

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



**Abschlussbericht der Evaluation, Teil I  
Online-Befragung von DaZNet-Schulen  
und Vergleichsschulen**

Stefanie Zahlten, Katja Koch



Niedersachsen



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

**Abschlussbericht der Evaluation, Teil I  
Online-Befragung der DaZNet-Schulen und Ver-  
gleichsschulen**

Stefanie Zahlten, Katja Koch

Technische Universität Braunschweig



**Herausgeber:**

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische  
Qualitätsentwicklung

Keßlerstraße 5  
231134 Hildesheim  
Telefon: 05121 1695-0

Email: [info@nlq.niedersachsen.de](mailto:info@nlq.niedersachsen.de)  
Web: [www.nlq.niedersachsen.de](http://www.nlq.niedersachsen.de)

**Hildesheim 2016**

## Inhaltsverzeichnis

Teil 1: Für eilige Leserinnen und Leser .....	7
Teil 2: Ergebnisse .....	14
1. Von Sprachförderung zur Sprachbildung- Zur Einordnung des Projektes DaZNet .....	14
2. Die Evaluation von DaZNet .....	19
3. Beschreibung des Samples .....	23
4. Gelingensbedingungen der Implementation des Projektes DaZNet .....	25
Phasen der Netzwerkarbeit in den DaZNet-Netzwerken .....	26
Gelingensbedingungen der Netzwerkarbeit .....	27
Gelingensbedingungen der DaZNet-Arbeit in den Schulen .....	30
Motivation und Zufriedenheit der Projektbeteiligten .....	32
5. Schulische Qualitätsentwicklung durch DaZNet .....	34
Die Implementation des Projektes DaZNet in den Schulen .....	34
Sprachbezogene Konzepte und Strategien der DaZNet-Schulen .....	36
Veränderung der Sprachförderpraxis in den DaZNet-Schulen .....	39
Sprachbezogene Veränderungen im Unterricht der DaZNet-Schulen .....	40
Die (Nicht-)Einbindung von Mehrsprachigkeit im Unterricht .....	43
6. Die DaZNet Schulen im Vergleich .....	47
Sprachbezogene Konzepte und Strategien der Förderung im Vergleich .....	47
Sprachförderpraxis im Vergleich .....	49
Sprachbezogene Veränderungen im Unterricht im Vergleich .....	52
Die (Nicht-)Einbindung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht .....	54
7. Abschlussbetrachtung .....	55
8. Literatur .....	58
Anhang Online-Fragebogen .....	60



## Teil 1: Für eilige Leserinnen und Leser

Das Projekt DaZNet zielt darauf, in den beteiligten Schulen Netzwerke zu etablieren, die langfristig dazu beitragen, die bildungssprachlichen Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund entlang der Bildungsbiografie zu verbessern, und verknüpft dies explizit mit Fragen der schulischen Qualitätsentwicklung. Es greift so das im Kontext des BLK-Programms FÖRMIG entwickelte Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ auf, das Sprachlernen als integrierten Grundsatz des Unterrichts und anderer kindlicher Lernsituationen betrachtet und verknüpft dies mit der Vorstellung einer von bildungsadministrativer Seite initiierten und gestützten Verstärkung von Schulentwicklungsprozessen, insbesondere in Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern mit einer anderen Herkunftssprache. Kernelemente des Projektes sind die Qualifizierung von Moderatorinnen und Moderatoren sowie Sprachlernkoordinatorinnen und Sprachlernkoordinatoren und die Etablierung von schulformübergreifenden Netzwerken in Niedersachsen.

Der hier vorliegende Bericht stellt zentrale Ergebnisse der Evaluation des Projektes „DaZNet“ vor. Dabei wurde im Sinne einer *formativen Prozessevaluation* die Implementation des Projektes DaZNet begleitet, um insbesondere die Gelingensbedingungen von produktiven Netzwerken zu eruieren. Eine *summative Evaluation* zielte darauf zu klären, ob sich das Projekt positiv auf die Qualitätsentwicklung in den beteiligten Schulen ausgewirkt hat und ob sich in der Einführungsphase weitere Effekte, z.B. im Bereich der Professionalisierung von Lehrkräften, nachweisen lassen.

Die Ergebnisse der Teilstudien der Evaluation des Projektes DaZNet werden im Folgenden in zwei Endprojektberichten präsentiert. Grundlage des hier vorliegenden Teilberichts I sind die quantitativen Auswertungen der mit Hilfe des Niedersächsischen Landesinstituts für Qualitätsentwicklung (NLQ) realisierten Online-Befragungen in den am Projekt beteiligten DaZNet-Schulen sowie einer soziodemographisch und schulstrukturell vergleichbaren Gruppe von nicht am Projekt beteiligten Schulen. Im Vordergrund steht hier die Frage unter welchen Ausgangsbedingungen das Projekt DaZNet in den beteiligten Schulen gestartet ist und welche Entwicklungen sich hier im beobachteten Zeitraum erkennen lassen. In *Teilbericht II* werden vertiefend die Gelingensbedingungen schulischer Netzwerkarbeit fokussiert. Grundlage dieses Berichtes bilden die Gruppendiskussionen mit den Sprachlernkoordinatoren und Sprachlernkoordinatorinnen der DaZNet-Schulen.

Die Ergebnisdarstellung für Teilbericht I orientiert sich an den übergeordneten Fragebereichen des Online-Fragebogens, der - sofern es inhaltlich sinnvoll war - für die DaZNet-Schulen und die Vergleichsschulen parallelisiert wurde. Gefragt wurde

Formative und summative Begleitung des Projektes

Aufteilung des Berichts in Teilbericht I und Teilbericht II.

nach Konzepten und Strategien sprachlicher Förderung, nach der Integration von Sprachförderung und Sprachbildung in den eigenen Unterricht sowie nach dem Umgang mit und der Einstellung zu Mehrsprachigkeit. Die Befragten in den am Projekt beteiligten DaZNet-Schulen und hier insbesondere die DaZNet-Moderatoren und Moderatorinnen sowie die Sprachlernkoordinatoren und Sprachlernkordinatorinnen gaben zudem noch Auskunft über die Bedingungen der Netzwerkarbeit und über Gelingensbedingungen der Implementation des Projektes. Die Ergebnisse stellen sich wie folgt dar:

#### *Gelingensbedingungen für die Implementation des Projekts DaZNet*

Gelingensbedingungen auf Netzwerk- und Schulebene.

Aus den Erfahrungen bisheriger schulischer Netzwerkprojekte lassen sich ungeachtet einiger Forschungsdesiderate gemeinsame Gelingensbedingungen aufzeigen, die eine erfolgreiche Implementation von schulbezogenen Netzwerken begünstigen. Hierzu gehören z.B. vorhandene institutionelle Unterstützungsstrukturen sowie ausreichende Ressourcen, aber auch das Empfinden, mit dem Projekt etwas bewirken zu können. Für das Projekt DaZNet lässt sich konstatieren, dass sich die wichtigsten Gelingensbedingungen erfolgreicher Netzwerkprojekte im Projektverlauf sowohl auf der Ebene der Netzwerke als auch auf der Ebene einzelner Schulen etablieren konnten. So billigen z.B. die Projektbeteiligten dem Projekt DaZNet einen *hohen individuellen Nutzen* zu, fühlen sich ausreichend von der Projektkoordination unterstützt und verfolgen realistische Zielsetzungen. Im Projektverlauf optimiert werden konnte die Nutzung der vorhandenen Ressourcen (Budget, Raum, Zeit) und auch auf der Ebene der einzelnen Schule haben sich im Laufe des Projektes *Strukturen entwickelt*, die ein Gelingen des Projektes absichern. So haben sich eine das Projekt unterstützende Schulleitung und feste Ansprechpartner für Fragen des Projektes etabliert und auch die Projektakzeptanz in den Schulen sowie die Verbreitung von kooperativen Unterrichtsformen im Kollegium konnten verbessert und ausgebaut werden. Die *Motivation zur Mitarbeit* im Projekt und die allgemeine Zufriedenheit der Projektbeteiligten waren bereits zu Beginn des Projektes hoch und bleiben dies auch bis zum Ende.

Hohe Nutzenempfindung der Projektbeteiligten, hohe Motivation und Zufriedenheit

#### *Zusammenarbeit im Netzwerk*

Ablauf des Projektes erfolgt in verschiedenen Phasen.

Die Zusammenarbeit in den Netzwerken folgt allgemein unterschiedlichen Phasen. Steht zu Beginn z.B. die Erarbeitung eines gemeinsamen Arbeitsbündnisses und die Festlegung gemeinsamer Ziele und Leitbilder im Vordergrund, dominiert in der folgenden Zeit vor allem die konkrete Arbeit am gemeinsamen Thema. Auch im Projekt DaZNet zeigt sich dieser typische Verlauf. Auf die erste Phase des Get-in-Work, in der der Austausch der Projektbeteiligten über Methoden und Ansätze der Sprachförderung und die Suche nach geeigneten Arbeitsstrukturen im Vordergrund standen, erfolgte in der zweiten Phase eine Verlagerung der Schwerpunkte der

Netzwerkarbeit hin zur konkreten Arbeit in den didaktischen Werkstätten. Infolgedessen wurden auch die Entwicklung und der Austausch von Unterrichtsmaterialien für die Beteiligten wichtiges Arbeitsfeld in den Netzwerken.

*Konzepte und Strategien der Förderung:*

Ein wichtiges Ergebnis der Studie ist, dass sich in den DaZNet-Schulen im Laufe der Projektlaufzeit eine Reihe von Sprachfördermaßnahmen etablieren konnte. Relativ viele DaZNet Schulen hatten bereits zu Beginn des Projektes ein *schriftlich fixiertes Sprachförderkonzept* und im Projektverlauf haben auch weitere Schulen ein Sprachförderkonzept ausgearbeitet. Ein Vorteil derartiger Konzepte ist darin zu sehen, dass sie differenzierte übergeordnete Leitlinien der Sprachbildung und Sprachförderung beschreiben und mittel- bis langfristige Schwerpunkte benennen. Sprachförderkonzepte dienen der übergeordneten Verständigung darüber, was im Schwerpunkt Sprachförderung und Sprachbildung innerhalb der einzelnen Schule erreicht werden soll, mit welchen Methoden es zu erreichen ist und wer dafür verantwortlich ist. Insofern erfüllen sie eine steuernde Funktion. Fehlen derartige Konzepte, ist zu vermuten, dass z.B. bei einem Wechsel der aktuell mit Sprachförderung und Sprachbildung betrauten Lehrkräfte die nachfolgenden Kollegen und Kolleginnen eher durch das Tun in der schulischen Praxis und weniger von übergeordneten Zielsetzungen geleitet werden. Hier hat das Projekt DaZNet dazu beigetragen, die in den Schulen etablierten Strukturen zu verfestigen.

Die *Sprachförderung* in den Schulen selbst erfolgt in der Praxis sowohl integrativ als auch additiv. Erwartungsgemäß dominieren zum ersten wie zum zweiten Messzeitpunkt additive Formen der Sprachförderung, da diese strukturell gesehen die häufigsten Formen schulischer Fördermaßnahmen darstellen. Dies zeigt, dass die Etablierung integrativer Formen der Sprachbildung ein langfristiger Prozess ist, der mit einem Projekt wie DaZNet angestoßen werden kann, der sich aber verfestigen muss. Eine bedeutsame Veränderung im Projektzeitraum war die Verlagerung inhaltlich nicht an den Regelunterricht angebundener additiver Sprachfördermaßnahmen am Nachmittag hin zu gezielten und auf einzelne Kinder bezogene Sprachförderstunden parallel zum Regelunterricht. Zugenommen haben im Projektzeitraum aber auch integrative Formen der Sprachförderung im Unterricht, die besonders von den am Projekt beteiligten Sprachlernkoordinatoren und –koordinatorinnen praktiziert werden.

Interessant ist, dass die befragten Lehrkräfte in den DaZNet-Schulen einen gewissen Nachholbedarf konstatieren. Viele nehmen die Sprachfördermaßnahmen an ihrer Schule als nicht ausreichend wahr und mahnen Veränderungen hinsichtlich der *Koordination additiver und integrativer Sprachfördermaßnahmen* an. Demzu-

Das Projekt konnte Sprachfördermaßnahmen in den teilnehmenden Schulen verankern.

Sprachförderung erfolgt in der Praxis sowohl integrativ als auch additiv. Beide Formen nahmen im Projektverlauf deutlich zu.

Bedarf besteht noch bei der Koordination additiver und integrativer Sprachfördermaßnahmen.

folge sollte das Bestreben für die Zukunft darin liegen, eine bessere Verzahnung von Regelunterricht und sprachfördernden Maßnahmen zu erzielen.

Kollegiale Kooperation hat sich im Verlauf positiv verändert.

Über den Beobachtungszeitraum hinweg *positive Veränderungen* haben sich im Hinblick auf die kollegiale Kooperation in den Schulen ergeben. Sowohl die fächerübergreifende Zusammenarbeit der Lehrkräfte als auch der Erfahrungsaustausch rund um das Thema Sprachförderung wird deutlich positiver beschrieben als dies zu Beginn des Projekts war. Besonders hervorzuheben ist die gestiegene *Wahrnehmung und Präsenz des Projektes DaZNet* in den Schulen und damit einhergehend auch die der Sprachförderung an den DaZNet-Schulen. Die (Weiter-)Entwicklungen des Projektes und auch der Themenbereich Sprachförderung erfahren am Ende der Projektlaufzeit eine signifikant höhere Einbindung in die Konferenzen der Schulen. Zudem konnten sich die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren als feste und bekannte Ansprechpartner zu allen Fragen rund um das Thema Sprachförderung und sprachliche Bildung etablieren.

Hohe Präsenz des Projektes

#### *Sprachförderung und Sprachbildung im eigenen Unterricht*

Integrative Formen der Sprachbildung können sich auf niedrigem Niveau etablieren.

Eine in den eigenen Unterricht *integrierte Sprachbildung* wird sowohl zu Beginn als auch am Ende der Evaluation nur vereinzelt an den Schulen praktiziert und konnte sich nicht als gängige Sprachförderstrategie etablieren. Dennoch lässt sich konstatieren, dass integrative Formen der Sprachförderung im Fachunterricht am Ende des Untersuchungszeitraums deutlich häufiger genannt werden. In Zukunft gilt es diesen mit DaZNet eingeschlagenen Weg durch passgenaue Fortbildungsangebote zu unterstützen.

Häufigerer Einsatz von konventionellen Formen der Sprachbetrachtung im Vergleich zu unkonventionellen.

An den DaZNet-Schulen werden konventionelle *Formen der Sprachbetrachtung* zum zweiten Erhebungszeitpunkt nach wie vor häufiger praktiziert als unkonventionelle Formen der Sprachbetrachtung. Allerdings werden immer häufiger auch die als eher unkonventionell geltenden Formen der Sprachbetrachtung, wie beispielsweise das explizite Thematisieren der Struktur von Fachtexten oder die Verwendung sprachbewusst gestalteter Arbeitsmaterialien, in den Fachunterricht integriert. Darüber hinaus geben projektbeteiligte Lehrkräfte häufiger an, sprachensible Unterrichtshandlungen in ihren Unterricht einzubinden, insbesondere zeigt sich dies beim Einsatz von unkonventionellen Formen der Sprachbetrachtung. Hier haben sich also im Projektzeitraum erste Veränderungen in die vom Projekt angestrebte Richtung ergeben.

#### *Einbindung von Mehrsprachigkeit*

Die Anerkennung der *mehrsprachigen Lebenswelt* von Schülerinnen und Schülern und deren Einbezug in die pädagogische Praxis gilt als ein wichtiger Aspekt gelingender Sprachbildung. Bezüglich der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit als

Ressource zeigen sich unter den Befragten im Projektverlauf keine bedeutsamen Veränderungen. Dies stellt noch ein bedeutsames Entwicklungspotential dar. Allerdings muss einschränkend betont werden, dass dies auch ein Element ist, das weit von der üblichen strukturellen Organisation von Schule in Deutschland entfernt ist. Wichtig ist jedoch zu betonen, dass die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit an den DaZNet-Schulen im Projektverlauf deutlich ansteigt und auch vermehrt sichtbar wird. Insofern tragen Projekte wie DaZNet dazu bei, bisherige Strukturen langsam zu verändern. Zudem steigt die Sensibilität für die mitgebrachten sprachlichen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler im Laufe des Projektes. So erfahren an den DaZNet-Schulen z.B. die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht eine stärkere Berücksichtigung und auch die Eltern werden zunehmend in die sprachliche Förderung einbezogen.

Mehrsprachigkeit als Lernressource des Unterrichts spielt nur marginal eine Rolle.

Als konstitutives Moment von Unterricht nimmt Mehrsprachigkeit im gesamten Projektverlauf jedoch eine eher marginale Rolle ein. Alle im Fragebogen aufgelisteten Möglichkeiten zur *Einbindung von Mehrsprachigkeit* in den Unterricht werden nach Selbstauskunft der Lehrkräfte nie bis selten in den Unterricht eingebunden. Allerdings ist hier ein profunder Unterschied zwischen Lehrkräften, die nicht in das Projekt involviert sind und den Sprachlernkoordinatorinnen – und koordinatoren zu erkennen. Diese binden Unterrichtshandlungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit häufiger ein als das übrige Kollegium ihrer Schule. Dieser Unterschied, der schon zum Zeitpunkt der ersten Befragung vorhanden war, baute sich im Laufe des Projektes noch stärker aus und lässt sich vor allem auf die intensive Fortbildung der Projektbeteiligten zurückführen, in der das förderliche Potential von Mehrsprachigkeit explizit thematisiert wird.

Projektbeteiligte binden Mehrsprachigkeit stärker ein

#### *Vergleich der DaZNet-Schulen mit nicht am Projekt DaZNetbeteiligten Schulen*

Um festzustellen, ob die Implementation des DaZNet Projektes zu Veränderungen auf der Ebene der schulischen Qualitätsentwicklung und der Professionalisierung der Lehrkräfte geführt hat, wurden die Ergebnisse der DaZNet-Schulen den Befragungsergebnissen ausgewählter Vergleichsschulen gegenüber gestellt. Die Vergleichsschulen wurden dabei so ausgewählt, dass sie im Hinblick auf Schulform, Größe, Lage und sozialer Zusammensetzung der Schülerschaft vergleichbar waren. Grundsätzlich hätten sich diese Schulen ebenfalls für eine Mitarbeit im Projekt DaZNet bewerben können.

*Ein wichtiges Ergebnis ist, dass sich zwischen den Vergleichsschulen und den DaZNet-Schulen bedeutsame Unterschiede zeigen.*

So sind z.B. schriftlich fixierte Sprachförderkonzepte an DaZNet-Schulen signifikant häufiger vorhanden als an Vergleichsschulen. Ist ein derartiges Sprachförder-

Signifikat häufigerer Einsatz von schriftlich fixierten Sprachförderkonzepten an DaZNet-Schulen.

konzept an den Vergleichsschulen vorhanden, ist es zudem weniger im Kollegium bekannt.

Zufriedenheit mit der Praxis der Sprachförderung ist auf Seiten der Lehrkräfte von DaZNet-Schulen höher.

Additive Sprachförderung am Nachmittag als auch integrative Formen der Sprachbildung werden an den Vergleichsschulen zu beiden Messzeitpunkten nur von einzelnen Lehrkräften praktiziert und scheinen keine gängige Praxis zu sein. Mit der Praxis der Sprachförderung sind die Lehrkräfte der Vergleichsschulen auch deutlich unzufriedener als die Lehrkräfte der DaZNet-Schulen. Die Sprachfördermaßnahmen werden als nicht ausreichend empfunden und auch deren Umsetzung und Koordination verläuft nicht reibungslos. Überdies sind – im Gegensatz zu den DaZNet-Schulen - auch kooperative Arbeitsformen und fächerübergreifende Kooperationen im Bereich der Sprachförderung an den Vergleichsschulen weniger verbreitet.

Keine AnsprechpartnerInnen für Sprachförderung in den Vergleichsschulen.

Ein wesentlicher struktureller Unterschied zwischen den Vergleichsschulen und den DaZNet-Schulen liegt in der Frage, inwieweit dem Kollegium Ansprechpartner zu Fragen sprachbezogener Förderung bekannt sind. In den Vergleichsschulen wissen nur die wenigsten Lehrkräfte, wen sie hier ansprechen sollen und ob ein schriftlich fixiertes Sprachförderkonzept an der Schule vorhanden ist.

Unterschiede bauen sich im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt weiter aus.

Insgesamt zeigt der Vergleich von DaZNet-Schulen und Vergleichsschulen, dass sich die Unterschiede zwischen den Schulen, die bereits zu ersten Messzeitpunkt vorhanden waren, in nahezu allen abgefragten Bereichen weiter ausgebaut haben. Dies deutet auf eine kontinuierliche Entwicklung des Projektes DaZNet in den DaZNet-Schulen hin.

#### *Erfolgsfaktoren für das Gelingen der DaZNet - Verstetigung*

DaZNet wurde als lernendes Projekt konzipiert, bei dem der Aufbau von Wissen und Kompetenzen in den Netzwerken eine wichtige Rolle spielte. Im Wesentlichen hat das Projekt DaZNet diese Aufgabe erfüllt und es ist auch gelungen, Sprachbildung in den Schulen stärker zu verankern. Der Erfolg lässt sich auf zwei Faktoren zurückführen: Die den Projektbeteiligten zur Verfügung stehenden Ressourcen (z.B. in Form von Entlastungsstunden) sowie die weitgehende Autonomie der DaZNet-Zentren.

Eine Besonderheit der Organisationsstruktur des Projektes DaZNet lag in der Rolle der weitgehend selbständig agierenden DaZNet-Zentren mit den DaZNet-Moderatorinnen und –Moderatoren. Die DaZNet-Zentren stellten den Ort dar, an dem schulformübergreifende und für die Mitglieder des Zentrums bedeutsame Fragestellungen zu Sprachförderung und Sprachbildung zeitnah geklärt werden konnten. Zudem stellten die regelmäßigen Treffen und die hierfür den Beteiligten

gewährten zeitlichen Ressourcen sicher, dass an den für das Projekt relevanten sprachbezogenen Themen und an Fragen der Implementation in die Schulen kontinuierlich gearbeitet werden konnte. Von Vorteil war, dass die am DaZNet-beteiligten Personen weitgehend eigenständig agieren und so einerseits auf akute Schwierigkeiten, z.B. bei der Implementation in den Schulen, unbürokratisch reagieren konnten, andererseits aber Zeit vorhanden war, um auch langfristig themenbezogen zu arbeiten (z.B. in Didaktischen Werkstätten) und diese Ergebnisse wiederum in die Schulen zu transferieren.

Für die Verstetigung der im Kontext des Projektes DaZNet geleisteten Arbeit wird es auch in Zukunft nötig sein, den Austausch zwischen Lehrkräften und Schulen durch entsprechend professionell agierende und fachlich versierte Personen zu begleiten. In den Schulen selbst werden dafür Personen nötig sein, die Zeit haben, intern die gemeinsame Weiterentwicklung von Unterrichtskonzepten voranzutreiben und eine langfristige Veränderung der Lehr- und Lernkulturen in Richtung eines sprachsensiblen Unterricht zu entwickeln.

## Teil 2: Ergebnisse

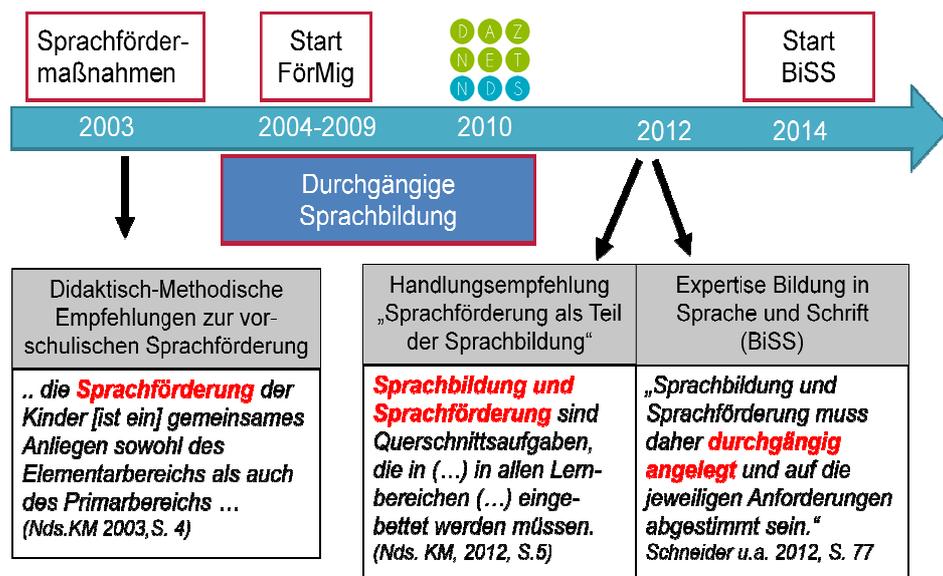
### 1. Von Sprachförderung zur Sprachbildung- Zur Einordnung des Projektes DaZNet

DaZNet beabsichtigt, eine durchgängige Sprachbildung vom Elementarbereich bis in die berufliche Bildung aufzubauen.

Abkehr von der additiven und hin zur integrierten Sprachbildung als Ziel.

Lernen in schulischen Kontexten ist in hohem Maße abhängig von Sprache, denn das Gros der Vermittlungsprozesse im Unterricht verläuft sprachbasiert. Die Teilhabe an den unterrichtlichen Kommunikationsprozessen spielt daher eine wichtige Rolle bei der Frage des zu erwartenden Erfolgs unterrichtlicher Vermittlungsbemühungen und dies gilt insbesondere für Kinder mit einer anderen Herkunftssprache. Das 2010 gestartete Projekt DaZNet zielt vor diesem Hintergrund darauf, eine durchgängige Sprachbildung vom Elementarbereich bis in die berufliche Bildung aufzubauen und die individuelle sprachliche Bildung von Kindern und Jugendlichen als Aufgabe aller Lehrkräfte systematisch zu verankern sowie pädagogische Ansätze im Kontext von Mehrsprachigkeit zu fördern und weiterzuentwickeln. Die Förderung der sprachlichen Kompetenzen wird eng verbunden mit der Förderung der interkulturellen Kompetenz und interkulturellen Öffnung als pädagogische Bausteine von Schulentwicklung und Schulprogramm. In seiner spezifischen Ausrichtung folgt das Projekt also den seit einigen Jahren zu beobachtenden Turn von der **additiven Sprachförderung zur integrierten Sprachbildung** als Leitfigur des adäquaten Umgangs mit sprachlicher Heterogenität in Bildungsinstitutionen (Abb.1).

