

**Projekt „Netzwerk für Deutsch
als Zweit- und Bildungssprache,
Mehrsprachigkeit und Interkulturelle
Kompetenz in Niedersachsen (DaZNet)“**



Abschlussbericht der Evaluation, Teil II

„Dieses eine Ziel vor Augen ...“

**Ergebnisse der Gruppendiskussionen zur
Implementation des Projektes**

Stefanie Zahlten, Katja Koch
u. M. von Alexandra lossad



Niedersachsen

**Projekt „Netzwerk für Deutsch
als Zweit- und Bildungssprache,
Mehrsprachigkeit und Interkulturelle
Kompetenz in Niedersachsen (DaZNet)“**

**Abschlussbericht der Evaluation, Teil II
„Dieses eine Ziel vor Augen ...“
Ergebnisse der Gruppendiskussionen zur
Implementation des Projektes**

Stefanie Zahlten, Katja Koch

u. M. von Alexandra lossad

Technische Universität Braunschweig



Herausgeber:

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische
Qualitätsentwicklung

Keßlerstraße 5
231134 Hildesheim
Telefon: 05121 1695-0

Email: info@nlq.niedersachsen.de
Web: www.nlq.niedersachsen.de

Hildesheim 2016

Inhaltsverzeichnis

<i>Teil I: Für eilige Leserinnen und Leser</i>	7
<i>Teil II: Ergebnisse</i>	13
<i>1. Die Evaluation von DaZNet – Auswertung der Gruppendiskussionen</i>	13
<i>2. Die Implementation des Projektes DaZNet in den Netzwerken</i>	15
<i>Die Phasen der Netzwerkbildung</i>	15
Die Erste Phase: Netzwerkaufbau und Fortbildung	16
Die Zweite Phase: Erhaltung des Netzwerkes und Arbeit	19
in den Didaktischen Werkstätten	19
<i>Vernetzung als zentrales Thema</i>	23
Die Rolle der Netzwerkmoderation	24
Zur Bedeutung regelmäßiger Netzwerktreffen	26
<i>3. Die Implementation des Projektes DaZNet in den Schulen</i>	27
<i>Die Choreografie der Implementation</i>	28
Klärung der eigenen Rolle	28
Information des Kollegiums	29
Wissenstransfer in den eigenen Unterricht	30
Fortbildung der Kollegien	30
Erprobung von Unterrichtsmaterialien	32
Transfer der Unterrichtsmaterialien	34
Etablierung von DaZNet -Arbeitsgruppen	35
Fachliche Beratung der Kolleginnen und Kollegen	35
Die Choreografie der Implementation im Überblick	37
<i>Hemmende und fördernde Aspekte der Implementation des Projektes DaZNet in den Schulen</i>	39
Die Rolle der Schulleitung	39
Aufbau von Sprachlernklassen	41
Die Größe des Kollegiums	43
Funktion der Beratungsgespräche	44
<i>4. Schulformspezifische Implementationsprozesse: DaZNet an Gymnasien</i>	45
Schülerstruktur des Gymnasiums	45
DaZNet – Die Sicht der Gymnasiallehrkräfte	46
Zur Bedeutung von Ressourcen	47
Spezifika gymnasialen Unterrichts	47
Zur Bedeutung von Bildungssprache am Gymnasium	48
Abweichende Choreografie der Implementation an Gymnasien	49
<i>5. Ausblick</i>	50
<i>6. Literaturverzeichnis</i>	51

Teil I: Für eilige Leserinnen und Leser

Mit dem Projekt DaZNet („Netzwerk für Deutsch als Zweit- und Bildungssprache, Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Kompetenz“) wurden seit dem Schuljahr 2010/11 in Niedersachsen Schulen systematisch dabei unterstützt, die Qualität von Sprachförderung und Sprachbildung zu steigern und diese zunehmend durchgängig zu gestalten, lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler stärker zu fördern sowie die interkulturelle Öffnung der Schule voranzutreiben. Für die Umsetzung wurde in Anlehnung an das BLK-Programm FörMig (2004-2009) ein Netzwerkansatz gewählt, bei dem sich die teilnehmenden Schulen einer Region schulformübergreifend miteinander vernetzen und gemeinsam den Entwicklungsprozess gestalten. Die Evaluation des Projektes DaZNet erfolgte über eine quantitative und qualitative Teilstudie (siehe DaZNet Endbericht I) und zielte darauf, die Implementation des Projektes in den Schulen wissenschaftlich zu begleiten. Die Gruppendiskussionen in 5 regionalen Zentren des Projektes DaZNet gaben dabei Auskunft über die Mikroebene der Implementation in den teilnehmenden Schulen und den Netzwerkzentren. Der Fokus lag auf den Gelingenbedingungen der Implementation und auf den Erfahrungen der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren. Die Ergebnisse stellen sich wie folgt dar:

Implementation des Projektes auf der Netzwerkebene:

Als eine für das Projekt DaZNet wichtige Gelingenbedingung stellt sich die *professionelle Moderation* des schulübergreifenden Netzwerkes dar. Die Moderatorinnen und Moderatoren der regionalen Netzwerke organisierten verbindliche Treffen, an denen die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren der Netzwerkschulen zunächst eine 12 Module umfassende Fortbildung in Vorbereitung auf ihre künftige Arbeit in den Schulen absolvierten. Diese von der Projektarchitektur vorgegebene Struktur ermöglichte es in der ersten Phase die vorgesehenen Arbeitsschritte schnell umzusetzen und schulformübergreifend zu arbeiten. Die Get-in-Work Phase verlief im DaZNet auch in der Wahrnehmung der Beteiligten sehr strukturiert.

Eine erste Veränderung in den DaZNet Zentren zeigt sich in der zweiten Phase des Projektes, in der es um eine weniger stark von den Moderatorinnen und Moderatoren angeleitete, eigenständige Arbeit in den Didaktischen Werkstätten ging. Hier zeigen sich zwischen den einzelnen Netzwerken deutliche Unterschiede. Der Übergang in die selbständige Arbeit in den Didaktischen Werkstätten gelang jenen Zentren besser, in denen die Moderatorinnen und Moderatoren auch weiterhin eine koordinierende und moderierende Funktion eingenommen haben: Professionell agierende Moderatorinnen und Moderatoren haben über die beiden Phasen des DaZNet hinweg die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren fachlich beraten und emotional im Hinblick auf die Umsetzung von Netzwerkimpulsen an den

Das Projekt DaZNet zielt darauf, die Qualität von Sprachförderung und Sprachbildung in Schulen zu steigern.

Eine wichtige Gelingenbedingung stellt die professionelle Moderation des Netzwerkes dar.

Die Get-in-Work Phase wurde von den Beteiligten als sehr koordiniert wahrgenommen.

DaZNet-Schulen unterstützt und so zum Gelingen der Implementation in den Netzwerken und den Schulen beigetragen.

Die gemeinsame Fortbildung am Anfang trug dazu bei, dass alle Beteiligten eine gemeinsame Wissensbasis haben.

Eine wichtige Funktion im Projektkontext von DaZNet hatte aus Sicht der Beteiligten die *gemeinsame Fortbildung* zu Beginn der Zusammenarbeit. Sie trug im DaZNet-Projekt wesentlich dazu bei, dass sich unter den am Projekt Beteiligten eine gemeinsame Wissensbasis für die weitere Kooperation ausgebildet hat. Diese Basis hat die Zielfindung und konkrete Zusammenarbeit in den didaktischen Werkstätten maßgeblich erleichtert. Als schwierig erwies sich, dass der Umgang mit Quereinsteigerinnen und –einsteigern nicht systematisch in die Projektarchitektur eingebaut wurde. In der Praxis haben einzelne Netzwerke diesen Personen kurze Crashkurs-Fortbildungen angeboten und den Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern innerhalb weniger Tage die wichtigsten Fortbildungsinhalte vermittelt. In Netzwerken, in denen dies nicht geschah, fiel es den Neuhinzugekommenen bis zum Projektende schwer; fachlich an die Diskussionen in der Gruppe anzuschließen und sich als vollwertiges Netzwerkmitglied zu empfinden. Für das Gelingen von Netzwerkprojekten ist es daher wichtig, die Integration neuer Teilnehmerinnen und Teilnehmer und Teilnehmer im Netzwerk im Blick zu haben.

Die Eingliederung von Quereinsteigerinnen und -einsteigern schwierig

Fehlende Verknüpfung von theoretischen Inhalten und praktischer Anwendung wurde kritisiert.

Kritisiert wurde von den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren an der Fortbildungsphase die fehlende *Verknüpfung der theoretischen Inhalte mit direkter praktischer Anwendung*, die in der Projektstruktur von DaZNet erst in der Phase der didaktischen Werkstätten vorgesehen war. So wünschten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer insbesondere bei Fortbildungsinhalten zu neuen Unterrichtsmethoden ein direkt anschließendes Ausprobieren im Unterricht, im Idealfall kombiniert mit Hospitationen unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sowie eine spätere Reflektion der Erfahrungen im Netzwerk. Gelingende Prozesse der Implementation erfordern daher auch Ermöglichungsstrukturen für schulübergreifende und schulinterne Hospitationen.

Durch den gemeinsamen Austausch entsteht in den Netzwerken ein Beziehungskapital.

Ein weiteres wichtiges Kriterium für das Gelingen des DaZNet-Netzwerks stellte der *gemeinsamen Austausch* unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmer dar. In den Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass über den gemeinsamen Austausch und die regelmäßigen Treffen ein Beziehungskapital in den Netzwerken entstand, das vor allem dann unterstützend wirkte, wenn die Sprachlernkoordinatorinnen und –koordinatoren konkrete Hilfestellung (z.B. bei Problemen in der Schule) bekamen. Auch bereits vorhandenes oder neu entwickeltes Schul- und Unterrichtsmaterial wurde häufig unter den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren im Netzwerk ausgetauscht, so dass diese über die schulübergreifende Zusammenarbeit ihr Repertoire vergrößern konnten und so stark profitierten. Und letztlich war der schulformübergreifende Austausch besonders in der Phase der Netzwerkbildung wichtig, da die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen Einblick in die Strukturen

Der Austausch ist vor allem in der Phase der Netzworkebildung von großer Bedeutung.

sowie didaktisch-methodischen Arbeitsweisen anderer Schulformen erhielten, der Lehrkräften üblicherweise verwehrt bleibt. Gerade in Hinblick auf das Ziel der Etablierung einer durchgängigen Sprachbildungspraxis kommt dem Austausch zwischen den Schulformen eine hohe Bedeutung zu. Je konkreter jedoch die Zusammenarbeit im Netzwerk in Hinblick auf die Erstellung von Unterrichtsmaterialien und –einheiten für die eigenen Schulen wurde, desto sinnvoller erwies sich ein schulforminterner Austausch.

Die praktische Kooperation der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die im DaZ-Net durch die in der zweiten Projektphase implementierten *Didaktischen Werkstätten* auf Netzwerkebene realisiert wurde, erwies sich für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer als äußerst gewinnbringend und produktiv. So entstanden in dieser Phase unterschiedlichste Schul- und Unterrichtsmaterialien zu Sprachbildung und Sprachförderung sowie zur Interkulturellen Öffnung und Vernetzung von Schulen. Schwierig schien es jedoch, die im Netzwerk entwickelten Produkte an die Netzwerkschulen zu transferieren. Während also die Arbeit im Netzwerk in der Gruppe der dort versammelten Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren gut gelang und durch die Projektarchitektur unterstützt wurde, gestaltete sich das Wirken der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren in ihre Schulen hinein deutlich schwieriger.

Eine weitere wichtige Gelingensbedingung für das Engagement der Teilnehmerinnen und Teilnehmer war schließlich auch die *Gewährung von Anrechnungsstunden* für die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren sowie die Moderatorinnen und Moderatoren. Diese ermöglichten es den Teilnehmerinnen und Teilnehmern parallel zu ihrem Schulalltag weitere Aufgaben zu übernehmen und sich für Veränderungsprozesse an ihren Schulen einzusetzen. Bei einem Wegfall dieser Stunden ist damit zu rechnen, dass die aufgebauten kooperativen Strukturen sowohl auf Netzwerk- als auch auf Schulebene nicht weiter fortgeführt werden. Künftige Netzwerkprojekte sollten daher abwägen, wie eine Entlastung für die zentralen Netzwerkakteure geschaffen werden kann oder wie die Aufgaben und Verantwortlichkeiten auf Schulebene breiter verteilt werden können. Ohne Entlastungsstrukturen ist nicht mit einem Anstoß von Entwicklungsprozessen zu rechnen.

Implementation des Projektes auf der Schulebene:

Im DaZNet-Projekt vollzog sich der Transfer von Netzwerkideen an die teilnehmenden Schulen maßgeblich durch das Wirken der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren, die als *zentrale Ansprechpartnerinnen und -partner* vor Ort zu Schulentwicklungsprozessen beitragen sollten. Die Implementaton von DaZNet in die Schulen folgte dabei in fast allen Netzwerken einer ähnlichen Choreografie:

Zu Beginn des Projektes erwies es sich als äußerst wichtig, dass sich die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren aktiv mit ihrer *neuen Rolle* an den Schu-

Die Kooperation der Projektbeteiligten erwies sich als gewinnbringend.

Anrechnungsstunden trugen zum Erfolg des Projektes bei.

Die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren als Motor der Entwicklung

Rollenfindungsprozess

len auseinandersetzen und für sich und in Absprache mit anderen Akteuren auf Schulebene klären, welche Zuständigkeiten und Kompetenzen sie besitzen.

Information des Kollegiums	Um das Kollegium über die weiteren Aktivitäten des Netzwerks zu informieren und im Projektverlauf das mit dem Projekt verbunden Thema präsent zu halten, haben die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren das Kollegium regelmäßig über das Projekt in <i>Dienstbesprechungen und Gesamtkonferenzen</i> informiert und dort verbindliche Beschlüsse herbeigeführt.
Transfer der DaZNet-Fortbildung in den eigenen Unterricht	Parallel zu den Fortbildungen im Netzwerk transferierten die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren die Netzwerkideen in ihren <i>eigenen Unterricht</i> und erprobten so das neuerworbene Wissen. Durch die eigenen Erfahrungen und das Ausprobieren, beispielsweise von neuen Unterrichtstechniken, gewannen sie eine größere Sicherheit und konnten dies nun auch den anderen Lehrkräften der Schule vermitteln. Dazu bedurfte es nicht zuletzt auch eines sicheren Auftretens der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren. Nicht jede Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren fühlte sich jedoch wohl mit dieser neuen Rolle.
Fortbildung des Kollegiums	Um das Kollegium für weitere Veränderungsprozesse zu gewinnen, haben die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren - ähnlich wie auch auf Netzwerkebene - versucht, im Kollegium eine einheitliche Wissensbasis zu schaffen. Oftmals wurden <i>schulinterne Lehrerfortbildungen (SchiLf)</i> organisiert und /oder durchgeführt, um das Kollegium für den Zusammenhang zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen zu sensibilisieren und an die Methodik und Didaktik eines sprachsensiblen Fachunterrichts heranzuführen. An einigen Netzwerkschulen wurden für das Kollegium verbindliche Fortbildungen im Bereich Sprachbildung und Sprachförderung eingeführt, so dass beispielweise neu an die Schule kommende Lehrkräfte in die Thematik eingeführt werden konnten.
Fachliche Beratung	Mit den Fortbildungen und durch ihr bisheriges Wirken in den Schulen wurden die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren von den Kolleginnen und Kollegen zunehmend als Expertinnen und Experten für Fragen der Sprachbildung und Sprachförderung wahrgenommen. Sie konnten sich als <i>fachliche Beraterinnen und Berater</i> in den Schulen etablieren.
Erprobung und Transfer von Materialien	Der nächste Schritt bestand darin, den Kolleginnen und Kollegen und Kollegen Materialien aus dem DaZNet zur Verfügung zu stellen und diese in den entsprechenden Fachkonferenzen oder bereits bestehende Arbeitsgruppen zu diskutieren. Zuvor hatten die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren diese Materialien zunächst selbst in ihrem Unterricht erprobt und an die Bedürfnisse vor Ort adaptiert. An einzelnen DaZNet-Schulen ist es den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren gelungen, DaZNet-Arbeitsgruppen zu gründen und schulinterne Di-

daktische Werkstätten aufzubauen. Die auf Schulebene erstellten Materialien waren mitunter einfacher im Kollegium zu verteilen als im Netzwerk erstelltes Material, das erst noch auf die Bedarfe der Schulen adaptiert werden musste. Es gelang im Projektverlauf jedoch nicht, diese Stufe der Implementation an allen Netzwerkschulen zu erreichen. Die größte Hürde bestand darin, zeitliche Freiräume für eine intensivere Kooperation auf Schulebene zu finden. Hier sind vor allem die Schulleitungen gefragt, zeitliche Ressourcen für eine Kooperation zu ermöglichen.

Bedingungsfaktoren gelingender Implementation

Eine wichtige Erkenntnis für die Implementation von DaZNet war, dass das Wirken der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren in ihren Schulen von den Aspekten Schulleitung, Aufbau von Sprachlernklassen, Größe des Kollegiums und Beratungsgespräche beeinflusst wurden:

Der wichtigste Faktor für das Gelingen der Implementation im DaZNet-Projekt war die *Involviertheit der Schulleitung*. Obgleich sich die Schulleitungen für das Projekt bewerben mussten und daher bereits zu Beginn des Projektes eine hohe Unterstützung dem Projekt und den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren entgegenbrachten (vgl. Ergebnisse DaZNet-Endbericht I), zeigte sich gerade in der Phase, in der es um die Umsetzung des Projektes in den Schulen ging, dass die Unterstützung der Schulleitungen sehr unterschiedlich ausfiel. Als den Projekterfolg fördernd erwiesen sich Schulleitungen, die die angestoßenen Veränderungsprozesse an den Schulen moderierten und steuerten, statt diese Aufgabe allein den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren zu überlassen. In künftigen Netzwerkprojekten bietet es sich daher an, die Schulleitung von Anfang an als aktiven Teil des Projektes zu begreifen und in die Netzwerkarbeit mit einzubeziehen.

Aufgrund der veränderten politischen Lage konzentrierten sich einige regionale Zentren im Verlauf der Zusammenarbeit verstärkt den *Aufbau von Sprachlernklassen* für neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler, in denen die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren häufig auch als Lehrkräfte eingesetzt waren. War dies der Fall, rückte das Ziel der Etablierung einer durchgängigen Sprachbildungspraxis der Schule stärker in den Hintergrund. Grund hierfür ist einerseits der stärkere Fokus auf Maßnahmen der äußeren Differenzierung und die Herausforderungen der Neueinrichtung einer Sprachlernklasse und andererseits die Sonderstellung der Lehrkraft einer Sprachlernklasse in Verhältnis zum Restkollegium.

