

**Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/
Multilingualism and Multiple Language Acquisition
and Learning**

Band 15

Simone Naphegyi

Mehrsprachigkeit trifft auf Schule

Mehrebenensystemische Sichtweisen auf
(Schul)entwicklungsprozesse zur sprachli-
chen Bildung und Deutschförderung im
zeitlichen Verlauf von 50 Jahren Anwerbe-
abkommen bis zur Fluchtmigrationsbewe-
gung 2015 an Volksschulen in Vorarlberg



Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/ Multilingualism and Multiple Language Acquisition and Learning

Herausgegeben von Britta Hufeisen und Beate Lindemann

Band 15

Mehrsprachigkeit trifft auf Schule

Mehrebenensystemische Sichtweisen auf (Schul)entwicklungsprozesse zur sprachlichen Bildung und Deutschförderung im zeitlichen Verlauf von 50 Jahren Anwerbeabkommen bis zur Fluchtmigrationsbewegung 2015 an Volksschulen in Vorarlberg

von

Simone Naphegyi



Schneider Verlag Hohengehren

Umschlaggestaltung

Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler

Diese Arbeit wurde als Dissertation 2021 an der Technischen Universität Darmstadt im Fachbereich 2 angenommen.
Darmstadt, Technische Universität Darmstadt, Dissertation.

Diese Publikation wurde gefördert durch das Land Vorarlberg.

Editorial Board:

Gessica De Angelis (Free University of Bozen/Bolzano, Italy)

Larissa Aronin (University of Haifa, Israel)

Raphael Berthele (University of Freiburg, Switzerland)

Jasone Cenoz (University of the Basque Country, San Sebastian, Spain)

Jean-Marc Dewaele (Birkbeck College, University of London, GB)

Susanne Flynn (MIT, USA)

Ulrike Jessner (University of Innsbruck, Austria)

Eva Vetter (University of Vienna, Austria)

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-2198-4

Schneider Verlag Hohengehren,
Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren,
D-73666 Baltmannsweiler 2022

Printed in Germany – Druck: Format Druck, Stuttgart

Vorwort

Der schulisch-institutionelle Umgang mit dem Phänomen Mehrsprachigkeit im Kontext von Migrationsbewegungen und damit im Zusammenhang stehende (Schul)entwicklungsprozesse stehen im Fokus der vorliegenden Arbeit. Die Komplexität dieses Themenbereichs bedarf einer mehrperspektivischen Beleuchtung. Nach einer interdisziplinären Verortung der Arbeit und dem Aufzeigen der zentralen Fragestellungen im ersten Kapitel wird die rekonstruktiv angelegte Forschungsarbeit im zweiten Kapitel über einen historischen Bezugsrahmen kontextualisiert. Der Umgang mit mehrsprachig aufwachsenden Lernenden im schulisch-institutionellen Kontext aus historischer und aktueller Perspektive ist ein weiteres zentrales Themengebiet im eben genannten Kapitel. Das Konzept Schule als komplexes System zu verstehen, bildet den Kern der Auseinandersetzung im dritten Kapitel. Theorien und Ansätze zum Einbezug von Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext, wie diese im vierten Kapitel beschrieben werden, werden schließlich mit den systemtheoretischen Überlegungen in Verbindung gebracht und münden in einem systemisch-normativen Erklärungsmodell, das als Ausgangspunkt für die empirische Forschung herangezogen wird. Im fünften und sechsten Kapitel wird die empirische Arbeit zur Beantwortung der Forschungsfragen ausführlich beschrieben und diskutiert. Systemebenenübergreifende Ergebnisse der empirischen Forschungsarbeit werden in Kapitel sieben dargelegt. Diese werden mit den theoretischen Überlegungen in Verbindung gebracht und abschließend folgen Ausblicke auf weitere Forschungsfelder für den untersuchten Themenbereich.

Das Verfassen einer solchen Arbeit ist ein aufwändiges Projekt, das nicht ohne die Unterstützung von zahlreichen Personen gelingen kann. Von den ersten Überlegungen bis hin zur vorliegenden Arbeit vergingen knapp vier Jahre, in denen ich auf die Unterstützung und Mithilfe zahlreicher Personen zählen durfte. Allen voran möchte ich mich bei Frau Professorin Dr. Britta Hufeisen von der TU Darmstadt bedanken, die mir während des gesamten Prozesses stets sehr hilfreich beratend und unterstützend zur Seite stand. Für die vielen inhaltlichen Diskussionen, das gemeinsame und anregende Denken und Weiterdenken und die wertvollen Rückmeldungen möchte ich mich bei Dr. Elisabeth Allgäuer-Hackl aufs Herzlichste bedanken. Herr Professor Dr. Josef Zelger, der Begründer des GABEK®-Verfahrens, stand jederzeit für Fragen und Hinweise im Zusammenhang mit der Anwendung des Forschungsverfahrens im Zuge dieser Arbeit zur Verfügung. Dafür möchte ich mich bei ihm bedanken. Ohne die Akteur*innen aus dem Feld, die

sich für die Interviews zur Verfügung gestellt und die Zeit dafür genommen haben, wäre die Umsetzung einer qualitativen Forschungsarbeit nicht möglich gewesen. Ihnen allen gebührt an dieser Stelle ein besonders aufrichtiges Dankeschön. Eine namentliche Nennung muss an dieser Stelle aus Gründen der Gewährleistung der Anonymität entfallen. Ohne das Wohlwollen meiner drei Kinder und meines Ehegatten meiner Forschungstätigkeit gegenüber wäre es wohl nicht möglich gewesen, mich neben meiner beruflichen Tätigkeit diesem Anliegen zu widmen. Dafür gebührt ihnen mein tiefer Dank.

Simone Naphegyi, Dezember 2021

Inhalt

Vorwort.....	1
I. Abbildungsverzeichnis.....	10
II. Tabellenverzeichnis	14
III. Abkürzungsverzeichnis	15
1 Einleitung.....	16
1.1 Kontextualisierung der vorliegenden Arbeit.....	16
1.2 Zur Verortung der Arbeit.....	17
1.3 Zentrale Fragestellungen	18
1.4 Forschungsdesign, methodische Vorgehensweise und Zugänge	21
2 Historischer Bezugsrahmen zur schulischen Eingliederung von Lernenden im Zusammenhang mit Arbeits- und Fluchtmigrationsbewegungen im Primarschulbereich in Vorarlberg	22
2.1 Historischer Abriss zur Arbeitsmigrationsbewegung in Vorarlberg ab den 1960/70er-Jahren.....	22
2.1.1 Verwendung von Begrifflichkeiten im historischen Wandel	22
2.1.2 Arbeitskräfte in Vorarlberg werden knapp	23
2.1.3 Rahmenbedingungen zur Anstellung der angeworbenen Arbeitskräfte	26
2.2 Doppelte Zeitweiligkeit aus unterschiedlichen Perspektiven	28
2.2.1 Doppelte Zeitweiligkeit aus der Perspektive der ankommenden Arbeitnehmenden.....	29
2.2.2 Exkurs zur doppelten Zeitweiligkeit im Zusammenhang mit der zweiten Generation	31
2.2.3 Doppelte Zeitweiligkeit aus der Perspektive des staatlichen und wirtschaftlichen Systems	35
2.3 Kurzer Abriss zu der Fluchtmigrationsbewegung 2015 und intendierten Entwicklungen.....	37