Abb. 1: Turn von der additiven Sprachförderung zur integrativen Sprachbildung



Zeitlich konturiert wird dieser Turn durch die Einführung von bundeslandspezifischen Sprachfördermaßnahmen ab 2003, durch das BLK-Projekt FöMiG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) mit einer Laufzeit

von 2004-2009 und einer anschließenden Transferphase bis 2014 sowie seit 2014 durch das aktuelle BMBF-Programm „Bildung in Sprache und Schrift“ (BiSS).

Sichtbar wird diese Entwicklung auch in den bildungspolitischen Handlungsempfehlungen und in der Ausrichtung bundesweiter Forschungs- und Entwicklungsprogramme. In den didaktisch-methodischen Empfehlungen zur vorschulischen Sprachförderung z.B., die 2003 im Zuge des niedersächsischen Pilotprojektes „Fit in Deutsch“ formuliert wurden, werden explizit Sprachfördermaßnahmen als Bezugspunkt vorschulischer Förderbemühungen genannt. Gemeint sind damit additive Fördermaßnahmen, die zusätzlich zum Regelunterricht in der Schule oder zum bestehenden sprachlichen Bildungsangebot im Elementarbereich angeboten werden.

Wie in anderen Bundesländern wurden auch in Niedersachsen seit Beginn der 2000er Jahre verstärkt Sprachfördermaßnahmen für Kinder mit anderen Herkunftssprachen etabliert: Die damals eingeführten Maßnahmen lassen sich grob einteilen in Sprachfördermaßnahmen im Elementarbereich, Sprachfördermaßnahmen im Jahr vor der Einschulung und Sprachfördermaßnahmen in der (Grund-)Schule (ausführlicher Koch 2016). Sprachfördermaßnahmen in den weiterführenden Schulen sind zu dieser Zeit noch wenig im Fokus. Im Elementarbereich richten sich diese Maßnahmen entweder als eine in den Alltag integrierte Form der Sprachförderung an alle Kinder einer Einrichtung und sollen spielerisch Sprachanregungen vermitteln. Oder sie werden als kompensatorisch angelegte Sprachförderprogramme angeboten. Zumeist werden sie additiv von einer externen Sprachförderkraft durchgeführt (vgl. Koch/Jüttner 2012). Ebenfalls additiv gedacht sind die in zahlreichen Bundesländern unternommenen Sprachfördermaßnahmen im Jahr vor der Einschulung (Koch 2003, 2009). Auch sie zielen auf Kinder mit einer anderen Herkunftssprache und verfolgen, ähnlich wie die Maßnahmen im Kindergarten, eine kompensatorische Strategie im Umgang mit sprachlicher Differenz. Insofern gleichen sie den bereits etablierten schulischen Förderbemühungen für Kinder mit Migrationshintergrund in den (Grund-)Schulen. Grob lassen sich aber zwei unterschiedliche Formen zusammenfassen: additive Fördermaßnahmen in „Sonderklassen“ (z.B. in Sprachlernklassen, Vorbereitungsklassen, Übergangsklassen) und additive Fördermaßnahmen als Zusatz zum Regelunterricht.

Die bisherigen Forschungen zur Wirksamkeit der zumeist additiven Sprachfördermaßnahmen vor und nach Beginn der Grundschule sind weitgehend ernüchternd, da die erwarteten positiven Effekte weitgehend ausblieben (vgl. Kammermeyer u.a. 2011, Koch u.a. 2011). Offensichtlich scheint das herkömmliche Konzept einer additiven DaZ-Förderung lediglich eine Stabilisierung der sprachlichen Leistungen von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache auf einem niedrigen Niveau zu ermöglichen (vgl. Koch 2012, Kucharz u.a. 2015, Mehlem u.a. 2015). Im

Empfehlungen zur additiven Sprachförderung

Niedersachsen setzt seit Beginn der 2000er Jahre Sprachfördermaßnahmen gezielt ein, zunächst vorwiegend im Elementarbereich.

Bisher erzielen additive Sprachfördermaßnahmen eher geringe Effekte.

Durchgängige  
Sprachbildung als  
Abkehr vom rein  
additiven Förder-  
paradigma

erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird vor diesem Hintergrund bereits seit längerem auf die Notwendigkeit der Beherrschung des Registers „Bildungssprache“ verwiesen (z.B. Gogolin/Lange 2011). Für den deutschsprachigen Raum verknüpft die im Kontext des BLK-Programms FÖRMIG entwickelte Vorstellung von Bildungssprache pragmatische und strukturelle Aspekte und verweist einerseits auf die Notwendigkeit, dieses formelle Sprachregister zu beherrschen, um in der Schule erfolgreich zu sein, und andererseits auf die Notwendigkeit, dieses Register in den Institutionen selbst zu fördern. Ein Kennzeichen von Bildungssprache in den Bildungsinstitutionen ist, dass sie sich vom alltäglichen Gebrauch von Sprache unterscheidet, und z.B. an den Regeln des Schriftsprachgebrauchs orientiert ist, über eine hohe Informationsverdichtung sowie prinzipiell textuelle Strukturen (z.B. durch den Gebrauch symbolischer, generalisierender, abstrahierender oder kohärenzbildender Elemente) verfügt, und somit weiter von der täglichen Erfahrung entfernt ist als Alltagssprache (vgl. Gogolin/Lange 2011, S. 111).

Durchgängige  
Sprachbildung und  
Sprachförderung  
sind Querschnitts-  
aufgaben.

Das 2010 gestartete Projekt DaZNet folgt in seiner Selbstbeschreibung der Vorstellung einer durchgängigen Sprachbildung. Diese soll in „den DaZNet-Schulen „von Anfang an“ in möglichst allen Fächern und Kompetenzbereichen und als ergänzende, additive Förderung etabliert werden. Sprachbildung soll so zu einem festen Bestandteil der Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht werden“ (Nds. Kultusministerium 2013, auch Schanz 2013). Auch in den 2012 überarbeiteten Handlungsempfehlungen „Sprachförderung als Teil der Sprachbildung im Jahr vor der Einschulung durch Grundschullehrkräfte“ (2012) weisen in ihren Überlegungen in dieselbe Richtung. Sie betonen vor allem, dass Sprachbildung und Sprachförderung Querschnittsaufgaben seien, die in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler eingebettet sein müssen, um wirksam zu sein (Nieds. Kultusministerium 2012, S.5). Unterschieden wird dabei zwischen Sprachbildung einerseits, die verstanden wird als Aufgabe aller schulischen Bildungsinstitutionen und die in den Schulunterricht integrierte gezielte sprachliche Anregung der Schülerinnen und Schüler durch die Gestaltung einer sprachförderlichen Umgebung. Die Lehrkraft greift hier Situationen auf, plant und gestaltet sprachlich bildende Kontexte und integriert sprachliche Förderstrategien in das Sprachangebot. Additive Sprachfördermaßnahmen hingegen richten sich spezifisch an Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Schwierigkeiten. (Schneider et al., 2012). Ziel ist, „dass potenziell schädigende Effekte von z.B. sozialen Risiken auf die Sprachentwicklung kompensiert und dadurch Sprachentwicklungsprobleme vermieden werden“ (Fried, 2009, S. 39). Ähnlich argumentieren auch die Autoren und Autorinnen der Expertise des BMBF-Programms Bildung in Sprache und Schrift (BiSS): „Sprachbildung und Sprachförderung muss daher durchgängig angelegt und auf die jeweiligen Anforderungen abgestimmt sein“ (Schneider u.a. 2012, 77). Für Kinder, die sprachstrukturelle Probleme haben, wird eine zusätzliche additive Förderung empfohlen, die

Sprachbildung und  
in den Unterricht  
integrierte gezielte  
sprachliche Anre-  
gung.

mit dem Unterricht verzahnt erfolgen soll (ebd., S. 77). Zudem soll eine gezielte sprachliche Bildung in den Sachfächern den Aufbau von fachlichem Wissen erleichtern (ebd., 81).

Das sich hieraus kristallisierende, auch für die Entwicklung von DaZNet bedeutsame Konzept der durchgängigen Sprachbildung, fokussiert daher auch auf schul- und bildungsrelevante sprachliche Fähigkeiten, die sich kontinuierlich im Laufe der individuellen Bildungskarriere (weiter-) entwickeln und ausdifferenzieren. Konstitutiv für diese sprachliche Entwicklung sind in Anlehnung an FörMiG drei Dimensionen:

Im Vordergrund der **bildungsbiografischen Dimension** steht die Überlegung, dass sich die bildungssprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler kumulativ und in Abhängigkeit zu den jeweils besuchten Bildungsinstitutionen entwickeln. Eine Aufgabe der Bildungsinstitutionen besteht darin, den Entwicklungsprozess unter Berücksichtigung der jeweils vorangehenden und anschließenden Bildungsetappen (Kindergarten – Grundschule – Sekundarstufe I und II – berufliche Bildung – Studium) kontinuierlich zu gestalten und vor dem Hintergrund der im Laufe der Bildungsbiografie zunehmend komplexer werdenden sprachlichen Anforderungen adäquat zu begleiten. Durchgängig bedeutet hier, dass die bisher vorherrschende Konzentration auf sprachliche Förderbemühungen im Elementar- und Primarbereich abgelöst werden muss durch dauerhafte Förderbemühungen über alle Bildungsetappen hinweg (Gogolin/Lange 2011).

Bildungsbiografische Dimension durchgängiger Sprachbildung

Die **thematisch-situative Dimension** berücksichtigt, dass Sprachlernen in Bildungsinstitutionen nie unabhängig von fachlichen Lernkontexten und Lerngelegenheiten erfolgt. Hiermit verknüpft ist die Forderung, sprachliche Bildung nicht wie im Bildungssystem üblich in Form additiver Fördereinheiten zusätzlich zum Regelunterricht oder zum pädagogischen Geschehen im Kindergarten (vgl. Redder u.a. 2011) anzubieten, sondern in das fachliche Lernen im Unterricht und den pädagogischen Alltag der Kindertagesstätten zu integrieren. Sprachlernen und Fachlernen werden hier, z.B. in Form alltagsintegrierter Sprachförderung im Elementarbereich oder als sprachsensibler Fachunterricht in der Schule, als zusammengehörig betrachtet.

Thematisch-situative Dimension durchgängiger Sprachbildung

Die **Dimension der Mehrsprachigkeit** schließlich verweist darauf, dass Kinder und Jugendliche, und hier insbesondere jene mit familiärer Zuwanderungsgeschichte, über mehr als nur eine Sprache verfügen. Mehrsprachigkeit wird im Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ als Ressource des Lernens und als Anlass zum Lernen verstanden. Hieraus abgeleitet wird die Forderung, in den Bildungsinstitutionen Lerngelegenheiten zu schaffen, welche die Sprachen der Schülerinnen und Schüler in allen Fächern berücksichtigt.

Dimension der Mehrsprachigkeit

<p>Sprachliche Entwicklungsprozesse müssen kontinuierlich und systematisch unterstützt werden.</p>	<p>Inwiefern ein durchgängig sprachsensibler Fachunterricht dazu beiträgt, Bildungsteilnahme zu ermöglichen, lässt sich derzeit empirisch (noch) nicht belegen. Unstrittig scheint, dass sprachliche Entwicklungsprozesse kontinuierlich und systematisch unterstützt und begleitet werden müssen. Schneider u.a. fordern z.B., dass sprachliche Bildung und Förderung ein zentrales Element von Schulentwicklung werden müsste und hierfür eine ausreichende Weiterbildung der Lehrpersonen und Förderkräfte nötig sei (Schneider u.a. 2012, 100). Dies ist ein Ansatzpunkt, dem auch das 2010 gestartete Projekt DaZNet folgt. DaZNet zielt darauf, in den beteiligten Schulen Netzwerke zu etablieren, die langfristig dazu beitragen, die bildungssprachlichen Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund entlang der Bildungsbiografie zu verbessern und verknüpft dies explizit mit Fragen der schulischen Qualitätsentwicklung. Insofern greift es vor allem das im Kontext des BLK-Programms FÖRMIG entwickelte Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ (Gogolin/Lange 2010) auf, das Sprachlernen als integrierten Grundsatz des Unterrichts und anderer kindlicher Lernsituationen betrachtet und verknüpft dies mit der aus dem Züricher Projekt QUIMS entlehnten Vorstellung einer von bildungsadministrativer Seite initiierten und gestützten Verstärkung von Schulentwicklungsprozessen, insbesondere in Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. Ein Ansatz, der auch im von der Mercator-Stiftung geförderten Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung“<sup>1</sup> (Demski/Racherbäumer 2015) enthalten ist.</p>
<p>DaZNet verknüpft das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ mit Schulentwicklung.</p>	
<p>Wandel von einer Input- zu einer Outputorientierung</p>	<p>In seiner Projektstruktur folgt DaZNet dabei der sich unter dem Stichwort „Educational Governance“ abzeichnenden Umstellung bisheriger Steuermechanismen von einer Input- zu einer Outputorientierung. Eine besondere Bedeutung bei der Umsetzung des Projektes kommt den lokal organisierten DaZNet-Netzwerken zu. Als Vorteile von Netzwerken gilt das dort vorhandene Zusammenwirken von Kooperationspartnern verschiedener Institutionen auf unterschiedlichen Ebenen, in dessen Mittelpunkt gemeinsame Absprachen und Entscheidungen stehen. Auch wenn empirisch belastbare Aussagen derzeit noch fehlen, deuten erste Prozessbegleitungen darauf hin, dass Netzwerke bei der Verbreitung von Innovationen eine bedeutsame Rolle spielen können (vgl. Nds. Kultusministerium 2005, QuiSS 2004).</p>
<p>Vorteile von Netzwerkarbeit.</p>	<p>Dabei scheinen langfristig betrachtet die Vorteile der Netzwerkarbeit (wie z.B. die Möglichkeiten zum Erfahrungs- und Informationsaustausch, zur Ressourcenbündelung und die Identifikation von „Best-Practice-Wegen“), die Nachteile der Netzwerkarbeit, die sich vor allem in der Anfangsphase der Arbeit in einem längeren Prozess der gegenseitigen Abstimmung und Zielklärung zeigen, zu überwiegen (Feld 2009, Berkemeyer/Bos/Kuper 2010). Dass Netzwerke auch bei der Qualitätsentwicklung in heterogen zusammengesetzten Schulen eine bedeutsame Rolle spie-</p>

<sup>1</sup> Näheres siehe: <http://www.sprachsensible-schulentwicklung.de/>

len, zeigt die Metaanalyse zum Züricher Projekt QUIMS. Dort boten die jährlich stattfindenden Netzwerktreffen nach Aussagen der befragten Steuergruppenmitglieder vor allem einen intensiven „Austausch unter den Schulen und Hilfe für die praktische Umsetzung von QUIMS“ (Maag Merki/Moser/Ross 2012, S. 63). Die entsprechenden Forschungen zeigen, dass eine erfolgreiche Implementierung qualitätsverbessernder Maßnahmen die Kooperation unterschiedlicher Akteure und die Koordination verschiedener Ebenen und Systeme erfordert und dass offensichtlich vor allem die Phase des „Get-In-Work“ eine kritische Phase der Netzwerkarbeit darstellt.

## 2. Die Evaluation von DaZNet

Die mit dem zweiten Projektjahr einsetzende Evaluation des Projektes DaZNet durch die TU Braunschweig zielte darauf, zwei Fragestellungen zu klären:

Formative Prozessevaluation

1) Im Sinne einer *formativen Prozessevaluation* sollte die weitere Implementation des Projektes DaZNet begleitet werden, wobei es insbesondere darum ging, Gelingensbedingungen der Implementation in den Netzwerken zu eruieren.

Konkrete Fragestellungen waren hier.

- 1) Welche Erfahrungen machen die unterschiedlichen Mitglieder 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?

2) Im Sinne einer *summativen Evaluation* ging es darum zu prüfen, ob und wie sich die Implementation des DaZNet auf die Qualitätsentwicklung in den beteiligten Schulen ausgewirkt hat und ob sich in der Einführungsphase weitere Effekte, z.B. im Bereich der Professionalisierung, von Lehrkräften nachweisen lassen.

Summative Evaluation

Gefragt wurde hier:

- 3) Verbessert sich durch die Implementation des Projektes DaZNet die Qualität der Schule auf der Organisationsebene, insbesondere mit Blick auf die Sprachförderpraxis der Schule?
- 4) Lassen sich auf der Ebene der beteiligten Personen veränderte Einstellungen allgemein im Hinblick auf interkulturelle Fragestellungen und konkret im Bereich der eigenen Sprachförderpraxis erkennen?
- 5) Führt die Implementation des Projektes DaZNet zu Veränderungen der Unterrichtsqualität, insbesondere im Hinblick auf die Sprachförderkompetenz der Lehrerinnen und Lehrer?

Die Operationalisierung der Evaluation erfolgte über vier aufeinander bezogene Projektteile. Ziel des Vorhabens war es, belastbare Ergebnisse für den landesweiten Transfer des Projektes zu erheben. Methodisch schloss das Projekt an die Erfahrung aus der Pilotstudie des Projektes DaZNet an (Schulz/Koch 2013), es wurde ein Mixed-Method-Design gewählt. Zum Einsatz kamen quantitative und qualitative Befragungsinstrumente.

#### *Teilstudie I: Prozessmonitoring*

Einsatz von quantitativen und qualitativen Befragungsinstrumenten

Einsatz eines Online-Fragebogens zu zwei Messzeitpunkten

Ein wichtiger Ankerpunkt der Untersuchung war der in der Pilotstudie von DaZNet entwickelte Online-Fragebogen, der die für die Evaluation zentralen Daten lieferte und der in der bisherigen Form mit kleinen Ergänzungen in Form eines Prozessmonitorings fortgeschrieben wurde. Konkret wurden die DaZNet-Zentren der Phase I bis Phase IV in jährlichen Abständen befragt. Durch die unterschiedlichen Startpunkte der verschiedenen Phasen liegen allerdings nur von den DaZNet-Zentren der Phase I und II zwei Messzeitpunkte (T1 und T2) vor, die ausgewertet werden konnten. Ziel des Monitorings war es, allgemeine Aussagen darüber zu treffen, wie sich das Projekt DaZNet im Verlauf der Zeit entwickelt hat. Geprüft wurde, welche Muster der Implementation sich ergaben und welche begünstigenden und hindernden Faktoren vorhanden waren. Die Datenerhebung wurde in Kooperation mit dem NLQ durchgeführt.

Der Online-Fragebogen enthielt neben schulbezogenen, weitgehend statistischen Aussagen (Teil I), Daten, die Auskunft lieferten über die Netzwerkbildung in den DaZNet-Zentren (Teil IV), zur Sprachförderpraxis an der Schule (Teil II) und zur Sprachförderpraxis der Lehrkräfte selbst (Teil III). Die Online-Frageblöcke bildeten die Grundlage für die spezielleren Auswertungen in den Teilstudien II bis IV.

#### *Teilstudie II: Dokumentation der Implementation des DaZNet*

Untersuchung der Implementierung von DaZNet durch Gruppen- und Einzeldiskussionen

In Teilstudie II wurde die Implementation von DaZNet in ausgewählten DaZNet-Zentren genauer betrachtet. Mithilfe fokussierter Gruppen- und Einzeldiskussionen wurde geklärt, welche Erfahrungen die an DaZNet beteiligten Akteure (DaZNet-Moderatorinnen und -Moderatoren, Schulleiterinnen und Schulleiter sowie -Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren) jeweils gemacht haben und welche Faktoren ein gutes Netzwerk kennzeichneten. Die Auswahl der interviewten DaZNet-Zentren erfolgte datengeneriert, d.h., dass die Daten multivariat (z.B. über eine Faktoren- oder Clusteranalyse) mit dem Ziel ausgewertet werden, signifikant voneinander unterscheidbare DaZNet-Zentren auszuwählen. In Anlehnung an die bestehende Netzwerkforschung wurden zur Unterscheidung jene Bereiche ausgewählt, die sich bisher bereits für die Etablierung von Netzwerken als bedeutsam erwiesen haben (z.B. die Erarbeitung des Arbeitsbündnisses, das Schaffen von Strukturen für die Arbeit). Ziel der Gruppen- und Einzeldiskussionen war es, Mo-

delle des Best-Practice der Implementation in Netzwerken zu generieren und für den landesweiten Transfer nutzbar zu machen.

#### *Teilstudie III: Effekte von DaZNet: Qualität von Schule*

Im Allgemeinen ist es schwierig, die Effekte eines Programms zu messen, während dieses Programm implementiert wird. Von daher war es innerhalb der Evaluationsphase kaum möglich, die Ziele, die langfristig mit der Implementation des Projektes DaZNet verknüpft sind (insbesondere auf der Ebene der Unterrichtsqualität) zu messen. Allerdings ließen die im Prozessmonitoring mehrfach erhobenen Daten zur Sprachförderpraxis an der Schule und zur Sprachförderpraxis der Lehrkräfte selbst Rückschlüsse auf Veränderungen zu. Um festzustellen, ob die Implementation von DaZNet zu Veränderungen auf der Ebene der schulischen Qualitätsentwicklung und der Professionalisierung der Lehrkräfte geführt hat, wurde der Online-Fragebogen auch an einer Vergleichsgruppe von Schulen, an denen DaZNet nicht implementiert wurde, eingesetzt (jeweils parallel zur Erhebung in den DaZNet Zentren). Die Auswahl der Vergleichsschulen erfolgte zufällig, orientierte sich aber an den in den DaZNet-Zentren jeweils repräsentierten Schulformen und der Region, in der die DaZNet-Zentren angesiedelt waren. Zudem wurden Vergleichsschulen ausgewählt, die bezüglich der Größe der Schülerschaft, des Kollegiums und in Hinblick auf den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vergleichbar waren.

Online-Fragebogen wurde auch von Vergleichsschulen ausgefüllt.

#### *Teilstudie IV: Effekte von DaZNet: Unterrichtsqualität*

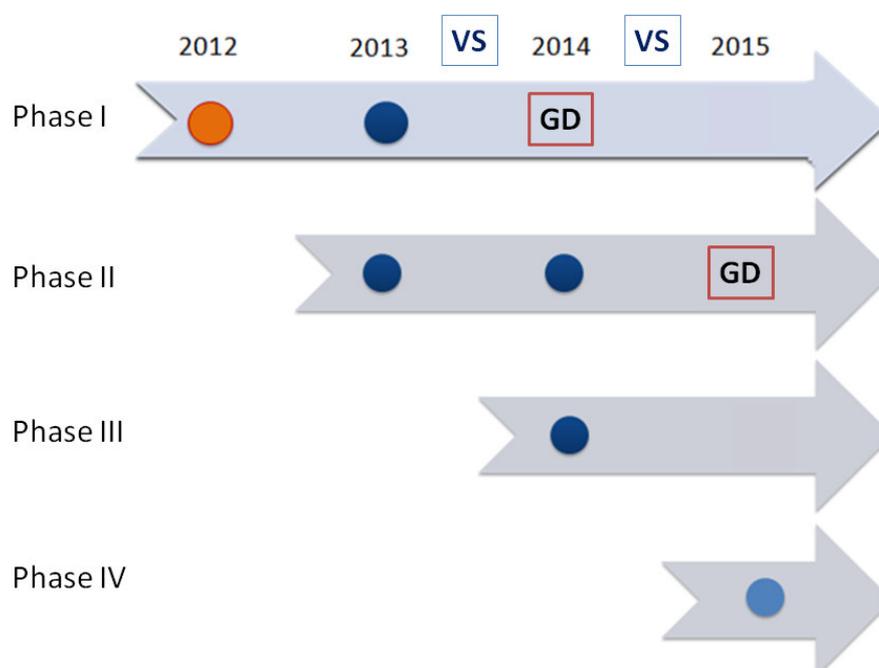
Um abschätzen zu können, wie sich die Implementation von DaZNet auf den Unterricht auswirkt, wurde dieser in einzelnen DaZNet Schulen videografiert. Da Videografien und deren Auswertung komplexe methodische Auswertungsschritte erfordern, gelang es im Evaluationszeitraum bis 2015 noch nicht diesen Teil der Studie abzuschließen.

Im Zentrum des hier vorliegenden Berichtes stehen die Ergebnisse der quantitativen Befragung, die Ergebnisse der Gruppendiskussionen werden in einem gesonderten Bericht veröffentlicht.

In die folgenden Auswertungen eingegangen sind die quantitativen Datensätze der Online-Befragungen an der Schulen der DaZNet-Zentren der Phase I und II, von denen zum Projektabschluss zwei Messzeitpunkte vorlagen, sowie die Datensätze der beiden Online-Befragungen an den Vergleichsschulen. Hiermit ist es nun möglich, zum einen Veränderungen an den DaZNet-Schulen über den Projektverlauf zu dokumentieren sowie zum anderen in einem Vergleich mit der Gruppe der Vergleichsschulen zu eruieren, inwiefern diese Veränderungen auf das Projekt zurückzuführen sind. Der erste Messzeitpunkt der Phase I speist sich dabei aus der Pilotstudie zum DaZNet-Projekt, die 2012 durchgeführt wurde. Da sich zwischen

diesem Messzeitpunkt und den restlichen Erhebungen der Fragebogen leicht verändert hat, konnten nicht alle Bereiche der Pilotstudie in die Auswertung eingehen.

