsland seines Vaters gemacht hat, sondern auch einen Bildungsaufstieg erlebt und im Raum der Universität die Differenzlinie *race* weniger bedrohlich ist als noch in der Kindheit. Auch führt die Überkreuzung der Dimensionen *race* und *class* dazu, dass Abdoulaye nicht mehr nur bezüglich seiner Hautfarbe, sondern v. a. aufgrund seiner Leistung bewertet wird. Unter diesen Umständen ermöglicht die Position des (*Selbst-*)*Vermittlers* ihm sodann, seine Mehrfachzugehörigkeit trotz Andersmachung in beiden Ländern auszuleben. Sein Sprachspiel ist hierfür ein ermächtigendes Mittel, um in den verschiedenen Kontexten Zugehörigkeit herbeizuführen. Dass diese Positionierung jedoch auch an ihre Grenzen stößt, zeigt sich sehr prägnant im weiteren biographischen Verlauf.

Auszug von zu Hause – Entwicklung von Verlaufskurvenpotential

Neben seinem Stipendium gibt Abdoulaye Nachhilfeunterricht und verdient somit seinen eigenen Unterhalt. Gegen Ende des ersten Masterjahres muss Abdoulayes Stiefmutter für eine Zeit in das Herkunftsland des Vaters zurück und so scheint für Abdoulaye ein guter Zeitpunkt gekommen zu sein, um auszuziehen. Der Vater willigt ein, unter der Bedingung, dass Abdoulaye jeden Abend anruft und Bericht erstattet. Trotz dieser Kontrolle bewirkt der Auszug bei Abdoulaye, dass er neue Dinge auszuprobieren beginnt. Er macht all das, was gesellschaftlich verpönt ist oder sogar als verboten gilt: Er geht auf Partys, trinkt Alkohol und konsumiert Drogen.

Diese Veränderung steht in starkem Kontrast zur restlichen biographischen Konstruktion, was sich auch in der Erzählgestalt ausdrückt. Abdoulaye erzählt nicht mehr im Rahmen der Bildung und stellt sein Handeln in Interaktionsgeschichten dar, sondern die Darstellung wird passiver und beschreibender. Es wird deutlich, dass ihm die Situation entgleitet. Abdoulaye wird zunehmend von Cannabis abhängig und vernachlässigt das Studium und seine Arbeit. Die Sucht wird dabei als etwas dargestellt, das er nicht kontrollieren kann, er verfällt der Droge immer mehr. Es scheint ganz so, als ob das Selbstbild des leistungsstarken und wortgewandten Studenten mit dem Auszug verlorengeht.

Während er selbst die Gründe des Abgleitens im Drogenkonsum verortet, ist m.E. auch noch eine andere Interpretation möglich. Mit dem Auszug lässt die väterliche Kontrolle über den Bildungsweg nach und Abdoulaye beginnt mit seinen Freund:innenn neue Bereiche zu erkunden. Es könnte also auch sein, dass er hier seine ‚verlorene‘ Adoleszenz nachholt, deren Möglichkeitsraum zuvor durch die hohen Bildungserwartungen der Eltern begrenzt und streng überwacht war. Der Cannabiskonsum ist dann auch als ein Rückzug aus der Welt und ihren Erwartungen zu verstehen. Er schafft sich dadurch einen eigenen Raum, in dem er die Spannungen zwischen elterlichen Erwartungen und adoleszenten Individuationsbedürfnissen abbauen kann.

Zusammenbruch der Selbstorientierung

Seine gute finanzielle Situation erlaubt es Abdoulaye, diesen neuen Lebensstil einige Monate auszuleben. Dann muss er jedoch für die Erneuerung des Passes in das Herkunftsland seines Vaters reisen und wird bei der Rückreise festgenommen, da seine doppelte Staatszugehörigkeit den Behörden verdächtig erscheint. Erst als die Polizisten ihn verhören und er in die Zelle gesperrt wird, wird ihm der Ernst der Lage bewusst. Abdoulaye lernt in diesem Moment die Grenzen seiner (*Selbst-*)*Vermittlerposition* kennen. Er wird als Spion verdächtig und das erste Mal stellt die Mehrfachzugehörigkeit im Herkunftsland seines Vaters keine Ressource für ihn dar, sondern wird zur Bedrohung. Abdoulayes Familie kann ihn freikaufen, er darf jedoch sechs Monate lang nicht ausreisen. Er büßt Handlungsmöglichkeiten ein und kann nur abwarten, bis er die Bewilligung zur Ausreise erhält. Abdoulaye sitzt im wahrsten Sinne des Wortes fest, eine für ihn sehr schwierige Erfahrung:

A : [...] je suis resté comme ça mais j'avais perdu la tête. **pourquoi?** (.) d'abord je me suis fait arrêter pour la première fois dans ma vie je passe en prison. j'ai jamais fait ça. j'avais peur. de deux j'ai raté mon examen c'est-à-dire j'ai raté une année d'a/ d'école. et de trois quand j'étais en [pays ouest africain] un voleur ou le propriétaire de la maison il avait vu que: la maison restait ouverte pendant un mois. il y avait personne. un bon matin il est rentré chez moi il a tout pris il m'a laissé un kleenex. je te promets un kleenex. //: hh// il le place comme me dire bon que tu viens tu vas essayer tes larmes. ils m'ont cambriolé (.)

A: [...] ich verharnte [blieb] da aber ich habe den Kopf verloren. **warum?** (.) erstens wurde ich das erste Mal in meinem Leben festgenommen und war im Gefängnis. das habe ich noch nie gemacht. ich hatte Angst. zweitens habe ich meine Prüfung verpasst das heißt, ich habe ein Jahr in der Sc/ Schule verpasst, und drittens als ich in [westafrikanisches Land] war, hatte ein Einbrecher oder der Hausbesitzer gesehen, da:ss das Haus offen bleibt während eines Monats. es gab niemanden. eines schönen morgens ist er bei mir rein und hat alles genommen, er hat mir ein Kleenex gelassen.

ras rien. donc je reste en [pays au ouest de l'Afrique] avec un désespoir. ((HE Z1376-1384))

ich verspreche es dir, ein Kleenex. //I: hh//
er platziert es, als ob er mir sagt, gut, wenn
du kommst, wirst du deine Tränen trocknen.
sie sind eingebrochen (.) absolut nichts. also
verharrte [blieb] ich in [westafrikanisches
Land] hoffnungslos.

Mit der Reise in das Herkunftsland des Vaters kommen mehrere Dinge zusammen, die zu einem Zusammenbruch in der Selbstorientierung bei Abdoulaye führen. Die Festnahme hat zur Folge, dass er im Herkunftsland seines Vaters festsitzt, wodurch er seine Masterprüfungen verpasst, ihm zudem in seiner Abwesenheit der Job gekündigt und in seine Wohnung in Marokko eingebrochen wird. Dies führt zu einem Zusammenbruch, den Abdoulaye als „den Kopf verlieren“ beschreibt, was den Moment des Sich-Fremdwerdens beschreiben könnte. Er hat keine Kontrolle mehr über das, was mit ihm geschieht. Eine Verlaufskurve beginnt sich zu entfalten, in der Abdoulaye seine Handlungsmacht verliert und sich von den äußeren Umständen getrieben fühlt (vgl. Riemann/Schütze 1991).

Obwohl Abdoulaye sich als hoffnungslos beschreibt und die sechs Monate als Wartesituation darstellt, bleibt er nicht paralysiert und lässt alles über sich ergehen, sondern sucht nach Möglichkeiten, die Situation wieder in den Griff zu bekommen und seine Handlungsfähigkeit zurückzugewinnen. Er wendet sich an die marokkanische Botschaft und appelliert an die Familie in beiden Ländern, ihre Beziehungen zum Staat für ihn zu aktivieren. Und schließlich gelingt es einer Tante in Marokko, seine Ausreise zu bewirken.

Doch die Verlaufskurve wird dadurch noch nicht abgewendet, vielmehr befindet sich Abdoulaye in einem „labilen Gleichgewichtszustand“ (Schütze 1984: 92), welcher sogleich wieder einbricht, als er mit seiner Situation in Marokko konfrontiert wird. Er kommt sozusagen vom Regen in die Traufe. Denn als Abdoulaye endlich ausreisen darf, stellt er fest, dass er in Marokko von vorne beginnen muss: Die Wohnung ist leergeräumt (nur ein Taschentuch haben ihm die Einbrecher gelassen), der Job wurde gekündigt und das Studium ist im Verzug (siehe Zitat oben). Er beschreibt die Situation als einen „Nullpunkt“ („je me retrouvais à zéro“, HE Z1412), was vermuten lässt, dass Abdoulaye bei seiner Rückkehr einen erneuten Zusammenbruch erlebt. Er hat Depressionen und Angstzustände und nur langsam – und erst mit der Hilfe des Vaters – kann er die Kontrolle über die Ereignisse zurückgewinnen:

A : [...] je dirais c'est seulement à la fin, durant/ à partir de à=partir=le=moment où mon père est revenu de [pays au ouest de l'Afrique] (2) que que celui-ci a commencé un p'tt peu à me réorienter un p'tt peu à m'encadrer. donc souvent „allo tu fais quoi? allez vas travailler! alors tu fais quoi? vas travailler! t'as besoin de quoi? t'a besoin d'argent? vas travailler! tiens tiens tiens!“ donc il a fait en sorte tous les moyens que le cadre soit favorable pour que je puisse eh me concentrer me focaliser uniquement sur les études. pour un/ pour eh pour en finir. donc voilà. ((NF Z2111-2117))

A: [...] ich würde sagen es war erst am Ende, während/ ab dem ab=dem=Moment, wo mein Vater zurück kam aus [westafrikanisches Land] (2) als als dieser angefangen hat mich ein bisschen umzuorientieren, mich ein bisschen zu betreuen. also oft „hallo was machst du? los geh arbeiten! also was machst du? geh arbeiten! was brauchst du? brauchst du Geld? geh arbeiten! nimm nimm nimm!“ also er hat auf eine Art alles Mögliche getan, damit der Rahmen günstig war, damit ich eh mich einzig auf das Studium konzentrieren, mich fokussieren kann. um ein/ um ehm um es zu beenden. also so war es.

Der Vater bringt Abdoulaye wieder zurück auf den Bildungsweg, indem er sein Fortkommen kontrolliert und ihn anspricht zu arbeiten und zu lernen. Es scheint ganz so, als ob der Vater die Verlaufskurve Abdoulayes erkannt hat und sie durch sein Eingreifen langsam abgewendet werden konnte. So findet Abdoulaye schließlich eine neue Stelle und nimmt das Studium wieder auf, das er ein Jahr später erfolgreich abschließt. Doch dieser Prozess passiert langsam, denn Abdoulaye isoliert sich von seinen Freund:innern, bleibt ängstlich und deprimiert und konsumiert weiterhin Cannabis, so dass er schließlich auch die neue Stelle wieder verliert.

Im Nachhinein evaluiert Abdoulaye diese Lebensphase wie folgt:

A : je vais t'expliquer rapidement. je sais pas mais si c'est le cas pour tout le monde ou pas, mais à un certain âge on essaye de se construire. on essaye de construire sa personnalité. et moi pendant cet âge-là je sais pas est-ce que c'est l'effet du shit [cannabis], c'est l'effet de la solitude mais j'avais un certain manque de confiance en moi et j'ai voulu vraiment beaucoup plus eh eh forger une personnalité. j'ai essayé de la construire. donc:: j'ai fumé beaucoup, j'ai préféré beaucoup plus rester chez moi seul et fumer que de sortir et fréquenter les gens. donc voilà ce qui m'arrive pendant un bon moment de ma vie. est-ce que c'est (.) parce que

A: ich werde es dir schnell erklären. ich weiß nicht, aber, ob dies der Fall für alle ist oder nicht, aber in einem gewissen Alter versucht man sich zu konstruieren [entwerfen, bauen]. man versucht sich, seine Persönlichkeit zu entwerfen. und ich während diesem Alter da, ich weiß nicht, ob es der Effekt des Shits [Cannabis] war oder der Effekt der Einsamkeit aber ich hatte einen gewissen Mangel an Selbstvertrauen und ich wollte wirklich viel mehr eh eh eine Persönlichkeit ausbilden [schmieden]. ich versuchte sie zu bauen, also:: ich rauchte viel, ich zog es vor alleine zu Hause zu bleiben und zu rauchen als hinauszu gehen und Leute zu treffen.

expliqué par rapport au à la à fumer beaucoup plus ou c'est par rapport à ma consommation ou c'était par rapport à ce qui m'arrivait quelques jou/ quelques mois auparavant ou c'était par rapport au fait que j'étais seul je sais pas. mais eh pendant un moment de ma vie c'était un (.) un peu dur de de remonter la pente et de se reconstruire. ((NF Z1849-1860))

also das ist mir während einer längeren Zeit meines Lebens passiert. ob es (.) erklärt werden kann bezüglich des zunehmenden Rauchens ((Kiffen)) oder ob es bezüglich meines Konsums war oder ob es bezüglich dem war, was mir ein paar Tag/ ein paar Monate davor passiert ist [Festnahme an der Grenze] oder ob es aufgrund der Tatsache war dass ich alleine war, ich weiß es nicht. aber eh während einem Moment in meinem Leben war es ein (.) ein bisschen schwer wieder hochzukommen und sich wiederaufzubauen.

Abdoulaye beschreibt die Zeit nach der Festnahme als Orientierungskrise, in der er seine „Persönlichkeit ausbilden“ musste. Die Ereignisse waren für Abdoulaye sehr verunsichernd und irritierten sein Selbstbild. Wie bereits weiter oben erwähnt, kann Abdoulaye die Auslösung der Verlaufskurve nicht wirklich herleiten. In dieser Evaluation versucht er nun die persönliche Verunsicherung theoretisch zu verarbeiten, indem er sie auf eine Entwicklungsphase hin zu verallgemeinern versucht und ihr so eine gewisse Normalität zuschreibt. Die biographieanalytische Rekonstruktion bringt jedoch zum Vorschein, dass Abdoulaye in beiden Ländern einschneidende Erfahrungen von Nicht-Zugehörigkeit macht. Sie sind je für sich genommen gravierend genug, um an Orientierung zu verlieren. Mit der Festnahme im Herkunftsland des Vaters zerbricht das Gefühl der sozialen Anerkennung, das er bis dahin in diesem Land erfuhr. Von oberster Stelle, dem Staat, wurde ihm gespiegelt, dass seine Mehrfachzugehörigkeit eine Bedrohung darstellt. Ferner führte der Einbruch in seine Wohnung in Marokko dazu, dass er sich in seiner unmittelbaren Umgebung unsicher fühlt. Er ist sich nicht mal sicher, ob ein Fremder oder gar der Vermieter eingebrochen ist (siehe Zitat weiter oben). Folglich fühlt er sich weder in Marokko noch im Herkunftsland seines Vaters sicher. Alles, was er bisher kannte, fällt in sich zusammen und er muss sich und seinem Leben eine neue Bedeutung geben. Dies gelingt ihm, wie wir gleich sehen werden, erst wirklich, als er sich eine Auszeit im Herkunftsland seines Vaters nimmt und sich mit der erlebten Zurückweisung versöhnt.

„Sich wiederherstellen“ – Entwicklung eines Handlungsschemas

Nach seinem Masterabschluss steht Abdoulaye alles offen. Er hat noch keine beruflichen Perspektiven und so schlägt der Vater ihm vor, in dessen Herkunftsland zurückzukehren, um seinen Pass erneut zu beantragen und die negativen Erfahrungen zu verarbeiten. Nach einer langen Phase der Verunsicherung wird vom Vater eine „Time-off-Situation“ (Schütze 1987) geschaffen, in der Abdoulaye machen kann, was er will. In dieser Zeit kann Abdoulaye Verantwortung abgeben und sich wiederfinden, denn der Vater übernimmt die Kosten. Es ist die erste Time-off-Situation in seinem Bildungsweg und sie erlaubt es ihm, selbstbestimmt einen eigenen Weg zu entwickeln.

A : [...] j'avais tout ce que je voulais, sans pour aucun effort, eh que j'ai eu un peu plus d'importance et de valeur que je me suis un peu retrouvé je me suis un peu refait. oui (.) ((NF Z1861-1863)).

A: [...] ich hatte alles was ich wollte ohne eine Anstrengung, ehm so dass ich ein bisschen mehr Bedeutung und Selbstwert hatte, dass ich mich ein bisschen wiedergefunden [wiedererlangt] habe, ich mich ein bisschen wiederhergestellt habe. ja.

Es kommt folglich zu einer Orientierungsphase, in welcher Abdoulaye neue Handlungsmuster entwickelt. Er gewinnt wieder an Selbstsicherheit.

Neben der Beantragung des Passes lotet Abdoulaye seine Berufsmöglichkeiten aus. Er absolviert ein Praktikum, in dem er Anerkennung von ranghohen Politikern erhält. Erneut erfährt Abdoulaye, dass er als Ausländer in der sozialen Hierarchie aufsteigt, was ihm hilft, über die negativen Erfahrungen mit den Behörden hinwegzukommen. Er lernt sozusagen, dass es zwei Systeme sind und solange der Staat nichts von seiner doppelten Staatsbürgerschaft weiß, er davon nur profitieren kann. Trotz mehrerer Berufsangebote entwickelt Abdoulaye in dieser Zeit das Handlungsschema zu Promovieren und kehrt mit diesem Plan nach Marokko zurück. Sein betreuender Professor hatte ihm bereits bei der Verteidigung der Masterarbeit nahegelegt, bei ihm zu promovieren. Die Idee der Promotion stand somit schon vor der Time-off-Situation im Raum, wurde aber erst danach als die beste Alternative weiterverfolgt.

Zurück in Marokko zieht Abdoulaye wieder zu seiner Familie, die mittlerweile finanziell gut situiert ist und in einem größeren Haus lebt. Auch in Marokko versucht Abdoulaye zuerst, sich in den Arbeitsmarkt einzugliedern, doch als seine Erwartungen nicht erfüllt werden, wendet er sich auch hier der Idee der Promotion zu. Es ist, als ob Abdoulaye in den beiden Ländern seine beruflichen Chancen erkundet und dann feststellt, dass die Promotion an beiden Orten den sichersten Weg für eine berufliche Karriere darstellt.

Es zeigt sich hier, dass die Verlaufskurveerfahrung dazu geführt hat, dass Abdoulaye die Grenzen seiner (*Selbst-*)*Vermittlerposition* zu spüren bekommt. Er lernt, dass seine Mehrfachzugehörigkeit in beiden Ländern prekär ist und v. a. im privaten Raum funktioniert. Dennoch führen die negativen Erfahrungen nicht dazu, dass er sich von einem Herkunftsland abwendet. Die Konfrontation mit seinen Ängsten, indem er erneut in das Herkunftsland seines Vaters reist, führen vielmehr zu einer transnationalen Orientierung: je nach persönlicher Situation und beruflicher Gelegenheit sieht er seinen Lebensmittelpunkt nun in Marokko oder im Herkunftsland seines Vaters, denn an beiden Orten wird er nie als ‚ganz‘ zugehörig gelten. Das ‚Dazwischen‘ ist, wie sich hier erneut zeigt, die einzige Möglichkeit für ihn, beides in sich zu vereinen.

Koda: Das Versprechen an die Mutter

Abdoulaye bewirbt sich also für ein Promotionsstudium und schließt sich einen Monat in seinem Zimmer ein, um das Exposé zu verfassen. Der Erzählstil Abdoulayes ändert sich nun merklich, er wird aktiver und orientiert sich thematisch wieder an der Bildungslaufbahn. Die Anmeldung zur Promotion wird szenisch und mit viel Intonation erzählt, wobei Abdoulaye deutlich macht, dass die Zulassung zum Promotionsstudium bis zum Schluss unsicher ist, da ihm einige Semesternachweise fehlen und die Aufnahmeprüfung nicht so gut verläuft, wie er es sich erhoffte. Er richtet all seine Energie auf dieses neue Ziel aus, es wird sein Traum: „während einer Woche hatte ich Angst, weil es war das p/ es war ein Traum von mir (.)“ („pendant une semaine j’avais peur parce que c’était le p/ c’était un rêve à moi (.)“, HE Z1378). Umso glücklicher ist er, als er angenommen wird. Seine Erzählung ist nun in der Gegenwart angekommen und er bettet sein Promotionsthema biographisch ein:

A: [...] et e:h là maintenant j’entame trois années de recherche doctorale. (.) je vais travailler sur eh l’intégration africaine. ben initialement quand j’étais jeune j’avais un rêve de d’aider l’Afrique. je me suis dit que: °je voulais faire la biologie° ((parlé vite)) //l: mhm// je vous dis que je voulais aider l’Afrique dans le domaine médical (.) apporter une aide à l’Afrique. après (.) je me suis dit que:: (4) jusqu’à présent () l’Afrique n’as n’as pas encore décollé économiquement et tant que j’ai eu une formation en économie il se peut que je puisse apporter une aide. ((HE Z1578-1584))

A: [...] und e:hm da jetzt beginne ich drei Jahre Promotionsforschung. (.) ich werde über eh die afrikanische Integration arbeiten. also anfänglich als ich jung war, hatte ich den Traum, Afrika zu helfen. ich sagte mir, da::ss °ich wollte Biologie machen° ((schnell gesprochen)) //l: mhm// ich sage Ihnen, ich wollte Afrika helfen, im Bereich Medizin, (.) Afrika eine Hilfe bringen [geben, holen]. nachher (.) sagte ich mir, da::s (4) bislang hat hat () Afrika wirtschaftlich noch noch nicht abgehoben und da ich eine Ausbildung in Wirtschaft habe, könnte es sein, dass ich eine Hilfe leisten kann.

Abdoulaye meint in diesem Segmentausschnitt, dass er ursprünglich den Traum hatte, Afrika mit einem Studium in Medizin zu helfen, doch da er dann Wirtschaftswissenschaften studierte, entwickelte er die Idee, Afrikas wirtschaftliche Entwicklung zu fördern. Abdoulaye stellt durch diesen biographischen Kommentar Kohärenz in seinem Bildungsweg her. Durch sein Promotionsprojekt hat er eine neue Möglichkeit gefunden diesen Wunsch, „Afrika zu helfen“, weiterzuverfolgen. Dabei wird hier seine Position des (*Selbst-*)*Vermittlers* wieder sichtbar: Er sieht sich als Akteur in der innerafrikanischen Kooperation. Er spricht keine persönlichen Ziele an, sondern bezieht sich auf altruistische, übergeordnete Ziele. Der Wunsch, „Afrika zu helfen“, wird zu einem biographischen Entwurf, wobei er die damit einhergehenden beruflichen Perspektiven, die dadurch in beiden Ländern entstehen, an dieser Stelle nicht mehr aufgreift.

Schon kurz darauf stellt sich jedoch die Ernüchterung ein. Abdoulaye hat bisher noch keine Finanzierung für sein Promotionsprojekt gefunden und arbeitet deshalb aktuell in einem Callcenter. Er beginnt zu rechtfertigen, warum er in den letzten Monaten kaum an seinem Forschungsprojekt gearbeitet hat. Da er bisher kein Stipendium erhält, sieht er sich gezwungen, seine Forschung selbst zu finanzieren. Er stellt sich dadurch als Einzelkämpfer dar, der forscht um der Forschung Willen. An dieser Stelle kommt Abdoulaye in eine Zukunftsperspektive und evaluiert und bewertet seinen Lebensweg. Trotz dieser eher widrigen Umstände im Promotionsstudium möchte er nicht aufgeben, denn er habe „ein Versprechen an die Mutter“ gegeben:

A: [...] et jusqu'à présent je vais faire la même chose travailler tout seul et subvenir à mes propres recherches parce qu'en finalité de comptes je me dis quoi? j'ai fait une promesse à ma mère, elle m'a dit qu'elle ne reposera en paix qu'au moment je finirai mes études. elle m'a dit „tes études, tes études et tes études.“ elle m'a pas dit „licence¹⁹⁶, master, doctorat“ elle m'a pas dit eh „bac, licence, master“ mais „tes études, tes études, tes études.“ trois fois. et je crois le gros sommet c'est le doctorat. donc tes études licence, tes études master et tes études de doctorat. tu vois? et à partir

A: [...] und erstmal [bisher] werde ich das Gleiche tun, alleine [selbst] arbeiten und für meine eigene Forschung aufkommen. weil letztendlich, was habe ich mir gesagt? ich machte ein Versprechen an meine Mutter, sie sagte mir, dass sie nicht in Frieden ruht bis zum Moment wo ich mein Studium beende. sie sagte mir „dein Studium, dein Studium und dein Studium.“ [*études* sagt man auch in Bezug auf Schule] sie sagte mir nicht „Licence,¹⁹⁶ Master, Promotion“ sie sagte nicht ehm „Abitur, Licence, Master“ aber „dein Studium, dein Studium, dein Studium.“ drei

¹⁹⁶ Licence ist das Diplom nach 6 Semestern und ist vergleichbar mit dem Bachelor.

de ce moment-là que je pourrai vivre plutôt ma vie autrement. et là je me concentre plus à (.) à tenir cette promesse que j'ai fait pour par la suite voir ce que je pourrai faire. alors ma vie s'arrête là. @mhm@ ((HE Z1599-1608))

Mal. und ich glaube, der große Höhepunkt [Gipfel] ist die Promotion. also dein Studium Licence, dein Studium Master und dein Studium Promotion. siehst du? und ab diesem Moment werde ich mein Leben eher anders leben können. und hier [da] konzentriere ich mich eher [mehr] darauf (.) darauf das Versprechen, das ich gemacht habe zu halten, um im Weiteren zu sehen, was ich werde machen können. nun mein Leben endet hier. @mhm@

Das hier abgebildete Segment stellt die Koda von Abdoulayes Biographie dar und erhält dadurch einen besonderen Stellenwert für seine biographische Rekonstruktion. Auf den ersten Blick kommt der Verweis auf das Versprechen an die Mutter an dieser Stelle, wo er über seine persönliche Mission und die Finanzierung der Promotion spricht, etwas unerwartet. Um den Zusammenhang verstehen zu können, muss die Koda der biographischen Gesamtgestalt gegenübergestellt werden. Zuerst möchte ich jedoch feinanalytisch rekonstruieren, wie Abdoulaye sein Leben evaluiert.

Hat Abdoulaye zuvor noch voller Enthusiasmus über seine Annahme zum Promotionsstudium berichtet, so verstärkt die Wortwahl, dass er „erstmal das Gleiche tun wird“, das Gefühl, dass er sich gezwungen sieht, das Promotionsstudium trotz der fehlenden Finanzierung fortzusetzen. Warum er dies trotz widriger Umstände tut, erklärt er mit dem Versprechen an die Mutter. Die rhetorische Frage, „Was habe ich mir gesagt?“, zielt auf eine Folgerichtigkeit, die auch für die ZuhörerIn auf der Hand liegen müsste. Der Traum nach dem Tod der Mutter und der darin enthaltene Appell zu lernen, so bestätigt sich hier, hat sich zu einem übergeordneten Versprechen entwickelt, das seinen Weg bestimmt. Das Studium ist eine ihm auferlegte Aufgabe. Er stellt die Promotion hier nicht mehr wie vorher als seinen „Traum“ dar (siehe Zitat davor), sondern sie wird nun zu einer Verpflichtung seiner toten Mutter gegenüber. Es war ihr letzter Wille und durch seine Erfüllung zeigt Abdoulayes Respekt gegenüber seiner toten Mutter. Sie trug ihm auf, dass er sich um sein „Studium, Studium, Studium“ kümmern solle, was Abdoulaye nicht als Wortwiederholung, sondern als drei Bildungsstufen interpretiert: Lizentiat, Master und Promotion. Die Promotion wird als Höhepunkt des Versprechens gesehen. Erst nachdem er dieses Versprechen erfüllt hat, sieht sich Abdoulaye fähig, das zu machen, was er möchte, dann kann er sein „Leben eher anders leben“. Er stellt somit seine eigenen Bedürfnisse zurück, bis er das Versprechen eingelöst hat. Für Abdoulaye läuft alles darauf hinaus, doktorieren zu müssen. Seine Schlussfolgerungen

sind für ihn offensichtlich und sollten auch für die Zuhörer:in, nun in der Kenntnis seiner Biographie, nachvollziehbar sein. Seine klare Koda „nun mein Leben endet hier“ ist etwas abrupt und macht den Eindruck, als gäbe es kein danach. Ganz so, als ob das Leben, das er bisher gelebt hat, mit der Promotion endet und erst dann etwas Neues beginnen kann.

Bedeutung des Versprechens an die Mutter für die Lebensgeschichte

Der Verweis auf das Versprechen an die Mutter am Ende seiner Lebensgeschichte gibt Abdoulayes Biographie nochmals eine andere und weiterreichende Bedeutung. Das Versprechen enthält eine Normativität, die es nicht zulässt, sein Gewordensein in Frage zu stellen. Er gibt die Verantwortung an eine transzendente Instanz ab und entzieht sich dadurch einer bevorstehenden Auseinandersetzung mit seiner Zukunft. Doch was würde passieren, wenn er das mütterliche Bildungsziel nicht erreicht, würde er dann den Willen der Mutter uminterpretieren? In dieser lebensgeschichtlichen Evaluation wird deutlich, dass Abdoulaye sich noch nicht wirklich von seiner toten Mutter ablösen kann, denn das Versprechen ist noch offen. Bis zu diesem Vorkodasegment wurde die Mutter, außer im Moment ihres Todes, kaum in der Lebensgeschichte thematisiert. Es könnte sein, dass das Versprechen an sie einen Versuch darstellt, sie in sein Leben zu integrieren, auch wenn sie nicht mehr da ist. Dadurch erhält er die Bindung zu ihr aufrecht (vgl. Goldbrunner 2013). Würde er das Versprechen brechen, würde seine Mutter aus seinem Leben verschwinden. Die Orientierung an ihrem letzten Willen wäre dann auch eine Form des Gedenkens an sie. Der Tod der Mutter wird dadurch zu einer Klammer, die sich um seinen Bildungsweg schließt. Die Fokussierung auf Bildung könnte Abdoulaye somit in Bezug auf die biographische Arbeit dienen, um über den Verlust der Mutter hinwegzukommen.

Mit Blick auf die Gesamtgestalt der Biographie, die maßgebend von den elterlichen Bildungserwartungen bestimmt wurde, macht die Koda zudem deutlich, dass Abdoulaye sein Leben nicht als ein institutionelles Ablaufmuster erlebt hat. Das Versprechen an die Mutter ermöglicht es ihm, hier, am Ende der Lebensgeschichte, seinen Bildungsweg handlungsschematisch darzustellen. Er hat die Bildungserwartung der Mutter verinnerlicht und sich für diesen Weg der Mutter zuliebe *entschieden*. Die Mutter selbst ist nicht mehr anwesend und kann dies nicht bestätigen, vielmehr werden sie und ihr Versprechen zu einer Projektionsfläche, um dem eigenen Lebensweg einen Sinn zu geben. Der Vater, der aktiv Abdoulayes Bildungsweg begleitet hat und auch in der Erzählung präsenter ist als die Mutter, wird hier nicht erwähnt. Abdoulaye blendet ihn und seine Bedeutung in seiner theoretischen Verarbeitung aus und verkennt damit dessen biographische Rolle.

Tod der Mutter und dessen Bedeutung für die Mehrfachzugehörigkeit

Abdoulaye stellt in der Koda keinen expliziten Bezug zu seiner binationalen Herkunft her. Sie ist für ihn an dieser Stelle kein Erklärungsmuster für sein Gewordensein. Er hat sich immer mehr von den thematischen Vorgaben der Interviewerin entfernt und eine Erzähllinie entlang seines Bildungsweges entwickelt. Dass er am Ende der Stegreiferzählung nicht noch einmal direkt auf die Mehrfachzugehörigkeit Bezug nimmt, kann damit zusammenhängen, dass mit zunehmendem Bildungsaufstieg (und damit einhergehend *class*) *race* als Differenzlinie nachlässt und Abdoulaye zugleich selbstsicherer wird im Umgang mit Andersmachung.

Wie bereits eingangs der biographischen Fallrekonstruktion erwähnt, sind jedoch die Mehrfachzugehörigkeit und deren biographische Bedeutung eng mit dem Bildungsweg verknüpft. Dieser Zusammenhang wird von Abdoulaye im Abschluss des zweiten Interviews – in dem Zugehörigkeit ausführlich über die exmanenten Fragen thematisiert wurde – dargelegt. Als er aufgefordert wird, Bilanz zu ziehen, verweist er auf das Ableben seiner Mutter und dessen Bedeutung als Schlüsselmoment für seine Zugehörigkeitskonstruktion:

A : [...] et je crois le tournant de ma vie c'était quand j'ai perdu ma mère. c'est là où il y a eu le changement de la personne. () mais par contre mais on peut pas reprocher à Dieu de avoir ôté ma mère=enlevé ma mère rapidement mais s::i si seulement si: j'avais grandi avec ma mère j'aurais une autre vie que j'aurais pu avoir plus différente que celle-ci. je dirais plus que je serais beaucoup plus marocain dans ma mentalité, parce que je j'aurais peut-être jamais parti de/ deux ans en [pays au ouest de l'Afrique]. je n'aurais pas eu cette culture de la [pays au ouest de l'Afrique] ou là je la connecterais que tardivement et je n'aurais jamais pu être qui je suis actuellement. ((NF Z2400-2408))

A: [...] und ich glaube, der Wendepunkt meines Lebens war, als ich meine Mutter verlor. es ist da, wo es eine Veränderung der Person gab. () aber dagegen aber man kann es Gott nicht vorwerfen mir meine Mutter genommen=meine Mutter schnell weggenommen zu haben. aber we::n wenn nur wenn ich nur wenn ich mit meiner Mutter großgeworden wäre, hätte ich ein anderes Leben gehabt das ich sehr anders hätte haben können, als dieses. ich würde sagen, dass ich viel mehr marokkanisch wäre in meiner Mentalität, weil ich ich wäre vielleicht nie weg von/ zwei Jahre in [westafrikanisches Land]. ich hätte nicht diese Kultur von [westafrikanisches Land] oder da hätte ich mich erst spät damit verbunden und ich könnte nicht der sein, der ich aktuell bin.

Mit dem Tod der Mutter geht die Bildungsmigration in das Herkunftsland seines Vaters einher und damit nimmt sein Leben eine neue Wendung auch in Bezug auf seine Mehrfachzugehörigkeit. Es kommt zu einer inneren Veränderung,

einer „Veränderung der Person“, in welcher er Elemente der beiden Herkunftsländer seiner Eltern miteinander verbindet. Denn erst durch den Tod der Mutter lernte Abdoulaye das Herkunftsland seines Vaters besser kennen. Mit dieser Erfahrung entwickelte er einen persönlichen Bezug zu seiner Mehrfachzugehörigkeit, indem er versucht *beide* Zugehörigkeiten zu verbinden (eine Beobachtung, die ich in Kap. 6.1 nochmals aufnehmen werde).

4.2.4 Zusammenfassung

Für Abdoulaye Eden ist seine Mehrfachzugehörigkeit eine biographische Tatsache, mit der er umzugehen gelernt hat. In der Familie scheint die binationale Herkunft kaum Thema zu sein, er wächst zwar bilingual auf, ‚entdeckt‘ aber die *andere* Herkunft erst zu einem späteren Zeitpunkt durch eigene Reisen in das Herkunftsland seines Vaters. Außerfamiliär wird Abdoulaye jedoch mit seinem scheinbaren ‚Anderssein‘ konfrontiert. Bereits früh in der Kindheit internalisiert er die dominanten Zugehörigkeitsordnungen, in denen *race* ausschlaggebend ist für seine soziale Positionierung als ‚schwarz‘ und somit ‚anders‘. Diese Fremdpositionierung und die damit einhergehende Suche nach Anerkennung sind bestimmende Themen in Abdoulayes Biographie. Ist er in der Kindheit darum bemüht, über ein unruhiges Verhalten und gewaltbetonte Männlichkeit Anerkennung zu erlangen, so gelingt es ihm im Jugendalter zunehmend, über Leistung Ansehen bei den Lehrer:innen und Mitschüler:innen zu gewinnen.

Der biographische Wendepunkt in Bezug auf seine Mehrfachzugehörigkeit tritt mit 15 Jahren mit dem Tod der Mutter und der darauffolgenden Bildungsmigration in das Herkunftsland des Vaters ein. Dieser Wendepunkt fällt zusammen mit dem Beginn der Adoleszenz, in der Fragen der Zugehörigkeit eine akute Relevanz erhalten (vgl. King 2004, sowie auch Kap. 2.3). Abdoulaye beginnt Neues zu entdecken und auszuprobieren und sich in der Gesellschaft und Familie zu positionieren. Mit dem Aufenthalt entsteht zunehmend ein persönlicher Bezug zu seiner binationalen Herkunft. Abdoulaye macht im Herkunftsland seines Vaters wichtige Erfahrungen von sozialer Anerkennung, die seine Selbstwahrnehmung nachhaltig beeinflussen. Im Herkunftsland seines Vaters hat er zwar ebenfalls die Position des ‚Anderen‘ inne, jedoch geht damit eine privilegierte Positionierung einher. Denn im Herkunftsland seines Vaters werden die Differenzlinien *race* und Nationalität anders gewichtet. Führen die Dimensionen *race* und nationale Herkunft in Marokko zu einem weniger privilegierten Status, so kommt es im Herkunftsland seines Vaters durch die Kreuzung ebendieser Dimensionen zu einem privilegierten Status. Es findet, in anderen Worten, eine Umkehrung der Vorzeichen in seiner sozialen Positionierung statt. Dieser Mechanismus führt für Abdoulaye zu neuartigen, sehr

positiven Erfahrungen: War er vorher ein mittelmäßiger, unruhiger Schüler, den die Lehrer:innen nicht mochten und der keinen Erfolg bei den Mädchen hatte, so sticht er nun mit seinen Leistungen heraus, ist in der Familie, bei Lehrpersonen und bei Gleichalterigen beliebt und wird zum Mädchenschwarm. Marokko und das Herkunftsland seines Vaters sind nun zwei Orte von großem Kontrast in Bezug auf die Lebenserfahrungen von Abdoulaye.

Der durch *race* eingegrenzte adoleszente Möglichkeitsraum wird zunehmend durch seinen Bildungsaufstieg (*class*) und biographische Ressourcen erweitert. So führen die Erfahrungen von Anerkennung im Herkunftsland des Vaters bei Abdoulaye zu einer positiven Selbsteinschätzung, was ihn wiederum in Marokko gegenüber Andersmachung handlungsfähig werden lässt (vgl. Honneth 1994; Riegel 2004). Im Raum der Universität entwickelt er sodann eine Position des (*Selbst-*)*Vermittlers*, wodurch er seine Mehrfachzugehörigkeit als eine Ressource nutzen kann. Dies gibt ihm die Möglichkeit, *Othering* in Marokko zu vorzuzukommen und spielerisch damit umzugehen, indem er mal seine binationale Herkunft offenlegt und mal nicht. Dabei entwickelt die Sprache eine Schlüsselfunktion, denn erst, wenn er Darija spricht, wird er von seiner Umgebung als zugehörig anerkannt. Jedoch muss er diese Strategie der sprachlichen Anpassung in jeder Interaktion von neuem anwenden, denn seine Zugehörigkeit bleibt auf den ersten Blick umstritten. Zudem gelingt es Abdoulaye über das Sprachspiel, Fremdpositionierungen zu vorzuzukommen und für sich zu nutzen. In solchen Fällen wird die Sprache zu einem Instrument, das Abdoulaye Handlungsräume eröffnet.

Die Grenzen seiner Position als (*Selbst-*)*Vermittler* werden Abdoulaye schmerzlich bewusst mit der Festnahme im Herkunftsland seines Vaters und der darauffolgenden Verlaufskurvenerfahrung. Abdoulaye wird sich dadurch bewusst, dass er in beiden Herkunftskontexten nicht unhinterfragt als zugehörig wahrgenommen wird. In Marokko ist er zu ‚schwarz‘ und erlebt Diskriminierungen, im Herkunftsland seines Vaters gilt er zwar als ‚weiß‘, doch ist seine doppelte Staatsbürgerschaft verdächtig. Abdoulaye beginnt, sich daraufhin intensiv mit sich selbst auseinanderzusetzen und ‚versöhnt‘ sich mit den Fremdzuschreibungen. Er erkennt, dass er „halb hier und halb dort“ ist („on est à moitié ici à moitié là-bas“, NF Z2360) und lernt damit umzugehen und es für sich zu nutzen. Dies gelingt ihm aufgrund der unterschiedlichen sozialen Positionierungen und biographischen Erfahrungen in den beiden Ländern. Zudem erlebt er einen Bildungsaufstieg, womit eine soziale Mobilität der Familie einhergeht. Andersmachung wirkt sodann auch weniger bedrohlich, da gerade im Kontext von Marokko die Differenzlinie *class* jene von *race* durchkreuzt und abschwächen kann. Diese subjektiven und biographischen Ressourcen führen dazu, dass er ein Selbstbewusstsein bezüglich seiner Mehrfachzugehörigkeit entwickelt. Mit der Positionierung als (*Selbst-*)*Vermittler* hat Abdoulaye eine

Möglichkeit gefunden, seine Mehrfachzugehörigkeit als einen erweiterten Möglichkeitsraum wahrzunehmen, der ihm transnationale Handlungsräume eröffnet und das elterliche ‚Erbe‘ wertschätzt und aufrechterhält.

4.3 Zusammenfassende Betrachtung der Fallanalysen

Die biographische Bedeutung der Mehrfachzugehörigkeit ist von verschiedenen Faktoren abhängig. Ziel der beiden detaillierten Fallanalysen war es, einen Einblick in die verschiedenen Facetten der Aushandlung zu geben, die unter Bedingungen von Mehrfachzugehörigkeit entstehen können. Mit der analytischen Perspektive der *mixité* auf die Mehrfachzugehörigkeit ließ sich zeigen, dass die binationale Herkunft für Leyla Bourgiba und Abdoulaye Eden unterschiedlich relevant wird. Nicht nur nationale Zugehörigkeitskategorien, sondern auch Religion, Gender, *race*, *class* und Vorstellungen von ‚Kultur‘ resp. Ethnizität strukturieren ihre Mehrfachzugehörigkeiten. Dabei haben Sprache(n), Familiendynamiken, Peerbeziehungen, Erfahrungen im Herkunftsland des migrierten Elternteils und Wissen über die *andere* Herkunft einen großen Einfluss darauf, wie Leyla und Abdoulaye ihre Mehrfachzugehörigkeit erleben und welche biographischen (Be-)Deutungen sie ihr geben.

Die beiden Fallanalysen weisen darauf hin, dass in Marokko und in der Schweiz soziale Differenzlinien für die Erfahrungen junger Erwachsener binationaler Herkunft und ihrer Identifizierung mit Mehrfachzugehörigkeit entscheidend sind. In Abdoulayes Fall wird *race* in Verbindung mit *class* und Gender zur dominanten Differenzlinie, in der Biographie von Leyla sind dies die Dimensionen Religion und ‚Kultur‘ verknüpft mit Gender. Während Leyla sich damit auseinandersetzen muss, dass sie in der Schweiz zunehmend als ‚Araberin‘ und ‚Muslimin‘ positioniert wird, obwohl sie sich bi-religiös und binational verortet, macht Abdoulaye die Erfahrung, dass er in Marokko aufgrund seiner Hautfarbe als Fremder positioniert wird, obwohl er sich (mehrfach-)zugehörig fühlt.

Leyla wie Abdoulaye haben zu Hause erlebt, dass ihre binationalen Herkunft eine Selbstverständlichkeit ist. Ihre Eltern, so scheint es, waren darum bemüht, ihren Kindern gegenüber die positiven Seiten der *mixité* hervorzuheben oder diese zumindest nicht zu problematisieren. Doch während Leyla von klein auf in einem transnationalen Raum aufwuchs, lernte Abdoulaye das Herkunftsland seines Vaters und dessen Familie erst zu einem späteren Zeitpunkt kennen. Dabei fällt auf, dass beide jungen Erwachsenen entscheidende biographische Erfahrungen in der Adoleszenz machen, die dazu führen, dass die binationale Herkunft an Bedeutung gewinnt und ein eigener biographischer Bezug zur Mehrfachzugehörigkeit entwickelt wird. Leyla

erlebt eine Anderswerdung gegenüber ihrem Vater, die zu einer Suche nach der *anderen* Herkunft führt. In diesem Prozess kann sie mithilfe ihres neuen Freund:innenkreises und der Liebesbeziehung in Tunesien ein neues Verhältnis zu ihrer Mehrfachzugehörigkeit entwickelt. Sie eignet sich Wissen über ihre *andere* Herkunft an, was ihr hilft, sich selbstsicherer in der Schweiz zu verorten. Und Abdoulaye macht nach dem Tod seiner Mutter biographisch wichtige Erfahrungen im Herkunftsland seines Vaters, die dazu führen, dass er seine Mehrfachzugehörigkeit neu bewertet. Durch die positiven Zugehörigkeitserfahrungen während der Bildungsmigration und durch seinen Bildungsaufstieg erwirbt er biographische Ressourcen, um der Anderswerdung nun aktiv und taktisch begegnen zu können.

Trotz unterschiedlicher Bedingungsgefüge zeigen sich in den beiden Biographien ähnliche Arten, mit Stigmatisierungsprozessen umzugehen und Selbst- und Fremdwahrnehmung im Selbstbild – *Self* (Mead 2013) – zu vereinen. Leyla versucht in Form der *Synthese* den verschiedenen außer- und innerfamiliären Erwartungen gerecht zu werden, während Abdoulaye als (*Selbst-*)*Vermittler* die Spannungen ausgleicht und Zugehörigkeit herbeiführt. Beide Umgangsweisen gründen in einer biographischen Arbeit mit der Andersmachung, die in einer Positionierung des ‚Dazwischen‘ mündet. Jedoch gestalten sie diesen Zwischenraum unterschiedlich. Leyla setzt sich aktiv mit dem Islam und ihrer ‚arabischen‘ Herkunft auseinander und deutet Teile ihrer religiösen Handlungen in kulturelle Praxen *um*, um in der Schweiz ihre bi-religiöse und binationale Zugehörigkeit legitimieren zu können. Abdoulaye erlangt im Herkunftsland seines Vaters biographische Ressourcen, die ihn in seiner Mehrfachzugehörigkeit stärken und es ihm ermöglichen, in Marokko über sein Sprachspiel Räume zu schaffen, in denen *neue* Deutungen möglich werden. Während Leyla sich als jemand mit „zwei Heimaten“ versteht, problematisiert Abdoulaye die Tatsache, in beiden Herkunftsländern nie als „ganz“ zugehörig anerkannt zu werden. Leyla schafft eine *Synthese* ihrer Mehrfachzugehörigkeit, Abdoulaye dagegen *vermittelt sich* in verschiedenen Kontexten als zugehörig.

Im nächsten Kapitel möchte ich, ausgehend von den beiden Fallanalysen, einige Facetten dieser biographischen Aushandlungsprozesse mit Blick auf das ganze Sample nochmals genauer betrachten. Dabei interessieren insbesondere die Räume und Momente, in denen die jungen Erwachsenen binationaler Herkunft Irritationen ihres Selbstbildes erleben, aber auch die Frage, welche Ressourcen sie aktivieren können, um diesen zu begegnen.

5 Von Irritationen und Suchbewegungen – biographieanalytische Vergleiche

Im Folgenden geht es darum, den Blick, von den zwei Falldarstellungen Abdoulaye Eden und Leyla Bourgiba ausgehend, auf das gesamte Sample zu öffnen. Dabei möchte ich den Prozess des Stigma-Managements nachzeichnen, indem ich auf verschiedene soziale Räume eingehe, in denen es zu Aushandlungen aufgrund der binationalen Herkunft kommt. Hierfür werden die anderen erhobenen und analysierten Fälle der Untersuchung eingeführt und zu den beiden Fallanalysen ins Verhältnis gesetzt. Zu diesem Zweck bespreche ich einzelne Fälle ausführlicher in Kästen, d. h. in Form von thematisch fokussierten und stark kondensierten Falldarstellungen (Schlüsselszenen, reduzierter biographischer Verlauf). Dies erlaubt es mir, nochmals auf bestimmte Nuancen einzugehen, die aus den beiden Falldarstellungen noch nicht hervorgegangen sind. Dies ermöglicht, die Komplexität des Phänomens nachzuzeichnen und gleichzeitig auf Ähnlichkeiten und Unterschiede in Marokko und der Schweiz hinzuweisen.

Der internationale Vergleich wird fortlaufend im Text eingeführt und diskutiert. Die Länderkontexte dienen als Erklärungskontexte, in welchen die verschiedenen Fälle verglichen werden. Es geht nicht darum, die beiden Länder per se miteinander zu vergleichen, sondern die Fälle *in* diesen beiden Ländern zu betrachten. Wie bereits ausgeführt, basiert der internationale Vergleich auf einer intersektionalen Perspektive, die es erlaubt, die in den Biographien relevanten Differenzlinien aufzuspüren und ihr Zusammenspiel sichtbar zu machen (siehe Kap. 3.5.8). Anhand dieser Perspektive können verschiedene Konfigurationen von *mixité* einander gegenübergestellt werden, was über einen Vergleich von nationalen oder ethnischen Kategorien hinausgeht. Dadurch wird das Kriterium ‚binationale Herkunft‘ aufgeweicht und der Gefahr einer nationalen oder kulturellen Essentialisierung etwas entgegengewirkt.

Als vielleicht erstaunliches Ergebnis aus den beiden biographischen Fallanalysen von Leyla Bourgiba und Abdoulaye Eden lässt sich festhalten, dass, trotz sehr unterschiedlicher gesellschaftlicher Kontexte, die beiden jungen Erwachsenen ähnliche Umgangsweisen bezüglich ihrer Mehrfachzugehörigkeit entwickelt haben. Beide versuchen, die Spannungen zwischen der Fremdzuschreibung als ‚Andere‘ und dem eigenen Anspruch auf Zugehörigkeit zu minimieren und gleichzeitig ihre Mehrfachzugehörigkeit zu leben und auszuleben. Diese Beobachtung verdichtet sich, wenn wir die anderen Fälle dieser Studie hinzuziehen: Trotz unterschiedlicher sozialer Positionierungen der jungen Erwachsenen aufgrund gesellschaftlicher Diskurse und sozialer Hierarchien in Marokko und in der Schweiz zeigen sich ähnliche adoleszente Aushandlungen

und Strategien, um mit dem ‚binationalen Erbe‘ umzugehen. Dabei wird in den Biographien deutlich, dass bei den jungen Erwachsenen in verschiedenen Situationen zunehmend ein Bewusstsein entsteht, dass sie in der Gesellschaft als ‚Andere‘ positioniert werden. Es kommt zu Momenten der Anderswerdung, die in der Adoleszenz eine biographische Bearbeitung der binationalen Herkunft begünstigen. Dabei sind, wie Varro und Lesbet (1997: 153) betonen,

[d]ie Vorstellungen von ihrer Identität [...] keineswegs immer negativ [...]. Aber auch ohne die Erfahrung des Rassismus erregt die Tatsache, dass man herausgepickt, katalogisiert, in eine „Schublade“ gesteckt wird, eher Unwillen, als wäre man damit verpflichtet, eine Flut von Fragen zu beantworten: Bist du zweisprachig? Hast du die doppelte Nationalität? Wo bist du geboren? Was sind denn deine Eltern?

Diese *Schubladisierung* erfordert eine neue Ins-Verhältnissetzung der Mehrfachzugehörigkeit und wird im Folgenden als Stigmatisierung verstanden, da damit einhergeht, dass sie als ‚Nicht-Normale‘ wahrgenommen werden.

In den folgenden Abschnitten werden solche Momente der Anderswerdung unter verschiedenen Aspekten behandelt. Welche Differenzen wie und wann zu einem Stigma führen, gilt es in einem ersten Schritt darzustellen (Kap. 5.1). Danach möchte ich die Chancenstruktur des adoleszenten Möglichkeitsraums betrachten, indem ich auf die verschiedenen sozialen Räume, in welchen die jungen Erwachsenen ihr Anderssein erleben, eingehe. Neben klassischen Räumen der adoleszenten Aushandlung wie Schule (Kap. 5.2), Familie (Kap. 5.3) und Freundschaften (Kap. 5.4) zeigt sich in den Biographien der jungen Erwachsenen, dass im Kontext der binationalen Herkunft auch Aushandlungen bezüglich der Sprache(n) (Kap. 5.5), des Herkunftswissens (Kap. 5.6) und aufgrund transnationaler Erfahrungen (Kap. 5.7) stattfinden. Diesen Räumen und den darin enthaltenen Grenzziehungen und Ressourcen widme ich mich im Folgenden ausführlich. Ich werde aufzeigen, dass nationalen Zugehörigkeitsordnungen in Marokko und der Schweiz einerseits den Rahmen für die Erfahrungsräume der jungen Erwachsenen setzen¹⁹⁷. Doch können sie andererseits subjektive und biographische Ressourcen mobilisieren, um sich trotz begrenzter adoleszenter Entwicklungsspielräume als Handelnde zu erleben. Sie entwickeln kreative Strategien, um mit dieser Anderswerdung umzugehen.

¹⁹⁷ Es darf hier nicht vergessen werden, dass die junge Erwachsenen, die ich getroffen haben, in Marokko in der Hauptstadt und in der Schweiz im Raum der Deutschschweiz leben (siehe Kap. 3.3). Die hier beschriebenen sozialen Interaktionen passieren zwar in einem Rahmen der nationalen Zugehörigkeitsordnungen, haben aber immer auch ihre lokalen Besonderheiten.

Diese Umgangsweisen werden im Anschluss an dieses Kapitel in Form von vier *subjektiven Gleichgewichten* gebündelt (Kap. 6). Subjektive Gleichgewichte beschreiben die praktischen und momentanen Lösungen der jungen Erwachsenen für das Dilemma zwischen den irritierenden Fremdbildern und der eigenen Selbstwahrnehmung.

5.1 Sich des Stigmas bewusst werden

Das Erkennen des eigenen Stigmas hat unterschiedliche Auswirkungen auf den Umgang mit der Mehrfachzugehörigkeit. Goffman (2012a) geht davon aus, dass es zu unterschiedlichen Sozialisationsprozessen kommt, je nachdem, wann einem das Stigma bewusst wird. Menschen, die mit der Gewissheit aufwachsen, ein Stigma zu haben, werden „die Standards, die sie nicht erreichen, kennenlernen und in sich aufnehmen“ (Goffman 2012a: 45). Bei jenen Personen, die sich dagegen zu einem späteren Zeitpunkt ihres Stigmas bewusstwerden, kommt es zu einer Reorganisation der Erfahrung, die nun in einem neuen Licht gesehen wird (ebd.). Die Biographien von Leyla Bourgiba und Abdoulaye Eben zeigen diese Dynamik besonders anschaulich. Abdoulaye ist in dem Bewusstsein aufgewachsen, dass er als ‚Schwarzer‘ wahrgenommen und somit als anderer positioniert wird. Er lernt sich schon früh aus der Sicht der Anderen wahrzunehmen und entsprechend zu reagieren; etwa, wenn er reflektiert, dass Nachbarsjungen nicht mit ihm spielen, weil sie davon ausgehen, dass er kein Darija spricht. Er beginnt sich selbst als anders wahrzunehmen und versucht dies über ein unruhiges Verhalten zu kompensieren. Leyla dagegen nahm sich als zugehörig wahr bis zu dem Moment, als Peers sie als ‚Araberin‘ positionieren und der Vater beginnt, ihre Bewegungen und Kontakte zum anderen Geschlecht zu kontrollieren. Erst zu diesem Zeitpunkt beginnt eine biographische Aushandlung mit ihrer Mehrfachzugehörigkeit, die ihre Selbstwahrnehmung tiefgreifend verändert. Während also Abdoulaye mit einem Gefühl von Anderssein aufgewachsen ist, lernt Leyla erst zu einem späteren Zeitpunkt, dass sie potentiell als Andere wahrgenommen werden kann, und muss sich dazu in Beziehung setzen.

Im Folgenden möchte ich erörtern, welche Differenzlinien in dieser Anderswertung zusammenwirken und aufzeigen, welche biographische Bedeutung das Stigma dadurch entwickeln kann. Hierfür wende ich mich zuerst der natio-ethno-kulturellen Anderswertung zu, um dann zu untersuchen, wie *race*, ‚Kultur‘, Gender, Religion und *class* in diese Dynamik hineinwirken. Daraus ableitend ergibt sich der Befund, dass Stigmatisierungsprozesse für Personen mit sichtbarer im Vergleich zu jenen mit unsichtbarer binationaler Herkunft entscheidende Unterschiede aufweisen.

5.1.1 Natio-ethno-kulturelle Anderswerdung bezüglich *race* und ‚Kultur‘

Eine natio-ethno-kulturelle Anderswerdung kann zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Leben eintreten. Das Aufwachsen im Bewusstsein anders zu sein, ist eine Erfahrung, die v. a. von Personen geteilt wird, die Rassifizierungen¹⁹⁸ erleben. Die Biographie von Abdoulaye zeigt eindrücklich auf, wie *race* bereits seine ersten Erinnerungen strukturiert und sein Verhalten gegenüber den ‚Normalen‘ beeinflusst. Durch sein unruhiges Verhalten, Leistung und Darstellung seiner Männlichkeit ist Abdoulaye stets darum bemüht, die Anderswerdung bezüglich *race* abzuschwächen. *Race* wird in diesen Fällen zu einer machtvollen Differenzlinie, die andere Dimensionen wie nationale oder religiöse Zugehörigkeit überlagert und die auch innerhalb der Familie spür- und erlebbar wird (siehe hierzu Kap. 5.3). So steht bei Irina Steiner beispielsweise nicht ihre binationale Herkunft Deutschland (Mutter) und Schweiz (Adoptivvater) im Vordergrund der Auseinandersetzung, sondern ihre Hautfarbe, die sie von ihrem biologischen Vater aus Guadeloupe ‚geerbt‘ hat. Obwohl Irina sich eigentlich nicht als mehrfachzugehörig versteht, so muss sie sich doch mit ihrer binationalen Herkunft auseinandersetzen, weil sie anders aussieht. Sie kann ihre Biographie nicht anhand der Familiengeschichte, von Schulereignissen oder Ferien erzählen, sondern ist damit beschäftigt, dass sie von Fremden weder als Teil ihrer Familie¹⁹⁹ noch als Schweizerin fraglos (an-)erkannt wird. Ihre Erzählung ist hoch reflexiv, indem sie über die Fremdbilder nachdenkt und gleichzeitig versucht deren Bedeutung zu relativieren. Sie betrachtet jede Interaktion in Bezug auf *race*, wobei sie sich nie sicher sein kann, wie ihr Gegenüber sie gerade einordnet und inwiefern *race* in der Interaktion eine Rolle spielt. „Nicht zu wissen, was die anderen Anwesenden ‚wirklich‘ über ihn[:sie] denken“ (Goffman 2012a: 24), ist eine typische Herausforderung für stigmatisierte junge Erwachsene. Diese Verunsicherung führt dazu, dass Irina im Interview immer wieder eine Außenperspektive auf sich einnimmt, statt sich egozentrisch wahrzunehmen, wie es für ihr Alter angebracht wäre. Die Fremdwahrnehmung ist hier von herausragender Bedeutung und weniger ihre eigene subjektive Bewertung der Mehrfachzugehörigkeit (vgl. Odasso 2016: 236). Wie im Fall von Irina und Abdoulaye sind die Biographien der jungen Erwachsenen, deren

¹⁹⁸ Während Rassismus das System und die Ideologie darstellt, die Menschen aufgrund von *race* einordnet, beschreibt das Konzept Rassifizierung gemäß Robert Miles eine diskursive Praxis, einen Zuschreibungsprozess, mit dem versucht wird, über biologische Referenzen soziale Beziehungen, Praxen oder Gruppen zu erklären (Mecheril/Melter 2010).

¹⁹⁹ Irinas Fall bringt hier nochmals eine Komplexität hinein, da *race* auch in Bezug zu ihren ‚weißen‘ Geschwistern relevant wird (siehe Kap. 5.3).

binationale Herkunft über *race* strukturiert wird, davon geprägt, wie andere die gemischte Herkunft wahrnehmen. Die jungen Erwachsenen werden sich des „fremden Blickes“ (Fanon 1986) bewusst und entwickeln ein Gefühl für ihre Hautfarbe und deren Wirkung auf andere. Sie lernen, sich selbst mit den Augen der ‚Normalen‘, hier der ‚Weißen‘, zu betrachten.

Mixed race Kinder entdecken allmählich, dass eine ihrer Identitäten, v. a. jene ihrer weißen Mutter oder ihres weißen Vaters, von der Gesellschaft übergangen wird und dass sie systematisch als ‚Schwarze‘ kategorisiert werden (Loembe 2014: 93, Übersetzung d. Verf.).²⁰⁰

Ihre soziale Identität, die sie von ihrem Gegenüber gespiegelt bekommen, bezieht sich auf ihr ‚Schwarz‘-Sein, wobei ihr ‚Weiß‘-Sein ‚verloren‘ geht. So zeigt auch Gotlinda Magiriba Lwanga (2000: 158) in ihrer Studie zu ‚schwarz‘ positionierten Kindern ‚weißer‘ Mütter auf, dass Hautfarbe „eine Art Markierung für die An- bzw. Aberkennung von Zugehörigkeit darstellen kann“. ‚Schwarz‘ positionierte Kinder müssen lernen damit umzugehen, dass sie eine erhöhte Sichtbarkeit haben. Eine Sichtbarkeit, die nicht gewählt wurde, sondern allein durch ihre Hautfarbe entsteht (siehe hierzu auch Eggers 2005). So sagt etwa Irina Steiner in Bezug auf die Irritation, die ihre Hautfarbe beim Gegenüber auslöst: „das hat einfach wie schon immer zu mir gehört“ (HE Z228). Fremdzuschreibungen aufgrund von *race* sind für diese jungen Erwachsenen eine biographische Bedingung, mit der sie gelernt haben umzugehen. Daher beurteilen einige der jungen Erwachsenen solche Differenzierungen als ‚normal‘ und nicht weiter irritierend, eine Haltung, die als ein Stigma-Management gelesen werden kann (siehe hierzu Kap. 6.4).

Im Verlauf der biographischen Entwicklung zeigt sich, dass rassifizierte junge Erwachsene die Fremdbilder verinnerlichen und gleichzeitig versuchen, wie dies bei Abdoulaye im Sprachspiel oder seinem unruhigen Verhalten als Kind deutlich wird, gegen diese Bilder anzukämpfen. Auch wenn sie in gewisser Hinsicht machtlos sind gegen die Rassifizierungen, so finden die jungen Erwachsenen, wie die Fallanalyse von Abdoulaye veranschaulicht, doch kreative Wege damit umzugehen und sich als Handelnde zu erleben. Eine Besonderheit im marokkanischen Kontext ist zudem, dass rassifizierte junge Erwachsene, wie Abdoulaye, die Möglichkeit haben, sich über die ‚schwarze‘ Minderheit der Saharaoui als zugehörig zu konstruieren:

²⁰⁰ „Ils [les enfants mixtes] vont très progressivement découvrir que l’une de leurs identités, en particulier celle de leur mère blanche ou de leur père blanc, est subtilement effacée par la société, et qu’ils sont systématiquement catégorisés Noirs.“ (Loembe 2014: 93)

Abdoulaye: [...] tu peux même le remarquer des marocains qui sont noirs.

I: mhm

A: alors la seule distinction entre eux et moi c'est dans le prénom. tu vois? donc souvent quand je/ bon et souvent moi je m'appelle [Abdoulaye], alors quand je rencontre un milieu de personnes qui qui n'ont pas une culture un petit peu ouvert qui ne sont pas ouvert je me présente comme [Abdoullah]. (.) d'accord? (.) d'ailleurs même (.) est-ce que c'est un complexe ou pas dans ma carte d'identité en arabe c'est écrit [Abdoullah] et pas [Abdoulaye]. d'accord? //I: mhm// et=euhm à un certain temps moi souvent je me considérais par fois comme ce marocain noir. Saharaoui parce que ma mère est Saharaoui mais voilà. ((Abdoulaye Eden, NF Z1954-1964))

Abdoulaye: [...] du kannst sogar Marokkaner sehen, die schwarz sind.

I: mhm

A: also der einzige Unterschied zwischen ihnen und mir ist der Vorname. siehst du? also oft wenn ich/ nun und oft ich heiße [Abdoulaye], also wenn ich in einem Milieu von Personen bin, die nicht ein bisschen eine offene Kultur haben, die nicht offen sind, dann stelle ich mich als [Abdoullah] vor. (.) ok? (.) zudem sogar (.) ob es ein Komplex ist oder nicht, auf meiner arabischen Identitätskarte steht [Abdoullah] geschrieben und nicht [Abdoulaye]. ok? //I: mhm// und=ehm zu einer gewissen Zeit habe ich mich oft manchmal als dieser schwarze Marokkaner wahrgenommen. Saharaoui, weil meine Mutter ist Saharaoui, aber ja.

Während *race* dazu führt, dass rassifizierte junge Erwachsene mit dem Gefühl des Stigmas aufwachsen, gründet eine natio-ethno-kulturelle Anderswerdung zu einem späteren Zeitpunkt im Leben meist auf Zuschreibungen in Bezug auf ‚Kultur‘. Bei jenen jungen Erwachsenen, die sich später ihres Stigmas bewusstwerden, zeigt sich ein anderes Verhältnis zu ihrer Mehrfachzugehörigkeit. Die jungen Erwachsenen haben häufig keinen starken Bezug zum Herkunftsland des migrierten Elternteils oder sind ‚behütet‘ aufgewachsen, sodass ihnen ihr ‚Anderssein‘ erst im Kontrast mit anderen Kindern in der Schule oder Nachbarschaft deutlich wird. Wie wir im Fall Leyla gesehen haben, haben die Eltern versucht Stigmatisierungen in der Kindheit vorzubeugen, indem sie die Kinder taufen ließen und Schweizerdeutsch sprachen. So erlebt Leyla erst während der Oberstufenschule Zuschreibungen als ‚Araberin‘, ‚Sultan‘ oder ‚Muslimin‘; ihre binationale Herkunft spielte davor bei den anderen Kindern und in der Familie kaum eine Rolle. Diese Veränderung ist nicht nur auf die vergeschlechtlichte Erziehung des Vaters ab der Pubertät, sondern auch auf die bereits erwähnte Verschiebung im Diskurs in der Schweiz ab Mitte der 1990er Jahren zurückzuführen, der Araber:innen zunehmend kriminalisiert (siehe Fallanalyse Kap.4.1). Es lässt sich eine Verschränkung von ‚Kultur‘ und Religion beobachten. Eine ‚arabische‘ Herkunft wird mit Islam gleichgesetzt und damit zu einem abwertenden Merkmal. Diese Dynamik verdeutlicht,

dass Stigmatisierungen soziale Konstrukte sind und sich situativ und über die Zeit verändern. So zeigt sich im Fall Leyla, dass Veränderungen im Diskurs und somit in der gesellschaftlichen Wahrnehmung dazu führen können, dass man plötzlich stigmatisiert wird (siehe hierzu auch Odasso 2016). Leyla wird sich fremd und muss sich nun auf einmal damit auseinandersetzen, dass sie nicht mehr fraglos zugehörig ist. Sie lernt folglich in der Adoleszenz, dass sie aufgrund von Zuschreibungen bezüglich ihrer Religion und ‚Kultur‘ diskreditierbar ist. Dies hat gemäß Goffman (2012a) zur Folge, dass sie ihre Vergangenheit reorganisieren muss. Die Herausforderung besteht darin, die Neuidentifizierung zu bewältigen, was bei Leyla zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der tunesischen und muslimischen Herkunft führt, bis hin zu deren aktiven Aneignung. Es kommt zu einer Suche, in der Leyla verstehen möchte, was es heißt, ein ‚arabisches‘ und muslimisches Mädchen zu sein. Sie informiert sich im Internet, lernt Arabisch und freundet sich mit zwei Mädchen marokkanischer Herkunft an, deren Stigma-Erfahrungen vergleichbar sind. Dabei eignet sie sich auch Argumentationsmuster an, um auf den negativen Diskurs über den Islam zu reagieren. Sie versucht z.B. aufzuzeigen, dass der Islam in seinen Grundzügen mit dem Christentum übereinstimmt und sie daher nicht zwischen den beiden ‚Kulturen‘ ‚zerrissen‘ ist. Die transnationalen Beziehungen zu Tunesien dienen Leyla als biographische Ressource, um diese Neuorientierung zu meistern.

Bei jenen Fällen, für die die *andere* Herkunft bis zum Moment der Anderswerdung kaum eine biographische Bedeutung hatte, kann die plötzliche Erfahrung des Anderssein großes Irritationspotential entwickeln, weil biographische und subjektive Ressourcen fehlen. Samir Turi beispielsweise kann mit der Zuschreibung ‚Franzose‘ der marokkanischen Nachbarskinder kaum etwas anfangen, da er sich bisher in der Familie und der französischen Privatschule als gleich wahrgenommen hat. Er lernt daraufhin selbständig Darija und versucht seine ‚marokkanische‘ Herkunft zu betonen, um Zugehörigkeit bei den Nachbarsjungen zu erlangen. Doch fehlen ihm subjektive Ressourcen, um dieser Andersmachung zu begegnen, was eine Verlaufskurvenenerfahrung begünstigt (siehe fokussierte Falldarstellung Kap. 5.6).

5.1.2 Die Bedeutung von Gender in Stigmatisierungsprozessen

Der Fall Leyla verweist zudem darauf, dass neben den natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen auch die Dimension Gender in Stigmatisierungsprozessen wirkungsmächtig werden kann. Leyla wird ab der Pubertät vom Vater und Gleichaltrigen als ‚Araberin‘ und junge Frau adressiert, womit für sie auch neue Gendernormen relevant werden, was ihre Erfahrung der Anderswerdung nochmals verstärkt. Leyla sieht sich nicht nur mit den Erwartungen des Vaters

konfrontiert, sondern auch der Diskurs produziert Bilder der ‚arabischen‘ Frau, zu denen sich Leyla zunehmend verhalten muss (zur Bedeutung von Gender im Schweizer Kulturdiskurs siehe Dahinden 2014a). Gender, oder konkreter Weiblichkeit, wird dadurch für Leyla zu einer strukturierenden Dimension ihres adoleszenten Möglichkeitsraums. Ähnliches ist auch in Marokko zu beobachten, wenn beispielsweise Nadine Bouras sich sozial eingeengt fühlt und sich von ihrer marokkanischen Zugehörigkeit abgrenzt, da sie die Geschlechternormen in Marokko ablehnt. Die Überkreuzung der Dimensionen Gender und natio-ethno-kultureller Kategorien führt in diesen beiden Fällen zu einer erhöhten Vulnerabilität. Leyla und Nadine erleben in diesem Sinne eine doppelte Stigmatisierung während der Adoleszenz: als natio-ethno-kulturelle Andere und als Frauen. Sie gelten als Trägerinnen kultureller Stereotype (Riegel 2004).

Gender als Dimension der Andersmachung ist v. a. bei den jungen Frauen zu beobachten. Bei den jungen Männern wurde Gender nicht direkt angesprochen und zeigte eine etwas andere Dynamik. So wurde in der biographieanalytischen Fallanalyse von Abdoulaye deutlich, dass Rassifizierungen *durch* das weibliche Geschlecht zu Auseinandersetzungen in der Adoleszenz führen. Als Abdoulaye aufgrund seiner Hautfarbe ein Kuss von einem Mädchen verweigert wird, hat dies, wie bereits aufgezeigt wurde weitreichende biographische Folgen für sein Verhältnis zu Frauen (siehe Fallanalyse Kap.4.2). Außerdem kann sein anfängliches „unruhiges Verhalten“ bezüglich Gender gelesen werden. In dieser Strategie, seine Hautfarbe zu ‚überspielen‘, zeigt sich auch eine Orientierung an Männlichkeit. In den körperlichen Auseinandersetzungen findet ein Kräftemessen mit anderen Jungen statt, bei dem es darum geht, sich als Mann Respekt zu verschaffen. So lässt sich auch im Fall Abdoulaye beobachten, dass die Verschränkung von *race* und Gender Stigmatisierungsprozesse verstärken kann. Im Kontext von Mehrfachzugehörigkeit strukturiert folglich die Dimension Gender in ihrer Überkreuzung mit *race* und/oder ‚Kultur‘ den adoleszenten Möglichkeitsraum der jungen Frauen und Männern. Solche Stigmatisierungsprozesse entwickeln aber eine unterschiedliche Dynamik: Die Frauen erleben eher eine Einschränkung, die Männer dagegen fühlen sich oftmals genötigt ihre Männlichkeit zu betonen.

5.1.3 Religion als (k)eine Differenzlinie

Während Untersuchungen zu binationalen Paarbeziehungen in Marokko Religion oft als symbolische Grenzüberschreitung thematisieren (Mouna 2016; Therrien 2014; Therrien/Le Gall 2017), wurde Religion von den jungen Erwachsenen weniger als soziale Markierung des Andersseins angeführt. Dies könnte daran liegen, dass sie auf der legalen Ebene alle als muslimisch gelten,

da in Marokko der Vater die Religion an die Kinder weitergibt.²⁰¹ Männer nicht-muslimischen Glaubens müssen bei der Heirat mit einer Marokkanerin konvertieren, damit die Ehe nach marokkanischem Gesetz anerkannt wird.²⁰² Religion ist in den Biographien der jungen Erwachsenen in Marokko daher selten Thema und wenn, dann eher in Bezug auf das eigene Verhältnis dazu und nicht als Differenzlinie. Dabei wird deutlich, dass die jungen Erwachsenen eine distanzierte Haltung zu Religion einnehmen und sich z. T. zwar als gläubig, aber selten als praktizierend bezeichnen.

In der Schweiz dagegen wird Religion dann eine bedeutende Dimension, wenn die jungen Erwachsenen bi-religiös erzogen wurden. In diesem Kontext scheint Religion noch stärker als Nationalität von einer Vorstellung der Eindeutigkeit geprägt zu sein. Beides zu sein, wird sozial nicht akzeptiert, wie etwa der Fall Sarah Buhmibol demonstriert. Sarah ist christlich getauft und ging gleichzeitig in die Tempelschule und lernte so die buddhistische Religion ihres Vaters kennen. Dies wirft für sie identitätsbezogene Fragen auf, „weil eigentlich heißt es, also es heißt ja, du solltest eigentlich nicht an zwei Religionen glauben ist ja auch eigentlich, eigentlich etwas *strub* ((schräg/komisch)) wenn du an zwei Religionen glaubst“ (HE Z1548-1549)²⁰³. Doch diese Normvorstellung bringt Sarah in Bedrängnis, da sie sich nicht einfach für einen Glauben entscheiden kann:

Sarah: [...] ich meine du hast/ du bist mit zwei Religionen aufgewachsen, **wie** weißt du dann, welche die richtige ist? //!: ja// das kannst du ja gar nicht wissen, wenn/ i- du hast, ich meine du sagst ja nicht, ah die von meinem Vater ist fa/ ist falsch und die von meiner Mutter ist richtig. sicher nicht! //!: mhm // und ich meine schon alleine/ schon nur aus diesem Grund kann ich nicht sagen ähm das ist für mich die richtige. ((Sarah Buhmibol, HE Z1615-1621))

²⁰¹ Dass es gerade bei bi-religiösen Familien in Bezug auf die Erziehung der Kinder und das Verhältnis zur erweiterten Familie zu Aushandlungen kommen kann, zeigen u. a. die Arbeiten von Cerchiaro (2020) und Therrien (2014).

²⁰² Diese Bestimmung führt bei einigen binationalen Paaren dazu, dass sie im Ausland heiraten. In diesem Fall erhält der ausländische Partner jedoch keine Niederlassungsbewilligung über die Familienzusammenführung, sondern muss auf dem Weg der Arbeitsmigration nach Marokko einreisen (vgl. Therrien 2014). In meinem Sample kam dies nur im Fall Louis Rachid Monpassant vor. Als Louis Rachids Vater jedoch arbeitslos wird, entschließt er sich, die Ehe in Marokko anerkennen zu lassen und folglich – auf dem Papier – zu konvertieren, um eine marokkanische Aufenthaltsgenehmigung zu erhalten.

²⁰³ Im Fall von Sarah kommt hinzu, dass sie Ministrantin ist und zu begründen versucht, wie sie dies mit ihrer bi-religiösen Herkunft vereinbaren kann. Wie bei Leyla kommt es sodann auch bei Sarah zu einer Umdeutung, indem sie sich selbst nicht als besonders gläubig bezeichnet, aber gerne die Rituale beider Religionen ausübt.

Bi-religiöse jungen Erwachsene wie Sarah fühlen sich aufgefordert zu begründen, wie eine bi-religiöse Zugehörigkeit machbar ist. Eine religiöse Mehrfachzugehörigkeit wirkt im Goffman'schen Sinn noch ‚abnormaler‘ als eine natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit. So muss sich auch Leyla, selbst wenn innerfamiliär die muslimischen und christlichen Feiertage gepflegt werden, gegenüber ihrem Umfeld eindeutig als Muslimin positionieren, um akzeptiert zu werden (siehe Fallanalyse Kap. 4.1). In diesem Sinne ist ihre Vereinheitlichung der religiösen Zugehörigkeit, „ich fühle mich auch me/ eher als Moslem und nicht als Christin“ (HE Z248), als eine Umgangsweise mit den sozialen Erwartungshaltungen zu lesen. Wie bereits angesprochen, sind insbesondere junge Erwachsene muslimischer Zugehörigkeit seit den 1990er Jahren mit einem negativen Diskurs konfrontiert und müssen sich mit pejorativen Bildern von Islam und ‚Araber:innen‘ auseinandersetzen. Die Stigmatisierung passiert hier durch eine Vermischung von natio-ethno-kulturellen und religiösen Zuschreibungen.

5.1.4 Die Bedeutung von class für das Erleben der Anderswerdung

Eine weitere Ausprägung, die das Gefühl von Anderssein beeinflusst, ist *class*, wobei diese Dimension v. a. in Marokko Bedeutung hat. In der marokkanischen Gesellschaft zeichnet sich eine doppelte Wahrnehmung der Migrationsbevölkerung ab (siehe Kap. 2.1.2): Während Personen aus der Subsahara-Region aufgrund von *race* einen weniger privilegierten sozialen Status in der marokkanischen Gesellschaft einnehmen, erleben Migrant:innen aus Europa über *race* und *class* eine privilegierte Positionierung aufgrund politischer und wirtschaftlicher Machtverhältnisse. Wie sich diese soziale Hierarchisierung für junge Erwachsene mit einem Elternteil aus der Subsahara-Region auswirkt, wurde bereits in der Biographie von Abdoulaye Eden rekonstruiert (siehe Kap. 4.2). Nun möchte ich anhand der Biographie von Louis Rachid Monpassant die andere Seite dieser Hierarchie beleuchten und aufzeigen, dass Stigmatisierungsprozesse nicht nur entlang der Dimension *race* stattfinden, sondern gerade in Marokko auch von *class* beeinflusst werden.

Fokussiertes Fallportrait zu Louis Rachid Monpassant – Die Bedeutung von *class*

Louis Rachid ist zum Zeitpunkt des Interviews 16 Jahre alt und besucht das letzte Jahr an einem französischen Gymnasium in Rabat. Nach seinem Schulabschluss möchte er nach Frankreich ziehen, um an einer Haute École internationalen Handel zu studieren. Louis Rachid ist der älteste von zwei Söhnen einer europäisch-marokkanischen Familie. Sein Vater kommt aus Frankreich²⁰⁴ und ist stellvertretender Manager einer ausländischen Firma. Er lernt Louis Rachids Mutter bei einer seiner Geschäftsreisen in Marokko kennen, sie heiraten in Frankreich und nach der Geburt von Louis Rachid installiert sich die Familie in einem gutbürgerlichen Stadtteil in Rabat. Die Familie ist für marokkanische Verhältnisse gut situiert.

Die Eltern geben ihren beiden Söhnen zwei Vornamen, einen französischen und einen arabischen, den sie je nach Sprachkontext verwenden. Dadurch geben sie den Kindern eine doppelte Referenz mit, um sich in ihrer Mehrfachzugehörigkeit zu verorten (vgl. Cerchiaro 2017). Louis wird verwendet, wenn man sich in einer europäischen Sprachumgebung befindet, und der arabische Namen Rachid, wenn man mit arabischsprachigen Menschen zu tun hat. Durch diese Praxis lernte Louis Rachid schon früh zu unterscheiden, in welchem Kontext er sich gerade bewegt und seinen Sprachgebrauch dementsprechend anzupassen.