2.4	Mehrsprachig aufwachsende Lernende im Zusammenhang mit Migrationsbewegungen in Verbindung mit schulischer Organisation und sprachlicher Bildung.....	38
2.4.1	Mehrsprachig aufwachsende Lernende im Zusammenhang mit Migrationsbewegungen (MLM) – eine Begriffsfassung und Begriffsklärung	39
2.4.2	MLM treffen auf das schulische Organisationssystem	43
2.4.3	Zur Positionierung von MLM im schulischen System	45
2.4.4	Zum Umgang mit dem Themenbereich Sprache(n)bildung und Deutschförderung im (österreichischen) Schulsystem im Zusammenhang mit MLM	49
2.5	Maßnahmen des Schulsystems in Österreich und speziell in Vorarlberg ab Ende der 1960er-Jahre bis Anfang der 1990er-Jahre im Zusammenhang mit MLM.....	51
2.5.1	Einrichtung von Schulversuchen zur Förderung der Unterrichtssprache Deutsch und der Muttersprache	52
2.5.2	Außerordentlicher Status	54
2.5.3	Organisatorische Modelle zur Eingliederung von MLM und zur Förderung der Unterrichtssprache Deutsch im Rahmen von Schulversuchen.....	55
2.6	Bundesweite Konzepte zur schulisch-institutionellen Eingliederung von und zum Umgang mit MLM ab den 1990er-Jahren.....	59
2.6.1	Erste Säule: Sprachvermittlung im Zweitsprachenunterricht.....	60
2.6.2	Zweite Säule: Muttersprachlicher Unterricht.....	62
2.6.3	Dritte Säule: Interkulturelles Lernen	63
2.7	Standortbestimmung zu den schulorganisatorischen Maßnahmen ab Ende der 1990er-Jahre	66
2.7.1	Unterrichtsmaterialien zum Aufbau von language awareness	68
2.7.2	Curriculum Mehrsprachigkeit.....	68
2.7.3	Basiskompetenzen – Sprachliche Bildung für alle Lehrenden.....	69
2.7.4	Aktuelle Entwicklungen in Vorarlberg	71

2.8	Schulische Eingliederung von Lernenden aus der Fluchtmigrationsbewegung ab 2015	73
2.8.1	Maßnahmen zur schulischen Eingliederung von und zum Umgang von Lehrenden mit Lernenden aus der Fluchtmigrationsbewegung	74
2.8.2	Maßnahmen nach Absolvierung der Schulpflicht.....	76
3	Schulische Organisationssysteme im Zusammenhang mit schulisch- institutioneller Eingliederung von und schulisch-institutionellem Umgang mit MLM aus mehrbenenensystemischer Sicht.....	78
3.1	Zur systemischen Beschreibung der Mehrebenenstruktur schulischer Organisation.....	79
3.2	Schulen als soziale Systeme	80
3.3	Schule als System verstehen	84
3.4	Das System Schule im Zusammenhang mit MLM gestalten	86
3.4.1	Systemtheoretisch-handlungsorientiertes Erklärungsmodell zur Mehrebenenstruktur	87
3.4.2	Mögliche Handlungsüberlegungen und -optionen der Akteur*innen auf den einzelnen Systemebenen	91
3.4.3	Beschreibung von Veränderungen auf der Makroebene hervorgerufen durch die Eingliederung von MLM	94
3.4.4	Beschreibung von Veränderung im Spannungsfeld Makro- und Mesoebene, hervorgerufen durch die Eingliederung von MLM, zur Entwicklung von Schulstandorten im Sinne der Gestaltung von Einzelschulen	95
3.4.5	Beschreibung von Veränderungen auf der Mikroebene, hervorgerufen durch die schulische Eingliederung von MLM	97
4	Verortung in Theorien und Ansätzen zum Einbezug von und zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Kontext von schulisch-institutioneller Bildung ..	100
4.1	Zur sprachlichen Interaktion im Klassenzimmer hinsichtlich einer transformativen Pädagogik in Anlehnung an Cummins	102
4.2	Schuleffektivitätsforschung im Kontext von mehrsprachig aufwachsenden Lernenden.....	107

4.2.1	A supportive school-wide climate – ein unterstützendes Gesamtschulklima.....	108
4.2.2	School Leadership – Schulleitung	109
4.2.3	Customized Learning Environment – eine individuell angepasste Lernumgebung.....	109
4.2.4	Articulation and Coordination Within and Between Schools – Austausch und Koordination in und zwischen den Schulen	110
4.2.5	Use of Native Language and Culture – Einbezug der Herkunftssprache und Herkunftskultur	111
4.2.6	Balanced Curriculum – ausgewogenes Curriculum.....	112
4.2.7	Explicit Skills Instructions – Explizite Anweisungen.....	112
4.2.8	Opportunities for Student-Directed Activities – Gelegenheit für lernenden-zentrierte Aktivitäten	112
4.2.9	Instructional Strategies That Enhance Understanding – Lehrstrategien, die das Verstehen fördern	112
4.2.10	Opportunities for Practice – Gelegenheit zur Übung.....	113
4.2.11	Systematic Student Assessment – Systematische Leistungsfeststellung	114
4.2.12	Staff Development – Personalentwicklung	114
4.2.13	Home and Parent Involvement – Elternpartizipation	114
4.3	Individuelle und institutionelle Mehrsprachigkeit als Ausgangspunkt für gesamtsprachliche Überlegungen	115
4.4	Soziologische Verortungsmuster zum Phänomen Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer	117
4.4.1	Zur Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu und deren Bedeutung für die vorliegende Forschung.....	120
4.4.2	Hegemonie – ein notwendiges pädagogisches Verhältnis – wie es Gramsci beschreibt	121
4.5	SYSTEM.SCHULE.mehrSPRACHENfreundlich, gestalten – das Dreisg-Modell.....	126
5	Theoriegestützte Überlegungen zum empirischen Forschungsteil.....	130

5.1	Grundsätzliche Überlegungen zur qualitativen Forschung	130
5.2	Konkretisierung der Forschungsfragen.....	131
5.3	Theoriegestützte Überlegungen zum Forschungsdesign.....	133
5.4	Theoriegestützte Überlegungen zur Wahl der Forschungsmethode ...	135
5.4.1	Zur Wahl des Forschungsverfahrens GABEK®	136
5.4.2	Objektbereiche zur Erforschung sozialer Systeme.....	137
5.4.3	Qualitative und quantitative Daten	139
5.5	Beschreibung der Wissenszusammenhänge und Analyseschritte des ausgewählten Forschungsverfahrens GABEK®.....	140
5.5.1	Zerlegung in Sinneinheiten und Grundkodierung.....	142
5.5.2	Bewertungskodierung	143
5.5.3	Kausalkodierung und Wirkungsbeziehungen	143
5.5.4	Bildung eines Gestaltenbaums	144
5.6	Theoriegestützte Überlegungen zur Dokumentenanalyse als Sekundärdaten	145
6	Beschreibung der empirischen Untersuchung.....	148
6.1	Überblick über die zeitliche Abfolge der einzelnen Forschungsphasen	148
6.2	Datenerhebung: Instrumente, Pilotierung und Untersuchungsverlauf	149
6.2.1	Zur Auswahl der Personen für die Interviewerhebung	149
6.2.2	Theoriegestützte Überlegungen zur Entwicklung von Instrumenten zur Datenerhebung – vom problemzentrierten zum knotenpunktzentrierten Expert*inneninterview	152
6.2.3	Pilotierung des Leitfadens und der Form der Interviewführung .	155
6.2.4	Durchführung der Interviews.....	159
6.2.5	Auswahl von Daten für die Dokumentenanalyse als Sekundärdaten	160
6.3	Datenaufbereitung und Datenauswertung.....	163
6.3.1	Transkription der Interviews.....	163

