



DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Migration in der spanischen Literatur – ein didaktischer Vorschlag“

verfasst von / submitted by

Anna Gutmann

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 353 333

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium

UF Spanisch

UF Deutsch

Betreut von / Supervisor

Emer. o. Univ.-Prof. Dr. Georg Kremnitz

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	4
EINFÜHRUNG IN DIE THEMATIK	4
PERSÖNLICHER ZUGANG	5
AUSBlick	6
THEORETISCHER TEIL.....	7
LEKTÜRE	7
NAJAT EL HACHMI – „JO TAMBÉ SÓC CATALANA“	7
CARMEN JIMÉNEZ - „MADRE MÍA, QUE ESTÁS EN LOS INFIERNOS“	12
MIGRATION	15
KURZER GESCHICHTLICHER ÜBERBLICK.....	15
MIGRATIONSTHEORIEN.....	21
FORMEN DER MIGRATION & BEWEGGRÜNDE.....	29
MIGRATIONS- UND EINGLIEDERUNGSPROZESS	38
SPANIEN – LAND DER MIGRATION	42
INTERSEKTIONALITÄT (WINKER & DEGELE)	54
INTERSEKTIONALITÄT	55
STRUKTURELLE HERRSCHAFTSVERHÄLTNISSE	58
SYMBOLISCHE REPRÄSENTATIONEN	64
IDENTITÄTSKONSTRUKTION	67
DIE INTERSEKTIONALITÄTSANALYSE	71
FREMDSPRACHENUNTERRICHT	79
FREMDSPRACHEN	79
METHODEN – DIDAKTIK.....	83
LITERATUR IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	86
HANDLUNGS- UND PRODUKTORIENTIERTER LITERATURUNTERRICHT.....	89
PRAKTISCHER TEIL – DIDAKTISCHE AUFBEREITUNG.....	92
DIDAKTISCHE AUFBEREITUNG.....	92
AUSGANGSLAGE.....	92
STUDENTAFEL	98
CONCLUSIO	99
ABSTRACT.....	102
BIBLIOGRAPHIE	105
LITERATURVERZEICHNIS:	105
ABBILDUNGSVERZEICHNIS:	109
INTERNETVERZEICHNIS:.....	110
APPENDIX.....	111

Einleitung

EINFÜHRUNG IN DIE THEMATIK

Die vorliegende Diplomarbeit „Migration in der spanischen Literatur – ein didaktischer Vorschlag“ entstand im Rahmen des Lehramtsstudiums der beiden Fächer Spanisch und Deutsch. Sowohl bei Migration als auch bei Intersektionalität handelt es sich um aktuelle und gesellschaftlich relevante Themen, die für gewöhnlich im Fremdsprachenunterricht wenig Platz finden.

Der Ausgangspunkt für die Aufbereitung der didaktischen Einheit ist die Auseinandersetzung mit den Theorien der Migration und der Intersektionalität.

Migration ist ein weltweit existierendes Phänomen, das die Menschheit vor viele Herausforderungen stellt. Durch den raschen technologischen Fortschritt haben sich in den letzten Jahrzehnten neue Formen der Migration gebildet, weshalb traditionelle Ansätze erweitert werden müssen (vgl. Pries 2010: 30 ff.).

Die Disziplin der Intersektionalität ist relativ jung und beruht auf den Gender Studies (vgl. Crenshaw 2010: 42 ff.). Die Vertreter versuchen anhand von verschiedenen Merkmalen soziale Ungleichheiten aufzuzeigen. Die vorliegende Diplomarbeit stützt sich auf das Verfahren von den Wissenschaftlerinnen Winker und Degele, das eine detaillierte Auseinandersetzung mit der Thematik ermöglicht (vgl. Winker/Degele 2009: 9 ff.).

Dem Fremdsprachenunterricht werden viele Eigenschaften und Aufgaben zugeschrieben, wobei sich die Methodik im Laufe des letzten Jahrhunderts stark verändert hat (vgl. Fäcke 2011: 52 ff.). Die Vermittlung von Literatur ist ein wesentlicher Bestandteil beim Erlernen einer Sprache. Literatur formt den Geist der Lernenden in vielerlei Hinsicht. Neue Formen des Literaturunterrichts, wie zum Beispiel der Handlung- und produktionsorientierte Literaturunterricht, eröffnen einen weit größeren und kreativeren Spielraum für die Auseinandersetzung mit Literatur (vgl. Haas 2018: 53 ff.).

PERSÖNLICHER ZUGANG

Während des Studiums und in meiner Freizeit habe ich ehrenamtlich für Flüchtlinge und Menschen mit Migrationshintergrund Deutschkurse abgehalten. Dabei konnte ich Einblicke in das Leben von Migrantinnen und Migranten gewinnen und anhand dieser die sozialen Gegebenheiten besser nachvollziehen. Viele dieser Personen mussten aufgrund von Kriegen oder religiösen Verfolgungen ihre Heimat verlassen. Sie haben im Laufe des Migrationsverlaufs Familienmitglieder verloren oder sind über Tausende Kilometer von ihnen getrennt. In vielen Fällen handelt es sich um Jugendliche, die alleine nach Österreich gekommen sind und niemanden vor Ort kennen. Sie sind auf sich allein gestellt, ohne der Sprache mächtig zu sein.

Die Personen, die es bis nach Europa geschafft haben, können sich glücklich schätzen. Viele Staaten unterstützen Flüchtlinge auf sozialer, sowie auf finanzieller Ebene. Trotz aller Förderungen fühlen sich viele von ihnen in alltäglichen Situationen wegen ihrer Herkunft, Hautfarbe oder religiösen Zugehörigkeit ausgegrenzt. Sie haben einen beschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt, der ihnen die Möglichkeit nimmt, als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft betrachtet zu werden. Eine weitere Hürde stellt die Sprache dar, die für diverse bürokratische Abhandlung notwendig ist.

Ausgehend davon begann ich mich mit weiterführender Literatur zu den Themen Migration und Intersektionalität auseinanderzusetzen. Da ich in der Zukunft als Lehrerin tätig sein werde, habe ich mir die Frage gestellt, wie ich ein aktuelles Thema, das in Zeiten der Globalisierung nicht mehr wegzudenken ist, in den Unterricht integrieren kann.

Neben dem Lehren der Sprache, Kultur und Literatur ist es auch die Aufgabe einer Lehrperson, Schüler und Schülerinnen zu vollwertigen Mitgliedern der Gesellschaft zu formen oder sie auf diesem Weg zu begleiten. Sie sollen sich kritisch mit Themen auseinandersetzen und sich eine eigene Meinung bilden. Sie sollen Sachverhalte verstehen und reflektieren können, so auch beim Phänomen der Migration. Die Jugendlichen sollen die Gründe nachvollziehen können, wie und warum Personen ausgeschlossen werden.

Dabei muss es sich nicht immer um Flüchtlinge oder Menschen mit Migrationshintergrund handeln. Auch in Österreich werden Individuen aufgrund von unterschiedlichen Merkmalen ausgegrenzt und diskriminiert.

Die Thematik erschien mir so spannend, dass ich mich dazu entschlossen habe, diesen Menschen meine Arbeit zu widmen, denen, die keine Stimme haben, Gehör zu schenken.

AUSBLICK

Die Arbeit ist in zwei große Blöcke gegliedert. Zu Beginn des theoretischen Teils werden allgemeine Sachverhalte in Bezug auf Migration und Intersektionalität dargestellt und analysiert, die die Grundlage für den praktischen Teil darstellen. Da es sich um einen didaktischen Versuch handelt, der auf Literatur basiert, ist es nötig, mit Textstellen zu arbeiten. Diese sollen einerseits aufzeigen, vor welche Probleme Menschen mit Migrationshintergrund gestellt werden und andererseits die Wahl der Lektüre begründen. Im praktischen Teil wird das didaktische Konzept genauer vorgestellt.

Bevor der theoretische Kontext beleuchtet wird, soll zunächst der Inhalt der Bücher vorgestellt werden, der die Rahmenbedingung für die Diplomarbeit bildet.

Theoretischer Teil

Lektüre

NAJAT EL HACHMI – „JO TAMBÉ SÓC CATALANA“

Autorin

Najat El Hachmi wurde 1979 in Marokko geboren und ist gegenwärtig als Autorin tätig. Im Alter von acht Jahren hat sie sich mit ihrer Familie in Barcelona niedergelassen und lebt nach wie vor dort. Sie hat arabische Philologie an der Universität in Barcelona studiert und spricht neben Katalanisch, Arabisch und Spanisch auch Tamazight, die Sprache ihres Geburtsortes. Sie gewann zahlreiche Preise und wurde vielfach für ihr literarisches Schaffen ausgezeichnet.¹ In manchen Romanen kommen autobiographische Züge zum Vorschein, die oftmals zeitgenössische soziale Probleme ins Zentrum der Analyse rücken, so auch im Essay „Jo també sóc catalana“. Sie arbeitet weiters mit diversen Kommunikationsmedien zusammen.²

¹ 2007: Premi Ramon LLull – „L’últim patriarca“ („El último patriarca“)
2015: Premi Sant Joan – „Jo també sóc catalana“ („Yo también soy catalana“)
² <https://www.txalaparta.eus/es/libreria/autores/najat-el-hachmi-buhhu>

Inhalt

„Jo també sóc catalana“ handelt von einer jungen Frau, Najat, die als Kind mit ihrer Familie ihren Heimatort in Marokko hinter sich lässt, um nach einem besseren Leben in Europa zu streben. Sie spricht in diesem Werk über die Erinnerungen an ihre Kindheit in Marokko und in Katalonien, teilt ihre Erfahrungen, die sie als Migrantin gemacht hat und verweist auf die Unterschiede beider Kulturen.

Bereits im Prolog weist Najat El Hachmi auf die Aktualität und die Bedeutung des Themas der Migration hin. Obwohl die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts als aufgeklärt, gebildet und offen gilt, stößt man immer wieder auf Widerstand, Unverständnis und wenig Akzeptanz. Die Vielfalt und das Zusammenleben von Kulturen, Sprachen und Traditionen ist immer noch eine Herausforderung für viele Menschen.

Im ersten Kapitel „**Les llengües maternes**“ wird die Problematik der verschiedenen Sprachen beschrieben.

Najat erinnert sich an ihre erste Begegnung mit der katalanischen Sprache. Mit ihrem Vater erkundet sie die neue Umgebung. Es ist für sie eine ganz neue Welt. Die Straßen, Cafés, das Zahlungsmittel, der Geruch und die Sprache sind anders als in ihrem Heimatort. Die Menschen, vor allem die Frauen, kleiden sich auf eine andere Art und Weise und haben eine andere Haut – und Haarfarbe. Nach einiger Zeit darf Najat nun endlich die Schule besuchen. Sie lernt die Sprache sehr schnell, denn sie weiß, dass das Beherrschen der Sprache für ihre Zukunft unumgänglich ist. Während eines Schulbesuchs entdeckt sie die Literatur für sich. Sie beginnt später selbst zu schreiben und gewinnt sogar einen Wettbewerb.

Als Erwachsene denkt Najat öfter über Sprachen im Allgemeinen nach. Als ihr Sohn geboren wurde, entscheiden sie sich, anders als andere marokkanische Familien, ihrem Kind Amazigh beizubringen. Sie möchte, dass ihr Sohn die Traditionen und Werte ihrer Heimat versteht und diese weiterlebt.

Das zweite Kapitel „**Identitat fronterera**“ handelt von Identitäten und Grenzen beider Länder.

Es sind unsichtbare Grenzen, die Najat anders machen. Obwohl Najat auf Katalanisch denkt und spricht und sich zum größten Teil an den spanischen Lebensstil angepasst hat, wird sie immer wieder mit Stereotypen konfrontiert.

Über die mediale Berichterstattung befasst sich Najat das erste Mal mit dem Thema der Migration. Sie stellt fest, dass in ihrer Schule und in ihrem Wohnviertel viele Menschen mit Migrationshintergrund leben. Sie merkt, dass die Gesellschaft von Vorurteilen geprägt ist. Das erfährt Najat am eigenen Leib, als sie mit 16 Jahren Arbeit sucht. Sie benötigt eine Arbeitsgenehmigung, um als Teilzeitkraft tätig zu sein. Die Gesetzeslage stellt eine gewisse Barriere dar, die sie automatisch von den Einheimischen unterscheidet. Die Bewerbungsgespräche per Telefon verlaufen erfolgreich. Beim persönlichen Kennenlernen jedoch wird sie aufgrund ihrer optischen Erscheinung abgelehnt. Sie fühlt sich wie eine Person der zweiten Klasse. Nicht nur in Barcelona stößt sie auf Ablehnung und Ausgrenzung, sondern auch in Marokko. Nach einem Besuch in ihrer Heimat erkennt sie, dass sie sich nicht mehr mit ihren Wurzeln identifiziert. Najat hat eine gesplattene Persönlichkeit. Sie lebt in zwei unterschiedlichen Kulturen und ist in keiner wirklich willkommen.

In „**Mesquites i esglésies**“ betrachtet Naja El Hachmi den religiösen Aspekt in ihrem Leben. Sie setzt sich mit den Bräuchen und Traditionen beider Glaubensgemeinschaften auseinander.

Ramadan, das höchste Fest für Muslime, nähert sich. Najat schaut ihrer Mutter aufmerksam bei den Ritualen zu und lauscht den Melodien während des Gebets. Sie genießt diese Zeit im Jahr und ist auf ihre Herkunft stolz. In der Schule lernt Najat christliche Bräuche kennen, woraufhin sie Weihnachten mit Ramadan vergleicht und Parallelen und Unterschiede beider Religion sucht. Sie spürt auch, dass es Feindseligkeiten zwischen der muslimischen und christlichen Glaubensgemeinschaft gibt. Ihr wird bewusst, dass diese nicht nur in Barcelona existieren, sondern auf der ganzen Welt.

Im vierten Kapitel „**Dones d’aquí, dones d’allà**“ wird die Rolle der Frau in beiden Ländern untersucht.

Bereits als Kind kann sie Unterschiede zwischen Männern und Frauen wahrnehmen. Im Gegensatz zu ihrem Bruder ist es für Najat selbstverständlich, im Haushalt mitzuhelfen. Auch in der Schule wird sie mit dem Thema der Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau konfrontiert. Najat möchte frei sein und die gleichen Rechte haben. Ihre Mutter, die sich ihr ganzes Leben lang um die Familie gekümmert hat, kann das Verhalten und die Einstellung ihrer Tochter nicht nachvollziehen.

Viele Frauen im Okzident wollen dem westlichen Schönheitsideal entsprechen, wobei sie viel Zeit und Geld investieren. Sie gelten als frei, emanzipiert und unabhängig, können einen Beruf ausüben und sind den Männern gleichgestellt. In Marokko hat die Frau eine andere Stellung in der Gesellschaft. Sie kümmert sich größtenteils um den Haushalt und die Familie. Najat betont jedoch, dass Frauen im Westen nicht unbedingt glücklicher sind als in Marokko. Sie hinterfragt sogar die Rolle der Frau, indem sie diese als Sklavinnen der eigenen Wirtschaft bezeichnet und so ihre angenommene Freiheit anzweifelt.

Das letzte Kapitel „**De records i absències**“ beinhaltet Kindheitserinnerungen.

Najat erinnert sich besonders gut an den Moment des Abschieds. Ihre Eltern waren bereits über viele Jahre getrennt und das Wichtigste in dieser Zeit, war die Zusammenführung der jungen Familie. Ein weiterer bedeutender Faktor für den Entschluss der Überfahrt waren die finanziellen Mittel der Großfamilie. Der Weg bis Europa war mit vielen Risiken verbunden. Mit viel Kraft und Mühe haben sie es nach Katalonien geschafft.

Spanien gilt als Land des Reichtums, der Wunder und des Erfolgs. Trotzdem hatte sie oft Heimweh und wünschte sich nichts sehnlicher als die Wiedervereinigung der Großfamilie. Zu dem kam es aber nicht. Ihre Eltern begannen Geld zu sparen. Sie wollten ihren Verwandten in Marokko zeigen, dass es ihnen in Spanien gut bzw. besser geht.

Die Beziehung zwischen Marokko und Spanien ist für Najat sehr speziell. Obwohl sie sich zum Teil als Marokkanerin sieht, kann sie sich im Laufe der Zeit immer weniger mit ihrer Herkunftskultur identifizieren.

CARMEN JIMÉNEZ - „MADRE MÍA, QUE ESTÁS EN LOS INFIERNOS“

Autorin³

Carmen Jiménez ist eine spanische Autorin und Journalistin, die 1964 in Jaén geboren wurde. Am Anfang ihrer beruflichen Laufbahn widmet sich Jiménez dem Journalismus und arbeitet für diverse Zeitungsverlage. Nach einem Jahrzehnt wechselt sie den Sektor und ist für verschiedene NGOs tätig. 2007 erschien ihr Erstlingsroman „Madre mía, que estás en los infiernos“, wofür sie im Jahr 2007 ausgezeichnet wurde.

Inhalt

Auf eine raffinierte Art und Weise lässt Carmen Jiménez den Leser/die Leserinnen am Leben der Protagonistin teilhaben. Die Retroperspektiven ermöglichen es sowohl die Vergangenheit als auch die dargestellte Gegenwart zu beleuchten.

„Madre mía, que estás en los infiernos“ handelt von Adela, einer Frau mittleren Alters aus der Dominikanischen Republik, die nach Europa reist und nach einem besseren Leben strebt. Sie lässt ihr bisheriges Leben und ihre drei Kinder zurück, um einen Neustart zu machen. Zunächst klingt Adelas Geschichte, wie die von vielen Menschen, die nach Europa migrieren, dem aber ist nicht so. Im Laufe der Handlung bekommen die Leser einen tieferen Einblick in das Leben der Protagonistin und erfahren die Gründen, warum sie aus ihrer Heimat fliehen muss.

³ https://www.siruela.com/catalogo.php?opcion=autor&letra=J&id_autor=1312

Adela, die Protagonistin des Romans, kommt aus Coa. Sie hat sich vor Kurzem von ihrem Mann Reinaldo getrennt. Er war ein hochrangiger Offizier und ist der Vater von Marcia und Victoria. Rubén, der erste Sohn, stammt aus einer früheren Beziehung. Reinaldo hat die Trennung von Adela nie wirklich akzeptiert und versucht sich an ihr zu rächen.

Die Dominikanische Republik ist ein Land, das stark von einem Patriarchat gekennzeichnet ist. Sowohl im öffentlichen als auch im beruflichen Leben ist die Frau dem Mann untergeordnet. Adela jedoch ist anders als die anderen Frauen in ihrer Umgebung und das in vielerlei Hinsicht. Sie hat in ihrer Kindheit, dank der Beziehung ihrer Mutter zu einem intellektuellen Mann, Don Pericles, eine außergewöhnlich gute Erziehung genossen. Er hat Adela die Welt der Literatur und Wissenschaft näher gebracht. Sie besucht stets gute Schulen und studiert an der Universität, um als Lehrerin arbeiten zu können. Während ihres Studiums lernt sie Tato kennen, ihre erste große Liebe. Die Beziehung ging nach ein paar Jahren in Brüche. Nach weiteren Romanzen lernt sie Reinaldo kennen, der durch sein Amt hohes Ansehen in der Gesellschaft genießt.

Adela hatte einen guten Beruf und genug finanzielle Mittel, um ein sorgenfreies Leben zu führen. Warum aber entscheidet sich Adela für eine drastische Veränderung in ihrem Leben? Warum trennt sie sich von Reinaldo, dem Vater ihrer Kinder?

Das hat viele Gründe. Sie sucht in Europa Zuflucht, da sie in Coa ihrem Ex-mann ausgesetzt ist. Reinaldo ist ein einflussreicher, angesehener und glaubwürdiger Mann, der seine Macht ausnutzt, um Adelas Leben zu zerstören. Jegliche Gewaltübergriffe, sei es physisch oder psychisch, werden von der Polizei ignoriert. Sie hat in der Dominikanischen Republik Angst um ihr Leben.

Nicht nur Reinaldo allein ist ausschlaggebend für den Migrationsentschluss, sondern auch ihre Mutter. Melania ist eine egozentrische Frau, die nur auf ihr eigenes Wohl aus ist. Von Kindheit an hat Adela eine sehr schlechte Beziehung zu ihrer Mutter. Sie will mit ihrer Vergangenheit abschließen und versucht ihr Glück in Spanien, wo bereits Verwandte von ihr leben. Auch das Geld, das Adela später ihren Kindern in der Dominikanischen Republik zukommen lässt, macht sich ihre Mutter zu eigen.

Adela stellt aber relativ schnell fest, dass das Leben in Madrid auch nicht einfach ist. Anders als erwartet findet sie keinen, ihrer Ausbildung würdigen, Arbeitsplatz. Die einzige Möglichkeit, die sie hat, ist als Haushaltsgehilfin zu arbeiten, was gegen ihre Prinzipien ist. Sie muss sich allerdings rasch mit dem Gedanken anfreunden, da sie einerseits versprochen hat, ihrer Familie Geld zu schicken, um ihren Kindern weiterhin ein gutes Leben bieten zu können, und andererseits, weil sie noch keine offizielle Arbeitsgenehmigung hat.

Also ist Adela, dank der Kontakte ihrer Cousine, bei einer Familie als Haushaltshilfe tätig. Während ihres Aufenthaltes in Madrid lernt sie auch Spanier kennen, wobei sie nicht immer positive Erfahrungen macht. Oftmals stößt sie auf Ablehnung und Verachtung. Sie erlebt aber auch schöne Momente, die ihr Leben für einige Augenblicke sorgenfrei erscheinen lassen. Adela trifft auf Manolo, den Lebensgefährten ihrer Cousine Lucecita, und über diesen lernt sie Antonio, ihren späteren Freund kennen. Diese Personen helfen Adela durch schwere Zeiten, denn ihr Ex-mann Reinaldo reist nach Spanien, um mit ihr abzurechnen.

Migration

KURZER GESCHICHTLICHER ÜBERBLICK

„Alle Weltgeschichte ist im Kern Geschichte von Wanderungen. Soweit wir rückwärts blicken können in den Nebel, der die Anfänge der Menschheitsentwicklung auf diesem Planeten verhüllt, führt alle Bewegung der Kultur auf Bewegung von Menschenmassen im eigentlichen Sinne, auf Wanderung zurück.“ (vgl. Oppenheimer 1923: 28)

Migration ist ein weltweites Phänomen, das seit Anbeginn der Menschheit existiert. Der Homo sapiens zeichnet sich durch ständiges Wandern aus. Als Jäger und Sammler passt er sich seiner Umgebung an, um sein Überleben sichern zu können (vgl. Pries 2010: 5 ff.). Immer wieder kam es im Laufe der Geschichte zu nationalen und auch internationalen Wanderungsbewegungen. Es gibt verschiedene Gründe, warum Menschen ihr Herkunftsland verlassen. Oft handelt es sich dabei um Migration, Flucht, oder auch Verfolgung aus politischen oder sozialen Gründen. Das folgende Kapitel soll einen Einblick auf die europäische Migrationsgeschichte ab dem Dreißigjährigen Krieg geben.

Europa und Migration

Während des Dreißigjährigen Krieges verloren circa ein Drittel der Menschen ihr Leben. Daraufhin mussten weite Teile Mitteleuropas neu bevölkert werden. Das 17. und 18. Jahrhundert ist von der Arbeitswanderung gekennzeichnet. Besonders in den Niederlanden, in Schweden und in Spanien war die Nachfrage an Arbeitskräften sehr hoch. Man kann zwischen drei Arbeitswanderungssystemen differenzieren – Nordseesystem, Ostseesystem und das französisch-spanische System (vgl. Hoerder 2007: 28 ff.). In der Zeit des Merkantilismus benötigten vor allem die Städte zusätzliche Arbeitskräfte aus den ländlichen Regionen. Es kommt infolgedessen zur Landflucht, die viele Menschen mobilisierte. Zusätzlich kam es während des 17. Und 18. Jahrhunderts zu religiösen und politischen Verfolgungen (vgl. Sassen 1997: 20 ff.).

Das 19. Jahrhundert ist in Europa von der Stadt-Umland-Mobilität geprägt. Durch den Ausbau der Transportnetzwerke und verschiedener Industriezweige wurden viele neue Arbeitsplätze geschaffen, die wiederum eine Wanderbewegung von Tausenden Menschen herbeiführte. Eine Vielzahl an Personen legte oft große Distanzen zurück, um die Fertigstellung von Bauarbeiten sicherstellen zu können. Dies führte sowohl zu nationaler und internationaler Migration. Das Ausmaß dieser Wanderungsbewegung kann man besonders gut anhand des Ausbaus des Schienennetzes sehen. In relativ kurzer Zeit (1831-1876) wurde das Netz von 330 Kilometern auf ein Tausendfaches erweitert (ebd.). Eine bedeutende Entwicklung im Industriesektor war auch die Arbeitsteilung. Der Arbeitsprozess wurde in viele kleine Schritte untergliedert, sodass auch ungelernte Frauen und Männer in diesem Zweig tätig sein konnten. Im Zuge der industriellen Revolution bildeten sich Kerngebiete in Europa. Federführend waren dabei vor allem die Niederlande, England, Frankreich, Belgien und Teile Österreichs und der Schweiz. Um der wachsenden Industrie standhalten zu können, wurden Arbeiter aus Ost-, Mittel-, und Südeuropa herangezogen. Am Ende des 19. Jahrhunderts nahm der Nationalismus in diesen Ländern zu und man begann zwischen höheren und niedrigen Ethnien zu unterscheiden, was zu Rassismus und Ausgrenzung führte. Die selektive Auswahl ermöglichte dem Staat, nicht willkommenen Personen aus dem Arbeitsmarkt auszuschließen. Es entstanden gesellschaftliche Randgruppen, die in vielerlei Hinsicht benachteiligt waren (ebd.). Die daraus resultierenden politischen Konflikte, der wachsende Nationalismus und die zunehmenden Unzufriedenheit in der Gesellschaft führten in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zum Ersten und Zweiten Weltkrieg und den Balkankriegen (vgl. Oltmer 2016: 77 ff). Unter Hitler und Stalin wurden Zwangswanderungssystemen geschaffen. Diese Jahre sind von Verfolgung, Leid und Armut gekennzeichnet. Millionen von Menschen flohen aus ihrer Heimat, um den schrecklichen Qualen des Krieges zu entkommen (vgl. Sundhaussen 2010: 1 ff.).⁴ Nach dem Auflösen der einstigen Kolonien in Afrika, Südamerika und Asien und der folgenden Neubildung von Nationalstaaten stieg die Zahl der weltweiten Fluchtbewegung.

⁴ Alleine in Europa des 20. Jahrhunderts migrierten mehr als 50 Millionen Menschen, in vielen Fällen handelt es sich dabei um gezwungene Migration aufgrund von Kriegen (vgl. Ther 1998: 11 ff.).

Viele Menschen aus ehemaligen Kolonien emigrieren daraufhin nach Europa. Am 28. Juli 1951 wurde das „Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge“ in den Genfer Flüchtlingskonventionen (GFK) verabschiedet. Dieses wurde in Hinblick auf die Flüchtlingsfrage nach dem Zweiten Weltkrieg begründet und später, nach der Endkolonialisierung, erweitert. Europa hat sich verpflichtet, Menschen, die aus ihrer Heimat vertrieben worden sind, Schutz zu gewähren, der gesetzlich geregelt ist.

Als Flüchtling gilt eine Person, die:

„ (...) die infolge von Ereignissen, die vor dem 1. Januar 1951 eingetreten sind, und aus der begründeten Furcht von Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder die sich als staatenlose infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will. Für den Fall, dass eine Person mehr als eine Staatsangehörigkeit hat, bezieht sich der Ausdruck „das Land, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt,“ auf jedes der Länder, dessen Staatsangehörigkeit diese Person hat. Als des Schutzes des Landes, dessen Staatsangehörigkeit sie hat, beraubt, gilt nicht eine Person, die ohne einen stichhaltigen, auf eine begründete Befürchtung gestützten Grund des Schutz eines der Länder nicht in Anspruch genommen hat, deren Staatsangehörigkeit sie besitzt.“⁵

Europa stand zu dieser Zeit im Mittelpunkt der weltweiten Flüchtlingsproblematik (vgl. Oltmer 2016: 127 ff.).

⁵ http://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/Genfer_Fluechtlingskonvention_und_New_Yorker_Protokoll.pdf

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts stieg die Nachfrage nach Arbeitskräften an. Große Teile Europas lagen in Trümmern, oft mussten ganze Städte bzw. Dörfer rekonstruiert werden. Dafür brauchten die einzelnen Länder eine Vielzahl an ausländischen Arbeitskräften. Nach den Jahren des Wiederaufbaus und der Stagnation der Industrie, ließ das Interesse an unqualifizierten Arbeitskräften nach. Der Anteil an Zuwanderern nahm jedoch nicht ab, sodass es zu einem Migrationswachstums kam. Auch nach dem Fall des Eisernen Vorhangs 1989/1990 nahm die Zahl der migrierenden Menschen, vor allem die West-Ost- Migration, immens zu (vgl. Oltmer 2016: 106 ff.). Aus politischen, ökonomischen und sozialen Gründen verließen Tausende Menschen gegen Ende des 20. Jahrhunderts ihr Herkunftsland. Nach der Einführung des Schengener Abkommens⁶ und des Dublin Systems⁷ in der Europäischen Union wurden die Außengrenzen verschärft.

Die sogenannte „Festung Europas“ wurde erschaffen. Über die Problematik der illegalen Einwanderung, der gefährlichen Überfahrt und der sozialen Ungleichheiten wird beinahe täglich in den Nachrichten berichtet. Die Situation zu Beginn des 21. Jahrhunderts hat sich, wie so oft angenommen, nicht verschlechtert. Einer Studie über Migration des Vienna Institute of Demography zufolge, gab es in den letzten 60 Jahren keine außergewöhnliche Veränderung im internationalen Migrationsverlauf (vgl. Oltmer 2016: 114 ff.).

⁶ Das Schengener Abkommen ist seit 1995 rechtskräftig. Es handelt sich um ein Übereinkommen zwischen 26 europäischen Staaten, das Mitgliedern des Abkommens Reisefreiheit innerhalb des Schengener Raums gewährt. Des Weiteren gibt es einen gemeinsamen Konsens über die Sicherheits- und Rechtslage.
https://www.auswaertiges-amt.de/de/service/einreiseundaufenthalt/schengen/207786#content_1

⁷ Die Dublinverordnung regelt das Asylverfahren von Drittstaatenangehörigen oder Staatenlosen innerhalb der Europäischen Union und den Ländern Island, Liechtenstein, Norwegen und der Schweiz.
„[...] Dublin establishes three principles: 1) asylum seekers have only one opportunity to apply for asylum in the European Union and, if the request is denied, this is recognised by all member states; 2) the member state responsible for examining the application is established by the criteria set out in the Dublin Convention, rather than the preference of the applicants themselves; and 3) asylum seekers may be “transferred” to the member state to which they have been assigned.“ (vgl. Garcés-Mascareñas 2015: 1 ff.)

Die häufigste Art der Migration findet meist in Form von Zuflucht in benachbarte Regionen statt.⁸ Die Süd-Nord-Migration macht hingegen nur einen geringen Anteil aus. Die Gründe dafür liegen an der stark eingeschränkten Migrationspolitik und an den fehlenden finanziellen Mitteln. Nichtsdestotrotz werden aufgrund der niedrigen Geburtenrate und der hohen Lebenserwartung in den nördlichen Ländern weiterhin Arbeitskräfte aus den südlichen Ländern benötigt. Migration ist ein fester Bestandteil der Geschichte der Menschheit und wird es auch in der Zukunft bleiben (vgl. Oltmer 2016: 115 ff.).