Eine weitere wichtige Erkenntnis war, dass der Verbreitungsgrad von Netzwerkimpulsen an den DaZNet-Schulen mit der *Größe des Kollegiums* zusammenhängt. Unabhängig von der Größe des Kollegiums wurde in jeder DaZNet-Schule eine Sprachlernkoordinatorinnen oder ein Sprachlernkoordinatoren benannt. Praktisch bedeutete dies, dass die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren in Kollegien von über hundert Lehrkräften vor gänzlich anderen Herausforderungen stan-

Das aktive Engagement der Schulleitung ist wichtig für das Gelingen des Projektes.

Fokussierung auf Sprachlernklassen verzögert die Umsetzung des Projektes.

Die Implementierung des Projekts sollte immer auf die Größe des jeweiligen Kollegiums zugeschnitten sein.

den, durchgängige Sprachbildung im Kollegium zu etablieren oder gar zu verankern als in einem kleinen Kollegium von nur wenigen Lehrkräften. Die Erfahrungen des DaZNet-Projektes zeigen, dass das Modell der Mono-Sprachlernkoordination für kleine Kollegien angemessen war. Bei größeren Kollegien stellt sich jedoch schnell ein „Einzelkämpferdasein“ ein, das umfassende Entwicklungsprozesse auf schulischer Ebene eher unwahrscheinlich macht

Beratungsgespräche sind wichtig für den Entwicklungsprozess.

Stabilisierend wirkten sich im Prozess der Implementation die in einigen DaZNet-Zentren etablierten *Beratungsgespräche für den weiteren Entwicklungsprozess* aus. Angeregt durch die Projektleitung organisierten die Moderatorinnen und Moderatoren der DaZNet-Zentren im Anschluss an die erste Projektphase ein erstes Beratungsgespräch mit der Schulleitung, den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren und weiteren zentralen Akteuren der Schule. Grundlage waren die schulspezifischen Auswertungsberichte der Online-Befragungen. In diesen Gesprächen wurden die Bedarfe der Schulen ermittelt und Ziele für die Projektarbeit definiert und festgehalten. Auch die Rolle und Kompetenzen der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren auf Schulebene konnten so ggf. angesprochen werden. Nur einige wenige Zentren haben diese Praxis der Beratungsgespräche aufrechterhalten und nach einem bestimmten Zeitraum wiederholt. Die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren wünschten sich, dass die getroffenen Zielvereinbarungen in einem erneuten Beratungsgespräch überprüft und neue Ziele ausgehandelt werden.

Empfehlungen für die Verstetigung

Es konnten erste Entwicklungsprozesse in Richtung durchgängige Sprachbildung angestoßen werden.

Abschließend lässt sich resümieren, dass an den Netzwerkschulen erste wichtige Entwicklungsprozesse in Richtung durchgängige Sprachbildung durch das Projekt und seine Teilnehmerinnen und Teilnehmer angestoßen werden konnten. Ähnlich wie in anderen vergleichbaren Netzwerkprojekten (z.B. FörMig) zeigt sich, dass eine feste Verankerung und Ausweitung dieser Maßnahmen auf der Schul- und Unterrichtsebene ein langfristiger Prozess ist, der stetige Unterstützung benötigt und der mit dem Ende des DaZNet-Projektes eher seinen Anfang als seinen Abschluss gefunden hat.

Das zentrale Ergebnis der Evaluation des Projektes DaZNet ist, dass die Implementation sprachbezogener Schulentwicklungsprozesse sowohl eine *übergeordnete Unterstützungsebene* benötigt, durch die - ähnlich wie die Moderatorinnen und Moderatoren der regionalen Zentren - Entwicklungsprozesse moderiert und fachlich-beratend begleitet als auch *Akteure und Akteurinnen in den Schulen*, die - ähnlich wie die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren- den Prozess vor Ort am Laufen halten, ihr Kollegium beraten und Entwicklungen gemeinsam mit den anderen Lehrkräften der Schule weitervorantreiben.

Teil II: Ergebnisse

1. Die Evaluation von DaZNet – Auswertung der Gruppendiskussionen

Die mit dem zweiten Projektjahr einsetzende Evaluation des Projektes DaZNet durch die TU Braunschweig zielte darauf, die Implementation des Projektes DaZNet zu begleiten und dabei Gelingensbedingungen der Implementation in den Netzwerken zu eruieren. Hierzu wurden neben der quantitativen Erhebung dieses Prozesses Gruppendiskussionen mit den beteiligten Sprachlernkoordinatorinnen – und koordinatoren geführt.

Konkrete Fragestellungen waren dabei:

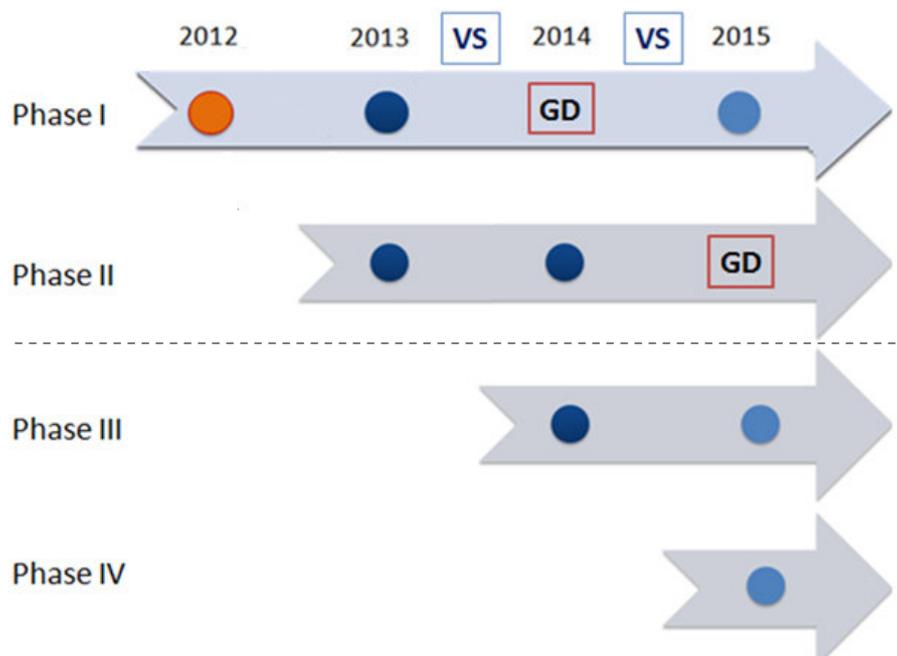
- 1) Welche Erfahrungen machen die Akteure in den DaZNet Zentren im Verlauf der Implementation des Projektes? Welche Faktoren führen dazu, dass die Implementation gelingt?
- 2) Wie beurteilen die Mitglieder der DaZNet-Zentren ihr Netzwerk? Welche Faktoren machen aus ihrer Sicht ein „gutes Netzwerk“ aus?

Zwei Fragestellungen

Im Projekt DaZNet zusammengefasst waren 15 DaZNet-Zentren, die über vier Phasen hinweg aufgebaut wurden. In der ersten Phase (2010 /11) entstanden Zentren in Hannover, Celle, Göttingen und Oldenburg. In der zweiten Phase (2011/12) kamen Zentren in Hannover, Braunschweig, Hildesheim und Osnabrück hinzu. In der dritten Phase (2012/12) kamen weitere Zentren in Hannover, Cuxhaven, Delmenhorst, Gifhorn und Peine hinzu. Die vierte und letzte Phase schloss mit dem Aufbau der Zentren in Wolfsburg und Salzgitter ab. Jedem Netzwerk gehörten je nach Standort circa 8 Schulen an. Insgesamt partizipierten am Projekt 143 Schulen (hiervon 62 Grundschulen, 40 Real- und Hauptschulen 7 Förderschulen sowie 30 Integrierte Gesamtschulen und Gymnasien sowie 4 Berufsbildende Schulen (Kalisch-Humme u.a. 2015).

Im Vordergrund des hier vorliegenden Berichts stehen die Auswertungen zu den im Rahmen der Evaluation von DaZNet geführten Gruppendiskussionen (GD), die zwischen 2014 und 2015 mit den Sprachlernkoordinatorinnen und – koordinatoren der DaZNet-Schulen der Phase I und II durchgeführt wurden. Diese Personengruppe verfügte im Gegensatz zu den Akteuren in den Zentren der Phase III und IV über ausreichend Erfahrungen mit der Arbeit in den Netzwerken. Rückblickend konnten sie Auskunft über die Formation der Netzwerke in den Zentren geben und hatten zudem Erfahrungen mit der Arbeit in den Didaktischen Werkstätten gesammelt.

Abb. 1: Übersicht Evaluation



Gruppendiskussionen zeigen geteilte Erfahrungen auf.

Gruppendiskussionen bieten den Vorteil, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im Gespräch das gemeinsam Erlebte und ihre Zugehörigkeit als Erfahrungsgemeinschaft fokussieren (Przborsky 2004:36). Hierdurch ist es möglich, Rückschlüsse auf die Netzwerk- und Gruppenbildungsprozesse zu erhalten sowie auf die geteilten Erfahrungen bei der Umsetzung des DaZNet-Projektes an den Schulen. Die Moderatorinnen und Moderatoren der DaZNet-Zentren wurden von der Teilnahme an der Gruppendiskussion ausgeschlossen, um Auskunft über den geteilten Erfahrungsraum der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren zu erhalten.

Teilgenommen haben 37 Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren aus 5 verschiedenen DaZNet-Zentren.

An den Gruppendiskussionen haben 37 Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren aus 5 verschiedenen DaZNet-Zentren der Phase I und II teilgenommen. Die Aufnahmen der Gruppendiskussionen fanden zwischen Mai 2014 und April 2015 statt. Insgesamt wurden dabei 432 Minuten Audiomaterial aufgenommen. Die Gruppendiskussionen dauerten zwischen 81 und 93 Minuten, bei einer durchschnittlichen Dauer von 86 Minuten. Die Gruppendiskussionen wurden im Anschluss mit Hilfe des Programms f4 vollständig transkribiert. Alle Ortbezeichnungen, Personennamen und andere Namen wurden hierbei vollständig anonymisiert. Um die Anonymität der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu gewährleisten, wurde den Regionalen Zentren jeweils ein Kennbuchstabe zugewiesen (siehe Abb.2). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wählten daraufhin eigenständig während der Gruppendiskussionen ein Pseudonym für sich aus, das mit dem jeweiligen Anfangsbuchstaben ihres Zentrums beginnen sollte. Dieses Pseudonym wurde anschließend für die Transkription der Gruppendiskussion verwendet.

Abb.2 Überblick über das Sample

Zentren ¹	Anzahl der beteiligten Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren
A-Stadt	9
B-Stadt	5
K-Stadt	7
L-Stadt	8
M-Stadt	8
Insgesamt	37

Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Hierzu wurde ein Kategoriensystem entwickelt, auf dessen Grundlage die Transkripte unter Zuhilfenahme von MAXQDA kodiert wurden. Dabei wurden sowohl deduktive als auch induktive Kategorien gebildet.

Auswertung nach Qualitativer Inhaltsanalyse

2. Die Implementation des Projektes DaZNet in den Netzwerken

Im Folgenden wird berichtet, wie sich aus Sicht der zentralen Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer die Regionalen Netzwerke im DaZNet gebildet haben. Ausgehend von den Phasen der Netzwerkbildung werden weitere wichtige Aspekte und Gelingensbedingungen der Netzwerkarbeit herausgearbeitet.

Die Phasen der Netzwerkbildung

Der Aufbau eines Netzwerkes verläuft durchläuft typischerweise in drei bedeutsamen Phasen (Messner 1995, Schimank 2010), die sich alle auch im Projekt DaZNet zeigen: Auf die Phase des Netzwerkaufbaus folgt die Phase der Erhaltung des Netzwerkes bzw. der Performanz und schließlich entweder die Phase des Netzwerkzerfalls oder seine Neuorientierung (Junker 2015). Zum Zeitpunkt der Gruppendiskussionen befanden sich die Zentren in der Phase des Netzwerkerhalts, so dass im Rahmen der Evaluation des Projektes keine Aussagen zur Phase des Netzwerkzerfalls bzw. zu seiner Neuorientierung getroffen werden können.

Drei Phasen des Netzwerkaufbaus

¹ Alle Ortbezeichnungen und Namen aus datenschutzrechtlichen Gründen geändert.

Die Erste Phase: Netzwerkaufbau und Fortbildung

Im DaZNet-Projekt war die erste Phase der Netzwerkbildung bestimmt durch die Fortbildung der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren im regionalen Zentrum sowie durch das erste Kennenlernen der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren untereinander am Rande ganztägiger Fortbildungsveranstaltungen.

Weiterqualifizierung der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren in 11 Modulen

Die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren durchliefen zunächst eine Weiterqualifizierung in 11 Modulen zu Grundlagen des Zweitspracherwerbs und der zweit- und bildungssprachlichen Förderung von Schülerinnen und Schülern, zur Entwicklung interkultureller Kompetenz und interkultureller Öffnung von Schule sowie zu ihrer neuen Rolle als Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren an den Netzwerkschulen. Die Fortbildungsveranstaltungen wurden dabei entweder direkt von den Moderatorinnen und Moderatoren der Netzwerke oder von eingeladenen Referenten durchgeführt.

Die zentrale Bedeutung der Fortbildungsveranstaltungen wurde von den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren bereits zu Beginn der Gruppendiskussionen deutlich hervorgehoben und hauptsächlich über den Vergleich von Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren, die die gesamte Fortbildungsphase absolviert haben und Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren, die die Fortbildung nicht durchlaufen haben, thematisiert. Die folgende Passage verdeutlicht dies beispielhaft:

Arabella: Aber es war doch sehr auffällig, sag ich mal, dass man vieles immer wieder von vorne machen musste, weil denen natürlich zwei Jahre DaZNet gefehlt haben.

Alba: //Ja.// Annabelle: Ja, das stimmt!

Arabella: Ähm, das war zwar wichtig, dass die dann auch bestimmte Einwürfe gemacht haben, aber es war für die schwer, fand ich, und für uns auch. Teilnehmerin: Mhm (zustimmend).

Arabella: Ja, und wenn man dann sich irgendwo drüber unterhalten hat, hat der Dritte, der die Ausbildung nicht gemacht hat, gesagt: „Wieso?“

Annabelle: „Warum machen wir das jetzt so?“ Arabella: Genau! (A-Stadt, Z 66-82)

Eine gemeinsame Fortbildung ist wichtig für die Zusammenarbeit der Projektbeteiligten.

Deutlich wird dabei, dass die gemeinsame Fortbildung für das spätere Zusammenarbeiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehr wichtig war, da durch die Fortbildung eine gemeinsame (Wissens-)Basis aufgebaut wurde, die die gemeinsame Arbeit im DaZNet erleichterte. Auf diesem Fundament wurden Ziele der Zusammenarbeit gesetzt oder die Entwicklung von Material vorangetrieben. Quereinsteigerinnen und -einsteigern fehlte dieses gemeinsame Wissen, so dass die erfahreneren Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren immer wieder Zeit investieren mussten, um den neu hinzugekommenen Lehrkräften Zusammenhänge zu verdeutlichen und fehlendes Fachwissen zu vermitteln.

In der Projektplanung des DaZNet-Projektes waren zunächst keine Mechanismen vorgesehen, wie mit Phasen der Diskontinuität, die z.B. hervorgerufen wurden

durch Schwangerschaften, Krankheiten, Stellenwechsel der Sprachlernkoordinatorinnen und –koordinatoren oder durch das Ausscheiden ganzer Netzwerkschulen umgegangenen werden sollte. Lösungen für Quereinstiege in das Projekt wurden daher von den regionalen Zentren selbst gefunden. Dabei zeigte sich, dass die Zentren mit diesen Phasen der Diskontinuität unterschiedlich umgingen. In einigen Zentren wurden den neuen Lehrkräften pragmatisch „Crashkurs“-Fortbildungen angeboten, die in wenigen Tagen das wichtigste Wissen aus den Fortbildungsmodulen vermittelten. In den Netzwerken, in denen keine derartige Fortbildung für die Quereinsteigerinnen und -einsteiger angeboten wurde, war die Reziprozität der Interaktionen im Netzwerk gefährdet. Reziprozität von Beziehungen und Austauschhandlungen gelten allgemein als Grundbedingungen gelingender Netzwerke. Profitieren einzelne Akteure mehr vom Netzwerk als andere, kann der Zusammenhalt zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmer gefährdet sein. Erfahrene Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren werden in diesem Fall in die aktive, dominante Rolle der Wissensvermittlerinnen und -vermittler gedrängt. Quereinsteigerinnen und –einsteiger profitieren stärker vom Austausch als die erfahreneren Sprachlernkoordinatorinnen und –koordinatoren, geraten aber auch eher in eine passive Rolle und bringen sich weniger produktiv in das Netzwerk ein. Eine asymmetrische Rollenverteilung entsteht, die beiden Seiten unangenehm werden kann. Lotte, die als Quereinsteigerin in das Netzwerk von L-Stadt integriert wurde, äußert im folgenden Ausschnitt, wie schwer es ihr fiel, sich ohne Fortbildung und mit wenig Fachwissens in die bestehende Gruppe zu integrieren.

*Lotte: Ja, wir sind ja auch da erst zugestoßen, letztes Jahr im Januar. (.) Und da unsere Kollegin letzten Endes da so ein bisschen diese Ausbildung auch gemacht hat und jetzt auch gar nicht mehr dann dabei ist, weil sie eben Schulleiterin ist, aber dann fühlte man sich immer so ein bisschen verloren (.) oder (..) nicht in der Gruppe //rein menschlich,// Teilnehmerin: //Mhm (zustimmend).//
Lotte: sondern wirklich nur fachlich. Jetzt so was/ was es jetzt so unglaublich (..)/ ja.
(L-Stadt, Z135-137)*

Die gemeinsame Fortbildung der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren trug jedoch nicht nur dazu bei, dass sich unter ihnen eine gemeinsame Wissensbasis bzw. eine „gemeinsame Sprache“ (Gogolin 2011:31) für die weitere Kooperation ausbildete, sondern sie verlieh der ersten Phase der Netzwerkzusammenarbeit auch eine feste Struktur, die Verlässlichkeit evozierte und den Aufbau von Vertrauen in das Netzwerk förderte, wie folgender Ausschnitt aus der Gruppendiskussion in L-Stadt illustriert:

Luise: Und in der ersten Phase war, glaub' ich, das Besondere, dass wir alle an einer Sache halt saßen. Egal von welcher Schule, wir kamen und das war das Verbindende und es hatte immer diesen Rahmen. (L-Stadt, Z103)

Als hilfreich stellte sich auch die durch das Projekt vorgegebene Strukturierung der Get-In-Work-Phase dar. Die Fortbildungsveranstaltungen fanden in einem verbindlichen, festen Rhythmus an einem festen Ort statt und wurden von den Moderato-

Umgang mit personeller Fluktuation

Die gemeinsame Fortbildung verleiht eine feste Struktur.