6.3.2	Pilotierung des Forschungsverfahrens GABEK®	164
6.3.3	Weiterer Einsatz des Forschungsverfahrens GABEK®	173
6.3.4	Ermittlung der Inter- und Intrarater*innenreliabilität im Kontext des Forschungsverfahrens GABEK®	174
6.3.5	Datenaufbereitung und -auswertung der Sekundärdaten	176
7	Ergebnisse der empirischen Untersuchung: Datendarstellung und punktuelle Interpretation ausgewählter Daten	177
7.1	Darstellung ausgewählter Daten zur Makroebene und punktuelle Interpretation	179
7.1.1	Darstellung und punktuelle Interpretation von ausgewählten Netzwerkgrafiken zur Makroebene.....	180
7.1.2	Darstellung und punktuelle Interpretation ausgewählter Daten aus den Bewertungslisten der Makroebene	192
7.1.3	Darstellung des Gestaltenbaums zur Makroebene	200
7.1.4	Darstellung und punktuelle Interpretation von ausgewählten Kausalnetzwerkgrafiken der Makroebene	204
7.2	Darstellung ausgewählter Daten zur Mesoebene und punktuelle Interpretation	208
7.2.1	Darstellung und punktuelle Interpretation von ausgewählten Netzwerkgrafiken zur Mesoebene	208
7.2.2	Darstellung und punktuelle Interpretation ausgewählter Daten aus den Bewertungslisten der Mesoebene.....	216
7.2.3	Darstellung des Gestaltenbaums zur Mesoebene	222
7.2.4	Darstellung und punktuelle Interpretation von ausgewählten Kausalnetzwerkgrafiken der Mesoebene	229
7.3	Darstellung ausgewählter Daten der Mikroebene und punktuelle Interpretation	232
7.3.1	Darstellung und punktuelle Interpretation von ausgewählten Netzwerkgrafiken zur Mikroebene	232
7.3.2	Darstellung und punktuelle Interpretation ausgewählter Daten aus den Bewertungslisten der Mikroebene.....	240
7.3.3	Darstellung des Gestaltenbaums der Mikroebene.....	247

7.3.4	Darstellung und punktuelle Interpretation von ausgewählten Kausalnetzwerkgrafiken der Mikroebene	253
7.4	Datendarstellung und punktuelle Interpretation der Daten aus der Dokumentenanalyse zur Makroebene.....	256
7.5	Datendarstellung einzelner Schulstandorte aus der Auswertung mit GABEK® im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Dokumentenanalyse.....	263
7.5.1	Schulstandort: Volksschule S1.....	263
7.5.2	Schulstandort: Volksschule S2/6	267
7.5.3	Schulstandort: Volksschule S3.....	275
7.5.4	Schulstandort: Volksschule S4.....	278
7.5.5	Schulstandort: Volksschule S5.....	281
8	Ebenenübergreifende, zusammenfassende Betrachtung und Interpretation der Daten mit Rückführung auf die Theorie.....	285
9	Aus der Forschungsarbeit abgeleitete Empfehlungen und Forschungsdesiderate	295
10	Literaturverzeichnis	297
11	Anhang.....	320
11.1	Leitfäden zur Interviewführung	320
11.2	Transkriptionssystem für die Erstellung von Transkripten für die vorliegende Arbeit	332
11.3	Kategoriensystem für die lexikalische Stichwortsuche im Rahmen der Dokumentenanalyse.....	335

I. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gastarbeiterkinder in Volksschulen in Vorarlberg von 1974 bis 1992 in absoluten Zahlen – eigene Darstellung nach Daten vom Landesschulrat für Vorarlberg (1992)	44
Abbildung 2: Gastarbeiterkinder in Volksschulen in Vorarlberg von 1974 bis 1992 relativ zur Gesamtschüler*innenzahl – eigene Darstellung nach Daten vom Landesschulrat für Vorarlberg (1992)	44
Abbildung 3: Gastarbeiterkinder an Sonderschulen in Vorarlberg in absoluten Zahlen – eigene Darstellung nach den Daten des Landesschulrates für Vorarlberg (1992)	46
Abbildung 4: Gastarbeiterkinder an Sonderschulen in Vorarlberg relativ zur Gesamtschüler*innenzahl – eigene Darstellung nach den Daten des Landesschulrates für Vorarlberg (1992)	47
Abbildung 5: Schüler*innen mit außerordentlichem Status an Vorarlbergs Volksschulen – eigene Darstellung basierend auf den Daten der Vorarlberger Schulstatistik (Amt der Vorarlberger Landesregierung Landesstelle für Statistik, 2020).....	74
Abbildung 6: Schule als soziales System im Austausch mit anderen Systemen (Fend 2006, S.134) – adaptiert auf die Systemänderung hervorgerufen durch MLM – eigene Darstellung.....	85
Abbildung 7: Schulisches Mehrebenensystem im Zusammenhang mit schulischer Eingliederung von und zum Umgang mit MLM – eigene Darstellung	88
Abbildung 8: Schulisches Mehrebenensystem (Fend, 2008, S. 17) mit eigener Adaption zu Kernbereichen zur Eingliederung und zum Umgang mit MLM aus schulorganisatorischer Sicht – eigene Darstellung	93
Abbildung 9: SYSTEM.SCHULE.mehrSPRACHENfreundlich.gestalten – Drei-S ^g -Modell – ausführliche Darstellung.....	128
Abbildung 10: SYSTEM.SCHULE.mehrSPRACHENfreundlich.gestalten – Drei-S ^g -Modell – verdichtete Darstellung	129
Abbildung 11: Wissenssysteme sozialer Organisationen nach Zelger (2002, S. 5) – eigene Darstellung zur Adaption auf das schulische Mehrebenensystem.....	141
Abbildung 12: Darstellung des Forschungsdesigns und der schrittweisen Abfolge	148
Abbildung 13: Darstellung zur Auswahl der Interviewpartner*innen und deren Handlungswissen zur schulischen Eingliederung von mehrsprachigen Lernenden auf den unterschiedlichen schulischen Systemebenen.....	151
Abbildung 14: Ausgewählte Dokumente für die Dokumentenanalyse	160

Abbildung 15: Begriffsnetz zu einer Sinneinheit zu einer Aussage der Person B1	166
Abbildung 16: Begriffsnetz zu einer Sinneinheit einer Aussage der Person B4	167
Abbildung 17: Vernetzung zweier Aussagen durch Abbildung der Sinnzusammenhänge	167
Abbildung 18: Netzwerkgrafik – Makroebene – Ausgangsbegriff_Deutsch als Zweitsprache_m ≥ 1	168
Abbildung 19: Netzwerkgrafik – Makroebene – Ausgangsbegriff_Deutsch als Zweitsprache_m ≥ 2 fach vernetzt	169
Abbildung 20: Kausalnetzwerkgrafik – Makroebene – Ausgangsbegriff_Deutsch als Zweitsprache	171
Abbildung 21: Netzwerkgrafik – Makroebene – Ausgangsbegriff_Lehrperson(en)_m ≥ 4	180
Abbildung 22: Netzwerkgrafik – Makroebene – Ausgangsbegriff_SchülerIn/Kind_migrantisch_m ≥ 2	181
Abbildung 23: Netzwerkgrafik – Makroebene – Ausgangsbegriff_Flüchtlingskinder_m ≥ 2	185
Abbildung 24: Netzwerkgrafik – Makroebene – Ausgangsbegriff_Deutsch als Zweitsprache_m ≥ 2	189
Abbildung 25: Bewertungsindex – Makroebene – Arbeitsmigration_Ist-Situation	193
Abbildung 26: Bewertungsindex – Makroebene – Arbeitsmigration_Soll-Situation	195
Abbildung 27: Bewertungsindex – Makroebene – Fluchtmigration_Ist-Situation	197
Abbildung 28: Bewertungsindex – Makroebene – Fluchtmigration_Übertragung	199
Abbildung 29: Kausalnetzwerkgrafik – Makroebene – Ausgangsbegriff_Migration	205
Abbildung 30: Kausalnetzwerkgrafik – Makroebene – Ausgangsbegriff_Flüchtlingskinder	206
Abbildung 31: Netzwerkgrafik – Mesoebene – Ausgangsbegriff_Schulleitung_m ≥ 4	208
Abbildung 32: Netzwerkgrafik – Mesoebene – Ausgangsbegriff_Deutschförderung_m ≥ 3	211
Abbildung 33: Netzwerkgrafik – Mesoebene – Ausgangsbegriff_Flüchtlingskinder_m ≥ 3	212