**Abb. 2: Übersicht Evaluation**



Im Vordergrund des hier vorliegenden Berichts steht in Kapitel 4 und 5 die Auswertung der Online-Fragebögen für die DaZNet-Zentren der Phase I und II. Die Daten für die zwei Phasen wurden dabei in einen Datensatz zusammengefügt und nach zwei Messzeitpunkten unterschieden. In Kapitel 6 erfolgt der Vergleich der DaZ-Net-Schulen mit den Vergleichsschulen.

### 3. Beschreibung des Samples

#### *Datensatz der DaZNet-Schulen*

In die Auswertung zur Bilanzierung des DaZNet-Projektes - fließen wie erwähnt - die Datensätze der Online-Befragungen in den DaZNet-Zentren der Phase I und II ein, von denen jeweils zwei Messzeitpunkte vorliegen. Der erste Messzeitpunkt der Befragung (Frühling 2013 und 2014) war dabei jeweils so gewählt, dass der Abschluss der Fortbildung der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren (SLK) durch die Netzwerkmoderatoren und Netzwerkmoderatorinnen kurz bevorstand. Erst im Anschluss an die Fortbildung fanden die Didaktischen Werkstätten in den DaZNet-Zentren statt, so dass eine Rückwirkung der Sprachlernkoordination in ihre Schulen erwartet werden konnte. Somit ist der erste Messzeitpunkt als Ausgangspunkt der Schulen im Projekt anzusehen. Bereits in den Datensätzen des ersten Messzeitpunktes der Phasen I und II finden sich allerdings Hinweise, dass auch zu diesem frühen Zeitpunkt einige Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren Aktivitäten zur Sprachbildung in ihren Schulen entwickelt haben, wie im Bericht der Pilotstudie bereits ausführlicher dargestellt wurde.

Der zweite Messzeitpunkt fand schließlich nach anderthalb Jahren der Zusammenarbeit in den Didaktischen Werkstätten statt (Herbst/Winter 2014 und 2015). Insgesamt beteiligten sich 722 Lehrkräfte aus 56 DaZNet-Schulen an der Befragung, darunter 76 Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren und 8 Moderatorinnen und Moderatoren. In der Stichprobe repräsentiert sind zudem zu 21% Mitglieder der Schulleitung. Die Geschlechterverteilung der Stichprobe ist, wie bereits in der Pilotstudie von DaZNet (vgl. Schulz/Koch 2013), ungleichgewichtig. An der Befragung haben mit 71 % mehr weibliche als männliche Lehrkräfte beteiligt. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass sich hierin exakt das allgemein ungleiche Geschlechterverhältnis<sup>2</sup> unter Lehrkräften in Niedersachsen widerspiegelt (Niedersächsisches Kultusministerium 2014: 4).

Mit 61% der Befragten überwiegen in der Stichprobe deutlich die Deutschlehrkräfte. Dies mag zum einen dem Thema der Befragung geschuldet sein, zum anderen aber auch an der Auswahl der Befragungsteilnehmer auf Schulebene gelegen haben. Am zweithäufigsten sind mit 46% Lehrkräfte mathematisch-naturwissenschaftlicher Fächer vertreten, gefolgt von Lehrkräften gesellschaftswissenschaftlicher Fächer (42%). Die meisten Befragten sind unter 10 Jahren im Schuldienst tätig (36%), 33% arbeiten zwischen 11 und 20 Jahren als Lehrkräfte und weitere 30% sind über 21 Jahre an den DaZNet-Schulen tätig. Die Sprach-

Für die Auswertung werden die Daten der Phasen I und II verwendet.

Beteiligt waren 722 Lehrkräfte aus 56 Schulen.

71% der Befragten sind weiblich.

61% der Befragten sind Deutschlehrkräfte.

<sup>2</sup> In Niedersachsen sind mit 71% mehr als zwei Drittel aller Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen weiblich (Niedersächsisches Kultusministerium 2014: 4).

Ein Fünftel der befragten Lehrkräfte wurden im Studium auf die Arbeit mit mehrsprachigen Schülern und Schülerinnen vorbereitet.

lernkoordinatorinnen und -koordinatoren sind häufiger (50%) unter 10 Jahren im Schuldienst beschäftigt und befinden sich damit eher am Anfang der beruflichen Laufbahn. Nur eine Minderheit der befragten Lehrkräfte (18%) gab an, bereits während des Studiums auf die Arbeit mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern vorbereitet worden zu sein. Differenziert man diese Gruppe nochmals, dann empfand weit über die Hälfte von ihnen (58%) diese Vorbereitung als mittelmäßig und nur 11% berichten, intensiv auf die Arbeit vorbereitet worden zu sein.

#### *Datensatz der Vergleichsschulen*

Um festzustellen, ob die Implementation von DaZNet zu Veränderungen auf der Ebene der schulischen Qualitätsentwicklung und der Professionalisierung der Lehrkräfte geführt hat, wurde die Online-Befragung in adaptierter Form<sup>3</sup> auch an ausgewählten Vergleichsschulen durchgeführt. Die Auswahl der Vergleichsschulen erfolgte anhand der in den DaZNet-Zentren jeweils repräsentierten Schulformen und der Region, in der die DaZNet Zentren angesiedelt sind. Zudem waren die Vergleichsschulen bezüglich der Größe der Schülerschaft sowie weiterer Faktoren, wie sozio-ökonomischer Hintergrund und Migrationshintergrund der Schülerschaft, vergleichbar.

Rücklaufquote der Vergleichsschulen bei 40% (T1) und 31% (T2)

Die erste Online-Befragung der Vergleichsschulen fand im Sommer 2014 statt, die zweite Befragung im Jahr darauf. An der ersten Befragung beteiligten sich 131 Lehrkräfte aus 24 Vergleichsschulen der Regionen Braunschweig, Hildesheim, Hannover, Osnabrück und Göttingen, was bei 331 ausgegebenen TAN-Zugängen<sup>4</sup> einer Rücklaufquote von 40 % entspricht. An der zweiten Online Befragung beteiligten sich nur noch 80 Lehrkräfte aus 15 Schulen, was bei 258 ausgegebenen TAN-Nummern einer Rücklaufquote von 31% entsprach.

In die Auswertung gingen nur Fragebögen von Lehrkräften derjenigen Schulen ein, die sich an beiden Messzeitpunkten beteiligt haben. Daher gehen aus dem ersten Messzeitpunkt nur die Fragebögen von 106 Lehrkräften der besagten 15 Vergleichsschulen ein. Insgesamt sind in der Auswertungsstichprobe die Fragebögen von 154 Lehrkräften der 15 Vergleichsschulen enthalten. Unter diesen Schulen befinden sich fünf Grundschulen, zwei Hauptschulen, drei Realschulen, eine Oberschule, zwei Gymnasien, eine Förderschule und zwei Berufsbildende Schulen. An der Befragung haben sich mehr weibliche (71%) als männliche Lehr-

<sup>3</sup> Nicht enthalten sind hierin alle Fragen aus dem DaZNet-Fragebogen, die einen Projektbezug haben und daher nicht von den Lehrkräften der Vergleichsschulen beantwortet werden können.

<sup>4</sup> Die Anzahl der TAN-Nummern pro Schule wurde entsprechend der Größe des Kollegiums berechnet. Die Schulen erhielten TAN-Zugänge für 25 % ihres Kollegiums. Kleine Schulen, bei denen 25 % des Kollegiums eine TAN-Nummern Anzahl unter 5 entsprach, erhielten aus datenschutzrechtlichen Gründen 5 TAN-Nummern. Demnach sind 10 der befragten Schulen überrepräsentiert.

kräfte beteiligt. 47% der Lehrkräfte der Vergleichsstichprobe unterrichten das Fach Deutsch. Ihr Anteil liegt deutlich niedriger als in der DaZNet-Stichprobe. 39% der Lehrkräfte unterrichten mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer, 38% gesellschaftswissenschaftliche Fächer (38%) und 36% Fremdsprachen.

In der Altersstruktur ähnelt die Vergleichsstichprobe der DaZNet-Stichprobe. Von den Lehrkräften der Vergleichsstichprobe gaben nur 8% an, dass sie im Studium auf die Arbeit mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern in ihrer Lehramtsausbildung vorbereitet wurden. Dies ist weniger als bei den Lehrkräften der DaZNet-Schulen. Zudem fehlen bei den Lehrkräften der Vergleichsschulen häufiger Lehrkräfte, die angeben, dass sie durch das Studium intensiv auf die Arbeit mit mehrsprachigen Kindern im Studium vorbereitet wurden.

#### 4. Gelingensbedingungen der Implementation des Projektes DaZNet

Das Projekt DaZNet folgt in seiner Zielsetzung der Vorstellung einer von bildungsadministrativer Seite initiierten und gestützten Verstärkung von Schulentwicklungsprozessen. In Anlehnung an Konzepte des „Educational Governance“ werden dabei schulische Entwicklungsprozesse an evaluationsbasierte Steuerungsverfahren gekoppelt, die neben der Entwicklung der Einzelschule auch die Systemsteuerung verbessern wollen (vgl. Altrichter u.a. 2007). Ein grundlegendes Problem dabei ist, dass die auf die Organisationsstruktur bezogenen gewünschten Veränderungen nicht automatisch auch Veränderungen auf der Unterrichtsebene evozieren (vgl. z.B. Böttcher 1995). Von daher gelten mittlerweile Schulentwicklungsmaßnahmen in Netzwerken als ein Königsweg, um organisationsbezogene und unterrichtsbezogene Entwicklungsprozesse stärker miteinander zu koppeln. Die Projektstruktur von DaZNet sieht dabei das Zusammenwirken von Kooperationspartnern *„verschiedener Institutionen auf unterschiedlichen Ebenen, in dessen Mittelpunkt gemeinsame Absprachen und Entscheidungen stehen“* vor. (vgl. Backhaus u.a. 2012: 112). Konkret bedeutet dies, dass innerhalb der Netzwerke, Akteure mehrerer Schulformen miteinander kooperieren und diese die in den Netzwerken vereinbarten Ziele und Absprachen hinsichtlich der Gestaltung von sprachbildendem Unterricht in ihre Einzelschulen „hinein“-tragen und dort ihrerseits wiederum auf die Kooperation mit der Schulleitung und den anderen Lehrkräften vor Ort angewiesen sind. Die DaZNet-Moderatorinnen und -Moderatoren und noch in viel stärkerem Maße die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren werden so zu den zentralen Akteuren der Implementation des DaZNet. Im Folgenden wird deren Sicht auf die Implementation des Projektes DaZNet in den Netzwerken und den Schulen genauer in den Fokus gerückt. Dabei werden die DaZNet-Moderatorinnen

Organisationale Veränderungen ziehen nicht zwangsläufig auch Veränderungen auf der Unterrichtsebene nach

Kooperation von Akteuren mehrerer Schulformen.

Sprachlernkoordinatorinnen und –koordinatoren sind zentrale Akteure der Implementation.

und –Moderatoren sowie die Sprachlernkoordinatorinnen und –koordinatoren zu einer Gruppe zusammengefasst. Zum ersten Messzeitpunkt umfasst das Sample 89 Projektbeteiligte, zum zweiten Messzeitpunkt 84. In die Auswertung gehen die Fälle ein, von denen zwei Messzeitpunkte vorliegen.

## Phasen der Netzwerkarbeit in den DaZNet-Netzwerken

Arbeit in Netzwerken erfolgt oft in klar abgegrenzten Phasen.

Forschungen zu Netzwerken haben gezeigt, dass unabhängig vom Thema des Netzwerkes, die Arbeit in unterschiedlichen, klar voneinander abgrenzbaren Phasen erfolgt. Czerwanski z.B. benennt hier die Konstitutionsphase (bis zum 1. offiziellen Treffen), die Austauschphase (vor allem im 1. Jahr), die Vertiefungs- und Weiterentwicklungsphase (ab dem 2. Jahr), die Umsetzungs- und Implementationsphase (vor allem im 2. und 3. Jahr) sowie die Auflösungsphase (vgl. Czerwanski 2003, S.31ff.) Elsholz hingegen unterscheidet zwischen der Sondierungsphase, Initiierungsphase, Stabilisierungsphase und Verstetigungsphase und betont, dass der Vernetzungsgrad in der Regel von einer zur nächsten Phase steigt, jedoch die Phase der Verstetigung denn problematisch ist, wenn Ressourcen wegfallen (Elsholz 2006, S. 39).

Zwei Phasen im DaZNet Projekt:

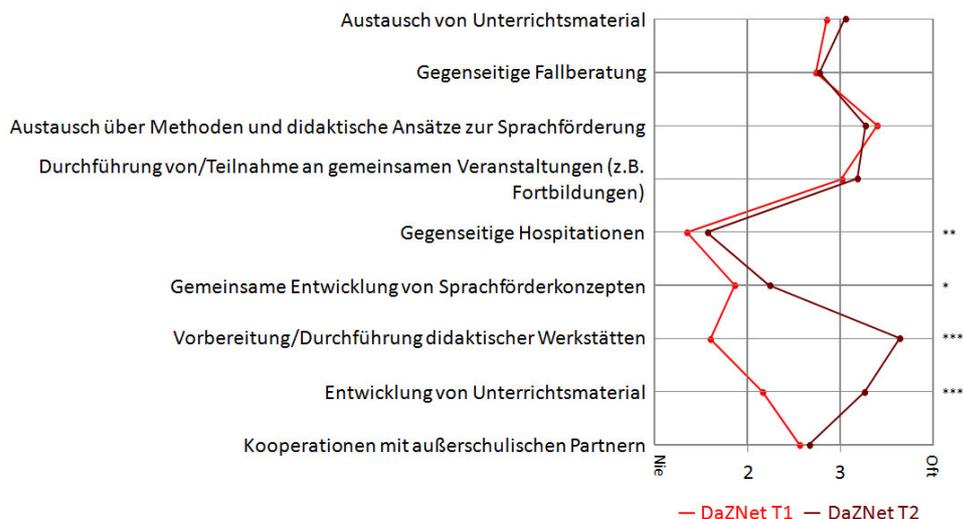
1. Qualifizierung und Austausch über Methoden und Ansätze

2. Arbeit in didaktischen Werkstätten

Auch die Arbeit im Projekt DazNet ist geprägt von unterschiedlichen Phasen, von denen sich im Rahmen der Online-Befragung zwei Phasen abbilden (siehe Abb. 3): Stehen zum ersten Messzeitpunkt der Austausch unter den Projektbeteiligten über Methoden und Ansätze der Sprachförderung ( $M=3,39$ ) sowie die Fortbildung der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren ( $M=3,01$ ) im Vordergrund der konkreten Arbeit in den DaZNet-Zentren, kommen zum zweiten Messzeitpunkt die didaktischen Werkstätten hinzu, die nach der Fortbildungsphase der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren den Kern der gemeinsamen Treffen darstellen ( $z=-10,195$ ;  $p=0,000$ ). Hierdurch wird auch die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien ( $M=3,27$ ) vorangetrieben, die nun oft die Arbeit in den Netzwerken strukturiert ( $z=-6,559$ ;  $p=0,000$ ). Von Beginn an wichtige Arbeitsbereiche stellen der Austausch von Unterrichtsmaterial (T1:  $M=2,85$ ; T2:  $3,06$ ) und die gegenseitige Fallberatung (T1:  $M=2,73$ ; T2:  $M=2,78$ ) dar. Beide Aspekte beschäftigen die Projektbeteiligte sowohl zu Beginn der Projektphase als auch am Ende. Eine geringere Bedeutung über die Zeit hinweg haben hingegen jene Aspekte der Arbeit, die über die Sphäre des Netzwerkes in die Sphäre der einzelnen Schule hineinreichen. So finden eine gemeinsame Entwicklung von Sprachförderkonzepten ( $z=-2,434$ ;  $p=0,015$ ) im Netzwerk sowie gegenseitige Hospitationen ( $z=-3,231$ ;  $p=0,001$ ) eher selten statt. Somit lässt sich konstatieren, dass die DaZNet-Netzwerke nach einer Phase der Zielklärung und der Strukturierung der Arbeit im ersten Projektjahr (Sondierungs- und Austauschphase), mit der Arbeit in den Didaktischen Netzwerken im zweiten und dritten Projektjahr in die Umsetzungs- und Weiterentwicklungsphase eingetreten sind. Inwiefern die Implementation des in

den Didaktischen Werkstätten Erarbeiteten in die am Projekt beteiligten Schulen und den Unterricht an den Schulen gelingt, wird weiter unten ausgeführt.

Abb. 3: Schwerpunkte der Netzwerkarbeit (T1 und T2) (Mittelwerte)



### Gelingensbedingungen der Netzwerkarbeit

Aus den Erfahrungen bisheriger schulischer Netzwerkprojekte lassen sich ungeachtet einiger Forschungsdesiderate über die verschiedenen Evaluationen der Projekte hinweg auch gemeinsame Gelingensbedingungen aufzeigen, die eine erfolgreiche Implementation von Schulnetzwerken begünstigen. Die hier untersuchten Gelingensbedingungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie zum einen in Netzwerkprojekten ausgemacht wurden, die einen ähnlichen Aufbau wie das DaZ-Net-Projekt besitzen und/oder die ein ähnliches Implementationsziel wie DaZNet verfolgen (Schulentwicklung im Bereich der sprachlichen Bildung).

Gelingensbedingungen von Netzwerkarbeit

Eine wichtige Gelingensbedingung von Netzwerkprojekten, die von den unmittelbar am Projekt beteiligten viel Engagement und Einsatz abverlangen, ist die Erwartung, aus dem Projekt einen individuellen Nutzen ziehen zu können<sup>5</sup> (siehe Abb. 4). Sind diese überzeugt, dass das Projekt gewinnbringend für sie ist, steigert dies auch die Motivation sich zu beteiligen und einzubringen. Diese Gelingensbedingung kann sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt als erfüllt angesehen werden. Bei einem Mittelwert von 4,4 ist die überwiegende Mehrheit der Befragten der Meinung, einen Nutzen aus dem Projekt zu ziehen. Diese positive Einschätzung bleibt auch zum zweiten Messzeitpunkt erhalten, zu einem Zeitpunkt, bei dem die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren bereits in Di-

Gelingensbedingung Empfindung eines individuellen Nutzen aus dem Projekt

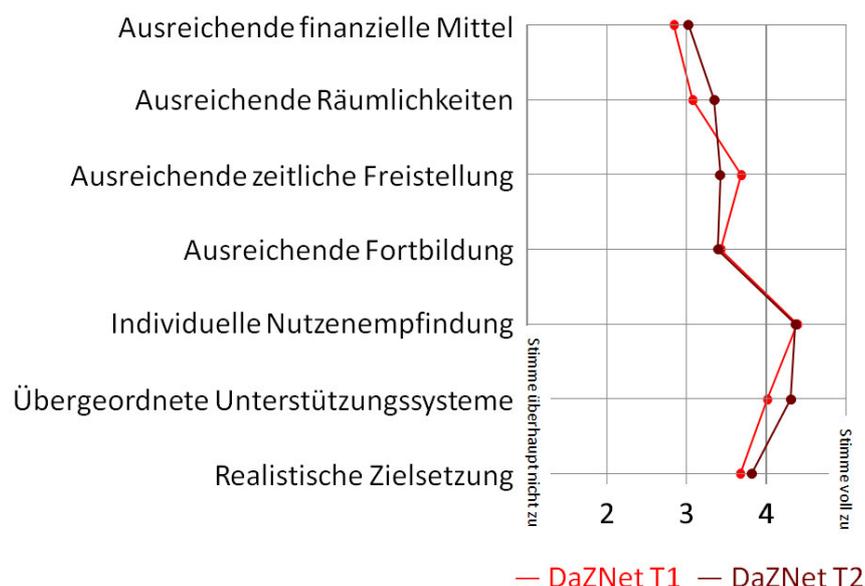
<sup>5</sup> Die Variable wird über zwei manifeste Items gebildet. Hierbei handelt es sich um "In meiner eigenen pädagogischen Arbeit profitiere ich von meinem Engagement im DaZNet-Projekt" und "Im Projekt profitieren wir wechselseitig von unserem unterschiedlichen Wissen und Fähigkeiten".

daktischen Werkstätten an eigenen Schul- und Unterrichtsmaterialien zur Umsetzung durchgängiger Sprachbildung oder der interkulturellen Öffnung arbeiten.

Weitere Gelingensbedingung: Übergeordnete Unterstützungssysteme.

Ebenfalls hohe Zustimmungswerte verzeichnet die Variable „Übergeordnete Unterstützungssysteme“<sup>6</sup>. Um der anspruchsvollen Aufgabe gerecht zu werden, in die Organisation Schule hineinzuwirken, benötigen die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren und auch die DaZNet-Moderatorinnen und -Moderatoren die Unterstützung einer übergeordneten Instanz. Für die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren übernimmt diese Funktion weitgehend das Moderatorenteam. Schon bereits zum ersten Messzeitpunkt<sup>7</sup> fühlen sich mit 78% die Mehrheit der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren der Phase II von ihrem Moderatorinnen-Team voll unterstützt (M=4). Dieser hohe Ausgangswert konnte im Projektverlauf noch signifikant gesteigert werden ( $z=-2,079$ ;  $p=0,038$ ), so dass zum zweiten Messzeitpunkt 83% der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren sich voll unterstützt fühlen.

Abb. 4: Gelingensbedingungen schulischer Netzwerke auf Netzwerkebene (Mittelwerte)



Damit die Zusammenarbeit der Projektbeteiligten nicht in Frustration endet, ist es äußerst wichtig, dass sich die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren sowie die Moderatorenteam realistische Ziele setzen (Item: „Im regionalen Netzwerk setzen wir uns Ziele, die wir auch erreichen können“). Dies kann sowohl bei einem Mittelwert von 3,7 zum ersten als auch bei einem Mittelwert von 3,8 zum

<sup>6</sup> Die Variable wird aus den manifesten Items "Die Schulleitung unterstützt mich bei meiner Arbeit für das DaZNet-Projekt" und "Das Moderatorenteam unterstützt die Sprachlernkoordinator(inn)en in Ihrer Arbeit für das DaZNet-Projekt" gebildet.

<sup>7</sup> Da das Item noch nicht in der Pilotstudie aufgenommen war, liegen zum ersten Messzeitpunkt nur die Daten von Phase II vor.

zweiten Messzeitpunkt als erfüllt gelten. Eine realistische Zielsetzung zum zweiten Messzeitpunkt ist zudem insofern als positiv zu bewerten, als dass gerade zu diesem Zeitpunkt die eigentliche Arbeit an den Schulen aufgenommen wurde und die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren sowohl beginnen, in ihr Kollegium hineinzuwirken als auch gemeinsam im Netzwerk Ideen zur Umsetzung auf Schulebene zu entwickeln. Knapp zwei Drittel der Befragten stimmt der Aussage, sich im Netzwerk realistische Ziele zu setzen, zu.

Realistische Ziele kann Frustration vermeiden.

Da sowohl die Netzwerkmoderatorinnen und -moderatoren als auch die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren im Projekt neue Aufgaben erwarten, die über ihre bisherige Tätigkeit als Lehrkraft hinausgehen, ist es bedeutsam, dass sich die Projektbeteiligten auch gut für die Tätigkeit aus- und fortgebildet fühlen. Hierzu absolviert das Moderatorenteam am FöMig-Kompetenzzentrum der Universität Hamburg die Ausbildung zum Berater für Sprachliche Bildung. Die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren werden dann im Anschluss von den Moderatorinnen und Moderatoren ihres Netzwerkes ausgebildet (sog. Multiplikatorenprinzip). Tendenziell fühlen sich dabei jene, die direkt im FöMig-Kompetenzzentrum geschult wurden (Moderatorenteam) besser auf seine Aufgaben vorbereitet<sup>8</sup> als die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren. Dieser Unterschied wird im zweiten Messzeitpunkt signifikant ( $z=-2,448$ ;  $p=0,014$ ).

Geschulte Projektbeteiligte fühlen sich besser vorbereitet.

Die Variablen ausreichende Räumlichkeiten, ausreichende zeitliche und ausreichende finanzielle Ressourcen bilden schließlich ein letztes Faktorenbündel, das sich auf den Erfolg von Netzwerkprojekten auswirken kann. Um sich im Netzwerk zu engagieren, benötigen die Beteiligten zeitliche Ressourcen, die ihnen ein Engagement neben ihrer Haupttätigkeit ermöglichen kann. Die Wahrnehmung, ausreichende Freistellungen für die Tätigkeit im Projekt zu erhalten, nimmt im Projektverlauf leicht ab und kann zum zweiten Messzeitpunkt nur noch als bedingt erfüllt gelten. 22% der Projektbeteiligten sind zu einem Zeitpunkt, bei dem sie in ihre Schule rückwirken, der Meinung, dass die zeitlichen Freistellungen (eher) nicht ausreichend sind.

Zeitliche und räumliche Ressourcen sind wichtig für das Gelingen des Projekts.

Erst zum zweiten Messzeitpunkt der Phasen I und II wurde zusätzlich eruiert, wie viele Stunden die Projektbeteiligten durchschnittlich pro Woche für die Arbeit im DaZNet verwenden. Demnach arbeiten die DaZNet-Moderatorinnen und -Moderatoren durchschnittlich 9 Stunden pro Woche für DaZNet. Dies sind ein bis zwei Stunden mehr (je nach Schulart) als ihnen an Anrechnungsstunden angerechnet wird (inkl. Vor- und Nachbereitungszeit). Hier ist es im Hinblick auf die Verstetigung des Projekts sicher sinnvoll, nachzusteuern, so dass die -

Verhältnis Anrechnungsstunden zu Projektarbeitszeit

<sup>8</sup> Modalwert für DaZNet-Moderatorinnen und -Moderatoren T1: MMod=4, T2: MMod=4,1, Modalwert für Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren: T1:MSLK =3,4; T2: MSLK=3,3

Moderatorinnen und –Moderatoren eine angemessenere Entlastung für ihr Engagement erfahren und ihr Einsatz und ihre Motivation auch künftig gesichert werden können. Die Sprachlernkoordinatorinnen und –koordinatoren geben an, durchschnittlich 4 Stunden pro Woche auf die Arbeit für das Projekt zu verwenden. Dies entspricht mit Vor- und Nachbereitungszeit in etwa der Stundenentlastung, die sie für ihre Tätigkeit erhalten.