Louis Rachid beginnt seine biographische Erzählung mit der ersten Erfahrung der Anderswerdung bei der Einschulung in die französische Privatschule. Er wird von den Lehrer:innen Louis genannt, obwohl er zu Hause bisher Rachid gerufen wurde. Louis Rachid wird sich dadurch bewusst, dass außerhalb der Familie seine französische Herkunft die marokkanische überlagert.

²⁰⁴ Da die französisch-marokkanische Community eine relativ große Gruppe bildet, werde ich im Folgenden die nationale Herkunft von Louis Rachid nicht anonymisieren. Seine französische Herkunft ist in Bezug auf *class* von besonderer Bedeutung, da der privilegierte Status der französischen Bevölkerung in Marokko historisch auf die Kolonialzeit zurückzuführen ist. So zeigt auch die umfassende Studie von Therrien (2016b) zur französischen Migrationsbevölkerung in Marokko, dass Migrant:innen französischer Herkunft einen besonderen Status in der Gesellschaft einnehmen.

LR: donc je suis né je suis né à [nom d'un village européen] et je pense que (.) je crois que mes parents ils sont restés quelques mois là-bas et en suite du coup on est revenu au Maroc. alors eh en en suite je vais pas me rappeler de quand j'étais petit mais je je suis entré alors à l'école. et c'était à l'école [non de l'école1] à Rabat. et eh et je me rappelle ben d' l'début en fait j'étais c- c'était pas un regard (différent) en fait il n'y avait pas énormément de françaises dans la classe. //l: mhm// et moi ben j'étais franco-marocain donc on me considérait un peu comme un français parce que les gens m'appellent Louis et que j'étais très européanisé on va dire. ((HE Z86-99))

LR : also ich bin in [Name einer europäischen Ortschaft] geboren und ich denke, dass (.) ich glaube dass meine Eltern einige Monate dortgeblieben sind und dann daraufhin kamen wir zurück nach Marokko. also eh dann werde ich mich nicht daran erinnern als ich klein war, aber ich ich bin dann in die Schule eingetreten. und das war die Schule [Name der Schule1] in Rabat. und eh und ich erinnere mich also seit Beginn eigentlich war ich e/ es war nicht ein (anderer) Blick eigentlich es gab nicht sehr viele Franzosen in der Klasse. //l: mhm// und ich also ich war Franko-Marokkaner also man nahm mich ein bisschen wie einen Franzosen wahr, weil die Leute nannten mich Louis und ich war sehr europäisiert, sagen wir.

Mit Goffman (2012a) könnte man sagen, dass Louis Rachid sich seines Andersseins erst durch die Einschulung bewusst wurde. Er wuchs ‚behütet‘ auf und merkt nun durch die Adressierung als „Louis“, dass er als Franzose wahrgenommen wird und damit anders ist als seine Klassenkamerad:innen. Jedoch fällt diese Erkenntnis nicht stark ins Gewicht, da damit keine Diskreditierung oder sozialer Ausschluss einhergehen. Im Kontext der französischen Privatschule und auch in der marokkanischen Gesellschaft führt die Positionierung als Europäer zu einem privilegierten Status.²⁰⁵

Die Fremdpositionierung als Franzose ist der Ausgangspunkt seiner biographischen Erzählung. Im Folgenden betont er, dass er sich immer mit seinen arabischen Mitschüler:innen gemischt habe und zeigt dann auf, wie er sich die marokkanischen Werte, Normen und Sprache trotz einer überwiegend, in seinen Worten, „europäisierten“ („européanisé“) Sozialisation angeeignet hat. Er spricht hier aus der Position des Franzosen, der sich die Mühe macht, sich der „arabischen Kultur“ (HE Z209) anzunähern. So sucht

²⁰⁵ In diesem Zusammenhang kann sein Doppelname auch als Ressource gedeutet werden, die es Louis Rachid ermöglicht, Stigmatisierungen besser zu begegnen (vgl. Cerchiaro 2017).

er aktiv Kontakt mit den Nachbarsjungen, Ladenbesitzern, Taxifahrern und den Hausangestellten, um sich das umgangssprachliche Darija („bas darija“, NF Z621) und die marokkanischen Werte und Normen beizubringen:

LR: [...] et=eh je suis toujours allé faire les cours donc pour ma pour ma mère ou (même voilà) et du coup **je: j'ai habitué/ j'étais habitué** très vit à la la () marocaine en fait.

I: à la?

LR: à la vue marocaine.

I: mhm

LR: je parlais au marchand eh à tout le monde en fait c'est-à-dire pas importe à qui je parlais eh je parlais. ((NF Z485-491))

LR: [...] und=ehm ich bin immer einkaufen gegangen also für meine für meine Mutter oder (sogar ja) und daher **i:ch ich habe mich gewöhnt/** ich gewöhnte mich sehr schnell an die die marokkanische () eigentlich.

I: an die?

LR: an die marokkanische Sicht [Ansicht]

I: mhm

LR: ich sprach zum Händler eh zu allen eigentlich, das heißt, egal zu wem ich redete ehm ich redete.

In diesen Interaktionen mit den ‚Marokkaner:innen‘ ist nicht so sehr die Sprache ein Hindernis, sondern *class*. Denn mit der nationalen Positionierung als Franzose gehen für Louis Rachid ein höherer sozialer Status und ein Bild einher, das er missbilligt. Obwohl eine europäische Herkunft Louis Rachid eine privilegierte Position einbringt, erlebt er sein ‚Weiß‘-Sein in gewissen Situationen als störend, etwa beim Fußballspiel mit den Nachbarsjungen oder im Taxi. So versucht er nicht nur aktiv eine Beziehung zu anderen Marokkaner:innen herzustellen, sondern grenzt sich gleichzeitig auch von den französischen Schüler:innen, die er abschätzig ‚Bobos‘²⁰⁶ oder ‚les petits français‘ („die kleinen Franzosen“) nennt, ab. Im Gegensatz zu ihnen bleibe er nicht unter seinesgleichen, sondern interagiere mit allen. Es sind, wie Louis Rachid selbst feststellt, Differenzen von *class*, die er hier abzubauen versucht:

LR: [...] il y a un truc aussi je pense qui m'a bien sociabilisé avec les/ parce que moi je pouvais ben je me suis (mis/dit) dans une classe eh sociale un peu moyenne-haute et=eh j'ai toujours aussi communiqué avec des classes sociales beaucoup plus basses

LR: [...] es gibt auch eine Sache, bei der ich denke die mich befähigt hat [im Sinne von soziale Fähigkeiten erweitern] mit den/ weil ich könnte mich also ich bin () in einer etwa mittel-hohen sozialen ehm Klasse und=ehm ich habe auch immer

²⁰⁶ „Bobos“ beschreibt in diesem Zusammenhang Kinder der französischen Bourgeoisie, die gemäß Louis Rachid denken, sie seien etwas Besseres.

et=eh ben je pense que avec les classes sociales au Maroc c'est parce que j'ai toujours vécu avec des femmes de ménage et cetera et et en France je pense que je communique bien avec les gens qui sont en °dessous° ((voix basse)) parce que j'écoute du Rap. //l: mhm// ((NF 1559-1565))

mit sehr viel tieferen sozialen Klassen kommuniziert und=ehm also ich glaube mit den sozialen Klassen in Marokko, das ist, weil ich immer mit Haushälterinnen und so weiter gelebt habe und und in Frankreich glaube ich, dass ich gut mit Leuten kommunizieren kann die °unterhalb° ((leise)) sind weil ich Rap höre. //l:mhm//

In der Biographie von Louis Rachid wird deutlich, dass er nicht nur eine Brücke zwischen der „europäisierten und arabischen Welt“ schlagen muss, sondern dass damit auch eine Differenz in *class* einhergeht, die er zu bewältigen hat. Er erlebt, wie Berger und Luckmann (2013: 180) es nennen, eine „Sozialisation in Widersprüchen“, die sich dadurch auszeichnet, dass Louis Rachid Angehöriger verschiedener Gruppen wird. Dies kann zu einer Identitätskrise führen oder aber, wie es sich im Fall Louis Rachid zeigt, einem „Wanderer zwischen mehreren Welten“ hervorbringen, wodurch verschiedene Positionen eingenommen werden können (ebd.: 182). Louis Rachid versucht, den verschiedenen Welten gerecht zu werden, und aufkommenden Spannungen dadurch entgegenzuwirken, dass er sich situativ mit seinem Doppelnamen und den Spracheregistern Französisch und Dar-ija sowie dem Dialekt anpasst. So bemerkt er schließlich an einer Stelle des Interviews stolz: „Ich glaube es gibt keine Barrieren für mich mit den marokkanischen Leuten^{207c} („je pense il y a plus aucune barrière pour moi et avec les gens marocains“, NF Z515). Louis Rachid fühlt sich mehrfach-zugehörig und sieht in der „doppelten Kultur“ („double culture“, NF Z1876) einen Mehrwert, da sie ihm erlaubt, alle zu verstehen:

LR : [le plus joli d'être franco-marocain] ah ben c'est de comprendre tout le monde. //l: oui// on comprend tout le monde et on apprécie tout le monde. et ça c'est trop bien ça. ((NF 1870-1874))

LR: [das schönste am franko-marokkanisch sein] ah also das ist alle zu verstehen //l: ja// man versteht alle und man schätzt [anerkennt] alle. das ist zu gut das.

²⁰⁷ Es sei hier anzumerken, dass er durch das Sprechen über die „marokkanischen Leute“ auch eine Differenzlinie zu „den Marokkaner:innen“ zieht und sie nicht in sein ‚Wir‘ einschließt. Er distanziert sich gleichzeitig nicht nur von „den Franzosen:Französinen“, sondern auch von „den Marokkaner:innen“ und positioniert sich somit ‚dazwischen‘.

Diese Selbstpositionierung als mehrfachzugehörig beinhaltet, wie gezeigt wurde, dass Louis Rachid Differenzen bezüglich *race* und *class* mithilfe seines Namens und seiner Sprache aufzuheben versuchen muss. Nur so kann er Zugehörigkeit in unterschiedlichen sozialen Kontexten herstellen. Dabei kann er immer nur eine der Zugehörigkeiten erlangen: entweder Franzose oder Marokkaner. Seine franko-marokkanische Selbstidentifikation gelingt ihm nur zuhause, wo sich die verschiedenen ‚Welten‘ vermischen.

In der Biographie von Louis Rachid wird deutlich, dass er ähnliche Erfahrungen der Fremdpositionierung wie Abdoulaye macht: Beide werden bei einer ersten Begegnung auf ihre ausländische Herkunft reduziert und müssen die marokkanische Zugehörigkeit ihrem Gegenüber anzeigen. Die beiden Fälle unterscheiden sich jedoch darin, dass Louis Rachid einen höheren sozialen Status in der marokkanischen Zugehörigkeitsordnung einnimmt als Abdoulaye, was ihm andere Handlungsmöglichkeiten verschafft. Louis Rachid kann sich Zugehörigkeit über seine privilegierte Positionierung als Europäer und ‚Weißer‘, der zusätzlich noch Darija spricht, schaffen. Anders als Abdoulaye, der als ‚Schwarzer‘ auf der anderen Seite der sozialen Hierarchie angesiedelt ist, erlebt Louis Rachid soziale Anerkennung in Marokko, wenn seine binationale Herkunft sichtbar wird. Die moralische Erfahrung von Menschen mit einem Stigma, von der Goffman (2012a: 46) spricht, fällt bei Louis Rachid positiv aus. Er erfährt, dass mit der Zuschreibung „Europäer“ oder „Franzose“ eine gewisse Achtung und Anerkennung einhergehen. Seine Mehrfachzugehörigkeit wird für ihn dadurch zu einem erweiterten Möglichkeitsraum.

Dennoch ist die Positionierung als Europäer für Louis Rachid nicht nur positiv, sondern er erlebt sie in gewissen Situationen – v. a. in der Interaktion mit Kindern marokkanischer Herkunft – als eine Differenz, die er zu minimieren versucht, indem er sich über die Sprache anpasst. Auch wenn man in diesem Fall nicht direkt von einer Stigmatisierung sprechen kann, so macht der Fall Louis Rachid dennoch deutlich, dass natio-ethno-kulturelle Differenzlinien gerade auch in Verbindung mit *class* situativ eine Bedeutung entfalten können.

In gewissen Fällen kann die Positionierung als ‚Weißer‘ auch als ein Stigma erfahren werden (vgl. Khanna/Johnson 2010). Herfür möchte ich kurz auf den Fall Nadine Bouras eingehen, die ebenfalls einen europäischen Eltern teil hat, jedoch in Marokko in schwierigen finanziellen Verhältnissen aufwuchs. Dies widerspricht den sozialen Erwartungen an ihre soziale Identität als gutsituierte ‚weiße‘ Europäerin und hat zur Folge, dass Nadine Mobbing erlebt in der Privatschule und mit Misstrauen innerhalb der marokkanischen Verwandtschaft konfrontiert ist. Die soziale Herkunft (*class*) unterstützt in diesem Fall Stigmatisierungsprozesse. Zugleich fühlt sich Nadine von den

Marokkaner:innen abgelehnt, da sie kein Darija spricht und nicht die religiösen Normen und traditionellen Genderrollen befolgt. Sie ringt damit, dass sie ‚Anders‘ ist und sie den sozialen Erwartungen nicht gerecht werden kann und möchte. Dies führt zu einer radikalen Positionierung: Nadine zieht es vor, in Europa zu leben, da dort der Status der Ausländerin auch mit der Selbstwahrnehmung übereinstimmt. In Frankreich, wo sie aktuell studiert, kann sie sich mehrfachzugehörig konstruieren, ohne mit sozialen Erwartungen der Eindeutigkeit konfrontiert zu werden.

Nadine: [...] je me suis sentie un peu ehm vue comme une étrangère ici. //l: mhm// (.) donc voilà. ça c'était quelque chose qui a/ m'a poussé à partir en France parce que (.) enfin déjà qu'enfin j'aime bien Maroc. je trouve que c'est un très beau pays et cetera mais ehm pour y vivre=de la juste la vie étudiante est assez inexistante ici. et eh @(..)@ et ensuite ehm ben on va dire que la mentalité marocaine des jeunes ou même des adultes ou autres ne me correspondent pas trop. //l: mhm// parce que je trouve que c'est un peu fermé (en effet/ en fait). //l: mhm// et donc je me sentais un peu en train d'étouffer et en même temps d'être rejetée. et donc eh je suis contente d'être partie en France. parce que là-bas eh j'ai pas eu de souci eh? enfin j'ai j'ai presque aucun eu/ enfin eu aucun problème de racisme. (.) et ehm au contraire les gens étaient assez contents. surtout quand je leur disais que f/ j'étais marocaine et [pays au sud de l'Europe] ça faisait plus de mélange donc c'était plus intéressant eh pour les personnes. //l: mhm// (.) ((Nadine Bouras, HE Z82-96))

Nadine: [...] Ich fühlte mich ein bisschen ehm hier wie eine Ausländerin [Fremde] wahrgenommen. //l: mhm// (.) also so. das war etwas, das hat/ hat mich dazu gebracht nach Frankreich zu gehen, weil (.) schließlich schon das also ich mag Marokko sehr. Ich finde es ist ein sehr schönes Land und so, aber ehm um hier zu leben=nur schon das Studentenleben ist fast inexistent hier. und eh @(..)@ und dann ehm ja sagen wir mal dass die marokkanische Mentalität der Jugendlichen oder sogar der Erwachsenen oder anderen mir nicht sehr entspricht. //l: mhm// weil ich finde es etwas verschlossen () //l: mhm// und also ich fühlte mich etwas am Ersticken und gleichzeitig abgelehnt. und also eh ich bin froh nach Frankreich gegangen zu sein. weil da eh habe ich keine Sorgen he? schließlich habe ich habe ich fast keine/ also ich hatte keine Probleme mit Rassismus. (.) und ehm im Gegenteil, die Leute waren ziemlich zufrieden. vor allem, wenn ich ihnen sagte, dass f/ ich Marokkanerin und [südeuropäisches Land] sei das brachte mehr Mischung, also es war interessanter ehm für die Leute. //l:mhm// (.)

Die Fallbeispiele Louis Rachid und Nadine nuancieren die bereits eingeführten Differenzenerfahrungen bezüglich *race*, ‚Kultur‘, Religion und Gender, indem sie die Bedeutung von *class* für ebendiese Erfahrungen hervorheben. Gerade im marokkanischen Kontext tritt *class* als eine bedeutende Zugehörigkeitskategorie hervor. Die Wechselwirkung zwischen *race* und *class* kann dazu

führen, dass die Mehrfachzugehörigkeit in Marokko als Erweiterung des Möglichkeitsraums oder aber als Stigma erlebt wird. Gender und das Nicht-Können der Lokalsprache können hier Stigma-Erfahrungen noch verstärken. In Marokko sind nationale Zugehörigkeitsordnungen von sozialer Lage (*class*) durchdrungen, was dazu führt, dass eine binationale Herkunft unterschiedliche Bewertungen erhält. Eine Veränderung in der sozialen Zugehörigkeit kann sodann Stigmatisierungsprozesse beeinflussen. So zeigt sich im Fall Abdoulaye, wie *class* zu einer Ressource für das Stigma-Management wird. Die soziale Mobilität von Abdoulayes Familie und sein Bildungsaufstieg ermöglichen es ihm, die Differenzlinie *race* abzuschwächen. Abdoulaye erlebt zwar noch Andersmachung, sie ist aber aufgrund einer sozialen Mobilität nun weniger bedrohlich für seine Identitätskonstruktion. In der Schweiz wird *class* zwar nicht als Stigma sichtbar, kann aber, ähnlich wie im Fall Abdoulaye, als Ressource dienen. Eine Bildungsorientierung stellt in manchen Situationen für die jungen Erwachsenen eine Strategie dar, um Diskriminierungen auf dem Arbeitsmarkt vorzubeugen. So sehen einige der jungen Erwachsenen gute Qualifikationen als ein Mittel, mögliche Rassismen aufgrund des Namens oder Aussehens zu umgehen.

5.1.5 Zwischen Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit

Vergleichen wir die zuvor eingeführte Unterscheidung von Abdoulayes Erfahrung von *Anderssein* und Leylas Erfahrung der *Anderswerdung*, so zeichnet sich ab, dass hier ein entscheidender Unterschied von Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit vorliegt. Dieser führt zu unterschiedlichen Positionierungsmöglichkeiten. Während Abdoulaye seine Hautfarbe nicht einfach wechseln kann, ist es Leyla möglich, ihre binationale Herkunft bis zu einem gewissen Grad unsichtbar zu machen:

Leyla: [...] ähm durch das dass ich halt auch blond bin, äh ich gleiche sehr meiner Mutter, ähm durch das bin ich eigentlich eher äh ja sehe ich auch als Schweizerin aus. ((Leyla Bourgiba NF Z412-414))

Im Gegensatz dazu macht *race* Abdoulaye im Sinne Goffmans (2012a) zum Diskreditierten. Junge Erwachsene, die sichtbar und somit in der Position des oder der Diskreditierten sind, müssen sich „direkt mit der Spannung zwischen den (verinnerlichten und ihnen entgegengebrachten) Normalitätsnormen und ihrer Abweichung von diesen Normen auseinandersetzen“ (Engelhardt 2010: 135). Sie müssen einerseits auf die soziale Identität als Fremde oder Andere reagieren und andererseits versuchen, über die persönliche Identität sichtbar zu machen, dass sie „normal“ und somit zugehörig sind (z. B., indem sie betonen, dass

sie einen schweizerischen oder marokkanischen Elternteil haben oder ‚hier‘ geboren und aufgewachsen sind).

Im Fall Leyla ist die binationale Herkunft nicht auf den ersten Blick sichtbar, sofern sie ihre Mehrfachzugehörigkeit, wie im Zitat oben deutlich wird, nicht über äußerliche Merkmale anzeigt. Jedoch ist der negative Diskurs über Araber:innen und den Islam sehr wirkungsmächtig und fordert eine ‚inneren‘ Auseinandersetzung mit der Mehrfachzugehörigkeit. Junge Erwachsene, deren binationale Herkunft nicht sogleich ersichtlich ist, sind potentiell diskreditierbar. Dies bedeutet, sie können Informationen zu ihrem Stigma zurückhalten, müssen aber gleichzeitig immer auch damit rechnen, dass es plötzlich entdeckt wird (Goffman 2012a). So kann im Fall Leyla konstatiert werden, dass sie durch die Verschiebung im Diskurs sichtbar wird aufgrund ihrer religiösen Zugehörigkeit. Gleichzeitig ergibt sich die Möglichkeit, dass diskreditierbare Personen selbst entscheiden, wann und wie sie die Karte der binationalen Herkunft in die Interaktion einbringen. In einem Fall im schweizerischen Sample wird dies besonders deutlich, wenn Birgit Richard bezüglich ihrer irisch-schweizerischen Herkunft meint:

Birgit: [...] aber ich möchte dass sie wissen, dass ich irische Wurzel habe und ich bin kein Schweizerkäse. @(.)@ // l: @(.)@ // ja nein, weißt du wie ich meine. // l: ja// es tönt interessanter, sagen wir so. // l: mhm ok// °ja°.
(leise) ((Birgit Richard, NF Z636-638))

Birgits binationale Herkunft bleibt im Verborgenen, sie wird von ihrem Gegenüber als fraglos zugehörig anerkannt. Jedoch möchte sie von sich aus nicht nur als Schweizerin wahrgenommen werden, denn die Mischung ‚tönt interessanter‘. Ihre irische Herkunft ist, anders als die tunesische Herkunft Leylas, positiv konnotiert und führt dazu, dass sie diese gern in Interaktionen anzeigt. Junge Erwachsene in der Schweiz, die, wie Birgit, in der Regel einen Elternteil aus einem anderen europäischen Land haben, sind weniger damit konfrontiert, dass ihre Zugehörigkeit hinterfragt wird, was dazu führt, dass es nicht zwingend zu biographischen Aushandlungen ihrer Zugehörigkeit kommen muss. Sie können sich, im Gegensatz zu jungen Erwachsenen wie Leyla oder Abdoulaye, relativ frei von Migrationsdiskursen darstellen. So sind auch ihre biographischen Erzählungen stärker durch die Schule oder ihre Interessen strukturiert. Eine ähnliche Tendenz zeigt sich auch bei den europäischen Fällen in Marokko. Zwar sind Personen mit einem europäischen Elternteil in der marokkanischen Gesellschaft sichtbar, jedoch ermöglicht ihnen ein privilegierter sozialer Status

einen gewissen Handlungsspielraum.²⁰⁸ Es gibt gerade in Rabat verschiedene Räume, in denen eine europäische, wenn nicht sogar französische, Attitüde auch von Marokkaner:innen bevorzugt wird. So kann, wie bereits am Fall Louis Rachid diskutiert wurde, *class* das Stigma der Mehrfachzugehörigkeit in gewisser Weise unsichtbar machen oder zumindest abschwächen.

Die Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit der jungen Erwachsenen binationaler Herkunft verweist auf

[d]ie Tatsache, dass Weißsein mit ‚Unsichtbarkeit‘ verbunden ist, [und] deutet auf die strukturelle Privilegierung der sogenannten Weißen Menschen und somit auf ihre Möglichkeit als Einheimische in den von Weißen dominierten Gesellschaften zu gelten. (Ruokonen-Engler 2012: 346)

Denn während diskreditierbare Personen tendenziell wählen können, ob sie sich mit ihrer Herkunft auseinandersetzen oder nicht, müssen sich jene, die aufgrund körperlicher Merkmale diskreditiert sind, mit irritierenden Fremdzuschreibungen auseinandersetzen. Sie erleben im Alltag immer wieder Momente der Nicht-Anerkennung ihrer Zugehörigkeit.²⁰⁹

Diese Dynamik führt in der Schweiz häufig dazu, dass diskreditierte junge Erwachsene ihre binationale Herkunft normalisieren oder banalisieren und dadurch versuchen, sie unsichtbar zu machen (siehe hierzu ausführlicher Kap. 6.4). Die *andere* Herkunft wird dann als ‚Zusatz‘ konstruiert, d. h., sie positionieren sich als Schweizer:innen „mit einer Kleinigkeit mehr“ (Varro/Lesbet 1997a: 154). Dieser ‚Zusatz‘ kommt dadurch zustande, dass die jungen Erwachsenen sich aufgrund von Alltagsrassismen und *Othering*-Erfahrungen gezwungenermaßen mit ihrer Mehrfachzugehörigkeit beschäftigen müssen (vgl. Odasso 2016). Gleichzeitig verorten sie sich aber aufgrund ihrer Sozialisationserfahrungen in der Schweiz²¹⁰. Den ‚Zusatz‘ erkunden sie dann

²⁰⁸ Hier wäre es spannend gewesen, junge Erwachsene binationaler Herkunft mit im Sample zu haben, deren migrierter Elternteil aus der arabischen Region kommt. Es ist anzunehmen, dass arabische binationale Familien in der marokkanischen Gesellschaft etwa den Status der europäischen binationalen Familien in der Schweiz haben. Ein Vergleich, den diese Arbeit aber nicht leisten kann.

²⁰⁹ Sayaka Osanami Törngren und Yuna Sato (2021) kommen zu einer ähnlichen Beobachtung in ihrer Studie zu *multiracial* und *multiethnic* Personen in Japan, wobei sie feststellen, dass neben *race* auch der Name und die Sprache sichtbare Merkmale für (Nicht-)Zugehörigkeit werden, sobald eine persönliche Beziehung entsteht.

²¹⁰ Wie Odasso (2016: 283) beobachtet auch ich in meinen Fällen in der Schweiz, dass die jungen Erwachsenen sich nicht als Migrant:innen sehen (was sie tatsächlich auch nicht sind) und sich auch von Personen mit Eltern, die beide migriert sind, abgrenzen. Nichtsdestotrotz setzen sie sich mit der *anderen* Herkunft und ihrer subjektiven Bedeutung auseinander.

durch Projekte in der Schule, längere Reisen oder Sprachaufenthalte. In diesem Zusammenhang sprechen Gabrielle Varro und Djaffar Lesbet (1997a: 155) von einer „symbolischen Identifizierung“ (vgl. auch Mecheril 2000b). Die jungen Erwachsenen binationaler Herkunft entwickeln zwar ein Interesse an der *anderen* Herkunft, jedoch bleibt ihnen das andere Land weitgehend fremd. Die Schweiz ist für sie handlungsrelevant.

In Marokko dagegen wird tendenziell die *andere* Herkunft in den Biographien stärker hervorgehoben, was auf die gesellschaftlich geltenden Zugehörigkeitsordnungen zurückgeführt werden kann. Denn während in der gesellschaftlichen Wahrnehmung in der Schweiz eine *andere* Herkunft als problematisch gewertet wird, sofern sie nicht europäisch ist, gilt in Marokko eine *andere* Herkunft, insbesondere eine europäische, tendenziell als eine Bereicherung, da mit ihr Mobilität und Ressourcen einhergehen (Mouna 2016). So könnte man mutmaßen, dass in Marokko hybride Identifizierungen eher ausgelebt werden können. Diese Annahme relativiert sich jedoch durch die Beobachtung, dass es für die jungen Erwachsenen eine Herausforderung darstellt, in ihrer marokkanischen Zugehörigkeit (an-)erkannt zu werden, sodass eine Positionierung im „Zwischenraum“ (Bhabha 1994) hier schließlich als einzig praktikable Lösung erscheint (siehe hierzu auch Kap. 6.3).

Die unterschiedliche Betonung der binationalen Herkunft in den Interviews verweist zudem auf meine unterschiedlichen Positionierungen im Feld: In Marokko werde ich als Migrationsandere und in der Schweiz als Einheimische positioniert, was die Biographien der jungen Erwachsenen mit konstruiert (siehe hierzu Reflexion in Kap. 3.6.1). So ist anzunehmen, dass ich als schweizerische Forscherin in der Schweiz die schweizerische Zugehörigkeit problematisiere, während in Marokko meine Migration wohl einen Fokus auf die *andere* Herkunft begünstigt, da ich die Positionierung als Andere resp. Ausländerin mit meinen Interviewpartner:innen bis zu einem gewissen Grad teile.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der adoleszente Möglichkeitsraum der jungen Erwachsenen binationaler Herkunft durch nationalen Zugehörigkeitsordnungen unterschiedlich strukturiert wird. Es sind hierarchische Ordnungen, in denen die jungen Erwachsenen binationaler Herkunft je nach Konstellation ihrer Herkunft andere Positionen einnehmen und somit andere Handlungsspielräume erhalten. In beiden nationalen Kontexten, so sollte deutlich geworden sein, haben die jungen Erwachsenen binationaler Herkunft tendenziell eine prekäre Zugehörigkeit, weil es ihnen „an öffentlicher Anerkennung mangelt“ (Mecheril 2000a: 239f). Sie gelten nicht als ‚normale‘ Schweizer:innen oder Marokkaner:innen. Das Stigma der Mehrfachzugehörigkeit führt zu einem Defizit sozialer Anerkennung, was, wie wir noch sehen werden, weitreichende biographische Folgen haben kann. Dabei zeigt sich:

Je sichtbarer das Anderssein ist, desto stärker umstritten ist ihre Zugehörigkeit und desto ausgeprägter sind die biographischen Aushandlungsprozesse. In den folgenden Abschnitten geht es darum, verschiedene soziale Räume der Anderswerdung in Marokko und der Schweiz zu identifizieren. Die nationalen Zugehörigkeitsordnungen sind für die jungen Erwachsenen binationaler Herkunft alltagsrelevant und nicht nur in der Schule, sondern auch innerhalb der Familie und des Freund:innenkreises spür- und erlebbar. Dynamiken der Stigmatisierungsprozesse in diesen drei Sozialräumen werden nun genauer betrachtet.

5.2 Schule als sozialer Raum der Anderswerdung

Die jungen Erwachsenen berichten v. a. im sozialen Raum der Schule, dem Ort, an dem sie bisher einen Großteil ihrer Lebenszeit verbracht haben, von Stigmatisierungen. So stellt Abdoulaye rückblickend fest, dass er „der einzige Schwarze, in der Klasse“ war („j’étais le seul noir, dans la classe“, HE Z46), und beginnt daraufhin Hautfarbe als relevantes Merkmal in seine Identitätskonstruktion aufzunehmen. Und Leyla bemerkt, dass sie in der Oberschule zur ‚Araberin‘ wird und nun Fragen zu ihrer ‚Kultur‘ und Religion beantworten muss, wie etwa, warum sie kein Kopftuch trage. Die Schule mit ihren Akteur:innen bildet einer der ersten sozialen Räume außerhalb der Familie, an dem Kinder den *Me*-Bildern des generalisierten Anderen, im Sinne von Mead (2013), begegnen. Die Schule ist in diesem Zusammenhang eine Instanz der Reproduktion der herrschenden Zugehörigkeitsordnungen, in der die Schüler:innen ihre soziale und gesellschaftliche Positionierung erlernen (vgl. Veith 2018). Die jungen Erwachsenen (damals noch Kinder) internalisieren in diesem Raum die gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen, indem sie beginnen, sich damit zu identifizieren, und lernen, ihre Umgebung nach den gesellschaftlich geltenden Normalitätsmaßstäben zu beurteilen (Berger/Luckmann 2013). Erst in diesem Prozess lernen sie, dass ihre binationale Herkunft sie anders macht, kurz, dass sie ein Stigma besitzen (vgl. Goffman 2012a), woraufhin sie sich Handlungsweisen aneignen, um in dieser Ordnung bestehen zu können. So zeigte sich etwa in Abdoulayes Falldarstellung, dass er in der Interaktion mit den Lehrer:innen und Schüler:innen den ‚weißen Blick‘ verinnerlicht. Er lernt, dass er als ‚schwarzer Junge‘ wahrgenommen wird und dass damit bestimmte Vorurteile verknüpft sind, was wiederum zur Folge hat, dass er sein Verhalten anpasst. Er wird zum unruhigen Schüler. Auch Louis Rachid bemerkt mit der Einschulung, dass er im Raum der Schule in Bezug auf seine *andere* Herkunft wahrgenommen wird. Ab dem ersten Tag in der Schule wird er nicht mehr wie bisher Rachid, sondern nur noch Louis genannt.

Er wird dadurch als Franzose positioniert und ist fortan darum bemüht, nicht zu französisch zu wirken. Während in Marokko diese Anderswerdung meist mit der Einschulung stattfindet, zeigt sich in der Schweiz, dass sich die jungen Erwachsenen erst mit der Zeit der Andersmachung bewusstwerden, etwa durch Kommentare zu ihrer Hautfarbe oder, wie im Beispiel Leyla, zu ihrer vermeintlichen Religionszugehörigkeit und über Nachfragen seitens der Lehrpersonen zu ihrer *anderen* Herkunft.

Die Schule bildet folglich einen bedeutenden Raum für Anderswerdung (vgl. Duemmler 2015; Scharathow 2014; Schnitzer 2017). Anders als vielleicht zu erwarten wäre, verweisen die *Othering*-Erfahrungen in den Biographien der jungen Erwachsenen jedoch nicht so sehr auf institutionelle Diskriminierung²¹¹, sondern finden in den Interaktionen zwischen Lehrer:innen und Mitschüler:innen statt. Während in Marokko die jungen Erwachsenen, wie in den oben erwähnten Beispielen von Louis Rachid und Abdoulaye, die Anderswerdung in der Adressierung erleben, erfahren die jungen Erwachsenen in der Schweiz Anderswerdung wie Leyla durch Nachfragen zu ihrer ‚Kultur‘ oder, und dies im Unterschied zu Marokko, aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit. In der Schweiz wird Mehrsprachigkeit in der Schule selten als Fähigkeit oder Ressource erfahren. Vielmehr erleben die jungen Erwachsenen, wie im Fall Paolo Egger, eine Problematisierung ihrer Mehrsprachigkeit:

²¹¹ Das Material erlaubte es nicht, institutionelle Diskriminierung zu rekonstruieren. Jedoch zeigen Studien zu Deutschland und der Schweiz, wie jene von Radtke und Gomolla (2009) oder von Juhasz und Mey (2003c), durchaus auf, dass die Struktur des Bildungssystems an sich schon bestimmte Kinder und Jugendliche als Andere hervorbringt. Die Analysen von Apitzsch (2003) zur zweiten Generation von Migrant:innen weisen darüber hinaus darauf hin, dass institutionelle Diskriminierungen nicht alles bestimmend sind, jedoch ein Bedrohungspotential für die Möglichkeitsräume junger Erwachsener bilden. Im Rahmen dieser Untersuchung scheint es mir zudem wichtig darauf hinzuweisen, dass der schweizerische Elternteil – und damit einhergehend die schweizerische Staatszugehörigkeit – ein wichtiges Element darstellen könnte, damit ebensolche institutionellen Diskriminierungen weniger wirkungsvoll sind. So meinte etwa die Mutter von Noemi und Marc Monsengwo bezüglich der Schule: „ich glaube es wäre anders, wenn wenn wenn der Ausländeranteil weiblich/ also das Mami ist. die organisiert ja dann meistens und dann kannst du vielleicht die Sprache nicht oder kommt mit den Aufgaben nicht so/ ich glaube das sagen auch die Lehrer das merken sie eher dass es dann Ausländerkinder sind. aber wenn das Mami Schweizerin ist merkst du das gar nicht“ (Helena Monsengwo, HE Z1173-1174). Der schweizerische Elternteil, davon ist auszugehen, kennt sich im Bildungssystem aus und kann sich gegebenenfalls für die Bildungskarriere der Kinder einsetzen. Für den marokkanischen Kontext liegen noch keine Studien dieser Art vor, um Aussagen zur institutionellen Diskriminierung in Schulen treffen zu können.

Paolo: [...] ntz ja dann vielleicht etwas wo man erwähnen kann im Kindergarten ist es so gewesen meine Schwester und ich sind immer zusammen in den Kindergarten sind eigentlich ja eineinhalb Jahre unterschied äh sie ist älter und äh dort ist es nachher so gewesen ntz (wie) ich habe immer mit ihr Portugiesisch geredet normalerweise und irgendwann hat man es einfach v- verboten sozusagen das zu machen, man hat einfach gesagt „nein ihr dürft nicht mehr miteinander Portugiesisch reden“ //!/: ja// und das ist einfach eine riesen Umstellung für uns gewesen, weil wir haben immer Portugiesisch miteinander geredet. auch wo wir klein gewesen sind. ((Paolo Egger, HE Z52-59))

Mit dem Sprachverbot geht einher, dass Paolo einen Deutschkurs besuchen muss, obwohl er zweisprachig aufgewachsen ist. Paolo bekommt dadurch vermittelt, dass er aufgrund seiner Mehrfachzugehörigkeit ein Defizit hat, das bearbeitet werden muss. Sprache entwickelt sich daraufhin zu seinem biographischen Thema, er eignet sich im Verlauf der Schulzeit sieben verschiedene Sprachen an und positioniert sich dadurch als Gegenbeispiel zum problemorientierten Diskurs von Mehrsprachigkeit.

Wieder andere junge Erwachsene erfahren in der Schweiz eine Exotisierung ihrer ‚Kultur‘ oder Sprache. So erzählt etwa Sarah Buhmibol davon, wie eine Lehrerin sie aufforderte, einen Vortrag zum thailändischen Alphabet zu halten, wodurch sie erfährt, dass ihre *andere* Herkunft etwas Besonderes ist, das man präsentieren und erklären soll resp. muss²¹². Das Exotisieren der *anderen* Herkunft durch das Lehrpersonal ist eng mit der Vorstellung verknüpft, dass Kinder binationaler Herkunft innerlich mit dem Herkunftsland ihres migrierten Elternteils verbunden sind und als Expert:innen dafür auftreten können. Solche Nachfragen können zur Folge haben, dass die jungen Erwachsenen beginnen, sich mit der *anderen* Herkunft auseinanderzusetzen, um auf entsprechende Fragen antworten zu können und sich dadurch Anerkennung bei den Lehrenden zu sichern (siehe hierzu Kap. 6.2).

²¹² Interessant ist an dieser Stelle auch, dass die jungen Erwachsenen von ihren Lehrpersonen selten als Kontrahent:innen sprechen. Die Exotisierung wird von ihnen als Interesse bewertet und nicht als eine Form der Andersmachung, die auf Kulturalisierung ihrer binationalen Herkunft beruht. Dies verdeutlicht, dass die jungen Erwachsenen die gesellschaftlichen Diskurse über Migrationsandere verinnerlicht haben und deren Mechanismen selten durchschauen können.

5.2.1 Umgang mit rassistischen Äußerungen von Mitschüler:innen

Jedoch werden sich die jungen Erwachsenen nicht nur im formalen Raum des Klassenzimmers und in der Interaktion mit den Lehrenden ihres Stigmas bewusst, sondern auch im informellen Raum außerhalb der Schulstunden, also in der Interaktion mit ihren Mitschüler:innen (siehe hierzu auch Valentine/Sporton/Nielsen 2008: 382). Im Sozialraum der Schule begegnen sie anderen Kindern, die ihnen ihre soziale Identität vor Augen führen (vgl. Odasso 2016; Weißmeier 2000).

Wie bereits erwähnt, muss Leyla auf Stereotype zu ‚Araber:innen‘ oder Abdoulaye auf sein ‚Schwarz‘-Sein reagieren. Diese Andersmachungen beruhen auf einer rassistischen Logik, die weitreichende Folgen für die jungen Erwachsenen hat. Dies möchte ich anhand eines Ausschnitts aus Noemi Monsengwos Biographie, in dem sie sich auf rassistische Bemerkungen von ihren Schulkamerad:innen bezieht, kurz ausführen:

Noemi: [...] mir ist es nie bewusst gewesen dass jetzt die andern weiß sind und ich halt //!/: mhm// braun, das ist irgendwie ähm ja und ich habe einfach ein () und ich meine klar sind *ame* ((jeweils, manchmal)) ein bisschen (.) zum Teil dumme Kommentare gekommen „ah Noemi siehst aus wie ein Teddybär oder siehst aus wie Schokolade oder so“ aber das habe ich dann halt @(.)@ //!/: @(.)@ ja// es ist glaube ich/ ich habe es nie als Mobbing wahrgenommen eigentlich //!/: ja// sondern es ist einfach so ja: es sind halt so Sprüche Kommentare wenn halt irgend so einer sagt „oh du hast komische Haare oder so oder du hast irgendwie eine Brille“ ich weiß auch nicht. ((Noemi Monsengwo, HE Z108-116))

Noemi weiß durchaus, dass sie anders aussieht als die anderen Kinder, jedoch sind es erst die Bemerkungen der anderen, die ihr das „[B]raun“-Sein als Stigma bewusst machen. Die Ausdrücke „klar“ und „es ist einfach so“ verweisen darauf, dass rassistische Kommentare im sozialen Kontext, in dem sie aufwächst, alltäglich sind für Kinder, die wie sie ‚sichtbar‘ sind. Ihre Normalisierung zeigt jedoch auch, dass die gesellschaftlichen Differenzlinien und Vorstellungen von Normalität bis in den sozialen Nahraum wirken. Durch rassistische Kommentare wie „Teddybär“ oder „Schokolade“ lernt Noemi, dass sie etwas hat, das sie anders macht. Zudem führt die Verniedlichung zu einer Schmälerung der Möglichkeiten, in denen sie sich als ernstzunehmende Person erleben kann. Sie wird nicht nur anders gemacht, sondern auch als harmlos und unbedeutend hingestellt. Noemi wird hier mit den gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen konfrontiert, die eine weiße Hautfarbe als Norm setzen und alles, was davon abweicht, als anders, als fremd definieren.

Noemi hadert in diesem Zitat nicht nur mit der Frage des Anderseins, sondern ringt zugleich damit, die „dummen Kommentare“ ihrer Mitschüler:innen als rassistische Ausgrenzungserfahrungen zu bewerten. Sie banalisiert die Bezeichnungen ihr gegenüber und versucht sich davon zu distanzieren, indem sie solche Bemerkungen als „Sprüche“ auslegt oder damit vergleicht, dass man die Haare oder die Brille von jemandem kritisiert. Sie bezieht die Bemerkungen zudem auf „Mobbing“, was im Zusammenhang der Schule für sie eher sagbar ist als Rassismus²¹³, und verharmlost dadurch nochmals die Erfahrung. Gleichzeitig ist ihr Lachen, das hier performativ zum Vorschein kommt, ein Hinweis auf das Verletzungspotential solcher Kommentare, welches sie an dieser Stelle ausklammert, das sich aber nonverbal ausdrückt. In Noemis Versuch, die Rassismuserfahrungen zu normalisieren, zeigt sich das Problem, diese zu thematisieren (vgl. Scharathow 2014). Bagatellisierungen und Normalisierungen im Sinne von, ‚das passiert auch Leuten, die eine Brille tragen‘ haben in der Reaktualisierung solcher Erlebnisse eine besondere Schutzfunktion. Durch sie wird die Normalität solcher Aussagen betont und gleichzeitig eine Opferperspektive abgewehrt. Die rassistischen Zuschreibungen haben bei Noemi zur Folge, dass sie das ‚Problem‘ bei sich selbst sucht und beginnt, sich mit ihrer Hautfarbe zu beschäftigen. Als sie schließlich nach Guinea reist und dort von der Familie ihres Stiefvaters herzlich aufgenommen wird, findet sie einen Ort für ihre andere Hautfarbe und ein „zweites Zuhause“ (NF Z1012; Z621). Fortan spricht sie gerne über ihre *andere* Herkunft, interessiert sich für die sozialen und politischen Geschehnisse in Westafrika und fühlt sich mit anderen „braunen Mädchen“ verbunden (NF Z416). Die rassistischen Erfahrungen unterstützen folglich eine Zuwendung hin zur *anderen* Herkunft. Die jungen Erwachsenen versuchen die irritierenden Fremdbilder zu verstehen und ihnen Sinn zu geben.

²¹³ Hier sei erwähnt, dass sich der Begriff Rassismus nicht nur auf eine offene Form und gewalttätige Handlungen bezieht; vielmehr ist „Rassismus ein soziales und gesellschaftliches System von Diskursen und Praktiken der machtvollen Unterscheidung und Kategorisierung von Menschen, mit welchen Ungleichbehandlung und ungleiche Machtverhältnisse legitimiert werden“ (Scharathow 2014: 37). Rassismus beschreibt folglich ein System und eine Logik der Unterscheidung, die eine Benachteiligung oder Diskreditierung zur Folge hat (Mecheril/Melter 2010). Über körperliche Merkmale wie Hautfarbe oder Haarfarbe werden Menschen bestimmte Charakteristiken zugeschrieben. Dabei ist zu beobachten, dass zunehmend auch Vorstellungen von Kultur als natürliche und vererbare Eigenschaften zur sozialen Differenzierung herangezogen werden, weshalb auch von „kulturellem Rassismus“ gesprochen wird (Balibar 1991; Mecheril/Melter 2010). Rassismus ist darüber hinaus eine Ideologie, die auch in institutionellen Strukturen verankert ist und letztlich immer da in Erscheinung tritt, wo der ‚Andere‘ im Verhältnis zum nationalen ‚Wir‘ konstruiert wird (Arndt 2014; Mecheril/Melter 2010: 154).

In Marokko entwickeln rassistische Erfahrungen eine ähnliche biographische Dynamik. Was hier jedoch auffällt, ist, dass rassistische Praxen im Interview meist auch als solche benannt werden und die jungen Erwachsenen sich aktiv dagegen wehren. So beispielsweise im Fall Kamal Jeffri, der sich in seiner biographischen Erzählung explizit auf „racial slurs“ (HE Z26), die er in der Kindheit erfahren hat, bezieht und diese reflektiert. Als Kind nahm er rassistische Bemerkungen bezüglich seiner asiatischen Herkunft in der Schule nicht einfach hin, sondern prügelte sich mit seinen Mitschülern, um sich Respekt zu verschaffen. Gewalt ist hier ein verzweifelter Akt, der letzte Ausweg, um mit Rassismus umzugehen. Erst mit zunehmendem Alter und im Austausch mit Freund:innen lernt Kamal, sich von rassistischen Bemerkungen zu distanzieren und sie nicht mehr an sich heranzulassen (siehe fokussierte Falldarstellung in Kap. 6.3). Die explizite Nennung solcher Rassismuserfahrungen kann darauf zurückgeführt werden, dass Rassismus in Marokko sprachlich klarer sichtbar ist als in der Schweiz, wo es sich v. a. um subtilen Rassismus handelt, der nicht immer eindeutig als Rassismus interpretiert werden kann. In Marokko machten junge Erwachsene regelmäßig die Erfahrung „azzi-a“²¹⁴ (Schwarze:r), „chinoui-a“ (Chines:in), „nessrani-a“ (Christ:in) oder „rubio“²¹⁵ (Blonde:r) gerufen zu werden, eine meist pejorative Bezeichnung, die ihre Hautfarbe, resp. die ethnische oder religiöse Herkunft hervorhebt (vgl. Mouna 2016; Mourji et al. 2016; Therrien 2020). Dadurch werden rassistische Praktiken für die Angesprochenen klarer als solche sichtbar und ansprechbar. Jedoch gibt es, wie in der Schweiz, auch in Marokko keinen öffentlichen Raum, um solche Erfahrungen zu problematisieren. Vielmehr wird von öffentlicher Seite proklamiert, dass es keinen Rassismus gäbe, gerade auch, weil die Saharaoui eine anerkannte ‚schwarze‘ Minderheit in Marokko darstellen.

Wie die Erfahrung von Noemi Monsengwo oder Kamal Jeffri verdeutlichen, ist auch der Raum der Schule als gesellschaftlicher Raum von rassistischen Ordnungen strukturiert. Rassismus- und *Othering*-Erfahrungen sind hier besonders folgenreich, da sie von Personen ausgehen, zu denen man i. d. R.

²¹⁴ Hanan Mbele, eine Interviewpartnerin marokkanisch-westafrikanischer Herkunft, meint in diesem Zusammenhang, dass sie heute weniger die Bezeichnung „azzi-a“ hört, sondern eher „africain:e“ (Afrikaner:in) oder „mon ami:e“ (mein:e Freund:in). Dies sei aber genauso pejorativ, da gerade letzteres nur ‚Schwarze‘ und nie ‚Weiße‘ gerufen werden und sich dies daher auch auf ihre Hautfarbe beziehe (siehe auch Khrouz 2019: 238). Zudem weist „mon ami:e“ anders als die alltagsübliche Bezeichnung „khouya“ oder „khti“ (Bruder, Schwester) auf eine Abwertung des Gegenübers hin. Auch in Marokko wird Rassismus folglich tendenziell subtiler.

²¹⁵ Die Bezeichnung „rubio“ ist Spanisch und ist eher im Norden Marokkos üblich, in jenem Teil, der dem spanischen Protektorat unterstellt war.

eine enge Beziehung pflegt und um deren Zugehörigkeit und Anerkennung man bemüht ist. Gerade das hierarchische Verhältnis zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen schmälert die Handlungsmöglichkeiten, auf solche Andersmachung zu reagieren. Denn schließlich sind die Kinder von den (positiven) Bewertungen der Lehrer:innen abhängig, da sie die zukünftigen Möglichkeiten weitreichend beeinflussen. Auch auf der strukturellen Ebene bildet die Schule, wie Scharathow (2014) in ihrer Studie zu Rassismuserfahrungen von Jugendlichen aufzeigt, selten einen Raum, in dem Rassismus und *Othering*-Erfahrungen von Seiten der Lehrer:innen und Mitschüler:innen anerkannt und problematisiert werden, vielmehr machen Jugendliche die Erfahrung, dass ihre Verletzungen als übertrieben und empfindlich abgewertet werden und sie allein damit klarkommen müssen. Eine offensive Reaktion wäre in diesem Kontext risikoreich, da sie ihre schon prekäre Zugehörigkeit gefährden würde:

Widerständiges Sprechen bedeutet in einem solchen Kontext, der stark durch den Wunsch nach Zugehörigkeit und ‚Selbstonormalisierung‘ innerhalb dieses Kontextes geprägt ist, immer auch die Einnahme einer Position als der oder die ‚Andere‘ und damit die Verfestigung von Positionen der Nicht-Zugehörigkeit sowohl in Bezug auf den sozialen Nahraum ‚Klassengemeinschaft‘ als auch im Hinblick auf die gesellschaftliche Zugehörigkeit. (Scharathow 2014: 427)

Dies stellt mitunter einen Grund dar, weshalb die jungen Erwachsenen eher dazu tendieren, Schutz-Strategien zu entwickeln, indem sie rassistische Praktiken normalisieren, relativieren oder sich von ihnen distanzieren. Auf diese Weise können sie sich auf der Erzählebene als Handelnde und Agierende darstellen, selbst wenn sie diese in der Situation selbst als Verletzung erfahren haben (siehe hierzu auch Inowlocki/Cosimo/Satola 2010). Rassistische Erfahrungen werden in diesem Zusammenhang als bedeutungslos, als migrationsgesellschaftliche Normalität dargestellt, in der sich die Gesellschaft noch nicht auf die soziale Pluralität eingestellt hat (Terhart 2015: 72). Dadurch wird die Ausgrenzungserfahrung auf einer strukturellen Ebene verortet und stellt nicht die eigene Persönlichkeit in Frage. Rassismus wird sodann zu einem gesellschaftlichen Missstand, den man beseitigen sollte, aber der nicht durch die Personen selbst verändert werden kann (Fröhlicher-Stines/Mennel 2004). Die Schule als gesellschaftlicher Raum wird dann konsequenterweise als Teil dieser rassistischen Strukturen gesehen und nicht als einen Ort, an dem ebendiese Strukturen bearbeitet und verändert werden können.

Die lebensgeschichtlichen Erzählungen der jungen Erwachsenen verweisen jedoch auch darauf, dass sich der Klassenraum zunehmend pluralisiert. In

der Schweiz berichten gerade jene jungen Erwachsenen, die in den Städten zur Schule gingen, davon, dass ihre Klassen sehr mit anderen Kindern mit Migrationsgeschichte durchmischt waren. Sie machten in diesem Kontext nicht die Erfahrung, ein Alleinstellungsmerkmal zu haben, sondern fanden im Klassenverband auch Verbündete, mit denen sie ihre Erfahrungen teilen konnten. In Marokko zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen den öffentlichen und den privaten Schulen. Jene jungen Erwachsenen an (europäischen) Privatschulen fanden sich tendenziell unter Gleichen wieder und erlebten Andersmachung v. a. außerhalb des geschützten Raums der Schule. Für diese jungen Erwachsenen geschieht dann eher eine Abgrenzung von ihren Klassenkamerad:innen aufgrund von *class*. Sie wollen etwa wie Louis Rachid Monpassant nicht zu den reichen „petit français“²¹⁶ gezählt werden, erleben wie Nadine Bouras Mobbing, da sie nicht über finanzielle Mittel für neue Kleidung verfügt, oder werden gemieden, weil sie wie Samir Turi aus einem „quartier populaire“²¹⁷ kommen.

5.2.2 Unterschied zwischen diskreditierten und diskreditierbaren Schüler:innen

Die Schule ist also ein Raum, in dem die Mehrfachzugehörigkeit der jungen Erwachsenen binationaler Herkunft auf verschiedenste Weisen problematisiert wird. Dabei beobachtet Weißmeier (2000) in ihrer Studie zu biculturellen Kindern in Berlin, dass Mädchen und Jungen unterschiedlich auf diese Andersmachung reagieren. Während Jungen mehr körperliche Auseinandersetzungen haben, thematisieren Mädchen stärker die soziale Akzeptanz. Diese Dynamik bestätigt sich auch in den Biographien dieser Studie. So lässt sich beobachten, dass die jungen Männer, so etwa Abdoulaye oder Kamal, sich immer wieder körperlich beweisen müssen, um dazuzugehören. Die jungen Frauen wie Leyla, Sarah oder Noemi dagegen versuchen, über das Aneignen von Wissen Anerkennung und Akzeptanz bei den Lehrer:innen und Mitschüler:innen zu erlangen.

Ferner zeigt sich in Marokko ebenso wie in der Schweiz, dass diskreditierte junge Erwachsene, also jene, deren Mehrfachzugehörigkeit sichtbar ist, mit

²¹⁶ Louis Rachid verwendet die Bezeichnung „kleine Franzosen“, wie bereits erwähnt, in Form einer herablassenden Beschreibung für reiche Kinder französischer Herkunft.

²¹⁷ Damit werden im Französischen i. d. R. marginalisierte Stadtteile beschrieben, solche, mit einer hohen Bevölkerungsdichte und einem hohen Anteil an finanziell schlechtergestellten Familien. Generell geht damit eine pejorative Bezeichnung einher. Im Deutschen könnten als Äquivalent für die Bezeichnung solcher Stadtteile „Arbeiter:innenquartier“ oder „Migrant:innenquartier“ genannt werden.

der Einschulung Rassismus- und *Othering*-Erfahrungen machen (siehe hierzu auch Weißmeier 2000), diskreditierbare junge Erwachsene, deren Mehrfachzugehörigkeit unsichtbar bleibt, erleben die Schule dagegen eher als einen erweiterten Möglichkeitsraum. Sie können, wenn sie es wollen, Wissen über ihre *andere* Herkunft in Form von Vorträgen oder Arbeiten in den Unterricht einbringen und vertiefen oder sich unter ihren Freund:innen ‚interessant machen‘, wie das obige Beispiel zu Birgit Richard veranschaulicht. Folglich nimmt die Schule, abhängig von der Sichtbarkeit und der gesellschaftlichen Bewertung der binationalen Herkunft, für die jungen Erwachsenen eine hemmende oder potenziell fördernde Rolle für die subjektive Bewertung der Mehrfachzugehörigkeit ein. Dies ist eine wichtige Erkenntnis, da das Stigma der natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeit zu einem Defizit an sozialer Anerkennung führt. Die Schule, ein Ort, an dem die jungen Erwachsenen bis in die Adoleszenz einen Großteil ihrer Zeit verbringen, wäre eine wichtige Instanz, um ebendiese soziale Anerkennung zu geben. Sie ist aber i. d. R. nur für ‚unsichtbare‘ junge Erwachsene und jene mit einer positiv konnotierten binationalen Herkunft ein potentieller Raum der Anerkennung.

Insgesamt fällt auf, dass die jungen Erwachsenen das Moment der biographischen Auseinandersetzung mit ihrer Mehrfachzugehörigkeit tendenziell im Zeitraum der Oberstufe (Sekundarschule, Gymnasium) situieren. In dieser Zeit werden sie sich der Fremdpositionierung bewusst und ein Interesse an ihrer Herkunft erwacht. Diese Beobachtung betont nochmals den theoretischen Befund, dass Zugehörigkeitsfragen in der Adoleszenz relevant werden (siehe Kap. 2.3.2), gerade auch deshalb, weil die jungen Erwachsenen sich in der Interaktion mit Lehrer:innen und Mitschüler:innen der gesellschaftlichen Diskurse bewusst werden und sich dazu ins Verhältnis setzen. Zugleich ist zu bedenken, dass mit zunehmender Bildung der Anteil an Schüler:innen mit Migrationsgeschichte, zumindest in der Schweiz, abnimmt und das Anderssein dadurch stärker spürbar wird.

5.3 Die Bedeutung der Familie

Familie ist nichts, das aus sich heraus existiert, sondern muss immer wieder hergestellt werden (Schier/Jurczyk 2008). Dies lässt sich besonders gut an binationalen Familien aufzeigen, da hier die fraglose Zugehörigkeit der Familienmitglieder seitens der Gesellschaft immer wieder auf die Probe gestellt wird. Binationale Eheschließungen stellen die Vorstellung einer natio-ethno-kulturell homogenen Familie in Frage, was dazu führt, dass binationale Familien ständig unter dem Druck stehen, ihre Existenzweise zu legitimieren (vgl. Caballero et al. 2008; Delcroix et al. 1989; Therrien 2014; Varro/

Gebauer 1997)²¹⁸. So müssen sie sich unter anderem dem Misstrauen stellen, sie könnten eine Scheinehe eingegangen sein, und beweisen, dass sie ‚echte‘ Ehen führen (Lavanchy 2013). In diesem Zusammenhang können binationale Familien als ‚abnormale‘ Familien im Goffman’schen Sinne bezeichnet werden, also als Familien, die ein Stigma besitzen (Goffman 2012a). Damit geht einher, dass Familien ein Stigma-Management entwickeln, um mit den normativen Erwartungen an sie umzugehen. Diese Dynamik wurde umfassend von Odasso (2016) in ihrer Studie zu Familien mit einem arabischen Elternteil in Italien und Frankreich untersucht. Ihre Untersuchung macht deutlich, dass Mehrfachzugehörigkeit auch im Raum der Familie permanent ausgehandelt und hergestellt wird.

Ich möchte an dieser Stelle den Fokus auf die Nachkommen der binationalen Familien, die jungen Erwachsenen, richten, um aufzuzeigen, wie diese normativen Vorstellungen von Familie ihre Erfahrung von Mehrfachzugehörigkeit beeinflussen. Mit Blick auf die beiden Falldarstellungen Abdoulaye und Leyla wird Familie für die Entwicklung einer Mehrfachzugehörigkeit in drei Formen bedeutsam. Erstens hat der intergenerationale Transmissionsprozess zwischen den Eltern und Kindern eine Bedeutung für die Identitätskonstruktionen der jungen Erwachsenen, da sich hier ein erstes Verhältnis zur Mehrfachzugehörigkeit entwickelt und an die Kinder weitergegeben wird (vgl. Caballero et al. 2008; Gigliotti/Odasso 2014; Odasso 2016; Therrien/Le Gall 2017). Abdoulaye wie Leyla erleben die Familie als Raum, in dem *mixité* selbstverständlich gelebt wird, in dem mehrere Sprachen gesprochen werden und Feiertage aus beiden Herkunftsländern der Eltern gefeiert werden. Wobei sich jedoch in beiden Fällen das Verhältnis verschiebt. Bei Abdoulaye gewinnt, durch den Tod seiner Mutter und die damit einhergehende Bildungsmigration, die Herkunft seines Vaters an Bedeutung. Im Fall von Leyla führt die Zuwendung erst ihres Bruders und dann des Vaters zum Islam zu einer zunehmenden religiösen Ausrichtung des Familienlebens. Zweitens zeigt sich gerade im Fall von Leyla, dass die Familie auch einen Ort konstituieren kann, an dem junge Erwachsene *Othering*-Erfahrungen machen. Während Leyla die Anderswerdung bezüglich ihres Vaters erlebt, berichten andere junge Erwachsene von Widerständen in der erweiterten Familie gegenüber der Heirat ihrer Eltern; eine intergenerationale Erinnerung, die auch für die jungen Erwachsenen noch wirksam ist. Und drittens verweist ebenfalls Leylas Fall darauf, wie sich Geschwister als Personen mit der größten

²¹⁸ Siehe hierzu etwa auch soziologische und anthropologische Definitionen von Endogamie und Exogamie (Eheschließungen innerhalb und außerhalb der eigenen sozialen Gruppe), worauf sich im Kern auch das wissenschaftliche Interesse an binationalen, bikulturellen oder *mixed race* Familien bezieht.

Ähnlichkeit bezüglich der Herkunft zu relevanten Anderen für die eigene Selbstpositionierung entwickeln können. Diese drei Bereiche – Familie als Raum der Mehrfachzugehörigkeit, Erfahrungen der Anderswerdung innerhalb der Familie und die Geschwister als Vergleichsfolie – werden im Anschluss anhand des Vergleichs mit den anderen Fällen ausdifferenziert.

5.3.1 Familie als Raum der Mehrfachzugehörigkeit

In ihrer Studie beleuchtet Odasso (2016) durch die Kreuzung der Erzählungen von binationalen Eltern und ihren Kindern, wie neben gesellschaftlichen Ordnungen und Zuschreibungen auch das Familienleben und die Identitätsprojekte der Eltern für die Kinder (z. B. in Form von Vornamen, transnationaler Beziehungsgestaltung zur erweiterten Familie oder Transmission der Sprache und Familiengeschichte) einen bedeutenden Einfluss auf die Zugehörigkeitskonstruktionen der Kinder haben. In der vorliegenden Studie können zu den Projekten der Eltern und den intergenerationalen Dynamiken nur Vermutungen angestellt werden; dennoch weisen auch die Biographien der jungen Erwachsenen darauf hin, dass die Familie ein bedeutender Raum für die Mehrfachzugehörigkeit darstellt. Generell lässt sich festhalten, dass „man nicht bikulturell [mehrfachzugehörig, Anm. d. Verf.] geboren [wird], man wird es. [...] *Gemischt ist man durch die anderen (die Eltern) bedingt, aber bikulturell [oder mehrfachzugehörig, Anm. d. Verf.] wird man, weil man es selbst will*“ (Varro/Lesbet 1997a: 147 Hv.i.O.). Mit anderen Worten, die Identifizierung mit der Mehrfachzugehörigkeit ist etwas, das die Kinder im Lauf des Lebens entwickeln können. Die Eltern können dies in Form von „Identitätsprojekten“ (Therrien/Le Gall 2017) nur bedingt beeinflussen, denn Kinder sind, wie Unterreiner (2014: 98) treffend beschreibt, keine „Schwämme“, die alles aufsaugen, sondern aktiv am intergenerationellen Transmissionsprozess beteiligt. Sie können die angebotenen Elemente annehmen, umdeuten und verwerfen.

In der Regel zeigt sich in den Biographien der jungen Erwachsenen, dass die *mixité* von den Eltern nicht problematisiert wird, sondern die Kernfamilie als ein Raum erlebt wird, in dem ihre Mehrfachzugehörigkeit nicht hinterfragt wird und sie eine „kontextuelle Mehrfachverbundenheit“ (Mecheril 2000a: 30) als Alltagsrealität erfahren. Hier werden transnationale Kontakte, Traditionen aus beiden Kulturen und Religionen gepflegt, mehrere Sprachen gesprochen, kurz: die gesellschaftlichen Differenzlinien sind im Raum der Familie weniger spürbar.

Der Bezug zur binationalen Herkunft kann sich allerdings durch innerfamiliäre Transformationen neu ausrichten, sei es, weil die Eltern sich trennen und neue Partner:innen haben, ein Elternteil stirbt oder in der Verwandtschaft ein Disput ausbricht. Dadurch entstehen neue Konstellationen in der Familie,

die bewirken, dass sich die transnationalen Beziehungen in der Familie wandeln, der Bezug zu einer Herkunft sich im Alltag verstärkt oder abnimmt, oder ein weiterer Bezugspunkt durch eine:n neue:n Partner:in hinzukommt. Oder es kann, wie der Fall Abdoulaye anschaulich zeigt, durch den Tod eines Elternteils zu einer neuen Ins-Verhältnissetzung der binationalen Herkunft kommen. Zudem hat auch die Beziehung der Eltern zu ihrer *mixité* einen Einfluss darauf, wie die Kinder diese erleben und bewerten (vgl. Odasso 2016; Varro/Lesbet 1997a). Für die Identitätskonstruktionen von Kindern binationaler Herkunft ist es auch zentral, inwiefern der migrierte Elternteil für „Kenntnis oder Kontinuität [...] [seiner:ihrer] Herkunft“ bei den Kindern sorgt, also diese an die Kinder weitergibt (Varro 1997a: 133). Hat sich etwa ein Elternteil von seiner Sozialisation distanziert oder wird in der Paarbeziehung einen Aspekt der Binationalität bevorzugt (vgl. Therrien 2014), so findet meist auch keine Transmission binationaler Elemente an die Kinder statt und letztere entwickeln einen schwächeren Bezug zum *anderen* Herkunftsland. Welche biographische Bedeutung dies für die jungen Erwachsenen entfalten kann, werde ich zu einem späteren Zeitpunkt unter dem Aspekt des Herkunftswissens nochmals aufgreifen (siehe Kap. 5.6).

Anders als vielleicht zu erwarten wäre, konnte ich keinen Unterschied in den biographischen Aushandlungen der jungen Erwachsenen feststellen, je nachdem, ob die Mutter oder der Vater migriert war. Dies verweist darauf, dass die Fremdwahrnehmung und die darin enthaltenen gesellschaftlichen Differenzlinien in den Biographien sehr wirkungsvoll sind. Dies ist gerade auch deshalb so, weil in Interaktionen die jeweilige Herkunft der Eltern auf den ersten Blick nicht sichtbar ist, das ‚Anderssein‘ steht hier im Vordergrund.

Darüber hinaus haben strukturelle Gegebenheiten Einfluss darauf, wie Mehrfachzugehörigkeit in der Familie gestaltet werden kann (vgl. Therrien/Le Gall 2017). So können kriegerische Auseinandersetzungen im Herkunftsland des migrierten Elternteils zur Folge haben, dass die jungen Erwachsenen keine Ferien im *anderen* Herkunftsland machen können (z. B. im Fall Jasamin Tremp im Irak). Gleiches gilt auch für beschränkte finanzielle Mittel oder Probleme mit Aufenthaltstiteln, die einen Besuch im *anderen* Herkunftsland erschweren (z. B. Fall Nadine Bouras oder Marc und Noemi Monsengwo). Auch zeigen Studien, dass nationale Zugehörigkeitsordnungen einen Einfluss auf die Sprachpraxen der Familie haben (vgl. Gadet/Varro 2006; Therrien/Le Gall 2017; Unterreiner 2014; Varro/Gebauer 1997). Je höher der relative Status der Herkunftssprache der Eltern, desto eher wird sie als Ressource wahrgenommen und auch an die Kinder vermittelt (siehe hierzu ausführlicher Kap. 5.5).

Im Vergleich zwischen Marokko und der Schweiz zeigt sich ferner, dass in beiden Kontexten unterschiedliche Strukturen bestehen, um eine binationale Erziehung umzusetzen. In der Schweiz erzählen einige der jungen

Erwachsenen, wie sie Sprachschulen oder religiöse Institutionen besuchten, an kulturellen Festen²¹⁹ teilnahmen oder Großeltern des migrierten Elternteils für längere Zeit bei der Familie lebten, was eine Transmission der Herkunft des migrierten Elternteils unterstützte. In Marokko wiederum ist für die Ausgestaltung der Mehrfachzugehörigkeit in den Familien von großer Bedeutung, dass die binationalen Familien in einem muslimischen Staat leben (vgl. Therrien/Le Gall 2017). Wie bereits erwähnt, gelten alle Kinder aus binationalen Ehen mit Marokkaner:innen als Muslime (siehe Kap. 2.1.2). Wie auch in der vergleichenden Untersuchung von Therrien und Le Gall (2017) zu binationalen Familien in Marokko und Kanada lässt sich in den hier untersuchten Fällen in den marokkanischen Familien eine mehrheitlich säkulare Haltung vermuten.²²⁰ Dennoch ist der Umstand, dass die jungen Erwachsenen in einer muslimischen Gesellschaft aufwachsen, nicht zu negieren. Die erweiterte Familie, Schule und Gesellschaft unterstützen die Transmission des Islams, auch wenn dieser in der Familie nicht praktiziert wird (ebd.). Der Islam ist somit für die jungen Erwachsenen ein Teil ihrer Alltagswelt, gleichzeitig zeigt sich in ihren Biographien aber, dass sie sich kritisch damit auseinandersetzen und versuchen, eine eigene Position zum Islam zu finden. In der Schweiz ist diesbezüglich zu beobachten, dass die zunehmende Kriminalisierung des Islams im Migrationsdiskurs ab den 1990er Jahren die religiösen Praxen in der Familie beeinflusst. So zeigen Studien etwa, dass rigide Ausschlussmechanismen zu einer verstärkten Orientierung an Religion bei jungen Erwachsenen mit Migrationsgeschichte führen, da sie keine Alternativen der Selbstdarstellung haben (vgl. Dahinden 2014a; Ha 2000). Auch im Fall Leyla scheint sich ihr Bruder aufgrund von *Othering*-Erfahrungen zwischenzeitlich dem Islam zugewendet zu

²¹⁹ Hier beziehe ich mich z. B. auf die ‚Afro-Pfingsten‘, ein Musik- und Kulturfestival, an dem verschiedene afrikanische Länder beteiligt sind, interkulturell konnotierte Anlässe wie der ‚Umzug der Kulturen‘, an dem sich Länder in ihren traditionellen Trachten darstellen, oder nationale und religiöse Feiertage wie das Fastenbrechen im Ramadan in den Moscheen, das zunehmend auch in der Öffentlichkeit gefeiert wird.

²²⁰ Ich habe in Marokko keine jungen Erwachsenen getroffen, die sich als mehrfach-zugehörig in Bezug auf Religion bezeichnen würden, wie dies in der Schweiz bei den Fällen Leyla Bourgiba, Lucienne Pietri oder Sarah Buhmibol zu beobachten ist. Grund hierfür ist wohl auch, dass Religionszugehörigkeit hier durch den Staat geregelt wird. In einigen Fällen dominiert der muslimische Glaube im Familienleben (Fälle Soraya Bennoudi und Kamal Jeffri, z. T. auch Abdoulaye Eden). In der Mehrheit der Fälle wählen die Eltern jedoch eine säkulare Erziehung, woraufhin die Kinder sich nicht als religiös verstehen (Fälle Louis Rachid Monpassant, Samir Turi, John Beyad, Hanan Mbele und Nadine Bouras). Für eine Analyse zu bi-religiös praktizierenden Familien siehe die Arbeit von Therrien (2014) zu binationalen Paaren in Marokko.

haben. Dies hatte zur Folge, dass auch der Vater religiöser wurde, was wiederum das Familienleben veränderte.

Ferner hat v. a. in Marokko die Einschulung in eine ausländische Privatschule einen Einfluss auf die Ausgestaltung der Mehrfachzugehörigkeit in den Familien. Sie führt dazu, dass der ausländischen Herkunft auch im Familienleben größere Bedeutung zugemessen wird. Jene jungen Erwachsenen, die eine französische Privatschule besuchen, berichten beispielsweise davon, dass Französisch zunehmend die anderen Familiensprachen ersetze und sie nicht so sehr in die marokkanische Geschichte und Kultur sozialisiert werden, sondern der Unterricht sich an einem europäischen und v. a. französischen Lehrplan ausrichtete.²²¹ Therrien und Le Gall (2017) beobachten in diesem Zusammenhang, dass sich in Marokko binationale Familien tendenziell an einem kosmopolitischen und international mobilen Leben orientieren und versuchen, ihre Kinder darauf vorzubereiten. In den Biographien zeigt sich diese Orientierung darin, dass einige der jungen Erwachsenen bereits im Ausland studier(t)en oder Pläne haben ins Ausland zu gehen. In diesem Zusammenhang ist auch auffallend, dass die jungen Erwachsenen in Marokko stärkere transnationale Beziehungen mit dem *anderen* Herkunftsland pflegen als in der Schweiz. Die jungen Erwachsenen besuchen oft mehrmals im Jahr die erweiterte Familie oder bekommen Besuch, wodurch die *andere* Herkunft auch im Familienalltag präsenter ist.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Ausgestaltung der Mehrfachzugehörigkeit im Raum der Familie von verschiedenen Faktoren abhängig ist, von der Familienform, den Identitätsprojekten der Eltern, aber auch von strukturellen und gesellschaftlichen Faktoren, die eine Transmission begünstigen oder behindern können. Diese Dynamiken führen zu unterschiedlichen Ausprägungen der Mehrfachzugehörigkeit in den Familien in Marokko und der Schweiz. In der Schweiz werden tendenziell Elemente der schweizerischen Herkunft in der Erziehung der Kinder betont. In Marokko dagegen hat sich der marokkanische Elternteil oft von seiner Sozialisation distanziert und orientiert sich an der Herkunft des:der ausländischen Ehepartner:in. Die jungen Erwachsenen in Marokko identifizieren sich dadurch stärker mit dem Herkunftsland des migrierten Elternteils. Allgemein fällt jedoch auf, dass die jungen Erwachsenen, wenn überhaupt, dann v. a. in der Familie eine Normali-

²²¹ Die französische *École de la Mission* ist die älteste ausländische Privatschule in Marokko und hat dementsprechend eine hohe soziale Reputation. Nicht nur viele binationale Familien, sondern auch marokkanische Mittelschichtfamilien schicken ihre Kinder in diese Schulen. Damit ist nicht selten die Idee verknüpft, dass die Kinder einmal im Ausland studieren werden.

tät ihrer binationalen Herkunft erleben. Dass aber auch hier Erfahrungen des Andersseins stattfinden können, möchte ich nun beleuchten.

5.3.2 *Anderswerdung im Raum der Familie*

Die Familie gilt gemeinhin als ein Raum fragloser Zugehörigkeit und gerade im Kontext von Migration als ein Zufluchtsort und Ort, der vor gesellschaftlicher Diskreditierung schützt (Beck-Gernsheim 2001). Sie ist der zentrale Ort der Identitätsfindung und -sicherung, v. a. dann, wenn in der Gesellschaft soziale Anerkennung verwehrt bleibt (ebd.). Die Biographien der jungen Erwachsenen in Marokko sowie in der Schweiz weisen jedoch darauf hin, dass in der Familie auch Anderswerdung erlebt werden kann. Die biographische Darstellung von Leyla Bourgiba verweist auf zwei Momente der Anderswerdung. Zu Beginn erzählt sie in ihrer Familiengeschichte über die anfängliche Skepsis der Großeltern gegenüber dem ‚fremden‘ Mann und schließlich kommt es in Leylas Pubertät zu einer Fremdwerdung gegenüber ihrem Vater.

Ersteres ist eine Erfahrung, die viele der jungen Erwachsenen in Marokko sowie in der Schweiz teilen. Durch die Tradierung der Familiengeschichte erfahren sie von den Widerständen in der erweiterten Familie, insbesondere von denen der Großeltern gegenüber der Ehe ihrer Eltern, v. a., wenn es sich um eine *mixed race* Ehe handelt. Auch wenn sie betonen, dass diese Widerstände mit der Zeit und durch ihre Geburt nachließen, so beeinflusst dieses Wissen häufig das Verhältnis der jungen Erwachsenen zu ihrer erweiterten Familie. Die Skepsis der Verwandtschaft gegenüber der binationalen Eheschließung der Eltern verweist darauf, dass Familie von natio-ethno-kulturellen Grenzbeziehungen durchzogen ist und keinen Raum der fraglosen Zugehörigkeit darstellt (siehe hierzu auch Lwanga 2000). In diesem Kontext ist Familie für die jungen Erwachsenen kein Schutzraum, sondern wird zu einem Raum, in dem sie potentiell rassistische Erfahrungen machen können. Für die jungen Erwachsenen hat dies unterschiedliche Folgen.

Während sich die Skepsis der Großeltern im Fall von Leyla schnell legt und die Mutter sich eher gegen die Ausgrenzung im Dorf behaupten muss, gibt es andere Fälle, in denen die Beziehung zwischen Großeltern, Eltern und Enkelkindern langfristig beschädigt ist. Im Fall von Hanan Mbele führt das Wissen um die vehementen Widerstände der marokkanischen Großmutter mütterlicherseits dazu, dass Hanan sich von ihrer marokkanischen Familie abwendet. Als Kind spürt sie die Distanziertheit ihrer Großmutter und als diese sich weigert, ihnen zu helfen, als der Vater für mehrere Jahre abwesend ist und die Mutter in eine finanzielle Notlage kommt, bricht Hanan den Kontakt zur Familie mütterlicherseits ab. In der Adoleszenz begibt sie sich sodann auf eine Suche nach ihrer ‚schwarzen‘ Familie und findet dort schließlich die gesuchte

Anerkennung und Zugehörigkeit, die seitens der Familie mütterlicherseits und der marokkanischen Gesellschaft ausbleibt. Lwanga (2000) betont, dass es für *mixed race* Kinder besonders wichtig ist, dass soziale Zugehörigkeit über die Familie bestätigt wird, wenn die Gesellschaft die Zugehörigkeit von Eltern und Kind in Frage stellt. Die erweiterte Familie hat hier eine umso wichtigere „Bedeutung im Prozess der Identitätsentwicklung“ (ebd.: 153), da sie den Kindern jenes Zugehörigkeitsgefühl geben kann, das ihnen die Gesellschaft verwehrt. Daher kommt es nicht selten zu intensiven Aushandlungen zwischen den jungen Erwachsenen und den Familienmitgliedern. Im Fall von Irina Steiner führen die gesellschaftlichen Fremdbilder dazu, dass sie sich fragt, ob diese auch in der erweiterten Familie, insbesondere für ihre Großeltern, relevant sind. Schließlich findet sie eine Möglichkeit, ihre Großmutter dazu zu befragen, wie es war, ein ‚schwarzes‘ Enkelkind zu haben:

Irina: [...] und *s'Großmami* ((die Großmutter)) hat gesagt sie wäre sicher nicht begeistert gewesen hätte sie es im vornderei/ im vornherein gewusst=sie ist wirklich mega ehrlich gewesen. sie hat gesagt sie wäre vor allem der *Großdaddy* hätte wahrscheinlich gleich abgeblockt. aber dass sie mich einfach mitgebracht hat (.) und ich glaub so ein bisschen so ein mega tapsiges herziges kleines Mädchen gewesen bin mit so ein bisschen meinen Löckchen //l: @(.)@ // und so @halt immer so gelächelt habe@ haben sie sich/ also das hat sie wirklich so gesagt, das habe ich so schön gefunden so „weiß du hast du dich einfach gleich in dich verliebt. und dann bist du einfach gleich gleich dabei gewesen und gleich“ hat sich gleich wieder gefreut wenn ich das nächste Mal komme oder. und das habe ich mega schön gefunden. vor allem weil es glaub für beide so gewesen ist. (2) ((Irina Steiner, 2. Interview NF Z748-758))

Irina kann diese heikle Frage erst nach unserem ersten Interview stellen, nachdem sie das erste Mal Unsicherheiten diesbezüglich formuliert hat. Die Antwort der Großmutter, die Irina hier nun wiedergibt, bestätigt zu einem gewissen Punkt ihre Ängste, gleichzeitig werden sie aber auch aufgelöst, da ihre Persönlichkeit diese Widerstände beseitigt habe. Dies hilft ihr, sich innerhalb der Familie geborgen zu fühlen und Andersmachung bezüglich *race* nicht als Charakterfehler, sondern als strukturelles Problem zu verorten. Zudem gelingt es Irina, durch diese Auslegung, eine ihr nahestehende Person nicht als ‚rassistisch‘ kategorisieren zu müssen und sich weiterhin als zugehörig konstituieren zu können (vgl. Scharathow 2014).