Abbildung 34: Bewertungsindex – Mesoebene – Arbeitsmigration_Ist-Situation	216
Abbildung 35: Bewertungsindex – Mesoebene – Arbeitsmigration_Soll-Situation	218
Abbildung 36: Bewertungsindex – Mesoebene – Fluchtmigration_Ist-Situation	220
Abbildung 37: Bewertungsindex – Mesoebene – Fluchtmigration_Übertragung	221
Abbildung 38: Kausalnetzwerkgrafik – Mesoebene – Ausgangsbegriff_Flüchtlingskinder_m ≥ 2 , Erweiterung am Knoten Bewusstsein	229
Abbildung 39: Kausalnetzwerkgrafik– Mesoebene – Ausgangsbegriff_Schulleitung_m ≥ 1	231
Abbildung 40: Netzwerkgrafik – Mikroebene – Ausgangsbegriff_SchülerIn/Kind_Migrationshintergrund_m ≥ 3	233
Abbildung 41: Netzwerkgrafik – Mikroebene – Ausgangsbegriff_Flüchtlingskind(er)_m ≥ 3	237
Abbildung 42: Bewertungsindex – Mikroebene – Arbeitsmigration_Ist-Situation	240
Abbildung 43: Bewertungsindex – Mikroebene – Arbeitsmigration_Soll-Situation	242
Abbildung 44: Bewertungsindex – Mikroebene – Fluchtmigration_Ist-Situation	244
Abbildung 45: Bewertungsindex – Mikroebene – Fluchtmigration_Übertragung	245
Abbildung 46: Netzwerkgrafik – Mesoebene – Ausgangsbegriff_Parallelerwerb_m ≥ 1	250
Abbildung 47: Kausalnetzwerkgrafik – Mikroebene – Ausgangsbegriff_Flüchtlingskind(er)_m ≥ 2	253
Abbildung 48: Kausalnetzwerkgrafik – Mikroebene – Ausgangsbegriff_Fokus_Sprache_m ≥ 1	254
Abbildung 49: Lexikalische Stichwortsuche zu themenrelevanten Beiträgen in der Zeitschrift "Erziehung und Unterricht"	256
Abbildung 50: Eigene Darstellung nach den Daten der Broschüre Schulische Förderung der Gastarbeiterkinder, 1981	257
Abbildung 51: Eigene Darstellung nach den Daten der Broschüre Schulische Förderung der Gastarbeiterkinder, 1981	258

Abbildung 52: Netzwerkgrafik – Mesoebene–	
Ausgangsbegriff_Volksschule_S1_m ≥ 2 /Erweiterung m ≥ 1	263
Abbildung 53: Netzwerkgrafik – Mikroebene –	
Ausgangsbegriff_Schulleitung_S1_m ≥ 1	265
Abbildung 54: Netzwerkgrafik – Mesoebene –	
Ausgangsbegriff_Volksschule_S2/6_m ≥ 2	268
Abbildung 55: Kausalnetzwerkgrafik – Mikroebene –	
Ausgangsbegriff_Schulleitung_m ≥ 2	271
Abbildung 56: Besuch des muttersprachlichen Unterrichts am Schulstandort S2/6 von 1977–1987	272
Abbildung 57: Netzwerkgrafik – Mesoebene –	
Ausgangsbegriff_Volksschule_S3_m ≥ 2 , Erweiterung m ≥ 1	276
Abbildung 58: Netzwerkgrafik – Mikroebene –	
Ausgangsbegriff_Volksschule_S3_m ≥ 1	277
Abbildung 59: Netzwerkgrafik – Mesoebene –	
Ausgangsbegriff_Volksschule_S4_m ≥ 1	279
Abbildung 60: Netzwerkgrafik – Mikroebene –	
Ausgangsbegriff_Volksschule_S4_m ≥ 1	280
Abbildung 61: Netzwerkgrafik – Mesoebene –	
Ausgangsbegriff_Volksschule_S5_m ≥ 2	281
Abbildung 62: Netzwerkgrafik – Mikroebene –	
Ausgangsbegriff_Volksschule_S5_m ≥ 1	283

II. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Exemplarische Bewertungskodierung für eine Sinneinheit	170
Tabelle 2: Ergebnisse nach Ermittlung der Interrater*innenreliabilität	176
Tabelle 3: Bewertungssaldi – Makroebene – Arbeitsmigration_Ist-Situation ≥ 4 Bewertungen – ausgewählte Begriffe	194
Tabelle 4: Bewertungssaldi – Makroebene – Arbeitsmigration_Soll-Situation ≥ 3 Bewertungen – ausgewählte Begriffe	196
Tabelle 5: Bewertungssaldi – Makroebene – Fluchtmigration_Ist-Situation ≥ 3 Bewertungen – ausgewählte Begriffe	197
Tabelle 6: Bewertungssaldi – Makroebene – Fluchtmigration_Übertragung ≥ 3 Bewertungen – ausgewählte Begriffe	199
Tabelle 7: Bewertungssaldi – Mesoebene – Arbeitsmigration_Ist-Situation ≥ 4 Bewertungen – ausgewählte Begriffe	217
Tabelle 8: Bewertungssaldi – Mesoebene – Arbeitsmigration_Soll-Situation ≥ 4 Bewertungen – ausgewählte Begriffe	219
Tabelle 9: Bewertungssaldi – Mesoebene – Fluchtmigration_Ist-Situation ≥ 3 Bewertungen – ausgewählte Begriffe	220
Tabelle 10: Bewertungssaldi – Mesoebene – Fluchtmigration_Übertragung ≥ 4 Bewertungen – ausgewählte Begriffe	221
Tabelle 11: Bewertungssaldi – Mikroebene – Arbeitsmigration_Ist-Situation ≥ 7 Bewertungen – ausgewählte Begriffe	241
Tabelle 12: Bewertungssaldi – Mikroebene – Arbeitsmigration_Soll-Situation ≥ 3 Bewertungen	243
Tabelle 13: Bewertungssaldi – Mikroebene – Fluchtmigration_Ist-Situation ≥ 4 Bewertungen	244
Tabelle 14: Bewertungssaldi – Mikroebene – Fluchtmigration_Übertragung ≥ 5 Bewertungen – ausgewählte Begriffe	245
Tabelle 15: Darstellung der lexikalischen Schlagwortsuche für die Zeitschrift "Schule heute"	261

III. Abkürzungsverzeichnis

BICS	B asic I nterpersonal C ommunicative S kills
BIMM	ehemals B undeszentrum für I nterkulturalität, I nterreligiosität, M igration und M ehrsprachigkeit – aktuell NCoC BIMM (National Center of Competences)
BIST	B ildungs s tandards
BIST-Ü_D4	B ildungs s tandard ü berprüfung D eutsch 4 . Schulstufe
BMBWF	B undes m inisterium für B ildung, W issenschaft und F orschung
CALP	C ognitive A cademic L anguage P roficiency
CLIL	C ontent and L anguage I ntegrated L earning
CUP	C ommon U nderlying P roficiency
DaZ	D eutsch als Z weitsprache
DaZKompP	D eutsch als Z weitsprache – K ompetenzprofil für P ädagog/innen
DFG	D eutsch für G astarbeiter
EEC	E uropean E conomic C ommunity
ELL	E nglish-language l earner
ESL	E nglish as a s econd l anguage
GABEK®	G anzheitliche B ewältigung von K omplexität
IHS	I nstitut für h öhere S tudien
LEPP	L anguage E ducation P olicy P rofiling
LEP	L imited E nglish p roficiency
MITs	M obile I nterkulturelle T eams
MLM	Arbeitsbegriff für: M ehrsprachig aufwachsende L ernende im Zusammenhang mit M igrationsbewegungen
ÖSZ	Ö sterreichisches- S prachen- K ompetenz- Z entrum
SQA	S chul q ualität A llgemein b ildung
UNHCR	U nited N ations H igh C ommissioner for R efugees

1 Einleitung

1.1 Kontextualisierung der vorliegenden Arbeit

Das österreichische Bundesland Vorarlberg ist vor allem in den Ballungsräumen des Rheintals durch die ab den 1960/70er-Jahren aufstrebende Textil- und Metallindustrie Einwanderungsland für zahlreiche Arbeitskräfte vorwiegend aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien geworden. Aktiv geworben wurde zur damaligen Zeit in diesen Gebieten um den Zuzug von zunächst vorwiegend männlichen Zuwanderern, denn die im Rheintal boomende Textil- und auch Metallindustrie benötigte vor allem ungelernte und daher kostengünstige Arbeitskräfte (vgl. Barnay 2003). Mit dem Niedergang der Textilindustrie sank auch der Bedarf an deren Arbeitsleistung. Manche kehrten in ihre Herkunftsländer zurück, viele aber konnten und wollten diesen Schritt nach mehr als 20 Jahren nicht mehr gehen, zumal auch deren Kinder in Österreich aufgewachsen waren (vgl. Barnay 2003). Der Soziologe August Gächter spricht in diesem Zusammenhang von einem Phänomen der *doppelten Zeitweiligkeit* (2008, S. 6). Einerseits war der Gedanke der *Zeitweiligkeit* des angedachten temporären Aufenthalts auf Seiten der Arbeitnehmenden gegeben, andererseits wurde aber auch aus der Perspektive des staatlich-wirtschaftlichen Systems davon ausgegangen, dass hinter dieser Bewegung eine sogenannte *Zeitweiligkeit* steckt.