Die Zufriedenheit mit den zur Verfügung gestellten Räumlichkeiten ist nur bedingt gegeben.

Um einen Ort und damit Beständigkeit für Netzwerktreffen, Fortbildungen und Didaktische Werkstätten zu haben, ist es notwendig, dass den regionalen Netzwerken auch feste Räumlichkeiten zur Verfügung stehen. Diese Gelingensbedingung kann bei einem Mittelwert von 3,1 zum ersten und 3,3 zum zweiten Messzeitpunkt nur als bedingt erfüllt interpretiert werden. Allerdings nimmt im Projektverlauf der Anteil derer ab, die ausreichende Räumlichkeiten als eher nicht gegeben ansehen. So stimmen zum ersten Messzeitpunkt noch knapp 40% der Projektbeteiligten eher nicht zu, ausreichende Räumlichkeiten für die Netzwerkarbeit zu haben. Zum zweiten Messzeitpunkt liegt dieser Wert nur noch bei 24%, so dass sich hier eine Verbesserung eingestellt hat.

Finanzielle Ressourcen werden nur bedingt als ausreichend angesehen.

Finanzielle Mittel sind schließlich für die Netzwerkarbeit wichtig, um Materialien für die Arbeit in den Didaktischen Werkstätten zu beschaffen, Referenten zu bezahlen oder um im Netzwerk erarbeitetes Material in die Schulen zu bringen. Auch hier steigt die Wahrnehmung leicht, ausreichende finanzielle Mittel für die Netzwerkarbeit zur Verfügung zu haben (T1: M=2,84; T2: 3,02). Der Anteil der Projektbeteiligten, die der Meinung sind, eher nicht ausreichende finanzielle Mittel zur Verfügung zu haben, sinkt von knapp 50% auf 32% zum zweiten Messzeitpunkt. Dennoch kann diese Gelingensbedingung nur als teilweise erfüllt gelten, so dass für eine Verstetigung geprüft werden sollte, in welchen Bereichen finanzielle Mittel fehlen und den Netzwerken zur Verfügung gestellt werden können.

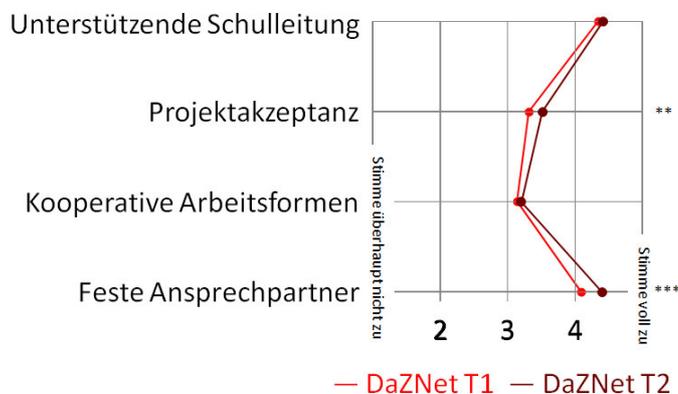
## Gelingensbedingungen der DaZNet-Arbeit in den Schulen

Das Projekt wird in den meisten Fällen gut von der jeweiligen Schulleitung unterstützt.

Neben der gemeinsamen Arbeit und dem Austausch im Netzwerk steht die Rückwirkung in die Einzelschule im Mittelpunkt der Bestrebungen des DaZNet (siehe Abb.5). Als eine zentrale Gelingensbedingung in der Schulentwicklungsforschung gilt die unterstützende Rolle der Schulleitung. Sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt kann diese Gelingensbedingung bei einem Mittelwert von 4,4 als erfüllt gelten. 87% der Projektbeteiligten fühlen sich von ihrer Schulleitung zum ersten Messzeitpunkt eher bis voll unterstützt. Dieser Wert sinkt zum zweiten Messzeitpunkt etwas ab auf 81%. Da die Schulleitungen sich im Vorfeld um das Projekt bewerben mussten, kann grundsätzlich von einer hohen Unterstützung der Schulleitungen ausgegangen werden. Allerdings muss eine Bewerbung um ein Projekt nicht gleichbedeutend mit späterer Unterstützung sein, so dass

dieser Umstand als sehr förderliche Ausgangsbedingung für das Projekt gewertet werden kann.

Abb. 5: Gelingensbedingungen auf Schulebene (T1 und T2) (Mittelwerte)



Dennoch lassen sich Veränderungen auf Schulebene nur dann herbeiführen, wenn das Projekt auch von einem Großteil des Kollegiums getragen wird. Die Projektakzeptanz kann sich maßgeblich auf den Erfolg des Projektes auswirken. In den DaZNet-Schulen zeigt sich bei einem Mittelwert von 3,31 zum ersten Messzeitpunkt ein gemischtes Bild, welches sich im Projektverlauf leicht, aber bereits hochsignifikant ( $z=-2,819$ ;  $p=0,005$ ), auf einen Mittelwert von 3,5 zum zweiten Messzeitpunkt verbessern kann. Die Projektakzeptanz<sup>9</sup> bezüglich DaZNet konnte im Projektverlauf somit leicht gesteigert werden. Wohingegen zum ersten Messzeitpunkt mit 22% knapp ein Viertel der Befragten die Projektakzeptanz in ihrem Kollegium als (eher) nicht gegeben sieht, liegt dieser Wert zum zweiten Messzeitpunkt nur noch bei 16%. An diesen DaZNet-Schulen ist damit zu rechnen, dass die Umsetzung von DaZNet sich als schwieriger erweist, als an Schulen, an denen eine höhere Projektakzeptanz gegeben ist. Dies ist zum zweiten Messzeitpunkt laut Aussage von 50% der Projektbeteiligten an ihren Schulen der Fall. Bei den restlichen Schulen scheint die Stimmung im Kollegium gemischt auszufallen.

Die Akzeptanz des Projektes steigt im Verlauf hochsignifikant an.

Gerade bei der Einführung einer durchgängigen Sprachbildung sind kooperative Arbeitsformen im Kollegium eine wichtige Gelingensbedingung. Insgesamt verzeichnen kooperative Arbeitsformen<sup>10</sup> einen Mittelwert von 3,1 zum ersten bzw. 3,2

9 Projektakzeptanz wird über mehrere manifeste Items erhoben. Hierbei handelt es sich um die Items „Das Kollegium meiner Schule ist offen für neue Entwicklungen im Rahmen des DaZNet-Projektes“; „Wenn ich meine Kolleginnen und Kollegen auf Vorhaben im Zuge von DaZNet anspreche, reagieren sie abweisend (z.B. durch Verweis auf eigene knappe Ressourcen, Einbindung in andere Projekte)“ [umgepolt]; „Die Kolleginnen und Kollegen interessieren sich für Fortbildungen im Bereich der Sprachförderung“ und „Sprachförderung ist ein regelmäßiges Thema in Konferenzen“.

10 Hierbei handelt es sich um die Items „Die Kolleginnen und Kollegen an unserer Schule kooperieren fächerübergreifend im Bereich der Sprachförderung“; „Es existiert ein Feedbacksystem unter den Kolleginnen und Kollegen, das dazu dient, den eigenen Unterricht zu optimieren“; „Es erfolgt ein Erfahrungsaustausch im Kollegium zum Thema Sprachförde-

Kooperative Arbeitsformen sind bei der Einführung von DaZNet von Vorteil, werden aber nicht in allen Schulen gleichermaßen eingesetzt. Die Koordinatorinnen und Koordinatoren sind feste Ansprechpartnerinnen und -partner für Fragen der sprachlichen Bildung.

zum zweiten Messzeitpunkt. Kooperative Arbeitsformen sind demnach nur an einem Teil der Netzwerkschulen vorherrschend. Die bisherigen Auswertungen hierzu haben bereits ergeben, dass diese vor allem an Grund- und Hauptschulen, aber auch an berufsbildenden Schulen, im Netzwerk etablierter sind als an den restlichen weiterführenden Schulen. Es ist davon auszugehen, dass diese Schulformen es leichter haben werden, Inhalte von DaZNet zu implementieren.

Wiederum hohe Zustimmungswerte erzielt dagegen bereits zum ersten Messzeitpunkt ( $M=4,1$ ) die Variable „feste Ansprechpartner“<sup>11</sup>. Demnach werden die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren bereits zu diesem Zeitpunkt mehrheitlich als Ansprechpartner für Fragen der sprachlichen Bildung angesehen bzw. es existieren Ansprechpartner auf Schulebene. Dieser Wert kann zum zweiten Messzeitpunkt noch leicht, aber höchstsignifikant gesteigert werden ( $z=-4,016$ ;  $p=0,000$ ). 85,6% der Befragten sehen feste AnsprechpartnerInnen nun an ihren Schulen als gegeben an. Nur 3,2 % lehnen die Variable (eher) ab. Damit kann auch diese Gelingensbedingung als erfüllt angesehen werden.

## Motivation und Zufriedenheit der Projektbeteiligten

Schulnetzwerke können nur dann zu Veränderungen auf Schulebene beitragen, wenn die Schlüsselakteure auf Einzelschulebene - hier die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren unterstützt vom Moderatorenteam - auch motiviert sind, zu einer Veränderung in ihrer Organisation beizutragen (Kilius 2008: 317). Die Motivation der Projektbeteiligten wird im Fragebogen über ein Item (Frage: „Wie motiviert sind Sie im Rahmen von DaZNet zur Qualitätsentwicklung in der Sprachbildung/-förderung an Ihrer Schule beizutragen?“) auf einer vierstufigen Ratingskala erhoben (1 = unmotiviert; 4 = motiviert)<sup>12</sup>.

Die Koordinatorinnen und -koordinatoren sind motiviert, Veränderungen zu implementieren.

Hierbei zeigt sich zu ersten Messzeitpunkt, dass mit 93% die überwiegende Mehrheit der Befragten Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren und -Moderatorinnen und -Moderatoren motiviert ist, zu Veränderungen im Rahmen von DaZNet beizutragen. (Eher) Unmotiviert sind dagegen lediglich 7% der Befragten, wobei jedoch nur eine Person sich als unmotiviert bezeichnet. Diese günstige Ausgangssituation konnte auch im weiteren Projektverlauf gehalten werden. 91% der Befragten bezeichnen sich zum zweiten Messzeitpunkt als motiviert zu Verän-

---

derung“; „Die Lehrkräfte der additiven Förderung koordinieren ihre Vorgehensweise mit den Lehrkräften des Regelunterrichts.“

<sup>11</sup> Die Variable wird über die manifesten Items „Die Kolleginnen und Kollegen unserer Schule wissen, wer ihre Ansprechpartner(innen) für Fragen zur Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache sind“ und „Ich werde von Kolleginnen/Kollegen angesprochen, wenn sie Fragen zur sprachlichen Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler haben“ gebildet.

<sup>12</sup> Da die Motivation der Projektbeteiligten in der Pilotstudie über ein anders strukturiertes Item erfasst wurde, fehlen hier die Werte für die Projektbeteiligten der Phase I beim ersten Messzeitpunkt.

derungen im Rahmen des Projektes beizutragen. Insgesamt bezeichnen sich zu diesem Messzeitpunkt jedoch etwas mehr Personen (9%) als (eher) unmotiviert. Dieser Unterschied ist jedoch nicht signifikant.

Auch die Zufriedenheit der Projektbeteiligten mit ihrer Aufgabe (Frage: „Wie zufrieden sind sie mit ihrer Aufgabe im DaZNet“) wird über eine vierstufige Ratingskala erhoben (1=unzufrieden; 4=zufrieden). Zum ersten Messzeitpunkt äußert mit 73% der Befragten die überwiegende Mehrheit Zufriedenheit mit den bisherigen Aufgaben im Projekt. 27% der Befragten äußert dagegen jedoch auch Unzufriedenheit, wobei sich nur vier Personen als wirklich unzufrieden bezeichnen. Auch zum zweiten Messzeitpunkt beurteilen die Projektbeteiligten ihre Zufriedenheit ähnlich. So geben 70% an, eher zufrieden mit ihrer Aufgabe im DaZNet-Projekt zu sein, wohingegen 30% sich als eher unzufrieden bezeichnen. Auch hier geben 4 Personen an unzufrieden zu sein.

Stimmt das über Motivation und Handlung erreichte Ergebnis mit den ursprünglich angestrebten Zielen überein, resultiert daraus Zufriedenheit. Je nach Grad der Zufriedenheit kann diese wiederum Motivation zum Erreichen neuer Ziele erzeugen. Allerdings muss Zufriedenheit nicht zwangsläufig das Ergebnis von erreichter Leistung sein (Grunder/Bieri 1995: 26). So kann Zufriedenheit auch unter nicht idealen Bedingungen entstehen, wenn sich eine Person genügsam zeigt und keine Motivation für eine weitere Veränderung besitzt (Grunder/Bieri 1995: 26). Zeigen Lehrkräfte Zufriedenheit mit dem Verlauf des Netzwerkprojektes, so kann dieses entsprechend interpretiert, einerseits auf das Erreichen von Teilzielen hinweisen, andererseits aber auch auf niedrige Ansprüche an das Projekt und geringe Motivation. Hierbei bestünde dann auch keine weitere Motivation, zu Veränderungen in der Sprachbildungspraxis beizutragen. Unzufriedenheit ist demgegenüber nicht zwangsläufig ein Indikator für geringe Leistung, sondern kann vielmehr bei besonders motivierten Personen Ausdruck eines hohen Anspruchsniveaus sein (ebd.). Lehrkräfte in Netzwerkprojekten könnten nicht zuletzt dann unzufrieden sein, wenn sie sehr ambitionierte Ziele für die Schulentwicklung verfolgen und diese noch nicht verwirklicht sehen. In diesem Falle ginge Unzufriedenheit einher mit großer Motivation.

Fragt man nach dem Zusammenhang von Motivation und Zufriedenheit, dann zeigt sich, dass bei 75% der Befragten zum ersten Messzeitpunkt Zufriedenheit auch mit der Motivation einhergeht. Nur zwei Personen sind unzufrieden und unmotiviert. Fast 20% der Befragten äußern bei hoher Motivation gleichzeitig Unzufriedenheit mit der Arbeit im Projekt, wobei angenommen werden kann, dass die verspürte Unzufriedenheit gerade mit der hohen Motivation in Zusammenhang steht. Somit kann auch bei dieser Gruppe von einer hohen Leistungsbereitschaft ausgegangen werden. Insgesamt kann damit ein positives Fazit gezogen werden.

70% der Befragten sind über den gesamten Verlauf hinweg zufrieden mit dem Projekt-.

Eine hohe Zufriedenheit muss nicht zwangsläufig mit Leistungsbereitschaft korrelieren.

Zu Projektbeginn ist bei der Mehrheit eine hohe Leistungsbereitschaft zu verzeichnen.

Bei der überwiegenden Mehrheit der Projektbeteiligten ist von einer hohen Leistungsbereitschaft zum Projektstart auszugehen.

Im Verlauf des Projektes steigen die Erwartungen an die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren.

Mit dem Projektverlauf steigt die Erwartung, die an die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren gestellt wird, ihr im Netzwerk erworbenes Wissen an die Schulen zu tragen und dort zu Veränderungsprozessen beizutragen. Zum zweiten Messzeitpunkt geht die Anzahl derer leicht zurück, die sich als motiviert und zufrieden bezeichnen und von denen große Leistungsbereitschaft ausgeht. Insgesamt ist sie jedoch mit 68% sehr hoch. Die Zahl der Personen, die gleichzeitig unzufrieden und unmotiviert sind, steigt etwas auf 10% an. Von diesen Projektbeteiligten ist wenig Leistungsbereitschaft für das weitere Projekt zu erwarten. 22% der Befragten lässt sich der Gruppe zuordnen, die bei hoher Motivation eine große Unzufriedenheit mit ihrer Tätigkeit verspüren, so dass auch von dieser Gruppe Leistungsbereitschaft für das weitere Projekt ausgehen könnte.

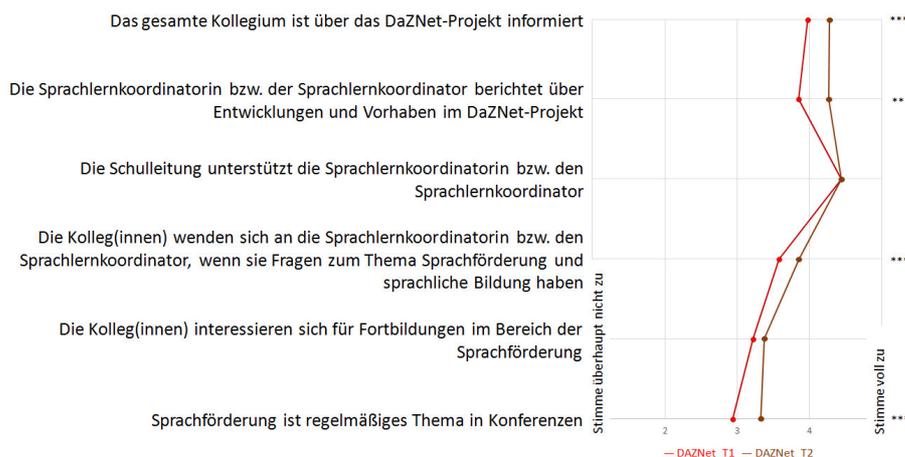
## 5. Schulische Qualitätsentwicklung durch DaZNet

Das Projekt DaZNet setzt in seiner Implementationsstrategie auf die im obigen Kapitel beschriebenen Faktoren einer erfolgreichen Netzwerkarbeit und verknüpft diese mit Vorstellungen einer auf der Schulebene angesiedelten Qualitätsverbesserung, insbesondere im Hinblick auf die im Projekt DaZNet fokussierten Fragen der Sprachbildung und Sprachförderung. Im Rahmen der Evaluation galt es hier zu prüfen, ob und wie sich die Implementation von DaZNet auf die Qualitätsentwicklung in den beteiligten Schulen ausgewirkt hat und ob sich in der Einführungsphase weitere Effekte, z.B. im Bereich der Professionalisierung von Lehrkräften, nachweisen lassen. Im Rahmen der Online-Befragung wurde der Fokus auf sprachbezogene Konzepte und Strategien der DaZNet-Schulen sowie die sprachbildende Gestaltung des eigenen Unterrichts gelegt. Dabei interessierte im Besonderen, welche Veränderungen sich hier im Rahmen der Implementation des Projektes DaZNet ergeben.

### Die Implementation des Projektes DaZNet in den Schulen

Eine im Projektkontext wichtige Frage ist, inwiefern das Projekt DaZNet sich den Schulen etablieren konnte. Hierzu wurde die Wahrnehmung des Projektes DaZNet im Verlauf des Projektkontextes über eine fünfstufige Ratingskala mit Zustimmungangaben erhoben (1 = stimme überhaupt nicht zu; 5 = stimme voll zu) erhoben (siehe Abb.6)

Abb. 6: Einstellungen zu DaZNet (T1 und T2) (Mittelwerte)



In beinahe allen im Fragebogen beleuchteten Bereichen lassen sich über den Befragungszeitraum höchstsignifikante Veränderungen verzeichnen (siehe Abb.6). So konnte das Item "Das gesamte Kollegium ist über das DaZNet-Projekt informiert" (T1: M=4) zum zweiten Messzeitpunkt (T2: M=4,3) noch einmal höhere Zustimmungswerte verzeichnen als zum ersten Messzeitpunkt ( $z=-3,458$ ;  $p=0,001$ ). Dies korreliert stark mit dem Item "Die Sprachlernkoordinatorin bzw. der Sprachlernkoordinator berichtet über aktuelle Entwicklung und Vorhaben im DaZNet-Projekt" (Spearman-Rho: 0,636;  $p=0,000$ ). Obwohl bereits schon zum ersten Zeitpunkt die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren stark in die Schulen zurückgesendet haben und aus dem Projekt berichten (T1: M=3,9), hat dies zum zweiten Messzeitpunkt (T2: M=4,3) noch einmal zugenommen ( $z=-4,543$ ;  $p=0,000$ ), so dass das Projekt an den Schulen sichtbar werden kann.

Mittelstark korreliert zudem das Item "Sprachförderung ist regelmäßiges Thema in Konferenzen" mit dem Berichten der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren (Spearman-Rho:0,504;  $p=0,000$ ), so dass im Zusammenspiel mit den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren das Thema Sprachförderung im Projektzeitraum stärker an den Schulen präsent wird ( $z=-4,543$ ;  $p=0,000$ ).

Aber auch das Kollegium nutzt zum zweiten Messzeitpunkt (T1: M=3,6; T2: 3,9) stärker die Expertise der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren, die sich als Ansprechpartner für sprachliche Bildung an ihren Schulen etabliert haben ( $z=-3,180$ ;  $p=0,001$ ). Einzig der Zuwachs im Bereich des Interesses des Kollegiums verpasst knapp das Signifikanzniveau. Ferner gilt es zu eruieren, warum das Projekt und die Initiative der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren nicht auch das Interesse an Fortbildungen im Bereich von Sprachförderung und Sprachbildung noch stärker steigern konnte. Nicht verändert hat sich im Projektzeitraum die von Anfang an hohe Unterstützung der Schulleitung (T2: M=4,4) für die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren, so dass eine gute Grundvoraussetzung für eine Rückwirkung in die Organisation gegeben war.

Das Kollegium der teilnehmenden Schulen ist gut über das Projekt informiert.

Das Thema Sprachförderung wird im Verlauf an den Schulen prä-senter.

## Sprachbezogene Konzepte und Strategien der DaZNet-Schulen

### *Sprachförderprogramm*

Sprachförderkonzepte werden stärker in die Schulprogramme eingebunden.

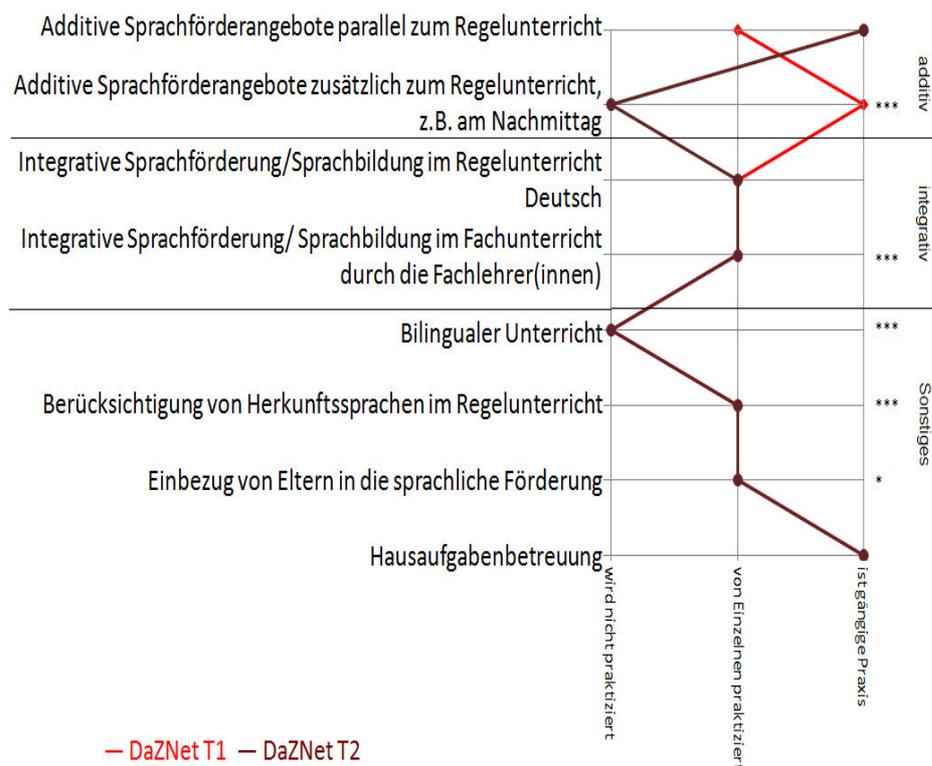
Schriftlich fixierte Sprachförderkonzepte dienen als Orientierungshilfen für die Planung und Realisierung einer planvollen und kohärenten Sprachförderung und Sprachbildung an der Schule. Die Mehrheit der DaZNet-Schulen besitzt bereits zu Projektbeginn ein derartiges schriftlich fixiertes Konzept. Im Laufe der Zeit lassen sich keine Veränderung an den DaZNet-Schulen in Hinblick auf das Vorliegen von Sprachförderkonzepten erkennen. Sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt geben zwei Drittel der befragten Lehrkräfte an, dass ihre Schule über ein derartiges Sprachförderkonzept verfügt. Wenn ein solches Konzept vorliegt, ist es auch häufig Teil des Schulprogramms und erfährt somit eine Sichtbarkeit nach außen. So geben 71% der Lehrkräfte zum ersten Messzeitpunkt an, dass das Förderkonzept ihrer Schule auch Teil des Schulprogramms sei. Zum zweiten Messzeitpunkt kann dieser Wert auf 80% gesteigert werden. Dieser Zuwachs ist signifikant ( $z=-2,205$ ;  $p=0,27$ ). An Schulen, die bereits über ein Sprachförderkonzept verfügen, sind allerdings nur 58% der Lehrkräfte auch überzeugt, dass ein solches Konzept im Kollegium bekannt sei.

### *Sprachförderstrategien der Schulen*

Während des Untersuchungszeitraums steigt die Verwendung integrativer Formen der Förderung im Fachunterricht an.

