

HOCHSCHULE OSNABRÜCK

University of Applied Sciences

FAKULTÄT WIRTSCHAFTS- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bachelorstudiengang Ergotherapie, Logopädie, Physiotherapie

Bachelorarbeit

Sprachförderung und Sprachtherapie im Ausland

—

Eine Beschreibung und Analyse der Versorgung deutschsprachiger Kinder im deutschen Kindergarten und in der deutschen Schule Singapur

im Studiengang B. Sc. Speech and Language Therapy/ Logopedics

Erstprüferin: Prof. Dr. Hilke Hansen
Zweitprüferin: Christine Culp M.A., MSc

Bearbeiterin: Katharina Frick
Matrikelnummer: 473791

Ausgabedatum: 04.11.2011
Abgabedatum: 02.01.2012

*Das Verbindende der Tatsache,
Kind zu sein,
ist stets höher
als das Trennende-
und dies
bei aller Unterschiedlichkeit
von Herkunft, Religion,
Kultur und Sprache.*

(Elke Schlösser)

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich meinen Prüferinnen *Prof. Dr. Hilke Hansen und Christine Culp* für die gute und intensive Beratung im Rahmen der Betreuung dieser Bachelorarbeit danken. Durch ihre Ideen unterstützten sie mich dabei, meine zu Beginn als „Illusion“ angesehene Vorstellung eines Forschungsprojektes im Ausland umzusetzen.

Ebenfalls bedanke ich mich herzlichst bei allen *Mitarbeitern, Kindern und Eltern der „GESS“*, die durch ihre Offenheit, Unterstützung und Hilfsbereitschaft erst diese Arbeit ermöglicht haben.

Des Weiteren möchte ich mich bei meinen fleißigen *Korrekturlesern* bedanken, die mich trotz Familie, Arbeit und Studium zuverlässig und kompetent unterstützt haben.

Auch möchte ich mich bei meinen *Freunden und Kommilitonen* bedanken, die mich nicht nur bei technischen und inhaltlichen Fragen tatkräftig unterstützt haben, sondern mich stets aufbauten und neu motivierten.

Von Herzen bedanke ich mich bei *meiner Familie*, die mir dieses Studium überhaupt erst ermöglicht und mich die komplette Zeit moralisch unterstützt hat.

Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Bachelorarbeit ist es, das System der Sprachförderung und Sprachtherapie im Ausland am Beispiel der Versorgung deutschsprachiger Kinder im deutschen Kindergarten und der deutschen Schule Singapur zu beschreiben und zu analysieren. Folglich kann diese einer anderen deutschen Schule im Ausland zum Vergleich ihres Systems für das Erkennen und weitere Vorgehen bei sprachauffälligen Kindern dienen, um dieses auszubauen bzw. zu optimieren. Des Weiteren zielt die Arbeit darauf ab, einen eventuellen Bedarf einer strukturellen bzw. personellen Veränderung an der deutschen Schule Singapur aufzudecken.

Um die beschriebenen Forschungsfragen bearbeiten zu können, wurden im Rahmen eines Forschungsaufenthaltes in Singapur neben leitfadengestützten Experteninterviews teilnehmende Beobachtungen sowie eine Dokumentensammlung durchgeführt. Letztere Methode diente zur Sichtung relevanter Dokumente, während durch die aktive Teilnahme der Forscherin die Akteure in ihrer natürlichen Umgebung beobachtet und Daten festgehalten werden konnten. Die Interviewtranskripte wurden in Anlehnung an die zusammenfassende, qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) ausgewertet.

Im Ergebnisteil dieser Arbeit werden die allgemeinen Rahmenbedingungen zur Erfassung des Sprachentwicklungsstandes sowie des darauffolgenden Sprachförderprogramms bzw. sprachtherapeutischen Programms in Singapur beschrieben. Basierend auf den Ergebnissen der qualitativen Inhaltsanalyse werden 20 Kategorien vorgestellt, die die Chancen, Probleme und diesbezüglichen Lösungsvorschläge bzw. Optimierungsmöglichkeiten aus Sicht der beteiligten Akteure zusammenfassen.

Die abschließende Diskussion befasst sich mit dem praktischen Nutzen der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, einer Reflexion der Ergebnisse sowie einem Ausblick auf mögliche anschließende Forschungsvorhaben.

Schlüsselwörter: Sprachförderung, Sprachtherapie, Auslandsschulwesen, deutschsprachige Kinder, Falldarstellung

Abstract

The present bachelor thesis aims on describing and analyzing the system of language support and speech therapy abroad using the example of how German-speaking children in a German kindergarten and a German school in Singapore are supported. Therefore, this bachelor thesis can serve as a model for other German schools abroad. It can be used as a comparison as well as an impulse to extend and optimize methods and procedures to identify and support children showing linguistic difficulties. Furthermore, this thesis tends to reveal a potential demand on structural or personnel changes at the German school in Singapore.

The work in hand is based on the evaluation of various research questions in the context of a research stay in Singapore, containing guided interviews with experts, participant observations and a document collection. The latter method is for classifying relevant documents while the researcher is observing the performers in their natural environment. The interpretation of the transcripts of the interviews is based on Mayring's (2007) summarizing, qualitative analysis of contents.

The following results imply a description of the general conditions for the acquisition of linguistic development of the children as well as a characterization of Singapore's language support program. Based on the results of the qualitative analysis of contents, 20 categories summarizing the opportunities, problems, their solution approaches and possibilities for optimization from the viewpoint of the performers are presented.

Finally, the functional value of the results of the present bachelor thesis is discussed, results are reflected and perspectives on possible following research projects are given.

Keywords: Language support, speech and language therapy, school system abroad, German-speaking children, case report

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS	V
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	VII
TABELLENVERZEICHNIS.....	VIII
ABBILDUNGSVERZEICHNIS.....	IX
1 EINLEITUNG.....	1
1.1 DAS DEUTSCHE AUSLANDSSCHULWESEN.....	3
1.1.1 <i>Deutsche Auslandsschulen.....</i>	<i>3</i>
1.1.2 <i>Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA).....</i>	<i>7</i>
1.1.3 <i>Sprachförderung und Sprachtherapie der deutschen Kindergärten und Schulen im Ausland</i>	<i>7</i>
1.2 ABGRENZUNG SPRACHFÖRDERUNG UND SPRACHTHERAPIE	9
1.2.1 <i>Konzepte der Sprachförderung in deutschen Kindergärten und Schulen.....</i>	<i>12</i>
1.2.2 <i>Konzepte der Sprachtherapie in deutschen Kindergärten und Schulen.....</i>	<i>14</i>
1.3 FRAGESTELLUNGEN DER ARBEIT.....	16
2 MATERIAL UND METHODEN	18
2.1 FELDZUGANG	18
2.2 METHODEN DER DATENERHEBUNG	19
2.2.1 <i>Teilnehmende Beobachtung.....</i>	<i>20</i>
2.2.2 <i>Leitfadengestütztes Experteninterview.....</i>	<i>20</i>
2.2.2.1 <i>Auswahl der Interviewpartner.....</i>	<i>23</i>
2.2.2.2 <i>Erstellung des Interview-Leitfadens</i>	<i>25</i>
2.2.2.3 <i>Ethische Aspekte</i>	<i>30</i>
2.2.3 <i>Sichtung relevanter Dokumente.....</i>	<i>31</i>
2.2.4 <i>Methodische Schwerpunktsetzung im Feldforschungsprozess.....</i>	<i>32</i>

2.3	METHODEN DER DATENAUFBEREITUNG UND –AUSWERTUNG	33
2.3.1	<i>Transkription der Interviews</i>	34
2.3.2	<i>Auswertung der teilnehmenden Beobachtung</i>	35
2.3.3	<i>Auswertung der Dokumentensammlung</i>	35
2.3.4	<i>Qualitative Inhaltsanalyse</i>	36
3	ERGEBNIS	42
3.1	RAHMENBEDINGUNGEN ZUR ERFASSUNG DES SPRACHENTWICKLUNGSSTANDES	44
3.1.1	<i>Vorschulischer Bereich</i>	45
3.1.2	<i>Grundschulbereich</i>	48
3.2	SPRACHFÖRDERPROGRAMM UND SPRACHTHERAPIE	51
3.2.1	<i>Vorschulischer Bereich</i>	51
3.2.2	<i>Grundschulbereich</i>	58
3.3	CHANCEN UND PROBLEME.....	61
3.4	LÖSUNGSVORSCHLÄGE UND OPTIMIERUNGSMÖGLICHKEITEN.....	67
4	DISKUSSION	70
4.1	METHODENDISKUSSION	70
4.2.	ERGEBNISDISKUSSION.....	75
	LITERATURVERZEICHNIS	79
	ANHANG	91
	EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG	112

Abkürzungsverzeichnis

B	Befragter
BiSc	Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreib-schwierigkeiten
BP	Beobachtungsprotokoll
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaM	Deutsch als Muttersprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
GUS	Gemeinschaft unabhängiger Staaten
I	Interviewerin
K	Kategorie
KIKUS	Kinder in Kulturen und Sprachen
KISS	Kindersprachscreening
Kon-Lab	Konstanzer Labor
LÜK	Lernen Üben Kontrollieren
PQM	Pädagogischen Qualitätsmanagements
SPSS	Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren
TogA	Therapieorientierte grammatische Analyse
WDA	Weltverband Deutscher Auslandsschulen
ZfA	Zentralstelle für Auslandsschulwesen

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Unterscheidungsmerkmale Sprachförderung und Sprachtherapie.....	10
Tabelle 2: Zuordnung der methodischen Schwerpunkte zur Beantwortung der Forschungsfragen	33
Tabelle 3: Stufen der Fördergruppen und deren Zielgruppe.....	53
Tabelle 4: Gegenüberstellung der Probleme und der diesbezüglichen Lösungs- vorschläge anhand deren Kategorien.....	67

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ablaufmodell der zusammenfassenden, qualitativen Inhaltsanalyse	38
Abbildung 2: Rahmenbedingungen der Sprachstandserhebung	44
Abbildung 3: Barrieren deutschsprachiger Kinder (K6)	64

1 Einleitung

Die Globalisierung der Wirtschaft sowie das politische, kulturelle und soziale Zusammenwachsen von Regierungs- und Bevölkerungsstrukturen sorgen dafür, dass Ländergrenzen immer mehr an Bedeutung verlieren. Dadurch, dass sich immer mehr Unternehmen im Ausland engagieren, um dort Produkte oder Dienstleistungen zu kaufen oder zu verkaufen, zu entwickeln oder fertigen zu lassen, wird von unserer Gesellschaft eine immer größer werdende Flexibilität im Beruf erwartet. Aufgrund dessen sind oftmals Familien gefordert, berufsbedingt ins Ausland zu ziehen. Viele Eltern entscheiden sich dabei, dass ihre Kinder im Ausland eine deutsche Schule bzw. einen deutschen Kindergarten und nicht eine lokale Schule bzw. einen lokalen Kindergarten besuchen. Gründe dafür sind z.B. die nicht angebotene Unterrichtssprache Deutsch sowie ein nicht deutsches Schul- und Bildungssystem mit den dazugehörigen Lehrwerken und Abschlüssen. Diese Aspekte stehen jedoch für viele Eltern im Mittelpunkt, da sie wichtige Voraussetzungen für eine mögliche Rückkehr nach Deutschland sowie die Fortsetzung einer deutschen Schullaufbahn darstellen.

Neben dem deutschsprachigen Unterricht, erlernen die Kinder dieser Schulen bzw. dieser Kindergärten eine weitere Sprache, die zunächst zur Verständigung in ihrem Umfeld dient. Viele Eltern möchten ihren Kindern durch die Wahl einer solchen Institution eine gute und facettenreiche Ausbildung ermöglichen, um ihnen in Zukunft viele und vor allen Dingen globale Perspektiven offenzuhalten. Der frühe Zweitspracherwerb genießt dadurch eine stetig wachsendes Ansehen, da neben dem allgemeinen Fachwissen auch die sprachlichen bzw. fremdsprachlichen Kompetenzen zunehmend von Bedeutung und unumgängliche Grundvoraussetzungen einer modernen Berufsausbildung sind (Wode, 2004, S. 5).

Der logopädische Arbeitsbereich befasst sich unter anderem mit der therapeutischen Behandlung von Kindern, bei denen häufig Sprachentwicklungsstörungen im Vordergrund stehen, die eine logopädische Intervention erfordern (Siegmüller, 2010, S. 52f). Im Praxisalltag erfährt man deshalb, welche Probleme bei ein- oder mehrsprachig aufwachsenden Kindern auftreten und wie sie diese beim Erwerb der Sprache(n) und in vielen anderen Lebensbereichen beeinträchtigen können (Maihack, 2007, S. 13ff). Aufgrund dessen ist es wichtig, sprachauffällige deutschsprachige Kinder nicht nur in Kindergärten bzw. Schulen in Deutschland, sondern auch in den deutschen Kindergärten bzw. Schulen im Ausland zu erkennen und dementsprechend zu versorgen. Die aktuelle „Sprachtherapie-Sprachförder-Debatte“ in Deutschland bekräftigt

dieses Forschungsinteresse dahingehend, dass in der Praxis, Wissenschaft sowie Politik rege diskutiert wird, bei welchen Kindern die Sprachförderung im Rahmen des Kindergartens bzw. Schule ausreicht und wann die Sprachtherapie durch ausgebildete Fachdisziplinen unabdingbar ist (de Langen-Müller, 2007, S. 27 ff).

Anhand der durchgeführten Literaturrecherche wurde deutlich, dass das Thema Sprachförderung an deutschen Schulen und Kindergärten im Ausland präsent, jedoch kein allgemeingültiges Konzept bzw. Curriculum dazu festgehalten ist. Eine weitere Forschungslücke ist, dass die Quellen nicht darstellen, ob die deutschsprachigen Kinder der Zielgruppe der Sprachförderung angehören oder ob lediglich die Kinder nicht deutscher Muttersprache im Deutschen gefördert werden. Aus diesem Grund soll durch die Beschreibung und Analyse der Versorgung deutschsprachiger Kinder am Beispiel der deutschen Schule und des deutschen Kindergartens in Singapur versucht werden, die benannten Forschungslücken zu bearbeiten. Ein weiteres Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, dass diese einer anderen deutschen Schule im Ausland zum Vergleich ihres Systems für das Erkennen und weitere Vorgehen bei sprachauffälligen Kindern dienen kann, um dieses auszubauen bzw. zu optimieren. Ferner soll sie einen eventuellen Bedarf einer strukturellen bzw. personellen Veränderung an der deutschen Schule in Singapur aufdecken. Neben den soeben genannten Zielen ist die Erforschung dieses Bereiches auch für die logopädische Profession von Bedeutung, da sich die Logopädie dadurch weitere Berufsfelder, wie z.B. die Sprachtherapie in einem deutschen Kindergarten im Ausland, erschließen kann, um auch international tätig sein zu können.

Im Verlauf dieses Kapitels werden zunächst die wesentlichen theoretischen Hintergründe aufgezeigt. Dazu wird das deutsche Auslandsschulwesen mit seinen deutschen Auslandsschulen sowie seiner Zentralstelle skizziert. Des Weiteren wird die Sprachförderung und Sprachtherapie der deutschen Kindergärten und Schulen im Ausland beschrieben. Danach folgen eine allgemeine Abgrenzung der Sprachförderung und Sprachtherapie sowie ein knapper Überblick über die möglichen Konzepte der Sprachförderung und Sprachtherapie in deutschen Kindergärten und Schulen. Das methodische Vorgehen der vorliegenden qualitativen Studie wird im zweiten Kapitel geschildert. In diesem Rahmen werden die Forschungsmethoden der Datenerhebung aufgezeigt sowie begründet. Ferner werden die Datenaufbereitung sowie die Arbeitsschritte der Datenauswertung erörtert. Im Fokus des dritten Kapitels steht die

Darstellung der Ergebnisse dieses Forschungsprojektes. Die Möglichkeiten und Grenzen der Methoden sowie Ergebnisse erfolgen in der Diskussion.

Abschließend zwei Anmerkungen zum Sprachgebrauch: Aus Gründen der besseren Lesbarkeit, wird innerhalb der vorliegenden Bachelorarbeit überwiegend die männliche Form verwendet, welche selbstverständlich gleichermaßen Männer und Frauen mit einbezieht. Als Synonym für die Bearbeiterin dieser Arbeit werden die Begriffe Verfasserin und Forscherin verwendet.

1.1 Das Deutsche Auslandsschulwesen

Der erste Teil dieses Kapitels beinhaltet ein Kurzprofil des Deutschen Auslandsschulwesens, mit dem Hintergrund, den Leser in das Thema „Institution Schule im Ausland“ einzuführen. Nachdem zunächst ein Überblick über die deutschen Auslandsschulen selbst, ihren vorschulischen Bereich und ihren Stellenwert für Deutschland gegeben wird, soll anschließend die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) vorgestellt werden, die mit ihrer Arbeit die Ziele der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik verwirklicht. Abschließen wird das Kapitel damit, dass dargestellt wird, inwieweit das Thema Sprachförderung an deutschen Schulen im Ausland präsent ist.

An diesem Punkt soll angemerkt werden, dass das System der deutschen Schulen im Ausland nicht dem der Schulen in Deutschland gleicht, da die Auslandsschulen in der Regel eine größere Altersspanne in ihrer Institution abdecken. So stellt z.B. der vorschulische Bereich (Eltern-Kind-Gruppen, Kindergarten sowie Vorschule) eine Untereinheit der deutschen Auslandsschule dar. Im Verlauf dieser Arbeit wird nicht immer der vorschulische Bereich explizit erwähnt, ist jedoch im Terminus „deutsche Auslandsschule“ inbegriffen.

1.1.1 Deutsche Auslandsschulen

Laut der Homepage des Auswärtigen Amtes (2011a, S. 1) gibt es 140 deutsche Auslandsschulen in 51 Ländern. Nicht nur die Vielzahl dieser Schulen, sondern auch andere Aspekte, wie z.B. die Bedeutung der deutschen Sprache für das „Sitzland“

(Frank, 1995, S. 15) oder das Verhältnis zwischen deutsch mutter- und fremdsprachigen Schülern lässt es kaum zu, ein einheitliches Erscheinungsbild deutscher Schulen im Ausland zu beschreiben (ebd., S. 14f). Dennoch versuchen Autoren diese Institutionen zu charakterisieren. Werner (1988, S. 9) beschreibt sie als „konturenreich und widerspruchsvoll, eigenartig und dynamisch, von inneren Spannungen erfüllt und immer wieder von epochalen Gefahren bedroht, oft auch Verfall und Zerstörung ausgesetzt – haben diese Bildungseinrichtungen einerseits teil an den geistigen, gesellschaftlichen und politischen Veränderungen im Mutterland, wie sie andererseits unausweichlich einbezogen sind in das entsprechende Geschehen in den Gastländern“. Diverse Internetquellen, wie z.B. der Bericht „Die Zukunft der deutschen Auslandsschulen ist unsicher“ auf Welt Online, belegen, dass unter anderem durch Etat-Kürzungen im Auswärtigen Amt die deutschen Schulen im Ausland gefährdet sind (Welt Online, 2011).

Nicht nur die Beschreibung eines einheitlichen Erscheinungsbildes, sondern auch eine genaue Definition der Auslandsschulen ist durch die große Formenvielfalt der Schultypen¹ nahezu unmöglich und wurde im Laufe der Jahrhunderte immer wieder gesucht (Frank, 1995, S. 13ff). Dennoch haben Auslandsschulen folgend aufgelistete Aspekte gemeinsam:

Deutsche Auslandsschulen...

- sind allgemeinbildende Privatschulen mit Schulgeldpflicht.
- verfügen (fast) immer über einen vorschulischen Bereich (Kindergarten und Vorschule).
- sind von deutsch orientierten Trägern gegründet (Schulverein oder andere Schulträger).
- versorgen die deutschsprachigen Kinder im Ausland.
- vergeben deutsche und internationale Abschlüsse.
- sind in einem fremden Sprach- und Kulturraum lokalisiert.
- vermitteln und pflegen die deutsche Sprache und Kultur.
- ermöglichen die Fortsetzung einer deutschen Schullaufbahn.
- fördern die deutsche Sprache im ausländischen Schulwesen.
- öffnen sich und begegnen der Sprache und Kultur des Sitzlandes.
- orientieren sich vorwiegend an den deutschen Lehrplänen oder in Anlehnung an diese.

¹ beispielsweise deutschsprachige Schulen mit einem englischsprachigen Zweig oder Begegnungsschulen (Unterricht findet sowohl in deutscher als auch in der Landessprache statt) (Frank, 1995, S. 13ff)

- beschäftigen zumeist deutschsprachige Lehrkräfte.
- werden vom Bund und von den Ländern finanziell, personell, materiell und pädagogisch gefördert.

(Frank, 1995, 15f & Bundesverwaltungsamt – ZfA, 2011a)

Obwohl das Gründungsdatum der ältesten deutschen Auslandsschule bis ins Mittelalter zurückzuführen ist, beginnt die Geschichte der deutschen Auslandsschularbeit tatsächlich erst im 18. Jahrhundert (Frank, 1995, S. 16). Die Massenauswanderung der Deutschen nach Übersee im 18. und 19. Jahrhundert, bedingt durch das Scheitern der demokratischen Revolution von 1848, führte zu einer Vielzahl von Gründungen deutscher Auslandsschulen in den Vereinigten Staaten, Australien sowie Süd- und Südwestafrika (Werner, 1988, S. 29f). Eine erneute Expansion konnte auch noch einmal um 1871 beobachtet werden, da der siegreiche Ausgang des Krieges gegen Frankreich und so die Schaffung des neu geeinten Reiches nationalen und wirtschaftlichen Aufschwung mit sich brachten (Werner, 1988, S. 32f).

Bevor der Stellenwert der deutschen Auslandsschulen für Deutschland angerissen wird, soll zunächst ein kurzer Überblick über die aktuellen Zahlen der Schüler, Lehrkräfte sowie Abschlussprüfungen erfolgen. Die auf der Homepage des Auswärtigen Amtes registrierten Zahlen erfassen wie bereits erwähnt 140 deutsche Auslandsschulen in 51 Ländern verteilt auf insgesamt acht Kontinente (Auswärtiges Amt, 2011a, S. 1). Die Anzahl der deutschsprachigen Schüler beträgt 21.000 und die der nicht deutschsprachigen Schüler 60.000 (Bundesverwaltungsamt – ZfA, 2010, S. 8). Die Lehrkräfte bestehen aus 1322 deutschen vermittelten Lehrern und aus 6438 Ortslehrkräften, die 3884 Abschlussprüfungen (davon 2643 Abiturprüfungen) abgenommen haben (ebd.). Die hohe Anzahl von deutschen Schulen im Ausland sowie der Abschlussprüfungen zeigt und bestätigt die Notwendigkeit der stetigen Förderung der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik, damit deren Ziele, wie z.B. die schulische Versorgung deutschsprachiger Kinder im Ausland, weiterhin bestehen bleiben.

Um diese Interessen der Auslandsschulen zu vertreten, wurde der „Weltkongress Deutscher Auslandsschulen“ gemeinsam von der ZfA und dem Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA) im Jahre 2002 zum ersten Mal veranstaltet (Krath, 2010, S. 40ff). Als Ziele des letzten Kongresses im Jahre 2010 nannte Detlef Ernst, Vorstandsvorsitzender des WDA, in einem Interview beispielweise die „Sicherstellung von genügend qualifiziertem Lehrpersonal“ sowie „verlässliche Bildungsstandards auf hohem

Niveau“ (ebd., S. 41). Mit diesem Bestreben will der WDA schließlich das Endziel, die Teilnahme an dem stetig steigenden internationalen Wettbewerb im Bildungswesen, sicherstellen (ebd.,S. 41ff). Dazu beitragen kann und soll der seit dem Jahr 2006 bestehende Qualitätsrahmen eines Pädagogischen Qualitätsmanagements (PQM) an den deutschen Schulen im Ausland. Dieser soll unter anderem das gemeinsame Qualitätsverständnis der Schulen entwickeln sowie die Bildungsstätten innerhalb ihrer Zielsetzungen, Maßnahmen und Ergebnisse durch differenzierte Rückmeldungen unterstützen (Bundesverwaltungsamt – ZfA, 2011b).

Nachdem nun ein Überblick über die wichtigsten Zahlen und Fakten der deutschen Auslandsschulen gegeben wurde, soll im Folgenden kurz der Stellenwert dieser Schulen für Deutschland beschrieben werden. Die deutschen Auslandsschulen erfüllen für Deutschland, aber auch weltweit eine wichtige Funktion. Sie repräsentieren nicht nur einen Teil der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik, sondern stellen letztendlich auch einen elementaren Bestandteil der deutschen Außenpolitik und –wirtschaft dar (Auswärtiges Amt, 2011b). Dies lässt sich z.B. daran zeigen, dass die Mehrzahl der Schüler deutscher Auslandsschulen aus den Gastländern kommt und somit der dringend nötige Nachwuchs an lokalen Fachkräften der deutschen Unternehmen im Ausland gesichert werden kann (Driftmann, 2010, S. 80f). Von diesem qualifizierten Nachwuchs profitieren nicht nur die Unternehmen, sondern daraus resultiert auch die wirtschaftliche Entwicklung. Des Weiteren ist festzuhalten, dass sich Familien mit Kindern oft nur dann für einen beruflichen Wechsel ins Ausland entscheiden, wenn die Voraussetzung einer guten und nahtlosen Schulausbildung vor Ort gewährleistet ist. Durch die Präsenz der deutschen Auslandsschulen in 51 Ländern auf acht Kontinenten ist diese Vorbedingung (meistens) gewährleistet und somit können neue Märkte im Ausland erschlossen und schließlich der Wirtschafts- und Wissenschaftsstandort Deutschland gestärkt werden (Gauweiler, 2010, S. 82f).