Für die angeworbenen Arbeitskräfte und deren Familien, die etappenweise ebenfalls in die industrialisierten Gebiete zogen, wurden von einigen Betrieben eigens Wohnsiedlungen in der Nähe der Fabriksgebäude errichtet, die bis heute von deren Nachkommen bis in die dritte und vierte Generation bewohnt werden. Für die Schullandschaft bedeutete diese Situation ab Mitte der 1970er-Jahre, dass vor allem in den Ballungsräumen der Städte im Vorarlberger Rheintal an bestimmten fabriksnahen Standorten eine zunehmende Vielfalt von mehrsprachig aufwachsenden Lernenden im Kontext dieser Migrationsbewegung in die Klassenräume der Pflichtschulen kam, während sich in den ländlichen Talschaften Vorarlbergs die Zusammensetzung der Lernenden in den Klassen weit homogener darstellte, was die sprachliche Vielfalt und den *kulturellen* Hintergrund der Lernenden betraf. Die schulische Eingliederung mehrsprachiger Lernender aus der Arbeitsmigrationsbewegung hatte eine Veränderung in Teilen des schulischen Systems zufolge. Die sprachliche Heterogenität in den Klassenzimmern an den Schulstandorten der Ballungsräume im Vorarlberger Rheintal nahm teilweise sehr rasch und teilweise sukzessive zu. Auch wenn die damaligen Lernenden aus der Arbeitsmigrationsbewegung in sprachlicher Hinsicht von den Akteur*innen im Bildungssystem als in sich homogene Gruppen wahrgenommen wurden, war damals schon das sprachliche

Repertoire vieler Lernender komplexer, als dies in der Schulstatistik ausgewiesen wurde (vgl. Busch 2013, S. 170).

Vor dem Hintergrund der Aussage nach Fend (2008, S. 14), dass „das Bildungssystem ein sehr fein gesponnenes Regelwerk ist, das nicht folgenlos an einzelnen Stellen verändert werden kann“, sollen durch die vorliegende Forschungsarbeit Veränderungs- und Entwicklungsprozesse zur schulisch-institutionellen Eingliederung von und zum Umgang mit mehrsprachig aufwachsenden Lernenden in ihrer Komplexität verstehbar gemacht und aus der Perspektive von Akteur*innen, agierend auf den unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems, rekonstruiert werden. Die Rekonstruktion von Sicht- und Handlungsweisen von Akteur*innen auf diese Veränderungsprozesse und in weiterer Folge auf schulische Entwicklungsprozesse stehen im Zentrum dieser Arbeit. Um diese Prozesse in einen zeitlichen Ablauf zu stellen, fokussiere ich mich in meiner Arbeit einerseits auf die Veränderungsprozesse, die durch die schulisch-institutionelle Eingliederung von und durch den Umgang von Akteur*innen im System Schule mit mehrsprachig aufwachsenden Lernenden aus der Arbeitsmigrationsbewegung hervorgerufen wurden. Andererseits setze ich meinen Fokus auf Übertragungsprozesse von dadurch gewonnenem Handlungs- und Erfahrungswissen für die schulische Eingliederung von Lernenden aus der Fluchtmigrationsbewegung ab 2015.

1.2 Zur Verortung der Arbeit

Ich sehe die vorliegende Arbeit als interdisziplinäre Arbeit, die sich auf der einen Seite in der Schulentwicklungsforschung und auf der anderen Seite in der Forschung zum schulisch-institutionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit verorten lässt. Im Rahmen der Schulentwicklungsforschung soll dabei ein mehrbenenperspektivischer Blick dazu beitragen, historische und aktuelle Veränderungsprozesse, hervorgerufen durch die Eingliederung von und den Umgang mit mehrsprachig aufwachsenden Lernenden im Zusammenhang mit Migrationsbewegungen, in Verbindung mit schulischen Entwicklungsprozessen im Volksschulbereich aufzuzeigen und Sicht- und Handlungsweisen von Akteur*innen auf unterschiedlichen Ebenen in diesem Zusammenhang zu rekonstruieren. Um die für die Arbeit notwendigen historischen Zusammenhänge darzulegen, die sich durch die schulische Eingliederung von und den schulisch-institutionellen Umgang mit mehrsprachigen Lernenden aus der Arbeitsmigrationsbewegung ab den 1960/70er-Jahren ergaben, beginnt die Arbeit mit einem historischen Abriss zur Arbeitsmigrationsbewegung im Bundesland Vorarlberg und der Darstellung und Aufarbeitung der damit im Zusammenhang stehenden schulisch-institutionellen Maßnahmen. Zum Verständnis der schulischen Organisationsstruktur und des schulischen

Organisationssystem wird in Kapitel drei eine systemische Sichtweise auf das Mehrebenensystem Schule nach Fend (2006/2008) dargestellt. Zum schulisch-institutionellen Umgang mit mehrsprachigen Lernenden beziehungsweise dem Phänomen Mehrsprachigkeit (siehe Definition in Kapitel 2.4.1) werden die Überlegungen von Cummins (2000/2001) herangezogen, die dieser, ausgehend von einer den *Bilingualismus* berücksichtigenden Pädagogik hin zu einer *transformativen Pädagogik*, beschreibt. Auf schulisch-institutioneller Ebene zeigen im Anschluss an diese inhaltliche Auseinandersetzung die Ergebnisse der Schuleffektivitätsforschung von August und Hakuta (1997) und die Überlegungen von Hufeisen (2005/2011/2018) im Zusammenhang mit einem Gesamtsprachencurriculum theoretische Verbindungslinien zur vorliegenden Forschungsarbeit. Eine soziolinguistische Einbettung der Überlegungen zum schulischen Organisationssystem und den genannten Theorien im Zusammenhang mit dem schulisch-institutionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit ergibt sich durch die Einflechtung von Theorien von Bourdieu (1992/2015) und den Überlegungen zur Hegemonie im Bildungskontext von Gramsci (1935/2004) in Kapitel 4.4.

1.3 Zentrale Fragestellungen

Bereits gut erforscht und dokumentiert zeigt sich die soziologisch-historische und wirtschaftliche Sicht auf die Situation der Arbeitsmigrationsbewegung in Österreich und speziell in Vorarlberg und die daraus resultierenden gesellschaftlichen Veränderungen ab den 1960er-Jahren im Zusammenhang mit kultureller, religiöser, sprachlicher und sozioökonomischer Diversität in der sogenannten Aufnahmegesellschaft und insbesondere auf dem Arbeitsmarkt. Individuelle Einwanderungsprofile, die in zahlreicher Form in den letzten Jahren vermehrt erstellt wurden, tragen in hohem Maße zum Verständnis und zur Aufarbeitung des geschichtlich-soziologischen Feldes bei. Besonders in den Jahren 2014 und 2016, als der 50. Jahrestag der Unterzeichnung der Anwerbeabkommen zwischen Österreich und der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien begangen wurde, war dies ein Stück weit Anlass, die Geschichte der damals angeworbenen Arbeitskräfte verstärkt in den Fokus gesellschaftlich-soziologischer Aufarbeitung zu nehmen.