Statistiken zufolge waren Ende des Jahres 2017 68,5 Millionen Menschen weltweit auf der Flucht. Davon sind mehr als die Hälfte Binnenvertriebene, 25,4 Millionen Flüchtlinge und 3,1 Millionen Asylwerber. 57% aller Flüchtlinge kommen vorwiegend aus dem Süd Sudan, Afghanistan und Syrien. Die meisten Flüchtlinge leben in benachbarten Entwicklungsländern.

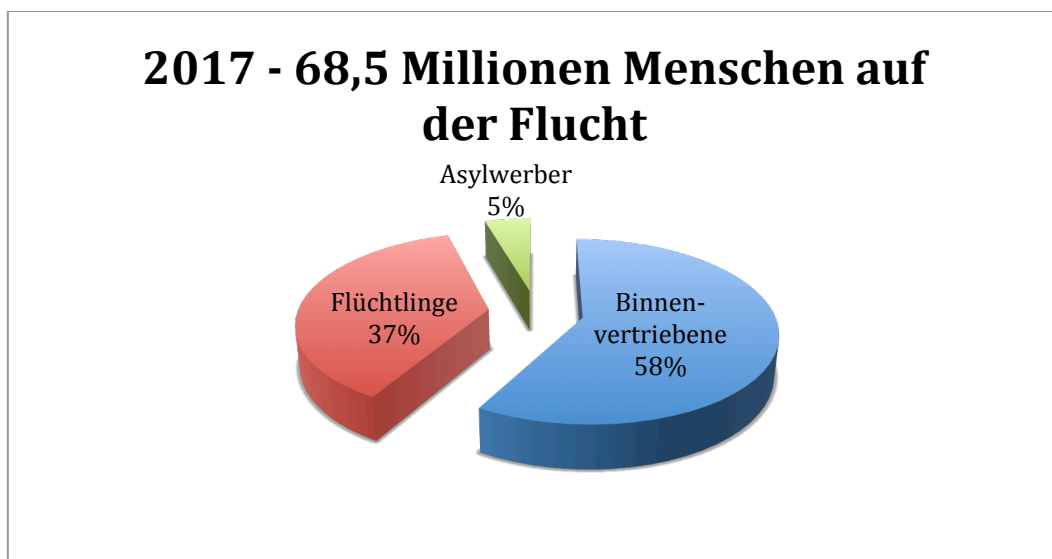


Abbildung 1
UNHCR – The UN Refugee Agency – Statistik 2017

⁸ 95 Prozent aller afghanischen Flüchtlinge (2015: 2,6 Millionen) leben vor diesem Hintergrund in den Nachbarländern Pakistan oder Iran. Ähnliches gilt für Syrien, das sich seit 2001 im Bürgerkrieg befindet: Der Großteil der syrischen Flüchtlinge, rund 4,8 Millionen, sind in die Nachbarländer Türkei (2016: 2,7 Millionen), Jordanien (660.000), Irak (225.000) und Libanon (1 Million) ausgewichen. Mit 7,6 Millionen lag dabei die Zahl der Menschen, die vor Gewalt innerhalb Syriens flohen und zu Binnenvertriebenen wurden, sogar noch deutlich höher (vgl. Oltmer 2016: 129).

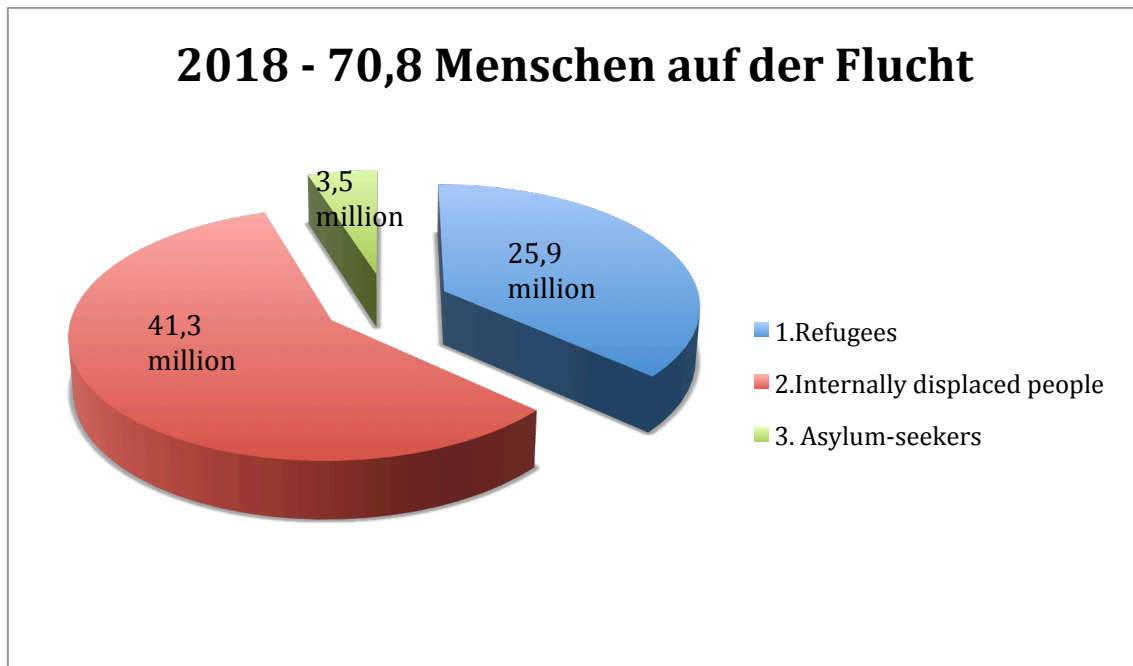


Abbildung 2
UNHCR – Global Trends. Forced Displacement in 2018

Im Vergleich zum Vorjahr erhöhte sich 2018 die Zahl um 2,3 Millionen. Dem Bericht der UNHCR – The UN Refugee Agency zufolge, waren 70,8 Menschen weltweit auf der Flucht. Davon waren 25,9 Millionen Flüchtlinge, 41,3 Millionen verzeichnen die Binnenvertriebenen und 3,5 Millionen Menschen haben Asyl beantragt.

MIGRATIONSTHEORIEN

In der Wissenschaft beschäftigt man sich ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit der Frage, warum Menschen wandern. Obwohl das Phänomen seit Beginn der Menschheit besteht, rückt es erst mit dem Aufkommen der Soziologie als moderne Sozialwissenschaft ins Zentrum des Interesses (vgl. Pries 2010: 6. ff.).

Die Formen der Migration und die veränderten sozialen Gegebenheiten im Laufe des 20. Jahrhunderts und vor allem zu Beginn des 21. Jahrhunderts unterlagen einem ständigen Wandel, der auch verschiedene Erklärungsansätze forderte (vgl. Pries 2010: 54 ff.). So lag der Fokus der Migrationsforschung 1970 auf den sogenannten „Gastarbeitern“. Heutzutage ist der Forschungssektor sehr breit gefächert, sodass sich neben den klassischen Migrationstheorien auch neue Ansätze mit den Wanderungsbewegungen auseinandersetzen (ebd.). Diese beziehen sich primär nicht auf ökonomische Faktoren (vgl. Haug; Sauer 2006: 9)

Generell unterscheidet man in der Wissenschaft zwischen der Makro-, Mikro,- und der Meso-Ebene.

Die klassischen Migrationstheorien befassen sich mit den Gründen, Ursachen und Folgen im Herkunfts- und Ankunftsland. Die Makroebene beschäftigt sich mit der Migration im Allgemeinen, wohingegen sich die Mikroebene auf individuelle Sachverhalte stützt (vgl. Haug; Sauer 2006: 9 ff.).

„Das neue Forschungsparadigma ging aus von einer ganzheitlichen Sicht familiären oder kommunalen Zusammenwirkens (Mikro-Ebene) in kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Räumen (Meso-Ebene), reglementiert durch landesweit gültige Gesetze, Machthierarchien zwischen Geschlechtern, Altersgruppen, Generationen, Klassen und durch wirtschaftliche Machtstrukturen (Makro-Ebene). In der Erfahrungswelt der potentiellen Migranten sind diese drei Ebenen durch miteinander verschränkte Verhaltensnormen integriert.“ (Hoerder; Lucassen; Lucassen 2007: 32)

Zu den klassischen Theorien der internationalen Migration nach Pries (2010) und Haug (2000) zählen die Bevölkerungsgeographischen Ansätze, die Makroökonomischen Ansätze, die Arbeitsmarktforschung, die ökologische und systemtheoretischen Ansätze, die neoklassische mikroökonomische Theorie, die neue Migrationsökonomie, sowie der Entscheidungstheoretische Ansatz. Neue Forschungsrichtungen sind die Transnationale Migration, Migrationssysteme, Soziale Netzwerke, Soziales Kapital und Kumulative Verursachung von Migration (vgl. Haug 2000: 1 ff.).

All diese Theorien weisen gewisse Mängel auf, da sich einerseits die Migrationsformen in den letzten Jahrzehnten stark verändert haben und deshalb in den klassischen Theorien nicht alle Gesichtspunkte berücksichtigt werden konnten, und andererseits sind einige der neuen Methoden noch nicht empirischen belegt. Empfehlenswert ist deshalb eine Kombination aus klassischen Theorien und neuen Ansätzen der internationalen Migrationsforschung, um sowohl die ökonomischen als auch nicht ökonomischen Ursachen der Wanderungsentscheidung zu beleuchten (vgl. Haug; Sauer 2006: 26).

In Anbetracht der Thematik der vorliegenden Diplomarbeit soll im weiteren Verlauf der Fokus auf den Entscheidungstheoretischen Ansätze liegen, der mit neuen Aspekten der internationalen Migrationsforschung ergänzt werden soll.

In der Wissenschaft unterscheidet man zwischen Pull- und Push-Faktoren. Die Push-Faktoren geben Anlass, das Herkunftsland zu verlassen. Dies kann verschiedene Ursachen haben. Personen lassen ihr Vaterland aufgrund von Armut, religiöser Verfolgung, politische Ausschreitungen, Naturkatastrophen, zurück. In der Regel treten diese Faktoren nicht im Einzelnen auf, sondern überschneiden sich und geben Anlass zur Migration. Naturkatastrophen können beispielsweise auch zur Armut führen (vgl. Lenthe 2010: 86 ff.). Die Pull-Faktoren beziehen sich auf das Zielland. Das ausgewählte Land ist möglicherweise aus wirtschaftlicher oder sozialer Sicht attraktiver als das Herkunftsland. Positive Faktoren können unter anderem mehr Bedarf an Arbeitskräften und höheres Einkommen oder ein besseres Sozialsystem sein. In vielen Fällen kennen die migrierenden Menschen bereits vor Ort Personen, die ihnen Auskunft über das Land geben. Die neuen Kommunikationsmedien ermöglichen den Migranten einen raschen Zugang bzw. Austausch von Informationen (vgl. Lenthe 2010: 87 ff.).

Migrationstheorie nach Everett S. Lee

Die Migrationstheorie von Everett S. Lee knüpft an die von E.G. Ravenstein⁹ an. Lee verbindet Teile des makrotheoretischen Ansatzes mit individuellen Merkmalen, weshalb sie auch der mikrotheoretischen Interpretation zugeordnet wird. In seinem Werk „Theorie der Wanderung“ bezieht sich Lee auf vier Faktoren, die zur Wanderentscheidung führen (vgl. Haas 2016: 30 ff.).

1. *Push-Faktoren*

2. *Pull-Faktoren*

3. *Intervening obstacles*

4. *Persönliche Faktoren*

Die Push- und Pull Faktoren beziehen sich einerseits auf die wirtschaftlichen Merkmale wie Disparitäten bzgl. Einkommen, Arbeitsmarkt, Wirtschaftswachstum, etc. und andererseits auch andere Faktoren wie das Sozial-, Bildungs- und Sicherheitssystem, sowie das Klima sein. Unter „*intervening obstacles*“ versteht man Hürden, die man während des Migrationsprozesses zu überwinden hat. Diese können verschiedenster Art und unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad sein. *Intervening obstacles* können Einreisegesetze, die Entfernung zum Zielland und die damit verbunden Kosten sein. Die persönlichen Faktoren, zu denen unter anderem Alter, ethnische Zugehörigkeit, Genus und Bildungsgrad zählen, können ausschlaggebend für die Entscheidung zur Migration sein.

⁹ Ein Pionier der Migrationsforschung war der deutsche Ernst Georg Ravenstein. Er behauptet, dass Migration nicht willkürlich passiert, sondern einer Regelmäßigkeit unterliegt. In seinen drei Artikeln über Migration beschreibt er die „laws of migration“.

(1) The majority of migrants go only short distance. (2) Migration proceeds step by step. (3) Migrants going long distances generally go by preference to one of the great centres of commerce or industry. (4) Each current of migration produces a compensating counter current. (5) The natives of towns are less migratory than those of rural areas. (6) Females are more migratory than males within the Kingdom of their birth, but males more frequently venture beyond. (7) Most migrants are adults: families rarely migrate out of their county of birth. (8) Large towns grow more by migration than by natural increase. (9) Migration increases in volume as industries and commerce develop and transport improves. (10) The major direction of migration is from the agricultural areas to the centres of industry and commerce. (11) The major causes of migration are economic (vgl. Grigg 1977: 41-54).

Es handelt sich also zum einen um beständige Gegebenheiten und zum anderen um einen bestimmten Abschnitt des Lebenszyklus (ebd.). In manchen Fällen sind die unlogischen Faktoren wichtiger als die rationalen, was wiederum bedeutet, dass die persönliche Wahrnehmung maßgeblich für eine Wanderungsentscheidung ist (vgl. Haug 2000: 8 ff.). Migration erfolgt nach Lee folglich nachdem die Faktoren im Ziel- und Herkunftslandes abgewogen worden sind (vgl. Haas 2016: 31 ff.).

In diesem mikrotheoretischen Ansatz von Lee werden einige Aspekte, die zu einer Wanderungsentscheidung führen, vernachlässigt, weshalb ein paar Punkte aus den neueren Forschungsansätzen ergänzt werden sollen.

Die Migrationsnetzwerke und Migrationskreisläufe beschäftigen sich mit der Frage, auf welche Art und Weise Wanderungsprozesse stattfinden. Studien haben gezeigt, dass Migration oft aufgrund bestehender Netzwerke verläuft. Diese Netzwerke fungieren als Bindeglied zwischen Herkunfts- und Zielland, deren Grundlage das Vertrauen ist (vgl. Pries 2010: 34 ff.). Anhand dieser erhalten potenzielle Migranten Informationen von Personen, die sich bereits im ausgewählten Land leben. Dabei sind Arbeitsnachfrage oder Verdienstmöglichkeiten zweitrangig (Haug 2006: 22 ff.). Viel wichtiger ist den Personen die soziale Beschaffenheit vor Ort. Verwandte, Bekannte oder etwa Familienmitglieder geben Auskunft über politische, ökonomische oder soziale Situation. Dies ermöglicht den Personen, die Reisekosten und etwaige Unsicherheiten besser berechnen zu können. Kettenmigration kann die Folge von solchen Migrationsnetzwerken sein (vgl. Haug 2006: 22 ff.).

Literarischer Bezug

1) Jo també sóc catalana

Pull - Faktoren

“Espanya. Ningú parlava de res més, Espanya era la terra dels somnis i els miracles, les riqueses i els èxits. Espanya era la quimera que començava a despuntar com un iceberg, encara no hi havia gaires immigrants que aspirassin al somni europeu, encara es podia viatjar sense una oferta de treball, només calia un passaport i els diners suficients per al bitllet d’anada, ningú es molestava a comprar el de tornada.” (vgl. El Hachmi 2004: 173)

Najat El Hachmi bezieht sich an dieser Stelle auf Spanien und die damit verbundenen Vorstellungen. Spanien ist das Land des Reichtums und der Wunder. Sie spricht über den europäischen Traum und den Arbeitsbedingungen.

Push - Faktoren

“L’avia sabia que el millor que podia desitjar per a nosaltres era que marxéssim a un lloc millor, sobretot ara que l’avi s’havia jubilat i amb prou feines li arribaven els diners per fer-se càrrec de cinc néts i una filla divorciada.” (vgl. El Hachmi 2004: 175)

“El pare havia marxat, fastiguejat de feines intermitents, de carregar sorra en camions, quan just ens havia engendrat a mi i al meu company intrauterí, el meu germà bessó. [...] Passaven els anys i l’avi cada cop ho tenia més clar: una família ha d’estar junta, amb el pare i la mare, no hi ha pretext que valgui. Ens veia créixer fent quilòmetres per anar a l’escola, paisatge de pols, no és aquí on tindreu millors oportunitats.” (vgl. El Hachmi 2004: 173 ff.)

Die Großeltern von Najat können nicht mehr für alle Familienmitglieder aufkommen. Najat und ihre Geschwister reisen gemeinsam mit ihrer Mutter nach Europa, wo sich bereits ihr Vater niedergelassen hat.

2) Madre mía, que estás en los infiernos

Pull – Factoren

“[...] porque de las sesenta mil pesetas que ganaba al mes trabajando para las brujas mandaba cincuenta y cinco mil a mi madre. Es decir, unos cinco mil quinientos pesos que, sumados a los mil quinientos que doña mami obtenía del alquiler de mi casa, sumaban siete mil. Casi el triple de lo que yo ganaba como técnico en el ingenio Coa.” (vgl. Jiménez 2007: 68)

“Casi todas las hijas de mi tía Euduvigis, las favoritas de mi abuela, habían emigrado a Madrid en los años ochenta.” (vgl. Jiménez 2007: 27)

Adela weist in diesen Textabschnitten daraufhin, dass die ökonomischen Voraussetzungen in Spanien wesentlich besser sind als in ihrer Heimat.

Push – Factoren

“Ninguna decisión importante tiene su origen en motivos sencillos. En mi caso fue el resultado de la suma de tres factores sobrevenidos: Reinaldo, mi situación económica y la madre que me parió.” (vgl. Jiménez 2007: 47)

“Reinaldo me engañó. Se mostró afable y cariñoso. Parecía tan normal que cuando me pidió que lo acompañara a tomar un sándwich a un restorán de las afueras de Coa, que solíamos frecuentar cuando estábamos juntos, no recelé. Pensé que quizá fuera un buen momento para aclarar las cosas con él y reconducir tantos meses de desavenencias. [...] - ¿Dónde me llevas? – le pregunté, pensando aún que había decidido cambiar el plan. [...] Sin embargo, su respuesta me dejó helada. - A matarte. Te voy a matar y te voy a dejar tirada en la playa como a una puta para que el que te encuentre piense que tú estabas de cuero y que tu chulo o quien sea te mató – respondió con la mirada fija en la carretera. Luego volteó los ojos hacia mí y supe que iba a hacerlo de verdad.” (vgl. Jiménez 2007: 126)

“Yo Adela Guzmán, la maldigo aquí y ahora, junto a su tumba, [...] por olvidarse de papi y de mí y botarnos de su vida cuando necesitábamos su recuerdo y su amor; por echarme en brazos del general Reinaldo Unzueta, que maldito sea mil veces; por sus palizas y las palizas que permitió que Cuchito propinara a mis hijos; por no pagar su colegio durante mi ausencia; por quedarse con mi dinero; por su mezquindad...Por todo eso y mucho más, yo la maldigo, madre.” (vgl. Jiménez 2007: 253)

“La separación me había dejado sin nada, salvo unos escuetos ahorros – diez mil pesos apenas – que reservé, lejos de sus manos e influencia, para cubrir imprevistos.” (vgl. Jiménez 2007: 49)

Für Adela sind drei Gründe wesentlich, ihren Heimatort zu verlassen. Zum einen hat sie große Angst vor ihrem Ex-mann Reinaldo, der sie töten möchte. Sie fühlt sich in ihrer gewohnten Umgebung nicht mehr sicher. Zum anderen ist Adelas Mutter dafür verantwortlich, da sie immer das eigene Wohl über das von Adela und ihren Kindern stellt. Sie versucht, sobald sie die Möglichkeit hat, Adela zu hintergehen und sich an ihr und ihrer Situation zu bereichern. Zuletzt waren auch die finanziellen Mittel maßgebend für den Aufbruch nach Spanien. Nach der Scheidung hat sie ihren Status und ihr ganzes Geld verloren. Diese drei Ursachen haben Adela veranlasst, in Madrid einen Neustart zu machen.

FORMEN DER MIGRATION & BEWEGGRÜNDE

Verschiedene wissenschaftliche Disziplinen setzen sich mit den Formen der Migration auseinander und versuchen die Beweggründe der migrierenden Menschen zu erforschen. Es gibt eine Vielzahl an Begriffen, die sich oft überschneiden oder sogar synonym verwendet werden. Eine genaue Trennung der folgenden Begriffe ist deshalb oft nicht möglich. Trotzdem sollen die einzelnen Arten und deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Anschluss herausgearbeitet werden. Ein besonderer Fokus dabei soll auf die „femina migrans“ gelegt werden, da migrierende Frauen oftmals anderen bzw. zusätzlichen Risiken ausgesetzt sind als Männer (vgl. Kuhlmann 2014: 9 ff.).

Mit Migration assoziiert man rasch Begriffe wie Exil, Flucht, Diaspora oder Wirtschaftsmigration. Fast täglich kann man in den Nachrichten über das eine oder andere Phänomen lesen. Das Verb *migrieren* kommt aus dem Lateinischen und bedeutet „*seine Heimat aus politischen, religiösen oder wirtschaftlichen Gründen verlassen, um zeitweise oder dauerhaft in einem anderen Land zu leben.*“¹⁰ Im Allgemeinen unterscheidet man zwischen der Binnenmigration und der internationalen Migration. Darüber hinaus existieren Subkategorien, die teilweise für die Binnenwanderung, jedoch vermehrt für die internationale und transnationale Wanderung zutreffen.

Binnenmigration

Binnenmigration ist eine Form der Wanderungsbewegung, die innerhalb eines Raumes stattfindet. Die Distanz ist dabei nicht genau definiert. So kann diese Art der Wanderung innerhalb eines Staates oder einer kleinen Region erfolgen. Die Gründe für Binnenmigration sind vielfältig, wobei meist die wirtschaftliche Situation für viele, vor allem junge Menschen, ausschlaggebend ist.¹¹

¹⁰ <https://www.dwds.de/wb/migrieren> (08.12.2019)

¹¹ https://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/handbuch_texte/pdf_Fassmann_Binnenwanderung.pdf

Die steigende Nachfrage nach freien, der Ausbildung entsprechenden Arbeitsplätzen, das Einkommen und die daraus resultierende Lebensqualität spielt dabei eine wichtige Rolle (vgl. Haug 2000: 8 ff.). Vor der Industrialisierung hielt sich die Wanderbewegung im Allgemeinen in Grenzen, wobei oft nur kleine Distanzen zurückgelegt wurden. Im Zuge der Industrialisierung und der damit verbundenen Veränderungen der Arbeitsweise stieg die Zahl der wandernden Menschen an. Zusätzlich verlässt eine große Zahl von Jugendlichen, vorrangig aus dem ländlichen Raum, ihren Heimatort, da dort das Angebot an Bildung begrenzt ist. Universitäten, Hochschulen und andere wissenschaftliche Institute befinden sich vorwiegend in Städten. Nach dem Abschluss des Studiums lassen sich viele Absolventen in den Städten nieder (vgl. Oltmer 2016: 18 ff.). In den letzten Jahrzehnten wurde die Binnenwanderung durch die Pendelwanderung ersetzt. Diese beschreibt eine sich regelmäßig wiederholende Verschiebung eines Individuums zwischen Wohnort und Arbeitsplatz. Anhand der hier angeführten Aspekte können Merkmale und Tendenzen antizipiert werden, die für das gesellschaftliche Zusammenleben relevant sind.¹²

Internationale Migration

Die Internationale Migration ist eine Wanderungsbewegung, die über die nationalen Grenzen hinausgeht. Es handelt sich um einen Wechsel, der auf verschieden Art und Weise erfolgen kann. Die Wanderung kann unidirektional oder auf Etappen erfolgen. Die zeitliche Dimension kann auch variieren. Der Zeitraum des Aufenthaltes kann sich über mehrere Jahre, das Berufsleben oder über ein ganzes Leben erstrecken (vgl. Oltmer 2016: 15).

Das Zeitalter der Globalisierung, der neuen rasant veränderbaren Technologien und der Massenmedien bestimmt die internationale Migration. Gesetze, Konventionen und Abkommen, die auf internationaler Ebene festgelegt worden sind, ermöglichen bzw. erleichtern einem Teil der Menschheit zu migrieren (vgl. Faist 2006: 25 ff.).

¹² https://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/handbuch_texte/pdf_Fassmann_Binnenwanderung.pdf

Die Beweggründe für eine internationale Wanderung können sich mit denen der Binnenmigration überschneiden. Die klassischen Migrationstheorien setzen sich hauptsächlich mit der internationalen Migration auseinander (vgl. Haug; Sauer 2006: 8 ff.).

Transmigration

Die Gesellschaft bis Mitte des 20. Jahrhunderts ist stark von einem homogenen National- und Kulturbegriff geprägt.¹³ Das neue Jahrtausend eröffnet eine Epoche, in der das Raum-, Zeit- und Kulturkonzept neu betrachtet werden muss. Statt einem einmaligen Wechsel des Wohnortes kann es zu unzähligen kommen. Das kann aus privaten, beruflichen oder sonstigen Gründen passieren. Dabei ist auch die Aufenthaltsdauer in den Ländern unbegrenzt (vgl. Pries 2003: 24 ff.). Des Weiteren haben Personen, die mehrmals ihren Wohnsitz ändern, auch einen anderen Bezug auf die Selbst- und Fremdwahrnehmung. Wollen sich diese nämlich im Ankunftsland integrieren, müssen sie mit den dort ansässigen Personen und deren Kultur in Dialog treten (vgl. Pries 2003: 34 ff.).

Einfache Bürger werden somit zu Kosmopoliten¹⁴ und prägen so das Gesellschaftsbild des 21. Jahrhunderts (vgl. Faist 2006: 27 ff.).

¹³ Die Grundannahme des Kugelmodells geht auf Herder zurück. Dieser meint, dass jede Kultur homogen ist und sich klar von anderen Kulturen distanziert. Einzelne Kulturen werden als Kugeln betrachtet, wobei es keine Verflechtungen untereinander gibt. Sie sind strikt voneinander getrennt (vgl. Welsch 2010: 40 ff.).

„Alles was mit meiner Natur noch gleichartig ist, was in sie assimiliert werden kann, beneide ich, strebs an, mache mirs zu eigen; darüber hinaus hat mich die gütige Natur mit Fühllosigkeit, Kälte und Blindheit bewaffnet; sie kann gar Verachtung und Ekel werden“. (vgl. Herder 1967: 45)

¹⁴ Ein Kosmopolit ist ein Weltbürger (vgl. Duden).

Die folgende Darstellung soll die drei verschiedenen Formen der Migration verdeutlichen.

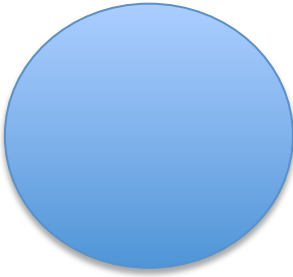
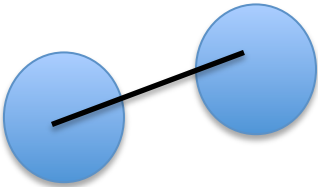
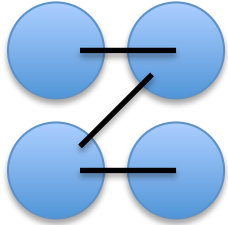
Binnenmigration 	Internationale Migration 	Transmigration 
Wanderung innerhalb eines Landes.	Wanderung über die nationalen Grenzen hinaus.	Mehrfachwanderung, wobei die Aufenthaltsdauer im jeweiligen Land unbeschränkt ist.

Abbildung 3

Unterschied zwischen Binnenmigration - Internationale Migration - Transmigration

Subkategorien

Bevor die Subkategorien beschrieben werden, ist es wichtig festzuhalten, dass man immer zwischen freiwilliger und nicht freiwilliger Migration unterscheiden muss. Aus freiem Willen migrieren Menschen, weil sie sich nach einem besseren Leben sehnen. Sie streben nach einem höheren Lebensstandard, besseren Jobchancen und sozial-politischer Sicherheit (vgl. Lenthe 2010: 89 ff.)

Wie der Name schon vorwegnimmt, handelt es sich bei unfreiwilliger Migration um Menschen, die ihre Heimat nicht aus freiem Willen verlassen. Sie werden meist von der Gesellschaft ausgegrenzt oder im schlimmsten Fall vertrieben (vgl. Körner 1993: 79 ff.).

Arbeitsmigration

Arbeitsmigration kann sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene stattfinden. Die Personen migrieren ohne Zwang auf der Suche nach besseren Lebensbedingungen. Dabei stehen berufliche Entfaltung und eine höhere finanzielle Entlohnung im Vordergrund. Die Entscheidung für die Arbeitsmigration kann von einem Individuum oder von der ganzen Familie ausgehen. In manchen Fällen wird den Familienangehörigen, die im Herkunftsland zurückbleiben, Geld geschickt, um deren Versorgung vor Ort zu sichern (vgl. Lenthe 2010: 90 ff.). Es kann überdies hinaus in der Zukunft zu einer Familienzusammenführung kommen, wobei dann von Familienmigration gesprochen werden kann (vgl. Lenthe 2010: 92 ff.).

Es existiert des Öfteren ein bilaterales Abkommen zwischen mehreren Staaten, die ausländische Arbeitskräfte wegen eines starken wirtschaftlichen Aufschwungs benötigen. Diese Personen werden von den jeweiligen Ländern angeworben und verweilen dort als allgemein bekannte „Gastarbeiter“ bis sie nicht mehr von Gebrauch sind. In der Theorie sollten die Arbeitsmigranten dann in ihre Heimat zurückkehren. Die Praxis zeigt jedoch, dass viele von ihnen in dem Land langfristig bleiben wollen, da sich ihr Lebensmittelpunkt dorthin verlagert hat (vgl. Lenthe 2010: 91 ff.).

Fluchtmigration

Eine Form der Migration stellt die Fluchtmigration dar. Diese beruht auf einer nicht freiwilligen Basis und geht meist über die Landesgrenzen hinaus. Es ist also ein Teil der Internationalen Migration. Ein Flüchtling sucht in einem anderen Land Zuflucht aufgrund von Verfolgung in seinem Heimatland. Die Gründe dafür können unterschiedlich sein. Oft sind Rasse, religiöse Zugehörigkeit, Nationalität und politisch und soziale Gruppierungen ausschlaggebend. Um dies zu gewähren gibt es seit dem 28. Juli 1951 die Genfer Flüchtlingskonventionen, die den sogenannten Flüchtlingen diese Sicherheit bieten (vgl. Lenthe 2010: 89 ff.).

Der Artikel 33, Non Refoulement, der Genfer Flüchtlingskonventionen besagt Folgendes:

„1. Keiner der vertragschließenden Staaten wird einen Flüchtling auf irgendeine Weise über die Grenzen von Gebieten ausweisen oder zurückweisen, in denen sein Leben oder seine Freiheit wegen seiner Rasse, Religion, Staatsangehörigkeit, seiner Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen seiner politischen Überzeugung bedroht sein würde.