Im Bereich der Sprachförderstrategien (Abb. 7) der Schulen lassen sich signifikante Unterschiede zwischen beiden Messzeitpunkten feststellen. Zu beiden Messzeitpunkten dominieren additive vor integrativen Förderstrategien an den DaZNet-Schulen. Es lässt sich allerdings ein bedeutsame Verschiebung erkennen: Zum ersten Messzeitpunkt lässt sich in den DaZNet-Schulen eine Verschiebung der Praxis von einer additiven Sprachförderung am Nachmittag hin zu einer additiven Sprachförderung parallel zum Regelunterricht feststellen. Der Rückgang im Bereich der additiven Sprachförderung am Nachmittag ist dabei höchstsignifikant ( $z=-4,024$ ;  $p=0,00$ ). Im Bereich der *integrativen Sprachbildung* im Deutschunterricht lassen sich keine Veränderungen zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt feststellen. Nach wie vor sind die meisten Lehrkräfte der DaZNet-Schulen der Meinung, dass integrative Sprachbildung im Deutschunterricht an ihren Schulen nur von einzelnen Lehrkräften praktiziert wird. Integrative Sprachbildung im Fachunterricht verzeichnet hingegen zwischen den Messzeitpunkten einen höchstsignifikanten Zuwachs ( $z=-3,401$ ;  $p=0,001$ ). Hierbei halbiert sich nahezu der Anteil der Lehrkräfte, die angeben, dass Sprachbildung im Fachunterricht an ihren Schulen gar nicht praktiziert wird von 31% (T1) auf 18% (T2), zugunsten einer Praktizierung durch einzelne Lehrkräfte der Schule (T1= 51%; T2=59%) oder gar dem Gesamtkollegium (T1=18%; T2=22%).

Abb. 7: Sprachförderstrategien der Schulen (T1 und T2) (Modus)<sup>13</sup>



Im Sinne des mit dem Projekt DaZNet intendierten Turns von der additiven Sprachförderung hin zur integrativen Sprachbildung bedarf dieser Befund einer Erläuterung. In der entsprechenden Forschungsliteratur gelten additive Sprachfördermaßnahmen als wenig wirksam und den integrativen Formen als unterlegen, gleichwohl bisher empirische Belege für die Überlegenheit integrativer Formen der Sprachförderung fehlen. Dennoch zeigen Studien, die sich mit additiven Sprachfördermaßnahmen am Nachmittag beschäftigen (Mehlem 2010, Felbrich u.a. 2011), dass diese wenig wirksam sind, u.a. da ein zusätzliches Angebot zum Regelunterricht am Nachmittag meist auf Freiwilligkeit aufbaut und daher längst nicht alle Schülerinnen und Schüler erreicht. Eine zusätzlich zum Regelunterricht organisierte Sprachförderung hingegen ist – da Teil des Schulvormittags - verpflichtend für die betreffenden Schülerinnen und Schüler. Diese Kontinuität kann sich dann als vorteilhaft erweisen, wenn die Sprachkenntnisse der Schülerinnen und Schüler nicht ganz ausreichen, um dem Regelunterricht inhaltlich folgen zu können. Für diese Gruppe von Kindern wären auch integrative Formen der Sprachförderung nicht geeignet. Um effektiv integrativ fördern zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler zumindest über ein basales sprachliches Niveau verfügen.

Integrative Sprachfördermaßnahmen gelten im Vergleich zu additiven Maßnahmen als überlegen.

<sup>13</sup> Bei exakten Überschneidungen der Profillinien ist nur die Profillinie des zweiten Messzeitpunktes sichtbar.

Da sich im Projektverlauf die Zahl der Kinder aus geflüchteten Familien deutlich erhöht hat, könnte der Anstieg von additiven Sprachförderangeboten parallel zum Regelunterricht auch hierdurch erklärbar sein. Damit wäre es eine in Bezug auf diese Gruppe sinnvolle Maßnahme. Für Kinder mit größeren Kompetenzen in der Unterrichtssprache wäre additive Sprachförderung parallel zum Regelunterricht jedoch gleichbedeutend mit dem Verpassen von anderen Unterrichtsinhalten des Regelunterrichts.

Es lässt sich auf der Basis unserer Daten nicht genau klären, welche Schülerinnen und Schüler nun additive Sprachförderung parallel zum Regelunterricht erhalten und ob diese Form nun positive oder negative Auswirkungen hat. Bemerkenswert ist aber, dass auch die integrativen Formen der Sprachförderung im Fachunterricht im Untersuchungszeitraum signifikant werden und somit die Verschiebungen hier insgesamt eine Veränderung der Sprachförderstrategie in die gewünschte Richtung andeuten.

In eine ähnliche Richtung verweist auch die signifikante Zunahme der Berücksichtigung von Herkunftssprachen im Unterricht, vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt. Zum ersten Messzeitpunkt geben 39% der Befragten an, dass Herkunftssprachen an ihren Schulen im Regelunterricht gar keine Berücksichtigung finden, sind es zum zweiten Messzeitpunkt nur noch 26% der Lehrkräfte.

Und schließlich lässt sich noch ein signifikanter Zuwachs im Bereich des Einbezugs von Eltern in die sprachliche Förderung verzeichnen, welcher sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt eher von einzelnen Lehrkräften der DaZNet-Schulen berücksichtigt wird ( $z=-2,281$ ;  $p=0,000$ ). Hier steigt zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt der Anteil der Lehrkräfte, die angeben, dass die Einbindung von Eltern in die sprachliche Förderung gängige Praxis an ihren Schulen sei, von 15% auf 20%.

Auch der bilinguale Unterricht, der zwar sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt vergleichsweise selten an den DaZNet-Schulen praktiziert wird (T1: MD=1, T2: MD=1), zeigt einen höchstsignifikanten Zuwachs ( $z=-3,401$ ;  $p=0,000$ ). Geben zum ersten Messzeitpunkt 13% der Befragten an, dass bilingualer Unterricht an ihren Schulen nur von einzelnen Lehrkräften durchgeführt wird und nur 2% diesen als gängige Praxis ihrer Schule bezeichnen, sind es zum zweiten Messzeitpunkt schon 17%, die angeben, dass an ihren Schulen einzelne Lehrkräfte bilingual unterrichten und 5% der Befragten, die diesen als gängige Praxis der Schule bezeichnen. Auch wenn aus unseren Daten nicht hervorgeht, in welcher Sprache bilingual unterrichtet wird, scheinen sich im Projektzeitraum insgesamt die Praxen der Sprachförderung zu verändern und ausdifferenzieren.

*Insofern lassen sich für den Bereich der sprachbezogenen Förderung in den DaZNet-Schulen innerhalb eines Messzeitraums von anderthalb bis zwei Jahren deutliche Veränderungen in die vom Projekt intendierte Richtung erkennen.*

## Veränderung der Sprachförderpraxis in den DaZNet-Schulen

Neben den stärker auf die strukturellen Rahmenbedingungen der sprachlichen Förderung bezogenen Fragen wurden auch die Einstellungen der Lehrkräfte bezüglich Sprachbildungsstrategien über eine fünfstufige Ratingskala mit Zustimmungangaben (1= stimme überhaupt nicht zu; 5 = stimme voll zu) erhoben (Abb. 8). Wenig verändert haben sich im Befragungszeitraum die Einstellungen der Lehrkräfte zur sprachlichen Bildung an ihren Schulen. So werden beispielsweise die Sprachfördermaßnahmen an den DaZNet-Schulen sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt als eher nicht ausreichend erlebt (T2: M=2,51), wenngleich hier ein leichter Zuwachs zu beobachten ist. Etwas stärker bekannt geworden sind konkrete Sprachförderkonzepte im Kollegium (T2: M=3,1) zum zweiten Messzeitpunkt, der Zuwachs ist aber nicht signifikant und auch die Koordination zwischen additiver Sprachförderung und den Lehrkräften des Regelunterrichts im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung findet nicht mehr Zustimmung als zum ersten Messzeitpunkt und wird als nur teilweise gegeben erlebt (T2: M=3,3).

Es zeigt sich ein signifikanter Zuwachs bei der fächerübergreifenden Zusammenarbeit der Lehrkräfte ( $z=-2,22$ ;  $p=0,026$ ) (T1: M=2,7; T2: M=2,9) sowie bei einem verstärkten Erfahrungsaustausch im Kollegium zum Thema Sprachförderung ( $z=-2,83$ ;  $p=0,005$ ) (T1: 3,1; T2: 3,3). Der deutlichste Zuwachs lässt sich im Bekanntheitsgrad von Ansprechpartnerinnen – und partnern für die sprachliche Bildung feststellen ( $z=-4,19$ ;  $p=0,000$ ). Der bereits hohe Ausgangsmittelwert von 4,1 konnte im Befragungszeitraum auf 4,5 gesteigert werden, so dass an den DaZNet-Schulen Ansprechpartner- und partnerinnen für Fragen der sprachlichen Bildung weitgehend allen Kolleginnen und Kollegen bekannt sind.

*Insofern lässt sich hier konstatieren, dass sich das Projekt DaZNet in den Schulen etablieren konnte und auch klar ist, wer in den Schulen als Ansprechpartnerin – und partner für das Projekt zur Verfügung steht.*

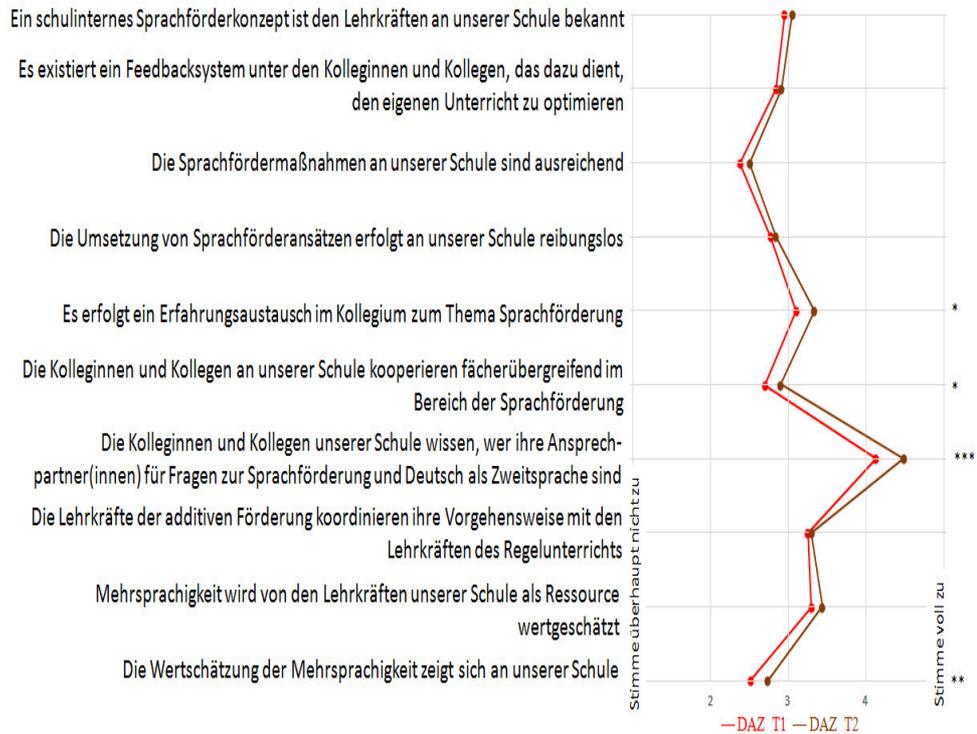
Wenig Veränderung zeigt sich hinsichtlich der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit als Ressource. Hier hat die Zustimmung nur unmerklich über die beiden Befragungszeitpunkte zugenommen und scheint nur teilweise in den Kollegien vorhanden zu sein. Dieser kleine Zuwachs ist jedoch hochsignifikant, was darauf hindeutet, dass die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit für jene bedeutsamer wurde als zum ersten Messzeitpunkt. Dennoch scheint die vorhandene Wertschätzung von Mehrsprachigkeit (T2: M=3,4) nur in geringerem Maße in den Schulen sichtbar zu werden (T2: M=2,7).

Sprachfördermaßnahmen werden an den Schulen als eher nicht ausreichend erlebt.

Es ließ sich ein signifikanter Zuwachs bei der fächerübergreifenden Zusammenarbeit der Lehrkräfte feststellen.

Mehrsprachigkeit wird noch zu wenig als Ressource des Lernens wahrgenommen.

Abb. 8: Einstellungen zu sprachlicher Bildung, DaZNet-Schulen (T1 und T2) (Mittelwerte)



## Sprachbezogene Veränderungen im Unterricht der DaZNet-Schulen

### Sprachbildung im Fachunterricht

Vor der Erhebung der Sprachförderpraxis im Fachunterricht stellt eine Filterfrage sicher, dass nur Lehrkräfte, die bislang die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler fördern, die Skala beantworten. Die überwiegende Mehrheit der Befragten (85%) bejaht die Frage: „Fördern Sie die sprachlichen bzw. bildungssprachlichen Fähigkeiten ihrer Schüler(innen)?“, darunter fast alle Projektbeteiligten. Auf einer fünfstufigen Ratingskala werden nun diejenigen Lehrkräfte, die zuvor angegeben haben, dass sie die (bildungs-)sprachlichen Fähigkeiten ihrer Schülerschaft fördern würden, um eine Einschätzung gebeten, wie häufig sie die im folgenden genannten Elemente sprachlicher Bildung in ihrem Fachunterricht umsetzen.

Aus diesen Einschätzungen gelang mittels explorativer Faktorenanalyse (Varimax Rotation; KMO=0,936; Bartlett-Test:  $p=0,00$ ; Erklärte Varianz: 53 %) die Items zu drei Subskalen zusammenfassen.<sup>14</sup> Die Items der Skala „Konventionelle

<sup>14</sup> Die Skala zur Erhebung der Sprachförderpraxis der befragten Lehrkräfte im Fachunterricht wurde zwischen der Pilotstudie 2012 und der Evaluation von DaZNet überarbeitet. Neue Items sind der Skala hinzugefügt worden und einige Items mussten aufgrund schlech-

Formen der Sprachbetrachtung im Fachunterricht“ (Cronbachs- $\alpha$ : 0,76) beschreiben Unterrichtshandlungen, die als eher typisch für der Fachunterricht angesehen werden können. Hierzu gehören beispielsweise die Klärung der Bedeutung bei der Einführung neuer Fach- und Fremdwörter, das Geben von Feedback zum sprachlichen Ausdruck nach Referaten oder das Verbessern alltagssprachlicher Formulierungen in Arbeitsergebnissen, wenn sie anstelle von Fachbegriffen verwendet werden. Die Skala „Unkonventionelle Formen der Sprachbetrachtung im Fachunterricht“ (Cronbachs- $\alpha$ : 0,88) versammelt Unterrichtshandlungen, die einen sprachsensiblen Fachunterricht auszeichnen und als noch eher untypisch für den Fachunterricht angesehen werden können. Hierzu gehören beispielsweise das explizite Thematisieren der Struktur von Fachtexten, der Einbezug von bildungssprachlichen Überlegungen in die Unterrichtsplanung oder die Verwendung sprachbewusst gestalteter Arbeitsmaterialien. Unterrichtselemente, die eher dem Mikroscaffolding zuzuordnen sind und eine sprachensible Unterrichtskommunikation thematisieren, bündelt die Skala „Sprachensible Unterrichtskommunikation“ (Cronbachs- $\alpha$ : 0,74)

Konventionelle Formen der Sprachbetrachtung werden nach Selbstauskunft der Lehrkräfte am häufigsten von allen drei abgefragten Subskalen in den Fachunterricht integriert (siehe Abb.9). Bei einem Mittelwert von 4,2 zum ersten Messzeitpunkt, bzw. 4,0 zum zweiten Messzeitpunkt, geben die Befragten an, diese Unterrichtshandlungen oft in ihren Fachunterricht zu integrieren. Dies überrascht bei dieser Skala weniger, da die Items nahe an konventionellen Vorstellungen von Sprachbetrachtungen im Fachunterricht konstruiert wurden. Allerdings findet zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt eine hochsignifikante Abnahme der Häufigkeit des Einsatzes dieser Unterrichtshandlungen statt ( $z=-2,664$ ;  $p=0,008$ ).

Demgegenüber geben die Befragten zum ersten Messzeitpunkt an, eher unkonventionelle Formen der Sprachbetrachtung im Mittel nur gelegentlich in ihren Fachunterricht zu integrieren ( $M=3,4$ ). Hier überrascht dennoch der relativ hohe Ausgangsmittelwert für diese als eher untypisch geltenden Formen der Sprachbetrachtung im Fachunterricht. Über beide Messzeitpunkte lassen sich in dieser Subskala überdies höchstsignifikante Veränderungen feststellen ( $z=-5,664$ ;  $p=0,000$ ). Bei einem Mittelwert von 3,7 zum zweiten Messzeitpunkt geben die Befragten an, die in den Items erfassten Unterrichtshandlungen gelegentlich bis oft in ihren Unterricht zu integrieren. Dies kann auf eine Rückwirkung des Projektes zumindest auf der Einstellungsebene der Lehrkräfte in diesem Bereich hinweisen.

Zusammenfassung der Items zur Sprachförderpraxis zu insgesamt drei Skalen.

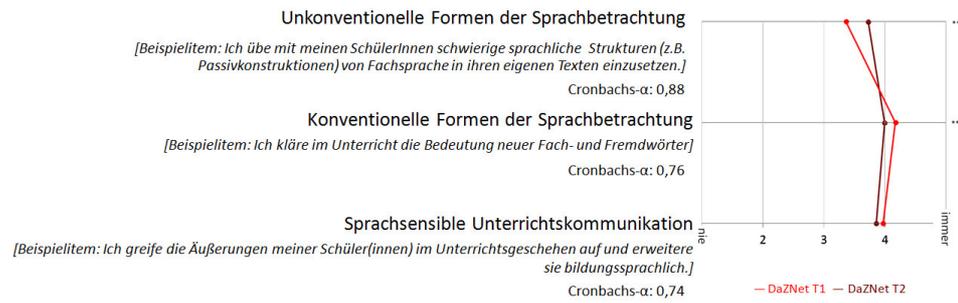
Am häufigsten kommen konventionelle Formen der Sprachbetrachtung zum Einsatz.

Unkonventionelle Formen der Sprachbetrachtung kommen nur gelegentlich zum Einsatz.

---

ter Skalenkennwerte entfernt werden. Dadurch sind die Ergebnisse dieser Skala für T1 und T2 der DaZNet Phase I nicht ganz vergleichbar, obgleich die meisten Items identisch sind. Für die hier dargestellten Auswertungen wurden für den ersten Messzeitpunkt von Phase I nur diejenigen Items berücksichtigt, die sich auch in den restlichen Erhebungen wiederfinden.

Abb. 9: Sprachbildung im Fachunterricht (T1 und T2) (Mittelwerte)



Sprachsensible Unterrichtskommunikation wird oft in den Unterricht einbezogen.

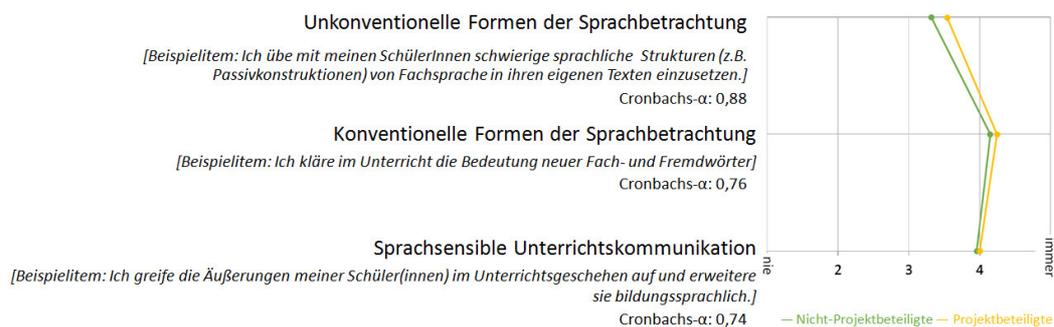
Wiederum einen hohen Ausgangsmittelwert von 4,0 weist die Subskala "Sprachsensible Unterrichtskommunikation" zum ersten Messzeitpunkt auf. Demnach geben die Befragten an, die Unterrichtshandlungen, die einer sprachsensiblen Unterrichtskommunikation zugeordnet werden können, oft in ihren Fachunterricht einzubinden, zu einem Zeitpunkt, an dem die Kollegien der DaZNet-Schulen im Rahmen von schulinternen Lehrerfortbildungen auf die Bedeutung sprachsensibler Unterrichtskommunikation aufmerksam gemacht wurden. Zum zweiten Messzeitpunkt bleibt dieser Wert nahezu konstant (T2: M=3,9). Besonders bei dieser Skala stellt sich die Frage, inwiefern diese Formen der Sprachbetrachtung über Selbstauskünfte erfasst werden können.

Im Folgenden soll noch der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich die Projektbeteiligten (Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren und DaZNet-Moderator- und Moderatoren) in ihrem Antwortverhalten von den übrigen Lehrkräften der DaZNet-Schulen unterscheiden. Es wird erwartet, dass die in diesem Rahmen besonders fortgebildeten Projektbeteiligten, die abgefragten sprachsensiblen Unterrichtshandlungen häufiger in ihren Unterricht einbinden oder dies zumindest angeben.

Die DaZNet-Lehrkräfte binden Sprachbildung in den Unterricht ein.

Diese Vermutung lässt sich mit Blick auf den ersten Messzeitpunkt bestätigen (siehe Abb.10). Hier verzeichnen alle drei Subskalen bei den unmittelbar am Projekt beteiligten Personen höhere Mittelwerte als bei den übrigen Lehrkräften der DaZNet-Schulen. Allerdings wird nur der Unterschied im Bereich der unkonventionellen Formen der Sprachbetrachtung im Fachunterricht bereits signifikant ( $z=-1,973$ ;  $p=0,048$ ). Somit unterscheiden sich die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren und DaZNet-Moderatorinnen und -Moderatoren von den übrigen Lehrkräften zum ersten Messzeitpunkt vor allem dadurch, dass sie die für den Fachunterricht noch ungewöhnlichen Formen von Sprachbildung häufiger (T1:  $M_{NPB}: 3,3$ ;  $M_{PB}=3,5$ ) in ihren Unterricht integrieren.

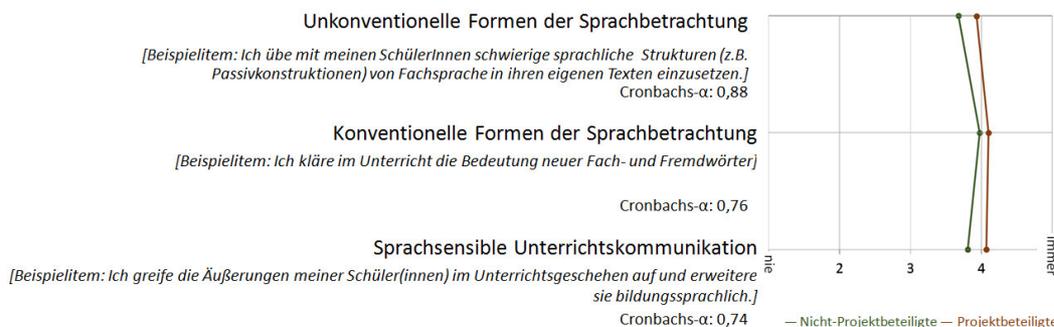
**Abb. 10: Sprachbildung im Fachunterricht, Projektbeteiligte und Nicht-Projektbeteiligte (T1) (Mittelwerte)**



Zum zweiten Messzeitpunkt hat sich dieser Unterschied zwischen den Projektbeteiligten und den übrigen Lehrkräften weiter ausgebaut (siehe Abb. 11). So geben die Projektbeteiligten hochsignifikant häufiger an ( $M_{NPB}=3,8$ ;  $M_{PB}=4,1$ ), sprachensible Unterrichtskommunikation in ihrem Unterricht zu berücksichtigen ( $z=-3,052$ ;  $p=0,002$ ). Der bereits schon zum ersten Messzeitpunkt vorliegende Unterschied zwischen den beiden Gruppen im Bereich der unkonventionellen Formen der Sprachbildung (T2:  $M_{NPB}=3,6$ ;  $M_{PB}=3,9$ ) baut sich weiter aus und wird hochsignifikant ( $z= -2,921$ ;  $p= 0,003$ ). 82% der Projektbeteiligten geben an, diese unkonventionellen Formen oft bis immer in ihren Fachunterricht zu integrieren, wohingegen dieser Wert bei den übrigen Lehrkräften bei 61% liegt.

Häufigerer Einsatz unkonventioneller Formen der Sprachbetrachtung bei Projektbeteiligten

**Abb. 11: Sprachbildung im Fachunterricht, Projektbeteiligte und Nicht-Projektbeteiligte (T2) (Mittelwerte)**

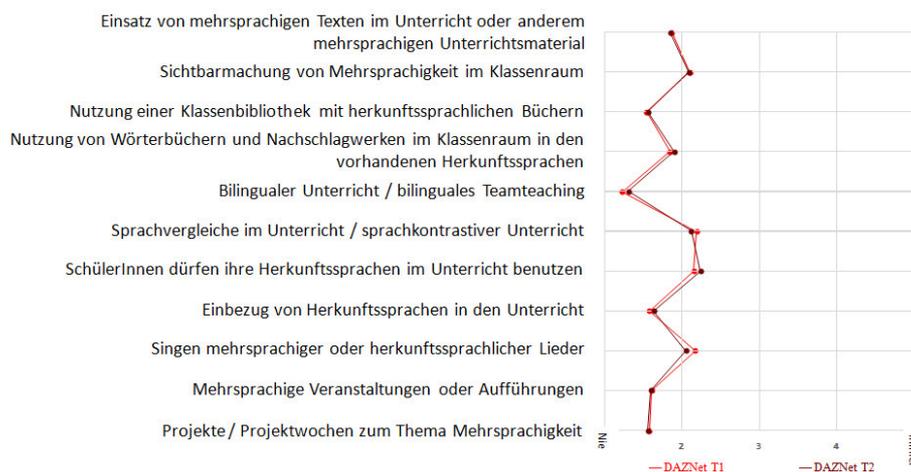


Ob diese Befunde auf das DaZNet-Projekt zurückzuführen sind, lässt sich durch einen Vergleich mit denjenigen befragten Schulen feststellen, die nicht am DaZNet teilgenommen haben und deren Ergebnisse im zweiten Teil des Berichtes aufbereitet werden.

### Die (Nicht)-Einbindung von Mehrsprachigkeit im Unterricht

Eine weitere Skala des Fragebogens erhebt die Einbindung von Mehrsprachigkeit in den eigenen Unterricht auf einer fünfstufigen Ratingskala mit Häufigkeitsangaben (1=nie; 5=immer). Sie erreicht eine gute bis sehr gute interne Konsistenz von Cronbachs- $\alpha$ : 0,86.