Diese Unsicherheit, inwiefern das Stigma die Beziehung beeinflusst, ist etwas, mit dem, wie bereits erwähnt, stigmatisierte Personen umgehen lernen müssen (Goffman 2012a). Sie können nie sicher sein, inwiefern ihr Stigma

in die Beziehung hineinspielt, da es die primäre und fraglose Zugehörigkeit zur Familie durchkreuzt. So fällt auch anderen jungen Erwachsenen etwa bei Verwandtenbesuchen auf, dass sie ‚anders‘ aussehen als ihre Cousins und Cousinen und fragen sich, inwiefern dies ihre Beziehung beeinflusst. Diese Beobachtung verweist darauf, dass gesellschaftliche Differenzierungen von *race* und ‚Kultur‘ bis in den Raum der Familie hineinreichen.

Das zweite Moment der Anderswerdung bezieht sich auf Erfahrungen in der Kernfamilie, wie die Fremdwerdung von Leyla gegenüber ihrem Vater. In der Biographie Leylas zeigt sich, wie Leyla aufgrund ihrer Herkunft und ihrer Geschlechtszugehörigkeit eine andere Behandlung erfährt als ihr Bruder und ihre Freundinnen in der Schweiz. Für Leyla ist die Anderswerdung gegenüber ihrem Vater um einiges prekärer als die Andersmachung im Freund:innenkreis und führt dazu, dass sie sich nicht nur Wissen zur arabischen ‚Kultur‘ aneignet, sondern sich auch mit den Zuschreibungen des Vaters als ‚arabische Tochter‘ zu identifizieren beginnt, um handlungsfähig zu bleiben. ‚Kultur‘ wird für Leyla zum Explanandum des veränderten Verhaltens des Vaters. Indem sie ihr Erleben nun in ‚arabische‘ und ‚schweizerische‘ Elemente einteilt, stellt sie Ordnung und Sicherheit her. Es ist der Versuch, in der Unsicherheit der Adoleszenz an Eindeutigkeit zu gewinnen.

Während in Leylas Fall die Anderswerdung gegenüber den Eltern stattfindet, werden in anderen Fällen die gesellschaftlichen Differenzlinien durch die Abwesenheit der migrierten Elternteile (meist Väter) spürbar. Durch die Trennung der Eltern fehlen den jungen Erwachsenen – v. a. jenen, die Anderswerdung aufgrund von *race* erleben, – wichtige Bezugspersonen zur *anderen* Herkunft und sie fühlen sich in ihren Erfahrungen des Andersseins allein. Hierfür ist der oben erwähnte Fall Irina Steiner (deutsche Mutter, schweizerischer Adoptivvater und biologischer Vater aus Guadeloupe) ein eindrückliches Beispiel. Irina Steiner wächst in einer weißen Familie auf. Ihren ‚schwarzen‘ Vater aus Guadeloupe traf sie mit sieben Jahren das erste Mal in Paris und seither hat sie nur sporadisch Kontakt zu ihm. Ihr Anderssein wird Irina in Bezug auf ihre weißen Geschwister täglich vor Augen geführt. Sie ist die einzige in der Familie, die Rassismuserfahrungen macht, und lebt aufgrund ihrer Hautfarbe in einer anderen Erfahrungswelt als ihre Familie (vgl. Lwanga 2000). Die anderen Familienmitglieder können die Rassismuserfahrungen nicht nachempfinden, sondern nur anerkennen (ebd.). Als einziges ‚schwarz‘ positioniertes Kind muss Irina zudem gegenüber Fremden immer wieder rechtfertigen, dass sie ein ‚natürlicher‘ Teil – im biologischen Sinne – der Familie ist. Irinas Aussehen irritiert hier die der Familie inhärente Abstammungslogik, ihre Hautfarbe passt nicht ins Bild einer ‚homogenen‘ Familie (vgl. Loembe 2014; Lwanga 2000).

Erzählungen wie jene von Leyla oder Irina deuten darauf hin, dass auch der Nahraum zwischen Eltern und Geschwistern von Differenzenerfahrungen

qua *race* oder ‚Kultur‘ durchdrungen ist. Allerdings zeigt sich auch, dass in einigen Familien (so auch im Fall Irina) bewusst Räume geschaffen werden, um solche rassistischen Erfahrungen thematisieren zu können und gemeinsam über Andersmachung nachzudenken. Wieder andere Eltern versuchen, über die Familiengeschichte und die eigenen biographischen Erfahrungen, subjektive Ressourcen im Umgang mit Ausgrenzungserfahrung an die Kinder weiterzugeben (vgl. Delcroix 2009). Solche tradierten Erfahrungen können dann die Identitätskonstruktionen der jungen Erwachsenen beeinflussen, indem sie daraus Ressourcen für eigene Erfahrungen der Andersmachung schöpfen (siehe Kap. 5.6).

Anderswertungen im Raum der Familie basieren allerdings nicht immer auf der Differenzlinie *race* oder ‚Kultur‘. Der bereits erwähnte marokkanische Fall von Nadine Bouras deutet darauf hin, dass auch *class* und die Sprache zu einer Differenzenerfahrung führen können. Nadine fühlt sich in der marokkanischen Familie väterlicherseits nicht integriert, da sie kaum Darija spricht und dem Bild der reichen europäischen Familie nicht gerecht wird. Entgegen der Hoffnung der marokkanischen Großfamilie können Nadines Eltern diese nicht finanziell unterstützen, was zu einer gegenseitigen Ablehnung führte. Doch auch zur Familie mütterlicherseits fühlt sich Nadine distanziert, da sie ebenfalls kaum deren Sprache spricht und sie aufgrund der finanziellen Verhältnisse ihre Großeltern und Verwandten in Europa nur selten besuchen konnte.

Ausschlusserfahrungen im Verband der Familie, sei dies in Bezug auf *race*, ‚Kultur‘ oder *class*, sind m.E. besonders problematisch, da hier nicht einmal die Verwandtschaft eine fraglose Zugehörigkeit sichert. Die jungen Erwachsenen haben dann eine doppelt prekäre Mehrfachzugehörigkeit, denn die soziale Differenzlinien überschreiben nicht nur legale und nationale, sondern auch die familiäre – abstammungsbedingte – Zugehörigkeit und können zu einem starken Isolationsgefühl führen.

Erfahrungen von Anderswertung im Raum der Familie beschränken sich, wie dargestellt wurde, nicht auf einen der beiden nationalen Forschungskontexte, sondern sind in Marokko und in der Schweiz gleichermaßen anzutreffen. Dies verweist darauf, dass Zugehörigkeit im Raum der Familie den gleichen Prozessen unterliegt wie die soziale Zugehörigkeit zu Marokko oder der Schweiz. Gesellschaftliche Zugehörigkeitsordnungen machen nicht vor der Familie halt, vielmehr zeigt sich, dass sie das Familienleben durchdringen und auch hier zu *Othering*-Erfahrungen führen können. Dadurch wird nochmals deutlich, dass Familie keine Gemeinschaft unhinterfragter Zugehörigkeit darstellt, sondern immer wieder hergestellt und angezeigt werden muss (vgl. Schier/Jurczyk 2008). Um diesen Aspekt zu veranschaulichen, möchte ich die Familie Monsengwo einführen. In der Kreuzung der Erzählungen der Mutter Helena Monsengwo und ihrer Kinder Marc und Noemi wird besonders

deutlich, wie sich unterschiedliche Familienverständnisse und die Verarbeitung von Erfahrungen der Anderswerdung auf die individuelle Verortung innerhalb der binationalen Herkunft auswirken.

Einfluss des Familienverständnisses auf die biographische Bedeutung der Mehrfachzugehörigkeit

Die Begegnung mit der Familie Monsengwo²²² verdeutlichte mir, dass *mixité* etwas ist, das intergenerationell aushandelt wird, also im Dialog zwischen den Generationen und im alltäglichen Familienleben (vgl. Odasso 2016: 249). Es existiert nicht ex ante, einfach so. Die Fallanalyse Monsengwo macht deutlich, dass die Mutter Helena, der Sohn Marc und die Tochter Noemi Familie unterschiedlich verstehen und praktizieren, was wiederum ihr Verhältnis zur Mehrfachzugehörigkeit beeinflusst.

Fokussierte Falldarstellung der Familie Monsengwo – Entwicklung unterschiedlicher Familienverständnisse

Die Familie Monsengwo lebt in einem Dorf in der Deutschschweiz. Marc kommt 1992 und Noemi drei Jahre später, 1995, zur Welt. Ihre Mutter Helena kommt aus der Schweiz und arbeitet als Pflegefachfrau. Der Vater David, damals Asylsuchender, kommt aus dem ehemaligen Zaire und arbeitet in der Schweiz als Putzkraft in der Pflegeanstalt, in der sich die Eltern 1991 kennenlernen. Die Eltern heiraten innerhalb eines Jahres, um David eine Niederlassungsbewilligung zu ermöglichen. Die Großeltern von Marc und Noemi haben zu Beginn große Mühe mit der Ehe, versöhnen sich aber schließlich bei der Geburt von Marc mit der Mutter. Kurz nach der Geburt von Noemi kommt es zu einer Ehekrise und eine längere Trennungsphase beginnt, an deren Ende der Vater in den Kongo zurückkehrt, wo er bis heute lebt. Die Mutter und die beiden Kinder besuchen etwa zum Zeitpunkt der offiziellen Scheidung den Vater und dessen Familie im Kongo. Für alle drei

²²² Ich traf als erstes den Sohn Marc Monsengwo und erst ein Jahr später seine Schwester Noemi, als ich von einer anderen Interviewpartnerin ihren Kontakt erhielt. Als ich die beiden Biographien rekonstruierte, verwirrten mich ihre Erzählungen zur Trennung der Eltern und ihre gegensätzlichen Positionierungen bezüglich ihrer Mehrfachzugehörigkeit. Während Marc sich auf den Kongo als sein *anderes* Herkunftsland bezog, sprach Noemi von Guinea. Dies führte schließlich dazu, dass ich mich mit der Mutter Helena Monsengwo traf, um Einblicke in die komplexe Familiengeschichte zu erhalten.

ist es eine Erfahrung von Zugehörigkeit, jedoch bricht nach der Reise der Kontakt zum Vater weitgehend ab. Die Mutter lernt im Folgenden ihren neuen Partner, Adom, aus Guinea kennen, heiratet und bringt kurz darauf im Jahr 2007 ein weiteres Kind, Malik, zur Welt.

In der Kreuzung der drei biographischen Erzählungen wird deutlich, dass die gemeinsame Reise in den Kongo ein bedeutendes biographisches Moment in Bezug auf das Familienverständnis von Helena, Marc und Noemi bildet. Ab hier trennen sich die ‚Wege‘ der Familienmitglieder, die Mutter gründet eine ‚neue‘ Familie, Marc entfernt sich von der Familie und orientiert sich zunehmend an seinen Peers und für Noemi beginnt eine Annäherung an Guinea über ihren Stiefvater. Während Noemi sich als Teil der neuen Familienkonstellation wahrnimmt und sich stärker mit Guinea zu identifizieren beginnt, kann Marc Adom, den neuen Partner der Mutter, und seinen Halbbruder nur langsam akzeptieren; sein Vater im Kongo bleibt für ihn ein wichtiger, wenn auch ambivalenter, Referenzpunkt seiner Zugehörigkeitskonstruktion.

Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Trennung der Eltern ein langwieriger und emotional aufreibender Prozess für die Mutter sowie die Kinder war. Sie ist keine gemeinsame Geschichte, sondern jede:r der drei hat die Ereignisse unterschiedlich verarbeitet. Für die Mutter Helena ist es eine Verlaufskurvenerfahrung, die mit Suizidgedanken einhergeht und dazu führt, dass sie bis in die Gegenwart des Interviews in psychologischer Behandlung ist. Die erneute Heirat mit einem Mann aus Guinea stellt für Helena einen Neuanfang dar. Ihr Freund:innenkreis und ihre Eltern reagieren sehr negativ auf diese zweite Ehe. Auch ihre beiden Kinder Noemi und Marc haben zu Beginn Mühe mit der neuen Situation. Bei der Geburt von Malik besucht sie niemand im Krankenhaus und das Verhältnis zwischen Helena und ihren Eltern ist bis in die Gegenwart distanziert. Dennoch zeigt sich Helena stolz darauf, sich den Widerständen in der Familie und im Freund:innenkreis gestellt und es nochmals versucht zu haben und ist glücklich, dass es bisher gut funktioniert: „**Ich wäre/ich wäre** nicht die, wo ich wäre wenn ich das alles nicht (.) durchgemacht habe und ich weiß das ist ein Teil von mir und ich möchte es wäre nicht anders“ (HE Z1279). Für Helena hat ihre binationale Ehe im Familienalltag kaum Relevanz, sie muss aber immer wieder auf Andersmachung aus dem Umfeld reagieren, bspw. auf Bemerkungen bezüglich der Hautfarbe ihrer Kinder oder Skepsis gegenüber einer binationalen Ehe mit einem ‚Afrikaner‘.

Für Noemi führt die Trennung dazu, dass sie nach ihrem Gefühl „ohne Vater“ aufwächst. Als ihre Mutter Adom heiratet, findet Noemi durch ihn eine neue Familie, „einen afrikanischen Papi“ (NF Z320), und beginnt sich mit dessen Herkunft Guinea zu identifizieren.

Noemi: [...] ja und nachher ja ich glaube so als acht neun jähriges Kind hast vielleicht wirklich schon noch so ein bisschen die Vor/ so ein bisschen diese Traumvorstellung von so einer Familie und so. und darum bin ich eigentlich dann einf/ glaub nachher dann so mit der Zeit wo ich das dann mal so ein bisschen verstanden habe ah ok das ist jetzt der neue Partner von meinem Mami und so. der zieht jetzt bei uns ein, gehört zu uns, sie heiraten und so, ist es dann glaub wirklich auch so ein bisschen gewesen ähm (.) ja so ein bisschen ah schön jetzt sind wir vielleicht *glich* ((doch)) auch noch so ein bisschen Familie. und nachher haben sie dann auch uns ja dann irgendwann mal gesagt/ also das Mami hat uns dann am Marc und mir gesagt gehabt dass sie jetzt eben schwanger ist und dass der Malik auf die Welt kommt und ich habe auch mega Freude gehabt. //!/: mhm// dann nochmals ein Geschwister zu bekommen. bin auch zu allen erzählen gegangen „ah ich bekomme im Fall noch ein Geschwister über und so“. ja aber es ist halt schon nochmals anders gewesen irgendwie. dann ist halt wirklich so ich glaube nochmals so ein bisschen die afrikanische Kultur wieder eigentlich so in/ zu uns ins Haus gekommen. ((Noemi Monsengwo, NF Z333-343))

Noemi reist nach Guinea und fühlt sich dort „wirklich so zu Hause“ (HE Z79). Zurück in der Schweiz lässt sie sich ein Tattoo mit der Aufschrift „Afrika ist das Paradies“ in der Sprache ihres Stiefvaters stechen und beginnt sich für afrikanische Musik und Politik zu interessieren. Sie spricht nun gerne mit ihren Freund:innen über ihre „zweite Heimat“ (HE Z117) und scheint in ihr einen Ort für ihr „[B]raun“-Sein gefunden zu haben: „ja: und=aber nachher ist es wirklich so gewesen ja ich bin halt braun und ich bin hal/ ich habe noch eine zweite Heimat, aber das ist eigentlich auch schön“ (HE Z116-118).

Während Noemi ihren Stiefvater als Teil der Familie anerkennt und darin eine Belebung ihrer *anderen* Herkunft sieht, positioniert Marc Adom als Partner seiner Mutter, der keinen Einfluss auf ihn hat. In der Stegreif-erzählung bezieht er sich kaum auf die Familie, sie ist ein Nebenschauplatz, den er nicht weiter ausführt. Die Trennung erwähnt Marc erst in einer Hintergrundkonstruktion, als er über seine Reise in den Kongo nach dem Studium erzählen möchte. Die ausführliche und verschachtelte Hintergrundkonstruktion verweist darauf, dass die Trennung ein schmerzhaftes, bis heute für ihn schwer durchschaubares Thema darstellt. Mit dem Zurückbleiben des Vaters im Kongo bricht für Marc der Bezug zu seiner *anderen*

Herkunft ab. Sie tritt in den Hintergrund, bis er sich in der Gymnasialzeit zunehmend für den Kongo zu interessieren beginnt und schließlich in den Kongo reist, um seinen Vater zu besuchen. Während Marc der Trennung der Eltern aufgrund von Plausibilisierungszwängen in der Stegreiferzählung einen Platz einräumen muss, bleiben die erneute Heirat der Mutter und die damit einhergehenden familiären Spannungen unerzählt. Erst in den Nachfragen, wird diese Lücke ‚per Zufall‘ aufgedeckt, als Marc seine Schwester und deren Bezug zu Guinea erwähnt. In diesem Zusammenhang erwähnt Marc die erneute Heirat der Mutter mit Adom in einem Satz. Er macht damit deutlich, dass dies die Geschichte seiner Mutter ist und er damit nichts zu tun hat. Er orientiert sich in dieser Zeit zunehmend an seinen Peers und nimmt sich aus den familiären Geschehnissen heraus. Seine biographische Arbeit mit der Familiengeschichte führt dazu, dass er sich heute „eigentlich schon hier [Wohnort] am ehesten zugehörig“ fühlt (NF S. 21 Z18), der Kongo dagegen bildet für ihn einen symbolischen Bezug, ist aber nicht wirklich alltagsrelevant.

Marc und Noemi positionieren sich heute aufgrund ihrer jeweiligen Familienverständnisse unterschiedlich in Bezug auf ihre Mehrfachzugehörigkeit. Bei Noemi zeigt sich eine intensive Auseinandersetzung mit ihrer Mehrfachzugehörigkeit, die sich mit dem Stiefvater aus Guinea vervielfältigt hat. Die Fremdzuschreibungen in der Schweiz verunsichern sie, was dazu führt, dass sie versucht, der Adressierung „als braune Person“ (NF Z1677) biographischen Sinn zu geben, indem sie sich Guinea annähert. Anders entwickelt sich die Identitätskonstruktion von Marc. Er distanziert sich vom neuen Partner seiner Mutter, wodurch Guinea zu keinem Referenzpunkt für ihn wird. In der Adoleszenz setzt Marc sich verstärkt mit seiner *anderen* Herkunft auseinander und reist schließlich in den Kongo, um seinen Vater zu besuchen, jedoch stellt er fest, dass er dort keine Anerkennung erfährt, woraufhin er sich stärker in der Schweiz verortet (zur Auswirkung dieser Reise auf seine Zugehörigkeitskonstruktion siehe Kap. 5.7). Während Noemi sich also als Teil der neuen Familie sieht und die ‚neue‘ Herkunft in die Identitätskonstruktion aufnimmt, integriert Marc den neuen Partner der Mutter nicht in sein Familienverständnis. Für ihn bleiben die Schweiz und der Kongo vorrangige Referenzpunkte seiner Identitätskonstruktion.

Die Analyse der Familiengeschichte(n) im Fall Monsengwo verweist darauf, dass die Bedeutung und Aushandlung mit der Mehrfachzugehörigkeit zu einem großen Teil auch mit Positionierungen innerhalb der Familie und der Verarbeitung der Familiengeschichte zusammenhängt (siehe hierzu auch Gigliotti/Odasso 2014). Die Anderswerdung in der Familie passiert hier

über die unterschiedlichen Familienverständnisse. Helena hat eine ‚neue‘ Familie gegründet, welche Noemi weitgehend anerkennt²²³, in der sich Marc jedoch kaum wiederfindet. Hinzu kommt, dass Helena, Marc und Noemi ihre binationale Familie anders erleben und verarbeiten. Während die Mutter versucht, der binationalen Herkunft möglichst keine Bedeutung zu geben und sich den Widerständen der Eltern und Freund:innen stellt, erlebt Noemi Andersmachung bezüglich ihrer Hautfarbe als verunsichernd, und Marc wiederum greift sie nicht als Identitätskategorie auf und relativiert ihre Bedeutung. Innerhalb der Familie werden Erfahrungen der Anderswerdung kaum thematisiert und scheinen, wie die Familiengeschichte, eher ein Tabu zu sein. Das individuelle Familienverständnis, so wird durch die Kreuzung der Fälle Helena, Noemi und Marc Monsengwo deutlich, hat jeweils einen bedeutenden Einfluss auf die Zugehörigkeitskonstruktionen der jungen Erwachsenen.

In den nachfolgenden Ausführungen bleiben wir in der Familie und sehen uns nochmals genauer die Beziehung zwischen den Geschwistern an sowie ihre Bedeutung für die Selbstdarstellung der jungen Erwachsenen.

5.3.3 Geschwister als Vergleichsfolie für die Selbstdarstellung

Geschwister teilen zwar den sozialen Raum der Familie, leben jedoch in einer je „eigene[n] Mikrowelt“ aufgrund ihres Geschlechts, der Geburtenfolge und des Alters, was dazu führt, dass sie Lebensereignisse in der Familie unterschiedlich verarbeiten (Juhasz/Mey 2003c: 173). Aufgrund ihres persönlichen Charakters und der Verarbeitung der Familiengeschichte gestaltet sich daher auch der Transmissionsprozess zwischen den Geschwistern unterschiedlich (vgl. Gigliotti/Odasso 2014), womit sich die unterschiedliche Positionierung von Geschwistern bezüglich ihrer binationalen Herkunft erklären lässt. So zeigt sich auch im zuvor diskutierten Fall von Marc und Noemi Monsengwo, dass sie die Familiengeschichte unterschiedlich erlebt und verarbeitet und dadurch gegensätzliche Positionierungen bezüglich ihrer Mehrfachzugehörigkeit entwickelt haben. Nachfolgend geht es aber weniger darum, einen Vergleich zwischen den Positionierungen der Geschwister anzustellen (siehe hierzu etwa Song 2010). Dies wäre auf der Grundlage der Daten, außer im Fall der Geschwister Monsengwo, nicht zu bewerkstelligen. Jedoch werden Geschwister in den Biographien häufig als Vergleichsfolie für die eigene natio-ethno-kulturelle

²²³ Noemi meint hierzu: „der Adom wo zwar °ja° ((leise)) nicht unbedingt mein Papi ist aber irgendwie (.) auch doch irgendwie so *bizeli* ((ein bisschen)) gehört er für mich halt wie zur Familie dazu“ und macht damit unter anderem die Ambivalenz deutlich, Adom als Familienmitglied anerkennen und gleichzeitig ihre biologische Herkunft nicht verleugnen zu wollen (NF Z681-683).

Positionierung herangezogen. Während Miri Song (2010: 279) in ihrer Untersuchung zu *mixed race* Geschwistern in England verdeutlicht, dass für eine Mehrheit der 51 befragten Geschwisterpaare *race*, Ethnizität und Religion keine aussagekräftigen Merkmale darstellten, um Differenzen in ihren Familie zu verstehen²²⁴, zeigt sich in der vorliegenden Studie, dass Geschwister den befragten jungen Erwachsenen als wichtige Orientierungspunkte dienen, gerade, wenn sie sich innerhalb ihrer binationalen Herkunft anders verorten. Über die Geschwister versuchen die jungen Erwachsenen Ähnlichkeiten und Unterschiede in Sprachkenntnissen oder religiösen Praktiken zu erklären und gleichzeitig zeigt ihnen der Vergleich ihre eigene Einzigartigkeit auf.

Diese Dynamik wird in Leylas Biographie besonders anschaulich. Ihr Bruder stellt für sie eine wichtige Vergleichsfolie dar, um die eigene Selbstpositionierung zu sichern (siehe Fallanalyse Kap. 4.1). Sie arbeitet sich an der Tatsache ab, dass sich ihr Bruder, obwohl er „auch genau gleich aufgewachsen ist wie ich“ (HE Z311), in Bezug auf die Herkunft unterschiedlich entwickelt hat. Während sie sich ihrer tunesischen Herkunft zuwendet, grenzt sich ihr Bruder zunehmend davon ab. Der springende Punkt dabei ist, dass er, von dem sie Komplizenschaft erwarten würde, ihre Hinwendung zum Islam und zu Tunesien nicht nachvollziehen kann. Leyla ist darum bemüht, der Distanzierung zwischen ihr und ihrem Bruder Sinn zu geben. So bemerkt sie über ihn, er habe im Gegensatz zu ihr nie recht gewusst, wohin er gehöre. Während seiner Jugendzeit habe sich ihr Bruder für seine ‚arabische Seite‘ zu interessieren begonnen, sich dann aber von seiner tunesischen Herkunft abgewendet und positioniere sich heute als ‚Schweizer‘. Eine Entwicklung, die Leyla nur am Rande mit seinen Rassismuserfahrungen und der geschlechtsungleichen Erziehung ihres Vaters in Verbindung bringt, was aber auf der Basis ihrer Erzählung naheliegen würde. Für Leyla dagegen begünstigen diese Umstände eher eine Hinwendung zur tunesischen Herkunft (siehe Fallanalyse Kap. 4.1). So arbeitet sie sich daran ab, dass ihr Bruder nicht mehr nach Tunesien mitkommt, kaum Arabisch spricht und sich vom Islam abgewendet hat. Es reicht Leyla nicht aus, sich über das Geschlecht, die Geburtenfolge, den Altersunterschied oder das Aussehen von ihrem Bruder abzugrenzen, es ist zugleich eine Auseinandersetzung in Bezug auf ihre natio-ethno-kulturelle Verortung.

²²⁴ Songs Untersuchung (2010) weist darauf hin, dass auch hier das Aussehen die Erfahrungen der jungen Erwachsenen entscheidend prägt. Selbst, wenn in der Familie die *mixed race* Herkunft gleichermaßen ausgelebt wird, „korrigiert“ dies die Gesellschaft (ebd.: 281): „the wider societal gaze could make it very difficult for families to remain insulated from racial discourses which assign people to various racial categories.“. Eine Dynamik, die, wie bereits dargestellt, zu Erfahrungen der Anderswerdung innerhalb der Familie führen kann.

Wie in der Fallanalyse herausgearbeitet wurde, dient der Bruder Leyla als Kontrastfolie für ihre eigene Selbstdarstellung. Bei ihr und ihrem Bruder ist fast alles gleich, aber er spricht kaum Arabisch und verstehe arabische Norm- und Wertvorstellungen nicht. Sie dagegen schon, weshalb sie in ihrer Argumentationslogik mehr Tunesierin ist. Ihre Zuwendung zu Tunesien kann sie in diesem Zuge als etwas Positives darstellen, ohne konkret werden zu müssen. Es ist für sie eine schon immer dagewesene Disposition, die sie nun zu schätzen weiß. Über die Abgrenzung zum Bruder kann Leyla sich, trotz der erlebten biographischen Brüche, klar und eindeutig positionieren und eine kohärente biographische Identität konstruieren. Indem sie sich von signifikanten Anderen wie ihrem Bruder abgrenzt, versucht sie sich ihre Selbstwerdung zu erklären und festigt ihre Selbstwahrnehmung als *Synthese*.

Identitätskonstruktionen bauen immer auf Zugehörigkeit und Differenz auf. Erst in der Differenz kann deutlich werden, wer man selbst ist (vgl. Keupp et al. 1999). Das Abarbeiten an Unterschieden zwischen den Geschwistern kann also als typische Aushandlung und Teil des Individuationsprozesses verstanden werden. Im Fall von jungen Erwachsene binationaler Herkunft zeigt sich jedoch, dass sie sich nicht nur an der Entwicklung ihrer Geschwister abarbeiten, sondern – wie mit dem Beispiel aus Leylas Fall deutlich geworden sein sollte – auch an ihrer unterschiedlichen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitskonstruktionen, wodurch sie die eigene Identifizierung schärfen und als kohärent darstellen können. So grenzen sich auch Marc Monsengwo, Kamal Jeffri oder Samir Turi von ihren Geschwistern ab, die sich anders zu ihrer binationalen Herkunft positionieren. Sarah Buhmibol macht wiederum über den Vergleich mit ihrem Bruder deutlich, dass dessen Bezug zu Thailand noch geringer ist als ihr eigener, da er kein Thai spreche. Diese Vergleiche helfen den jungen Erwachsenen zu verstehen, wie die eigene Positionierung zustande kommt. Es sind Erklärungsversuche, die dazu dienen, das eigene Geworden-sein zu strukturieren. Die Geschwister werden dadurch zu signifikanten Anderen für die Deutung der eigenen Biographie. In diesem Sinne ko-konstruieren Geschwister ihre Zugehörigkeit, indem sie sich gegenseitig beobachten und beeinflussen (vgl. Song 2010).

5.4 Freundschaftsbeziehung als ein ambivalenter Rückzugsort

Wie im Abschnitt zur Schule bereits deutlich geworden ist, spielen Gleichaltrige als Spiegel der sozialen und gesellschaftlichen Normen eine wichtige Rolle für die Selbstwahrnehmung der jungen Erwachsenen. Während Klassenverbände jedoch tendenziell eine Form des erzwungenen Zusammenseins

darstellen, werden freundschaftliche Beziehungen selbst gewählt und v.a. außerhalb von Familie und Schule gepflegt. Im Folgenden möchte ich zuerst auf die Bedeutung der Anerkennung durch Gleichaltrige eingehen und anschließend thematisieren, wie die jungen Erwachsenen dieser Studie auch in Freundschaftsbeziehungen Anderswerdung erleben.

5.4.1 Anerkennung durch Peers

In den Biographien der untersuchten jungen Erwachsenen nehmen Gleichaltrige in Bezug auf die Erfahrung mit Mehrfachzugehörigkeit eine entscheidende Rolle ein. Leylas sowie Abdoulayes Biographien verweisen darauf, dass in der Adoleszenz Freundschaften an Bedeutung gewinnen. Leyla findet in der Freundschaft zu zwei Schwestern marokkanischer Herkunft eine wichtige Ressource, um die Fremdwerdung gegenüber ihrem Vater aufzufangen. Sie stellt fest, dass auch andere junge Frauen sich durch ihre Väter eingeschränkt fühlen, und kann ihre eigene Erfahrung dadurch relativieren. Gleichzeitig findet sie im Austausch mit den Freundinnen soziale Anerkennung in ihrer Mehrfachzugehörigkeit und orientiert sich zunehmend an ihnen. Und Abdoulaye erlebt während seiner Bildungsmigration in das Herkunftsland seines Vaters soziale Anerkennung bei seinen Peers. Er wird zum „Schönling“ („beau gosse“ HE Z674) bei den Mädchen und zum beliebten, hilfsbereiten Jungen in seinem Freund:innenkreis. Es sind diese positiven Zugehörigkeitserfahrungen, die mitunter dazu führen, dass er, zurück in Marokko, beginnt seine Mehrfachzugehörigkeit als Ressource wahrzunehmen. Für Leyla sowie für Abdoulaye nimmt die Bedeutung von Gleichaltrigen in der Adoleszenz zu, während sie sich gleichzeitig von der Herkunftsfamilie zu lösen beginnen. Ich möchte die Bedeutung von Freundschaften im Folgenden weiter vertiefen, da diese Form der Beziehung für adoleszente Aushandlungsprozesse (vgl. King 2004), insbesondere für die Selbstwahrnehmung der Mehrfachzugehörigkeit, einen besonderen Stellenwert hat.

Der Ablösungsprozess von der Herkunftsfamilie hat zur Folge, dass man sich von der elterlichen Anerkennung unabhängig machen muss und in diesem „Anerkennungsvakuum“ (King 2004: 55) nach neuen Formen und Beziehungen der Anerkennung sucht. Beziehungen zu Gleichaltrigen bilden daher gerade in der Adoleszenz wichtige Erfahrungsräume außerhalb der Herkunftsfamilie, in der junge Erwachsene Bestätigung und Achtung erleben und im Verhältnis zu ihren Freund:innen neue Perspektiven erarbeiten (King 2010). Hier können sich die jungen Erwachsenen zu ihren Peers in Beziehung setzen und biographische Erfahrungen reflektieren und relativieren (King 2004). King (ebd.) sieht in den Beziehungen zu Gleichaltrigen eine „notwendige Voraussetzung dafür, [dass Jugendliche, Anm. d. Verf.] neue Lebensentwürfe

und Visionen [...] entwickeln“ können (ebd.: 242)²²⁵. In diesem Zusammenhang avancieren, wie auch die Fälle Leyla und Abdoulaye veranschaulichen, Gleichaltrige für die jungen Erwachsenen zu signifikanten Anderen, zu Personen biographischer Bedeutung (vgl. Schütze 1984), um Erfahrungen der Mehrfachzugehörigkeit (sei dies in Form von Differenzerfahrung, in Bezug auf Familienpraxen oder Selbstidentifizierungen) produktiv zu verarbeiten. Allerdings beeinflussen Gleichaltrige nicht nur den adoleszenten Selbstfindungsprozess, sondern, so betont King (2004: 207), vollzieht sich in diesem Raum auch eine Individuation dadurch, dass sich die Adoleszenten zu den dort herrschenden Regeln und Normen ins Verhältnis setzen. Die jungen Erwachsenen lernen durch die Gleichaltrigen neue Perspektiven kennen und lösen sich von den Normen des Elternhauses. Dies wird in ihren Erzählungen immer wieder deutlich, wenn sie sich von ihren Eltern und Praktiken in der Herkunftsfamilie distanzieren und eigene Sichtweisen darlegen. Sei dies Leyla Bourgiba, die über ihre neuen Freund:innen einen eigenen Zugang zum Islam findet, Irina Steiner, die beginnt, mit ihrem Vater über Wirtschaft zu diskutieren, da sie durch einen Freund antikapitalistische Perspektiven kennenlernt, oder Kamal Jeffri, der sich mithilfe seiner Freund:innen von der muslimischen Praxis des Elternhauses distanziert, sich aber dennoch an den islamischen Prinzipien wie Keuschheit und Abstinenz orientiert. Die Auseinandersetzungen im Freund:innenkreis bringen neue Sichtweisen auf die Gesellschaft und die eigene Biographie hervor und verändern dadurch die Beziehung zwischen den Generationen.

Entscheidend für Freundschaften ist, dass die Beziehung i. d. R. nicht durch die Herkunft, sondern durch gemeinsame Interessen strukturiert ist. Und gleichzeitig sind es gerade die Freundschaften, die den jungen Erwachsenen Anerkennung für ihre Mehrfachzugehörigkeit spiegeln. In Marokko erleben etwa junge Erwachsene wie Louis Rachid Monpassant oder John Beyad von ihren Freund:innenn Bewunderung für die Sprachkenntnisse in Arabisch, was sie darin bestärkt, in ihrer Mehrsprachigkeit eine positive Ressource zu sehen. In der Schweiz wiederum sind Sportvereine und Musikgruppen von großer Bedeutung, um soziale Anerkennung von Gleichaltrigen zu erhalten.

²²⁵ Vera King (2004) hält in diesem Zusammenhang zudem fest, dass die Gestaltung des jugendkulturellen Raumes stark geschlechtsspezifische Unterschiede aufweist. Eine Beobachtung, die ich in diesem Ausmaß nicht für die Freundschaftsbeziehungen der jungen Erwachsenen dieser Untersuchung rekonstruieren konnte. Dies liegt daran, dass ich den Blick nicht auf Jugendgruppen lenkte, sondern aus einer biographietheoretischen Perspektive analysierte, inwiefern andere Jugendliche zu relevanten Anderen in den Biographien der jungen Erwachsenen werden. Dabei bestätigt sich Kings Befund, dass junge Erwachsenen tendenziell gleichgeschlechtliche Freundschaften bilden.

Die jungen Erwachsenen fühlen sich in diesen Räumen in ihren Kompetenzen wahrgenommen und anerkannt. So beschreibt etwa Sarah Buhmibol ihr Handballteam als „ein @bisschen@ deine Familie @auch@“ und betont, dass dort trotz des Altersunterschieds niemand ausgegrenzt werde (2. Interview, NF Z945). Für Sarah wird hier nicht Herkunft, sondern Alter zu einer möglichen Differenzkategorie. Im Handballteam erlebt sie fraglose Zugehörigkeit, es zählen ihre sportlichen Fähigkeiten und Teamgeist. Die Beziehungen zu ihren Teammitgliedern wird nicht von ihrer binationalen Herkunft strukturiert, sondern durch ihre sportliche Leistung, was in Kontrast zu den Erfahrungen der Andersmachung steht, die sie aufgrund ihres Aussehens im Alltag immer wieder erlebt. Neben diesen Ähnlichkeiten zwischen Marokko und der Schweiz zeigen sich, wie nachfolgend thematisiert wird, auch bedeutende Unterschiede in Bezug darauf, wo und wie Peerbeziehungen hinsichtlich der Mehrfachzugehörigkeit erlebt werden.

Finden von Weggefährt:innen in der Schweiz

Im Kontext der Schweiz fällt auf, dass einige der jungen Erwachsenen Freund:innenkreise mit Personen gebildet haben, die wie sie eine binationale Herkunft oder eine Migrationsgeschichte aufweisen²²⁶. Solche Personen beschreiben Juhasz und Mey treffend mit „Weggefährten“, da sie „aus der gleichen Region des sozialen Raumes stammen und den gleichen Weg im sozialen Raum zurücklegen“ (Juhasz/Mey 2003c: 316) und daher ähnliche biographische Erfahrungen machen. Die Weggefährt:innen der jungen Erwachsenen dieser Studie machen vergleichbare Stigma-Erfahrungen aufgrund ihrer Mehrfachzugehörigkeit. Sie spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle, um adoleszente Auseinandersetzungen bezüglich Fremd- und Selbstwahrnehmung zu bewältigen. Es sind Bezugspersonen, an denen sich die jungen Erwachsene orientieren können. Sie kompensieren die fehlende Zugehörigkeit in der Gesellschaft, indem sie andere Räume der Zugehörigkeit und Anerkennung schaffen (ebd.: 328). So findet Leyla in einer arabisch konnotierten Bar unter

²²⁶ Im Kontext von Marokko kommt dies nur punktuell vor. So erzählt Kamal Jeffri von einer kurzen Freundschaft zu einem asiatischen Mädchen, durch die er gelernt habe, rassistische Kommentare nicht an sich heranzulassen. Ein anderes Beispiel ist John Beyad, der über eine russischsprachige Freundin seine Sprachkenntnisse zu verbessern versucht. Hier gilt es zu bedenken, dass im Kontext von Marokko Migration eher ein neues Phänomen darstellt. Es ist davon auszugehen, dass eine relativ geringe Anzahl an Kindern mit Migrationsgeschichte (gerade aus Asien oder der Subsahara-Region) im Alter meiner Gesprächspartner:innen existieren, was ein Zusammentreffen mit Weggefährt:innen zu einem seltenen Ereignis macht.

anderem Leute, die ihr die ‚arabische‘ Welt erklären können, und in ihren beiden marokkanischen Freundinnen zwei Weggefährtinnen, mit welchen sie sich austauschen kann. Sie beginnt sich zunehmend an den Normen und Werten dieser Peergroup zu orientieren und kann sich dadurch von der Rollenerwartung des Vaters lösen und sie für sich umdeuten.

Eine weitere Funktion von Weggefährt:innen zeigt sich bei Linda Varrone. Sie erzählt von ihrem Freund:innenkreis am Gymnasium, der sich aus Mädchen mit unterschiedlicher Migrationsgeschichte bildete und sich einmal im Monat trifft, um ein Gericht aus dem jeweiligen Herkunftsland zu kochen. Wie Linda haben einige junge Erwachsene ‚durchmischte‘ Freund:innenkreise gebildet, die die Erfahrung der Anderswerdung in der Mehrheitsgesellschaft teilen. Die jungen Erwachsenen erleben in solchen Räumen eine Normalität ihrer Mehrfachzugehörigkeit, sie fühlen sich nicht mehr marginalisiert, sondern erkennen, dass es andere Personen mit ähnlichen Erfahrungen gibt (vgl. Unterreiner 2015: 236). Im Austausch mit Weggefährt:innen können die eigenen Erfahrungen der Anderswerdung oder Diskriminierung reflektiert werden und die jungen Erwachsenen erleben, dass sie mit ihren Erfahrungen keinen Einzelfall darstellen.

Die Bedeutung von Weggefährt:innen zeigt sich darüber hinaus in jenen Erzählungen, in denen sie vermisst werden. Vor allem diejenigen jungen Erwachsenen, die im Dorf aufwuchsen oder in Marokko in die öffentliche Schule gingen, erwähnen, dass sie die einzigen ‚Anderen‘ im sozialen Umfeld waren²²⁷. Gerne hätten sie sich mit jemandem ausgetauscht oder ihre *andere* Sprache außerhalb der Familie angewandt.

Weggefährt:innen, so zeigt sich, sind wertvolle soziale Beziehungen, da die jungen Erwachsenen hier eine gewisse „lokale Normalität“ (Dausien/Mecheril 2006: 170) finden, die ihre Mehrfachzugehörigkeit anerkennt. Ihr Anspruch, als ‚normal‘ angesehen zu werden, wird in diesem Raum erfüllt.

Bedeutung des virtuellen Raums in Marokko

Für Marokko ist der virtuelle Raum bedeutsam, um als junge:r Erwachsene:r Peerbeziehungen zu finden, in denen natio-ethno-kulturelle Differenzlinien in den Hintergrund treten und andere Formen der Zugehörigkeit entstehen. Hierfür sind die Fälle Kamal Jeffri und Louis Rachid Monpassant anschauliche Beispiele. Kamal und Louis Rachid wenden sich in der Adoleszenz

²²⁷ Wie bereits beim Thema Schule erwähnt, machen die jungen Erwachsenen in den Städten und in Marokko in Privatschulen eher die Erfahrung, dass es in ihren Klassen einen hohen Anteil an Kindern mit Migrationsgeschichte gibt.

zunehmend der virtuellen Welt zu, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen. Kamal findet im virtuellen Raum Freund:innen, die seine Werte und Normen, aber auch sein Interesse an asiatischen Animes teilen. In diesem Raum spielt seine binationale Herkunft keine Rolle, er wird ‚unsichtbar‘, da sein Aussehen in diesem Kontext nicht irritiert. Er kann sich hier fern von nationalen Zugehörigkeitsordnungen darstellen und findet soziale Anerkennung. Louis Rachid dagegen wird sich v. a. im Videospiele mit anderen internationalen Spieler:innen seiner Mehrfachzugehörigkeit bewusst. In der Interaktion mit anderen Spieler:innen erlebt er einmal auch außerhalb der Familie, wie seine Mehrsprachigkeit oder, in seinen Worten, die „doppelte Kultur“ („j’ai une double culture“, NF Z1837), zu einer Ressource werden kann. Der virtuelle Raum taucht hier als bedeutender Raum auf, um Interessengemeinschaften fern von natio-ethno-kulturellen Kategorien zu finden. Die virtuellen Freundschaften bilden für die beiden jungen Erwachsenen in Marokko einen erweiterten Erfahrungsraum, in dem sie die soziale Identität nach ihrem Bedürfnis beeinflussen können. Im virtuellen Raum des Videospiele schaffen sie sich eine Umgebung der sozialen Anerkennung, die ihnen in der marokkanischen Gesellschaft verwehrt bleibt. Sie fühlen sich als Akteure ihrer Selbstdarstellung wahrgenommen. Denn hier stehen nicht Äußerlichkeiten, sondern die Kommunikation und das spielerische Geschick im Vordergrund.

Dass der virtuelle Raum v. a. in Marokko als Möglichkeitsraum erlebt wird, deutet darauf hin, dass die jungen Erwachsenen in der ‚realen‘ Welt mit Ausnahme der internationalen Privatschulen²²⁸ kaum Räume finden, in denen die Bedeutung ihre Herkunft verwischt. Im virtuellen Raum wird dagegen die Mehrfachzugehörigkeit nur relevant, wenn man sie selbst ins Spiel bringt. So nutzt Louis Rachid den virtuellen Raum, insbesondere Team-Videospiele, als Möglichkeit, seine Mehrsprachigkeit anzuwenden. Hier erlebt er seine Mehrfachzugehörigkeit nicht als Zugehörigkeit zu getrennten Sphären, sondern als einen vereinten Bezugsrahmen.

5.4.2 Erfahrungen der Anderswerdung in Peerbeziehungen

Freundschaften bilden, wie wir gesehen haben, wichtige Räume, um Differenz-erfahrungen zu verarbeiten und die irritierenden Fremdbilder zu differenzieren. Der Freund:innenkreis fängt die *Othring*-Erfahrungen auf und bietet den

²²⁸ Die Erzählungen zur Privatschule lassen vermuten, dass auch hier Herkunft ein strukturierendes Merkmal ist. So ist es beispielsweise bei den europäischen Schulkamerad:innen von Louis Rachid von Bedeutung, ob man in Europa oder Marokko zur Welt kam, also ‚echt‘ oder nur über die Geburt eine europäische Staatsangehörigkeit hat.

jungen Erwachsenen Sicherheit (vgl. King/Koller 2009). In ihrem Freund:innenkreis fühlen sie sich weitgehend anerkannt und zugehörig. Die Biographie von Abdoulaye Eden nuanciert diese Beobachtungen nochmals und weist darauf hin, dass auch Peerbeziehungen von natio-ethno-kulturellen Grenzziehungen strukturiert werden. Abdoulaye erhält in seiner Jugendgruppe gerade aufgrund seiner Hautfarbe den Beinamen „weißer Stier“ und verschafft sich durch seine Stärke und sein herausforderndes Verhalten Respekt (siehe Fallanalyse Kap. 4.2). Er muss immer wieder seine Position in der Gruppe festigen, indem er sich mit anderen Jungen prügelt oder betont im Straßenslang spricht. Wie bereits beim Thema der Schule dargestellt wurde (Kap. 5.2), besteht auch in Freundschaftsbeziehungen die Gefahr, dass die jungen Erwachsenen mit rassistischen Bemerkungen konfrontiert werden. Dabei fällt besonders ins Auge, dass kaum jemand der jungen Erwachsenen rassistische Praxen von Freund:innen verurteilt oder aktiv dagegen vorgeht. Entweder ignorieren sie diese und interpretieren sie als harmlose Witze oder sie werten Nachfragen zu ihrer Herkunft als (unreflektiertes) Interesse. Scharathow (2014) führt solche Relativierungen darauf zurück, dass eine offensive Reaktion gegenüber Freund:innen zu riskant wäre. Würde man aktiv gegen Rassismen angehen, könnte man zurückgewiesen werden und als Spassverderber:in und damit noch stärker als ‚Andere:r‘ dastehen. So lacht etwa Sarah Buhmibol bei Witzen zu thailändischen „Lady-Boys“ oder Leyla ironisiert Adressierungen als „Sultan“. In solchen Situationen sind Lachen oder Ironisierung oftmals die einzigen Strategien, um sich zu wehren und trotzdem innerhalb des Freund:innenkreises zu bleiben (ebd.). In Marokko sind die jungen Erwachsenen besonders darum bemüht, sich ein möglichst akzentfreies und ausgeprägtes Darija anzueignen, um dazuzugehören und nicht als anders zu gelten (siehe hierzu Ausführungen zur Sprache in Kap. 5.5). Jedoch bleibt bei all diesen Witzen und Bemerkungen in Bezug auf ihre *andere* Herkunft ein fahler Beigeschmack, denn den jungen Erwachsenen wird dadurch klar, dass sie nicht ‚ganz‘ dazugehören. So fragt sich Noemi Monsengwo beispielsweise bei Diskussionen über Flüchtlinge insgeheim, ob man über sie ähnlich denken würde, wenn man sie nicht kennen würde.

Folglich bilden auch Freundschaftsbeziehungen ambivalente Räume, in denen nationale Zugehörigkeitsordnungen mal stärker und mal schwächer aufscheinen. Auf der einen Seite kann im Rahmen von Freundschaften die Mehrfachzugehörigkeit selbstverständlich sein und kein Thema, wenn die jungen Erwachsenen es nicht wollen. Auf der anderen Seite finden auch diese Sozialbeziehungen nicht in einem gesellschaftlichen Vakuum statt. Auch hier besteht kein Schutz vor stigmatisierenden Erfahrungen, die umso schmerzhafter sein können, da sie von Personen ausgehen, zu denen die jungen Erwachsenen eine enge emotionale Bindung pflegen. Erfahrungen von Ausschluss im Freund:innenkreis können den adoleszenten Entwicklungsspielraum auf besondere

Weise einschränken, indem eine stärkere Orientierung an der Herkunftsfamilie stattfindet und somit der Ablösungsprozess von ihr erschwert wird.

In summa zeigt sich in den Biographien der jungen Erwachsenen, dass Freundschaften einen wichtigen Erfahrungsraum jenseits der binationalen Herkunft bilden. Dennoch spielen auch immer wieder natio-ethno-kulturelle Differenzlinien in diese Beziehungen hinein, die ihre Mehrfachzugehörigkeit mal als Ressource hervorheben und mal *Othering*-Erfahrungen hervorrufen.

Während Schule, Familie und Freundschaftsbeziehungen bekannte adoleszente Erfahrungsräume der Aushandlung darstellen, konnte ich für die jungen Erwachsenen binationaler Herkunft weitere für sie spezifische adoleszente Erfahrungen identifizieren. In den nachfolgenden Kapiteln möchte ich den Blick auf diese spezifischen Aushandlungsmomente richten: die Rolle der Sprache, die Bedeutung von Herkunftswissen und Erfahrungen im transnationalen Raum.

5.5 Die Rolle der Sprache für Zugehörigkeitserfahrungen

Neben Schule, Familie oder Freundschaften stellt auch Sprache einen bedeutenden Ort dar, an dem das Verhältnis von Mehrfachzugehörigkeit ausgehandelt wird. Sprache wird hier mit Anna Schnitzer (2015) als eine soziale Praxis verstanden, die in gesellschaftliche und soziale Verhältnisse eingebettet ist:

In diesem Sinne [Sprache als soziale Praxis, Anm. d. Verf.] findet mehrsprachige Praxis im Spannungsfeld von individuellen Voraussetzungen und gesellschaftlicher Rahmung statt, das sich aufspannt zwischen individueller Mehrsprachigkeit als Ressource in sozialen Interaktionen und der Form bzw. den Bedingungen, unter denen sie in sozialen Situationen aktualisiert wird und diese Situationen jeweils mitbedingt. (ebd.: 134f)

Diese Sichtweise ermöglicht es, die Erzählungen der jungen Erwachsenen über Sprache in zwei Richtungen zu deuten: erstens dahingehend, wie sie Zugehörigkeitserfahrungen mitbestimmen, und zweitens, wie sie Teil biographischer Aushandlungsprozesse bezüglich der Mehrfachzugehörigkeit sind. In den Biographien der jungen Erwachsenen taucht Sprache in der Selbstwahrnehmung sowie in Bezug auf die Fremdwahrnehmung als bedeutende Dimension auf. Anhand der Fallanalyse Abdoulayes lässt sich veranschaulichen, wie Sprache Zugehörigkeitserfahrungen bewirken kann. Abdoulaye erfährt durch die Sprachpraxis seines Gegenübers, ob er als Marokkaner oder als Fremder positioniert wird. Zudem zeigt sich in seiner Biographie, wie er Zugehörigkeit über Sprache herstellen kann. Die Fallanalyse zu Leyla verdeutlicht darüber hinaus, wie durch

Sprache ein Zugang zur *anderen* Herkunft gesucht wird. Leyla fühlt sich mit zunehmenden Sprachkenntnissen auch stärker mit Tunesien verbunden. Diesen Funktionen und Bedeutungen von Sprache(n) möchte ich in diesem Kapitel nachgehen. Dabei zeichne ich zuerst die beiden Sprachkontexte in der Schweiz und Marokko nach und führe mit dem fokussierten Fallportrait von Sarah Buhmibol in die verschiedenen Dimensionen von Sprache ein. Im Anschluss daran werden die Aspekte Sprache als Markierung für (Nicht-)Zugehörigkeit und Sprache als Zugang zur Mehrfachzugehörigkeit nochmals aufgefächert.

5.5.1 Nationale Rahmungen von Sprache in Marokko und der Schweiz

Um die biographische Bedeutung von Sprache rekonstruieren zu können, müssen wir uns den Sprachkontext der beiden Länder vor Augen führen. Denn die Sprachpraxen der jungen Erwachsenen „do not occur in a vacuum but rather are shaped by the specific spaces in which they move and encounter others [...] Spatial norms influence the languages that children chose to speak“ (Valentine et al. 2008: 385). Sprache wird dabei ein zentrales Instrument, um Zugehörigkeit herzustellen.

Marokko und die Schweiz sind mehrsprachige Länder, handhaben jedoch ihre Mehrsprachigkeit sehr unterschiedlich. In der Schweiz werden vier Nationalsprachen anerkannt, die über ein Territorialprinzip geregelt sind (vgl. Schnitzer 2017). Je nach Sprachregion ist Deutsch, Französisch, Italienisch oder Rätoromanisch die Amtssprache, wobei Deutsch mit über 63 % am häufigsten gesprochen wird, gefolgt von Französisch (rund 23 %), Italienisch (8 %) und Rätoromanisch (0,5 %) (EDA 2017)²²⁹. Dies bedeutet, dass alle in der Deutschschweiz interviewten jungen Erwachsenen mit der Einschulung im schweizerischen Schulsystem die Lokalsprache Deutsch²³⁰ erlernten. In der Schweiz bestätigt sich sodann die Beobachtung anderer Studien zu binationalen Familien, dass die Mehrheitssprache – hier Schweizerdeutsch – zur Familiensprache wird und die Sprache des migrierten Elternteils in den Hintergrund rückt (vgl. Gadet/Varro 2006). Dies hängt auch mit dem Anpassungsparadigma des Integrationsdiskurses zusammen, in dem Mehrsprachigkeit als eine Abweichung zur monolingualen Norm gesehen wird (vgl. Duemmler 2015). In ihrer Untersuchung zur symbolischen Grenzziehung zwischen Jugendlichen in der Schweiz beobachtet Duemmler (2015), dass die Aussprache für

²²⁹ Von den 26 Kantonen sind vier Kantone mehrsprachig: Bern (deutsch-französisch), Freiburg (französisch-deutsch), Wallis (französisch-deutsch) und Graubünden (deutsch-romanisch-italienisch).

²³⁰ Die Unterrichtssprache in den deutschen Sprachregionen ist Standarddeutsch, jedoch wird im Alltag ausschließlich in Schweizerdeutsch kommuniziert.

Ausschlussmechanismen relevant ist: Wird Deutsch mit einem Akzent oder fehlerhaft gesprochen, so fällt man in die Kategorie Ausländer:in.

Anders als in der Schweiz, wo in den jeweiligen Sprachterritorien ein monolingualer Habitus vorherrscht, ist in Marokko Mehrsprachigkeit eine politische und alltägliche Realität (vgl. Pape 2014). Dennoch ist die Mehrsprachigkeit von einer Hierarchisierung geprägt, die auf die koloniale Vergangenheit und die aktuellen politischen Öffnungsprozesse zurückzuführen sind (vgl. Pape 2014; Therrien/Le Gall 2017). In der Verfassung wird Hocharabisch als *die* offizielle Landessprache definiert, wobei Tamazight seit der neuen Verfassung 2011 als *eine* weitere Amtssprache gilt und Hassania, die Sprache der Saharaoui im Süden des Landes, seither unter Schutz steht (vgl. Ziamari/De Ruiter 2015). Für Karima Ziamari und Jan Jaap De Ruiter (2015) führt diese Unterscheidung dazu, dass Tamazight und Hassania einen symbolischen Status im Sinne eines natio-kulturellen Erbes besitzen und weniger als offizielle Amtssprachen gefördert werden. Darija wird in diesem Kontext – wie das Schweizerdeutsch in der Schweiz – als ein Dialekt verstanden, der im Alltag und in der Familie neben dem Tamazight am häufigsten gesprochen wird (vgl. Laroui 2011). Es gilt anzumerken, dass sich das Darija stark vom klassischen Arabisch unterscheidet und ein Großteil gerade der älteren Generation weder Arabisch lesen noch schreiben kann. Allerdings berührt das klassische Arabisch²³¹ wichtige Lebensbereiche der Marokkaner:innen: Es ist die Unterrichtssprache an den öffentlichen Grundschulen und wird in religiösen Praxen und offiziellen Dokumente verwendet. Gleichzeitig spielt Französisch – und im Norden des Landes zu einem geringeren Teil auch Spanisch – seit der Kolonialzeit eine bedeutende Rolle in der marokkanischen Gesellschaft. Selbst wenn Französisch keine offizielle Amtssprache darstellt, so ist es in verschiedenen Bereichen wie in der Bildung, der Wirtschaft und der Migrationspolitik institutionalisiert (vgl. Ziamari/De Ruiter 2015). Französisch ist neben dem klassischen Arabisch eine Elitensprache, also eine Sprache mit sozialem Prestige, die v. a. von der europäischen orientierten Mittelschicht gesprochen wird (ebd.). Dies hat zur Folge, dass Französisch bis heute einen schulischen, sozialen und beruflichen Aufstieg ermöglicht und daher in vielen marokkanischen, aber auch binationalen Familien zur Hauptsprache wird (vgl. Therrien/Le Gall 2017). Nicht selten besuchen Kinder gutbürgerlicher Familien – und so auch viele binationale Kinder – französische, spanische oder englischsprachige Privatschulen (vgl.

²³¹ Man könnte hier noch zwischen dem klassischen Arabisch, wie es im Koran übermittelt wird, und dem modernen klassischen Arabisch, das für amtliche Papiere und in den Medien verwendet wird, unterscheiden. Diese Differenzierung wird jedoch weder in der Verfassung noch im Alltag konsequent vorgenommen (vgl. Laroui 2011).

Laroui 2011; Therrien/Le Gall 2017), in denen Arabisch nicht die erste Unterrichtssprache ist. So zeigt sich auch für meine Untersuchung, dass sich in einigen Familien nicht Darija, sondern Französisch als Familiensprache etabliert hat, selbst wenn der migrierte Elternteil eine andere weitere Sprache spricht. Es wird deutlich, dass Sprache im Migrationsdiskurs in Marokko (noch) nicht problematisiert wird, so wie dies in europäischen Ländern derzeit der Fall ist; von Migrant:innen wird bisher nicht erwartet, dass sie Arabisch oder Darija lernen (vgl. Harrami 2016).²³² Ähnlich den Beobachtungen in der Schweiz, stellt jedoch Therrien (2020) für Marokko fest, dass ein Akzent in Darija zu einem Ausschlusskriterium für binationale Kinder, die sich Darija außerhalb der Familie selbst aneignen, werden kann. Wie wir noch sehen werden, haben die nationalen Rahmungen der Sprachpolitiken in der Schweiz und in Marokko einen Einfluss darauf, wie Erfahrungen der Anderswerdung gestaltet sind.

Auf die Transmissionsbedingungen von Sprache kann an dieser Stelle nur begrenzt eingegangen werden, da das Erleben der jungen Erwachsenen und nicht die Erziehung der Eltern im Fokus der Datenerhebung stand. Jedoch weisen verschiedene Studien darauf hin, dass nicht nur die Identitätsprojekte der Eltern, sondern auch die gesellschaftlichen und politischen Bedingungen wie Angst vor Diskriminierungserfahrungen und Sprachhierarchien die Sprachpraxen in der Familie beeinflussen (vgl. Rodríguez-García et al. 2018; Therrien/Le Gall 2017; Unterreiner 2014; Varro/Gebauer 1997). Zudem wirkt sich auch das Bildungsniveau auf den Umgang mit Mehrfachzugehörigkeit in den Familien aus. Verschiedene Studien zeigen auf, dass in bildungsbürgerlichen Familien eher in Mehrsprachigkeit investiert wird (Puzenat 2008: 123). Diese Bedingungen wirken auch in den vorliegenden Fällen dieser Studie; einige der Befragten besuchten Sprachschulen oder erlebten in der Familie eine bilinguale Sprachpraxis. Dies führte aber nicht zwingend dazu, dass die jungen Erwachsenen sich heute als mehrsprachig bezeichnen. Im Gegenteil betonten sie oft, dass sie die Sprache des migrierten Elternteils zwar verstehen, aber nicht sprechen können.

Aus einer analytischen Perspektive sind jedoch alle jungen Erwachsenen, die ich getroffen habe, mehrsprachig²³³, d. h., sie bewegen sich in verschiedenen

²³² So machte ich selbst die Erfahrung, dass ich von Marokkaner:innen immer wieder große Anerkennung erfahre, sobald ich nur einige wenige Worte in Darija formuliere, und das selbst, nachdem ich bereits mehrere Jahre in Marokko verbracht habe. Es wird selten die Erwartung formuliert, ich sollte nun doch langsam die Sprache besser lernen.

²³³ Dies muss nicht bedeuten, dass sie die Sprache(n) der Eltern beherrschen, sondern kann auch implizieren, dass sie in der Schule oder durch Auslandsaufenthalte weitere Sprachkenntnisse erworben haben. Da ich die Sprachkenntnisse nicht statistisch erhoben habe, beziehe ich mich hier auf die Selbstdefinition der jungen Erwachsenen.

Sprachkontexten – sei dies in der Familie, in der Schule oder in den Ferien im Herkunftsland der Eltern –, bewerten dies jedoch sehr unterschiedlich in Bezug auf ihre Mehrfachzugehörigkeit. Auf einer subjektiven Ebene fühlen sich die jungen Erwachsenen sowohl in Marokko als auch in der Schweiz v. a. dann mehrfachzugehörig, wenn sie beide Sprachen ihrer Eltern beherrschen. Sprache ist wie Herkunft biographisch, d. h., „auf der Erfahrungsebene persönlich und individuell mit unserer jeweils eigenen Geschichte verknüpft“, und unterliegt ferner, wie soeben aufgezeigt wurde, „politischen Regulierungen und gesellschaftlichen Bedeutungen auf der Diskursebene“ (Inowlocki 2012: 29). Sprache hat somit eine wichtige Bedeutung für die Identitätskonstruktionen, gerade auch, weil sie eng mit nationaler Zugehörigkeit verknüpft wird. In den biographischen Darstellungen der jungen Erwachsenen manifestiert sich Sprache einerseits als subjektive Ressource, die sie über die intergenerationelle Transmission vermittelt bekommen haben, und andererseits als gesellschaftliche Grenzziehung. Eine Dynamik, die besonders im Fall von Sarah Buhmibol aus der Schweiz deutlich wird, weshalb ich ihre Biographie mit Fokus auf Mehrsprachigkeit hier kurz beleuchten möchte.

Fokussierte Falldarstellung zu Sarah Buhmibol – Ambivalenzen der Mehrsprachigkeit

Sarah Buhmibol ist als erstes von zwei Kindern 1994 im Dorf ihrer Großeltern geboren. Zum Zeitpunkt des Interviews macht Sarah gerade ein Zwischenjahr, während dem sie ein Praktikum bei einer Bank absolviert. Als ich Sarah ein Jahr später erneut treffe, studiert sie inzwischen an der Universität Soziologie und Wirtschaft und hat einen Studentenjob im Marketingbereich. Sarahs Mutter ist aus der Schweiz und arbeitet im Personalwesen. Ihr Vater kommt aus Thailand und hat nach dem Schulabschluss das Studium abgebrochen und zu arbeiten begonnen. Die Eltern von Sarah lernen sich in Thailand kennen, heiraten und kommen in die Schweiz. Der Vater ist arbeitsbedingt immer wieder für mehrere Monate im Ausland. Alle zwei bis drei Jahre reist die Familie gemeinsam in den Urlaub nach Thailand. Die Eltern sprechen untereinander Englisch und mit den Kindern in ihren Herkunftssprachen. Doch mit zunehmendem Alter nimmt Schweizerdeutsch als Familiensprache überhand, so dass Sarah heute kaum mehr Thai spricht und ihr acht Jahre jüngerer Bruder es gar nicht mehr gelernt hat.

Sarahs Stegreiferzählung²³⁴ ist geprägt von einem argumentativen Erzählstimulus, in welchem sie auf die Positionierung als ‚Andere‘ durch die Interviewerin reagiert. Sarahs lebensgeschichtliche Erzählung ist eine Reflexion zum Thema binationales Aufwachsen, in der Sarah auf verschiedene mögliche Probleme und Herausforderungen eingeht.²³⁵ Dabei bildet das Thema Sprache den Dreh- und Angelpunkt der biographischen Erzählung. Sie ist für Sarah ein ambivalentes Thema, aber auch jener Aspekt der binationalen Herkunft, der für sie am greifbarsten ist. Bereits die Eingangserzählung weist darauf hin, dass Sarah auf der diskursiven Ebene mit einer Problem Perspektive von Mehrsprachigkeit konfrontiert ist und gleichzeitig der familiäre Alltag mehrsprachig ist:

S: also ganz von vorne (3) ähm also ich weiß eben, dass ich (.) weil als ich ja in den Kindergarten ging, nachher in die ähm auch/ oder in die Spielgruppe Kindergarten, was eben vielleicht immer ein bisschen die Frage ist, auch wegen der Sprache //l: mhm// und so. aber so wie ich eigentlich aufgewachsen bin, bin ich eigentlich mehr deutsch aufgewachsen, also mein Mami ist ja Schweizerin, mein Vater ist von Thailand und ähm ich hatte eigentlich also nie Probleme mit der Sprache. ich konnte immer ähm eigentlich Schweizerdeutsch reden. und also frü/ also wir haben auch immer immer Schweizerdeutsch gesprochen, wir mussten ja nicht Hochdeutsch reden. (.) und ähm ich habe (2) auch hier in der Straße hatte ich ähm glaube auch auch Kinder die Schweizer sind. //l: mhm// und ähm also mein Mami hat sowieso immer mit mir Deutsch gesprochen, aber meine Eltern sprechen zusammen Englisch. aber da ich/ also da ich so früh noch kein Englisch konnte und es macht ja keinen Sinn, dass sie also beginnen mit mir Englisch zu reden, sprach natürlich mein Mami mit mir Deutsch, Schweizerdeutsch. und ähm mein Vater hat mit mir eigentlich Hochdeutsch gesprochen. //l: °aha°((leise))// und einfach ähm teilweise auch noch Thailändisch. aber eigentlich jetzt nicht strikt nur Thailändisch, sondern eigentlich wie ein Gemisch. (.) ((HE Z94-110))

²³⁴ Die Stegreiferzählung dauert zwei Stunden, worauf nochmals zwei Stunden Nachfragen folgen. Es wurde noch ein zweites Interview mit Sarah geführt, jedoch wird dieses hier im Anschluss nicht bearbeitet, da die ambivalente Rolle der Sprache v. a. im ersten Interview thematisiert wurde.

²³⁵ Das Forschungsthema hat bei Sarah eine Auseinandersetzung mit ihrer binationalen Herkunft ausgelöst. Sie hat ihre Erlebnisse noch nie unter der ‚bilingualen‘ Perspektive gesehen und so führt das Interview dazu, dass sie sich damit auseinandersetzt und dazu Stellung bezieht. Aufgrund dieser Dynamik wurde mit Sarah eineinhalb Jahre später ein zweites Interview geführt und explizit gefragt, ob sie ihre Lebensgeschichte nochmals erzählen könnte, fern von der binationalen Herkunft. Diese Aufforderung führte nun zu einer ganz anderen Erzählung über Freund:innen und Freizeit, die v. a. von szenischen Beschreibungen geprägt ist. Im Fall Sarah wird deutlich, wie stark der Erzählstimulus und das Vorgespräch die biographische Thematisierung beeinflussen.

Sarah beginnt ihre Stegreiferzählung nicht, wie nach der Aussage „also ganz von vorne“ zu erwarten wäre, mit der Geburt, sondern mit der Problematisierung der Sprache. Sie macht damit sogleich einen Horizont des Anderseins auf und geht darauf ein, was bei ihr entgegen der allgemeinen Erwartung – die durch die Interviewerin in die Situation mit hineingetragen wird – anders war als bei Kindern mit Migrationsgeschichte. Damit wird deutlich, dass Mehrsprachigkeit als Problem an Sarah herangetragen wird, auf das sie mit Einsprachigkeit reagiert. Diese Selbstpositionierung deutet darauf hin, dass Fremdzuschreibungen als Migrationsandere für Sarah alltagsrelevant sind. Über die starke Betonung ihrer Deutschkenntnisse versucht Sarah diese Fremdpositionierung und die damit einhergehenden negativen Bilder abzuwehren und sich als Schweizerin zu positionieren. Anschließend wird dann aber deutlich, dass in der Familie durchaus mehrere Sprachen koexistieren. Dabei zeigt sich eine klare Hierarchie der Sprachen im Familienalltag. Zuerst kommt Schweizerdeutsch, dann Standarddeutsch, dann Englisch. Thai steht an letzter Stelle und ist „wie ein Gemisch“. Es scheint keine Verständigungssprache zu sein, sondern ein Relikt aus der Vergangenheit des Vaters. Diese familiäre Sprachordnung wirkt sich auch auf die Familienbeziehungen aus, denn mit jedem Mitglied wird eine andere Sprache gesprochen, wobei auffällt, dass immer jemand ausgeschlossen ist²³⁶. Bei Sarah zeigt sich dies daran, dass sie sich der Mutter näher fühlt, denn mit ihr hat sie keine „Verständigungsprobleme“ (NF Z2321). Mit dem Vater dagegen muss sie sich in mehreren Sprachen unterhalten, da ihr Thai nicht ausreicht und er nicht genügend Deutsch kann, damit sie sich selbstverständlich miteinander unterhalten können. Sie reden folglich meist Englisch miteinander. Englisch avanciert in der Beziehung zum Vater sodann zu einer ‚Brücke‘ zwischen den beiden Sprachkontexten.

Die Sprache Thai muss als ‚unbedeutende‘ Sprache der Mehrheitssprache Deutsch zunehmend weichen. In der Primarschule besucht Sarah an den Wochenenden noch eine buddhistische Tempelschule, um neben dem Buddhismus auch in die thailändische Sprache eingeführt zu werden. Die Tempelbesuche werden jedoch bald schon zu Gunsten ihres intensiver werdenden Handballtrainings aufgegeben. Die Mehrsprachigkeit hat weder für Sarah noch für die Eltern Priorität. Mit dem Wegfall der wöchentlichen Besuche im Tempel und den längeren Auslandsaufenthalten des Vaters aufgrund seiner

²³⁶ Möchte die Familie z. B. zusammen Fernsehen, so versteht entweder der Bruder (wenn der Film auf Englisch oder Thai ist) oder der Vater (wenn der Film auf Deutsch ist) wenig von der Sendung.

Arbeit verschwindet für Sarah der Bezug zu Thailand zunehmend. Sie hat außerhalb des Tempels keine Spielgefährt:innen aus Thailand, mit denen sie die Sprache üben könnte. Auch in der Schule macht sie die Erfahrung, dass Thai eher exotisch ist und nicht wirklich eine Ressource darstellt. Hier ist Deutsch die Sprache, an der sie sich orientiert und durch die sie sich von den Kindern mit Migrationsgeschichte abgrenzt. Denn anders als diese Kinder kann sie sich über die Abstammung und ihre Muttersprache als Schweizerin positionieren, weshalb „die Leute [...] sich dann halt doch noch mit mir identifizieren“ können (HE Z1914). Die Sprache Deutsch wird für Sarah im Raum der Schule ein Instrument, um Zugehörigkeit anzuzeigen. So beschreibt Sarah ihre Schulzeit als Zeit ohne Probleme, da sie keinen Ausschluss erlebt habe, weil sie Deutsch konnte. *Othering* bezüglich ihrer thailändischen Herkunft wertet Sarah als Interesse und so bringt sie gern ihr Wissen in Vorträgen oder Aufsätzen in den Unterricht ein. Auch fühlte sie sich nicht besonders, denn sie hatte immer auch Freund:innen mit Migrationsgeschichte.

Die biographische Auseinandersetzung mit ihrer binationalen Herkunft beginnt für Sarah zum Zeitpunkt, als sie auf das Gymnasium kommt:

S: [...] ähm (2) dann (.) ich glaube also eben schwierig war es nie in der Schule, dass du eigentlich ähm für/ also für jemand anderes so gehalten wurdest, schwierig ist eher, dass du auch einfach selber wissen musstest, ob du jemand an/ also ob du anders bist als die anderen. weil es ist halt einfach so eben du du bewegst dich zwischen/ also zwischen zwei Ländern (.) und ähm also es ist jetzt nicht etwas, das ich mir früher dachte das ist vielleicht eher jetzt, und du weißt eigentlich nicht zu welchem gehörst du wirklich. //l:mhm// weil du/ also, eigentlich mit dem Charakter mit der Kultur ist ja das wo du/ wo ich hier [in der Schweiz] zu Hause bin tu ich mich mit dem identifizieren. aber wenn ich dann eben wenn ich dann in Thailand bin, **denke** ich auch eben das ist ja auch meine Kultur. aber dort tu ich mich sehr schwer mich mit/ also mit allen Sachen mich anzufreunden, weil so so etwas ist halt schon sehr viel anders, weil also die Menschen so wie sie sich/ also auch=und vielleicht wäre es dort eben auch einfacher, wenn ich wirklich die Sprache sehr gut könnte, weil dann nehme ich an würdest/ würde ich sie noch besser also verstehen wie sie was sie wie sie handeln und so, weil dann sagen sie dir vielleicht auch warum das so ist. (.) aber von dem her ist es eigentlich schon spezieller. ((HE Z354-369))

Die Art, wie Sarah spricht, weist daraufhin, dass sie sich aktuell in einer Reflexionsphase befindet, in der sie die Fremdwahrnehmung mit der Selbstwahrnehmung („ob du anders bist als die anderen“) zu vereinen versucht. Ihre biographische Auseinandersetzung mit Mehrfachzugehörigkeit, so zeigt sich zudem, ist nicht nur eine Reaktion auf die Anderswerdung, sondern auch

eine individuelle Ins-Verhältnissetzung. Während sie sich der Identifizierung als Schweizerin sicher ist, ist die Zugehörigkeit zu Thailand für Sarah weniger selbstverständlich und eine Herausforderung, da ihr vieles fremd bleibt. Die Sprache wird von Sarah sodann als Türöffner zur thailändischen Zugehörigkeit identifiziert. Sie soll die Erfahrung, die Sozialisation ersetzen. Es ist diese Auseinandersetzung mit der thailändischen Zugehörigkeit, die sie scheinbar „spezieller“ macht. Wie bereits in der Eingangssequenz deutlich wurde, zeigt sich auch in diesem Zitat, dass für Sarah ihre ‚Einsprachigkeit‘ eine Markierung der Zugehörigkeit zur Schweiz resp. Nicht-Zugehörigkeit zu Thailand darstellt. In Sarahs Biographie wird eine Doppelfunktion von Sprache sichtbar (vgl. Valentine et al. 2008): Einerseits wird Sarah durch Vorstellungen zu ihren Sprachkenntnissen von ihrem Gegenüber positioniert, andererseits spielen ihre individuellen Sprachkenntnisse für ihre Selbstwahrnehmung eine bedeutende Rolle. Diese Doppelfunktion spitzt sich für Sarah in der Adoleszenz zu und hat eine Identitätssuche zur Folge. Erstens beginnt sich Sarah, je älter sie wird, daran zu stören, dass sie sich bei Besuchen in Thailand nicht unbeschwert mit ihren Verwandten unterhalten kann. Zweitens wird in der Abgrenzung gegen Stereotype über Thailand deutlich, dass sie durchaus mit Andersmachung in Form von Witzen und Nachfragen bezüglich ihrer binationalen Herkunft konfrontiert ist, was sie zunehmend irritiert. Diese Erfahrungen machen Sarah ihre umstrittene Mehrfachzugehörigkeit bewusst: Sie wird in der Schweiz aufgrund körperlicher Merkmale nicht als fraglos zugehörig anerkannt und hat in Thailand ebenfalls eine prekäre Zugehörigkeit, da sie nicht akzentfrei Thai spricht²³⁷. Während sie jedoch ihr Aussehen nicht verändern kann, kann sie ihre Sprachkenntnisse verbessern und so ihre Mehrfachzugehörigkeit hervorheben.

Mit dem Ziel, Thai zu lernen und die ‚Kultur‘ besser zu verstehen, beschließt Sarah nach dem Abitur eine längere Reise nach Thailand zu machen. Sie besucht die Familie und macht einen dreiwöchigen Freiwilligeneinsatz als Englischlehrerin an einer Tempelschule. Obwohl sie ihr Thai nur begrenzt verbessern konnte, bewertet Sarah die Reise als sehr wertvoll, da sie durch die Reise Einblicke in die thailändische Lebenswelt erhielt. Weit entscheidender ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass Sarah im Rahmen des Freiwilligeneinsatzes erstmals soziale Anerkennung bezüglich ihrer Mehrsprachigkeit erfährt. In der Tempelschule wird Sarah in die Gemeinschaft der englischsprachigen Freiwilligen aufgenommen. Sarah erlebt dort eine fraglose Zugehörigkeit, weil es unter den Freiwilligen nicht relevant ist,

²³⁷ Siehe hierzu auch Zitat im Kapitel 2.2.4.

woher man kommt. Ihre thailändische oder schweizerische Herkunft wird in diesem konkreten Raum nicht problematisiert. Diese neue Erfahrung ermöglicht es ihr, einen anderen Blick auf sich selbst zu werfen (vgl. Inowlocki/Riemann 2012). Im internationalen Umfeld der Freiwilligen wird ihre Mehrsprachigkeit als einen Mehrwert (an-)erkannt, sie hat etwas, worum die anderen jungen Leute sie beneiden. Das Stigma der Mehrsprachigkeit wird hier plötzlich zu einem exotischen Bonus, der wertgeschätzt wird (vgl. Odasso 2016). Es ist das erste Mal in ihrer Erzählung, dass Sarah sich nicht dagegen wehrt, mehrsprachig zu sein, sondern sogar hervorhebt, dass sie neben Schweizerdeutsch mehrere Sprachen spricht, nämlich Deutsch, Französisch, Englisch und Thailändisch. So zeigt sich zum Ende ihrer biographischen Erzählung (Koda) eine positive Einschätzung ihrer Mehrsprachigkeit, die im Kontrast zur Positionierung als einsprachig in der Eingangssequenz steht:

S: [...] für mich war das etwas ganz Neues gewesen, wenn jemand gesagt hat ja du kannst so viele Sprachen, das ist jetzt @ja! mega wahnsinnig und so@ (6)

I: mhm

S: ja: aber das ist auch ist auch cool eben und dann vor allem du kannst auch eine Sprache die ein bisschen außergewöhnlich ist so weil wenig jetzt einfach irgendwie halt jetzt/ (.) ähm wenn jetzt mein Vater einfach irgendet/ ähm von irgendwo gekommen wäre wo sie Englisch reden, dann das hätte ich ja sowieso gelernt, von dem her ist es eigentlich noch cool, dass es noch eine andere Sprache ist, die: die es eigentlich ja nicht jedweder jetzt kann. das ist schon auch cool. obwohl halt jetzt nicht mega viel damit anfangen kan/ also hier kannst du jetzt nicht mega viel damit anfangen // I: mhm // unbedingt. aber trotzdem, es ist doch cool. // I: mhm // ja.(3) mhm @(..)@ (6) ((HE Z1986-2000))

Erst durch die Anerkennung außerhalb der Schweiz macht Sarah positive Erfahrungen in Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit, was ihr hilft, Thai nicht mehr nur als Defizit wahrzunehmen, sondern auch als etwas, das „cool“ ist. Im Schweizer Kontext ist ihre Mehrsprachigkeit kein Mehrwert (man kann „nicht mega viel damit anfangen“), sondern, wie wir auch in der Eingangssequenz gesehen haben, vielmehr ein Merkmal von Anderssein, das sie normalisieren muss. Doch die Erfahrung in der Gruppe der internationalen Freiwilligen spiegelt Sarah, dass die Sprache und ihre binationale Herkunft sie interessant machen. Durch die Reise lernt sie folglich, ihre *andere* Herkunft nicht nur als Herausforderung, sondern auch als Ressource wahrzunehmen. Diese Erfahrung bestärkt sie darin, sich als Besonders wahrzunehmen und so positioniert sie sich heute positiv, als Schweizerin, die „noch etwas zusätzlich“ hat (HE Z1919) (siehe auch Kap. 6.2).