Abschließend kann festgehalten werden, dass die zu Beginn dieses Kapitels genannte Charakterisierung von Werner (1988) durchaus noch aktuell und gültig erscheint. So entwickeln z.B. die deutschen Auslandsschulen nicht nur durch ihr stetiges Wachsen (Pinno, 2008, S. 54f), sondern auch unter anderem durch den seit 2006 bestehenden Qualitätsrahmen des PQM eine gewisse Dynamik. Und auch in Zukunft sollen sich Begebenheiten in einem dynamischen Prozess weiterentwickeln (Hensen, 2008, S. 70f).

1.1.2 Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA)

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) im Bundesverwaltungsamt unterstützt in enger Abstimmung mit dem Auswärtigen Amt und den Bundesländern weltweit 140 deutsche Schulen im Ausland (Auswärtiges Amt, 2011a). Die ZfA verwirklicht mit ihrer Arbeit folgende Ziele der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (ebd.):

- die Begegnung mit der Kultur und Gesellschaft des Sitzlandes
- die schulische Versorgung deutschsprachiger Kinder im Ausland
- die Förderung der deutschen Sprache

Um diese Ziele, aber auch die Entwicklung und Stärkung der deutschen Auslandsschularbeit auf dem globalen Bildungsmarkt zu erreichen, übernimmt die ZfA einige wichtige Aufgaben. Durch die Unterstützung der deutschen Auslandsschulen in pädagogischen, personellen und wirtschaftlichen Aspekten sowie durch den Aufbau eines Qualitätsmanagements, soll die Qualität der Schulen gesichert und weiterentwickelt werden. Am Beispiel des Lehrkräfteeinsatzes sollen diese Aspekte nun erläutert werden. Neben dem Qualifizieren und Beraten der Lehrer im Hinblick auf ihre verantwortungsvolle Tätigkeit im Ausland, stellen auch die Gewinnung, Auswahl und Vermittlung deutschsprachiger Lehrkräfte eine Aufgabe der ZfA dar (ebd.). Des Weiteren werden die Lehrer durch stetige Fort- und Weiterbildungen gefördert sowie durch eine finanzielle Betreuung unterstützt. Es ist festzuhalten, dass sowohl für die deutschen Auslandsschulen selbst, als auch für die Lehrkräfte, die ZfA eine unterstützende und zukunftsorientierte Institution darstellt.

1.1.3 Sprachförderung und Sprachtherapie der deutschen Kindergärten und Schulen im Ausland

Im folgenden Kapitel soll dargestellt werden, inwieweit das Thema Sprachförderung und Sprachtherapie an deutschen Kindergärten und Schulen im Ausland präsent ist bzw. diskutiert wird.

Vorab festzuhalten bleibt, dass die recherchierte Literatur veraltet ist und deshalb nicht den aktuellen Stand der deutschen Schulen im Ausland darstellt. Ein Beispiel dafür ist

der Beitrag „Der Unterricht für Kinder deutscher Muttersprache in den Schulen in Ungarn“ von Szende (1983, S. 80ff) in der Dokumentation zur Tagung „Stellung und Aufgaben deutscher Auslandsschulen“. Dort beschreibt der Autor unter anderem, dass es vor 1978 den deutschsprachigen Kindern in Ungarn nicht möglich war ihre Muttersprache weiter zu erlernen bzw. in ihr unterrichtet zu werden (Szende, 1983, S. 80ff), da keine ausgebildeten Deutschlehrer vorhanden waren. Die soeben beschriebene Problematik spiegelt sich im heutigen Auslandsschulwesen nicht (mehr) wieder. Wie in den vorherigen Kapiteln erwähnt, sind z.B. deutschsprachige Lehrkräfte an den deutschen Schulen im Ausland tätig, weshalb für die Versorgung der deutschsprachigen Kinder in 51 Ländern gesorgt ist (Auswärtiges Amt, 2011a, S. 1). Zum Thema Sprachförderung und Sprachtherapie konnten aufgrund der soeben dargestellten veralteten Quellen keine Literaturangaben ermittelt werden, da zum Zeitpunkt der Erscheinungen grundlegende Elemente des Auslandsschulwesens noch nicht vorhanden waren und die eigentliche Sprachförderung und Sprachtherapie deshalb noch keinen ersichtlichen Stellenwert hatte.

Im öffentlich zugänglichen Internet repräsentiert die Homepage des Bundesverwaltungsamtes – ZfA – eine verlässliche Informationsquelle zu verschiedenen Themen der deutschen Schulen im Ausland, unter anderem auch zum Thema Sprachförderung. Dort konnte die Verfasserin z.B. Berichte über Fachberatungen und regionale Fortbildungen zum Thema „Frühkindliche Sprachförderung und Spracherwerb im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit“ (Bundesverwaltungsamt – ZfA, 2011c) ausfindig machen. In einem weiteren Bericht einer Fortbildung wird von dem Schwerpunkt einer sprachfördernden Unterrichtsgestaltung in den deutschen Auslandsschulen gesprochen. Anhand der Berichte wird deutlich, dass das Thema Sprachförderung an deutschen Auslandsschulen präsent ist.

Bei näherer Betrachtung der Berichte wird jedoch entweder kaum ersichtlich, für welche Zielgruppe diese Förderung ausgelegt ist oder es werden lediglich die nicht deutschsprachigen Kinder, so genannte DaF (Deutsch als Fremdsprache)- Kinder, bzw. landessprachlichen Schulzweige erwähnt (de Oliveira Souza & Holtmann, 2010, S. 10f). So wird beispielsweise in einem Stellenangebot der deutschen Schule Addis Abeba (Äthiopien) darauf hingewiesen, dass in der Grundschule die Sprachförderung und Integration der äthiopischen Kinder einen Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit darstelle (Bundesverwaltungsamt – ZfA, 2011d). Fraglich ist jedoch, ob die Förderung dieser zwei- oder mehrsprachig aufwachsenden Kinder als Sprachförderung angesehen werden kann oder ob sie mit dem Sprachunterricht als „gesteuerten und unterrichtlichen

Lernprozess“ (Guadatiello, 2007, S. 38) in Verbindung gebracht werden sollte. Eine weitere Kategorie des Aneignungsprozesses wird von der Autorin als „Erwerben“ (ebd.) bezeichnet. Im Gegensatz zum „Lernen“ (ebd.) erscheint das Erwerben im Zweitspracherwerb als „ungesteuert“ und „außerunterrichtlich“ (ebd.). Königs (2003, S. 435ff) ist jedoch der Meinung, dass die Kategorien Lernen vs. Erwerben heutzutage nicht mehr als Gegensätze angesehen werden können, da sich in der Praxis zeigt, dass beide im Aneignungsprozess vorkommen und erst in Kombination zu einem Lernziel führen.

Zum Thema Sprachtherapie bzw. die sprachtherapeutische Versorgung der sprachauffälligen Kinder an deutschen Auslandsschulen konnten keinerlei Quellen ausfindig gemacht werden.

Abschließend ist zu sagen, dass zwar das Thema Sprachförderung an deutschen Kindergärten und Schulen im Ausland präsent ist, jedoch zum einen kein allgemeingültiges Konzept bzw. Curriculum festgehalten ist und zum anderen nicht deutlich wird, ob die deutschsprachigen Kinder der Zielgruppe angehören oder ob lediglich die DaF-Kinder im Deutschen gefördert werden. Festzuhalten bleibt, dass durch die hier beschriebenen Ergebnisse der Recherche zur Sprachförderung und Sprachtherapie in deutschen Schulen sowie Kindergärten im Ausland eine Forschungslücke dargestellt werden konnte, welche anhand der vorliegenden Arbeit bearbeitet werden soll.

1.2 Abgrenzung Sprachförderung und Sprachtherapie

Bevor im weiteren Verlauf des Kapitels die Konzepte der Sprachförderung und Sprachtherapie in deutschen Kindergärten sowie Schulen in Deutschland näher beschrieben werden, sollen zunächst die Begriffe *Sprachförderung* und *Sprachtherapie* im Einzelnen erläutert und in einem nächsten Schritt voneinander abgegrenzt werden. Ziel dieses Kapitels ist es, mögliche Konzepte kennenzulernen sowie einen Überblick der diesbezüglichen Rahmenbedingungen zu erhalten, um diese im Verlauf des Forschungsprojektes, wie z.B. bei der Erstellung des Interview-Leitfadens (vgl. 2.2.2.2), heranziehen zu können.

Der Begriff der *Sprachförderung* wird in der Literatur unter anderem wie folgt definiert: „Maßnahmen der Sprachförderung sind unspezifisch. Sie sind Basis und Entwicklungsbegleitung für alle Kinder und dienen in erster Linie der Prävention von

Sprachstörungen“ (Reber & Schönauer-Schneider, 2009, S. 13). Schrey-Dern (2006a, S. 6) sowie Heger (2009, S. 32f) untermauern die genannten Aspekte und ergänzen die Definition, indem sie beschreiben, dass die meisten Sprachförderprogramme keine spezifische Sprachdiagnostik voraussetzen, jedoch rechtzeitig eingesetzt werden sollten. Des Weiteren merkt Schrey-Dern (2006a, S.6) an, dass es die Aufgabe des Bildungssystems sei, Fördermaßnahmen für alle Kinder zur Verfügung zu stellen, damit sie individuell und an ihre Bedürfnisse angepasst gefördert werden können. Grohnfeldt (2007, S. 312) definiert die *Sprachtherapie* als „die Gesamtheit der Maßnahmen, die im Zusammenhang mit Interventionen zwischen Therapeut und der betroffenen Person ablaufen und sich auf die Beseitigung, Linderung oder Kompensation der Sprachstörung an sich und ihrer psychosozialen Auswirkungen erstrecken“.

Nachdem nun die beiden Termini definiert wurden, sollen diese in einem nächsten Abschnitt voneinander abgegrenzt werden. Dies erfolgt in einer tabellarischen Gegenüberstellung in Anlehnung an Braun (2009, S. 15ff), Mannhard (2009, S. 359ff) sowie Schrey-Dern (2006a, S. 6). Die Verfasserin entschied sich für die tabellarische Darstellung, da man einen komprimierten und dadurch besseren Überblick über die genauen Grenzen bzw. Ressourcen der Sprachförderung versus Sprachtherapie erhält. Tabelle 1 stellt die wichtigsten Unterscheidungsmerkmale bezüglich Zielgruppe, Setting, Sprachstandserhebung, Zielsetzung und Finanzierung dar:

Tabelle 1: Unterscheidungsmerkmale Sprachförderung und Sprachtherapie (Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an Schrey-Dern, 2006a, S. 6)

	Sprachförderung	Sprachtherapie
<i>Zielgruppe</i>	Alle Kinder bzw. Risikogruppen, z.B. <ul style="list-style-type: none"> • sprachlich verzögerte oder auffällige Kinder • Kinder mit Deutsch als Zweitsprache • spezifische Altersgruppen (z.B. Kinder im Vorschulalter) 	Kinder mit einer Sprach-, Sprech-, Stimm-, Schluck- oder Hörstörung
<i>Setting</i>	Einzel- oder Gruppeninteraktion zwischen Bezugsperson (Eltern, Erzieher u.a.) und Kind	In der Regel Einzelinteraktion zwischen Therapeut und Kind

<i>Sprachstands- erhebung</i>	Sprachstandserhebung anhand von Screenings/Beobachtungen durch pädagogische Fachkräfte oder keine spezifische Eingangsabklärung	Medizinische und logopädische Diagnoseverfahren durch Kinderärzte, Hals-Nasen-Ohrenärzte, Pädaudiologen in Kooperation mit Sprachtherapeuten
<i>Zielsetzung</i>	Unterstützt Spracherwerb bzw. Sprachentwicklung (z.B. bei sprachlichen Benachteiligungen, sozialen Sprachdefiziten u.a.)	Gezielte und individuell gestaltete medizinische sowie theoriegeleitete Intervention in Anlehnung an modellgeleitete Therapiekonzepte
	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikative Fähigkeiten fördern (z.B. Sprechfreude wecken) • Erweiterung und Differenzierung des Wortschatzes • Sprachstrukturelle Aspekte (z.B. phonologische Bewusstheit) 	<ul style="list-style-type: none"> • Behebung, Reduzierung oder Kompensation von Sprach-, Sprech-, Stimm-, Schluck- oder Hörstörungen • z.B. Verbesserung der kommunikativen und sprachlichen Fähigkeiten in den Bereichen Phonetik/Phonologie, Lexikon/Semantik und Morphologie/Syntax
<i>Finanzierung</i>	Finanzierung über allgemeine Fördergelder der Bundesregierung	Individuelle Abrechnung mit den Krankenkassen

Obwohl durch die dargestellte Abgrenzung, die Ressourcen und Grenzen der beiden Bereiche klar definiert werden können, herrscht dennoch eine rege Diskussion im Gesundheits-, Bildungs- sowie Sozialwesen über die jeweiligen Zuständigkeitsbereiche der Maßnahmen (Brustkern et al., 2004, S. 9f & Mannhard, 2009, S. 359ff). In verschiedenen Veröffentlichungen, wie z.B. von Braun (2009, S. 15ff), de Langen-Müller (2007, S. 27f), Mannhard (2009, S. 359ff) sowie Motsch (2008, S. 4ff) beschreiben die Autoren, dass die vorschulischen Sprachförderprogramme für eine Vielzahl der sprachschwachen Kinder deutscher oder nicht deutscher Muttersprache eine große Chance darstellen, jedoch für Kinder mit z.B. einer Sprachentwicklungsstörung (SES) zur „Förderfalle“ (Rausch, 2006, S. 50) werden können. Dies begründet Weinert (2006, S. 18) dadurch, dass sprachauffällige Kinder eine „speziell an ihrem individuellen Entwicklungsprofil orientierte und sehr genau evaluierte Förderung“ (ebd.) benötigen und dies z.B. durch eine vergleichsweise einfache Anregung von Kommunikation und Sprechfreude durch die vorschulischen Sprachförderprogramme nicht erfüllt werden

kann (Mannhard, 2009, S. 359f & Kauschke, 2007, S. 60f). Dennoch besteht die Gefahr, dass durch Etat-Kürzungen im Gesundheitssystem die Kinder mit Sprachauffälligkeiten nicht mehr ausreichend medizinisch und sprachtherapeutisch versorgt werden und sich daraus folgend die Zuständigkeitsbereiche der Sprachförderung und Sprachtherapie fälschlicherweise verschieben (Brustkern et al., 2004, S. 27).

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Sprachförderung die Sprachtherapie nicht ersetzen, „sondern eine wirksame, integriert-kooperativ institutionell verknüpfte Unterstützung sein“ (Braun, 2009, S. 18) soll. Deshalb sollte das Ziel des Bildungs- und Gesundheitswesens die Verbesserung der Zusammenarbeit bzw. Kooperation zwischen den pädagogischen und medizinisch-therapeutischen Bereichen sein, um eine „optimale und fachlich angemessene Versorgung der Kinder zu gewährleisten“ (Schrey-Dern, 2006b, S. 53).

1.2.1 Konzepte der Sprachförderung in deutschen Kindergärten und Schulen

Durch die mangelhaften Ergebnisse der PISA Studie im Jahre 2000, wurden mittlerweile in fast jedem deutschen Bundesland Sprachförderprogramme oder Initiativen realisiert, die die kommunikativen Kompetenzen der Kinder erweitern und fördern wollen (Jampert et al., 2007, S. 11f). Dabei sind alle Institutionen mit einem Bildungsauftrag, d.h. der Elementarbereich sowie die (Grund-)Schulen angesprochen (Sander & Spanier, 2007, S. 13). In den letzten Jahren wurden zahlreiche Sprachförderkonzepte erarbeitet (Jampert et al., 2007), die teilweise spezielle Zielgruppen fokussieren und sich zum Teil an theoretischen Richtungen orientieren. Obwohl die Konzepte unterschiedliche Schwerpunkte setzen, berücksichtigen die meisten Konzepte einen der folgenden Punkte (Gasteiger-Klicpera et al., 2007, S. 168):

- Aspekte der Elementarpädagogik und Unterrichtsforschung
- Aspekte der Linguistik und Sprachdidaktik
- Aspekte der Kognitions- und Sprachpsychologie

Sprachförderprogramme, die aus der Elementarpädagogik stammen, legen ihren Schwerpunkt auf die „Förderung der kommunikativen Fähigkeiten im Alltag und eine ganzheitliche Förderung der Kinder“ (Gasteiger-Klicpera et al., 2007, S. 168). Ein Beispiel dafür ist das Programm „Wir verstehen uns gut“ von Schlösser (2007). Im

Gegensatz dazu steht der Grundgedanke der Förderprogramme, die die Linguistik und Sprachdidaktik ins Zentrum stellen. Diese legen ihren Schwerpunkt hauptsächlich auf die sprachlichen Regeln sowie die Sprachmuster, das Imitieren und Wiederholen (Gasteiger-Klicpera et al., 2007, S. 168). Ein Programm aus dem linguistischen und sprachdidaktischen Bereich ist „Schlaumäuse – Kinder entdecken Sprache“ (Jampert et al., 2007, S. 86). Ein Beispiel der kognitionspsychologischen Spracherwerbsforschung ist das Programm Kon-Lab (Konstanzer Labor) von Penner (Kannengieser, 2009, S. 191 & S. 403f), welches neben lexikalischem Wissen (z.B. Wortgrenzen erkennen und einzelne Wörter verstehen) auch das grammatische Wissen (z.B. Pluralbildung, Verbzweitstellung) vom Kindergarten bis zur Grundschule vermittelt (Jampert et al., 2007, S. 158ff).

Im nächsten Abschnitt sollen die allgemeinen Rahmenbedingungen, wie z.B. Personal, Dauer, Zielgruppe, Anzahl der teilnehmenden Kinder, Verfahren der Sprachstandserhebung sowie die eingesetzten Methoden kurz erläutert werden. Da sich das konzeptionelle und organisatorische Vorgehen der einzelnen Bundesländer als äußerst heterogen herausstellt (Lisker, 2011, S. 94), wird die Verfasserin nur eine kleine Auswahl möglicher Rahmenbedingungen aufzeigen.

Im Leitfaden „Schlüsselkompetenz Sprache“ (Jampert et al., 2007, S. 75ff) wird unter anderem dargestellt, dass zur Durchführung der unterschiedlichen Sprachförderprogramme (meistens) eine Fortbildung der am Projekt beteiligten pädagogischen Fachkräfte (z.B. Erzieher, Lehrer) vorausgesetzt wird. Mögliche Moduleile stellt Schrey-Dern (2008, S. 4) in ihrer Übersicht für die „Maßnahmen der Länder zur Sprachförderung“ vor. Eine weitere Rahmenbedingung stellt die Zielgruppe dar. Diese repräsentiert kein homogenes Bild. Neben den Programmen für spezielle Altersgruppen, charakterisieren auch noch folgende Kategorien weitere Gruppen (Jampert et al., 2007, S. 75ff):

- Kinder nichtdeutscher Erstsprache
- Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen
- sozial- und bildungsbenachteiligte Kinder (aufgrund ihrer räumlichen und sozialen Lebensbedingungen)
- alle Kinder einer Einrichtung

Des Weiteren kann auch keine allgemeingültige Gruppengröße festgelegt werden. Jampert et al. (2007, S. 75ff) stellen in ihrem Leitfaden sowohl Konzepte für Kleingruppen als auch Ganzgruppenförderungen dar. Da es sich bei den Konzepten um

sowohl feste, als auch nicht feste Trainingsprogramme handelt, variiert die Dauer der Förderung zwischen 5-45 Minuten pro Tag (ebd.).

Bevor in einem nächsten Schritt mögliche Förderkonzepte der Kindergärten und Grundschulen genannt werden, sollen zunächst jedoch die Verfahren der Sprachstandserhebung kurz erfasst werden. Jampert et al. (2007) sowie Schrey-Dern (2008) halten fest, dass der Sprachstand bei (fast) allen Konzepten vorher festgestellt wird. Neben standardisierten und nicht-standardisierten Tests, wie z.B. „Bärenstark“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, 2002), dem SETK 3-5² (Grimm et al., 2010), dem BiSc³ (Jansen et al., 2002) oder dem KISS⁴ (Hessisches Sozialministerium, 2011) werden auch Beobachtungen mittels SISMIK⁵ (Ulich & Mayr, 2003) oder jährlichen „Bildungsinterviews“ (Schrey-Dern, 2008, S. 3) zur Feststellung des Sprachstandes eingesetzt (Jampert et al., 2007, S. 75ff).

Im Folgenden wird nun eine kurze Übersicht über mögliche Konzepte der Sprachförderung in Kindergärten und Grundschulen gegeben (Jampert et al., 2007):

- „Sag mal was“
- „Die Ritter der Schwafelrunde“
- „Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren“
- Sprachförderung als gemeinsame Aufgabe von Eltern – Kindertagesstätten – Schule

Aus den aufgeführten Literaturquellen wird deutlich, dass in Deutschland eine große Vielfalt an Sprachförderkonzepten vorhanden ist und die Auswahl des Konzepts von der Zielgruppe, Institution und dem zeitlich vorhandenen Rahmen abhängt.

1.2.2 Konzepte der Sprachtherapie in deutschen Kindergärten und Schulen

Zunächst soll auf die Konzepte der Sprachtherapie in den Kindergärten eingegangen werden. Zu unterscheiden sind dabei die Regel- und die Sprachheilkindergärten.

² Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder

³ Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten

⁴ Kindersprachscreening

⁵ Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen

In Regelkindergärten besteht die Möglichkeit, dass das sprachauffällige Kind neben der alltäglichen und institutionsinternen Sprachförderung noch zusätzlich Sprachtherapie erhält. Diese Maßnahme erfolgt entweder während der Kindergartenzeit meistens in der Einzelsituation mit dem Kind oder in einem „externen“ Rahmen (z.B. einer logopädischen Praxis). Auf weitere Aspekte, wie z.B. Verfahren der Sprachstandserhebung und die angewendeten Methoden kann nicht weiter eingegangen werden, da sich diese sehr individuell gestalten lassen und es im Ermessen des behandelnden Therapeuten liegt.

Im Folgenden soll nun auf die Rahmenbedingungen der Sprachheilkindergärten eingegangen werden. In diesen Institutionen befinden sich Kinder, bei denen mit einer nicht nur vorübergehenden wesentlichen Sprachbehinderung im Sinne von § 2 SGB IX und § 53 SGB XII zu rechnen ist (z.B. Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen, Familie und Gesundheit, 2006). Neben den heilpädagogischen Leistungen erbringen die Sprachheilkindergärten auch noch medizinische Leistungen, wie z.B. Sprachtherapie (ebd.). Die Sprachtherapieeinheiten sollen z.B. im Land Niedersachsen eine durchschnittliche Dauer von 90 Minuten pro Woche für jedes Kind betragen und dürfen nur von einer Person erbracht werden, die die erforderliche Ausbildung besitzt (ebd.).

Im nächsten Abschnitt sollen die Konzepte der Sprachtherapie in den Schulen näher erläutert werden. Vorab muss festgehalten werden, dass die Orte der schulischen Sprachtherapie heterogen sind (Welling, 2006, S. 201). Diese stellen unter anderem Sprachheilschulen bzw. Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache sowie auch Regelschulen mit dem Ziel der Integration des sprachauffälligen Kindes dar. Die Sprachtherapie realisiert sich in den Sprachheilschulen bzw. Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache zum einen als sprachtherapeutischer Unterricht, der therapeutische Elemente im Unterricht integriert (Welling, 2006, S. 205) und von einem Förderlehrer mit dem Schwerpunkt Sprache durchgeführt wird (Reber & Schönauer-Schneider, 2009, S.14). Dabei beziehen sich die Ziele und Inhalte von Therapie und Unterricht aufeinander und stehen in einem engen Kontext (ebd.). Der sprachtherapeutische Unterricht ist auf die individuellen sprachlichen Bedürfnisse einzelner Schüler ausgerichtet. Dies erscheint zunächst in der Umsetzung in einer heterogenen Klasse problematisch, wurde jedoch durch eine Studie von Motsch et al. (zitiert in Baumgartner, 2006, S. 272) widerlegt. Des Weiteren sieht Troßbach-Neuner (2006, S. 280f) den Vorteil dieser Unterrichtsform darin, dass zwar die sprachtherapeutischen Maßnahmen „zeitlich nicht so hochfrequent angeboten werden,

wie in einer Einzeltherapie, dafür in veränderten Kontexten immer wieder und deshalb nachhaltig“. Ferner erhalten die Schüler einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache zusätzliche Sprachtherapie, die je nach Klassenstufe zwei bis vier Stunden pro Woche beträgt (Braun, 2006, S. 337).

Die Sprachtherapie bzw. der sprachtherapeutische Unterricht kann in Regelschulen z.B. in Kleinklassen oder temporären Lerngruppen für sprachauffällige Kinder stattfinden. Dabei wird z.B. der Lernstoff von zwei Schuljahren auf drei Jahre verteilt, um den Kindern eine Wiedereingliederung in eine Regelklasse zu ermöglichen (Braun, 2006, S. 336f). Des Weiteren bietet das zusätzliche Jahr den Kindern einen größeren Zeitraum ihre sprachlichen Defizite durch die parallel durchgeführte Sprachtherapie aufzuholen.

1.3 Fragestellungen der Arbeit

Aufgrund der einleitenden Problembeschreibung sowie des theoretischen Hintergrunds des Kapitels 1.1.3, ergeben sich in den Bereichen der Sprachförderung und Sprachtherapie im Ausland Forschungslücken, die im Rahmen dieser Bachelorarbeit bearbeitet werden sollen. Anhand des deutschen Kindergartens und der deutschen Schule Singapur soll beispielhaft diese Versorgung deutschsprachiger Kinder im Ausland beschrieben und analysiert werden.