Die Fortbildungen finden in einem verbindlichen, festen Rhythmus statt.

rinnen und Moderatoren strukturiert angeleitet. Neben dieser strukturellen Konstanz trug auch die inhaltliche Konstanz (Aufbau von gemeinsam geteilten Wissensbeständen) zum Aufbau von Vertrauen in die Netzwerkarbeit bei. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wussten, was sie erwartete, wenn sie im Netzwerk zusammenkamen. Sie erhielten einen wichtigen Input für die spätere Zusammenarbeit und konnten sich fortbilden. Dies half den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren, den Einstieg in die Netzwerkarbeit zu finden und vermittelte Verbindlichkeit, eine wichtige Gelingensbedingung beim Aufbau von Schulnetzwerken (vgl. Rürup et al. 2015: 152).

Von großer Bedeutung ist auch der informelle Austausch untereinander.

Wichtig für das Zusammenwachsen der Gruppe und den Aufbau von Vertrauen in das Netzwerk und seine Kommunikation waren zudem informelle Gelegenheiten des Austausches, die im DaZNet vor allem am Rande der Fortbildungsveranstaltungen stattfanden. Da die Fortbildungsveranstaltungen ganztägig gestaltet waren, boten sich verschiedene Möglichkeiten für Gespräche und das gegenseitige Kennenlernen in Mittags- und Pausenzeiten. Darüber hinaus konnten die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren auch besser einschätzen, bei wem sie welche Unterstützung erhalten konnten.

Marline: Und dann, wie du auch schon sagtest, hatten wir ja zuerst mehr so Vorträge und Schulungen, aber was ich auch gut fand, war, dass immer irgendwie ganz viel Zeit war für Austausch und dass das auch ein ganz großes Bedürfnis da war von uns, dass wir ganz viel über irgendwelche Sachen so gesprochen haben, jetzt vielleicht mit dem Thema an und für sich gar nichts zu tun hatten. Ja, also ich empfinde das auch als sehr hilfreich hier zu sein. (M-Stadt, Z49-50)

Viele Aussagen der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren in den Gruppendiskussionen betrafen die Bedeutung des Austausches für die Netzwerkarbeit sowohl auf fachlicher als auch auf sozial-emotionaler Ebene. Austausch stellte also auch im DaZNet-Projekt einen Kernaspekt der Netzwerkarbeit dar.

Kritik wurde an der fehlenden Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis geübt.

Ein in nahezu allen² Gruppendiskussionen angesprochener Kritikpunkt an den Fortbildungen war die fehlende Verknüpfung der zunächst eher theoretisch vermittelten Inhalte mit dem praktischen Ausprobieren, beispielsweise dem Ausprobieren von vermittelten Techniken des sprachbildenden Unterrichts, da dies erst in der zweiten Phase der Netzwerkbildung im Rahmen von didaktischen Werkstätten erfolgen sollte³. Einige Fortbildungseinheiten verblieben für die Sprachlernkoordina-

² In A-Stadt wird die fehlende Praxisnähe der Fortbildungen nicht thematisiert. Ob dies daran lag, dass die Fortbildungen hier anwendungsbezogener gestaltet worden sind oder dies von der Gruppe schlicht nicht problematisiert wird, lässt sich auf Grundlage des Transkripts nicht klären.

³ Die Projektkoordination hat sich bewusst für zwei aufeinanderfolgende Phasen der Netzwerkbildung entschieden: die Phase der Fortbildung der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren und der Gruppenfindung sowie anschließend die gemeinsame Erarbeitungsphase im Rahmen didaktischer Werk-

torinnen und -koordinatoren zu theoretisch, da die Anwendung und Umsetzung der vermittelten Inhalte nicht strukturell begleitet wurde. Eine stärkere, direkte Verzahnung von theoretischer Fortbildung und dem Ausprobieren der Inhalte in der eigenen Praxis wurde daher gewünscht, um Gelerntes zur Anwendung zu bringen und dieses wiederum gemeinsam zu reflektieren. Hierdurch ließen sich Lernprozesse optimieren:

Leonie: Ja, das hab ich gerade auch gedacht, dass man gegenseitig vielleicht mal hospitiert hätte.

Teilnehmerin: Mhm (zustimmend).

Teilnehmerin: Ja!

Leonie: //Oder// so, ne?

Luise: //Das wär' gut gewesen!//

Leonie: //Und ähm// nicht so viel theore//tisch//

Teilnehmerin: //Mhm (zustimmend).//

Leonie: / theoretisches Arbeiten, sondern wirklich gucken (..) (L-Stadt, Z138-153)

Von den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren in L-Stadt wurde z.B. der Vorschlag geäußert, die Fortbildungsphase stärker mit Hospitationen zu verbinden. Auch in anderen Zentren tauchte dieser Wunsch nach Hospitation und Reflexion immer wieder in den Gesprächen auf. Aus der Lehr-Lern-Forschung ist bekannt, dass gerade das Aufbrechen von Handlungsrouninen der Reflexion der eigenen Praxis, etwa über Hospitationen oder videographische Aufzeichnungen und deren Auswertung, bedarf. Dies könnte eine künftige Umsetzungsmöglichkeit für die Verstetigung in den Sprachbildungszentren darstellen.

Wünsche nach Hospitationen wurden geäußert.

Die Zweite Phase: Erhaltung des Netzwerkes und Arbeit

in den Didaktischen Werkstätten

Die zweite Phase der Netzwerkarbeit in den DaZNet-Zentren war geprägt durch didaktische Werkstätten, die etwa ein Jahr nach Aufnahme der Zusammenarbeit und mit dem Ende der Fortbildungsveranstaltungen begannen. Begleitet durch die Netzwerkmoderation wählten die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren eines regionalen Zentrums bedarfs- und interressensorientiert die Schwerpunkte ihrer zukünftigen praktischen Zusammenarbeit. In jedem Netzwerk fanden daraufhin mehrere Didaktische Werkstätten zu unterschiedlichen Themen statt, beispielsweise

Didaktische Werkstätten kamen aus vielfältigen Gründen zum Einsatz.

- zur Erarbeitung sprachbildender Unterrichtsmaterialien,
- zur interkulturellen Elternarbeit,
- zur möglichen Vernetzung der Schulen mit weiteren außerschulischen Partnern,

stätten. In der Phase der Fortbildung wurde von den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren noch nicht erwartet, in ihre Schulen zurückzuwirken.

- zur Erfassung der mehrsprachigen Schülerschaft und der daraus folgenden Gestaltung von Förderungsmöglichkeiten oder etwa
- zur Beantragung und besseren Nutzung von Förderstunden.

Die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren ordneten sich interessengeleitet den verschiedenen Werkstätten zu, so dass sie in der Regel eine oder zwei Werkstätten besuchten. Diesem Umstand ist es geschuldet, dass sich das Gruppgefüge mit Eintritt in die Werkstattphase noch einmal wesentlich veränderte. Zwar intensivierte sich die Zusammenarbeit mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmer der eigenen Werkstatt durch das praktische Arbeiten, im Umkehrschluss führte dies aber zu einer Auflockerung des in der ersten Netzwerkphase aufgebauten und von den Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehr geschätzten Gesamtgruppensammenhaltes:

Luise: Und jetzt diese zweite Phase. Es ist total nett. Also, ich fühl' mich wohl, aber es ist nicht mehr so dieses Gruppengefühl, //was es//

Teilnehmerin: //Mhm (zustimmend)//

Luise: da zu Anfang dieses Jahr über war, (.) würd' ich so sagen. Und es sind ja jetzt auch viel mehr Untergruppen, die woanders arbeiten oder wo noch Leute im Hintergrund, die wir hier nie sehen, die auch mitarbeiten und so.

Leonie: Ja, also so ein ähnliches Gefühl habe ich auch.

Luise: //Mhm (zustimmend)//

Teilnehmerin: //Mhm (zustimmend)//

Teilnehmerin: Ja.

Leonie: Es ist so ein bisschen zerfranst,

Luise: Mhm (zustimmend).

Leonie: find' ich.

Luise: Mhm (zustimmend).

Der werkstättenübergreifende Austausch gestaltete sich schwierig.

In den Gruppendiskussionen beschrieb die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren einerseits die Schwierigkeit des Austausches mit Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren anderer Werkstätten. Sich gegenseitig auf den neuesten Stand der Entwicklungen zu bringen kostet Zeit und ist unter Umständen wenig zielführend, wenn Werkstattergebnisse speziell für die Bedürfnisse der in den Werkstätten vertretenen Netzwerkschulen erarbeitet wurden.

Die Integration der weiteren Lehrkräfte birgt sowohl Vor- als auch Nachteile.

Andererseits konnten, wie in der Sequenz thematisiert, weitere Lehrkräfte der Netzwerkschulen in die Arbeit der Didaktischen Werkstätten integriert werden. Aus den Gruppendiskussionen ging hervor, dass diese Erweiterung des Netzwerkes sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich brachte. Zum einen konnte das Netzwerkwissen auf mehrere Personen einer Netzwerkschule ausgeweitet werden, und es stieg damit die Umsetzungswahrscheinlichkeit an den Netzwerkschulen, da mehrere Lehrkräfte einer Schule an der Erarbeitung von Materialien beteiligt wurden. Zum anderen aber führte die Anwesenheit von Novizen zu einem erhöhten Abstimmungsbedarf, da diese ein anderes Hintergrundwissen mitbrachten und nicht über die geteilte Wissensbasis der Kernmitglieder des Netzwerkes verfügten, was Entscheidungsprozesse erschweren konnte. Dies zeigt, dass in den Netzwerken

eine feine Abwägung zwischen Öffnung und Schließung der Formate zu treffen war, wobei die Balance im DaZNet im Großen und Ganzen gelungen ist.

Die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren berichteten in allen besuchten Zentren von einer als produktiv erlebten Phase der Didaktischen Werkstätten. Die zu Beginn der Netzwerkarbeit noch beklagte Praxisferne der Ausbildungsphase wurde nun durch die konkrete Arbeit an Materialien für den Schulalltag abgelöst, was von den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren sehr begrüßt wurde:

Anabelle: Aber die Arbeit in den Werkstätten selber fand ich durchaus/ bis auf die paar Fauxpas, die am Anfang mal waren, persönl/ persönlicher Natur. Das hat sich dann aber schnell geklärt. Fand' ich sehr produktiv, muss ich sagen. Also, in der Bildungssprache [Anm.: Schwerpunkt einer Didaktischen Werkstatt] war das super gut, was man da an Ergebnis erzielt hat, finde ich. Da bin ich völlig überzeugt und die Elternbroschüre [Anm.: Interkulturelle Elternarbeit als Schwerpunkt einer weiteren didaktischen Werkstatt] muss ich sagen, ist auch sehr (.) schön geworden und auch sehr informativ. Da ist eben jetzt nur die Frage, (.) wie kriegen wir das denn jetzt an die //Eltern//

Teilnehmerin: //Mhm (zustimmend)//.

Anabelle: ohne dass die Schule sich in Kosten stürzen muss?

Teilnehmerin: Mhm (zustimmend).

Anabelle: (..) Aber so die Arbeit in den Werkstätten fand ich schon sehr angenehm. (4)

Arabella: Ja, fand ich auch und auch dieses Mischen war gut, mit Grundschule, weiter//führende// Schule und Naturwissenschaft, das war toll.

(A-Stadt, Z60-66)

Je nach Thema der Didaktischen Werkstätten berichteten die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren von unterschiedlichen Erfahrungen bezüglich der Zusammenarbeit von Lehrkräften verschiedener Schulformen. Bei vielen Themen, die die Organisationsebene der Schule betrafen, zeigte sich besonders der schulformübergreifende Austausch als inspirierend. Eine schulforminterne Zusammenarbeit allerdings schien dort besonders sinnvoll und produktiv, wo es konkret um die Erstellung von Unterrichtsmaterialien ging.

Schulformübergreifende und schulforminterne Zusammenarbeit haben jeweils „ihren“ Bereich.

Der Übergang von der ersten Phase der Netzwerkbildung hin zur zweiten Phase verlief jedoch nicht ohne Reibungsverluste. Die Werkstätten stellten andere Anforderungen an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die sich nun stärker einbringen mussten als in den zuvor erlebten Fortbildungsformaten. Dadurch begann sich die Struktur der bisherigen Zusammenarbeit noch einmal deutlich zu verändern. Neben anderen Personen, die nun je nach Werkstatt zusammen kamen, stellte sich zu Beginn einer jeden Werkstatt die Herausforderung, Ziele für die gemeinsame Zusammenarbeit zu definieren und Arbeitsformen für die Werkstätten festzulegen. Aus der Netzwerkforschung ist bekannt, dass sich klare und realistische Zielsetzungen positiv auf die Stabilität von Netzwerken auswirken können (vgl. Rürup et al. 2015: 152). Sie motivieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer und generieren eine Erwartungssicherheit, die verhindert, dass das Netzwerk die Teilnehmerinnen und Teilnehmer überfordert (Berkemeyer 2008: 275). Realistische und schnell erreichbare Ziele werden überdies aber auch schnell obsolet und müssen durch neue Zielsetzungen ersetzt werden. Der permanente Zielfindungsprozess ist

Der Übergang von der ersten in die zweite Phase gestaltete sich teilweise schwierig.

Permanenter Zielfindungsprozess in der Netzwerkarbeit.

daher inhärentes Merkmal von Netzwerkarbeit und vor allem auch von Didaktischen Werkstätten. Im Projekt ist dieser Schritt der Zielfindung nicht in allen Werkstätten auf Anhieb gelungen. Teilweise wurde die Arbeit in den Werkstätten aufgenommen, ohne dass das Thema der Werkstatt im Vorfeld sinnvoll eingegrenzt wurde. Dies führte in einzelnen Netzwerken zu Irritationen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer darüber, welchem Ziel die Zusammenarbeit in der Werkstatt diene und auf welches Ergebnis oder Produkt sie hinauslaufen sollte. Unter diesen Bedingungen konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht effektiv arbeiten und das Potenzial ihrer Zusammenarbeit voll ausschöpfen, wie der Ausschnitt aus der Diskussion im Zentrum von L-Stadt thematisiert:

Lilo: Dass man da nicht selbst als Teilnehmer oder als Moderator/ das ist ja eigentlich egal, von welcher Seite das kommt, zu sagen: „Halt, Stopp! Wir müssen mal darüber reden, wie wir jetzt weiter vorgehen. Weil es haben sich ja meines Wissens alle Leute an die gesetzten Termine gehalten/ also die Treffen gehalten. Und ihre Gruppenarbeiten erstellt. Aber vielleicht ist es einfach diese Feedbackkultur.

Lisa: Also ich glaub es lag auch nicht an der Motivation, etwas zu machen.

Teilnehmerin: Nee, das glaub ich auch nicht.

Lisa: Also, das glaub ich überhaupt nicht! Ich glaube, dass jeder, der hier sitzt da //ähm//

Teilnehmerin: //Ja//

Lisa: absolut Lust drauf hat, //das//

Teilnehmerin: //Ja//

Lisa: Thema megaspännend findet und auch ähm arbeitsbereit ist.

Teilnehmerin: Ja.

Lisa: Also, ich glaube, das war überhaupt nicht das Problem. Ich glaube wirklich einfach so diese Unklarheit, weil's das auch noch nie gab und ähm mit den Zielsetzungen und wo //will man hin//

Teilnehmerin: // Wo führt das hin, so'n bisschen//

Lisa: //Genau//, was ist der Sinn. Ähm/

Lotte: Ja. (L-Stadt, Z369-381)

Im Verlauf des Projekts sollten die Zentren immer eigenständiger werden.

Andere Sequenzen der Gruppendiskussionen deuten darauf hin, dass der Rollenwechsel der Moderation von einer steuernden Strukturierung der ersten Phase hin zu einer begleitenden Moderation in den Didaktischen Werkstätten, zu Irritationen führte. Die Moderatorinnen und Moderatoren einiger Zentren nahmen sich deutlich zurück, um die Verantwortung für den Strukturierungsprozess der Netzwerkarbeit vermehrt auch den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren zu übertragen.

In L-Stadt führte dieser Wechsel der Zuständigkeiten zu einer Verunsicherung der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren, die es gewohnt waren, sich diesbezüglich auf die Moderation zu verlassen. Luise schilderte in einer dieser Sequenzen, wie der Rollenwechsel der Moderatorinnen und Moderatoren hin zu gleichberechtigten Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Netzwerkes die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren vor neue Herausforderungen der selbstständigen Organisation ihrer Netzwerkarbeit gestellt hat. Der Organisationsaufwand für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nahm dadurch in dieser Netzwerkphase zu und beanspruchte einen Großteil der gemeinsamen Zeit. Eine ähnliche Einschätzung findet sich auch im regionalen Zentrum von B-Stadt:

Brigitte: Dieses eine Ziel vor Augen, jeder hat an seinem Thema gearbeitet, dann war diese Netzwerkkonferenz und danach war's bei mir halt wirklich so, dass ich dann in den didaktischen Werkstätten gegessen hab' und hab' gedacht: „So, ja. Und jetzt?“ Und das ist halt/ also, ich meine ja, im Moment hatten wir halt zu dritt von der [Anm.: Name einer Netzwerkschule] gesagt: „Wir überlegen mal so im Bereich Inklusion und wie können wir DaZNet da mit reinbringen“. Das ist aber auch total schwierig, wo wir nicht wirklich einen Ansatz finden. Und dass wir jetzt halt einfach sagen: „Okay, wir erstellen jetzt einfach erst mal 'n Reader, wo wir halt die ganzen Ansprechpartner so drin sammeln“. Aber das hat einfach auch erstmal einige Sitzungen gedauert, bis man da für sich erstmal wieder so den neuen Arbeitsauftrag klar hatte. (B-Stadt, Z102)

Brigitte beschreibt hier die Schwierigkeit, der gemeinsamen Zielfindung innerhalb der didaktischen Werkstätten. Durch die Arbeit in der Werkstatt wurde ein neues Arbeitsziel definiert und neue Arbeitsaufträge dafür festgelegt, dieser Prozess war allerdings zeitaufwendig. Die Schwierigkeit lag darin, die Balance zu finden, zwischen der Möglichkeit selbstständig Ziele zu setzen und kreatives Potenzial zu entwickeln und der Verfolgung von Zielen in einem realistischen Rahmen. Sinnvoll für Netzwerkprojekte scheint es daher zu sein entweder die Moderation der Zentren in der Phase der Didaktischen Werkstätten aufrechtzuerhalten oder den Wechsel in eine autonomere Netzwerkphase gezielt vorzubereiten und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer für die eigenständige Strukturierung der Zusammenarbeit zu schulen. Wo dies gelungen ist, konnten die Didaktischen Werkstätten effektiv arbeiten und vielfältige Materialien für die Praxis erstellen. Diese Materialien jedoch an den Netzwerkschulen zu implementieren, stellte eine weitere ganz andere Herausforderung an die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren.