2. Auf die Vergünstigung dieser Vorschrift kann sich jedoch ein Flüchtling nicht berufen, der aus schwer wiegenden Gründen als eine Gefahr für die Sicherheit des Landes anzusehen ist, in dem er sich befindet, oder der eine Gefahr für die Allgemeinheit dieses Staates bedeutet, weil er wegen eines Verbrechens oder eines besonders schweren Vergehens rechtskräftig verurteilt wurde.“¹⁵

Somit finden anerkannte Flüchtlinge und Asylwerbers Schutz außerhalb ihres Heimatlandes.

Illegale Migration

Illegale Migration bezieht sich auf Menschen, die ohne gültige behördliche Genehmigungen, also gesetzeswidrig, in ein Land einreisen. Die meisten Personen, die auf nicht legale Weise nach Europa einwandern, kommen aus Afrika und Asien (vgl. Mattes 2006: 1 ff.). Oftmals sind sie Menschenhändlern, die den Transport organisieren, willkürlich ausgesetzt. Für die Migranten fallen enorme Kosten an. Nebenbei verlangen die Migrationsrouten körperliche Höchstleistung (vgl. Straubhaar 2007: 4 ff.). Die Überfahrt nach Europa oder der Weg bis in die Maghrebstaaten ¹⁶ ist oft lebensgefährlich.¹⁷ Hauptmotive für die illegale Migration sind soziale, politische und wirtschaftliche Disparitäten zwischen Europa und Afrika. In vielen Regionen Afrikas herrscht politische Instabilität, die oft zu gewaltsamen Ausschreitungen führt.

¹⁵ <https://www.fluechtlingskonvention.de/text/>

¹⁶ Zu den Maghrebstaaten zählt man die nordafrikanischen Länder Marokko, Algerien und Tunesien (vgl. Schuhmacher 2013: 521 ff.).

¹⁷ Über 2000 Menschen sind im Jahr 2018 bei der Überfahrt ums Leben gekommen und 116.647 Personen kamen in Europa an. (vgl. <http://www.europarl.europa.eu/news/de/headlines/society/20170629STO78630/eu-fluechtlingskrise-zahlen-und-fakten>).

Darüber hinaus gibt es kaum ausreichende Arbeitsbeschäftigung. Viele Menschen leben in Armut, deren Folge Hunger und geringe Überlebenschancen sind. All diese Faktoren sind ausschlaggebend dafür, dass Menschen ihre Heimat hinter sich lassen und einen Neustart in einem anderen Land bzw. Kontinent machen (ebd.).

Insgesamt sind zwischen 2015 und 2016 2,3 Millionen Menschen illegal nach Europa eingewandert. Im Jahr 2017 waren es lediglich 204.700 Personen. Europa muss sich diesen Problemen im 21. Jahrhundert stellen.¹⁸

Exil

Diese Art der Migration findet in der Regel auf internationaler Ebene statt. Meist handelt es sich dabei um Individuen, die ihre Heimat verlassen müssen. Es geschieht nicht auf freiwilliger Basis und in vielen Fällen ist es mit Gewalt verbunden. Größtenteils werden Exilierte aus politischen Gründen aus ihrer gewohnten Umgebung vertrieben. Diese Personen sind auch noch außerhalb ihres Landes politisch aktiv. Sie gelten im doppelten Sinn als Heimatlose, da sie sich weder in dem Aufnahmeland noch in ihrer Heimat zugehörig fühlen. Sie haben den ständigen Drang nach der Rückkehr in ihr Ursprungsland (vgl. Kuhlmann 2014: 9 ff.).

Diaspora

Mit dieser Bezeichnung assoziiert man schnell die jüdische Diaspora aus dem 20. Jahrhundert. Es handelt sich um eine religiöse, ethnische Minorität, die außerhalb ihres Landes lebt. Diaspora ist dem Begriff des Exils sehr ähnlich, jedoch unterscheiden sie sich in verschiedenen Aspekten. Das Exil betrifft oft nur einzelne Personen oder kleine Gruppen, wohingegen die Diaspora ganze Gemeinschaften umfasst. Gemein ist den Begriffen die Auffassung von dem Gefühl der Heimat. Sie sind auch in der Ferne oft über Generationen hinweg ihrer Heimat stark verbunden.

¹⁸<http://www.europarl.europa.eu/news/de/headlines/society/20170629STO78630/eu-fluchtlingskrise-zahlen-und-fakten>

Im Unterschied zum Exil kann dieses Pflichtgefühl nachlassen, weil diese Minderheitsgruppen durchwegs Anschluss zur Aufnahmegesellschaft finden können und der einst unfreiwillige Aufenthalt in dem Aufnahmeland transformiert sich zu einem freiwilligen. Der Begriff Diaspora unterlag im Laufe seiner Zeit einem Bedeutungswandel. Die klare Abgrenzung zu anderen Fachwörtern war nicht immer möglich, weshalb ab Mitte des 20. Jahrhunderts, im Zusammenhang mit der Flüchtlingsbewegung, in der Wissenschaft von Transmigration spricht (vgl. Kuhlmann 2014: 9 ff.).

Femina Migrans

In der Wissenschaft wird das Thema der Frauenmigration erst später im Zuge der Gender-Studies aufgegriffen. Die Erforschung des Migrationsprozesses der Frau und dessen Auswirkungen rücken immer mehr in den Mittelpunkt des Interesses (vgl. Aubele; Pieri 2011: 131 ff.).

In der Gesellschaft war die Rolle der Frau lange Zeit von gewissen Stereotypen geprägt. So schrieb man ihr Tätigkeiten wie etwa die Kinderbetreuung und den Haushalt zu. Nicht wenige von ihnen waren frei in ihrem Handeln und unterlagen des Öfteren gewissen gesellschaftlichen Regeln. Nichtsdestotrotz gab es im Laufe der Geschichte immer wieder Frauen, die sich nach einem besseren Leben sehnten und deshalb ihre Heimat zurückgelassen haben (vgl. Krauss; Sonnabend 2001: 7 ff.).

Wandernde Frauen assoziiert man auch mit Heiratsmigration oder Familienmigration. Sie können natürlich auch aus anderen bereits genannten Gründen den Entschluss fassen zu migrieren. Die „femina migrans“ unterliegt anderen Bedingungen als die der Männer. Die Fahrt in ein neues Leben kann mit vielen Gefahren und Risiken verbunden sein. Sexuelle Übergriffe, Familientrennung oder körperliche Gewalt führen meist bei den betroffenen Personen zu einem psychischen Zusammenbruch. Des Weiteren werden manche Frauen, nachdem sie sich für die Migration entschieden haben, von ihren eigenen Familien ausgegrenzt oder verstoßen. Eine Heimkehr bleibt ihnen verwehrt (vgl. Krauss; Sonnabend 2001: 14 ff.).

Literarischer Bezug

1) Jo també sóc catalana

Im Alter von acht Jahren verlässt Najat mit ihrer Familie ihr Heimatland Marokko. Sie machen sich auf den Weg nach Spanien, wo bereits ihr Vater lebt und arbeitet. Najats Mutter reist alleine mit ihren Kindern nach Barcelona.

In Najats Fall handelt es sich um eine Kombination aus internationaler Migration, Arbeitsmigration und Familienmigration. Ihr Vater findet in Spanien Arbeit und möchte in der Folge die Familie nachholen. Sie verlassen ihre Heimat aus freien Willen, sie werden weder verfolgt noch bedroht. Existenzängste, aufgrund fehlender Ressourcen, sind entscheidend für die Wanderung.

2) Madre mía, que estás en los infiernos

Die Protagonistin befindet sich in Lebensgefahr. Sie wird von ihrem Ex-mann tyrannisiert, der sie immer wieder missbraucht. Bevor sie jedoch in Madrid ihr neues Leben aufbauen kann, muss sie am Flughafen die Einreisekontrolle erfolgreich bewältigen.

„- ¡Ay, Dios mío! ¿Qué nos preguntarán? ¿Nos devolverán? ¿Qué tu crees? [...] - ¿Qué viene a hacer en España? [...] – Soy maestra y vengo a investigar porque quiero escribir un libro sobre la conquista de América, sobre todo lo que tiene que ver con República Dominicana, que es esa época, como sabe, se llamaba Quisqueya. [...] – Muy bien ¿Y de qué piensa usted vivir en España? – Yo tengo dinero. [...] Abrí el bolso. Toda la humedad evaporada de mi boca emigró a mis manos de repente, pero creo que conseguí sacar dinero sin que delataran: [...] Tras una última mirada evaluadora, selló mi pasaporte de entrada [...]“ (vgl. Jiménez 2007: 13 ff.)

Adela macht die Erfahrung der internationalen Migration und der Arbeitsmigration.

MIGRATIONS- UND EINGLIEDERUNGSPROZESS

Migrationsprozess

Nachdem in den letzten Kapiteln ausführlich Migrationstheorien und verschiedenen Migrationsformen dargestellt wurden, soll in diesem Abschnitt das Augenmerk auf den Prozess der Migration gelegt werden. Grundsätzlich wird der Ablauf der Migration in drei Abschnitte unterteilt.

1. Die erste Phase setzt beim ersten Gedanken zum Migrationsvorhaben an und erstreckt sich bis zum tatsächlichen Entschluss das Herkunftsland, hinter sich zu lassen. In diesem Abschnitt werden die Pull – und Push-Faktoren in Bezug auf das gewünschte Zielland abgewogen. Potenzielle Migranten entscheiden sich in diesem Moment für oder gegen Migration.
2. Die zweite Phase kann unterschiedlich lange dauern. Sie beinhaltet den Weg vom Ursprungsland bis zur Ankunft. Viele Menschen reisen etappenweise aufgrund ökonomischer oder etwaiger anderer Gründe. Dabei verweilen sie auch oft über einen längeren Zeitraum an einem Ort, bis sie die Reise fortsetzen.
3. Die letzte Phase umfasst die Integration in die Gesellschaft im Aufnahmeland. Je nach Individuum oder Gemeinschaft gestaltet sich diese Periode der Eingliederung verschiedenartig.

Falls sich eine Person für weitere Wanderungen bzw. Rückwanderung entscheidet, durchlebt diese wiederum alle drei Abschnitte (vgl. Hoerder; Lucassen 2007: 32 ff.).

Eingliederungsprozess

Es existieren je nach Art der Migration auch verschiedene Thesen bzgl. der Eingliederung in eine Gesellschaft. In den letzten Jahrzehnten lag der Fokus auf dem Prinzip der Assimilation. Unter Internationaler Migration verstand man damals eine einmalige Handlung, d. h. das Verlassen einer oder mehreren Personen aus einer homogenen Gemeinschaft in eine andere homogene Gesellschaft. Ein bekannter Vertreter des Assimilationsprinzips ist der Soziologe Roland Taft. Er unterscheidet zwischen der monistischen, der interaktionistischen und der pluralistischen Assimilation.

Das monistische Konzept von Taft ist in sieben Schritte unterteilt. Jede dieser Phasen muss von den Einwanderern vollzogen werden, da es ansonsten nicht zur vollständigen Integration kommen kann.

- (1) kulturelles Lernen (Sprache, Kultur)
- (2) positive Einstellung zur Aufnahmegesellschaft
- (3) negative Einstellung zur Herkunftsgesellschaft
- (4) wirtschaftliche Akkommodation
- (5) soziale Akzeptanz durch die Aufnahmegesellschaft
- (6) Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft
- (7) Einverständnis mit den Werten und Normen der Aufnahmegesellschaft

Diesem Konzept zufolge müssen sich Migranten den Erwartungen und Richtlinien der Aufnahmegesellschaft anpassen und die eigene Kultur hinter sich lassen, d. h. eine totale Abkehr der eigenen Wurzeln. Die monistische Assimilation war jahrzehntelang richtungsweisend in vielen Ländern, die eine hohe Zahl an Einwanderern aufweisen (vgl. Pries 2015: 13 ff.).

Eine andere Sichtweise ist die der pluralistischen Assimilation, die aufgrund fehlender oder nicht auszureichender objektiven Daten der monistischen Assimilation ergänzt wurde. Die Emigranten sollen sich demnach weder von ihren Normen noch ihren Werten oder Persönlichkeiten trennen, sondern diese frei im Zielland leben. Die Koexistenz verschiedener Kulturen steht im Zentrum dieses Konzeptes (ebd.).

Die interaktionistische Assimilation kann man als Mittelweg der beiden zuvor genannten Begrifflichkeiten sehen. Hier stehen die verschiedenen Kulturen in Wechselwirkung zueinander. Es werden gemeinsame Regeln (Verhaltenskodex) ausgearbeitet, die ein friedliches und respektvolles Zusammenleben ermöglichen. Das Ziel ist, dass alle Menschen, egal welcher sozialen Klasse oder welcher Herkunft er ist, die gleichen Möglichkeiten haben können (vgl. Pries 2015: 24 ff.).

All diese Modelle weisen Mängel auf, da sie gegenwärtige Bewegungen nicht berücksichtigen können. Die Gesellschaft des 21. Jahrhundert hat sich aufgrund der rasant wachsenden Technologien, der Massenmedien und den nahezu unbegrenzten Möglichkeiten, die sich vielen Menschen bietet, stark verändert. Viele Jugendliche sammeln ihre ersten Auslandserfahrungen im Zuge ihres Studiums oder im späteren Berufsleben. Große Firmen sind international tätig und vernetzt, sodass es durchaus vorkommt, dass Personen einmal oder öfters ihren Arbeitsplatz über nationale Grenzen hinaus verändern (vgl. Pries 2015: 16 ff.). Das bereits genannte Phänomen der „Transnation“ bzw. der „Transmigration“ spielt auch in der Eingliederungsphase eine wichtige Rolle. Das Aufbrechen der streng staatlichen Containergesellschaften erfordert eine Reformierung des Integrationsbegriffes (ebd.)

„Menschen sind zunehmend transnational mobil, sie können sich unabhängig von ihrem Wohnort auch mit dem eigenen oder dem Herkunftsland ihrer Eltern oder Großeltern verbunden fühlen. Zunehmende transnationale Mobilität führt auch zu einer pluri-lokalen Einbindung auf lokaler, nationaler, supranationaler, globaler und transnationaler Ebene. Je stärker eine offene Gesellschaft plurale Formen der aktiven und aktivierenden Teilhabe ermöglicht, desto attraktiver wird sie auf Dauer für Menschen unterschiedlicher Staatsangehörigkeiten, die diese Werte als Referenzrahmen teilen.“ (vgl. Pries 2015: 35)

Literarischer Bezug

1) Jo també sóc catalana

“La llengua era una necessitat vital, hi havia pocs marroquins a Vic, entendre el català era obrir-se les portes a un nou món, tenir les claus per accedir a la intimitat dels habitants d’aquell país de boira.” (vgl. El Hachmi 2004: 38)

Bereits in der Schule erkennt Najat, dass die Sprache ausschlaggebend für eine gleiche Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ist.

“No podien rebutjar-nos ara, era massa tard, havíem tornat al país que ens va veure néixer i ja no ens hi reconeixíem, quin dret tenia tota aquella gent a fer-nos sentir exclosos del nostre propi país? O és que les arrels no es claven allà on un té els amics, els records més intensos, les pors i les alegries? Des dels meus tretze anys somiava en un futur a Catalunya, somiava fer-me escriptora, si podia ser famosa, és clar. Les meves heroïnes eren Mercè Rodoreda, Montserrat Roig y Víctor Català. M’emocionava amb les cançons de Sau i Sopa de Cabra, em sentia com qualsevol altra noia de la meva edat, en la complexitat de l’adolescència, experimentava les mateixes inquietuds. ¿Qui tenia dret a fer-me sentir malament, a propiciar-me un trencament, una crisi d’identitat que trigaria molt de temps a superar?” (vgl. El Hachmi 2004: 79).

Obwohl Najat seit Jahren in Spanien lebt, auf Katalanisch spricht und denkt und viele Lebensweisen übernommen hat, fühlt sie sich nicht immer als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft. Das stellt sie des Öfteren vor eine persönliche Krise.

2) Madre mía, que estás en los infiernos

“Lucecita era demasiado. Demasiado provocativa, demasiado negra, demasiado excesiva, demasiado rudimentaria en sus modales, demasiado gesticulante para su hijo.” (vgl. Jiménez 2007: 154)

“Al hacerlo, me di cuenta de que nuestros vecinos de mesa nos observaban. Pensé que estarían acostumbrados a vernos trabajar en sus casas, pero no compartiendo terraza. Don Pericles también nos hubiera examinado con curiosidad. Recordé uno de sus viejos dichos: << Si vieras a un blanco y a un negro sentados a la mesa un día, o el blanco le debe al negro o es del negro la comida >>. “ (vgl. Jiménez 2007: 60)

Adela und ihre Cousine sprechen die gleiche Sprache wie die Einheimischen, teilen kulturelle Merkmale miteinander und haben eine gemeinsame geschichtliche Vergangenheit. Sie unterscheiden sich von den Spaniern durch ihr äußeres Erscheinungsbild und ihrer Mentalität. Sie werden mehrfach mit Stereotypen konfrontiert. Nicht immer fühlen sie sich den Spaniern gleichgestellt.

SPANIEN – LAND DER MIGRATION

Spanien durchlebt im Vergleich zu anderen europäischen Ländern einen immensen Wandel in der Migrationspolitik. Die spanische Migrationsgeschichte steht im engen Zusammenhang mit der Entdeckung Amerikas durch Christoph Kolumbus¹⁹ und der daraus resultierenden Kolonialpolitik. In dieser Zeit emigrierten viele Menschen vor allem nach Nord- und Südamerika (vgl. Birsl 2005: 216 ff.). In den ersten 3 Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts verzeichnete man vermehrt Wanderungsbewegungen in andere europäische Länder, vor allem aber in Frankreich. Obwohl Spanien während des Ersten Weltkrieges neutral blieb, kam es im eigenen Land zu politischen Unruhen, die zur Spaltung zweier Lager führte. Während des Spanischen Bürgerkrieges²⁰ (1936-1939) kann man zwei Migrationsprozesse verfolgen. Zum einen suchten Tausende Menschen, die ein anderes ideologisches Gedankengut vertraten, also aus politischen Gründen, Zuflucht im Ausland. Zum anderen kam es innerhalb Spaniens zur Stadtflucht. Viele Personen ließen sich im ländlichen Raum nieder.

¹⁹ Nach Abschluss der spanischen Reconquista durch die Eroberung Granada 1492 schlossen die Katholischen Könige mit ihm entsprechende Verträge (Capitulaciones de Santa Fe). Kolumbus bereist daraufhin im Laufe von vier Fahrten Teile der Karibik und der Küsten Amerikas. [...] Nach dieser „Entdeckung“ – und der Absicherung der spanischen Interessensphäre durch päpstliche Bullen (1493, 1506) und bilaterale Verträge mit Portugal (Tordesillas 1494) – entfaltete sich die erste, karibische Phase der spanischen Conquista und Kolonialzeit. (Vgl. Born; Folger; Laferl; Pöll 2012: 462)

²⁰ Der spanische Bürgerkrieg begann am 17. Juli 1936. Es kämpften Faschisten gegen Republikaner. Trotz des internationalen Nichteinmischungsabkommens wurden die Faschisten seitens Italiens unter Mussolini und Hitlerdeutschlands unterstützt. Die Sowjetunion leistete den Republikanern Hilfe. Es kam zu zahlreichen gewaltsamen Schlachten, wobei Hunderttausende Menschen ihr Leben verloren. Nachdem es Francisco Franco gelang Katalonien und Madrid einzunehmen wurde der spanische Bürgerkrieg Ende März 1939 für beendet erklärt. (Vgl. Born; Folger; Laferl; Pöll 2012: 476 ff.)

Nach dem Ende des Bürgerkrieges befand sich Spanien in einer äußerst prekären Situation. Große Industriezentren wurden dem Erdboden gleich gemacht, die Geburtenrate ging drastisch zurück und unzählige Menschen kamen ums Leben (vgl. Birsl 2005: 217 ff.). Unter der politischen Führung von Franco war Spanien wirtschaftlich von der Außenwelt abgeschottet. Der Diktator Francisco Franco wollte, dass Spanien eigenständig ist, um nicht auf ausländische Hilfe angewiesen zu sein. Alle wirtschaftlichen Sektoren wurden vom Staat gelenkt. Mitte des 20. Jahrhunderts war die Situation aussichtslos, was zu einer gesellschaftlichen Krise führte. Die Ausreise blieb jedoch vielen Personen verwehrt (vgl. Birsl 2005: 218).

Nachdem das Handelsembargo der Vereinten Nationen gegen Spanien aufgehoben wurde, ging es dem Land wirtschaftlich besser. Trotz des Aufschwungs waren in manchen Regionen nicht genügend Arbeitsplätze vorhanden, was die dort ansässigen Bewohner zur Wanderung bewegte. Die Position der verheirateten Frau ist während des Franquismus besonders hervorzuheben, da sie nur mit einer Einverständniserklärung ihres Mannes am Arbeitsmarkt tätig sein durfte. Dies alles führte zu einer Massenwanderung, die teilweise über die Grenzen Spaniens hinausgingen. Zwischen 1960 und 1975 verließen rund 2 Millionen²¹ Spanier ihre Heimat um als „Gastarbeiter“ in anderen europäischen Ländern tätig zu sein (vgl. Romero Valiente 2003: 225 ff.). General Franco wollte diesem Verlauf nicht entgegenwirken, weil diese Abwanderungswelle gewisse Vorteile mit sich brachte. Durch das kontrollierte Ausreisen spanischer Staatsbürger konnte man so der wirtschaftlichen und sozialen Not entgegenwirken. Im Zuge dessen konnte das Problem der Arbeitslosigkeit reguliert werden (vgl. Birsl 2005: 221 ff.).

²¹ Viele der 2 Millionen Menschen kehrten wieder nach Spanien zurück, da zum einen die Anwerbeländer die Aufnahme einschränkten und zum anderen war ein wirtschaftlicher Aufschwung in Spanien bemerkbar. Weiters bewegte das Ende des Franco-Regimes und der Beitritt in die Europäische Gemeinschaft viele, im Ausland lebende Spanier, zur Rückkehr (vgl. Birsl 2005: 221 ff.).

Mit der Umsetzung des „Plan de Estabilización“²² forcierte man die Binnenwanderung. Es wurden neue Industriezweige und somit Arbeitsplätze geschaffen, die viele Menschen veranlassten, in größere Ballungszentren zu wandern (vgl. Birsl 2005: 219 ff.). Nach dem Ableben Francos setzte die Phase der „Transición“ ein. Dabei handelt es sich um die Übergangsphase von der Diktatur zu einer Demokratie (vgl. Born; Folger; Laferl; Pöll 2012: 566 ff.).

Infolgedessen kehrte eine große Zahl an Personen nach Spanien zurück. Spanien, das Land, das zuvor hauptsächlich im Agrarsektor tätig war, transformiert sich in dieser Zeit zu einer Dienstleistungsgesellschaft und somit zu einem beliebten Einwanderungsland (vgl. Goytisolo; Naïr 2000: 107 ff.).

Diesen Verlauf kann man gut anhand der folgenden Zahlen beobachten. In den 60er Jahren stieg die Zahl der Immigranten mehr um das Doppelte von 65.000 auf 148.000 an. In den 70er Jahren erhöht sich die Zahl auf 200.000 und Mitte der Achtzigerjahre beläuft sich die Zahl der Ausländer bereits auf 275.000. Um die Jahrtausendwende herum waren es 938.783 Personen, die sich in Spanien niedergelassen haben. In den ersten drei Jahren des 21. Jahrhundert leben ca. 1,6 Millionen Personen mit einer anderen Staatsbürgerschaft in Spanien. Diese Daten erfassen aber nur die legal eingereisten Personen. Die illegale Einwanderung ist nur schwer zu erfassen. Hinzu kommt, dass die migrierenden Personen aus ehemaligen Kolonialländern nicht in der Statistik erfasst werden. Für Staatsbürger aus Ex-Kolonialländern gelten andere vereinfachte Aufnahmeregelungen. Sie erhalten die Aufenthaltsgenehmigung innerhalb von zwei Jahren (vgl. Birsl 2005: 224 ff.). Vorrangig lassen sich Immigranten in großen Städten nieder, wobei Katalonien, Madrid, Valencia und Andalusien die höchsten Zahlen verzeichnen (vgl. Birsl 2005: 227 ff.).

²² Der „Plan de Estabilización - Stabilitätspakt“ aus dem Jahre 1959, vom Opus Dei geschaffen, beinhaltet folgende Punkte, die zur Auflockerung der Wirtschaft beitragen sollen: Lockerung der Importbeschränkungen, Verbesserung der Grundlagen für ausländisches Kapital und Investitionen, Abwertung der Peseta und Devisenfreiheit. Große Gewinner dieser Reform kamen aus dem Eisen- und Stahlbau, Autoindustrie und der chemischen Industrie (vgl. Birsl 2005: 219).

Der Beitritt in die Europäische Gemeinschaft 1986 und der wirtschaftliche Aufschwung, der viele Arbeitsplätze mit sich brachte, gab Anlass zur Einwanderung. Weitere Faktoren, die den Zuzug förderten, waren zum einen die Verschärfung der Migrationspolitik in den USA und anderen europäischen Ländern und zum anderen der Fall des Eisernen Vorhangs. Viele Menschen aus Osteuropa versuchten ihr Glück in Spanien. Hinzu kommen die politischen Veränderungen in vielen Ländern Lateinamerikas durch Diktatoren, die unzählige Personen zur Migration bewegen. Auch das Klima macht Spanien als Einwanderungsland attraktiv. Vor allem Menschen aus Nord- und Westeuropa lassen sich in der Pension auf der iberischen Halbinsel nieder (vgl. Kleiner-Liebau 2008: 13 ff.).

Nach den Jahren des Booms²³ (1994-2007) geriet Spanien in eine Wirtschaftskrise, die enorme Auswirkungen mit sich brachte. Das Bruttoinlandsprodukt sank drastisch ab und die Arbeitslosigkeit erreichte zum Leid der Bevölkerung einen Negativrekord. Es waren alle Sektoren von der Wirtschaftskrise betroffen. (vgl. Köhler 2010: 7 ff.)

²³ „The Spanish economy enjoyed a prolonged period of high growth between 1994 and 2007, characterised by extensive job creation. From the 1960s to the early 1990s the number of jobs in the Spanish economy had fluctuated around a steady level of some 13 million. This led many people to support the idea that the Spanish economy could never break through this ceiling. However, between 1994 and 2007 the labour market saw an increase in employment from 13.3 to 20.6 million workers. This great modernisation period brought the Spanish economy historically low interest rates and an expansion of credit facilities, which helped to sustain a vigorous and prolonged path of both private consumption and investment growth. Spain also managed to reduce public debt to a previously unknown level of around 30 per cent, and turned endemic public deficits into surpluses, reaching 2 percentage points of GDP in 2007. Throughout this expansionary process the labour force increased considerably as a result of sustained immigration flows; nevertheless, the unemployment rate converged to average European levels. In this sense, the rate of unemployment fell from around 20 per cent in the mid-1990s to a level of 8 per cent in 2007. For the first time since the first big oil price shock in the 1970s, Spanish unemployment was similar to the average in the European Union.” (vgl. Andrés; Bosca; Doménech; Ferri 2011: 69)

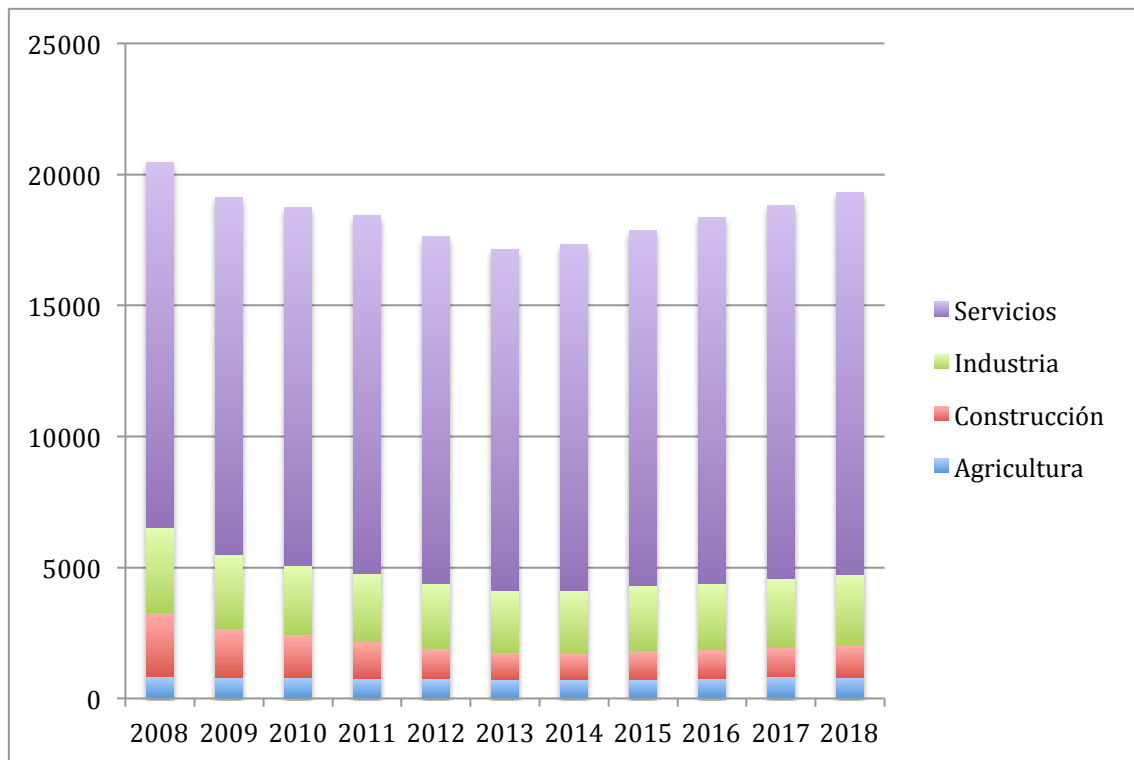


Abbildung 4
Número de ocupados en España de 2008 a 2018, por sector económico (en miles)

Anhand dieser Abbildung kann der Verlauf der spanischen Wirtschaftskrise und dessen Folgen auf verschiedenen Arbeitssektoren beobachtet werden. Im Jahr 2008 sind rund 2,5 Millionen Menschen im Baugewerbe tätig. Davon verlieren mehr als die Hälfte ihren Arbeitsplatz. Erst in den darauffolgenden Jahren kommt es wieder zu einem leichten Anstieg. Aber nicht nur das Bauwesen war von der Krise stark betroffen, sondern auch der Dienstleistungssektor und das Industriegewerbe. Einzig allein die Landwirtschaft verzeichnet einen relativ konstanten Verlauf.

Es beginnt erneut eine Epoche der Abwanderung. Besonders junge Menschen lassen Spanien zwischen 2007 und 2012 aufgrund der hohen Arbeitslosigkeit und der niedrigen Zukunftschancen im eigenen Land hinter sich. Viele Arbeitslose versuchen ihr Glück in Zentraleuropa, in Großbritannien und in den Vereinigten Staaten von Amerika. Es kommt auch zur Emigration hoch ausgebildeter Personen aus den Sektoren Medizin, Technik und Naturwissenschaften, die in der Fachliteratur als „Brain Drain“²⁴ genannt. Der Verlust dieser Experten kann wirtschaftliche Konsequenzen für den Staat mit sich ziehen (vgl. Lenthe 2010: 91 ff.).