Trotz der Präsenz des Themas an deutschen Schulen und Kindergärten im Ausland wurden Aspekte wie z.B. ein allgemeingültiges Konzept bzw. Curriculum sowie die Zielgruppen dieser Fördermaßnahmen nicht ausreichend thematisiert. Des Weiteren wurden Probleme und Chancen, die im Rahmen solcher Maßnahmen auftreten können, nicht erwähnt.

Daraus ergeben sich für die vorliegende Bachelorarbeit folgende Fragestellungen:

- Wie sind die allgemeinen Rahmenbedingungen zur Erfassung des Sprachentwicklungsstandes?

Als Rahmenbedingungen werden folgende Bereiche bewertet:

- Personal/Qualifikation
- Gruppengröße
- Dauer

- Methode/Konzept
 - Zielgruppe
 - Anamnese
-
- Wie sieht das weitere Vorgehen nach der Erfassung des Sprachentwicklungsstandes aus?
 - Wie sieht das in Singapur durchgeführte Sprachförderprogramm bzw. sprachtherapeutische Programm aus?
 - Welche Probleme und Chancen sind in der jetzigen Praxis aus Sicht der beteiligten Akteure festzustellen?
 - Sehen die beteiligten Akteure diesbezüglich Lösungsvorschläge und Optimierungsmöglichkeiten?

2 Material und Methoden

Ausgehend von den formulierten Forschungsfragen wird in diesem Kapitel das methodische Vorgehen dieser Arbeit im Mittelpunkt stehen. In den nachfolgenden Abschnitten wird auf den Feldzugang, die Auswahl der Forschungsmethoden sowie die Teilschritte der Datenaufbereitung und –auswertung eingegangen.

2.1 Feldzugang

Damit den Forschungsfragen nachgegangen werden konnte, musste zunächst nach dem Feldzugang recherchiert werden. Um den Kontakt zu deutschen Kindergärten bzw. Schulen im Ausland herzustellen, mussten diese vorerst ausfindig gemacht werden. Über die Homepage des Auswärtigen Amtes erhält man ein Verzeichnis über die 140 deutschen Auslandsschulen weltweit (Auswärtiges Amt, 2011a). Diese Anzahl an deutschen Schulen im Ausland sind auf acht Kontinente – Afrika, Asien, Australien, Europa, Gemeinschaft unabhängiger Staaten (GUS), Nordamerika, Mittelamerika und Südamerika – und 51 Länder verteilt (Bundesverwaltungsamt – ZfA, 2010). Insgesamt wurden acht deutsche Schulen bzw. Kindergärten in verschiedenen Kontinenten angeschrieben. Verschiedene Einschlusskriterien wurden bei der Auswahl der Institutionen beachtet:

1. Sicherheit aufgrund der politischen Lage im Zielland musste gegeben sein (Auswärtiges Amt, 2011c)
2. Gesundheitsgefährdende Risiken mussten ausgeschlossen sein, wie z.B. radiologische Strahlung in Teilen Japans (Auswärtiges Amt, 2011d)
3. Amtssprache im Zielland ist Deutsch oder Englisch (Muttersprache bzw. Niveau der sicheren Sprachverwendung der Verfasserin)
4. Kindergarten bzw. Vorschulbereich sollte an der Schule vorhanden sein
5. Sprach(förder)programm wird in der Institution durchgeführt

Die erste Kontaktaufnahme zu den ausgewählten deutschen Schulen bzw. Kindergärten erfolgte per E-Mail. Darin wurde zunächst kurz die Verfasserin sowie das Projekt vorgestellt. Des Weiteren wurde erfragt, falls man über die Homepage der deutschen

Schule keine ausreichenden Informationen sammeln konnte, ob die oben genannten Einschlusskriterien (vor allem Punkt vier und fünf) erfüllt werden können. Des Weiteren wurde mit den Kindergärten bzw. Schulen vorab geklärt, ob sich diese für Interviews bereit erklären würden.

Abschließend muss jedoch festgehalten werden, dass das soeben beschriebene Vorgehen lediglich den ersten Feldzugang darstellte. Für die Auswahl der Interviewpartner musste letztendlich vor Ort in Singapur noch ein weiteres Handlungsfeld erschlossen werden, welches im Verlauf des Kapitels 2.2 weiter erläutert wird.

2.2 Methoden der Datenerhebung

In Kapitel 2.2 werden nun die Forschungsmethoden dargestellt und begründet. Es stellte sich deshalb zunächst die Frage, ob die Daten durch qualitative oder quantitative Methoden erfasst werden sollten. Bei der quantitativ orientierten Forschung spielen vor allen Dingen im Voraus aufgestellte Hypothesen eine Rolle, die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen überprüfen sollen (Rasch et al., 2010, S. 45ff). Qualitativ orientierte Forschung bedeutet hingegen, dass „die besonderen Eigenschaften und Merkmale [...] eines sozialen bzw. pädagogischen Feldes möglichst genau, differenziert und gegenstandsnah“ (Raithel, 2006, S. 8) erfasst werden.

Um die Versorgung deutschsprachiger Kinder im deutschen Kindergarten und in der deutschen Schule Singapur zu beschreiben und zu analysieren, war genau dieser „differenziert(e) und gegenstandsnah(e)“ (ebd.) Zugang wichtig. Des Weiteren stellte die Verfasserin durch die Literatur- bzw. Datenbankrecherche fest, dass kaum Daten zum genannten Forschungsgebiet vorhanden waren und es aufgrund dieses Mangels schwer möglich geworden wäre, eine Forschungshypothese vorab zu formulieren. Vielmehr bestand jedoch die Möglichkeit, dass durch die Wahl der qualitativ orientierten Forschung erst im Forschungsprozess die genaue Forschungsfrage entwickelt wurde (Mayring, 2002, S. 27f). Aus den eben genannten Gründen wählte die Verfasserin, zur Durchführung des wissenschaftlichen Praxisprojektes im Rahmen dieser Bachelorarbeit, die qualitative Datenerhebungsmethode aus.

In den darauffolgenden Kapiteln werden die drei Forschungsmethoden – teilnehmende Beobachtung, leitfadengestütztes Experteninterview sowie Dokumentensammlung – die im Feld angewendet wurden, näher beschrieben sowie begründet. Mayring (2002, S.

147f) beschreibt diesen Methodenmix als „Triangulation“, welches ein Gütekriterium qualitativer Forschung darstellt. Triangulation bedeutet, dass man z.B. unterschiedliche Quellen bzw. Lösungspfade zur Bearbeitung einer Forschungsfrage verwendet sowie die Ergebnisse vergleichen kann, die Triangulation jedoch nie das Ziel hat, eine absolute Einheit zu erhalten (ebd.). Vielmehr kann bzw. soll eine solche Kombination die jeweils spezifischen Schwachstellen einer Methode durch die Stärken einer anderen Methode ausgleichen (Gläser & Laudel, 2010, S. 105).

2.2.1 Teilnehmende Beobachtung

In diesem Kapitel wird die Datenerhebungsmethode *Teilnehmende Beobachtung* beschrieben und begründet. Neben der Begründung der bestimmten Beobachtungsform sowie der Darstellung der Protokollierung, wird auch das informelle Interview bzw. Gespräch als zusätzlicher Teil der teilnehmenden Beobachtung erläutert.

Eines der sechs Gütekriterien qualitativer Forschung ist die „Nähe zum Gegenstand“ (Mayring, 2002, S. 146). Dieser „Leitgedanke qualitativ-interpretativer Forschung“ (Flick, 1987 zitiert nach Mayring, 2002, S. 146) besagt, dass man das Subjekt immer möglichst in seinem alltäglichen Umfeld untersucht. Laut Gläser & Laudel (2010, S. 39) kann dies durch „Beobachtungsmethoden“ geschehen. Die Autoren behaupten, dass die bedeutendste dieser Methoden die teilnehmende Beobachtung ist (ebd.). Bei diesem Verfahren war es der Forscherin möglich, Aussagen über ein Feld zu machen, indem sie die „Untersuchungsobjekte (Situationen, Prozesse und Individuen)“ (ebd.) in ihrer natürlichen Umgebung beobachtete und Daten festhalten konnte. Diese Umgebung wird nach Lamnek (2005, S. 584ff) als Beobachtungsfeld bezeichnet. Er beschreibt dieses als den räumlichen und sozialen Bereich, in dem die Beobachtungen stattfinden, welcher sich jedoch im Forschungsprozess ausdehnen oder reduzieren kann (ebd.). Im vorliegenden Forschungsprojekt stellte der vorschulische Bereich mit seinen deutsch- und englischsprachigen Gruppen, Erziehern und Eltern, der Sprachtherapie sowie den Sprachfördergruppen das wesentliche Beobachtungsfeld dar. Dieses erweiterte sich jedoch im Verlauf der Forschung durch Hospitationsmöglichkeiten im Grundschulbereich und den dortigen Lehrern, Schülern und Eltern.

Lamnek (2005, S. 556ff) beschreibt in seinem Buch „Qualitative Sozialforschung“, dass die teilnehmende Beobachtung als qualitative Methode gewöhnlich unstrukturiert, dies bedeutet ohne vorher festgelegte Beobachtungsschemata und Beobachtungskategorien

durchgeführt wird. Für die Bearbeitung der in Kapitel 1.3 genannten Fragestellungen stellte sich diese Beobachtungsform als vorteilhaft heraus, da durch diese nicht-standardisierte Beobachtung neue Bereiche und Einsichten berücksichtigt werden konnten, sich aber dennoch an den Forschungsfragen orientiert wurde (Lamnek, 2005, S. 630f).

Um diese beobachteten, gehörten und erlebten Erkenntnisse zu erfassen, zu beschreiben und später analysieren zu können, wurden Beobachtungsprotokolle angefertigt. Diese stellen sogenannte „Gedächtnisprotokolle“ (ebd., S. 616) dar, da die Verfasserin das unmittelbare Mitschreiben oder Protokollieren mit Hilfe eines Tonbandgerätes als störend empfand, da dadurch die ohnehin schon nicht mehr vollkommen natürliche Situation durch die Anwesenheit der Forscherin zusätzlich durch eine störende Beobachtungsmethode verändert worden wäre. Folgende Aspekte wurden in Anlehnung an Herrle et al. (2010) protokolliert:

- Ort und Datum
- Rahmen (z.B.: Konferenz, Beratungsgespräch, informelles Gespräch/Interview, Sprachfördergruppe)
- Teilnehmer
- Inhalt (Anmerkung: Es wurden hauptsächlich die inhaltlichen Aspekte protokolliert, die für die Forschungsfragen relevant erschienen. Da jedoch durch zu starke Kürzungen der Inhalte die Gefahr bestand, dass der Zusammenhang des Gesagten, Gehörten oder Beobachteten verloren ginge, wurden auch weniger relevante Aspekte festgehalten.)

Wie zu Beginn des Kapitels erwähnt, stellte das informelle Interview bzw. Gespräch einen zusätzlichen Teil der teilnehmenden Beobachtung dar. Im Laufe des Forschungsprojektes konnte die Forscherin feststellen, dass sie viele relevante Informationen über das System der Sprachförderung und Sprachtherapie in der alltäglichen Kommunikation mit den Erziehern und Lehrern erhielt. Lamnek (2005, S. 378) bezeichnet diese Art von Kommunikationssituationen als „spontan-rezeptives Interview“. „Spontan“ deshalb, da diese Gespräche in keinem speziell vereinbarten Rahmen (Zeitpunkt, Ort des Interviews), sondern ad hoc stattfinden. Da der Interviewer die Rolle des aktiven Zuhörers einnimmt und lediglich durch zustimmende und ermunternde Bemerkungen die Kommunikation aufrechterhält, wird diese Form des Gespräches den rezeptiven Interviews zugeordnet (ebd., S. 373ff). Auch die informellen

Gespräche bzw. Interviews wurden anhand der oben beschriebenen Aspekte als Beobachtungsprotokoll dokumentiert. Alle Protokolle wurden mit einem Kürzel (z.B. BP2) vermerkt, um sie im Ergebnisteil angeben bzw. zitieren zu können. Ein beispielhaftes Beobachtungsprotokoll ist dem Anhang (vgl. S. 92) beigefügt.

Festzuhalten bleibt, dass die teilnehmende Beobachtung in Singapur einen großen Anteil des gesamten wissenschaftlichen Praxisprojektes dargestellt hat und es der Forscherin durch diese Methode möglich war, aktiv am Alltag der deutschen Schule bzw. des deutschen Kindergartens in Singapur teilzunehmen und in direkter Beziehung zu den Erziehern, Lehrern, Kindern sowie Eltern zu stehen. Mit Hilfe dieser aktiven Teilnahme konnte die Datenerhebung flexibel und zielorientiert gestaltet werden, während man an der natürlichen Lebenssituation der Akteure partizipierte (Mayring, 2002, S. 22 & S. 54f).

2.2.2 Leitfadengestütztes Experteninterview

Neben der teilnehmenden Beobachtung ist laut Gläser & Laudel (2010, S. 39) die Befragung von Subjekten, die an dem interessierenden Forschungsbereich beteiligt sind, möglich. Nach den Autoren gehören zu den Befragungsmethoden „alle Verfahren, bei denen die Forschungsfrage in Fragen an Gesprächspartner übersetzt wird. Die Antworten auf die Fragen sind dann die Daten, die einer Auswertung unterzogen werden“ (ebd., S. 39f). Die Verfasserin entschloss sich für das *Leitfadeninterview* als eine Art der Befragungen zur weiteren Datenerhebung, da man dadurch spezifische und konkrete Informationen erheben kann (Gläser & Laudel, 2010, S. 111). Charakteristisch für diese Art von Interview ist, dass ein „Leitfaden mit offen formulierten Fragen dem Interview zugrunde“ liegt (Mayer, 2008, S. 37). Diese relativ offene Gestaltung der Interviewsituation ähnelt rein äußerlich einem natürlichen Gespräch und spiegelt, im Gegensatz zu standardisierten Interviews oder Fragebögen, am ehesten die Sichtweise der befragten Menschen wider (Flick, 2007, S. 194). Der Interview-Leitfaden beinhaltet Fragen, die im Interview beantwortet werden sollten, jedoch sind weder die Formulierungen noch die Reihenfolge dieser bindend (Gläser & Laudel, 2010, S. 41). Durch den konsequenten Einsatz dieser Richtschnur behält das Interview eine Struktur und gewährleistet, dass dem Forscher nicht die wesentlichen Gesichtspunkte des

Forschungsgebietes entgehen (Mayer, 2008, S. 37). Auf die genaue Gestaltung des Interview-Leitfadens wird in Kapitel 2.2.2.2 näher eingegangen.

Ein spezieller Typ des leitfadengestützten Interviews ist das Experteninterview. Diese Art des Interviews repräsentiert Befragte, die als Experten für ein festgelegtes Handlungsfeld agieren. Ein Ziel der Experteninterviews ist z.B., dass man durch das Wissen verschiedener Experten Informationen zu einem bestimmten Gegenstandsbereich gewinnt und die Erkenntnisse dieser auf andere Fälle übertragen kann (Flick, 2007, S. 214ff). Der Aspekt, dass in Singapur exemplarisch die Versorgung deutschsprachiger Kinder erforscht worden ist, um eventuell anderen deutschen Schulen im Ausland zum Vergleich ihres Systems beim Erkennen und weiteren Vorgehen der sprachauffälligen Kinder zu dienen, wird durch das soeben genannte Ziel der Experteninterviews ermöglicht. Um diese Erkenntnisse gewinnen zu können, mussten die Daten jedoch zunächst aufbereitet und später ausgewertet werden. Die Basis dafür stellte die Aufzeichnung der Interviews mit einem Aufnahmegerät dar. Bevor in einem nächsten Schritt die Erstellung des Interview-Leitfadens erläutert wird, soll jedoch zunächst im folgenden Kapitel geklärt werden, wie der Begriff des „Experten“ definiert wird und nach welchem Prinzip die Interviewpartner ausgewählt wurden.

2.2.2.1 Auswahl der Interviewpartner

Ein Ziel dieses Kapitel ist es, den Begriff des Experten, wie er in der Literatur definiert wird, darzustellen, um in einem weiteren Schritt festzuhalten, wie die Verfasserin die Definition des Begriffs in Anlehnung an das Forschungsfeld bzw. die Forschungsfragen dieser Bachelorarbeit festlegte. Als weiteres Ziel wird das Vorgehen vor Ort in Singapur bei der Auswahl der Interviewpartner beschrieben.

Nach Mayer (2008, S. 41) ist ein Experte jemand, „der auf einem begrenzten Gebiet über ein klares und abrufbares Wissen verfügt“. Dieses Wissen bezieht sich meistens auf ein professionelles oder berufliches Handlungsgebiet. Dadurch besteht das Expertenwissen nicht ausschließlich aus Fach- oder Sonderwissen, sondern zu einem großen Anteil aus Praxis- oder Handlungswissen (Bogner & Menz, 2002, S. 46). Wie in den vorherigen Kapiteln dargestellt, ist diese Praxisnähe der dargestellten Forschungsfragen unabdingbar und die Wahl der Forschungsmethode dadurch erneut belegt bzw. untermauert.

Im Folgenden wird dargestellt, welche Einschlusskriterien die Verfasserin bei der Auswahl der passenden Experten für ihre Forschungszwecke beachtet hat:

1. Der Experte sollte mindestens ein Jahr an der deutschen Schule bzw. dem deutschen Kindergarten in Singapur tätig sein, damit seine Ansichten bzw. Aussagen keinen oberflächlichen Charakter besitzen, sondern zuverlässige Antworten darstellen (Mayer, 2008, S. 41).
2. Der Experte sollte entweder deutsch- oder englischsprachige Kenntnisse besitzen, da die Forscherin muttersprachlich deutsch ist und im Englischen eine sichere Sprachverwendung besitzt.
3. Der Experte sollte die Bereitschaft zur Teilnahme an einem Interview haben, was das Prinzip der Freiwilligkeit einschließt.

Durch die tägliche und aktive Teilnahme am Alltag des vorschulischen Bereiches in Singapur konnte sich die Forscherin einen schnellen Überblick über das Personal und ihre Aufgabenbereiche verschaffen sowie die Bereitschaft der einzelnen Experten zur Teilnahme in einem persönlichen Gespräch klären.

Da das Thema dieser Bachelorarbeit die Sprachförderung und Sprachtherapie im Ausland bzw. die Versorgung der deutschsprachigen Kinder an der deutschen Schule Singapur darstellt, war es naheliegend, die Fachlehrer für Deutsch, welche sowohl den Sprachstand der Kindergarten- und Vorschulkinder erheben als auch das darauffolgende Sprachförderprogramm durchführen, nach ihrer Einschätzung zu befragen. Ein weiterer, am Forschungsgebiet beteiligter Akteur ist der an der deutschen Schule tätige Atem-, Sprech- und Stimmlehrer. Neben seinem Hauptaufgabenbereich der Sprachtherapie ist er auch noch im Bereich der Sprachförderung tätig und stellte deshalb einen wichtigen Experten dar. Als weitere bedeutende Interviewpartner wurden die Kindergartenleitung sowie die stellvertretende Kindergartenleitung ausgewählt, da sie neben ihrer leitenden Position auch unter anderem für die Organisation bzw. Koordination der Sprachförderung zuständig sind.

Durch die geführten Interviews und informellen Gespräche bzw. Interviews im vorschulischen Bereich konnte die Verfasserin weitere relevante Interviewpartner in einem zweiten Beobachtungsfeld (vgl. Kapitel 2.2.1) in Singapur ermitteln. Die erste Kontaktaufnahme erfolgte per E-Mail, da der Grundschulbereich einen anderen Standort als der vorschulische Bereich besitzt. Darin wurde zunächst kurz die Verfasserin sowie das

Projekt vorgestellt. Die kontaktierten Experten erklärten sich für ein Interview bereit, wodurch die Forscherin die Möglichkeit hatte, die Förderlehrerin der Grundschule nach dem dortigen System der Sprachförderung und ihrer Einschätzung dazu zu befragen. Des Weiteren konnte noch ein Kurzinterview mit einer Fachlehrerin für die muttersprachlich deutschen Kinder des englischsprachigen Grundschulzweiges durchgeführt werden. Durch die vielfältigen Aufgabenbereiche der Befragten erhoffte sich die Verfasserin eine „maximale Variation“ (Merkens, 2007, S. 291) der Stichprobe zu erreichen.

Es lässt sich festhalten, dass insgesamt eine Stichprobengröße von ungefähr sechs Experten angestrebt wurde und tatsächlich fünf reguläre Interviews sowie ein Kurzinterview durchgeführt werden konnten. Der zeitliche Umfang je Interview war auf ungefähr 30 Minuten angesetzt und wurde um maximal 15 Minuten überschritten.

2.2.2.2 Erstellung des Interview-Leitfadens

Für die Konzeption des Interview-Leitfadens wurden zum einen die im ersten Kapitel dargestellten theoretischen Grundlagen zum deutschen Auslandsschulwesen sowie die in Deutschland durchgeführten Konzepte und deren Rahmenbedingungen der Sprachförderung und Sprachtherapie an Kindergärten und Schulen herangezogen. Des Weiteren wurde das SPSS⁶-Prinzip bei der Leitfadenerstellung nach Helfferich (2005, S. 161ff) genutzt, welches im Verlauf des Kapitels näher erläutert wird.

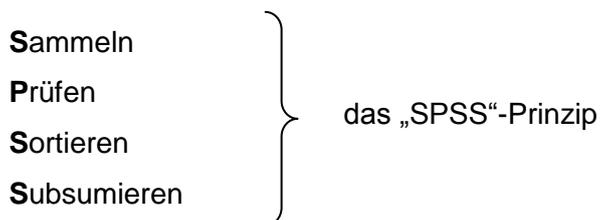
Der Leitfaden dieser Interviews soll halbstrukturiert sein, um sowohl der angestrebten Fragestellung als auch der Offenheit gerecht zu werden. Die entwickelte Richtschnur sollte die Experten zum freien Erzählen über ihre Erfahrungen, Ansichten und Wünsche in Bezug auf die Sprachförderung und Sprachtherapie an der deutschen Schule Singapur sowie die diesbezügliche Versorgung deutschsprachiger Kinder motivieren. Ein wichtiger Aspekt, der bei der Erstellung beachtet werden soll, ist die überschaubare Gestaltung des Leitfadens, damit die interviewende Person im Interview den Überblick behält und sich gut auf den Interviewpartner konzentrieren kann (Helfferich, 2005, S. 160). Des Weiteren sollte der Leitfaden nicht zu viele Fragen enthalten, um ein starres sowie hastiges Abarbeiten der einzelnen Fragen zu vermeiden (ebd.). Ein weiteres Kennzeichen guter Leitfadeninterviews ist der Gebrauch verschiedener Frageformen. Helfferich (2005, S. 160f) nennt folgende Fragekategorien:

⁶ Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren

- erzählungsgenerierende Einstiegsfragen
- ergänzende Fragen bzw. Aspekte (falls ein inhaltlich wichtiges Thema nicht vom Interviewpartner angesprochen wird)
- Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen

Des Weiteren empfiehlt die Autorin, das Interview mit einer Frage zu beenden, die dem Befragten die Gelegenheit bietet, das ihm Wichtige hervorzuheben bzw. das Interview zu kommentieren.

Bevor der konkrete Rahmen des Leitfadens für die Bearbeitung der Forschungsfragen aufgestellt wird, soll in einem vorherigen Schritt skizziert werden, wie laut Helfferich (2005, S. 161ff) dabei vorgegangen werden kann. Sie beschreibt das Prinzip der Leitfadenerstellung in folgenden vier Schritten:



Der erste Schritt ist das *Sammeln* von Überlegungen bzw. Fragen, die mit dem Forschungsgebiet zusammen hängen. Im zweiten Schritt soll man diese Fragen *Prüfen*, indem die Liste strukturiert und reduziert wird. Der dritte Schritt beinhaltet das *Sortieren* nach zeitlicher Reihenfolge bzw. inhaltlichen Bereichen. Der vierte und letzte Schritt stellt das *Subsumieren* der Fragen aus Schritt drei dar. Ziel ist es, für möglichst jeden Bereich eine Erzählaufforderung und passende subsumierte Fragelisten zu finden. Bei der Erstellung des Interview-Leitfadens wurde sich an dem soeben beschriebenen Prinzip orientiert und die vier Arbeitsschritte ausgeführt.

In Absprache mit der Erstprüferin der Verfasserin entstand eine erste Version des Leitfadens. Aus damaliger Sicht erschien eine Überarbeitung bzw. Optimierung des Leitfadens in Singapur als notwendig und unumgänglich, da zu diesem Zeitpunkt noch nicht feststand, welcher Personenkreis die Experten darstellen wird und ob die Fragen in ihrem Aufbau und Inhalt angemessen sind. Trotz vorheriger Unsicherheiten, ob der Leitfaden bei allen Experten aufgrund der verschiedenen Aufgabenbereiche eingesetzt

werden kann, mussten dank der offen und allgemein formulierten Fragen keine Veränderungen vorgenommen werden. Es wurden lediglich die Fragen in die 2. Person Singular umformuliert, da aufgrund des persönlichen Verhältnisses zwischen den Befragten und der Interviewerin auf die Höflichkeitsform „Sie“ verzichtet werden konnte.