Die Koordinatorinnen und Koordinatoren müssen realistische Zielsetzung finden.

Vernetzung als zentrales Thema

Ein zentrales Thema der Gruppendiskussionen war der Nutzen der Vernetzung in den Zentren und die Möglichkeit des schulformübergreifenden Austausches untereinander. Diese Vernetzung ermöglichte den Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Wahrnehmung neuer Kommunikationsgelegenheiten, die über die gewöhnlichen Strukturen im Schulsystem hinausgehen. Der Austausch im Netzwerk ermöglichte den „Blick über den Tellerrand“ der eigenen Schule. Die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren erhielten einen tieferen Einblick in die Routinen, Vorgehensweisen und Erfahrungen anderer Schulen im Bereich der sprachlichen Bildung, der ihnen ohne das Netzwerk weitgehend verborgen geblieben wäre. In den Gruppendiskussionen beschrieben die Lehrkräfte, wie inspirierend dieser Einblick wirkte. Einerseits konnten bereits an einigen Schulen vorhandene Best-Practice-Beispiele der Umsetzung bekannt gemacht und so von Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren anderer Schulen adaptiert werden, andererseits konnten die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren aus den positiven Erfahrungen der Implementation der anderen lernen und die Erfahrungen in die eigene Schule transferieren. Die Vernetzung wirkte hier wie eine Verstärkung. Die Sprachlernko-

Austausch mit anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern durch die Vernetzung ermöglicht den „Blick über den Tellerrand“.

ordinatorinnen und -koordinatoren beschrieben daher in den Gruppendiskussionen häufig den Gewinn, der für sie aus der Vernetzung im DaZNet-Projekt resultierte:

Katrin: Und das ist so dieses/ dieser Austausch, also der war schon von Anfang an, war das, das war wichtig, also für mich auf jeden Fall. Und ähm zu hören: „Oh, die machen das da so“ und „So und so könnte man auch“ und „Oh, könnt ich auch mal ausprobieren“ und „Hier gibt's noch 'n Tipp dafür“ und „Da könnte man, also das“, allein deswegen fand ich das schon immer super diese/ diese Arbeit hier. (K-Stadt, Z143)

Die gegenseitige emotionale Unterstützung der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren untereinander ist von großer Bedeutung.

Weiterhin bildete auch die gegenseitige emotionale Unterstützung der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren eine wichtige Gelingensbedingung für das DaZNet-Projekt. Im Netzwerk trafen sich Gleichgesinnte, die vor ähnlichen Herausforderungen an ihren Schulen standen. Über den gemeinsamen Austausch darüber gewannen die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren das Gefühl, nicht mehr allein zu stehen. Dies hing eng mit der Projektarchitektur von DaZNet zusammen, die eine einzelne Person auf Schulebene als Change Agent vorsieht. Das Netzwerk diente dabei als Forum, um Bestärkung für die gemeinsame Tätigkeit an den Netzwerkschulen zu gewinnen, aber auch um etwaige Rückschläge bei der Implementation auf Schulebene zu verarbeiten. Andererseits ließen sich die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren bei Fortschritten und gelungenen Umsetzungen gegenseitig Anerkennung und Zuspruch zuteilwerden, die ihnen auf Schulebene teilweise verwehrt blieb. Die reziproke emotionale Unterstützung bildete daher eine wichtige motivationale Basis für die Tätigkeit der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren. Eine wichtige Grundbedingung hierfür war, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zuvor tragfähige Beziehungen zueinander aufgebaut hatten, die es ihnen ermöglichten sich vor den Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Netzwerk zu öffnen. Dies ist im DaZNet gelungen. So fanden sich in den Gruppendiskussionen zahlreiche Schilderungen, die eine solche Praxis der emotionalen Unterstützung unter den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren belegen. Der Moderation kam bei diesem Aufbau eine Kernrolle zu, wie im Folgenden weiter ausgeführt werden soll.

Tragfähige Beziehungen unter den Teilnehmenden sind von großer Bedeutung für eine emotionale Unterstützung.

Die Rolle der Netzwerkmoderation

Eine Moderation wirkt sich positiv auf die Netzwerkbildung aus.

Aus anderen schulischen Netzwerkprojekten ist bekannt, dass sich eine Moderation entlastend auf die Netzwerkbildung und Aufrechterhaltung auswirken kann (Berkemeyer 2010: 229). Auch im DaZNet-Projekt wurde die Netzwerkarbeit in den Regionalen Zentren moderiert. Bewerben konnten sich hierfür Lehrkräfte aus den fokussierten Regionen, die für ihre Tätigkeit eine Abordnung von 6 Anrechnungstunden erhielten. Da die Auswahl der Moderatorinnen und Moderatoren vor Auswahl der Netzwerkschulen erfolgte, arbeiteten nur wenige Moderatorinnen und Moderatoren an den Netzwerkschulen und konnten so eine neutrale Position im Netzwerk einnehmen. Die regionalen Zentren im DaZNet wurden jeweils von einem Team aus drei Moderatorinnen und Moderatoren verschiedener Schulformen

moderiert. Vor Beginn ihrer eigentlichen Tätigkeit absolvierten die Moderatorinnen und Moderatoren eine Zusatzausbildung zur Sprachberaterin oder zum Sprachberater am Förmig-Kompetenzzentrum in Hamburg. Diese Ausbildung diente der Professionalisierung der Moderatorinnen und Moderatoren und bildete die Basis für die spätere Fortbildung der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren durch die Moderatorinnen und Moderatoren. Diese Investition in die fundierte Ausbildung der Moderatorinnen und Moderatoren ist – so legen es zumindest die Ergebnisse der Evaluation nahe – ein wichtiger Gelingensfaktor gewesen. In allen Gruppendiskussionen sprachen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ihren Moderatorinnen und Moderatoren große fachliche Kompetenz zu, die auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer inspirierend wirkte und den Eindruck verstärkte, einen großen Nutzen aus der Vernetzung zu ziehen:

Arabella: Also das muss ich sagen, unsere Moderatorinnen hier fand ich so unglaublich kompetent und //überzeugend//

Annabelle://Ja, das stimmt!//

Arabella: Die haben mich tatsächlich, na, beim ersten Mal weiß ich noch nicht, aber in der zweiten Stunde, haben die mich komplett gefressen mit Haut und Haaren, muss ich sagen. Und dadurch, dass ich dann auch relativ neu an meiner Schule war, in der auch die Möglichkeit besteht, bestimmte Dinge sofort auszuprobieren und das immer sofort auch unterstützt wird [Anm.: Gemurmel in der Gruppe] ähm, das hat für mich nochmal völlig neu/ mein (.) Stil zu lehren(.) massiv revolutioniert, das muss ich ja mal sagen. Ich weiß gar nicht mehr, wie ich es vorher gemacht habe, auf jeden Fall.

Annabelle: //Das stimmt!//

(A-Stadt, Z107-114)

Wie in diesem Beispiel aus A-Stadt äußerten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, dass die Moderatorinnen und Moderatoren für sie häufig auch als Ratgeber und Inspirationsquelle für Umsetzungsmöglichkeiten auf Schul- und Unterrichtsebene fungierten.

Darüber hinaus wird in den Gruppendiskussionen die große interpersonelle Kompetenz der Moderatorinnen und Moderatoren gewürdigt. So schufen sie unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine wertschätzende Atmosphäre, die den Austausch im Netzwerk begünstigte, oder sie vermittelten bei möglichen auftretenden Differenzen unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Auch bestärkten die Moderatorinnen und Moderatoren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei ihrer täglichen Arbeit als Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren an den Schulen und trugen zu deren Motivation bei.

Einer moderierten Vernetzung trug nach Ansicht der Befragten wesentlich zur Strukturierung der Zusammenarbeit bei. So bereiteten die Moderatorinnen und Moderatoren im DaZNet die Netzwerktreffen vor, luden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein, sorgten zumindest in der ersten Phase für Input und legten dabei die Form des Austausches oder der Zusammenarbeit fest. Besonders aus Netzwerken, in denen mit der Phase der Didaktischen Werkstätten ein Wechsel der Verantwortung für den Strukturierungsprozess stattgefunden hat, wurde berichtet,

Die Moderatorinnen und Moderatoren absolvierten eine Zusatzausbildung zur/zum SprachberaterIn.

Die Moderatorinnen und Moderatoren hatten bestärkende Funktion.

Die Moderatorinnen und Moderatoren strukturieren die Netzwerkarbeit

wie diese neue Verantwortung die Teilnehmerinnen und Teilnehmer überlastete und die Zusammenarbeit letztlich aufgehoben hat. So beschreibt die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren Lisa aus L-Stadt, wie sie im Nachhinein die Strukturierung der Moderation in der Phase der Fortbildung der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren als sehr förderlich und entlastend empfand:

Lisa: Was wir da tun und dass da auch (..) ja die Sprachlern/ die (.) Moderatorinnen haben ja ganz viel vorbereitet und haben uns da ganz gut an die Hand genommen und ich hab' für mich gemerkt, das ist für mich wichtig.

Teilnehmerin: Mhm (zustimmend).

Lisa: Ja, weil ich muss mich sehr, sehr disziplinieren. Ansonsten, die Dinge (..) neben meinem, ne?, Alltag, der ja, ne?, auch ziemlich voll ist mit schulischen Belangen (.) ähm ja, das dann so hinzukriegen.

(L-Stadt, Z86-88)

Da die Netzwerkarbeit für die Lehrkräfte eine neue Form der kollegialen Zusammenarbeit darstellte, die auf andere Weise strukturiert werden musste als diejenige auf Schulebene und für die gerade zu Beginn der Netzwerkarbeit Routinen gefunden werden mussten, war es sinnvoll, diesen Prozess durch eine Moderation zu entlasten. So wurde Kontinuität gewährleistet, die das Vertrauen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Netzwerkarbeiten stärkte. Die Struktur der begleiteten Moderation hat sich im DaZNet sehr bewährt.

Zur Bedeutung regelmäßiger Netzwerktreffen

Die Netzwerktreffen riefen gemeinsame Ziele wieder in Erinnerung.

Einen weiteren wichtigen Einfluss auf eine gelingende Implementation hatten die regelmäßigen Netzwerktreffen und der hierdurch strukturierte Austausch im DaZNet. In den Gruppendiskussionen erläuterten die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren, dass die Umsetzung der Netzwerkkonzepte im Arbeitsalltag in den Schulen leicht aus den Augen verloren wurde und die Implementation von DaZNet in den Hintergrund rückte. Der Austausch unter den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren bei den Netzwerktreffen rief die gemeinsamen Netzwerkziele wieder in Erinnerung und motivierte zur Umsetzung der im DaZNet entwickelten Ideen an der eigenen Netzwerkschule, wie die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren Marline aus M-Stadt beispielhaft erläutert:

Marline: Also ich muss ganz ehrlich sagen, bei mir ist es manchmal so, dass das sowieso so ein bisschen versandet, aufgrund des Schulalltages, den wir alle haben, und jeder hat da ein anderes Bild, woran er oder sie gerade rackert. Und immer wieder diese Treffen mich dann doch wieder darauf zurückführen: „Ah, ja. Das war ja mein Plan und da muss ich jetzt noch mal“. Und dann krempel' ich meine Ärmel wieder hoch und dann bin ich für sechs Wochen erstmal wieder die DaZNet-Tante und nerve alle. Dann versandet das wieder. Dann kommt das neue Treffen. Also das ist auch immer noch mal für uns gut, dass das einfach noch mal neue Inputs gibt und was ich schon gesagt habe, also diese Verwurstung von Materialien, die andere schon toll aufbereitet haben, das bedeutet für mich dann immer nur noch meine kleine Aktualisierung für meine Schule und dann kann ich das schon rausschicken und dann hab ich erstmal wieder so einen Packen geschafft und das hängt ganz/ ist ganz eng verknüpft mit diesen Treffen.

(M-Stadt, Z61)

Regelmäßige Treffen der Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer zu ermöglichen, stellte also eine wichtige Gelingensbedingung des DaZNet-Projektes dar.

3. Die Implementation des Projektes DaZNet in den Schulen

Im Folgenden soll nachgezeichnet werden, wie sich der Transfer der Netzwerkimpulse an die Netzwerkschulen aus Sicht der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren vollzogen hat. Aus den Gesprächen wurde deutlich, dass für die gelingende Implementation des Projektes DaZNet in den Schulen die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren in ihrer Funktion als Vermittelnde und Vorantreibende wichtig waren und dass diese Implementationsprozesse durch weitere strukturellen Rahmenbedingungen gestützt oder gebremst werden konnten. Der Transfer der im DaZNet-Projekt in den regionalen Netzwerken entwickelten Ideen und Ansätze in die Schulen erfolgte maßgeblich über das Engagement und das Wirken der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren in den Schulen. An jeder Netzwerkschule wurde eine Sprachlernkoordinatorin oder ein Sprachlernkoordinator benannt, die oder der für ihre oder seine Aufgaben im Projekt zwei Anrechnungsstunden erhielt.

Die Schritte der Umsetzung der Projektideen in den Schulen folgten dabei in allen Netzwerken einer ähnlichen Choreografie. Die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren versuchten zunächst für sich ihre Aufgaben und Ziele zu klären. Dann begann das Bekanntmachen des Projektes in den in der Schule jeweils zuständigen Gremien. Während Schulkonferenzen z.B. für allgemeine Informationen genutzt wurden, wurde in den Fachkonferenzen die Implementation der Projektideen in den Unterricht vorbereitet. Dabei reichten die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren nur solche Materialien weiter, die sie vorher selbst ausprobiert hatten. Diese Phase der Selbsterprobung von Materialien stellte einen wichtigen Transferschritt vom regionalen Netzwerk in die Schulen dar, da hier die für die Akzeptanz in den Schulen wichtige Adaption der im Netzwerk für alle beteiligten Schulformen entwickelten Materialien an die Bedürfnisse der eigenen Schule stattfand. Dieser Schritt nahm – nach Aussagen der Befragten - viel Zeit in Anspruch, war aber notwendig, da die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren durch das Selbsterproben die Erfahrung machten, „es kann funktionieren“, und von dieser Warte aus auch die Kolleginnen und Kollegen überzeugen konnten. Gleichzeitig ging aus den Gesprächen hervor, dass eine gelingende Implementation aber nicht nur vom Engagement der am Projektbeteiligten abhing, sondern auch durch Faktoren gestützt oder gehemmt wurde, auf die die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren keinen direkten Einfluss hatten. So erwiesen sich z.B. die Grö-

Die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren treiben Implementation in den Schulen voran.

Implementation in den Schulen folgt ähnlicher Choreografie.

ße der Schule oder die Unterstützung der Schulleitung als wichtige Einflussgrößen gelingender Implementation.

Die Choreografie der Implementation

Klärung der eigenen Rolle

Die Sprachlernkoordinatorinnen-koordinatoren empfinden Unsicherheit darüber, was genau zu ihren Aufgaben gehört.

In vielen Sequenzen der Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren aller Regionalen Zentren zunächst unsicher waren, was zu ihren Aufgaben und Kompetenzen auf Schulebene gehörte und was nicht. Da die Aufgabe, durchgängige Sprachbildung im Kollegium zu verankern und eine Interkulturelle Öffnung voranzutreiben, tendenziell endlos sein kann, war es für den Erfolg des Projektes wichtig, dass die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren sich zu Beginn realistische, erreichbare Ziele setzten. Wichtig war dabei auch die Erkenntnis, dass sie nicht alleine für die Umsetzung der Ziele verantwortlich sein konnten, sondern auch weitere Akteure nötig waren, um die Umsetzung erfolgreich voranzutreiben:

Kristin: Und da ist es eben schwierig mit diesem mhm (überlegend) nicht klar umrissenen Profil manchmal auch der Sprachlernkoordinatorin, ne? Der Druck lastet ja immer auf uns.

Teilnehmerin: //Mhm (zustimmend)//

Kristin: //Also// auf dieser Ebene in dem Projekt.

Katrin: //Genau//. Nicht auf der Schulleitung.

Kristin: Nicht auf der Schulleitung. //Weil man//

Katrin: //Hier ist der Druck.//

Kristin: Immer denkt: „Ah ich krieg ja zwei Stunden dafür und ich hab' diese Woche zwar schon sechs Stunden dafür gearbeitet aber man sieht das ja gar nicht“.

Katrin: Genau. (K-Stadt, Z221-230)

Die Akteure auf Schulebene müssen kontinuierlich ihre Aufgaben klären und Ziele festlegen.

Die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren mussten also ihre Rolle finden und ihre Aufgaben und Ziele definieren, denn nur so ließen sich Überforderung und Demotivation verhindern. Im Projekt DaZNet gelang dieser Schritt nicht jeder Sprachlernkoordinatorin und jedem Sprachlernkoordinator gleich gut. Zwar umriss ein Modul der Fortbildung gezielt die neuen Aufgabe im DaZNet-Projekt, das Aufgabenprofil der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren auf Schulebene formte sich jedoch erst im Projektverlauf und dynamisch rückgekoppelt an den Projektverlauf in den Netzwerkschulen in der zweiten Netzwerkphase aus. Exemplarisch zeichnet das Beispiel aus M-Stadt diesen Prozess des Hineinwachsens in eine koordinierende „Funktionsstelle“ nach:

Mia: Was ich spannend finde, ist, dass am Anfang, als dieser Fortbildungsblock lief und auch bei der Bewerbung als DaZNet-Schule es ja überhaupt nicht klar war, auf was man sich überhaupt einlässt. Es war 'ne ganz offene Ausschreibung und es war nicht klar, ich würde sagen mindestens die ersten eineinhalb Jahre für mich, soll ich jetzt zur Sprachlernlehrerin, Sprachklasslernlehrerin ähm ausgebildet werden, äh Ziel sollte doch eigentlich DaZNet-Koordinatorin sein. Und die Form die jetzt sich letztlich doch

entwickelt hat, ähm empfinde ich als ganz glücklich, aber das war nicht immer deutlich, ob/ äh zu was es überhaupt wird.

Mathilda: Welche/ wie würdest du diese Form jetzt benennen?