„As a consequence, this economic crisis is creating a pool of highly educated and skilled workers who are opting to migrate to other countries—mainly Latin American countries due to languages and cultural affinity—to find a job where to practice their academic and professional skills. Thus, Spain is suffering a human capital flight or brain drain. This brain drain means that Spain suffers an impoverishing of its factors of production while those countries which receive these workers witness an improvement in their factors.“ (vgl. Lorca-Susino 2011: 211)

Aktuelle Zahlen belegen, dass die Arbeitslosigkeit im Vergleich zu anderen europäischen Ländern noch immer hoch ist, jedoch scheint es, als würde sich Spanien langsam von der Wirtschaftskrise erholen.²⁵

Neben den wirtschaftlichen Problemen muss sich die spanische Regierung, unter Pedro Sánchez (PSOE), aktuell der Flüchtlingsproblematik stellen.²⁶

²⁴ „Brain Drain“ ist eine Art der Migration, die auf dem persönlichen Wohlbefinden hochqualifizierter Personen basiert. Diese verlassen ihr Herkunftsland, um in einem anderen Staat zu leben, der ihnen sowohl ökonomische als auch technische und politische Stabilität bietet (vgl. Dodani; LaPorte, 2005: 487 ff.).

²⁵ <https://www.statista.com/statistics/263706/unemployment-rate-in-spain/>

²⁶ <https://kurier.at/politik/ausland/spanien-macht-kehrt-in-der-fluechtlingspolitik/400103525>

Spanien ist ein Land mit einer langen Migrationsgeschichte. Die wichtigsten Abkommen bezüglich der spanischen Einwanderungspolitik sollen in der Folge noch einmal in tabellarischer Form dargestellt werden.

Año	Ley	Explicación
1978	a) Constitución Española b) Beitritt GFK	a) Nach der Ära von General Francisco Franco und der folgenden Übergangsphase der „Transición“ wurde 1978 die Spanische Verfassung veröffentlicht. Seither ist Spanien eine offiziell eine parlamentarische Monarchie. b) Im gleichen Jahr tritt Spanien der Genfer Flüchtlingskonvention bei. Sie schafft die Basis für die gesetzliche Regelung von Flüchtlingen. Das Abkommen beinhaltet sowohl die Rechte, als auch die Pflichten eines Flüchtlings. ²⁷
1984	Ley de Asilo	Dieses Gesetz geht mit den Grundlagen der Genfer Flüchtlingskonvention einher. <i>„La presente Ley tiene por objeto cumplir el mandato del artículo 13.4 de la Constitución y, al mismo tiempo, ofrecer una solución jurídica a un problema de hecho como es el de refugio en España de personas perseguidas en sus países por motivos ideológicos o políticos, de acuerdo con los criterios de solidaridad, hospitalidad y tolerancia que deben inspirar el estado democrático definido en nuestra Constitución.“</i> ²⁸
1985/86	a) Ley de Extranjería b) 1. Regularización	a) Das erste Gesetz für Ausländer und Ausländerinnen wurde geschaffen. Das Gesetz beinhaltet Themen wie Arbeitsmarkt, Aufenthaltsgenehmigung und die rechtliche

²⁷ <https://www.fluechtlingskonvention.de/rechte-und-pflichten-nach-der-genfer-fluechtlingskonvention-ein-ueberblick-3327/>

²⁸ <https://www.boe.es/eli/es/l/1984/03/26/5>

		Situation von Ausländern.
1986	Beitritt Europäische Union	Am 1. Januar 1986 ist Spanien Mitglied der Europäischen Union. ²⁹
1991	a) Schengener Übereinkommen b) 2. Regularización	a) 1991 wird Spanien Mitglied des Schengener Abkommens.
1992	Änderung der Ley de Asilo	Drittstaatenregelung
1996	a) 3. Regularización b) Reglamentación	b) Änderung der Aufenthaltsgenehmigung
2000	a) Neufassung der Ley de Extranjería b) 4. Regularización	a) Das Gesetz „Ley de Extranjería 4/2000“ tritt in Kraft.
2000/2001	Ergänzungen zum „Ley de Extranjería“	Eine neuerliche Überarbeitung des Ausländergesetzes wird vollzogen. Neues Gesetz: „Ley de Extranjería 8/2002“
8/2003	Weitere Ergänzungen zum Ausländergesetz „Ley de Extranjería“	Ergänzungen zur Bewältigung bzw. besseren Administration der Flüchtlingssituation.
2005	5. Regularización	
2009	Ergänzungen zum Ausländergesetz vom Jahr 2003	Das Gesetz ist bis heute gültig.

Abbildung 5

Wichtige politische Abkommen in Hinblick auf die Gesetzesregelung für Ausländer – Spanien von 1978 – 2019 (vgl. Birsl 2005: 230 ff. & eigene Ergänzungen)

²⁹ https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/spain_de

Regularizaciones in Spanien

Unter „*Regularización*“ versteht man eine staatliche Vorgehensweise, die Angehörigen aus Drittstaaten, die sich illegal im Land aufhalten, eine rechtliche Grundlage gewährt.³⁰ Mit diesen „Regularizaciones“ versucht der Staat die Personen „sin papeles“-also die illegale Migration, zu steuern bzw. kontrollieren. Besonders in den südlichen Ländern Europas wie Griechenland, Italien, Portugal aber auch in Frankreich und Belgien hat man solche außerordentliche Abkommen eingeführt, da in diesen Gebieten die illegale Einwanderung besonders hoch war. Es gab in Spanien fünf Prozesse (1985/86, 1991, 1996, 2000, 2005), die je nach wirtschaftlicher und sozialer Lage des Landes an die illegale Migrationssituation angepasst wurde (vgl. Kostova Karaboytcheva 2006: 7 ff.).

Ley Orgánica 2/2009

Das aktuelle Ausländergesetz besagt Folgendes:

*„El nuevo Reglamento pretende optimizar en este nuevo contexto los principios de la política migratoria reconocidos por primera vez a través de la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, **principios entre los que se encuentran la ordenación de los flujos migratorios laborales de acuerdo con la situación nacional de empleo, la integración social de las personas inmigrantes, la lucha contra la inmigración irregular y las relaciones con terceros países en materia de inmigración.** Por otro lado, la reforma del Reglamento de Extranjería también ofrece la oportunidad de **clarificar, simplificar y ordenar procedimientos complejos**, cuya tramitación puede ser mejorada desde la perspectiva de la agilidad y seguridad jurídica. [...]Mención aparte, en este mismo sentido, merece **la introducción de las nuevas tecnologías** en un ámbito con un volumen de gestión elevado y, concretamente, la utilización de una aplicación informática común que permitirá la integración de las diversas fases procedimentales y su gestión por parte de las diversas Administraciones [...]el nuevo Reglamento también pretende **fomentar la integración y la igualdad de derechos y deberes, fortaleciendo la integración y la cohesión social en un contexto de diversidad cultural, desde la lógica de la igualdad de derechos y deberes.** [...]también apuesta por **fomentar y garantizar la movilidad y el retorno voluntario de los inmigrantes.** [...]Finalmente, el Reglamento apuesta claramente por **proporcionar rigor, transparencia y objetividad a los procedimientos de extranjería.**”*

(vgl. Ley Orgánica 2/2009: BOE-A-2011-7703)

³⁰ <https://dej.rae.es/lema/regularizaci%C3%B3n> (09.12.2019)

Am Ende dieses Kapitels soll anhand einer Statistik gezeigt werden, aus welchen Ländern die ausländische Bevölkerung Spaniens stammt.

Ausländer nach Herkunftsland aufgelistet - Extranjeros inscritos por países

Datos provisionales. Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2019

Población extranjera a 1 de enero de 2019 (Datos provisionales)		Población extranjera a 1 de enero de 2018 (Datos definitivos)		Variación absoluta	Variación relativa (en %)
Número de personas	% respecto al total de extranjeros	Número de personas	% respecto al total de extranjeros		

TOTAL	5.025.264	100,0	4.734.691	100,0	290.573	6,1
Marruecos	812.412	16,2	770.523	16,3	41.889	5,4
Rumanía	669.434	13,3	676.005	14,3	-6.571	-1,0
Reino Unido	249.015	5,0	242.837	5,1	6.178	2,5
Italia	227.912	4,5	206.524	4,4	21.388	10,4
China	224.372	4,5	215.970	4,6	8.402	3,9
Colombia	206.413	4,1	165.918	3,5	40.495	24,4
Venezuela	137.589	2,7	95.633	2,0	41.956	43,9
Ecuador	131.679	2,6	135.275	2,9	-3.596	-2,7
Bulgaria	122.362	2,4	124.404	2,6	-2.042	-1,6
Ucrania	111.558	2,2	106.987	2,3	4.571	4,3
Alemania	111.413	2,2	111.495	2,4	-82	-0,1
Francia	103.184	2,1	99.013	2,1	4.171	4,2
Honduras	96.197	1,9	75.357	1,6	20.840	27,8
Bolivia	95.605	1,9	99.441	2,1	-3.836	-3,9
Portugal	93.008	1,9	89.616	1,9	3.392	3,8
Brasil	90.124	1,8	81.712	1,7	8.412	10,3
Pakistán	88.783	1,8	82.874	1,8	5.909	7,1
Perú	84.078	1,7	70.980	1,5	13.098	18,5
Paraguay	80.053	1,6	75.718	1,6	4.335	5,7
Rusia	77.574	1,5	73.930	1,6	3.644	4,9

Abbildung 6

Instituto Nacional de Estadística - Extranjeros inscritos por países (principales nacionalidades)

Laut der Statistik aus dem „Instituto Nacional de Estadística“ stieg im Allgemeinen die Zahl der in Spanien lebenden Ausländer an. Die meisten kommen aus Marokko (812.412), Rumänien (669.434), dem Vereinigten Königreich (249.015), Italien (227.912) und China (224.372). Den höchsten Bevölkerungszuwachs kann man aus den Ländern Venezuela (41.956), Marokko (41.889) und Kolumbien (40.495) verzeichnen, während den stärksten Rückgang die Staaten Rumänien (-6.571), Bolivien (3.836) und Ecuador (-3.596) aufweisen.

Literarischer Bezug

1) Jo també sóc catalana

“Cap al 1992, una onada de marroquins havia anat arribant enduta, per la flaire d’un món millor.” (vgl. El Hachmi 2004: 41)

„Hi devia haver una confusió, era absurd tenir permís per residir en un lloc i no tenir permís per treballar-hi. [...] Aquest només era el començament d’un llarg camí a batzegades amb la burocràcia. [...] Jo ja em veia com qualsevol altra noia catalana, compartiem els mateixos projectes, parlàvem dels mateixos somnis, però entre nosaltres s’establiria una frontera invisible marcada per les lleis, que distingien les persones per color d’aquella targeta tan absurda“ (vgl. El Hachmi 2004: 83)

2) Madre mía, que estás en los infiernos

*“ – Si me dan el permiso de trabajo y residencia, ¿podré traer a mis hijos? – dije con una voz que me sonó palpitante, sincronizada con los latidos que me bombeaban en el pecho, como pequeñas descargas.
- Claro que sí, señora, aunque el podrecimiento lleva algún tiempo.” (vgl. Jiménez 2007: 118)*

„ – Está de suerte – me dijo sonriente, recostándose en su mullido sillón-. El gobierno ha promulgado una ley que permite la regularización de todos los inmigrantes llegados antes de junio 1991, siempre que dispongan de un contrato de trabajo.“ (vgl. Jiménez 2007: 117)

In beiden Texten beziehen sich die Protagonisten auf die rechtliche Situation in Spanien.

Adela bemüht sich, eine Aufenthalts- und Arbeitsgenehmigung zu erhalten, damit sie anschließend ihre Kinder nachholen kann. Dabei verweist sie auf das Gesetz der „Regularización“. Sie will auch, dass ihre Ausbildung in Spanien anerkannt wird, was sich als äußerst schwierig herausstellt.

Auch Najat ist bemüht die Arbeitserlaubnis zu erhalten. Sie kann nicht verstehen, wie Personen, die bereits eine Aufenthaltsgenehmigung haben, vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen werden.

Das zweite Kapitel soll Aufschluss geben, warum Menschen ausgegrenzt werden. Was sind die Gründe für soziale Exklusion? Inwiefern unterscheiden sich Menschen von anderen Menschen? Welchen gesellschaftlichen Klasse, ethnischen Gruppen oder Kultur fühlen sich Menschen zugehörig und warum? Dieses und vieles mehr wird im Anschluss im Detail erläutert. Die Theorie der Intersektionalität spielt dabei eine entscheidende Rolle.

Intersektionalität (Winker & Degele)

Personen aus aller Welt machen im Laufe ihres Lebens auf verschiedene Art und Weise eine Erfahrung der sozialen Ausgrenzung. Dies kann sowohl im beruflichen, wie auch im privaten Kontext stattfinden. Auch Menschen mit Migrationshintergrund stoßen oftmals auf Ablehnung. Neben den staatlichen und internationalen Abkommen, die Migranten gesetzlichen Rückhalt geben, treten sie zwangsläufig auf die eine oder andere Art mit der Gesellschaft des Aufnahmelandes in Kontakt. Das bedeutet, dass neben den bürokratischen Hindernissen, auch soziale Herausforderungen auf sie zukommen können. Diese Personen müssen sich nämlich ein neues Leben in einem neuen fremden Land aufbauen und ihren Platz in der Gesellschaft finden. Eine absolute Teilhabe in den Ankunftsländern bleibt ihnen meist angesichts der rechtlichen Lage verwehrt. Die asymmetrische Beteiligung am Gesellschaftsleben ruft Unterschiede zwischen den Einheimischen und den „Anderen“ hervor, die zur Exklusion führen kann (vgl. Oltmer 2016: 25 ff.).

Das Thema der Integration steht also in engem Zusammenhang mit der Intersektionalitätstheorie, denn sie versucht zu erklären, aus welchen Gründen Personen mit Migrationshintergrund positive oder negative Erfahrungen beim Eingliederungsprozess machen. In vielen Fällen werden Personen aus anderen Ländern freundlich aufgenommen, andere jedoch werden aufgrund ihrer Hautfarbe, ihres Geschlechtes, ihrer religiösen Zugehörigkeit oder anderer Faktoren diskriminiert. Die Intersektionalitätstheorie setzt sich genau mit diesem Thema auseinander und versucht die Ursachen von Diskriminierung und dessen Folgen zu analysieren (vgl. Winker/Degele 2009: 10 ff.).

INTERSEKTIONALITÄT

Die Geburtsstunde der Intersektionalität liegt im Jahr 1989 und gehört zunächst der Gender und Queer Studies an. Die US amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw verwendet zum ersten Mal den Begriff der „Intersectionality“ – Intersektionalität. Sie bezieht sich auf den Diskurs aus dem Jahr 1851 „Ain’t I a Woman?“ von Sojourner Truth, in dem über die Stellung schwarzen und weißen Frauen und dessen Verhältnis zu der Patriarchatsgesellschaft der damaligen Zeit gesprochen wurde (vgl. Crenshaw 2010: 42 ff.)

Crenshaw verwendet die Metapher einer Straßenkreuzung, an der sich verschiedene Linien begegnen. Jede dieser Linien differenziert Personen von anderen Menschengruppen oder wie im Fall von Migranten, von der dort ansässigen Gesellschaft.

„Consider an analogy to traffic in an intersection, coming and going in all four directions. Discrimination, like traffic through an intersection, may flow in one direction, and it may flow in another. If an accident happens in an intersection, it can be caused by cars traveling from any number of directions and, some- times, from all of them. Similarly, if a Black woman is harmed because she is in the intersection, her injury could result from sex discrimination or race dis- crimination.“
(vgl. Winker/Degele 2009: 12.)

Kimberlé Crenshaw verwendet für ihre Studie, die Differenzlinien „gender, race und class“. Anhand dieser Kategorien versucht sie, soziale Ungleichheiten zu veranschaulichen, indem sie diese miteinander in Beziehung setzt. (vgl. Münst 2008: 41 ff.)

Weitere Vertreter der Intersektionalitätstheorie halten diese drei Unterscheidungsmerkmale für nicht ausreichend bzw. unpassend. Soziologen und Soziologinnen konnten sich jedoch auch auf keine genaue Anzahl einigen. Je nach Untersuchungsgegenstand sollten die Kategorien neu festgelegt (vgl. Winker/Degele 2009: 16 ff.).

Der Diskurs der Intersektionalität kann nicht nur im Bezug mit der Genderforschung in Verbindung gebracht werden, sondern auch auf anderen wissenschaftlichen Disziplinen angewandt werden. Auch innerhalb der Intersektionalitätsdisziplin gibt es verschiedene Ansichten und Methoden. Je nach Forschungsfrage ist es sinnvoll, diesen oder jenen Ansatz zu verwenden (ebd.).

Ich stütze mich in dieser Diplomarbeit auf das Verfahren von Winker und Degele. Mithilfe des Intersektionalitätsansatzes der Mehrebenenanalyse soll die gesellschaftliche Ausgrenzung und deren Gründe aufgezeigt werden. Die Mehrebenenanalyse ist für den weiteren Verlauf am geeignetsten, da sie detaillierte Informationen gibt.

Die Soziologinnen Nina Degele und Gabriele Winker versuchen, einen genauen Einblick zu bekommen, warum Menschen an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden. Dies erfolgt, wie der Name der Methode schon vorwegnimmt, auf verschiedenen Ebenen. Degele und Winker unterscheiden die Identitätskonstruktion, die sozialen Strukturen und die symbolischen Repräsentationen – Mikro, Makro- und Mesoebene. Die Makro- und Mikroebene beschäftigen sich zum einen mit Regelungen, Gesetzen und Institutionen und zum anderen mit Ideologien, Werten und Vorstellungen von Menschen, die das gesellschaftliche Zusammenleben umrahmen. Auf der Mikroebene steht die Identität einzelner Personen und deren Konstruktion im Mittelpunkt der Analyse (vgl. Winker/Degele 2009: 18 ff.).

Das Besondere des Mehrebenenansatzes ist, dass die einzelnen Kategorien sozialer Ungleichheiten nicht nur auf einer Stufe, sondern auf allen drei Ebenen (Makro-, Mikro- und Mesoebene) untersucht werden. Die Verflechtungen der Ebenen lassen sich gut anhand von Gesellschaftsformen veranschaulichen, die sich auf die Wertvorstellungen und Grundsätze des Kapitalismus berufen. Das Hauptaugenmerk dieser Gesellschaften liegt auf der Anhäufung an Produktionsmittel und auf der Gewinnmaximierung (vgl. Winker/Degele 2009: 25 ff.).

Der Kapitalismus und seine Formen sind deshalb hilfreich, da es sich um ein beständiges System handelt. Es ist ein Kreislauf, der sich von selbst aufrechterhält. Die Faktoren Arbeit und Leistung spielen in kapitalistischen Gesellschaften eine zentrale Rolle. Außerdem bilden sie die Rahmenbedingungen für die Analyse und das Erkennen der Verflechtungen der drei Ebenen und können gleichzeitig die Gründe sozialer Diskriminierung aufzeigen.

Entlang der folgenden Ebenen soll dies genauer erläutert werden.

1) Makroebene – Struktur

In kapitalistische Gesellschaften ist es wichtig, den wirtschaftlichen Kreislauf zu sichern. Internationale Organisationen regulieren den Markt, weshalb die Konkurrenz enorm ist. Das Ziel ist eine Gewinnmaximierung zu möglichst niedrigen Kostenaufwand.

2) Mikroebene – Repräsentationen

Die Mikroebene beinhaltet die Normen und Denkweisen, die das System aufrechterhalten.

3) Mesoebene – Identität

Auf der Mesoebene wird gezeigt, welche Aufgabe Individuen innerhalb einer kapitalistisch strukturierten Gesellschaft haben. Um das Überleben bzw. einen gewissen Lebensstandard zu sichern, verkaufen Menschen meist ihre Arbeitskraft. Damit verbunden sind Verunsicherung der sozialen Akteure, denn in der Arbeitswelt werden ihnen kaum oder nur wenig Sicherheiten gegeben. Es kommt somit zur Abgrenzung anderer und zum Zusammenschluss in Gruppen.

Nicht nur anhand einer kapitalistisch strukturierten Gesellschaft lassen sich die Verbindungen und Überlagerungen der Ebenen feststellen, sondern auch aufgrund des sozialen Handelns von Individuen (vgl. Winker/Degele 2009: 27 ff.).

„Über soziale Praxen, d.h. soziales Handeln und Sprechen, entwerfen sich Subjekte durch Identitätskonstruktionen in sozialen Kontexten selbst, verstärken oder vermindern den Einfluss bestimmter symbolischer Repräsentationen und stützen gesellschaftliche Strukturen oder stellen sie in Frage.“ (vgl. Winker/Degele 2009: 27)

Wesentlich für eine erfolgreiche Mehrebenenanalyse sind einerseits die Anzahl und andererseits die Auswahl der Kategorien, die zu untersuchen sind. Die Repräsentations- und Identitätsebene ist durch eine induktive Vorgehensweise gekennzeichnet, wohingegen auf der Strukturebene ein deduktives Verfahren empfohlen wird. Das bedeutet, dass es auf der Repräsentations- und Identitätsebene keine Einschränkungen der Untersuchungsgegenstände gibt. Die genaue Anzahl wird erst dann festgelegt, nachdem man sich mit den Texten auseinandergesetzt hat. Anders verhält es bei der Strukturkategorie. An dieser Stelle werden Strukturebenen zu den entsprechenden Herrschaftsverhältnissen in Verbindung gesetzt. Dieser Vorgang ist komplex, sodass diese Punkte vorgegeben werden. Mit der Einschränkung der Kategorien auf der Strukturebene erhält man auch aufschlussreichere Resultate (vgl. Winker/Degele 2009: 27 ff.).

STRUKTURELLE HERRSCHAFTSVERHÄLTNISSE

Die sozialen Strukturen lassen sich aus wissenschaftlicher Sicht innerhalb der Makroebene nicht verknüpfen. Die Kategorien Klasse, Rasse, Geschlecht und Körper werden deshalb im kapitalistisch strukturierten System analysiert. Anhand der vier Strukturlinien können Herrschaftsverhältnisse dargelegt werden, die zur ungleichen Verteilung von Ressourcen führt.

Den Ausgangspunkt der Analyse bietet die Triade, „*the big three*“ – *race, class, gender*. Diese Kategorien sind dafür verantwortlich, dass es im Laufe der Geschichte immer wieder zu Exklusion gekommen ist (vgl. Winker/Degele 2009: 39 ff.).

Winker und Degele setzen zum einen die klassischen Herrschaftsverhältnisse in die Mehrzahl, um zum einen auf deren Flexibilität und veränderbaren Bedeutung hinzuweisen und zum anderen ergänzen sie die Triade um den Faktor Körper.

Die körperliche Verfasstheit und das Äußere gewinnen, vor allem in den westlichen Ländern, immer mehr an Bedeutung. Im Folgenden werden die vier Herrschaftsverhältnisse, nämlich Klassismen (Klasse), Heteronormativität (Geschlecht), Rassismen (Rasse) und Bodyismen (Körper) im Einzelnen näher erläutert (vgl. Winker/Degele 2009: 37 ff.).

Klasse

Die Kategorie Klasse formt einen wichtigen Bestandteil in kapitalistischen Systemen. Es gibt verschiedene Klassen in jeder Gesellschaft, wobei nicht jedem Menschen, die gleichen ökonomischen Mittel zur Verfügung stehen. Bereits nach der Geburt kommt es zu unterschiedlichen Ausgangssituationen.

Die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten rufen soziale Ungleichheiten hervor. Aber nicht nur allein der Wohlstand definiert eine Klasse von Menschen, sondern auch die gesellschaftlichen und kulturellen Gemeinsamkeiten, wie soziale Kontakte, Beruf oder Ausbildung (vgl. Winker/Degele 2009: 43 ff.).

Zusammenfassend kann man sagen, dass es sich hierbei um Herrschaftsverhältnisse handelt, die soziale, ökonomische und kulturelle Ressourcen umschließen, die in der Folge auch unterschiedliche Lebenschancen hervorbringen (vgl. Winker/Degele 2009: 43 ff.).

Geschlecht

Geschlecht ist eine von der Natur vorgegebene Kategorie, weshalb man zwischen Mann und Frau unterscheidet. Ebenfalls unter dem Begriff Geschlecht fällt die Sexualität von Menschen.

Winker und Degele gehen von einer in der Gesellschaft anerkannten Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität aus. Dabei beziehen sie sich nicht nur auf die sexuelle Orientierung, sondern auch auf die Chancengleichheit in der Arbeitswelt, die außerdem die Zuteilung von männlichen und weiblichen Aufgaben in der Familie beinhaltet.

Obwohl in weiten Teilen der westlichen Welt die sexuelle Orientierung akzeptiert wird und die Gleichstellung von Mann und Frau immer wichtiger wird, gibt es nach wie vor Bereiche in der Arbeitswelt, die eher männlich oder weiblich dominiert sind.

Die Kategorie Geschlecht befasst sich also mit Heteronormativismen, also mit Herrschaftsverhältnissen, die sich mit binären Geschlechterverhältnissen und deren soziale Bedeutung auseinandersetzen. Mithilfe dieser Strukturkategorie lassen sich Differenzlinien feststellen (Winker/Degele 2009: 45 ff.).

Rasse

Das Wort Rasse ist im deutschsprachigen Raum aufgrund historischer Ereignissen negativ konnotiert. In anderen Studien der Intersektionalität werden für den deutschen Sprachraum andere Bezeichnungen, wie zum Beispiel Ethnizität verwendet (vgl. Winker/Degele 2009: 14 ff.). Winker und Degele verwenden jedoch bewusst den Begriff „Rasse“ für ihre Arbeit, denn ihrer Meinung nach könne es sonst zu Verschleierungen von Rassismus und sozialer Exklusion kommen (vgl. Winker/Degele 2009: 47 ff.).

Es handelt sich wie schon bei der Kategorie Geschlecht um Konstruktionen, die von der Gesellschaft hergestellt wird und nicht, wie fälschlicherweise angenommen, von Natur aus existiert. Menschen, die eine andere Hautfarbe, Weltanschauung, religiöse Zugehörigkeit, etc. haben, werden von den anderen, sprich der Mehrheitsgesellschaft diskriminiert. Es geht dabei um „UNS“ und die „ANDEREN“ (vgl. Winker/Degele 2009: 47 ff.). Auch der Zugang zum Arbeitsmarkt ist oft begrenzt bzw. bleibt den „anderen“ Personen verwehrt. Hinzu kommt, dass Menschen ohne gültige Arbeitsgenehmigung sehr geringe Chancen haben, eine dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung in Europa zu erlangen. Dies wiederum macht eine „normale“ Teilhabe an Gesellschaft unmöglich.

Diese Form der Ausgrenzung erleben heutzutage insbesondere Menschen aus den Kontinenten Afrika, Asien und Lateinamerika.

Rassismen sind Herrschaftsverhältnisse, die Menschen aufgrund ihrer Religion, Nationalität, Ethnizität strukturell benachteiligen (vgl. Winker/Degele 2009: 48 ff.).

„Es geht bei Rassismen nicht um Übertreibungen, falsche Behandlung oder Instrumentalisierung von Unterschieden zwischen Menschengruppen, sondern darum, dass politische Interessen in den Mantel natürlicher Differenzen gekleidet werden.“
(vgl. Winker/Degele 2009: 48)

Körper

Viele intersektionale Theorien arbeiten mit den Strukturlinien Klasse, Rasse und Geschlecht. Neben diesen drei Kategorien ergänzen Winker und Degele in der Mehrebenenanalyse die Kategorie Körper, die im 21. Jahrhundert in vielerlei Hinsicht an Wert gewonnen hat. Die optische Erscheinung, die körperliche Verfasstheit und diverse Schönheitsideale sind immens wichtig geworden. Der Körper hat sich in ein Statussymbol verwandelt.

Menschen wollen jung, gesund, aktiv und attraktiv sein. Ähnlich wie bei der Kategorie Klasse ist jeder Einzelnen für seinen Lebensstil und deren positiven oder auch negativen Folgen selbst verantwortlich. Auch in der Arbeitswelt sind jugendliche bzw. Junggebliebene, flexible und vor allem belastbare Arbeitnehmer/Arbeitnehmerinnen gefragt. Menschen im hohen Alter oder etwa mit geistigen oder körperlichen Beeinträchtigungen haben Schwierigkeiten bei der Integration in den Arbeitsmarkt.

Somit erfolgt Ausgrenzung im Bereich der Bodyismen aufgrund körperlicher Charakteristika. Dazu zählen etwa Alter, Gesundheit und die äußere Erscheinung (vgl. Winker/Degele 2009: 50 ff.).

Innerhalb einer kapitalistisch strukturierten Gesellschaft spielt Arbeit eine zentrale Rolle. In der Arbeitswelt sind Herkunft, Bildung, Nationalität, etc. von großer Bedeutung. Je nach sozialer Stellung und Einkommen nimmt man an einer Art des gesellschaftlichen Lebens teil.

Resümierend kann festgehalten werden, dass anhand dieser vier Kategorien Herrschaftsverhältnisse sichtbar gemacht werden, die ökonomische, politische, soziale und kulturelle Exklusion zur Folge haben.

„ [...]strukturelle Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse, die sich anhand der vier Strukturkategorien Klasse, Geschlecht, Rasse und Körper bestimmen lassen. Die vier Strukturkategorien beschreiben Prozesse und Verhältnisse innerhalb der kapitalistischen Akkumulation. Diese Strukturkategorien verteilen die verschiedenen Arbeitstätigkeiten – Produktions- und Reproduktionstätigkeiten – ebenso wie die vorhandenen gesellschaftlichen Ressourcen ungleich auf verschiedene Personengruppen. Mit diesen Kategorien lassen sich damit verbundene Ausbeutungs- und Diskriminierungsstrukturen – Klassismen, Heteronormativismen, Rassismen und Bodyismen – aufzeigen und rekonstruieren.“ (vgl. Winker/Degele 2009: 53.)

Literarischer Bezug

1) **Jo també sóc catalana**

Najat stammt aus einer Großfamilie und wächst in ärmlichen Verhältnissen auf. Nachdem sie in Spanien ankommt, erkennt sie schnell, dass in Katalonien ein anderer Lebensstandard als in Marokko herrscht. Sie hat nicht die gleichen ökonomischen Voraussetzungen, wie andere Mädchen in ihrem Alter. Als sie später auf Arbeitssuche ist, stellt sie fest, dass sie als Frau mit Migrationshintergrund auch einen eingeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt hat.

El Hachmi behandelt auch die Rolle der Frau in der Gesellschaft. In ihrem Heimatland kümmert sich die Frau um Familie und Haushalt und übt keinen Beruf aus, wohingegen in Europa die Frauen in der Arbeitswelt Fuß gefasst haben und den Männern gleichgestellt sind. Außerdem spricht Najat in diversen Textpassagen über die optischen Unterscheidungsmerkmale, die religiöse Zugehörigkeit und über ihre Herkunft. All diese Faktoren geben ihr das Gefühl, anders zu sein.

2) **Madre mía, que estás en los infiernos**

Adela differenziert sich bereits in der Dominikanischen Republik von den anderen Mädchen. Sie genießt eine gute Ausbildung, studiert und übt später einen Beruf aus. Trotzdem kann sie in ihrer Heimat nur eine Stelle als Lehrerin finden, wenn sie verheiratet ist.

Als sie in Spanien ankommt, kann sie trotz aller Bemühungen keinen Job in ihrem Berufsfeld finden. Ihre Ausbildung wird in Spanien nicht anerkannt, weswegen sie einer unterqualifizierten Tätigkeit nachgehen muss. Aufgrund ihrer Nationalität muss Adela eine Aufenthaltserlaubnis beantragen. Als sie nach Jaén flieht, lernt sie dort Personen kennen, die soziale Kontakte zu diversen Behörden haben. Die Abwicklung der bürokratischen Gegebenheiten können dadurch schneller geregelt werden.