Im folgenden Abschnitt soll nun der angewandte Interview-Leitfaden in seinem Aufbau näher erläutert werden. Dieser besteht aus vier Leitfragen und einer abschließenden Frage. Die Leitfragen sind nach Helfferich (2005, S. 160) in der erzählgenerierenden Frageform formuliert, dienen deshalb als Erzählaufforderung und stellen die grundlegenden Fragen des zu erforschenden Forschungsgebietes dar (Spalte 1). Des Weiteren wurden ergänzende Fragen (Spalte 2) sowie Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen (Spalte 3) in den Leitfaden aufgenommen, die je nach Bedarf flexibel genutzt werden können (ebd., S. 161). Eine vierte Spalte bot der Interviewenden die Möglichkeit unbedachte Aspekte, die sie durch spontanes Nachfragen erhielt, zu notieren. Die Leitfragen sowie die abschließende Frage des Leitfadens werden im Folgenden aufgeführt und deren Stellenwert erklärt. Der Interview-Leitfaden in tabellarischer Darstellung ist dem Anhang (vgl. S. 93) beigefügt.

Durch die erste Erzählaufforderung bzw. Leitfrage „Zu Beginn würde es mich interessieren, wie du im Vorschulbereich bzw. in der Schule den Sprachentwicklungsstand der Kinder feststellst?“ erhoffte sich die Forscherin zu erfahren, wie die allgemeinen Rahmenbedingungen zur Erfassung des Sprachentwicklungsstandes aussehen. Des Weiteren möchte die Verfasserin verstehen von welchem Wissen die Befragten über die Kinder ausgehen, wenn sie das weitere Vorgehen nach der Erfassung des Sprachentwicklungsstandes planen. Außerdem konnten die Interviewpartner bei dieser Frage von Inhalten erzählen, die ihnen vertraut sind. Dieser Umstand vermittelte Sicherheit und ermutigte zum freien Erzählen. Als ergänzende Aspekte wurden folgende Punkte in den Leitfaden aufgenommen, die aufgrund des theoretischen Vorwissens und des Forschungsinteresses ausgesucht worden sind:

- Altersabhängigkeit der Kinder
- Personal/Qualifikation
- Gruppengröße
- Zielgruppe
- Zeitpunkt/Dauer

- Methode/Konzept, nach dem getestet wird
- Elterngespräch/Anamnese
- Auffälligkeiten, die häufiger auftreten
- Unterschiede zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Kindern

Mit der zweiten Leitfrage „Schildere mir bitte das weitere Vorgehen, nachdem der Sprachentwicklungsstand der Kinder erfasst wurde“ sollten zum einen die allgemeinen Rahmenbedingungen des weiteren Vorgehens festgehalten werden. Des Weiteren erwartete die Verfasserin dadurch mehr über das in Singapur durchgeführte Sprachförderprogramm bzw. das sprachtherapeutische Programm sowie die Differenzierung beider Bereiche zu erfahren. Durch die Offenheit dieser Erzählaufforderung erhoffte sich die Forscherin eine möglichst umfangreiche Darstellung. Auch bei dieser Leitfrage wurden ergänzende Aspekte im Leitfaden festgehalten:

- Differenzierung Sprachförderung vs. Sprachtherapie
- Wer entscheidet, was das Kind erhält?
- In welchem Rahmen findet was statt?
 - Personal/Qualifikation
 - Dauer
 - Gruppengröße
 - Konzept/Methode
- Elterngespräche/Elternanleitung

Durch die dritte Leitfrage „Mich würde interessieren, ob du in dem von dir soeben geschilderten Ablauf Vor- und Nachteile bzw. Chancen und Probleme feststellst?“ wollte die Verfasserin etwas über die Problembereiche, aber auch Chancen in der jetzigen Praxis aus Sicht der Befragten erfahren, um einen eventuellen Bedarf einer strukturellen bzw. personellen Veränderung an der deutschen Schule und dem deutschen Kindergarten in Singapur aufzudecken. Der Interviewpartner sollte ermuntert werden, seine subjektive Einschätzung zu schildern. Ergänzende Fragen waren an dieser Stelle nicht explizit vorgesehen.

Die vierte Erzählaufforderung „Gibt es Optimierungsvorschläge bzw. Lösungsvorschläge für die eben genannten Probleme bzw. Nachteile?“ folgte aus der vorherigen Leitfrage als logische Konsequenz. Die Befragten sollten dabei die Möglichkeit erhalten, ihre Vorschläge zu äußern. Des Weiteren könnten ihnen dadurch die oben genannten, eventuell notwendigen strukturellen bzw. personellen Veränderungen bewusst gemacht werden. Für diese Leitfrage wurde folgende ergänzende Frage formuliert: „Stell dir vor, du dürftest das System nach Belieben ändern – wie würde deiner Meinung nach der „perfekte“ Ablauf aussehen?“. Diese fakultative Frage wurde gewählt, um es dem Interviewten zu ermöglichen, seine Erzählungen über den sachlichen Rahmen hinaus zu erweitern und sich dadurch möglicherweise noch bisher nicht berücksichtigte Gesichtspunkte darstellen.

Die fünfte und letzte Erzählaufforderung „Durch deine Ausführungen konnte ich sehr viel über das System hier in Singapur beim Erkennen und weiteren Vorgehen bei Kindern mit Sprachauffälligkeiten erfahren. Abschließend würde ich noch gern wissen, ob wir noch etwas vergessen haben, was du noch ansprechen möchtest?“ stellte keine Leitfrage im engeren Sinne dar, sondern leitete zum einen das Ende des Interviews ein und sollte des Weiteren dem Befragten die Möglichkeit geben, das ihm Wichtige hervorzuheben bzw. das Interview zu kommentieren. Ergänzende Fragen waren bei der abschließenden Frage nicht explizit vorgesehen.

Abschließend werden die im Leitfaden berücksichtigten Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen dargestellt:

- Kannst du mir dazu ein Beispiel nennen?
- Kannst du das noch näher/ausführlicher beschreiben?
- Erzähl mir doch bitte noch ein bisschen mehr darüber.
- Habe ich das richtig verstanden, dass...?

Die Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen haben nach (Helfferrich, 2005, S. 91f) die Funktion, Einfluss auf das Interview in seiner inhaltlichen Entwicklung sowie Geschwindigkeit auszuüben. Die Fragen sollen den Interviewpartner dabei helfen sein Gesagtes fortzuführen.

2.2.2.3 Ethische Aspekte

„Ethical decisions do not belong to a separate stage of interview investigations, but arise throughout the entire research process“ (Kvale, 1996, S. 110). Ethische Aspekte müssen in vielen Etappen des Forschungsprozesses beachtet werden, in der Thematisierung, Planung des Designs, Interviewsituation, Transkription, Analyse und in der Darstellung der Ergebnisse (Kvale, 1996, S. 111). Auch Miethe (2010, S. 927f) sowie Helfferich (2005, S. 169) teilen diese Meinung und sind der Ansicht, dass sich die Forschenden bei der Durchführung qualitativer Interviews mit den ethischen Aspekten der Forschung auseinandersetzen müssen. Als zentrale forschungsethische Prinzipien nennen die Autoren die informierte Einwilligung, die Anonymisierung sowie den Aspekt der Nicht-Schädigung.

Das Prinzip der informierten Einwilligung bedeutet, dass personenbezogene Inhalte nur mit dem Einverständnis der befragten Person erhoben werden dürfen. Des Weiteren müssen die Interviewenden alle Befragten darüber in Kenntnis setzen, was die Ziele des Forschungsprojektes sind und wie mit ihren Daten und den daraus resultierenden Ergebnissen umgegangen wird (Miethe, 2010, S. 929). Helfferich (2005, S. 169) betont außerdem, dass die Forscher die Beforschten darüber informieren müssen, dass ihre Teilnahme freiwillig ist und sie diese jederzeit abbrechen können.

Das Prinzip der Anonymisierung bedeutet, dass die Transkripte unkenntlich gemacht werden müssen, damit die personenbezogenen Daten nicht mehr mit einer bestimmten Person in Zusammenhang gebracht werden können (ebd., S. 170). Miethe (2010, S. 931) hält fest, dass „eine hundertprozentige Anonymisierung [...] in vielen Untersuchungen nicht möglich“ ist. Die Autorin stellt dafür beispielhaft das Feld „Schule“ mit Lehrern als Forschungsprojektteilnehmer dar. Sie ist der Meinung, dass hierbei die Forderung nach Anonymität schwer einzuhalten ist, da sich die Lehrer wahrscheinlich untereinander identifizieren können. Dieser Aspekt stellte auch in dieser Bachelorarbeit eine Schwierigkeit dar. Zum einen wird jedem Leser die beschriebene und analysierte Institution durch den Titel der Arbeit transparent gemacht. Folglich können trotz anonymisierter Transkripte eventuelle Rückschlüsse auf bestimmte Personen gezogen werden. Gleiches kann auch durch das Kollegium der Schule bzw. des vorschulischen Bereiches geschehen. Notwendig ist, dass sich die Verfasserin dessen bewusst ist und im Rahmen des Möglichen versucht die Anonymität zu wahren. Das genaue Vorgehen zur Anonymisierung der Transkripte wird in Kapitel 2.3.1 beschrieben.

Ein drittes forschungsethisches Prinzip ist das der Nicht-Schädigung. Helfferich (2005, S. 169) definiert es wie folgt: „Erzählpersonen dürfen durch die Forschung keine

Nachteile erfahren oder Gefahren ausgesetzt werden“. Sowohl die informierte Einwilligung als auch die Anonymisierung haben dieses Prinzip zum Ziel (Miethe, 2010, S. 928).

Um den soeben dargestellten ethischen Kriterien gerecht zu werden, wurde eine Einverständniserklärung formuliert und dem Befragten vor dem Interview zum Unterschreiben vorgelegt. Anhand dieser informierte die Interviewende alle Interviewpartner darüber, dass die Teilnahme freiwillig ist und sie Fragen ablehnen können. Neben den Angaben zur Verwendung der erhobenen Daten wurde des Weiteren festgehalten, dass alle gesammelten Daten anonymisiert und nach Abschluss dieser Bachelorarbeit vernichtet werden. Die Einverständniserklärung ist dem Anhang (vgl. S. 97) beigefügt.

2.2.3 Sichtung relevanter Dokumente

Eine weitere Forschungsmethode, die im Feld angewendet wurde, ist die *Dokumentensammlung*. Die sechswöchige aktive Teilnahme im vorschulischen Bereich sowie Grundschulbereich ermöglichte der Forscherin einen Zugang zu Dokumenten, welche für die Forschungsfragen bzw. das Forschungsgebiet von Interesse waren. Zusätzlich konnte die Verfasserin durch die Experteninterviews Dokumente sichten, die es ihr z.B. erleichterten, das zuvor erklärte System der Sprachstandserhebung zu verstehen. Alle Dokumente wurden zunächst gesammelt, um sie zu einem späteren Zeitpunkt auszuwerten. Eine nähere Beschreibung der Auswertung findet in Kapitel 2.3.3 statt.

Im Anhang (vgl. S. 98) sind die für das Forschungsprojekt relevanten Dokumente aufgelistet sowie durchnummeriert, um im Ergebnisteil darauf Bezug nehmen zu können. So stellt beispielsweise der „Screeningbogen zur Sprachstandserhebung der Förderlehrerin des Grundschulbereiches“ das Dokument 6 dar. Bei der Verwendung des Materials muss nach Gläser & Laudel (2010, S. 152f) darauf geachtet werden, dass die Anonymität der Erzieher, Lehrer, Eltern und Kinder gewahrt wird, da zum gesammelten Material auch interne Dokumente gehören.

Abschließend kann festgehalten werden, dass neben der teilnehmenden Beobachtung und den leitfadengestützten Experteninterviews die Dokumentensammlung einen

kleinen, aber dennoch ergänzenden Charakter bei der Erhebung der Daten eingenommen hat.

2.2.4 Methodische Schwerpunktsetzung im Feldforschungsprozess

Bevor in Kapitel 2.3 die Datenaufbereitung und -auswertung dargestellt werden, soll zunächst im Folgenden erläutert werden, anhand welcher methodischen Schwerpunkte die im Feldforschungsprozess gesammelten Informationen in Bezug auf die Forschungsfragen erfasst worden sind.

Während des wissenschaftlichen Praxisprojektes in Singapur konnte die Verfasserin durch die teilnehmende Beobachtung und die informellen Gespräche bzw. Interviews viele Informationen zu den allgemeinen Rahmenbedingungen zur Erfassung des Sprachentwicklungsstandes sowie dem darauffolgenden Sprachförderprogramm bzw. sprachtherapeutischen Programm erfahren. Der Schwerpunkt der (zumeist) darauffolgenden Experteninterviews lag deshalb auf der Beantwortung der Fragestellungen um die Probleme und Chancen der jetzigen Praxis aus Sicht der beteiligten Akteure und deren diesbezüglichen Lösungsvorschlägen sowie Optimierungsmöglichkeiten. Anzumerken ist jedoch, dass vereinzelt relevante Informationen zu bestimmten Prozessen im vorschulischen Bereich sowie in der Grundschule durch die leitfadengestützten Experteninterviews vermittelt wurden. Für die darauffolgenden Kapitel ist es notwendig die Quellen der Informationen eindeutig zu kennzeichnen und dem Leser dadurch transparent darzustellen.

Zur besseren Strukturierung und Transparenz der Datenaufbereitung und -auswertung sowie des Ergebnisteils und aufgrund der eben beschriebenen Gegebenheiten werden die in Kapitel 1.3 dargestellten Fragestellungen nicht zwangsläufig anhand aller vorgestellten Methoden beantwortet, sondern schwerpunktmäßig durch eine bzw. zwei Methode(n) dargestellt. Im Folgenden soll die Zuordnung der methodischen Schwerpunkte zur Bearbeitung der Forschungsfragen tabellarisch dargestellt werden:

Tabelle 2: Zuordnung der methodischen Schwerpunkte zur Beantwortung der Forschungsfragen
(Quelle: eigene Darstellung)

Forschungsfrage	Methode(n)
Wie sind die allgemeinen Rahmenbedingungen zur Erfassung des Sprachentwicklungsstandes?	<ul style="list-style-type: none"> - Teilnehmende Beobachtung (inkl. informeller Gespräche bzw. Interviews) - Dokumentensammlung
Wie sieht das weitere Vorgehen nach der Erfassung des Sprachentwicklungsstandes aus?	<ul style="list-style-type: none"> - Teilnehmende Beobachtung (inkl. informeller Gespräche bzw. Interviews) - Dokumentensammlung
Wie sieht das in Singapur durchgeführte Sprachförderprogramm bzw. sprachtherapeutische Programm aus?	<ul style="list-style-type: none"> - Teilnehmende Beobachtung (inkl. informeller Gespräche bzw. Interviews) - Dokumentensammlung
Welche Probleme und Chancen sind in der jetzigen Praxis aus Sicht der beteiligten Akteure festzustellen?	<ul style="list-style-type: none"> - Leitfadengestützte Experteninterviews
Sehen die beteiligten Akteure diesbezüglich Lösungsvorschläge und Optimierungsmöglichkeiten?	<ul style="list-style-type: none"> - Leitfadengestützte Experteninterviews

Festzuhalten bleibt jedoch, dass eine strikte Trennung kaum möglich ist und nicht das Ziel der Zuordnung darstellt, da z.B. Informationen über allgemeine Rahmenbedingungen der Grundschule mithilfe der teilnehmenden Beobachtung sowie anhand der Experteninterviews erfasst wurden.

2.3 Methoden der Datenaufbereitung und –auswertung

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Darstellung der Aufbereitung und Auswertung der Daten. Im ersten Teil wird die Transkription der Interviews beschrieben. Die beiden nächsten Abschnitte legen die Auswertung der teilnehmenden Beobachtung sowie der Dokumentensammlung dar. Im vierten Teil wird auf die Auswertung der Interviewdaten anhand der zusammenfassenden, qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung nach Mayring (2007) genauer eingegangen.

2.3.1 Transkription der Interviews

Bevor in einem nächsten Schritt die Auswertung der Leitfadeninterviews anhand der zusammenfassenden, qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) erfolgt, mussten diese zunächst aufbereitet (Mayring, 2002, S. 85), das heißt in eine schriftliche Form gebracht werden (Mayring, 2007, S. 47). Dieses Verfahren der Datenaufbereitung wird als Transkription bezeichnet (Kowal & O'Connell, 2004, S. 438). Transkripte sind notwendig, um das verbal erhobene Material „für wissenschaftliche Analysen auf dem Papier dauerhaft verfügbar zu machen“ (ebd.). Nach Mayring (2002, S. 85ff) existieren verschiedene Formen der Transkription, in denen festgehalten wird, wie die gesprochene Sprache aufgeschrieben sowie außersprachliche Merkmale festgehalten werden. Kowal & O'Connell (2004, S. 439) merken an, dass der Forschende sich vor dem Transkribieren überlegen sollte, inwiefern die ausgewählte Transkriptionsform die Zielsetzung des Forschungsprojektes verfolgt bzw. die Fragestellungen beantwortet oder ob bestimmte Merkmale in diesem Zusammenhang nicht relevant sind. Bei der Auflistung der Transkriptionsregeln wurde sich in Anlehnung an Langer (2010, S. 515ff), Gläser & Laudel (2010, S. 193ff) sowie Mayring (2002, S. 89ff) orientiert. Die Leitfadeninterviews wurden wörtlich transkribiert und die vorhandenen Dialekte möglichst wortgenau ins Schriftdeutsch übersetzt. Die Verfasserin wählte diese Protokolltechnik, da die „inhaltlich-thematische Ebene im Vordergrund steht“ (Mayring, 2002, S. 91). Die vollständigen Transkriptionsregeln, wie z.B. das aufgrund der Übersichtlichkeit jeder Sprecherwechsel durch eine Leerzeile gekennzeichnet wurde, werden im Anhang (vgl. S. 99) aufgeführt.

Wie bereits in Kapitel 2.2.2.3 erwähnt, soll eine möglichst vollständige Anonymisierung der Interviews gewährleistet werden. Deshalb wurden die befragten Experten mit einem „B“ und einer Unterscheidungsziffer abgekürzt (z.B. „B2“). Die Interviewerin wurde durch ein „I“ gekennzeichnet. Ferner wurden die im Interviewverlauf genannten Eigennamen in eckige Klammern gesetzt und durch den jeweiligen Anfangsbuchstaben abgekürzt. Falls es sich um Eigennamen von Lehrern oder Erziehern handelte, wurden diese nicht durch den Anfangsbuchstaben abgekürzt, sondern durch ihre Berufsbezeichnung gekennzeichnet, um die in Kapitel 2.2.2.3 dargestellte Problematik der Anonymisierung im Kollegium zu berücksichtigen.

Um den Prozess des Transkribierens zu vereinfachen, wurde zum Abspielen der Audiodateien das Programm „f4“ (Dresing & Pehl, 2011) verwendet. Damit war es

möglich, per Tastenkombination oder Mausklick die Wiedergabe, die Abspielgeschwindigkeit und das Zurück- bzw. Vorspulen zu steuern.

Ein beispielhafter Auszug eines Transkripts ist dem Anhang (vgl. S. 100) beigelegt.

2.3.2 Auswertung der teilnehmenden Beobachtung

Wie in Kapitel 2.2.1 erläutert, wurden sowohl die informellen Gespräche bzw. Interviews als auch die beobachteten, gehörten und erlebten Erkenntnisse der teilnehmenden Beobachtung in Beobachtungsprotokollen festgehalten.

Aufgrund des zeitlichen Rahmens dieser Arbeit und der Menge der informellen Gespräche bzw. Interviews wurde sich gegen die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) entschieden. Die Textpassagen, die inhaltlich relevant sind bzw. zur Beantwortung der Forschungsfragen dienen, wurden durch Vermerke hervorgehoben und sind in den Ergebnisteil eingeflossen.

Im Hinblick auf das Material der teilnehmenden Beobachtung wurden ebenfalls die inhaltlich-thematischen Aspekte aus den Beobachtungsprotokollen herausgefiltert. Dieses Vorgehen war notwendig, da – wie in Kapitel 2.2.1 beschrieben – auch weniger relevante Aspekte festgehalten wurden, um den inhaltlichen Zusammenhang nicht zu verlieren. Die wesentlichen Textpassagen wurden vermerkt und im Ergebnisteil einbezogen.

2.3.3 Auswertung der Dokumentensammlung

Festzuhalten bleibt, dass die Sammlung relevanter Dokumente lediglich einen kleinen Anteil des Forschungsprojektes eingenommen hat, da die Schwerpunkte die leitfadengestützten Experteninterviews sowie die teilnehmende Beobachtung darstellten. Des Weiteren lieferten die gesammelten Dokumente tendenziell ergänzende Aspekte, da die Forscherin durch die aktive Teilnahme sowie die Interviews bereits viele Daten sammeln konnte. Aufgrund dessen wurde sich gegen eine detaillierte Dokumentenanalyse (Mayring, 2002, S. 46ff & Wolff, 2004, S. 502ff) entschieden, da die Dokumentensammlung lediglich einen kleinen Stellenwert im Forschungsprozess eingenommen hat. Dennoch stellen diverse Dokumente inhaltlich relevante Aspekte dar, weshalb im

Ergebnisteil darauf eingegangen werden soll. Im Folgenden soll dieses an zwei Beispielen dargestellt werden.

Da diese Arbeit von der Sprachförderung und Sprachtherapie im Ausland bzw. der Beschreibung und Analyse der Versorgung deutschsprachiger Kinder im deutschen Kindergarten und in der deutschen Schule Singapur handelt, wird unter anderem im Ergebnisteil das Verfahren zur Sprachstandserhebung der Förderlehrerin des Grundschulbereiches näher beschrieben. Neben den durch das Experteninterview erhobenen Daten wird auch der entwickelte Screeningbogen, der einen Teil der Dokumentensammlung darstellt, zur genauen Beschreibung des Vorgehens hilfreich sein.

Neben der aktiven Arbeit mit den Kindern sind natürlich auch die Beratung und Information der Eltern weitere wichtige Themen des deutschen Kindergartens und der deutschen Schule Singapur. Die Elternberatung stellt einen wichtigen Aspekt im Bereich der Sprachförderung und Sprachtherapie dar, da die Sprachentwicklung eines Kindes z.B. durch sprachförderndes Verhalten der Eltern angeregt bzw. unterstützt werden kann. Diese Themen sowie spezielle „Sprachfördertipps“ wurden unter anderem an einem Elterninformationsvormittag präsentiert und sollen deshalb im Ergebnisteil aufgegriffen werden.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die im Ergebnisteil verwendeten Dokumente angegeben und evtl. zitiert, diese jedoch nicht dem Anhang beifügt werden, da es sich um schulinterne Dokumente handelt.

2.3.4 Qualitative Inhaltsanalyse

Nachdem in Kapitel 2.3.1 die Aufbereitung der Leitfadeninterviews erläutert wurde, soll im folgenden Kapitel der Schritt der Datenauswertung dargestellt werden. Als Auswertungsmethode wurde die qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2007) gewählt. Im Laufe des Kapitels werden die durchgeführten Arbeitsschritte dargestellt. Dabei wurde sich nicht strikt an das vom Autor vorgegebene Ablaufmodell gehalten, sondern flexibel an den Forschungsgegenstand angepasst (ebd., S. 117). Denn laut Mayring (2007, S. 117) „muss die Gegenstandsangemessenheit wichtiger genommen werden als die Systematik“.

Im Mittelpunkt der Datenauswertung stand die qualitative Inhaltsanalyse, da sie unter anderem Texte mittels bestimmter Regeln systematisch analysiert und anhand dieser

„Regelgeleitetheit“ (ebd., S. 12) für Dritte verständlich, nachvollziehbar und überprüfbar wird. Des Weiteren wird bei der qualitativen Inhaltsanalyse theoriegeleitet vorgegangen, da das Material in Bezug auf eine aus theoretischem Hintergrund entwickelte Fragestellung analysiert wird (ebd.). Mayring (2007, S. 58) beschreibt in seiner Monografie drei Analysetechniken – die Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Die zusammenfassende Analyseform erschien für den Rahmen dieser Arbeit am geeignetsten, da damit das Material auf die relevanten Inhalte reduziert und nachfolgend abstrahiert werden konnte. Dabei stand die Beantwortung der Fragestellungen ständig im Mittelpunkt der Analyse. Dennoch wurde diese Technik nur in Anlehnung an Mayring (2007) angewendet, da für die Beschreibung und Analyse der Versorgung deutschsprachiger Kinder durch die Sprachförderung und Sprachtherapie im deutschen Kindergarten und in der deutschen Schule Singapur auch Details relevant waren und diese durch zu starkes Bündeln der Inhalte verloren gegangen wären.

Auf der folgenden Seite werden die verschiedenen Arbeitsschritte in einem graphischen Schema in Anlehnung an das Ablaufmodell nach Mayring (2007, S. 60) dargestellt und im Anschluss daran erläutert.