Mia: Es ist möglich, dass man wirklich als Koordinatorin an der Schule tätig ist, zumindestens an unserer Schule möglich, und ähm natürlich ist immer die praktische Arbeit auch da, aber es ist auch die Möglichkeit zu sagen: „Ich bin hier aber die Koordinatorin und nicht die alleinige Sprachlern/ Sprachklasslernlehrerin“. Weil es vielleicht im Ablauf nicht möglich ist, weil 'ne andere Klassenleitung da ist oder sowas. Also eine Funktionsstelle erworben zu haben und dann noch eben delegieren zu können, zum Beispiel. Oder die Möglichkeit im Kollegium anzustoßen durch diese schulinternen Fortbildungen, dass da Gestaltungsprozesse pädagogischer Art sind, also das ist durchaus noch mal 'ne andere Qualität und das war mir am Anfang wirklich überhaupt nicht deutlich bei diesen Fortbildungen, äh worauf es jetzt hinauslaufen soll und ich denke das haben wir auch irgendwie mit gestaltet. (M-Stadt, Z51-56)

Information des Kollegiums

Um die von Mia benannten Gestaltungsprozesse anstoßen zu können, mussten die Sprachlernkoordinatorinnen und –koordinatoren zunächst Informationen über das Projekt in den Netzwerkschulen verbreiten, die Kollegien für die Projektziele sensibilisieren und letztlich interessierte Lehrkräfte zur Mitarbeit ermuntern. Hierzu hat es sich im DaZNet-Projekt bewährt, auf die bestehende Konferenz- und Dienstbesprechungsstruktur der Schulen zurückzugreifen. Allerdings berichteten die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren hier von einem schmalen Grad der möglichen Nutzung: Da Konferenzen und Dienstbesprechungen meist vielfältigen Belangen dienen, konnten hier allenfalls kurz über das Projekt insgesamt informiert werden. Für eine umfassendere Sensibilisierung waren diese Gremien nicht geeignet, es war manchmal sogar kontraproduktiv, wenn dem Projekt in diesen Gremien zu viel Zeit beigemessen wurde und die ohnehin langen Besprechungen dadurch noch verlängert wurden.

Dennoch waren die *Schulkonferenzen und Dienstbesprechungen* der Schule wichtige Türöffner für die Implementation des Projektes und die kurzen Informationen trugen -vor allem wenn sie regelmäßig erfolgten- maßgeblich dazu bei, das Projekt im Kollegium bekannt zu machen, die Kolleginnen und Kollegen über den Projektfortschritt zu informieren und auf die eigene Expertise als Ansprechpartnerin oder Ansprechpartner für Fragen der Sprachförderung und Sprachbildung hinzuweisen. Zudem sind Konferenzen und Dienstbesprechungen Orte an denen verbindliche Beschlüsse, z.B. über die pädagogische Ausrichtung der Schule, beschlossen werden. Da das Kollegium beschlussfähig zusammenkommt, eigneten sich diese Gremien besonders, um die Gründung von Arbeitsgruppen für eine intensivere Kooperation der Kolleginnen und Kollegen zu den mit dem Projekt DaZNet verbundenen Netzwerkthemen anzubahnen oder einheitliche Vorgehensweisen in der Sprachbildung zu verankern. Die Beschreibung von Annabelle verdeutlicht dies beispielhaft:

Dienstbesprechungen werden genutzt, um Informationen über das Projekt zu streuen und Beschlüsse herbeizuführen.

Annabelle: Und in unserer Schule versuchen wir ja auch über die Gesamtkonferenzen Beschlüsse herbeizuführen und das ist auch schon gelungen, dass die Kollegen, die im Fachunterricht da Unterrichtseinheiten verwenden müssen. Wenigstens EINE pro Halbjahr. Ich meine, man fängt ja einfach mal an, man legt mal so los, hast du hast du ja eben selber gesagt, kleinschrittig und anders geht's auch gar nicht. (A-Stadt, Z614)

Wissenstransfer in den eigenen Unterricht

Sprachsensible
Unterrichtsgestaltung
kommt häufiger zum
Einsatz.

Aus der Auswertung der Online-Befragung (siehe DaZNet Endbericht Teil I) war bekannt, dass die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren schon zum Zeitpunkt ihrer eigenen Fortbildung in den Regionalen Netzwerken damit begannen das Projekt an den eigenen Schulen zu implementieren. So erprobten die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren relativ schnell das in der Fortbildung erworbene Wissen in ihrem eigenen Unterricht, der sich so veränderte. Zu den häufigsten genannten Veränderungen im Unterricht der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren zählten die sprachensible Unterrichtsgestaltung, etwa durch die gezielte Verwendung und Einübung sprachlicher Operatoren in Aufgabenstellungen und der Thematisierung der hierzu erforderlichen sprachlichen Strukturen oder das Anbieten von Formulierungshilfen für schriftliche Aufgabenbearbeitungen. Daneben berichteten die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren von einer verstärkten Wortschatzarbeit, etwa durch die Nutzung von Visualisierungen (z.B. Bildkarten) zur Einführung neuer (Fach-)Begriffe, der Semantisierung von Begriffen im Unterricht oder etwa der expliziten Thematisierung von Wortbildungsregeln. Im Bereich der Textarbeit wurden sowohl Maßnahmen der sprachlichen Entlastung von Fachtexten, etwa die sprachlich entlastete Umformulierung von Schulbuchtexten, als auch die der Anreicherung genannt, wie etwa dem Thematisieren des Aufbaus von Fachtexten und dem Einüben des textsortenspezifischen Schreibens. Die meisten der geschilderten Unterrichtsveränderungen bezogen sich auf die gezielte Förderung der Unterrichtssprache als Bildungssprache.

Dabei dauerte es – wie Luise schilderte – es eine Weile bis die neue Herangehensweisen und Methoden routiniert in den eigenen Unterricht eingepasst werden konnten:

Luise: Also ich, glaub' ich, ich bin noch nicht so richtig weit [lacht]! Wirklich nicht! Aber ich nehme eher wahr, also ich glaube, ich/ ich seh' jetzt schneller mal 'ne Situation, wo ich denke: „Stopp! Sprachförderlich, sprachsensibel! Noch mal zurück“. Und ich setze ein bisschen anders Prioritäten hoffentlich, also es/ ich versuche manchmal jetzt einfach inhaltlich bisschen zu streichen und dafür sprachlich nach [Unverständliches] der Zeit für Sprache und/ und so, ich hab' das/ ich veränder' mich da schon jetzt fortwährend, aber sehr langsam, würd ich sagen. (L-Stadt, Z534)

Fortbildung der Kollegien

Um die Ideen des Projektes DaZNet in das Kollegium der Schule zu streuen und eine tiefergehende Beschäftigung mit diesem zu erreichen wurden von den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren schulinterne Lehrerfortbildungen

(SchILf) oder Workshops mit dem Gesamtkollegium geplant und auch selbst durchgeführt. Die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren aller Regionaler Zentren berichteten, dass solche Fortbildungstage entscheidend dazu beigetragen haben, dass das Kollegium im Rahmen der intensiveren Auseinandersetzung die Bedeutung von Sprachbildung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache und im Bildungsspracherwerb erkennen konnten.

Arabella: Vier Operatoren hab ich jetzt einfach mal pauschal in meiner Gesamtschule eingeführt, sowohl an der IGS als auch (..) an der Realschule und kann sagen, dass das gesamte Kollegium atemlos (..) und still und begeistert zugehört hat .

Annabelle: Auf 'ner Gesamtkonferenz hast das gemacht?

Arabella: So ähnlich. Ja, das heißt dann bei uns Workshop, aber dann //waren//

Annabelle: //Okay//, (lacht) ist klar. /

Arabella: wir dabei und ähm (..) drei Tage lang wurde mir noch gesagt: "Wie toll!" Und dass sie dies und das dafür kippen wollen und DAS jetzt aber machen wollen und sowohl Mathe, wie auch Chemie da total begeistert sind.

(A-Stadt, Z182-192)

Die Kompetenz zur Organisation oder gar Durchführung solcher Fortbildungen haben sich die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren im Netzwerk erarbeitet. Allerdings bedeuten diese Fortbildungsformate je nach Größe des Kollegiums einen hohen Organisationsaufwand für die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren. Nicht alle Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren waren daher bereit oder in der Lage SchILfs und Workshops selbst durchzuführen und griffen auf externe Referenten zurück. Wichtig für den Erfolg der Fortbildungsveranstaltungen war ein hoher Praxisanteil, bei dem das Kollegium aktiv unterschiedliche Aufgaben bearbeiten musste, wie folgende Sequenz aus L-Stadt illustriert:

Luise: Ja, wobei man auch nicht alles selber machen muss. Also am besten hat funktioniert, dass wir sozusagen/ also ich war mit 'ner Kollegin zusammen, so 'ne Gruppenaufgabe ausgedacht hatten und die Kollegen, ich glaub' sogar 'ne Stunde oder so, in Kleingruppen waren, in Vierergrüppchen, und sich zu sprachsensiblen Materialien was überlegen mussten, zu einem bestimmten Versuch. Wir hatten das im Thema Sachunterricht. Also der größte Erfolg war halt da, wo die Kollegen selber die Arbeit durchdacht haben, logisch, ist ja bei Schülern auch immer so. Und das auf 'ner SchILf, das war gut.

Linus: Das kann ich echt allen Schulen empfehlen. Wo Lehrer/ Kollegen morgens ausgeruht hinkommen um //neun//

Teilnehmerin: //ja//

Linus: und wirklich sich drauf einlassen können bis 15 Uhr. Das bringt viel mehr als

Luise: Und selber machen, nicht nur als //[Anm.: Unverständlich]//.

Linus: //Als zehn Rundmails//, die dann weggeklickt werden.

(L-Stadt, Z491-496)

Wurden SchILfs und Workshops im Kollegium durchgeführt, so berichteten die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren vom breiten Erfolg dieser Maßnahmen. Die Herausforderung lag in der folgenden Zeit darin, an die Sensibilisierung anzuknüpfen und in eine konkrete Zusammenarbeit mit dem Kollegium zu überführen. Im Netzwerk A-Stadt illustriert Arabella, wie sie ihr Kollegium durch ihr bestimmtes Auftreten im Workshop verpflichtet und motiviert, an der Arbeit mit Operatoren beizutragen:

Häufig wurden schulinterne Lehrerfortbildungen für das Kollegium angeboten.

Es wurden externe Referenten für schulinterne Fortbildungen eingeladen.

Die schulinternen Fortbildungen konnten große Erfolge verzeichnen.

Arabella: //Genau so hat übrigens mein Workshop auch angefangen//
Alberta: //Imitiert eine Lehrkraft ihrer Schule//“Das geht mich überhaupt nich/ nichts an“.
Ja!//
Arabella: Als die nämlich fragten: "Ach, wir ENTSCHEIDEN jetzt, ob wir die Operatoren einführen?" NIE!
Annabelle: Das ist schon entschieden
Arabella: //Ist schon entschieden!
Alberta: //Das ist so, genauso sieht's aus!//
Arabella: "Du arbeitest ja an 'ner DaZNet Schule. Du kannst ja mal auf unserer Homepage gucken". Genau das habe ich wortwörtlich gesagt. „Du darfst aber trotzdem was entscheiden. Du darfst nämlich heute dran mitarbeiten, wie wir das anfangen, dass alle das auch machen“. Und danach waren (.) joa / hat keiner mehr was gesagt. (A-Stadt, Z827-840)

Sprachlernkoordinatorinnen- und koordinatoren stoßen Veränderungsprozesse an den Schulen an.

Hier wird deutlich, wie entscheidend das Auftreten der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren für die Implementation des Projektes DaZNet war. Gerade bei Veränderungsprozessen, die im Kollegium auch Unsicherheiten und Widerstände auslösen können, bedurfte es Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren, die vermittelnd handeln oder wie in diesem Beispiel durch entschiedenes Auftreten Verbindlichkeit herstellten.

Grundsätzlich stellte das Aushandeln zwischen Freiwilligkeit von und Verpflichtung zu Fortbildungen die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren in allen Netzwerkschulen vor große Herausforderungen und blieb letztlich abhängig von den Regelungen in den einzelnen Schulen. Der vom regionalen Zentrum in A-Stadt angestoßene Versuch regelmäßige (Crashkurs-)Fortbildungen zu Themen der sprachlichen Bildung verpflichtend zu institutionalisieren, führte in den Schulen zu unterschiedlichen Erfahrungen. An einer Netzwerkschule konnten diese Maßnahmen erfolgreich verstetigt werden. An einer anderen Netzwerkschule führte die verbindliche Verpflichtung, Fortbildung im Bereich Sprachbildung zu besuchen, zu heftigen Widerständen im Kollegium, woraufhin die Schulleitung dieser Schule die Verpflichtung wieder aufgehoben hat. Hier wird deutlich, wie fragil Veränderungsprozesse an Schulen sind und wie wichtig dabei auch der moderierende und vermittelnde Einsatz der Schulleitung sein kann, um Ängste und Widerstände im Kollegium aufzufangen und zu begleiten.

Erprobung von Unterrichtsmaterialien

Material wird zunächst selbst erprobt.

Beschränkten sich die Aktivitäten der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren in der ersten Phase der Implementation stärker auf die Information und Fortbildung der Kolleginnen und Kollegen in der Schule, setzte mit der Arbeit in den Didaktischen Werkstätten in den Regionalen Netzwerken und der Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien eine zweite Phase der Implementation in den Schulen ein. Auch hier erprobten die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren das in den Netzwerken entwickelte Material zunächst in ihrem eigenen Unterricht, bevor sie es an die Kolleginnen und Kollegen in den Schulen wei-

terreichten. Das eigene Ausprobieren im Unterricht führte dazu, dass die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren größere Sicherheit im Umgang mit diesen Unterrichtsmethoden erlangten. Auch konnte so das in den Regionalen Netzwerken entwickelte Material zunächst getestet und weiterentwickelt werden. Eine auf diese Weise gewonnene Sicherheit zeigte sich als äußerst bedeutsam für den Transfer von Materialien an das Kollegium. In den Gruppendiskussionen thematisierten die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren, wie sie neue Unterrichtsmethoden an das Kollegium herantrugen und das dies durchaus auch Mut und ein sicheres Auftreten erforderte. Annabelle schilderte z.B. wie schwierig sie es fand, ihren Kolleginnen und Kollegen und Kollegen das im Netzwerk entwickelte Unterrichtsmaterial zu sprachlichen Operatoren zukommen zu lassen. Sie hatte Bedenken, dass dieses Material noch nicht ausgereift sein könnte:

Arabella: Es ist die Frage, geht man einfach mal los und macht mal jetzt mit dem was man hat den ersten Schritt. Ich verkauf' das eigentlich auch immer eher so dann, dass ich sage: "Also, es ist bestimmt nicht ausgereift. Es ist wahrscheinlich auch noch nicht das non plus ultra", ähnlich wie du das gesagt hast, "aber es ist jetzt mal ein Beginn. Das haben wir jetzt schon mal so auf/ das ist mit den Materialien, die wir haben übrigens genauso. Wir sind ja auch nicht (.) //perfekt".//

Antje: //Nein, nichts ist von Anfang an.//

Annabelle: //Nee.//

Antje: //Nein, das ist klar.(unverständlich)//

Arabella: //Aber/ aber// das / das ist dann schon so, dass die Kollegen sagen: "Okay, ja, ist zumindestens mal ein Versuch wert und dann versuchen wir mal und man/ kann man ja auch in Aussicht stellen, mal: „Wenn du gemerkt hast, das klappt überhaupt nicht, meld' doch mal zurück, ne?“ Dann kann man ja auch nochmal dran und kann das nochmal anfassen. Also, das finde ich nicht ganz so schwierig, aber ich hab's trotzdem auch genau das gleiche Problem wie du, es generell an den Mann zu bringen, dass ich / dass ich jetzt konzeptionell, jetzt hab ich das K-Wort benutzt, (.)arbeite, dass ich sage: "Das machen wir jetzt an unserer Schule so!

Teilnehmerin: Mhm (zustimmend).

Annabelle: Weil da sehe ich mich auch nicht als einzige Verantwortliche, das zu entscheiden, wie das jetzt sein soll.

Alba: Genau! (A-Stadt, Z669-680)

Indem sich Arabella vom dem Gedanken abgrenzte nur fertig entwickeltes, perfektes Material an das Kollegium weitergeben zu können, gelang es ihr die Phase des Transfers der Materialien in die Schule in eine Phase des weiteren Austestens und Optimierens des Materials gemeinsam mit den Kolleginnen und Kollegen zu überführen und so produktiv für die Arbeit in den Schulen zu nutzen. Dies zeigt, dass die Phase des Ausprobierens und Selbsttestens der Materialien nötig ist, um Sicherheit für den Transfer zu erlangen, dass dieser Transfer von den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren aber auch die Fähigkeit voraussetzt, kooperativ mit anderen an der Adaption der Materialien zu arbeiten und in diesen Prozess andere Lehrkräfte der Schule einzubeziehen.

Verbreitung des Materials erfordert Sicherheit.

Erprobungsphase ist notwendig, für den Transfer der Materialien.

Transfer der Unterrichtsmaterialien

Emailverteiler werden bei der Informationsverbreitung genutzt.

Um die Fachkolleginnen und -kollegen gezielt anzusprechen und zur Mitarbeit zu bewegen, nutzten die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren die entsprechenden *Emailverteiler* der Schulen. So konnten sie spezielle Informationen, wie etwa eine für den Transfer erarbeitete sprachensible Mathematikeinheit, gezielt an die Fachkolleginnen und -kollegen übermitteln. Diese nahmen die vorgefertigten Materialien dabei auch regelmäßig gerne an. Eine zentrale Schwierigkeit bestand jedoch darin, dass die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren nicht weiter verfolgen konnten, wie die Kolleginnen und Kollegen das Material nutzten, es sei denn, sie erhielten gezielte Rückmeldung. Zudem berichteten die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren in den Gruppendiskussionen, dass ihre Kolleginnen und Kollegen nicht immer Zeit investieren konnten, um das Material weiter anzupassen. Die Sequenz aus L-Stadt verdeutlicht dies:

Lisa: Ja, ich hab' auch immer das Gefühl: „Was zeigst du jetzt den Kollegen eigentlich, was du gemacht hast?“

Teilnehmerin: Ja!

Lisa: Wir haben zwar Sachen erarbeitet, da kann ich auch, weil ich irgendwie noch Sprachlernklasse und Förderschüler habe und sowas/ da kann ich von profitieren, auch voll von dem Material, zum //Beispiel, //

Teilnehmerin: //Mhm (zustimmend). //

Lisa: was wir gesichtet haben, aber meine Kollegen nicht.