Sowohl bei Jiménez als auch bei El Hachmi erfahren die Protagonistinnen soziale Chancenungleichheit.

SYMBOLISCHE REPRÄSENTATIONEN

Unter symbolischen Repräsentationen versteht man Stereotypen, Ideologien, Werte und Ordnungen einer Gesellschaft, die zum einen in Wechselbeziehung zur Identitätskonstruktion und zum anderen zu Strukturebene stehen. Sie beeinflussen sich gegenseitig. Individuen beziehen sich auf symbolische Repräsentationen, da sie ihnen Halt und Stabilität geben. Sie identifizieren sich mit Werten und Normen des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Weiters festigen die symbolischen Repräsentationen die zuvor genannten Herrschaftsverhältnisse. Deshalb ist es immens wichtig, diese mithilfe der Aussagen der Personen bzw. aus den Textausschnitten herauszulesen (vgl. Winker/Degele 2009: 54 ff.).

Die symbolischen Repräsentationen können vielfältig sein und mehreren Kategorien der Strukturebene zugeordnet werden.

Die Kategorien **Körper** und **Klasse** basieren auf dem Prinzip von Leistungen. In den meisten kapitalistischen Ländern der Welt werden Bemühung, Anstrengung und Fleiß wertgeschätzt. Sowohl Klasse, als auch Körper sind Statussymbole. Demnach trägt jeder die Verantwortung für sich selbst, ob jemand gesellschaftliches Ansehen genießt und welcher sozialen Klasse bzw. Gruppe er/sie angehören möchte (vgl. Winker/Degele 2009: 54 ff.).

Geschlecht und **Rasse** sind soziale Gebilde und beruhen fälschlicherweise auf der Einheit der Natürlichkeit. Besonders bei der Einheit der Rasse läuft man Gefahr, Personen in eine Schublade zu stecken, da die Unterscheidungsmerkmale auf Kriterien des Erscheinungsbildes basieren. Rassismus stützt sich auf solche Differenzen und spaltet die Gesellschaft in ein „Wir“ und die „Anderen“ (ebd.). Ähnlich verhält es sich auch bei der Kategorie Geschlecht. Heterosexualität und ein binäres Verständnis von Geschlechtern wird den Menschen von Kindheit an als vertrautes gängiges Modell der zwischenmenschlichen Beziehungen dargelegt. Auch im Bezug auf Klischees zwischen Mann und Frau oder der Rolle der Frau in der Arbeitswelt lassen sich viele symbolische Repräsentationen erschließen (vgl. Winker/Degele 2009: 57 ff.).

Das große Problem der beiden Begrifflichkeiten ist, dass die Unterscheidungsmerkmale der Menschen auf der Natur beruhen, weshalb es des Öfteren dazu kommt, dass Diskriminierung legitimiert und unbedacht von der Gesellschaft akzeptiert wird. Es wird weder kritisch hinterfragt, noch reflektiert, wie sich einzelne Personen fühlen oder welche Konsequenzen Worte bzw. Aussagen haben können. Die Funktion der Medienlandschaft spielt dabei eine zentrale Rolle (vgl. Winker/Degele 2009: 57 ff.).

Literarischer Bezug

1) *Jo també sóc catalana*

In dem Essay von Najat El Hachmi kann man an vielen Textstellen erkennen, welche Ideologien bzw. Werte die Einheimischen vertreten.

Najat ist Muslimin und pflegt innerhalb ihrer Familie und der Glaubengemeinschaft gewisse Traditionen. Sie feiern Ramadan und beten regelmäßig. In ihrem Viertel leben viele Menschen mit Migrationshintergrund. Das bedeutet, dass die Gesellschaft diese Personen in Wohngebieten ansiedelt, in denen kaum Eingeborene leben. Auch in der Schule gibt es wenig Eingeborene, da die Eltern vieler Kindern, einen Schulstandort bevorzugen, in dem der Großteil Spanier sind. Als Najat später Arbeit sucht, wird sie aufgrund ihres Äußeren abgelehnt. Im Supermarkt wird sie stets auf Spanisch bedient, obwohl Najat fließend Katalanisch spricht.

Aber nicht nur in Katalonien wird sie ausgegrenzt, sondern auch in Marokko. Nach vielen Jahren in Spanien merkt Najat, dass sie in ihrem Heimatort keinen Anschluss mehr findet. Ihr Leben hat sich stark verändert, weshalb sie auch in Marokko als Fremde angesehen wird.

2) Madre mía, que estás en los infiernos

Nachdem Adelas Ex-mann erfährt, dass sie nach Spanien geht, ist es für ihn selbstverständlich, dass Adela als Prostituierte arbeiten wird, wie viele andere Frauen, die nach Spanien ausgewandert sind. In Madrid kann sie keine Arbeit finden. Sie kann nur als Haushaltsgehilfin tätig sein, wobei sie wiederholt von ihren Arbeitgebern diskriminiert wird. Die Erfahrungen, die Lucecita, Adelas Cousine, macht, stellen die symbolischen Repräsentationen besonders gut dar. Die Mutter von Manolo spricht sich eindeutig gegen die Beziehung ihres Sohnes mit Lucecita aus und nennt Faktoren, die alle vier Kategorien – Körper, Rasse, Geschlecht und Klasse - umfassen.

IDENTITÄTSKONSTRUKTION

Auf der Identitätsebene sollen möglichst viele Merkmale aus den Aussagen bzw. Textstellen herausgefiltert werden, auf welche Weise sich Identitäten formen und gleichzeitig von anderen unterscheiden. Wie aber konstruieren sich Identitäten?

Dabei möchte ich mich auf ein Zitat von Craig Calhoun, Universitätsprofessor in New York, der die Konstruktion von Identitäten wie folgt beschreibt.

“No conocemos gente sin nombre, ni lenguas o culturas en las que no se establezcan de alguna manera distinciones entre yo y el otro, nosotros y ellos. [...] El conocimiento de uno mismo —siempre una construcción pese a que se considere un descubrimiento— nunca es completamente separable de las exigencias de ser conocido por los otros de modos específicos.” (vgl. Calhoun 1994: 9)

Damit möchte er ausdrücken, dass sich die Identität jedes Menschen durch Gemeinsamkeiten wie Geschichte, Sprache, Biologie, Geographie, Religion, einem kollektiven Gedächtnis, etc. auszeichnet. Diese Faktoren beeinflussen die Zusammensetzung jedes Individuums, ermöglichen ein Zusammengehörigkeitsgefühl und veranschaulichen, weshalb sich Menschen von anderen Menschen unterscheiden (vgl. Castells 2001: 40 ff.).

Obwohl wesentlich mehr Herrschaftsverhältnisse existieren, soll der Fokus im Anschluss auf den vier Linien auf der Strukturebene liegen, da ansonsten der Analyseprozess zu komplex wäre. Außerdem soll aufgezeigt werden, wie sich Persönlichkeiten anhand der vier Machtstrukturen festmachen.

Zunächst soll festgehalten werden, dass sich Menschen anderen Personen aus verschiedenen Gründen verbunden fühlen. Das Gefühl der Gemeinschaft gibt jedem Einzelnen Sicherheit und Geborgenheit. Das sind zwei wesentliche Punkte, die bei der Identitätsebene zu berücksichtigen sind. Gerade in Zeiten einer rasant fortschreitenden Technologie, die sowohl Einfluss auf die Wirtschaft, als auch auf das private Leben hat, ist das Gefühl von Zugehörigkeit von großer Bedeutung (vgl. Winker/Degele 2009: 59 ff.).

Klasse

Bereits nach der Geburt unterscheiden sich Menschen von anderen. Sie werden in eine gesellschaftliche Klasse hineingeboren, was ihnen wiederum einen unterschiedlichen Zugang zur Bildung oder etwa dem Arbeitsmarkt bietet. Personen bilden ihre Identität, indem sie sich ihrem Umfeld auf eine bestimmte Art und Weise anpassen (ebd.).

Rasse

Auf der Identitätsebene kommt es bei der Kategorie Rasse sehr schnell, durch physische Unterscheidungsmerkmale, zu einer differenzierten Wahrnehmung von „Wir“ und den „Anderen“. Dies beruht auf den geteilten Ansichten bzgl. Religion, ethnischer Zugehörigkeit oder der Herkunft. Das hat in vielerlei Hinsicht Auswirkungen auf diverse Lebenssituationen der sogenannten „Anderen“. Menschen, die ein ähnliches Schicksal widerfahren haben, fühlen sich verbunden (vgl. Winker/Degele 2009: 60 ff.).

Gender

Obwohl die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts und vor allem jene des Westens relativ aufgeklärt über diverse sexuelle Orientierung ist, geht man nach wie vor von einer zweigeschlechtlichen Konstruktion der Kategorie Geschlecht aus. Auch hier spielt der Faktor der Sicherheit eine wesentliche Rolle. Viele Personen besinnen sich auf traditionelle Rollenbilder innerhalb einer Familie, um Stabilität in ihren Alltag zu bringen. Das zeigt sich in erster Linie in der Kindererziehung. Trotz der rechtlichen Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau, bleiben immer noch mehr Frauen bei ihren Kindern zu Hause und kümmern sich um die Erziehung, während der Mann sich um die finanzielle Absicherung der Familie kümmert (ebd.).

Körper

Welche Auswirkungen hat das alles auf die Kategorie Körper? Die Wertschätzung des eigenen Körpers ist ein bedeutendes Unterscheidungsmerkmal in der westlichen Gesellschaft. Immer mehr Menschen investieren Zeit und Geld in ihren Körper. Gefragt sind junge, attraktive und gesunde Personen, die dem Alltagsstress und dem Leistungsdruck gewachsen sind. Die Menschen des 21. Jahrhunderts leben viel bewusster und sind aufgeklärter, da sie einen leichten Zugang zu Informationsquellen haben.

Bei allen vier Herrschaftsstrukturen stützen sich Individuen immer wieder auf den Faktor der Sicherheit. Dies erfolgt durch die Unterscheidungsmerkmale von einem selbst und den anderen. Menschen schließen sich demnach Gruppen an oder grenzen sich von ihnen ab. Dieser Prozess ermöglicht die Aufrechterhaltung vielfacher Differenzlinien.

Literarischer Bezug

1) **Jo també sóc catalana**

Najat ist Katalanin, marokkanischen Ursprungs und Mitglied der muslimischen Glaubensgemeinschaft. Optisch unterscheidet sich Najat von anderen spanischen Frauen durch ihre dunkle Haut, ihr Haar und ihre Gesichtszüge. Najat hat immer wieder mit ihrer gespaltenen Persönlichkeit zu kämpfen, da sie sich beiden Kulturen verbunden fühlt. Sie versucht einerseits, die Traditionen ihrer Familie zu leben, und andererseits hat sie sich nach vielen Jahren in Katalonien anderen Werten und Normen verschrieben.

2) **Madre mía, que estás en los infiernos**

Adela kommt aus einer verarmten Region in der Dominikanischen Republik und wächst unter außergewöhnlich guten Verhältnissen auf. Sie unterscheidet sich von Kindheit an von anderen Mädchen in ihrem Alter. Sie erhält eine sehr gute Ausbildung und ist relativ frei in ihrem Schaffen. Mit 37 Jahren geht sie nach Spanien, wo sie sich oftmals ausgegrenzt und diskriminiert fühlt. Sie spricht Spanisch und unterscheidet sich von den Einheimischen durch ihre Hautfarbe, ihr Haar und ihre Lebenseinstellung.

DIE INTERSEKTIONALITÄTSANALYSE

Die Mehrebenenanalyse besteht aus acht Schritten, die sich wiederum in zwei große Blöcke teilen lassen. Im ersten Teil werden über soziale Praxen, d.h. anhand von Texten, Interviews, etc. aufgezeigt, welche Termini für eine Verbindung aller drei Stufen relevant sind.

Im zweiten Teil werden die Ergebnisse gesammelt, analysiert, mit externen brauchbaren Daten ergänzt und zueinander in Beziehung gesetzt, sodass man soziale Ungleichheiten erkennen kann. Im Folgenden sollen nun die einzelnen Schritte näher erläutert werden (vgl. Degele/Winker 2009: 79 ff.).

1) Identitätskonstruktionen beschreiben

Wie kann man Identitäten definieren? Dabei ist es wichtig zu verstehen, wie sich diese bilden. Persönlichkeitsmerkmale werden konstruiert, indem man sich von anderen Personen unterscheidet und somit von ihnen abgrenzt. Über sogenannte Differenzierungskategorien bilden sich Identitäten (ebd.).

Zu Beginn der Mehrebenenanalyse sollen genau diese Unterscheidungsmerkmale aus den sozialen Praxen herausgearbeitet werden. Das kann sowohl implizit als auch explizit erfolgen. Mithilfe von binären Gegensatzpaaren, also z.B.: arm – reich, Mann – Frau, Inländer – Ausländer, lassen sich diese Merkmale feststellen. Des Weiteren sind auch die Merkmale, die zum Allgemeinwissen der Menschheit zählen, zu berücksichtigen. Das Ziel ist im ersten Schritt also, zahlreiche Unterscheidungsmerkmale zu erkennen und mittels der verwendeten Textstellen, festzuhalten (vgl. Degele/Winker 2009: 80 ff.).

2) Symbolische Repräsentationen identifizieren

Wie bereits im vorherigen Kapitel erklärt worden ist, versteht man unter symbolischen Repräsentationen Ideologien, Werte oder auch Normen, die gesellschaftliche Bedeutung finden und den Rahmen des Zusammenlebens bilden (vgl. Winker/Degele 2009: 52 ff.). Auch in diesem Schritt soll besonders auf die Wortwahl geachtet werden. Während der Gebrauch der ersten Person Singular der Identitätsebene zugesprochen wird, hat das Wort „man“ eher eine allgemeine Bedeutung und kann der Symbolischen Repräsentation oder den Strukturebenen zugeteilt werden (vgl. Winker/Degele 2009: 81 ff.)

3) Bezüge zu Sozialstruktur finden

Im dritten Teil sollen die sozialen Strukturen entdeckt und analysiert werden. Identitäten stehen im Zusammenhang mit Institutionen, unterliegen Gesetzen oder anderen Organisationen.

Anhand von Textstellen sollen signifikante Ergebnisse festgehalten werden. Es kann beispielsweise auf bestimmte Gesetze, Förderungen oder etwaige andere Verordnungen hingewiesen werden, die für ihre Existenz bzw. ihren Alltag wichtig sind (vgl. Winker/Degele 2009: 85 ff.).

In der Folge wird das ausgewählte Material den festgelegten vier Kategorien – Klasse, Rasse, Körper und Geschlecht – zugeordnet.

4) Wechselwirkungen zentraler Kategorien auf drei Ebenen benennen

Im letzten Schritt des ersten Blockes stehen die Wechselwirkungen im Mittelpunkt. Dabei ist es sinnvoll erneut auf den ersten Punkt der Intersektionalitätsanalyse zu schauen. Nun werden die wesentlichen Differenzmerkmale hervorgehoben. Diese erkennt man, da sie in der Regel in wiederholter Form vorkommen. Außerdem erhält man so auch einen tieferen Einblick über die Bedeutung der Identitätszusammensetzung (ebd.).

Korrelieren die Differenzkategorien auch auf anderen Ebenen – also der Repräsentations- oder Strukturebene oder auf beiden – so sind diese von größerem Interesse. Beim anschließenden Vergleich derselben Differenzkategorien kann dies je nach Person zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Deshalb ist es von großer Notwendigkeit den exakten Untersuchungsgegenstand zu formulieren (vgl. Winker/Degele 2009: 88 ff.).

5) Identitätskonstruktionen vergleichen und clustern

Nun wird das ganze Material, also einzelne Interviews, Textpassagen oder Aussagen, herangezogen, um es anschließend zu vergleichen. Ziel ist es, Übereinstimmungen und Differenzen festzuhalten und zu klassifizieren.

„Die Typen oder Gruppen müssen also zum einen eine möglichst große interne Homogenität aufweisen, zum anderen müssen sie sich im Vergleich untereinander durch eine genügend hohe externe Heterogenität auszeichnen.“ (vgl. Winker/Degele 2009: 90)

6) Strukturdaten ergänzen und Herrschaftsverhältnisse analysieren

An dieser Stelle der Analyse werden neue Daten hinzugefügt. Hierbei handelt es sich um die Vertiefung des bereits vorhandenen Materials. Die Angaben und Zuständigkeitsbereiche von Institutionen, Organisationen, etc., die bei der Analyse herangezogen werden, werden konkretisiert und erweitert und in manchen Fällen korrekt dargestellt. Es kann nämlich auch vorkommen, dass Personen den Aufgabenbereich gewisser Einrichtungen falsch aufgefasst haben. Um den Rahmen der Untersuchung in Grenzen zu halten, ist es fundamental, nur Material zu verwenden, das explizit genannt wurde. Auf diese Weise sollen die Herrschaftsverhältnisse beleuchtet werden (vgl. Winker/Degele 2009: 92 ff).

7) Analyse von benannten Repräsentationen vertiefen

Auf die gewonnenen Erkenntnisse aus dem zweiten Schritt wird hier noch einmal zurückgegriffen. Dabei werden Normen und Wertvorstellungen, mit denen sich die Testpersonen auseinandersetzen, wie schon im Punkt sechs, ergänzt und detailliert dargestellt. Wichtig dabei ist die Verwendung von Daten, die für den Untersuchungsgegenstand relevant sind. Die Menge und der Gebrauch des Zusatzmaterials hängen stark von der Forschungsfrage ab (vgl. Winker/Degele 2009: 92 ff.).

8) Wechselwirkung in der Gesamtschau herausarbeiten

Im letzten Abschnitt der Mehrebenenanalyse kommt es zu einer allgemeinen Zusammenfassung, nachdem einzelne Teile mit externen Daten vervollständigt wurden. Infolgedessen kann man allgemeingültige Aussagen treffen. Anbei befinden sich noch einmal die sechs möglichen Wechselwirkungen in tabellarischer Form.

Wechselwirkungen zwischen den drei Ebenen

Identität ↕ Symbolische Repräsentation	Identitäten sind Träger der symbolischen Repräsentation. Individuen teilen dieselben Werte, Ideologien oder Haltungen und fühlen sich so einer oder mehreren Gruppe zugehörige.
Symbolische Repräsentation ↕ Identität	Umgekehrt greifen einzelne Personen auf Symbolische Repräsentationen zurück, um ihre Identität zu stärken oder neue Einstellungen anzunehmen.
Herrschaftsverhältnisse ↕ Symbolische Repräsentation	Die Herrschaftsverhältnisse geben Gesetze Pflichten und Freiheiten einer Gesellschaft vor. Diese haben Auswirkungen auf die Werte und Normen einer Bevölkerung aus.
Symbolische Repräsentation ↕ Herrschaftsverhältnisse	Die Herrschaftsverhältnisse werden von der Gesellschaft geprägt. Gesetze oder etwaige Richtlinien werden von gesellschaftlichem Gedankengut beeinflusst.
Herrschaftsverhältnisse ↕ Identität	Die Herrschaftsstrukturen nehmen starken Einfluss auf die Menschen in einem Land. Sie geben die rechtlichen Rahmenbedingungen vor.
Identität ↕ Herrschaftsverhältnisse	Identitäten können Strukturen beeinflussen. Sie können einerseits Übereinstimmen, indem man z.B. die Gesetze befolgt, oder auch missachtet.

Modell der Wechselwirkung

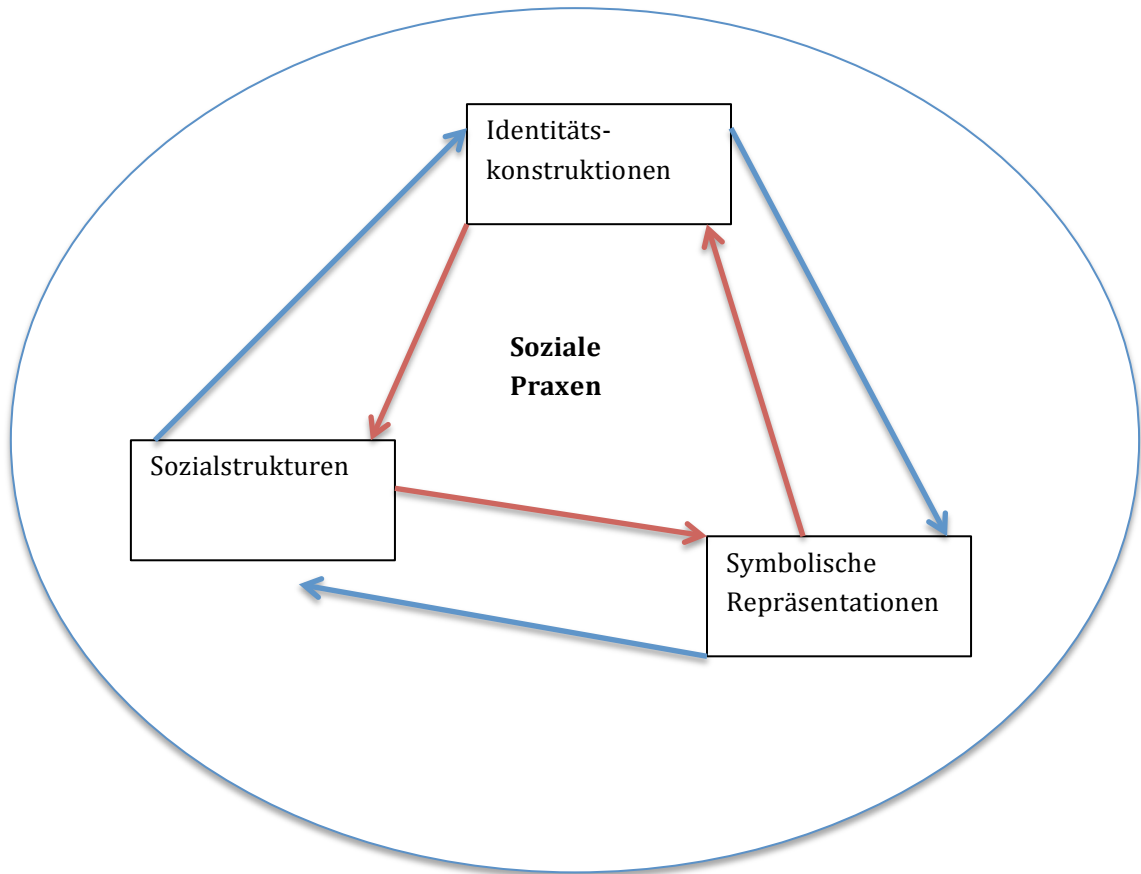


Abbildung 7
Modell der Wechselwirkung – (vgl. Winker/Degele 2009: 74)

Intersektionale Mehrebenenanalyse

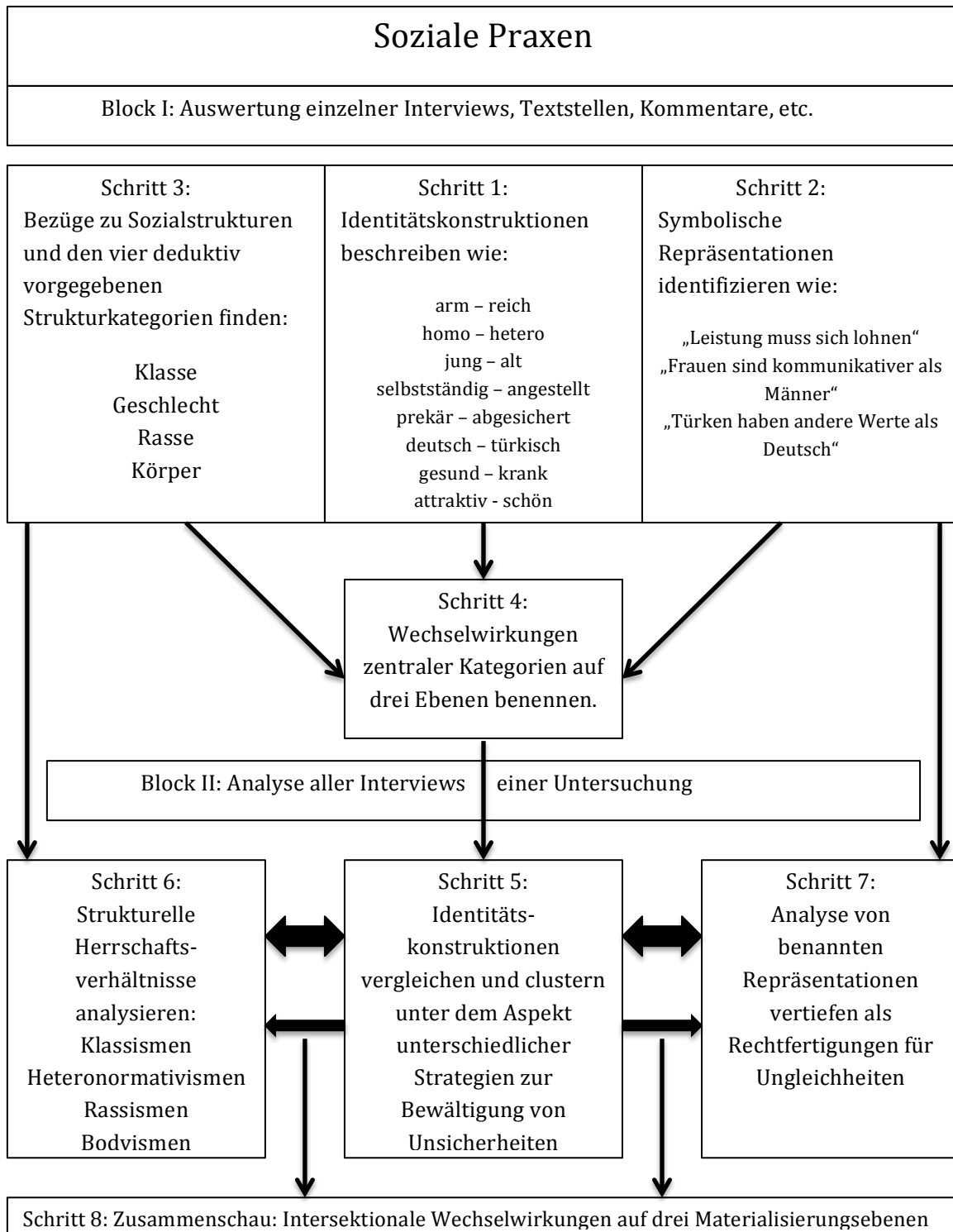


Abbildung 8
(vgl. Winker/Degele 2009: 97 - Intersektionale Mehrebenenanalyse)

Die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts muss sich immer wieder aufs Neue mit dem Thema der Migration auseinandersetzen. Wie bereits im ersten Kapitel besprochen worden ist, verlassen Menschen nicht ohne Grund ihre Heimat. Dies geschieht meist aufgrund von Kriegen, Naturkatastrophen, aus wirtschaftlichen Gründen, etc. Diese Personen lassen sich in fremden Ländern mit oft unterschiedlichen Kulturen nieder und beginnen dort ein neues Leben. Neben den oft positiven Erfahrungen, die migrierende Personen machen, kommt es dennoch auch zu Diskriminierungen und gesellschaftlicher Ausgrenzungen. Die Intersektionalitätsanalyse kann die Gründe für eine soziale Exklusion beschreiben, von der jede Person betroffen sein kann.

Sowohl das Thema der Migration, als auch das Thema der Intersektionalität sind von gesellschaftlich hoher Bedeutung. Es handelt sich in beiden Fällen um aktuelle Themen, von denen man immer wieder in den Medien liest.

Im Zuge des Projektes sollen auf didaktische Weise Vorurteile, Zweifel oder einfach nur Ungewissheit abgebaut werden. Anhand der Intersektionalitätsanalyse kann man Einblicke in das Leben derer gewinnen, die verstoßen werden. Die Schüler und Schülerinnen sollen sich selbst Gedanken machen und kritisch Ereignisse oder politische Haltungen hinterfragen. Dabei sollen die Jugendlichen einerseits Empathie entwickeln und andererseits für gesellschaftlich relevante Themen sensibilisiert werden. Literatur kann einen großen Beitrag dazu leisten.

Literatur ist ein didaktisches Instrument, das vor allem im Fremdsprachenunterricht wenig Platz findet. Außerdem sollen die Schüler und Schülerinnen Gefallen an der Lektüre finden.

Fremdsprachenunterricht

FREMDSPRACHEN

Der Fremdsprachenunterricht ist in allen Schulformen vertreten. Sprachen gehören zum Alltag der Kinder und prägen unsere Gesellschaft. Heute bieten Schulstandorte eine Vielzahl an Sprachen an, aus denen die Schüler und Schülerinnen wählen können. Neben den klassischen Sprachen wie Latein, Englisch, Französisch oder Spanisch können die Kinder teilweise auch Russisch, Arabisch, etc. wählen. Gerade in Zeiten der Globalisierung wird die Mehrsprachigkeit immer wichtiger.

Allgemeine Bildungsziele

Bevor detailliert auf die Bildungsziele des Fremdsprachenunterrichts eingegangen wird, soll anhand eines Auszuges aus den Lehrplänen der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) die Pflichten eines jeden Lehrers unabhängig seiner Spezialisierung veranschaulicht werden. Das Zitat soll des Weiteren auch die Wahl des Themas der Diplomarbeit untermauern.

„Der Bildungs- und Erziehungsprozess erfolgt vor dem Hintergrund rascher gesellschaftlicher Veränderungen insbesondere in den Bereichen Kultur, Wissenschaft, Demographie, Wirtschaft, Technik, Umwelt und Recht. Im Zusammenhang mit der Globalisierung der Wirtschaft, vielfältigen Krisenerscheinungen und Konfliktregionen sowie damit einhergehenden Migrationsbewegungen stellen sich verstärkt Herausforderungen im Bereich sozialer Zusammenhalt, Verteidigungsgerechtigkeit, interkulturelle Begegnungen und Geschlechtergleichstellung. In diesem Zusammenhang kommt der Auseinandersetzung mit der regionalen, österreichischen und europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit besondere Bedeutung zu. Akzeptanz, Respekt, gegenseitige Achtung und Diskursfähigkeit unter Bezugnahme auf die individuellen Grundrechte sind wichtige Erziehungsziele insbesondere im Rahmen des interkulturellen Lernens und des Umgangs der Geschlechter miteinander. Wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen – zB unterschiedlichen Muttersprachen und Religionszugehörigkeiten gemeinsam unterrichtet werden, ist neben der sicheren Verwendung der Unterrichtssprache auch der vorurteilsfreien Begegnung der Kulturen auf der Grundlage einer offenen und respektvollen Auseinandersetzung - auch mit allfälligen Konfliktthemen – im

Alltagsleben besonderes Augenmerk zu widmen. Die Wahrnehmung von demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Lebens- und Gesellschaftsbereichen erfordert die Befähigung zur sach- und wertbezogenen Urteilsbildung und zur Übernahme sozialer Verantwortung. [...] Die jungen Menschen sind bei der Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu fördern und in der Herausforderung, in ihrem Dasein einen Sinn zu finden, zu stützen. Die Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit aller Menschen sowie die Solidarität mit den Schwachen und am Rande Stehenden sind wichtige Werte und Erziehungsziele der Schule.“³¹

Zweite lebende Fremdsprache

In den Lehrplänen der zweiten lebenden Fremdsprache der AHS findet man zwei verschiedene Formen vor. Den Unterschied bilden nur die Lernjahre der Schüler und Schülerinnen. Ihnen stehen der vierjährige und der sechsjährige Zweig zur Auswahl. Die Langform der zweiten lebenden Fremdsprache, die Zielsetzungen und das anzustrebende Sprachniveau stellen die Rahmenbedingungen für den praktischen Teil der vorliegenden Diplomarbeit dar.