Sarah Buhmibols Biographie verdeutlicht, dass Sprache auf verschiedenen Ebenen für die jungen Erwachsenen relevant werden kann. Sie ist einerseits eine Markierung der Zugehörigkeit: Indem sich Sarah einsprachig positioniert, betont sie ihre schweizerische Zugehörigkeit. Gleichzeitig macht die Sprache sie auch *anders*: Sie gilt in Thailand aufgrund ihres Akzents nicht fraglos als zugehörig, in der Schweiz wiederum wird ihre Mehrsprachigkeit problematisiert. Die Sprache entwickelt je nach nationalem Kontext eine andere Bedeutung und führt zu Differenzerfahrungen. Auch innerhalb der Familie ist Mehrsprachigkeit von Bedeutung und bestimmt Distanz und Nähe zwischen den Familienmitgliedern; Sprache konstruiert auch hier (Nicht-)Zugehörigkeit. Ferner zeigt sich, wie die Laissez-faire-Haltung der Eltern, die Mehrsprachigkeit nicht explizit zu fördern, die Zugehörigkeitskonstruktion Sarahs entscheidend prägt. Sie fühlt sich nicht ‚legitim‘ mehrfachzugehörig. In diesem Zusammenhang verdeutlicht der Fall Sarah, wie Sprache die Identitätssuche in Form eines Zugangs zur Mehrfachzugehörigkeit unterstützen kann. Über das Lernen von Thai erhofft sich Sarah der thailändischen ‚Kultur‘ näherzukommen. Und schließlich führt die Anerkennungserfahrung im Kreis der Freiwilligen in Thailand dazu, dass Sarah ihre Mehrsprachigkeit und damit einhergehend ihre Mehrfachzugehörigkeit neu bewertet.

Die beiden Aspekte von Sprache – Markierung für (Nicht-)Zugehörigkeit und Zugang zur Mehrfachzugehörigkeit – möchte ich im Anschluss für die beiden Forschungskontexte genauer ausdifferenzieren. An beiden Aspekten wird deutlich, dass Zugehörigkeitskonstruktionen zu einem großen Teil auf dem Verhältnis der Sprachen basieren.

5.5.2 *Sprache als Markierung für (Nicht-)Zugehörigkeit*

Wie das Fallbeispiel von Sarah Buhmibol anschaulich aufzeigt, wird in den Biographien der jungen Erwachsenen Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit nicht selten über Sprache(n) verhandelt. Diese Dynamik erklärt sich damit, dass Sprache(n) immer auch auf nationale Zugehörigkeitsdiskurse und die damit einhergehenden machtvollen Zuschreibungen und Differenzen verweisen:

In, mit und über Sprache wird, so ließe sich festhalten, soziale Wirklichkeit hergestellt und dabei gehen mit Sprachpraktiken machtvolle Praktiken der Differenzierung, des In-Differenz-gesetzt-werdens (*sic!*) – also der Ver-Änderung [einher]. (Mörge/Schnitzer 2015: 12)

Sprache entfaltet sodann eine Signalwirkung für nationale Zugehörigkeit. Für die jungen Erwachsenen bedeutet dies, dass sie über Sprache „Ver-Änderung“ (ebd.) resp. Anderswerdung erleben können. Doch sind sie dieser

Anderswerdung nicht ausgeliefert, sondern können selbst die Grenzziehungen durch ihre Sprachpraxen beeinflussen. Besonders im Kontext von Mehrsprachigkeit können individuelle Sprachpraxen Markierungen von Zugehörigkeiten und Differenzen ausdrücken; nicht nur für die Selbstpositionierung, sondern gerade auch, um Fremdpositionierungen zu beeinflussen (vgl. Schnitzer 2017, 2015). In diesem Sinne dient Sprache als subjektive Ressource, die ermöglicht, sich gegen Zuschreibungsprozesse zu wehren, und gleichzeitig stellt sie einen normativen Rahmen dar, der Zugehörigkeitskonstruktionen mitbestimmt.

In Marokko und in der Schweiz wird Sprache für die jungen Erwachsenen aus einer unterschiedlichen Richtung für Zugehörigkeitsfragen relevant. Während die jungen Erwachsenen in der Schweiz sich damit beschäftigen, dass sie im Herkunftsland des migrierten Elternteils keine Zugehörigkeit erleben, weil sie die Sprache des migrierten Elternteils nicht (akzentfrei) sprechen, wird in Marokko Sprache in Bezug auf lokale Aushandlungen von Zugehörigkeit relevant. Wie *race* oder ‚Kultur‘ kann Sprache für die jungen Erwachsenen in beiden Kontexten zu einer bedeutenden Differenzlinie werden. Während jedoch *race* oder ‚Kultur‘ eine soziale Positionierung bewirken, die kaum beeinflusst werden kann, kann die Positionierung aufgrund der Sprache durch ebendiese verändert werden (vgl. Valentine et al. 2008). Diese Dynamik zeigt sich deutlich im Fallvergleich zwischen Sarah Buhmibol und Abdoulaye Eden. Im Fall von Sarah führt Sprache zu Andersmachung, wenn Sarah vom Diskurs als Subjekt markiert wird, das kein Deutsch kann. Dies hat zur Folge, dass sie ihre Mehrsprachigkeit in der Kindheit eher negativ bewertet und sich von ihr abgrenzt. Demgegenüber zeigt sich im Fall von Abdoulaye, wie Sprachpraxen als eine Strategie dienen können, um ebendiese Andersmachung umzuwenden und sich Handlungsräume zu schaffen (siehe Ausführungen zur Universität in der Fallanalyse Kap. 4.2.3). Für diesen Unterschied ist m.E. entscheidend, dass in der Schweiz Mehrsprachigkeit tendenziell problematisiert wird, während in Marokko Mehrsprachigkeit als Ressource gilt. Sarah lernt durch den Diskurs eine problemorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit kennen (siehe hierzu auch das Beispiel von Paolo Egger in Kap. 5.2). Sie muss sich einsprachig positionieren, um in der Schweiz Zugehörigkeit herstellen zu können. Abdoulaye dagegen wächst mit einer gewissen Normalität von Mehrsprachigkeit im Alltag auf: Darija, Arabisch und Französisch werden in verschiedenen Alltagssituationen verwendet. Dabei erfährt er über die Sprachpraxis seines Gegenübers, wie er eingeordnet wird, und gleichzeitig kann er durch seine eigene Sprachpraxis in unterschiedliche Zugehörigkeitskontexte eintreten. Eine Praxis, die auf eine Partikularität des marokkanischen Kontexts verweist. Im folgenden Abschnitt möchte ich auf diesen Aspekt ausführlich eingehen und aufzeigen, wie in Marokko Sprache Grenzziehungen von *race* und *class* beeinflussen kann.

Die Biographie von Abdoulaye veranschaulicht die soziale Praxis der Sprache besonders gut. Abdoulaye wächst bilingual in Darija (Sprache der Mutter) und Französisch (Sprache des Vaters) auf. Wie in der Fallanalyse aufgezeigt wurde, entwickelt er jedoch erst nach seinem Bildungsaufenthalt im Herkunftsland seines Vaters (dort lernte er zudem Pulaar und Hassania), ein Bewusstsein für Sprachen und die damit einhergehenden Positionierungen. Anhand des Sprachgebrauchs kann Abdoulaye die Fremdpositionierung ablesen. Spricht man mit ihm Darija, so wird er als Marokkaner (an-)erkannt, spricht man ihn auf Französisch an, so positioniert ihn sein Gegenüber als Ausländer. Abdoulaye erlebt also Andersmachung durch Sprache und lernt, dass Sprache neben *race* ein wichtiges Merkmal von Differenz ist. Zugleich kann er durch Sprache aber auch selbst Zugehörigkeit herstellen, bspw. durch Darija in Marokko. Hierzu möchte ich nochmals auf eine bereits zitierte Sequenz aus der Fallanalyse eingehen:

Abdoulaye: [...] et eh ce qui m/ ce qui m'a aidé souvent c'est que à chaque fois quelqu'un a une confusion sur moi il vient me parler en français il me parle mal dès que je parle un mot en arabe et hop! automatiquement tu es beaucoup plus respecté. donc c'était souvent eh partout même actuellement n'importe où à chaque fois que je dis un mot en arabe, même une personne qui parle mal de toi et dès que tu parles un mot en arabe il: il s'excuse voilà il tour/ comment ? ntz il y a deux choses. soit il te considère comme un étranger soit il te considère comme un marocain. //l: mhm// initialement il te considère comme un étranger mais dès que tu parles un mot en arabe hop! tu fais partie des marocains. si tu es noir ou pas noir tu es parmi d'eux. tu vois? donc ce qui m'arrivait. ((Abdoulaye Eden, HE Z1078-1086))

Abdoulaye: [...] und eh das was m/ das was mir oft half war, dass jedes Mal, wenn jemand eine Verwirrung hat über mich, kommt er Französisch sprechen mit mir. er redet schlecht [kommt dumm], sobald ich ein Wort auf Arabisch rede und hopp! automatisch wirst du viel mehr respektiert. also es war oft eh überall so sogar aktuell, egal wo jedes Mal wenn ich ein Wort auf Arabisch sage, auch eine Person, die schlecht von dir spricht und sobald du ein Wort in Arabisch sprichst, e:r er entschuldigt sich so er dreh/ wie? ntz es gibt zwei Sachen. entweder er berücksichtigt [ansehen, wahrnehmen] dich als Ausländer oder er berücksichtigt dich als Marokkaner. //l: mhm// zuerst sieht er dich als Ausländer, aber sobald du ein Wort auf Arabisch sprichst hopp! bist du Teil der Marokkaner. ob du schwarz bist oder nicht schwarz, du bist unter ihnen [zwischen ihnen]. siehst du? also das ist mir passiert.

In dieser Argumentation zeigt sich m.E. sehr anschaulich, wie Sprache für Abdoulaye zu einer Strategie des *passing* im Sinne von Garfinkel (1967)²³⁸ wird, die von einer Strategie des Täuschens, wie sie Goffman (2012a: 94ff) für Stigmatisierte beschreibt, unterschieden werden muss. Denn die Anpassung über Sprache ist hier keine dramaturgisch-strategische Praxis der Darstellung, durch die Abdoulaye versucht über sein Stigma ‚Hautfarbe‘ hinwegzutauschen, sondern er möchte seine Zugehörigkeit als Marokkaner sichtbar machen. Durch die Sprache versucht Abdoulaye die dominante Differenzlinie *race* in Marokko zu verwischen und als ‚schwarzer Marokkaner‘ – was über die saharaurische Minderheit möglich ist – anerkannt zu werden. Hierfür muss er eine Interaktionsarbeit leisten, um richtig zugeordnet und als Marokkaner erkannt zu werden, was er tut, indem er Darija spricht. Abdoulaye signalisiert durch das Verwenden verschiedener Sprachen (Darija sowie Französisch in Marokko und Französisch, Hassania und Pulaar im Herkunftsland seines Vaters) Zugehörigkeit und schafft sich dadurch Handlungsräume, die ihm durch die Differenzlinie *race* verwehrt geblieben wären. Das Spiel mit der Sprache „can subvert spatial norms or regulatory regimes, changing communicative practices and potentially reordering spaces and identities“ (Valentine et al. 2008: 385). Durch die Sprache kann Abdoulaye folglich bestehende Differenzen aufgrund von *race* verringern. Seine Mehrsprachigkeit wird dabei ein entscheidendes Moment für seine Zugehörigkeitskonstruktion. Sie ist ein Instrument, um, in den Worten von Luckmann und Berger (2013: 182), ein „Wanderer zwischen mehreren Welten“ zu werden und Zugehörigkeit situativ über Sprache herzustellen. Mehrsprachigen jungen Erwachsenen wie Abdoulaye ist es somit möglich, sich durch die Sprache zu positionieren und Zugehörigkeit zu markieren, wobei die sozialen Differenzlinien aufgegriffen und eigene Handlungsräume geschaffen werden.

Die Sprachpraxis von Abdoulaye weist zudem darauf hin, dass Sprache einen großen Stellenwert für Zuschreibungsprozesse im marokkanischen Kontext hat, was erklären könnte, warum die jungen Erwachsenen in Marokko so bemüht darum sind, Darija zu lernen, sofern sie es nicht von Haus aus können. Denn jene binationalen Kinder, die, wie Nadine Bourras, kein Darija sprechen,

²³⁸ In seinen Studien zur Ethnomethodologie hat Harold Garfinkel eine Transgenderfrau namens Agnes begleitet, die als Junge aufgewachsen ist und sich in der Pubertät zu einer Frau entwickelte. Nachdem sie als Mann sozialisiert wurde, muss sie nun lernen, als Frau in der Gesellschaft zu leben. Diese Arbeit der Aneignung von spezifischen Praxen nennt Garfinkel *passing*: „The work of achieving and making secure their rights to live in the elected sex status while providing for the possibility of detection and ruin carried out within the socially structured conditions in which this work occurred I shall call ‚passing‘.“ (Garfinkel 1967: 188, 137)

haben kaum die Möglichkeit, als Marokkaner:innen anerkannt zu werden. So muss sich Nadine gegenüber Taxifahrern und Ladenbesitzern in Marokko immer wieder rechtfertigen, warum sie trotz ihrer marokkanischen Herkunft kein Darija spricht. Es gelingt jedoch nicht allen, über das Sprechen von Darija Zugehörigkeit herzustellen. So weist etwa der Fall Kamal Jeffri darauf hin, dass Grenzziehungen aufgrund seiner asiatischen Herkunft nicht mit Hilfe der Sprache ausgeglichen werden können:

Interviewer: mhm but how they see you the/

Kamal: well it depends on on/ because now I have been exposed to many kinds of people so some perceive me as normal human being some as something supranatural that never happened //!/: @(3)@ // to them so. they haven't/ they have never seen an Asian person or a mixed or an Asian person who can speak Darija. so yeah. I'm fine because one time I got into a taxi and he start speaking with me in English and his English is really bad so I just respond in Arabic and he was very surprised (2) °so=yeah° ((low voice)). ((Kamal Jeffri, NF Z658-664))

Kamal ist ebenfalls mehrsprachig aufgewachsen in Darija, Bahasa und Englisch, zu denen mit der Einschulung noch Französisch hinzukam²³⁹. Anders als Abdoulaye kann er die Differenzlinie *race* mit der Sprachpraxis Darija jedoch nicht überwinden. Er ist im Alltag immer wieder damit konfrontiert, dass er Irritationen auslöst. Momente der Zugehörigkeit entstehen für Kamal nur in Kontexten, in denen seine binationale Herkunft irrelevant wird, so etwa an der internationalen Universität, in der Familie, im virtuellen Raum des Videospiele oder, wenn er Englisch spricht (siehe fokussierte Falldarstellung in Kap. 6.3). In diesem Zusammenhang ist die Funktion der Sprache Englisch hervorzuheben. Englisch als internationale und universale Sprache eröffnet Kamal einen Zwischenraum, in dem seine marokkanisch-asiatische Herkunft verschwimmt und unbedeutend wird. Indem er Englisch spricht, eignet er sich die Position des

²³⁹ In Kamals Familie zeigt sich ein sehr dynamischer Umgang mit Mehrsprachigkeit. Mit seinem Vater spricht Kamal bis zur Primarschulzeit nur Bahasa, doch dann wechselt er ins Arabische und heute sprechen sie in der Familie Darija, wobei der Vater mit ihm noch hie und da in Bahasa spricht. Er kann im Gegensatz zu seiner acht Jahre jüngeren Schwester fließend Bahasa. Die Eltern besuchen in Kamals Kindheit gemeinsam einen Kurs in Französisch (wohl aus dem Grund, dass ihre Kinder auf eine französische Privatschule gehen), sie sprechen untereinander jedoch Darija. Denn die Mutter kann kaum Bahasa und der Vater hat einen Master in Islamic Studies, weshalb er fließend Hocharabisch spricht. Seine Schwester sprach eine Zeitlang v. a. Französisch, bis Kamal sich lustig darüber machte, und nun rede sie v. a. Englisch.

‚Anderen‘ an und deutet sie um. So zieht er es in der Öffentlichkeit manchmal vor, Englisch statt Darija zu sprechen, um nicht mit negativer Andersmachung konfrontiert zu werden. Denn Englisch ermöglicht es ihm, in internationale Zugehörigkeitskontexte einzutreten.

Kamals Fall verweist auf eine Partikularität im marokkanischen Kontext. Junge Erwachsene wie Abdoulaye oder etwa auch Louis Rachid (Kap. 5.1.4) haben diskursive ‚Nischen‘, um Zugehörigkeit herzustellen. Abdoulaye kann im Extremfall Zugehörigkeit über die Minderheit der Saharaoui herzustellen. Es steht ihm die Diskursnische ‚schwarze Marokkaner‘²⁴⁰ zur Verfügung. Wie Abdoulaye merkt auch Louis Rachid an der Sprachwahl des Gegenübers, in welchen nationalen Kategorien er eingeordnet wird. Indem Louis Rachid seine Sprache dem Gegenüber anpasst, kann er nicht nur Grenzziehungen bzgl. *race*, sondern auch von *class* beeinflussen. Über seine zwei Vornamen, die Sprache und die Ausprägung des Dialekts ist es Louis Rachid möglich, natio-ethno-kulturelle und soziale Differenzierungen, die aufgrund seiner binationalen Herkunft entstehen könnten, zu minimieren und Zugehörigkeit herzustellen. Dies ist Louis Rachid möglich, weil er aufgrund der europäischen Herkunft des Vaters eine privilegierte soziale Positionierung innehat. Spricht er dann noch Darija, steigert dies sein Ansehen und er wird in Marokko als gleich erkannt (vgl. Mouna 2016). Zudem ist die französische Migrationsbevölkerung in Marokko seit der Kolonialzeit eine gesellschaftliche Tatsache und Französisch kann im Alltag in verschiedenen Räumen gesprochen werden. Über das Sprechen von Darija versucht Louis Rachid allerdings den Unterschied in *class* gegenüber Marokkaner:innen wieder auszugleichen. Abdoulaye und Louis Rachid können folglich ‚unsichtbar‘ werden. Kamal dagegen hat einen Vater asiatischer Herkunft, was im marokkanischen Kontext als besonders fremd gilt (vgl. Therrien 2020: 283). Weder das Darija noch seine muslimische Religionszugehörigkeit reichen hier aus, um Zugehörigkeit herzustellen. Die Sprache hat im marokkanischen Kontext folglich nur eine Signalwirkung für Zugehörigkeit, wenn dadurch Differenzlinien von *race* und *class* verschwimmen. Mit anderen Worten: Je nach sozialem Status und Verortungsmöglichkeiten in der marokkanischen Gesellschaft kann Darija zu einer Strategie des *passing* werden oder nicht. Problematisch an dieser Strategie der Sprachanpassung ist jedoch, dass sie immer wieder aufs Neue ausgeführt werden muss, da die Zugehörigkeit nie selbstverständlich ist. Sie kann immer nur situativ in der Interaktion hergestellt werden.

²⁴⁰ Die explizite Referenz auf die ‚schwarze‘ Minderheit wählt Abdoulaye jedoch nur in Ausnahmefällen, wenn er sich in sehr konservativen Milieus befindet, denn er muss hierfür auch seinen Namen von Abdoulaye zu Abdoullah (anonymisiert) wechseln. In den Alltagsinteraktionen reicht es meist aus, Darija zu sprechen, um als Marokkaner anerkannt zu werden.

Lokalsprache(n) und ihre Bedeutung für Zugehörigkeitskonstruktionen in Marokko und der Schweiz

Die Analyse des marokkanischen Kontexts deutet auf einen entscheidenden Unterschied zum schweizerischen Sample hin: Obwohl in Marokko und in der Schweiz die Lokalsprache für die Anerkennung der nationalen und sozialen Zugehörigkeit entscheidend ist, entfaltet die Sprache in beiden Kontexten eine andere Bedeutung für Zugehörigkeitserfahrungen der jungen Erwachsenen. Anders als in Marokko berichten in der Schweiz die jungen Erwachsenen nicht von positiven Zugehörigkeitserfahrungen, *weil* sie Schweizerdeutsch sprechen.²⁴¹ Auch wenn oder gerade weil sie Schweizerdeutsch sprechen, kommt es zu Erfahrungen des Anderswerdens. Sie müssen nun Fragen über ihre komplexe Herkunft beantworten und sich verorten, da ihre Mehrfachzugehörigkeit die gesellschaftliche Zugehörigkeitsordnung irritiert. Wie wir im Fall von Sarah Buhmibol gesehen haben, sind in der Schweiz die jungen Erwachsenen mit einem problemorientierten Diskurs von Mehrsprachigkeit konfrontiert, was dazu führt, dass sie sich einsprachig positionieren, selbst wenn sie es in der Tat nicht sind. Viele der interviewten jungen Erwachsenen berichten davon, dass sie (zumindest während der Kindheit) die Sprache des migrierten Elternteils zu Hause sprachen und/oder Sprachschulen besuchten. Dennoch verstehen sie sich nicht als mehrsprachig.

Im Gegensatz dazu gilt in Marokko Mehrsprachigkeit generell als Resource. Aufgrund der Sprachlandschaft, in der mehrere Sprachen im Alltag und im Bildungssystem gleichzeitig nebeneinander existieren, kann nicht davon ausgegangen werden, dass in Marokko sozialisierte Personen auf jeden Fall Darija sprechen²⁴². Dies hat m.E. zur Folge, dass Darija an Bedeutung für die

²⁴¹ Dies bedeutet nicht, dass im schweizerischen Kontext die Lokalsprache für Grenzziehungsprozesse keine Rolle spielt. Gerade im Integrationsdiskurs wird wiederholt problematisiert, dass Personen mit Migrationsgeschichte nur die eigene Sprache sprechen würden und sich weigerten, Deutsch zu lernen (vgl. Duemmler 2015). Hier zeigt sich wohl der bedeutende Unterschied zwischen den „Ausländer:innen“, die im Diskurs anvisiert werden, und den jungen Erwachsenen binationaler Herkunft dieser Studie, die als gebürtige Schweizer:innen gelten. Letztere sprechen mindestens Schweizerdeutsch, weshalb die Markierung von Zugehörigkeit implizit verläuft, sobald sie Schweizerdeutsch sprechen. Die Grenzziehung ist für die jungen Erwachsenen folglich weniger spürbar. So positioniert sich etwa Sarah Buhmibol als einsprachig und grenzt sich dadurch von Kindern mit Migrationsgeschichte ab. Nur in einem Fall, bei Irina Steiner, zeigte sich die Strategie, absichtlich im Zug auf Schweizerdeutsch zu telefonieren, um den Mitreisenden anzuzeigen, dass sie Schweizerin ist.

²⁴² In meiner Feldforschung traf ich immer wieder auch auf Marokkaner:innen, die zwar in Marokko aufgewachsen sind, jedoch nur Französisch sprachen, da sie das französische

soziale Positionierung und für die Anerkennung von Zugehörigkeit gewinnt²⁴³. Die mehrsprachige Sprachlandschaft könnte dazu führen, dass das Darija als Alltagssprache eine hohe Bedeutung für nationale Zugehörigkeitsfragen erlangt. Wohl auch, weil das klassische Arabisch als Universalsprache nicht an eine Region oder eine Nation gebunden ist und so kaum einer nationalen Identitätspolitik²⁴⁴ dienen kann (vgl. Laroui 2011). Daher müssen junge Erwachsene wie Abdoulaye oder auch Louis Rachid ein ‚ausgeprägtes‘ Darija sprechen, um situativ Zugehörigkeit herstellen zu können. Sie unternehmen, anders ausgedrückt, eine Anpassungsleistung, indem sie über die Sprache Differenzen, die durch ihr Aussehen entstehen (könnten), zu verringern versuchen (vgl. Schnitzer 2015). Sprechen sie, obwohl sie auf den ersten Blick als Ausländer:innen eingeordnet werden, die in der Regel kein Darija sprechen, dann Darija, können sie dem Gegenüber vermitteln, dass sie in Marokko sozialisiert wurden und somit zugehörig sind. Wobei, wie im Beispiel von Kamal deutlich wird, dies nur möglich ist, wenn die Differenzlinie *race* dadurch verwischt werden kann. In diesem Zusammenhang scheint die Sprache in Verbindung mit *race* von größerer sozialer Bedeutung für die nationale Mitgliedschaft zu sein als die Nationalität.

In der Schweiz dagegen wird, wie bereits erwähnt, Schweizerdeutsch von den jungen Erwachsenen nicht als Markierung für Zugehörigkeit zur schweizerischen Gesellschaft erlebt. Hier ist vielmehr der Bezug auf eine schweizerische Abstammung und Sozialisation von Bedeutung, um in Interaktionen eine soziale Anerkennung ihrer schweizerischen Zugehörigkeit zu erfahren. Ein weiterer Unterschied zu Marokko zeigt sich in der Bedeutung der Sprache der *anderen* Herkunft. Während in Marokko diese Sprache seitens der

Schulsystem besucht hatten und zu Hause in der Familie nur Französisch gesprochen wurde. Sie berichteten ebenfalls davon, dass sie aufgrund fehlender Kenntnisse in Darija oder aufgrund eines Akzents oft als Fremde positioniert würden, bspw. als Marokkaner:innen, die im Ausland aufgewachsen sind.

²⁴³ Etwas, was wohl auch in der Schweiz von Bedeutung ist, aber weniger sichtbar, da die Mehrsprachigkeit über die Einschulung ins schweizerische Schulsystem ‚homogenisiert‘ wird. In Marokko dagegen ist die Mehrsprachigkeit in alltäglichen Interaktionen sichtbar. In Rabat beobachtete ich häufig v. a. bei jungen Leuten, wie in der Alltagskommunikation zwischen Darija, Französisch, Arabisch und auch Englisch gewechselt wird.

²⁴⁴ Auf gesetzlicher Ebene gilt in Marokko, wie bereits erwähnt, das klassische Arabisch als offizielle Landessprache, womit auch eine Vorstellung von ethnischer Homogenität einhergeht (vgl. Wyrzten 2016). Bei einer Einbürgerung spielt jedoch nicht die Sprache, sondern die ethnische Herkunft eine Rolle. So können Kinder von nicht-marokkanischen Eltern die marokkanische Staatsbürgerschaft erlangen, wenn ihr Vater aus einem Land stammt, welches eine mehrheitlich arabische oder muslimische Gemeinschaft aufweist (siehe www.service-public.ma Rubrik: „demande de naturalisation“).

Befragten kaum problematisiert wird – wohl auch, weil das Interview meist in dieser Sprache stattfindet – spielt für die jungen Erwachsenen in der Schweiz die Sprache ihres migrierten Elternteils eine zentrale Rolle für ihr Zugehörigkeitsverständnis. In der Kindheit wird Mehrsprachigkeit in der Familie oft praktiziert, doch mit der Einschulung machen viele die Erfahrung, dass die Minderheitssprache zunehmend aus dem Alltag verschwindet und sich auch der migrierte Elternteil der Mehrheitssprache Schweizerdeutsch zuwendet. Dieser Umstand, dass der Transmission der Minderheitssprache wenig Bedeutung zugemessen wird, zeigt sich in binationalen Familien v. a. bei ‚stigmatisierten‘ Sprachen, also Sprachen, die in der Mehrheitsgesellschaft nicht als Ressource, sondern als Hindernis für den Erwerb der Mehrheitssprache gewertet werden. Dies gilt etwa für Thailändisch (Fall Sarah Buhmibol), arabische Dialekte (Fall Leyla Bourgiba oder Jasamin Tremp) oder afrikanische Sprachen (Fall Gabriella Sarpei oder die Fälle Noemi und Marc Monsengwo) (siehe zu dieser Problematik auch Deprez/Varro/Collet 2014; Odasso 2016; Therrien/Le Gall 2017; Unterreiner 2014).

Mit dem Verschwinden der Minderheitssprache geht für die jungen Erwachsenen in der Schweiz einher, dass der Bezug zur *anderen* Herkunft schwächer wird. In der Adoleszenz erleben sie es dann als Mangel, dass sie die *andere* Sprache nicht beherrschen (ähnliches beobachtet auch Odasso 2016: 238ff). Während es in der Schweiz also zu einer Wiederentdeckung der Minderheitssprache kommt, die sie nun aktiv über Sprachschulen und Aufenthalte im Herkunftsland des migrierten Elternteils lernen wollen, sind die jungen Erwachsenen in Marokko darum bemüht, sich Darija anzueignen, um ihr marokkanische Zugehörigkeit zu stärken. Diesem Phänomen möchte ich nun nachgehen.

5.5.3 *Sprache als Zugang zur Mehrfachzugehörigkeit*

Sprache bildet in Anlehnung an Mead (2013) die Grundlage des Selbstverständnisses. Durch die Sprache kann sich eine Person in der Objektperspektive wahrnehmen und sich ihrer selbst gewahr werden. Daher bildet die Sprache für Mead die Basis für die Identitätsentwicklung. Doch wie verhält sich dies zur Mehrsprachigkeit?

Allgemein fällt auf, dass eine sichtbare Mehrfachzugehörigkeit dazu führt, dass sich die jungen Erwachsenen *auch* mit ihrer Mehrsprachigkeit befassen. Bei jungen Erwachsenen mit einer ‚unsichtbaren‘ Mehrfachzugehörigkeit dagegen bildet Sprache oft die einzige Dimension, an der ihre Mehrfachzugehörigkeit fassbar wird. Vergleichen wir die Kontexte Marokko und Schweiz, so zeigt sich zudem, dass die jungen Erwachsenen sich jeweils mit derjenigen Sprache beschäftigen, deren familiäre Transmission schwächer war. Konkret bedeutet dies, dass sich die jungen Erwachsenen in der Schweiz mehrheitlich damit beschäftigen, die Sprache

des migrierten Elternteils zu lernen. Wie bereits angesprochen, führte der monolinguale Habitus in den jeweiligen Sprachterritorien in der Schweiz dazu, dass die Minderheitssprache in den Familien in den Hintergrund rückte. In Marokko dagegen steht v. a. das Erlernen der Lokalsprache Darija im Fokus der jungen Erwachsenen. Aufgrund des sozialen Prestiges des Französischen wird hier in den Familien mehrheitlich Französisch gesprochen, Darija spielt aber, wie wir gesehen haben, eine maßgebliche Rolle für soziale Anerkennung. Die jungen Erwachsenen versuchen daher, sich die Lokalsprache Darija außerhalb der Familie anzueignen, sei es mithilfe von Freund:innen, Haushaltsangestellten oder in der Interaktion mit Ladenbesitzern, Taxifahrern o.a. In der Schweiz dagegen widmen sich die jungen Erwachsenen der Sprache ihres migrierten Elternteils in Sprachkursen an der Universität oder bei Sprachaufenthalten im Herkunftsland ihres migrierten Elternteils oder sie fordern die Eltern explizit auf, mit ihnen in der *anderen* Sprache zu kommunizieren. All diesen Praxen ist gemeinsam, dass die jungen Erwachsenen in Marokko sowie in der Schweiz sich dadurch einen Zugang zur Mehrfachzugehörigkeit suchen.

Dieser Wunsch, die andere Sprache besser sprechen zu können, reflektiert das Verständnis von Mehrfachzugehörigkeit der jungen Erwachsenen: Ohne eine ‚aktive‘ Mehrsprachigkeit ist für sie die Mehrfachzugehörigkeit nicht legitim, selbst wenn sie sich, wie etwa Marc Monsengwo bei seinem Auslandsaufenthalt in den USA, eine weitere Sprache angeeignet haben oder wie Sarah Buhmibol die *andere* Sprache zwar nicht ausreichend sprechen, aber verstehen. Der Wunsch nach Mehrsprachigkeit bezieht sich in diesen Fällen auf die binationale Herkunft, denn es geht nicht darum, irgendwelche Sprachen zu lernen, sondern die der Eltern. Er ist unter anderem auf negative Zugehörigkeitserfahrungen zurückzuführen: beispielsweise auf Situationen bei Besuchen im Herkunftsland des migrierten Elternteils, wenn sie sich mit Familienmitgliedern und Bekannten nicht unterhalten können oder sich aufgrund ihres Akzents als Tourist:in und Ausländer:in ‚entlarvt‘ fühlen. Die Erfahrung der Nicht-Zugehörigkeit aufgrund der Sprache wird dann zum Auslöser der Auseinandersetzung mit der *anderen* Herkunft.

Diese Dynamik zeigt sich anschaulich, wenn wir die Fälle Sarah Buhmibol und Leyla Bourgiba aus der Schweiz vergleichen. In beiden Fällen fand nur begrenzt eine Transmission der Sprache des migrierten Vaters an die Töchter statt. Bei Saha ‚verschwand‘ das Thai zunehmend, in Leylas Familie setzte sich aufgrund von Diskriminierungsängsten Deutsch als Familiensprache durch, sodass Leyla in ihrer Kindheit kaum Arabisch lernte. Bei Sarah führt dies dazu, dass sie Thai als eine „exotische“ Sprache erlebt, mit der man „nicht mega viel [...] anfangen kann“ (HE Z1999). Sie fühlt eine Distanz zu ihren Verwandten in Thailand. Schließlich entwickelt sich das Bedürfnis, Thai zu lernen, und so reist sie nach dem Gymnasium nach Thailand, um „wirklich

die Sprache sehr gut“ zu lernen. Über die Sprache erhofft sie sich, besser zu verstehen, „wie sie [die Thailänder:innen, Anm. d. Verf.] handeln“, mehr über die ‚Kultur‘ zu erfahren (HE Z366-368) und sich schließlich klarer zu ihrer binationalen Herkunft positionieren zu können.

Leyla dagegen findet außerhalb der Familie Möglichkeiten Arabisch zu lernen. Durch den Spracherwerb schließt sie neue Freundschaften, eignet sich Wissen über ihre *andere* Herkunft an, lernt auf Arabisch zu beten und fühlt sich „immer wie mehr als Tunesierin“ (HE Z187). Mit den zunehmenden Arabischkenntnissen eröffnet sich Leyla einen neuen sozialen Raum, jenen der arabischen Diaspora in der Schweiz. Sie geht nun regelmäßig in eine arabisch kanonisierte Bar und die Leute dort werden für sie „wie eine kleine Familie“ (NF Z467). Sie fühlt sich akzeptiert und aufgehoben: „und eben so merkte ich einfach, äh die Araberin drückt heraus @in mir@“ (NF Z496). In diesem Sinne erschließt die Mehrsprachigkeit Leyla einen Zugang zur *anderen* Herkunft. Sarah dagegen bewertet die Nicht-Zugehörigkeit zu Thailand als Sprachproblem, denn die thailändische ‚Kultur‘ bleibt ihr weitgehend fremd.

Ein weiteres anschauliches Beispiel bildet der Fall Jasamin Tresp, die sich lokal in der Schweiz verortet und meint, ihre Mutter habe ihr wenig von der irakischen Herkunft weitergegeben, da sie selbst sehr „westlich“ aufgewachsen sei (NF Z269). In der Adoleszenz wird Jasamin jedoch zunehmend bewusst, dass sie wenig über ihre „arabische Wurzel“, wie sie es bezeichnet (NF Z335), weiß. Ein entscheidendes Moment ist ihr 16. Geburtstag, den sie in Jordanien im Kreis ihrer Verwandtschaft feiert. Sie stellt bedauernd fest, dass sie sich nicht unbefangen mit ihren Cousinen unterhalten kann. Gerne würde sie dazugehören, die Sprache bildet jedoch eine Barriere. Zurück in der Schweiz beginnt sie sich zunehmend für den Irak zu interessieren, übt mit der Mutter nun aktiv Arabisch und macht an der Universität schließlich einen Kurs in Hocharabisch²⁴⁵.

In Marokko wird diese Suche besonders im bereits diskutierten Fall Louis Rachid sichtbar, der sich außerhalb der Familie, über die Haushaltsangestellten und in der Interaktion mit den Nachbarsjungen, Darija aneignet. Über die Aneignung der Sprache findet Louis Rachid einen Zugang zur marokkanischen Gesellschaft, die ihm auf Grund seiner „europäisierten“ Sozialisation verwehrt war (siehe Falldarstellung Kap. 5.1.4). Seine „doppelte Kultur“ gewinnt für ihn dadurch eine Ressource, die es ihm erlaubt, sich situativ an seine Umgebung

²⁴⁵ Hier gilt es zu erwähnen, dass zeitgleich der Irak und allgemein die arabische Region mehr politische Aufmerksamkeit erhielt und Jasamin so auch stärker mit Fragen zu ihrer Herkunft konfrontiert wird. Und schließlich wurde mit der zunehmenden Migration aus arabischen Ländern Hocharabisch eine zunehmend ‚wertvolle‘ Sprache auf dem Arbeitsmarkt. Diese Entwicklungen haben Jasamins Zuwendung zu ihrer *anderen* Herkunft sicherlich mitbeeinflusst.

anzupassen. Im Fall Samir Turi wiederum gab dessen Vater kaum marokkanische Werte und seine Sprache an den Sohn weiter (siehe Falldarstellung Kap. 5.6.2). Daher eignet sich Samir schließlich das Darija mühsam selbst an, um den Nachbarsjungen sein ‚Marokkanisch‘-Sein anzuzeigen:

Samir: donc moi tout au long de mon parcours j'ai essayé de:: de de faire ma place eh dans mon dans dans ce milieu là quoi. il fallait il fallait que je sois reconnu comme étant comme faisant partie du groupe dominant. ou plutôt peut-être tout en montrant comment aussi j'avais j'avais une certaine marocainité à faire valoir. donc eh j'ai mis j'ai mis beaucoup d'énergie à apprendre la langue eh la langue: Darija. (Samir Turi, HE Z79-84)

Samir: also ich habe über meinen ganzen Werdegang hinweg versucht meine: meinen Plätze ehm in meinem/ in in diesem Millieu da zu finden oder. Es war notwendig es war notwendig dass ich anerkannt werde als als Teil der dominanten Gruppe. oder eher vielleicht um zu zeigen dass ich auch eine gewisse Marokkanität geltend zu machen habe. also eh ich habe ich habe viel Energie darein gesteckt die Sprache eh die Sprache: Darija zu lernen.

Die Sprache, so lässt sich in Fällen wie Jasamin, Leyla, Sarah, Louis Rachid und Samir beobachten, wird Teil des persönlichen Identitätsprojekts (vgl. Pitton 2013). In der Sprache sehen die jungen Erwachsenen die Möglichkeit, einen persönlichen Zugang zur Mehrfachzugehörigkeit zu erhalten; sei dies in Bezug auf die *andere* Sprache in der Schweiz oder die Lokalsprache Darija in Marokko. Mehrsprachigkeit entwickelt hier eine identitätsstiftende Wirkung und kann für die jungen Erwachsenen zu einer subjektiven Ressource werden, um sich mehrfachzugehörig zu fühlen (siehe hierzu auch Unterreiner 2015; Varro 1990). Metaphorisch könnte man die Sprache als Türöffner beschreiben, die den jungen Erwachsenen die Welt ihrer binationalen Herkunft öffnet. Über die Sprache erhoffen sich die jungen Erwachsenen, einen individuellen Bezug zu ihrer Mehrfachzugehörigkeit zu entwickeln. Mehrsprachigkeit (bzw. deren Abwesenheit) beeinflusst somit ihr individuelles Verhältnis zur Mehrfachzugehörigkeit.

Das dies aber nicht immer gelingen kann und auch vom gesellschaftlichen Kontext abhängig ist, wird im Fall Sarah Buhmibol besonders deutlich. Ihre Mehrsprachigkeit erfährt weder in der Schweiz noch in Thailand Anerkennung, weshalb sie sich nur mit Mühe als mehrfachzugehörig positionieren kann. Gleichzeitig hofft sie, sich mit dem Lernen der Sprache ein Verständnis für die thailändische ‚Kultur‘ zu erarbeiten. Im Gegensatz zu Leyla fehlen Sarah in der Schweiz Räume, in denen sie Thai im Alltag anwenden kann, es ist eine ‚exotische‘ Sprache. Selbst in Thailand macht sie die Erfahrung, dass Ausländer:innen an Sprachschulen nicht Thai lernen, sondern eher Englisch. Zudem verrät sie ihr Akzent in Thailand als Person, die nicht von ‚hier‘ ist. Erst durch

die Anerkennungserfahrung während des Freiwilligeneinsatzes erfährt Sarah ihre Mehrsprachigkeit als Ressource und erlebt sich als mehrsprachig und mehrfachzugehörig. Im internationalen Raum erlebt sie ihre Mehrfachzugehörigkeit erstmals als etwas Positives. Diese neuen Erfahrungen unterscheiden sich von den herkömmlichen Erfahrungen in der Schweiz und in Thailand, was eine Neubewertung bewirkt, in der sie ihre Mehrfachzugehörigkeit neu als „cool[en]“ Zusatz (HE Z2000) wahrnimmt. Ähnliches wird auch im Fall Kamal Jeffri in Marokko deutlich. Für ihn wird Englisch als internationale und somit neutrale Sprache zu einem Möglichkeitsraum, seine Mehrfachzugehörigkeit aufzuwerten. An der internationalen Universität oder in der virtuellen Welt des Videospiele erlebt er seine Mehrsprachigkeit als positiv. Anders als Sahra spricht Kamal jedoch beide Sprachen seiner Eltern und identifiziert sich als mehrfachzugehörig. Sahra dagegen hat, aufgrund ihrer – in ihren Augen – fehlenden Mehrsprachigkeit, Mühe, sich mehrfachzugehörig zu positionieren. Sie betont an verschiedenen Stellen, wie ‚normal‘ ihre Familie sei, und gleichzeitig wird sie immer wieder durch den Diskurs auf ihre scheinbare Besonderheit hingewiesen. Eine Positionierung, die sie selbst nicht annehmen kann, da sie sich nicht als mehrfachzugehörig versteht. Ihre bereits erworbenen Kenntnisse in Thai genügen ihr nicht und ihre englischen Sprachkenntnisse gelten für sie nicht als Referenz von Mehrfachzugehörigkeit.

Eine ähnliche Dynamik findet sich auch in anderen Fällen in Marokko und in der Schweiz, die sich selbst nicht als mehrfachzugehörig verstehen. Es wird ein Bedauern geäußert, die Sprache des migrierten Elternteils nicht genügend zu können und darum auch keinen Zugang zur *anderen* Herkunft zu haben. Diese jungen Erwachsenen weisen eine *symbolische Bilingualität* auf, eine Charakterisierung, mit der Françoise Gadet und Gabrielle Varro (2006) kennzeichnen, dass die nicht gelernte Sprache des einen Elternteils gerade in ihrer Abwesenheit Bedeutung entfaltet. Hier erleben die jungen Erwachsenen die nicht gelernte Sprache als Schranke ihrer Mehrfachzugehörigkeit (siehe hierzu auch Odasso 2016). Als Extremfall kann hier erneut Nadine Bouras angeführt werden, die sich aufgrund von fehlenden Sprachkenntnissen in der Sprache ihres Vaters *und* ihrer Mutter weder in Marokko noch im Herkunftsland ihrer Mutter als zugehörig konstruieren kann und es daher vorzieht, in einem Drittland zu leben (zur biographischen Bedeutung des Drittlands siehe Kap. 6.3).

Die Ausführungen zur Sprache als Markierung von (Nicht-)Zugehörigkeit und als Zugang zur Mehrfachzugehörigkeit machen deutlich, dass Sprache ein entscheidendes Element für die Zugehörigkeitskonstruktionen der jungen Erwachsenen darstellt. Insbesondere die Mehrsprachigkeit erhält für die Identitätskonstruktionen der jungen Erwachsenen in der Schweiz wie in Marokko eine Vermittlerfunktion zwischen der Zuschreibung von Mehrfachzugehörig und dem eigenen Gefühl, mehrfachzugehörig zu sein. Im nächsten Kapitel

möchte ich mich diesem Thema nochmals von einer anderen Seite annähern. Wie die Sprache, so kann auch Wissen über die eigene Herkunft den jungen Erwachsenen als subjektive Ressource dienen, um mit der Spannung zwischen mehrfachzugehörig „*sein* und *fühlen*“ (Odasso 2016: 227, Übersetzung d. Verf.), also zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung, umzugehen.

5.6 Herkunftswissen als subjektive und biographische Ressource für die Verortung in der Mehrfachzugehörigkeit

In der Adoleszenz gewinnen Fragen der eigenen Herkunft und die Einbettung in größere gesellschaftliche und familiengeschichtliche Rahmungen an Bedeutung. Es kommt zu einer Ins-Verhältnissetzung, in der die jungen Erwachsenen die verschiedenen Herkunftskontexte miteinander vergleichen und einen individuellen Bezug dazu suchen. So zeichnet sich auch in den beiden Biographien von Abdoulaye und Leyla ab, dass sie sich durch unterschiedliche Zugänge Wissen über ihre binationale Herkunft aneignen. Im Fall Abdoulayes wird dies an den biographischen Folgen der Bildungsmigration in das Herkunftsland seines Vaters deutlich. Durch den Aufenthalt im Herkunftsland seines Vaters erwirbt er Hintergrundwissen zu seiner *anderen* Herkunft, welches ihn anschließend darin unterstützt, selbstsicher auf Andersmachungen in Marokko zu reagieren. Er versteht nun, dass die Positionierung als ‚Schwarzer‘ in Marokko mit einer Positionierung als Fremder einhergeht, die er durch seine Sprachpraxis für sich nutzen kann. Während im Fall Abdoulaye die Aneignung dieses Wissens einen positiven Nebeneffekt der Migration darstellt, lässt sich im Fall Leyla eine aktive Suche nach Wissen über ihre Herkunft beobachten. In der Adoleszenz beginnt sie sich damit auseinanderzusetzen, welchen Stellenwert die tunesische Herkunft für sie selbst hat. Es kommt zu einer aktiven Wissensaneignung, weil sie es als einen Mangel erlebt, dass ihr Vater ihr kaum Elemente seiner Herkunft, wie die Sprache oder religiöse Werte und Praktiken, vermittelt hat.

In den folgenden Ausführungen möchte ich mich dieser aktiven Suche nach Wissen, wie sie sich im Fall von Leyla abzeichnet, widmen. Gerade bei jenen jungen Erwachsenen, die kaum Wissen über die binationale Herkunft durch ihre Eltern vermittelt bekommen haben, wird ein starkes Bedürfnis sichtbar, mehr darüber zu erfahren. Es zeichnet sich hier eine spezifische Form der biographischen Auseinandersetzung mit der binationalen Herkunft ab, die nicht selten eine Veränderung in der Selbstwahrnehmung zur Folge hat. Mit Inowlocki (2000) kann diese Suche nach Wissen der jungen Erwachsenen als eine Suche nach *Herkunftswissen* beschrieben werden. Inowlocki definiert Herkunftswissen als eine intergenerationelle Erfahrungsvermittlung von „Wissen

und Bewertungen, die die eigene Herkunft betreffen“ (Inowlocki 2000a: 68). Zu einem großen Teil wird Herkunftswissen über die Tradierung der Familiengeschichte erlangt, die es der nächsten Generation ermöglicht, sich in einem Kontinuum zu sehen und daraus eine eigene Biographie zu entwickeln (Delcroix/Lagier 2014). In diesem Zusammenhang beobachtet Varro (1997a:133) in einer Studie zu französisch-deutschen Familien, dass die Kenntnis über die Herkunft des migrierten Elternteils für Kinder binationaler Herkunft von entscheidender Bedeutung ist, damit sie sich mehrfachzugehörig verorten können. Herkunftswissen verweist folglich auf ein intergenerationelles Verhältnis, da es darum geht, Wissen der Elterngeneration für das eigene Erleben produktiv zu verarbeiten. Somit ist die Vermittlung von Herkunftswissen Teil der Fähigkeit der Generativität der Elterngeneration und beeinflusst den adoleszenten Möglichkeitsraum und damit einhergehend die Individuierung maßgebend (King 2004). Anders formuliert: Herkunftswissen unterstützt den Prozess der Individuation, da sich die jungen Erwachsenen dadurch zur Elterngeneration sowie zu den gesellschaftlichen Bedingungen in Beziehung setzen können, was wiederum ihre eigene Fähigkeit zur Generativität fördert. Herkunftswissen kann sodann als subjektive Ressource (Delcroix 2021) beschrieben werden, um ein eigenes Verhältnis zur binationalen Herkunft zu erlangen (vgl. Delcroix/Lagier 2014; Odasso 2016: 244). Nachfolgend möchte ich den Blick darauf werfen, wo und wann sich das Bedürfnis nach Herkunftswissen entwickelt und welche biographische Bedeutung die aktive Suche danach entwickeln kann.

5.6.1 *Suche nach Herkunftswissen*

Mit Blick auf die Biographien der jungen Erwachsenen zeigt sich, dass die Suche nach und die Verarbeitung von Herkunftswissen besonders in der Adoleszenz relevant wird, und zwar in Marokko und der Schweiz gleichermaßen. In dieser Phase ist eine Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft besonders ausgeprägt, da junge Erwachsene während der Individuation das eigene Gewordensein produktiv verarbeiten (vgl. King 2004). So zeichnet sich etwa im bereits portraitierten Fall von Sarah Buhmibol (Kap. 5.5) in der Gymnasialzeit ein zunehmendes Bedürfnis ab, die Herkunft ihres migrierten Vaters besser kennenzulernen:

Sarah: [...] ähm dann im *Gym* ((Gymnasium)), also ist halt auch, das war auch die Zeit, als ich mich dann ein bisschen begonnen habe mehr mit meiner, also Kultur ((Wort gesagt wie mit Anführungszeichen)), zu beschäftigen, dort hatte ich auch gewusst, dass wenn ich fertig bin mit dem *Gym*, möchte ich sicher nach Thailand gehen, ich wusste zwar nicht *wi/* wie lange, aber ich fand ja, also wenn ich weggehe, möchte ich sicher nach Thailand gehen, weil

ich habe einfach immer, ich wusste auch leider, dass ich immer mehr und mehr auch, vielleicht auch so eine Beziehung dazu verliere (.) weil ich eben eigentlich mehr/ ich selber habe ja nicht so viele Kontakte, die ich kenne, die auch von Thailand kommen, und das ist eigentlich mein Vater, der es sehr pflegt. ((Sarah Buhmibol, HE Z813-822))

Sarah bedauert hier, dass sie den ‚selbstverständlichen‘ Bezug zum Herkunftsland ihres Vaters mit zunehmendem Alter immer mehr verloren hat. Daraufhin beginnt für sie eine Suche nach dem eigenen, individuellen Bezug zu Thailand, in deren Verlauf sie Herkunftswissen aktiviert und sich teilweise auch selbstständig aneignet. Bei Schularbeiten informiert sie sich über gesellschaftliche und politische Gegebenheiten in Thailand und während des Freiwilligeneinsatzes an einer Tempelschule in Thailand kann Sarah ‚kulturelles‘ Wissen über das Leben in Thailand erwerben. In diesem Sinne findet eine Rückaneignung der *mixité* der Eltern statt (vgl. Odasso 2016: 277). Ähnlich wie im Fall von Abdoulaye führen die Erfahrungen in Thailand bei Sarah zu einer reflexiven Auseinandersetzung und ermöglichen ihr, der Mehrfachzugehörigkeit biographischen Sinn zu geben. Die Erfahrungen im Herkunftsland des migrierten Elternteils können folglich zu einer subjektiven und biographischen Ressource²⁴⁶ werden, um ein eigenes Verhältnis zur Mehrfachzugehörigkeit zu entwickeln.

Dass Sarah sich mit ihrer thailändischen Herkunft auseinanderzusetzen beginnt, kommt aber auch daher, dass sie mit rigiden Zugehörigkeitsordnungen zu tun hat. Sie gilt weder in der Schweiz noch in Thailand als fraglos zugehörig. Die Aneignung von Herkunftswissen dient also auch dazu, auf die Anderswertung reagieren zu können. Dadurch kann sie souverän auf Fragen und Bemerkungen über ihre thailändische Herkunft reagieren (siehe hierzu ausführlich Kap. 6.2). Neben dem subjektiven Interesse an der eigenen Herkunft führt folglich auch die Anderswertung bei den jungen Erwachsenen zu einer Art Suchbewegung, die zum Ziel hat, mehr über ihre binationale Herkunft zu erfahren, zu der sie über die Eltern nur einen begrenzten Zugang haben, auf die sie aber in Interaktionen immer wieder angesprochen werden. Woher kommst du? Wie ist es dort so? Warum trägst du kein Kopftuch? Isst man in China Hunde? Was ist deine Meinung zu politischen Umwälzungen im Irak? Fühlst du dich mehr als Schweizer:in oder Tunesier:in? Solche Fragen zu beantworten, wird für die jungen Erwachsenen zum „Identitätsakt“ (Varro/

²⁴⁶ Subjektive Ressource bezieht sich auf eine intergenerationelle Vermittlung und Selbstaneignung von Wissen. Biographische Ressource dagegen beschreibt das produktive Verarbeiten vergangener biographischer Erfahrungen für die Bewältigung zukünftiger Erfahrungen (vgl. Delcroix 2002, 2021).

Lesbet 1997a: 139), der je nach Situation, Person und Ort anders ausfällt. Dabei müssen sich die Angesprochenen irgendwie zu ihrer *anderen* Herkunft verhalten, wobei ihnen Herkunftswissen von Nutzen sein kann. Denn solche Fragen beinhalten eine Erklärungsaufforderung und „fördern dementsprechend eine Beschäftigung mit den in diesen Interaktionen aufgeworfenen Themen“ (Battaglia 2000: 197)²⁴⁷. In diesem Zusammenhang informiert sich z. B. Kamal Jeffri über das Stereotyp, das Chines:innen Hunde äßen, und findet heraus, dass dies nur in einer bestimmten Region und nur während einer bestimmten Feierlichkeit der Fall ist. Oder Irina Steiner meint, sie habe immer über Guadeloupe gesprochen, ohne je dagewesen zu sein. Erst nach der Reise nach Guadeloupe und dank der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Land in ihrer Abschlussarbeit, fühlt sie sich legitimiert und stolz, darüber Auskunft geben zu können. Zudem kennt Irina nun die Kolonialgeschichte ihrer *anderen* Herkunft, die sie einen kritischen Blick auf rassistische Strukturen jenseits ihrer biographischen Erfahrung werfen lassen. Gerade letzteres verweist auf die Bedeutsamkeit von Herkunftswissen, durch das die jungen Erwachsenen ihr Erleben in einem größeren weltgeschichtlichen Rahmen einordnen können, für die Verarbeitung von Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen. So reflektiert beispielsweise auch Hanan Mbele Rassismuserfahrungen in Marokko in Bezug auf ihre eigene Familiengeschichte. Sie stellt fest, dass ihr Urgroßvater mütterlicherseits als ‚schwarzer‘ Sklave beim König gearbeitet hat und somit ihre Großmutter bereist eine *mixed race* Ehe geschlossen hat. Für Hanan wird dadurch deren vehemente Ablehnung der Heirat von Hanans Eltern ad absurdum geführt. Es kommt zu einer Distanzierung gegenüber der Familie mütterlicherseits und einer Suche nach den Verwandten väterlicherseits und deren Familiengeschichte. Hanan findet heraus, dass der Urgroßvater väterlicherseits, ebenfalls ein ehemaliger Sklave, aus den USA nach Westafrika zurückkehrte und dessen Sohn, Hanans Großvater, später eine Frau aus dem Libanon heiratete. Durch die Familiengeschichte kann sich Hanan in einem Kontinuum von binationalen Familien verorten und gleichzeitig sieht sie sich durch die Verbindung zur Geschichte der Sklaverei, in einem größeren Rahmen von Unterdrückung. Dies gibt ihr die Kraft, in Marokko aktiv gegen Rassismuserfahrungen vorzugehen. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Eltern dient Hanan hier als subjektive Ressource, um Unabhängigkeit und

²⁴⁷ Für eine Vertiefung solcher ‚Identitätsinteraktionen‘ empfiehlt sich ein Blick in Santina Battaglias Untersuchung (1995, 2000) zur biographischen Alltagskommunikation von Menschen binationaler Herkunft in Deutschland, in der sie detailliert solche Identitätsaushandlungen und die ihnen zugrundeliegenden Schemata analysiert. Die Autorin zeigt auf, wie solche Interaktionen dazu führen, dass Identitätsfragen für die Angesprochenen akut werden.

Selbstbewusstsein in Bezug auf Erfahrungen von Anderswerdung zu entwickeln und ihre Mehrfachzugehörigkeit als Ressource wahrzunehmen (vgl. Juhasz/Mey 2003a).

Und schließlich kann an Leyla Bourgibas Fall (siehe Kap. 4.1) gezeigt werden, wie Herkunftswissen auch eine wichtige Ressource ist, um innerfamiliäre Spannungen zu lösen. In der Pubertät versteht Leyla ihren Vater plötzlich nicht mehr und kann sein Verhalten nicht einordnen. Die geschlechtsbezogene Behandlung des Vaters und das damit einhergehende Gefühl des Sich-Fremdwerdens bei Leyla kann als Auslöser für ihr Interesse an der tunesischen Herkunft und ihre neue Selbstwahrnehmung gedeutet werden. Die Aktivierung von Herkunftswissen, wie bspw. das Lernen von Arabisch, Recherchen im Internet, Treffen mit Gleichaltrigen und Erfahrungen in den Ferien in Tunesien, hilft Leyla dabei, die Entwicklung ihres Vaters zu erklären und dadurch ein Verständnis für sein widersprüchliches Verhalten zu entwickeln:

Leyla: [...] und eben für mich ist das halt am Anfang komisch gewesen weil wir gar nicht so aufgewachsen sind. weil wir halt ähm (.) eigentlich mehr schweizerisch aufgewachsen sind und so. aber eben was das Thema Männer anging da ist er [ihr Vater] immer voll der Araber gewesen. da hat er immer voll den Araber rausgehängt. und das ist halt für uns das Schlimme gewesen. also für meine Mutter und mich vor allem weil (.) ja wir haben gesagt weißt du voll widersprüchlich auf die eine Seite geht/ ist er auch selber wie ein Schweizer oder und hat Schweizer *Kollegen* ((Freund:innen)) und so und geht mit denen fort und äh auf die andere Seite muss er da wieder voll den Araber heraushängen. und das **konnten wir** nie so richtig verstehen. jetzt im Nachhinein wo ich **selber** immer wie mehr ähm mich als Tunesierin fühle auch immer mehr wie mehr über das Volk lerne und über die Religion und alles, dann verstehe ich es langsam aber *glichen* ((trotzdem)) es ist einfach für mich ich will/ ich habe/ auch wegen dem habe ich ein bisschen Mühe, me/ mit meinem Freund. weil ich will mir nichts verbieten lassen. ((Leyla Bourgiba NF 688-700))

Leyla möchte *verstehen*, warum der Vater strenger wird und sie anders behandelt als ihren Bruder. Sie lernt Neues „über das Volk“ und kann dadurch wieder ein Vertrauensverhältnis zum Vater aufbauen. Im Prozess der Aneignung dieses Herkunftswissens identifiziert sich Leyla immer stärker mit ihrer tunesischen Herkunft. Dies erlaubt es ihr, in einen inneren Aushandlungsprozess mit dem Vater zu treten, indem sie versucht seine Perspektive zu verstehen und ihr Sinn zu geben. Die selbständige Aneignung von Herkunftswissen über ihre tunesische Herkunft wird sodann zu einer subjektiven Ressource, die Leyla neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet, ohne mit dem Vater brechen zu müssen.

Und gleichzeitig sensibilisiert sie dieses Wissen auch auf mögliche Schwierigkeiten mit ihrem Freund aus Tunesien, so dass sie diese frühzeitig mit ihm besprechen kann.

Wie sich in den Fallbeispielen zeigt, verweist die Suche nach Herkunftswissen nicht nur auf einen individuellen Wunsch, mehr über das eigene Gewordensein zu erfahren, sondern entspricht auch dem Bedürfnis, auf die gesellschaftliche Andersmachung oder innerfamiliäre Veränderungen reagieren zu können und diese *verstehen* zu wollen. Hier bildet Herkunftswissen eine wichtige subjektive und/oder biographische Ressource für den Umgang mit Mehrfachzugehörigkeit. Herkunftswissen ermöglicht es, familiäre Beziehungen und gesellschaftliche Verhältnisse kritisch reflektieren und dadurch potentiell neugestalten zu können.

Im internationalen Vergleich zeigt sich ein bedeutender Unterschied darin, über welchen Aspekt der Herkunft die jungen Erwachsenen mehr erfahren möchten. Dabei zeigt sich eine ähnliche Dynamik wie zuvor in Bezug auf Sprache: In der Schweiz sind die jungen Erwachsenen überwiegend darum bemüht, sich Wissen über die Herkunft ihres migrierten Elternteils anzueignen, während in Marokko die jungen Erwachsenen oft Wissen um ihre marokkanische Herkunft fehlt. Denn wie Sprache, ist auch Herkunftswissen etwas, das weitgehend über die intergenerationale Transmission erworben wird. Dies macht deutlich, dass das Verhältnis zur eigenen Mehrfachzugehörigkeit immer auch in Beziehung zu den Eltern entsteht (siehe auch Kap. 5.3). Nachfolgend möchte ich diesem Verhältnis und seiner Bedeutung für die Identitätskonstruktionen der jungen Erwachsenen nachgehen.

5.6.2 *Erschwerte Zugänge zu Herkunftswissen und ihre biographischen Folgen*

In der Familie können Zugänge zu Herkunftswissen aufgrund einer Distanzierung von der eigenen Sozialisation (vgl. Therrien 2014), innerfamiliärer Dispute oder der Trennung zwischen Familienmitgliedern erschwert sein. Das Fehlen der Erfahrungs- und Wissensvermittlung eines Elternteils – sei dies über die *andere* Herkunft in der Schweiz oder die marokkanische Herkunft in Marokko – kann sodann zu einer individuellen Auseinandersetzung führen, in der die jungen Erwachsenen versuchen über andere Kanäle mehr über ihre Herkunft zu erfahren. Sie lernen beispielsweise aktiv die Sprache des migrierten Elternteils, eignen sich selbständig die religiösen Praxen an, entwickeln ein Expert:innenwissen zu gesellschaftlichen und politischen Bedingungen durch Vorträge und Schularbeiten, das Lesen von Fachbüchern oder Recherchen im Internet, oder sie unternehmen eigenständig längere Reisen in das Land des

migrierten Elternteils²⁴⁸. Jedoch können diese Zugänge und die biographische Verarbeitung durch die generative Haltung der Eltern erschwert werden. Hierzu möchte ich kurz den Fall Samir Turi beleuchten, um zu zeigen, wie ein verwehrter Zugang zur Familiengeschichte prekäre Verhältnisse schaffen kann. Samir muss sich nicht wie Sarah oder Leyla in den obigen Beispielen damit auseinandersetzen, dass er kaum Herkunftswissen zu seiner Minderheitszugehörigkeit besitzt, sondern mit seinem begrenzten Zugang zu Herkunftswissen über die marokkanische Mehrheitsgesellschaft.

Fokussierte Falldarstellung zu Samir Turi – Begrenzter Zugang zu Herkunftswissen

Samir Turi kommt 1989 als erstes von zwei Kindern in Marokko zur Welt. Sein Vater ist aus Marokko und lernt während des Medizinstudiums in Frankreich Samirs Mutter kennen, die für die Beziehung nach Marokko übersiedelt. Samir wächst in Rabat auf, wo er eine französische Privatschule besucht. Seine Eltern haben ihn und seinen jüngeren Bruder in einem säkularen, französischen Umfeld erzogen. Als Samir außerhalb der französischen Privatschule in Kontakt mit anderen Kindern kommt, weckt dies in ihm ein Ressentiment gegenüber seinem Vater, der kaum Wissen zu marokkanischen Traditionen, Normen und Werten sowie Arabisch an ihn weitergegeben hat. Nach dem Gymnasium geht Samir zunächst nach Frankreich und später fürs Studium nach Spanien. Doch dann bricht er seinen Master überstürzt ab und kommt zurück nach Marokko. Es kommt zu einem Zwischenfall, der mit seiner Einweisung in eine psychiatrische Klinik endet. An diesem Ereignis setzt auch seine biographische Erzählung an, die auf der Erklärung seines Zusammenbruchs ausgerichtet ist.

Seine frühe Kindheit beschreibt Samir als „Kokon“, da er behütet zu Hause mit seiner Mutter aufwuchs. Dann, als er sieben Jahre alt ist, zieht die Familie an den äußeren Rand der Stadt in eine Siedlung mit einem Garten im Innenhof. In diesem Garten entdeckt er durch das Fußballspielen mit den Nachbarskindern die marokkanische Welt (Samir spricht an dieser Stelle von der „découverte de la marocanité“ HE Z47), die ihm bis dahin unbekannt war.

²⁴⁸ Beispielsweise machen sich einige junge Erwachsene, die keinen Kontakt (mehr) zu ihren migrierten Vätern haben, in der Adoleszenz auf die Suche nach der erweiterten Familie in der Hoffnung, mehr über ihre *andere* Herkunft zu erfahren, die sie anders macht (u. a. Noemi Monsengwo, Irina Steiner, Hanan Mbele).

S : [...] c'était vraiment le le début de de de la découverte du Maroc pour moi enfin de la découverte de la marocanité parce que je ne parlais pas un mot de: d'arabe dialectal. je/ parce que mon père avait décidé de (.) mon père était dans un rejet de de sa: de ses origines. il était dans un rejet de sa marios/ sa marocanité. de de tous qui de tous qu'il le ramenait à ses traditions à/ même sa langue. mais, comment dire rejeter sa/ re/ rejeter sa nature elle revient en galop. je je sentais bien que lui il n'était pas semblable à ma/ au Français ou il n'était pas semblable à ma mère et enfin il y avait des différences eh à ce niveau-là mais ils étaient assez, assez disons (3) eh assez qua/ assez assez peu visible au au départ au départ de: quand j'étais quand j'étais enfant parce que quand on est enfant on comprend pas trop ces choses-là. ((HE Z46-55))

S: [...] es war es war wirklich [tatsächlich] der der Anfang der der der Entdeckung Marokkos für mich. kurz, die Entdeckung des Marokkanischen [marocanité], weil ich sprach kein Wort de:s arabischen Dialekts l:ch/ weil mein Vater hatte entschieden, dass (.) mein Vater war in einer Ablehnung von von seine:r von seiner Herkunft. Er war in einer Ablehnung seiner mario/ seines Marokkanisch-Seins [marocanité], von von allem das von allem was ihn auf seine Traditionen zurückführte auf/ sogar seine Sprache. Aber, wie soll ich sagen, ablehnen se/ ab/ seine Natur ablehnen kommt sie im Galopp zurück. ich ich spürte sehr wohl, dass er nicht ähnlich war wie mein/ wie die Franzosen oder er war nicht ähnlich wie meine Mutter und schließlich [unter dem Strich] gab es Unterschiede ehm auf diesem Niveau, aber sie waren ziemlich ziemlich sagen wir (3) ehm ziemlich fa/ ziemlich ziemlich wenig sichtbar zu zu Beginn zu Beginn a:ls ich als ich Kind war weil wenn man ein Kind ist, versteht man diese Dinge nicht groß.

Um die Bedeutung der Entdeckung der „marocanité“ darzustellen, greift Samir auf eine Erklärung zu seinem Vater zurück, der ihm diese bis dahin nicht vermittelt habe. Samirs Vater wird zur biographischen Gegenfigur in Bezug auf sein Verhältnis zu Marokko. Er sieht in der Haltung seines Vaters einen wesentlichen Grund dafür, dass er in der Kindheit keinen Bezug zur marokkanischen Gesellschaft entwickeln konnte. Der Vater habe eine Erfahrungsvermittlung verweigert, so dass Samir kaum Wissen über dessen Familiengeschichte hat. Auch spreche der Vater mit seinen Kindern kein Arabisch, vermeide Kontakt zu seiner Herkunftsfamilie und sei darum bemüht, möglichst keine marokkanischen Elemente im Familienalltag zu haben²⁴⁹. Gerade in dieser „Ablehnung“ seiner marokkanischen Herkunft

²⁴⁹ Ein wesentlicher Grund für die Distanzierung des Vaters von seiner Sozialisation könnte darin bestehen, dass er in sehr armen und schwierigen Verhältnissen aufwuchs (Samir sagt dazu: „il a grandi dans la misère“ (HE Z151)). Durch sein Medizinstudium in

werden für Samir Unterschiede zwischen seiner Mutter und seinem Vater sichtbar, die er sich nicht erklären kann. Ihm fehlt, in anderen Worten, das Hintergrundwissen dazu.

Der sich durch den Umzug ergebende Kontakt mit den Nachbarsjungen ermöglicht Samir eine Rückaneignung der väterlichen Herkunft. Seine Aneignung der „marocanité“ über die Sprache und den Kontakt zu seinen Nachbarn bezieht sich dabei auf die Entdeckung eines ‚authentischen‘ Marokkos. Die Nachbarsjungen repräsentieren eine Welt, die ihm bis dahin zu Hause und in der französischen Privatschule verwehrt war und die sich ihm nun offenbart und vor Augen führt, dass es da noch ‚mehr‘ zu entdecken gibt.

Im weiteren Verlauf der biographischen Erzählung wird deutlich, dass Samir durch die Nachbarsjungen erstmals Erfahrungen des Andersseins erlebt. Denn während sich Samir in der französischen Privatschule bisher nicht als anders wahrgenommen hatte, wird seine binationale Herkunft im Umfeld der Nachbarschaft zu einer Markierung für Anderssein. Plötzlich gehört er nicht mehr selbstverständlich dazu, sondern muss beweisen, dass er auch marokkanisch ist. Seine französische Herkunft überlagert in der Interaktion mit den Nachbarsjungen seine Zugehörigkeit zu Marokko. Samir hat jedoch kaum subjektive Ressourcen, um solchen Prozessen der Andersmachung zu begegnen und muss immer wieder erfahren, nicht ganz zugehörig zu sein. Dies führt zu einer aktiven Aneignung des marokkanischen Aspekts seiner Herkunft. Er beginnt, sich im Spiel mit den Nachbarsjungen mühsam die Sprache anzueignen und sich auch im Verhalten anzugleichen.

Als in der Adoleszenz die Familie in ein gutbürgerliches Quartier umzieht, fühlt sich Samir „entwurzelt“, also getrennt von seiner marokkanischen Herkunft (HE Z125). Alles, was er sich mühsam aufgebaut hat, bricht plötzlich zusammen. Eine Verlaufskurvenerfahrung nimmt ihren Anfang. Er zieht sich zurück in eine virtuelle Welt und beginnt sich zunehmend mit Frankreich zu identifizieren. Nach seinem Abitur geht er für das Studium nach Marseille. In dieser neuen Umgebung konstruiert er sich eine neue Identität als gebürtiger Franzose, der einige Jahre in Marokko gelebt hat, und kann so sein labiles Gleichgewicht aufrechterhalten. Doch er verstrickt sich zunehmend in Geschichten über seine Herkunft und wird sich selbst fremd. Samir stellt fest, dass er zwar als Franzose anerkannt wird, sich aber selbst fremd

Frankreich hat er sich davon losgelöst und einen anderen Weg eingeschlagen. Die Distanzierung des Vaters von seiner Herkunft könnte folglich auch als ein Versuch gelesen werden, seinen erworbenen sozialen Status nicht zu gefährden.

und anders fühlt. Er beginnt sich zunehmend zu hinterfragen und eines Tages kehrt er Hals über Kopf nach Marokko zurück. Zurück in Marokko sucht er erneut Kontakt zu seiner „marocanité“, verliert sich aber immer mehr im Drogenkonsum. Schließlich kommt es zu einem psychotischen Zwischenfall²⁵⁰, infolgedessen er von der Polizei in die psychiatrische Klinik eingewiesen wird. Daraufhin beginnt für Samir eine intensive Auseinandersetzung mit seiner Herkunft, die bis in die Gegenwart des Interviews hineinwirkt:

S: [...] et identitairement (3) identitairement je me (.) donc eh comment je/ (.) j'ai repris j'ai renoué le contact avec eh avec les gens de mon quartier d'origine et cetera et c'est voilà ça s'est ça s'est fait petit à petit. j'ai voilà j'ai eu j'ai re- retrouvé petit à petit ce qui faisait eh (.) ce qui a fait mon enfance et mon adolescence quoi c'est c'est mon monde que j'assimile. ((il toussé)) aah alors voilà l'endroit où j'ai grandi et cetera. et puis mon père lui-même ça aussi ça m'a ça m'a accompagné mon père lui-même s'est réconcilié avec eh avec son passé sa/ ses traditions tous qui faisait quelque part sa: ses origines sa marocanité. et oui il commençait à reparler en Darija. (HE Z261-268)

S: [...] und identitätsbezogen (3) identitätsbezogen ich (.) also eh wie ich/(.) ich habe wiederaufgenommen/ ich habe den Kontakt wieder geknüpft eh mit den Leuten meines Herkunft-Quartiers und so weiter und das, also das ist, das ging schrittweise. ich habe, also ich hatte, ich fand wie- ich fand wieder schrittweise was eh (.) was meine Kindheit und meine Jugend ausmachte oder. das das ist meine Welt an die ich mich angleiche. ((er hustet)) aah also ja der Ort wo ich aufwuchs und so weiter. und dann mein Vater selbst das auch das hat mich das hat mich begleitet mein Vater selbst hat sich mit eh mit seiner Vergangenheit versöhnt sein/ seinen Traditionen alles was irgendwie sein/ seine Herkunft sein Marokkanisch-Sein ausmachte. und ja er begann wieder Darija zu reden.

²⁵⁰ Die genauen Ursachen und Vorgänge der Psychiatrisierung bleiben in der biographischen Erzählung von Samir unklar und es können nur Vermutungen dazu aufgestellt werden. Es ist davon auszugehen, dass die Psychose einerseits durch den Drogenkonsum und andererseits durch ein Gefühl des ‚Verlorenseins‘ ausgelöst wurde. Samir führt die psychiatrische Einweisung auf eine Identitätskrise zurück, die durch die verschiedenen Ortswechsel, den Drogenkonsum und die Ablehnung des Vaters gegenüber dessen Herkunft zustande gekommen sei. Diese Eigentheorien, v. a. das Ressentiment gegenüber dem Vater, sind in seiner Biographie sehr dominant. Die Vermutung liegt nahe, dass Samir die im Interview präsentierten Eigentheorien in der Behandlung angeeignet hat, um seinem Zusammenbruch Sinn zu geben. Diese Eigentheorie muss jedoch mit Vorsicht und im Lichte anderer biographischer Erfahrungen, wie der Erfahrung von negativen Zugehörigkeitserfahrungen in Marokko und Europa, gelesen werden (ein sehr anschauliche Studie dazu, wie Psychiatrieerfahrungen das Verstehen des eigenen biographischen Erlebens überformen können, bietet Riemann 1987a).

Bedeutend ist hier nicht nur Samirs Wiederentdeckung der Kindheit nach der Psychose, sondern die zeitgleiche Veränderung des Vaters, der sich ebenfalls wieder auf seine Herkunft zurückbesinnt. Dies könnte Samir neben der intensiven Selbstreflexion unterstützt haben, über die Krise hinwegzukommen und eine neue Position zu finden. Zudem schafft sich Samir über sein aufgenommenes Studium in Politikwissenschaften in Rabat einen wissenschaftlichen Zugang zu Herkunftswissen. Er erhält Einblicke in die wirtschaftlichen, sozialen, religiösen und politischen Verhältnisse in Marokko. Indem Samir sich kontinuierlich Herkunftswissen aneignet, versucht er Kontinuität zwischen der Geschichte seines Vaters und sich herzustellen. Dennoch ist sich Samir bewusst, dass er weder in Marokko noch in Frankreich in seiner Mehrfachzugehörigkeit ganz anerkannt wird, sodass er schließlich zum Ende der Stegreiferzählung folgert:

S: [...] et finalement je me suis basé sur le rien. @(.)@ donc maintenant je me base sur le rien. je suis absolument rien. voilà comme ça je suis tranquille j'ai pas à chercher truc eh je suis un humain. ((HE Z334-336))

S: [...] und schließlich stützte ich mich auf das Nichts. @(.)@ also jetzt stütze ich mich auf das Nichts. ich bin absolut nichts. ja auf diese Weise bin ich ruhig [beruhigt] ich muss nicht Dings suchen eh ich bin ein Mensch.

Das Nichts-Sein ist für Samir eine Positionierung, die ihm am wenigsten Schwierigkeiten macht, da sie keinen Anspruch auf Zugehörigkeit erhebt. Die Selbstpositionierung „ich bin absolut nichts“ („je suis absolument rien“) ist jedoch keine positive Verortung, sondern sie ist eher als Resignation zu lesen, es ist jene Position, in der die Ambivalenzen am wenigsten stark wirken.

Die Biographie von Samir betont nochmals, dass neben der gesellschaftlichen Bewertung der Mehrfachzugehörigkeit auch Herkunftswissen eine bedeutende Rolle einnimmt für die Selbstwahrnehmung. Das Herkunftswissen hilft den jungen Erwachsenen, sich selbst innerhalb der Gesellschaft, aber auch zwischen den Generationen zu verorten. Der Fall Samir verweist darauf, dass das Fehlen solchen Wissens die adoleszente Individuation erschweren kann. Es lässt sich vermuten, dass die generative Fähigkeit des Vaters aufgrund ungelöster Konflikte mit der Herkunftsfamilie eingeschränkt ist und zu seiner Abwehrhaltung geführt hat²⁵¹. Dadurch fehlten Samir wichtige subjektive

²⁵¹ Es bleibt eine offene Frage, ob die Vermittlung von Herkunftswissen seitens des Vaters ausblieb, weil dieser dies explizit verweigerte, sich durch den Bildungsaufenthalt in

Ressourcen, um sein Gewordensein produktiv verarbeiten zu können. Durch eine Rückaneignung der marokkanischen Herkunft versucht Samir daraufhin, wieder Kontinuität zwischen dem Vater und seinem marokkanischen ‚Erbe‘ herzustellen. In diesem Prozess kommt es zu einer Aushandlung zwischen den Generationen, in welcher der Sohn sich außerhalb der Familie das fehlende Wissen zu seiner Herkunft aneignet. Parallel wird Samir jedoch immer wieder vor Augen geführt, dass er nicht zugehörig ist, da er nicht ‚authentisch‘ genug ist. Samir versucht zu verschiedenen Zeitpunkten, sich diese Authentizität anzueignen. Er lernt Darija, um in Marokko dazuzugehören, doch das reicht nicht aus. Und als er sich dann für die Betonung seiner französischen Herkunft entscheidet, wird er auch dort nicht fraglos anerkannt.

An dem Fall von Samir Turi kann aufgezeigt werden, wie eine Verweigerung von Erfahrungs- und Wissensvermittlung seitens eines Elternteils in der Koppelung mit fehlender sozialer Anerkennung zur Herausforderung für die jungen Erwachsenen werden kann. Samir kann sich nicht in die Familiengeschichte des Vaters einschreiben, was es ihm erschwert, sich trotz der Andersmachung in Marokko mehrfachzugehörig zu konstruieren. Daraus resultiert, dass Samir nicht, wie etwa Abdoulaye oder Leyla, einen Mehrwert in seiner natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit erlebt. Die binationale Herkunft führt für ihn zu einer prekären Zugehörigkeit, einer Unsicherheit, die er momentan durch eine Positionierung als „nichts“ zu bewältigen versucht.

Fehlende Zugänge zu Herkunftswissen der Mehrheitsgesellschaft sind v. a. im Kontext von Marokko zu beobachten, bei europäisch-marokkanischen Fällen, deren Eltern eher Erziehungsprojekte verfolgen, die sich an der Sozialisation des ausländischen Elternteils ausrichten: Die jungen Erwachsenen besuchen i. d. R. internationale Privatschulen, werden säkular erzogen, tragen tendenziell ausländische Vornamen und besitzen selten die marokkanische Staatsbürgerschaft (siehe hierzu auch Therrien/Le Gall 2017). Diese Dynamik lässt sich darauf zurückführen, dass die privilegierte soziale Wahrnehmung einer europäischen Herkunft deren Transmission unterstützt und Eltern die Zukunft ihrer Kinder eher im europäischen Ausland sehen. Bei den jungen Erwachsenen zeigt sich dann die Strategie, über Sekundärerfahrung Herkunftswissen zu erlangen. Die jungen Erwachsene lesen Fachbücher zu Mehrfachzugehörigkeit – z. B. „Le Tissu de Nos Singularités. Vivre ensemble au Maroc“ von Fadma Aït Mous und Dirss Ksikes (2016), „Eloge des Identités Moles“ von Hassan Rachik (2016) oder „Third Culture Kids“ von Ruth E. Van Reken und

Frankreich von seiner Sozialisation distanziert hatte (vgl. Therrien 2014) oder in der marokkanischen Gesellschaft eine Abwertung seiner Herkunft gegenüber der europäischen Herkunft seiner Frau erlebte (vgl. Delcroix 2009).