Teilnehmerin: //Ja. //

Lisa: //Und// äh die zeigen aber wenig Bereitschaft, ähm zu/ jetzt für ihre Fächer in Biologie zum Beispiel zu gucken, wie kann ich das sprachsensibel machen. Das kann ICH aber nicht, weil ich Bio überhaupt nicht als Fach habe,

Teilnehmerin: Mhm (zustimmend).

Lisa: sodass ich sie immer nur motivieren kann: "Und achte mal darauf und achte mal darauf". Aber dann kommt dann gar nichts, sie kriegen natürlich auch keine Stunden dafür.

Teilnehmerin: Ja.

Lisa: Es ist so (atmet hörbar ein) (...) schwierig [lacht].

(L-Stadt, Z214-226)

Transfer des Materials erfordert Adaption durch Lehrkräfte der Fächer.

Erschwerend war vor allem, dass das Unterrichtsmaterial immer weiter adaptiert werden musste. Da die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren nicht alle Unterrichtsfächer abdeckten, waren sie darauf angewiesen, dass die Lehrkräfte anderer Schulfächer den Unterricht sprachsensibel aufbereiteten. Dies erschwerte allerdings die Implementation der Materialien aus den Werkstätten, da den Kolleginnen und Kollegen der DaZNet-Schulen oftmals die fachlichen Kenntnisse im Bereich Sprachbildung fehlte und sie daher die Begleitung der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren benötigten.

Eine weitere Strategie der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren zur Verbreitung der in den Didaktischen Werkstätten erarbeiteten Materialien stellten Materialräume oder entsprechende Materialordner im Lehrerzimmer dar. Auch hier griffen vor allem die bereits interessierten Lehrkräfte auf die Materialien zurück, ei-

ne breitere Nutzung ergab sich nicht. Dies zeigt, dass die Einrichtung solcher Materialpools kein Selbstläufer ist und rückgebunden werden muss an einen Dialog mit den Lehrkräften. Zudem offenbarten die Gruppendiskussionen, dass an einigen Schulen finanzielle Ressourcen fehlten, um Materialien für die Schule anzuschaffen und zugänglich zu machen. Dies betraf vor allem Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren an Gymnasien (siehe 3.).

Etablierung von DaZNet -Arbeitsgruppen

An einigen (wenigen) Netzwerkschulen gelang es den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren im Verlauf des Projektes DaZNet-Arbeitsgruppen zu installieren und das Konzept der Didaktischen Werkstätten auf die Schulebene zu transferieren. Die involvierten Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren erarbeiteten hier mit interessierten Kolleginnen und Kollegen Unterrichtsmaterialien für die Schule, die auf diese Weise direkt vor Ort implementiert werden können. Auch Sprachförderkonzepte wurden so für die Schule neu ausgearbeitet:

Luise: Am meisten vorangekommen bin ich in dieser zweiten Phase mit den Kolleginnen und Kollegen meiner Schule. Wir haben eine Arbeitsgruppe und haben da wirklich 'n ganz kleines Stückchen, aber sehr flott und harmonisch, so, auf den Weg gebracht. (L-Stadt, Z166)

Die positiven Erfahrungen – wie die von Luise- deuten an, dass eine intensive Zusammenarbeit auf Schulebene produktiv für die Schule genutzt werden kann. Zusätzlich kommt hinzu, dass durch eine solche Strukturbildung auch eine Verstärkung des Engagements für Bildungssprache an der Schule gelingen kann. Allerdings zeigte sich in der Gruppendiskussion auch, dass die Einrichtung einer Arbeitsgruppe selbst mit Gewährung zusätzlicher zeitlicher Ressourcen ein langwieriger Prozess sein konnte, der stets drohte im Unterrichtsalltag unterzugehen:

Kirsten: Und es hat sich ja auch eine Gruppe gefunden, die tatsächlich an diesen Arbeitsblättern arbeiten will. ABER die Gesamtkonferenz war vor einem Jahr und anfangen tun die jetzt, die haben auch letztes Jahr schon dafür eine, eine Stunde praktisch bekommen als Entlastung, aber sie haben's einfach nicht geschafft. (K-Stadt, Z192)

Fachliche Beratung der Kolleginnen und Kollegen

Die zahlreichen Aktivitäten der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren – angefangen von der Information und der Fortbildung der Kollegien bis hin zum Austausch von Materialien für den Unterricht – führten dazu, dass die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren im Verlauf des Projektes immer stärker von den Kolleginnen und Kollegen als Ansprechpartnerinnen und -partner für Fragen der sprachlichen Bildung wahrgenommen und zunehmend in ihrer Funktion als Beraterinnen und Berater angefragt wurden. Der Bedarf nach fachlicher Beratung ergab sich in den Kollegien der DaZNet-Schulen vor allem dann, wenn Kolleginnen und Kollegen neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler als Quereinsteigende in

Eine intensive Zusammenarbeit kann produktiv für die Schule genutzt werden.

Feste Arbeitsgruppen konnten sich in den Schulen kaum etablieren.

Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren werden in ihrer Funktion als Beraterinnen und Berater nachgefragt.

ihre Klassen aufnehmen oder in der Klasse Schülerinnen und Schüler akuten Sprachförderbedarf im Deutschen zeigten. In der folgenden Sequenz berichtet Lilo aus dem Regionalen Zentrum L-Stadt, wie sie als Ansprechpartnerin auf Schulebene wahrgenommen wird und auch aktiv auf Kolleginnen und Kollegen zugeht:

Lilo: Ja, eigentlich (...) dass Kollegen immer dann Interesse am DaZNet haben, oder an der eigenen Person, die man gerade ausführt in dieser Rolle, wenn man doch gerade 'n Schüler hat, der gerade neu gekommen ist und was soll man denn jetzt tun. Und dann gibt es häufig nicht den Ort, nicht die Zeit, die ausreicht, um es intensiv zu begleiten. Mit interessierten Kollegen ist es so, dann setzt man sich zusammen, dann bleibt man länger, dann ist man irgendwie noch mal dabei, das auseinander zu tüfteln. Dann bring' ich Materialien mit und innerlich hab' ich dann immer gedacht: „Ja müsste ich jetzt eigentlich mal diesen Schüler testen, müsste ich/ wie viel Zeit müsste ich jetzt mal investieren, dass ich mal/“, weil ich hatte immer so den Anspruch, dass ich sage: „Ich muss den jetzt mal kennenlernen“. Und gleichzeitig hab ich gedacht: „Nee, das ist ja gar nicht meine Aufgabe, weil“/ also das war/ ich hab am Anfang gedacht, mit diesen Entlastungsstunden muss ich jetzt auch in der Schule immer jetzt überall switchen und gucken und testen und so und bis mir dann klar war: „Nee, nee! DAS ist nicht/ MEIN Job ist es ja irgendwie den Kollegen das nahezubringen und das passiert im Einzelgespräch, dass man von sich aus Initiative ergreift und sagt: „Hier hab ich gehört...“. Dann sind da interessierte Kollegen und andere sagen: „Ja, ja. Hört sich ganz interessant an“. Aber wir haben ja in Wirklichkeit in jeder Klasse hier 'ne Sprachlernklasse“.
(L-Stadt, Z468)

Die individuelle Beratung des Kollegiums ist sehr zeitintensiv.

Lilo beschreibt hier, dass die individuelle Beratung von Kolleginnen und Kollegen sehr zeitintensiv war und in ihrem Arbeitsalltag und der ihrer Kolleginnen und Kollegen nicht immer Zeitfenster vorhanden waren, um intensiv beraten zu können. Gleichzeitig fiel es ihr schwer, sich in der Einzelfallberatung abzugrenzen und zu erkennen, was zu ihren Aufgaben gehörte und wo sie endeten.

Die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren werden häufig bei „Problemfällen“ konsultiert.

Deutlich wird auch – und dies berichteten auch andere Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren in den Gruppendiskussionen-, dass nicht alle Kolleginnen und Kollegen offen waren für eine Beratung. Häufig führten die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren dies auf eine zeitliche Überlastung in den Kollegien zurück, die verhinderte, dass sich Lehrkräfte intensiv mit dem Thema Sprachbildung auseinandersetzen können und wollen. Dies führte auch dazu, dass von den Kolleginnen und Kollegen schnelle Patentlösungen gewünscht wurden, die die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren nicht bieten konnten oder wollten. Nur mit wirklich interessierten Kolleginnen und Kollegen entstand so im Laufe des DaZNet-Projektes eine intensivere Zusammenarbeit.

Es bedarf einer Eingewöhnungsphase in die Rolle der Beraterin und des Beraters.

Auch berichteten die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren, dass sie in die neue Rolle der Beraterin oder des Beraters erst hineinwachsen mussten. Dies verwundert allerdings kaum, da es in der Regel mehrere Jahre dauert, um Beratungsprozessen professionell zu agieren. Die folgende Sequenz aus M-Stadt verdeutlicht dies:

Marline: Also was jetzt schon ganz gut finde im/ in diesen vier Jahren hat sich das auf jeden Fall jetzt schon mal rumgesprochen, dass ich die DaZ-Frau an der Schule bin und wenn es jetzt irgendwelche Fragen diesbezüglich gibt, dann werd' ich gefragt. Das war

*vor zwei Jahren noch nicht der Fall, als ein Schüler irgendwie unsere Schule verlassen sollte, da hätte ich/ wär' ich gerne dazu gekommen, um da vielleicht auch noch mal mein Senf zu zugeben und das wurde vergessen. Das passiert, glaub' ich, jetzt nicht mehr. Also, das finde ich schon mal nach vier Jahren so ganz gut. Und ich krieg' jetzt auch/ wenn es irgendwie um Schwierigkeiten geht, krieg' ich auch den Anruf: „Kannst du dazu kommen? Können wir uns zusammensetzen? Können wir das beraten?“ Also da ist jetzt in vier Jahren schon viel passiert, aber am Anfang war das natürlich auch von vielen Kollegen noch gar nicht mitgedacht und man fühlte sich, also ich fühlte mich selber auch noch nicht so ganz sicher und wohl in der Rolle, das ist jetzt ein bisschen was anderes.
(M-Stadt, Z1917-1918)*

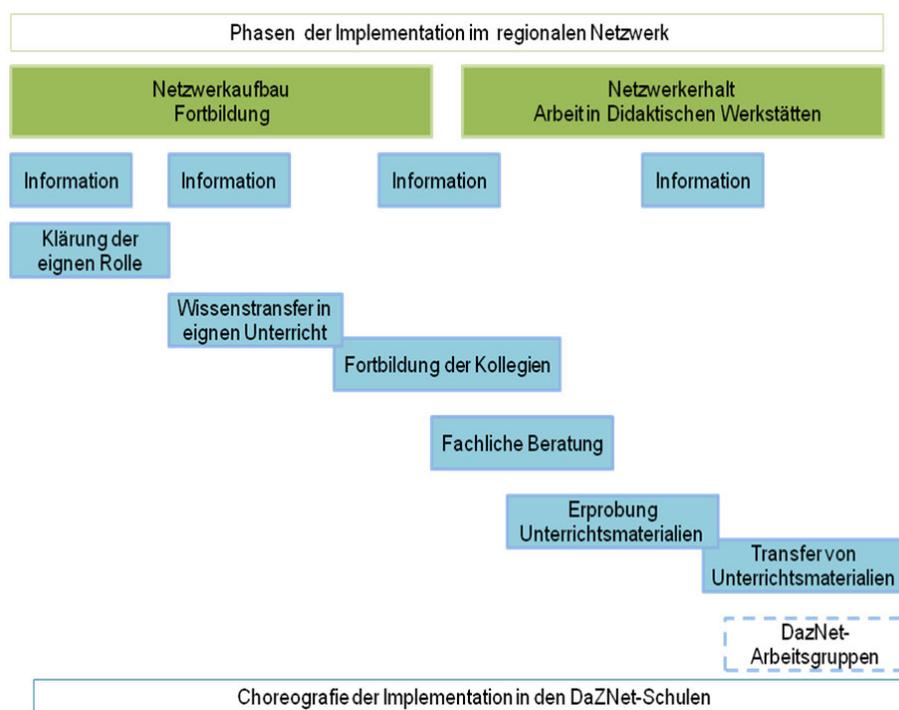
Marline beschreibt hier, wie Ihre Expertise an der Schule mittlerweile nachgefragt wird. Im Ausschnitt wird jedoch auch deutlich, dass die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren von Fortbildungen zur professionellen Beratung profitiert hätten bzw. der Aspekt in der Fortbildung der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren zu kurz gekommen ist.

Generell fiel auf, dass die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren vor allem dann gefragt wurden, wenn Schwierigkeiten bzw. Probleme bereits sichtbar waren. Sie wurden also nicht grundsätzlich als kompetente Beraterinnen und Berater wahrgenommen, die z.B. das Auftreten von Sprachproblemen verhindern können (z.B. durch die Etablierung einer sprachsensiblen Praxis), sondern sind dann gefragt, wenn die anderen Lehrkräfte mit ihren Mitteln nicht mehr weiterkommen. Eine präventive Einstellung zu Sprachbildung und Sprachförderung konnte sich innerhalb der Projektlaufzeit in den Kollegien der DaZNet-Schulen also (noch) nicht etablieren.

Die Choreografie der Implementation im Überblick

In einem Schaubild zusammengefasst lässt sich der Prozess der Implementation in den DaZNet Schulen, der im Wesentlichen von den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren vorangetrieben wurde und der in allen Zentren und allen Phase nach einem ähnlichem Muster verläuft, wie folgt verdeutlichen:

Abb. 3: Choreografie der Implementation des Projektes DaZNet in den Schulen



Die Implementation des Projektes DaZNet in den Schulen ist angelehnt an die Phasen der Implementation im regionalen Netzwerk. Schon während dort die Sprachlernkoordinatorinnen und –koordinatoren fortgebildet werden, begannen sie das Projekt in den Schulen bekannt zu machen, indem sie es in den jeweils relevanten schulischen Gremien vorstellten. Dieser Informationsort wird bis zum Projektende genutzt, allerdings nicht mehr ganz so häufig. Ebenfalls zu Beginn des Projektes klären die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren ihre Aufgaben im Projekt und setzen sich Ziele für das Projekt. Mit Fortschreiten der Fortbildung transferieren die Sprachlernkoordinatorinnen und –koordinatoren ihr Wissen zunächst in ihren Unterricht und erproben dort das Gelernte bevor sie es anschließend nutzen, um Fortbildungen für ihre Kolleginnen und Kollegen zu organisieren. Mit diesem Schritt werden sie von den Kollegien als Expertinnen und Experten für Sprachbildung und Sprachförderung wahrgenommen und entsprechend um Rat gebeten. Als in den Netzwerken die Arbeit in den Didaktischen Werkstätten beginnt, verändern sich auch die Aktivitäten der Sprachlernkoordinatorinnen und –koordinatoren in den Schulen. Sie beginnen nun wiederum das in den Werkstätten erarbeitete Material zunächst in ihrem Unterricht zu erproben bevor sie es an die Kolleginnen und Kollegen weiterreichen. Der letzte Schritt der Implementation von lokalen DaZNet-Arbeitsgruppen und somit der Schritt hin zur Verstetigung des Projektes gelingt jedoch nicht überall.

Hemmende und fördernde Aspekte der Implementation des Projektes DaZNet in den Schulen

Ein Ziel der Evaluation des Projektes DaZNet war es, hemmende und fördernde Faktoren der Implementation zu erfassen. In den Gruppendiskussionen benannten die befragten Sprachlernkoordinatorinnen und –koordinatoren vier Aspekte, die aus ihrer Sicht hierbei relevant waren: Die Rolle der Schulleitung, die veränderten schulpolitischen Rahmenbedingungen und hier insbesondere die Einrichtung von Sprachlernklassen, die Größe des Kollegiums sowie Gespräche zur Schulentwicklungsberatung.

Die Rolle der Schulleitung

Dass die Schulleitungen eine zentrale Rolle bei Veränderungsprozessen auf Schulebene einnehmen, ist weithin bekannt (Rolff 2007: 36). Im DaZNet mussten sich die Schulleitungen um die Aufnahme als Netzwerkschule im Regionalen Zentrum bewerben. Dies mag dazu beigetragen haben, dass die Unterstützung der Schulleitungen für das DaZNet-Projekt bereits zum ersten Messzeitpunkt der quantitativen Befragung der DaZNet-Schulen sehr hoch eingeschätzt wurde und auch beim zweiten Messzeitpunkt auf gleichem Niveau gehalten werden konnte (vgl. DaZNet-Endbericht, Teil I). In den Gruppendiskussionen offenbart sich jedoch, dass die Unterstützung der Schulleitung sehr viel differenzierter betrachtet werden muss. Obgleich an fast allen Schulen im Projekt eine sehr hohe Unterstützung der Schulleitung für das DaZNet-Projekt berichtet wurde, betonten die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren in den Gruppendiskussionen, dass ein wichtiger Unterschied zwischen passiver Unterstützung, wie etwa der grundsätzlichen Befürwortung des Projektes, und einer aktiven Unterstützung der Schulleitung bestand. Beispielsweise benötigten die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren die Unterstützung der Schulleitung, um die Gelegenheit zu erhalten, das Kollegium im Rahmen von Dienstbesprechungen und Konferenzen über das DaZNet-Projekt auf dem Laufenden zu halten. Auch waren sie auf die Schulleitungen angewiesen, wenn es darum ging, verbindlicher Strukturen, wie etwa die Einrichtung von Arbeitsgruppen und Workshops auf Schulebene, zu schaffen. So kam es häufiger vor, dass Schulleitungen zwar das Gesamtprojekt befürworteten, sich aber nicht aktiv dafür einsetzten, wie in dem folgenden Ausschnitt deutlich wird:

Lina: Bei uns ist es auch kein Desinteresse oder sie ist auch immer ganz offen für Vorschläge. Es bringt sie aber selber nicht ein. Also gar nicht eigentlich. Sie sagt: „Ja, gut. Machen Sie“, und: „Klingt ja auch gut, können wir auch noch machen“, aber sie selber bringt sich eigentlich nicht/ gar nicht ein. (L-Stadt, Z556)

Da die Schulleitung in das DaZNet-Projekt nicht strukturell eingebunden war, oblag es den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren, ihre Schulleitung als aktive

Die Schulleitung spielt bei Veränderungsprozessen eine zentrale Rolle.

Unterschied zwischen der aktiven und der passiven Unterstützung durch die Schulleitungen

Partner für das Projekt zu gewinnen. Nicht allen Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren gelang dies, wie aus der folgenden Diskussion im DaZNet-Zentrum A-Stadt zur verbindlichen Einführung von Fortbildungen im Kollegium deutlich wird:

Alberta: Ja. (...) Ich hab von Anfang an immer meiner Schulleitung gesagt: "Ich mach das nicht alleine".

Annabelle: Ja.