Die allgemeinen Bildungsziele des Fremdsprachenunterrichts überschneiden sich zum größten Teil mit denen, die für alle Fächer zutreffen. Die linguistischen Kompetenzen werden jedoch expliziter beschrieben. Das Hauptaugenmerk ist auf die Kommunikation gerichtet. Die Schüler und Schülerinnen sollen je nach Kontext einem angemessenen Dialog sowohl schriftlich als auch mündlich folgen können. Die Sprachenvielfalt Europas und der Welt, die verschiedenen Kulturen und Religionszugehörigkeiten sind im Lehrplan fest verankert. Die Bildungsbereiche ermöglichen bzw. fördern die Nutzung geeigneter Themenbereiche in Hinblick auf Kreativität, Gesellschaft, Gesundheit, Natur und Technik, Lehrmethoden, etc. Wesentlich für das Gelingen des Fremdsprachenunterrichts ist auch die Berücksichtigung der Lernenden und ihrer Lernprozesse.

31

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>

Der Unterricht in der jeweiligen Zielsprache steht an oberster Stelle. Der Lehrplan ist sehr breit gefächert. Das ermöglicht der Lehrperson eine interessante und motivierende Unterrichtsgestaltung³².

Die Auflistung der Anforderungen gemäß der Schulstufe und des Sprachniveaus würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, weshalb die Zielsetzungen in den Fertigkeiten, die für den praktischen Teil wesentlich sind, nur überblicksmäßig illustriert werden.

Laut des GERS (Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen) sollen die Schüler und Schülerinnen nach einer sechsjährigen sprachlichen Ausbildung in den Kompetenzen Hören, Sprechen und Schreiben das Niveau B1 und in der Fertigkeit Lesen B2 erreicht haben.³³

Hören

- unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags-, berufs- oder ausbildungsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen können, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird.

Lesen

- Hauptaussagen und spezifische Informationen von inhaltlichen und sprachlichen komplexeren Texten zu konkreten und abstrakten Themen verstehen können.
- Texte zu aktuellen Fragen, in denen Schreibende eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten, lesen und verstehen können.

³²

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>

³³ <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>

Sprechen

An Gesprächen teilnehmen und zusammenhängendes Sprechen

- ein Gespräch oder eine Diskussion aufrechterhalten und dabei kurz zu den Standpunkten anderer Stellung nehmen, Vergleich anstellen und verschiedene Möglichkeiten angeben können.
- eine Argumentation gut genug ausführen können, um die meiste Zeit ohne Schwierigkeiten verstanden zu werden.

Schreiben

- mit einer gewissen Sicherheit größere Mengen von Sachinformationen über vertraute Routineangelegenheiten und über weniger routinemäßigen Dinge zusammenfassen, darüber berichten und dazu Stellung nehmen können.
- Informationen und Gedanken zu konkreten wie abstrakten Themen, auch kulturellen (z.B. Musik, Filme, literarische Texte), mitteilen und einigermaßen präzise ein Problem erklären sowie die eigene Meinung dazu ausdrücken können.

METHODEN – DIDAKTIK

Nicht nur das Sprachangebot und die Lehrpläne haben sich im Laufe der Geschichte verändert, sondern auch die Art und Weise wie Sprachen vermittelt werden. Die Anfänge machte die Grammatik-Übersetzungs-Methode, vor allem in den Fächern Latein oder Altgriechisch. Dabei stand das Wissen über Grammatik, Vokabular und die Übersetzung klassischer Lektüren im Vordergrund. Der kommunikative Teil des Unterrichts wurde zur Gänze vernachlässigt (vgl. Fäcke 2011: 33 ff.).

Der Grammatik-Übersetzungsmethode folgt die induktive Methode. Die Vertreter dieser Auffassung von Fremdsprachenunterricht gehen davon aus, dass alles Bisherige auf den Kopf gestellt werden muss. Plötzlich stand die Alltagskommunikation, landesspezifisches Wissen im Mittelpunkt und die Lehrperson musste Native Speaker sein (ebd.).

Die Audiolinguale Methode ist stark an den Strukturalismus angelehnt. Kennzeichnend für die Vermittlung der Fremdsprache ist zum einen die Einsprachigkeit in der jeweiligen Sprache, wobei die Themen wiederum Inhalte des Alltags beinhalten. Aus einer gewöhnlichen Unterhaltung werden Strukturen einer Sprache herausgearbeitet, die wiederum zum Verständnis der Regelmäßigkeit weiterhelfen soll. Dies erfolgt nach einer genauen Abfolge - Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Die Schüler und Schülerinnen lernen vorwiegend über das Nachahmen von Redewendungen (vgl. Fäcke 2011: 38 ff.).

Die Vermittelnde Methode, die sich ab der Mitte des 20. Jahrhunderts etabliert, vereint die drei zuvor beschriebenen Richtungen. Sie beruht auf Lernzielen und Lerninhalten. Die Kombination ermöglicht einen variierten Sprachunterricht, der viele Gebiete im Fremdsprachenunterricht abdeckt (ebd.).

Die Audiovisuelle Methode besteht darin, dass man die neuen aufkommenden Medien im Unterricht einsetzt. Mittels Overheadprojektor, Videos und Kassetten oder später eben DVDs und CDs werden die Schüler und Schülerinnen stimuliert und die hervorgerufene Reaktion soll den Lernfortschritt vorantreiben.

Im Mittelpunkt stehen Alltagsgespräche, die über das Sprachlabor vermittelt werden. Im weiteren Verlauf werden Grammatik- und/oder Wortschatzübungen erstellt (vgl. Fäcke 2011: 40 ff.).

Die Kommunikative Methode beeinflusst bis heute den Fremdsprachenunterricht. Wie der Name schon verrät, liegt der Fokus auf der Kommunikation. Die Schüler und Schülerinnen sollen je nach Kontext den passenden Dialog suchen. Fehler, die das Verständnis nicht einschränken, werden nicht gewertet. Der Lernende und dessen Interessen rücken ins Zentrum des Lernvorganges.

Natürlicherweise haben sich auch neue, die sogenannten alternativen, Methoden herausgebildet. Dabei handelt es sich um gegenwärtige Lehrmethoden, die auf die globalisierende Gesellschaft des 21. Jahrhunderts einerseits und auf die neuen Technologien³⁴ andererseits ausgelegt sind. Nicht nur die Gesellschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten rasch verändert, sondern auch die Technik. Ähnlich wie bei der Audiovisuellen Methode soll auch hier der Unterricht mit multimedialen Funktionen zeitgemäß unterstützt und ergänzt werden. Die Schüler und Schülerinnen, die bereits (Digital-Natives) sind, machen Gebrauch von E-Learning-Plattformen, Internet, Enzyklopädien, etc. Ihnen steht eine große Auswahl an authentischem Material zur Verfügung. Der interkulturelle Ansatz betont eben den gesellschaftlichen Wandel, der sich im Laufe der Zeit durchzogen hat. Die meisten Klassenräume sind von Schülern und Schülerinnen mit verschiedenen Kulturen und Sprachen geprägt. Durch den interkulturellen oder den transkulturellen Ansatz sollen die Kinder und Jugendlichen Einblicke in eine andere Kultur bekommen (vgl. Fäcke 2011: 52 ff.).

³⁴ „Innovative Technologien der Information und Kommunikation sowie die Massenmedien dringen immer stärker in alle Lebensbereiche vor. Besonders Multimedia und Telekommunikation sind zu Bestimmungsfaktoren für die sich fortentwickelnde Informationsgesellschaft geworden. Zur Förderung der digitalen Kompetenzen ist im Rahmen des Unterrichts diesen Entwicklungen Rechnung zu tragen und das didaktische Potenzial der Informationstechnologien bei gleichzeitiger kritischer rationaler Auseinandersetzung mit deren Wirkungsmechanismen in Wirtschaft und Gesellschaft nutzbar zu machen. Die Erstellung eigenständiger Arbeiten mit Mitteln der Informationstechnologie ist in altersgemäßem Ausmaß anzuregen.“ (vgl. Lehrplan)

Sowohl die interkulturelle als auch die transkulturelle Methode basieren auf einer ausführlichen Kenntnis über die eigene und die andere „fremde“ Kultur.

Der interkulturelle Ansatz betrachtet Kulturen als in sich abgeschlossene Systeme, wohingegen die Transkulturelle Methode die Grenzen beider oder mehreren Kulturen aufbricht und durchdringt (vgl. Iljassova-Morger 2009: 39 ff.).

Die Kommunikative Methode findet man heutzutage immer noch in vielen Spanischklassen vor, jedoch wird diese Form des Unterrichts durch neue Strömungen ergänzt. Wichtig ist auch an dieser Stelle zu erwähnen, dass keine der angeführten Methoden die einzig wahre ist. Eine Verflechtung unterschiedlicher Aspekte der verschiedenen Methoden, die je nach Lernziel, Forschungsfrage, Themengebiet und Altersstufe der Lernenden relevant ist, ist empfehlenswert (vgl. Fäcke 2011: 52 ff.).

LITERATUR IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die Literaturdidaktik ist Teil jedes Sprachunterrichts. Die Frage nach der adäquaten Auswahl der literarischen Texte, der Thematik und der Angemessenheit der Altersstufe und des Sprachniveaus stellen viele Lehrende vor große Herausforderungen. Oft wird der Lektüre ein geringer Stellenwert beigemessen. Das soll nicht bedeuten, dass die Lehrpersonen Literatur weniger wertschätzen, oft ist es eine Angelegenheit von Zeit und der verfügbaren ökonomischen Ressourcen der Schulstandorte. Trotzdem hat die literarische Komponente beim Erlernen einer Sprache viel Potenzial. In der Fremdsprachendidaktik erlebt der Literaturunterricht Ende des 20. Jahrhunderts eine Renaissance. Obwohl das Hauptaugenmerk auf der kommunikativen Kompetenz liegt, versucht man Literatur auf eine neue Art und Weise zu integrieren. Welche neuen Aufgaben und Herausforderung damit verbunden sind, wird im nächsten Punkt dargelegt.

Aufgaben und Herausforderungen des Literaturunterrichts

Aufgaben

Literarische Texte stellen eine wichtige Komponente im Fremdsprachenunterricht dar. Oft assoziieren Schüler und Schülerinnen mit Literatur einen monotonen und trägen Unterricht. Literatur kann jedoch auch motivierend, unterhaltend, lehrreich und noch vieles mehr sein (vgl. Sequero 2015: 32 ff.). Literatur ist zeitlos und ermöglicht den Jugendlichen einen andauernden Dialog mit der Fremdsprache. Das Arbeiten mit einem Text gewährt zum einen Einblicke in die Literatur und Sprache und zum anderen in die Kultur und Traditionen. Literatur ist eine Art Spiegel der Gesellschaft (ebd.).

[...] la enseñanza de idiomas extranjeros a través de la literatura en la lengua meta constituye, ante todo, un proceso interactivo de comunicación (entre el autor, el texto y el profesor como mediador) que puede contribuir al desarrollo de la interlengua y asimismo conducir al acercamiento cultural (vgl. Sitman/Lerner 1994: 231).

Auch auf methodischer Ebene ist der Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht fundiert. Es handelt sich um ein didaktisch authentisches Material, das die vier Fertigkeiten „sprechen-lesen-schreiben-hören“ fördert. Nebenbei erweitern die Schüler und Schülerinnen ihren Wortschatz und stoßen ab und zu auch auf sprachliche Besonderheiten. Durch passende Übungen, die sich auf die Lektüre beziehen, kann durchaus ein kommunikativer Austausch stattfinden (vgl. Jouini 2008: 138 ff.).

Khmenais Jouini spricht sich für diverse Übungen während des Leseprozesses aus. Genauer genommen bezieht er sich auf Aufgabenstellungen vor, während und nach der Bearbeitung der Lektüre. Das Ziel ist einerseits auf das Vorwissen der Schüler und Schülerinnen anzuknüpfen und sie so auf den Text vorzubereiten und andererseits können etwaige Unklarheiten im Vorfeld beseitigt werden. Gleichzeitig soll bei den Jugendlichen das Interesse für die Thematik geweckt werden (ebd).

Herausforderungen

Die Lehrpersonen müssen sich oft schwierigen Entscheidungen stellen. Die wohl Heikelste ist wahrscheinlich die nach der Frage nach der geeigneten Klassenlektüre.

Zunächst soll der Text den Richtlinien, sprich dem Lehrplan, und ebenso einem methodischen Ansatz gemäß dem Lehrjahr der Schüler und Schülerinnen entsprechen. Eine Art der Überprüfbarkeit muss vorhanden sein (vgl. Fäcke 2011: 189 ff.).

Danach wählt die Lehrkraft eine Lektüre aus den Genres Epik, Lyrik oder Dramatik. Die Texte, die am einfachsten in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren sind, sind Märchen, Essays oder Gedichte. Nichtsdestotrotz kann auch auf Romane oder ganze Theaterstücke zurückgegriffen werden. Des Weiteren wird innerhalb der Fachrichtung diskutiert, ob die Lektüre in der Originalversion gelesen oder auf das Niveau der Schüler und Schülerinnen angepasst werden soll. Manche Wissenschaftler meinen, dass der veränderte Text an ästhetischen Wert verliert und dem künstlerischen Schaffen des Autors nicht gerecht wird. Gewiss ist, dass in ersten Lernjahren kürzere, an das Niveau der Schüler und Schülerinnen angepasste Texte empfehlenswert sind.

Lange schwierige Texte haben den Nachteil, dass sie, durch das ständige Vokabelsuchen, den Lesefluss unterbrechen, was wiederum die Motivation und das Verständnis beeinträchtigen kann. Manche Philosophen plädieren für Textfragmente aus dem Bereich der Epik, wobei die Kohärenz des Textes gegeben sein muss. Das Arbeiten mit Fragmenten könnte ein Kompromiss beider Ansichten sein (vgl. Sequero 2015: 41 ff.).

„Autores como Collie & Slater (2002: 11-12) proponen una solución bastante viable, y es la de combinar la lectura en casa con el trabajo en clase, de forma que en el aula se trabajen los fragmentos más significativos del texto, dejando el resto para una lectura complementaria individual. De este modo se mantiene el interés y la sensación de conjunto en clase, al tiempo que proporciona al alumno la satisfacción de haber leído un libro completo.“ (vgl. Albaladejo García 2007: 14)

Die Lehrperson wählt wichtige Fragmente aus, die im Unterricht behandelt werden und die restlichen Ausschnitte können zu Hause individuell gelesen werden. Dadurch wird die eigenständige Lektüre und die Lesemotivation gefördert (vgl. Sequero 2015: 41 ff.).

Jeder Text ist brauchbar und geeignet für den Fremdsprachenunterricht, solange er so aufbereitet ist, dass die Jugendlichen einen Mehrwert daraus schöpfen und Gefallen an der Literatur finden.

Gerhard Haas formuliert zusammenfassend die Aufgaben und Funktion von Literatur folgendermaßen:

„Literatur ist ein Element der imaginativen und gedanklichen Welterkundung, [...] ein Element der Lebensschmückung, [...] dient der Aufklärung der Aufklärungen über die innere Befindlichkeit und Erfahrungen des Menschen [...] Ausbildung einer emotionalen Intelligenz, [...] gibt Ausdrucksformen, sprachliche Bilder, letztlich eine ganze poetische Grammatik vor, in der der Leser seine Erfahrungen, Gedanken und Gefühle gespiegelt findet und mit deren Hilfe er zugleich über sie hinausgeführt wird, [...] stellt ein ästhetisches System dar, [...] öffnet Türen in die fiktionale Welt der Literatur,

[...]vermittelt Impulse zum intensiven Verweilen im Raum der Literatur. [...] Literatur vermittelt Kompetenzen³⁵“ (vgl. Haas 2018: 34)

HANDLUNGS- UND PRODUKTORIENTIERTER LITERATURUNTERRICHT

Gerhard Haas ist ein wichtiger Vertreter des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. Die neuen Medien, die sich gegen Ende des 20. Jahrhunderts entwickeln, stellen eine große Konkurrenz zum normalen Literaturunterricht dar. Die Aufnahme von Inhalten und das Arbeiten mit Texten sind weitaus komplexer als der Umgang mit den neuen Medien. Das liegt einerseits daran, dass die Jugendlichen mehr Gefallen an Computer, Fernsehen, etc. finden, weil die Rezeption dieser einfacher und schneller ist, und andererseits auch an der Darbietung des Literaturunterrichts heutzutage. Obwohl sich die didaktischen Methoden bis zu einem gewissen Grad an die neuen Medien angepasst haben, verspüren die Jugendlichen im Umgang mit Literatur selten Lesegenuss, noch die Motivation, um sich mit dem Text weiter und tiefgründiger auseinanderzusetzen (vgl. Haas 2018: 141 ff.).

Gerhard Haas und andere Wissenschaftler stellen sich nun die Frage, wie man den Lesegenuss und schließlich die Bearbeitung der Texte für die Schüler und Schülerinnen attraktiver machen kann.

Das große Dilemma des Literaturunterrichts liegt zunächst nicht am Lesen oder Lesevergnügen der Schüler und Schülerinnen, sondern an der Verarbeitung des Inhaltes. Meist dient das Gelesene im schulischen Kontext zur Wissensabfrage oder der Erarbeitung kognitiver Fähigkeiten, die zur Einsicht führen sollen.

³⁵ Haas nennt die literarische Kompetenz, die emotive Kompetenz, die kreative Kompetenz, die emanzipatorische Kompetenz, die Projektionskompetenz, die ästhetische Kompetenz und die kritische Kompetenz. (vgl. Haas 2018 : 36 ff.)

„Keine Spur von Befriedigung des Bedürfnisses nach sinnlicher Sensation, also nach Sensibilisierung der Sinne für den Genuss des Sehens, Hörens und körperlichen Tuns, nach Kontrastierung der eigenen Wirklichkeit im Imaginären, Geträumten, Gespielten, nach Erweiterung der Erfahrung, nach Abwechslung, nach dem Anderen schlechthin. Statt dessen in der Geschichte der Literaturdidaktik Vermittlung von mühsam aus ihren Verhüllungen zu entwickelnde Gesinnung und/oder ästhetische Struktur;“ (vgl. Haas 2018: 146).

Der Text an und für sich ist eine didaktische Ressource, der auf viele verschiedene Arten ausgeschöpft werden kann. Im Zusammenhang mit Literatur ist der kreative Umgang selten der Fall. Die Richtlinien im Literaturunterricht sind meist starr vorgegeben und für ein selbstbestimmtes Lernen bleibt wenig Spielraum. Literaturunterricht soll individualisiert werden, indem die Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit haben, sich frei, künstlerisch und kreativ auszudrücken (vgl. Haas 2018: 144 ff.).

Das muss allerdings erst gelernt werden, da die Jugendlichen die Vorgehensweise so stark verinnerlicht haben, sodass sie erst den Umgang mit den neuen Instrumenten üben müssen. Das beginnt bereits bei der Auswahl der Lektüre. Die Jugendlichen sollen bis zu einem gewissen Grad die Freiheit haben, die Lektüre selbst zu wählen. Im Falle einer Klassenlektüre soll es höchstens zu der Wahl von zwei maximal drei Lektüren kommen. Die Schüler und Schülerinnen machen sich auf die Suche nach geeigneten Büchern, die zum Unterrichtsgebiet passen und stellen diese ihren Mitschülern/Mitschülerinnen vor. Das gelingt nur, wenn ein gewisses Maß an Vertrauen zwischen der Lehrkraft und den Schülern existiert (ebd.).

Sobald der Klassenverband die Lektüreauswahl getroffen hat, sollen sich die Schüler und Schülerinnen dem Text annähern. Das kann auf spielerische Art und Weise stattfinden. Das Ziel ist, unmotivierte Leser für die Lektüre zu gewinnen. Die Jugendlichen können zum Beispiel anhand der Informationen des Klappentextes, Personen charakterisieren oder etwaige Konflikte, die im Verlauf der Geschichte auftreten können, beschreiben. Dabei stehen Kreativität und das Vergnügen an oberster Stelle, weshalb es umso wichtiger ist, dass die Schüler und Schülerinnen in diesem Prozess nicht benotet werden (ebd.).

Des Weiteren sollen die Jugendlichen auch Textstellen auswählen, diese vor der Klasse vortragen und begründen, warum sie diese ausgewählt haben. Während des Leseprozesses kann man immer wieder auf solche Methoden zurückgreifen, da so die Motivation der Schüler und Schülerinnen gesteigert wird (vgl. Haas 2018: 150 ff.).

Nachdem der Inhalt der Lektüre tiefgründig erarbeitet worden ist, dürfen die Jugendlichen mithilfe multimedialer Medien selbstständig arbeiten.

Beispiele für den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht (vgl. Haas 2018: 152 ff.)

- Ein Buch illustrieren
- Eine Bild-Text-Collage entwerfen
- Eine Buchbesprechung schreiben und ein Werbeplakat gestalten
- Spiel mit dem Text: Quizfragen
- Einen Text als Zeitungsbericht wiedergeben
- Eine Figur der Handlung anklagen und verteidigen
- Paralleltexte, Gegentexte, Zwischentexte
- Für handelnde Personen zusätzliche Äußerungen erfinden (Brief, Tagebuch, Fragebogen)
- Eine Geschichte aus verschiedenen Perspektiven erzählen
- Graphisch-bildliche Darstellung von Handlungsabläufen und Bedeutungsakzenten
- Personenverzeichnis – Charakteristika der Haupt- und Nebenfiguren – Steckbriefe
- Einen Text musikalisch und gestisch-pantomimisch übersetzen
- Hörspiel- und Fernsehfassungen von erzählerischen Texten herstellen
- Textvarianten herstellen (Texte semantisch und stilistisch stimmig machen)

Praktischer Teil – Didaktische Aufbereitung

Didaktische Aufbereitung

AUSGANGSLAGE

Die didaktische Einheit findet an einer Allgemein Höheren Schule (AHS) statt. Die Schüler und Schülerinnen haben nach 6-jähriger Ausbildung die Abschlussklasse erreicht. Sie haben ein fundiertes Wissen in Grammatik, Wortschatz und Landeskunde. Sie können sich sowohl schriftlich als auch mündlich kritisch mit schwierigen aktuellen gesellschaftlichen Themenbereichen auseinandersetzen.

Die Schüler und Schülerinnen befassen sich im Laufe des Projektes mit zwei verschiedenen Lektüren, in denen die Protagonisten ähnliche Erfahrungen durchleben. Sie behandeln sowohl das Thema der Migration, als auch der Intersektionalität. Die Schüler und Schülerinnen haben sich im Spanischunterricht und auch in anderen Fächern bereits mit beiden Themen auseinandergesetzt. Nichtsdestotrotz werden den Schülern und Schülerinnen Arbeitsblätter zur Verfügung gestellt, aus denen sie im eigenständige Lernprozess wichtige Informationen und Fakten entnehmen können.

1. und 2. Einheit

Die erste Einheit wird den Hauptthemen gewidmet. Die Lehrkraft teilt den Schülern und Schülerinnen Informationsblätter zu den Themen Migration und Intersektionalität aus und bespricht diese im Anschluss. Etwaige Fragen können in diesem Moment des Lernprozesses geklärt werden.

Nachdem sich die Schüler und Schülerinnen einen Überblick über die Materie verschafft haben, wird ihnen das Projekt näher erklärt.

Projektarbeit

Es handelt sich um ein Projekt innerhalb des Fremdsprachenunterrichts Spanisch, wobei auch auf das Wissen anderer Fächer zurückgegriffen werden kann. Die Schüler und Schülerinnen sollen die Möglichkeit haben, sich eigenständig mit aktuellen und spannenden Themen zu beschäftigen, die ihre unmittelbare Lebenswelt berühren. Projektarbeit erfordert eine präzise Planung hinsichtlich der Stundentafel, eine klare Forschungsfrage und allgemeine Rahmenbedingungen. Durch das gemeinsame Arbeiten werden den Jugendlichen auch die demokratischen Prinzipien näher gebracht. Die Schüler und Schülerinnen werden sich im Laufe des Lernprozesses anderen Meinungen fügen, da wichtige Entscheidungen von der Mehrheit bestimmt werden, sie müssen Verantwortung übernehmen und generell einen Platz innerhalb der Gruppe finden. Das Projekt ist in verschiedene Arbeitsschritte untergliedert. Der Zusammenhalt und das gegenseitige Austauschen von Informationen und Meinungen, ohne dass die Lehrperson den Lernansatz korrigiert, lassen viel Freiraum für neue Ideen und schaffen eine angenehme Lernatmosphäre (vgl. Von Brand 2015: 128 ff.).³⁶

³⁶ Der erfolgreiche Projektunterricht ist dann gegeben, wenn die folgenden neun Punkte eingehalten werden. (vgl. Von Brand 2015: 128)

1. Situationsbezug
2. Orientierung an den Interessen der Beteiligten
3. Gesellschaftliche Praxisrelevanz
4. Zielgerichte Projektplanung
5. Selbstorganisation und Selbstverantwortung
6. Einbeziehung verschiedener Sinne
7. Soziales Lernen
8. Produktorientiert
9. Interdisziplinarität

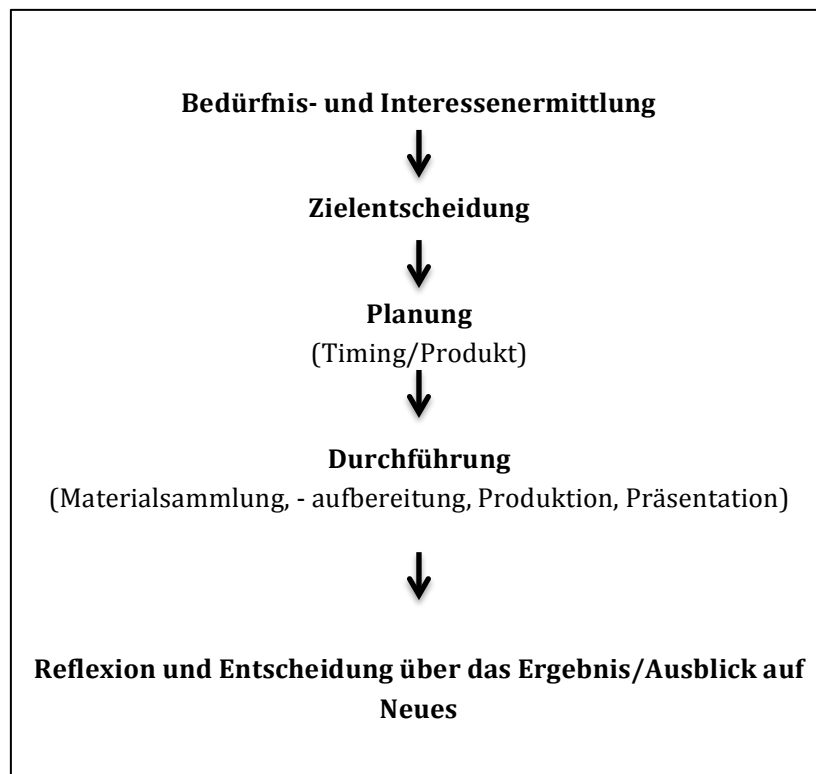


Abbildung 9
(vgl. Von Brand 2015: 129)

Die Projektarbeit erfordert eine detaillierte Planung, weshalb das folgende Schema sehr geeignet ist. Zu Beginn werden die Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen geweckt. Im Anschluss wird ihnen das Ziel vorgestellt, was in diesem Fall auf der Basis von Kreativität beruht, weshalb man kein konkretes Ziel zu Beginn festlegen kann. Dann folgt die Planung. Die Schüler und Schülerinnen bekommen einen genauen Zeitplan vorgegeben, damit sich die Gruppen besser organisieren können. Bei der Durchführung wird den Schülern und Schülerinnen viel Freiraum gelassen. Die Lehrperson fungiert als Hilfestellung, falls etwaige Fragen anfallen. Wichtige Erkenntnisse oder Ergebnisse sollen jedoch im Plenum zusammengetragen werden, da diese Informationen für den weiteren Verlauf bedeutend sein könnten (vgl. Von Brand 2015: 128 ff.).

Die Schüler und Schülerinnen werden in zwei ungefähr gleich große Gruppen aufgeteilt, wobei sich jede Gruppe mit einer Lektüre beschäftigt. Die Bücher werden von der Lehrperson vorgestellt, damit sich die Jugendlichen einen Überblick verschaffen können. Innerhalb der Kleingruppen setzt sich ein Teil mit der Migrationstheorie und der andere Teil mit der Intersektionalitätsanalyse auseinander. Insgesamt gibt es vier Gruppen.

Sozialform

Neben der Einzelarbeit, der Partnerarbeit oder der Arbeit im Plenum existiert auch die Form der Gruppenarbeit. Auch das Arbeiten in der Gruppe benötigt eine sehr strenge und genaue Organisation. Wie auch bei der Projektarbeit müssen wichtige Informationen im Vorhinein von der Lehrperson bekannt gegeben werden, damit die Schüler und Schülerinnen Bescheid wissen, was sie machen müssen. Die Einteilung der Gruppen kann nach Sprachniveau, Gender, homo- oder heterogenen Gruppen erfolgen. Das ermöglicht der Lehrperson sowohl leistungsschwache als auch leistungsstarke Schüler und Schülerinnen zu fördern und den Unterricht auf ihre Bedürfnisse anzupassen. Die Schüler und Schülerinnen können grundsätzlich frei entscheiden, mit welcher der beiden Lektüren sie arbeiten wollen. Trotzdem soll darauf geachtet werden, dass die Gruppen heterogen durchmischt sind (vgl. Von Brand 2015: 132 ff.).

In den Grundzügen und der Methodik ist die Projektarbeit der Gruppenarbeit ähnlich, warum auf eine weitere Beschreibung verzichtet wird.

Die Projektarbeit beginnt mit diversen Schlagzeilen aus der Medienlandschaft zum Thema Migration. Der Einstieg dient dazu, das Interesse der Jugendlichen zu wecken. Die Nachrichten werden im Plenum besprochen und reflektiert. Im Anschluss erhalten die Jugendlichen Arbeitsblätter und können mit der ersten Phase beginnen. In dieser setzen sich die Schüler und Schülerinnen mit den Textstellen auseinander. Das soll innerhalb des Teams in Partnerarbeit von sich gehen. Erkenntnisse bzw. Ergebnisse sollen immer schriftlich festgehalten werden. Die Jugendlichen können mit diversen Medien arbeiten. Am Ende dieser Phase werden die Ergebnisse erneut im Plenum gesammelt. Dafür benötigen die Schüler und Schülerinnen ungefähr zwei Einheiten.

3. und 4. Einheit

In der dritten Einheit werden die Präsentationen abgehalten. Danach dürfen die Schüler und Schülerinnen mit ihren Projekten selbstständig weitermachen. In dieser und der folgenden Einheit befassen sich die Gruppen mit der Analyse der jeweiligen Theorien. Anhand einer passenden Fragestellung können die ersten vier Schritte der Intersektionalitätsanalyse erarbeitet werden. Die andere Gruppe untersucht die Migrationsformen und Migrationsgründe. Die Schüler und Schülerinnen teilen sich die Arbeit selbst ein. Die Lehrperson hat genaue Richtlinien vorgegeben, weshalb die Jugendlichen selbstständig arbeiten können. Nichtsdestotrotz beobachtet die Lehrkraft den Lernprozess. Der Kreativität sind keine Grenzen gesetzt. Dieser Vorgang nimmt in der Regel viel Zeit in Anspruch, weshalb die Darbietung in der darauffolgenden Stunde stattfindet.