David C. Pollock (1999) –, besuchen an der Universität Veranstaltungen zur marokkanischen Geschichte oder finden Antworten auf YouTube-Kanälen. So gelingt es etwa Louis Rachid, trotz einer überwiegend europäisch orientierten Erziehung seitens des Vaters, sich einen Zugang zur marokkanischen Herkunft zu verschaffen. Er lernt Darija mit den Hausangestellten, den Nachbarsjungen und der erweiterten marokkanischen Familie und findet im Vater eines Freundes einen Vermittler der marokkanischen Geschichte. Anders als Samir erlebt Louis Rachid keine generative Einschränkung seitens der Eltern, sondern diese zeigen sich offen für die adoleszente Suchbewegung ihres Sohnes. Im Fall von Samir dagegen fehlen die Zugänge zu Herkunftswissen in der Familie und auch die generative Haltung der Eltern, die Ins-Verhältnisssetzung der Kinder bezüglich ihrer binationale Herkunft zu unterstützen. Gepaart mit der Erfahrung des Andersseins führt dies dazu, dass Samir seine Mehrfachzugehörigkeit als stark verunsichernd erlebt. Wie der Fall Samir eindrücklich zeigt, schafft das Fehlen von Herkunftswissen prekäre Verhältnisse, da er weder einen selbstverständlichen Zugang zur marokkanischen Gesellschaft, in der er lebt, noch einen Anknüpfungspunkt in der *anderen* Herkunft findet²⁵².

In der Schweiz steht, wie bereits erwähnt, eher die Rückaneignung der *anderen* Herkunft im Fokus. Hier werden fehlenden Zugänge zu Herkunftswissen in der Familie mit einer eigenen initiativen Aneignung kompensiert, so etwa durch längere Reisen nach dem Schulabschluss, durch das Suchen von „Weggefährt:innen“ (Juhasz/Mey 2003c) oder die Einschreibung an Sprachschulen. Im Unterschied zu Marokko scheint es in der Schweiz eher Räume zu geben, in denen die jungen Erwachsenen ihre Mehrfachzugehörigkeit thematisieren können. So bildet beispielsweise die Abschlussarbeit am Gymnasium²⁵³

²⁵² In eine ähnliche Richtung geht auch der bereits erwähnte Fall Nadine Bouras, die eine französische Privatschule besuchte und zu Hause nur begrenzt eine Transmission der *mixité* über die Erziehung ihrer Eltern erlebte. Sie findet weder zu ihrer südeuropäischen noch zu ihrer marokkanischen Herkunft einen Zugang und bevorzugt es schließlich, sich in einem Drittland zu verorten, in dem der Status der Ausländerin für sie stimmig ist.

²⁵³ Die sogenannte Matura-Arbeit ist eine obligatorische Abschlussarbeit an schweizerischen Gymnasien. Ziel ist es, dass sich die Schüler:innen über einen Zeitraum von einem Jahr eigenständig mit einem Thema ihrer Wahl befassen. Die Matura-Arbeit wird als Vorbereitung für das studentische Arbeiten an der Universität gesehen. Es kann eine theoretische, empirische oder künstlerische Auseinandersetzung sein und wird i. d. R. alleine verfasst und von einer Lehrperson betreut. Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass den Schüler:innen nahegelegt wird, ein Thema zu wählen, das sie persönlich interessiert und in das sie 'Herzblut' investieren möchten (vgl. Fall Irina Steiner). So haben einige der jungen Erwachsenen, die am Gymnasium sind oder waren, ein Thema gewählt, das mit ihrer *anderen* Herkunft in Verbindung steht. Marc Monsengwo schrieb über die Minen im Kongo, Noemi Monsengwo über den Rohstoffhandel in Guinea,

einen wichtigen Raum außerhalb der Familie, in welchem sich die jungen Erwachsenen über die *andere* Herkunft informieren und auf einer abstrakten Ebene damit auseinandersetzen können. Mit Goffman (2012a: 52f) argumentiert, können sich solche Sekundärerfahrungen in Form von Reisen oder Abschlussarbeiten zu biographischen Wendepunkten für die Stigma-Erfahrung entwickeln, da sich die jungen Erwachsenen dadurch neue Perspektiven auf ihr Stigma erarbeiten (siehe auch Kap. 6.2).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die biographische Auseinandersetzung zu einer Aktivierung von und aktiven Suche nach Herkunftswissen führt, die den jungen Erwachsenen hilft, sich selbstbewusster – was nicht bedeuten soll eindeutig – in ihrer komplexen Herkunft zu verorten. Hierfür sind nicht nur die Familiengeschichte, sondern auch Reisen ins Land des migrierten Elternteils, Weggefährt:innen, Literatur, das Internet oder Abschlussarbeiten bedeutende Wissensquellen, um das eigene Gewordensein zu reflektieren und sich intergenerationelle Zusammenhänge zu erschließen. Die Aneignung von Herkunftswissen unterstützt aber nicht nur die Reflexion des eigenen Gewordenseins, sondern, wie wir gesehen haben, auch die biographische Auseinandersetzung zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung. Die Suche und Erschließung von Herkunftswissen erscheint somit als eine Identitätsstrategie, die die jungen Erwachsenen gegenüber den verschiedenen Fremdzuschreibungen handlungsfähig macht. Sie entspringt gleichzeitig aber auch dem subjektiven Bedürfnis, mehr über das eigene Gewordensein zu erfahren. Es bildet eine wichtige Ressource für die individuelle Ins-Verhältnissetzung im Geflecht von Mehrfachzugehörigkeit und ermöglicht den jungen Erwachsenen, sich Handlungsräume im gesellschaftlichen Bedingungsgefüge zu schaffen. Fehlen jedoch Zugänge zu Herkunftswissen, sei es durch fehlende finanzielle Ressourcen, fehlende gesellschaftliche Strukturen oder das Ausbleiben von Erfahrungs- und Wissensvermittlung seitens der älteren Generation, so zeigt sich wie im Fall Samir, dass sich prekäre Verhältnisse entwickeln können. In diesem Sinne beeinflusst Herkunftswissen das Stigma-Management der jungen Erwachsenen und bestimmt mitunter, inwiefern eine Mehrfachzugehörigkeit als Ressource oder als Verunsicherung erlebt wird.

Lucienne Pietri über Sexualität in Indonesien, Irina Steiner machte ein Fotoprojekt über Guadeloupe und Sarah Buhmibol wollte für ihren migrierten Vater ein Geschäftsmodell für einen thailändischen Imbiss entwickeln.

5.7 Transnationale Erfahrungen: Erleben einer Mehrdimensionalität der Mehrfachzugehörigkeit

Eine binationale Herkunft wird, wie bereits festgestellt, in der Schweiz und in Marokko je nach sichtbaren und unsichtbaren Differenzlinien und sozialer Positionierung anders wahrgenommen. Doch die jungen Erwachsenen bewegen sich nicht nur im Wohnland, sondern in transnationalen Räumen, die ebenfalls von Zugehörigkeitsordnungen strukturiert werden. So zeigt sich in den Biographien, dass Erfahrungen an anderen Orten (z. B. während den Ferien in einem Drittland oder bei Besuchen im Herkunftsland des migrierten Elternteils) die Zugehörigkeitskonstruktionen der jungen Erwachsenen beeinflussen. Dieses Zusammenspiel von Zeit, Ort und sozialem Raum in Zugehörigkeitsverständnissen versucht Floya Anthias (2009) mit dem Konzept der translokalen Positionierung zu fassen:

This framework [of translocal positionality, Anm. d. Verf.] helps us to think of lives as located and of our identities as always relational to our location, both situationally and in terms of the ways in which the categorical formations of boundaries and hierarchies produced in relation to gender, ethnicity and class (amongst others) impact us within a time and space context. (ebd.:12)

Zugehörigkeitskonstruktionen sind dann als ein „interplay of different locations relating to gender, ethnicity, race and class (amongst others), and their at times *contradictory* effects“ zu lesen (Anthias 2008:15, Hv.i.O.). Translokale Positionierungen werden besonders da sichtbar, wo sich Zugehörigkeitsverständnisse im transnationalen Raum aufspannen. Sie gründen darauf, dass die jungen Erwachsenen im transnationalen Raum eine Mehrdimensionalität der *mixité* erleben. Denn je nach Zeit und Raum, so argumentiert auch Ann Phoenix (2006), sind andere Machtverhältnisse wirksam, wodurch Differenzdimensionen wie *race*, *class*, Gender oder nationale Herkunft soziale Positionierungen verschieben und neu formieren. Die jungen Erwachsenen können also in unterschiedlichen Kontexten andere Erfahrungen mit ihrer binationalen Herkunft machen, ihr Stigma ist, wie bereits mit Goffman (2012a) aufgezeigt wurde, relational, auch über nationale Kontexte hinaus. So sind sie beispielsweise bei Besuchen im Herkunftsland ihres migrierten Elternteils mit nationalen Zugehörigkeitsordnungen vor Ort konfrontiert und erleben in diesem Zusammenhang häufig, dass sie auch dort nicht als einheimisch gelten. Jedoch erheben sie an diesen Orten i. d. R. keinen Anspruch auf fraglose Zugehörigkeit, da sie dort nicht leben und ihren Alltag bewältigen. Daher sind *Othering*-Erfahrungen im Herkunftsland des migrierten Elternteils weniger

prekär. Allerdings können solche Erfahrungen dazu führen, dass die jungen Erwachsenen ihre Mehrfachzugehörigkeit neu bewerten. Denn die Bewegung in unterschiedlichen nationalen Zugehörigkeitskontexten führt ihnen die Mehrdimensionalität ihrer Mehrfachzugehörigkeit vor Augen. Mit anderen Worten, die jungen Erwachsenen erleben, dass ihre binationale Herkunft in den verschiedenen nationalen Kontexten anders bewertet wird, was sich wiederum auf ihr Zugehörigkeitsverständnis auswirken kann. Es entstehen translokale Zugehörigkeitsverständnisse, die mit biographischen Erfahrungen in verschiedenen sozialen und geographischen Räumen verknüpft sind.²⁵⁴

Zur Veranschaulichung dieser Dynamik und ihres Einflusses auf die Zugehörigkeitsverständnisse der jungen Erwachsenen möchte ich im Folgenden zwei Biographien besprechen: Den bereits bekannten Fall Abdoulaye Eden und den Fall Marc Monsengwo, dem wir bereits im Kapitel zur Familie (Kap. 5.3.2) begegnet sind. Durch den Vergleich der beiden Fälle ist es möglich, die Erfahrung von Mehrdimensionalität der binationalen Herkunft zu kontrastieren, da sich diese Erfahrung sehr unterschiedlich auf ihre Zugehörigkeitsverständnisse auswirkt. Abdoulaye und Marc sind nicht die einzigen Fälle, in denen sich die jungen Erwachsenen der Mehrdimensionalität ihrer binationalen Herkunft bewusst werden. Dieses Phänomen ist in allen Fällen zu beobachten, v. a. dann, wenn die jungen Erwachsenen von Aufhalten im Herkunftsland des migrierten Elternteils erzählen. Jedoch bilden diese beiden Biographien prägnante Beispiele, um diese Erfahrung und ihre biographische Bedeutung zu dokumentieren.

In der Fallanalyse von Abdoulaye zeigt sich die Mehrdimensionalität besonders deutlich, als er für sein Abitur in das Herkunftsland seines Vaters migriert (siehe Kap. 4.2). In der Kindheit wird Abdoulaye als „Schwarzer“ und als „Sohn des Immigranten“ adressiert und somit auf der unteren Stufe der sozialen Hierarchie positioniert. Durch die Bildungsmigration lernt Abdoulaye eine neue soziale Positionierung kennen. Denn im Herkunftsland seines Vaters ist seine binationale Herkunft plötzlich etwas, das ihm soziale Anerkennung und Achtung einbringt. Er steigt in der gesellschaftlichen Hierarchie auf: Im Herkunftsland seines Vaters ist er ‚weiß‘ und aus dem ‚Norden‘, was mit einer höheren sozialen Positionierung einhergeht. Abdoulaye erfährt in den beiden Ländern folglich einen Statuswechsel, eine Mobilität in der sozialen Anerkennung. Dieser Statuswechsel kommt dadurch zustande, dass die Differenzlinie *race* zu unterschiedlichen sozialen Positionierungen in Marokko und im Herkunftsland des Vaters führt. Zugespitzt gesagt: In einer

²⁵⁴ Dieses Phänomen der Mehrdimensionalität habe ich bereits andernorts dargestellt (Gilliéron 2021).

rassistisch strukturierten Welt gilt Abdoulaye in Marokko als ‚Schwarzer‘ und im Herkunftsland seines Vaters als ‚Weißer‘. Er lernt dadurch, dass seine binationale Herkunft in unterschiedlichen nationalen Kontexten verschiedene Bedeutungen erhält, was sich positiv auf sein Zugehörigkeitsgefühl auswirkt. Als er nach seinem Zugehörigkeitsgefühl gefragt wird und begründet, warum er sich im Herkunftsland seines Vaters wohler fühle, werden die Folgen dieser Erfahrung besonders deutlich:

Intervieweuse: et pour le moment donc tu te cha/ où tu te sens chez toi? (2)

Abdoulaye: le plus chez moi?

I: mhm ((confirmant)) (4)

A: je dirais en [pays au ouest de l'Afrique]. ((voix élevée))

I: ah oui?

A: oui // I: @(.)@ // je dirais en [pays au ouest de l'Afrique]. (2) je dirais [au ouest de l'Afrique] oui. parce que je vous avais dit que j'avais eu/ j'avais eu une anxiété.

I: mhm

A: et quand je suis en [pays au ouest de l'Afrique] par hasard l'anxiété avait a/ s'était réduit. (2) c'est-à-dire que psychiquement je me sens beaucoup mieux à l'aise là-bas. vous êtes d'accord avec moi?

I: mhm

A: et si tu sens=tu te sens beaucoup plus à l'aise c'est-à-dire que tu: tu préfères plus l'autre qu'ici. je crois c'est ça. en gros c'est ça.

I: mhm

A: parce que là-bas je crois/ je t'explique (.) là-bas l'image qu'on apporte sur moi est un peu plus importante que l'image qu'on a sur moi ici au Maroc. ma/ la considération. on me considère beaucoup plus là-bas. tu es beaucoup plus respecté beaucoup plus considéré. alors que par contre ici au Maroc c'est beaucoup plus dur d'être considéré

Interviewerin: und für den Moment also du cha/ wo fühlst du dich zu Hause? (2)

Abdoulaye: am heimischsten?

I: mhm ((bestätigend)) (4)

A: ich würde sagen in [westafrikanisches Land]. ((erhöhte Stimme))

I: ah ja?

A: ja. // I: @(.)@ // ich würde sagen in [westafrikanisches Land] (2) ich würde sagen in [westafrikanisches Land] ja. weil ich habe Ihnen gesagt, dass ich ha/ ich hatte Angstzustände.

I: mhm

A: und wenn ich in [westafrikanisches Land] bin haben die Angstzustände a/ haben sie zufällig abgenommen. (2) das heißt, dass ich mich psychisch viel wohler fühle dort. sind Sie einverstanden mit mir?

I: mhm

A: und wenn du fühlst=du dich viel wohler fühlst, das heißt, dass du: du ziehst das andere dem hier vor. ich glaube das ist es. im Groß und Ganzen ist es das.

I: mhm

A: weil dort ich glaube/ ich erkläre es dir (.) dort ist das Bild mir gegenüber ein bisschen wichtiger als das Bild das man hier in Marokko über mich hat. mei/ die Achtung. man achtet mich viel mehr dort. du wirst viel mehr respektiert, viel mehr angesehen. während dagegen hier in Marokko ist es viel schwieriger angesehen zu werden °deine Werte zu

- °atteint juste tes valeurs° ((voix bas)) c'est pour quoi. //l: mhm// je sais pas si j'ai pu répondre à votre question. (.)
- I: °(oui mais umm)° ((murmuré)) (2)
°oui:° ((pensivement)) non mais je je comprends. oui=oui
- A: oui en principe c'est ça. là-bas je suis considéré je suis respecté eh (.) eh sais pas.
- I: mhm (2)
- A: moi je suis considéré, je suis admiré d'ailleurs je t'avais dit que ma première copine c'était en [pays au ouest de l'Afrique] donc ça je je n'oublie pas aussi donc voilà.
- I: mhm (5)
- A: peut-être parce que on est tous noirs! @ en [pays au ouest de l'Afrique] ce que@ tu te sens pas à un certain temps avec ce complexe d'infériorité. peut-être je sais pas. (.) @je sais pas@ (2) ((Abdoulaye Eden, NF Z2245-2310))
- erreichen° ((leise)) darum. //l: mhm// ich weiß nicht ob ich auf ihre Frage antworten konnte. (.)
- I: °(doch aber umm)° ((gemurmelt)) (2) °ja:° ((nachdenklich gesagt)) ja nein ich ich verstehe. ja=ja
- A: ja im Prinzip ist es das. dort werde ich angesehen, ich werde respektiert eh (.) eh ich weiß nicht.
- I: mhm (2)
- A: ich werde angesehen, ich werde bewundert, zudem habe ich dir gesagt, dass ich meine erste Freundin in [westafrikanisches Land] hatte, also das vergesse ich ich ich auch nicht also ja.
- I: mhm (5)
- A: vielleicht weil wir alle schwarz sind! @in [westafrikanisches Land] so dass @ du dich zu einer gewissen Zeit nicht mit diesem Minderwertigkeitskomplex fühlst. vielleicht, ich weiß nicht. @ich weiß nicht@ (2)

Gefragt, wo er sich verortet, elaboriert Abdoulaye hier, weshalb er sich eher zum Herkunftsland seines Vaters hingezogen fühlt. Dies begründet er einerseits emotional, aber auch bezüglich der gesellschaftlichen Wahrnehmung. Im Herkunftsland seines Vaters fühlt er sich respektiert, anerkannt und sogar bewundert, was auf ein Defizit in Marokko hindeutet. In Marokko fühlt er sich hingegen ängstlich und minderwertig und hat Mühe, Anerkennung zu erlangen. Gleichzeitig kann Abdoulaye über die positiven Zugehörigkeitserfahrungen im Herkunftsland seines Vaters einen eigenen biographischen und positiven Bezug zur Fremdpositionierung ‚schwarz‘ entwickeln. Diese Erfahrungen haben sich in biographische Ressourcen gewandelt, die ihm in Marokko helfen, seine prekäre Zugehörigkeit zu verarbeiten. Er kann nun selbstsicherer mit seinem Status als ‚Anderer‘ umgehen, da er einen Ort kennt, wo er Anerkennung und Bewunderung erlebt.

Allerdings führt nicht nur die gesellschaftliche Anerkennung dazu, dass Abdoulaye positive Zugehörigkeitserfahrungen macht. Im Herkunftsland seines Vaters hat er auch seine erste Freundin, wird von der Familie bewundert, lernt die Sprache und wird zum erfolgreichen Schüler. Im Vergleich zur privilegierten Positionierung im Herkunftsland seines Vaters ist die Zugehörigkeit

in Marokko prekär, denn hier muss er seine Zugehörigkeit immer wieder durch Markierungen wie die Sprache beweisen (siehe Kap. 5.5). Abdoulaye macht jedoch an beiden Orten die Erfahrung, dass er nicht „hundert Prozent“ dazugehört und immer auf sein Anderssein zurückgeworfen wird (NF Z2353-2363), weshalb er sich schließlich in einem transnationalen Raum, zwischen diesen beiden Ländern verortet: „halb hier und halb dort“ („on est à moitié ici à moitié là-bas“) und stolz darauf ist, „aus zwei unterschiedlichen Kulturen“ zu sein („je suis fier [...] je suis issue de deux cultures différentes“ NF Z2380). Die Bildungsmigration während der Schulzeit hat dazu geführt, dass er sich Handlungsräume in beiden Ländern aufgebaut hat. Noch weiß er nicht, wo er sich beruflich entwickeln möchte, für ihn ist alles noch offen. Abdoulayes Zugehörigkeitskonstruktion speist sich folglich aus einer translokalen Positionierung, in die biographische Erfahrungen und die soziale Position in Marokko wie auch im Herkunftsland seines Vaters hineinspielen.

Jedoch können Erfahrungen im Herkunftsland des migrierten Elternteils auch eine gegenteilige Wirkung haben, was ich kurz mit dem Fall von Marc Monsengwo beleuchten möchte. Auch Marc erfährt, dass in unterschiedlichen nationalen Kontexten seine binationale Herkunft verschieden wahrgenommen wird. Jedoch führt dieses Wissen bei ihm dazu, dass er sich zunehmend von seiner kongolesischen Herkunft abwendet und in der Schweiz lokal verortet. Dieser Unterschied zwischen Marc und Abdoulaye ist v. a. darauf zurückzuführen, dass beide die Erfahrungen im Herkunftsland ihrer Väter aufgrund ihrer biographischen Erfahrungen verschieden bewerten.

Fokussierte Fallanalyse zu Marc Monsengwo – ambivalente Zugehörigkeitserfahrungen

Marc Monsengwo wird 1992 in einem Dorf in der Deutschschweiz geboren als ältestes von drei Kindern. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er 22 Jahre alt und studiert Jura an einer Schweizer Universität. Seine Mutter kommt aus der Schweiz und sein Vater kam aus dem Kongo als Flüchtling in die Schweiz. Kurz nach der Geburt seiner Schwester Noemi 1995 trennen sich die Eltern und ein paar Jahre darauf (ca. 2004) kehrt der Vater zurück in den Kongo, wo er bis heute lebt. Der Kontakt zwischen Marc und seinem Vater bleibt auf wenige Telefonate im Jahr begrenzt. In der Zwischenzeit heiratet die Mutter einen neuen Partner, der aus Guinea stammt, und 2007 kommt Marcs Halbbruder Malik zur Welt.

Die binationale Herkunft entfaltet in Marcs Biographie ab der Gymnasialzeit ihre Bedeutung. Marc geht für einen Schüleraustausch ein Jahr in die USA, unter anderem auch, weil er „diese Diversität von den Leuten“ erleben will (NF S.9 Z34). Denn an seiner Schule ist er immer der einzige „dunkelhäutige“ Junge (HE Z482). In den USA macht er dann zwar die Erfahrung, dass er nicht mehr der einzige ‚schwarz‘ positionierte ist, sieht sich aber an der Schule gleichzeitig mit einer starren Hierarchie konfrontiert. So führt er auf die Nachfrage hin, wie für ihn diese Erfahrung war, aus:

M: [...] in der Pause hast du so die Schwarzen-Gruppe gehabt du hast äh die Mexikaner gehabt wo=und du hast die Weißen gehabt wo irgendwie so ein bisschen halt alle so ein bisschen nebeneinander vorbei gelebt haben anstatt miteinander. ((NF S.10, Z7-10))

Marc wird in den USA zum Außenseiter, weil er sich nicht einer Gruppe zuordnen möchte und zudem bei einer ‚weißen‘ Gastfamilie lebt. Er wird „komisch angeschaut“ und es wird ihm vorgeworfen „nicht wie ein Afroamerikaner“ zu wirken (NF S.10, Z15-21). Diese Erfahrung von rigiden Zugehörigkeitsordnungen führt bei Marc zu einer Aufwertung der Erfahrungen in der Schweiz:

M: [...] (.) und äh das ist eben etwas für mich gewesen wo ich überhaupt nicht gekannt habe weil in in in der Schweiz haben wir das [*Black History*] dann überhaupt nie thematisiert in der Schule und ähm (.) ich bin mir durch das irgendwie auch n- viel weniger als unterschiedlich vorgekommen ich also ja ja. (.) ich denke teilweise äh also oder vielleicht noch in in in in der Primar oder habe ich dort vielleicht eine Woche lang gar nie daran gedacht, dass ich eigentlich anders aussehe als die anderen. aber wenn einem das konstant so wieder äh vorgeführt wird. //I: mhm// (2) ((NF S.11, Z3-9))

In der Schweiz fühlt sich Marc weniger an sein Anderssein erinnert, da *race* anders als in den USA im Lehrplan nicht explizit behandelt wird. Er lernt erst in den USA durch Formate wie dem *Black History Month* und Klassendynamiken, dass *race* eine relevante Identitätskategorie sein kann. Jedoch hat für Marc die schulische Thematisierung von *race* in den USA eine die Differenzen perpetuierende Wirkung und er fühlt sich wöhler in einer Umgebung, in der *race* nicht explizit Thema wird. *Race* ist für Marc ein amerikanisches Konzept, das ihn eher irritiert. Er sieht dahinter kein Instrument, um eigene *Othering*-Erfahrungen einzuordnen. Dies liegt wohl daran, dass in der Schweiz der öffentliche Diskurs zu Anti-Rassismus bisher eher marginal ist (Efonayi-Mäder/Ruedin 2017). *Race* ist im schweizerischen Sprachgebrauch nicht üblich und Rassismus drückt sich häufig über

subtilen Rassismus oder „Rassismus ohne Rasse“ (Balibar 1991) aus. Ausschluss und Diskriminierung finden dann über den Umweg über ‚kulturelle‘ oder nationale Unterschiede statt und sind daher schwieriger zu fassen.

Der Aufenthalt in den USA kann somit als Wendepunkt für Marcs Verhältnis zu *race* gelesen werden. Er beginnt sich davon zu distanzieren und vermeidet es in diesen Kategorien zu denken. Dennoch führt die Erfahrung dazu, dass er sich zurück in der Schweiz zunehmend dafür zu interessieren beginnt, was in Afrika passiert, und sich schließlich entscheidet, seine Abschlussarbeit über den Rohstoffhandel und Menschenrechte im Kongo zu schreiben. Die Abschlussarbeit führt dazu, dass ihm der „Kongo wieder ein bisschen mehr so bewusst geworden ist“ (NF S. 14, Z29-30). Sie bietet Marc einen Raum, sich auf einer abstrakten Ebene mit seiner anderen Herkunft auseinanderzusetzen und sich Herkunftswissen anzueignen, das er nicht über seine Eltern vermittelt bekam. Diese Auseinandersetzung hat zur Folge, dass er nach seinem Schulabschluss für drei Wochen in den Kongo reisen möchte, um seinen Vater zu besuchen. Diese Reise hat trotz ihrer Kürze und Einmaligkeit weitreichende Wirkung darauf, wie sich Marc heute verortet.

Die Erzählung zur dreiwöchigen Reise ist sehr ausführlich und narrativ (sie nimmt einen Viertel der Haupterzählung – 10 von 41 Seiten Transkript – ein). Obwohl Marc in den Kongo reist, um „den Bezug [...] zu Afrika“ (HE Z829) aufzufrischen und seinen Vater zu besuchen, wird sie in Form eines touristischen Ferienerlebnisses erzählt, bei dem der Vater eher eine Randfigur darstellt. Marc erzählt verschiedene Erlebnisse und beschreibt Landschaften, wobei zwischen den Zeilen eine gewisse Ambivalenz gegenüber dem Vater deutlich wird. Seit Marcs letztem Besuch mit elf Jahren hat sich vieles verändert: Die Verwandtschaft, die ihn, seine Schwester und seine Mutter damals herzlich empfangen hat, ist nun zerstritten und der Vater hat sein Grundstück verloren, ist verarmt und verbringt die Tage lieber in der Bar als in seiner Bäckerei. Marc ist sichtlich enttäuscht von seinem Vater. Dieser ist keine Person, zu der er aufschauen kann, sondern er muss auch finanziell für seinen Vater und dessen Freund:innen aufkommen. Die Reise in den Kongo ist für Marc eine emotionale Achterbahnfahrt. Dies führt dazu, dass er die Reise zwar „im Großen und Ganzen gut, also positiv in Erinnerung“ hat und froh ist, seinen Vater gesehen und „echte Erinnerungen“ geweckt zu haben (HE Z1187-1195), gleichzeitig musste er aber feststellen, dass der Kongo nur begrenzt einen Referenzpunkt für seine Identitätskonstruktion darstellen kann. Marc fühlt sich dort nicht zugehörig, sondern macht eher die Erfahrung von Ausschluss:

M: [...] und auch ja und einfa/ einfach halt einfach so nicht wirklich auf/ also letztes Mal haben sie mich wirklich voll/ ich habe mich wirklich voll aufgenommen gefühlt halt auch weil=weil es Familie gewesen ist und so weiter. und dieses Mal es ist irgendwie mehr habe ich das Gefühl gehabt also finden/ äh wollen einem irgendwie ausnützen oder so. (3) //: mhm// also mm ja. (2) und eben w- w- das ist halt auch einen mega einen unter/ also ja dann habe ich gesagt so weißt du/ (.) haben haben die mich mehr als Europäer (.) behandelt wie als jetzt einer von sich selber oder. //: mhm// ist auf eine Art verständlich habe ich bis/ vielleicht ein bisschen Schade gefunden (.) a/ und ja hat vielleicht auch einfach so ein bisschen so ein bisschen einen Keil zwische::n dazwischen getrieben irgendwie so bist halt *gleich* ((doch/trotzdem)) irgendwie ein and/ ein ein Fremder. ja. //: mhm// ((NF S.16, Z25-35))

Im Kongo gilt Marc als „Mundele“ (HE Z1147), was so viel wie „weißer Mann“ bedeutet. Die Differenzlinie *race* führt dazu, dass er dort als ‚weiß‘ gilt. Dadurch tritt seine schweizerische, ‚weiße‘ Herkunft und die damit einhergehende bessere soziale Positionierung in den Vordergrund, was zu einer sozialen Distanz führt. Während er sich bei der ersten Reise in der Familie aufgenommen fühlt, macht er nun als junger Erwachsener die Erfahrung, dass *race* und *class* zu unüberbrückbaren Differenzlinien werden, die selbst die Abstammung väterlicherseits überschreibt. Er soll immer wieder für seinen Vater und dessen Freund:innen finanziell aufkommen und fühlt sich dadurch ausgenutzt und als Fremder. Die Differenz in *class* führt zu einer Entfremdung zwischen ihm und den Menschen im Kongo, die auch die Beziehung zu seinem Vater beeinträchtigt.

Die Reise zeigte Marc auf, dass die andere Herkunft keinen Zugehörigkeitskontext bilden kann, da sie ihm zu fremd ist und er dort nicht als gleich anerkannt wird. Sie ermöglichte es Marc in diesem Sinne, mit dem Kongo abzuschließen, wodurch andere Zugehörigkeitskontexte wie die Universität, die Gastfamilie in den USA und sein Freund:innenkreis in der Schweiz an Bedeutung gewinnen. Der Kongo behält dabei als allgemeiner Bezug zu ‚Afrika‘ eine symbolische Bedeutung als Raum, zu dem er über seinen Vater und seine Hautfarbe einen Bezug hat.

Marc macht entscheidende Erfahrungen der (Nicht-)Zugehörigkeit während der Adoleszenz, die sich durch die Verschiebung und Neuformierung der sozialen Differenzlinien in verschiedenen Kontexten ergeben. Während des Austauschjahrs in den USA erlebt Marc, wie *race* Gruppenzugehörigkeiten definieren kann und er darin einen Platz erhält, der ihm nicht entspricht. In der Schweiz dagegen führt die Vermischung von *race*, nationaler Herkunft und ‚Kultur‘ verknüpft mit seinem zunehmenden Bildungskapital dazu, dass seine Zugehörigkeit weniger prekär ist. Als Marc nach dem Abitur in den Kongo reist, um

seinen Vater zu besuchen und mehr über seine *andere* Herkunft zu erfahren, muss er feststellen, dass er dort als gutsituierter ‚Weißer‘ wahrgenommen wird. Wie Abdoulaye erfährt auch Marc eine Mehrdimensionalität bezüglich seiner Herkunft; in den USA, im Kongo und in der Schweiz werden unterschiedliche Differenzlinien relevant. Jedoch verarbeitet Marc diese Erfahrung anders als Abdoulaye. Die rassistische Ordnung in den USA führt dazu, dass Marc die gesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnungen in der Schweiz aufwertet und rassistische Verhältnisse de-thematisieren kann, da es an einem anderen Ort ‚schlimmer‘ ist. Auch im Kongo erlebt er aufgrund von *race* und *class* eine soziale Distanz. Hinzu kommt die Abwärtsmobilität des Vaters seit Marcs letztem Besuch, so dass *class* auch in der Beziehung zum Vater zu einer Dimension der Differenz wird²⁵⁵. Der Aufenthalt im Kongo stellt für Marc dadurch eher eine Erfahrung von Ausschluss als von Zugehörigkeit dar. Die Umkehrung der Differenzlinien *race* und *class* im Kongo in Verbindung mit dem Gefühl der Enttäuschung gegenüber seinem Vater führt in diesem Kontext zu einem doppelten Gefühl von Nicht-Zugehörigkeit. Das Herkunftsland des Vaters bildet durch diese Erfahrung keinen legitimen Referenzpunkt mehr für seine Zugehörigkeitskonstruktion. Die Schweiz dagegen wird durch die biographischen Erfahrungen in den USA und im Kongo aufgewertet, sie ist der einzige Ort, an dem Marc sich, wenn auch als „Mischling“²⁵⁶, so doch als zugehörig positionieren kann.

Auch im Fall von Marc sind folglich translokale Positionierungen von Bedeutung für sein Zugehörigkeitsverständnis. Interessant ist es in diesem Zusammenhang, seine Positionierung mit jener seiner Schwester zu kontrastieren, die zwar eine ähnliche Ausgangslage hat (siehe Kap. 5.3.3), aber andere Zugehörigkeitserfahrungen macht. Marcs Schwester Noemi hat seit der Trennung der Eltern keinen Kontakt mehr zum Kongo und ihrem Vater, merkt aber, dass *race* ihre Zugehörigkeit zur Schweiz in Frage stellt. Hinzu kommt, dass sich mit dem neuen Partner der Mutter aus Guinea die „Traumvorstellung von so einer Familie und so“ (NF Z258) verwirklicht. Anders als für Marc entwickelt sich dadurch Guinea zur Referenz für ihre Mehrfachzugehörigkeit. Als Noemi dann während der Adoleszenz nach Guinea reist, wird sie dort wider Erwarten – obwohl sie „eigentlich nicht blutsverwandt ist“ (HE Z75) – herzlich von der Familie ihres Stiefvaters aufgenommen.

²⁵⁵ In diesem Zusammenhang könnte auch Alter eine Rolle spielen, also inwiefern andere Erwartungen an Marc als Kind und nun als Erwachsener gestellt werden.

²⁵⁶ „Mischling“ ist wie „dunkelhäutig“ eine Selbstbezeichnung von Marc, die er in unserem ersten Kontaktgespräch verwendet hat und in seiner Erzählung verwendet, um *mixed race* Personen zu bezeichnen (für eine Analyse dieser Bezeichnung und seiner biographischen Bedeutung für Marc siehe Kap. 6.4).

Die positiven Zugehörigkeitserfahrungen in Guinea führen dazu, dass sie die Fremdpositionierung als „die Braune [...] oder als braune Person“ (NF Z1676-1677) in der Schweiz endlich verorten kann. Guinea dient hier als Projektionsfläche, um ihrer Hautfarbe einen Sinn zu geben. Es ist streng genommen keine „transnationale Positionierung“ (vgl. Ruokonen-Engler 2012: 347ff) wie etwa im Fall Abdoulaye, denn die Schweiz bleibt zentraler Referenzpunkt der Zugehörigkeitskonstruktion, jedoch ist es eine translokale Verortung, da sie erst durch die Erfragungen der Mehrdimensionalität der binationalen Herkunft zu Stande kommt. Ähnliches kommt auch in Leylas Selbstpositionierung als schweiz-tunesische Muslimin oder bei Hanan Mbele, die sich als ‚schwarze Marokkanerin‘ positioniert, zum Ausdruck. Sie erleben wie Noemi soziale Anerkennung im *anderen* Herkunftsland, sind sich gleichzeitig aber auch bewusst, dass sie aufgrund infrastruktureller und politischer Gegebenheiten, Berufsperspektiven und/oder vorherrschenden Gendernormen nicht dort leben könnten. Die Mehrdimensionalität ermöglicht ihnen sodann einen Vergleich, wie das Leben andernorts sein könnte. Die Erfahrungen im *anderen* Herkunfts- oder in einem Drittland unterstützen in diesem Sinne eine Reflexion und nuancieren ihr Erleben (vgl. Odasso 2016).

Der Vergleich der Biographien verdeutlicht, dass Differenzlinien je nach Kontext eine unterschiedliche Dynamik entfalten, womit unterschiedliche biographische Erfahrungen mit der binationalen Herkunft einhergehen. Abdoulaye, Marc und Noemi machen in Marokko, resp. in der Schweiz, aber auch in den USA und den Herkunftsländern ihrer (Stief-)Väter andere Erfahrungen, da sie je nach Kontext unterschiedlich positioniert sind. Die Differenzkategorien ändern ihre Richtung und verschwimmen. Aber während Abdoulaye und Noemi im Herkunftsland ihrer (Stief-)Väter eine Erfahrung von Zugehörigkeit machen, die ihr Gefühl der Mehrfachzugehörigkeit stärkt, ist es für Marc eine Differenzenerfahrung, die dazu führt, dass er sich „eher in der Schweiz“ verortet (NF S.21, Z11). Abdoulaye und Noemi erleben Differenzlinien im Wohnland als verunsichernd, woraufhin sich die Anerkennungserfahrungen in den Herkunftsländern ihrer migrierten Väter für sie zu biographischen Ressourcen entwickeln, um *Othering*-Erfahrungen in Marokko resp. der Schweiz zu begegnen. Marc dagegen kann sich von Andersmachungen distanzieren und findet unter anderem an der Universität Zugehörigkeitsräume, in denen andere Zugehörigkeitskategorien wie Bildungskapital und Leistung dominieren.

Erfahrungen von Mehrdimensionalität der *mixité* können folglich zu einer neuen Gewichtung der Mehrfachzugehörigkeit führen und sich zu biographischen Ressourcen für die Positionierung im Wohnland entwickeln. Inwiefern diese Dynamik als positive oder negative Zugehörigkeitserfahrung erlebt wird, hängt zu einem großen Teil von biographischen Erfahrungen und davon ab, inwiefern sich die jungen Erwachsenen in Marokko resp. in der

Schweiz anerkannt fühlen. Die daraus resultierenden Zugehörigkeitsverständnisse sind daher als translokale Positionierungen zu verstehen, in denen sich biographische Erfahrungen in unterschiedlichen sozialen Räumen und geographischen Orten aufeinander beziehen (vgl. Anthias 2008).

5.8 Zwischenfazit: Entwicklungsspielräume adoleszenter Aushandlungsprozesse im Kontext von Mehrfachzugehörigkeit

Eine binationale Herkunft kann dazu führen, dass die jungen Erwachsenen in der Adoleszenz sich in unterschiedlichen Kontexten (Wohnland, Herkunftsland des migrierten Elternteils oder auch im virtuellen Raum) verstärkt mit der (den) Mehrfachzugehörigkeit(en) auseinandersetzen beginnen (siehe hierzu auch Odasso 2016). Junge Erwachsene binationaler Herkunft haben in diesem Sinn eine verdoppelte Transformationsanforderung in verschiedene gesellschaftliche – oft auch transnationale – Sphären (Familie, Schule, Freund:innen) zu leisten, in denen sie sich zu ihrer komplexen Herkunft ins Verhältnis setzen müssen (vgl. King/Koller 2009). Ziel des Kapitels war es, die biographischen Aushandlungsprozesse in verschiedenen Räumen und unter verschiedenen Aspekten zu beleuchten und damit die Chancenstruktur des adoleszenten Möglichkeitsraums der jungen Erwachsenen binationaler Herkunft in Marokko und in der Schweiz zu rekonstruieren. Fassen wir die Ergebnisse des biographieanalytischen Vergleichs zusammen, fällt in erster Linie auf, dass die Aushandlung bezüglich der binationalen Herkunft etwas ist, das i. d. R. an die jungen Erwachsenen herangetragen wird. Sie findet dann statt, wenn sich die Person aufgefordert fühlt, sich zu einem gewissen Merkmal zu verhalten, durch das sie als *Andere* markiert wird, sei dies über die Physiognomie, die Religionszugehörigkeit, die Sprache, die soziale oder natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit. Es kommt zu einer Auseinandersetzung zwischen dem *Anderssein* und sich *anders fühlen* (vgl. Odasso 2014).

Im Kontext einer binationalen Herkunft werden nationale Zugehörigkeitsordnungen besonders relevant für die adoleszenten Aushandlungsprozesse. Allerdings sind Stigmatisierungsprozesse, wie aufgezeigt wurde, nicht festgeschrieben, sondern dynamische Prozesse, die sich aus einem Zusammenspiel von unterschiedlichen Differenzlinien nähren und sich über ein Leben hinweg verändern können (siehe Kap. 5.1). Es wurde herausgearbeitet, dass *race* eine machtvolle Differenzlinie ist, die andere Zugehörigkeitskategorien überlagert und dazu führt, dass die jungen Erwachsenen als Diskreditierte sich gezwungenermaßen mit ihrer Mehrfachzugehörigkeit auseinandersetzen. ‚Unsichtbare‘ Differenzkategorien wie Religion oder eine europäische

Herkunft in der Schweiz führen dagegen zu einem Status der Diskreditierbaren, was in einem Informationsmanagement der stigmatisierbaren Merkmale mündet. Stigmatisierungsprozesse können zudem über die Dimensionen Gender, *class* sowie Sprache verstärkt oder abgeschwächt werden. Wie dargestellt wurde, erleben junge Erwachsene je nach Kreuzung der Differenzlinien *race*, Gender, ‚Kultur‘, *class* und Sprachkenntnisse eine andere soziale Positionierung.

Im Vergleich der nationalen Kontexte zeigen sich dennoch gewisse Nuancen. In Marokko finden Stigmatisierungsprozesse v. a. über Dimensionen von *race* und *class* statt, wobei v. a. *race* die Handlungsmöglichkeiten der jungen Erwachsenen begrenzt. Eine entscheidende Beobachtung ist hier, dass der soziale Status und Sprache Handlungsräume eröffnen können. Anders als erwartet wird Religion kaum als soziale Differenzlinie erlebt, was auf die patriarchal-religiöse Gesellschaftsstruktur zurückgeführt werden konnte, nach der binationale Personen in Marokko i. d. R. als Muslime wahrgenommen werden. In der Schweiz zeichnete sich ab, dass Vorstellungen über ‚Kultur‘, *race* sowie Religion und Gender bedeutende Differenzdimensionen darstellen und die Handlungsmöglichkeiten der jungen Erwachsenen strukturieren. Hier erscheint der Diskurs zu Migration mit seinem Assimilationsparadigma sehr wirkungsmächtig. Die Biographien sind von diesbezüglichen Positionierungen durchdrungen, wobei die jungen Erwachsenen nicht wie in Marokko über die Sprache, sondern über ihre Sozialisation und ihren schweizerischen Elternteil versuchen Zugehörigkeit herzustellen (eine Beobachtung, die ich in Kap. 6.4 nochmals aufgreifen werde). Es ist auffallend, dass in beiden Kontexten eine europäische resp. ‚weiße‘ Herkunft potentiell als Ressource gewertet wird, eine Herkunft aus dem globalen Süden und in der Schweiz auch eine muslimische Zugehörigkeit werden dagegen als problematisch wahrgenommen. Während in Marokko eine westliche Herkunft mit geographischer und sozialer Mobilität verknüpft wird (vgl. Mouna 2016), geschieht in der Schweiz die Hierarchisierung über das Argument der ‚kulturellen Nähe und Distanz‘ (vgl. Duemmler 2015; Riaño 2011). Dies hat zur Folge, dass in Marokko *class* ein bedeutender Faktor für den adoleszenten Möglichkeitsraum ist, in der Schweiz dagegen entwickeln ‚Kultur‘ und mit ihr einhergehende Stereotypisierungen Relevanz für die jungen Erwachsenen.

Anschließend wurde dargestellt, wo und wie diese Differenzlinien zu Stigmatisierungsprozessen führen. Die Schule, Familie und Freundschaften wurden als zentrale Räume für Erfahrungen der Anderswerdung identifiziert. Die Analyse zeigte, dass die jungen Erwachsenen in der Schule mit den gesellschaftlichen Erwartungen, der sozialen Identität im Goffman’schen Sinn, konfrontiert werden und erste Strategien entwickeln, damit umzugehen (siehe Kap. 5.2). Zudem hat die Familie einen entscheidenden Einfluss auf

die Erfahrung der jungen Erwachsenen (siehe Kap. 5.3). Denn v. a. im Raum der Familie erleben sie eine Normalität ihrer Mehrfachzugehörigkeit. Demgegenüber ist ein erstaunlicher Befund der vorliegenden Untersuchung, dass Anderswerdung auch im sozialen Nahraum, im Kreis der Familie, stattfindet. Entgegen der allgemeinen Vorstellung von Familie als Raum der Akzeptanz und Solidarität kann die Familie die jungen Erwachsenen nicht immer vor Stigmatisierungserfahrungen schützen, sie kann aber einen Raum bilden, in dem solche Erfahrungen thematisiert und bearbeitet werden können. In diesem Zusammenhang avancieren Geschwister zu signifikanten Anderen, um die eigene Positionierung zu verstehen. Freundschaftsbeziehungen wiederum bilden für die jungen Erwachsenen wichtige Räume außerhalb der Familie, um Erfahrungen der Andersmachung zu verarbeiten und Anerkennung zu erfahren (siehe Kap. 5.4). Hier finden sie Weggefährt:innen oder Orte, an denen ihre Mehrfachzugehörigkeit normal oder unbedeutend wird. Doch auch hier können die jungen Erwachsenen über Witze und stereotype Kommentare *Othering*-Erfahrungen machen.

Es zeigt sich, dass in allen drei Räumen Schule, Familie und Freundschaft die Mehrfachzugehörigkeit zu einem Stigma werden kann. Sie bilden aber auch potentielle Möglichkeitsräume, in denen Stigmatisierungsprozesse thematisiert und bearbeitet werden können. Der adoleszente Möglichkeitsraum ist daher für junge Erwachsene binationaler Herkunft von einer konstanten Unsicherheit geprägt, nie zu wissen, wie man eingeordnet wird und wie das Stigma auf die Interaktion einwirkt.

Über die Thematisierung der Sprache, des Herkunftswissens und der transnationalen Erfahrung von Mehrfachzugehörigkeit konnten ferner spezifische Räume der Aushandlung für junge Erwachsene binationaler Herkunft identifiziert werden. In Bezug auf Sprache(n) wurde deutlich, wie damit Zugehörigkeiten ausgehandelt werden (siehe Kap. 5.5). Diese Dynamik zeigte sich besonders deutlich in Marokko, da hier Darija zwar als Alltagssprache gilt, jedoch aufgrund eines multilingualen Bildungssystems nicht alle diese Sprache lernen. So können junge Erwachsene bis zu einem gewissen Grad Fremdpositionierungen mittels der Sprache beeinflussen. Jedoch muss eine diskursive Nische vorhanden sein, damit die jungen Erwachsenen durch Sprache Zugehörigkeit markieren können. In der Schweiz dagegen stellen die jungen Erwachsenen Zugehörigkeit v. a. über die Sozialisation her. Die Sprache gewinnt hier in Bezug auf die *andere* Herkunft und für das subjektive Gefühl einer Mehrfachzugehörigkeit an Bedeutung. Durch die Sprache schaffen sich die jungen Erwachsenen einen Zugang zur Mehrfachzugehörigkeit. Es zeigte sich zudem, dass das Nicht-Können der Sprache – in Marokko v. a. des Darijas und in der Schweiz bezgl. der *anderen* Sprache – biographische Aushandlungsprozesse initiiert. Als zentrales Ergebnis kristallisierte sich

heraus, dass sich die jungen Erwachsenen in der Schweiz sowie in Marokko v. a. dann als mehrfachzugehörig begreifen, wenn sie auch mehrsprachig sind. Ähnlich wie Sprache wird auch Herkunftswissen relevant, um sich einen individuellen Zugang zur Mehrfachzugehörigkeit zu erschließen (siehe Kap. 5.6). Herkunftswissen unterstützt die jungen Erwachsenen darin, sich zur eigenen Selbstwahrnehmung und den Fremdpositionierungen ins Verhältnis zu setzen. Ein begrenzter Zugang zu Herkunftswissen kann eine Suche danach auslösen und biographische Aushandlungsprozesse begünstigen. Und schließlich machte die Betrachtung der transnationalen Erfahrung deutlich, dass Differenzlinien je nach Kontext eine unterschiedliche Dynamik entfalten, womit unterschiedliche biographische Erfahrungen mit der binationalen Herkunft einhergehen. Diese Mehrdimensionalität der Mehrfachzugehörigkeit wirkt sich wiederum auf die Zugehörigkeitskonstruktionen der jungen Erwachsenen aus (siehe Kap. 5.7). Mehrsprachigkeit, Herkunftswissen und transnationale Erfahrungen von Mehrfachzugehörigkeit bilden biographische und subjektive Ressourcen, die den adoleszenten Entwicklungsspielraum vergrößern, da diese Elemente es den jungen Erwachsenen ermöglichen, Fremdzuschreibungen zu begegnen und einen individuellen Bezug zu ihrer Mehrfachzugehörigkeit zu finden.

In der Zusammenschau des biographieanalytischen Vergleichs kann festgehalten werden, dass die biographischen Aushandlungen der jungen Erwachsenen innerhalb sozialer und gesellschaftlicher Bedingungen stattfinden; so dass der adoleszente Möglichkeitsraum entlang ebendieser Differenzlinien strukturiert und eingegrenzt wird (siehe hierzu auch Huxel 2014). Gleichzeitig sollte deutlich geworden sein, dass die jungen Erwachsenen in diesen Räumen der Anderswerdung subjektive und biographische Ressourcen aneignen und mobilisieren, um mit irritierenden Fremdzuschreibungen umzugehen. Praxen in der Familie und im Freund:innenkreis, Weggefähr:innen, Sprache(n), Herkunftswissen und biographische Erfahrungen in anderen nationalen Kontexten können ihnen als Ressource dienen, die sozialen Zugehörigkeitsordnungen aufzuweichen und umzudeuten und sich selbstbewusster innerhalb ihrer binationalen Herkunft zu positionieren.²⁵⁷ Die jungen Erwachsenen sind folglich Stigmatisierungen nicht hilflos ausgesetzt, sondern können sich im gesellschaftlichen Bedingungsgefüge Handlungsräume schaffen. Diese

²⁵⁷ Diese Beobachtung bestätigt sich insbesondere, wenn wir uns den Fall Samir Turi nochmals vor Augen führen. Samir ist der einzige Fall im Sample, bei dem von einer so genannten Verlaufskurve in Bezug auf Zugehörigkeitserfahrungen gesprochen werden kann. In allen anderen Fällen haben die jungen Erwachsenen verschiedene Ressourcen zur Hand, um solchen negativen Verläufen entgegenzuwirken (siehe z. B. Fall Abdoulaye Eden oder Kamal Jeffri im nächsten Kapitel).

Umgangsweisen und Strategien der jungen Erwachsenen, Diskreditierungen zu begegnen, können als das Bemühen gelesen werden, eine Balance zwischen den irritierenden Fremdbildern und der eigenen Selbstwahrnehmung zu finden. Es ist eine praktische Lösung, die ich nachfolgend unter dem Aspekt des *subjektiven Gleichgewichts* näher beleuchten möchte.

6 Die Entwicklung subjektiver Gleichgewichte – Umgangsweisen mit Stigmatisierungsprozessen

In der Adoleszenz sind die jungen Erwachsenen gefordert, sich vom Elternhaus zu lösen und eine eigene Positionierung bezüglich ihres binationalen ‚Erbes‘ zu finden. Bisher wurde aufgezeigt, wo und wie adoleszente Aushandlungen bezüglich der Mehrfachzugehörigkeit stattfinden. Dabei verdichtete sich in der vergleichenden Analyse der Biographien der jungen Erwachsenen zunehmend die Annahme, dass die Reaktionen auf die Stigmatisierungen als Umgangsweisen gelesen werden können, mit denen die irritierenden Fremdzuschreibungen mit der Selbstwahrnehmung in Einklang gebracht werden sollen. Diesen ‚Einklang‘ verstehe ich als *subjektives Gleichgewicht*, als eine Form des Stigma-Managements.

Das *subjektive Gleichgewicht* beschreibt den Versuch, die Spannungen zwischen der Fremd- und der Selbstwahrnehmung zu minimieren. Dies erfordert biographische Arbeit, in welcher die irritierenden Erfahrungen mit dem Anderssein – nach Möglichkeit – produktiv für das Selbstverständnis bearbeitet werden. Das Gleichgewicht versteht sich dann als ein subjektives Resultat dieser biographischen Arbeit; allerdings handelt es sich nicht um ein stabiles Gleichgewicht, das objektiv messbar wäre, sondern es ist als ein ‚innerer‘ Balanceakt²⁵⁸ zu lesen, eine subjektive Lösung des Problems, dass Mehrfachzugehörigkeit gesellschaftlich nicht anerkannt wird. Wie bereits Mead (2013) treffend beobachtete, stimmen Selbst- und Fremdbild nie komplett überein, sondern sind einer permanenten individuellen Aushandlung unterworfen. In diesem Sinne machen die Gleichgewichte die subjektive Leistung der jungen Erwachsenen, mit Ambivalenzen im Selbst- und Fremdbild umzugehen, sichtbar.

²⁵⁸ Hier liegt ein Verweis auf Lothar Krappmann (1978) nahe, der basierend auf Erikson, Mead, Goffman und Habermas das Konzept der „balancierenden Identität“ entwickelt hat. Die balancierende Identität versteht Krappmann als Versuch „Unklarheiten und Widersprüche zu verarbeiten“, jedoch ist es „nicht eine wohlbalancierte, fest etablierte Identität, sondern eine Identität, die aus ständiger Anstrengung um neue Vermittlung entsteht. Der oder die Identitätssuchende versucht, zusätzliche Informationen und Erfahrungen, aber auch Enttäuschungen und Verletzungen zu integrieren und sich gegen Stigmatisierungen und Stereotypisierungen zu wehren“ (ebd.: 81). In eine ähnliche Richtung zielt auch mein Verständnis des *subjektiven Gleichgewichts*, wobei ich im Gegensatz zu Krappmann nochmals stärker Umgangsweisen mit Stigmatisierungsprozessen im Verlauf des Lebens in den Blick nehme und nicht den Anspruch verfolge eine einheitliche Identität rekonstruieren zu wollen.

Die *subjektiven Gleichgewichte* sind als ein *doing balance* zu lesen, in dem die Ambivalenzen der (Mehrfach-)Zugehörigkeit ertragbarer sind, aber nie ganz aufgelöst werden können. Sie unterliegen einem steten Herstellungsprozess und entwickeln und verändern sich fortlaufend, wenn die Personen in neue Situationen geraten. Sie beschreiben in Anlehnung an Erikson (1968) eine Homöostase, eine dynamische Selbstregulation, um einen Gleichgewichtszustand zwischen sozialen Zuschreibungen und persönlichen Ansprüchen aufrechtzuerhalten. Die Gleichgewichte stellen somit *momentane* Umgangsweisen dar, die die jungen Erwachsenen gefunden haben, um auf Stigmatisierungsprozesse zu reagieren.

Basierend auf den Umgangsweisen der jungen Erwachsenen wurden vier Formen solcher *subjektiven Gleichgewichte* in den Biographien rekonstruiert, die im Folgenden nacheinander ausführlich nachgezeichnet werden: (1) Der Versuch, die verschiedenen Erwartungen und Bedürfnisse zu vereinen (Kap. 6.1); (2) die Entwicklung einer Expert:innenhaltung in Bezug auf die eigene *andere* Herkunft (Kap. 6.2); (3) die Suche nach alternativen Zugehörigkeitsräumen der binationalen Herkunft im marokkanischen Sample (Kap. 6.3); und schließlich (4) das Bedürfnis, Normalität argumentativ herzustellen im schweizerischen Sample (Kap. 6.4). Die beiden letzteren Gleichgewichte habe ich jeweils nur in einem der beiden nationalen Kontexte gefunden. Sie zeigen nochmals vertieft, wie strukturelle und soziale Bedingungsgefüge den Umgang mit Mehrfachzugehörigkeit beeinflussen. Die vier rekonstruierten *subjektiven Gleichgewichte* sind nicht hierarchisch zu verstehen, sondern als kreative Umgangsweisen, mit denen der Mehrfachzugehörigkeit biographisch Sinn gegeben wird. Darüber hinaus gilt zu beachten, dass sich die einzelnen Fälle nicht eindeutig einem *subjektiven Gleichgewicht* zuordnen lassen, vielmehr können sich verschiedene Umgangsweisen in einer Biographie kreuzen. Dennoch werde ich mich in der Darstellung auf einige Fälle konzentrieren, um die Theoretisierung zu veranschaulichen. Dabei werden jene Fälle vertieft betrachtet, bei denen es zu einer biographischen Auseinandersetzung bezüglich der binationalen Herkunft kam, also jene jungen Erwachsenen, die mit irritierenden Fremdbildern und Stereotypen über sich und ihre Zugehörigkeit konfrontiert waren oder sich aufgrund biographischer Brüche mit ihrer binationalen Herkunft auseinandersetzen begannen.²⁵⁹

²⁵⁹ Anders als bei ‚sichtbaren‘ jungen Erwachsenen, die diskreditierende Merkmale aufweisen, konnte ich im schweizerischen Sample bei den beiden ‚unsichtbaren‘ Fällen Max Wasser und Simon Müller keine biographische Aushandlung bezüglich der binationalen Herkunft beobachten. Dies kann nicht allein auf ihr Alter (beide sind 16 Jahre jung) zurückgeführt werden, sondern liegt v. a. daran, dass sie nicht mit irritierenden Fremdzuschreibungen konfrontiert sind und sich auch keine biographischen Brüche

Abschließend möchte ich betonen, dass die gefundenen Positionierungen der jungen Erwachsenen Momentaufnahmen sind, zu einem Zeitpunkt, in dem die adoleszente Auseinandersetzung mit Zugehörigkeiten hochaktuell ist. Der biographische Bezug zur eigenen Mehrfachzugehörigkeit kann sich durch neue Erfahrungen und soziale Positionierungen verändern, womit auch eine neue ‚Balance‘ zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung gefunden werden muss. Da Identitätskonstruktionen einen lebenslangen, sich wandelnden Prozess darstellen, bleibt es eine offene Frage, wie sich die noch jungen Erwachsenen zu einem späteren Zeitpunkt im Leben verorten werden²⁶⁰. Demzufolge sind die *subjektiven Gleichgewichte* als Modelle zu lesen, als eine theoretische Rekonstruktion der komplexen und aktuellen Lebensrealitäten der jungen Erwachsenen binationaler Herkunft dieser Studie.

ergaben, die zu einer Auseinandersetzung mit ihrer binationalen Herkunft hätten führen können. Die binationale Herkunft hat in diesen beiden Fällen keine biographische Relevanz entfaltet. Simons schweizerisch-deutsche Herkunft und Max' komplexe Herkunft (sein Vater wuchs als Schweizer in Kolumbien auf und seine Mutter ist norwegisch-schweizerischer Herkunft und hat die amerikanische Staatsbürgerschaft) gelten im Diskurs und in der gesellschaftlichen Wahrnehmung als ‚kulturnah‘ und werden nicht problematisiert. Dagegen werden bei den ‚unsichtbaren‘ Fällen Birgit Richard (irisch-schweizerische Herkunft) und José Barragan (venezolanisch-schweizerische Herkunft) ansatzweise biographische Aushandlungen sichtbar, nicht so sehr aufgrund von irritierenden *Me*-Bildern (Mead 2013), sondern eher aufgrund biographischer Brüche, die sich v. a. auf Konflikte innerhalb der Verwandtschaft beziehen und dazu führen, dass die beiden jungen Erwachsenen sich fragen, wie sie dazu stehen und welchen Bezug sie zur *anderen* Herkunft haben. Im marokkanischen Sample zeigt sich einzig im Fall Soraya Bennoudi keine direkte biographische Aushandlung bezüglich ihrer deutsch-marokkanischen Herkunft. Sie lebt heute in Deutschland und meint, dass man ihr ihre *andere* Herkunft nicht ansehe. In Marokko ist sie in einem Dorf aufgewachsen, in dem alle wissen, dass sie eine binationale Herkunft hat. Im Interview ist Soraya sehr darum bemüht, die Selbstverständlichkeit ihrer Mehrfachzugehörigkeit darzustellen, woraus geschlossen werden kann, dass Sorayas biographische Aushandlung gerade auch im Interview passiert, indem sie das ‚Vereinen‘ (siehe Kap. 6.1) im Sprechen darüber herstellt.

²⁶⁰ Dies wird insbesondere in der bereits erwähnten Studie von Unterreiner (2015) deutlich. Die Autorin zeigt, wie sich nationale Zugehörigkeitskonstruktionen von Kindern binationaler Herkunft über den Lebenszyklus verändern und diversifizieren können, je nachdem, welche neuen Begrenzungen und Möglichkeiten der Verortung entstehen.

6.1 Der Versuch zu vereinen

„ich habe mich ja nicht nur mit der Herkunft oder nur mit der Religion zu identifizieren.“ (Leyla Bourgiba, NF Z1453)

Der Versuch zu vereinen beschreibt ein Gleichgewicht, bei dem die jungen Erwachsenen bestrebt sind, ihre Mehrfachzugehörigkeit trotz Begrenzungen, die durch die Nicht-Anerkennung im jeweiligen Kontext entstehen, auszu- leben. Im Sample ist diese Umgangsweise gleichermaßen in Marokko und in der Schweiz zu finden. Die Herausforderung für die jungen Erwachsenen besteht v. a. darin, dass sie sich nicht für eine Herkunft entscheiden können und wollen, denn *„personne ne peut choisir entre son père et sa mère“*²⁶¹ (Abdoulaye Eden, HE Z1286). Sie haben innerfamiliär eine Selbstverständlichkeit ihrer binationalen Herkunft erlebt und von ihren Eltern vermittelt bekommen, die beide Herkünfte wertzuschätzen. Ihre Haltung zur eigenen Biographie zeichnet sich durch ein Handlungsschema aus, die jungen Erwachsenen konstruieren sich als Akteure ihrer Mehrfachzugehörigkeit. Sie wählen sozusagen die Mehrfachzugehörigkeit aufgrund der Unmöglichkeit, sich eindeutig positionieren zu können. Ihre Positionierungen ist dadurch gekennzeichnet,

dass sie nicht einheitlich sind und sich auch nie im alten Sinne vereinheitlichen lassen wollen, weil sie unwiderruflich das Produkt mehrerer ineinandergreifender Geschichten und Kulturen sind und zu ein und derselben Zeit mehreren ‚Heimaten‘ und nicht nur einer besonderen Heimat angehören. (Hall 1994: 218)

Dass ihnen soziale Zugehörigkeit in beiden Herkunftsorten verwehrt wird, lösen die jungen Erwachsenen, indem sie die Position des ‚Dazwischens‘ wählen. Bestimmendes Merkmal ist hier, dass die jungen Erwachsenen eine Strategie des Vermittelns entwickeln, um Spannungen und Gegensätze, die sich ergeben, auszugleichen. Andersmachung begegnen sie mit einer Haltung der Distanz, sie fühlen sich nicht verunsichert, sondern können sich davon distanzieren und werten sie als Unwissen oder Interesse.

Die biographieanalytischen Fallrekonstruktionen von Leyla Bourgiba und Abdoulaye Eden und ihre jeweilige Positionierung als *Synthese* und (*Selbst-*) *Vermittler* sind Beispiele für die Ausgestaltung dieses Gleichgewichts. Beide entziehen sich der Eindeutigkeit und positionieren sich im ‚Dazwischen‘, um dabei nicht nur den innerfamiliären, sondern auch außerfamiliären Spannungen

²⁶¹ *„niemand* kann sich zwischen seiner Mutter und seinem Vater entscheiden [wählen]“

gerecht zu werden. In den biographischen Fallrekonstruktionen wurde dabei deutlich, dass Abdoulaye in beiden Herkunftsländern seiner Eltern wichtige Erfahrungen von (Nicht-)Anerkennung machte. Und Leyla erlebte einen Bruch in der Fremdwahrnehmung ihres Vaters, den sie bearbeiten muss. Die Position des ‚Dazwischens‘ ermöglicht es Leyla und Abdoulaye, den unterschiedlichen Fremdzuschreibungen und Erwartungen in den verschiedenen Kontexten gerecht zu werden. Verstehen wir diese Kontexte mit Goffman (2012b) als Ensembles, wird wiederum deutlich, dass man sich in den Regeln und Normen der verschiedenen Ensembles auskennen muss, um darin anerkannt zu werden und agieren zu können. So muss Abdoulaye in Marokko die sozialen ‚Spielregeln‘ kennen, um handlungsfähig zu bleiben und als Marokkaner wahrgenommen zu werden. Die weiter oben herausgearbeitete Strategie des *passing*, die sich bei Abdoulaye in seinem Sprachspiel zeigt (siehe Kap. 5.5), erscheint dadurch als eine Praxis der (An-)Erkennung. Indem er die Sprache je nach Kontext anpasst, kann er in verschiedene soziale Kontexte eintreten und Zugehörigkeit herstellen. Leyla hingegen entwickelt eine Doppelmoral ihrem Vater gegenüber, um seinen Erwartungen und gleichzeitig den eigenen Individuationsbedürfnissen gerecht zu werden. Die Annäherung an ihre tunesische Herkunft ermöglicht es ihr, der Anderswerdung gegenüber ihrem Vater zu begegnen und sich gleichzeitig Handlungsmöglichkeiten aufrechtzuerhalten. Die Spannung zwischen Fremd- und Selbstbild wird hier dadurch gelöst, dass Abdoulaye und Leyla versuchen, ihren Handlungsspielraum zu erhalten oder gar zu erweitern, indem sie die verschiedenen *Me*-Bilder (Mead 2013) vereinen. Dass dies nicht immer gelingt und auch prekäre Verhältnisse schafft, zeigt sich in Abdoulayes Fall deutlich (siehe Fallanalyse Kap. 4.2), als er an der Grenze festgenommen wird, da seine doppelte Staatszugehörigkeit den Behörden verdächtig erscheint.

Das subjektive Gleichgewicht *Versuch zu vereinen* ist ein steter Herstellungsprozess, in dem die eigene Mehrfachzugehörigkeit kontinuierlich als lebbar angezeigt werden muss. Diese Herstellungsleistung zeigt sich besonders anschaulich in Leylas Fall, die beständig darum bemüht ist, die Selbstverständlichkeit ihrer Mehrfachzugehörigkeit zu erklären (siehe Fallanalyse Kap. 4.1), sei dies gegenüber Freund:innen und Arbeitskolleg:innen oder auf der Interaktionsebene des Interviews mir als Repräsentantin der Mehrheitsgesellschaft gegenüber. Leyla muss das Vereinen argumentativ immer wieder herstellen, indem sie aufzeigt, dass sie sich nicht nur mit einem Aspekt ihrer Herkunft oder einer Religion identifizieren kann, sondern beides in sich zusammenbringt: „ich habe mich ja nicht nur mit der Herkunft oder nur mit der Religion [zu] identifizieren“ (NF Z1453). Die Mischung ist für sie Realität, doch machen ihre Erklärungsnotwendigkeiten deutlich, dass sie keine legitimen Begriffe hat, dies darzustellen. In ihren Argumentationen lässt sich beobachten, dass sie darunter

leidet, keine Beschreibung dafür zu haben, was sie tatsächlich kennt und lebt. Auf die Schwierigkeit, die Lebensweisen des ‚Dazwischens‘ sprachlich auszudrücken, weist auch Riegel (2004) in ihrer Studie zu jungen Frauen mit Migrationsgeschichte in Deutschland hin. Sie stellt dabei fest, dass es trotz der zunehmenden Theorien über Hybridität, Transkulturalität, Mehrfachzugehörigkeit o.ä. im deutschen Sprachraum an „Alltagsbegriffen und adäquaten Bezeichnungen“ fehle, um die komplexe Lebensrealität positiv darstellen können (ebd.: 340).

Vergleichen wir die biographischen Prozesse, die zum subjektiven Gleichgewicht *Versuch zu vereinen* führen, so wird deutlich, dass die binationale Herkunft als Folge eines biographischen Wendepunktes umgedeutet wird (vgl. Hareven/Masaoka 1988). Es kommt zu einem Moment der Irritation, sei dies bei Abdoulaye die Anerkennungserfahrung im Herkunftsland seines Vaters oder bei Leyla das Fremdwerden gegenüber dem Vater, der dazu führt, dass sie die *andere* Herkunft für sich ‚entdecken‘. Daraufhin aktivieren die jungen Erwachsenen biographische und subjektive Ressourcen, um ihrer binationalen Herkunft eine persönliche Bedeutung zu geben. In diesem Prozess wird die Mehrfachzugehörigkeit zunehmend Teil der Identitätskonstruktion. Die jungen Erwachsenen bewerten sie nun als Ressource, die es ihnen ermöglicht, den adoleszenten Möglichkeitsraum zu erweitern. Sie können über Sprache in beiden nationalen Kontexten Zugehörigkeit herstellen und entwickeln transnationale Handlungsräume (siehe Kap. 5.5 und 5.7). So verfolgt Abdoulaye etwa seine Bildungskarriere in Marokko, sieht aber im Herkunftsland seines Vaters größere Chancen für eine berufliche Karriere. Oder Leyla findet Anerkennung in der Liebesbeziehung zu einem Tunesier, mit dem sie ein gemeinsames Leben in der Schweiz plant, weil es da mehr Möglichkeiten gebe. Die „verdoppelte Transformationsanforderung“ (King/Schwab 2000: 211) wird in diesen Biographien besonders sichtbar, wenn die jungen Erwachsenen versuchen, beide Herkunftskontexte in sich zu vereinen und dadurch nicht nur zwischen den unterschiedlichen Herkunftsn der Eltern zu vermitteln, sondern auch gesellschaftliche Stigmatisierungsprozesse zu verarbeiten.

Auf der strukturellen Ebene zeigt sich, dass diese Personen eine doppelte Staatszugehörigkeit haben, also auch auf rechtlicher Ebene binational sind, was ihnen geographische Mobilität und Zukunftsperspektiven in beiden Ländern ermöglicht. Zudem erleben sie im Elternhaus eine Selbstverständlichkeit ihrer Mehrfachzugehörigkeit. Es ist davon auszugehen, dass die intergenerationale Weitergabe beider Herkunftskontexte der Eltern relativ gleichberechtigt geschieht. Dies bedeutet, dass die jungen Erwachsenen mehrsprachig aufgewachsen sind, Traditionen beider Herkunftskontexte im Familienleben präsent waren und sie transnationale Beziehungen zum *anderen* Herkunftsland in Form von regelmäßigen Besuchen und Kontakt zu den Großeltern und

Verwandten pflegten. Dieses Herkunftswissen (siehe Kap. 5.6) hilft ihnen, ihre Mehrfachzugehörigkeit als Ressource wahrzunehmen.

Indem sich die jungen Erwachsenen im ‚Dazwischen‘ verorten, haben sie auch nicht den Anspruch, als fraglos zugehörig anerkannt zu werden; vielmehr konstruieren sie durch das Gleichgewicht des Vereinsens einen ‚dritten Raum‘ (Bhabha 1994), in dem es möglich wird, das ‚Mehr‘ ihrer Mehrfachzugehörigkeit zu leben. Das ‚Dazwischen‘ stellt in diesem Kontext eine biographische Ressource dar, die ermöglicht, mit ambivalenten Zuschreibungsprozessen umzugehen (vgl. Al-Rebholz 2014). So gelesen stellt das Gleichgewicht auch eine Reaktion auf verweigerte Zugehörigkeit dar. Denn weder im Land, in dem sie leben, noch im Herkunftsland des migrierten Elternteils werden sie als fraglos zugehörig wahrgenommen. Um nochmals auf den Fall Abdoulaye zu verweisen:

Intervieweuse: et donc comment ça [avec la question d'origine, Anm. d. Verf.] se passe en [pays au ouest de l'Afrique] là?
Abdoulaye: au/ le problème qui se pose en [pays au ouest de l'Afrique] j'ai les mêmes réactions. //!: mhm// même les [ressortissants du pays au ouest de l'Afrique] me/ (tous/ toujours)= [ressortissants du pays au ouest de l'Afrique] me considèrent pas qu' étant [ressortissant du pays au ouest de l'Afrique] cent pour cent. celle/ le le problème du métissage. tu te retrouves en fin du compte avec impl/ un peu d'culture d'ici on se sent un peu de culture d'ici et un peu de culture d'ici tu es au milieu. si tu pars au [pays au ouest de l'Afrique] on m'appelait le marocain. //!: mhm// appelait le marocain. et ici au Maroc je suis pas marocain. //!: mhm// pas à cent pour cent marocain. vous voyez le paradoxe? c'est que on est entre deux chaises. on est à moitié ici à moitié là-bas. ((Abdoulaye Eden, NF Z2352-2361))

Interviewerin: und wie ist es [mit der Herkunftsfrage, Anm. d. Verf.] dann in [westafrikanisches Land] da?
Abdoulaye: in/ das Problem ist in [westafrikanisches Land] habe ich die gleichen Reaktionen. //!:mhm// sogar die [Einheimische des westafrikanischen Landes] m/ (alle/immer)= die [Einheimischen des westafrikanischen Landes] nehmen mich nicht hundert Prozent als [Einheimischer des westafrikanischen Landes] wahr. diese/ das das Problem der Mischung. du findest dich am Ende mit un/ ein bisschen von der Kultur hier, man fühlt sich ein bisschen von der Kultur hier und ein bisschen von der Kultur hier, du bist in der Mitte. wenn du nach [westafrikanisches Land] gehst, nennt man mich den Marokkaner. //!: mhm// man nennt dich der Marokkaner. und hier in Marokko bin ich nicht marokkanisch. //!:mhm// nicht hundert Prozent. sehen Sie das Paradox? das ist, weil man zwischen zwei Stühlen ist. man ist halb hier, halb dort.

Jedoch erweitert die Zwischenposition, die durch das subjektive Gleichgewicht *Versuch zu vereinen* entsteht, ihren Handlungsraum insofern, dass die jungen Erwachsenen lernen, sich in verschiedenen sozialen Kontexten zu bewegen.

Wie im Fall Abdoulayes aufgezeigt wurde, müssen die jungen Erwachsenen die Mechanismen der Andersmachung durchschauen, um proaktiv handeln zu können. Abdoulaye weiß, dass er in Marokko „nicht hundert Prozent“ als Marokkaner wahrgenommen und auch im Herkunftsland seines Vaters als Fremder positioniert wird. Dieses Wissen ermöglicht es ihm jedoch, wie wir in seinem Sprachspiel gesehen haben, die Situation selbstbestimmt zu meistern und Fremdzuschreibungen sogar zu vorzuzukommen. Die jungen Erwachsenen haben durch die Verortung im ‚Dazwischen‘ folglich eine gewisse Machtposition inne, denn das Wissen bezüglich beider Ensembles verschafft ihnen Vorteile, die sie für sich nutzen können (vgl. Goffman 2012b). In diesem Sinne entsteht über die Informationskontrolle (vgl. Goffman 2012a: 116ff) subversives Potential, da die jungen Erwachsenen selbst entscheiden, welche Informationen sie über sich Preis geben.

Der Fall Louis Rachid Monpassant zeigt nochmals eine andere Gestalt dieser Ausprägung. Er handelt seine Zugehörigkeit situativ, je nach Sprachkontext und sozialer Positionierung aus. Auch für ihn bildet die Mehrfachzugehörigkeit eine Ressource, um sich in verschiedenen Kontexten wie ein Chamäleon anzupassen und Zugehörigkeit herzustellen:

Louis Rachid : oui. heum oui ben heum
 cette influence [origine mixte] justement
 ça me permet de pouvoir parler avec tout
 le monde. //I: mhm// ça me permet de
 pouvoir comprendre tout le monde de: de
 discuter avec tout le monde de: aimer tout le
 monde de j- je/ n'importe qui. ((Louis Rachid
 Monpassant, NF Z1831-1834))

Louis Rachid: ja ehm ja also ehm dieser
 Einfluss [binationale Herkunft] eben, das
 erlaubt es mir, mit allen reden zu können.
 //I :mhm// das erlaubt es mir, alle verstehen
 zu können, mit allen zu: zu diskutieren, alle
 zu: lieben [schätzen] zu i- ich/ egal wen.

Dabei trennt Louis Rachid stärker als Abdoulaye und Leyla die „zwei Welten“ seiner Eltern im Alltag, macht aber deutlich, dass er sich in beiden Kontexten bewegen kann (siehe fokussierte Falldarstellung Kap. 5.1.4). Es könnte sein, dass Louis Rachid durch den bevorstehenden Bildungsaufenthalt in Frankreich einen anderen Umgang entwickeln wird, da er in neue Zugehörigkeitskontexte eintreten wird, womit sich auch seine eigene Positionierung verschieben kann. Denn während sein adoleszenter Entwicklungsspielraum in Marokko durch *class* und seine europäische Herkunft erweitert wird, könnte sich in Frankreich – aufgrund der zunehmenden gesellschaftlichen Kriminalisierung der ‚Araber:innen‘ – seine marokkanische Herkunft zum Stigma entwickeln. Louis Rachids Biographie macht die Labilität dieses Gleichgewichts deutlich. Denn es ist davon abhängig, welche Möglichkeiten der Selbstdarstellung die jungen Erwachsenen erhalten und finden. Louis Rachid hat zwar in Marokko aufgrund seiner sozialen

Positionierung einen erweiterten Handlungsspielraum, gleichzeitig führt ebendiese Positionierung dazu, dass er sich außerhalb der Familie immer für eine Zugehörigkeit entscheiden muss. Und auch bei Leyla und Abdoulaye zeigt sich die Schwierigkeit der gesellschaftlichen Anerkennung einer solchen Positionierung als mehrfachzugehörig. Auch sie erhalten soziale Anerkennung nur, wenn sie einen Aspekt ihrer Zugehörigkeitskonstruktion betonen.

Das Gleichgewicht *Versuch zu vereinen* wird folglich von dominanten nation-ethno-kulturellen Kategorien strukturiert. Auch im Raum des Dazwischens können keine alternativen Zugehörigkeiten geschaffen werden. Dies führt dazu, dass die jungen Erwachsenen trotz ihrer Mehrfachzugehörigkeit ständig versuchen müssen, eindeutige Zugehörigkeit(en) herzustellen. So zeigen etwa Abdoulaye und Louis Rachid immer wieder durch die Sprache an, dass sie zugehörig sind, und Leyla muss beständig auf Vorurteile gegenüber dem Islam reagieren und diese für sich relativieren. Die Differenzlinie Religion ist in ihrem Fall besonders wirkungsvoll (siehe Kap. 5.1.3). Leyla versucht nicht nur die nationale, sondern auch die religiöse Mehrfachzugehörigkeit in sich zu vereinen, ein Unternehmen, das an seine Grenzen stößt, da Religion noch stärker als Nationalität nach Eindeutigkeit verlangt. Die ‚innere‘ Balance, beides zu sein, wenn nur eines gefragt und akzeptiert ist, ist eine Leistung, die die jungen Erwachsenen über biographische Arbeit konstant erbringen. Gleichzeitig bildet dieses Selbstverständnis, beides zu sein, eine Ressource, um Andersmachungen und die Grenzen der Zugehörigkeit nicht als verunsichernd zu erleben.

Samir Turis Biographie möchte ich hier als Kontrastfall für Marokko auf-führen, da ihm das Vereinen der beiden Herkunftskontexte nicht gelingen will. Er kann kaum biographische und subjektive Ressourcen in Form von positiven Zugehörigkeitserfahrungen oder Herkunftswissen aktivieren, um sich auf beiden Seiten des ‚Ensembles‘ bewegen zu können (siehe fokussierte Fall-darstellung Kap. 5.6.2). Er wird in verschiedenen Situationen als nicht ‚authentisch‘ entlarvt. Dies führt dazu, dass er seine binationale Herkunft nicht als eine Ressource, sondern als Problem erlebt. Durch seine Positionierung im „Nichts“ („je me base sur le rien“, HE Z360), kann er diese Spannungen neutralisieren. Das Nichts ist sozusagen die Antithese des Gleichgewicht *Versuch zu vereinen*. Auch im schweizerischen Sample gibt es Fälle, bei denen das Gleichgewicht Vereinen angestrebt, aber nicht realisiert werden kann. So etwa im Fall Paolo Egger, der sich und seine Mehrsprachigkeit als Ressource bewertet. Diese Haltung kann er biographisch jedoch aufgrund struktureller Hindernisse nicht wirklich entwickeln. In der Schule wird seine Mehrsprachigkeit zum Problem gemacht (siehe Kap. 5.2). Hinzu kommt, dass in der Familie ein Konflikt mit der portugiesischen Verwandtschaft dazu führt, dass die transnationalen Beziehungen abbrechen, wodurch es für Paolo schwierig wird, Ressourcen zu entwickeln, die es erlauben würden, beide Herkunftskontexte zu vereinen.