Alberta: "Du hast das", also zu meinem Schulleiter, "du hast das Ding [Anm.: das DaZNet-Projekt] hier an die Schule geholt, also setz' dich gefälligst auch dafür ein, //dass es verbindlich wird".//

Annabelle: // Das kann ich nicht mehr sagen, // verstehste?

Alberta: Naja gut, aber du hast ja 'ne Schulleiterin.

Annabelle: Eben!

Alberta: Oder deine Stellvertretende, die ist doch auch immer ganz taff. [...]

Annabelle: //Ne, aber du hast schon recht, // aber trotzdem. Ich hätt' / meine Situation hat sich halt sehr ge//ändert (lacht)//

Alberta: //Okay// auf alle Fälle hab' ich jetzt auch meine didaktische Leitung ganz gut im Griff mittlerweile. [Alle lachen] und und mit der/

Annabelle: Spurt!

Alberta: Genau, die spurt. Und mit der hab ich jetzt letzte Woch/ di/ ist auch egal/ zusammen gesessen, wir haben jetzt ein KONZEPT entwickelt [Alle lachen]. Angebahnt! Entwickelt nicht, angebahnt und das wird jetzt in die / das bringt sie jetzt in die kollegiale Schulleitung ein und dort wird das halt dann abgestimmt.

Annabelle: Zu diesen Postern [Anm.: Entwicklung einer didaktischen Werkstatt, Poster zu Operatoren für den Klassenraum] jetzt konkret?

Alberta: Nee. Zur, wie/wie ich die Kollegen, es //geht ja darum, // wie packen wir die Kollegen.

Annabelle: Achso!

Alberta: Weil ich es ja lange/ ich hab's jetzt zwei Jahre versucht, auf freiwilliger Basis, dass die Kollegen in meine Workshops kommen und bin ja gnadenlos gescheitert //also sowas von.//

Annabelle: Mhm (zustimmend). Deswegen hab ich auch// gar nicht erst welche angeboten. //Da war ich ganz ängstlich.//

Alberta: //Ich hab das gemacht, hatte alles// aufgebaut und es kam keiner. Also es war wirklich extrem frustrierend, ich war schon an 'nem Punkt, wo ich gesagt hab: "Ich hab kein Bock mehr".

Annabelle: Mhm (zustimmend), versteh' ich total.

Alberta: Und dann hab' ich überlegt, warum kommen die Kollegen nicht? Dann hab ich überlegt, die kommen nicht, weil die nicht mehr können. Weil wir nämlich [Anm.: Weiteres Projekt der Schule] machen und dann ist das zu viel, ne? Und äh dann hab' ich überlegt, wie krieg' ich die jetzt aber dazu, dass sie es machen müssen, indem //ich die Schullei //

Annabelle: //Und gar nicht merken, dass sie nicht mehr können?//

Alberta: Genau! Und gar nicht merken, dass sie, die freiwillig, da ist ja keine Freiwilligkeit mehr dahinter besteht, sondern, dass sie es machen müssen. Also muss es über die Schulleitung gehen.

Annabelle: Ja.

(A-Stadt, Z692-738)

Aktive Schulleitung fördert Implementation des Projektes.

Hier lässt sich erkennen, dass die Sprachlernkoordinatorin Alberta ein Verhältnis mit der Schulleitung pflegte, welches es ihr ermöglichte, konkrete Unterstützung einzufordern, um verbindliche Veränderungen auf Schulebene durchzusetzen. Gleichzeitig scheute sie sich nicht, klare Worte zu finden und daran zu erinnern, dass das Projekt durch Bestreben der Schulleitung initiiert wurde. Die Sprachlernkoordinatorin Annabelle dagegen besitzt weder die Basis, auf diese Weise mit ihrer

Schulleitung zu kommunizieren, noch die Selbstsicherheit, die Unterstützung der Schulleitung aktiv einzufordern. Ihre Arbeit an der Schule und die Implementation verbindlicher Strukturen auf Schulebene wurden dadurch gehemmt. Insgesamt wäre es für die Implementation des Projektes wichtig gewesen, die Schulleitungen als aktive Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Netzwerkes einzubinden und die Aufgaben der Schulleitung frühzeitig zu klären. In einigen wenigen Fällen ist dies den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren im DaZNet gelungen, und sie konnten die Schulleitungen zur Teilnahme an den Didaktischen Werkstätten animieren. Wo dies geschah, beteiligten sich die Schulleitungen aktiv daran, Lösungen für ihre Schule mit auszuarbeiten und auf Schulebene Veränderungsprozesse besser zu steuern.

Wie sich nicht zuletzt auch in den geführten Gruppendiskussionen zeigt, können Veränderungsprozesse im Kollegium immer wieder Ängste und Widerstände hervorrufen. Diese zu moderieren und dadurch Veränderungsprozesse zu ermöglichen, ist Aufgabe einer Schulleitung. Im DaZNet gab es jedoch auch Fälle, bei denen die Schulleitung in schwierigen Situationen nicht hinter dem Projekt stand und dadurch die erfolgreiche Implementation des Projektes auf Schulebene hemmte.

Ein weiteres Problem war, dass die Schulleitung, mehrere Entwicklungsziele gleichzeitig verfolgt und andere Projekte mitunter höher gewichtet wurden als das DaZNet-Projekt. In den Gruppendiskussionen wurde beispielsweise darauf verwiesen, dass der Einführung von Inklusion häufig eine weitaus höhere Priorität von der Schulleitung beigemessen wird. Hier hätte es zum einen an der Projektsteuerung gelegen, die Belange von DaZNet auch auf politischer Ebene zu stärken. Zum anderen könnte es sich in künftigen Netzwerkprojekten bewähren, nur Schulen in das Netzwerk aufzunehmen, deren Schulleitung sich zu Beginn klar verpflichtet, den Themenbereich als besonders wichtigen Entwicklungsbereich der Schule zu bewerten und zu unterstützen.

Aufbau von Sprachlernklassen

Die Umsetzung des Projektes DaZNet in den Schulen fiel zusammen mit der massiven Einwanderung von Flüchtlingen und einem Anstieg von Kindern, die kein Deutsch konnten, gleichwohl aber schulpflichtig waren. Als Reaktion hierauf stieg die Zahl der Sprachlernklassen in den Schulen allgemein. Auch an den am Projekt beteiligten DaZNet-Schulen wurde derartige Klassen auch auf Initiative der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren hin eingerichtet. Besonders in den beiden Regionalen Zentren K-Stadt und M-Stadt waren zum Zeitpunkt der Gruppendiskussion viele der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren in neu eingerichteten Sprachlernklassen tätig. Dass auch an Schulformen Sprachlernklassen eingerichtet werden, die bislang sich dem Thema der Seiteneinsteiger eher wenig ge-

Die Gründung von Sprachlernklassen wurde vorangetrieben.

widmet haben, war ein wichtiges Anliegen der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren. So setzten sie sich für die Gründung von Sprachlernklassen an Gymnasien und Berufsschulen ein. Auch dass neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler altersangemessen und an einer ihren bisherigen Schulleistungen entsprechenden Schulform unterrichtet werden, war den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren ein sehr wichtiges Anliegen.

Die entsprechenden Gruppendiskussionen zeigen jedoch, dass eine zu starke Fokussierung der Netzwerkarbeit auf die Belange der Sprachlernklassen hin, die eher ein Element der äußeren Differenzierung darstellen, dazu führten, dass die Implementation integrativer Sprachbildung an den Netzwerkschulen weniger stark vorangetrieben wurde. In der praktischen Umsetzung schafften es die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren nicht, beide Bereiche sinnvoll miteinander zu verknüpfen, wie die Diskussion aus dem Zentrum M-Stadt verdeutlicht:

Marlis: Ähm aber ich/ ich/ ich sag's leicht kritisch, wir machen es ja auch, also der Schwerpunkt unserer Themen, auch hier in diesem Gespräch, ist eigentlich fast nur Sprachlernklasse. Und ich weiß und habe gelernt, zu Beginn zumindest, dass Sprachlernklasse gar nicht zu DaB [Anm.: Deutsch als Bildungssprache] gehört unbedingt.

Marianne: Zwangsläufig.

Marlis: Es ist ein ganz anderes, losgelöstes Thema.

Mia: Und das ist eben genau die //Schwierigkeit//

Teilnehmerin: //Mhm (zustimmend)//

Mia: Das hatten wir zu Anfang: "Worum geht's hier eigentlich? Zu wem/ zu was werden wir hier eigentlich ausgebildet?" Ich will gar keine Sprachlernklasse führen, zum Beispiel, aber wenn ich hier mit mache, mach' ich das dann irgendwann?"

Teilnehmerin: Mhm (überlegend).

Monika: Nee.

Mia: Und gleichzeitig soll ich mein Kollegium fortbilden? Wozu eigentlich?

Teilnehmerin: Ja.

Teilnehmerin: Mhm (zustimmend).

Teilnehmerin: Ja.

Monika: Also wir haben ja keine Sprachlernklasse und deswegen denk' ich, alles was ich hier gelernt habe, wende ich sehr wohl auf Kinder/ hauptsächlich bei uns auf Kinder an, die aus bildungsfernen Elternhäusern kommen. Das kann sich noch ändern, weil ich schon glaube, dass auch die Außenbereiche von M-Stadt irgendwann die Flüchtlingskinder mit aufnehmen müssen, weil ihr gar nicht genug Platz habt.

[...]

Marline: Aber ich find das ist doch jetzt eigentlich schon eine super Erkenntnis, also das könnten wir jetzt eigentlich denen weitergeben, die vielleicht in unsere Fußstapfen treten: "Wenn ihr DaZNet-Frau seid an eurer Schule, macht keine Sprachlernklasse". (M-Stadt, Z758-783 und Z813)

Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren sollten nicht direkt Sprachlernklassen übernehmen.

In der Sequenz thematisieren die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren deutlich den Widerspruch, den sie erleben. Sind sie an neu eingerichteten Sprachlernklassen tätig, konzentrierte sich ihre Aufmerksamkeit ganz auf die Sprachlernklasse und allenfalls noch auf den Übergang von Schülerinnen und Schüler in die Regelklasse. Die integrative Förderung aller Schülerinnen und Schüler in den Fächern, die durch das Projekt DaZNet implementiert werden sollte, wirkte dagegen auf die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren in Sprachlernklassen als

ein von ihren Belangen losgelöstes, inkompatibles Ziel. Marline kommt daher am Ende der Sequenz zu dem Schluss, neuen Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren im Netzwerk zu empfehlen, keine Sprachlernklasse zu übernehmen, um sich dadurch nicht nur auf die Belange der Sprachlernklassen festzulegen. Eventuell erschwert auch die besondere Position der Sprachlernklassenlehrkräfte im Kollegium quer zu den Regelklassen, die Zusammenarbeit mit dem Kollegium im Bereich der Sprachbildung. Tatsächlich lässt sich auch aus den Gruppendiskussionen ablesen, dass die Einrichtung von Sprachlernklassen an den Schulen nicht zwangsläufig die Implementation des Projektes DaZNet behindert, dies war vor allem dort der Fall, wo die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren selbst auch die Leitung dieser Klassen übernahmen.

Die Größe des Kollegiums

Einen Einfluss auf die Implementation des Projektes hatte auch die Größe des Kollegiums. Die Netzwerkarchitektur von DaZNet sah eine Person als Sprachlernkoordinatorin oder -koordinator pro Netzwerkschule vor, unabhängig von der Größe des Kollegiums. Die Implementation des Projektes stand daher in größeren Kollegien mit über 150 Personen vor anderen Herausforderungen als in einem Kollegium mit 6 Personen, die in beiden Fällen nur je eine Sprachlernkoordinatorin oder einen -koordinatoren benennen konnten. Aus den Gruppendiskussionen geht hervor, dass dies hauptsächlich von Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren an großen Netzwerkschulen thematisiert wurde und diese auch vor größere Probleme stellte. Dies lag daran, dass sich das Kollegium in einzelne Jahrgangsteams oder Untergruppen aufteilte und somit auch die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren selten mit allen Kolleginnen und Kollegen Kontakt hatten. Insbesondere der Transfer von Unterrichtsmaterialien war erschwert.

Die Implementierung von DaZNet gelingt an Schulen mit einem größeren Kollegium häufig schwieriger.

Berta: Die Kollegen, also ich seh' ja [atmet hörbar aus] achtzig Prozent meines Kollegiums nicht regelmäßig und die sind, wenn ich da mit Ideen und Vorschlägen komme auch eher so/ also 'n Großteil zumindest: „Ah, was sollen wir denn noch machen und überhaupt?“ und ach, [Unverständliches] bleibt wieder an mir hängen, okay. Und das ist so'n bisschen schade. (B-Stadt, Z447)

Berta beschreibt in dieser Sequenz die Schwierigkeit der Kontaktaufnahme mit persönlich weniger bekannten Kolleginnen und Kollegen, die durch die fehlende Verbundenheit mit der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren auch eher geneigt waren, sich dem Thema zu verschließen.

Die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren verlegten sich daher in großen Kollegien darauf, alle zu informieren sich dann aber auf kleinere Gruppen des Kollegiums zu fokussieren und diese schrittweise in das Projekt einzubeziehen:

Berta: Ich hab das ganze System ja auch diesem Großkollegium vorgestellt in/ in so kleinen Häppchen. Also die kamen immer in so Gruppen zwischen fünfundzwanzig und

dreißig dann bei mir vorbei und h es war theoretisch ja jedes Mal das gleiche Thema. (B-Stadt, Z484)

Eine gelingende Implementation des Projektes hing in größeren Schulen zudem viel stärker als in kleineren von der Unterstützung der Schulleitung ab, da sie ein zentrales Moment der Kommunikation in das Kollegium hinein war.

Funktion der Beratungsgespräche

Beratungsgespräche mit den Netzwerkschulen im Anschluss an die erste Online-Befragung

Eine den Implementationsprozess in den Schulen unterstützende Funktion hatten auch die Beratungsgespräche, die die DaZNet-Moderatorinnen und -Moderatoren mit den Schulleitungen durchgeführt haben. In diesen Gesprächen sollten die Bedarfe der Schule in Bezug auf das Netzwerkthema ermittelt werden und Schulen bei der Findung von verbindlichen und überprüfbaren Projektzielen unterstüzt werden. Die Vorbereitung auf die Gespräche erfolgt anhand der Auswertungsberichte der Online-Befragungen. Das Ergebnis der Gespräche wurde in Form von Zielvereinbarungen schriftlich festgehalten. Üblicherweise nahmen an den Gesprächen -neben den Moderatorinnen und Moderatoren der Regionalen Zentren- die jeweilige Schulleitung der Netzwerkschule und die Sprachlernkoordinatorin oder der Sprachlernkoordinator teil. Die Beratungsgespräche wurden von den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren positiv bewertet; so wurde z. B. betont, dass die schriftlich fixiert Zielvereinbarung sich positiv auf die weitere Zusammenarbeit in der zweiten Phase der Netzwerkarbeit ausgewirkt habe:

Annabelle: Und während der Ausbildungsphase fand ich auch die Beratung (.) für die Schule und für die Möglichkeiten, das in Schule zu bringen, ganz sinnvoll und auch sehr hm (.) PRODUKTIV. Also, dass man da auch wirklich was von hatte, sag' ich jetzt mal, im Sinne von, dass man da Ideen hatte, dass man das so oder so machen konnte. (A-Stadt, Z56)

Beratungsgespräche können den Implementationsprozess stützen.

Den Prozess stützend wirkten sie aber auch, weil die Zielvereinbarungen im regionalen Zentrum von A-Stadt auch in regelmäßigen Abständen überprüft und erneuert wurden. In den Zentren in K-Stadt und in L-Stadt war dies allerdings nicht der Fall und wurde von den dortigen Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren auch kritisiert. Da die Beratungsgespräche ein Forum darstellten, in dem sich auch die Schulleitung verpflichtete und Strategien für die Umsetzung auf Schulebene entwickelt wurden, entlastete dies die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren in ihrer Arbeit auf Schulebene.

Kirsten: Und was mir noch einfllt, wir haben noch, ihr habt ja auch solche Gespräche mit Kordula und Katja [Anm.: Moderatorinnen des Regionalen Zentrums K-Stadt] geführt, so Zielvereinbarungsgespräche.

Kristin: Ja so //Bilanz [Anm.:Unverständliches]

Kirsten: /Ja so das grobe// grobe Ziel, da haben wir durchaus mit der Schulleitung zusammen gesessen und haben versucht gemeinsam mögliche (.) Ziele, die man in den nächsten zwei Jahren erreichen könnte, zu formulieren. Und auch Protokolle da drüber geschrieben, an denen könnten wir uns natürlich orientieren, (.) aber mal nachfragen, ob wir's auch tun, also bei mir ist es noch nicht passiert. [...]

Konrad: So, ich würd' mir eigentlich manchmal mehr Druck wünschen. Ja, dass die bestimmte/ also ich hab' das ja jetzt nur am Rande mitbekommen, dass es Zielvereinbarungen gibt, also, ne? So über Karola und Katja. Aber ich würde mir eigentlich wünschen, dass man wirklich nach einem Jahr hingeht: „So, was habt ihr geschafft?“ Ich weiß nicht, inwieweit da Druck ausgeübt wird, aber, das fänd' ich richtig klasse, muss ich sagen. Wenn man sich einmal dazu entscheidet, man bekommt Stunden dafür, man hat dieses Aushängeschild, so dann muss man auch was dafür tun und nicht einfach das schleifen lassen. Sich überhaupt nicht engagieren, sich nicht interessieren, ja. (K-Stadt, Z66-73 und Z217)

In diesen beiden Sequenzen aus der Gruppendiskussion von K-Stadt wird deutlich, dass gerade an Schulen, an denen die Aufgabe DaZNet zu implementieren nur auf den Schultern der Person der Sprachlernkoordinatorin oder des -koordinators lag, Zielvereinbarungsgespräche sinnvoll waren. Gerade wenn es ihr oder ihm schwer fiel, auf die Schulleitung zuzugehen und Aufgaben im Kollegium zu verteilen, waren formalisierte Gespräche hilfreich:

Sprachbildende Maßnahmen sind an Gymnasien weniger stark in der Schulkultur verankert.

4. Schulformspezifische Implementationsprozesse:

DaZNet an Gymnasien

Aus den obigen Ausführungen wird deutlich, dass der Implementationsprozess in nahezu allen Schulen und Phasen einer ähnlich strukturierten Choreografie folgt und auch von ähnlichen Faktoren gehemmt und befördert wurde. Gleichzeitig fiel in den Gruppendiskussionen aber auf, dass die Implementationssituation in den Gymnasien sich deutlich unterschied von den Prozessen in anderen Schulformen. Eine im Kontext der Evaluation angefertigte Masterarbeit ermöglichte dabei einen genaueren Blick auf dies Schulform (Iossad 2015). Hierfür erfolgte eine Teilauswertung der Gruppendiskussionen, indem die Aussagen der an Gymnasien tätigen Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren den Aussagen der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren anderer Schulformen kontrastiv gegenüber gestellt wurden. An drei der fünf Gruppendiskussionen der Phase I und II waren Gymnasiallehrkräfte beteiligt, so dass die Gruppendiskussionen aus den Regionalen Zentren A-Stadt, B-Stadt und K-Stadt im Fokus der folgenden Analyse stehen.