5. und 6. Einheit

In der 5. Einheit des Projektes werden die Präsentationen abgehalten. Danach können Fragen gestellt werden, um Unklarheiten aus dem Weg zu räumen. Es soll ein Gespräch stattfinden, das von den Schülern und Schülerinnen geleitet wird. Der Fokus soll auf dem kritischen Denken und den Verbindungen der beiden Themen liegen. Es handelt sich hierbei um einen wichtigen Lernprozess jedes Einzelnen.

Die 6. Einheit dient der weiteren Recherche. Aktuelle Statistiken, Berichte oder Gesetzeslagen können in den weiteren Verlauf hineinfließen. Dabei stellt die Lehrperson weiterführende Literatur zur Verfügung, um den Jugendlichen die Suche nach Informationen zu erleichtern.

7. und 8. Einheit

Nun können sich die Schüler und Schülerinnen auf kreative Art und Weise mit dem Text auseinandersetzen. In diesen beiden Stunden greifen die Jugendlichen auf Arbeitsmethoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts zurück. Dabei sollen sie Gefallen an der Lektüre, dem Leseprozess und der Reproduktion von Literatur gewinnen. Die Jugendlichen können im Unterricht mit ihrem persönlichen Projekt beginnen und den fehlenden Teil, falls notwendig, zu Hause fertigstellen. In der letzten Einheit werden die fertigen Ergebnisse ausgestellt.

STUNDENTAFEL

Für das Projekt werden acht Wochenstunden in Anspruch genommen. Die folgende Stundentafel gibt einen Überblick über die angewandten Sozialformen, Zeitmanagement, Arbeitsmaterial, etc.

	Zeit	Thema	Sozialform	Material	Ziel
1. Einheit	45 Min.	Intersektionalität und Migration	Gruppenarbeit, Plenum	Arbeitsblatt und PPP	Einführung in die Thematik; Wiederholung; Vorstellung der Lektüre und des Projektes; Zuteilung der Gruppen; Erarbeitung der Textstellen und anschließende Präsentation im Plenum.
2. Einheit	45 Min.				
3. Einheit	45 Min.	Analyse Intersektionalität und Migration	Gruppenarbeit	Computer, Papier	Analyse der beiden Themen anhand der Textstellen; Erstellen einer Präsentation bzw. Plakates
4. Einheit	45 Min.				
5. Einheit	45 Min.	Präsentationen und Gespräch über Migration, Intersektionalität, soziale Exklusion, etc.	Gruppenarbeit, Plenum	Gruppenarbeit und danach Plenum	Präsentation und anschließende Diskussion bzw. Gespräch. Zusammenhänge erkennen, Verbindungen knüpfen, aktuelle Ereignisse miteinbeziehen.
6. Einheit	45 Min.				
7. Einheit	45 Min.	Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht im Zuge der Themen Intersektionalität und Migration	Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit	Computer, Papier	Auf diese Art und Weise sollen die Jugendlichen ihrer Kreativität freien Lauf lassen. Sie sollen sich mit Literatur auf spielerische Weise auseinandersetzen.
8. Einheit	45 Min.				

Conclusio

Der Ausgangspunkt der Diplomarbeit war die didaktische Aufbereitung zweier literarischer Werke, die sich mit aktuellen Themen wie Migration und sozialer Ungleichheiten beschäftigen. Wanderungsbewegungen, Exklusion oder Gleichberechtigung sind Sachverhalte, die im Zeitalter der Globalisierung für das friedliche Zusammenleben verantwortlich sind. Die Jugendlichen sollen verstehen, welche Rechte und Möglichkeiten Menschen mit Migrationshintergrund haben und welchen Problemen sie sich stellen müssen.

Die Schüler und Schülerinnen arbeiten mit der Migrationstheorie nach Lee Everett, die anhand von vier Punkten die Gründe für den Migrationsentschluss beschreibt. Die Theorie wird mit neuen Erkenntnissen, die man im Laufe der letzten Jahre gewonnen hat, ergänzt. Anhand der ausgewählten Textstellen können die *Push- und Pull-Faktoren* sowie die *persönlichen Faktoren* und die *Intervening obstacles* herausgelesen werden. Die Formen der Migration zeigen den Jugendlichen auf, dass es verschiedene Ursachen gibt, die nicht immer auf ökonomischen Ressourcen basieren.

Najat und Adela kehren aus verschiedenen Gründen ihrer Heimat den Rücken.

Najat steht keine andere Wahl zur Verfügung, da sie nicht von ihren Eltern gefragt worden ist. Der Abschied von ihren Verwandten und der Neubeginn in Spanien sind ihr anfangs sehr schwergefallen. Die Familienzusammenführung war besonders wichtig, um die Existenz der Großfamilie zu sichern.

Adela wird zur Migration gezwungen, da sie sich in Lebensgefahr befindet. Auch für sie ist der Entschluss zur Wanderung kein einfacher. Sie muss ihre Kinder für einige Zeit alleine bei ihrer egozentrischen Mutter zurücklassen, bis sie in Spanien auf eigenen Beinen stehen kann. In Madrid lebt bereits ihre Cousine, die sie über die Gegebenheiten vor Ort informiert.

Die Theorie der Intersektionalität geht Hand in Hand mit den Eingliederungsprozessen einher. Die Theorie von Winker und Degele ist meines Erachtens nach die geeignetste, da sie die Verflochtenheit von Ideologien, Normen, Gesetzen aufzeigt und gleichzeitig die Konstruktion von Individuen ins Zentrum der Analyse stellt. Das Zusammenspiel dieser Ebenen ist für das globale Verständnis notwendig.

Najat verlässt die Heimat ihrer Eltern im Alter von acht Jahren und verbringt den Großteil ihres Lebens in Spanien. Sie pflegt einerseits die Traditionen aus Marokko und andererseits passt sie sich an neue Lebensweisen an. Najat fühlt sich beiden Kulturen zugehörig. Das Spannende im Fall von Najat ist die doppelte Diskriminierung, da sie sich weder in Marokko, noch in Katalonien willkommen fühlt. Die Kategorien Klasse, Rasse, Geschlecht und Körper sind dafür ausschlaggebend. Im Alltag muss sie sich mit Stereotypen und Vorurteilen auseinandersetzen, die Selbstzweifel auslösen. Obendrein hat Najat mit diversen gesetzlichen Verordnungen zu kämpfen. Die Schüler und Schülerinnen erkennen mithilfe der Arbeitsblätter, dass keine Kategorie für sich alleine stehen kann. Die Tabelle, die die Jugendlichen vervollständigen sollen, ist eine vereinfachte Darstellung der Beziehungen untereinander.

Adela spricht zwar die gleiche Sprache, wie die Einheimischen, dennoch unterscheidet sie sich in vielen Dingen von den anderen. Die Protagonistin in „Madre mía, que estás en los infiernos“ wird in Spanien wegen ihrer gesellschaftlichen Position und ihres Äußeren ausgegrenzt.

Die Jugendlichen sollen Empathie für die zwei Protagonistinnen entwickeln, die den Migrationsverlauf von der anderen Warte beschreiben. Selten hat man die Möglichkeit, tiefe Einblicke in die Gefühlswelt derer zu bekommen, die exkludiert werden. Diese sind jedoch notwendig, um politische Entscheidungen zu verstehen, zu analysieren oder auch zu bemängeln. Die Bildung einer eigenen Meinung und die gesellschaftliche Positionierung ist für das zukünftige Leben der Jugendliche wichtig.

Um nun erneut auf die Forschungsfrage einzugehen, ob und inwiefern Literaturunterricht einen Beitrag für die Gesellschaft leisten kann, soll im Anschluss beantwortet werden.

Literatur kann spannend, lehrreich und motivierend zugleich sein. Außerdem kann Literatur viel zur Persönlichkeitsbildung beitragen. Die Jugendlichen sollen wieder Freude an der Lektüre finden sowie an anderen Kulturen und Traditionen. Anhand dieser didaktischen Einheiten wurde aufgezeigt, dass Literaturunterricht eine bedeutende Funktion im Fremdsprachenunterricht einnimmt und durchaus einen wichtigen Beitrag für die Gesellschaft leisten kann.

„No one is born hating another person because of the color of his skin, or his background, or his religion. People must learn to hate, and if they can learn to hate, they can be taught to love, for love comes more naturally to the human heart than its opposite.“ (Nelson Mandela, 1994 – Long Walk to Freedom)

Abstract

El objetivo principal de la tesis es hallar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se pueden integrar temas actuales y relevantes para la sociedad actual en el aprendizaje de lenguas extranjeras?
- ¿Por qué existe la exclusión social y cuáles son las razones que la originan?
- ¿Qué valor tiene la literatura en la enseñanza y cómo se puede despertar el interés por la literatura en general?
- ¿De qué manera puede contribuir un concepto didáctico a que los jóvenes puedan reflexionar acerca la vida social y sus normas, a formar o forjar su propia opinión y, en definitiva, a analizar conceptos de manera crítica?

Migración e interseccionalidad

Si hablamos de migración, no estamos ante ningún fenómeno nuevo. A lo largo de la historia de los seres humanos, se pueden observar distintas formas de aquella. En el nuevo milenio, por causas de guerra, persecución y catástrofes naturales, huyen miles de personas al año de su país. Concretamente, Europa es un destino atractivo para todos, con el objeto de empezar una vida nueva. Sin embargo, el camino hacia la “fortaleza” de la U.E. no deja de entrañar muchos riesgos. Como se puede leer casi diariamente en los medios de comunicación, los inmigrantes llegan a situaciones extremas, perdiendo en ocasiones sus vidas. Los que llegan a Europa, tienen que enfrentarse a diversas leyes o convenios que impiden una participación plena en la sociedad. En muchos momentos, se sienten excluidos, despreciados, como gente de segunda categoría.

Los jóvenes pueden llegar a comprender, a través de las lecturas “Madre mía, que estás en los infiernos” de Carmen Jiménez y “Jo també sóc catalana” de Najat El Hachmi, las dificultades y obstáculos que tienen que superar los inmigrantes durante todo el proceso de la migración.

Los pilares científicos de la tesis son, por un lado, la teoría de la migración, a través de la cual se pueden detectar las razones para dejar atrás la patria y , por otro, la teoría de la interseccionalidad de Winker y Degele, que sirve de base para analizar detalladamente la exclusión social y sus causas.

La literatura es un recurso didáctico con mucho potencial, que permite a los jóvenes adentrarse en un mundo ficticio, valorar la estética de un texto, cultivar la sensibilidad acerca del estado anímico de los seres humanos, construir paulatinamente su inteligencia emocional e, indudablemente, enriquecer el léxico.

Se trata de un proyecto, en el que los jóvenes trabajan, en vez de con una lectura completa, con distintos fragmentos de texto, lo que les permite conocer distintos mundos y tener una visión holística de una realidad. Cada grupo analiza mediante dichos fragmentos tanto el factor migratorio, como el de la interseccionalidad. Al final de la unidad didáctica, los alumnos tendrán la posibilidad de crear algo nuevo e incluso jugar con el texto, como también opina Gerhard Haas, un representante del “Handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts”. Se trata de otra forma de enseñanza literaria en la que los alumnos pueden crear ilustraciones de libros, redactar reportajes, representar el contenido de manera musical y pantomímico. Todo esto fomenta que los jóvenes dejen fluir su creatividad y puedan sentirse libres durante el proceso de creación.

Migration in der spanischen Literatur – ein didaktischer Versuch

Wie kann man aktuelle und gesellschaftlich relevante Themen in den Fremdsprachenunterricht integrieren und dabei gleichzeitig die Lesemotivation der Jugendlichen fördern?

Für einen erfolgreichen Ablauf der didaktischen Einheit müssen zunächst die Themen der Migration und der Intersektionalität im Allgemeinen behandelt werden, da sie den Grundstein für die Arbeit bilden.

Migration ist ein weltweites Phänomen, das seit Anbeginn der Menschheit existiert. Immer wieder kann man im Laufe der Geschichte Wanderungsprozesse verfolgen so auch am Anfang des 21. Jahrhunderts. Tausende Menschen verlassen ihr Herkunftsland aufgrund von Kriegen, Verfolgungen oder Naturkatastrophen.

Die geschichtliche Entwicklung und Migrationstheorien befassen sich mit den Gründen, warum Menschen ihre Heimat verlassen. Spanien ist durch die geographische Lage ein attraktives Zielland für Migrantinnen und Migranten. Im weiteren Verlauf werden wichtige Informationen über die gesetzlichen Gegebenheiten im Land veranschaulicht.

Der zweite Teil umfasst das Thema der Intersektionalität, das anhand der Mehrebenenanalyse von Winker und Degele detailliert erläutert wird. Die beiden Soziologinnen beschreiben aufschlussreich, wie und warum es zur sozialen Ausgrenzung kommt.

Da es sich um einen didaktischen Versuch handelt, müssen Lehrpläne und Methoden des Fremdsprachenunterrichts analysiert werden.

Die Literaturdidaktik nimmt einen besonderen Stellenwert ein. Besonders der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht von Gerhard Haas ist für den didaktischen Aufbau grundlegend.

Bibliographie

Literaturverzeichnis:

Andrés J.; Boscá J.E.; Doménech R.; Ferri J. (2011): Job Creation in Spain. In: Boscá J.E., Doménech R., Ferri J., Varela J. (eds) *The Spanish Economy*. Palgrave Macmillan, London.

Aubele E.; Pieri G. (2011): *Femina migrans. Frauen in Migrationsprozessen (18.-20. Jahrhundert)*. Helmer, Sulzbach/Taunus.

Birsl U. (2005): *Migration und Migrationspolitik im Prozess der europäischen Integration?* Verlag Barbara Budrich, Opladen.

Born J.; Folger R.; Laferl C. F.; Pöll B. (2012): *Handbuch Spanisch. Sprache, Literatur, Kultur, Geschichte in Spanien und Hispanoamerika*. Erich Schmidt Verlag, Berlin.

Calhoun, C. (1994): *Social Theory and the Politics of Identity*. Blackwell, Oxford.

Castells, M. (2001): *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol.2 el poder de la identidad*. Siglo XXI editores, Mexico. S.27-34.

Crenshaw, K. (2010): Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In: *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*. (Hrsg. Lutz, H.; Herrera Vivar, M.T; Supik, L. VS Verlag. Wiesbaden. S. 33-54.

El Hachmi, N. (2004): *Jo també sóc catalana*. Labutxaca, Barcelona.

Fäcke, C. (2011): *Fachdidaktik Spanisch*. Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG. Tübingen.

Goytisolo J. ; Naïr S. (2000): *El peaje de la vida. Integración o rechazo de la emigración en España*. Aguilar, Altea.

Haas, A. (2016): *Individuelle Migrationsentscheidungen und ihre Determinanten am Beispiel von Swerdlowsk 1945-1991. Soziale Netzwerke und ihre Wirkung vor dem Hintergrund anderer Migrationsfaktoren*. Disserta Verlag. Hamburg.

Haas, G. (2018): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Friedrich Verlag. Seelze.

Hoerder, D; Lucassen J. und L. (2007): Terminologien und Konzepte in der Migrationsforschung, in: Klaus J. Bade, Pieter C. Emmer, Leo Lucassen und Jochen Oltmer, Hg., *Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis in die Gegenwart* und München, Paderborn, S. 28-53.

- Jiménez, C.** (2007): *Madre mía, que estás en los infiernos*. Ediciones Siruela, Madrid.
- Krauss, M.; Sonnabend, H.** (2001): *Frauen und Migration*. Franz Steiner Verlag, Stuttgart.
- Lenthe, U.** (2010): *Transkulturelle Pflege. Kulturspezifische Faktoren erkennen – verstehen- integrieren*. Facultas Universitätsverlag, Wien.
- Lorca-Susino, M; Roy, J.** (2011): Spain and the Brain Drain in the 21. Century: It is not only what you can do for your Country, But also what your Country can do for you. In: *Spain in the European Union: the First Twenty-Five Years (1986-2011)*. Miami Florida European Union Center/Jean Monnet Chair, Miami. S .211-230.
- Mandela, N.** (1994): *Long walk to freedom*. Macdonald Purnell, United States. S. 1-630.
- Oltmer, J.** (2016): *Globale Migration: Geschichte und Gegenwart*. Verlag C.H. Beck, München.
- Oppenheimer, F.** (1923): *Systeme der Soziologie*. Bd. 1, Allgemeine Soziologie; Halbbd. 2, Der soziale Prozess. Fischer, Jena S.769.
- Pries, L.** (2010): *Internationale Migration*. transcript Verlag, Bielefeld.
- Romero Valiente, J. M.** (2003): *Migraciones*. In: *Tendencias demográficas durante el siglo XX en España*. (S.209-253). Instituto Nacional de Estadística. Madrid.
- Sassen, S.** (1997): *Migranten, Siedler, Flüchtlinge: Von der Massenwanderung zur Festung Europa*. Fischer Taschenbuchverlag, Frankfurt am Main.
- Schuhmacher, T.** (2007): *Maghreb-Staaten*. In: *Handbuch zur deutschen Außenpolitik*. (Hg. Schmidt, S.; Hellmann, G.; Wolf, R.). VS-Verlag für Sozialwissenschaft. Print, Wiesbaden. 521-531.
- Ther, P.** (1998): *Deutsche und polnische Vertriebene: Gesellschaft und Vertriebenenpolitik in der SBZ/DDR und in Polen 1945-1956*. Vandenhoeck und Ruprecht. Göttingen.
- Von Brand, T.** (2015): *Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen*. Kallmeyer in Verbindung mit Klett Verlag. Seelze.
- Welsch, W.** (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität. In: *Hochschule als transkulturelle Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. (Hg. Darowska, L.; Lüttenberg, T.; Machold, C.). transcript Verlag. Bielefeld. 39-66.

Winker, Gabriele.; Degele, Nina. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Transcript Verlag. Bielefeld.

Artikel:

Albaladejo García, M.D.(2006): In: „Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctica en la clase de E/LE“. Instituto Cervantes de Estambul, Nr.7. <https://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>

Dodani, S.; LaPorte, R. E. (2005): Brain Drain from Developing Countries: How can Brain Drain be Converted into Wisdom Gain? *Journal of the Royal Society of Medicine*, 98 (11), 487–491.

Faist, T. (2006): Transnationale Migration als relative Immobilität in einer globalisierten Welt (COMCAD Working Papers, 11). Bielefeld: Universität Bielefeld, Fak. für Soziologie, Centre on Migration, Citizenship and Development (COMCAD). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssaoar-413154>

Garcés-Mascareñas, B. (2015): Why Dublin “doesn’t work”. In: notes internacionals CIDOB 135. Barcelona. ISSN: 2013-4428. S. 1-5.

Grigg, D.B. (1977): „E.G. Ravenstein and the “laws of Migration“.“ *Journal of Historical Geography* 3.1. 41-54. Print.

Haug, S. (2000): Klassische und neuere Theorien der Migration. In: Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäisches Sozialforschung; Nr. 30. Mannheim. ISSN 1437-8574. S. 1-43

Haug, S., & Sauer, L. (2006): Bestimmungsfaktoren internationaler Migration: ein Überblick über Theorien zur Erklärung von Wanderungen. Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid, Migration und ethnische Minderheiten 2006/1, 7-34. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssaoar-205939>

Iljassova-Morger, O. (2009): Transkulturalität als Herausforderung für die Literaturwissenschaft und –didaktik. In: Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland. https://wort.daad.ru/wort2009/Iljassova-Morger_Transkulturalitaet.pdf

Jouini, K. (2008): El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso. In: Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol. 13, núm. 20, julio-diciembre, pp. 121-159

Kleiner-Liebau, D. (2008): *Der politische Diskurs zu Entwicklung und Migration in Spanien und Deutschland im Vergleich.* (COMCAD Working Papers, 49). Bielefeld:

Universität Bielefeld, Fak. für Soziologie, Centre on Migration, Citizenship and Development (COMCAD). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-353577>

Kostova Karaboytcheva, M. (2006): *Una evaluación del último proceso de regularización de trabajadores extranjeros en España (febrero-mayo de 2005). Un año después*. Boletín Elcano (84). 14 p.. ISSN 1696-3326

Köhler, H.D. (2010): Spanien in Zeiten der globalen Wirtschaftskrise. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 36-37/2010. 6.September 2010. S. 7-13.

Körner, H. (1993): Die Ost-West-Migration - eine neue Völkerwanderung?, Wirtschaftsdienst, ISSN 0043-6275, Nomos, Baden-Baden, Vol. 73, Iss. 2, pp. 79-85

Kuhlmann, J. (2014): Exil, Diaspora, Transmigration. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 42. S.9-14. ISSN 0479-611 X

Mattes, H. (2006): Illegale Migration: Positionen und Bekämpfungsmaßnahmen der Maghrebstaaten (GIGA Focus Nahost, 9). Hamburg: GIGA German Institute of Global and Area Studies - Leibniz-Institut für Globale und Regionale Studien, Deutsches Orient-Institut. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-275925>

Münst, S. (2008): Intersektionalität als Perspektive der Migrationsforschung, in: *Femina politica : Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft*, Jg. 17 Nr. 1, 41-54. DOI: <https://doi.org/10.25595/1750>.

Pries, L. (2003): Transnationalismus, Migration und Inkorporation. Herausforderung an Raum- und Sozialwissenschaften. In: *geographische revue*. Jahrgang 5.Heft 2. S.23-40. ISSN: 1438-3039

Pries, L. (2015): Teilhabe in der Migrationsgesellschaft: Zwischen Assimilation und Abschaffung des Integrationsbegriffs. In: *IMIS-Beiträge* Heft 47/2015. ISSN 0949-4723. S. 7-36.

Sequero, M (2015): La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. In: *Tejuelo*. Nr.21 *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Miajadas. S. 30-53.

Sitman, R.; Lerner, I. (1994): Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gragallo, (Eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 227-233). Madrid: SGEL.

Straubhaar, T. (2007): Illegale Migration. Eine ökonomische Perspektive. In: *Rat für Migration*. ISSN 1864-9289. S. 1-9.

Sundhaussen, H. (2010): Ethnische Zwangsmigration, in: Europäische Geschichte Online (EGO), Hg. vom Institut für Europäische Geschichte (IEG), Mainz 2010-12-03. URL: <http://www.ieg-ego.eu/sundhaussenh-2010-de> URN: urn:nbn:de:0159-20100921712 [2018-09-16]

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1

<http://www.unhcr.org/dach/at/ueber-uns/zahlen-im-ueberblick>

Abbildung 2

<https://www.unhcr.org/globaltrends2018/> (07.12.2019)

Abbildung 3

Angelehnt an Pries (2003): Transnationalismus, Migration und Inkorporation. Herausforderung an Raum- und Sozialwissenschaften.

Abbildung 4

<https://es.statista.com/estadisticas/475096/numero-de-empleados-en-espana-por-sector-economico/> (09.12.2019)

Abbildung 5

(vgl. BirsI 2005 und eigene Ergänzungen)

Abbildung 6

https://www.ine.es/prensa/pad_2019_p.pdf (07.12.2019)

Abbildung 7

Winker, Gabriele.; Degele, Nina. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Transcript Verlag. Bielefeld. S.74.

Abbildung 8

Winker, Gabriele.; Degele, Nina. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Transcript Verlag. Bielefeld. S.97.

Abbildung 9

Von Brand, T. (2015): Deutsch unterrichten. *Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen*. Kallmeyer in Verbindung mit Klett Verlag. Seelze. S.129.

Internetverzeichnis:

- <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/155391/eu-binnenmigration> (28.08.2018)
- <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/57887/spanien> (30.08.2018)
- <https://www.statista.com/statistics/263706/unemployment-rate-in-spain/> (30.08.2018)
- <https://kurier.at/politik/ausland/spanien-macht-kehrt-in-der-fluechtlingspolitik/400103525> (30.08.2018)
- <http://www.europarl.europa.eu/news/de/headlines/society/20170629STO78630/eu-fluchtlingskrise-zahlen-und-fakten> (31.08.2018)
- <https://www.fluechtlingskonvention.de/text/> (31.08.2018)
- <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (25.09.2019)
- <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (26.09.2019)
- <https://www.txalaparta.eus/es/libreria/autores/najat-el-hachmi-buhhu> (28.10.2019)
- https://www.auswaertiges-amt.de/de/service/einreiseundaufenthalt/schengen/207786#content_1 (24.11.2019)
- <https://www.berlin-institut.org/online-handbuchdemografie/bevoelkerungsdynamik/faktoren/binnenmigration.html> (27.11.2019)
- <https://www.dwds.de/wb/migrieren> (08.12.2019)
- <https://www.fluechtlingskonvention.de/rechte-und-pflichten-nach-der-genfer-fluechtlingskonvention-ein-ueberblick-3327/> (09.12.2019)
- <https://www.boe.es/eli/es/l/1984/03/26/5> (09.12.2019)
- <https://dej.rae.es/lema/regularizaci%C3%B3n> (09.12.2019)
- https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries/spain_de (09.12.2019)
- <https://www.duden.de/node/95965/revision/96001> (12.12.2019)
- <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (20.12.2019)
- <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (20.12.2019)
- https://www.siruela.com/catalogo.php?opcion=autor&letra=J&id_autor=1312 (28.01.2020)

Appendix

Migración

Información general

A lo largo de la historia se puede observar que siempre existían distintas formas de migración. Durante varias guerras en Europa o en otras partes del mundo había gente que estaba, por diferentes razones, de fuga. En España, precisamente en el siglo XX, durante la guerra civil, tenían que abandonar miles de personas su patria. Años después de la guerra civil durante la época del dictador Francisco Franco, cuando el Estado permitió la emigración hacia otros países centroeuropeos, buscaban muchas personas la suerte fuera de las fronteras de su país. Aparte de la migración por persecución, había un fenómeno llamado fuga de cerebros. Se trata de personas cualificadas, que no encuentran trabajo según su formación, lo que también ocurrió a lo largo de la crisis económica de España al principio del nuevo milenio.

España, en cambio, siempre ha sido un destino atractivo para inmigrantes. Es obvio que aquel imperio grande que se extendió sobre un territorio enorme, sobre casi todo en América Latina, iba a tener transcendencia en el futuro. Las personas que formaron antiguamente parte de una colonia española, tienen privilegios a la hora de emigrar a España.

Razones de inmigración

Hay distintas causas por las que los seres humanos dejan su país atrás. En la literatura se distingue por un lado entre los factores que ofrece el nuevo destino y por otro lado los que provocan la decisión de migración. Estos dos elementos tienen estricta relación con la situación económica de los países. Asimismo, existen otros componentes como factores personales determinantes a la hora de tomar una decisión tan relevante.

Formas de migración

En primer lugar, se distingue entre migración regular e irregular. En segundo lugar, hay que comprobar si se trata de una migración dentro del propio país (la migración interna) o una forma de migración que excede de las propias fronteras (migración internacional/migración externa). En tercer lugar, se debe hacer la distinción entre migración temporal o migración a largo plazo. En última instancia, se debe averiguar si la persona emigra voluntaria o forzosamente (exilio, diáspora, persecución).

Migración económica

Muchas personas que migran lo hacen frecuentemente por motivos económicos. La situación laboral o los recursos del estado no colman las expectativas de la persona. Como consecuencia de ello, el individuo decide cambiarse de país, para tener un sueldo superior o disfrutar de un mejor sistema social.

Migración familiar

La migración familiar está caracterizada por la reagrupación de los parientes. En muchos casos para no comprometer a toda la familia y mitigar riesgos, es únicamente una persona la que prueba suerte en el nuevo país, tratando de encontrar trabajo, conseguir un alojamiento y, en definitiva, obtener los papeles necesarios para residir de manera oficial en el país de llegada. En función de la estabilidad adquirida, el resto de los parientes se suma a la aventura o desechan esta opción.

Migración laboral

Se trata de personas que buscan trabajo fuera de su entorno. Habitualmente entra en esta forma de migración el trabajo estacional, que implica una migración temporal. No obstante, existe asimismo en esta categoría migración a largo plazo. También es habitual observar cómo los inmigrantes envían dinero a sus familiares para que tengan un vida mejor en el país de origen a través del fenómeno conocido como remesas de pago.

Flujos migratorios

Seres humanos que tienen que huir por razones de guerra o persecución, por ideologías, religión, nacionalidad, motivos políticos, etc. Es decir, nunca es de motu proprio. Este tipo de migración pertenece a la migración externa.

Migración

Contexto de la lectura

Adela, una mujer de 37 años, decide viajar a España para empezar de nuevo. Procede de la república dominicana y ha sufrido recientemente una separación. Su ex marido, general militar y hombre con influencia, se niega el fracaso matrimonial e intenta vengarse. Sus hijos deciden quedarse mientras la pobre de Adela vive en Madrid con su madre, a la que, todo sea dicho, odia profundamente. Aparte de su situación personal, Adela se encuentra en una situación económica difícil tras el divorcio. Es por ello por lo que debe buscar trabajo en Madrid, con el ánimo de subsistir y, además, mantener su familia. La búsqueda resulta complicada al no ser de Europa. Vive momentos muy duros durante su estancia en España, sintiéndose menospreciada en la sociedad, como si fuese una persona de segunda categoría. Por último, su vida cambia de manera drástica, cuando se percata de que Reinaldo, su ex marido, ha aterrizado en Madrid para matarla.

1) Razones de la inmigración. Lee detenidamente los siguientes párrafos y detecta los factores por los cuales se toma la decisión de emigrar. ¿Ante qué forma de migración estamos?

“[...] porque de las sesenta mil pesetas que ganaba al mes trabajando para las brujas mandaba cincuenta y cinco mil a mi madre. Es decir, unos cinco mil quinientos pesos que, sumados a los mil quinientos que doña mami obtenía del alquiler de mi casa, sumaban siete mil. Casi el triple de lo que yo ganaba como técnico en el ingenio Coa.” (vgl. Jiménez 2007: 68)

“Ninguna decisión importante tiene su origen en motivos sencillos. En mi caso fue el resultado de la suma de tres factores sobrevenidos: Reinaldo, mi situación económica y la madre que me parió.” (vgl. Jiménez 2007: 47)

“Casi todas las hijas de mi tía Euduvigis, las favoritas de mi abuela, habían emigrado a Madrid en los años ochenta.” (vgl. Jiménez 2007: 27)

“Reinaldo me engañó. Se mostró afable y cariñoso. Parecía tan normal que cuando me pidió que lo acompañara a tomar un sándwich a un restorán de las afueras de Coa, que solíamos frecuentar cuando estábamos juntos, no recelé. Pensé que quizá fuera un buen momento para aclarar las cosas con él y reconducir tantos meses de desavenencias. [...] - ¿Dónde me llevas? – le pregunté, pensando aún que había decidido cambiar el plan. [...] Sin embargo, su respuesta me dejó helada. - A matarte. Te voy a matar y te voy a dejar tirada en la playa como a una puta para que el que te encuentre piense que tú estabas de cuero y que tu chulo o quien sea te mató – respondió con la mirada fija en la carretera. Luego volteó los ojos hacia mí y supe que iba a hacerlo de verdad.” (vgl. Jiménez 2007: 126)

“Yo Adela Guzmán, la maldigo aquí y ahora, junto a su tumba, [...] por olvidarse de papi y de mí y botarnos de su vida cuando necesitábamos su recuerdo y su amor; por echarme en brazos del general Reinaldo Unzueta, que maldito sea mil veces; por sus palizas y las palizas que permitió que Cuchito propinara a mis hijos; por no pagar su colegio durante mi ausencia; por quedarse con mi dinero; por su mezquindad...Por todo eso y mucho más, yo la maldigo, madre.” (vgl. Jiménez 2007: 253)

“La separación me había dejado sin nada, salvo unos escuetos ahorros – diez mil pesos apenas – que reservé, lejos de sus manos e influencia, para cubrir imprevistos.” (vgl. Jiménez 2007: 49)

Push – factor	Pull-factor	Razones personales

2) Formas de migración. Lee los siguientes párrafos y elige la opción correcta. A continuación, debate con tus compañeros y argumenta tu respuesta.