Die Kontrastfälle verdeutlichen, dass das Vereinen der Herkunftskontexte einen Versuch darstellt, der, je nach biographischen und sozialen Bedingungen und Möglichkeiten der Selbstdarstellung, glücken oder misslingen kann. Zunächst müssen die jungen Erwachsenen Räume finden, in denen sie in ihrer Mehrfachzugehörigkeit Anerkennung erhalten, sei dies wie im Fall Leyla durch die beiden marokkanischen Freundinnen und die Liebesbeziehung, im Fall von Louis Rachid im Freund:innenkreis und virtuellen Raum oder wie im Fall Abdoulaye im Herkunftsland des Vaters. Diese positiven Erfahrungen von Zugehörigkeit führen zu einer Neuorientierung, die es ihnen erlaubt, die binationale Herkunft als Ressource wahrzunehmen. In diesem Zusammenhang ist es von zentraler Bedeutung, inwiefern die jungen Erwachsenen Zugang zu Herkunftswissen haben und dadurch ihrer binationalen Herkunft subjektiven und biographischen Sinn geben können. Und schließlich müssen sie in beiden Herkunftskontexten die Möglichkeit haben, als Mitglied anerkannt zu werden, wobei hier Mehrsprachigkeit als zentrale Ressource auftaucht.

6.2 Entwickeln einer Expert:innenhaltung

„es ist für mich [...] immer wieder eine Erweiterung, dass ich
(.) ähm noch sozusagen von einem zweiten Land komme.“
(Sarah Buhmibol, HE Z1940-1942)

Eine weitere Lösung der Aushandlung zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung zeigt sich im Gleichgewicht *Entwickeln einer Expert:innenhaltung*. Diese Umgangsweise zeichnet sich dadurch aus, dass die jungen Erwachsenen zunehmend die Fremdpositionierungen als ‚anders‘ oder ‚besonders‘ anerkennen und sie verinnerlichen. Doch übernehmen sie diese nicht einfach, sondern setzen sich mit den Fremdbildern auseinander und eröffnen sich so neue Sinnquellen. Damit geht oft eine aktive Aneignung von Herkunftswissen einher (siehe Kap. 5.6). Sie recherchieren z. B. über die Herkunft negativer Stereotype und die historischen und sozialen Zusammenhänge und bilden dadurch ein Expert:innenwissen über die *andere* Herkunft aus. Es ist eine Form der Selbstethnisierung, die es den jungen Erwachsenen ermöglicht, handelndes Subjekt zu bleiben, trotz rigider Zugehörigkeitsordnungen und Erfahrungen der Nicht-Anerkennung (vgl. Ha 2000). Sie nutzen in diesem Zusammenhang die *andere* Herkunft in Form von Erzählungen zu ‚exotischen‘ Ferienerlebnissen und Traditionen als Ressource, um soziale Anerkennung zu erfahren (vgl. Höhne 2001).

Angelehnt an Riemanns (1987a) Untersuchung zu psychiatrischen Patienten, habe ich diesen Prozess als Entwicklung einer Expert:innenhaltung identifiziert

(vgl. auch Riemann 1986: 139ff). Riemann (1987a: 468ff) beobachtet, dass gewisse psychiatrische Patienten zu ihrer Krankheit stehen und einen Stolz ihr gegenüber entwickeln. Die Expertenhaltung zeigt sich in Riemanns Fällen darin, dass die Personen sich Theoriebestände aus der Psychiatrieerfahrung für die eigene Biographie aneignen. Dies hilft ihnen, die als chaotisch erlebten Erfahrungen zu deuten und erneut biographische Kohärenz herzustellen. Gleichzeitig bewirkt die Theoretisierung auch, dass sie eine abstrakte, distanzierte Haltung zu ihrem Erleben einnehmen. In diesem Prozess zeigen sich gewisse Parallelen zur Ausbildung einer Expert:innenhaltung bezüglich der Mehrfachzugehörigkeit bei den jungen Erwachsenen dieser Studie²⁶². Die Ähnlichkeit zeigt sich auf der Ebene des Sprechens über biographischen Erfahrungen und der Haltung ihnen gegenüber. Auch die jungen Erwachsenen sprechen eloquent über ihr Erleben und wechseln dabei zwischen Narration und erklärenden Detaillierungen, wobei ihnen Theoriebestände helfen, das Erlebte einzuordnen (vgl. Riemann 1986). Dabei scheint die Expert:innenhaltung der jungen Erwachsenen – d. h. das expertenhafte Sprechen über biographische Erfahrungen – die Funktion zu haben, auf die irritierenden Fremdzuschreibungen zu reagieren und ihnen Sinn zu geben. Zur Veranschaulichung möchte ich nochmals auf die Biographie von Sarah Buhmibol eingehen (siehe fokussierte Falldarstellung Kap. 5.5).

Sarah wächst damit auf, dass ihre *andere* Herkunft bei ihrem Gegenüber Nachfragen stimuliert. In der Schule wird sie angeregt, das thailändische Alphabet vorzustellen und Aufsätze zu Thailand zu schreiben, von ihren Freund:innen wird sie über ihre Ferien in Thailand ausgefragt. Sahra lernt dadurch, dass ihre thailändische Herkunft etwas Besonderes ist, wobei auffällt, dass sie solche Fremdmachungen nicht negativ, sondern als Interesse bewertet:

Sarah: [...] und eben ich habe auch, jetzt auch im *Gym* ((Gymnasium)) haben auch irgendwie viel Lehrer haben sich wirklich sehr interessiert dafür, wenn du eben von einem anderen Land gekommen bist, also sie haben auch viel immer/ haben immer/ also fragen dich auch Sachen und so tun/ also interessieren sich auch wirklich und eben die interessiert ja auch etwas von wegen wie es *noime* ((wo/irgendwo)) anders ist und wie es für dich ist. (.) von dem her // I: mhm // eben also ich hab/ ich bin immer auf mehr Interesse gestoßen wie Abneigung zum Beispiel. Das hatte ich jetzt wirklich nie. (2)
(Sarah Buhmibol, HE Z1501-1506)

²⁶² Wobei hier zu bedenken ist, dass ein langjähriger Aufenthalt in einer psychiatrischen Einrichtung ganz andere biographische Auswirkungen hat als *Othering*-Erfahrungen in der Adoleszenz.

Das Interesse der Anderen an ihrer thailändischen Herkunft führt dazu, dass sie sich selbst für die thailändische ‚Kultur‘ zu interessieren beginnt und sie besser verstehen möchte, um passende Antworten auf Nachfragen geben zu können. Dabei gilt zu berücksichtigen, dass Sahras binationale Herkunft in der Schweiz, anders als z. B. eine arabische Herkunft, zwar als exotisch, aber positiv wahrgenommen und wohl auch mit idealisierten Ferienvorstellungen von Thailand verknüpft wird. Dies ermöglicht, dass Sarah Fragen zur Herkunft als Interesse bewerten kann und zunehmend eine Expert:innenhaltung zu ihrer *anderen* Herkunft entwickelt. Es ist zu beobachten, dass Sarah die *Me*-Bilder (Mead 2013) zu ihrer ‚speziellen Herkunft‘ zunehmend übernimmt und mit ihnen ihr eigenes Erleben deutet. Dies zeigt sich etwa darin, dass sie die Herausforderungen von Kindern mit Migrationsgeschichte darstellt und sich dann davon abgrenzt, da sie selbst schon immer Deutsch gesprochen habe (siehe Eingangssequenz in fokussierter Falldarstellung Kap. 5.5). Dabei orientiert sie sich an den in der Gesellschaft vorhandenen Mythen zu Binational-Sein (Battaglia 2000: 195), bspw. Mehrsprachigkeit, doppelte Staatszugehörigkeit oder Landeskunde über die *andere* Herkunft, und erklärt diese oder distanziiert sich von ihnen. Bei anderen jungen Erwachsenen kommt es auch vor, dass sie selbst auf Stereotype zu Migrant:innen oder Vorstellungen zur ‚Kultur‘ und ‚Mentalität‘ zurückgreifen, um sich das Verhalten ihrer migrierten Eltern oder ihrer Verwandtschaft zu erklären.

Die Expert:innenhaltung äußert sich, wie bereits erwähnt, tendenziell in einer Selbstethnisierung als ‚speziell‘ oder ‚besonders‘, wobei die Biographieträger:innen eine abstrakte, distanzierte Haltung zum Erleben einnehmen. Diese Selbstethnisierung ist gemäß Kien Nghi Ha (2000: 381) „als Antwort auf gesellschaftlichen Rassismus zu verstehen“²⁶³. Denn sie ermöglicht „in rassistisch strukturierten Gesellschaften [...] ein positives Selbstbild“ (ebd.: 379), indem die negativen Zuschreibungen des Andersseins produktiv umgedeutet werden. In der Biographie von Sarah wird dies besonders deutlich, wenn sie über Thailand in erklärender und berichtender Form spricht oder sich selbst fragt, was alles speziell sein könnte an ihrem Aufwachsen. Der Bezug auf Thailand fungiert somit als Ressource für ihre Selbstdarstellung und ist als

²⁶³ Ha (2000: 380) versteht Selbstethnisierung als eine Reaktion auf Fremdethnisierung, die jedoch ambivalent bleibt: „Assimilierung und Selbstdisziplinierung wie ethnische Identität und Rückkehrorientierung [erweisen sich] als ambivalente Überlebensstrategien. Indem diese Praxen des sozialen Handelns durch Unterordnung, Anpassung, Ertragen und Konfliktvermeidung bzw. durch verbissen hochgehaltenen ethnischen Stolz und Fluchtbereitschaft nur die sozialen Symptome des Rassismus erträglicher gestalten können, bleibt es ihnen versagt, eine Perspektive anzubieten, die diesen Zustand jemals beendet.“

Reaktion auf die Adressierung als ‚Andere‘ durch die Interviewerin zu lesen. Ohne Aufforderung führt Sarah während der biographischen Erzählung den Aufbau des thailändischen Alphabets oder die Struktur der Tempelschule aus, erklärt, wie Kinder in Thailand zu Mönchen ausgebildet werden oder wie sich ein Militärputsch auf das Alltagsleben der Menschen in Thailand auswirkt. In dieser Haltung der Expertin zeigt sich, dass Sarah von ihrem Umfeld immer wieder als ‚Andere‘ positioniert wird und sich und ihre Lebensweise erklären muss. Zur Illustration ein Auszug aus ihrer längeren Beschreibung der Tempelschule, welcher auf die Eingangssequenz folgt, als sie herleiten möchte, wo und wie sie Thailändisch gelernt hat (siehe fokussierte Falldarstellung in Kap. 5.5):

Sarah: [...] ich weiß=ich weiß gar nicht um was für eine Zeit es begonnen hat, aber du hattest dort [im Tempel] zum Beispiel Thailändischunterricht, also wirklich in einer Klasse mit einem Lehrer, der mit dir Thailändisch lernt. und nachher hat es dort/ eben es war ein Tempel, dort hat es ja den Tempel und ähm dort hat es ja auch noch ein ein Haus, wo ähm eine Küche *drin* ist, *noime* ((wo/irgendwo)) wo man wo man isst oder/ also ja weil dort wohnen ja auch die Mönche noch, //! ah ja// die müssen ja auch und dann ähm haben wir dort mit allen zu Mittag gegessen, also mit/ du isst mit all diesen Schülern, die dort sind zu Mittag und auch sonst sind einfach halt Leute da, die in den Tempel auch sonst besuchen gehen. ((Sarah Buhmibol, HE Z111-145))

Sarah kann an dieser Stelle nicht über ihre persönlichen Erfahrungen in der Tempelschule erzählen, da der Tempel für Außenstehende – so auch für die Interviewerin – erklärungsbedürftig wird. Sie muss erst ausführen, was eine Tempelschule ist, bevor sie erzählen kann, wie es da war. Deshalb nimmt Sarah hier eine distanzierte Perspektive ein und erklärt, was man in einem Tempel so macht. Diese Darstellungsweise ist als Reaktion auf frühere Erfahrungen der Irritation zu interpretieren, in denen der Tempel als etwas Besonderes wahrgenommen wurde und einer Erklärung bedurfte. Sie reagiert hier also proaktiv auf Nachfragen der unwissenden Zuhörerinnen wie „was macht man in einem Tempel?“, „ist das wie eine Schule?“, „seid ihr da den ganzen Tag?“, „ach und dort leben Mönche?“ o.ä.²⁶⁴ In Detaillierungen wie dieser tritt Sarah als Expertin für die thailändische ‚Kultur‘ und Thailand auf und versucht gleichzeitig das Besondere zu relativieren mit Worten wie „ja“, „man“, „einfach“, „halt“

²⁶⁴ Im Interview reagiert Sarah immer wieder vorausseilend auf nicht gestellte Fragen bezüglich ihrer Mehrfachzugehörigkeit, die sie bei ihrem Interaktionsgegenüber vermutet. Diese Praxis spiegelt ein gelerntes kommunikatives Muster wider, das durch die dauernden Nachfragen und Irritationen im Gegenüber entstanden ist (vgl. Battaglia 2000).

oder „natürlich“. Sahra betont dadurch das Gewöhnliche ihres Erlebens, eine Praxis, die der Soziologe und Linguist Harvey Sacks (1984) als *doing ,being ordinary‘* beschreibt. Es ist das Bemühen, Erlebnisse als möglichst gewöhnlich darzustellen, damit man nicht als seltsam eingestuft wird:

[I]t is that [in] the cast of mind of doing ,being ordinary‘ is essentially that your business in life is only to see and report the usual aspects of any possibly usual scene. That is to say, what you *look* for is to see how any scene you are in can be made an ordinary scene, a usual scene, and that is what that scene is. (ebd.: 416)

Dieses Gewöhnlich-Sein ist nicht gegeben, sondern muss immer wieder hergestellt werden, indem man das Erlebte innerhalb von gängigen Normalitätsvorstellungen erzählt. So zeigt sich auch in der Biographie von Sarah, dass sie konstant die ‚Normalität‘ ihrer binationalen Lebenswelt herstellen muss, indem sie sich gegen eine problemorientierte Perspektive darauf wehrt. Sie normalisiert beispielsweise durch diese Praxis das Ungewöhnliche eines Tempelbesuchs, welcher dem Gegenüber so fremd vorkommt, und betont, dass es eigentlich nichts Besonderes ist. Dadurch versucht sie aktiv Gewöhnlichkeit herzustellen. Indem Sarah eine Expertinnenhaltung einnimmt, kann sie ein Gleichgewicht herstellen zwischen dem eigenen Erleben und den antizipierten Nachfragen des Gegenübers zu Dingen, die für sie normal und selbstverständlich sind. Sie macht in diesem Sinne Normalitätsarbeit (vgl. Dausien/Mecheril 2006). Sie hat sozusagen gelernt, dass ihre Normalität der Mehrfachzugehörigkeit nicht geteilt wird, aber Ausführungen dazu beim Gegenüber Interesse wecken und sie dadurch gleichzeitig das ‚Spezielle‘ relativieren kann.

Die Expert:innenhaltung erfordert, dass sich die jungen Erwachsenen Herkunftswissen aneignen, einerseits, um sich die Stereotype ihrer Interaktionsgegenüber erklären zu können, und andererseits, um angemessen auf Nachfragen reagieren zu können (siehe Kap. 5.6). Wie im Fall Sarah deutlich wird, können durch die Beschäftigung mit der *anderen* Herkunft und neue biographische Erfahrungen im Herkunftsland des migrierten Elternteils – wie weiter oben dargestellt, erfährt Sarah z. B. während des Freiwilligeneinsatzes erstmals Anerkennung in ihrer binationalen Herkunft – neue Sinnquellen erschlossen werden, die die jungen Erwachsenen wiederum produktiv für die eigene Selbstdarstellung verwenden. So äußert etwa Sarah in einem biographischen Kommentar zum Ende ihrer Stegreiferzählung:

Sarah: [...] also eben dann würde ich sagen es ist für mich mehr immer wieder/ immer wieder eine Erweiterung, dass ich (.) ähm noch sozusagen von einem zweiten Land komme, wie dass es eine Hinderung ist. weil

jetzt eben sobald du älter wirst eigentlich, kannst du immer mehr damit anfangen. // I: mhm // ich meine am Anfang, ist es/ also ja ist es einfach so du/ das ist für dich gar nicht speziell, weil du weißt gar nicht, dass es bei and/ also dass and/ dass wenn/ dass es anders wäre. erst eben jetzt erst später wird es mir eigentlich klar. ((Sarah Buhmibol, HE Z1940-1946))

Durch die Auseinandersetzung mit ihrer Mehrfachzugehörigkeit kann Sarah nun „mehr damit anfangen“ und nimmt sie zunehmend als „Erweiterung“ wahr. Die Entwicklung der Expertinnenhaltung ist für Sarah eine Ressource, um ein Gleichgewicht zwischen Fremd- und Selbstbild herzustellen. Wie wir bereits gesehen haben, fühlt sich Sarah weder in der Schweiz noch in Thailand vollständig anerkannt (siehe Zitat in Kap. 2.2.4) – in der Schweiz aufgrund ihres Aussehens und in Thailand, weil sie die Sprache nicht akzentfrei beherrscht. Die Expertinnenhaltung ist für sie dann eine Möglichkeit sich in der Schweiz zu verorten und gleichzeitig aktiv auf Andersmachung zu reagieren, indem sie ihr Gegenüber über ihre *andere* Herkunft informiert und aufklärt.

Auch das Gleichgewicht *Entwickeln einer Expert:innenhaltung* ist folglich als ein Stigma-Management zu lesen, das ermöglicht, die Spannungen der doppelten prekären Zugehörigkeit in beiden Ländern auszuhalten (vgl. Mecheril 2000b) und die Herkunft beider Eltern wertzuschätzen. Dadurch können sich die jungen Erwachsenen am Wohnort als zugehörig konstruieren und gleichzeitig die Fremdbilder durch ihr Expert:innenwissen beeinflussen. Hierfür ist die oben ausgeführte Praxis des *doing ‚being ordinary‘* (Sacks 1984) eine wichtige Ressource, denn sie ermöglicht den jungen Erwachsenen, ihr scheinbar ‚anormales‘ Erleben im Rahmen des Gewöhnlichen darzustellen und dadurch die erlebte Verbesonderung zu neutralisieren. Sie nehmen die Fremdpositionierung, ‚speziell‘ oder ‚anders‘ zu sein, an und gleichzeitig betonen sie, dass ihre Mehrfachzugehörigkeit nichts Außergewöhnliches ist. Das heißt, sie reagieren auf die Verbesonderung, indem sie expertenhaft über ihre Mehrfachzugehörigkeit sprechen und gleichzeitig versuchen, sie als etwas Unbedeutendes zu beschreiben. Damit treten sie in eine Aushandlung darüber ein, was als Maßstab des Gewöhnlichen gelten soll(te) in der Interaktion, im Interview oder anderswo (vgl. Paoletti/Johnson 2007). Sie bieten quasi eine andere Normalität an.

Betrachten wir die biographischen Bedingungen, so zeigt sich, dass eine Expert:innenhaltung insbesondere aufgrund von irritierenden Fremdbildern und Stigmatisierungsprozessen entsteht, während in der Familie oft die Herkunft des einheimischen Elternteils dominierte. Die Expert:innenhaltung ist damit eine Reaktion auf die konstante Adressierung als ‚Andere‘, mit der sie erst einmal wenig anfangen können. Die Differenzlinie *race* ist hier von zentraler Bedeutung für die Erfahrungen der jungen Erwachsenen. Sie fühlen sich

in der Schweiz resp. in Marokko aufgrund ihrer Sozialisation zugehörig, ihr Aussehen stellt jedoch diese Zugehörigkeit immer wieder in Frage, was zu einer Verunsicherung und Hinterfragung des eigenen Zugehörigkeitsgefühls führt. Infolgedessen begeben sie sich auf eine Sinnsuche, die ihr Anderssein mit Bedeutung füllen soll.²⁶⁵ Anders als im Gleichgewicht *Versuch zu vereinen* haben diese jungen Erwachsenen keinen direkten Bezug (mehr) zu ihrer binationalen Herkunft über transnationale Beziehungen, Mehrsprachigkeit, religiöse Praxen o.ä. Sie haben in der Kindheit kaum Elemente der *anderen* Herkunft intergenerationell vermittelt bekommen, sei dies aufgrund einer Distanzierung des migrierten Elternteils zur eigenen Sozialisation, der Trennung der Eltern oder, wie im Fall von Sarah, weil der Vater immer wieder längere Zeit im Ausland verbrachte. Die Erfahrung der Andersmachung führt dann in der Adoleszenz (im Zeitraum des Gymnasiums oder Beginn einer Lehre) zu einer vertieften und selbst initiierten Auseinandersetzung mit der binationalen Herkunft, in der die jungen Erwachsenen sich aktiv Herkunftswissen aneignen. Sie reisen für längere Zeit ins Land des migrierten Elternteils, lernen aktiv die Sprache oder beschäftigen sich bei Arbeiten in der Schule und durch Literatur mit ihrer binationalen Herkunft. In diesem Prozess lernen sie unter anderem, ihre *andere* Herkunft Außenstehenden zu erklären und als Expert:innen dafür aufzutreten. In gleicher Weise positionieren sie auch die Interviewerin als Außenstehende, der man Dinge erklären muss.²⁶⁶ Die biographische Auseinandersetzung mit der binationalen Herkunft hat schließlich einen Wandel im Selbstverständnis zur Folge. Die jungen Erwachsenen entwickeln einen gewissen Stolz und sprechen nun gerne über die Besonderheiten der *anderen* Herkunft. So zeigt sich im marokkanischen Fall Hanan Mbele, wie Rassismuserfahrungen innerhalb und außerhalb der Familie zu einer Auseinandersetzung mit der eigenen Familiengeschichte führen. Hanan kann sich dadurch von negativen Fremdbildern über die ‚*Subsaharier:innen*‘ lösen und sich schließlich eine positive Haltung zu ihrem Anderssein aneignen: „ich liebe es, anders

²⁶⁵ Das Interview wird in diesen Fällen häufig als Reflexionsraum genutzt, um darüber nachzudenken, welche Bedeutung die andere Herkunft hat und wie sie sich dazu positionieren. Diese Reflexion zeigt sich in einem hohen Anteil an Argumentationen in der Stegreiferzählung, die oft zirkulär und offen sind, d. h., ohne dass es zu einer Konklusion kommt (siehe Exkurs Kap. 3.5.5).

²⁶⁶ Die (erneute) Verbesonderung durch das Interview führte in einigen Fällen dazu, dass sich die befragten jungen Erwachsenen als Expert:innen angesprochen fühlten. So begünstigte im Fall Sarah die Fremdkategorisierung ‚bilingual‘ durch die Interviewerin eine Auseinandersetzung darüber, „wer sie in Wahrheit ist“ (Riemann 1986: 147). Sie überlegte sich während des Interviews immer wieder, was ihr scheinbares Anderssein und Speziell-Sein ausmacht.

zu sein“ („j'adore être différente des autres“ NF Z1177). Sie versteht sich nun als Expertin für *mixed race* Personen in Marokko und setzt sich aktiv für einen Wandel im Diskurs ein.²⁶⁷

Zentrales Merkmal dieses Gleichgewichts ist, dass sich die jungen Erwachsenen aufgrund der Sozialisation in erster Linie als ‚Schweizer:innen‘ oder ‚Marokkaner:innen‘ positionieren, während die *andere* Herkunft eher einen Zusatz bildet, den man aktivieren *könnte*. Sie fühlen sich selbst folglich nicht mehrfachzugehörig, beziehen sich aber, wie wir gesehen haben, aufgrund von Stigmatisierungsprozessen darauf. Die Auseinandersetzung mit der *anderen* Herkunft ermöglicht es ihnen, dem Stigma einen Ort resp. eine Geschichte zu geben. Eine Dynamik, die sich auch deutlich in den Fällen Noemi Monsengwo (siehe Exkurs in Kap.3.5.5) und Irina Steiner zeigt, bei denen die Reise nach Guinea resp. Guadeloupe einen biographischen Wendepunkt darstellt. Durch die Reise können die beiden jungen Frauen einen biographischen Bezug zur Fremdpositionierung als ‚Schwarze‘ herstellen und es beginnt eine Annäherung an die *andere* Herkunft. So sucht Noemi nach der Reise aktiv Leute aus Westafrika, beginnt sich für die Musik zu interessieren und möchte beruflich etwas mit Afrika zu tun haben. Und Irina kann durch die theoretische Auseinandersetzung mit Guadeloupe in ihrer Abschlussarbeit nun selbstbewusster auf die rassistischen Zuschreibungen reagieren und fühlt sich weniger dadurch verunsichert. Die beiden Fälle Noemi und Irina nuancieren diese Ausprägung insofern, als das Gleichgewicht *Entwickeln einer Expert:innenhaltung* auch eine Bedeutungssuche beschreibt.²⁶⁸ Es geht nicht so sehr darum, dass sie sich im *anderen* Herkunftsland zugehörig fühlen möchten, sondern vielmehr darum, ihr Anderssein verorten zu können und damit die Zugehörigkeit in der Schweiz resp. Marokko zu stärken. Bei beiden jungen Frauen führen die Aneignung von Herkunftswissen und die Erfahrung der Mehrdimensionalität ihrer binationalen Herkunft (siehe Kap. 5.7), die mit Anerkennungserfahrungen im Land ihrer migrierten (Stief-)Väter einhergeht,

²⁶⁷ So organisiert Hanan etwa einen Schönheitswettbewerb für schwarze Marokkanerinnen mit oder initiiert eine Radiosendung, die die Vorzüge der marokkanischen und westafrikanischen Musikkultur hervorhebt.

²⁶⁸ Hier bilden die Abschlussarbeiten im Gymnasium, wie bereits erwähnt, wichtige Räume der Auseinandersetzung (Noemi schreibt über den Rohstoffhandel in Guinea und Irina über die Identität Guadeloupes und die Reisen in diese beiden Länder). Sie initiieren resp. unterstützen neben den Reisen in die Herkunftsländer ihrer migrierten Elternteile eine Expert:innenhaltung, die zwar (noch) nicht so ausgeprägt ist wie bei Sarah, aber ansatzweise in der biographischen Erzählung zum Vorschein kommt. Bei Irina Steiner zeigt sich dies besonders anschaulich im zweiten Interview eineinhalb Jahre später, nachdem sie nach Guadeloupe gereist ist und nun Expertinnenwissen über ihre *andere* Herkunft in die Erzählung einfließen lässt.

dazu, dass die binationale Herkunft eine subjektive Bedeutung entfaltet und Selbst- und Fremdwahrnehmung nun eher miteinander korrespondieren. Die *andere* Herkunft wird hier eine imaginäre Ressource, die ihrem scheinbaren Anderssein Sinn gibt und es zu verorten ermöglicht.

In ebendieser Dynamik zeigt sich auch die Grenze dieses Gleichgewichts (vgl. Riemann 1987a: 474): Es besteht die Gefahr, das Verletzungspotential der Fremdzuschreibungen nicht an sich heranzulassen und biographisch zu bearbeiten. So verstehen sich die jungen Erwachsenen zwar als zugehörig zur Schweiz resp. zu Marokko, sie müssen sich aber gezwungenermaßen auch mit der *anderen* Herkunft auseinandersetzen und sie sich biographisch aneignen, selbst wenn sie sich nicht als mehrfachzugehörig verstehen. Dabei müssen sie sich immer wieder selbst vergewissern, dass rassistische Kommentare zu ihrer *anderen* Herkunft positiv und als Interesse zu verstehen sind. Dies erlaubt es ihnen, eine gewisse Distanz zu den irritierenden Fremdbildern einzunehmen und sich gleichzeitig als Akteur:innen zu erfahren, die dem Gegenüber etwas über die *andere* Herkunft beibringen können. Bei Sarah zeigt sich dies besonders anschaulich, wenn sie über mögliche ‚Probleme‘ nachdenkt, sich dabei von negativen Stereotypen distanziert und sie als nicht ernst umdeutet oder bösgemeinte Witze als Ausnahme darstellt:

Sarah: [...] ja und das ist eben das ist eben ein thailändischer zweiter Name. und dann eben @auch@ dort dort machen sie sich auch immer witzig darüber, weil es halt [zweiter Vorname] tönt, weißt du, tönt wie ein Pokémon und alle die das das erste Mal sehen, dann denke ich immer so/ denke ich so kommen sie so mit Pokémon, aber das ist auch so etwas fü/ also für mich ist das überhaupt nicht beleidigend. ich bin sowieso ein Mensch de/ der sehr viel Sachen, also nicht persönlich, aber einfach der, wenn jetzt Leute Witze machen, für mich, also ich finde das, ich nehme das nie persönlich. ich finde das auch lustig und so. und also ich füh/ ich fühle mich auch nicht beleidigt, weil ich weiß, dass es diese Leute es ja nicht beleidigend meinen. von dem her. ich denke eben, vielleicht ist auch das, dass ich/ also dass ich nie ein Problem damit hatte, weil ich mich einfach/ weil ich es ähm also sehr viel vertra/ also sagen wir so, ich vertrage sehr viel und ähm also wenn mir solche Sachen, wie jetzt eben auch von wegen eben über den Namen oder irgendwie über ja von wegen Sextourismus oder so, keine Ahnung was. i/ weißt du solange es nicht so über mich persönlich jemand sagt ja von wegen ja:. oder irgendwie solche Sachen // I: mhmm // störte es mich also überhaupt nicht, weil ich weiß, dass es so ist und ich finde es zum Teil auch lustig. ((Sarah Buhmibol, HE Z1464-1479))

Sarah macht durchaus Erfahrungen mit Kommentaren zu ihrem ‚fremden‘ zweiten Vornamen, dem Familiennamen oder negativen Stereotypen zum Sextourismus, jedoch zeigt sich in ihrer Erzählung ein Bemühen darum, sich davon zu distanzieren und es nicht persönlich zu nehmen. Diese Umdeutung ist eine konstante Herstellungsleistung und prekär, da die ständige Auseinandersetzung mit solchen Adressierungen durchaus ein Verletzungspotential aufweisen kann (vgl. Riegel 2004; Scharathow 2014).

Darüber hinaus kann die Expert:innenhaltung zu einer Überfokussierung der binationalen Herkunft führen, die anschließend als Einschränkung erlebt wird, da man sich nicht mehr außerhalb dieser Kategorie darstellen kann (vgl. Riemann 1987a: 474). So kann etwa Sarah erst auf konkretes Bitten meinerseits über ihre Sportkarriere im Handball sprechen. Ein Thema, das für sie im Rahmen eines biographischen Interviews zur binationalen Herkunft keinen Platz findet, aber durchaus eine wichtige biographische Erfahrung darstellt, da sie dort jenseits von natio-ethno-kulturellen Kategorien Zugehörigkeit erfährt. Sie fühlt sich von der Interviewerin als Expertin angesprochen und reagiert darauf, indem sie elaboriert und reflexiv über verschiedene Bereiche erzählt, in denen die schweiz-thailändische Herkunft ihres Erachtens relevant wird oder werden kann.

Das *Entwickeln einer Expert:innenhaltung* ist ein Gleichgewicht, das darum bemüht ist, die Fremdzuschreibungen sinnhaft zu deuten und dadurch Akteur:in der eigenen Biographie zu bleiben. Es ist als eine widerständige Selbstpositionierung zu lesen, in der die jungen Erwachsenen das zugeschriebene Anderssein biographisch aneignen und umdeuten. Angelehnt an Kimberlé Crenshaws Unterscheidung der Selbstkategorisierung kann dies so verstanden werden, dass sie sich nicht als eine Person ansehen, die zufällig anders ist (Zuschreibung), sondern sie *sind* anders und stolz darauf (Selbstpositionierung) (Crenshaw 1991 zit. in: Prins 2006: 281). Es ist eine Form der Selbstethnisierung, die es den jungen Erwachsenen ermöglicht, der Andersmachung selbstbewusst zu begegnen und sich innerhalb der vorhandenen nationalen Zugehörigkeitsordnungen zu verorten. Jedoch benötigt dieses Gleichgewicht auch Räume, in denen sich die jungen Erwachsenen über ihr Expert:innenwissen Anerkennung verschaffen können. Denn nicht jede Herkunftskonstellation gilt in Marokko oder in der Schweiz als ‚interessant‘ oder ‚exotisch‘.

6.3 Auf der Suche nach alternativen Zugehörigkeitsräumen

„I mean it’s fine now. (.) for now I I don’t care basically [how people see me].“ (Kamal Jeffri, NF Z671)

Das Gleichgewicht *Suche nach alternativen Zugehörigkeitsräumen* ist eine Facette der Aushandlung, die ich nur in Marokko beobachten konnte und die darin besteht, dass die jungen Erwachsenen Räume suchen, in denen ihre Mehrfachzugehörigkeit irrelevant ist. Aufgrund von stark irritierenden Stigmatisierungsprozessen entwickeln einige junge Erwachsene den Wunsch nach Unsichtbarkeit der Mehrfachzugehörigkeit. Obwohl sie innerfamiliär damit aufgewachsen sind, dass ihre Mehrfachzugehörigkeit selbstverständlich ist, führen Stigmatisierungen dazu, dass sie ihre binationale Herkunft als eine Herausforderung, wenn nicht sogar als Problem wahrnehmen. Im Gegensatz zum Gleichgewicht *Entwickeln einer Expert:innenhaltung* können hier die jungen Erwachsenen die Fremdzuschreibungen nicht positiv für sich umdeuten.

In ihrer Kindheit, so konnte herausgearbeitet werden, haben diese jungen Erwachsenen bedeutende Ausschlusserfahrungen gemacht und sich selten als sozial zugehörig erfahren. Dies führt in der Adoleszenz zu einer Suche nach alternativen Zugehörigkeitsräumen, wobei sie ihr Umfeld so anpassen, dass *Othering*-Erfahrungen minimiert werden können und andere Zugehörigkeitskategorien relevant werden. Hierfür suchen sie nach Weggefährt:innen, d. h. Freund:innen mit einem ähnlichen biographischen Hintergrund, oder bewegen sich in internationalen und virtuellen Kontexten, in welchen ihrer Herkunft weniger Bedeutung zugemessen wird. Diese alternativen Räume bilden, wie bereits anhand der Freundschaftsbeziehungen aufgezeigt wurde (siehe Kap. 5.4), „lokale Normalitäten“ (Dausien/Mecheril 2006: 170). Sie sind wertvolle Erfahrungsräume, da die jungen Erwachsenen hier eine gewisse Normalität ihrer Mehrfachzugehörigkeit erleben und sie selbst entscheiden können, wann ihre Herkunft zum Thema werden soll. Sie schaffen sich also Momente, in denen ihre binationale Herkunft selbstverständlich oder zumindest unauffällig ist, d. h., in denen ihre Mehrfachzugehörigkeit an Bedeutung verliert. Dies ermöglicht es ihnen zugleich, sich in Bezug auf ihre Selbstpositionierung als wirkungsmächtig zu erleben, da sie selbst bestimmen können, über welche Merkmale und Eigenschaften sie wahrgenommen werden. Als Beispiel möchte ich hier den Fall Kamal Jeffri ausführlicher besprechen. Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung jenseits seiner Mehrfachzugehörigkeit konnte ich als ein biographisches Thema von Kamal herausarbeiten.

Fokussierte Falldarstellung zu Kamal Jeffri – Suche nach Zwischenräumen

Kamal wurde 1996 in Rabat als erstes von zwei Kindern geboren. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er 21 Jahre alt. Seine Mutter kommt aus Marokko und hat nie eine Schule besucht. Sein Vater kommt aus Südostasien, hat Islamwissenschaften studiert und arbeitet heute auf der Botschaft. Die Eltern lernen sich auf der Arbeit in Marokko kennen. Mit seinem Vater spricht Kamal bis zur Einschulung nur Bahasa, doch dann wird Arabisch zunehmend zur Familiensprache. Die muslimische Religionszugehörigkeit ist im Familienalltag präsent, die muslimischen Praxen und Feiertage werden gepflegt. Alle zwei Jahre besucht die Familie das Herkunftsland des Vaters. Für Kamal stehen diese Ferien in starkem Kontrast zu den Erfahrungen in Marokko. Denn Kamal erlebt sich in der französischen Privatschule und in der Nachbarschaft aufgrund seiner asiatischen Herkunft stets als Außenseiter. Erst an der internationalen englischsprachigen Universität ändert sich diese Erfahrung. Wie sich diese Veränderung entwickelt, möchte ich nun beleuchten.

Kamal Jeffris biographische Erzählung ist geprägt von Rassismuserfahrungen in der Schulzeit. Obwohl für Kamal seine Mehrfachzugehörigkeit eine Selbstverständlichkeit darstellt, erlebt er seit früher Kindheit Ausgrenzung aufgrund seiner binationalen Herkunft. So resümiert Kamal seine Kindheit mit folgenden Worten: „I didn’t have ehm all a rainbow ehm childhood“. *Othering* geschieht in diesem Fall über mehrere Dimensionen, wobei die asiatische Herkunft (*race*) die religiöse und nationale Zugehörigkeit zu Marokko übertrumpft. Aus gesellschaftlicher Perspektive geht also verloren, dass Kamal eine marokkanische Mutter hat und Muslim ist. Selbst die Sozialisation in Marokko und das Sprechen von Darija können *Othering* nicht verhindern. Kamal und sein Vater werden auf der Straße, in der Nachbarschaft und in der französischen Privatschule „Chinese“²⁶⁹ gerufen und mit den Stereotypen konfrontiert, dass sie Hunde und Frösche äßen oder kleine Geschlechtsorgane hätten. Kamal reagiert darauf sehr aggressiv und

²⁶⁹ In Marokko werden Menschen aus dem asiatischen Raum als besonders fremd wahrgenommen, was sprachlich darin zum Ausdruck kommt, dass sie generalisierend als „*Chinouï-a*“ („Chines:in“) bezeichnet werden und man ihnen mit einer gewissen Distanz begegnet (vgl. Therrien 2020) (siehe auch Kap. 5.2.1).

prügelt sich oft mit anderen Kindern²⁷⁰. Schließlich findet Kamal in der Sekundarschule einen Freund, der seine Leidenschaft für asiatische Anime-Filme teilt und die Hänseleien werden erträglicher. Im Umgang mit Rassismuserfahrungen zeigt sich, dass Kamal nicht mehr Gewalt ausübt, sondern beginnt sich über die Herkunft der Stereotypen zu informieren, um sein Gegenüber aufzuklären:

K: [...] it's eh generally like all Asians are the same and everyone/ //!: ok// even though I know that only Chinese in a specific region eat dogs I know that. because I do my research because I didn't understand why they would tell me that so I did my research=and found that there is this festival //!: mhm// where they eat dogs. (2) //!: yeah// because I tried to: at some point I try to explain it to people but (.) it's to bothersome and they wouldn't take it eh you know like knowledge yeah so I'm just like whatever be it/ let it be. //!: yeah// I don't care any@more@ ((NF Z657-663))

Die Strategie, Leute über Asien aufzuklären, ist für Kamal jedoch nicht zielführend, denn die Andersmachung bleibt bestehen. So lernt er schließlich über Freund:innen, die auch mehrfachzugehörig sind, eine indifferente Haltung einzunehmen, wie er im Anschluss an das obige Zitat ausführt:

K: [...] I don't care any@more@. //!: mhm// because eh I met friends like eh I had a very close female friend she was from Vietnam we used to hang out a lot and we were both Asians so we:/ and she didn't care I didn't care so yeah //!: mhm// about what people do and also another Indonesian friend he did Masters here, so that's one of my friends that are in Indonesia he was also called () but he didn't care so I just learned from them, I don't really have to worry about that. that's (them). ((NF Z663-668))

Die hier erwähnte Freundin aus Vietnam und später auch ein Freund mit malaysischer Herkunft werden für Kamal signifikante Andere, die ihm aufzeigen, wie er sich von rassistischen Bemerkungen distanzieren kann. Hinzu kommt, dass er gegen Ende der Schulzeit Räume findet, in denen seine Mehrfachzugehörigkeit an Bedeutung verliert und andere Zugehörigkeits-

²⁷⁰ Eine Reaktion, die Kamal bis in die Gegenwart des Interviews legitim erscheint. Dies zeigt sich etwa darin, dass er sich nicht damit auseinandersetzt, dass er ein Kind mit einem Steinwurf verletzt. Vielmehr erzählt er es als einzig mögliche Reaktion auf die Hänseleien des Jungen. Kamal konnte verbal nicht gegen solche Äußerungen vorgehen, weshalb sich prügeln der einzige Ausweg war. Es kommt an dieser Stelle nicht zu einer argumentativen Rechtfertigung, was darauf hindeutet, dass er seine Reaktion noch immer als einzig richtige Handlung in dieser Situation sieht.

kategorien relevant werden. So zieht er sich nach einer Sportverletzung zunehmend in die virtuelle Welt zurück und findet dort Freund:innen, für die es nicht relevant ist, woher er kommt. In diesem virtuellen Raum kann er sich fern von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitskategorien darstellen und soziale Anerkennung erfahren (siehe auch Kap. 5.4.1). Darüber hinaus beginnt er an einer englischsprachigen Universität zu studieren und hat nun einen internationalen Freund:innenkreis, in dem er sich anerkannt fühlt.

K: [...] in university I was a little bit eh more comfortable because many people in my university are (whether) international or mixed so or and eh there were more international students than Moroccan students so I I was more comfortable that way I would speak English as much as I wanted and (2) ((HE Z116-119))

Die Universität – wie auch die virtuelle Welt – bietet Kamal einen Raum, in dem er sich „more comfortable“ fühlt, da die Leute internationaler und gemischter sind. Die Bezeichnung „comfortable“ beschreibt mehr als nur sich wohlfühlen, sie verweist auch auf eine Entspannung. Er kann sich im universitären Umfeld entspannen, da die Gefahr der Andersmachung geringer ist. In diesem Zusammenhang erhält auch die Sprache Englisch für Kamal einen wichtigen biographischen Stellenwert. Sie eröffnet ihm einen Zwischenraum (Bhabha 1994), in welchem seine marokkanisch-asiatische Herkunft unscharf wird und verwischt. Denn während er Erstaunen auslöst, wenn er Darija spricht, kann er sich mit Englisch in einem undefinierbaren Raum verorten. Dies ist möglich, weil Englisch eine internationale Sprache ist, die nicht sogleich mit einer nationalen Herkunft verknüpft wird. Englisch bildet in diesem Sinne einen Möglichkeitsraum, um sich als Person in den Vordergrund zu rücken, ohne dass er auf seine ‚asiatische‘ Herkunft reduziert wird.

Da Kamal seine binationale Herkunft aufgrund von Rassismuserfahrungen als starke Verunsicherung erlebt, ist er im Freund:innenkreis und im Studium darauf bedacht, dass seine Herkunft keine Rolle spielt. Sie soll nicht zur Geltung kommen, auch nicht positiv, sondern irrelevant sein. Aufgrund mangelnder Anerkennungserfahrungen kann Kamal seine binationale Herkunft kaum positiv deuten. Vielmehr zeigt sich bei ihm eine Resignation, wenn er bezüglich seiner binationalen Herkunft meint:

K: [...] (2) well it's not so positive I'm kind eh indifferent about it. it just happens to be mixed. yeah. //I: mhm// (.) I'm thankful, but not proud if that makes sense like //I: mhm// like eh (.) it's/ I didn't choose it //I: yeah// it just happened (.) yeah. I don't feel like very happy that I am or very sad or anything °(thus eh/ this is)° ((leise)) (.) I'm thankful for it though. (4) ((NF 706-710))

Kamal sieht seine binationale Herkunft als etwas Gegebenes, womit er gelernt hat, umzugehen. Er selbst ist dankbar dafür, jedoch gelingt es ihm aufgrund der negativen Fremdbilder nicht, ihr eine positive Bedeutung zu geben. Während sie für ihn eine Tatsache darstellt, der man keine große Bedeutung zumessen sollte, wird sie von seiner Umgebung zum Problem gemacht. Diese konstante Erfahrung der Anderswerdung führt dazu, dass er sich in seiner biographischen Erzählung an Fremdzuschreibungen und weniger an seinem persönlichen Verhältnis zur Mehrfachzugehörigkeit orientiert. Er kann nicht wirklich darüber nachdenken, wie er sich fühlt und welche subjektive Bedeutung seine Mehrfachzugehörigkeit in seinem Leben bekommt. So kommt es auch auf die Frage hin, wie er gerne hätte, dass man ihn wahrnimmt, zu keiner Selbstpositionierung, sondern er verweist auf die Unmöglichkeit, Fremdbilder zu verändern²⁷¹:

I: mhm (.) but the/ yeah. (2) but how would you like that people see you?

K: (3) I mean it's fine now. (.) for now I I don't care basically.

I: mhm but how they see you the/

K: well it depends on on/ because now I have been exposed to many kinds of people, so some perceive me as normal human being some as something supranatural that never happened //I: @(3)@ // to them so. they haven't/ they have never seen an Asian person or a mixed or an Asian person who can speak Darija. so yeah. I'm fine because one time I got into a taxi and he starts speaking with me in English and his English is really bad so I just respond in Arabic and he was very surprised (2) °so=yeah° (low voice)). ((NF Z669-678))

Es wird hier deutlich, dass Kamal kaum Raum hat, um über seine Selbstwahrnehmung zu reflektieren, sondern sich konstant mit den *Me*-Bildern (Mead 2013) auseinandersetzen muss. Es ist eine Belastung, der er sich nur am Rande bewusst wird, als er nach dem ersten Studienjahr einen Psychologen aufsucht, um seine Aggressionen zu behandeln. Der Psychologe diagnostiziert bei Kamal eine Depression, ausgelöst durch seine unbefriedigende Studienfachwahl und die Rassismuserfahrungen in der Kindheit. Statt sich auf eine Behandlung einzulassen, bricht Kamal diese ab. Durch die Diagnose hat Kamal nun zwar ein Erklärungsmuster für seine Gefühle gefunden, jedoch möchte er sich scheinbar noch nicht auf ihre biographische Bearbeitung

²⁷¹ Zum Vergleich: In anderen Interviews wurde auf diese Frage häufig der Wunsch geäußert, als ‚normal‘ oder in ihrer/seiner Mehrfachzugehörigkeit anerkannt zu werden. Auch führte die Frage nicht selten zu Selbstpositionierungen innerhalb der Mehrfachzugehörigkeit, also der Erklärung, warum man sich eher zur einen oder anderen Herkunft hin positioniert.

einlassen²⁷². Dennoch zeigt sich in Kamals Biographie, dass die psychologische Erklärung eine erste Reflexion angestoßen hat, die im Interview fortgeführt wird und ihm hilft, trotz Verletzungsdispositionen handlungsfähig zu bleiben (vgl. Riemann/Schütze 1991). Seine Familie und sein Freund:innenkreis bilden dabei wichtige Ressourcen, um sich auszutauschen und Rassismuserfahrungen zu relativieren. Es sind Beziehungen, in denen er sich als handelndes Subjekt wahrnehmen kann und Anerkennung erfährt. Zudem hat Kamal an der internationalen Universität und in der virtuellen Welt alternative Zugehörigkeitsräume gefunden, in denen seine Mehrfachzugehörigkeit ‚unsichtbar‘ wird und er einen Moment fern vom Blick der Anderen zur Ruhe kommen kann. Dies führt dazu, dass die Verlaufskurve nicht greifen kann und die Selbstidentität mit den negativen und rassistischen *Me*-Bildern überschwemmt wird. Seine Zukunft sieht Kamal dennoch im Ausland, wohl gerade auch, weil er sich dort andere Zugehörigkeitsordnungen und somit Handlungsmöglichkeiten verspricht.

Kamals Biographie zeigt auf, wie eine binationale Herkunft zu starken Ausgrenzungserfahrungen führen kann. Da Kamal diese nicht umgehen kann, bleibt er in Marokko in der Position des Fremden und muss lernen, damit umzugehen. Momente der Zugehörigkeit entstehen nur in Kontexten, in denen seine binationale Herkunft irrelevant ist, so etwa an der internationalen Universität, im virtuellen Raum des Videospiele und, wenn er Englisch spricht. Es sind Zwischenräume oder, wie Bhabha (1994) dies konzeptualisiert, ein „dritter Raum“. Anders als im Gleichgewicht *Versuch zu vereinen* soll hier jedoch nicht das ‚Mehr‘ der Zugehörigkeit ausgelebt werden, sondern es wird versucht, dieses ‚Mehr‘ an Bedeutung verlieren und unsichtbar werden zu lassen, indem anderen Zugehörigkeitskategorien Relevanz verliehen wird. Die Suche nach solchen alternativen Räumen der Mehrfachzugehörigkeit ist eine Suche nach Anerkennung jenseits natio-ethno-kultureller Kategorien, sei dies über Spielkompetenzen, sportliche oder schulische Leistungen oder andere persönliche Eigenschaften.

In diesem Kontext entfaltet auch das Ausland als erweiterter Möglichkeitsraum biographische Relevanz für die jungen Erwachsenen, um die prekäre Zugehörigkeit zu bewältigen (vgl. Juhasz/Mey 2003a; Mecheril 2000a). Dies

²⁷² Ein anderer Grund für den Abbruch der Therapie könnte auch im Ablösungsprozess zu den Eltern liegen. Er geht mit seiner Mutter zum Psychologen, um ihr von einem Experten bestätigen zu lassen, dass es ihm nicht gut geht und sie verständnisvoller sein sollte mit ihm, indem sie ihm mehr Freiraum lässt.

möchte ich mit Hilfe des Falles Nadine Bouras etwas detaillierter besprechen. Nadine erlebt, wie bereits erwähnt (siehe Kap. 5.1), starke Ausgrenzungserfahrungen in der Schule aufgrund von *class* und fühlt sich auf der Straße durch die eingrenzenden Gendernormen und, weil sie kein Darija spricht, unwohl. Einerseits erzählt sie, dass sie in Marokko als Ausländerin wahrgenommen werde, und andererseits empfindet sie sich dort aufgrund fehlender sozialer Anerkennung selbst als Fremde. Sie versteht sich selbst weder im europäischen Herkunftsland ihrer Mutter noch in Marokko, wo sie aufgewachsen ist, und auch nicht in Frankreich, wo sie zum Zeitpunkt des Interviews studiert, als legitim zugehörig, weshalb sie auf der Suche nach einem alternativen Zugehörigkeitsort ist:

Nadine : [...] là ce fait que en allant au Brésil et en ayant un peu voyagé j'ai aussi envie de chercher le pays avec lequel j'aurais vraiment de l'affection et pour lequel je dirais c'est mon pays eh parce que //: mhm// ben il y a des personnes par exemple des Français qui habitent ici depuis vingt ans et qui disent que le Maroc c'est leur pays @(.).@ oui. du coup je () même trouver ça avec un pays. mais il faut que je cherche. (3) ((Nadine Bouras, NF Z295-300))

Nadine: [...] da ich nach Brasilien gehe und ein wenig herumgereist bin, habe ich auch Lust das Land zu suchen für das ich wirklich [echte] Zuneigung empfinde und bei dem ich sagen würde, das ist mein Land eh weil //: mhm// also es gibt Leute, zum Beispiel Franzosen, die leben hier seit zwanzig Jahren und die sagen, dass Marokko ihr Land ist @(.).@ ja. also ich () auch das zu finden mit einem Land. aber ich muss es suchen. (3)

Kurz vor diesem Zitatausschnitt stellt Nadine fest, dass sie überall Ausländerin ist, und leitet dann dazu über, dass Brasilien (sie möchte dort ein Erasmus-Studium machen) vielleicht das Land sein könnte, in dem sie endlich Anerkennung erfahren wird. Wie die „Franzosen“ in Marokko erhofft sie sich, in Brasilien *ihr* Land zu finden. Brasilien wird somit für Nadine zu einer Utopie, ein „imaginative[r] Ort selbstverständlichen So-Seins“, an dem sie nicht ständig damit konfrontiert wird, nicht ‚echt‘ zu sein (Mecheril 2000a: 248). Dort kann sie als Ausländerin mehrfachzugehörig sein und wird als solche anerkannt, ohne dass sie sich eindeutig zuordnen muss. Das Ausland wird für Nadine somit ein Raum, in dem sie die Möglichkeit sieht, ihre ‚geerbte‘ Mehrfachzugehörigkeit als Selbstverständlichkeit zu leben.

Mit Blick auf biographische Prozesse kristallisiert sich für dieses Gleichgewicht heraus, dass die jungen Erwachsenen zwar die Selbstverständlichkeit ihrer binationalen Herkunft innerhalb der Familie erlebt haben, gleichzeitig aber starke Ausgrenzungserfahrungen machen. In der Adoleszenz entwickeln sie zunehmend eine indifferente Haltung gegenüber Andersmachung, um sich weniger verletzbar zu machen. Man könnte so weit gehen zu sagen, sie geben

die Ansprüche auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zunehmend auf und versuchen *Othering* zu minimieren, indem sie einerseits alternative Räume der Zugehörigkeit suchen und sich andererseits außerhalb der nationalen Zugehörigkeitsordnung positionieren. Sei dies als „Ausländerin“ wie Nadine, „international“ wie Kamal oder als „nichts“ wie im bereits erwähnten Fall Samir. Es sind Positionierungen in einem Zwischenraum, in dem die Bedeutung der Mehrfachzugehörigkeit reduziert wird. Gleichzeitig bleibt dieser Zwischenraum ambivalent, da die nationalen Zugehörigkeitsordnungen ihnen immer wieder spiegeln, dass sie ‚anders‘ oder gar ‚fremd‘ sind. In diesem Sinne ist das Gleichgewicht *Suche nach alternativen Zugehörigkeitsräumen* eine Umgangsweise mit machtvollen Stigma-Erfahrungen, die dazu dient, sich weniger verletzlich gegenüber der Nicht-Zugehörigkeit zu machen und dennoch soziale Anerkennung zu erlangen. Diese ‚Lösung‘ ermöglicht es diesen jungen Erwachsenen, innerhalb des sozial sehr eingeschränkten Bedingungsgefüges handlungsfähig zu bleiben. So ist etwa für Nadine der „Status der Ausländerin“ die Möglichkeit, einen Ort zu haben, an dem man sich nicht positionieren muss, sondern eine gewisse Distanz bewahren kann:

Nadine : [...] après j'aime bien le statut d'étranger. je trouve (qu'on/quand) eh qu'on est dans un endroit où on doit pas en faire partie. dans le sens où=quand j'étais en France j'aimais bien me considérer comme étant une étrangère. //! : mhm// au Maroc ça me gêne un peu parce que je ne suis pas une étrangère. et en [pays en Europe du Sud] aussi parce que je suis pas une étrangère mais après par=exemple au Brésil si pour eux je suis étrangère eh qui vient de plusieurs pays ça me fait plaisir. ((Nadien Bouras, NF 419-429))

Nadine: [...] also ich mag den Status der Ausländerin. ich finde () eh, dass man an einem Ort ist an dem man nicht dazugehören muss. im Sinne das wo=als ich in Frankreich war, mochte ich es als Ausländerin wahrgenommen zu werden. //! : mhm// in Marokko stört es mich ein bisschen, weil ich bin keine Ausländerin. und in [südeuropäisches Land] auch, weil ich bin keine Ausländerin aber nachher zum=Beispiel in Brasilien wenn ich für sie eine Ausländerin bin, eh die von mehreren Ländern kommt, dann freut es mich.

Nadines Positionierung als Ausländerin ist eine Strategie, sich in verschiedenen nationalen Kontexten verorten und sich zugleich nationalen Zugehörigkeitsordnungen entziehen zu können (vgl. Ruokonen-Engler 2012). Für Nadine ist der Status der Ausländerin erst im unbekanntem Ausland wie Brasilien legitim. Erst hier kann sie die Nicht-Zugehörigkeit annehmen und sogar positiv für sich wenden. Diese Strategie ist insofern subversiv, als Nadine sich die vorherrschenden Zugehörigkeitsordnungen aneignet und umdeutet, indem sie dem Status der Ausländerin einen positiven Wert verleiht. In diesem Sinne können Selbstpositionierungen wie „Ausländer:in“, „international“ oder „nichts“ als

eine Form von *Mimikry* (Bhabha zit. in: Castro Varela/Dhawan 2015: 229ff) gelesen werden, denn die jungen Erwachsenen nehmen die Positionierung als Fremde an und schreiben ihr, wie etwa Nadine, positive Aspekte zu. Durch diese Umdeutung schützen sie sich von weiteren *Othering*-Erfahrungen. Ihre Handlungsmacht liegt darin, dass sie mit dieser Positionierung Abstand gewinnen von Erwartungen wie, dass sie Darija sprechen, muslimisch sein oder sich patriotisch fühlen sollten. Jedoch weist diese Position auch auf Verletzungspotential hin, da damit Erfahrungen der Anderswerdung, anders als im Gleichgewicht *Entwicklung einer Expert:innenhaltung*, nicht positiv für das Selbstbild umgedeutet werden können, sondern defizitär ausfallen, da eine soziale Anerkennung ausbleibt.

Das Gleichgewicht *Suche nach alternativen Zugehörigkeitsräumen* entsteht in Marokko aufgrund rigider Zugehörigkeitsordnungen. Anhand der hier besprochenen Fälle lässt sich aufzeigen, dass gewisse junge Erwachsene in Marokko nicht nur als anders, sondern als Fremde, als Ausländer:innen, positioniert werden und keine Möglichkeit haben, Zugehörigkeit über Sprache oder andere Strategien herzustellen. Die jungen Erwachsenen lösen das Problem damit, dass sie Räume suchen, in denen nationale Zugehörigkeitsordnungen an Bedeutung verlieren und die verwehrt Zugehörigkeit weniger schmerzhaft ist. Diese Umgangsweise deutet darauf hin, dass in Marokko (noch) kein Diskursraum besteht, in dem Mehrfachzugehörigkeit ausgehandelt werden kann. Den jungen Erwachsenen stehen kaum diskursive Nischen wie Bindestrichidentitäten, Halb-Halb-Konstruktionen o.ä. für ihre Selbstdarstellung zur Verfügung. Vielmehr müssen sie sich innerhalb von Eindeutigkeiten verorten; zwischen Marokkaner:in oder Nicht-Marokkaner:in. Anders als beispielsweise Abdoulaye Eden können sie keine Zugehörigkeit über die Sprache oder eine Minderheitszugehörigkeit herstellen. Denn obwohl die nationale Identität an Merkmale wie Abstammung und Religion geknüpft wird, haben die Differenzkategorien *race*, *class* und Sprache großen Einfluss auf die soziale Wahrnehmung und Anerkennung von Zugehörigkeit (siehe Kap. 2.1.2 und 5.1). Die Wechselwirkung dieser Kategorien kann dazu führen, dass Menschen mit Migrationsgeschichte in Marokko über Generationen hinweg als Fremde konstruiert werden. Einzig über die Positionierung von *class*, so scheint es, kann eine privilegierte soziale Positionierung erlangt werden, wobei auch hier die ausländische Herkunft die marokkanische überlagert (siehe fokussierte Falldarstellung zu Louis Rachid Monpassant Kap. 5.1.4). Die Analyse dieses Gleichgewichts verweist darauf, dass in Marokko Mehrfachzugehörigkeiten noch nicht im öffentlichen Bewusstsein angelangt sind. Dies hat zur Folge, dass gewisse junge Erwachsene prekäre Erfahrungen mit Zugehörigkeit machen und lernen müssen, mit starken Ausgrenzungserfahrungen umzugehen.

6.4 Herstellen von Normalität

„ich bin eigentlich ziemlich schweizerisch aufgewachsen“
(Gabriella Sarpei, HE Z145)

Der Ausgangspunkt des Gleichgewichts *Herstellen von Normalität* ist eine Aushandlung, die sich auf den diskursiven Kontext der Schweiz bezieht. Es zeigt sich v. a. auf der Darstellungsebene der biographischen Erzählungen und gibt einen Eindruck von der Verwobenheit von Diskurs und biographischer Erfahrung. Dieses Gleichgewicht ist im schweizerischen Sample sehr ausgeprägt, was auf die Wirkungsmächtigkeit des Migrationsdiskurses auf die Biographien der jungen Erwachsenen verweist. Der schweizerische Migrationsdiskurs mit seinem normativen Anpassungsparadigma (siehe Kap. 2.1.1) führt dazu, dass die jungen Erwachsenen immer wieder damit konfrontiert werden, dass sie ‚nicht ganz‘ zugehörig sind, selbst wenn sie sich selbst zugehörig fühlen. Menschen mit Mehrfachzugehörigkeit werden in diesem Diskurs als gefangen in einem ‚Leben zwischen zwei Welten‘ problematisiert. Sie seien ‚verloren‘ oder gar ‚zerrissen‘ zwischen den unterschiedlichen ‚Herkunftskulturen‘ der Eltern und gerieten unweigerlich in einen ‚Kulturkonflikt‘ (vgl. Duemmler 2015; Friebe-Blum/Jacobs 2000; Jain 2018). Um diesen Konflikt zu umgehen, so die Annahme, müssen sie sich für eine Seite entscheiden und sich an die vorherrschende ‚Normalität‘ anpassen.²⁷³ Diese Argumentationslogik ist für jene jungen Erwachsenen besonders wirkungsmächtig, die keine biographischen Bezüge zu ihrer *anderen* Herkunft herstellen können, weil sie überwiegend beim ‚schweizerischen‘ Elternteil aufgewachsen sind oder Besuche im Herkunftsland des migrierten Elternteils aufgrund von Krieg oder familiären Konflikten nicht möglich sind. Somit bleibt die Schweiz für sie der einzig legitime Referenzpunkt, gleichzeitig machen sie dort aber die Erfahrung, dass sie nicht fraglos zugehörig sind. Sie müssen folglich ein Gleichgewicht zwischen dem dominanten Diskurs, der sie als Migrationsandere positioniert, und ihrer eigenen Selbstwahrnehmung finden.

²⁷³ Für eine ausführliche Diskussion zu den Konsequenzen des schweizerischen Anpassungsparadigmas siehe die Studie zu symbolischen Grenzen in der Schweiz von Duemmler (2015), in welcher aufgezeigt wird, wie Ungleichheiten über religiöse und ethnische Grenzziehungsprozesse bis in den Schulalltag hineinwirken. Oder Jains (2018) Untersuchung zur ‚zweiten Generation‘ Inder:innen in der Schweiz, in welcher deutlich wird, dass die Assimilationslogik des schweizerischen Diskurses dazu führt, dass die ambivalenten Erfahrungen des Andersseins in den privaten Raum verlagert werden und somit individuell und biographisch bearbeitet werden müssen.

In Bezug auf biographische Prozesse wird deutlich, dass die jungen Erwachsenen die diskursiven Bilder über ‚Ausländer:innen‘ und ‚Migrant:innen‘ internalisiert haben und sich kaum kritisch mit ihnen auseinandersetzen. Auch die Eltern, so scheint es, versuchten die binationale Herkunft zu normalisieren und den Kindern als ‚nichts Besonderes‘ zu vermitteln. So zeigt sich etwa selten eine bilinguale Familiensprache, auch transnationale Beziehungen werden kaum gepflegt und Erfahrungen der Andersmachung können nur vereinzelt im Raum der Familie thematisiert werden. In den Biographien bildet sich folglich ab, dass die jungen Erwachsenen im Alltag wenig Bezug zu ihrer *anderen* Herkunft haben und sich v. a. am Leben in der Schweiz orientieren. In der Adoleszenz setzen sie sich zwar verstärkt mit der *anderen* Herkunft auseinander, dies führt jedoch nicht zu einer Aneignung der Mehrfachzugehörigkeit, sondern eher dazu, dass sie sich davon distanzieren, indem sie betonen, wie ‚schweizerisch‘ oder ‚normal‘ sie sind.

Diese Dynamik hat zur Folge, dass sich der Problemdiskurs über Mehrfachzugehörigkeit stark auf die biographischen Darstellungen auswirkt. Das Erleben der jungen Erwachsenen wird kaum sichtbar, denn ihre Biographien sind durchdrungen von Argumentationen und Differenzierungen, die sie trotz der binationalen Herkunft als ‚schweizerisch‘ oder ‚normal‘ erscheinen lassen. Der Diskurs konstruiert sie als ‚Abnormale‘ im Goffman’schen Sinne (Goffman 2012a). Sie entsprechen nicht der Norm, denn sie haben kein ‚schweizerisches‘ Aussehen oder keinen ‚schweizerischen‘ (Vor-)Namen und keine eindeutige ‚schweizerische‘ Herkunft. Vielmehr stellt ihre vermeintliche natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit die herrschende Ordnung in Frage. Diese Dynamik wird durch die Verbesonderung, sie für ein Interview anzufragen, nochmals verstärkt. Ihre Abweichung erfordert sodann eine Erklärung in biographischer Form (Dausien/Mecheril 2006). Die jungen Erwachsenen müssen ihre Biographie normalisieren, also „erklären, warum die Abweichung zustande kommt und wie sie – als Abweichung – neu eingeordnet und beruhigt werden [können]“²⁷⁴ (ebd.: 167).²⁷⁴ Es zeigen sich drei Strategien, wie die jungen Erwachsenen ein solches Gleichgewicht der *Normalität* herstellen: (1) sich anpassen, um Zugehörigkeit zu erlangen, (2) Erlebnisse normalisieren, um als ‚normal‘ wahrgenommen zu werden, oder (3) de-fokussieren der binationalen Herkunft, indem sie sich nicht auf natio-ethno-kulturelle Kategorien für die Selbstdarstellung beziehen. Inwiefern es ihnen dadurch gelingt, *Normalität*

²⁷⁴ Im Kontext von Migration kann ein biographisches Interview eine besonders normalisierende Dynamik entwickeln, indem die Migrationsanderen ihr Erleben an der prototypischen Normalbiographie des oder der ‚normalen Schweizer:in‘ ausrichten und bewerten (vgl. Dausien/Mecheril 2006).

herzustellen, hängt auch davon ab, ob sie von ihrem Gegenüber als ‚gleich‘ akzeptiert werden oder nicht (vgl. Wimmer 2008: 1039). Allen drei Strategien ist gemeinsam, dass sich die jungen Erwachsenen von diskursiven Bildern über Mehrfachzugehörigkeit und Migration abgrenzen und dadurch ihre lokale Zugehörigkeit betonen. Die jungen Erwachsenen positionieren sich lokal am Ort, an dem sie aufgewachsen sind (z. B. als „[Stadt]-Kind“ wie Jasamin Tremp (HE Z33)) oder, wie auch im Gleichgewicht *Suche nach alternativen Zugehörigkeitsräumen*, außerhalb nationaler Raster (z. B. als „Weltenbürgerin“ wie Linda Varrone (NF Z325)). Diese Positionierungen deuten darauf hin, dass die jungen Erwachsenen versuchen, natio-ethno-kulturelle Differenzlinien, denen sie in alltäglichen Interaktionen, aber auch in der Interviewsituation begegnen, aufzulösen und eigene Zugehörigkeitskategorien zu entwerfen, in denen sie Anerkennung erfahren. Im Anschluss möchte ich nun die drei oben identifizierten Strategien detailliert darstellen.

6.4.1 *Sich anpassen*

Die Strategie des Sich-Anpassens entsteht aus der Notwendigkeit, innerhalb der gesellschaftlichen Ordnung Handlungsmöglichkeiten zu erlangen. Die jungen Erwachsenen übernehmen die diskursiven Bilder und orientieren sich an gesellschaftlich etablierten und anerkannten Orientierungsmustern zum ‚Schweizer:in-Sein‘. Sie verspüren einen Legitimationsdruck zu erklären, warum sie sich als Schweizer:in identifizieren. Die Anpassung wird darin ersichtlich, dass die jungen Erwachsenen betonen, wie ‚schweizerisch‘ sie aufgewachsen sind. Häufig werden hierfür Belege aufgeführt, die auf eine biologische Abstammungslogik verweisen, wie ‚Schweizer‘ Großeltern, eine bäuerliche Abstammung, Deutsch als Muttersprache, eine ‚schweizerische‘ Sozialisation oder Allgemeinaussagen, dass etwas ‚typisch schweizerisch‘ war. Gleichzeitig greifen sie auf Stereotype und Vorurteile über Migrationsandere zurück und konstruieren sich als positive Ausnahme dazu. Dabei grenzen sie sich von ‚den Migrant:innen‘ ab und heben Merkmale hervor, die sie als „schweizerisch“ markieren. Indem sie sich also den dominanten Diskurs über Migrationsandere aneignen, stellen sie Zugehörigkeit her, was wiederum zur Folge hat, dass sie selbst ausgrenzen und *othern*. Im Fall von Gabriella Sarpei – ihre Mutter kommt aus der Schweiz und ihr Vater aus Ghana – zeigt sich diese Dynamik anschaulich in der folgenden Beschreibung ihrer Kindheit:

Gabriella: [...] ich bin eigentlich ziemlich schweizerisch aufgewachsen. (.) finde ich. also auch so vom Essen her, es hat schon afrikanisches Essen *amigs* ((*manchmal/jeweils*)) gegeben, aber Verhalten und so finde ich ist (sicher/eigentlich) ziemlich schweizerisch. nicht/ auch nicht irgendwie so

@temperament@voll oder irgend@wie@, was man ei/ was man *amigs* denkt halt bei Afrikanern ist ja oft noch so. ((Gabriella Sarpei, HE Z145-150))

Gabriella erzählt hier nicht über ihre Kindheit und was sie so erlebt hat, sondern grenzt sich nach der Selbsteinführung und einer kurzen Darstellung zur Trennung der Eltern von den Bildern über „Afrikaner“ ab. Sie kommt bereits zu Beginn ihrer biographischen Darstellung ins Argumentieren darüber, wie ‚schweizerisch‘ sie ist. Ganz so, als müsse sie ihre Zugehörigkeit zur Schweiz, die auf den ersten Blick nicht sichtbar ist, für die Interviewerin legitimieren. Auf die spätere Nachfrage hin, ob sie ausführen könne, was sie unter ‚schweizerisch aufwachsen‘ verstehe, zeigt Gabriela dies wieder über die Abgrenzung auf. Dabei konstruiert sie ihren ‚anderen‘ Vater als Ausnahme von den Stereotypen über Migrant:innen aus Afrika: Ihr Vater stamme zwar aus Ghana, sei aber kein Flüchtling, sondern kam für sein Promotionsstudium in die Schweiz, spreche Deutsch und sei ‚ruhig‘ und ‚ziemlich angepasst‘ (NF Z373). Familienpraxen wie gemeinsames Essen, Filme schauen und Unterstützung bei den Hausaufgaben deutet sie anschließend als ‚schweizerisch‘. Gabriella grenzt sich hier stark von dem diskursiven Bild von Migrant:innen aus Afrika ab und betont dadurch, dass sie nicht anders ist, sondern der schweizerischen Norm entspricht. Diese diskursiven Bilder von Migrant:innen wirken nicht nur auf der Beschreibungsebene, sondern haben auch eine Auswirkung auf Gabriellas Handeln:

Gabriella: [...] ich will eigentlich auch nicht irgendwie so dass man so denkt eh @so wie@ ich weiß nicht aber vielleicht sind es wie die Annahmen wo ich sage aber. also nein es ist keine Annahme es ist einfach auch so. weil es gibt ja oft dass dann Leute zum Beispiel sagen „ah schaut mal wieder wie diese Ausländer sind oder so“ und ich möchte es gar nicht mal darauf ansetzen, dass das jemand mir sagt. aber es gibt Leute die es irgendwie wollen wo es forcieren dass die Leute das von ihnen denken und tun sich extra im Tram hören sie ihre Musik in einer Lautstärke, singen mit und reden extra doppelt so laut und solche Sachen und das würde ich gar nicht machen. ((Gabriella Sarpei, NF Z396-403))

Gabriellas Handeln ist darauf ausgerichtet, den negativen Diskurs über ‚Ausländer:innen‘ nicht zu bestätigen. Sie möchte nicht das Stereotyp der ‚lauten Ausländer‘ zugeschrieben bekommen. Da sie aufgrund der Hautfarbe sichtbar anders ist, ist sie besonders darum bemüht, nicht noch mehr Aufmerksamkeit auf sich zu lenken.

Sich anzupassen oder unauffällig zu sein, wird hier für die jungen Erwachsenen zu einer Strategie, um Zugehörigkeit zu erlangen. Indem sie betonen, wie

‚schweizerisch‘ sie sind, greifen sie zwar teilweise auf die diskursiven Bilder zurück und reproduzieren diese dadurch, dennoch kann diese Praxis als widerständig gelesen werden, da sie sich gegen die „Ausgrenzung als ‚Andere‘“, also die Verbesonderung, wehren und sich innerhalb der „binären Entweder-Oder-Strukturen (*sic!*) als sinnhaft zu deuten und zu organisieren“ versuchen (Scharathow 2014: 431). Die Praxis des Sich-Anpassens ist folglich keine Strategie der Unterordnung oder Verleugnung, sondern eine Strategie, um innerhalb der gesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnungen akzeptiert zu werden (vgl. Riegel 2004). Sie bildet für diese jungen Erwachsenen, die keinen Bezug zur *anderen* Herkunft herstellen können, eine Möglichkeit, innerhalb der geltenden nationalen Zugehörigkeitsordnung über Abstammung und Sozialisation Zugehörigkeit herzustellen und soziale Anerkennung zu erlangen. So hat auch Gabriella kaum einen Bezug zu Ghana. Ihre Eltern trennten sich, als sie im Kindergarten war, und sie wächst bei ihrer schweizerischen Mutter auf. Ihren Vater sieht sie seither an Wochenenden und außer Englisch habe ihr Vater ihr kaum etwas von seiner ‚Kultur‘ mitgegeben. Ghana habe sie einmal in der Kindheit besucht, erinnere sich aber kaum daran. Dies sind auch Gründe dafür, dass sich Gabriella als „Schweizerin“ positioniert.

6.4.2 Normalisieren von Erlebnissen

Eine weitere Form, wie die jungen Erwachsenen Normalität herstellen, zeigt sich im Bemühen, sich im Moment des Erzählens von möglichen Problemen zu distanzieren. Dabei orientieren sich die Personen beim Sprechen an der gesellschaftlich konstruierten Normalität und versuchen aufzuzeigen wie ‚normal‘ und ‚problemlos‘ ihr Aufwachsen verlief.²⁷⁵ Indem sie Phasen ihres Lebens mit Worten wie „es war wie bei anderen Kindern auch“ oder „wie jedes Kind auch“ beschreiben, stellen die jungen Erwachsenen Normalität her. Die eigenen subjektiven Erfahrungen können in diesem Rahmen jedoch nicht thematisiert werden. Die Erfahrungsebene wird kaum sichtbar, da sie stets von dem Bemühen ‚normal‘ zu sein überformt wird.²⁷⁶ Die Allgemeinbezüge

²⁷⁵ Diese Dynamik ist auch in den anderen Gleichgewichten zu beobachten, so etwa bei Leyla Bourgiba, Louis Rachid Monpassant, Soraya Benoudi und bei Sarah Buhmibol. Dies ist nicht weiter verwunderlich, denn auch im Gleichgewicht *Versuch zu vereinen und Entwickeln einer Expert:innenhaltung* geht es schließlich darum, der Verbesonderung durch die Mehrfachzugehörigkeit subjektiven Sinn zu geben und sie zu plausibilisieren.

²⁷⁶ In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass ich als Interviewerin von einer anderen Normalität ausgehe als meine Interviewpartner:innen. Während für mich jede Geschichte einzigartig und erzählenswert ist, möchten die Angesprochenen genau diese Verbesonderung abwenden und sich als so normal wie möglich darstellen.

orientieren sich an einer imaginierten Normalität und wollen darstellen ‚ich bin nicht anders, sondern gleich‘. In dieser Praxis wird zudem ersichtlich, dass die Interviewsituation als ein Raum erscheint, in dem die Verbesonderung der Mehrfachzugehörigkeit perpetuiert wird (siehe auch Kap. 3.6.1). Die jungen Erwachsenen reagieren auf die Adressierung der Interviewerin, ihre binationale Herkunft als etwas Erzählenswertes zu betrachten, mit einer Abwehrhaltung und zeigen auf, wie ‚normal‘ ihr Leben verläuft. Dadurch betonen sie, dass sie nicht so anders sind, wie man (Interviewerin und Gesellschaft) es vielleicht annimmt. In diesem Sinn versuchen sie, die aufgeworfene Differenz ungeschehen zu machen, was Stefan Hirschauer (2014) auch als *undoing difference* bezeichnet hat. Damit kann ein Stigma-Management beschrieben werden, das zum Ziel hat, über den Akt der Normalisierung die Differenzlinien aufzulösen.

Um dies zu veranschaulichen, möchte ich auf eine Sequenz aus der Biographie von Jasamin Tremp eingehen (siehe auch Sequenz in Kap. 3.6.1). Jasamin ist zum Zeitpunkt des Interviews 22 Jahre alt, ihre Mutter ist im Irak aufgewachsen und ihr Vater in der Schweiz. Nach einer sehr knappen Stegreiferzählung (100 Zeilen, dies entspricht 10 Minuten) fordere ich sie auf, nochmals auf ihre Kindheit einzugehen, worauf eine eher lakonische Erzählung ohne Spannungsbogen folgt:

Jasamin: ähm ich bin aufgewachsen/ genau zuerst bin ich ins Tagesheim ((Kita)) gegangen. das ist gleich das gewesen dazumal neben dem Kinderspital wo es noch am [Fluss] unten gewesen ist das Kinderspital an der [Straßenname]. ähm (.) weil dort hat meine Mutter halt gearbeitet gehabt und dann ist es naheliegend gewesen dass ich im im Kinderspital wo eigentlich zum/ äh im Tagesheim wo zum Kinderspital gehört dass ich dort untergebracht werde und das hat dann auch sehr gut funktioniert. ähm bin dort in einer/ also es ist eine mega tolle Zeit gewesen das Kinder/ ähm ntz das Tagesheim mit Lager wo wir gemacht haben und mit coolen Betreuern und tollen Freunden wo ich zwar jetzt keinen Kontakt mehr dazu habe aber es ist/ ich habe es wirklich eine tolle Zeit em/ als eine tolle Zeit empfunden. ((Jasamin Tremp, NF Z131-139))

Jasamin erzählt in diesem Stil weiter, indem sie die durchlaufenen institutionellen Stationen aufzählt. Sie beschreibt, wo sie in den Kindergarten geht und wie sie dann in einen anderen Kanton ziehen und sie dort die Schule bis ins Gymnasium besucht. Es sei eine „stinknormale Kindheit [gewesen] also ich glaub/ also überhaupt nichts Spezielles ähm habe meine besten Freundinnen gehabt habe meine Erzfeinde gehabt“ (NF Z159-161).

Jasamin berichtet in diesem Segment detailliert über ihren Bildungsweg, ohne jedoch auf die Handlungsebene zu kommen. Das eigene Erleben wird

banalisiert und normalisiert und in der Evaluation wird die Normalität schließlich explizit („stinknormal“) betont. Die Betonung der „stinknormalen Kindheit“ ist so sehr überzogen, dass sie damit eine klare Positionierung gegen die Verbesonderung vornimmt. Sie wehrt sich auf inhaltlicher und formaler Ebene dagegen.

Durch diese Darstellungsweise stellen sich Biograph:innen wie Jasamin als typische Jugendliche dar, die ein gewöhnliches Leben führen. Es ist ein Bemühen um Gleichsein, um Dazugehören. Solche Normalisierungspraxen sind bei einigen jungen Erwachsenen sehr ausgeprägt und verweisen auf eine Strategie, die sie nicht erst im Interview entwickeln, sondern sich auch im Alltag angeeignet haben. Denn die häufige Verwendung solcher Normalisierungen ist ein Hinweis darauf, dass die zu explizierende Normalität nicht selbstverständlich ist. Wäre dies der Fall, so müsste sie nicht thematisiert werden. Dass die Biograph:innen dies dennoch tun, verweist jedoch darauf, dass ihre ‚Normalität‘ erklärungsbedürftig wird. Es ist eine Reaktion auf den Migrationsdiskurs und die soziale Umwelt – mich als Interviewerin eingeschlossen –, die ihnen ein Anderssein zuschreiben.²⁷⁷ Die Normalisierungen in den Lebensgeschichten dieser jungen Erwachsenen haben zum Ziel, das Anderssein aufzulösen; es ist eine aktive Handlung des *undoing difference* (vgl. Hirschauer 2014). Sie können folglich als eine praktische Lösung gegenüber der andauernden Adressierung als Migrationsandere gedeutet werden. Es ist ein Stigma-Management, das mit Goffman (2012a) auch als *Covering* umschrieben werden kann, womit eine Strategie gemeint ist, die das Stigma so retuschiert, dass es ersichtlich ist, aber nicht angesprochen werden muss. Im hiesigen Fall bedeutet dies, dass das Stigma der Mehrfachzugehörigkeit zwar sichtbar ist und sich die jungen Erwachsenen oftmals auch mehrfachzugehörig fühlen, es aber nicht hervorheben wollen. Goffman sieht darin eine assimilative Technik, denn indem die Person versucht, nicht aufzufallen, werden Spannungen vermieden, die durch das Stigma entstehen könnten (ebd.: 130). Die jungen Erwachsenen versuchen also durch Normalisierungspraxen, ihr zugeschriebenes Anderssein zu minimieren und bestenfalls aufzulösen.