Schülerstruktur des Gymnasiums

Als schulformübergreifendes Sprachbildungsnetzwerk verfolgte das DaZNet das Ziel, für Schülerinnen und Schüler ein von der Schulform unabhängiges sprachbildendes und -förderndes Umfeld zu initiieren. Sprachbildende Maßnahmen am Gymnasien sind im Vergleich zu anderen Schulformen weniger stark in der Schulkultur verankert (Fischer, 2015, S.108). Vorrangig lassen sich zwei Ursachen annehmen, weshalb an Gymnasien bisher kein besonderer Bedarf an Sprachförderung gesehen wird. Zum einen besteht die Annahme, das Gymnasium würde in Bezug auf die soziale Herkunft im Wesentlichen von einer -sozial privilegierten-

homogenen Schülerschaft besucht werden, welche über die notwendigen gymnasialen Voraussetzungen verfügt (Trautwein & Neumann 2008, S.477). Aufgrund der hohen Leistungsanforderungen, die dieser Schulform zugeschrieben werden (Ebd., S.468), wird angenommen, dass Gymnasiastinnen und Gymnasiasten über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, um den geforderten Ansprüchen gerecht zu werden. Im Umkehrschluss wird keine dringende Notwendigkeit gesehen, sprachfördernde Maßnahmen zu etablieren. Zum anderen besteht in der Gesellschaft die Auffassung, das Gymnasium, als elitäre Schulform, würde kaum von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besucht werden. Diese Annahme ist nicht mehr zeitgemäß, da das Gymnasium hat eine starke Expansion und im Zuge dessen auch eine veränderte Schülerstruktur erfahren hat (vgl. Trautwein & Neumann, 2008, S.476ff.). Im Schuljahr 2014/15 besuchten 34% aller Schülerinnen und Schüler ohne und mit Migrationshintergrund das Gymnasium (Statistisches Bundesamt, 2016a, S.13). Hiervon hatte im Jahr 2014 rund ein Viertel der Schülerschaft im Alter von 15 Jahren und älter am Gymnasium einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2016b, S.87). Die aktuelle Situation stellt das Gymnasium zunehmend vor neue Herausforderungen und lässt die Implementation sprachlicher Bildungs- und Förderungsmaßnahmen an Bedeutung gewinnen.

DaZNet – Die Sicht der Gymnasiallehrkräfte

Im Folgenden soll aus Sicht der am Projekt DaZNet beteiligten Lehrkräfte an Gymnasien die Besonderheiten der Implementation des Projektes an dieser Schulform herausgestellt werden. Die aus den Gruppendiskussionen gewonnenen Äußerungen der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren beziehen sich inhaltlich zum einen auf die *Projektumsetzung auf Netzwerkebene* und zum anderen auf die *Implementation von DaZNet auf Schulebene*. Auf Netzwerkebene lässt sich ein positiver Konsens der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren aller Schulformen erkennen. Die Netzwerkarbeit wird von allen Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren als sehr unterstützend und hilfreich erlebt. Insbesondere der Erfahrungsaustausch sowie der Austausch von Material werden dabei besonders wertgeschätzt. Die Arbeit im Netzwerk dient zudem der Motivation und bestärkt den Einzelnen in seinen Aufgaben und Zielen. Die Netzwerkarbeit scheint somit weniger unter dem Einfluss einer besonderen Schulform zu stehen. Auf *Schulebene*, zeigen sich demgegenüber jedoch einige Unterschiede. Hier schildern die teilnehmenden Gymnasiallehrkräfte mehrere Besonderheiten in der Umsetzung des DaZNet an ihrer Schulform, die im Folgenden dargestellt werden.

Gymnasiallehrkräfte erleben die Unterstützung durch das Netzwerk als positiv.

Gymnasien unterscheiden sich in der Implementation auf Schulebene.

Zur Bedeutung von Ressourcen

Bei der Auswertung der Gruppeninterviews fiel auf, dass vor allem Gymnasiallehrkräfte von einer Ressourcenknappheit berichteten. Zu den Ressourcen gehören z.B. das schuleigene Finanzbudget, welches benötigt wird, um Maßnahmen an den Schulen umsetzen zu können. Dabei erleben die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren die finanzielle Unterstützung an ihren Schulen im Vergleich zu den anderen Schulformen als besonders unzureichend, da ihrer Einschätzung nach dem Projekt an ihren Schulen weniger Priorität beigemessen wurde. Folgende Aussage illustriert das Anliegen der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren:

Annabelle: Und da/ da stört mich vor allen Dingen, und das ist aber nicht Schuld der/ der Koordinatorinnen hier des DaZNetzes, sondern der finanziellen Situation generell [...]. (A-Stadt, Z57)

Als eine weitere, knappe Ressource wurden die engen Zeitfenster im Kollegium benannt. Die umfassendere Unterrichtsvor- und nachbereitung sowie das Erleben einer hohen Unterrichtsbelastung am Gymnasium ließ den Lehrkräften deutlich weniger Zeit für zusätzliche Aufgaben. Ferner waren laut der Aussagen der Gymnasiallehrkräfte Fortbildungen des Kollegiums sowie eine kollegiale Zusammenarbeit aufgrund des geringen Zeitfensters nur schwer realisierbar. Es bestand der Wunsch nach einer der Schulform angemessenen Entlastung, um den Aufgaben und Zielen des Projektes ausreichend gerecht werden zu können.

Gymnasiallehrkräfte berichten häufiger von Ressourcenknappheit.

Spezifika gymnasialen Unterrichts

In den Gruppendiskussionen gaben die Gymnasiallehrkräfte vermehrt an, dass die Besonderheiten des gymnasialen Unterrichts ebenfalls einen beachtlichen Einfluss auf die Implementation des Projektes hatten. Zu den Besonderheiten zählten die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren die Didaktik und Methodik des gymnasialen Unterrichts, deren Spezifika im Projekt häufig untergingen und nicht genügend Berücksichtigung fanden. Die Besonderheiten der gymnasialen Unterrichtsdidaktik und –methodik resultierten unter anderem aus den Merkmalen gymnasialen Unterrichts. Dieser zeichnet sich – in der Wahrnehmung der am Projekt beteiligten Gymnasiallehrkräfte – durch ein hohes Anspruchsniveau sowie ein ausgeprägtes Leistungsdenken aus. Im Mittelpunkt stehen die Vermittlung von Kognitionen und der fachliche Zugang. Demzufolge gehören anspruchsvollere Aufgaben, welche auf die Kompetenzvermittlung der Wissensvernetzung sowie des Wissenstransfers auf erhöhtem Anforderungsniveau zielen, zum gymnasialen Unterrichtsalltag. Insgesamt erlebten es die die am Projekt beteiligten Gymnasiallehrkräfte als sehr aufwendig und nicht immer realisierbar, Sprachfördermaßnahmen in diesen schulformspezifischen Unterricht zu integrieren. Dennoch schilderten die Sprach-

lernkoordinatorinnen und -koordinatoren – ähnlich wie andere Projektbeteiligte auch - bereits Veränderungen ihres Unterrichts:

Annabelle: In DEUTSCH hat man nicht so sehr viele Fachbegriffe oder Fremdwörter, die jetzt völlig UNBEKANNT sind, aber trotzdem kommt das ja auch VOR und dann schreib ich die auch erst mal jetzt generell mit dem Artikel an, das hab ich früher auch nicht immer unbedingt gemacht.

(A-Stadt, Z1206)

Sprachsensibles Unterrichtsmaterial liegt für den Gymnasialbereich nicht vor.

Ferner berichteten die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren vom spezifischen Unterrichtsmaterial an Gymnasien. Schulbücher und Arbeitshefte für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache waren demnach wesentlich seltener in den Schulen vorhanden, was die Umsetzung sprachbildender Maßnahmen erschwerte. Ebenfalls blieb den Gymnasiallehrkräften wenig Zeit zur gemeinsamen Materialerstellung und Unterrichtsvorbereitung. Da im DaZNet bisher nur wenige Gymnasien vertreten waren, wurde in den Didaktischen Werkstätten kein speziell auf den gymnasialen Unterricht zugeschnittenes Material entwickelt. Insbesondere binnendifferenziertes Unterrichtsmaterial für den gymnasialen Unterricht lag nicht vor und wurde nach Aussagen der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren auch nicht erarbeitet.

Zusätzlich geht aus den Aussagen der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren hervor, dass mit der fachspezifischen Unterrichtstradition einhergehend der Unterricht und die Unterrichtsplanung häufig autonom erfolgen. Kooperative Arbeitsformen scheinen sich folglich im Vergleich zu anderen Schulformen bisher weniger stark etabliert zu haben.

Zur Bedeutung von Bildungssprache am Gymnasium

Die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren sehen auch für die Gymnasien sprachbezogenen Förderbe-

Eine besondere Bedeutung messen die Gymnasiallehrkräfte bildungssprachlichen Kompetenzen und deren Erwerb bei. Hierbei kristallisiert sich aus den Gruppendiskussionen heraus, dass insbesondere am Gymnasium diese Kompetenzen vorausgesetzt werden und es wenig Initiativen gibt, diese im Unterricht herzustellen. In Gruppendiskussionen betonten die Gymnasiallehrkräfte, dass die Bildungssprache anlässlich des hohen Leistungsanspruchs und der komplexeren Aufgabenstrukturen am Gymnasium eine besonders wichtige Rolle spiele. Sie sei erforderlich, um die kognitiv anspruchsvolleren Aufgaben meistern zu können (vgl. Fischer, 2015, S.165ff.). Aufgrund des hohen Stoffumfangs und komplexerer Inhalte blieb aus Sicht der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren jedoch kaum Zeit um während des Projektes bildungssprachliche Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern selbst zu fördern oder den Kolleginnen und Kollegen in Fortbildungen beizubringen, ihren Unterricht sprachbildungsförderlicher zu gestalten. Obwohl die bildungssprachliche Kompetenz, spätestens in der Sekundarstufe II, für alle Fächer gymnasialen Unterrichts als konstituierend gilt, bilanzieren die Sprachlern-

koordinatorinnen und -koordinatoren, dass unabhängig vom Migrationshintergrund, nicht alle Schülerinnen und Schüler die Bildungssprache ausreichend beherrschen:

Barbara: Und dann hab' ich noch 'n fünften Punkt, der sich jetzt aufgetan hat, ganz massiv, dass hat sich selbst bei den Abiturprüfungen gezeigt, dass auch die deutschen Schüler nicht mal in der Lage sind bildungssprachlich sich auszudrücken.“
(B-Stadt, Z153)

Die Tatsache, bildungssprachliche Kompetenzen an Gymnasien eher vorzusetzen als herzustellen, mag auch mit dem Charakter dieser Schulform im Zusammenhang stehen. Infolge einer hohen gesellschaftlichen und individuellen Erwartungshaltung und eines eigenen, gymnasialen Selbstverständnisses bestehen dort bisher kaum Strukturen zur sprachlichen Förderung. Ambivalent zu dieser Entwicklung sehen die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren an ihrer Schulform dennoch einen schulartspezifischen Förderbedarf.

Das Beherrschen von Bildungssprache wird an Gymnasien häufig vorausgesetzt.

Abweichende Choreografie der Implementation an Gymnasien

Insgesamt zeigt sich das Gymnasium als eine besondere Schulform, die einen Wandel erfahren hat, der insbesondere auf sprachbildende Fragestellungen ein neues Licht wirft. Die Gruppendiskussionen verdeutlichen, dass sich das Gymnasium im Zuge dieser Veränderungen neuen Herausforderungen stellen muss. Das Projekt DaZNet tritt, als sprachbildendes Netzwerk, in den Augen der Gymnasiallehrkräfte, als eine gelungene Antwort auf die sich veränderten Strukturen dieser Schulform in Erscheinung. Obgleich das schulformübergreifende Konzept auf Netzwerkebene Chancen und Vorteile bietet, verläuft die Choreografie der Implementation auf der Schulebene etwas anders und insgesamt langsamer als in den anderen Schulformen. Auffällig ist dabei, dass die am Projekt beteiligten Gymnasiallehrkräfte länger brauchen, um für sich ihre Rolle im Projekt zu klären. Sie erfahren eine geringere Unterstützung durch die ihre Schulleitung und sind seltener im Kollegium als Ansprechpartnerinnen und -partner für das Kollegium präsent, können weniger auf finanzielle Ressourcen zurückgreifen und berichten kaum von Fortbildungen, die sie organisiert haben. Da sich insgesamt nur wenige Gymnasien am DaZNet-Projekt beteiligt haben und daher auch nur wenige Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren befragt wurden, erhebt diese Zusammenfassung nicht den Anspruch, die Situation an den Gymnasien insgesamt zu repräsentieren. Es lässt sich aber dennoch konstatieren, dass die Implementation des Projektes DaZNet an Gymnasien anders verläuft und insgesamt schwieriger erscheint. Insofern spricht dies dafür in Zukunft bei der Implementierung von Schulentwicklungsprojekten auch schulformspezifische Besonderheiten stärker zu berücksichtigen.

5. Ausblick

In 15 Regionen Niedersachsens entstanden DaZ-Net-Zentren.

Die Umsetzung von DaZNet auf organisationaler Ebene bedarf einer Förderung über viele Jahre hinweg.

Mit dem Projekt DaZNet hat das Land Niedersachsen einen wichtigen Schritt unternommen, um Schulentwicklungsprozesse im Bereich der sprachlichen Bildung, Förderung von Mehrsprachigkeit und interkultureller Öffnung an allgemein- und berufsbildenden Schulen zu initiieren. Für die Umsetzung des Projektes wurde ein Netzwerkansatz gewählt. In 15 Regionen Niedersachsens entstanden im Projektverlauf DaZNet-Zentren, die dem Austausch von Lehrkräften der beteiligten Netzwerkschulen dienten. Über die Evaluation des DaZNet-Projektes lässt sich die Bedeutsamkeit dieser regionalen Zentren aufzeigen. Sie dienten dem Aufbau von Expertise an den Netzwerkschulen, dem schulformübergreifenden Austausch sowie der praktischen Schul- und Unterrichtsentwicklung im Rahmen von Didaktischen Werkstätten. Die Zentren bildeten dabei für die Projektbeteiligten einen Ort der Inspiration und des Rückhaltes. Über die Sprachbildungskoordinatorinnen und -koordinatoren der Netzwerkschulen sollte zudem auch eine Rückwirkung der Netzwerkideen an die Netzwerkschulen erreicht werden. Diese wirkten als Ansprechpartnerinnen und -partner für Fragen der sprachlichen Bildung und der interkulturellen Öffnung auf Schulebene, sensibilisierten die Kolleginnen und Kollegen und trugen teilweise zum Aufbau von Strukturen der kollegialen Zusammenarbeit bei. Damit konnten erste wichtige Schritte in Richtung Umsetzung des ehrgeizigen Projektziels der Etablierung einer durchgängigen Sprachbildung in den Kollegien erreicht werden. Es zeigt sich jedoch auch, dass eine derart tiefgreifende Organisationsentwicklung der kontinuierlichen Förderung und Bereitstellung von Ressourcen über viele Jahre hinweg bedarf. Dies steht im Einklang mit den Ergebnissen anderer schulischer Netzwerkprojekte im Bereich der sprachlichen Bildung. Eine nachhaltige Fortführung der bisherigen Bemühungen unter Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse wäre daher ratsam, um den angestoßenen Entwicklungsprozess produktiv weiterzuentwickeln.

6. Literaturverzeichnis

- Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Järvinen, Hanna/Manitius, Veronika/van Holt, Nils (2015): Netzwerkbasierter Unterrichtsentwicklung. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Projekt „Schulen im Team“; Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, Nils (2008): Transfer und Innovationen – eine organisationstheoretische Unterrichtsentwicklung; in Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Manitius, Veronika/Müthing, Katharina (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven; Münster: Waxmann.
- Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Järvinen, Hanna/Manitius, Veronika/Müthing, Katharina/van Holt, Nils (2010): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen; Münster: Waxmann.
- Iossad, Alexandra (2015): Das schulformübergreifende Sprachbildungsnetzwerk DaZNet im gymnasialen Kontext; Masterarbeit, Technische Universität Braunschweig.
- Fischer (2015). Das Gymnasium der Migrationsgesellschaft. Deutschförderung für mehrsprachige Schüler zwischen Zweit – und Bildungssprache; Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gogolin, Ingrid (2011): Regionale Sprachbildungsnetzwerke – Eine (Schul-)Entwicklungsperspektive; in: Neumann, Ursula/Schneider, Jens (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund; Münster: Waxmann.
- Mayring, Peter (2007): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken; Landsberg: Beltz.
- Messner, Dirk (1995): Die Netzwerkgesellschaft. Wirtschaftliche Entwicklung und internationale Wettbewerbsfähigkeit als Probleme gesellschaftlicher Steuerung; Köln: Weltforumverlag.
- Przborsky, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und Dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Röhl, Hans-Günther (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung; Weinheim: Beltz.
- Rürup, Matthias/Röbken, Heinke/Emmerich, Marcus/Dunkake, Imke (2015): Netzwerke im Bildungswesen: Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung; Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, Uwe (2010): Handeln und Strukturen: Einführung in die akteurtheoretische Soziologie; Weinheim: Beltz Juventa.
- Statistisches Bundesamt (2016a): Schulen auf einen Blick, Ausgabe 2016; abrufen unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018169004.pdf?__blob=publicationFile.
- Statistisches Bundesamt (2016b): Datenreport 2016; Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland; abrufen unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2016.pdf?__blob=publicationFile.
- Trautwein, Ulrich/Neumann, Marco (2008): Das Gymnasium; in: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Leschinsky, Achim/Mayer, Karl Ullrich/Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick; Hamburg: Rowohlt.

Transkriptionskonventionen

/	Wort- oder Satzabbruch
//	Sprecherüberlappungen
(.)	Pause; pro Punkt in der Klammer eine Sekunde Pause,
(4)	über drei Sekunden Pause als Zahl ausgeschrieben
a b e r	gedehnt gesprochen
AUFREGEND	Besonders betont gesprochenes Wort
[Unverständliches]	akustisch unverständliche Äußerung
(lacht)	Emotionale, nonverbale Äußerungen
[Anm.: ...]	Anmerkungen