„- ¡Ay, Dios mío! ¿Qué nos preguntarán? ¿Nos devolverán? ¿Qué tu crees? [...] - ¿Qué viene a hacer en España? [...] – Soy maestra y vengo a investigar porque quiero escribir un libro sobre la conquista de América, sobre todo lo que tiene que ver von República Dominicana, que es esa época, como sabe, se llamaba Quisqueya. [...] – Muy bien ¿Y de qué piensa usted vivir en España? – Yo tengo dinero. [...] Abrí el bolso.

Toda la humedad evaporada de mi boca emigró a mis manos de repente, pero creo que conseguí sacar dinero sin que delataran: [...] Tras una última mirada evaluadora, selló mi pasaporte de entrada [...]“ (vgl. Jiménez 2007: 13 ff.)

“ – Si me dan el permiso de trabajo y residencia, ¿podré traer a mis hijos? – dije con una voz que me sonó palpitante, sincronizada con los latidos que me bombeaban en el pecho, como pequeñas descargas.

- Claro que sí, señora, aunque el podrecimiento lleva algún tiempo.“ (vgl. Jiménez 2007: 118)

“ – Está de suerte – me dijo sonriente, recostándose en su mullido sillón-. El gobierno ha promulgado una ley que permite la regularización de todos los inmigrantes llegados antes de junio 1991, siempre que dispongan de un contrato de trabajo.“ (vgl. Jiménez 2007: 117)

☐ regular ☐ irregular

☐ Migración interna ☐ Migración externa

☐ Migración temporal

☐ Migración a largo plazo

☐ Migración voluntaria

☐ Migración forzada

3) ¿Cómo se llama el fenómeno de migración (migración económica; migración familiar; migración laboral; flujos migratorios) que viven Adela y su familia? Habla con tus compañeros y justifica tu decisión.

Migración

Contexto de la lectura

Najat es una joven marroquí, que llega a Vic, un pueblo en Cataluña, con tan sólo ocho años. Su padre se había marchado a España para encontrar trabajo años antes de su llegada. En su pueblo natal en Marruecos, vivía con sus parientes. Los recursos para subsistir dejaron de ser suficientes, razón por la cual decidió marcharse a España para unirse con su padre, ya establecido y “asentado”. Después de haber dejado su patria, familia y amigos atrás, Najat y su familia se encontraron con otro estilo de vida, otro idioma y otra religión. A pesar de que ya vive desde hace muchos años en Cataluña y pese a sentirse ya más española que marroquí y hablar perfectamente el catalán, todavía tiene, en ocasiones, el sentimiento de estar excluida en la sociedad.

1) Razones de la inmigración. Lee detenidamente los siguientes párrafos y detecta los factores por los cuales se toma la decisión de emigrar. ¿Ante qué forma de migración estamos?

“El pare havia marxat, fastiguejat de feines intermitents, de carregar sorra en camions, quan just ens havia engendrat a mi i al meu company intrauterí, el meu germà bessó. [...] Passaven els anys i l’avi cada cop ho tenia més clar: una família ha d’estar junta, amb el pare i la mare, no hi ha pretext que valgui. Ens veia créixer fent quilòmetres per anar a l’escola, paisatge de pols, no és aquí on tindreu millors oportunitats.” (vgl. El Hachmi 2004: 173 ff.)

“Mi padre se había ido, cansado de trabajos intermitentes, de cargar arena a los camiones, cuando justo nos había engendrado a mi y a mi compañero intrauterino, mi hermano gemelo. Pasaban los años y mi abuelo lo tenía cada vez más claro: una familia ha de estar unida, con el padre y la madre, no hay pretext que valga. Nos veía crecer haciendo kilómetros para ir a la escuela, paisaje de polvo, no es aquí donde tendréis mejores oportunidades.”

“L’avia sabia que el millor que podia desitjar per a nosaltres era que marxéssim a un lloc millor, sobretot ara que l’avi s’havia jubilat i amb prou feines li arribaven els diners per fer-se càrrec de cinc nés i una filla divorciada.” (vgl. El Hachmi 2004: 175)

“Mi abuela sabía que lo mejor que podía desear para nosotros era que nos fuéramos a un lugar mejor, sobretodo ahora que el abuelo se había jubilado y que apenas le llegaba el dinero para hacerse cargo de cinco nietos y una hija divorciada.”

“Espanya. Ningú parlava de res més, Espanya era la terra dels somnis i els miracles, les riqueses i els èxits. Espanya era la quimera que començava a despuntar com un iceberg, encara no hi havia gaires immigrants que aspiressin al somni europeu, encara es podia viatjar sense una oferta de treball, només calia un passaport i els diners suficients per al bitllet d’anada, ningú es molestava a comprar el de tornada.” (vgl. El Hachmi 2004: 173)

“España. Nadie hablaba de otra cosa, España era la tierra de los sueños y los milagros, las riquezas y los éxitos. España era la quimera que empezaba a despuntar como un iceberg, aún no había demasiados inmigrantes que aspiraran al sueño europeo, aún se podía viajar sin una oferta de trabajo, sólo era necesario un pasaporte y el dinero suficiente para el billete de ida, nadie se molestaba en comprar el de vuelta.”

Push – factor	Pull-factor	Razones personales

2) Formas de migración. Lee los siguientes párrafos y elige la opción correcta. A continuación, debate con tus compañeros y argumenta tu respuesta.

“Fa només quatre dies que heu arribat, fa tres anys que viu aquí, coneix altres famílies i sap que un bon dia començareu a parlar català entre vosaltres, voldreu canviar la vostra manera de vestir, deixareu de mirar enrere i pensareu en un futur en aquest terra. Cada any que passi no us serà tan urgent tornar al Marroc, fins que, per sempre més esdevindreu uns altres nous catalans.” (vgl. El Hachmi 2004: 60)

“Hace sólo cuatro días que habéis llegado, hace tres años que vive aquí, conoce a otras familias y sabe que un buen día empezareis a hablar catalán entre vosotros, querréis cambiar vuestra forma de vestir, dejaréis de mirar hacia atrás y pensaréis en un futuro en esta tierra. Cada año que pase no os será tan urgente volver a Marruecos, hasta que, para siempre os convertiréis en otros nuevos catalanes.”

“Però era massa tard, el vaixell no trigaria a sortir, haviem de desprendre'ns de tu, avi, i de tota la nostra infantesa, del paisatge, la família, la nostra petita pàtria que no era més que els records dels nostres primers vuit anys de vida.” (vgl. El Hachmi 2004: 183)

“Pero era demasiado tarde, el barco no tardaría en salir, teníamos que desprendernos de ti, abuelo, y de toda nuestra infancia, el paisaje, la familia, nuestro pequeño patria que tan sólo eran los recuerdos de nuestros ocho años de vida.”

“Hi devia haver una confusió, era absurd tenir permís per residir en un lloc i no tenir permís per treballar-hi. [...] Jo ja em veia com qualsevol altra noia catalana, compartíem els mateixos projectes, parlàvem dels mateixos somnis, però entre nosaltres s'establiria una frontera invisible marcada per les lleis [...] (vgl. El Hachmi 2004: 83)

Tenía haber una confusión. Era absurdo tener permiso de residencia en un lugar y no tener permiso de trabajo ahí [...] Yo ya me veía como cualquier otra chica catalana, compartíamos los mismos proyectos, hablábamos de los mismos sueños, pero entre nosotros se establecía una frontera invisible, marcada por la leyes [...].

“Però tot tenia una fita: reunir els diners possibles per poder-ne presumir el dia de tornar al Marroc, davant de tota la família, per fer dentetes i mostrar que tota anava bé, que ja érem feliços.” (vgl. El Hachmi 2004: 189)

“Todo tenía una meta: reunir todo el dinero posible para poder presumir el día en el que volviera a Marruecos, delante de toda la familia, para dar envidia y demostrar que todo iba bien,, que ya éramos felices.”

☐ regular ☐ irregular

☐ Migración interna ☐ Migración externa

☐ Migración temporal

☐ Migración a largo plazo

☐ Migración voluntaria

☐ Migración forzada

3) ¿Cómo se llama el fenómeno de migración (migración económica; migración familiar; migración laboral; flujos migratorios) que viven Najat y su familia? Habla con tus compañeros y justifica tu decisión.

Interseccionalidad

Definición y origen

La teoría de la interseccionalidad tiene como objetivo la demostración de las causas por las cuales un ser humano queda excluido de la sociedad. El origen de la interseccionalidad se basa en las ciencias femeninas, que explican a través de las líneas, sexo, nacionalidad y raza las desigualdades en la sociedad.

Interseccionalidad viene de la palabra inglesa “intersection”. Es una metáfora mediante la cual se pueden ver los distintos factores de la discriminación. Hay múltiples representantes de la teoría si bien a continuación nos centraremos en la aportación de dos científicas, a nuestro juicio, muy significativas: Winker y Degele. Hay que tener en cuenta que cada uno de los niveles que se describen más abajo están intrínsecamente relacionados unos con otros, no tratándose de compartimentos estancos.

Winker y Degele

Parten para la elaboración de su análisis de una sociedad capitalista. En la misma diferencian, como hemos advertido anteriormente, tres niveles. El primero de ellos se llama “Strukturelle Herrschaftsverhältnisse - Makroebene”, que incluye las categorías “clase, raza, cuerpo y sexo”, mediante las cuales se trata de plasmar la exclusión económica, política, social y cultural. “Symbolische Repräsentation – Mikroebene” versa sobre los estereotipos, ideologías, normas y valores de una sociedad. Por último, observamos la “Identitätsebene – Mesoebene”, que define la construcción de las identidades. Para saber cómo se conforma la identidad de una persona, es importante examinar elementos comunes como historia, idioma, biología, geografía, religión, etc.

Análisis

El análisis está repartido en dos grandes bloques, los cuales están subdivididos en cuatro puntos. Para el proyecto y para la mejor comprensión de la temática, haremos especial hincapié en el primer bloque. Se trabaja con citas a través de las cuales se puede percibir la exclusión social.

1. En primera instancia, hay que examinar el nivel de las identidades. La mejor forma de entender la individualización de la persona pasa por diferenciarla de otras. Acudimos, para ello, a la antonimia: rico-pobre, viejo-joven, extranjero-nativo, etc. Se dibuja, de este modo, fácilmente una personalidad.
2. En segundo lugar, se deben contemplar las normas, ideologías y reglas de una sociedad. Es de necesidad apuntar que las ideologías se suelen expresar a través de la forma impersonal “se” puesto que es la fórmula empleada, habitualmente, por las personas para referirse a conceptos globales y abstractos.
3. A continuación, es fundamental reflexionar acerca del poder legislativo, debiendo extenderse el análisis a las leyes y decretos promulgados en un país.
4. Como última etapa en la investigación, se debe realizar un análisis sistemático o de conjunto, destacando las interrelaciones entre los diferentes niveles y categorías, pues sólo así llegaremos a una conclusión completa y exhaustiva.

Interseccionalidad

Contexto de la lectura

Adela, una mujer de 37 años, decide viajar a España para empezar de nuevo. Procede de la república dominicana y ha sufrido recientemente una separación. Su ex marido, general militar y hombre con influencia, se niega el fracaso matrimonial e intenta vengarse. Sus hijos deciden quedarse mientras la pobre de Adela vive en Madrid con su madre, a la que, todo sea dicho, odia profundamente. Aparte de su situación personal, Adela se encuentra en una situación económica difícil tras el divorcio. Es por ello por lo que debe buscar trabajo en Madrid, con el ánimo de subsistir y, además, mantener su familia. La búsqueda resulta complicada al no ser de Europa. Vive momentos muy duros durante su estancia en España, sintiéndose menospreciada en la sociedad, como si fuese una persona de segunda categoría. Por último, su vida cambia de manera drástica, cuando se percata de que Reinaldo, su ex marido, ha aterrizado en Madrid para matarla.

1) Lee los siguientes párrafos. Subraya las razones por las que Adela se siente excluida y clasifica con tus compañeros, distinguiendo los tres niveles descritos. Rellena la tabla teniendo en cuenta las variables cuerpo, sexo, religión y clase.

“Mi familia suele llamarme Fifty-Fifty. [...] No me llamaban así porque creyeran que pertenecía a la clase alta, como sugiere el sobrenombre. Cosas de la infancia. Lo hacían porque, según dicen, yo era una niña finolis y extrañamente leída en un pueblo campesino como Coa, donde los libros, si los había, se usaban más para decorar algún estante sobrante o para calzar sofás con la pata quebrada que para cumplir su cultural propósito. Tan redicha dicen que era que todos pensaban que acabaría siendo no maestra, sino abogada.” (vgl. Jiménez 2007: 20)

“ - ¡Ay, Dios mío! ¿Qué nos preguntarán? ¿Nos devolverán? ¿Qué tu crees? [...] - ¿Qué viene a hacer en España? [...] – Soy maestra y vengo a investigar porque quiero escribir un libro sobre la conquista de América, sobre todo lo que tiene que ver con República Dominicana, que es esa época, como sabe, se llamaba Quisqueya. [...] – Muy bien ¿Y de qué piensa usted vivir en España?

– Yo tengo dinero. [...] Abrí el bolso. Toda la humedad evaporada de mi boca emigró a mis manos de repente, pero creo que conseguí sacar dinero sin que delataran: [...] Tras una última mirada evaluadora, selló mi pasaporte de entrada [...]“ (vgl. Jiménez 2007: 13 ff.)

“- Me dijiste que había mucho trabajo acá. Seguro que encuentro en alguna tienda, supermercado, fábrica...donde sea, pero de sirvienta...Mi prima me miró con extrañez: - Adela, el único trabajo que hay acá para la gente como tú y yo es en el servicio doméstico.”

”Gente como tú y como yo. ¿Y qué gente somos nosotras?” (vgl. Jiménez 2007: 19)

“No entendía por qué servir me parecía tan terrible. ¿Quizá porque yo soy maestra y tú no? ¿Porque hasta hace sólo un par de años he tenido un chofer al que decirle llévame, déjame aquí, ven a buscarme? ¿Porque estoy acostumbrada a que me traigan la chancletas al baño para tenerlas listas apenas salgo de la ducha? ¿Porque, casi hasta ayer, he tenido una niñera a la que, cuando amamantaba a mi hija en la cama, sólo tenía que llamar cuando terminaba para que se llevara al bebé y yo pudiera seguir descansando? (vgl. Jiménez 2007: 29)

“Nadie me daría trabajo en un colegio hasta que no lograra homologar mi título.” (vgl. Jiménez 2007: 33)

“- Los inmigrantes les están quitando el trabajo a los españoles. Casi derramé la leche sobre el mantel cuando escuché aquello. Doña Pilar, la bruja reina, comentaba el noticiario con su cuñada mientras yo les servía el desayuno. Hablé sin pensar:

- Claro. Después de que los españoles se trajeron toda la riqueza de nuestros países, nos tenemos que venir. Porque ustedes fueron a robar y nosotros hemos venido a trabajar [...] Doña Beatriz enarcó las cejas. [...]

- Adela, no estamos hablando contigo. No te metas en nuestras conversaciones [...]” (vgl. Jiménez 2007: 42)

“- Te imaginas que empiecen a casarse con españoles?” [...] Recuerdo que un día me senté en un banco en Embajadores para hacer tiempo mientras llegaba una conocida. Un hombre entrado en años me soltó con voz áspera:

- ¡Eh! ¡Tú! ¡Largo de aquí, negra!” [...] ¡Negra asquerosa! ¡Nos estáis echando de nuestra propia casa!” (vgl. Jiménez 2007: 43)

“Cuando iba a una cafetería, lo normal es que soportara callada, aunque la ira me palpitara en la sien, que los camareros sirvieran a todo el mundo antes que a mí. Que me ignoraran como si fuera invisible hasta que había atendido al último cliente que había aparecido por la puerta. [...] Me sentía como una visita a la que nadie ha invitado y que incomoda a todas.” (vgl. Jiménez 2007: 44)

“Lucecita se había puesto muy guapa. [...] ¡Flaca! ¡Por fin llegas! Pídete el de chocolate. Está buenísimo – dijo mientras se levantaba a darme un beso. Al hacerlo, me di cuenta de que nuestros vecinos de mesa nos observaban. Pensé que estarían acostumbrados a vernos trabajar en sus casas, pero no compartiendo terraza.” (vgl. Jiménez 2007: 60)

“Yo siempre he sido una mujer muy sexual. [...] No es cierto que todas las caribeñas lo sean, como se cree estúpidamente en Europa.” (vgl. Jiménez 2007: 63)

“Supongo que le sorprendía mi color. Mi acento.” (vgl. Jiménez 2007: 131)

“Supe que me había dejado entrar en su mundo. Agradecida, mi mano voló hacia su pelo. Era más suave que el de mis hijos. Como seda joven. Pero el contorno de su cabecita era idéntico al de Victoria.” (vgl. Jiménez 2007: 132)

“Lucecita era demasiado. Demasiado provocativa, demasiado negra, demasiado excesiva, demasiado rudimentaria en sus modales, demasiado gesticulante para su hijo.” (vgl. Jiménez 2007: 154)

“Me pregunté qué cavilarían las señoras que se volteaban con escaso disimulo para contemplarnos con extrañez. No debían de estar acostumbradas a ver morenas tropicales en su sobria e imponente catedral. Y menos a que una de ellas les guiñara un ojo a pasar por su lado. De lo que no tuve ninguna duda es de lo que pensaron sus maridos.” (vgl. Jiménez 2007: 162)

“ – Si me dan el permiso de trabajo y residencia, ¿podré traer a mis hijos? – dije con una voz que me sonó palpitante, sincronizada con los latidos que me bombeaban en el pecho, como pequeñas descargas.

- Claro que sí, señora, aunque el podrecimiento lleva algún tiempo.” (vgl. Jiménez 2007: 118)

“– Está de suerte – me dijo sonriente, recostándose en su mullido sillón-. El gobierno ha promulgado una ley que permite la regularización de todos los inmigrantes llegados antes de junio 1991, siempre que dispongan de un contrato de trabajo.” (vgl. Jiménez 2007: 117)

	clase	sexo	religión	cuerpo
Mesoebene				
Mikroebene				
Makroebene				

2) Nombra los factores que impiden Adela una plena participación en la sociedad. Habla con tus compañeros y argumenta tu decisión.

3) ¿Quién es Adela? ¿De dónde viene? Intenta construir su personalidad con ayuda de los fragmentos de texto que hemos visto antes.

4) Reflexiona tu propia vida, tu infancia y tus futuros planes. A continuación, compara tu situación con la de Adela.

Interseccionalidad

Contexto de la lectura

Najat es una joven marroquí, que llega a Vic, un pueblo en Cataluña, con tan sólo ocho años. Su padre se había marchado a España para encontrar trabajo años antes de su llegada. En su pueblo natal en Marruecos, vivía con sus parientes. Los recursos para subsistir dejaron de ser suficientes, razón por la cual decidió marcharse a España para unirse con su padre, ya establecido y “asentado”. Después de haber dejado su patria, familia y amigos atrás, Najat y su familia se encontraron con otro estilo de vida, otro idioma y otra religión. A pesar de que ya vive desde hace muchos años en Cataluña y pese a sentirse ya más española que marroquí y hablar perfectamente el catalán, todavía tiene, en ocasiones, el sentimiento de estar excluida en la sociedad.

1) Lee los siguientes párrafos. Subraya las razones por las que Najat se siente excluida y clasifica con tus compañeros, distinguiendo los tres niveles descritos. Rellena la tabla teniendo en cuenta las variables cuerpo, sexo, religión y clase.

“El meu reflex en els teus ulls, senyor dependent, és el d’una pobra noia immigrant i ignorant, desconexedora del país on viu, muda potser, fins i tot.” (vgl. El Hachmi 2004: 50)

“Me reflejo en tus ojos, señor vendedor, es de una pobre chica inmigrante ignorante, desconocedora del país en el que vive, muda tal vez, incluso.”

“La nostra escola tenia cada vegada menys alumnes, la majoria érem de fora, marroquins i fills d’uns altres immigrants vinguts de feia temps.” (vgl. El Hachmi 2004: 78)

“Nuestro colegio, tenía cada vez menos alumnos, la mayoría éramos de fuera, marroquíes e hijos de otros inmigrantes, desde hacia tiempo.”

“Hi devia haver una confusió, era absurd tenir permís per residir en un lloc i no tenir permís per treballar-hi. [...] Jo ja em veia com qualsevol altra noia catalana, compartíem els mateixos projectes, parlàvem dels mateixos somnis, però entre nosaltres s'establiria una frontera invisible marcada per les lleis [...]” (vgl. EL Hachmi 2004: 83)

“Tenía haber una confusión. Era absurdo tener permiso de residencia en un lugar y no tener permiso de trabajo ahí [...] Yo ya me veía como cualquier otra chica catalana, compartíamos los mismos proyectos, hablábamos de los mismos sueños, pero entre nosotros se establecía una frontera invisible, marcada por la leyes [...]”

“-¿ I per què m'ha fet venir?

- Per veure't la cara.

Aquella senyora ni se'n deu recordar, de mi, però la vaig odiar durant molt de temps, vaig odiar cada persona de cada entrevista que em deia “ja et trucarem”, “ja et direm alguna cosa” i no pas perquè no em donessin les feines, no els vaig odiar per veure'm reflectida en els seus ulls com una noia immigrant, ignorant, menyspreable, que no es mereixia ni tan sols la consideració de ser valorada; els vaig odiar per fer-me sentir, per primera vegada a la vida, diferent d'ells, inferior només perquè els meus trets em delataven, el meu nom, els meus cabells, per arraconar-me en un indret que no és terra de ningú, un racó on només viuen aquells que no gaudeixen de la plena ciutadania, juntament amb els convictes i els perseguits...Per telèfon les entrevistes anaven sempre bé, el meu accent podia ser el de qualsevol vigatana.” (vgl. El Hachmi 2004: 85)

“- ¿Y para qué me ha hecho venir?

- Para verte la cara.

Aquella señora no se acordará, de mi, pero la odié durante mucho tiempo, odié cada persona de cada entrevista que me decía “ya te llamaremos”, “ya te diremos algo” y no porque no me dieran los trabajos, no, los odié por verme reflejada en sus ojos como una chica inmigrante, ignorante y despreciable, que no se merecía ni siquiera la consideración de ser valorada; los odié por hacerme sentir, por

primera vez en la vida, diferente de ellos, inferior sólo porque mis rasgos me delataban, mis nombre, mi pelo, para arrinconarme en un lugar que no es tierra de nadie, un rincón donde sólo viven aquellos que no disfrutan de la plena ciudadanía, junto con los convictos y los perseguidos... Por teléfono las entrevistas iban siempre bien, mi acento podía ser el de cualquier vigatana.”

“Em vaig fer sensible a tots els comentaris xenòfobs, a qualsevol expressió de recança contra qualsevol que vingués de fora, treia les ungles sempre que em sentia al·ludida, no n’hi ha per tant, no cal que et posis així. Sempre hi ha algú que et deixa anar la frase, feridora: és que tu ets diferent. Jo no sóc diferent, no ho vull ser, vull ser com tots els immigrants, mentre algú els discrimini. Quan en fereixes un, denigres el seu nom i els tipifiques, m’estàs ferint a mi, m’estàs denigrant.” (vgl. El Hachmi 2004: 91)

“Me hice sensible a todos los comentarios xenófobos, como cualquier expresión de desconsuelo (dolor/pena) contra cualquiera que viniera de fuera, sacaba las uñas, siempre que me sentía aludida, no es para tanto, no hace falta que te pongas así. Siempre hay alguien que te suelta la frase hiriente: es que tu eres diferente. Yo no soy diferente, no lo quiero ser, quiero ser como todos los inmigrantes, mientras alguien los discrimine. Cuando hieres a uno, denigras un hombre y los tipifiques, me estás hiriendo a mí, me estás denigrando.”

“els cabells molt ben agafats, per no semblar desmanegada, la goma ben estreta, la trenar llarga perfectament rodona. [...] Així no t’hi vull aquí, nosaltres som musulmans, no ens vestim així.”(vgl. El Hachmi 2004: 107)

“[...] el pelo muy bien recogido, para no parecer desarreglada, la goma bien estrecho, la trenza larga perfectamente redonda. [...] Así no quiero aquí, nosotros somos musulmanas, no nos vestimos así.”

“També hi havia alguna dona amb el jersei molt ample, les mànigues inútilment llargues i una faldilla molt curta i estreta.” (vgl. El Hachmi 2004: 32)

“También había alguna mujer con el jersey muy ancho, las mangas inútilmente largas y una falda muy corta y estrecha.”

“Em fascinàvem els seus cabells quasi blancs, despenats, estava de moda portar-los arrissats.” (vgl. El Hachmi 2004: 36)

Me fascinaba el pelo casi blanco, despeinado, estaba de moda y llevando rizados.”

“Jo només me’ls mirava amb mig somriure, trista en descobrir un brot xenòfob al meu estimat barri, entre aquells que ens havien vist créixer, aquells mateixos que deien: vosaltres ja sou d’aquí. El motiu: la possible obertura d’una mesquita al carrer, només faltava aquesta, ara. [...] Tots sabem els problemes que porta la religió musulmana arreu del món: només cal que mirem cap als països àrabs i ho veurem. [...] Sí, sí, sí! Que se’n vagin al seu país a fer-hi una mesquita [...]. (vgl. El Hachmi 2004: 118)

“Yo sólo los miraba con una media sonrisa, trise al descubrir un brote xenófobo a mi querido barrio, entre aquellos que nos habían visto crecer, los mismos que decían: vosotros ya sois de aquí. El motivo: la posible abertura de una mezquita en la calle, sólo faltaba esto ahora. [...] Todos sabemos los problemas que trae la religión musulmana comporto en todo el mundo: Sólo hay que mirar hacia los países árabes y lo vemos. [...] Sí, sí, sí! Que se vayan a un país a hacer una mezquita [...].”

“I aquelles dones felices, cadascuna amb el seu lloc a la vida, amb la seva habitació, que deien, ningú els havia dit encara que estaven oprimides pel poder patriarcal, ningú els havia parlat de la revolució feminista occidental i que s’havien d’alliberar de la seva suposada esclavitud, de tanta opressió. I tot i això eren relativament felices en el seu racó de món [...] (vgl. El Hachmi 2004: 147)

“Y esas mujeres felices, cada una de ellas con su lugar en la vida, con su habitación, que decían, nadie les había dicho todavía que estaban oprimidas por el poder patriarcal, nadie les había hablado de la revolución feminista occidental y que tenían que liberarse de su supuesta esclavitud, de tanta opresión. Y aún así, eran relativamente felices en su rincón de mundo [...].”

“Les senyores a Occident, a l’Occident Nord, vull dir, tenen una predilecció malaltissa per salvar les pobres dones de la resta del món.” (vgl. El Hachmi 2004: 162)

“Las señoras en el Occidente, en el Occidente norte, quiero decir, tienen una predilección enferma por salvar a las pobres mujeres del resto del mundo.”

“Vaig intentar desesperadament encabir-me en la quotidianitat de les meves cosines, sentir que continuava formant part del país, una mica com aquells turistes que el que volen quan van a un país exòtic és barrejar-se amb els autòctons perquè tot sigui més real, més versemblant que els hotels de cinc estrelles.” (vgl. El Hachmi 2004: 72)

“Intenté desesperadamente meterme en la cotidianidad de mis primas, sentir que continuaba formando parte del país, un poco como esos turistas que lo que quieren cuando van a un país exótico es mezclarse con los autóctonos para que todo sea más real, más verosímil que los hoteles de cinco estrellas.”

“Anava a buscar aigua al pou amb elles, omplia les garrafes barroerament i no encertava mai a deixar d’abocar-l’hi just abans que s’omplís del tot. Volia rentar-me la roba al riu com feien aquelles nenes de deu i dotze anys, amb la mateixa traça. Però em sentia maldestra al seu costat, els meus intents només em van portar a encetar-me el tou de la mà inútilment.” (vgl. El Hachmi 2004: 73)

“Iba a buscar agua en el pozo con ellas, llenaba las garrafas torpemente y no acertaba nunca a dejar de verter justo antes de que se llenara del todo.

Quería lavarme la ropa en el río como lo hacían aquellas niñas de diez y doce años, con la misma destreza. Pero me sentía torpe a su lado, mis intentos sólo me llevaron a herirme la parte blanda de la mano inútilmente.”

“Des d’aquell moment van existir dues Najats al món: una, la marroquina, seguia amb els costums anhelats, jugava a fer de núvia amb els mocadors de la mare, somiava en festes de dones ballant la dansa del ventre, de portes endins, i l’altra, la catalana, es mostrava de portes enfora. Cap de les dues parlava de l’altra, el pacte de silenci s’havia establert per no tornar a sentir la vergonya, tu ets d’aquí.” (vgl. El Hachmi 2004: 67)

“Desde ese momento existieron dos Najats en el mundo: una, la marroquí, seguía con las costumbres anheladas, jugaba a hacer de novia con los pañuelos de su madre, soñaba con fiestas de mujeres bailando la danza del vientre, de puertas adentro, y la otra, la catalana, se mostraba de puertas afuera. Ninguna de las dos hablaba con la otra, el pacto del silencio se había establecido para no volver a sentir vergüenza, tu ya no tienes que ponértela esta porquería, tu eres de aquí.”

“Cap al 1992, una onada de marroquins havia anat arribant enduta per la flaire d’un món millor.” (vgl. El Hachmi 2004: 41)

“Hacia el 1992, una oleada de inmigrantes había llegado (llevada) el olor de un mundo mejor.”

“La llengua era una necessitat vital, hi havia pocs marroquins a Vic, entendre el català era obrir-se les portes a un nou món, tenir les claus per accedir a la intimitat dels habitants d’aquell país de boira.” (vgl. El Hachmi 2004: 38)

“La lengua era una necesidad vital, había pocos marroquíes en Vic, entender el catalán era abrirse las puertas a un nuevo mundo, tener las llaves para acceder a la intimidad de los habitantes de aquel país de niebla.”

	clase	sexo	religión	cuerpo
Mesoebene				
Mikroebene				
Makroebene				

2) Nombra los factores que impiden Najat una plena participación en la sociedad. Habla con tus compañeros y argumenta tu decisión.

3) ¿Quién es Najat? ¿De dónde viene? Intenta construir su personalidad con ayuda de los fragmentos de texto que hemos visto antes.

[illegible]

Madre mía, que estás en los infiernos – Carmen Jiménez

Jo també sóc catalana – Najat El Hachmi

Dentro de vuestro grupo podéis elegir de forma individual, en pareja o en pequeños grupos una de las opciones mencionadas abajo, para construir algo nuevo, algo creativo, algo único, etc. A continuación podéis ver distintas propuestas. Siéntete libre y deja fluir tu creatividad!

1. ¡Ilustra un libro!
2. Diseña un collage de texto y de imágenes.
3. Prepara un juego de preguntas y respuestas.
4. Escribe un reportaje periodístico
5. Defiende o acusa a una de las protagonistas del texto.
6. Redacta una parte del diario de la protagonista.
7. Escribe el final de la historia. ¿Cómo y dónde van a terminar Adela o Najat?
8. Redacta una carta para los seres queridos que siguen estando en su país de origen y cuéntales las experiencias que han hecho a lo largo de su estancia en España.
9. Intenta realizar una representación gráfica de los sucesos.
10. ¿Quién es Adela/Najat? Caracteriza a la protagonista.
11. Traduce el texto de manera musical y pantomímica.
12. Crea una pieza radiofónica.