²⁷⁷ Diese Beobachtung wird dadurch unterstrichen, dass z. B. für Jasamin ihre binationale Herkunft durchaus eine gewisse biographische Relevanz hat, die sie aber an dieser Stelle nicht thematisieren kann und möchte. So erwähnt sie in den exmanenten Nachfragen etwa ihre „arabischen Wurzeln“, die sie gerne wiederauffrischen würde (NF Z335, Z416). In ihrer Biographie zeigt sich zudem, dass Jasamin beginnt, Herkunftswissen zu aktivieren, indem sie unter anderem an der Universität einen Arabischkurs besucht oder sich zunehmend für die Geschehnisse in der arabischen Welt interessiert (siehe auch Kap. 5.5.3).

6.4.3 De-Fokussierung der binationalen Herkunft

Eine dritte Strategie, wie junge Erwachsene das Gleichgewicht *Herstellen von Normalität* bewerkstelligen, wird in der Praxis einer De-Fokussierung sichtbar. Die binationale Herkunft wird in den Biographien de-thematisiert, indem sich die jungen Erwachsenen natio-ethno-kultureller Kategorien entziehen und den Fokus auf andere Identitätskategorien legen, wie den Bildungsweg oder ihre Interessen in Sport oder Musik. Sie greifen die binationale Herkunft nicht als Identitätskategorie auf. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass im weiteren Verlauf der Interviews deutlich wird, dass sie *Othering*-Erfahrungen machen und/oder die binationale Herkunft für sie durchaus eine biographische Bedeutung hat. Aufgrund dieser Beobachtung kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine De-Fokussierung der binationalen Herkunft auf die Irrelevanz dieser Identitätskategorie verweist, wie es bei einigen Fällen mit ‚unsichtbarer‘ Mehrfachzugehörigkeit tatsächlich der Fall ist (siehe Fußnote 260).

In der Analyse stellte sich sodann heraus, dass die De-Fokussierung eine Strategie ist, um die Aufmerksamkeit auf andere Bereiche zu verschieben, die nicht von befremdenden *Me*-Bildern (Mead 2013) bestimmt sind. Die jungen Erwachsenen umgehen vielmehr den dominanten Diskurs, indem sie andere Schwerpunkte in ihren Biographien setzen und dadurch aufzeigen, dass sie nicht anders sind, auch wenn sie dies gespiegelt bekommen. Hinzu kommt, dass die De-Fokussierung auch mit biographischen Bedingungen verwoben ist, die es erschweren, einen biographischen Bezug zur Mehrfachzugehörigkeit zu entwickeln.

Als anschauliches Beispiel für diese Überschneidung von Diskurs und biographischen Erfahrungen möchte ich die bereits vorgestellten Biographie von Marc Monsengwo nochmals genauer auf der Erzählebene betrachten (zur Übersicht des Falles siehe Familienporträt Kap. 5.3 und fokussiertes Fall-darstellung Kap. 5.7). Zur Erinnerung: Marcs Mutter ist in der Schweiz aufgewachsen und sein Vater kam als Flüchtling aus dem Kongo in die Schweiz. Die Eltern trennen sich in Marcs Kindheit und die Mutter heiratet bald darauf einen neuen Partner aus Guinea. Bei der Kontaktaufnahme über Facebook weist Marc darauf hin, dass er aus seinem Alltag als „Mischling“, nicht jedoch über „das Aufwachsen an sich mit binationalen Eltern“ erzählen könne, da seine Eltern sich getrennt hätten (Ethnographisches Protokoll zum Interview mit Marc Monsengwo). Interessant ist hierbei, dass Marc damit einen Seins-Zustand des „Mischlings“ – die Zuschreibung gegenüber *mixed race* Personen – anspricht und somit bereits in der Kontaktaufnahme darauf hindeutet, dass er sich nicht „gemischt“ *fühlt*. Im Interview thematisiert er sodann kaum seine binationale Herkunft. Auch erfahre ich als Interviewerin erst gegen Ende der

biographischen Darstellung, woher seine Eltern kommen.²⁷⁸ Dennoch kommt es zu einer ausführlichen Stegreiferzählung (sie dauert zwei Stunden), in der Marc sich v. a. über seinen erfolgreichen Bildungsweg darstellt. Diese De-Fokussierung der binationalen Herkunft und Fokussierung seines Bildungswegs ist eine erstaunliche Leistung, denn, wie wir gesehen haben, ist *race* eine bedeutende Dimension in Stigmatisierungsprozessen (siehe Kap. 5.1.1). In der Schweiz führt der essentialistische Kulturdiskurs dazu, dass Migrationsandere immer wieder Andersmachung erleben und ihre Zugehörigkeit rechtfertigen müssen (vgl. Dahinden 2014a; Fröhlicher-Stines/Mennel 2004; Jain 2018). Dass Marc explizit nicht auf seine binationale Herkunft oder die Dimension *race* eingeht und andere Schwerpunkte in seiner lebensgeschichtlichen Erzählung setzt, ist daher als eine Umgangsweise zu verstehen, deren Gründe auf drei Ebenen verortet werden können. Die naheliegende Ebene ist jene der Interviewsituation. Ich als Interviewerin kategorisiere Marc aufgrund seiner binationalen Herkunft als anders und darauf reagiert Marc mit Widerstand, indem er aufzeigt, dass dieses scheinbare Anderssein biographisch keine Bedeutung haben muss. Er entwickelt eine eigene Relevanzstruktur, in der die binationale Herkunft nicht zentral ist für die biographische Gesamtsicht (vgl. Rosenthal 1995b: 444). Damit macht Marc deutlich, dass, selbst wenn man wie ein „Mischling“ aussieht, man sich nicht damit identifizieren muss.

Eine zweite Erklärung zeigt sich auf der Ebene der biographischen Erzählung. Marcs biographische Darstellung ist ganz auf seinen Bildungsweg ausgelegt und es werden kaum Elemente der Familiengeschichte thematisiert. Als er jedoch über eine Reise in den Kongo nach dem Studium berichten möchte, kommt es zu einer ausgedehnten Hintergrundkonstruktion über die Trennung der Eltern und das Zurückbleiben des Vaters im Kongo, als Marc etwa zwölf Jahre alt ist. Marcs „thematische Überfokussierung“ (Schütze 1984: 101) des Bildungswegs führte zu einer Ausblendung der Trennung der Eltern in der biographischen Darstellung. Die Trennung ist eine schmerzvolle, bis heute intransparente Erfahrung, die Marc eigentlich aus seiner Selbstdarstellung tilgen wollte, aber aufgrund fehlender Plausibilisierung einführen musste. Dies wird umso deutlicher, wenn er auf Nachfragen zur Familie eher abweisend antwortet. Er bringt zum Ausdruck, dass er mit dem neuen Partner der Mutter Mühe hat und deren gemeinsames Kind, seinen Halbbruder, nur langsam akzeptieren konnte. In diesem biographischen Kontext eröffnet die Selbstdarstellung über den Bildungsweg eine Möglichkeit, jenseits der biographischen

²⁷⁸ Den Kontakt zu Marc erhielt ich über einen Verein. Bei den Kontaktangaben erhielt ich lediglich seinen Namen, das Alter und sein Facebook-Profil, über seine genaue Herkunftskonstellation hatte ich keine Informationen und überließ es Marc, diese einzuführen.

Brüche Kohärenz herzustellen. Das Aussparen bestimmter Themen und sein Fokus auf „sichere[s] Terrain einer Lebenslaufdarstellung“ stellt dann eine Strategie dar, um mit belastenden Erlebnissen umzugehen (vgl. Riegel 2018: 572). Das Nicht-Thematisieren der binationalen Herkunft ist in diesem Zusammenhang als Teil der biographischen Arbeit von Marc zu verstehen (vgl. Fischer-Rosenthal 1995: 72).

Und drittens wird, wie wir in der Rekonstruktion von Marcs Biographie gesehen haben, deutlich, dass Erfahrungen von Nicht-Zugehörigkeit im Kongo und in den USA dazu führten, dass die *andere* Herkunft für ihn zur ambivalenten Kategorie wird (siehe fokussierte Falldarstellung Kap. 5.7). Er kann sich nicht über seine binationale Herkunft darstellen, da der Kongo für ihn keinen legitimen Referenzpunkt bildet. Es wird deutlich, dass seine Selbstbezeichnung „Mischling“ folglich eine Kategorie ist, die ihm zugeschrieben wird und nicht seine Selbstwahrnehmung wiedergibt. Dies reflektiert sich auch in seiner Positionierung zum Ende des Interviews:

Interviewerin: ähm einfach so allgemein, wo fühlst du dich so zugehörig? (2)

Marc: ähm scho- schon eher in der Schweiz. //I: mhm// (3) auch so ein bisschen ein ein bisschen in drei geteilt eben so einerseits (.) fühle ich mich auch mega (.) in der USA fühle ich mich auch mega daheim auch in der Schweiz (2) ph: (.) in Afrika vielleicht eher so ein bisschen vom Wollen her aber nicht wirklich so: also ja sonst halt nicht so °also wie ()° ((gemurmelt)) (2) schon eher der fr/ äh eben wie gesagt der Fremde dort oder so ein bisschen der Exot. (.) ähm (2) aber ja ich meine ich bin i- g- geboren aufgewachsen und halt mein mein Umfeld eigentlich hier. //I: mhm// also fühle ich mich eigentlich schon hier am ehesten zugehörig. ((Marc Monsengwo, NF S.21, Z10-18))

Im Zitatausschnitt zeigt sich eine gewisse Wehmut gegenüber seiner *anderen* Herkunft. Gern würde er sich dort zugehörig *fühlen*, doch bleibt ihm diese Zugehörigkeit verwehrt. Interessant ist hierbei, dass er den Kongo nicht explizit nennt, sondern unter „Afrika“ subsumiert, was die symbolische Bedeutung dieses Zugehörigkeitskontextes hervorhebt. Die anschließende Positionierung, dass er sich „am ehesten hier“ zugehörig fühle, liest sich wie ein Kompromiss von Positionierungen im Diskurs, der Familiengeschichte und den eigenen biographischen Erfahrungen. Das „eher“ ist einerseits ein Zugeständnis an den Schweizer Migrationsdiskurs, in dem er aufgrund von *race* als ‚anders‘ markiert wird, und verweist andererseits auf seine biographischen Erfahrungen von Nicht-Zugehörigkeit im Kongo (siehe Kap. 5.7). Doch verortet sich Marc nicht national als ‚Schweizer‘, sondern das „hier“ bezieht sich auf die lokalen Ebene, den Ort, wo er aufgewachsen ist und seine Freund:innen hat. Da kann er sich, wenn auch als „Mischling“, als zugehörig positionieren.

Die Biographie von Marc macht deutlich, dass die De-Fokussierung eine Strategie darstellt, um Ambivalenzen zu umgehen und dennoch ‚Normalität‘ und Kohärenz in der Lebensgeschichte herzustellen. Die De-Fokussierung ist hier nicht mit Irrelevanz gleichzusetzen, denn, wie wir gesehen haben, entfaltet die binationale Herkunft zu verschiedenen Zeitpunkten in Marcs Biographie Bedeutung. Naheliegender ist, dass diese Strategie aus der Notwendigkeit entspringt, sich mit den gesellschaftlichen Zuschreibungen auseinanderzusetzen, bei gleichzeitigen Ambivalenzen auf biographischer und familiärer Ebene. Die De-Fokussierung ermöglicht es sodann, sich von nationalen Zugehörigkeitskategorien unabhängig zu machen. In diesem Zusammenhang verweist der Fall Marc zudem darauf, dass das biographisch-narrative Interview zu einem Möglichkeitsraum werden kann, sich einmal fern von natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitskategorien darzustellen. Es gelingt ihm, eine eigene Relevanzstruktur auszubilden und sich über die für ihn relevanten Identitätskategorien, wie sein erfolgreicher Bildungsweg, darzustellen.

Den drei Umgangsweisen des Gleichgewichts *Herstellen von Normalität* ist gemeinsam, dass sie den Migrationsdiskurs nicht hinterfragen, sondern seine Argumentation auf sich selbst anwenden, um anzuzeigen, wie ‚angepasst‘, ‚normal‘ oder ‚legitim‘ ihre Zugehörigkeit zur Schweiz ist. Mögliche Merkmale des Andersseins minimieren die jungen Erwachsenen, indem sie sie relativieren und dadurch ihre Zugehörigkeit zur Schweiz unterstreichen. Dafür nehmen sie normative Bilder des Diskurses über ‚kulturell Andere‘ auf und grenzen sich davon ab, betonen ihre ‚schweizerische‘ Sozialisation oder können über Erfolge im Sport oder Bildungskarrieren den Fokus von ihrer Mehrfachzugehörigkeit auf andere Bereiche lenken. Wie in Marokko beim Gleichgewicht *Suche nach alternativen Zugehörigkeitsräumen* drängt sich auch hier die Interpretation auf, dass die jungen Erwachsenen versuchen, ihre Mehrfachzugehörigkeit unsichtbar zu machen und dadurch ‚normal‘ zu werden. Anders als in Marokko gibt es in der Schweiz jedoch einen Diskurs um Mehrfachzugehörigkeit, der zwar Positionierungen erfordert, damit aber auch einen Raum der Aushandlung eröffnet, in dem Diskurse umgedeutet und verschoben werden können. Die Diskurse strukturieren zwar die Biographien der jungen Erwachsenen, sie sind aber nicht allein durch diese bestimmt. So können Gabriella, Jasamin und Marc etwa die ihnen zugewiesenen Positionierungen nuancieren und andere für sie wichtige Identitätskategorien hervorheben. In Marokko dagegen haben Kamal und Nadine keine diskursiven Nischen zur Verfügung, um ihre Erfahrungen legitim darzustellen. Sie müssen sich außerhalb als „Ausländerin“ oder „international“ positionieren. Sie gelten in der marokkanischen Gesellschaft als Fremde und können weder über Sprache noch über die Sozialisation soziale Zugehörigkeit herstellen.

7 Abschließende Betrachtungen

Es mag den Anschein haben, als würde der Einzelne durch die ihn umgebenden Kräfte geformt, doch verändert sich die Gesellschaft in diesem Prozess ebenfalls und wird bis zu einem gewissen Grad eine andere Gesellschaft. Die Veränderung mag wünschenswert sein oder nicht, sie findet in jedem Fall statt.
(Mead 2013: 260)

Ausgehend von den Erzählungen junger Erwachsener über ihre binationale Herkunft wurden in der vorliegenden Studie biographische Aushandlungsprozesse von Mehrfachzugehörigkeit während der Adoleszenz untersucht. Es galt zu verstehen, ob und wie eine binationale Herkunft biographische Bedeutung entfaltet. Dabei ging ich von der eingangs skizzierten Beobachtung aus, dass Kinder binationaler Herkunft zugleich als einheimisch und ausländisch gelten und dies zu spezifischen Herausforderungen führt, da sie nicht eindeutig zu verorten sind. Ihre fraglose Zugehörigkeit, die sich über den einheimischen Elternteil ergibt, kann aufgrund der Herkunft des migrierten Elternteils immer wieder in Frage gestellt werden. Sie haben somit eine „prekäre Zugehörigkeit“ (Mecheril 2003b), wodurch nationale Zugehörigkeitsordnungen ein strukturierendes Moment werden. Der adoleszente Möglichkeitsraum der jungen Erwachsenen ist somit gerahmt durch ihre binationale Herkunft, einmal aufgrund ihrer familiären Bindung zu einem anderen Kontext und zum anderen aufgrund von Fremdbildern, die sie als Andere positionieren.

Die Untersuchung sollte jedoch nicht in einer (bi-)nationalen Betrachtung von Mehrfachzugehörigkeit verbleiben, sondern den Blick auf das Interagieren unterschiedlicher Differenzlinien öffnen. Mit Hilfe des französischen Konzepts *mixité* tastete ich mich sodann heuristisch an das Phänomen der Mehrfachzugehörigkeit heran. Die binationale Herkunft wird dadurch zu einer analytischen Kategorie, die erst mit Bedeutung gefüllt werden muss. Über die biographieanalytischen Fallrekonstruktionen arbeitete ich heraus, welche Dimensionen der Mehrfachzugehörigkeit in den jeweiligen Biographien und nationalen Kontexten unter welchen Umständen relevant werden und welche Umgangsweisen die jungen Erwachsenen damit entwickeln. Durch diese Herangehensweise konnte unter anderem aufgezeigt werden, dass Mehrfachzugehörigkeit in den von mir untersuchten Forschungskontexten Schweiz und Marokko unterschiedliche Bedeutungen entfaltet.

Daraus ergab sich die Notwendigkeit einer intersektionalen Perspektive für den internationalen Vergleich, in deren Folge unterschiedliche Konfigurationen von Mehrfachzugehörigkeit herausgearbeitet werden konnten, und somit über

einen Vergleich nationaler Kategorien hinauszugehen. Es wurde ersichtlich, dass nicht nur die naheliegende Differenzlinie einer binationalen Herkunft – die Nationalität – einen Einfluss auf die Erfahrungen mit Mehrfachzugehörigkeit hat, sondern auch *race*, Religion, Sprache, Gender, *class*, Vorstellungen von ‚Kultur‘, Familienformen, transnationale Erfahrungen und Herkunftswissen bedeutende Dimensionen für das Erleben im binationalen Kontext sind. Darüber hinaus ermöglichte eine biographische Perspektive den Einbezug von Zeit und Raum und damit ein Verständnis dafür, wie sich soziale Differenzlinien über die Biographie hinweg verändern und Bedeutung entfalten.

Die Ergebnisse des biographieanalytischen Vergleichs machen deutlich, dass die jungen Erwachsenen trotz unterschiedlicher nationaler Kontexte ähnliche Umgangsweisen mit der Anderswerdung entwickelten. In beiden Forschungskontexten wird die binationale Herkunft für die Personen v. a. über Fremdzuschreibungen, sogenannte *Me*-Bilder (Mead 2013), erfahrbar. In diesem Zusammenhang kann (muss aber nicht) die binationale Herkunft der jungen Erwachsenen in Verbindung mit ihrer prekären Zugehörigkeit im Goffman'schen Sinn zu einem Stigma avancieren (Goffman 2012a). Es kommt zu einer Diskrepanz zwischen den Fremdzuschreibungen und der Selbstwahrnehmung, die die jungen Erwachsenen biographisch be- und verarbeiten müssen. Die rekonstruierten Biographien verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass die eigene Mehrfachzugehörigkeit für die jungen Erwachsenen selbst i. d. R. kein Spannungsfeld darstellt. Vielmehr sind es kulturalistische oder rassistische Zuschreibungen, die zu Irritationen führen. Folglich sind die beobachteten Aushandlungen bezüglich der doppelten Staatszugehörigkeit, Mehrsprachigkeit²⁷⁹ oder einer bi-religiöse Praktik *in* der Familie keine Auseinandersetzung mit den ‚objektiven‘ Merkmalen der binationalen Herkunft, sondern stellen in erster Linie eine Reaktion auf soziale (Nicht-)Anerkennung dar.

Diese Beobachtung macht auch Odasso (2016: 301), woraus die Autorin folgert, dass man nicht von einer spezifischen „*identité mixte*“ bei jungen Erwachsenen binationaler Herkunft sprechen kann. Es ist die Aushandlung aufgrund der Fremdbilder, die zu ähnlichen Erfahrungen führt und sie als ‚Gruppe‘ vereint (ebd.). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie reihen sich somit in die Forschungsliteratur zu Identifizierungsmöglichkeiten von Kindern mit

²⁷⁹ Ich möchte hier nicht negieren, dass gerade Sprache eine große emotionale Bedeutung für die jungen Erwachsenen hat. Wie wir gesehen haben, stellt Sprache eine wichtige Ressource dar, um sich einen Zugang zur *anderen* Herkunft zu schaffen und Zugehörigkeit herzustellen. Worauf ich an dieser Stelle hinausmöchte, ist, dass die Aushandlung nicht aufgrund einer potentiellen Mehrsprachigkeit an sich stattfindet, sondern weil die jungen Erwachsenen mit Bildern konfrontiert werden, die sie als mehrsprachig positionieren.

Mehrfachzugehörigkeit (*mixed race* sowie *ethnic identities*) ein (vgl. Aspinall/Song 2013; Childs et al. 2019; Osanami Törngren et al. 2021; Osanami Törngren/Sato 2021; Rodríguez-García 2015; Rodríguez-García et al. 2021; Waters 2009) und nuancieren die Diskussion insofern, als sie aus einer international vergleichenden Perspektive das Zusammenspiel verschiedener Dimensionen von *mixité*, wie *race*, ‚Kultur‘, *class*, Gender, Nationalität, Religion und Sprache, hervorheben und die biographische – d. h. die langfristige und sich stetig wandelnde – Auseinandersetzung mit der Mehrfachzugehörigkeit aufzeigen. In diesem Zusammenhang bestätigen sich auch die Erkenntnisse aus der kritischen Migrationsforschung, die betonen, dass eine Migrationsgeschichte resp. eine *andere* Herkunft weniger eine Verunsicherung für die Person selbst darstellt, sondern durch gesellschaftliche Diskurse und Strukturen zu einem Problem gemacht wird, das individuell bearbeitet werden muss (vgl. Duemmler 2015; Frieben-Blum et al. 2000; Haritaworn 2009; Jain 2018; Mecheril 2000a; Mecheril/Melter 2010; Scharathow 2014; Song 2010; Unterreiner 2015; Varro 2003). Dabei habe ich in Verbindung mit der Stigma-Theorie Goffmans und dem Konzept der prekären Zugehörigkeit Mecherils die Anderswerdung als einen Prozess aus der Akteur:innenperspektive untersucht.

Anhand der rekonstruierten Biographien wurde mit dem Konzept der *subjektiven Gleichgewichte* eine Theorie mittlerer Reichweite für die biographischen Aushandlungsprozesse junger Erwachsener binationaler Herkunft entwickelt (siehe Abbildung 1). Biographische Aushandlungsprozesse bezüglich einer binationalen Herkunft werden dieser zufolge durch Irritationen im Selbstbild ausgelöst. Die Normalität der jungen Erwachsenen wird irritiert, wodurch sie sich selbst fremd werden. Zum einen können biographische Brüche, wie die Veränderung in der Familienkonstellation, dazu führen, dass sich der selbstverständliche Bezug zur binationalen Herkunft auflöst. Zum anderen führen ihnen Stigmatisierungen vor Augen, dass ihre fraglose Zugehörigkeit angezweifelt wird. Solche Irritationen können immer wieder auftauchen und sind nicht abgeschlossen, jedoch eignen sich die jungen Erwachsenen im Verlauf des Lebens Ressourcen und Praktiken an, um mit den Ambivalenzen umzugehen. Dies passiert im Prozess der biographischen Arbeit, in welchem sie sich intensiv mit ihrer (binationalen) Herkunft auseinandersetzen und dadurch versuchen, der Anderswerdung Sinn zu geben. Die biographische Arbeit beschreibt in diesem Fall die Suche nach einem Gleichgewicht. Das sich hierbei entwickelnde subjektive Gleichgewicht ist, wie bereits betont, ein labiler Zustand, der bei erneuten Irritationen immer wieder hergestellt werden muss (Kap. 6). So sind die Identitätskonstruktionen junger Erwachsener binationaler Herkunft prozessual zu verstehen als ein ständiges Aushandeln zwischen irritierenden Fremdbildern und/oder biographischen Brüchen, deren Verarbeitung und ihrer Integration in das Selbstbild.

Basierend auf den Ergebnissen der Studie werde ich im Anschluss der Frage nachgehen, wie und unter welchen Bedingungen die jungen Erwachsenen ein subjektives Gleichgewicht zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung finden. Hierfür werde ich zuerst die Bedeutung der sozialen Differenzlinien, die in der Untersuchung für die Kontexte Marokko und Schweiz herausgearbeitet wurden, für die biographischen Aushandlungsprozesse darstellen. Im Anschluss wende ich mich der Bedeutung von Ressourcen für diese besondere Form der biographischen Arbeit zu und abschließend wird ein zusammenfassender Blick auf die Bedingungen für die Herstellung von subjektiven Gleichgewichten geworfen und ein Ausblick gewagt.

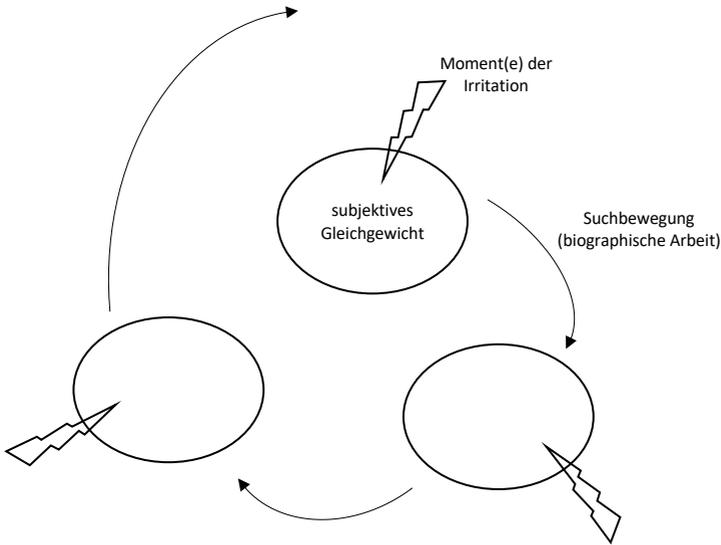


Abbildung 1: Biographischer Aushandlungsprozess junger Erwachsener binationaler Herkunft (eigene Darstellung)

7.1 Soziale Differenzlinien und ihr Einfluss auf biographische Aushandlungsprozesse junger Erwachsener binationaler Herkunft

Der adoleszente Möglichkeitsraum der jungen Erwachsenen binationaler Herkunft ist von besonderen Herausforderungen geprägt, die ich nachfolgend nachzeichnen möchte. Verschiedene Studien haben bereits auf die Bedeutung sozialer Differenzlinien für die Erfahrungen von Menschen mit Migrationsgeschichte hingewiesen (vgl. Duemmler und Dahinden 2016; Jain 2018; Mecheril 2003a). Daran anschließend wird in Untersuchungen zu binationalen Paaren, die in einem der beiden Herkunftsländer leben, hervorgehoben, dass auch der oder die einheimische Partner:in diese Differenzlinien erlebt (vgl. Odasso 2016; Therrien 2014). Die im Rahmen der vorliegenden Studie untersuchten Biographien der jungen Erwachsenen binationaler Herkunft zeigen darüber hinaus auf, dass soziale Differenzlinien auch noch die Erfahrungswelt der Kinder binationaler Paare strukturieren, v. a., wenn ihre binationale Herkunft durch den Namen, die Sprache oder physische Merkmale sichtbar ist. Die Ergebnisse zeigen, dass ihre legale Zugehörigkeit und ein einheimisches Elternteil zu haben nicht ausreichen, um eine fraglose Zugehörigkeit zur Gesellschaft zu erlangen. Auch sie müssen sich mit den pejorativen Bildern des Migrationsdiskurses auseinandersetzen.

Die adoleszenten Möglichkeitsräume junger Erwachsener binationaler Herkunft werden in Marokko sowie in der Schweiz von machtvollen sozialen Ordnungen nationaler Zugehörigkeit strukturiert. Wie wir gesehen haben, basieren in der Schweiz soziale Differenzlinien auf ‚Kultur‘, *race* und Religion, während der soziale Status (*class*) weniger im Vordergrund steht (Kap. 2.1.1). Zudem besteht in der Schweiz ein ausgeprägter Migrationsdiskurs, der auf der Basis von Annahmen über ‚kulturelle‘ Distanz und Nähe eine Hierarchie der Herkunftsländer etabliert (Dahinden 2014a; Duemmler 2015; Jain 2018): Eine europäische oder amerikanische Herkunft wird als ‚kulturell ähnlich‘ angesehen, eine asiatische oder südamerikanische Herkunft als ‚interessant‘ oder ‚exotisch‘, eine arabische oder afrikanische Herkunft gilt dagegen als ‚fremd‘ und somit problematisch oder wird sogar als potentiell gefährlich konstruiert (z. B. Muslime im islamfeindlichen Diskurs als ‚Terroristen‘). Dies führt dazu, dass sich junge Erwachsene binationaler Herkunft in der Schweiz, je nach Konstellation der Herkunftsländer, unterschiedlichen Stereotypen gegenüber positionieren müssen.

In Marokko ist zwar der Migrationsdiskurs weniger ausgeprägt als in der Schweiz, doch auch hier zeigt sich eine rigide Zugehörigkeitsordnung zwischen Marokkaner:innen und Nicht-Marokkaner:innen aufgrund von *race* und *class* (Kap. 2.1.2). Dabei strukturieren im marokkanischen Kontext eine Hierarchie

zwischen Marokkaner:innen, Migrant:innen aus dem globalen ‚Süden‘ und dem globalen ‚Norden‘ (Mouna 2016; Therrien 2020) und rassistische Wahrnehmungsstrukturen die Handlungsmöglichkeiten der jungen Erwachsenen. Während Personen mit europäischer Herkunft soziale Anerkennung erfahren, sind jene mit einer Herkunft aus der Subsahara-Region oder Asien mit negativen Stereotypen konfrontiert. *Class* spielt eine bedeutende Rolle in dieser Hierarchie, da sie negative Zugehörigkeitserfahrungen abschwächen und als Ressource für Anerkennung dienen kann (Kap. 5.1.4).

Die unterschiedlichen Diskurse in beiden nationalen Kontexten wirken sich auf die Erzählungen der jungen Erwachsenen aus. In der Schweiz zeigt sich, dass sie sich der Argumentationen des Migrationsdiskurses bedienen, um ihre Erfahrungen plausibel zu machen, was dazu führt, dass die Fälle generell ähnlicher erscheinen. So wird in den Erzählungen auf den Assimilationsdiskurs Bezug genommen und immer wieder kommt es zu Normalisierungen wie „ich bin schweizerisch“ oder „ich bin normal“, was mit ihrem einheimischen Elternteil und der Sozialisation begründet wird. In Marokko dagegen sind die Erzählungen der jungen Erwachsenen sehr unterschiedlich, was daran liegen kann, dass hier, anders als in der Schweiz, kein hegemoniales (diskursives) Wissen und weniger soziale und mediale Repräsentationen vorhanden sind, um die eigenen Erfahrungen einzuordnen. So informieren sich einige der jungen Erwachsenen durch Fachbücher und YouTube-Channels zu Mehrfachzugehörigkeit, um die stigmatisierenden Erfahrungen zu verarbeiten und eigene Positionierungen jenseits der nationalen Logik von ‚Entweder-oder‘ zu finden.

Trotz dieses diskursiven Unterschieds verdeutlicht der Vergleich der sozialen Differenzlinien in Marokko und der Schweiz, dass in beiden Kontexten globale Hierarchien von *race* – in welcher ‚schwarz‘ positionierte Menschen eine weniger privilegierte soziale Position einnehmen als ‚weiß‘ positionierte – die Erfahrungen des Andersseins der jungen Erwachsenen beeinflussen. Im Kontext einer binationalen Herkunft interagieren diese rassistischen Ordnungen, wie wir gesehen haben (Kap. 5.1), mit Differenzierungen entlang der Dimensionen Nationalität, ‚Kultur‘, Gender, Religion und *class*. Dies hat zur Folge, dass eine binationale Herkunft nicht immer zur gleichen sozialen Positionierung führt, sondern sich je nach nationalem und sozialem Kontext verschieben kann. Daraus ergeben sich nicht nur unterschiedliche Erfahrungen in der Schweiz und in Marokko, sondern die jungen Erwachsenen erleben darüber hinaus, dass sie im Herkunftsland ihres migrierten Elternteils oder in Drittländern anders positioniert werden als in der Schweiz oder in Marokko. Je nach Zusammenspiel dieser Dimensionen machen die jungen Erwachsenen unterschiedliche Zugehörigkeitserfahrungen, was ihre Handlungsmöglichkeiten entscheidend beeinflusst.

An dieser Stelle möchte ich darauf hinweisen, dass zwar nationale Differenzlinien rekonstruiert wurden, die Studie jedoch aufgrund ihres lokalen Samples v. a. Aussagen über die regionalen Gegebenheiten machen kann. Denn die föderalistische politische Struktur in der Schweiz erschwert Verallgemeinerungen und sie müssen daher mit Bedacht vorgenommen werden (vgl. Duemmler 2015). So ist zu bedenken, dass in der Schweiz in der Region der Deutschschweiz geforscht wurde, in welcher anders als in der eher liberalen französischen Schweiz eine restriktive Migrationspolitik mit einem starken Assimilationsdiskurs vorherrscht (Jain 2018; Wichmann et al. 2011). In Marokko ist es ebenfalls von Bedeutung, dass die Feldforschung v. a. im Raum Rabat stattfand. Der Status als Hauptstadt und ihr internationaler Bezug führen zu einer spezifischen sozialen Umgebung, in der beispielsweise französische und arabische Sprachräume im Alltag nebeneinander existieren, was in kleineren marokkanischen Städten nicht der Fall ist. Folglich sind noch weitere empirische Studien nötig, um die hier gefundenen *Othering*-Prozesse auf einer gesellschaftlichen Ebene generalisieren zu können. Darüber hinaus wurden die sozialen Differenzlinien aus der Perspektive der jungen Erwachsenen rekonstruiert. Eine Diskursanalyse wurde nicht angestrebt, scheint mir aber gerade für den Kontext Marokko ein noch zu bearbeitendes Thema zu sein (für die Schweiz siehe u. a. Bachmann 2016; Hoffmann-Nowotny 2001a; Kamber/Schranz 2001; Luginbühl 2007; Piñeiro 2015; Putschert 2013). Während in der Schweiz eine breite Forschungsliteratur zu den Bedingungen und Auswirkungen der Migration vorliegt (vgl. Ammann 2014; Baghdadi 2010; Dahinden 2014a; Duemmler 2015; Jain 2018; Lavanchy 2014), fokussieren Studien in Marokko bisher v. a. die erste Generation von Migrant:innen und ihre spezifischen Herausforderungen (vgl. Khrouz/Lanza 2015; Mouna, Harami/Maghraoui 2017; Mourji et al. 2016). Es gibt meines Wissens²⁸⁰ erst zwei Studien, die sich auch mit der gesellschaftlichen Wahrnehmung der Migration – in diesem Fall in Bezug auf die französische Migration (vgl. Therrien 2016b) und die Migration aus der Subsahara-Region (Mourji et al. 2016) – beschäftigen. Eine Verknüpfung der biographischen mit der diskurstheoretischen Perspektive könnte hier fruchtbar sein, um den Einfluss von gesellschaftlichen Diskursen auf die Konstruktion der Biographie aufzuzeigen und die biographische Bedeutung von diskursiven Positionierungen auszuloten (vgl. Spies 2009; Tuijer 2007).

²⁸⁰ In diesem Zusammenhang ist eine weitere Grenze der Arbeit meine eigene Sprachkompetenz, die eine Einbettung der Studie in den arabischen Wissenschaftsdiskurs nicht erlaubt. Wissenschaftliche Erkenntnisse zur marokkanischen Gesellschaft konnten nur in dem Maße berücksichtigt werden, wie sie in Französisch oder Englisch verfasst wurden. Die arabische Literatur blieb mir leider weitgehend unzugänglich.

Durch die gewählte biographietheoretische Perspektive konnten dagegen biographische Momente und spezifische Räume der Aushandlung von Mehrfachzugehörigkeit herausgearbeitet werden (Kap. 5). Mit der Einschulung – sei dies an einer öffentlichen oder privaten Schule – werden die jungen Erwachsenen meist das erste Mal mit Rassifizierungen und den diskursiven Bildern über ihre Herkunft oder Hautfarbe konfrontiert und lernen erste Umgangsweisen damit. Doch auch der Freund:innenkreis und die erweiterte Familie bilden Räume, in denen sie eine Anderswerdung erleben. Dabei zeigt sich, dass auch die Kernfamilie für die jungen Erwachsenen kein Schutzraum darstellt, sondern hier ebenfalls *Othering*-Erfahrungen aufgrund der binationalen Herkunft stattfinden können, die, wie anhand des Falles Leyla Bourgiba herausgearbeitet wurde, oftmals stärkeres Verletzungspotential haben als jene außerhalb der Familie (siehe auch Kap. 5.3.2).

Diese Momente der Anderswerdung wurden in Verbindung mit Goffman (2012a) und Mecheril (2003b, 2002, 2000a) als Stigmatisierungen gelesen, die je nach Ausprägung und Zeitpunkt des Erkennens unterschiedliche biographische Wirkungen entfalten. Es wurde folglich eine spezifische Ausprägung von Stigmata bearbeitet, jene der prekären Zugehörigkeit junger Erwachsener binationaler Herkunft. Dadurch konnte die Besonderheit dieser Form der Stigmatisierung rekonstruiert werden: Eine binationale Herkunft ist kein beständiges Stigma, wie etwa eine körperliche oder geistige Beeinträchtigung, sondern das Stigma entfaltet sich in Verbindung mit Diskursen und ihren sozialen Differenzlinien. Dies bedeutet, dass eine binationale Herkunft nicht per se und immer zu einem Stigma führt, sondern erst in der Überkreuzung von *race*, *class*, Gender, Sprache, natio-ethno-kultureller oder religiöser Zugehörigkeit und sozialen Hierarchien wirkungsmächtig wird. Die gesellschaftlichen Kontexte Schweiz und Marokko und ihre Zugehörigkeitsordnungen prägen somit die Stigma-Erfahrungen der jungen Erwachsenen binationaler Herkunft und damit einhergehend ihre Möglichkeiten.

Wie wir gesehen haben, erleben die jungen Erwachsenen in verschiedenen Situationen und auf unterschiedlichen Ebenen Irritationen ihres Selbstbildes und lernen dadurch, dass ihre binationale Herkunft sich potentiell zu einem Stigma entwickeln kann (Kap. 5). Sie besitzen keine fraglose Zugehörigkeit aufgrund der Herkunft ihres einheimischen Elternteils, obwohl dies zu erwarten gewesen wäre. Vielmehr wird ihre Zugehörigkeit aufgrund ihres migrierten Elternteils von unterschiedlichen Differenzlinien durchkreuzt, die je nach gesellschaftlichem Kontext und Situation unterschiedlich gewichtet werden. Sie ‚erben‘ sozusagen das Stigma ihres migrierten Elternteils (vgl. Odasso 2016). Dabei wurde ein entscheidender Unterschied zwischen diskreditierbaren und diskreditierten jungen Erwachsenen deutlich, also zwischen jenen mit sichtbaren und jenen mit unsichtbaren Merkmalen der binationalen Herkunft

(Kap. 5.1.5). Während erstere bis zu einem gewissen Grad ihre Mehrfachzugehörigkeit verbergen können oder sie gar als Prestige erleben (sofern es sich um eine positiv konnotierte Herkunft handelt), sind letztere aufgrund physischer Merkmale, einem ‚fremd‘ klingenden Namen oder ihrer Mehrsprachigkeit stärker mit irritierenden Fremdbildern konfrontiert. Dies führt dazu, dass erstere sich mit ihrer Mehrfachzugehörigkeit auseinandersetzen *können*, letztere dagegen *müssen* sich aufgrund der Fremdzuschreibungen dazu positionieren.

7.2 Die Bedeutung von Ressourcen für die biographische Arbeit junger Erwachsener binationaler Herkunft

Die Adoleszenz stellt, wie in den theoretischen Ausführungen mit Verweis auf King (2004) dargestellt wurde, eine intensive Phase der Identitätssuche dar, in der sich die jungen Erwachsenen erstmals mit ihrem Gewordensein kritisch auseinandersetzen. In der Adoleszenz beginnen sich die jungen Erwachsenen zunehmend von ihrer Herkunftsfamilie zu lösen und in der Gesellschaft zu positionieren, was eine biographische Auseinandersetzung mit der binationalen Herkunft zur Folge haben kann. Sie reflektieren ihr Gewordensein und gewinnen dadurch eine selbständige Position in der Gesellschaft. Hinzu kommt für junge Erwachsene binationaler Herkunft, dass die eben beschriebenen nationalen und sozialen Ordnungen von Zugehörigkeit in der Adoleszenz besonders relevant werden. Sie werden sich ihrer sozialen Identität bewusst und versuchen eine Balance zu finden zwischen den individuellen und den gesellschaftlichen Ansprüchen und Erwartungen (vgl. Goffman 2012a; Mead 2013). Dieser Prozess stellt für sie in der Adoleszenz insofern eine spezielle Herausforderung dar, als dass ihr selbstverständlicher Anspruch auf Zugehörigkeit durch die Gesellschaft hinterfragt werden kann. Es kommt, je nach Sichtbarkeit ihrer Mehrfachzugehörigkeit und ihren biographischen und subjektiven Ressourcen, zu einer Dramatisierung der binationalen Herkunft und einer biographischen Auseinandersetzung mit den Fremdzuschreibungen (vgl. Odasso 2016; Unterreiner 2015; Weißmeier 2000). Die jungen Erwachsenen binationaler Herkunft haben folglich strukturell eine verdoppelte Transformationsanforderung zu leisten (vgl. King/Koller 2009); nicht nur entwicklungsbedingt, sondern auch bezüglich der gesellschaftlichen Erwartungen und der migrationsbedingten Bedingungen innerhalb der Familie. Diese adoleszenten Herausforderungen führen zu einer Form von Suchbewegung, in der sich die jungen Erwachsenen eigene Zugänge zu ihrem vermeintlichen Anderssein schaffen und eventuell eine eigene Positionierung als mehrfachzugehörig entwickeln. Dies bedeutet, dass nicht alle jungen Erwachsenen sich als mehrfachzugehörig identifizieren, es zeigt sich aber, dass alle sich in irgendeiner Art und Weise biographisch

mit ihrer komplexen Herkunft beschäftigen. In dieser Auseinandersetzung versuchen die jungen Erwachsenen eine Form des Gleichgewichts zu finden, eine Balance zwischen Fremdwahrnehmung und den eigenen Erwartungen und Bedürfnissen. *Wie* die jungen Erwachsenen dieses Gleichgewicht herstellen, hängt einerseits von den bereits genannten strukturellen Bedingungen in den beiden nationalen Kontexten und im sozialen Umfeld ab. Darüber hinaus sind biographische Erfahrungen von Bedeutung und die Ressourcen, welche ihnen zur Verfügung stehen. Diese biographischen und subjektiven Ressourcen gilt es nun genauer zu beleuchten.

Obwohl, wie zuvor argumentiert, die Familie nicht immer einen Schutz gegen Fremdzuschreibungen bildet, so zeigt sich auch, dass die Familie i. d. R. der Ort ist, an dem ein erster Bezug zur binationalen Herkunft entsteht (Kap. 5.3.1). Je nach Identitätsprojekten der Eltern für ihre Kinder gestaltet sich die familiäre *mixité* unterschiedlich (vgl. Odasso 2016; Therrien/Le Gall 2017). In diesem Zusammenhang fällt auf, dass in Marokko die elterlichen Identitätsprojekte tendenziell am migrierten Elternteil ausgerichtet sind, v. a., wenn dieser aus Europa kommt. Dadurch pflegen die jungen Erwachsenen stärkere transnationale Beziehungen mit dem *anderen* Herkunftsland als in der Schweiz. In der Schweiz dagegen zeigt sich eine stärkere Orientierung am schweizerischen Elternteil. Ein Unterschied, der sich auf die sozialen Hierarchien in den beiden Forschungskontexten zurückführen lässt.

Darüber hinaus können biographische Ereignisse innerhalb der Familie dazu führen, dass die binationale Herkunft neu bewertet wird und bei den jungen Erwachsenen biographische Arbeit auslöst. Eine Trennung der Eltern, Veränderungen in der Eltern-Kind-Beziehung, Konflikte in der erweiterten Familie oder der Tod eines Elternteils sind Momente, in denen die binationale Herkunft eine neue Bedeutung für die jungen Erwachsenen entwickeln kann (siehe Fallanalysen in Kap. 4). Neben der Familie bilden in der Adoleszenz besonders Beziehungen zu Gleichaltrigen wichtige Räume, um die gesellschaftliche Positionierung zu reflektieren und neue Erfahrungen zu sammeln (vgl. King 2004). Obgleich die jungen Erwachsenen auch hier mit ihrem Stigma konfrontiert werden, so finden sie im Freund:innenkreis auch Räume, um die Anderswerdung zu reflektieren und zu verarbeiten (Kap. 5.4). Somit bilden Familie und Freund:innen Auffangräume, können aber auch *Othering*-Räume sein.

Abgesehen von diesen klassischen adoleszenten Erfahrungsräumen erweisen sich für junge Erwachsene binationaler Herkunft insbesondere Sprache (Kap. 5.5), Herkunftswissen (Kap. 5.6) und transnationale Erfahrungen (Kap. 5.7) als bedeutende Dimensionen für die biographische Arbeit. Hier können sie subjektive und biographische Ressourcen entwickeln, um mit den Stigmatisierungsprozessen umzugehen und/oder um sich einen eigenen Zugang zur Mehrfachzugehörigkeit zu erschließen. Die Entwicklung von

Herkunftswissen und die Erfahrungen der Mehrdimensionalität der *mixité* zeigen sich als wichtige Ressourcen für die individuelle Ins-Verhältnissetzung zur Mehrfachzugehörigkeit. Dabei kristallisierte sich heraus, dass insbesondere über Sprache Zugehörigkeitsverhältnisse ausgehandelt werden. In beiden Kontexten ist für die jungen Erwachsenen nicht die Staatszugehörigkeit, sondern v. a. die Sprache entscheidend, damit sie sich mehrfachzugehörig fühlen. Dies ist eine bedeutende Beobachtung, da sie die eingangs gemachte Überlegung bestätigt, dass die Mehrfachzugehörigkeit von den jungen Erwachsenen angeeignet werden muss und nicht qua binationaler Herkunft existiert. Demnach kann die binationale Herkunft über Zuschreibungen an Bedeutung gewinnen, muss aber von den jungen Erwachsenen selbst bearbeitet und integriert werden, damit sie eine biographische Bedeutung entfaltet.

Die jungen Erwachsenen können sich im Lauf ihres Lebens über Sprache, Herkunftswissen und transnationale Erfahrungen Ressourcen erarbeiten, die ihre Handlungsmöglichkeiten erweitern. Darüber hinaus spielt aber m.E. auch *class* eine wichtige Rolle. So kann sich die Positionierung der jungen Erwachsenen durch Bildungskapital und soziale Mobilität verändern und den adoleszenten Möglichkeitsraum erweitern, indem sie Stigmatisierungen abschwächen. Zudem erscheint mir die Beobachtung von Wießmeier (2000: 89) wegweisend, die sich in der vorliegenden Studie bestätigt: Eine prestigeträchtige Herkunft – in Marokko sowie in der Schweiz eine europäische, ‚weiße‘ Herkunft – erweitert die Handlungsmöglichkeiten binationaler Personen. Eine angesehene Sprache, ‚spannende‘ Herkunftsländer und finanzielle Mittel machen eine binationale Verortung einfacher, als wenn die Familie mit pejorativen Bildern der *anderen* Herkunft konfrontiert ist oder der Kontakt zum Herkunftsland aufgrund familiärer Konflikte, politischer Unruhen oder fehlender finanzieller Mittel begrenzt ist. Werden familiäre Beziehungen unterbrochen, so ist zudem der intergenerationale Transmissionsprozess eingeschränkt und die jungen Erwachsenen müssen sich eigenständig einen Zugang zu ihrer *anderen* Herkunft suchen. Herkunftswissen als Teil von subjektiven Ressourcen wird hier umso bedeutender, um mit den Fremdzuschreibungen umgehen zu können.

Es zeigt sich in den rekonstruierten Biographien dieser Studie, dass die jungen Erwachsenen nicht zwischen den elterlichen Herkunftskontexten ‚zerrissen‘ sind. Vielmehr sind sie in besonderem Maße herausgefordert, gesellschaftliche Zuschreibungen mit ihrer Selbstwahrnehmung in Einklang zu bringen. Die dadurch entstehenden Krisen sind momentane Aushandlungsprozesse und keine andauernden Zustände, wie etwa noch immer in Anlehnung an das Konzept des *marginal man* (Park 1928; Stonequist 1937) und die daraus resultierende Assimilationstheorie (vgl. Gordon 1964) prognostiziert wird (eine ähnliche Beobachtung macht auch Unterreiner 2015). Da jedoch

weder in Marokko noch in der Schweiz kaum soziale Strukturen bestehen, in denen Mehrfachzugehörigkeit fraglos gelebt werden kann, ist es eine Auseinandersetzung, die die jungen Erwachsenen individuell be- und verarbeiten müssen. Es kommt zu einer biographischen Arbeit, bei der sich die jungen Erwachsenen auf verschiedenen Ebenen mit ihrer binationalen Herkunft beschäftigen. Sie lernen die Sprache der *anderen* Herkunft (oder im Fall von Marokko Darija), unternehmen längere Reisen ins Land des migrierten Elternteils, informieren sich über die Geschichte des Landes oder eignen sich Wissen zur Lebenswelt binationaler Menschen an. In diesem Prozess entwickeln die jungen Erwachsenen subjektive Gleichgewichte, um den verschiedenen Erwartungen gerecht zu werden. Erstaunlich ist hier, dass diese Suchbewegung nicht davon abhängt, ob der Vater oder die Mutter migriert ist. Vielmehr sind es eigene Fragen und positive wie negative Zugehörigkeitserfahrungen, die eine Auseinandersetzung hervorbringen. Dennoch zeigt sich, dass familiäre und generationendynamische Prozesse von Bedeutung sind. So prägen etwa das Verhältnis der Eltern zu ihrer binationalen Ehe, die intergenerationelle Transmission und damit verbundene Delegationen an die Kinder, aber auch die Familienkonstellation im Allgemeinen (ob die Eltern geschieden, getrennt, zerstritten sind oder zusammenleben) sowie der Bezug zur erweiterten Familie das Verhältnis zur binationalen Herkunft. Da der Fokus auf der Selbstwahrnehmung der jungen Erwachsenen lag, konnten diese Zusammenhänge in der vorliegenden Studie nur am Rande beleuchtet werden. Hier wären weitere Studien wünschenswert, die genau dieses Zusammenspiel von Identitätsprojekten der Eltern und deren Aneignung durch die Kinder in den Blick nehmen. Dadurch wäre eine Kreuzung der Perspektiven möglich, die es erlaubt, die generationendynamischen sowie gesellschaftlichen Auswirkungen der *mixité* auf die Selbstdarstellung zu rekonstruieren.²⁸¹

7.3 Die Suche nach einem subjektiven Gleichgewicht und ihre Bedingungen

Die beschriebenen Suchbewegungen sind eine intensive reflexive Auseinandersetzung, die sich auch im Interview im vermehrten Auftreten von Argumentationen zeigt (siehe Kap. 3.5.5). Die Reflexion dient den jungen Erwachsenen,

²⁸¹ Ansatzweise hat dies bereits Odasso (2016) in ihrer Studie über binationale Familien mit einem arabischen Elternteil im Elsass, Frankreich, und Venetien, Italien, gemacht. Eine aktuell laufende Studie von Catherine Therrien und Josiane Le Gall verfolgt ebenso diesen Aspekt für die Kontexte Marokko und Quebec/Kanada (siehe: <http://identiteplurielle.com/>).

trotz Begrenzungen handlungsfähig zu bleiben und dadurch ihren adoleszenten Möglichkeitsraum auszuweiten (vgl. Mecheril/Hoffarth 2009). Dementsprechend gilt hier, was auch Erol Yildiz (2013: 139f) für Jugendliche aus nicht-binationalen Migrationsfamilien feststellt:

In der Auseinandersetzung mit der Migrationsgeschichte ihrer Eltern und den gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sie leben, schaffen diese Jugendlichen ihre eigenen Zwischen-Räume, die verschiedene Bedeutungen integrieren, neue Zugehörigkeiten und Lebensentwürfe hervorbringen und auf nationale Mythen provokativ wirken.

So können Stigmatisierungen und Erfahrungen von Nicht-Zugehörigkeit neben ihrem Verletzungspotential auch eine Selbstreflexion initiieren (Juhász/Mey 2003c) und führen zu kreativen und subversiven Alltagspraxen (Yildiz 2013). Diese Auseinandersetzungen gibt ihnen wertvolle Anstöße, um in der Adoleszenz Neues zu bilden (King 2004). Durch sie werden Selbstverständlichkeiten hinterfragt und ein persönlicher Zugang zur eigenen Biographie wird erforderlich.

In dieser biographischen Zuwendung zeigen sich für Marokko und die Schweiz kontextuelle Unterschiede. Während sich die jungen Erwachsenen in der Schweiz verstärkt mit der *anderen* Herkunft auseinandersetzen, findet in Marokko tendenziell eine stärkere Auseinandersetzung bezüglich der marokkanischen Zugehörigkeit statt. Diese Dynamik verweist darauf, dass es dabei jeweils um die umstrittenen Zugehörigkeiten geht, also um jene, die nicht selbstverständlich sind und zu denen sie sich positionieren müssen. In der Schweiz verläuft die Sozialisation eher mit Bezug zum schweizerischen Eltern- und zur Mehrheitsgesellschaft, was eine Suche nach der *anderen* Herkunft begünstigt, um die Anderswerdung zu verarbeiten. Dadurch erarbeiten sich die jungen Erwachsenen neben den Fremdbildern und Stereotypen einen eigenen Bezug und können sich so selbstsicherer in ihrer Mehrfachzugehörigkeit verorten. Anders verhält es sich in Marokko, wo die jungen Erwachsenen oft einen begrenzten Bezug zur marokkanischen Herkunft haben, sei dies, weil sie internationale Privatschulen besuchen, die elterliche Erziehung sich eher am Identitätsprojekt des migrierten Elternteils ausrichtet oder sie kaum Darija sprechen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass im postkolonialen Marokko die *andere* Herkunft – v. a. eine westliche, europäische Herkunft – ein Prestige darstellt, mit dem Mobilität und Zukunftsperspektiven verbunden werden (Mouna 2016). Besonders in Rabat existiert eine komplexe gesellschaftliche Struktur, in der sozusagen zwei Welten, eine französischsprachige und eine arabischsprachige, nebeneinander existieren, ohne dass sich diese begegnen müssen.

So ist v. a. auch in marokkanischen Familien der sozialen Oberschicht²⁸² eine Orientierung am Westen zu beobachten, die sich darin äußert, dass die Kinder internationale Privatschulen besuchen und Französisch die Hauptsprache in der Familie ist (Therrien/Le Gall 2017). Dennoch, so zeigen die Analysen, suchen sich die jungen Erwachsenen auch einen Zugang zur marokkanischen Herkunft, in dem sie selbständig Darija lernen oder sich jenseits der Schule mit der Geschichte des Landes beschäftigen.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde dieser Aushandlungsprozess als Suche nach subjektiven Gleichgewichten beschrieben. Doch ist es kein Gleichgewicht, in dem die jungen Erwachsenen verharren, sondern ein stetiges *doing balance*. Es ist ein Balanceakt, der dazu dient, mit den erlebten Spannungen ihrer binationalen Herkunft umzugehen (siehe Kap. 6). Dabei konnten vier subjektive Gleichgewichte identifiziert werden: (1) Der *Versuch zu vereinen*, (2) die *Entwicklung einer Expert:innenhaltung*, (3) die *Suche nach alternativen Zugehörigkeitsräumen* und die (4) *Herstellung von Normalität*. Wobei sich analog dazu Strategien der Vermittlung, der Selbstethnisierung, des Rückzugs, der Normalisierung resp. der De-Thematisierung abzeichnen. Der *Versuch zu vereinen* und die *Entwicklung einer Expert:innenhaltung* sind Gleichgewichte, die sich gleichermaßen in beiden Forschungskontexten rekonstruieren lassen. Die beiden Gleichgewichte ähneln sich dahingehend, dass sich die jungen Erwachsenen die Mehrfachzugehörigkeit aneignen und eine Position im ‚Dazwischen‘ finden. Die *Suche nach alternativen Zugehörigkeitsräumen* dagegen wurde als ein spezifisches Gleichgewicht im Kontext Marokko herausgearbeitet, die *Herstellung von Normalität* wiederum zeichnete sich als eine Reaktion auf den Assimilationsdiskurs in der Schweiz ab. Dabei beschreiben beide Gleichgewichte Umgangsweisen, bei denen versucht wird, das Stigma der Mehrfachzugehörigkeit zu minimieren indem der binationalen Herkunft weniger biographische Relevanz gegeben und andere Identitätsaspekte hervorgehoben werden. Allen vier subjektiven Gleichgewichten ist gemeinsam, dass sie produktive Umgangsweisen mit der Herausforderung, dass Mehrfachzugehörigkeit gesellschaftlich nicht anerkannt wird, sondern eine Abweichung von der Norm darstellt, präsentieren. Dahingehend können die rekonstruierten subjektiven Gleichgewichte als eine Form des Stigma-Managements gelesen werden, in dem die eigenen Bedürfnisse und biographischen Erfahrungen mit den Fremdzuschreibungen verknüpft werden. Sie sind daher nicht nur Zeichen der Zugehörigkeit, sondern sie stellen auch

²⁸² Daneben existiert auch eine arabischsprachige Elite, in der v. a. das Hocharabisch an Bedeutung gewinnt. Um hohe Posten in der Regierung und Wirtschaft zu erhalten, sind neben sozialen Beziehungen Kenntnisse in Arabisch und Französisch unabdingbar.

eine Strategie dar, mit verwehrteten Zugehörigkeiten umzugehen (vgl. Haritaworn 2009; Riegel/Geisen 2010) und soziale Anerkennung zu erlangen. In diesem Sinne *produzieren* die jungen Erwachsenen Zugehörigkeit unter den besonderen Bedingungen ihrer binationalen Herkunft. Angelehnt an Kerstin Meissner (2019) kann ein Gleichgewicht damit als ein *Zugehörigkeitsverhältnis* gelesen werden. Die jungen Erwachsenen (er-)schaffen sich über ihre Gleichgewichte in spezifischen Kontexten Zugehörigkeit, wobei diese Gleichgewichte immer wieder transformiert werden. Es ist eine Navigation in spannungsreichen Verhältnissen (ebd.).

Damit solche Gleichgewichte entstehen können, müssen die jungen Erwachsenen nicht nur subjektive und biographische Ressourcen in Form von Herkunftswissen, Mehrsprachigkeit oder transnationaler Erfahrung entwickeln, sondern insbesondere auch Möglichkeiten der Anerkennung finden. Die Anerkennung des sozialen Umfelds spielt eine bedeutende Rolle dafür, wie das Stigma-Management, also die individuelle Aushandlung zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung, verläuft (Goffman 2012a; Mecheril 2000b). Wie in Kapitel 5 angedeutet, wäre die Schule ein wichtiger Ort, um solche Anerkennung zu erfahren und Ausgrenzungen zu thematisieren. Die jungen Erwachsenen verbringen dort ein Großteil ihrer Zeit und werden über *Me-Bilder* (Mead 2013) mit den gesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnungen konfrontiert. Allerdings zeigte sich, dass die Schule lediglich für die jungen Erwachsenen mit einer unsichtbaren, positiv konnotierten Herkunft einen potentiellen Raum der Anerkennung darstellt. Für die anderen ist die Schule eher ein ambivalenter Raum. Anerkennung bedeutet in diesem Zusammenhang nicht einfach die Akzeptanz resp. Bejahung des ‚Anderen‘, sondern es muss ein Raum für die individuelle Selbstdarstellung zugestanden werden, in dem man wirksam werden kann, d. h., in dem man als sozial, politisch und individuell handlungsfähig anerkannt wird (Mecheril 2005: 321). Es geht also nicht darum, einfach Mehrfachzugehörigkeiten zu akzeptieren, sondern darum, Unterschiede anzuerkennen und wertzuschätzen. In Marokko ist diese Form der Anerkennung laut meiner Ergebnisse nur über *class* möglich. So erfahren v. a. jene jungen Erwachsenen mit europäischer Herkunft aus der oberen Mittelschicht soziale Anerkennung ihrer Mehrfachzugehörigkeit. Alle anderen jungen Erwachsenen entwickeln Strategien, um die Aufmerksamkeit von ihrem Stigma abzulenken. In der Schweiz lässt sich beobachten, dass Mehrfachzugehörigkeit akzeptiert wird, jedoch ihre Anerkennung weiterhin ausbleibt. Noch immer müssen die jungen Erwachsenen ihre scheinbare Abweichung erklären. Dabei zeigt sich im Kontext der Schweiz besonders deutlich, dass auch Nachkommen binationaler Familien mit dem Migrationsdiskurs und seinen pejorativen Bildern konfrontiert sind.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen, dass eine Mehrfachzugehörigkeit nichts ist, das aufgrund der Herkunft besteht. Vielmehr ließ sich anhand der rekonstruierten Biographien der jungen Erwachsenen herausarbeiten, dass die Mehrfachzugehörigkeit einen dynamischen, fortlaufenden Prozess darstellt, in dem sich die jungen Erwachsenen ihren eigenen Zugang erarbeiten. Mehrfachzugehörigkeit entsteht somit im Zusammenspiel von familiären Bedingungen, biographischen Erfahrungen und sozialen Zuschreibungen. Sie ist ein subjektives Gleichgewicht, das beständig ausbalanciert wird. Dabei wird insbesondere deutlich, dass Diskurse einen starken Einfluss auf die Selbstwahrnehmung der jungen Erwachsenen haben. Die Spannweite fragloser Zugehörigkeit ist in den jeweiligen nationalen Kontexten relativ klein. Außerdem hebt der Vergleich zwischen Marokko und der Schweiz hervor, dass Mehrfachzugehörigkeit nicht nur ein Thema in ‚westlichen‘ Gesellschaften ist, die auf eine lange Immigrationsgeschichte zurückblicken und ausgeprägte Migrationsdiskurse in Politik und Wissenschaft aufweisen. Auch in Marokko, einem Land, in dem Mehrfachzugehörigkeit bisher ein Randphänomen darstellt, zeigt sich die Bedeutung sozialer Hierarchien für die Verortung von Menschen binationaler Herkunft. Vorstellungen von ‚wir‘ und den ‚Anderen‘ begrenzen auch hier die Möglichkeiten, umfassende Zugehörigkeit zu erlangen. Andersmachung und Anderswerdung sind folglich gesellschaftliche Phänomene, mit denen Menschen mit Mehrfachzugehörigkeit umzugehen lernen müssen, da sie die (imaginierten) Grenzen der nationalen Zugehörigkeit irritieren. Es ist jedoch nicht ein einseitiger Prozess, wie Mead (2013: 260) im eingangs zitierten Abschnitt feststellt, denn die jungen Erwachsenen binationaler Herkunft beeinflussen mit ihren Umgangsweisen auch die Gesellschaft und verändern diese. Sie entwickeln kreative und subversive Umgangsweisen mit den sozialen Begrenzungen und fordern dadurch die binären Kategorisierungen heraus. Durch ihre Mehrfachzugehörigkeiten zeigen sie auf, dass ein Leben im transnationalen Kontext zur Alltagsrealität gehört. Sie transformieren durch ihre Lebensweise die Gesellschaft in eine Migrationsgesellschaft. Gesellschaftlicher Wandel ist jedoch ein langsamer Prozess, und es braucht meiner Meinung nach noch weitere akteurszentrierte Studien, die die Perspektiven und Lebenswelten von ‚Migrationsanderen‘ und ihre Umgangsweisen mit den gesellschaftlichen Verhältnissen herausarbeiten. Ich hoffe, mit meiner Studie einen Beitrag dazu geleistet zu haben.

8 Epilog – Die Suche geht weiter

Mit dem Abschluss der Arbeit sollten auch meine Interviewpartner:innen von den Resultaten erfahren. Ich wollte ihnen etwas zurückgeben, was sie mir mit ihren Geschichten ermöglicht haben. So konnte ich im Jahr 2020 zehn meiner Gesprächspartner:innen in Marokko und der Schweiz erneut treffen. Wobei jene aus Marokko schwieriger wieder aufzufinden waren als die jungen Erwachsenen in der Schweiz, sei dies, weil sie umgezogen sind oder die Telefonnummern gewechselt haben. Aufgrund der Einschränkungen durch die Covid-19-Pandemie waren die Treffen auf Telefonate oder Video-Anrufe begrenzt. Jene, die ich wieder erreichte, freuten sich sehr über meine Kontaktaufnahme und schätzten es, dass sie erfahren, was aus ihren Geschichten geworden ist. Ich entschied mich, ihnen nicht die abstrakte theoretische Arbeit zum Lesen zu geben, sondern ihnen frei und anhand empirischer Beispiele von den gefundenen Aushandlungsprozessen und den daraus resultierenden subjektiven Gleichgewichten zu berichten. Die Rückmeldungen waren durchwegs positiv und einige stellten sogar fest, dass sie nun eine Erklärung für ihre Erfahrungen hätten. Aber auch zu wissen, wie andere mit ihrer binationalen Herkunft umgehen und welche Fragen sie sich stellen, schien einigen Rückhalt für die eigene Auseinandersetzung zu geben.

Die Begegnungen waren auch für mich eine Bereicherung, da sie meine methodische und theoretische Reflexion nochmals vertieften. Es gab Momente, in denen ich das Gefühl hatte, den Personen mit meinen Analysen nicht (mehr) gerecht zu werden und den Kern ihrer Biographie nicht verstanden zu haben. Mir wurde bewusst, dass wir als Forschende Biographien in Bezug auf unsere Forschungsfragen rekonstruieren, dies aber nicht bedeuten muss, dass die Interviewpartner:innen restlos in unseren Analysen aufgehen und wir sie umfassend *verstehen* können. Was wir als Wissenschaftler:innen jedoch leisten können ist zu zeigen, wie Individuen gesellschaftliche Dynamiken und Diskurse aufnehmen und verarbeiten. Dass diese biographische Arbeit zu einem anderen Zeitpunkt im Leben wieder andere Resultate hervorbringt und vielleicht ein ganz neues Licht auf biographische Prozesse wirft, zeigte sich besonders in einigen dieser Gespräche 2020. Sie unterstreichen nochmals, dass die rekonstruierten Gleichgewichte Momentaufnahmen sind. So befanden sich einige der erneut getroffenen Personen in wieder anderen, neuen Auseinandersetzungen, sei dies aufgrund von Auslandsaufenthalten, gesellschaftlichen Dynamiken wie der *Black-Lives-Matter*-Bewegung oder anderen biographischen Wendepunkten. Nachfolgend möchte ich nochmals kurze Ein- und Ausblicke in einige der besprochenen Fälle geben.

Im Fall Leyla Bourgiba ist bisher, wie Leyla betont, alles „einfacher als erwartet“ verlaufen. Ihr Partner hat sich gut in der Schweiz eingelebt, kann bereits gut Deutsch, hat neue Freund:innen und eine Festanstellung gefunden. Im Hinblick auf die Familienplanung erzählt Leyla dann, dass sie wieder „schweizerischer“ werden müsse, da sie durch ihren Partner zu Hause nun sehr „arabisch“ lebten und sie ihren Kindern gerne beide Kulturen mitgeben möchte. Während sich Leyla also in ihrer Adoleszenz stärker der tunesischen Herkunft zuwandte, so zeigt sich nun mit der Familienplanung eine erneute Umorientierung. Identitätskonstruktionen, so macht Leylas Biographie deutlich, sind ein stetiger biographischer Prozess, in dem nicht nur Vergangenheit und Gegenwart, sondern auch Erwartungen an die Zukunft miteinbezogen werden.

Gabriella Sarpei setzt sich gerade stärker mit ihrer Herkunft auseinander, v. a. aufgrund der *Black-Lives-Matter*-Bewegung und der damit entfalteten Debatte über Rassismus in der Schweiz. Sie besucht neben dem Informatik-Wirtschaftsstudium Veranstaltungen anderer Studienfächer zu Vorurteilen und Rassismus und diskutiert das Thema auch zu Hause mit der Familie. Da die *Black-Lives-Matter*-Bewegung laut den Organisator:innen eine Demonstration von und für Schwarze sei, sollten nach deren Aussage auch zuvorderst v. a. Schwarze gehen und nur Schwarze das Mikrofon ergreifen dürfen. Nun macht aber Gabriella oft die Erfahrung, dass sie als „nicht richtig schwarz“ gelte, da sie sich nicht wie eine solche verhalte und studiere. Auch wisse sie von ihrer Mutter, dass sie in Ghana als ‚Weiße‘ gelten würde. Doch auch als Schweizerin werde sie nicht wahrgenommen. Aufgrund dieser ambivalenten Erfahrungen habe sie sich gefragt, ob sie „schwarz“ genug sei, um an der *Black-Lives-Matter*-Bewegung teilzunehmen. Und andersherum frage sie sich auch, wie „weiß“ sie sein müsse, um beispielsweise in der Politik-Sendung „Arena“ für Schweizer:innen sprechen zu können. Während Gabriella Sarpei in unserem ersten Gespräch im Jahr 2014 noch ihre „schweizer“ Seite betonte, so zeigt sich nun eine nuancierte Auseinandersetzung, die den Blick der Anderen und gesellschaftliche Dynamiken reflektiert. Sie wirft mit ihren Überlegungen zur „richtigen“ Hautfarbe auch gesellschaftsrelevante Fragen der Repräsentation auf. Es wird hier deutlich, dass sie bisher nicht die Erfahrung gemacht hat, dass nicht-weiße Personen für die Schweizer Bevölkerung reden können und diese repräsentieren. Diese Tatsache müsste in der Schweizer Medienlandschaft dringend angegangen werden, damit sich auch BIPoC-Menschen als zugehörig erfahren und wertgeschätzt fühlen können. Nicht repräsentiert zu werden bedeutet, sozial nicht zu existieren, also nicht Teil der Gesellschaft und nicht an ihrer Entwicklung beteiligt zu sein. Für eine Demokratie ist dies ein Zustand, der bei einem Anteil von über 37 Prozent Menschen mit Migrationsgeschichte im Jahr 2020 nicht mehr haltbar ist (Bundesamt für Statistik Schweiz 2020).

Auch Linda Varrone hat sich seit unserem Treffen durch Aktivitäten in der schwarzen Community in der Schweiz verstärkt mit Rassismus auseinandergesetzt und spricht nun aus einer Expert:innenposition für BIPoC. Sie lebt und studiert aktuell in London, einem Ort, an dem sie „endlich unsichtbar“ werde. Wie im Fall Gabriella Sarpei, so zeigt sich auch im Fall Linda Varrone, wie gesellschaftliche Diskussionen um Rassismus und das Aufkommen von Begriffen wie BIPoC Räume schaffen, um eigene Erfahrungen besser einordnen zu können. Doch auch ihr, so wird im Gespräch deutlich, fehlt noch immer die Anerkennung, selbstverständlich als Teil der Gesellschaft wahrgenommen zu werden und sich als solcher darstellen zu können. Sie muss sich folglich eigene Räume suchen, um ihre Erfahrungen teilen und verarbeiten zu können.

Ganz anders gestaltet es sich im Fall Marc Monsengwo, der sich mit der *Black-Lives-Matter*-Bewegung nicht identifizieren kann und sich nochmals stärker als bei unserer letzten Begegnung als Schweizer positioniert. Er hat für sich an der Universität und im beruflichen Alltag alternative Räume der Zugehörigkeit gefunden, die ihn nicht auf seine Herkunft reduzieren. Doch auch er machte neue biographische Erfahrungen, die sein Verhältnis zur Mehrfachzugehörigkeit verändert haben. Marc absolvierte ein Praktikum in Lima, Peru, und hat dort seine große Liebe gefunden, der er nun gerne die Schweiz zeigen möchte, womit sich seine Geschichte im binationalen Kontext fortschreibt.

Wie erwähnt, war es bei den jungen Erwachsenen in Marokko schwieriger, sie wieder ausfindig zu machen. So haben etwa Abdoulaye Eden und Hanan Mbele ihre Telefonnummern gewechselt und waren unauffindbar. Jedoch konnte ich Kamal Jeffri erneut treffen und es bestätigte sich hier die Vermutung, dass er Marokko verlassen würde. Nach Abschluss seines MBA sucht er nun eine Stelle in Europa, was sich aufgrund der Pandemie gerade schwierig gestaltet. Der Auslandsaufenthalt ist für ihn aber nur ein Sprungbrett, um im Anschluss eine gut bezahlte Stelle im asiatischen Herkunftsland seines Vaters zu finden. Dies ist für ihn der Ort, an dem im Vergleich zu Marokko alles besser ist, der Service, die beruflichen Möglichkeiten, das Essen. Gleichzeitig wirkte Kamal bei diesem Treffen auf mich ruhiger und gelassener, ganz so, als habe er für sich aktuell einen „Platz“ gefunden. Soraya Bennoudi hat inzwischen ihr zweites Kind bekommen und eine Rückkehr nach Marokko ist für sie nochmals unwahrscheinlicher geworden, auch weil sie nun endlich ihr Diplom abschließen wird und zu arbeiten beginnen möchte. Nadine Bourras absolviert zurzeit ein Praktikum in London. Wir unterhalten uns über den Messenger WhatsApp, interessanterweise nun auf Englisch und nicht mehr auf Französisch. Es scheint, dass Englisch – wie bereits für Kamal – auch für sie zu einem neutralen oder internationalen Raum geworden ist, in dem sie sich freier in ihrer Mehrfachzugehörigkeit darstellen kann. Und schließlich höre ich von Herr Monpassant, dass Louis Rachid wie geplant in Frankreich studiert,

während er und seine Frau mit dem zweiten Sohn nach Marrakesch gezogen sind. Leider hat sich mit Louis Rachid kein weiteres Gespräch ergeben.

In den marokkanischen Fällen ist auffallend, dass einige der jungen Erwachsenen das Land verlassen möchten oder dies bereits getan haben. Für solche Pläne ist *class* entscheidend. Es zeigt sich, dass Personen mit europäischer Herkunft flexibler hin- und herreisen und sich in den verschiedenen Kontexten ausprobieren können. Kamal dagegen ist dies verwehrt. Das Ausland wird zum Möglichkeitsraum für berufliche Perspektiven, aber auch für soziale Anerkennung. In Marokko existieren kaum Repräsentationen in Medien und Politik, die die Lebenswelt binationaler Kinder und ihre ständige Erfahrung der Verbesonderung teilen. Es bleibt für mich eine offene Frage, inwiefern das Nicht-Diskutieren von Zugehörigkeitsfragen in der Öffentlichkeit eine Chance oder eine Herausforderung für Menschen, die sich mehrfachzugehörig verorten, darstellt. Denn wie der Fall Schweiz zeigt, kann ein zu starkes Fokussieren auf eine Diskussion über „Wir und die Anderen“ Zugehörigkeit(en) auch verwehren. Hybride Identifizierungen können dann auch davon zeugen, dass keine Positionierungen außerhalb natio-ethno-kultureller Kategorien möglich sind. So ist wohl ein Mittelmaß gefragt, das es Individuen erlaubt, sich und ihre Herkunft nach eigenem Bedürfnis in die Gesellschaft einzubringen. Die Aufgabe der Gesellschaft ist es, eine inklusive und dynamische Atmosphäre zu gestalten, in der sich jede:r als Individuum in ihrer:seiner je eigenen Partikularität wertgeschätzt und anerkannt fühlt. Hierfür ist es notwendig, positive Repräsentationen von Mehrfachzugehörigkeit zu schaffen, die die Diversität der Zugehörigkeitskategorien widerspiegeln.

9 Literaturverzeichnis

- Abécassis, Frédéric, Dirèche, Karima und Aouad, Rita (Hrsg.) (2012): *La bienvenue et l'adieu. Migrants juifs et musulmans au Maghreb (XVe–XXe siècle)*. Casablanca: Centre Jacques Berque, La Croisée des Chemins.
- Achermann, Alberto, Achermann, Christin, D'Amato, Gianni, Kamm, Martina und Rütte, Barbara von (2010): *Country Report: Switzerland, EUDO Citizenship Observatory*.
- Al-Rebholz, Anil (2014): „Socialization and Gendered Biographical Agency in a Multicultural Migration Context. The Life History of a Young Moroccan Woman in Germany“, *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 15(1–2), S. 79–96.
- Alheit, Peter (2010): „Identität oder ‚Biographizität‘? Beiträge der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu einem Konzept der Identitätentwicklung“, in: Griese, B. (Hrsg.) *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219–249.
- Alheit, Peter und Dausien, Bettina (2000): „Die Biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen“, in: Hoerning, E. M. (Hrsg.) *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 257–284.
- Alheit, Peter und Dausien, Bettina (2009): „Biographie in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive“, in: Fetz, B. (Hrsg.) *Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 285–315.
- Alioua, Mehdi, Ferrié, Jean-Noël und Reifeld, Helmut (Hrsg.) (2017): *La nouvelle politique migratoire marocaine*. Rabat: Konrad Adenauer Stiftung e. V.
- Allolio-Näcke, Lars und Kalscheuer, Britta (2005): „Wege der Transdifferenz“, in: Allolio-Näcke, L., Kalscheuer, B. und Manzeschke, A. (Hrsg.) *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 15–25.
- Allolio-Näcke, Lars, Kalscheuer, Britta und Manzeschke, Arne (Hrsg.) (2005): *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Anthias, Floya (2001): „New Hybridities, Old Concepts: The Limits of ‚Culture‘“, *Ethnic and Racial Studies*, 24(4), S. 619–641.
- Anthias, Floya (2008): „Thinking through the lens of translocational positionality: an intersectionality frame for understanding identity and belonging“, *Translocations: Migration and Social Change*, 4(1), S. 5–19.
- Anthias, Floya (2009): „Translocational Belonging, Identity and Generation: Questions and Problems in Migration and Ethnic Studies“, *Finnish Journal of Ethnicity and Migration*, 4(1), S. 6–16.
- Apitzsch, Ursula (2003a): „Biographieforschung“, in: Orth, B., Schwierig, T., und Weiss, J. (Hrsg.) *Soziologische Forschung. Stand und Perspektiven*. Oladen: Leske + Budrich, S. 95–110.
- Apitzsch, Ursula (2003b): „Migrationsbiographien als Orte transnationaler Räume“, in: Apitzsch, U. und Jansen, M. M. (Hrsg.) *Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 65–110.