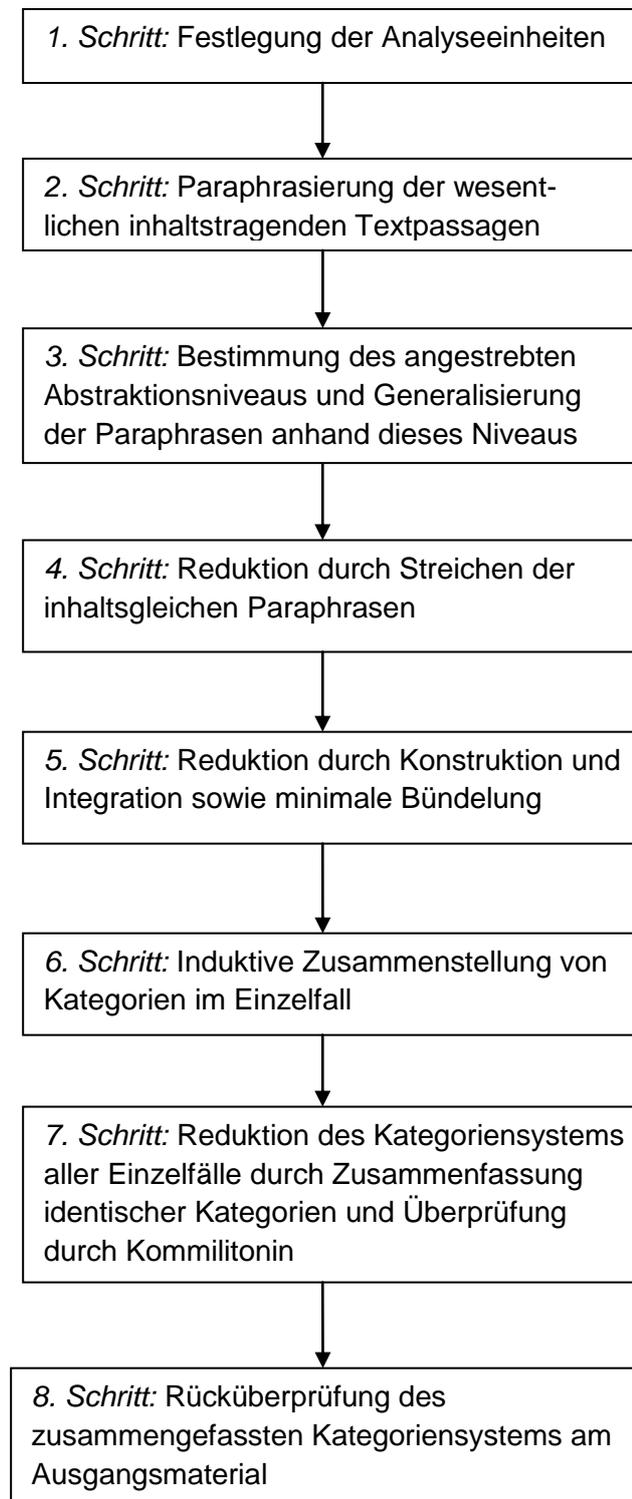


Abbildung 1: Ablaufmodell der zusammenfassenden, qualitativen Inhaltsanalyse
(Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an Mayring, 2007, S. 60)

Der erste Schritt stellte das Festlegen der Analyseeinheiten dar. Diese bestehen aus der Kodiereinheit, der Kontexteinheit sowie der Auswertungseinheit (Mayring, 2007, S. 53). Im Rahmen dieser Arbeit wurde ein Wort als Kodiereinheit, das heißt als minimaler Materialbestandteil der analysiert und kategorisiert werden kann, festgelegt (ebd.). Laut Mayring (2007, S. 62) gleichen sich die Auswertungs- und Kontexteinheit bei der Zusammenfassung. Deshalb legte ein Einzelfall zum einen die Kontexteinheit, das heißt den maximalen Textbestandteil, der eine Kategorie darstellen kann, fest (ebd., S. 53). Des Weiteren bestimmt dieser die Auswertungseinheit, die die Abfolge der auszuwertenden Materialbestandteile festlegt.

Im zweiten Schritt des Ablaufmodells wurden die wesentlichen inhaltstragenden Textpassagen paraphrasiert und in eine knappe Satzstruktur umformuliert. Alle nicht inhaltlich relevanten Textteile wurden gestrichen und nicht paraphrasiert.

Im darauffolgenden dritten Schritt wurde das angestrebte Abstraktionsniveau bestimmt, welches im Verlauf der Analyse eine Erhöhung vorsieht. Laut Mayring (2007, S. 61) müssen alle Paraphrasen, die unter diesem Niveau liegen, anhand des „Makrooperator“ (ebd.) Generalisation verallgemeinert werden. Die Paraphrasen, die über dem Niveau liegen, sollen zunächst beibehalten werden. Dieser Arbeitsschritt wurde lediglich ansatzweise durchgeführt, da für die Beschreibung und Analyse der Versorgung deutschsprachiger Kinder im deutschen Kindergarten und in der deutschen Schule Singapur vor allen Dingen Details des Systems relevant waren und diese durch ein zu hohes Abstraktionsniveau bzw. eine zu starke Verallgemeinerung der Paraphrasen verloren gegangen wären. Folglich wurde das Niveau niedrig angesetzt. Aufgrund der Variation der Experten durch die verschiedenen Arbeitsbereiche sowie die Vielfalt der Beantwortungen war es jedoch nicht möglich, ein allgemeingültiges Abstraktionsniveau zu bestimmen, weshalb immer wieder individuell entschieden werden musste, inwiefern eine Verallgemeinerung sinnvoll ist. Des Weiteren ist zu erwähnen, dass die Paraphrasen, die weder Chancen und Probleme noch Lösungsvorschläge und Optimierungsmöglichkeiten aufweisen, aufgrund der in Kapitel 2.2.4 genannten Erläuterungen nicht generalisiert wurden, da dies keinen praktischen Nutzen darstellte. Diese Paraphrasen wurden im weiteren Ablauf nicht weiter reduziert.

Der vierte Schritt stellte eine erste Reduktion des Datenmaterials dar, indem die inhaltsgleichen Paraphrasen gestrichen wurden.

Im fünften Schritt wurden die Paraphrasen anhand der „Makrooperatoren“ (Mayring, 2007, S. 61) Konstruktion, Integration und Bündelung weiter reduziert. Dabei wurden

Paraphrasen, welche mehrere Aussagen zu einem Gegenstand machten, und Paraphrasen mit gleichem bzw. ähnlichem Gegenstand und unterschiedlichen Aussagen zusammengefasst (*Konstruktion/Integration*). Des Weiteren wurden Paraphrasen mit gleicher bzw. ähnlicher Aussage sowie gleichem bzw. ähnlichem Gegenstand gebündelt, jedoch wurde dieser Schritt nur ansatzweise durchgeführt, da durch eine zu starke *Bündelung* eventuell wichtige Details verloren gegangen wären.

Der sechste Schritt stellte die induktive Zusammenstellung von Kategorien im Einzelfall dar. Als Einzelfall wurde ein transkribiertes Interview bezeichnet. Induktives Vorgehen bedeutet, dass zunächst aus dem Material Kategorien abgeleitet wurden, ohne dass sich diese „auf vorab formulierte Theorienkonzepte [...] beziehen“ (Mayring, 2007, S. 75).

Im darauffolgenden siebten Schritt wurden die Kategorien aller Einzelfälle nebeneinander betrachtet, um eine Übersicht zu erhalten. Der Schwerpunkt dieses Arbeitsschrittes bestand in einer weiteren Reduktion des Materials, indem identische Kategorien der einzelnen Interviews soweit wie möglich zusammengefasst wurden. Die nicht reduzierten Kategorien blieben weiter bestehen. Dabei konnte die Anzahl der Kategorien von ursprünglich 59 auf 20 reduziert werden. Diese verbliebenen Kategorien wurden fortlaufend durchnummeriert und sortiert, indem zwischen dem vorschulischen Bereich und dem Grundschulbereich sowie den Chancen, Problemen, Lösungsvorschlägen und Optimierungsmöglichkeiten unterschieden wurde.

Des Weiteren wurde das zusammengefasste Kategoriensystem bezüglich der Verständlichkeit und Formulierungen durch eine Kommilitonin, die ebenfalls die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) angewendet hat, überprüft. Daraus ergaben sich Änderungen, wie z.B. Umbenennungen einzelner Kategorien. Dieser Arbeitsschritt ist im Ablaufmodell nach Mayring (2007, S. 60) nicht vorgesehen, wurde jedoch als sehr hilfreich erachtet.

Am Ende dieser Reduktionsphase diente der achte Schritt zur Überprüfung, ob das zusammengefasste Kategoriensystem noch die analysierten Einzelfälle repräsentiert.

Die Fallauswertung erfolgte in tabellarischer Form. In der Tabelle wurden dabei zunächst die Kürzel des Befragten (z.B. B2) sowie die Zeilennummer(n) des Zitats im Transkript angegeben. In den nächsten Spalten wurden die Paraphrasen der inhaltlich relevanten Textpassagen dargestellt und fortlaufend durchnummeriert. Die fünfte Spalte stellt die generalisierten Paraphrasen dar. An letzter Stelle steht die Reduktion. Darin wurden

letztendlich die Kategorien der Einzelfälle dargestellt und durchnummeriert. Ein beispielhafter Auszug einer Fallauswertung in Anlehnung an die zusammenfassende, qualitative Inhaltsanalyse ist dem Anhang (vgl. S. 103) beigefügt.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass durch die ausführliche Beschreibung der Analyse sowie die zuvor beschriebenen Details des Forschungsprozesses versucht wurde, dem Leser das Vorgehen der Verfasserin möglichst transparent darzustellen. Diese Nachvollziehbarkeit stellt ein wichtiges Kriterium dar (Lüders, 2004, S. 633f), um dem Leser nach der Ergebnisaufbereitung im Folgenden die Ergebnisse plausibel darzustellen.

3 Ergebnis

Ausgehend von einer erfolgreichen Ergebnisaufbereitung im Kapitel 2 „Material und Methoden“ werden in diesem Kapitel die Ergebnisse der empirischen Untersuchung vorgestellt. Diese stellen die zentralen Aussagen der teilnehmenden Beobachtung, der Dokumentensammlung sowie der leitfadengestützten Experteninterviews mittels der zusammenfassenden, qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2007) dar.

Die einzelnen Abschnitte dieses Kapitels repräsentieren die Forschungsfragen dieser Arbeit (vgl. Kapitel 1.3). Anzumerken ist, dass diese in ihrer Formulierung angepasst wurden, indem der Inhalt in eine grammatikalische Kurzform gebracht wurde. Des Weiteren wurden die Forschungsfragen „Wie sieht das weitere Vorgehen nach der Erfassung des Sprachentwicklungsstandes aus?“ und „Wie sieht das in Singapur durchgeführte Sprachförderprogramm bzw. sprachtherapeutische Programm aus?“ in ein Kapitel (vgl. Kapitel 3.2) zusammengefasst, da sich während des Forschungsprozesses und der späteren Datenauswertung keine inhaltlichen Unterschiede abzeichneten.

Laut Kuckartz et al. (2008, S. 45) sind Zitate ein „unverzichtbarer Bestandteil der Ergebnisdarstellung eines qualitativen Projekts“ und werden deshalb in den folgenden Kapiteln zur Verdeutlichung dienen (ebd.). Festzuhalten ist, dass ungefähr ein Verhältnis von ca. 1/3 Zitat zu 2/3 Text angestrebt wird, um nicht lediglich auf der „reproduzierenden beschreibenden Ebene zu bleiben“ (ebd.). Um die Zuordnung der Zitate nachvollziehbar und transparent darzustellen, werden diese durch das Kürzel des Befragten sowie der Zeilennummer, z.B. B3, Z. 156 angegeben. Des Weiteren wird das Zitat durch Anführungszeichen sowie *kursive* Schrift gekennzeichnet. Neben den Experteninterviews stellen auch die Beobachtungsprotokolle der teilnehmenden Beobachtung eine mögliche Quelle dar. Inhalte, die diesen entnommen sind, werden durch das Kürzel des Beobachtungsprotokolls, z.B. BP4 gekennzeichnet.

In Kapitel 3.3 sowie 3.4 werden die Ergebnisse der Datenauswertung der Experteninterviews mittels des entwickelten Kategoriensystems (vgl. Kapitel 2.3.4) dargestellt. Die Kategorien werden dabei mit „K“ abgekürzt sowie in *kursive* Schrift kenntlich gemacht. Um die jeweiligen Kategorien den einzelnen Interviews zuordnen zu können, wurde diesen das entsprechende Kürzel des Befragten hinzugefügt, z.B. K2/B5. Die Übersicht der verbliebenen 20 Kategorien ist dem Anhang (vgl. S. 107) beigefügt.

Des Weiteren ist zu erwähnen, dass im Verlauf dieser Kapitel „quantifizierende Aussagen“ (Kuckartz et al., 2008, S. 47) getroffen werden können, um beispielsweise zu verdeutlichen, ob eine Kategorie lediglich von einem oder mehreren Experten genannt wurde.

In den nachfolgenden Kapiteln werden zunächst einmal die Rahmenbedingungen zur Erfassung des Sprachentwicklungsstandes sowie das in Singapur durchgeführte Sprachförderprogramm und sprachtherapeutische Programm dargestellt. In einem weiteren Schritt werden diesbezüglich die Chancen und Probleme sowie die Lösungsvorschläge und Optimierungsmöglichkeiten aus Sicht der beteiligten Akteure mittels des Kategoriensystems erörtert.

Bevor jedoch das Sprachförderprogramm sowie die Sprachtherapie des vorschulischen Bereiches sowie Grundschulbereiches dargestellt werden, erfolgt zunächst eine kurze Vorstellung der Institutionen, um einen Eindruck der allgemeinen Rahmenbedingungen zu erhalten. Diese Informationen sind unter anderem auch für andere deutsche Schulen im Ausland von Interesse, falls sie ihr Sprachfördersystem mit dem hiesigen vergleichen wollen, da z.B. für eine höhere Schülerzahl mehr Fachlehrer für Deutsch notwendig sein könnten.

Der vorschulische Bereich der deutschen Schule Singapur besteht seit dem Jahre 1972 und setzt sich aus deutsch- sowie englischsprachigen Kindergarten- und Vorschulgruppen zusammen (BP1). Die ca. 260 Kinder sind auf fünf deutschsprachige Kindergartengruppen, fünf englischsprachige Kindergartengruppen, drei deutschsprachige Vorschulgruppen sowie zwei englischsprachige Vorschulgruppen aufgeteilt und werden von ca. 15 Erziehern und 15 Gruppenassistenten betreut (Dokument 1, Anhang 4, S. 98 & BP1). Der Grundschulbereich der deutschen Schule Singapur besteht seit dem Jahre 1971 und setzt sich aus einer deutsch- sowie englischsprachigen Sektion zusammen, in der die jeweilige Sprache auch die Unterrichtssprache darstellt (BP5). Die ca. 640 Schüler sind auf 16 deutschsprachige sowie 16 englischsprachige Grundschulklassen aufgeteilt und werden von ca. 65 Lehrern unterrichtet (BP5).

3.1 Rahmenbedingungen zur Erfassung des Sprachentwicklungsstandes

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Vorstellung der Ergebnisse des Feldforschungsprozesses in Bezug auf die Rahmenbedingungen zur Erfassung des Sprachentwicklungsstandes im vorschulischen Bereich sowie im Grundschulbereich. Hierfür werden schwerpunktmäßig die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung und der Dokumentensammlung herangezogen, jedoch werden diese durch Zitate der Experteninterviews ergänzt sowie untermauert. Bevor auf die konkreten Ergebnisse in den beiden Bereichen eingegangen wird, sollen zunächst die Rahmenbedingungen dargestellt werden. Dadurch erhält der Leser einen knappen Überblick über die Inhalte der folgenden Abschnitte. Die Rahmenbedingungen der Sprachstandserhebung wurden als Schaubild visualisiert:

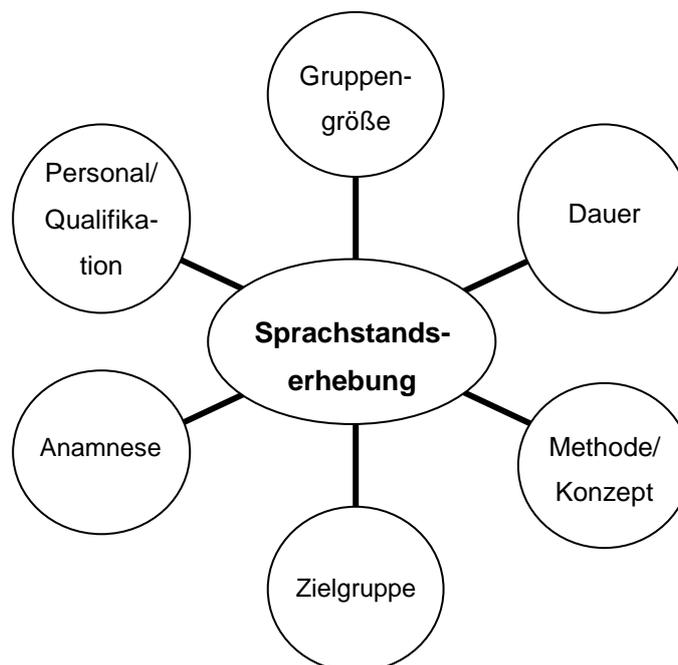


Abbildung 2: Rahmenbedingungen der Sprachstandserhebung (Quelle: eigene Darstellung)

3.1.1 Vorschulischer Bereich

Der vorschulische Bereich der deutschen Schule Singapur bietet zwei Fördermaßnahmen – Sprachförderprogramm und Sprachtherapie – an. Beide werden in den kommenden Abschnitten berücksichtigt sowie beschrieben. Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen der Abbildung 2 näher dargestellt.

➤ *Personal/Qualifikation*

Die Sprachstandserhebung im Rahmen des Sprachförderprogramms wird von vier Mitarbeitern des vorschulischen Bereiches durchgeführt (BP1). Im Folgenden wird dieser Personenkreis als „Fachlehrer für Deutsch“ (BP1) bezeichnet. Diese absolvierten unter anderem ein Germanistikstudium, ein „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) und „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) Studium, eine Ausbildung zum Atem-, Sprech- und Stimmlehrer sowie diverse „DaF“- Fortbildungen (BP1, BP2, BP7). Des Weiteren wurde im April 2010 im vorschulischen Bereich in Singapur eine Fortbildung für alle deutschsprachigen Erzieher sowie die Fachlehrer für Deutsch angeboten (B1, Z. 125ff). Diese stellte eine „Pflichtveranstaltung“ (B1, Z. 134) dar. Die Referentin der Fortbildung wies die Teilnehmer in das Sprachförderkonzept samt Screening nach Kon-Lab von Zvi Penner ein (B4, Z. 344ff). Die Umsetzung bzw. Einführung dieses Konzepts wurde, aufgrund eines Beschlusses aller Schulleiter der deutschen Auslandsschulen im südostasiatischen Raum, für den vorschulischen Bereich festgelegt (B1, Z. 89ff). Die Fortbildung stellte sich aus einem dreitägigen Theorie-Input sowie einem eintägigen Praxistag zusammen (B1, Z. 139ff). Im Rahmen der Sprachstandserhebung sind weitere Ausführungen zu den Inhalten der Fortbildung nicht relevant, weshalb diese in Kapitel 3.2.1 weiter beschrieben werden.

➤ *Gruppengröße*

Sowohl das Screening im Rahmen des Sprachförderprogramms als auch die Diagnostik des Sprachtherapeuten werden in der Einzelsituation mit dem Kind durchgeführt (B3, Z. 376ff & B5, Z. 58). Diese Rahmenbedingung bietet den Fachlehrern für Deutsch die Möglichkeit, die Kinder differenzierter und zudem außerhalb der Kindergarten- bzw. Vorschulgruppe zu betrachten. Diese Situation erscheint ihnen als unabdingbar, da beispielsweise ruhige und zurückhaltende Kinder mit einer Sprachauffälligkeit in einer Gruppentestung bzw. im Gruppenalltag nicht bemerkt werden könnten (B2, Z. 386ff).

➤ *Methode/Konzept*

Um den Sprachstand der Kinder im vorschulischen Bereich zu erheben, werden diverse Screening-Aufgaben des Kon-Lab-Programms (Penner, 2008) durchgeführt. Dabei wird zwischen den Kindergarten- und Vorschulkindern unterschieden. Die Vorschulkinder werden in den Bereichen Pluralbildung, Frageverstehen sowie Präpositionen überprüft (BP1). Mit den Kindern des Kindergartenbereichs werden die Screening-Aufgaben Pluralbildung und Frageverstehen bzw. mit den unter Dreijährigen lediglich die Pluralbildung durchgeführt (BP1). Der Screeningbereich Pluralbildung umfasst 16 Prüf-Items, die sich aus elf realen Wörtern und fünf Kunstwörtern zusammensetzen (Dokument 2, Anhang 4, S. 98). Das Frageverstehen wird anhand von zehn Kurzgeschichten und einer darauffolgenden Frage überprüft (Dokument 3, Anhang 4, S. 98). Das Verständnis der Präpositionen „in, auf, an, über, unter, vor und hinter“ wird anhand von 15 Items getestet (Dokument 4, Anhang 4, S. 98). Auf weitere Details der Inhalte des Testmaterials kann im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden.

Neben den soeben beschriebenen Screening-Aufgaben findet des Weiteren ein kurzes Gespräch mit dem Kind statt. Dabei wird der Name, das Alter, die Kindergarten- oder Vorschulgruppe sowie die Sprache, die die Eltern mit dem Kind sprechen, erfragt (BP1). Während des Gespräches wird darauf geachtet, wie sich das Kind spontansprachlich ausdrückt bzw. ob Auffälligkeiten in den Bereichen Phonetik/Phonologie, Lexikon/Semantik und Morphologie/Syntax bestehen, die eine sprachtherapeutische Diagnostik erfordern (B2, 380ff). Diese weiterführende Diagnostik führt der am Kindergarten tätige Atem-, Sprech- und Stimmlehrer durch. Zur Überprüfung der soeben aufgelisteten Bereiche des Sprachsystems verwendet er standardisierte Testverfahren: „*Naja, ich nehme dann die patholinguistische Diagnostik oder auch den SETK*“ (B5, Z. 312). Des Weiteren führt er bei allen deutschsprachigen Vorschulkindern „*zehn Monate vor Schulbeginn*“ (B5, Z. 38) das Bielefelder Screening zur Früherkennung von Leserechtschreibschwierigkeiten (BiSc) (Jansen et al., 2002) durch, um eventuelle Defizite in diesem Bereich rechtzeitig zu erkennen und diesbezüglich zu behandeln (B5, Z. 43ff).

➤ *Dauer*

Für die Durchführung und Auswertung der Screenings im Rahmen des Sprachförderprogramms nehmen sich die Fachlehrer für Deutsch „*die ersten drei Wochen Zeit*“ (B2, Z. 407), nachdem das neue Schul- bzw. Kindergartenjahr begonnen hat. Aufgrund ihrer Erfahrungen aus dem letzten Jahr konnte das Screening im Jahr 2011 jedoch bereits nach zwei Wochen abgeschlossen werden (B2, Z. 408f). Die Dauer des Screenings pro

Kind beträgt ca. 15 Minuten, wobei dies aufgrund des Alters, des Sprachentwicklungsstandes sowie der Deutschkenntnisse variieren kann (BP2).

Im Rahmen der Sprachtherapie werden wie bereits erwähnt das BiSc (Jansen et al., 2002) sowie standardisierte Testverfahren durchgeführt (B5, Z. 312ff). Der Atem-, Sprech- und Stimmlehrer gab an, dass er für die Durchführung des BiSc pro Kind „zwanzig Minuten bis eine halbe Stunde, eher eine halbe Stunde“ (B5, Z. 66) benötigt. Genaue Angaben zur Dauer der weiteren Diagnostikverfahren können aufgrund der Individualität der Kinder und ihrer Sprachauffälligkeiten nicht geäußert werden (BP7).

➤ *Zielgruppe*

Die Zielgruppe der Sprachstandserhebung stellt den kompletten vorschulischen Bereich mit seinen deutsch- und englischsprachigen Kindergarten- und Vorschulgruppen dar (BP2). Diese setzen sich aus drei zu unterscheidenden Untergruppen zusammen – den Muttersprachlern, Zweitsprachlern und Fremdsprachlern (BP2). Im Folgenden sollen diese Begriffe erläutert werden. Anzumerken ist jedoch, dass es sich dabei um keine allgemein gültige Definition der Begriffe handelt (vgl. z.B. Kniffka & Siebert-Ott, 2009, S. 15ff), sondern um die im vorschulischen Bereich in Singapur festgelegten Begriffsbestimmungen. Die Kinder, die Deutsch als ihre Erstsprache haben, werden der Gruppe „Deutsch als Muttersprache“ (DaM) zugeteilt (Dokument 5, Anhang 4, S. 98). Kinder mit „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) sprechen und verstehen Deutsch, erreichen jedoch beispielsweise im Screening nicht das Ergebnis eines Muttersprachlers (ebd.). Hierfür werden im Deutschkonzept des vorschulischen Bereichs unterschiedliche Gründe genannt (ebd.):

- die Erstsprache/Muttersprache des Kindes ist nicht Deutsch
- die Kinder haben einen zweisprachigen sozialen Hintergrund (z.B. Vater ist muttersprachlich Deutsch und Mutter ist muttersprachlich Englisch)
- das Elternhaus der Kinder ist zwar rein deutschsprachig, jedoch erreichen sie im Screening „physiologisch- oder sozialbedingt (oft in Verbindung mit einem nicht deutschsprachigem Umfeld)“ (ebd.) nicht die Ergebnisse eines Muttersprachlers

Die Kinder, die eine nicht deutsche Erstsprache haben und in der Regel noch nicht mit der deutschen Sprache konfrontiert wurden, werden der Gruppe „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) zugeordnet (ebd.).

Abschließend ist festzuhalten, dass die Gruppe der DaF-Kinder im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter berücksichtigt wird, da sich das vorliegende Forschungsvorhaben mit der

Versorgung deutschsprachiger Kinder befasst und deshalb die DaM- sowie DaZ-Kinder im Mittelpunkt dieser Bachelorarbeit stehen.

➤ *Anamnese*

Aufgrund der Größe des vorschulischen Bereiches ist im Rahmen des Sprachförderprogramms ein Anamnesegespräch mit den Eltern nicht fest eingeplant (BP1). Es besteht jedoch zum einen die Möglichkeit, dass sich die Fachlehrer mit der zuständigen Gruppenleitung austauschen, da diese eventuell bereits ein Gespräch mit den Eltern geführt hat (BP1). Des Weiteren kann aber auch der direkte Kontakt zu den Eltern aufgenommen werden, falls dies notwendig ist.

Im Rahmen der Sprachtherapie findet ein Anamnesegespräch mit den Eltern statt, um z.B. weitere Informationen zum bisherigen Verlauf der Sprachentwicklung, bereits durchgeführte Therapien in Deutschland sowie den Umgang mit der Sprachauffälligkeit in der Familie zu erfahren (BP7).