Abb. 12: Einbindung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht (Mittelwerte) (T1 und T2)

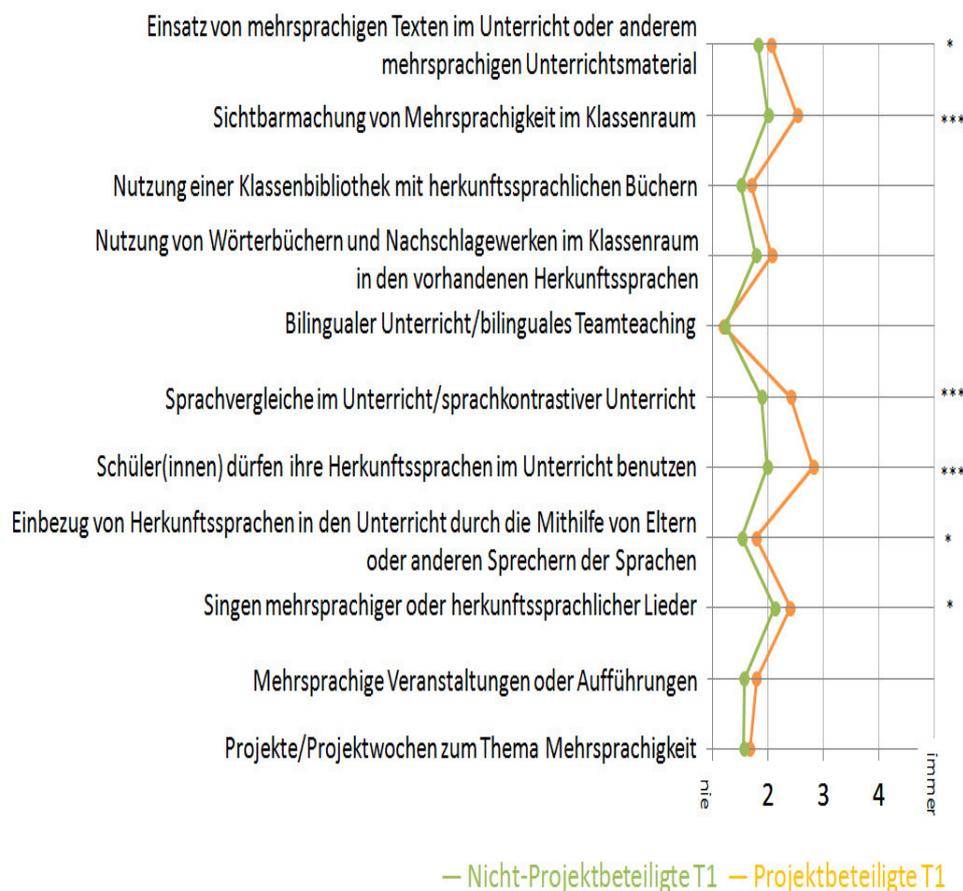


Mehrsprachigkeit wird kaum in den Unterricht eingebunden.

Dass Mehrsprachigkeit im Unterricht der befragten Lehrkräfte nur eine marginale Rolle einnimmt, ist bereits durch die Item-Kennwerte der Skala ersichtlich (siehe Abb.12). Alle aufgeführten Möglichkeiten zur Einbindung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht werden nach Selbstausskunft der Lehrkräfte nie bis selten in den Unterricht eingebunden. Dies verändert sich auch nicht im Projektverlauf, so dass zu schlussfolgern ist, dass das Projektziel die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler stärker zu fördern nicht in dem Maße umgesetzt werden konnte, wie erwünscht.

Allerdings lohnt auch hier wieder ein differenzierterer Blick auf die Unterschiede zwischen den Lehrkräften, die als Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren oder DaZNet-Moderatorinnen –und Moderatoren für das Projekt besonders fortgebildet wurden und den Lehrkräften des übrigen Kollegiums. Bereits zum ersten Messzeitpunkt unterscheidet sich das Antwortverhalten der Projektbeteiligten deutlich von dem der übrigen Lehrkräfte der DaZNet-Schulen (siehe Abb.13). Da kein früherer Messzeitpunkt vorliegt, lässt sich nicht klären, ob dies darauf zurückzuführen ist, dass die Lehrkräfte, die sich als Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren beworben haben, von vornherein in diesem Bereich eine höhere Sensibilität und über mehr Fachwissen verfügten oder ob die Fortbildung zu einer Sensibilisierung für die Einbindung von Mehrsprachigkeit einen Beitrag geleistet hat. So geben Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren und DaZNet-Moderatorinnen und -Moderatoren bereits zum Zeitpunkt der Fortbildungsveranstaltungen an, alle in der Skala erfassten Unterrichtshandlungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit häufiger einzubinden als das übrige Kollegium ihrer Schulen. Ausgenommen ist der bilinguale Unterricht.

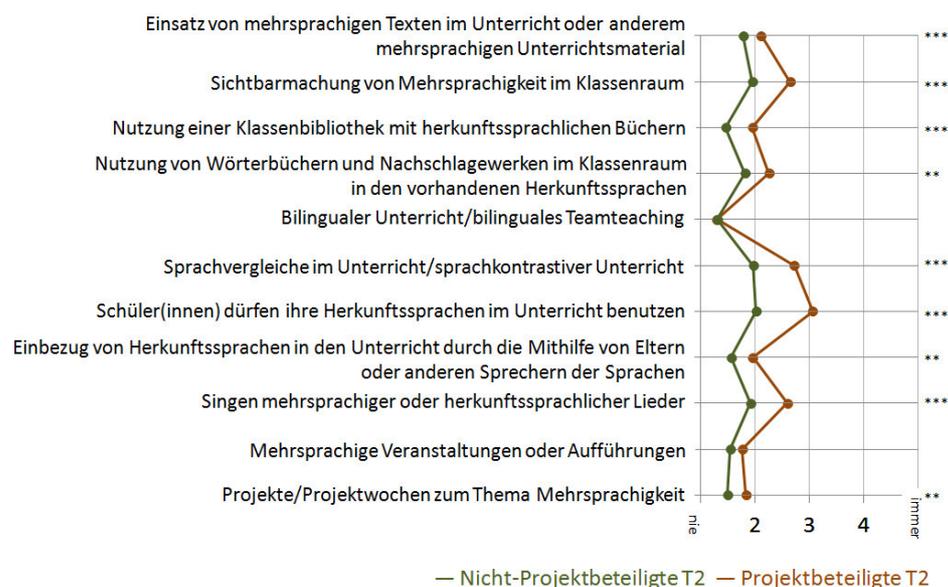
Abb. 13: Einbindung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht, Projektbeteiligte und Nicht-Projektbeteiligte (T1) (Mittelwerte)



Bei sechs Items sind diese Unterschiede signifikant. Besonders deutlich unterscheidet sich das Antwortverhalten der Projektbeteiligten von den übrigen Lehrkräften beim Item "Schüler(innen) dürfen ihre Herkunftssprachen im Unterricht benutzen". Bei einem Mittelwert von 2,8 geben die Projektbeteiligten an, dies ihren Schülern gelegentlich zu ermöglichen, wohingegen das Benutzen der Herkunftssprachen bei einem Mittelwert von 2,0 von den übrigen Lehrkräften selten ermöglicht wird ( $z=-4,693$ ;  $p=0,000$ ). Gelegentlich bis selten unterrichten die Projektbeteiligten sprachkontrastiv (MPB=2,4), wohingegen dies nur selten (MNPB=1,9) bei den übrigen Lehrkräften der Fall ist ( $z=-4,450$ ;  $p=0,000$ ). Dies trifft ebenfalls auf das Item "Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit" zu ( $z=-3,978$ ;  $p=0,000$ ). Weiterhin signifikant höhere Mittelwerte bei den Projektbeteiligten werden bei den Items "Einsatz von mehrsprachigen Texten oder anderem mehrsprachigen Unterrichtsmaterial" ( $z=-2,240$ ;  $p=0,025$ ), "Einbezug von Herkunftssprachen in den Unterricht durch Eltern oder andere Sprecher der Sprachen" ( $z=-1,983$ ;  $p=0,047$ ) und "Singen mehrsprachiger Lieder" ( $z=-2,037$ ;  $p=0,042$ ) verzeichnet.

Das Benutzen der Herkunftssprache im Unterricht wird bei Projektbeteiligten häufiger erlaubt.

**Abb. 14: Einbindung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht, Projektbeteiligte und Nicht-Projektbeteiligte (T2) (Mittelwerte)**



Zum zweiten Messzeitpunkt treten diese Unterschiede noch deutlicher zu Tage (siehe Abb.14). Ausgenommen ist zum einen das bilinguale Unterrichten, welches gleichermaßen sowohl von den Projektbeteiligten als auch von den übrigen Lehrkräften der DaZNet-Schulen nie bis selten ( $M_{PB, NPB}=1,3$ ) im Unterricht stattfindet. Zum anderen verpasst der Unterschied beim Durchführen von mehrsprachigen Veranstaltungen oder Aufführungen, welches von den Projektbeteiligten bei einem Mittelwert von 1,8 eher selten, bei den übrigen Lehrkräften bei einem Mittelwert von 1,6 nie bis selten stattfindet, das Signifikanzniveau. Dennoch sind die Veränderungen zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt innerhalb beider Gruppen zu gering, um das Signifikanzniveau zu erreichen. Bei den Projektbeteiligten erreicht lediglich das sprachkontrastive Unterrichten einen signifikanten Zuwachs zum zweiten Messzeitpunkt ( $z=-2,060$ ;  $p=0,039$ ), wohingegen bei den übrigen Lehrkräften das Singen mehrsprachiger Lieder sogar signifikant abnimmt ( $z=-2,701$ ;  $p=0,007$ ).

Ob die deutlichen Unterschiede zwischen Projektbeteiligten und übrigen Lehrkräften auf eine Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit im Rahmen des Projektes zurückzuführen ist oder auf Ausgangsunterschiede in der Stichprobe zurückgehen, kann nicht abschließend geklärt werden. Da sich die Anfangsunterschiede zwischen beiden Gruppen im Projektverlauf weiter ausbauen, würde dies für eine Wirkung des Projektes sprechen. Interessant für eine Verstetigung ist allerdings, dass das Wissen der Projektbeteiligten zur Einbindung von Mehrsprachigkeit noch nicht ins restliche Kollegium im Sinne des Multiplikatorenmodells des Projektes diffundiert. Hier müsste überlegt werden, wie im Rahmen der Verstetigung von DaZNet die Einbindung von Mehrsprachigkeit in den Schulen und im Unterricht stärker gefördert werden kann.

## 6. Die DaZNet Schulen im Vergleich

Eine besondere Schwierigkeit von Evaluationsstudien liegt darin, die Wirksamkeit der in Angriff genommenen Veränderungen belegen zu können. Um hier zu einigermaßen abgesicherten Ergebnissen zu kommen, wurden im Rahmen der Evaluation von DaZNet Vergleichsschulen befragt, die den in den DaZNet-Zentren jeweils repräsentierten Schulformen und der Region, in der die DaZNet-Zentren angesiedelt waren, entsprachen. Vergleichbar waren diese Schulen auch hinsichtlich der Größe der Schülerschaft, des Kollegiums und des Anteils von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Insgesamt konnten so 24 Schulen rekrutiert und 131 Lehrkräfte befragt werden.

Es wurden 131 Lehrkräfte von 24 Vergleichsschulen befragt.

### Sprachbezogene Konzepte und Strategien der Förderung im Vergleich

#### *Sprachförderprogramm*

Wie bereits erwähnt, können schriftlich fixierte Sprachförderkonzepte dazu beitragen, dass eine Schule eine kohärente Strategie der sprachlichen Förderung entwickelt. Zu beiden Messzeitpunkten geben nur knapp die Hälfte der Befragten (T1: 54,8%; T2: 48,9%) der Vergleichsschulen an, dass ein solches Sprachförderkonzept an ihren Schulen vorhanden sei. Hier zeigt sich bereits zum ersten Messzeitpunkt ein deutlicher Unterschied zu den DaZNet-Schulen ( $z=-1,976$ ;  $p=0,048$ ). Dies spricht dafür, dass sich für das DaZNet-Projekt Schulen beworben haben, die bereits gewisse Grundlagen für den Bereich der sprachlichen Bildung mitbringen. Wie bei den DaZNet-Schulen gilt jedoch, dass, wenn schriftlich fixierte Sprachförderkonzepte vorhanden sind, diese auch in den Vergleichsschulen mehrheitlich Eingang in das Schulprogramm gefunden haben. Allerdings sind nur 43% der Lehrkräfte, die angeben, dass ihre Schule über ein schriftlich fixiertes Sprachförderkonzept verfügt, auch der Meinung, dass dieses im Kollegium bekannt sei. Dieser Wert ist deutlich geringer als an den DaZNet-Schulen. Hier sind es 58% der Lehrkräfte, die angeben, dass ein schriftlich fixiertes Sprachförderkonzept vorhanden sei, auch davon überzeugt, dass dieses auch im Kollegium bekannt sei.

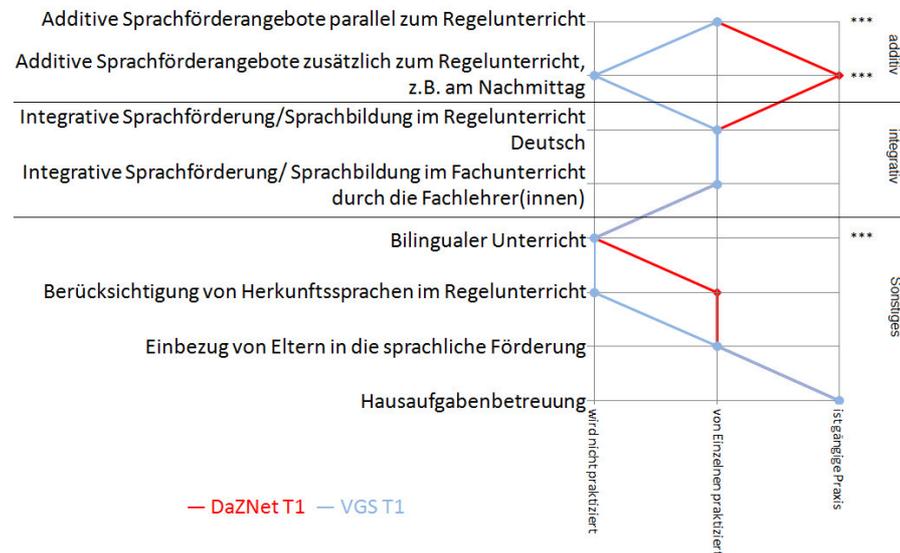
Schriftlich fixierte Sprachförderkonzepte sind bereits zum ersten Messzeitpunkt an DaZNet-Schulen signifikant häufiger vorhanden.

#### *Sprachförderstrategie der Schulen*

Insgesamt scheint es so, dass an den Vergleichsschulen seltener sprachbezogen gefördert wird als an den DaZNet-Schulen und weder additive noch integrative Formen können dabei als gängige Praxis der Vergleichsschulen bezeichnet werden. Die Nutzung additiver Förderformen geht über den Untersuchungszeitraum sogar zurück, so dass hier im Vergleich zu den DaZNet-Schulen noch weiteres Entwicklungs- und Professionalisierungspotenzial vorhanden ist. Und auch andere

Formen der sprachlichen Unterstützung kommen in den Vergleichsschulen seltener vor als in den DaZNet-Schulen (siehe Abb. 15).

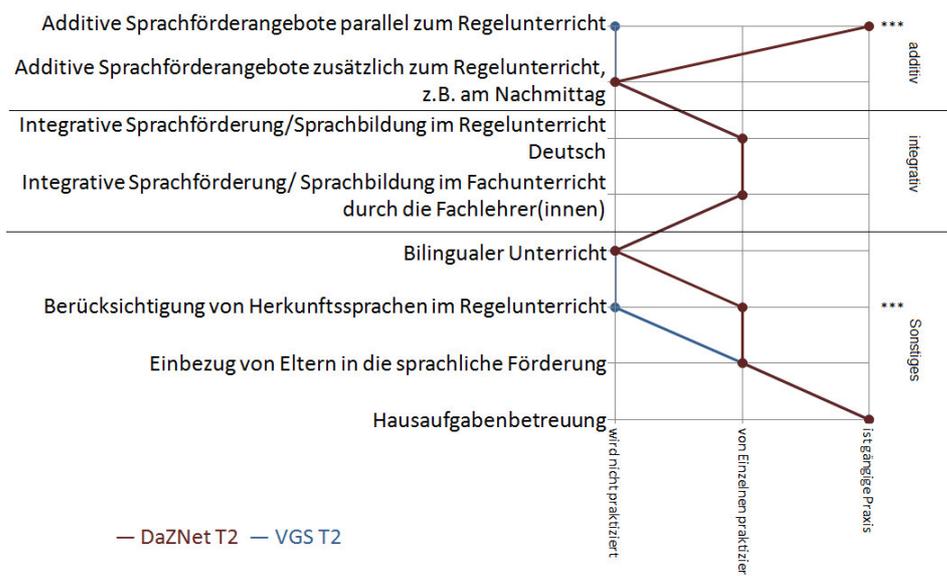
**Abb. 15: Sprachförderstrategien der Schule, DaZNet-Schulen und Vergleichsschulen (T1) (Modalwerte)**



DaZNet-Schulen und Vergleichsschulen unterscheiden sich bei der additiven Sprachförderung höchstsignifikant.

Im Hinblick auf die additive Förderung parallel zum Regelunterricht unterscheiden sich DaZNet-Schulen und Vergleichsschulen höchstsignifikant von einander ( $z=-3,568$ ;  $p=0,000$ ). Additive Sprachförderung ist bereits zum ersten Messzeitpunkt an DaZNet-Schulen weitaus etablierter als an Vergleichsschulen. Lediglich bilingualer Unterricht findet an den befragten Vergleichsschulen häufiger statt als an DaZNet-Schulen. 82% der Lehrkräfte der DaZNet-Schulen geben an, dass bilingualer Unterricht an ihren Schulen gar nicht stattfindet. Bei den Vergleichsschulen sind dies nur 60% der Lehrkräfte. Beinahe ein Drittel der Lehrkräfte der Vergleichsschulen bezeichnet aber bilingualen Unterricht als gängige Praxis. Dieser Wert ist mit 5% an den DaZNet-Schulen deutlich geringer. In der Stichprobe der Vergleichsschulen scheinen daher relativ viele Schulen mit bilingualen Unterrichtszweigen repräsentiert.

**Abb. 16: Sprachförderstrategien der Schulen, DaZNet-Schulen und Vergleichsschulen (T2) (Modalwerte)**



Zum zweiten Messzeitpunkt unterscheiden sich Vergleichsschulen und DaZNet-Schulen immer noch im Bereich der additiven Förderung parallel zum Regelunterricht ( $z=-4,126$ ;  $p=0,000$ ) sowie bei der Berücksichtigung von Herkunftssprachen im Regelunterricht ( $z=0,000$ ). (Siehe Abb.16).

Da es an den DaZNet-Schulen zum zweiten Messzeitpunkt zu einer Verlagerung der additiven Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache parallel zum Regelunterricht kommt, und diese Form der Förderung bei den Vergleichsschulen weniger betrieben wird, sind hier die Unterschiede zwischen beiden Schulgruppen besonders deutlich. Beinahe doppelt so viele Lehrkräfte der DaZNet-Schulen bezeichnen diese Form der Förderung als gängige Praxis (44%), wohingegen doppelt so viele Lehrkräfte der Vergleichsschulen als Lehrkräfte der DaZNet-Schulen angeben, dass diese Form der Förderung an ihren gar nicht stattfände (41%). Anders verhält es sich beim Einbezug der Herkunftssprachen in den Regelunterricht. Doppelt so viele Lehrkräfte der Vergleichsschulen wie der DaZNet-Schulen geben zum zweiten Messzeitpunkt an, dass der Einbezug gar nicht stattfindet (48%). Wohingegen 17% der DaZNet-Lehrkräfte angeben, dass der Einbezug an ihren Schulen gängige Praxis sei, liegt dieser Wert bei den Vergleichsschulen nur bei 3%.

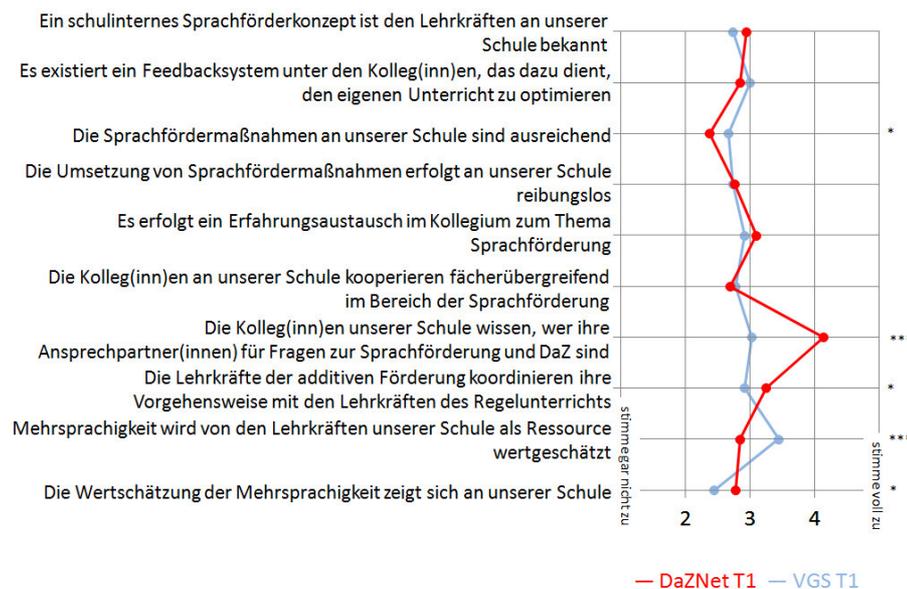
### Sprachförderpraxis im Vergleich

Die Einstellungen zu sprachlicher Bildung verändern sich im Untersuchungszeitraum an den befragten Vergleichsschulen kaum und wenn, dann im Unterschied zu den DaZNet-Schulen eher in eine negative. Vergleicht man DaZNet-

An den Vergleichsschulen ist keine Veränderung in Bezug auf die Einstellung gegenüber sprachlicher Bildung zu verzeichnen.

Schulen und Vergleichsschulen, so zeigen sich zum Messzeitpunkt T1 bereits einige bedeutsame Unterschiede (siehe Abb. 17). Besonders deutlich wird dies beim Item "Die Kolleginnen und Kollegen unserer Schule wissen, wer ihre Ansprechpartnern für Fragen zur Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache sind". Dieses Item wird von den Lehrkräften der DaZNet-Schulen bereits zum ersten Messzeitpunkt höchstsignifikant positiver beurteilt ( $z=-7,119$ ;  $p=0,000$ ). So sind bei einem Mittelwert von 4,1 an den DaZNet-Schulen eher Ansprechpartner für Fragen der sprachlichen Bildung vorhanden als an Vergleichsschulen ( $M=3,0$ ). 76% der DaZNet-Lehrkräfte stimmen dem Item zu, im Vergleich zu 41,9% Zustimmung in den Vergleichsschulen. Da die Lehrkräfte der DaZNet-Schulen signifikant stärker als die Lehrkräfte der Vergleichsschulen die Sprachfördermaßnahmen als eher nicht ausreichend erleben ( $z=-2,192$ ;  $p=0,028$ ), kann dies als günstige Ausgangsbedingung für das DaZNet-Projekt gewertet werden, da Lehrkräfte, die ihren Unterricht verändern wollen, eher Ansprechpartner für Rat und Ideen kennen.

**Abb. 17: Einstellungen zu sprachlicher Bildung, DaZNet-Schulen und Vergleichsschulen (T1) (Mittelwerte)**

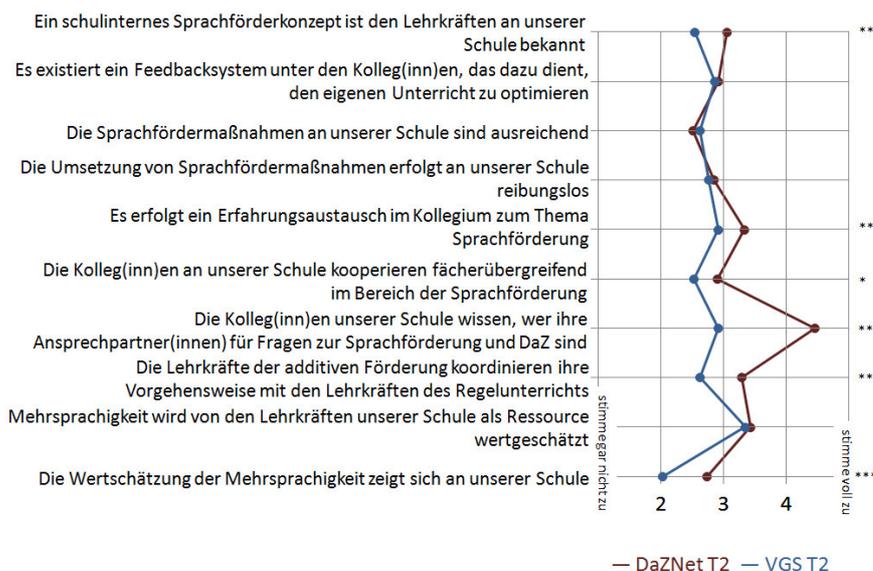


Ein weiterer signifikanter Ausgangsunterschied zwischen beiden Schulgruppen ist die Verzahnung der additiven Förderung mit dem Regelunterricht, die an den DaZNet-Schulen bereits eher gegeben ist ( $z=-2,013$ ;  $p=0,044$ ). Dabei stimmt mit 47% knapp die Hälfte der Lehrkräfte von DaZNet-Schulen dem Item "Die Lehrkräfte der additiven Förderung koordinieren ihre Vorgehensweise mit den Lehrkräften des Regelunterrichts" zu. In den Vergleichsschulen sind es nur ein Drittel der befragten Lehrkräfte.