Im Umgang mit Fragen zu Migration und Integration beschäftigen sich in Vorarlberg seit 2001 auf struktureller und operativer Ebene die Mitarbeiter*innen einer eigens dafür eingerichteten Projektstelle. Seit 2007 sind Mitarbeitende dieser Stelle – okay.zusammen leben – neben zahlreichen anderen Aktivitäten auch mit dem Aufbau eines Netzwerks unter dem Titel *mehrSprache* mit dem Ziel der Schaffung von Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder im Frühbereich sprachlicher

Förderung und des Kompetenzausbaus der im Feld tätigen Akteur*innen beschäftigt.

Die Aufnahme der Lernenden aus der Arbeitsmigrationsbewegung ab den 1960/70er-Jahren im Zusammenhang mit der schulischen Eingliederung in Volksschulen in Vorarlberg wurde bisher meines Erachtens noch nicht hinlänglich in Bezug auf Gestaltungs- und (Schul)entwicklungsprozesse zum Umgang mit mehrsprachig aufwachsenden Lernenden, Mehrsprachigkeit, sprachlicher Bildung und Deutschförderung untersucht, analysiert und dokumentiert. Nur vereinzelt existieren Aufzeichnungen zu den Rahmenbedingungen und deren Implementierung und Umsetzung sowie zu Entwicklungsschritten im Sinne von Einzelschulentwicklung (Fleisch & Furxer 1990; Naphegyi 2015; Pädagogisches und Berufspädagogisches Institut des Bundes in Vorarlberg 1981), die als Reaktion von handelnden Akteur*innen im Umgang mit dieser Gruppe von Lernenden gelten können.

Obwohl in Österreich ab dem Schuljahr 2012 durch die Novellierung des Bundes-Schulaufsichtsgesetzes eine flächendeckende verpflichtende institutionelle Schulqualitätsentwicklungsarbeit eingeführt wurde, liegen kaum gesammelte Daten zu Schulentwicklungskonzepten und -prozessen in Vorarlberg insbesondere zu den Themenbereichen sprachlicher Bildung, Umgang mit Mehrsprachigkeit und Deutschförderung vor. Punktueller Erhebungen, die für interne Zwecke dien(t)en, wurden von der Schulaufsichtsbehörde durchgeführt. Einzelne (Volks)schulen in Vorarlberg sind im Prozess der pädagogischen Einzelschulentwicklung dennoch schon Jahre oder Jahrzehnte auf dem Weg, Konzepte und Gestaltungsmöglichkeiten im Umgang mit der Thematik zur schulischen Eingliederung von und dem schulisch-institutionellen Umgang mit mehrsprachig aufwachsenden Lernenden in Verbindung mit sprachlicher Bildung und Deutschförderung zu erarbeiten, wie beispielsweise zwei Volksschulen¹ im städtischen Bereich im Vorarlberger Rheintal, deren handelnde Akteur*innen neben anderen in die Untersuchung miteinbezogen wurden.

Besonders die konkreten Sicht- und Handlungsweisen von Akteur*innen aus den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems und deren Zusammenspiel sowie

¹ Unter der Begrifflichkeit Volksschule wird im österreichischen Schulsystem der Besuch der ersten 4 Jahrgangsstufen der Primarstufe ab dem sechsten Lebensjahr bezeichnet. Für schulpflichtige Kinder, die mit dem sechsten Lebensjahr das Kriterium „Schulreife“ nicht erfüllen, wird ein zusätzliches Vorschuljahr, welches je nach Standort integriert oder separiert in eigenen Klassengruppen geführt wird, vorgelagert. Die österreichische Grundschule wird bis zur 4. Jahrgangsstufe als Gesamtschulmodell geführt.

der daraus resultierende institutionelle Umgang zur schulischen Eingliederung von mehrsprachig aufwachsenden Lernenden aus der Arbeitsmigrationsbewegung in den vergangenen Jahrzehnten in Vorarlberg hinsichtlich der nachfolgend beschriebenen Aspekte scheint bisher noch wenig Einzug in den wissenschaftlichen Diskurs gefunden zu haben und stellt demzufolge eine Forschungslücke auch über Bundes- bzw. Landesgrenzen hinweg dar. Herzog-Punzenberger et al. (2020, S. 397) konstatieren in einer länderübergreifenden Studie zum Umgang von Lehrpersonen mit kultureller Diversität in den Klassenzimmern:

In Europe, with some exceptions (e.g. Mitakidou et al. 2015), there is only a limited number of studies that have specifically explored the challenges relating to the assessment of migrant students as perceived by teachers.

Die zentrale Fragestellung meiner Arbeit richtet sich darauf, zu rekonstruieren, wie sich die zunehmende Präsenz von mehrsprachig aufwachsenden Lernenden im Kontext von Migrationsbewegungen auf die Sicht- und Handlungsweisen von Akteur*innen, agierend auf den unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems, auswirkte und/oder auswirkt. In weiterer Folge geht es mir darum, herauszuarbeiten, welche konkreten Maßnahmen zur schulischen Eingliederung, sprachlichen Bildung und Deutschförderung von mehrsprachig aufwachsenden Lernenden durch die Akteur*innen geschaffen und/oder wahrgenommen wurden und wie die Akteur*innen auf den unterschiedlichen Systemebenen im Sinne von Gestaltungsprozessen auf diese Veränderung(en) reagierten. Zudem versuche ich zu rekonstruieren, welche Entwicklungsverläufe sich im Umgang mit der zunehmenden sprachlichen Heterogenität ab den 1970er-Jahren in den Klassenzimmern der industriellen Ballungsgebiete Vorarlbergs auf dem nach Fend (2006) definierten Mehrebenensystem von Schule zeigen.

In der vorliegenden Arbeit sollen die gesellschaftlichen Veränderungen und deren Auswirkungen auf die schulisch-institutionelle Eingliederung von und den schulisch-institutionellen Umgang mit mehrsprachig aufwachsenden Lernenden an Vorarlberger Volksschulen auf der Mikro-, Meso- und Makroebene (siehe Kapitel 3.1) aufgezeigt, thematisiert und diskutiert werden. Wintersteiger und Zelger (2017, S. 11) stellen im Zusammenhang mit der schulischen Eingliederung von Lernenden aus der Fluchtbewegung 2015 fest, dass es von großem Vorteil sei, wenn Schule auf bestehende Strukturen und ein elaboriertes Bildungskonzept zurückgreifen könne.

Eine vergleichende Dimension im Umgang mit Lernenden der Fluchtmigrationsbewegung ab 2015 im schulischen Kontext, die institutionellen Reaktionen auf den unterschiedlichen Ebenen und deren mögliche Verbindungen und Lernfelder mit der schulischen Situation seit Beginn der Arbeitsmigrationsbewegung stellt

ebenso eine Forschungslücke dar, die mit dieser Arbeit ein Stück weit geschlossen werden soll. Welche Übertragungsprozesse zur schulischen Eingliederung von Lernenden aus der Fluchtmigrationsbewegung 2015 sich aus dem Erfahrungswissen der Akteur*innen auf den unterschiedlichen Systemebenen erkennen und ableiten lassen, ist eine weitere Fragestellung, auf die in der vorliegenden Arbeit durch die Rekonstruktion von Sicht- und Handlungsweisen der Akteur*innen eingegangen werden soll.