3.1.2 Grundschulbereich

Der Grundschulbereich der deutschen Schule Singapur bietet mehrere Fördermaßnahmen – Sprachförderung, Sprachtherapie und ein sogenanntes „Deutsch-Plus-Programm“ – an. Des Weiteren wird noch ein zusätzlicher Deutschunterricht für die deutschsprachigen Kinder, die die englischsprachige Sektion besuchen, angeboten. Im Laufe dieses Kapitels wird jedoch nur auf die Sprachförderung eingegangen, da sowohl der Deutschunterricht als auch das „Deutsch-Plus-Programm“ keine Sprachstandserhebung im klassischen Sinne vorsehen. Das Vorgehen der beiden Maßnahmen wird deshalb in Kapitel 3.2.2 näher erläutert. Ferner wird auch die Diagnostik der Sprachtherapie nicht erneut beschrieben, da diese dem Verfahren aus Kapitel 3.1.1 gleicht.

Im Folgenden werden die Rahmenbedingungen der Abbildung 2 (vgl. Kapitel 3.1) in Bezug auf die Sprachförderung näher beschrieben.

➤ *Personal/Qualifikation*

Im Rahmen der Sprachförderung des Grundschulbereiches wird die Sprachstandserhebung von einer Mitarbeiterin der Grundschule durchgeführt. Diese ist Psychologin sowie Grund- und Hauptschullehrerin (B3, Z.199f). Des Weiteren hat sie diverse Fort-

bildungen im Bereich DaZ besucht (B3, Z.200). Im Folgenden wird diese als (Sprach)Förderlehrerin bezeichnet.

➤ *Gruppengröße*

Die Sprachstandserhebung wird in der Einzelsituation mit dem Kind durchgeführt (B3, Z. 100). Diese Rahmenbedingung bietet der Sprachförderlehrerin die Möglichkeit, die Kinder differenziert sowie ressourcen- und defizitorientiert zu betrachten. Ferner hat sich die Förderlehrerin bewusst gegen eine Gruppentestung entschieden, da sie der Meinung ist, dass sie damit nicht gleichermaßen gut und differenziert den Sprachstand jedes Kindes einschätzen könne (B3, Z. 100ff).

➤ *Methode/Konzept*

Um den Sprachstand der Kinder einzuschätzen, wird ein eigens an der Grundschule entwickelter Screeningbogen eingesetzt (B3, Z. 4f). Die Testbereiche der Sprachstandsanalyse, die sich auf die Grammatik beziehen, wurden in Anlehnung an die Kategorien der „Therapieorientierten grammatischen Analyse“ (TogA) von Annette Kracht et al. (in Vorb.) gewählt (B3, Z. 5ff). Zum Zeitpunkt der Erstellung des Sprachstandserhebungsbogens war die TogA noch nicht veröffentlicht, wurde jedoch im Rahmen des 10. Bad Nenndorfer Therapietages im Jahre 2005 vorgestellt und war dadurch der Förderlehrerin bekannt (BP8).

Zu Beginn der Sprachstandserhebung findet ein kurzes Gespräch mit dem Kind statt (B3, Z. 94ff). Dabei wird z.B. die Sprache der Mutter und des Vaters, die Familiensprache sowie die Lieblingssprache des Kindes erfragt (Dokument 6, Anhang 4, S. 98). Ziel des Gespräches ist es, neben den darauffolgenden geleiteten Sprachproduktionen im Rahmen der Testsituation ebenfalls einen Eindruck des Kindes in der freien Sprachproduktion zu erhalten.

Der erste Testbereich des Screenings betrifft den Wortschatz (B3, Z. 7). Anhand eines Ereignisbildes der DaZ-Box des Finken Verlags (Rucys, 2002) werden verschiedene Items zu den Kategorien Nomen, Verben und Adjektive erfragt (B3, Z. 33ff). Die weiteren fünf Bereiche des Screenings beziehen sich auf Morphologie und Syntax. Anhand von Bildkarten der KIKUS-Materialien (Merkle & Garlin, 2009a) werden folgende Bereiche überprüft (Dokument 6, Anhang 4, S. 98):

- Verbalphrase (Verbstellung, Verbart, Verbflexion)
- Nominalphrase (Flexion von Nomen, Artikel, Pronomen, Adjektiv)
- Präpositionalphrase

- Negation, Frage, Imperativ
- Haupt- und Nebensatz

Anzumerken ist, dass die soeben dargestellten Teilbereiche nicht in jeder Jahrgangsstufe überprüft werden, da beispielsweise *„für die Kleinen hauptsächlich die ersten vier Bereiche in Frage kommen“* (B3, Z. 14f).

➤ *Dauer*

Für die Durchführung des Screenings benötigt die Sprachförderlehrerin ungefähr *„zwanzig bis dreißig Minuten“* (B3, Z. 90f), wobei dies aufgrund des Alters sowie Sprachentwicklungsstandes variieren kann (B3, Z. 91). Der Zeitpunkt der Testung ist *„ungefähr in der zweiten Schulwoche“* (B3, Z. 113), nachdem das neue Schuljahr begonnen hat oder in der *„zweiten Woche, nachdem die Kinder gekommen sind. Wir haben ja auch manchmal Kinder, die mitten im Schuljahr kommen“* (B3, Z. 113f).

➤ *Zielgruppe*

Die Zielgruppe der Sprachstandserhebung im Rahmen dieser Sprachförderung stellt zunächst einmal die deutschsprachige Sektion des Grundschulbereiches dar. Dabei werden jedoch nicht alle Kinder, die diese Sektion besuchen, getestet. Vorab *„gucken sich die Klassenlehrer die Kinder“* (B3, Z. 25) im Klassenverbund an und wenden sich dann, falls sie Sprachschwierigkeiten beobachten oder *„bei denen sie sich nicht sicher sind“* (B3, Z. 24f), an die Sprachförderlehrerin. Diese führt dann die bereits beschriebene Sprachstandserhebung durch und schätzt die Kinder daraufhin ein.

➤ *Anamnese*

Nachdem der Sprachstand des Kindes erhoben und ein Förderbedarf im sprachlichen Bereich nachgewiesen wurde, werden die Eltern zu einem Gespräch eingeladen. Dabei erfragt die Förderlehrerin *„zunächst, wie die bisherige sprachliche Entwicklung“* (B3, Z. 48) verlief und ob das Kind zweisprachig aufgewachsen ist (B3, Z. 48f). Des Weiteren informiert sie sich über bereits durchgeführte und eventuell noch bestehende Maßnahmen in Bezug auf die sprachliche Förderung des Kindes (B3, Z. 49ff). Ferner erkundigt sie sich, ob *„die Eltern zu Hause die Kinder fördern“* (B3, Z. 61) und wie mit der Sprachauffälligkeit in der Familie umgegangen wird.

3.2 Sprachförderprogramm und Sprachtherapie

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Vorstellung der Ergebnisse des Feldforschungsprozesses in Bezug auf das weitere Vorgehen nach der Erfassung des Sprachentwicklungsstandes bzw. das in Singapur durchgeführte Sprachförderprogramm und sprachtherapeutische Programm im vorschulischen Bereich sowie im Grundschulbereich. Hierfür werden schwerpunktmäßig die Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung und der Dokumentensammlung herangezogen, jedoch werden diese durch Zitate der Experteninterviews ergänzt sowie untermauert.

Bevor auf die konkreten Ergebnisse der Bereiche eingegangen wird, werden zu Beginn der nächsten beiden Kapitel zunächst einmal die einzelnen Fördermaßnahmen aufgelistet, damit der Leser einen knappen Überblick über die Inhalte der darauffolgenden Abschnitte erhält.

3.2.1 Vorschulischer Bereich

Im Folgenden werden zunächst die einzelnen Maßnahmen aufgeführt, bevor sie in einem nächsten Schritt näher beschrieben werden:

- Kon-Lab-Programm
- „DaM“-Unterricht für die muttersprachlich deutschen Kinder der englischsprachigen Kindergarten- und Vorschulgruppen
- Würzburger Trainingsprogramm
- Sprachtherapie

➤ *Kon-Lab-Programm*

Der folgende Abschnitt soll die Durchführung und die dazugehörigen Rahmenbedingungen des Kon-Lab-Programms, welches den wesentlichen Bestandteil des Sprachförderprogramms in Singapur darstellt, beschreiben. Zunächst wird jedoch erläutert, welcher Personenkreis die Sprachförderung durchführt und welche Qualifikation diese besitzen.

Das Programm von Zvi Penner wird ebenfalls wie das Screening von den Fachlehrern für Deutsch des vorschulischen Bereiches ausgeführt (BP1). Diese nahmen, wie bereits in Kapitel 3.1.1 erwähnt, im April 2010 an einer Fortbildung zum Sprachförderkonzept

nach Kon-Lab von Zvi Penner teil (B1, Z. 125ff & B4, 344ff). Die Fortbildung setzte sich aus einem dreitägigen Theorie-Input sowie einem eintägigen Praxistag zusammen (B1, Z. 139ff). Durch die optimalen räumlichen und technischen Rahmenbedingungen konnten alle Teilnehmer an einer Beispielstunde, die die Referentin mit einer kleinen Anzahl von Vorschulkindern durchführte, teilnehmen (B1, Z. 153ff). Diese wurde per Video in das Lehrerzimmer übertragen und ebenfalls dokumentiert. Diese Videodokumentation bietet die Möglichkeit, sich die verschiedenen Stufen des Konzepts bzw. Spiele erneut anzusehen, falls zu einem späteren Zeitpunkt Fragen zur Durchführung auftreten sollten (B1, Z. 162ff). Neben der soeben beschriebenen Hospitationsstunde hatten alle Fachlehrer für Deutsch die Möglichkeit, das zuvor kennengelernte Sprachförderkonzept ebenfalls praktisch umzusetzen bzw. zu erproben (B1, Z. 166ff). Dafür wurden *„die Spiele unter den Fachlehrern aufgeteilt“* (B1, Z. 168) und sie bekamen eine gewisse Vorbereitungszeit, bis sie die Spiele unter Supervision der Anleiterin mit einer kleinen Anzahl von Kindern durchführen konnten (B1, Z. 169ff). Davon wurde ebenfalls ein Video aufgenommen, welches den Vorteil hat, dass sich der Fachlehrer selbst noch einmal anschauen bzw. reflektieren konnte. Ferner fand auch noch eine *„Feedbackrunde“* (B1, Z. 184) durch die Anleiterin sowie das Kollegium statt. Dieser praktische Anteil wird von den Fachlehrern für Deutsch als Chance gesehen (B1, Z. 183f), da *„man es besser lernt, wenn man es ausprobieren darf und einem dann noch jemand zur Seite steht, der einem sagen kann, worauf man noch einmal achten soll und was man noch verbessern kann“* (B4, Z. 113ff).

Im November 2011 wurde eine zweite Fortbildung zum Sprachförderkonzept nach Kon-Lab durchgeführt. Da diese zum Zeitpunkt des wissenschaftlichen Praxisprojektes jedoch noch nicht stattgefunden hat, kann lediglich über die grobe Planung der Fortbildung berichtet werden. Die Schulung ist für vier Tage gedacht und richtet sich erneut an alle deutschsprachigen Mitarbeiter des vorschulischen Bereiches (B4, Z. 91ff). Inhalt der Fortbildung wird zum einen *„erst einmal noch eine Wiederholung des Programms sein, weil eben auch noch einige Kollegen dabei sind, die damit noch nicht vertraut sind“* (B4, Z. 105ff). Im Mittelpunkt dieser Fortbildung wird jedoch der Transfer des Programms in den Alltag der deutschsprachigen Kindergarten- bzw. Vorschulgruppen stehen (B4, Z. 107f). Neben dem theoretischen Hintergrund sind erneut Praxisbeispiele geplant. Aufgrund des Schwerpunktes der viertägigen Schulung sollen diese jedoch nicht nur von den Fachlehrern für Deutsch, sondern auch von den deutschsprachigen Erziehern durchgeführt werden (B4, Z. 109ff).

Im Anschluss an die bereits beschriebenen Screenings werden diese von den einzelnen Fachlehrern für Deutsch ausgewertet, die Ergebnisse dokumentiert sowie weitere Besonderheiten, wie z.B. Auffälligkeit der Aussprache vermerkt (BP2). Des Weiteren wird eine Empfehlung der möglichen Fördergruppe notiert. Sobald dies abgeschlossen ist, trifft sich das komplette Team der Fachlehrer für Deutsch, um die Kinder den verschiedenen Fördergruppen zuzuordnen (BP2). Ferner bietet diese Besprechung die Möglichkeit sich im Team über Kinder, deren Zuteilung nicht klar erscheint, auszutauschen. Diese Zuordnung stellt jedoch zunächst eine grobe Einstufung der Kinder dar. Die differenzierte Einteilung der Kleingruppen erfolgt in einem nächsten Schritt (BP2).

Im Folgenden sollen die verschiedenen Stufen der Fördergruppen tabellarisch abgebildet und beschrieben werden. Dabei werden die Termini „Kon-Lab Stufe 1“ sowie „Kon-Lab Stufe 2“ vorkommen, welche vorab kurz erläutert werden, um die genauen Stufen der Fördergruppen zu verstehen. Die Stufe 1 des Kon-Lab-Programms befasst sich mit den Grundlagen des Wortschatzerwerbs. Diese setzen sich aus dem Sprachrhythmus und den Wortbildungsregeln zusammen (Dokument 7, Anhang 4, S. 98). Die Stufe 2 baut auf die Stufe 1 auf und beschäftigt sich mit der Satzstruktur und dem Gebrauch des Artikels (ebd.).

Tabelle 3: Stufen der Fördergruppen und deren Zielgruppe (Quelle: eigene Darstellung, in Anlehnung an BP2)

Stufen der Fördergruppen	Beschreibung der Zielgruppe
DaF	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder, die neu im vorschulischen Bereich der deutschen Schule Singapur sind und nicht muttersprachlich Deutsch sind
DaZ „Anfänger“ Kon-Lab Stufe 1	<ul style="list-style-type: none"> • DaZ-Kinder, die <ul style="list-style-type: none"> ○ Deutsch auf einem niedrigen Level sprechen und verstehen ○ im Screening in allen Testbereichen auffällig waren • DaF-Kinder die <ul style="list-style-type: none"> ○ bereits ein Jahr Kon-Lab erhalten haben
DaZ „Anfänger“ Kon-Lab Stufe 2	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder, die im Vorjahr DaZ „Anfänger“ Stufe 1 besucht haben

DaZ „Fortgeschrittene“ Kon-Lab Stufe 1	<ul style="list-style-type: none"> • DaZ- Kinder, die <ul style="list-style-type: none"> ○ Deutsch auf einem angemessenen Level sprechen und verstehen ○ im Screening nicht ganz unauffällig waren • DaM-Kinder, die <ul style="list-style-type: none"> ○ im Screening nicht ganz unauffällig waren ○ im Screening unauffällig waren, jedoch in der Spontansprache z.B. grammatikalisch auffällig sind
DaZ „Fortgeschrittene“ Kon-Lab Stufe 2	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder, die im Vorjahr DaZ „Fortgeschrittene“ Stufe 1 besucht haben
DaM	<ul style="list-style-type: none"> • DaM-Kinder, die die englischsprachigen Kindergarten- und Vorschulgruppen besuchen
„Ankommer“	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder, denen erst einmal eine Eingewöhnungszeit gegeben wird, weil <ul style="list-style-type: none"> ○ sie noch nicht drei Jahre alt sind ○ sie weder deutscher noch englischer Muttersprache sind

Nachdem die Kinder den Stufen der Fördergruppen zugeteilt wurden, werden diese in Kleingruppen aufgeteilt. Dabei wird darauf geachtet, dass maximal acht Kinder in einer Gruppe sind und sich diese aufgrund ihres Alters nicht zu stark unterscheiden (BP2). Über die Einteilung der Kinder in die dementsprechende Fördergruppe werden die Eltern mittels eines Briefes informiert (BP2).

Da das Ziel bzw. die Fragestellungen dieser Bachelorarbeit nicht die Beschreibung des Kon-Lab-Programms darstellen, werden Details zum Konzept in diesem Rahmen nicht näher erläutert. Diese können jedoch beispielsweise in Penner et al. (2006) nachgelesen werden. Dennoch soll dem Leser anhand der Beschreibung einer Beispielstunde – DaZ „Fortgeschrittene“ Kon-Lab Stufe 1 – ein Einblick gegeben werden (BP9): Zunächst wurden die Kinder von ihrem zuständigen Fachlehrer für Deutsch in ihrer Kindergarten- bzw. Vorschulgruppe abgeholt und gingen in dessen Raum. Dort wurde zunächst zur Begrüßung das Lied „Das bin ich“ (Merkle & Garlin, 2009b) gesungen. Dieses greift verschiedene sprachliche Aspekte, wie z.B. Körperteile, Zahlen sowie Personalpronomen auf. Aufgrund der Zusammensetzung aus verschiedenen Gruppen, stellte der nächste Schritt eine Vorstellungsrunde dar. Dabei sollten die Kinder ihren Namen und

ihr Alter nennen. Danach wurde anhand von Memorykarten die Pluralbildung erarbeitet. Die Kinder sollen dabei mittels der von Kon-Lab vorgesehenen rhythmischen Begleitung (bei betonter Silbe wird geklatscht, bei unbetonter Silbe wird sich an die Nase gefasst) die Grundregel der Pluralbildung kennenlernen. Die Stunde endete mit einem gemeinsamen und lauten „Auf Wiedersehen“, bevor wieder alle Kinder in ihre Gruppen gebracht wurden.

Aufgrund der Hol- und Bringzeit bleiben den Fachlehrern für Deutsch effektiv ca. 20 Minuten für die Durchführung einer Sprachfördereinheit. Insgesamt wird diese pro Kleingruppe vier Mal wöchentlich angeboten.

Neben der aktiven Arbeit mit den Kindern wird auch die Beratung und Information der Eltern als einen wichtigen Aspekt der Sprachförderung im vorschulischen Bereich angesehen und stellt deshalb einen weiteren Aufgabenbereich der Fachlehrer für Deutsch dar. Diese informieren die Eltern mittels Elternbriefen, Informationsvormittagen und persönlichen Gesprächen über verschiedene Themen im Rahmen der Sprachförderung. Diese stellen beispielsweise Informationen zum Kon-Lab-Programm und Anleitungen zum sprachfördernden Verhalten dar. Im Folgenden soll am Beispiel eines Kon-Lab-Informationsvormittages die Elternarbeit erläutert werden: Zunächst erfuhren die Eltern mittels einer Powerpoint-Präsentation allgemeine Informationen zum Förderkonzept nach Kon-Lab. Dabei wurde ihnen ein kurzer und verständlicher Überblick über die Theorie sowie die Ziele des Programms gegeben (Dokument 8, Anhang 4, S. 98). Danach wurden die verschiedenen Spiele bzw. Stufen sowie das Screening durch die Fachlehrer für Deutsch in Kleingruppen vorgestellt (B1, Z. 337ff). Abschließend konnten die Eltern Fragen stellen und Rückmeldungen geben (ebd.).

➤ *„DaM“-Unterricht für die muttersprachlich deutschen Kinder der englischsprachigen Kindergarten- und Vorschulgruppen*

Eine Ausnahme des soeben beschriebenen Sprachförderkonzepts stellen die muttersprachlich deutschen Kinder der englischsprachigen Kindergarten- und Vorschulgruppen dar (vgl. Tabelle 3). Diese werden zwar auch durch das Screening im Rahmen des Sprachförderprogramms getestet, jedoch erhalten diese Kinder keine Sprachförderung nach dem Kon-Lab-Programm, sondern „DaM“-Unterricht (BP2). Dieser findet im Kindergartenbereich zwei Mal wöchentlich für 30 Minuten und im Vorschulbereich zwei Mal wöchentlich für 45 Minuten statt und wird ebenfalls von den Fachlehrern für Deutsch

durchgeführt (BP2). Da in den englischsprachigen Gruppen lediglich Englisch gesprochen wird, ist es das Ziel dieses Unterrichts, die Inhalte der Projekte, die in den Gruppen bearbeitet werden, noch einmal auf Deutsch aufzuarbeiten (BP2). Zum einen bietet dies die Möglichkeit, dass die deutschsprachigen Kinder, obwohl sie eine englischsprachige Gruppe besuchen, ihren deutschen Wortschatz stetig erweitern. Des Weiteren haben sie die Gelegenheit, eventuelle inhaltliche Lücken der bearbeiteten Gruppenprojekte aufzuholen, die aufgrund von Sprachverständnisproblematiken auftreten können. Anhand einer Beispielstunde soll das soeben beschriebene Vorgehen dargestellt werden (BP10): In den englischsprachigen Vorschulgruppen wurde zum Zeitpunkt der Beobachtung das Thema „Formen“ bearbeitet, um diese in einem nächsten Schritt in Verkehrszeichen wiederzuerkennen. Im DaM-Unterricht wurde dieses Thema aufgegriffen, indem gemeinsam mit den Kindern ein Buch angeschaut wurde, in dem verschiedene Formen abgebildet waren. Diese sollten sie erkennen und auf Deutsch benennen. Es konnte dabei beobachtet werden, dass einige Kinder immer wieder ins Englische verfielen und die Begriffe teilweise nur auf Englisch nennen konnten. Der nächste Unterrichtsabschnitt stellte ein Arbeitsblatt mit verschiedenen Formen dar. Die Aufgabe der Kinder bestand darin, die verschiedenen Formen in unterschiedlichen Farben anzumalen, z.B. alle Kreise in der Farbe Rot. Durch das Unterrichtsbeispiel sollte veranschaulicht werden, wie die DaM-Kinder der englischsprachigen Gruppen mit den deutschen Begrifflichkeiten konfrontiert werden, um diese weiterhin in ihrer Muttersprache zu fördern.

➤ *Würzburger Trainingsprogramm*

Neben den soeben beschriebenen Sprachfördermaßnahmen wird zusätzlich in den deutschsprachigen Vorschulgruppen, ein halbes Jahr bevor die Kinder eingeschult werden, das Würzburger Trainingsprogramm (Küspert & Schneider, 2006) durchgeführt (BP3). Dieses findet drei Mal wöchentlich für ca. 15 Minuten mit einer Kleingruppe von ca. neun Kindern statt (BP3). Das Programm wird von den jeweiligen Gruppenleitungen der Vorschulgruppen durchgeführt. Diese haben an keiner Fortbildung zum Trainingsprogramm teilgenommen, sondern sich lediglich in das Handbuch eingelesen (BP3). Anzumerken ist, dass die Einheit „Silben“ (Küspert & Schneider, 2006, S. 44ff) nicht wie im Programm vorgesehen durchgeführt werden kann, da es eine andere Methode zum Erfassen des Sprachrhythmus' als das Kon-Lab-Programm vorsieht und dieser Unterschied die Kinder irritieren könnte (BP3). Die Gruppenleitung besitzt jedoch

aufgrund der Teilnahme an der Fortbildung zum Sprachförderkonzept nach Kon-Lab die Möglichkeit, den Teilbereich anhand dieses Konzeptes durchzuführen (BP3).

➤ *Sprachtherapie*

Die Sprachtherapie wird von einem ausgebildeten Atem-, Sprech- und Stimmlehrer durchgeführt. Dieser führt eine weiterführende Diagnostik durch, falls die Fachlehrer für Deutsch im Screening behandlungsbedürftige Auffälligkeiten bemerken oder wenn sich die Eltern eines Kindes mit diesem Wunsch an ihn wenden (B5, Z. 158f). Falls dieser die Notwendigkeit einer sprachtherapeutischen Intervention diagnostiziert, wird das weitere Vorgehen mit den Eltern besprochen. Zunächst wird eine sogenannte „*Therapievereinbarung*“ (B5, Z. 124) mit den Eltern abgeschlossen. Diese besagt, dass sie damit einverstanden sind, dass „*man sich unter bestimmten Gesichtspunkten im Team untereinander austauschen*“ (B5, Z. 126f) darf und die Sprachtherapie eine Selbstzahlerleistung darstellt (B5, Z. 123f). Es besteht jedoch für die Eltern die Möglichkeit die Rechnung mit dem Bericht des Sprachtherapeuten bei ihrer Krankenkasse einzureichen, um eine Erstattung zu erhalten (B5, Z. 134ff). Des Weiteren finden im Verlauf der Therapie weitere Elterngespräche statt, um z.B. die Eltern über den weiteren Therapieverlauf aufzuklären sowie die Hausaufgaben anzuleiten (BP7).

Sobald das soeben beschriebene Prozedere der Therapievereinbarung abgeschlossen werden konnte, wird gemeinsam mit der zuständigen Gruppenleitung ein passender Termin für die Sprachtherapie festgelegt. Diese Absprache ist aufgrund der Projekte und den verschiedenen Fachunterrichtsstunden notwendig (B5, Z. 80ff). Die sprachtherapeutische Einheit wurde „*von der Schule auf eine halbe Stunde festgelegt*“ (B5, Z. 152) und findet (zumeist) in der Einzelsituation statt (BP7).

Nachdem die allgemeinen Rahmenbedingungen der Sprachtherapie dargestellt wurden, soll im Folgenden kurz auf die Auffälligkeiten der Kinder eingegangen werden. Festzuhalten ist, dass sich die zu behandelnden Auffälligkeiten nicht auf bestimmte Störungsbilder reduzieren lassen, jedoch dennoch Tendenzen zu beobachten sind (B5, Z. 327ff). Zum einen fallen dem Atem-, Sprech- und Stimmlehrer vermehrt „*Sprachentwicklungsauffälligkeiten auf, die etwas mit der Lautbildung zu tun haben*“ (B5, Z. 339f). Er begründet dies durch das möglicherweise reduzierte Bewusstsein für die Laute durch das mehrsprachige Umfeld (B5, Z. 340f). Des Weiteren bemerkt er Auffälligkeiten im Redefluss der Kinder (B5, Z. 343). Diese weisen jedoch tendenziell

klonische⁷ Symptome auf, was der Therapeut „in den meisten Fällen“ (B5, Z. 354) darauf zurückführt, dass „die Kinder hier mit sehr vielen Sprachen jonglieren müssen“ (B5, Z. 355) und deswegen des Öfteren „ins Stolpern“ (B5, Z. 371) geraten.