- Apitzsch, Ursula (2003c): „Zur Dialektik der Familienbeziehungen und zu Gender-Differenzen innerhalb der Zweiten Generation“, *psychosozial*. Herausgegeben von S. Scheifele, 26(93), S. 67–80.
- Apitzsch, Ursula und Gündüz, Eran (2012): „Ethnicity and Belonging as Experienced Dimensions in Mixed Marriages“, *Papers*, 97(1), S. 79–92.
- Apitzsch, Ursula und Inowlocki, Lena (2000): „Biographical Analysis: A ‚German‘ School?“, in: Chamberlayne, P., Bornat, J., und Wengraf, T. (Hrsg.) *The Turn to Biographical Methods in Social Science. Comparative issues and examples*. London, New York: Routledge, S. 53–70.
- Argast, Regula, Arletta, Silvia und Arletta, Gérald (2003): „Citoyenneté, nationalité et formation nationale en Suisse 1798–1925“, *Sonderdruck aus: Studien und Quellen/Etudes et Sources – Integration und Ausschluss/Intégration et Exclusion*, 29, S. 129–160.
- Arletta, Gérald und Arletta, Silvia (2004): *La Suisse et les étrangers : Immigration et formation nationale*. Lausanne: Editions A.
- Arndt, Susan (2014): „Rassismus und Wissen“, in: Hentges, G., Nottbohm, K., Jansen, M. M., und Adamou, J. (Hrsg.) *Sprache – Macht – Rassismus*. Berlin: Metropol, S. 17–34.
- Arnett, Jeffrey Jensen (2000): „Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties“, *American Psychologist*, 55(5), S. 469–480.
- Arnett, Jeffrey Jensen (2007): „Emerging Adulthood: What is it and what is it good for?“, *Child development perspectives*, 1(2), S. 68–73.
- Aspinall, Peter und Song, Miri (2013): *Mixed Race Identities*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bachmann, Susanne (2016): *Diskurse über MigrantInnen in Schweizer Integrationsprojekten*. Wiesbaden: Springer.
- Baghdadi, Nadia (2010): „Die Muslimin‘ im Spannungsfeld von Zuschreibung, Abgrenzung und Umdeutung“, in: Allenbach, B. und Söckfeld, M. (Hrsg.) *Muslime in der Schweiz*. Zürich: Seismo, S. 213–240.
- Balibar, Etienne (1991): „Racism and Nationalism“, in: Balibar, E. und Wallerstein, I. (Hrsg.) *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*. London: Verso, S. 37–68.
- Bamba, Mamadou (2015): „Mobilité des Musulmans ivoiriens au Maroc: entre formation islamique et tourisme religieux“, in: Khrouz, N. und Lanza, N. (Hrsg.) *Migrants au Maroc. Cosmopolitisme, présence d'étrangers et transformations sociales*. Rabat: Centre Jacques Berque, S. 60–65.
- Barbara, Augustin (1989): *Marriage Across Frontiers*. Philadelphia: Multilingual Matters LDT.
- Bartmann, Silke und Kunze, Katharina (2008): „Biographisierungsleistungen in Form von Argumentationen als Zugang zur (Re-)Konstruktion von Erfahrung“, in: Felden, H. von (Hrsg.) *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 177–192.
- Bartmann, Sylke (2005): „Ressourcenbildung im Biographieverlauf“, *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs-, und Sozialforschung*, 6(1), S. 23–42.
- Battaglia, Santina (1995): „Interaktive Konstruktion von Fremdheit. Alltagskommunikation von Menschen binationaler Abstammung“, *Journal für Psychologie*, 3(3), S. 16–23.
- Battaglia, Santina (2000): „Verhandeln über Identität. Kommunikativer Alltag von Menschen binationaler Abstammung“, in: Frieben-Blum, E., Jacobs, K., und Wießmeier, B. (Hrsg.) *Wer ist fremd? Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 183–202.

- Beck-Gernsheim, Elisabeth (2001): „Von der Bastelbiographie zur Bastelkultur – über binationale Paare und Migranten-Familien“, in: Brosziewski, A., Eberle, T. S., und Maeder, C. (Hrsg.) *Moderne Zeiten. Reflexionen zur Multioptionsgesellschaft*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 245–261.
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (2007): *Wir und die Anderen*. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Beck, Sylvain (2015): „Quelle intégration pour les étrangers au Maroc? Les écueils d'un terme à éviter“, in: Khrouz, N. und Lanza, N. (Hrsg.) *Migrants au Maroc. Cosmopolitisme, présence d'étrangers et transformations sociales*. Konrad Adenauer Stiftung e. V., S. 108–113.
- Becker, Gary S. (1967): „Whose side are we on“, *Social Problems*, 14(3), S. 239–247.
- Becker, Howard (1998): *Tricks of the Trade: How to Think about Your Research While You're Doing It, The Journal of Academic Librarianship*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bennani-Chraïbi, Mounia (2007): „Jeunes marocaines et politique: le clivage générationnel revisité“, in: Bennani-Chraïbi, M. und Farag, I. (Hrsg.) *Jeunes des sociétés arabes*. Le Caire: CEDEJ- Égypte/Soudan, S. 137–163.
- Bennani-Chraïbi, Mounia und Farag, Iman (2007): „Constitution de la jeunesse dans les sociétés arabes: figures, catégories et analyseurs“, in: Bennani-Chraïbi, M. und Farag, I. (Hrsg.) *Jeunes des sociétés arabes*. Le Caire: CEDEJ- Égypte/Soudan, S. 11–47.
- Berger, Peter I. und Luckmann, Thomas (2013): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. 25. Aufl. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bertaux, Daniel (2013): *Le récit de vie. Lenquête et ses méthodes*. 3. Aufl. Paris: Armand Colin.
- Bertaux, Daniel und Delcroix, Catherine (2009): „Transmissions familiales et mobilités“, *Migrations Société*, 21(123–124), S. 89–96.
- Bhabha, Homi K. (1994): *The Location of Culture*. London/New York: Routledge.
- Blumer, Herbert (1981): „Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus“, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 80–146.
- Bohnsack, Ralf (1999): „Narratives Interview“, in: Bohnsack, R. (Hrsg.) *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 106–122.
- Boudarssa, Chadia (2015): „Le personnel des ONG internationales au Maroc: l'expérience cosmopolite à l'épreuve?“, in: Khrouz, N. und Lanza, N. (Hrsg.) *Migrants au Maroc. Cosmopolitisme, présence d'étrangers et transformations sociales*. Rabat: Konrad Adenauer Stiftung e. V., S. 40–45.
- Boukhari, Karim (2012): „Pourquoi le 'péril noir' de Maroc Hebdo provoque l'indignation“, *Courrier International*, S. 11–13.
- Bourdieu, Pierre (1986): „L'Illusion Biographique“, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62(1), S. 69–72.
- Bourdieu, Pierre (1993): „Narzisstische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität“, in: Berg, E. und Fuchs, M. (Hrsg.) *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 365–374.
- Breckner, Roswitha (2005): *Migrationserfahrung – Fremdheit – Biographie. Zum Umgang mit polarisierten Welten in Ost-West-Europa*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Breuer, Franz (2003): „Subjekthaftigkeit der sozial-/wissenschaftlichen Erkenntnistätigkeit und ihre Reflexion: Epistemologische Fenster, methodische Umsetzungen“, *Forum Qualitative Sozialforschung*, 4(2), Art. 25.
- Brubaker, Roger (2004): „Ethnicity without Groups“, in: Wimmer, A., Goldstone, R. J., Horowitz, D. L., Joras, U., und Schetter, C. (Hrsg.) *Facing Ethnic Conflict. Toward a new Realism*. Oxford: Rowman & Littlefield Publisher, S. 34–52.
- Busch, Britta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: UTB.
- Caballero, Chamion, Edwards, Rosalind und Puthussery, Shuby (Hrsg.) (2008): *Parenting „mixed“ children: negotiating difference and belonging in mixed race and faith families*. London: Joseph Rowntree Foundation.
- Çağlar, Ayse S. (1997): „Hyphenated Identities and the Limits of ‚Culture‘“, in: Modood, T. und Werbner, P. (Hrsg.) *The politics of multiculturalism in the new europe: racism, identity and community*. London: Zed Books Ltd, S. 169–185.
- Carlson, Sören, Kahle, Lena und Klinge, Denise (2017): „Wenn Narrationen nicht zustande kommen ... Wie hochreflexive Berufsfelder dazu beitragen, dass argumentativ-evaluative Darstellungsweisen im narrativen Interview dominant werden“, *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18(2), S. 239–262.
- Carrel, Noemi (2012): „Länderprofil Schweiz“, *focus Migration*, 22, S. 1–11.
- Castro Varela, Maria do Mar und Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Cerchiaro, Francesco (2017): „In the name of the children‘: mixed couples‘ parenting analysed through their naming practices“, *Identities*. Routledge, 26(1), S. 51–68.
- Cerchiaro, Francesco (2020) „Identity loss or identity reshape? Religious identification amongst offspring of ‚Christian- Muslim‘ couples“, *Journal of Contemporary Religion*, 35(3), S. 503–521. doi: doi.org/10.1080/13537903.2020.1839250.
- Childs, Erica Chito, Lyons, Alyssa und Jones, Stephanie Laudone (2019): „Migrating mixedness: exploring mixed identity development in New York City“, *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Taylor & Francis, 47(4), S. 782–801. doi: 10.1080/1369183X.2019.1654153.
- Choudhry, Sultana (2010): *Multifaced Identity of Interethnic Young People: Cameleon Identities*. Burlington: Ashgate.
- Chreiteh, Leila (2016): „A Racism Without Race: A Moroccan Case Study of Race Denial“, *Independent Study Project (ISP) Collection*, 2517, S. 1–58.
- CNDH, Conseil National des Droits de L‘Homme (2013): „Etrangers et droit de l‘homme au Maroc. Pour une politique d‘asile et d‘immigration radicalement nouvelle“. Résumé exécutive.
- Collet, Beate (2017): „‚Conjugal mixedness‘ or how to study marital norms and inequalities in interethnic relationships“, *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 166(4), S. 143–161.
- Collet, Beate und Philippe, Claudine (Hrsg.) (2008a): *MixitéS: Variations autour d‘une notion transversale*. Paris: L‘Harmattan.
- Collet, Beate und Philippe, Claudine (2008b): „MixitéS. En guise d‘introduction“, in: Collet, B. und Philippe, C. (Hrsg.) *MixitéS. Variations autour d‘une notion transversale*. Paris: L‘Harmattan, S. 9–14.
- Collet, Beate und Philippe, Claudine (2008c): „Parcours Réflexif et Tentative Conceptuelle“, in: Collet, B. und Philippe, C. (Hrsg.) *MixitéS. Variations autour d‘une notion transversale*. Paris: L‘Harmattan, S. 217–246.

- Collet, Beate und Santelli, Emmanuelle (2008): „La mixité au-delà des différences culturelles. Les choix conjugaux des descendants d’immigrés maghrébins“, in: Collet, B. und Philippe, C. (Hrsg.) *MixitéS. Variations autour d’une notion transversale*. Paris: L’Harmattan, S. 67–95.
- D’Amato, Gianni (2010): „Switzerland: A Multicultural Country Without Multicultural Policies?“, in: Vertovec, S. und Wessendorf, S. (Hrsg.) *The Multiculturalism Backlash: European Discourses, Policies and Practices*. London/New York: Routledge, S. 130–151.
- Dahinden, Janine (2008): „Deconstructing mythological foundations of ethnic identities and ethnic group formation: Albanian-speaking and new armenian immigrants in Switzerland“, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(1), S. 55–76.
- Dahinden, Janine (2014a): „„Kultur“ als Form symbolischer Gewalt: Grenzziehungsprozesse im Kontext von Migration am Beispiel der Schweiz“, in: Nieswand, B. und Drotbohm, H. (Hrsg.) *Kultur, Gesellschaft, Migration. Studien zur Migrations- und Integrationspolitik*. Wiesbaden: VS, S. 97–121.
- Dahinden, Janine (2014b): „„Wer gehört dazu?“ – Grenzziehungsprozesse mittels ‚Kultur‘ im Kontext von Migration in der Schweiz“, in: Hengartner, T. und Schindler, A. (Hrsg.) *Wachstumsschmerzen. Gesellschaftliche Herausforderungen der Stadtentwicklung und ihre Bedeutung für Zürich*. Zürich: Seismo, S. 49–63.
- Darmstädter, Tim und Mey, Günter (1998): „Identität im Selbstwiderspruch oder ‚Die Schizophrenie des Lebens‘: Theoretische und empirische Einwände gegen ‚postmoderne‘ Konzeptualisierungsversuche von Identität“, *P&G*, 1998(4), S. 65–94.
- Dausien, Bettina (2002): „Biographie und/oder Sozialisation? Überlegungen zur pragmatischen und methodischen Bedeutung von Biographie in der Sozialisationsforschung.“, in: Kraul, M. und Marotzki, W. (Hrsg.) *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 64–91.
- Dausien, Bettina (2004): „Biografieforschung: Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung“, in: Becker, R. und Kortendiek, B. (Hrsg.) *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 314–325.
- Dausien, Bettina (2006): „Repräsentation und Konstruktion. Lebensgeschichte und Biographie in der Geschlechterforschung“, in: Brombach, S. und Wahrig, B. (Hrsg.) *LebensBilder. Leben und Subjektivität in neueren Ansätzen der Gender Studies*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 179–211.
- Dausien, Bettina (2011): „„Biographisches Lernen“ und ‚Biographizität‘. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung“, in: *Hessische Blätter für Volksbildung* 2, S. 110–125.
- Dausien, Bettina, Hanses, Andreas, Inowlocki, Lena und Riemann, Gerhard (2008): „Die Analyse, Selbstreflexion und Gestaltung professioneller Arbeit als Gegenstand der Biografieforschung und anderer interpretativer Zugänge – Eine Einführung in den Themenschwerpunkt“, *Forum Qualitative Sozialforschung*, 9(1), Art. 61.
- Dausien, Bettina und Kelle, Helga (2009): „Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biografieforschung“, in: Völter, B., Dausien, B., Lutz, H., und Rosenthal, G. (Hrsg.) *Biografieforschung im Diskurs*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 189–212.
- Dausien, Bettina und Mecheril, Paul (2006): „Normalität und Biographie. Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht“, in: Bukow, W.-D., Ottersbach, M., Truider, E., und Yildiz, E. (Hrsg.) *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 155–175.

- Davis, Kathy (2014): „Intersectionality as Critical Methodology“, in: Lykke, N. (Hrsg.) *Writing Academic Texts Differently. Intersectional Feminist Methodologies and the Playful Art of Writing*. New York, London: Routledge, S. 17–29.
- Davis, Kathy (2018): „Auto/Biography – Bringing in the ‚I‘“, in: Lutz, H., Schiebel, M., und Tuidel, E. (Hrsg.) *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 633–646.
- Davis, Susan Schaefer und Davis, Douglas A. (1989): *Adolescence in a Moroccan Town. Making Social Sense*. New Brunswick/London: Rutgers University Press.
- Delcroix, Catherine (2000): „The Transmission of Life Stories from Ethnic Minority Fathers to their Children. A personal resource to promote social integration“, in: Arber, S. und Attias-Donfut, C. (Hrsg.) *The myth of generational conflict. The family and state in ageing societies*. London/New York: Routledge, S. 174–189.
- Delcroix, Catherine (2009): „Transmission de l’histoire familiale et de la mémoire historique face à la précarité“, *Migrations Société*, 21(123–124), S. 143–158.
- Delcroix, Catherine (2010): „Portraits de deux générations de médiatrices socioculturelles en action“, in: Hamman, P., Blanc, M., und Causer, J.-Y. (Hrsg.) *Ville, environnement et transaction démocratique*. Bruxelles: Peter Lang, S. 93–110.
- Delcroix, Catherine (2021) *Licht und Schatten der Familie Nour – Wie manche der Prekari-tät trotzen. Biographische Rekonstruktionen*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Delcroix, Catherine, Guyaux, Anne, Ramdane, Amina und Rodríguez, Evangelica (1989): „Mariage mixte, rencontre de deux cultures tout au cours de la vie“, *Enquête*, 5.
- Delcroix, Catherine und Lagier, Elsa (2014): „Intergenerational transmissions in trans-national families and national affiliations“, *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14(1–2), S. 25–38.
- Dellori, Claudia (2016): *Die absolute Metapher „lebenslanges Lernen“: Eine Argumentationsanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Delory-Momberger, Christine (2004): „Biographie, socialisation, formation. Comment les individus deviennent-ils des individus?“, *L’orientation scolaire et professionnelle*, 33(4), S. 219–240.
- Delphy, Christine (2008): „Les Uns derrière les autres.“, in: Delphy, C. (Hrsg.) *Classer, dominer: Qui sont les „autres“?* Paris: La fabrique éditions, S. 7–52.
- Deppermann, Arnulf und Lucius-Hoene, Gabriele (2002): *Rekonstruktion narrativer Identität: Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Deppermann, Arnulf und Lucius-Hoene, Gabriele (2006): „Argumentatives Erzählen“, in: *Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien*. Tübingen: Stau, S. 130–144.
- Deprez, Christine, Varro, Gabrielle und Collet, Beate (2014): „Introduction“, *Langage et société*, 147(1), S. 7–22.
- Desrués, Thierry (2017): „Moroccan Youth and the Forming of a New Generation : Social Change, Collective Action and Political Activism“, *Mediterranean Politics*, 17(1), S. 23–40.
- Detka, Carsten (2005): „Zu den Arbeitsschritten der Segmentierung und der Strukturellen Beschreibung in der Analyse autobiographisch-narrativer Interviews“, *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6(2), S. 351–364.
- Devereux, Georges (1998): *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. 4. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Dieste, Josep Lluís Mateo (2003): „Pourquoi tu ne m'écris plus ...?": Les relations mixtes et les frontières sociales dans le protectorat espagnol au Maroc“, *Hawwa*, 1(2), S. 241–268.
- Duemmler, Kerstin (2015): *Symbolische Grenzen. Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit durch ethnische und religiöse Zuschreibung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Duemmler, Kerstin und Dahinden, Janine (2016): „Gehören wir dazu? Grenzziehungsprozesse und Positionierungen der zweiten Generation im Vergleich zwischen Luzern und Neuenburg“, *Swiss Journal of Sociology*, 42(2), S. 309–331.
- EDA, Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten (2017): *Die Sprachen – Fakten und Zahlen, Die Schweiz entdecken*. Online: www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/de/home/gesellschaft/sprachen/die-sprachen---fakten-und-zahlen.html [Zugegriffen: 19. Juni 2019].
- Efionayi-Mäder, Denise und Ruedin, Didier (2017): *Anti-Schwarzen-Rassismus in der Schweiz – Eine Bestandsaufnahme*. Neuchâtel: SFM Studies #67d.
- Eggers, Maureen (2005): *Rassifizierung und kindliches Machtempfinden. Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene von Identität*. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.
- Elias, Norbert und Scotson, John L. (1993): *Etablierte und Außenseiter*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Engelhardt, Michael v. (2010): „Ervin Goffman: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität.“, in: Jörissen, B. und Zirfas, J. (Hrsg.) *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123–140.
- Erikson, Erik H. (1968): *Identity Youth and Crisis*. New York/London: W. W. Norton.
- Fanon, Frantz (1986): *Black Skin, White Masks*. London: Pluto Press.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram (1995): „Schweigen – Rechtfertigen – Umschreiben. Biographische Arbeit im Umgang mit deutschen Vergangenheiten“, in: Fischer-Rosenthal, W. und Alheit, P. (Hrsg.) *Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 42–87.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram und Rosenthal, Gabriele (1997): „Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation“, in: Hitzler, R. und Honer, A. (Hrsg.) *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 133–164.
- Frieben-Blum, Ellen (2000): „„Gemischte“ Herkunft und die Frage der Anerkennung in Familie und Gesellschaft“, *Berliner Forum Gewaltprävention*, Sondernummer (3), S. 10–18.
- Frieben-Blum, Ellen und Jacobs, Klaudia (2000): „Vom Oder zum Und: Individueller und gesellschaftlicher Raum zur Konstruktion von Bindestrich-Identitäten“, in: Frieben-Blum, E., Jacobs, K., und Wießmeier, B. (Hrsg.) *Wer ist fremd? Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 9–33.
- Frieben-Blum, Ellen, Jacobs, Klaudia und Wießmeier, Brigitte (Hrsg.) (2000): *Wer ist fremd? Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fröhlicher-Stines, Carmel und Mennel, Kelechi Monika (2004): *Schwarze Menschen in der Schweiz. Ein Leben zwischen Integration und Diskriminierung*. EKM, Eidgenössische Kommission gegen Rassismus.
- Fürstenau, Sara und Niedrig, Heike (2007): „Hybride Identitäten? Selbstverortungen jugendlicher TransmigrantInnen“, *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2(3), S. 247–262.
- Gadet, Françoise und Varro, Gabrielle (2006): „Le ‚scandale‘ du bilinguisme“, *Langage et société*, 116(2), S. 9–28.
- Le Gall, Josiane (2004): *Transmission identitaire et mariages mixtes: recension des écrits*. Université Montréal.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Geisen, Thomas (2009): „Gesellschaft als unsicherer Ort. Jugendliche MigrantInnen und Adoleszenz“, in: Geisen, T. und Riegel, C. (Hrsg.) *Jugend, Partizipation und Migration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 29–50.
- Geisen, Thomas und Riegel, Christine (2010): „Zugehörigkeit(en) im Kontext von Jugend und Migration – eine Einführung“, in: Geisen, T. und Riegel, C. (Hrsg.) *Jugend, Zugehörigkeit und Migration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–26.
- Gertel, Jörg und Hexel, Ralf (2017): *Zwischen Ungewissheit und Zuversicht. Jugend im Nahen Osten und Nordafrika*. Herausgegeben von J. Gertel und R. Hexel. Bonn: Dietz.
- Gigliotti, Miriam und Odasso, Laura (2014): „Becoming woman: awareness of migration and double loyalty“, *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14(1–2), S. 131–146.
- Gilliéron, Gwendolyn (2021): „Narratives of Belonging in Transnational Contexts. The Multidimensional Experience of Mixedness“, in: Le Gall, J., Therrien, C. und Geoffrion, K. (Hrsg.) *Mixed Families in a Transnational World*. London: Routledge S. 88–106. doi: 10.4324/9781003126263
- Gilliéron, Gwendolyn (2020): „Making the invisible visible: Experiences of mixedness for binational people in Morocco“, in: Rocha, Z. und Aspinall, P. (Hrsg.) *The Palgrave International Handbook of Mixed Racial and Ethnic Classification*. London: Palgrave Macmillan, S. 535–548. doi: 10.1007/978-3-030-22874-3_28.
- Gilliéron, Gwendolyn, Güneş, Sevda Can und Riegel, Christine (2018): „Biographie und Positionierung – Zur Rekonstruktion subjektiver Möglichkeitsräume in der Migrationsgesellschaft“, in: Riegel, C., Stauber, B., und Yildiz, E. (Hrsg.) *LebensWegStrategien. Familiäre Aushandlungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 26–35.
- Glaeser, Janina (2018): *Care-Politiken in Deutschland und Frankreich*. Wiesbaden: Springer VS.
- Goffman, Erving (2012a): *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. 21. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (2012b): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. 11. Aufl. München/Zürich: Piper.
- Goldbrunner, Hans (2013): Trauer Alleinerziehender und ihrer Kinder nach dem Tod des Partners. URL: <https://www.familienhandbuch.de/familie-leben/schwierige-zeiten/tod-trauer/traueralleinerziehenderundihrerkindernach.php> [03/10/2020]
- Gomolla, Mechthild und Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gordon, Milton Myron (1964): *Assimilation in the American Life: the role of race, religion and national origins*. Oxford: Oxford University Press.
- Gregori, Viola B. (2003): *Entliehene Erinnerung. Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Griese, Brigit (2006): *Zwei Generationen erzählen. Narrative Identität in autobiographischen Erzählungen Russlanddeutscher*. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.
- Ha, Kien Nghi (2000): „Ethnizität, Differenz und Hybridität in der Migration: Eine postkoloniale Perspektive“, *PROKLA, Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, 120, 30(3), S. 377–397.
- Habermas, Tilmann und Paha, Christine (2001): „Frühe Kindheitserinnerung und die Entwicklung biographischen Verstehens in der Adoleszenz“, in: Behnken, I. und Zinnecker, J. (Hrsg.) *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch*. Bonn: Kallmeyer, S. 84–99.

- Hall, Stuart (1994): „Die Frage der kulturellen Identität“, in: *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument Verlag, S. 180–222.
- El Hamel, Chouki (2013): *Black Morocco. A History of Slavery, Race, and Islam*. New York: Cambridge University Press.
- Hareven, Tamara K. und Masaoka, Kanji (1988): „Turning Points and Transitions: Perceptions of the Life Course“, *Journal of Family History*, 13(3), S. 271.
- Haritaworn, Jin (2009): „Hybrid Border-Crossers? Towards a Radical Socialisation of ‚Mixed Race‘“, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 35(1), S. 115–132.
- Harrami, Noureddine (2016): „La représentation sociale des Français-es installés au Maroc : analyse des résultats de l'enquête quantitative“, in: Therrien, C. (Hrsg.) *La Migration des Français au Maroc. Entre proximité et ambivalence*. Casablanca: La croisée des chemins, S. 91–113.
- HCP, Haut-Commissariat au Plan (2014): *Les Residents Etrangers au Maroc*. Royaume du Maroc.
- Hermanns, Harry (1992): „Die Auswertung narrativer Interviews. Ein Beispiel für qualitative Verfahren“, in: Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (Hrsg.) *Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 110–137.
- Hinrichsen, Hendrik, Rosenthal, Gabriele und Worm, Arne (2013): „Biographische Fallrekonstruktionen“, *Sozialer Sinn*, 14, S. 157–184.
- Hirschauer, Stefan (2014): „Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten“, *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), S. 170–191.
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (Hrsg.) (2001a): *Das Fremde in der Schweiz. Ergebnisse soziologischer Forschungen*. Zürich: Seismo.
- Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (2001b): „Internationale Migration und das Fremde in der Schweiz“, in: Hoffmann-Nowotny, H.-J. (Hrsg.) *Das Fremde in der Schweiz. Ergebnisse soziologischer Forschung*. Zürich: Seismo, S. 7–30.
- Höhne, Thomas (2001): „Kultur als Differenzierungskategorie“, in: Lutz, H. und Wenning, N. (Hrsg.) *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 197–213.
- Honneth, Axel (1994): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Huxel, Katrin (2014): *Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Inowlocki, Lena (1988): „Ein schlagendes Argument. Geschichtliche Rechtfertigung und biographische Konstruktionen von Jugendlichen in rechtsextremistischen Gruppen“, *Bios*, 1, S. 49–58.
- Inowlocki, Lena (2000a): „Aus Familiengeschichte lernen? Zur Bedeutung und Geltung von ‚Herkunftswissen‘ bei rechtsextremen Jugendlichen und Kindern von Arbeitsmigranten. Zwei Fallstudien.“, in: Fechler, B., Klösser, G., und Liebertz-Groß, T. (Hrsg.) „*Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherung*. Weinheim/München: Juventa Verlag, S. 67–83.
- Inowlocki, Lena (2000b): *Sich in die Geschichte hineinreden. Biographische Fallanalysen rechtsextremer Gruppenzugehörigkeit*. Frankfurt a.M.: Cooperative-Verlag.
- Inowlocki, Lena (2006): „Stretching it so it fits real well. Biographical, gendered and intergenerational dimensions of turning to religion“, in: Geyer, M. und Hölscher, L. (Hrsg.) *Die Gegenwart Gottes in der modernen Gesellschaft. Transzendenz und Religiöse Vergemeinschaftung in Deutschland*. Göttingen: Wallenstein Verlag, S. 467–481.

- Inowlocki, Lena (2012): „Frage als Antwort, Antwort als Frage?“, *Sozialmagazin*, 4, S. 28–31.
- Inowlocki, Lena (2018): „Internationalität der Biographieforschung: Herausforderungen und konstruktive Bedingungen“, in: Lutz, H., Schiebel, M., und Tuider, E. (Hrsg.) *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 697–707.
- Inowlocki, Lena, Cosimo, Mangione und Satola, Agnieszka (2010): „Social work students doing autobiographical narrative interviews with people who experience(d) discrimination.“, *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 2, S. 279–291.
- Inowlocki, Lena und Lutz, Helma (2000): „Hard Labour: The ‚Biographical Work‘ of a Turkish Migrant Woman in Germany“, *European Journal of Women's Studies*, 7(3), S. 301–319.
- Inowlocki, Lena und Riemann, Gerhard (2012): „Exploring European ‚Potential Space‘: A Study of the Biographies of Former Foreign Exchange Students“, in: Miller, R. und Day, G. (Hrsg.) *The Evolution of European Identities. Biographical Approaches*. New York: Palgrave Macmillan, S. 129–149.
- Inowlocki, Lena, Riemann, Gerhard und Schütze, Fritz (2010): „Das forschende Lernen in der Biographieforschung – Europäische Erfahrungen: Einführung in den Themenschwerpunkt“, *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 10(2), S. 183–195.
- Jain, Rohit (2018): *Kosmopolitische Pioniere. „Inder:innen der zweiten Generation“ aus der Schweiz zwischen Assimilation, Exotik und globaler Moderne*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Juhasz, Anne und Mey, Eva (2003a): „Biographien von Angehörigen der Zweiten Generation. Das Beispiel der Schweiz“, in: Aipitzsch, U. und Jansen, M. M. (Hrsg.) *Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 95–110.
- Juhasz, Anne und Mey, Eva (2003b): „‚Desintegration‘ or ‚Successful Integration‘ of the Second Generation of Foreigners?“, *Swiss Journal of Sociology*, 29(1), S. 115–140.
- Juhasz, Anne und Mey, Eva (2003c): *Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft*. Westdeutscher Verlag.
- Juhasz, Anne und Mey, Eva (2009): „Adoleszenz zwischen sozialem Aufstieg und sozialem Ausschluss“, in: King, V. und Koller, H.-C. (Hrsg.) *Adoleszenz – Migration – Bildung*. Wiesbaden: Springer, S. 85–102.
- Kallmeyer, Werner und Schütze, Fritz (1977): „Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung“, in: Wegner, D. (Hrsg.) *Gesprächsanalysen*. Hamburg: Buske, S. 159–274.
- Kamber, Esther und Schranz, Mario (2001): „Die Wahrnehmung des Fremden in deutsch-schweizerischen Medien“, in: Hoffmann-Nowotny, H.-J. (Hrsg.) *Das Fremde in der Schweiz. Ergebnisse soziologischer Forschung*. Zürich: Seismo, S. 135–153.
- Kardorff, Ernst von (2009): „Goffmans Stigma-Identitätskonzept – neu gelesen“, in: Willems, H. (Hrsg.) *Theatralisierung der Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137–161.
- Karibi, Khadija (2015): „Migrants subsahariens à Rabat, une entrée spatiale: l'épreuve des espaces publics“, in: Khrouz, N. und Lanza, N. (Hrsg.) *Migrants au Maroc. Cosmopolitisme, présence d'étrangers et transformations sociales*. Rabat: Konrad Adenauer Stiftung e. V., S. 130–135.
- Kaufmann, Stefan (2009): „George Herbert Mead: Das Primat der Interaktion“, in: Gertenbach, L., Kahlert, H., Kaufmann, S., Rosa, H., und Weinbach, C. (Hrsg.) *Soziologische Theorien*. Paderborn: Wilhelm Fink UTB, S. 43–53.

- Kenbib, Mohammed (1994): *Juifs et Musulmans au Maroc. 1859–1948. Contribution à l'histoire des relations intercommunautaires en terre d'Islam*. Dissertationsschrift, Faculté de Sciences Humaines, Université Mohammed V, Rabat.
- Kenbib, Mohammed (2005): *Le Maroc indépendant 1955–2005 : essai de synthèse*. Rabat: Commission du Cinquenaire: Rapports transversaux.
- Keupp, Heiner, Ahbe, Thomas, Gmür, Wolfgang, Höfer, Renate, Mitzscherlich, Beate, Kraus, Wolfgang und Straus, Florian (1999): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Khanna, Nikki und Johnson, Cathryn (2010): „Passing as Black: Racial Identity Work among Biracial Americans“, *Social Psychology Quarterly*, 73(4), S. 380–397.
- Khounani, Pascal M. (2000): *Binationale Familien in Deutschland und die Erziehung der Kinder. Eine Vergleichsuntersuchung zur familiären Erziehungssituation in mono- und bikulturellen Familien im Hinblick auf multikulturelle Handlungsfähigkeit*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Khrouz, Nadia (2015): „Vers une appropriation par le Maroc de son droit des étrangers ?“, in: Dupret, B., Rhani, Z., und Boutaleb, A. (Hrsg.) *Le Maroc au présent*. Rabat, S. 1–16.
- Khrouz, Nadia (2019): *L'Étranger au Maroc. Droit et Pratiques*. Paris: L'Harmattan.
- Khrouz, Nadia und Lanza, Nazarena (Hrsg.) (2015): *Migrants au Maroc. Cosmopolitisme, présence d'étrangers et transformations sociales*. Rabat: Centre Jacques Berque.
- King, Stephen J (2021): „Black Arabs and African migrants: between slavery and racism in North Africa“, *The Journal of North African Studies*. Taylor & Francis, 26(1), S. 8–50. doi: 10.1080/13629387.2019.1670645
- King, Vera (2004): *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King, Vera (2009): „Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien“, in: King, V. und Koller, H.-C. (Hrsg.) *Adoleszenz – Migration – Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–46.
- King, Vera (2010): „Adoleszenz und Ablösung im Generationenverhältnis. Theoretische Perspektiven und zeitdiagnostische Anmerkungen“, *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, S. 9–20.
- King, Vera und Koller, Hans-Christoph (2009): „Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. Eine Einführung“, in: King, V. und Koller, H.-C. (Hrsg.) *Adoleszenz – Migration – Bildung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–26.
- King, Vera und Schwab, Angelika (2000): „Flucht und Asylsuchende als Entwicklungsbedingungen der Adoleszenz. Ansatzpunkte pädagogischer Begleitung am Beispiel einer Fallgeschichte“, in: King, V. und Müller, B. K. (Hrsg.) *Adoleszenz und pädagogische Praxis. Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit*. Freiburg i.B.: Lambertus-Verlag, S. 209–232.
- Klika, Dorle (2018): „Biographie und Jugend“, in: Lutz, H., Schiebel, M., und Truider, E. (Hrsg.) *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 202–214.
- Kluge, Susann (2000): „Empirically Grounded Construction of Types and Typologies in Qualitative Social Research“, *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 1(1), S. 14.
- Kohli, Martin (1981): „Zur Theorie der biographischen Selbst- und Fremdthematization“, in: Matthes, J. (Hrsg.) *Lebenswelt und soziale Probleme*. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag, S. 502–520.

- Köttig, Michaela (2015): „Mehrdimensionalität sozialer Ungleichheit – Intersektionalität als theoretische Rahmung und zur Analyse biographischer Erfahrung“, in: Bretländer, B., Köttig, M., und Kunz, T. (Hrsg.) *Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 123–133.
- Köttig, Michaela und Rosenthal, Gabriele (2006): „Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen“, in: Rosenthal, G., Köttig, M., Witte, N., und Blezinger, A. (Hrsg.) *Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 189–221.
- Krappmann, Lothar (1978): *Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kruse, Jan und Schmieder, Christian (2012): „In fremden Gewässern. Ein integratives Basisverfahren als sensibilisierendes Programm für rekonstruktive Analyseprozesse im Kontext fremder Sprachen.“, in: Kruse, J., Bethmann, S., Niermann, D., und Schmieder, C. (Hrsg.) *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 248–298.
- Küstners, Ivonne (2009): *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lajus, Claire (2018): *Mixités familiales et stratégies éducatives parentales: le cas des couples formés par un parent italien et un parent africain en Italie*. Université de Nanterre – Paris X.
- Lanza, Nazarena (2015): „Quelques enjeux du soufisme au Maroc: le tourisme religieux sénégalais et la construction d’un imaginaire sur l’amitié“, in: Khrouz, N. und Lanza, N. (Hrsg.) *Migrants au Maroc. Cosmopolitisme, présence d’étrangers et transformations sociales*. Rabat: Konrad Adenauer Stiftung e. V., S. 54–59.
- Laroui, Fouad (2011): *Le drame linguistique marocain*. Léchelle: Zellige.
- Lavanchy, Anne (2013): „L’amour aux services de l’état civil : régulations institutionnelles de l’intimité“, *Migrations Société*, 150, S. 61–77.
- Lavanchy, Anne (2014): „How does ‚Race‘ matter in Switzerland?“, *MAPS Working Paper*, 7(E), S. 1–25.
- Lesbet, Djaffar (1997): „Begegnungen“, in: Varro, G. und Gebauer, G. (Hrsg.) *Zwei Kulturen – eine Familie: Paare aus verschiedenen Kulturen und ihre Kinder am Beispiel Frankreichs und Deutschlands*. Opladen: Leske + Budrich, S. 49–68.
- Loch, Ulrike (2002): „Grenzen und Chancen der narrativen Gesprächsführung bei Menschen mit traumatischen Erlebnissen in der Kindheit“, in: Schaeffer, D. und Müller-Mundt, G. (Hrsg.) *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern: Hans Huber Verlag, S. 233–246.
- Loch, Ulrike und Rosenthal, Gabriele (2002): „Das narrative Interview“, in: Schaeffer, D. und Müller-Mundt, G. (Hrsg.) *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern: Hans Huber Verlag, S. 221–232.
- Loembe, André (2014): „Binationale Paare und farbige Kinder in der Schweiz“, *Tangramm*, 33, S. 93–98.
- Lösch, Klaus (2005): „Begriff und Phänomen der Transdifferenz: zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte“, in: Allolio-Näcke, L., Kalscheuer, B., und Manzeschke, A. (Hrsg.) *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, S. 26–49.
- Lucius-Hoene, Gabriele und Deppermann, Arnulf (2004): „Narrative Identität und Positionierung“, *Gesprächsführung – online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 5, S. 166–183.

- Luginbühl, Martin (2007): „'Fremde' in den Nachrichten des Schweizer Fernsehens: 1957–1999“, *Medien und Migration. Europa als multikultureller Raum?*, (2004), S. 53–69.
- Lutz, Helma (2001): „Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender“, in: Lutz, H. und Wenning, N. (Hrsg.) *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 215–230.
- Lutz, Helma (2014): „Intersectionality's (brilliant) career – how to understand the attraction of the concept?“, *Working Paper Series „Gender, Diversity and Migration“*. Frankfurt a.M.: Goethe Universität Frankfurt, 1, S. 1–19.
- Lutz, Helma und Davis, Kathy (2005): „Geschlechterforschung und Biographieforschung: Intersektionalität am Beispiel einer außergewöhnlichen Frau“, in: Völter, B., Dausien, B., Lutz, H., und Rosenthal, G. (Hrsg.) *Biographieforschung im Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 228–247.
- Lutz, Helma, Schiebel, Martina und Tuidler, Elisabeth (Hrsg.) (2018): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lutz, Helma und Wenning, Norbert (Hrsg.) (2001): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lwanga, Gotlinde Magiriba (2000): „Weiße Mütter – Schwarze Kinder. Über das Leben mit rassistischen Konstruktionen von Fremdheit und Gleichheit“, in: Frieben-Blum, E., Jacobs, K., und Wießmeier, B. (Hrsg.) *Wer ist fremd? Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 135–162.
- Macht, Alexandra (2018): „From Romanian ‚Soul‘ to English ‚Heart‘: Dilemmas of Cultural and Gender Representation in Translating Qualitative Data“, *Forum Qualitative Sozialforschung*, 19(2), Art. 12.
- Mahtani, Minelle (2012): „Not the same difference. Notes on mixed-race methodologies“, in: Edwards, R., Ali, S., Caballero, C., und Song, M. (Hrsg.) *International Perspectives on Racial and Ethnic Mixedness and Mixing*, S. 156–168.
- Mahtani, Minelle (2014): *Mixed Race Amnesia. Resisting the Romanticization of Multiraciality*. Vancouver/Toronto: UBC Press.
- McCall, Leslie (2005): „The Complexity of Intersectionality“, *Signs*, 30(3), S. 1771–1800.
- McIntosh, Peggy (1992): „White Privilege: Unpacking the invisible Knapsack“, in: Filor, A. M. (Hrsg.) *Multiculturalism*. New York: NYSCEA, S. 30–36.
- Mead, George Herbert (1929): „National-Mindedness and International-Mindedness“, *International Journal of Ethics*, 39(4), S. 385–407.
- Mead, George Herbert (1972): *MIND, SELF, and SOCIETY*. Herausgegeben von Charles W. Morris. 18. Aufl. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Mead, George Herbert (2013): *Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. 17. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul (1997): „'Halb-halb' Über Hybridität, Zugehörigkeit und subjektorientierte Migrationsforschung.“, *Migration und Soziale Arbeit*, (3–4), S. 32–37.
- Mecheril, Paul (1999): „Wer spricht über wen? Gedanken zu einem (re-)konstruktiven Umgang mit dem Anderen des Anderen in den Sozialwissenschaften“, in: Bukow, W.-D. und Ottersbach, M. (Hrsg.) *Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 231–266.
- Mecheril, Paul (2000a): „Doppelte Heraussetzung und eine Utopie der Anerkennung. Mehrfachverbundenheit in natio-ethno-kultureller Pluralität“, in: Frieben-Blum, E., Jacobs,

- K., und Wießmeier, B. (Hrsg.) *Wer ist fremd? Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 231–250.
- Mecheril, Paul (2000b): „Zugehörigkeitsmanagement. Aspekte der Lebensführung von Anderen Deutschen“, in: Attia, I. und Marburger, H. (Hrsg.) *Alltag und Lebenswelt von Migrantenjugendlichen*. Frankfurt a.M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 27–47.
- Mecheril, Paul (2001): „Pädagogiken natio-kultureller Mehrfachzugehörigkeit. Vom ‚Kulturkonflikt‘ zu ‚Hybridität‘“, *Diskurs*, 10(2), S. 41–48.
- Mecheril, Paul (2002): „Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung“, *Tertium comparationis*, 8(2), S. 104–115.
- Mecheril, Paul (2003a): *Politik der Unreinheit. Ein Essay über die Hybridität*. Wien: Passagen Verlag.
- Mecheril, Paul (2003b): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.
- Mecheril, Paul (2005): „Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik“, in: Hamburger, F., Badawia, T. und Hummrich, M. (Hrsg.) *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311–328.
- Mecheril, Paul und Hoffarth, Britta (2009): „Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen“, in: King, V. und Koller, H.-C. (Hrsg.) *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 239–258.
- Mecheril, Paul und Melter, Claus (2010): „Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus“, in: Mecheril, P., Castro Varela, M. do M., Dirim, I., Kalpaka, A., und Melter, C. (Hrsg.) *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 150–168.
- Mecheril, Paul und Rose, Nadine (2012): „Migrationsforschung – Standortbestimmungen zwischen Politik, Reflexion und (Selbst-)Kritik“, in: Ackermann, F., Ley, T., Machold, C., und Schrödter, M. (Hrsg.) *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–134.
- Mecheril, Paul, Scherschel, Karin und Schrödter, Mark (2003): „Ich möchte halt von dir wissen, wie es ist du zu sein“. Die Wiederholung der alienierenden Zuschreibung durch qualitative Forschung“, in: Badawia, T., Hamburger, F., und Hummrich, M. (Hrsg.) *Wider die Ethnisierung einer Generation: Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung*. Frankfurt a.M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 93–110.
- Meissner, Kerstin (2019): *Relational Becoming – Mit Anderen Werden. Soziale Zugehörigkeit als Prozess*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Menz, Margarete (2008): *Biographische Wechselwirkungen. Genderkonstruktionen und „kulturelle Differenz“ in den Lebensentwürfen binationaler Paare*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Merton, Robert K. (1995): *Auf der Schulter von Riesen. Ein Leitfaden durch das Labyrinth der Gelehrsamkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mey, Eva und Rorato, Miriam (2010): *Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang ins Erwachsenenalter – eine biographische Längsschnittstudie. Schlussbericht zuhänden des Praxispartners Bundesamt für Migration*. Luzern.
- Mey, Günter (2000): „Erzählungen in qualitativen Interviews: Konzepte, Probleme, soziale Konstruktionen“, *Sozialer Sinn*, 1(1), S. 135–151.
- Mörgen, Rebecca und Schnitzer, Anna (2015): „Mehr-Sprachigkeit und (Un)Gesagtes. Einleitende Skizzierungen“, in: Schnitzer, A. und Mörgen, R. (Hrsg.) *Mehr-Sprachigkeit*

- und (Un)Gesagtes. *Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 7–25.
- Mottier, Véronique (2000): „Narratives of national identity: sexuality, race, and the swiss ‚dream of order‘“, *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 26(3), S. 533–558.
- Mouna, Khalid (2014): „Perceptions marocaines de la migration française au Maroc“, in: Therrien, C. (Hrsg.) *La question du „chez-soi“ au Maroc: les représentations des migrants français confrontées aux points de vue des Marocain-es*. Rapport pour: Association Marocaine d’Etudes et de Recherches sur les Migrations (AMERM), S. 114–133.
- Mouna, Khalid (2016): „Perceptions marocaines de la migration française au Maroc“, in: Therrien, C. (Hrsg.) *La Migration des Français au Maroc. Entre proximité et ambivalence*. Casablanca: La croisée des chemins, S. 301–342.
- Mouna, Khalid (2018): *Identité de la marge. Approche anthropologique du Rif*. Bruxelles: Peter Lang.
- Mouna, Khalid, Harrami, Nourredine und Maghraoui, Driss (2017): *L’immigration au Maroc: les défis de l’intégration*. Rabat: Collection RSSI.
- Mourji, Fouzi, Ferrié, Jean-Noël, Radi, Saadia und Alioua, Mehdi (2016): *Les Migrants Subsahariens au Maroc. Enjeux d’une Migration de Résidence*. Rabat: Konrad Adenauer Stiftung e. V.
- Nassehi, Armin (1994): „Die Form der Biographie. Theoretische Überlegungen zur Biographieforschung in methodologischer Absicht“, *BIOS*, 7(1), S. 46–63.
- Nestvogel, Renate (2002): *Aufwachsen in verschiedenen Kulturen. Weibliche Sozialisation und Geschlechterverhältnisse in Kindheit und Jugend*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Noack, Juliane (2010): „Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus“, in: Jörissen, B. und Zirfas, J. (Hrsg.) *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37–54.
- Nowicka, Ewa (2006a): „Children of transnational Marriages in Poland“, in: Waldis, B. und Byron, R. (Hrsg.) *Migrations and Marriage. Heterogamy and Homogamy in a Changing World*. Wien/Berlin: LIT-Verlag, S. 61–84.
- Nowicka, Ewa (2006b): „Identity and socio-cultural capital : Duality of transnational people in Poland“, *Ethnic and Racial Studies*, 29(6), S. 1072–1086.
- Nzamba, Lionel (2015): „Immigration estudiantine subsaharienne: quel enjeu pour le Maroc?“, in: Khrouz, N. und Lanza, N. (Hrsg.) *Migrants au Maroc. Cosmopolitisme, présence d’étrangers et transformations sociales*. Rabat: Centre Jacques Berque, S. 67–71.
- Odasso, Laura (2009): „Sample, distance and analytical choices. Uncertain fields for PhD students“, *Rundbrief der Sektion Biographieforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*, 57, S. 34–40.
- Odasso, Laura (2014): „La mixité conjugale: une expérience de migration. Approche comparée des effets de la stigmatisation sur les natifs et leur partenaires ‚arabes‘ en Vénétie et en Alsace“, *Les Etudes et Essais du Centre Jaques Berque*, 23, S. 1–17.
- Odasso, Laura (2016): *Mixités conjugales: discrédits, résistances et créativité dans les familles avec un partenaire arabe*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Osanami Törngren, Sayaka, Irastorza, Nahikari and Rodríguez-García, Dan (2021) „Understanding multiethnic and multiracial experiences globally towards a conceptual framework of mixedness“, *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Taylor & Francis, 47(4), S. 763–781. doi: 10.1080/1369183X.2019.1654150.

- Osanami Törngren, Sayaka und Sato, Yuna (2019): „Beyond being either-or: identification of multiracial and multiethnic Japanese“, *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Taylor & Francis, 47(4), S. 802–820. doi: 10.1080/1369183X.2019.1654155.
- Paoletti, Isabella und Johnson, Greer Calvallaro (2007): „Doing ‚being ordinary‘ in an interview with a second generation Italian-Australian woman“, in: Bamberg, M. und Schiffrin, D. (Hrsg.) *Selves and Identities in Narrative and Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 89–106.
- Pape, Elise (2009): „Der biographische Ansatz in Frankreich. Entstehung und aktuelle Entwicklungen“, *BIOS*, 22(2), S. 283–292.
- Pape, Elise (2014): „Familien marokkanischer Herkunft. Transnationale Bürgerinnen und Bürger Europas“, in: Pott, A., Bouras-Ostmann, K., Hajji, R., und Mocket, S. (Hrsg.) *Jenseits von Rif und Ruhr*. Wiesbaden: Springer VS, S. 217–232.
- Park, Robert E. (1928): „Human Migration and the Marginal Man“, *The American Journal of Sociology*, XXXIII(6), S. 881–893.
- Park, Robert E. (1950): „Mentality of Racial Hybrids“, in: Park, R. E. (Hrsg.) *Race and Culture*. London: The Free Press of Glencoe.
- Pellegrini, Chloé (2016a): „Parcours professionnels et identitaires de petits entrepreneurs français à Marrakech: à l’épreuve de l’altérité“, in: Therrien, C. (Hrsg.) *La Migration des Français au Maroc. Entre proximité et ambivalence*. Casablanca: La croisée des chemins, S. 135–198.
- Pellegrini, Chloé (2016b): „Profil démographique et historique de la présence française au Maroc“, in: Therrien, C. (Hrsg.) *La Migration des Français au Maroc. Entre proximité et ambivalence*. Casablanca: La croisée des chemins, S. 37–62.
- Peters, Manuel (2013): „Zur Bedeutung der Alltagsinteraktion für die Migrationsforschung. Eine durch Goffman und Laclau/Mouffe informierte Kritik am Migrationsdiskurs“, in: Mecheril, P., Thomas-Olalde, O., Melter, C., Arens, S., und Romaner, E. (Hrsg.) *Migrationsforschung als Kritik?* Wiesbaden: Springer VS, S. 109–122.
- Philippe, Claudine (2008): „Être Parents Dans Un Couple Mixte: Éléments De Réflexion“, *Informations sociales*, 5(149), S. 114–123.
- Phoenix, Ann (2006): „Interrogating intersectionality: Productive ways of theorising multiple positioning“, *Kvinder, Køn & Forskning*, (2–3), S. 21–30.
- Piguet, Etienne (2006): *Einwanderungsland Schweiz. Fünf Jahrzehnte halb geöffnete Grenzen*. Bern: Haupt Verlag.
- Piñeiro, Esteban (2015): *Integration und Abwehr. Genealogie der schweizerischen Ausländerintegration*. Zürich: Seismo.
- Pitard, Jayne (2017): „A Journey to the Centre of Self : Positioning the Researcher in Auto-ethnography“, *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 18(3), Art. 10.
- Pitton, Liliane Meyer (2013): *Sprachloyalität(en)? Sprach-Beziehungen und Sprachweitergabe als Formen von Mehrsprachigkeit. Das Beispiel russischsprachiger Partner/innen in zweisprachig-binationalen Paaren und Familien in der französischsprachigen Schweiz*. Universität Bern.
- Prins, Baukje (2006): „Narrative Accounts of Origins: A Blind Spot in the Intersectional Approach?“, *European Journal of Women’s Studies*, 13(3), S. 277–290.
- Przyborski, Aglaja und Wohlrab-Sahr, Monika (2010): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 3. Aufl. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Putschert, Patricia (2013): „‚De Schorsch Gaggo reist uf Afrika‘. Postkoloniale Konstellationen und diskursive Verschränkungen in Schweizer Kindergeschichten“, in: Putschert,

- P., Lüthi, B., und Falk, F. (Hrsg.) *Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*. Bielefeld: Transcript, S. 89–116.
- Puzenat, Amélie (2008): „Le vécu de la mixité conjugale chez les couples franco-maghrébins et la transmission identitaire aux enfants“, *Diversité urbaine*, 8(1), S. 113–128.
- Resch, Christine (1998): „Arbeitsbündnisse in der Sozialforschung“, in: Steinert, H. (Hrsg.) *Zur Kritik der empirischen Sozialforschung. Ein Methodengrundkurs*. Frankfurt a.M.: Pollinger, S. 36–66.
- Reuter, Julia und Villa, Paula-Irene (2010): „Provincializing Soziologie. Postkoloniale Theorie als Herausforderung“, in: Reuter, J. und Villa, P.-I. (Hrsg.) *Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 11–46.
- Riaño, Yvonne (2011): „He’s the Swiss citizen, I’m the foreign spouse‘: Binational marriages and the impact of the family-related migration policies on gender relations“, in: Kraler, A., Kofman, E., Kohli, M., und Schmoll, C. (Hrsg.) *Gender, Generations and the Family in International Migration*. Amsterdam: AUP, S. 265–283.
- Riaño, Yvonne (2012): „Die Produktion von Wissen als Minga: Ungleiche Arbeitsbeziehungen zwischen Forschenden und ‚Beforschten‘ überwinden?“, in: Kaltmeier, O. und Berkin, S. C. (Hrsg.) *Methoden dekolonialisieren. Eine Werkzeugkiste zur Demokratisierung der Sozial- und Kulturwissenschaften*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 120–144.
- Riegel, Christine (2004): *Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biographische Untersuchung*. Frankfurt a.M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Riegel, Christine (2014): „Intersektionalität als Analyseperspektive – Intersektionalität als Methode des Vergleichs?“, in: Freitag, C. (Hrsg.) *Methoden des Vergleichs. Komparistische Methodologie und Forschungsmethodik in interdisziplinärer Perspektive*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd., S. 173–190.
- Riegel, Christine (2018): „Biographie und Jugendforschung“, in: Lutz, H., Schiebel, M., und Tuijer, E. (Hrsg.) *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 563–574.
- Riegel, Christine und Geisen, Thomas (Hrsg.) (2010): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Riegel, Christine und Kaya, Asiye (2002): „The significance of ethnic and national identity of female researchers in practice with young migrant women: experiences of allochthonous and autochthonous researchers“, in: Kieglmann, M. (Hrsg.) *The role of the researcher in qualitative psychology*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag, S. 149–158.
- Riegel, Christine, Stauber, Barbara und Yildiz, Erol (Hrsg.) (2018): *LebensWegStrategien. Familiäre Aushandlungsprozesse in der Migrationsgesellschaft*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Riemann, Gerhard (1986): „Einige Anmerkungen dazu, wie und unter welchen Bedingungen das Argumentationsschema in biographisch-narrativen Interviews dominant werden kann“, in: Soeffner, H.-G. (Hrsg.) *Sozialstruktur und soziale Typik*. Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag, S. 112–157.
- Riemann, Gerhard (1987a): *Das Fremdwerden der eigenen Biographie. Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten*. München: Fink.
- Riemann, Gerhard (1987b): „Some notes on a student research workshop on ‚Biography analysis, interaction analysis, and analysis of social worlds‘“, *Biography and Society*:

- Newsletter of the International Sociological Association Research Committee* 38, 8, S. 54–70.
- Riemann, Gerhard (2003): „A joint project against the backdrop of a research tradition: An introduction to ‚doing biographical research‘“, *Forum Qualitative Sozialforschung*, 4(3), Art. 18.
- Riemann, Gerhard (2004): „Die Befremdung der eigenen Praxis“, in: Hanses, A. (Hrsg.) *Biographie und Soziale Arbeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 190–208.
- Riemann, Gerhard und Schütze, Fritz (1991): „‚Trajectory‘ as a basic theoretical concept for analyzing suffering and disorderly social processes“, in: Maines, D. R. (Hrsg.) *Social organization and social process. Essays in honor of Anselm Strauss*. New York: de Gruyter, S. 333–357.
- Rocha, Zarine L. und Aspinall, Peter J. (2020): *The Palgrave International Handbook of Mixed Racial and Ethnic Classification*. Cham: Palgrave Macmillan. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-22874-3>.
- Rodríguez-García, Dan (2006): „Mixed Marriages and Transnational Families in the Intercultural Context: A Case Study of African-Spanish Couples in Catalonia“, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32(3), S. 403–433.
- Rodríguez-García, Dan (2008): „Socio-cultural dynamics in intermarriage in Spain. Beyond simplistic Notions of Hybridity“, in: Grillo, R. (Hrsg.) *The Family in Question. Immigrant and Ethnic Minorities in Multicultural Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press, S. 245–268.
- Rodríguez-García, Dan (2015): „Intermarriage and Integration Revisited: International Experiences and Cross-Disciplinary Approaches“, *ANNALS*, 662(1), S. 8–36. doi: 10.1177/0002716215601397.
- Rodríguez-García, Dan, Solana-Solana, Miguel, Ortiz-Guitart, Anna und Freedman, Joanna L. (2018): „Linguistic Cultural Capital among Descendants of Mixed Couples in Catalonia, Spain: Realities and Inequalities“, *Journal of Intercultural Studies*. Taylor & Francis, 38(4), S. 429–450.
- Rodríguez-García, Dan, Solana, Miguel, Ortiz, Anna und Ballestín, Beatriz (2021): „Blurring of colour lines? Ethnoracially mixed youth in Spain navigating identity“, *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Taylor & Francis, 47(4), S. 838–860. doi: 10.1080/1369183X.2019.1654157.
- Römhild, Regina (2011): „Global Heimat. Der Alltag junger Migranten in den Widersprüchen der Einwanderungsgesellschaft“, in: Bukow, W.-D., Heck, G., Schulze, E., und Yildiz, E. (Hrsg.) *Neue Vielfalt in der urbanen Stadtgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21–32.
- Rosenthal, Gabriele (1995a): *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Rosenthal, Gabriele (1995b): „Überlebende der Shoah: Zerstörte Lebenszusammenhänge – Fragmentierte Lebenserzählungen“, in: Alheit, P. und Fischer-Rosenthal, W. (Hrsg.) *Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Lebensgeschichte*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 432–455.
- Rosenthal, Gabriele (1999): „Migrationen und Leben in multikulturellen Milieus – Nationale Zugehörigkeit zur Herstellung von familien- und lebensgeschichtlicher Kontinuität“, in: Apitzsch, U. (Hrsg.) *Migration und Traditionsbildung*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 22–34.

- Rosenthal, Gabriele (2001): „Biographische Methode“, in: *Psychologie. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch Verlag, S. 266–275.
- Rosenthal, Gabriele (2002): „Biographische Forschung“, in: Schaeffer, D. und Müller-Mundt, G. (Hrsg.) *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber Verlag, S. 221–232.
- Rosenthal, Gabriele (2005): „Biographie und Kollektivgeschichte. Zu den Reinterpretationen der Vergangenheit bei Familien von Deutschen aus der Sowjetunion.“, *Sozialer Sinn*, 6(2), S. 311–329.
- Rosenthal, Gabriele (2010): „Die erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Zur Wechselwirkung zwischen Erleben, Erinnern und Erzählen“, in: Griese, B. (Hrsg.) *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197–218.
- Rosenthal, Gabriele und Fischer-Rosenthal, Wolfram (1997): „Warum Biographieanalyse und wie man sie macht“, *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 17(4), S. 405–427.
- Ruokonen-Engler, Minna-Kristiina (2012): „Unsichtbare“ Migration? *Transnationale Positionierungen finnischer Migrantinnen. Eine biographieanalytische Studie*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Ruokonen-Engler, Minna-Kristiina und Siouti, Irini (2013): „Doing Biographical Reflexivity‘ as a Methodological Tool in Transnational Research Settings“, *Transnational Social Review: A Social Work Journal*, 3(2), S. 247–261.
- Ruokonen-Engler, Minna-Kristiina und Siouti, Irini (2016): „Biographical Entanglements, Self-Reflexivity, and Transnational Knowledge Production“, *Qualitative Inquiry*, 22(9), S. 745–752.
- Sacks, Harvey (1984): „On doing ‚being ordinary‘“, in: Atkinson, J. M. und Heritage, J. (Hrsg.) *Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis*. New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, S. 413–440.
- Said, Edward W. (2009): *Orientalismus*. Frankfurt a.M.: S. Fischer.
- Schäfer, Thomas und Völter, Bettina (2005): „Subjekt-Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung.“, in: Völter, B., Dausien, B., Lutz, H., und Rosenthal, G. (Hrsg.) *Biographieforschung im Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–188.
- Schaffner, Dorothee (2007): *Junge Erwachsene zwischen Sozialhilfe und Arbeitsmarkt. Biografische Bewältigung von diskontinuierlichen Bildungs- und Erwerbsverläufen*. Bern: hep Verlag.
- Scharathow, Wiebke (2014): *Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Scheibelhofer, Elisabeth (2011): *Raumsensible Migrationsforschung. Methodologische Überlegungen und ihre empirische Relevanz für die Migrationssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schier, Michaela und Jurczyk, Karin (2008): „‚Familie als Herstellungsleistung‘ in Zeiten der Entgrenzung“, *Familienforschung*, 1, S. 9–18.
- Schnitzer, Anna (2015): „Sprache(n) sprechen. Biographische Selbstpositionierungen jugendlicher Schülerinnen einer bilingualen Schulklasse in der Schweiz“, in: Schnitzer, A. und Mörgen, R. (Hrsg.) *Mehrsprachigkeit und (Un)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 131–152.

- Schnitzer, Anna (2017): *Mehrsprachigkeit als soziale Praxis. (Re-)Konstruktionen von Differenz und Zugehörigkeit unter Jugendlichen im mehrsprachigen Kontext*. Basel: Beltz Juventa.
- Schulze, Heidrun (2010): „Biographische Fallrekonstruktion“, in: Mey, G. und Mruck, K. (Hrsg.) *Handbuch Qualitativer Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 569–583.
- Schütze, Fritz (1977): *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien, Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien Nr. 1 der Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie*.
- Schütze, Fritz (1978): „Strategische Interaktion im Verwaltungsgericht – Eine soziolinguistische Analyse zum Kommunikationsverlauf im Verfahren zur Anerkennung als Wehrdienstverweigerer“, in: Hassemer, W., Hoffmann-Riem, W., und Weiss, M. (Hrsg.) *Interaktion vor Gericht*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 19–100.
- Schütze, Fritz (1981): „Prozessstrukturen des Lebenslaufs“, in: Matthes, J., Pfeifenberger, A., und Stosberg, M. (Hrsg.) *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67–156.
- Schütze, Fritz (1983): „Biographieforschung und narratives Interview“, *Neue Praxis*, 13(3), S. 283–293.
- Schütze, Fritz (1984): „Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens“, in: Kohli, M. und Robert, G. (Hrsg.) *Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: Metzler, S. 78–117.
- Schütze, Fritz (1987): „Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I“, Studienbrief: Fernuniversität Hagen Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften.
- Schütze, Fritz (1992): „Pressure and Guilt: War Experiences of a young german soldier and their biographical implications (Part 2)“, *International Sociology*, 7(3), S. 347–367.
- Schütze, Fritz (1995): „Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie“, in: Krüger, H.-H. und Marotzki, W. (Hrsg.) *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 116–157.
- Schütze, Fritz (2001): „Rätselhafte Stellen im narrativen Interview und ihre Analyse“, *Handlung, Kultur, Interpretation*, 10(1), S. 12–28.
- Schütze, Fritz (2005): „Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung“, *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6(1), S. 211–248.
- Schütze, Fritz (2008a) „Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narratives: How to Analyse Autobiographical Narrative Interviews – Part one“, *European Studies on Inequalities and Social Cohesion*, 1, S. 153–242.
- Schütze, Fritz (2008b): „Biography Analysis on the Empirical Base of Autobiographical Narratives: How to Analyse Autobiographical Narrative Interviews – Part two“, *European Studies on Inequalities and Social Cohesion*, 2, S. 5–77.
- Schütze, Fritz. (2014): „Biographische Beratung und biographische Arbeit“, in: Rätz, R., Völter, B., und Breckner, R. (Hrsg.) *Wörterbuch Rekonstruktive Soziale Arbeit*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 1–6. doi: 10.3224/866493832.
- Schütze, Fritz (2016a): „Biographieforschung und narratives Interview“, in: Schütze, F. (Hrsg.) *Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlage der qualitativen Sozialforschung*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 55–73.
- Schütze, Fritz (2016b): „Hintergrundkonstruktionen, ‚unordentliche‘ Wandlungsprozesse und innovatorische Gestaltung in der transnational-politischen Pädagogik“, in: Schipping, A.,

- Grunert, C., und Pfaff, N. (Hrsg.) *Kritische Bildungsforschung. Standortbestimmungen und Gegenstandsfelder*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 399–424.
- Schwarz, Christoph (2014): *Adoleszenz in einem palästinensischen Flüchtlingscamp. Generationenverhältnisse, Möglichkeitsräume und das Narrativ der Rückkehr*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwarz, Christoph H. (2017): „„Generation in Waiting“ or „Precarious Generation“? Conceptual Reflections on the Biographical Trajectories of Unemployed Graduates Activists in Morocco“, in: Kelly, P. und Pike, J. (Hrsg.) *Neoliberalism, Austerity, and the Moral Economies of Young People's Health and Well-being*. London: Palgrave Macmillan, S. 313–332.
- Schwarz, Christoph H. und Oettler, Anika (2017): „Political Temporalities of Youth“, *Middle East – Topics & Arguments*, 9, S. 5–14.
- Simmel, Georg (1890): „Über die Kreuzung sozialer Kreise“, in: Simmel, G. (Hrsg.) *Über soziale Differenzierung*. Leipzig: Duncker & Humblot, S. 100–116.
- Simmel, Georg (2013): „Exkurs über den Fremden“, in: Simmel, G. (Hrsg.) *Soziologie. Untersuchung über die Formen der Vergesellschaftung*. 7. Aufl. Berlin: Duncker & Humblot, S. 529–532.
- Slany, K. and Strzemecka, S. (2017) ‘Growing up multicultural: The experiences of children raised by Polish-Norwegian mixed couples in Norway’, *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny*, 166(4), S. 87–112.
- Small, Stephen und King-O’Riain, Rebecca C. (2014): „An Introduction“, in: King-O’Riain, R. C., Small, S., Mahtani, M., Song, M., und Spickard, P. (Hrsg.) *Global Mixed Race*. New York: NYU Press, S. vii–xxii.
- Song, Miri (2003): *Choosing Ethnic Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Song, Miri (2010): „Does ‚race‘ matter? A study of ‚mixed race‘ siblings’ identifications“, *the sociological review*, 58(2), S. 265–285.
- Soom Ammann, Eva (2014): *Ein Leben hier gemacht. Altern in der Migration aus biographischer Perspektive – Italienische Ehepaare in der Schweiz*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Spies, Tina (2009): „Diskurs, Subjekt und Handlungsmacht. Zur Verknüpfung von Diskurs- und Biografieforschung mithilfe des Konzepts der Artikulation“, *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 10(2), Art. 36.
- Spies, Tina (2010): *Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Spindler, Susanne (2006): *Corpus delicti. Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag jugendlicher Migranten*. Münster: Unrast.
- Stolz, Jürgen (2000): *Soziologie der Fremdenfeindlichkeit. Theoretische und empirische Analysen*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Stonequist, E. H. (1937): *The Marginal Man – A Study in Personality and Culture Conflict*. New York: Charles Scribner’s Sons.
- Straßer, Elisabeth, Kraler, Albert, Bonjour, Saskia und Bilger, Veronika (2009): „Doing family. Responses to the constructions of ‚the migrant family‘ across Europe“, *History of the Family*, 14, S. 165–176.
- Strauss, Anselm L. (2002): *Mirrors and Masks. The Search for Identity*. 2. Aufl. New Brunswick, London: Transaction Publishers.
- Strauss, Anselm L. und Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz PVU.

- Temple, Bogusia (2006): „Representation across Languages: Biographical Sociology Meets Translation and Interpretation Studies“, *Qualitative Sociology Review*, 2(1), S. 7–21.
- Terhart, Henrike (2015): „Über Körper sprechen. Qualitative Migrationsforschung mit Texten und Bildern“, in: Schnitzer, A. und Mörgen, R. (Hrsg.) *Mehr-Sprachigkeit und (Un)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 67–84.
- Terrazzoni, Liza (2015): „Les nouveau migrants français à Essaouira et Marrakech“, in: Khrouz, N. und Lanza, N. (Hrsg.) *Migrants au Maroc. Cosmopolitisme, présence d'étrangers et transformations sociales*. Rabat: Konrad Adenauer Stiftung e. V., S. 20–24.
- The World Bank (2019): *Unemployment, youth total – Morocco*. Online: <https://data.worldbank.org/indicator/SL.UEM.1524.NE.ZS?locations=MA> [Zugegriffen: 13. März 2019].
- Therrien, Catherine (2014): *En voyage chez soi. Trajectoires de couples mixtes au Maroc*. Laval: PUL.
- Therrien, Catherine (2016a): „Introduction“, in: Therrien, C. (Hrsg.) *La Migration des Français au Maroc. Entre proximité et ambivalence*. Casablanca: La croisée des chemins, S. 13–31.
- Therrien, Catherine (Hrsg.) (2016b): *La migration des Français au Maroc: Entre proximité et ambivalence*. Casablanca: La croisée des chemins.
- Therrien, Catherine (2020): „It's more complex than ‚black‘ and ‚white‘: Symbolic Boundaries of Mixedness in the Moroccan Context“, *Hespéris-Tamuda*, 55(3), S. 275–304.
- Therrien, Catherine und Le Gall, Josiane (2012): „Nouvelles perspectives sur la mixité conjugale: le sujet et l'acteur au coeur de l'analyse“, *Enfances, Familles, Generations*, (17), S. 1–20.
- Therrien, Catherine und Le Gall, Josiane (2017): „Projets identitaires parentaux des couples mixtes au Québec et au Maroc. Similitudes et effets du contexte national“, *Recherches familiales*, 1(14), S. 55–66.
- Timéra, Mahamet (2011): „La religion en partage, la ‚couleur‘ et l'origine comme frontière“, *Cahiers d'Etudes Africaines*, 51(1), S. 145–167.
- Tizard, Barbara und Phoenix, Ann (2002): *Black, white or mixed race? Race and racism in the lives of young people of mixed parentage*. 2. Aufl. London/New York: Routledge.
- Tsiolis, Giorgos (2009): „Biographical construction and hybrid Identities: using biographical methods for studying transcultural formation“, *Ponencias*, 4, S. 115–125.
- Tuider, Elisabeth (2007): „Diskursanalyse und Biographieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen“, *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8(2), Art. 6.
- Tunç, Michael (2015): „Viele türkische Väter fliehen von zu Hause“. Mehrfache ethnische Zugehörigkeiten und Vaterschaft im Spannungsfeld von hegemonialer und progressiver Männlichkeit“, in: Potts, L. und Kühnemund, J. (Hrsg.) *Mann wird man. Geschlechtliche Identitäten im Spannungsfeld von Migration und Islam*. 2. Aufl. Bielefeld: transcript Verlag, S. 105–132.
- Unterreiner, Anne (2014): „La transmission de la langue du parent migrant au sein des familles mixtes: une réalité complexe perçue à travers le discours de leurs enfants“, *Langage et société*, 147(1), S. 97–109.
- Unterreiner, Anne (2015): *Enfants de couples mixtes. Liens sociaux et identités*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Valentine, Gill, Sporton, Deborah und Nielsen, Katrine Bang (2008): „Language use on the move: sites of encounter, identities and belonging“, *Transaction of the Institute of British Geographers*, 33(3), S. 376–387.

- Varro, Gabrielle (1990): „Enfants et adolescents mixtes: une identité spécifique?“, *Enfance*, 43(3), S. 303–322.
- Varro, Gabrielle (1994): „Analyse de contenu et analyse de discours : à propos du prénom“, *Sociétés contemporaines*, 18–19, S. 121–144.
- Varro, Gabrielle (1997a): „Das ‚bikulturelle‘ Kind“, in: Varro, G. und Gebauer, G. (Hrsg.) *Zwei Kulturen – eine Familie: Paare aus verschiedenen Kulturen und ihre Kinder am Beispiel Frankreichs und Deutschlands*. Opladen: Leske + Budrich, S. 125–134.
- Varro, Gabrielle (1997b): „Der Begriff der ‚gemischten Ehe‘“, in: Varro, G. und Gebauer, G. (Hrsg.) *Zwei Kulturen – eine Familie: Paare aus verschiedenen Kulturen und ihre Kinder am Beispiel Frankreichs und Deutschlands*. Opladen: Leske + Budrich, S. 27–48.
- Varro, Gabrielle (2000): „Bikulturelle Familien in der sozialwissenschaftlichen Forschung und im ‚wirklichen‘ Leben“, in: Friebe-Blum, E., Jacobs, K., und Wießmeier, B. (Hrsg.) *Wer ist fremd? Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 35–54.
- Varro, Gabrielle (2003): *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*. Paris: Éditions Belin.
- Varro, Gabrielle (2008): „Mettre la ‚mixité‘ à la place de l’ ‚origine‘“, in: Collet, B. und Philippe, C. (Hrsg.) *MixitéS. Variations autour d’une notion transversale*. Paris: L’Harmattan, S. 201–218.
- Varro, Gabrielle (2011): „Regards contradictoires sur la mixité“, in: Muller, L. und de Tapia, S. (Hrsg.) *Regards contradictoires sur la mixité, Migrations et cultures de l’entre-deux*. Paris: Harmattan, S. 211–226.
- Varro, Gabrielle (2012): „Les ‚couples mixtes‘ à travers le temps: vers une épistémologie de la mixité“, *Enfances, Familles, Générations*, 17, S. 21–40.
- Varro, Gabrielle und Gebauer, Gunter (Hrsg.) (1997): *Zwei Kulturen – eine Familie: Paare aus verschiedenen Kulturen und ihre Kinder am Beispiel Frankreichs und Deutschlands*. Opladen: Leske + Budrich.
- Varro, Gabrielle und Lesbet, Djaffar (1997a): „Diskurse der Jugendlichen“, in: Varro, G. und Gebauer, G. (Hrsg.) *Zwei Kulturen – eine Familie: Paare aus verschiedenen Kulturen und ihre Kinder am Beispiel Frankreichs und Deutschlands*. Opladen: Leske + Budrich, S. 135–160.
- Varro, Gabrielle und Lesbet, Djaffar (1997b): „Einführung“, in: Varro, G. und Gebauer, G. (Hrsg.) *Zwei Kulturen – eine Familie: Paare aus verschiedenen Kulturen und ihre Kinder am Beispiel Frankreichs und Deutschlands*. Opladen: Leske + Budrich, S. 13–20.
- Veith, Hermann (2010): „Das Konzept der balancierenden Identität von Lothar Krappmann“, in: Jörissen, B. und Zirfas, J. (Hrsg.) *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–202.
- Veith, Hermann (2018): „Wozu ist Schule da? Eine Antwort aus sozialisationstheoretischer Perspektive“, in: Budde, J. und Weuster, N. (Hrsg.) *Erziehung in Schulen. Erziehungswissenschaftliche Edition: Persönlichkeitsbildung in Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 53–71.
- Völter, Bettina, Dausien, Bettina, Lutz, Helma und Rosenthal, Gabriele (Hrsg.) (2005): *Biographieforschung im Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Waldenfels, Bernhard (1998): *Grenzen der Normalisierung. Studie zur Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Waldis, Barbara (1998): *Trotz der Differenz. Interkulturelle Kommunikation bei maghrebisch-europäischen Paarbeziehungen in der Schweiz und in Tunesien*. Freiburg, Schwiez: Universitätsverlag und Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

- Waldis, Barbara und Ossipow, Laurence (2003): „Binationale Paare und multikulturelle Gesellschaften“, in: Wicker, H.-R., Fibbi, R., und Haug, W. (Hrsg.) *Migration und die Schweiz*. Zürich: Seismo.
- Waters, Mary C. (2009): Social science and ethnic options, *Ethnicities*, 9(1), S. 130–135. doi: 10.1177/146879680900010503.
- Wießmeier, Brigitte (2000): „Bikulturalität – ein Mosaik kindlicher Identität?“, in: Friebe-Blum, E., Jacobs, K., und Wießmeier, B. (Hrsg.) *Wer ist fremd? Ethnische Herkunft, Familie und Gesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 55–92.
- Welsch, Wolfgang (2010): „Was ist eigentlich Transkulturalität?“, in: Lucyna Darowska, C. M. (Hrsg.) *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz*. Bielefeld: transkript Verlag, S. 39–66.
- Wettemann, Ulrich (2012): „Übersetzen qualitativer Interviewdaten zwischen Translationswissenschaft und Sozialwissenschaft“, in: Kruse, J., Bethmann, S., Niemann, D., und Schmieder, C. (Hrsg.) *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 101–120.
- Wichmann, Nicole, Hermann, Michael, D’Amato, Gianni, Efonyi-Mäder, Denise, Fibbi, Rosita, Menet, Joanna und Ruedin, Didier (2011): *Gestaltungsspielräume im Föderalismus: Die Migrationspolitik in den Kantonen*. Herausgegeben von Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen. Bern: Bundespublikationen BBL.
- Wihtol de Wenden, Catherine (2013): „Migrations en Méditerranée, une nouvelle donne“, *Confluences Méditerranée*, 87(4), S. 19–30.
- Wimmer, Andreas (2004): „Does ethnicity matters? Everyday group formation in three Swiss immigrant neighbourhoods“, *Ethnic and Racial Studies*, 27(1), S. 1–36.
- Wimmer, Andreas (2008): „Elementary strategies of ethnic boundary making“, *Ethnic and Racial Studies*, 31(6), S. 1025–1055.
- Wimmer, Andreas und Schiller, Nina Glick (2002): „Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences“, *Global Networks*, 2(4), S. 301–334.
- Winker, Gabriele und Degele, Nina (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Wohlrab-Sahr, Monika (2002): „Prozessstrukturen, Lebenskonstruktionen, biographische Diskurse. Positionen im Feld soziologischer Biographieforschung und mögliche Anschlüsse nach außen.“, *Bios*, 15(1), S. 3–23.
- Wyrzten, Jonathan (2014): „Colonial legacies, national identity and challenges for multiculturalism in the contemporary Maghreb“, in: Ennaji, M. (Hrsg.) *Multiculturalism and democracy in North Africa: aftermath of the Arab spring*. Oxon/New York: Routledge, S. 17–34.
- Wyrzten, Jonathan (2016): *Making Morocco: Colonial Intervention and the Politics of Identity*. Ithaca: Cornell University Press.
- Yetkin, Eren Yildirim (2022): *Violence and Genocide in Kurdish Memory. Exploring the Remembrance on the Armenian Genocide through Life Stories*. Opladen: Barbara Budrich.
- Yildiz, Erol (2013): „Postmigrantische Verortungspraktiken: Ethnische Mythen irritieren“, in: Mecheril, P., Thomas-Olalde, O., Melter, C., Arens, S., und Romaner, E. (Hrsg.) *Migrationsforschung als Kritik?* Wiesbaden: Springer VS, S. 139–153.
- Yildiz, Erol (2014): „Migrationsfamilien: Vom hegemonialen Diskurs zur (transnationalen) Alltagspraxis“, in: Geisen, T., Studer, T., und Yildiz, E. (Hrsg.) *Migration, Familie und Gesellschaft. Beiträge zu Theorie, Kultur und Politik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 59–71.

- Zeino-Mahmalat, Ellinor (2015): „Le Maroc comme carrefour migratoire et pays d'accueil: quels défis pour le futur?“, in: Khrouz, N. und Lanza, N. (Hrsg.) *Migrants au Maroc. Cosmopolitisme, présence d'étrangers et transformations sociales*. Rabat: Konrad Adenauer Stiftung e. V., S. 137–142.
- Ziamari, Karima und De Ruiter, Jan Jaap (2015): „Les langues au Maroc: réalités, changements et évolutions linguistiques“, in: Dupret, B., Rhani, Z., und Boutaleb, A. (Hrsg.) *Le Maroc au présent*. Casablanca: Centre Jaques Berque, S. 1–36.
- Zimmermann, Peter (2006): *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zirfas, Jörg (2010): „Identität in der Moderne. Eine Einleitung“, in: Jörissen, B. und Zirfas, J. (Hrsg.) *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–18.
- Zölch, Janina, King, Vera, Koller, Hans-Christoph und Carnicer, Javier (2012): „Männlichkeitsentwürfe und adoleszente Ablösungsmuster bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien“, in: Bereswill, M., Rieker, P., und Schnitzer, A. (Hrsg.) *Migration und Geschlecht. Theoretische Annäherungen und empirische Befunde*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 17–39.
- Zölch, Janina, King, Vera, Koller, Hans-Christoph, Carnicer, Javier und Subow, Elvin (2009): „Bildungsaufstieg als Migrationsprojekt“, in: King, V. und Koller, H.-C. (Hrsg.) *Adoleszenz – Migration – Bildung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 67–84.
- Zürcher, Markus und Kübli, Beatrice (2011): „Dossier Kulturelle Vielfalt in der Schweiz. La diversité culturelle en Suisse“, *Bulletin der Schweizerische Akademie der Geisteswissenschaften*, (1).

Die Autorin untersucht, wie junge Erwachsene binationaler Herkunft in Marokko und der Schweiz immer wieder ein subjektives Gleichgewicht herstellen zwischen nationalen Zugehörigkeitsdiskursen, sozialen Ein- und Ausschlussprozessen und eigenen adoleszenten Individuationsbedürfnissen. Anhand autobiographisch-narrativer Interviews mit jungen Erwachsenen in den beiden Ländern und mit Rückgriff auf die Stigma-Theorie von Erving Goffman wird aufgezeigt, dass eine binationale Herkunft nicht so sehr für die jungen Erwachsenen selbst eine Irritation darstellt, sondern vielmehr durch die Gesellschaft problematisiert und zu einer Herausforderung wird.

Die Autorin:

Gwendolyn Gilliéron, Goethe-Universität, Frankfurt am Main

ISBN 978-3-8474-2566-3



www.budrich.de