Genau anders verhält es sich bei der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit im Kollegium. Bei einem Mittelwert von 3,4 stimmen dem Item mehr als die Hälfte der Lehrkräfte der Vergleichsschulen zu. Bei den DaZNet-Schulen sind es nur ein Drit-

tel der befragten Lehrkräfte. Dieser Unterschied ist höchstsignifikant ( $z=-3,833$ ;  $p=0,000$ ). Die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und ihr Sichtbarwerden an der Schule klaffen zudem an den DaZNet-Schulen weniger weit auseinander als an den Vergleichsschulen. Die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit wird so an den DaZNet-Schulen sichtbarer als an den Vergleichsschulen ( $z=-2,347$ ;  $p=0,019$ ), wobei auch an DaZNet-Schulen nur ein Mittelwert von 2,8 erzielt wird, also eine Sichtbarwerdung der Wertschätzung nur an einem Teil der Schulen gegeben ist.

**Abb. 18: Einstellungen zu sprachlicher Bildung, DaZNet-Schulen und Vergleichsschulen (T2) (Mittelwerte)**



Zum zweiten Messzeitpunkt (siehe Abb.18) entwickeln sich die DaZNet-Schulen und die Vergleichsschulen weiter auseinander. Der hochsignifikante Unterschied zwischen Vergleichsschulen und DaZNet-Schulen im Bereich des Bekanntheitsgrades des Sprachförderkonzeptes im Kollegium ( $z=-2,986$ ;  $p=0,003$ ) ist auf den bereits berichteten Rückgang bei den Vergleichsschulen sowie auf einen leichten Anstieg bei den DaZNet-Schulen zurückzuführen. Gegenläufig entwickelt sich auch das Sichtbarwerden der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit an den Schulen, welche wiederum an den DaZNet-Schulen hochsignifikant zunimmt, an den Vergleichsschulen signifikant abnimmt ( $z=-4,238$ ;  $p=0,000$ ).

Ähnlich verhält es sich bei dem Item "Die Kolleginnen und Kollegen an unserer Schule kooperieren fächerübergreifend im Bereich der Sprachförderung" ( $z=-2,143$ ;  $p=0,032$ ). Hier führen ein leichter Rückgang bei den Vergleichsschulen und ein signifikanter Zuwachs bei den DaZNet-Schulen dazu, dass ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Schulgruppen entsteht. Allein auf positive Entwicklungen bei den DaZNet-Schulen zurückzuführen sind dagegen die Unterschiede im Bereich der Ansprechpartner für Fragen der sprachlichen Bildung ( $z=-9,371$ ;  $p=0,000$ ), die zum zweiten Messzeitpunkt an den DaZNet-Schulen noch stärker bekannt sind, an den Vergleichsschulen weiterhin nur teilweise vorhanden sind.

Kooperative Arbeitsformen sind in den Vergleichsschulen kaum verbreitet.

Und auch der stärkere Erfahrungsaustausch im Kollegium zum Thema Sprachförderung, welcher an den DaZNet-Schulen zu beobachten ist (T1: M=3,1; T2: M=3,3), führt zu einem hochsignifikanten Unterschied zwischen Vergleichsschulen und DaZNet-Schulen zum zweiten Messzeitpunkt ( $z=-2,715$ ;  $p=0,007$ ).

*Insofern lässt sich konstatieren, dass sich die DaZNet-Schulen im Vergleich zu den Schulen der Vergleichsgruppe im Untersuchungszeitraum verändern und diese Veränderungen konform gehen mit den Zielen des Projektes DaZNet.*

## Sprachbezogene Veränderungen im Unterricht im Vergleich

### Sprachbildung im Fachunterricht

An den Vergleichsschulen finden größtenteils konventionelle Formen der Sprachbetrachtung statt.

Ähnlich wie die Lehrkräfte der DaZNet-Schulen geben auch die Befragten der Vergleichsschulen an, die im Fragebogen abgefragten sprachbildenden Unterrichtshandlungen gelegentlich bis immer in ihren Fachunterricht zu integrieren. Auch bei den Vergleichsschulen legt die Skala einen leichten Deckeneffekt nahe. Vergleicht man die Ergebnisse der Vergleichsschulen mit denen der DaZNet-Schulen zum ersten Messzeitpunkt (siehe Abb.19), so zeigt sich, dass nicht etwa die Lehrkräfte der DaZNet-Schulen, sondern die Vergleichsschulen häufiger angeben, sowohl konventionelle ( $z=-3,098$ ;  $p=0,002$ ) als auch unkonventionelle Formen der Sprachbetrachtung ( $z=2,114$ ;  $p=0,035$ ) in ihren Fachunterricht einzubinden, wobei unkonventionelle Formen bei beiden Schulgruppen dominieren. Lehrkräfte der Vergleichsschulen geben daher an, sprachsensibler zu unterrichten.

**Abb. 19: Sprachbildung im Fachunterricht, DaZNet-Schulen und Vergleichsschulen (T1) (Mittelwerte)**



Es sind große Unterschiede in Bezug auf die sprachensible Unterrichtskommunikation zwischen den beiden Schulgruppen zu verzeichnen.

Ähnlich wird zum ersten Messzeitpunkt von den Lehrkräften beider Schulgruppen nur der Einsatz sprachsensibler Unterrichtskommunikation beurteilt, die oft im Unterricht berücksichtigt wird. Da die Lehrkräfte der DaZNet-Schulen zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt höchstsignifikant häufiger angeben, unkonventionelle Formen der Sprachbetrachtung in ihren Unterricht zu integrieren, nivellieren sich die Ausgangsunterschiede zwischen den Lehrkräften beider Schulgruppen in diesem Bereich (siehe Abb.20). Anders verhält es sich im Bereich der konventionellen Formen der Sprachbetrachtung ( $z=-3,815$ ;  $p=0,00$ ), aber auch im Bereich der sprachsensiblen Unterrichtskommunikation ( $z=-2,853$ ;  $p=0,004$ ), wo sich

die Unterschiede zwischen Lehrkräften der Vergleichsschulen und Lehrkräften der DaZNet-Schulen weiter ausbauen. Dies ist sowohl auf Abnahmen an den DaZNet-Schulen sowie auf Zuwächse an den Vergleichsschulen zurückzuführen, so dass sich hier eine diametral entgegengesetzte Entwicklung bei den Lehrkräften beider Schulen über den Untersuchungszeitraum ablesen lässt.

**Abb. 20: Sprachbildung im Fachunterricht, DaZNet-Schulen und Vergleichsschulen (T2) (Mittelwerte)**



Woher die so nicht erwartbaren Unterschiede zwischen den Vergleichsschulen und den DaZNet-Schulen herrühren (siehe Abb.19, Abb. 20), lässt sich nicht eindeutig klären. Verwunderlich ist auch, dass die Werte der Befragten an den Vergleichsschulen höher liegen als die Werte der Projektbeteiligten an den DaZNet-Schulen. Die befragten Lehrkräfte in den Vergleichsschulen und den DaZNet-Schulen skizzieren ebenso wie die Projektbeteiligten am DaZNet eine Unterrichtspraxis, die nah an einer optimalen sprachlichen Förderung ist und die insbesondere Formen des Mikroscaffolding als gängige Praxis im Unterricht beschreibt. Dies widerspricht den bisherigen Forschungsergebnissen zur sprachsensiblen Unterrichtsgestaltung, die die sprachliche Gestaltung von Unterrichtsprozessen mittels Videografien sichtbar machen (vgl. z.B. Ricart Brede 2011, Hormann u.a. 2015, Van den Pol 2010.). Insofern lässt sich hier vermuten, dass Lehrkräfte die sprachförderliche Wirkung und das sprachförderliche Potenzial ihrer Unterrichtskommunikation deutlich überschätzen.

## Die (Nicht-)Einbindung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht

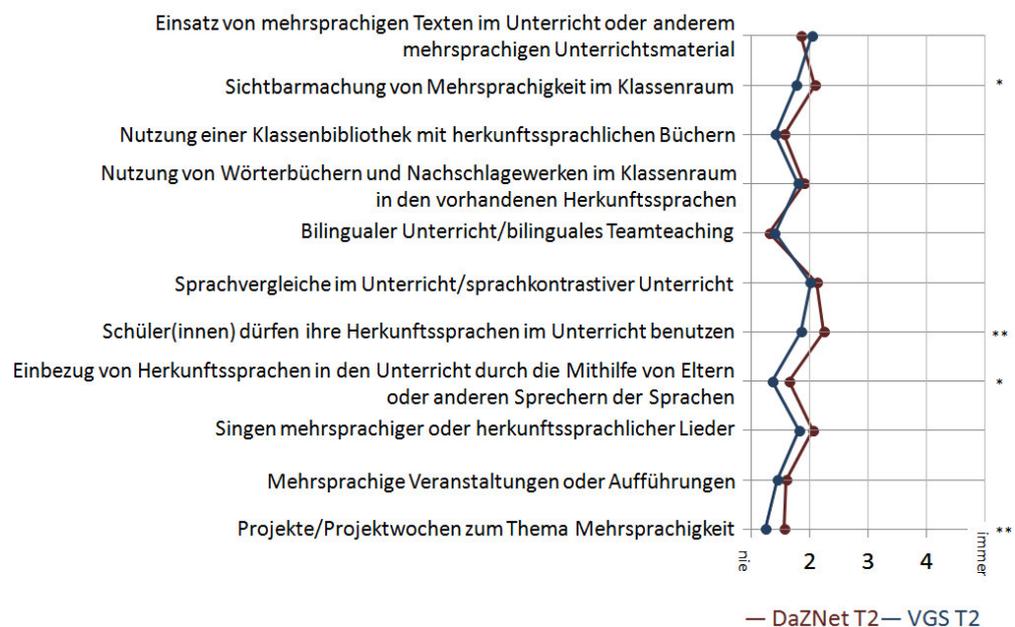
Eine Einbindung von Mehrsprachigkeit findet auch an den Vergleichsschulen selten statt.

An den DaZNet-Schulen wird signifikant häufiger der Einbezug der Herkunftssprache in den Unterricht erlaubt.

Die Einbindung von Mehrsprachigkeit findet, ähnlich wie an den DaZNet-Schulen, an den Vergleichsschulen kaum statt. Alle Items der Skala werden von den Befragten im Mittel selten bis nie in den Unterricht integriert, so dass sich an den Vergleichsschulen das gleiche Entwicklungspotenzial in Bezug auf eine mehrsprachige Öffnung des Unterrichts offenbart, wie an den DaZNet-Schulen. Dies verändert sich auch nicht über den Beobachtungszeitraum.

Dennoch zeigen sich einige Unterschiede im direkten Vergleich (siehe Abb.21). Die Lehrkräfte der DaZNet-Schulen erlauben bereits zum ersten Messzeitpunkt ihren mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern hochsignifikant häufiger, ihre Herkunftssprachen im Unterricht zu benutzen ( $z=-2,980$ ;  $p=0,003$ ). Während 14% der befragten Lehrkräfte der DaZNet-Schulen oft bis immer die Herkunftssprachen in den Unterricht einbeziehen, sind dies nur 5% der Lehrkräfte der Vergleichsschulen. Und auch das Singen mehrsprachiger oder herkunftssprachlicher Lieder findet signifikant häufiger an DaZNet-Schulen als an Vergleichsschulen statt ( $z=-2,549$ ;  $p=0,011$ ). Da im Bereich der Einbindung von Mehrsprachigkeit sowohl an den DaZNet-Schulen als auch an den Vergleichsschulen keine signifikanten Veränderungen zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt beobachtet werden können, bleiben auch die Ausgangsunterschiede zwischen den Lehrkräften beider Schulgruppen weitgehend konstant (siehe Abb.21).

Abb. 21: Einbindung von Mehrsprachigkeit in den Unterricht, DaZNet-Schulen und Vergleichsschulen (T2) (Mittelwerte)

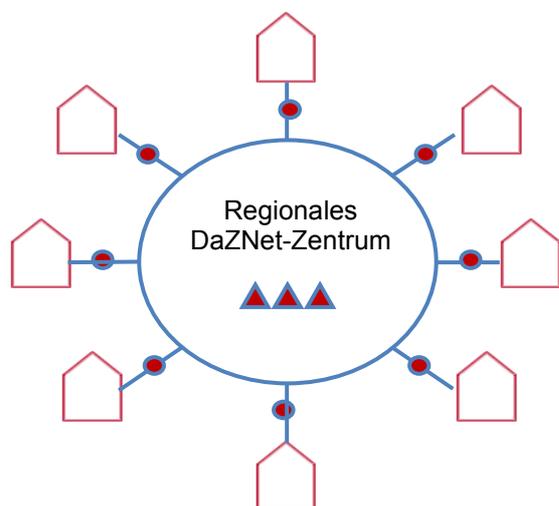


## 7. Abschlussbetrachtung

Das Projekt DaZNet wurde als lernendes Projekt konzipiert, bei dem sich über individuelle Lernprozesse der beteiligten Personen deren unterrichtliches Handeln verändert und gleichzeitig über die Etablierung übergeordneter Strukturen auch organisationsbezogene Veränderungen auf der Ebene der einzelnen Schule ergeben sollten. Als bedeutsam für gelingende Lernprozesse in Organisationen gelten u.a. die Fortentwicklung individueller fachlicher Kompetenzen, die Veränderung mentaler Modelle sowie das Arbeiten im Team. Die Organisationsstruktur der regionalen DaZNet-Zentren war im Projektkontext so angelegt, dass diese Elemente im Verlauf des Projektes fortentwickelt werden konnten (vgl. Abb. 22).

DaZNet ist ein lernendes Projekt.

Abb. 22: Organisationsstruktur der regionalen DaZNet-Zentren



In den *DaZNet-Zentren* wurde die kontinuierliche Selbstentwicklung der beteiligten Personen (DaZNet-Moderatorinnen und –Moderatoren sowie Sprachlernkoordinatorinnen und –koordinatoren) durch selbstinitiierte und selbstorganisierte Fortbildungsangebote gewährleistet. Die DaZNet-Moderatorinnen und –Moderatoren waren hier, da sie sich bereits fachliche Kompetenzen durch eine einjährige Schulung im FörMig-Kompetenzzentrum erworben hatten, zunächst als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die Durchführung und Koordination der Fortbildung der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren zuständig. In dieser Zeit wurden im DaZNet auch die mentalen Modelle, z.B. im Hinblick auf Sprachförderung und Sprachbildung, sowie bezüglich der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit thematisiert und -wie die Evaluation zeigt- bei den Projektbeteiligten verändert. Sobald die fachlichen Kompetenzen im DaZNet-Zentrum „gleich“ verteilt waren, wurde das Lernen im Team in den Didaktischen Werkstätten wichtiger. Hier verfolgten die beteiligten Personen gemeinsame, auf die Veränderung der unterrichtlichen Praxis in ihren Stammschulen bezogenen, Ziele. Die DaZNet-Zentren haben unter Anleitung der DaZNet-Moderatorinnen und –Moderatoren im Projektverlauf also ihre

DaZNet-Zentren haben ihre Aufgabe als dezentrale Organisationseinheit etabliert.

Aufgaben erfüllt und sich als regionale Organisationseinheit etabliert (siehe Teilbericht II).

Die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren sind ein wichtiges organisatorisches Bindeglied.

Eine besondere Bedeutung für die Implementation in den Schulen spielten die Sprachlernkoordinatoren und -koordinatorinnen, da sie das *organisatorische Bindeglied* zwischen der lokalen Organisationseinheit der Schulen und den dezentralen DaZNet-Zentren darstellten. Im Wesentlichen sorgte dieser Personenkreis dafür, dass die im DaZNet-Zentrum schulformübergreifend erarbeiteten Vorschläge in die Schulen transferiert wurden. Dabei erfüllten sie eine doppelte Funktion: Zum einen ging es darum, Sprachbildung im Sinne des Projekts DaZNet in den Schulen organisatorisch zu verankern und zum anderen sollten innerschulische Lerngemeinschaften etabliert werden, die die Sprachbildung schulbezogen weiter entwickeln, um letztendlich Veränderungen auf der Unterrichtsebene zu etablieren. Im Untersuchungszeitraum zeigte sich, dass es den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren gelang, das Projekt DaZNet organisatorisch in den Schulen zu verankern. Das Projekt wurde von den anderen Lehrkräften als Strukturelement wahrgenommen und die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren konnten sich als Ansprechpartnerinnen und -partner für Fragen der Sprachbildung und Sprachförderung etablieren. Eine Reihe von DaZNet-Schulen hat zudem ihr Sprachförderkonzept schriftlich fixiert bzw. überarbeitet. Es gelang den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren also, die Kommunikation über das Projekt DaZNet in den Schulen „am Laufen“ und das Projekt insgesamt präsent zu halten. Auch konnten erste Prozesse des Lernens im Team in den Schulen initiiert werden (ausführlicher Teilbericht II).

Veränderungen des Unterrichts zeigen sich vor allem bei den direkt am Projekt beteiligten Personen.

*Veränderungen des Unterrichts* hin zu einer sprachsensiblen Unterrichtspraxis zeigen sich in den DaZNet-Schulen hingegen nur bei den am Projekt beteiligten Personen (vor allem den Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren). In die Tiefenstruktur des Unterrichts sowie in die mentalen Vorstellungen einer breiten Lehrerschaft konnte das Projekt innerhalb der Projektlaufzeit nicht vordringen. Dies verweist darauf, dass es nach einer Projektlaufzeit von drei Jahren gelingt, bei den Projektbeteiligten die mit dem Projekt DaZNet intendierten Ziele des individuellen Kompetenzerwerbs und der Veränderung von Einstellungen in Bezug auf Sprachbildung, Sprachförderung und Mehrsprachigkeit umzusetzen. Eine darüber hinausgehende, den Unterricht insgesamt verändernde, Praxis vieler Lehrkräfte der Schule braucht hingegen einen längeren Atem und andere Formen der Fortbildung, die z.B. über Supervisionen und Coaching die Praxis des eigenen Unterrichts direkt verändern (vgl. z.B. Dinsker/Racherbäumer 2015). Diese Formen der Fortbildung waren im Projekt DaZNet jedoch nicht vorgesehen.

### *Implikationen für die Verstetigung*

Aus den Ergebnissen der Evaluation von DaZNet lassen sich für die Verstetigung der Projektideen drei Punkte ableiten:

Erstens ist eine *dezentrale Organisationseinheit*, wie sie mit dem DaZNet-Zentren geschaffen wurde, notwendig, um im Dialog mit den beteiligten Schulen bedarfsgerechte Fortbildungsangebote zur Verfügung zu stellen und die angestoßenen Lernprozesse in den Schulen kontinuierlich zu unterstützen. Ähnlich wie im DaZNet sind dabei zeitliche und finanzielle Ressourcen für die zukünftigen Berater und Beraterinnen ebenso bedeutsam wie eigenständige Entscheidungsmöglichkeiten für die Moderatorinnen und Moderatoren, die dazu geführt haben, dass die regionalen Zentren jeweils spezifische, auf die Situation ihres Netzwerks hin angemessene, Ziele verfolgen konnten (siehe hierzu Teilbericht II).

Um zweitens die Implementation der mit DaZNet verfolgten Ziele *dauerhaft in den Schulen* voranzutreiben und auch auf nicht am Projekt beteiligte Lehrkräfte auszuweiten, bedarf es schulischer Ansprechpartnerinnen und -partner, die über ähnliche Kompetenzen, Freiräume und Entlastungen verfügen wie die Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren im DaZNet-Projekt. Die kontinuierliche Anwesenheit einer oder mehrerer Personen auf Schulebene, die gemeinsame Lernprozesse im Hinblick auf Sprachförderung, Sprachbildung usw. in den Schulen initiieren, koordinieren, konzeptionell weiterentwickeln und in die Organisationsstruktur der Schule einpassen, ist daher dringend angeraten, da Berater und Beraterinnen, die dezentral agieren, Veränderungen in der Einzelschule nur bedingt kontinuierlich begleiten können. Oder anders formuliert: Die Etablierung einer lernenden Gemeinschaft auf Schulebene braucht eine fachlich-kompetente Moderatorin oder einen fachlich kompetenten Moderator, der vor Ort und zeitnah ansprechbar ist.

Drittens setzen Veränderungen der Unterrichtspraxis in der Regel einen langen Entwicklungsprozess voraus. Um diesen zu unterstützen, braucht es dezentrale Beraterinnen und Berater, die schulformübergreifend derartige Kooperationsprozesse und Fortbildungen koordinieren sowie in den Schulen agierende Personen, die den individuellen Entwicklungsprozess in Form schulischer Lerngemeinschaften begleiten, organisieren und ggf. evaluieren, aber vor allem auch elaborierte Formate der Fortbildung, die z.B. das individuelle Lernen über Supervision und Coaching fokussieren und dabei auch Videografien des eigenen Unterrichts als Lernanlass nutzen. Auch hierzu werden entsprechende Ressourcen sowie die Zusammenarbeit mit den Kompetenzzentren für Lehrerfortbildung nötig sein.

Eine dezentrale Organisationseinheit ist für den Dialog mit den Schulen notwendig.

Schulische Ansprechpartnerinnen und -partner sind wichtig für die dauerhafte Implementation von

## 8. Literatur

- Altrichter, H.; Brüsemeister, T.; Wissinger, J. (Hrsg.) (2007): Educational governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Backhaus, J.; Merkelbach, I.; Hanke, P. (2012): Bedingungen der Kooperation in Netzwerken im Rahmen der Gestaltung des Übergangs von der Kita zur Grundschule - Ergebnisse der qualitativen Teilstudie des Projekts TransKiGs NRW. In: Hellmich, F.; Förster, S.; Hoya, F. (2012): Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 111-114.
- Berkemeyer, N.; Bos, W.; Kuper, H. (2010) (Hrsg.): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen; Münster: Waxmann.
- Böttcher, W. (1995): Autonomie aus Lehrersicht. In: Daschner, P; Rolff, H.-G.; Stryck, T. (Hrsg.) Schulautonomie - Chancen und Grenzen. Weinheim: Juventa, S. 55-82.
- Czerwanski, A. (2003) (Hrsg.): Schulentwicklung durch Netzwerkarbeit. Erfahrungen aus den Lernnetzwerken im "Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland". Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung
- Demski, D.; Racherbäumer, K. (2015): Sprachensible Schulentwicklung – Einstellung und Unterrichtspraxis von Lehrkräften. In: transfer Forschung ↔ Schule, 1, S. 68-78.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2013): DaZNet Flyer: Durchgängige Sprachbildung für alle. Abrufbar unter: [http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation\\_id=32226&article\\_id=111022&psmand=8](http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=32226&article_id=111022&psmand=8)
- Elsholz, U. (2006): Strategien zur Verstetigung von Netzwerkarbeit. Ausgewählte Ergebnisse aus dem Kontext des BMBF-Programms "Lernkultur Kompetenzentwicklung". In: Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 29, 4, S. 37-47.
- Felbrich, A.; Darsow, A.; Paetsch, J.; Stanat, P.: Die BeFo-Interventionsstudie. Sprachsystematische und fachbezogene Sprachförderung in der Grundschule. In: Hellmich, F.; Hoya, F.; Förster, S.(Hrsg.): Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS (2012), S. 211-214.
- Feld, Timm C. (2011): Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung; Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Fried, L. (2009): Sprache – Sprachförderung – Sprachförderkompetenz. In: Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW (Hrsg.): Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten. Münster: Waxmann, S. 35-55.
- Gogolin, I.; Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Fürstenau, S. / Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 107-128.
- Grunder, Hans-Ulrich/Bieri, Thomas (1995): Zufrieden in der Schule. Zufrieden mit der Schule. Berufszufriedenheit und Kündigungsgründe von Lehrkräften; Bern: Paul Haupt Verlag.
- Hormann, O.; Krüger, M.; Jüttner, A. K.; Hofmann, B.; Koch, K. (2015): Von Strukturen und Prozessen zu Strukturen in Prozessen. In: Cloos, P.; Koch, K.; Mähler, C. (Hrsg.): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim und Basel: Belz Juventa, S. 160-177.
- Kammermeyer, G., Roux, S.; Stuck, A. (2011): Additive Sprachförderung in Kindertagesstätten – welche Sprachfördergruppen sind erfolgreich?. In: Empirische Pädagogik 25 (4), S. 439-461.
- Koch, K (2009): Was bringt die vorschulische Sprachförderung – Zur Entwicklung zweitsprachlicher Kompetenzen am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 2, Heft 2, S. 42-55.
- Kilius, D.(2008): Soziale Integration in Schulnetzwerken: empirische Ergebnisse und Konsequenzen für die Praxis. In: Berkemeyer, N.; Bos, W.; Manitus, V.; Müthing, K. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken; Konzeptionen, Befunde , Perspektiven; Münster: Waxmann, S. 315-328.
- Koch, K. (2016): Schulartenspezifische Aspekte der Sprache in der Bildung. In: Kilian, J.; Brouër, B.; Lüttenberg, D. (Hrsg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin: De Gruyter, S. 362-379.
- Koch, K, Jüttner, A. (2012): Sprachförderprogramme in der Kita. In: Kindergarten heute, 10/2012, S. 26-31.