Das weitere Vorgehen bzw. die Methoden, nach denen der Atem-, Sprech- und Stimmlehrer die Kinder behandelt, können im Rahmen dieser Arbeit nicht näher beschrieben werden. Die von ihm durchgeführten Einheiten stellen jedoch gezielte und individuell gestaltete medizinische sowie theoriegeleitete Interventionen in Anlehnung an modellgeleitete Therapiekonzepte dar (BP7).

3.2.2 Grundschulbereich

Im Folgenden werden zunächst die einzelnen Fördermaßnahmen des Grundschulbereiches aufgeführt, bevor sie in einem nächsten Schritt näher beschrieben werden:

- Sprachförderung
- „Deutsch-Plus-Programm“
- „DaM“-Unterricht für die muttersprachlich deutschen Kinder der englischsprachigen Sektion
- Sprachtherapie

➤ *Sprachförderung*

Die Sprachförderung des Grundschulbereiches wird ebenfalls wie das Screening von der Sprachförderlehrerin durchgeführt. Diese teilt, nachdem sie den Sprachstand erhoben hat, die Kinder in drei Förderniveaustufen ein – großer, geringer sowie kein Förderbedarf. Die Kinder die einen großen Förderbedarf besitzen erhalten Sprachförderung durch das von ihr angebotene Programm. Die Kinder mit einem geringen Förderbedarf werden durch das „Deutsch-Plus-Programm“ unterstützt (B3, Z. 122), welches zu einem späteren Zeitpunkt näher erläutert wird.

Nachdem das Screening sowie die Einteilung abgeschlossen sind, erstellt die Förderlehrerin einen Förderplan für jedes Kind. Dieser beinhaltet neben den Förderzielen auch die gezielten Förderbereiche und deren Inhalte. Die Förderbereiche setzen sich aus den Teilbereichen des Screenings (vgl. Kapitel 3.1.2) sowie dem Bereich „Freies

⁷ lockere Wiederholungen z.B. auf Wort- oder Silbenebene (Ochsenkühn et al., 2010, S. 84)

Sprechen/Schreiben, Texte lesen/verstehen“ (Dokument 9, Anhang 4, S. 98) zusammen. Die Förderinhalte geben die genauen Themenbereiche, wie z.B. Verben mit trennbarer Vorsilbe (ebd.), des Förderbereiches an. Daraufhin werden die Fördergruppen, die eine Größe von „zwischen zwei bis fünf Kindern“ (B3, Z. 220) besitzen, „nach Jahrgängen zusammengesetzt“ (B3, Z. 232). Diese Kleingruppen finden zwei Mal in der Woche für jeweils 45 Minuten parallel zum Regelunterricht oder zur Hausaufgabenbetreuung statt (B3, Z. 225f). Zu erwähnen ist, dass tendenziell mehr DaZ-Kinder Förderbedarf aufzeigen, jedoch aufgrund der englischsprachigen Umgebung auch immer mehr muttersprachlich deutsche Kinder sprachlich gefördert werden (B3, Z. 182ff).

Nachdem nun die allgemeinen Rahmenbedingungen beschrieben wurden, soll im Folgenden kurz die Durchführung der Sprachförderung dargestellt werden. Zunächst bearbeitet die Förderlehrerin die Basisbereiche, wie z.B. die Artikel, da diese bei den meisten Kindern auffällig sind (B3, Z. 214f). Dazu verwendet sie beispielsweise Materialien der DaZ-Box (Rucys, 2002). Nachdem die Basisbereiche aufgearbeitet wurden, wird in den weiteren Förderbereichen nach „Übereinstimmungen“ (B3, Z. 215) der Kleingruppenkinder geschaut, um weitere Schwerpunkte zu setzen (B3, Z. 215f). Um beispielsweise die grammatischen Inhalte zu bearbeiten, werden verschiedene Themenbereiche (z.B. Jahreszeiten, Freizeit, Ferien) als Grundlage bzw. Rahmen verwendet. Diese stellen z.B. Materialien der DaZ-Box (Rucys, 2002), die KIKUS-Materialien (Merkle & Garlin, 2009a) sowie die LÜK Grammatikwerkstatt (Vogel, 2010), aber auch die Themen der Klassenprojekte, dar (BP8). Die momentanen Projekte bespricht die Förderlehrerin in „regelmäßigen Gesprächen mit den Klassenlehrern“ (B3, Z. 260). Anzumerken ist, dass die Sprachförderung nach keinem direkten Konzept durchgeführt wird. Vielmehr gestaltet die Förderlehrerin die Einheiten individuell und auf die Kinder abgestimmt (BP8). Dabei bedient sie sich unter anderem der bereits erwähnten Materialien und kombiniert diese mit ihren Erfahrungen der letzten vier Jahre (B3, Z. 329f).

➤ „Deutsch-Plus-Programm“

Wie bereits im vorherigen Abschnitt erwähnt, bietet der deutschsprachige Grundschulbereich das „Deutsch-Plus-Programm“ an. Dieses stellt ein Versuchsprojekt dar, welches im Jahr 2011 eingeführt wurde, da die Schüler der Grundschule in Singapur am Kompetenztest des Bundeslandes Thüringen teilgenommen und dabei schlecht abge-

schnitten haben (BP5). Zu erwähnen ist, dass sich der Lehrplan des deutschsprachigen Grundschulsektors am Thüringer Lehrplan orientiert, weshalb auch dieser Test durchgeführt wurde (BP5).

Alle Schüler der ersten sowie zweiten Klasse der deutschsprachigen Grundschule erhalten für zwei Stunden pro Woche das Deutsch-Plus-Programm (BP5). Dabei werden die einzelnen Klassen durch die jeweiligen Klassenlehrer in zwei Gruppen eingeteilt. Zum einen erhalten die sieben bis acht schwächsten Kinder des Deutschunterrichtes durch den Klassenlehrer das Deutsch-Plus-Programm (BP6). Dieser hat somit die Möglichkeit den zusätzlichen Unterricht an den Regelunterricht anzupassen und dadurch mit den Kindern die verschiedenen Bereiche aufzuarbeiten und sogar möglicherweise vorzuarbeiten (BP6). Inhalte des Deutsch-Plus-Unterrichtes stellen daher meistens grammatische Inhalte dar, wie z.B. Artikel, Tempusgebrauch, Tempusbildung, Verbendstellung (BP6). Die anderen Kinder der Klasse erhalten währenddessen durch eine weitere Lehrerin des deutschsprachigen Grundschulbereiches ebenfalls das Deutsch-Plus-Programm. Dieses bietet den Kindern z.B. Raum zum Lesen von Lektüren, szenischem Spiel und Schreiben von Gedichten sowie Reimen, da diese Angebote aufgrund des vollen Lehrplans des Deutschunterrichtes zeitlich oft nicht umgesetzt werden können (BP6). Somit bietet das Deutsch-Plus-Programm allen Kindern die Möglichkeit, ihre Kompetenzen im Deutschen zu verbessern bzw. zu vertiefen (BP6).

➤ *„DaM“-Unterricht für die muttersprachlich deutschen Kinder der englischsprachigen Sektion*

Die zuvor beschriebenen Fördermaßnahmen betrafen bisher lediglich die deutschsprachige Sektion des Grundschulbereiches. Das im Folgenden beschriebene Angebot richtet sich an die muttersprachlich deutschen Kinder aller Jahrgänge der englischsprachigen Sektion. Diese erhalten in einer Kleingruppe von ca. zwölf Kindern fünf Mal pro Woche für 45 Minuten Deutschunterricht (BP4). Ziel dieses Unterrichts ist es, die Inhalte der Projekte, die in den Klassen bearbeitet werden, noch einmal auf Deutsch aufzuarbeiten, da in den englischsprachigen Klassen lediglich Englisch gesprochen wird (BP4). Zum einen bietet dies die Möglichkeit, dass die deutschsprachigen Kinder, obwohl sie eine englischsprachige Klasse besuchen, ihren deutschen Wortschatz stetig erweitern sowie ihre Redekompetenz im Deutschen schulen (BP4). Des Weiteren haben

sie die Gelegenheit, neben der Kultur von Singapur auch die deutsche Kultur weiterhin kennenzulernen (BP4).

➤ *Sprachtherapie*

Die Sprachtherapie des Grundschulbereiches wird wie bereits erwähnt ebenfalls durch den Atem-, Sprech- und Stimmlehrer durchgeführt. Die Rahmenbedingungen sowie das weitere Vorgehen unterscheiden sich dabei lediglich in einem Aspekt, von den bereits dargestellten Ergebnissen des vorschulischen Bereiches in Kapitel 3.2.1. Der Unterschied besteht darin, dass die Intervention zumeist nicht während der Schulzeit stattfinden soll, damit die Schüler nicht den Anschluss an ihre Klasse verlieren. In „Ausnameregungen“ (B5, Z. 83) darf die Sprachtherapie jedoch während der Schulzeit bzw. dem Nachmittagsunterricht stattfinden, wenn dieser beispielweise die Hausaufgabenbetreuung oder einen Büchereibesuch darstellt (B5, Z.83ff).

3.3 Chancen und Probleme

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Vorstellung der Ergebnisse des Feldforschungsprozesses in Bezug auf die Chancen und Probleme des Sprachförderprogramms und sprachtherapeutischen Programms im vorschulischen Bereich sowie im Grundschulbereich. Dadurch sollen beispielsweise notwendige strukturelle oder personelle Veränderungen dargestellt werden, um diesbezüglich im nächsten Kapitel (vgl. Kapitel 3.4) Lösungsvorschläge oder Optimierungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Hierfür werden schwerpunktmäßig die Ergebnisse der Datenauswertung der Experteninterviews mittels des entwickelten Kategoriensystems (vgl. Kapitel 2.3.4) dargestellt.

➤ *Vorschulischer Bereich*

Ziel dieses Abschnittes ist es, die Aussagen der Interviewpartner in Bezug auf Chancen und Probleme des vorschulischen Bereiches im Rahmen der Sprachförderung und Sprachtherapie anhand der Kategorien darzustellen. Die folgenden Ergebnisse bzw. Kategorien beziehen sich auf die vier befragten Experten (B1, B2, B4, B5) des vorschulischen Bereiches. Zunächst werden die Kategorien (K1 bis K4), die die Chancen

des Systems darstellen, aufgezeigt. Darauffolgend werden die Kategorien der Probleme, die die beteiligten Akteure wahrnehmen, beschrieben.

Alle Befragten nennen zunächst die *veränderten Rahmenbedingungen zum vorherigen Sprachfördersystem* (K1/alle) und *erleben diese als positiv* (K2/alle). Die folgenden Aspekte bzw. Rahmenbedingungen wurden im Vergleich zum vorherigen System verändert und durch die Experten genannt (K1). Zum einen sehen alle Befragten die Einführung des einheitlichen Screenings als Chance, weil sie sich dadurch „*jetzt viel genauer*“ (B1, Z. 39) die Kinder angucken und „*man damit jedes Kind einmal im Fokus hat*“ (B2, Z. 376ff). Durch diese *veränderte Rahmenbedingung* (K1), aber auch die Ergänzung des Screenings durch eine Einschätzung der Spontansprache, sind den Fachlehrern für Deutsch „*dieses Jahr mehr Kinder für die Sprachtherapie aufgefallen*“ (B2, Z. 378f). Des Weiteren schilderten drei der vier Interviewten (B1, B2, B4), dass die Sprachentwicklungsunterschiede berücksichtigt wurden, indem es zu einer „*komplizierteren Unterteilung der Sprachfördergruppen gekommen ist*“ (B1, Z. 70f). Neben der differenzierteren Einteilung der Kleingruppen nennt eine befragte Person (B2) auch die „*kleinere Gruppengröße*“ (B2, Z. 248) sowie die Erhöhung der Frequenz der Fördermaßnahmen. Auch die Art bzw. Methode der Fördermaßnahme, nämlich die Einführung des einheitlichen Sprachförderkonzepts, stellt eine *veränderte Rahmenbedingung* (K1) dar. Zusätzlich zu den strukturellen Veränderungen weist ein Experte (B4) auf die durchgeführte Fortbildung zum Sprachförderkonzept als Chance hin, da dadurch „*allen bewusst gemacht wurde, worum es geht und auch wie wichtig es ist, dass man dann eindeutig in der Sprache ist*“ (B4, Z. 93f).

Wie bereits zu Beginn des Kapitels erwähnt, werden die soeben beschriebenen *veränderten Rahmenbedingungen* (K1) von den Befragten *als positiv erlebt* (K2/alle) und im Folgenden näher erläutert. Zwei der vier Interviewten (B1, B4) empfinden zum einen, dass dadurch „*nicht mehr einfach nur Sprachunterricht*“ (B1, Z. 39f) stattfindet, sondern dass das System zu einem gezielten „*Sprachförderprogramm gewachsen ist*“ (B1, Z. 46). Dadurch kommen die Kinder viel früher in die Situation, sich z.B. mit der „*phonologischen Bewusstheit und dem Sprachrhythmus auseinanderzusetzen*“ (B5, Z. 9f) und weisen laut aller Befragten des Weiteren auch weniger Sprachauffälligkeiten sowohl im Vor- als auch Grundschulbereich auf. Die bereits erwähnte differenziertere Einteilung der Sprachfördergruppen ermöglicht es, dass die Fachlehrer für Deutsch „*viel spezifischer fördern*“ (B1, Z. 38) und zudem „*allen Kindern wirklich ihren Bedürfnissen entsprechend helfen*“ (B1, Z. 46f) können.

Als weitere Kategorie (K3) sehen zwei der vier Befragten (B1, B2) die festgelegten und spontanen „*Teamsitzungen*“ (B2, Z. 430) im Groß- bzw. Fachlehrerteam für „*Rücksprachen*“ (B2, Z. 419), „*Feedbacks*“ (B1, Z. 216) sowie „*Fallbesprechungen*“ (B2, Z. 432) als *unterstützend* (K3).

Die letzte Kategorie der Chancen stellt die *zusätzliche Sprachtherapie* (K4) dar, die drei der vier Experten (B2, B4, B5) angeben, da es diese „*im Deutschen im Ausland eigentlich nicht gibt*“ (B4, Z. 186f), obwohl sie „*einen wichtigen Förderaspekt*“ (B4, Z. 188) darstellt.

Im Folgenden werden die Kategorien der Probleme (K5 bis K9), die die beteiligten Akteure wahrnehmen, beschrieben.

Zu Beginn des Kapitels wurden die *veränderten Rahmenbedingungen* in Bezug auf das *vorherige Sprachfördersystem* (K1) angeführt. Diese werden jedoch nicht nur als *positiv* (K2), sondern ebenfalls als *negativ für die Kindergartengruppen erlebt* (K5/alle). Alle vier Befragten geben an, dass durch die Veränderungen kaum noch Zeit für ein gemeinsames Freispiel besteht, da „*den Erziehern sowieso kaum noch Zeit bleibt, in der sie alle zusammen in der Gruppe sind*“ (B1, Z. 234), da die Gruppenkonstellation, aufgrund der „*verschiedenen Levels*“ (B4, Z. 82) der Sprachfördergruppen, dauerhaft wechselt.

Ferner merken drei der vier Interviewten (B2, B4, B5) an, dass sie einen größeren Förderbedarf der *deutschsprachigen Kinder* als in Deutschland beobachten, da die Sprachentwicklung durch verschiedene *Barrieren* (K6/B2, B4, B5) gefährdet wird. Diese werden zunächst auf der folgenden Seite graphisch abgebildet:

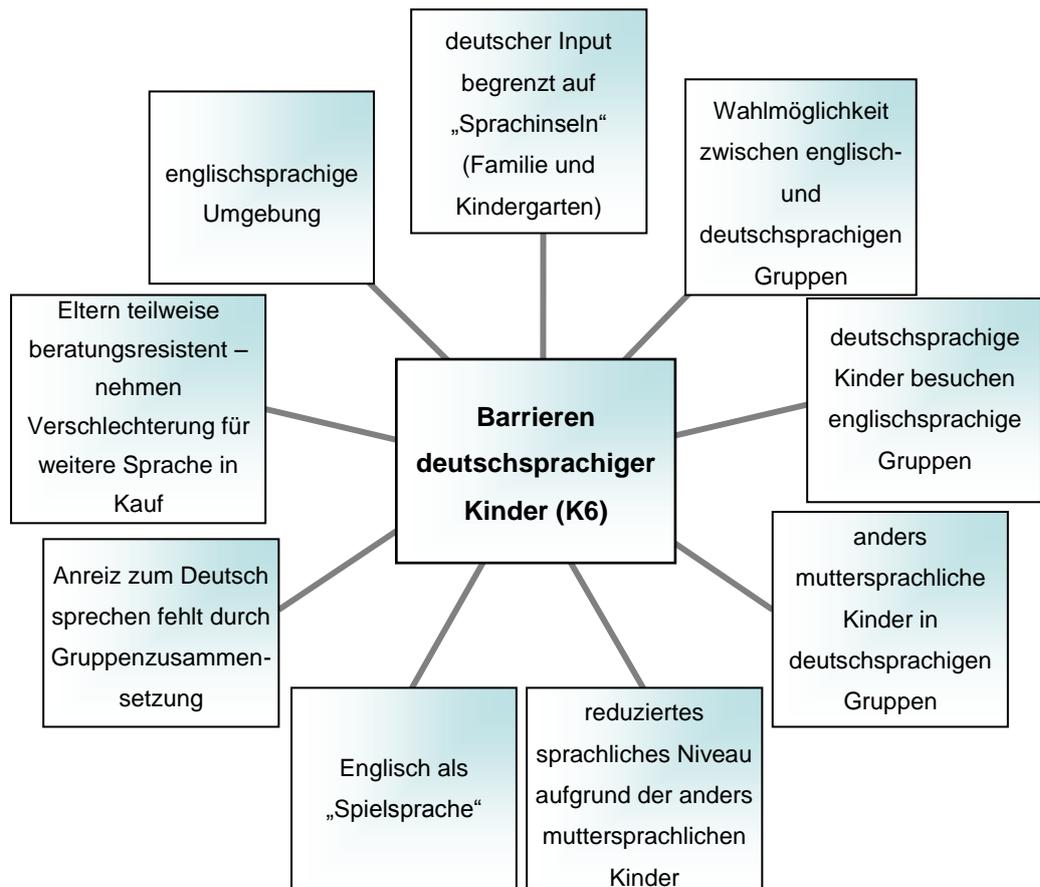


Abbildung 3: Barrieren deutschsprachiger Kinder (K6) (Quelle: eigene Darstellung)

Im Folgenden sollen nun beispielsweise einige Aspekte der Abbildung 3 näher dargestellt werden. Drei der vier Befragten (B2, B4, B5) sehen „das größte Problem darin, dass keine deutschsprachige Umgebung vorhanden ist und die Kinder dadurch auf Inseln ihre Sprache weiterführen“ (B2, Z. 9f). Zudem nennen zwei der vier Interviewten (B2, B4), dass teilweise „wenig gutes Deutsch in den Gruppen gesprochen“ (B4, Z. 210f) wird und „die Inhalte reduziert“ (B2, Z. 100) werden, da ansonsten die anders muttersprachlichen Kinder „aussteigen“ (B2, Z. 103) würden. Als weitere Barriere nehmen Dieselbigen wahr, dass die Eltern teilweise „extrem beratungsresistent“ (B2, Z. 59) sind und eine „rückläufige Muttersprache für die zweite Sprache in Kauf nehmen“ (B2, Z. 62f).

Die nächste Kategorie stellt die *Hindernisse für den Transfer* des Sprachförderkonzepts in die einzelnen *Kindergarten- und Vorschulgruppen* (K7/alle) dar. Ein Befragter (B2)

sieht die Größe des vorschulischen Bereiches als problematisch an, weil dieser einerseits durch seine „zu vielen Gruppen, Kinder und unterschiedlichen Förderstufen“ (B2, Z. 142f) „unüberschaubar“ (B2, Z. 141) ist und man andererseits nicht in die „Individualität gehen kann, um sich abzusprechen“ (B2, Z. 145). Ferner sehen alle Interviewten den Transfer des Konzepts aufgrund eines „ziemlich straffen Tagesablaufes“ (B4, Z. 61) verhindert. Als weiteres Hindernis führen drei der vier Befragten (B1, B2, B4) die nicht optimale personelle Struktur an. Diesbezüglich gab ein Interviewter (B4) an, dass nicht in allen deutschsprachigen Gruppen auch deutschsprachige Gruppenassistenten sind, die die Erzieher im Transfer unterstützen könnten. Des Weiteren nennen drei der vier Experten (B1, B2, B4), dass sie „händeringend eine weitere Lehrkraft für Deutsch“ (B1, Z. 110f) benötigen, um das Konzept optimal umsetzen zu können.

Ein Befragter (B5) nennt als zusätzliches Problem, dass die *behandlungsbedürftigen Kinder teilweise unerkannt* bleiben (K8/B5), da der Sprachtherapeut aufgrund der Größe des vorschulischen Bereiches „nicht alle Kinder einzeln“ (B5, Z. 213) testen kann. Deshalb ist er darauf angewiesen, dass er „von den Erziehern oder Eltern Hinweise“ (B5, Z. 214) erhält, diese jedoch teilweise nicht für „sprachliche Auffälligkeiten“ (B5, Z. 223) sensibilisiert sind.

Die letzte Kategorie stellt den problematischen *Übergang vom vorschulischen Bereich in die Grundschule* dar (K9/B1, B2, B4). Drei der vier Interviewten (B1, B2, B4) nennen als Problem, dass das Konzept in der Grundschule nicht weitergeführt wird und die Kinder dort „etwas ganz anderes kennenlernen“ (B1, Z. 80f). Des Weiteren merken sie an, dass allgemein „mehr Kommunikation“ (B2, Z. 338) zwischen den beiden Bereichen notwendig wäre.

➤ *Grundschulbereich*

Ziel dieses Abschnittes ist es, die Aussagen der Interviewpartner in Bezug auf Chancen und Probleme des Grundschulbereiches im Rahmen der Sprachfördermaßnahmen anhand der Kategorien darzustellen. Die folgenden Ergebnisse bzw. Kategorien beziehen sich auf die zwei befragten Experten (B3, B6) des Grundschulbereiches. Zunächst werden die Kategorien (K17 und K18) aufgezeigt, die die Chancen des Systems darstellen. Darauf folgend wird die Kategorie der Probleme, die die beteiligten Akteure wahrnehmen, beschrieben. Sowohl die Chancen als auch die Probleme sind

Einzelnennungen und beziehen sich auf den persönlichen Zuständigkeitsbereich der Befragten.

Eine befragte Person (B6) nennt als Chance, dass sie den *Deutschunterricht für die deutschsprachigen Kinder des englischen Sektors als positiv erlebt* (K17/B6), um zum einen neben der englischen Sprache „auch ihre deutsche Muttersprache und das Lesen und Schreiben darin zu erlernen“ (B6, Z. 6f) und „auch ihren Wortschatz im Deutschen weiter auszubauen“ (B6, Z. 7). Dadurch wird den Kindern die Rückschulung in die jeweilige Jahrgangsstufe in Deutschland erleichtert. Ferner sieht die interviewte Person (B6) in dem Deutschunterricht „eine gute Möglichkeit die Lerninhalte aus zwei kulturellen Perspektiven“ B6, Z. 94f) zu vermitteln.

Eine weitere Kategorie gibt die *guten Rahmenbedingungen der Sprachförderung* (K18/B3) des Grundschulbereiches an. Diese stellt unter anderem die „*Einzeldiagnostik*“ (B3, Z. 392) dar, um sich die Kinder „*noch einmal genau anschauen*“ (B3, Z.392) zu können. Des Weiteren stellt die Kleingruppenförderung eine Chance dar, da die Kinder dadurch „*dauernd sprechen und in Aktion sein können, damit sie wirklich intensiv gefördert sind*“ (B3, Z. 399f).

Im Folgenden wird die Kategorie der Probleme (K19), die ein Befragter (B3) wahrnimmt, beschrieben. Die interviewte Person gibt an, dass sie *Absprachen zwischen der Sprachförderung und dem Deutsch-Plus-Programm als notwendig* (K19/B3) erachtet, um einerseits die Zielgruppen der beiden Bereiche genauer zu definieren und andererseits die Themenbereiche zu trennen, „*damit man nicht vielleicht zu viel das Selbe macht*“ (B3, Z. 359).

Abschließend ist festzuhalten, dass sowohl im vorschulischen Bereich als auch Grundschulbereich von den beteiligten Akteuren viele Chancen, jedoch auch Probleme angeführt werden. Im nächsten Kapitel sollen deshalb die von den Befragten angegebenen Lösungsvorschläge und Optimierungsmöglichkeiten diesbezüglich dargestellt werden.

3.4 Lösungsvorschläge und Optimierungsmöglichkeiten

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Vorstellung der Ergebnisse des Feldforschungsprozesses in Bezug auf die Lösungsvorschläge und Optimierungsmöglichkeiten aus Sicht der beteiligten Akteure. Dies findet im Hinblick auf die zuvor dargestellten Probleme des Sprachförderprogramms und sprachtherapeutischen Programms im vorschulischen Bereich sowie im Grundschulbereich statt. Hierfür werden schwerpunktmäßig die Ergebnisse der Datenauswertung der Experteninterviews mittels des entwickelten Kategoriensystems (vgl. Kapitel 2.3.4) dargestellt.