1.4 Forschungsdesign, methodische Vorgehensweise und Zugänge

Um eine Rekonstruktion der eben genannten Sicht- und Handlungsweisen zu ermöglichen, habe ich mich dafür entschieden, ein qualitativ-rekonstruktives Forschungsdesign anzulegen. Qualitativ-rekonstruktive Forschung zeichnet sich dadurch aus, dass sie anhand kleiner Stichproben die Tiefenstruktur der ausgewählten Fälle nachzeichnet (vgl. Koller 2008, S. 619) und eine Orientierung am Alltagsgeschehen gegeben ist (Fritzsche & Weitkämper 2018). In der vorliegenden Arbeit werden unter den ausgewählten Fällen soziale Prozesse (Hering & Jungmann 2019, S. 619) verstanden, die über die Sicht- und Handlungsweisen rekonstruktiv erforscht werden. Das Ziel der vorliegenden rekonstruktiv angelegten Forschungsarbeit besteht darin, auf der Basis einer Fallanalyse „subjektive Bedeutungsmuster zu rekonstruieren und diese über die konkreten herangezogenen Fälle in einem gewissen Sinne qualitativ (nicht statistisch!) zu verallgemeinern“ (Kruse 2015, S. 243). Kruse (2015, S. 648) definiert als Ziel qualitativer Forschung das Herausarbeiten der zugrundeliegenden Regeln von sinnstrukturellen Mustern in sozialen Phänomenen (Wirklichkeiten) und das geschieht vor dem Hintergrund der qualitativen Dimensionen. „Es geht darum, erklären zu können, *wie* und *warum* sich ein Phänomen genau in der Art und Weise zeigt und nicht anders“ [Kursivsetzung im Original] (Kruse 2015, S. 648). Eine Besonderheit von qualitativen Forschungsdesigns liegt darin, dass diese vermehrt zirkuläre Elemente beinhalten als quantitative Designs (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2019, S. 106). Die Gewinnung der Primärdaten zur Orientierung am Alltagsgeschehen erfolgte in der vorliegenden Arbeit über eine Interviewstudie mit Expert*innen der unterschiedlichen Ebenen des schulischen Organisationssystems, die bereits viele Jahrzehnte im Schuldienst tätig sind oder waren. Die 24 problem- (Witzel 1982) knotenpunktzentrierten Expert*inneninterviews (siehe Kapitel 6.2.4) wurden, bis auf eine Ausnahme, als Einzelinterviews im Zeitraum von April 2018 bis Februar 2019 durchgeführt. Für die Durchführung der Interviews war die bereits angesprochene Zirkularität qualitativer Forschungsdesigns von zentraler Bedeutung. Alle Interviews wurden einer Volltranskription nach einem eigens dafür erstellten

Transkriptionssystem (siehe Kapitel 6.3.1) unterzogen und anschließend mit dem Forschungsverfahren GABEK® (Ganzheitliche Bewältigung von sprachlicher Komplexität) ausgewertet. Eine genaue Beschreibung des Verfahrens GABEK® findet sich im Kapitel 5.5. Die Datengrundlage der Sekundärquellen speist sich aus schulrelevanten Zeitschriften, schulinternen Dokumenten wie Konferenzprotokollen und Aufzeichnungen von zwei Volksschulstandorten sowie aus schulstatistischen Daten und archiviertem Dokumentenmaterial zu schulrelevanten Themen des Bundeslands Vorarlberg. Die Sekundärdaten wurden einer Dokumentenanalyse unterzogen und liefern eine weitere außenperspektivische Sichtweise zur Rekonstruktion der Sicht- und Handlungsweisen und der dahinterliegenden Phänomene.

2 Historischer Bezugsrahmen zur schulischen Eingliederung von Lernenden im Zusammenhang mit Arbeits- und Fluchtmigrationsbewegungen im Primarschulbereich in Vorarlberg

2.1 Historischer Abriss zur Arbeitsmigrationsbewegung in Vorarlberg ab den 1960/70er-Jahren

Die folgenden Ausführungen tragen dazu bei, über einen geschichtlichen Abriss zur Arbeitsmigrationsbewegung in Vorarlberg ab den 1960/70er-Jahren eine historische Kontextualisierung der vorliegenden Arbeit vornehmen zu können sowie die in den Forschungsfragen beschriebene Rekonstruktion der Sicht- und Handlungsweisen von Akteur*innen der unterschiedlichen schulorganisatorischen Ebenen und die systemischen Entwicklungsverläufe in einen Gesamtzusammenhang über mehrere Jahrzehnte zu stellen. Dabei gehe ich zunächst auf die Verwendung von Begrifflichkeiten im historischen Wandel und auf die Situation zur Anwerbung von Arbeitskräften aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien ein.

2.1.1 Verwendung von Begrifflichkeiten im historischen Wandel

In diesem Abschnitt zur Historie der Arbeitsmigration verwende ich auch die zur damaligen Zeit üblichen Begrifflichkeiten wie *Ausländer*, *Inländer*, *Zuwanderer*, *Gastarbeiter*, *Gastarbeiterkinder* und *Migranten*. Auf die damit verbundenen Assoziationen gehe ich bei Bedarf an Ort und Stelle ein. Aus heutiger Sicht und im Kontext dieser Arbeit findet die Verwendung dieser Begrifflichkeiten bewusst

reflektiert und auf wertneutraler Ebene statt. Ebenso soll die Verwendung der Originalsprache die zusätzliche Dimension der damaligen Erfassung der Zusammenhänge aus der Denkweise der Beschreibungen im zeitlichen Verlauf darstellen. Geschichte, in den beschreibenden Zusammenhang mit den historisch relevanten Begrifflichkeiten gestellt, sagt immer auch etwas darüber aus, was zu dieser Zeit eine treffende Aussagekraft für die Beschreibung und Darstellung eines bestimmten Vorkommnisses/Phänomens hatte. Die Begrifflichkeiten gelten als sprachliche Zeitzeugen für die Erfassung und die Diskussion darüber und werden in den folgenden Abschnitten kursiv gesetzt. Wenn in den folgenden Ausführungen von Arbeits- oder Fluchtmigration die Rede ist, dann geschieht dies im Bewusstsein darüber, dass dem Begriff *Migration* (lat. migrare/wandern) keine für alle Disziplinen der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften verbindliche und endgültige Definition zugrunde liegt. Um den Begriff Migration für die vorliegende Arbeit fassen zu können, beziehe ich mich auf folgende weitgefaste Beschreibung der Autor*innen des Österreichischen Migrations- und Integrationsberichts 2003, die eine breite Auslegung des Terminus *Migration* bieten und Migration als „räumliche Bewegung zur Veränderung des Lebensmittelpunktes von Individuen und Gruppen über eine bedeutsame Entfernung (in unserem Fall über die Außengrenze Österreichs)“ definieren (Feichtinger, Stacher & Strasser 2003, S. 7). Wenn als Ursache für diese Wanderungsbewegung die Suche nach Arbeit oder höherer Entlohnung (vgl. Feichtinger et al. 2003, S. 7) ausschlaggebend ist, dann kann von Arbeitsmigration gesprochen werden.

2.1.2 Arbeitskräfte in Vorarlberg werden knapp

Wenn ein Land keine Gastarbeiter braucht, dann holt
es sich keine her.
Wer Gastarbeiter holt,
soll sagen, daß er sie braucht.
Vorher.
Şurdu 1991, S. 46²

Österreich verzeichnete seit Mitte der 1950er-Jahre ein ständiges Wirtschaftswachstum, die Nachfrage nach Konsumgütern hielt an. Eine expandierende Wirtschaft, die Herabsetzung der Arbeitszeit auf 45 Stunden pro Woche und noch dazu die steigende Abwanderung von österreichischen Arbeitskräften ins benachbarte

²Kundeyt Şurdu war ein Lyriker, Hörfunk- und Zeitschriftenredakteur türkischer Herkunft, der 1937 in Konya in der Türkei geboren wurde und 2016 in Feldkirch/Österreich verstarb. Ab 1971 wirkte er als Lehrer und Übersetzer in Vorarlberg. Als Dichter wurde er 1996 mit dem durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg verliehenen Johann-Peter-Hebel-Preis ausgezeichnet.