- Koch, K. (2012): Was bringt die vorschulische Sprachförderung - Zur Entwicklung zweitsprachlicher Kompetenzen am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 2, Heft 2, S. 42-55.
- Koch, K. ; Hormann, O; Jüttner, A.-K.: (2011): Strukturen sprachbezogener Förderung von Kindern mit einer anderen. Erstsprache in Kindertagesstätten. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, Jg. 4, Heft 2, S. 7-19.
- Koch, K: „Fit in Deutsch“ – Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung. Abschlussbericht zur Pilotphase. <http://www.nibis.de/nli1/fid/schule/materialien/Abschlussbericht.pdf> Abruflbar unter:
- Kucharz, D.; Mackowiak, K.; Beckerle, C. (2015). Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule. Weinheim: Beltz.
- Mehlem, U; Lütje-Klose, B.; Spaude, M. (2015): Praktiken des Diagnostizierens und Förderns mehrsprachiger Kinder in der Schuleingangsphase – Ergebnisse aus dem Bielefelder Projekt LISFÖR. In: Urban, M.; Schulz, M.; Meser, K.; Thoms, S.; (Hrsg.): Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 271-302.
- Maag Merki, K.; Moser, U.; Roos, M. (2012): Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Eine Sekundäranalyse zur Überprüfung der Wirkungen und Wirkungsbedingungen von QUIMS anhand vorliegender Daten. Definitiver Schlussbericht; Universität Zürich.
- Mehlem, U. (2010) (Hrsg.): Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext. Diagnose und Förderung. Freiburg, Breisgau: Fillibach.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2005): Qualitätsnetzwerke. Qualitätsentwicklung in Netzwerken. Abschlussbericht. Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2012): Sprachförderung als Teil der Sprachbildung im Jahr vor der Einschulung durch Grundschullehrkräfte. Hannover. [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/empfehlung\\_sprachfoerderung\\_vor\\_der\\_einschulung.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/empfehlung_sprachfoerderung_vor_der_einschulung.pdf)
- Niedersächsisches Kultusministerium (2014): Die niedersächsischen allgemeinbildenden Schulen in Zahlen. [http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation\\_id=24731&article\\_id=6505&psmand=8](http://www.mk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=24731&article_id=6505&psmand=8)
- QuiSS: (2004): Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen - QuiSS. 3. Unterstützungssysteme & Netzwerke. München: Kluwer.
- Redder, A.; Schwippert, K.; Hasselhorn, M.; Forschner, S.; Fickermann, D.; Ehlich, K.; Becker-Mrotzek, M.; Krüger-Potratz, M.; Roßbach, H.-G.; Stanat, P.; Weinert, S. (2011): Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu "Sprachdiagnostik und Sprachförderung". Hamburg: ZUSE.
- Ricart Brede, J. (2011): Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Schanz, C.: (2013): Durchgängige Sprachbildung in der Praxis voranbringen. Bildungspolitische Ausgangspunkte für Konzeption und Umsetzung. In: Schulverwaltung. Niedersachsen, 24, 3, S. 73-75.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M. & Stanat, P. (2012). Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“. Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. Abruflbar unter: <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf>
- Schulz, S.; Koch, K. (2013): Projekt „Netzwerk für Deutsch als Zweit- und Bildungssprache, Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Kompetenz in Niedersachsen (DaZNet)“. Abschlussbericht der Pilotstudie 2012; Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (NLQ).
- Van de Pol, J., Monique V.; Jos Beishuizen (2010): Scaffolding. In: Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. Educational Psychology Review 22, 271-296.

## **Anhang**

Online-Fragebogen



Markieren Sie so:      Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.  
 Korrektur:      Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

## Teil 1: Allgemeines

1.1 In welcher Stadt befindet sich Ihre Schule?

Salzgitter

Wolfsburg

1.2 Wählen Sie Ihre Schule aus dem Raum Salzgitter:

BBS Ludwig-Erhard-Schule

GS Am Fredenberg

GS Am See

GY Kranich

HS an der Klunkau

RS Gottfried Linke

FöS-GB Montessori

OBS an der Deilich

GS Am Schildberg

1.3 Wählen Sie Ihre Schule aus dem Raum Wolfsburg:

FöS-KM Friedrich von Schiller

GS Detmerode

GS Friedrich von Schiller

GS Leonardo da Vinci

GS Regenbogenschule

GY Albert Schweitzer

IGS Heinrich Nordhoff

IGS Leonardo da Vinci

OBS Wolfsburg

GHS Freiherr vom Stein

RS Fritz Reuter

GS Regenbogenschule

HS Meinersen

GS Eichendorff

GY am Silberkamp

HRS Bodenstedt/Wilhelm

1.4 Wählen Sie aus, welche der unten genannten, offiziellen Aufgaben Sie an Ihrer Schule ausüben (Mehrfachnennung möglich)

Schulleitung

Sprachlernkoordinator(in)

DaZNet-Moderator(in)

Anderes

Anderes bitte benennen:

1.5 Sie sind:

Weiblich

Männlich

1.6 Welchen Lehramtszugang besitzen Sie?

Grund- und Mittelstufenlehramt (z.B. GHR)

Oberstufenlehramt (z.B. Gymnasiallehramt)

Berufsschullehramt

Kein Lehramt/ Quereinstieg

Sonstiges

Sonstiges:



**Teil 1: Allgemeines** [Fortsetzung]

1.7 Verfügen Sie über eine oder mehrere der folgenden Zusatzausbildungen? (Mehrfachnennung möglich)

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Zusatzausbildung von Lehrkräften für Schüler(innen) verschiedener Muttersprache | <input type="checkbox"/> Sprachlernkoordinator(in) | <input type="checkbox"/> Deutsch als Zweitsprache |
| <input type="checkbox"/> Deutsch als Fremdsprache  | <input type="checkbox"/> Leseförderung             | <input type="checkbox"/> Bilinguales Unterrichten |
| <input type="checkbox"/> Interkulturelle Bildung   |  |   |

1.8 Seit wie vielen Jahren sind Sie im Schuldienst tätig?

- |                                      |  |                                      |
|--------------------------------------|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0-5 Jahre   | <input type="checkbox"/> 6-10 Jahre    | <input type="checkbox"/> 11-20 Jahre |
| <input type="checkbox"/> 21-30 Jahre | <input type="checkbox"/> Über 30 Jahre |                                      |

1.9 Wurden Sie in Ihrer Lehramtsausbildung auf die Arbeit mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern vorbereitet?

- |                             |                               |
|-----------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein |
|-----------------------------|-------------------------------|

1.10 Wenn ja, wie intensiv?

- |                               |                                      |                                   |
|-------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> kaum | <input type="checkbox"/> mittelmäßig | <input type="checkbox"/> intensiv |
|-------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|

1.11 Bitte kreuzen Sie die Unterrichtsbereiche an, die Sie zur Zeit unterrichten (Mehrfachnennung möglich):

- |  |   |   |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Deutsch                               | <input type="checkbox"/> Fremdsprachen                              | <input type="checkbox"/> Herkunftssprachlicher Unterricht |
| <input type="checkbox"/> Gesellschaftswissenschaftliche Fächer | <input type="checkbox"/> Mathematisch naturwissenschaftliche Fächer | <input type="checkbox"/> Musische Fächer                  |
| <input type="checkbox"/> Sport                                 | <input type="checkbox"/> Sonstige Fächer                            |   |

Sonstige Fächer:



## Teil 2: Sprachförderung an Ihrer Schule

In diesem Teil des Fragebogens geht es um die Sprachfördermaßnahmen und –konzepte Ihrer Schule. Ihre Einschätzungen sollen dazu dienen, diese Ansätze und Konzepte weiterzuentwickeln.

2.1 Besitzt Ihre Schule ein schriftlich fixiertes Sprachförderkonzept?  Ja  Nein  Weiß nicht

2.2 Ist das Sprachförderkonzept Ihrer Schule Teil des Schulprogramms?  Ja  Nein  Weiß nicht

2.3 Welche der folgenden Elemente der Sprachförderung und Sprachbildung werden auf welche Art an Ihrer Schule umgesetzt?

	<i>wird nicht praktiziert</i>	<i>von Einzelnen praktiziert</i>	<i>ist gängige Praxis</i>	<i>weiß ich nicht</i>
Sprachförderangebote parallel zum Regelunterricht (z.B. zusätzliche Förderstunden in der Zeit des regulären Unterrichts, jedoch außerhalb der Regelklasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Additive Sprachförderangebote zusätzlich zum Regelunterricht, z.B. am Nachmittag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
integrative Sprachförderung/ Sprachbildung im Regelunterricht Deutsch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
integrative Sprachförderung/ Sprachbildung im Fachunterricht durch die Fachlehrer(innen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regelmäßige Sprachstandserhebungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bilingualer Unterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berücksichtigung von Herkunftssprachen im Regelunterricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einbezug von Eltern in die sprachliche Förderung (z.B. durch enge Kooperation, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hausaufgabenbetreuung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges bitte benennen:				

2.4 Findet an Ihrer Schule herkunftssprachlicher Unterricht statt?  Ja  Nein  Weiß nicht

Wenn Ja, in welchen Sprachen?



**Teil 2: Sprachförderung an Ihrer Schule**

In diesem Teil des Fragebogens geht es um die Sprachfördermaßnahmen und –konzepte Ihrer Schule. Ihre Einschätzungen sollen dazu dienen, diese Ansätze und Konzepte weiterzuentwickeln. [Fortsetzung]

2.5 Ist der herkunftssprachliche Unterricht im Schulprogramm integriert

 Ja Nein Weiß nicht

## Teil 2: Sprachförderung an Ihrer Schule

In diesem Teil des Fragebogens geht es um die Sprachfördermaßnahmen und –konzepte Ihrer Schule. Ihre Einschätzungen sollen dazu dienen, diese Ansätze und Konzepte weiterzuentwickeln. [Fortsetzung]

### 2.6 Leitbild und Strategie

Bitte geben Sie an, wie treffend diese Aussagen die Situation Ihrer Schule beschreiben.

	<i>stimme überhaupt nicht zu</i>	<i>stimme eher nicht zu</i>	<i>stimme eher zu</i>	<i>stimme voll zu</i>	<i>weiß nicht</i>
Ein schulinternes Sprachförderkonzept ist den Lehrkräften an unserer Schule bekannt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es existiert ein Feedbacksystem unter den Kolleg(inn)en, das dazu dient, den eigenen Unterricht zu optimieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Sprachfördermaßnahmen an unserer Schule sind ausreichend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Umsetzung von Sprachförderansätzen erfolgt an unserer Schule reibungslos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es erfolgt ein Erfahrungsaustausch im Kollegium zum Thema Sprachförderung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kolleg(inn)en an unserer Schule kooperieren fächerübergreifend im Bereich der Sprachförderung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kolleg(inn)en unserer Schule wissen, wer ihre Ansprechpartner(innen) für Fragen zur Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Lehrkräfte der additiven Förderung koordinieren ihre Vorgehensweise mit den Lehrkräften des Regelunterrichts.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mehrsprachigkeit wird von den Lehrkräften unserer Schule als Ressource wertgeschätzt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit zeigt sich an unserer Schule (z.B. auf Postern, mehrsprachige Wegweiser,...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## Teil 2: Sprachförderung an Ihrer Schule

In diesem Teil des Fragebogens geht es um die Sprachfördermaßnahmen und –konzepte Ihrer Schule. Ihre Einschätzungen sollen dazu dienen, diese Ansätze und Konzepte weiterzuentwickeln. [Fortsetzung]

2.7 Kreuzen Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen zu DaZNet auf Ihre Schule zutreffen.

	<i>stimme überhaupt nicht zu</i>	<i>stimme eher nicht zu</i>	<i>stimme eher zu</i>	<i>stimme voll zu</i>	<i>weiß nicht</i>
Das gesamte Kollegium ist über das DaZNet-Projekt informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Sprachlernkoordinatorin bzw. der Sprachlernkoordinator berichtet über Entwicklungen und Vorhaben im DaZNet- Projekt (z.B. im Rahmen von Konferenzen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schulleitung unterstützt die Sprachlernkoordinatorin bzw. den Sprachlernkoordinator.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kolleg(inn)en wenden sich an die Sprachlernkoordinatorin bzw. den Sprachlernkoordinator, wenn sie Fragen zum Thema Sprachförderung und sprachliche Bildung haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Kolleg(inn)en interessieren sich für Fortbildungen im Bereich der Sprachförderung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachförderung ist regelmäßiges Thema in Konferenzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**Teil III: Eigene Sprachfördermaßnahmen**

Der folgende Fragebogenteil beschäftigt sich mit Sprachfördermaßnahmen in Ihrem Unterricht.

3.1 Wie schätzen Sie Ihre Kenntnisse im Bereich der sprachlichen Bildung ein?

 gering eher groß eher gering groß mittelmäßig

3.2 Fördern Sie die sprachlichen bzw. bildungssprachlichen Fähigkeiten Ihrer Schülerinnen und Schüler in Ihrem Fachunterricht?

 Ja Nein

### Teil III: Eigene Sprachfördermaßnahmen

Der folgende Fragebogenteil beschäftigt sich mit Sprachfördermaßnahmen in Ihrem Unterricht. [Fortsetzung]

3.3 In meinem **Fachunterricht** setze ich die folgenden Aspekte von Sprachförderung um:

	nie	gelegentlich selten	oft	immer	weiß nicht
Ich verbessere in Texten meiner Schüler(innen) grammatikalische Aspekte (z.B. korrekte Pluralbildung, Wortstellung,...).	<input type="checkbox"/>				
Ich übe mit meinen Schüler(inne)n Lese- und Verstehensstrategien von Fachtexten.	<input type="checkbox"/>				
Ich lege mit meinen Schüler(inne)n eine Wortliste/ein Glossar an, das fortlaufend erweitert wird.	<input type="checkbox"/>				
Ich gebe meinen Schüler(inne)n nach Referaten und Vorträgen ein Feedback, wie sie ihren mündlichen Ausdruck weiter verbessern können.	<input type="checkbox"/>				
Ich erhebe regelmäßig den Sprachstand meiner Schüler(innen).	<input type="checkbox"/>				
Ich stelle gezielt Leseaufträge, die die Schüler(innen) schrittweise an die Arbeit mit fachsprachlichen Texten heranführen.	<input type="checkbox"/>				
Ich übe im Unterricht mit den Schüler(inne)n das Schreiben von fachspezifischen Texten (z.B. Protokolle, Diagrammauswertungen,...) ein.	<input type="checkbox"/>				
Ich korrigiere die Verwendung von Alltagssprachlichen Begriffen (z.B. „reinkippen“ statt „einfüllen“) in Klassenarbeiten oder Arbeitsergebnissen, wenn sie anstelle der eigentlichen Fach- und Fremdwörter benutzt werden.	<input type="checkbox"/>				
Ich kläre im Unterricht die Bedeutung neuer Fach- und Fremdwörter.	<input type="checkbox"/>				
Ich übe mit meinen Schüler(innen)n die Verwendung des Fachwortschatzes in eigenen Texten.	<input type="checkbox"/>				
Bei der Planung meines Unterrichts (z.B. im Stundenentwurf,...) berücksichtige ich fach- und schriftsprachliche Strukturen, die meine Schüler(innen) im Laufe der Einheit erwerben müssen.	<input type="checkbox"/>				
Ich gebe meinen Schüler(inne)n gezielte Hinweise, wie sie ihre eigenen Texte sprachlich verbessern können (z.B. durch Schreiben nach Mustern, durch Leitfäden, Feedbackbögen,...).	<input type="checkbox"/>				

### Teil III: Eigene Sprachfördermaßnahmen

Der folgende Fragebogenteil beschäftigt sich mit Sprachfördermaßnahmen in Ihrem Unterricht. [Fortsetzung]

	nie	gelegentlich selten	oft	immer	weiß nicht
Ich achte bei Äußerungen meiner Schüler(innen) im Unterricht auf die Verwendung von Fach- und Fremdwörtern.	<input type="checkbox"/>				
Ich thematisiere im Unterricht sprachliche Aspekte eines fachlichen Vortrags bzw. Referats (z.B. in Leitfäden für die Gestaltung von Vorträgen/Präsentationen)	<input type="checkbox"/>				
Ich greife die Äußerungen meiner Schüler(innen) im Unterrichtsgeschehen auf und erweitere sie bildungssprachlich.	<input type="checkbox"/>				
Ich stelle den Schüler(inne)n Aufgaben, die explizit der Einübung des Fachwortschatzes dienen (z.B. Skizzen beschriften, Lückentexte, Diagramme ergänzen,...)	<input type="checkbox"/>				
Ich bespreche im Unterricht die Struktur von Fachtexten (z.B. den Aufbau von Fachtexten,...).	<input type="checkbox"/>				
Ich übe mit meinen Schüler(inne)n schwierige grammatikalische Strukturen von Fachsprache (z.B. Nominalisierungen, Passivkonstruktionen, Komposita, ...) in ihren eigenen Texten einzusetzen.	<input type="checkbox"/>				
Ich schaffe im Unterricht Kommunikationsanlässe, die einen elaborierten Sprachgebrauch erfordern.	<input type="checkbox"/>				
Ich weise im Unterricht auf die sprachlichen Besonderheiten beim Schreiben von fachspezifischen Textsorten hin.	<input type="checkbox"/>				
Ich setze sprachbewusst gestaltete Arbeitsmaterialien ein, die Gliederungssignale, Visualisierungen, Begriffserklärungen, Paralleltexte oder ähnliches enthalten.	<input type="checkbox"/>				
Ich lasse meinen Schüler(inne)n die meisten Redebeiträge im Unterricht zukommen (z.B., indem ich mich bewusst zurücknehme).	<input type="checkbox"/>				



### Teil III: Eigene Sprachfördermaßnahmen

Der folgende Fragebogenteil beschäftigt sich mit Sprachfördermaßnahmen in Ihrem Unterricht. [Fortsetzung]

3.4 Wie häufig tauchen folgende Arten der Thematisierung von Mehrsprachigkeit in Ihrem Unterricht auf?

	nie	gelegentlich selten	oft	immer	weiß nicht
Einsatz von mehrsprachigen Texten im Unterricht oder anderes mehrsprachiges Unterrichtsmaterial	<input type="checkbox"/>				
Sichtbarmachung von Mehrsprachigkeit im Klassenraum (z.B. durch Poster, Hinweise auf vertretene Sprachen im Klassenraum, ...)	<input type="checkbox"/>				
Nutzung einer Klassenbibliothek mit herkunftssprachlichen Büchern	<input type="checkbox"/>				
Nutzung von Wörterbüchern und Nachschlagewerken im Klassenraum in den vorhandenen Herkunftssprachen	<input type="checkbox"/>				
Bilingualer Unterricht/bilinguales Teamteaching	<input type="checkbox"/>				
Sprachvergleiche im Unterricht/sprachkontrastiver Unterricht	<input type="checkbox"/>				
Schüler(innen) dürfen ihre Herkunftssprachen im Unterricht benutzen, z.B. in Gruppen- oder Partnerarbeitsphasen	<input type="checkbox"/>				
Einbezug von Herkunftssprachen in den Unterricht durch die Mithilfe von Eltern oder anderen Sprechern der Sprachen (z.B. Vertreter von Migrantenvereinen, etc.)	<input type="checkbox"/>				
Singen mehrsprachiger oder herkunftssprachlicher Lieder	<input type="checkbox"/>				
Mehrsprachige Veranstaltungen oder Aufführungen (z.B. Bilderbuchkinos, Theaterstücke, mehrsprachige Lesungen,...)	<input type="checkbox"/>				
Projekte/Projektwochen zum Thema Mehrsprachigkeit	<input type="checkbox"/>				
Sonstiges bitte benennen	<input type="checkbox"/>				

**Teil IV: Zusammenarbeit im DaZNet-Netzwerk**

Der letzte Teil dieses Fragebogens wendet sich ausschließlich an die DaZNet-Moderator(inn)en und Sprachlernkoordinator(inn)en und beschäftigt sich mit der bisherigen Netzwerkarbeit.

4.1 Sind Sie:

 DaZNet-  
Moderator(in) Sprachlernkoor-  
dinator(in) keines der  
beiden  
Genannten

#### Teil IV: Zusammenarbeit im DaZNet-Netzwerk

Der letzte Teil dieses Fragebogens wendet sich ausschließlich an die DaZNet-Moderator(inn)en und Sprachlernkoordinator(inn)en und beschäftigt sich mit der bisherigen Netzwerkarbeit. [Fortsetzung]

4.2 Wie häufig nehmen sie an Netzwerktreffen/  
Treffen der Didaktischen Werkstätten von DaZNet  
durchschnittlich teil?

Wöchentlich  
und häufiger  
 Seltener

Mehrmals im  
Monat

Einmal pro  
Monat

4.3 Wieviel Zeit (in Stunden) verwenden Sie im Durchschnitt pro Woche für DaZNet?

- |                             |                             |                                  |
|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 0  | <input type="checkbox"/> 1  | <input type="checkbox"/> 2       |
| <input type="checkbox"/> 3  | <input type="checkbox"/> 4  | <input type="checkbox"/> 5       |
| <input type="checkbox"/> 6  | <input type="checkbox"/> 7  | <input type="checkbox"/> 8       |
| <input type="checkbox"/> 9  | <input type="checkbox"/> 10 | <input type="checkbox"/> 11      |
| <input type="checkbox"/> 12 | <input type="checkbox"/> 13 | <input type="checkbox"/> 14      |
| <input type="checkbox"/> 15 | <input type="checkbox"/> 16 | <input type="checkbox"/> 17      |
| <input type="checkbox"/> 18 | <input type="checkbox"/> 19 | <input type="checkbox"/> 20      |
| <input type="checkbox"/> 21 | <input type="checkbox"/> 22 | <input type="checkbox"/> 23      |
| <input type="checkbox"/> 24 | <input type="checkbox"/> 25 | <input type="checkbox"/> 26      |
| <input type="checkbox"/> 27 | <input type="checkbox"/> 28 | <input type="checkbox"/> 29      |
| <input type="checkbox"/> 30 | <input type="checkbox"/> 31 | <input type="checkbox"/> 32      |
| <input type="checkbox"/> 33 | <input type="checkbox"/> 34 | <input type="checkbox"/> 35      |
| <input type="checkbox"/> 36 | <input type="checkbox"/> 37 | <input type="checkbox"/> 38      |
| <input type="checkbox"/> 39 | <input type="checkbox"/> 40 | <input type="checkbox"/> über 40 |

4.4 Welche der folgenden Formen der Zusammenarbeit nutzen Sie wie häufig im DaZNet-Netzwerk?

	nie	selten	gelegentlich	oft
Austausch von Unterrichtsmaterial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gegenseitige Fallberatung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Austausch über Methoden und didaktische Ansätze der Sprachförderung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durchführung von/Teilnahme an gemeinsamen Fortbildungsveranstaltungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gegenseitige Hospitationen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gemeinsame Entwicklung von Sprachförderkonzepten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durchführung/Teilnahme an didaktischen Werkstätten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entwicklung von Unterrichtsmaterial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kooperation mit außerschulischen Partnern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.5 Wovon profitieren Sie im DaZNet-Projekt am meisten?

**Teil IV: Zusammenarbeit im DaZNet-Netzwerk**

Der letzte Teil dieses Fragebogens wendet sich ausschließlich an die DaZNet-Moderator(inn)en und Sprachlernkoordinator(inn)en und beschäftigt sich mit der bisherigen Netzwerkarbeit. [Fortsetzung]

4.6 Schildern Sie kurz, welche (Teil-)Ziele im DaZNet-Projekt bereits realisiert werden konnten?

4.7 Was war förderlich?

4.8 Was war hinderlich?

4.9 Was ist aus Ihrer Sicht für die Entwicklung von Netzwerken zur sprachlichen Bildung wichtig?

4.10 Welches (Teil-)Ziel soll Ihrer Meinung nach als nächstes an Ihrer Schule erreicht werden?



#### Teil IV: Zusammenarbeit im DaZNet-Netzwerk

Der letzte Teil dieses Fragebogens wendet sich ausschließlich an die DaZNet-Moderator(inn)en und Sprachlernkoordinator(inn)en und beschäftigt sich mit der bisherigen Netzwerkarbeit. [Fortsetzung]

4.11 Wie treffen die folgenden Aussagen Ihrer Meinung nach auf das DaZNet Projekt und seine Beteiligten zu?

	<i>stimme überhaupt nicht zu</i>	<i>stimme eher nicht zu</i>	<i>stimme eher zu</i>	<i>stimme voll zu</i>	<i>weiß nicht</i>
Die Schulleitung unterstützt mich bei meiner Arbeit für das DaZNet-Projekt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Kollegium meiner Schule ist offen für neue Entwicklungen im Rahmen des DaZNet-Projektes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich meine Kolleginnen und Kollegen auf Vorhaben im Zuge von DaZNet anspreche, reagieren sie abweisend (z.B. durch Verweis auf eigene knappe Ressourcen, Einbindung in andere Projekte, ...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die zeitlichen Freistellungen für das DaZNet-Projekt sind angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir haben ausreichende Räumlichkeiten für die Netzwerkarbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir verfügen über ausreichende finanzielle Mittel für die Netzwerkarbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im regionalen Netzwerk setzen wir uns Ziele, die wir auch erreichen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Projekt profitieren wir wechselseitig von unserem unterschiedlichen Wissen und Fähigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für meine Arbeit im DaZNet-Projekt wurde ich ausreichend aus- bzw. weitergebildet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei Problemen und Fragen unterstützt uns die DaZNet- Projektkoordination (am NLQ).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meiner eigenen pädagogischen Arbeit profitiere ich von meinem Engagement im DaZNet-Projekt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde von Kolleginnen/ Kollegen angesprochen, wenn sie Fragen zur sprachlichen Förderung ihrer Schülerinnen oder Schüler haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Aufgabe als DaZNet-Moderator (in) bzw. Sprachlernkoordinator(in) ist mir klar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Moderatorenteam unterstützt die SLK in Ihrer Arbeit für das DaZNet-Projekt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Teil IV: Zusammenarbeit im DaZNet-Netzwerk**

Der letzte Teil dieses Fragebogens wendet sich ausschließlich an die DaZNet-Moderator(inn)en und Sprachlernkoordinator(inn)en und beschäftigt sich mit der bisherigen Netzwerkarbeit. [Fortsetzung]

4.12 Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Aufgabe im DaZNet?

 unzufrieden eher unzufrieden eher zufrieden zufrieden

4.13 Wie motiviert sind Sie im Rahmen von DaZNet zur Qualitätsentwicklung in der Sprachbildung/-förderung an Ihrer Schule beizutragen.

 unmotiviert eher unmotiviert eher motiviert sehr motiviert

4.14 Was haben wir bislang noch nicht erfragt; was möchten Sie uns noch mitteilen?

**Damit haben Sie das Ende des Fragebogens erreicht. Wir bedanken uns herzlich für die Teilnahme an dieser Pilotstudie und für Ihre Zeit, die Sie sich für das Ausfüllen genommen haben.**