Ausland ließen eine Situation entstehen, in der der Wirtschaftsfaktor Arbeitskraft knapp zu werden drohte (vgl. Fleck & Ortner 1985, S. 36). Gemeinsam erarbeiteten Vertreter*innen der Sozialpartner*innen einen Gesetzesentwurf zur *Beschäftigung ausländischer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer*, mit äußerstem Bedacht darauf, die *Inländerinnen und Inländer* zu schützen. Ein wesentlicher Eckpfeiler dieses Entwurfes war, die Beschäftigung ausländischer Arbeitskräfte auf maximal ein Jahr zu beschränken. Eine weitere wesentliche Voraussetzung für die Beschäftigung eines ausländischen Arbeitnehmers*einer ausländischen Arbeitnehmerin war außerdem, dass die Rückreise ins Herkunftsland sichergestellt sein musste (vgl. Fleck & Ortner 1985, S. 36). Die Beschäftigung von ausländischen Arbeitskräften wurde bis in die 1980er-Jahre mit dem ökonomischen Vorteil begründet und aus diesem Grund von der autochthonen Bevölkerung weitgehend akzeptiert, da die *Zuwanderer*, diese waren in den Anfangsjahren der Arbeitsmigrationsbewegung weitgehend männlich, vorwiegend Positionen auf dem Arbeitsmarkt besetzten, die für die *einheimischen* Arbeitskräfte zunehmend unattraktiv schienen (vgl. Fleisch & Gisinger 1990, S. 5) wie beispielsweise Schicht- und Akkordarbeitsplätze in den Textil- und Metallbetrieben oder niederqualifizierte Stellen in der Baubranche.

Bereits in den 1960er-Jahren begann der „Austausch“ (Thurner 1997, S. 24) von inländischen Arbeitnehmerinnen in der Textilindustrie durch ausländische männliche Arbeitskräfte (vgl. Thurner 1997, S. 24). Mit dem folgenden Zitat aus der Datenerhebung für die vorliegende Arbeit beschreibt eine bereits seit 1993 pensionierte und für die Erhebung interviewte Schulleitungsperson einer Volksschule einer Vorarlberger Stadt im Umfeld zahlreicher Industriebetriebe die damalige Situation folgendermaßen:

S6: und in den betriebe- (.) unserer textilfabriken zum beispiel- (.) in xxx (Name der Stadt) haben plötzlich die arBEITer gefehlt (Transkript_Interview_Schulleitung_S6, Zeile 53).

S6:[...] während im jahre 1976 (.) als ich (.) zur schule gekommen bin (.) ähm noch die oberstufenmädchen fast alle in die xxx (Name einer Fabrik) gegangen sind- (.) xxx (Name einer Fabrik) um zuzuschneiden und zu arbeiten- (.) ist das (.) vorbei gewesen (Transkript_Interview_Schulleitung_S6, Zeile 55).

S6: und die folge war also- dass (.) die eltern die kinder durch diese durchlässigkeit in die schulen schicken wollten- (.) und dass also- (.) unsere textilwirtschaft immer weniger arbeiter hatte (Transkript_Interview_Schulleitung_S6, Zeile 60).

Die aufstrebende Vorarlberger Textilindustrie hatte bereits seit Ende des 2. Weltkrieges schon mehrere Jahre Erfahrung in der Anwerbung vornehmlich junger Arbeitskräfte aus den südöstlichen österreichischen Bundesländern wie der Steiermark und Kärnten gesammelt. Gegen die Konkurrenz Deutschlands, der Schweiz, Frankreichs und der Benelux-Staaten konnte sich die Industrie in Österreich, was die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte betraf, allerdings nicht durchsetzen. Zunächst schien es so, dass sich kaum jemand für einen Arbeitsplatz in dem sehr ländlichen Vorarlberg interessierte. 1964 wurde dann in Österreich auf Bundesebene das Anwerbeabkommen mit der Türkei geschlossen und 1966 mit dem damaligen Jugoslawien (vgl. Gächter 2008, S. 4).

Diese Verträge leiteten eine tiefgreifende Veränderung der Situation auf dem Arbeitsmarkt ein. Die Anwerbung der ausländischen Arbeitskräfte ging zunächst eher schleppend voran. Die Rekrutierung erfolgte teils auf recht unübliche Weise, meist über persönliche Bekanntschaften der bereits im Land arbeitenden Beschäftigten oder durch aktive Anwerbung (Barnay 2011, S. 127) mit Kleinbussen in ländlichen Gebieten der Türkei durch Personalbeauftragte von Vorarlberger Firmen. Die unüblichen Maßnahmen zeigten ihre Wirkung und bereits 1968 war jeder vierte aus der Türkei stammende Erwerbstätige Österreichs im Bundesland Vorarlberg beschäftigt. Bereits im Mai 1972 waren in Vorarlberg 22.507 *Gastarbeiter* und mit ihnen 434 *Gastarbeiterkinder* gemeldet (vgl. Schlicksbier 1975, S. 678). Die Gruppe der *Zuwanderer* für Vorarlberg wurde aus der sogenannten zweiten Auswanderungsbewegung aus dem damaligen Jugoslawien und der Türkei rekrutiert. Diese Zuwanderer der zweiten Auswanderungsbewegung kamen in erster Linie aus Serbien und Bosnien-Herzegowina sowie aus dem Schwarzmeergebiet Ostanatoliens (vgl. Thurner 1997, S. 57). Çiçek (2016, S. 228) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es eine *türkische Migration* nach Vorarlberg nie gegeben habe und es Individuen beziehungsweise kleinere oder größere Gruppen aus verschiedenen Regionen der Türkei waren, die von der österreichischen Gesellschaft im Laufe der Zeit unter dem Titel „türkische MigrantInnen“ subsumiert wurden. Ähnlich zur genannten Subsumierung wurden auch die Sprachen der Lernenden aus diesen Gebieten im Sprachgebrauch der Lehrpersonen unter Türkisch zusammengefasst und dies auch für jene Lernenden in den schulstatistischen

Daten angegeben, „die zu Hause überwiegend Kurdisch, Lasi oder Tscherkessisch sprachen“ (Busch 2013, S. 170).

2.1.3 Rahmenbedingungen zur Anstellung der angeworbenen Arbeitskräfte

Wir haben Arbeitskräfte gerufen
und es sind Menschen gekommen.
Frisch 1965

Diese mahnende Überlegung platzierte Max Frisch, der Schweizer Autor, nicht unbedingt aus der Mitte schreibend, aber doch aus integrierter Position in der bürgerlichen Gesellschaft, bereits vor über fünfzig Jahren (vgl. Daum 2014). Im Rahmen einer Rede vor der Jahreskonferenz der Vereinigung der kantonalen Fremdenpolizeichefs 1965 in Luzern und zugleich als Vorwort zum Buch „Siamo italiani“, einem Buch über die Italiener in der Schweiz, weist Frisch damit auf die Doppelbödigkeit im Umgang mit den italienischen Arbeitskräften hin, die in der damaligen Schweiz in den 1960er- und 1970er-Jahren als Problem wahrgenommen und diskutiert wurden (vgl. Daum 2014). Die Übertragung dieser Überlegung zur Doppelbödigkeit auf die Situation der sogenannten *Gastarbeiter* der 1960/70er-Jahre, die im Rahmen der Anwerbeabkommen aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien als Arbeitskräfte in das Bundesland Vorarlberg kamen, erscheint mir durchaus nachvollziehbar und zulässig.

Den Auftakt zur Anwerbung von ausländischen Arbeitskräften setzte die boomende Textilindustrie in den 1960er-Jahren. Der Vorarlberger Arbeitsmarkt wurde durch die höheren Löhne in der benachbarten Schweiz und Liechtenstein „ausgetrocknet“ (vgl. Thurner 1997, S. 20). Für fast alle Tätigkeiten, für die die ausländischen Arbeitskräfte aus der Arbeitsmigrationsbewegung eingesetzt wurden, reichte die niedrigste Schulbildung aus. Für die meist unqualifizierte Hilfsarbeit wurde kein Schulabschluss verlangt. Während beispielsweise in der Bundesrepublik Deutschland eine Mindestschulzeit von fünf Jahren für eine Anstellung gefordert war, wurden in österreichischen Betrieben auch türkische Analphabeten ohne Schulerfahrung aufgenommen, die unter den kollektivvertraglichen Mindestvereinbarungen entlohnt wurden (vgl. Fleisch 1994, S. 31). Das zugrundeliegende Rotationsprinzip sah ursprünglich einen raschen, in den ersten Jahren sogar jährlichen Wechsel der Personen vor (Wetzel 1992, S. 608). Die Zulassung der migrantischen Arbeitskräfte zum Arbeitsmarkt wurde sehr großzügig gehandhabt, da diese dann umgehend in den Produktionsprozess eingegliedert werden konnten (vgl. Matuschek 1982, S. 8).