➤ *Vorschulischer Bereich*

Zunächst werden die Kategorien (K10 bis K14), die die Lösungsvorschläge der zuvor beschriebenen Probleme des Systems des vorschulischen Bereiches darstellen, aufgezeigt. Darauffolgend werden die Kategorien denkbarer Optimierungsmöglichkeiten dargelegt. Anhand der Tabelle 4 wird veranschaulicht, welche nun folgenden Kategorien den Kategorien der Probleme (vgl. Kapitel 3.3) gegenübergestellt werden:

Tabelle 4: Gegenüberstellung der Probleme und der diesbezüglichen Lösungsvorschläge anhand deren Kategorien (Quelle: eigene Darstellung)

Probleme (K5-K9)	Lösungsvorschläge (K10-K14)
K5: <i>Veränderte Rahmenbedingungen für Kindergartengruppen als negativ erlebt</i>	keine konkrete Kategorie → positive Konsequenz aus den folgenden Kategorien
K6: <i>Barrieren deutschsprachiger Kinder</i>	K10: <i>Barrierenabbau deutschsprachiger Kinder</i>
K7: <i>Hindernisse für Transfer in Gruppen</i>	K11: <i>Barrierenabbau für Transfer</i> K12: <i>Voraussetzungen für personelle Veränderungen</i>
K8: <i>Behandlungsbedürftige Kinder teilweise unerkannt</i>	K13: <i>Schulung der Erzieher durch Sprachtherapeut</i>
K9: <i>Übergang vorschulischer Bereich in Grundschule</i>	K14: <i>Weiterführung des Programms in Grundschule</i>

Um die *Barrieren der deutschsprachigen Kinder (K6) abzubauen* (K10/B2, B4, B5) nennen drei der vier Befragten (B2, B4, B5), dass sie die Eltern noch ausführlicher aufklären und an sie „*herantragen müssen, dass das Thema Mehrsprachigkeit Chancen aber auch Probleme mit sich bringt*“ (B5, Z. 378). Ein Befragter (B2) gibt an, dass festgelegt werden sollte, dass z.B. „*siebzig Prozent der Kinder in einer deutschsprachigen Gruppe deutschsprachig*“ (B2, Z. 41f) sein sollten und dadurch der anders muttersprachliche Anteil geringer ausfällt.

Des Weiteren bestehen *Hindernisse für den Transfer des Konzepts in die Gruppe (K7)*. Um diese *Barrieren abzubauen* (K11/B1, B2, B4) führt ein Interviewter (B4) an, dass die nicht deutschsprachigen Gruppenassistenten der deutschsprachigen Kindergarten- und Vorschulgruppen „*nicht von heute auf morgen, aber stetig herauswachsen müssen*“ (B4, Z. 47f), um die Gruppenleitungen in der Transferarbeit durch deutschsprachige Gruppenassistenten unterstützen zu können. Als weitere personelle Veränderung nennen drei der vier Befragten (B1, B2, B4), dass „*mehr Deutschlehrer*“ (B1, Z. 256) benötigt werden, um die Anzahl der zu betreuenden Sprachfördergruppen pro Fachlehrer für Deutsch zu reduzieren. Daraus würde resultieren, dass jeder Fachlehrer „*sich individuell und flexibel mit nur wenigen Gruppen auseinandersetzen muss*“ (B2, Z. 158f) und dadurch die Möglichkeit besteht, dass diese das Konzept „*auch in die Gruppen hinein transportieren*“ (B2, Z. 138) bzw. sich mit den Erziehern „*absprechen*“ (B2, Z. 145) könnten. Als weitere Konsequenz führen Dieselbigen an, dass durch einen weiteren Fachlehrer für Deutsch mehr Sprachfördergruppen „*parallel laufen*“ (B2, Z. 201) könnten und dass dadurch „*alle Kinder zur selben Zeit aus einer Gruppe versorgt*“ (B1, Z. 265f) wären. Demzufolge würde man den Erziehern einen zeitlich entspannteren Rahmen und eine „*konstantere Gruppenkonstellation*“ (B1, Z. 266f) schaffen. Anzumerken ist, dass zwei der vier Befragten (B1, B2) anführen, dass zwar das „*Budget für eine Fachlehrerstelle*“ (B1, Z. 275) vorhanden ist, jedoch z.B. ein Raum als weitere *Voraussetzung für die personellen Veränderungen (K12/B1, B2)* fehlt.

Eine weitere Kategorie der Probleme stellt dar, dass *behandlungsbedürftige Kinder teilweise unerkant* bleiben (K8). Als Lösungsvorschlag nennt ein Befragter (B5), dass ein „*Seminar für die Erzieher*“ (B5, Z. 228f) *durch den Sprachtherapeuten (K13/B5)* angeboten werden müsste, um sie für die verschiedenen kindlichen Störungsbilder „*sensibel zu machen*“ (B5, Z. 230).

Letztlich geben drei der vier Befragten (B1, B2, B4) an, dass man dem problematischen *Übergang vom vorschulischen Bereich in die Grundschule (K9)* entgegenwirken kann,

indem das *Sprachförderprogramm des vorschulischen Bereiches* auch *in der Grundschule „weitergeführt wird“* (B2, Z. 353) (K14/B1, B2, B4).

Vor dem Hintergrund denkbarer Optimierungsmöglichkeiten, geben drei der vier Interviewten (B1, B2, B5) an, dass das *Sprachfördersystem* des vorschulischen Bereichs weiterhin durch verschiedene Aspekte *optimiert* (K15/B1, B2, B5) werden kann. Zunächst nennen die Befragten die Notwendigkeit der stetigen Eigenreflexion, um „*eine Routine*“ (B1, Z. 68) zu vermeiden. Des Weiteren wird von der Hälfte der Experten (B1, B2) aufgeführt, dass eine dauerhafte Weiterentwicklung des Systems notwendig ist, indem beispielsweise weitere Sprachförderprogramme evaluiert werden und eventuell „*auch noch mit einfließen*“ (B1, Z. 85). Sie geben an, dass „*ausführlichere*“ (B2, Z. 455) Testverfahren für eine differenzierte Einschätzung auffälliger Kinder notwendig sind, da das momentane Screening lediglich „*grammatikalische Probleme*“ (B2, Z. 457) berücksichtigt, jedoch beispielsweise der „*passive Wortschatz nicht mit abgedeckt wird*“ (B2, Z. 460).

Ferner sieht ein Befragter (B4) Optimierungsmöglichkeit der „*internen Evaluation*“ (B4, Z. 145) (K16/B4), indem ein „*noch regelmäßiger Austausch*“ (B4, Z. 147) im Team der Fachlehrer für Deutsch angestrebt wird. Zudem regt dieser an, dass „*gegenseitig hospitiert*“ (B4, Z. 146) und supervidiert werden sollte, um die Sprachförderstunden stetig zu „*verbessern*“ (B4, Z. 148).

➤ *Grundschulbereich*

Im Folgenden wird die Kategorie aufgezeigt, die den Lösungsvorschlag des in Kapitel 3.3 beschriebenen Problems des Grundschulbereiches darstellt.

Der Befragte (B6) kritisierte, dass *kaum Absprachen zwischen der Sprachförderung und dem Deutsch-Plus-Programm* (K19) bestehen, diese jedoch aufgrund bereits dargestellter Aspekte als wichtig erscheinen. Als Lösungsvorschlag nennt der Interviewte (B6), dass das „*ganze Deutschförderkonzept mal unter einen Hut gebracht werden muss*“ (B3, Z. 414), um dadurch das Deutsch-Plus-Programm und die Sprachförderung zu koordinieren.

4 Diskussion

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde das System der Sprachförderung und Sprachtherapie im Ausland am Beispiel der Versorgung deutschsprachiger Kinder im deutschen Kindergarten und der deutschen Schule Singapur erfasst. Der Projektverlauf, die Auswertung sowie die Ergebnisse wurden in den vorherigen Kapiteln beschrieben. Im Zentrum des folgenden Kapitels stehen die kritische Reflexion sowie Interpretation der Möglichkeiten und Grenzen der Methoden und Forschungsergebnisse.

4.1 Methodendiskussion

In diesem Kapitel wird eine Reflexion der verschiedenen Methoden des wissenschaftlichen Projektes vorgenommen. Diskutiert werden die Methoden der Datenerhebung sowie die der Datenaufbereitung und -auswertung.

➤ *Methoden der Datenerhebung*

Im Rahmen des Forschungsprojektes wurden neben den leitfadengestützten Experteninterviews die teilnehmende Beobachtung sowie die Dokumentensammlung zur Datenerhebung durchgeführt. Somit wurde sich vorab gezielt für einen qualitativ orientierten Forschungsansatz entschieden (vgl. Kapitel 2.2). Nach Abschluss des Projektes erscheint diese Auswahl als angemessen, da dadurch die „besonderen Eigenschaften und Merkmale“ (Raithel, 2006, S. 8) der Versorgung deutschsprachiger Kinder im deutschen Kindergarten und in der deutschen Schule Singapur „möglichst genau, differenziert und gegenstandsnah“ (ebd.) beschrieben und analysiert werden konnten.

Aufgrund von zeitlichen und personellen Gründen konnten die Daten lediglich beispielhaft in einer Institution erhoben werden. Im Hinblick auf diesen Umstand erwies es sich als sinnvoll, den Methodenmix bzw. die „Triangulation“ (Mayring, 2002, S. 147) anzuwenden, um, trotz der begrenzten Möglichkeiten des Feldes sowie der Anzahl von Experten, einen vielschichtigen Einblick in die Praxis der beteiligten Akteure zu erhalten und daraus resultierend forschungsrelevante und umfassende Ergebnisse zu erzielen. Während des Feldforschungsprozesses wurde festgestellt, dass sich die Methoden der Datenerhebung teilweise ergänzt haben. Dieser Aspekt ist laut Gläser & Laudel (2010, S. 105) charakteristisch für eine solche Methodenkombination, da diese jeweils

spezifische Schwachstellen einer Methode durch die Stärken einer anderen ausgleichen kann bzw. soll. So nahm beispielsweise die Methode der Dokumentensammlung einen ergänzenden Charakter bei der Erhebung der Daten ein. Durch die Experteninterviews konnte die Forscherin Dokumente sammeln, die es ihr z.B. erleichterten, das zuvor von den Interviewpartnern erklärte Konzept der Sprachstandserhebung zu verstehen. Die teilnehmende Beobachtung ermöglichte es der Forscherin, detaillierte Informationen zu den Rahmenbedingungen des Sprachfördersystems zu erfassen. Des Weiteren hatte diese Methode den Vorteil, dass man nicht unmittelbar auf eine Person des Forschungsfeldes als „Erhebungsinstrument“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 106) angewiesen war, sondern eigenständig die forschungsrelevanten Interaktionen beobachten konnte. Durch diese Datenerhebungsmethode hätten jedoch nur Teilbereiche der formulierten Fragestellungen beantwortet werden können, nämlich jene, die in der Dauer der Feldforschung beobachtet werden konnten. Chancen, Probleme sowie diesbezügliche Lösungsvorschläge und Optimierungsmöglichkeiten aus Sicht der beteiligten Akteure hätten durch die alleinige Erhebungsmethode der teilnehmenden Beobachtung nicht oder nur unzureichend erfasst werden können. Aufgrund dessen bewies sich das leitfadengestützte Experteninterview als geeignete weitere Methode, mittels der es gelang, die weiteren forschungsrelevanten Interessensgebiete zu betrachten, indem die Befragten zur Darstellung ihrer subjektiven Sichtweisen bewegt werden konnten. Die Auswahl der Interviewpartner erwies sich als angemessen, da diese, aufgrund ihres Arbeitsbereiches, aktiv in der Sprachförderung bzw. Sprachtherapie tätig waren und die Forscherin deshalb viele forschungsrelevante Aspekte erfahren konnte. Die Anzahl von sechs Befragten erscheint als gering, war jedoch aufgrund der Größe des Feldes nicht sinnvoll bzw. zielorientiert erweiterbar.

Bei der Durchführung der Interviews bzw. der Formulierung der Leitfragen wurde das „Prinzip der Offenheit“ (Helfferich, 2005, S. 100) beachtet, welches besagt, dass die Fragen so wenig Einfluss wie möglich auf den Inhalt der Antwort ausüben sollen (ebd.). Dadurch trat jedoch bei zwei von sechs Interviews das Problem auf, dass die Befragten die Frage anders interpretierten und teilweise forschungsirrelevante Informationen äußerten. Da die Ausführungen der Interviewpartner sehr ausführlich und detailliert waren, stellte es für die Interviewerin eine Herausforderung dar, das Gespräch zum eigentlichen Thema zurückzuführen. Aufgrund dessen sollte darauf geachtet werden, dass die Offenheit der Fragen „ausbalanciert“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 131) ist. Das Thema des Fragestils bzw. der Fragetypen stellt laut den Autoren ein allgemeines Problem des Interviews dar (ebd., S. 187ff). Im Gegensatz zur Leitfadenskonstruktion, bei

der die Fragen vorformuliert und kritisch betrachtet wurden, wurde in der Interview-situation von der Interviewerin „verlangt“, spontan nachzufragen. Diese Spontanität sowie auch eine zeitweise Unaufmerksamkeit aufgrund von allmählich nachlassender Konzentration im Verlauf des Interviews hatten die Folge, dass teilweise geschlossene Fragen oder Suggestivfragen (ebd., S. 190) formuliert wurden, die jedoch im Interview, aufgrund des Prinzips der Offenheit, vermieden werden sollten (ebd., S. 135ff). Die Problematik des Fragestils hätte dahingehend verhindert werden können, indem die Forscherin Pre-Tests durchgeführt hätte, da Übung sowie die Analyse der eigenen Interviews dem Forscher die Möglichkeit geben, seine „Fähigkeit, richtig nachzufragen“ (ebd., S. 190) zu erwerben. Neben den Pre-Tests hätte auch eine zeitnahe Transkription der einzelnen Experteninterviews Aufschluss zum Fragestil geben können. Dies hätte der Verfasserin ermöglicht, ihr Frageverhalten vor den nachfolgenden Interviews zu analysieren und sich dessen bewusst zu werden.

Ein weiterer „typischer Fehler“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 187ff) trat im Verlauf der Experteninterviews auf, indem sich die Forscherin bemühte, eine „möglichst natürliche Gesprächssituation aufrechtzuerhalten“ (ebd., S. 189). Dabei neigte sie dazu, in ein vorübergehend normales Gespräch zu wechseln, was dazu führte, dass sie Fragen stellte, die in der Situation nahe lagen, sich jedoch als weniger zielorientiert bzw. forschungsrelevant darstellten. Aufgrund dessen sollte darauf geachtet werden, den Interviewleitfaden so einzusetzen, dass er als „Instrument“ (Helfferich, 2005, S. 158) dabei dient, in den „offenen Erzählraum“ (ebd., S. 159) strukturierend einzugreifen, sich diesem der Interviewer jedoch nicht „unterordnet“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 187), um dabei den natürlichen Gesprächsverlauf zu ignorieren. Trotz des beschriebenen „Fehlers“ konnte bei einem Großteil der Interviews der Leitfaden zur Orientierung genutzt werden, um wichtige Aspekte des Forschungsinteresses nicht außer Acht zu lassen.

Eine weitere Schwierigkeit ergab sich während eines Interviews, da sich die befragte Person nur schlecht „auf das Interview einlassen“ (Kuckartz et al., 2008, S. 67) konnte und der Interviewenden das Gefühl übermittelte, dass sie sich mit den Ausführungen zu ihrem durchgeführten Konzept sowie einer Stellungnahme zum allgemeinen System sehr bedeckt hielt. Dies äußerte sich dadurch, dass der Befragte dazu neigte, die Fragen knapp und oberflächlich zu beantworten. Einen möglichen Grund dafür stellt die Tonbandaufzeichnung des Interviews dar, da der Interviewte aufgrund der Aufzeichnung eventuell Informationen bewusst zurückgehalten bzw. „sich seine Tendenz, sozial erwünscht zu antworten, verstärkt“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 157) hat.

Neben der sozialen Erwünschtheit⁸ stellt der „Hawthorne-Effekt“ (Diekmann, 2008, S. 341) einen weiteren „Wahrnehmungseffekt“ (Beushausen, 2009, S. 11) dar, welcher unter anderem in der Interviewsituation aufgetreten sein kann. Dieser besagt, dass der Umstand, dass das Interview Teil eines wissenschaftlichen Forschungsprojektes war, zu eventuellen „Einstellungs- und Verhaltensänderungen“ (Diekmann, 2008, S. 341) bei den Befragten geführt haben kann. Im Gegensatz zu den soeben genannten „Hindernissen“ durch die Aufzeichnung der Interviews auf Tonband, erwies sich diese dahingehend als Erleichterung, dass sich die Forscherin auf die Durchführung der Interviews konzentrieren konnte und das gesprochene Wort des Interviewpartners nicht protokollieren musste (Kuckartz et al., 2008, S. 25f). Des Weiteren gestaltete sich dadurch auch die spätere Auswertung der Interviews einfacher, auf die im nächsten Abschnitt eingegangen werden soll.

➤ *Methoden der Datenaufbereitung und –auswertung*

Da im Rahmen dieses Forschungsprojektes die leitfadengestützten Experteninterviews den größten Umfang der Datenaufbereitung und –auswertung darstellten, wird die Reflexion dieser Methode den Schwerpunkt dieses Abschnitts bilden.

Das durch die Interviews verbal erhobene Datenmaterial musste zunächst aufbereitet (Mayring, 2002, S. 85), das heißt in eine schriftliche Form gebracht bzw. transkribiert werden (Mayring, 2007, S. 47). Das Transkribieren der Interviews erschien der Verfasserin zunächst durch die Zuhilfenahme des Programms „f4“ (vgl. Kapitel 2.3.1) vereinfacht. In der Durchführung des Aufbereitungsprozesses stellten jedoch die tendenziell ausführlichen und detaillierten Ausführungen der Interviewpartner eine Herausforderung für die Forscherin dar. Teilweise wurden Passagen des Gesagten als inhaltlich nicht relevant eingestuft. Im Verlauf des Erzählten stellte sich jedoch das Gegenteil heraus, woraufhin sich die Verfasserin entschied, das komplette Interview zu transkribieren, da sonst der inhaltliche Zusammenhang verloren gegangen wäre. Dies hatte zur Konsequenz, dass das Transkribieren der Interviews sehr zeitaufwändig war und länger dauerte als eigentlich geplant. Die Entscheidung, die Interviews ausschließlich von der Forscherin selbst zu transkribieren, erwies sich jedoch aus zwei Gründen als sinnvoll. Zum einen fand während des intensiven Hörens und Schreibens des Materials eine Auseinandersetzung mit diesem statt, woraufhin weitere Eindrücke gesammelt werden konnten (Langer, 2010, S. 519). Ferner empfand die Verfasserin die

⁸ Die soziale Erwünschtheit liegt vor, wenn der Befragte Antworten gibt, von denen er vermutet, dass sie vom Interviewer bzw. von der Gesellschaft erwartet werden (Gläser & Laudel, 2010, S. 138).

eigenständige Verschriftlichung als hilfreich, da sie sich dadurch gut in den Transkripten orientieren konnte, was sich für den weiteren Verlauf der Arbeit, z.B. das Belegen der Ergebnisse durch Zitate des Transkripts, als vorteilhaft erwies.

Den Großteil der Datenauswertung stellte die zusammenfassende, qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (2007) dar. Dabei mussten jedoch zunächst einige Arbeitsschritte, wie z.B. die Bestimmung des angestrebten Abstraktionsniveaus, im Ablaufmodell der Inhaltsanalyse (Mayring, 2007, S. 60) durch die Verfasserin angepasst werden (vgl. Kapitel 2.3.4), da dieses ansonsten zu starr und unflexibel und nicht dem Forschungsprojekt angemessen erschien (Mayring, 2007, S. 117). Die Methode ermöglichte es der Forscherin, sich detailliert und strukturiert mit dem Datenmaterial auseinanderzusetzen (ebd., S. 12), was für den Auswertungsprozess als hilfreich empfunden wurde. Bedacht werden sollte, dass trotz des „regelgeleitenden Vorgehens“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 31) der Verfasserin es nicht auszuschließen ist, dass bereits während der Datenauswertung ein „Interpretationsvorgang“ (Mayring, 2007, S. 7), beispielsweise bei der Reduktion der Paraphrase zur Generalisierung sowie der darauf folgenden Kategorienbildung, stattgefunden hat. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass dieser eine subjektive Färbung der Verfasserin besitzt (Gläser & Laudel, 2010, S. 201). Der „Forderung nach einer hohen Interkoder-Reliabilität“⁹ (ebd., S. 210), um eine möglichst hohe Übereinstimmung der Ergebnisse zu erreichen, konnte jedoch nicht nachgegangen werden, da dafür mehrere Personen die Analyse gemeinsam erstellt und diskutiert hätten müssen (ebd., S. 210) und dies aus zeitlichen Gründen nicht umsetzbar war. Anzumerken ist, dass diese Auswertungsmethode ohnehin sehr zeitaufwändig war und dies, aufgrund der begrenzten zeitlichen Ressourcen einer Bachelorarbeit, zu zeitlichen Engpässen geführt hat.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass bei einer erneuten Durchführung des Forschungsprojektes die gleichen Methoden ausgewählt, jedoch sowohl in der Datenerhebung sowie Datenaufbereitung- und auswertung die dargestellten Diskussionspunkte berücksichtigt werden würden. Vor dem Hintergrund dieser Gesichtspunkte konnten dennoch im Forschungsprozess relevante Ergebnisse gesammelt werden, die im folgenden Kapitel diskutiert werden sollen.

⁹ „Das ist die Wahrscheinlichkeit, mit der verschiedene Personen bei Anwendung derselben Regeln ein gleiches Resultat erreichen“ (Gläser & Laudel, 2010, S. 210)

4.2 Ergebnisdiskussion

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Diskussion der Forschungsergebnisse. Es wird sich dabei auf die Aspekte des praktischen Nutzens der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit, eine Reflexion der Ergebnisse sowie einen Ausblick auf mögliche anschließende Forschungsvorhaben konzentriert. Weitere mögliche Gesichtspunkte, wie z.B. die Einbettung der Ergebnisse in den wissenschaftlichen Kontext, sind im Rahmen dieser Arbeit aufgrund des momentanen Mangels an Forschungsarbeiten nicht möglich.

Ziel dieser Arbeit war es das System der Sprachförderung und Sprachtherapie im Ausland am Beispiel der Versorgung deutschsprachiger Kinder im deutschen Kindergarten und der deutschen Schule Singapur zu beschreiben und zu analysieren. Aufgrund des hiermit verbundenen Auslandsaufenthalts, der die zeitlichen sowie personellen Ressourcen der Verfasserin ausschöpfte, muss darauf hingewiesen werden, dass die Datenerhebung lediglich in einer Institution durchgeführt werden konnte, weshalb eine Generalisierbarkeit der dargestellten Ergebnisse nicht möglich ist. Die nachfolgenden Äußerungen beziehen sich bzw. repräsentieren somit einen Einzelfall, die nicht ohne Weiteres auf die weiteren 139 deutschen Auslandsschulen (Auswärtiges Amt, 2011a, S. 1) übertragbar sind.

Trotz dieses „Einzelfallcharakters“ stellt die Arbeit bzw. die vorliegenden Ergebnisse einen praktischen Nutzen dar. Die detaillierten Ergebnisse zur Beschreibung der Sprachförderung sowie der Sprachtherapie in Singapur ermöglichten es, die im ersten Kapitel dargestellten Forschungslücken zu bearbeiten. Durch die Literaturrecherche wurde zwar deutlich, dass das Thema Sprachförderung an deutschen Auslandsschulen präsent ist (z.B. Bundesverwaltungsamt – ZfA, 2011c), jedoch wurde kein allgemeingültiges Konzept festgehalten sowie die Zielgruppe dieser nicht genau definiert (z.B. de Oliveira Souza & Holtmann, 2010, S. 10f). Festgehalten werden kann, dass zumindest im südostasiatischen Raum, aufgrund eines Beschlusses aller Schulleiter, ein allgemeingültiges Konzept durchgeführt wird (vgl. Kapitel 3.1.1). Des Weiteren ergaben die Recherchen in Singapur, dass sowohl die deutsch- als auch englischsprachigen Kinder die Zielgruppe des Förderprogramms darstellten, um z.B. ihre Grammatik im Deutschen zu verbessern oder die deutsche Sprache komplett neu zu erlernen. Diese Ergebnisse können jedoch nicht verallgemeinert werden und folglich die Forschungslücken lediglich bearbeiten, allerdings nicht schließen.

Ein weiterer Aspekt besteht darin, dass die vorliegende Arbeit einer anderen deutschen Auslandsschule zum Vergleich ihres Systems für das Erkennen und weitere Vorgehen

bei sprachauffälligen Kindern dienen kann, um dieses auszubauen bzw. zu optimieren. Dabei ist jedoch anzumerken, dass die beschriebenen Rahmenbedingungen der Sprachstandserhebung sowie die darauffolgende Sprachförderung bzw. Sprachtherapie lediglich zur Orientierung anderer deutschen Auslandsschulen dienen können, da je nach personellen und strukturellen Bedingungen das Sprachfördersystem angepasst bzw. individuell entwickelt werden sollte.

Aufgrund der Tatsache, dass durch das Praxisprojekt die zuvor aufgestellten Fragestellungen der vorliegenden Bachelorarbeit (vgl. Kapitel 1.3) bearbeitet bzw. detailliert und ausführlich beantwortet werden konnten, sollen im Folgenden die Ergebnisse dahingehend reflektiert werden, dass die für die Forscherin relevanten Aspekte bzw. notwendigen Bedingungen für eine gute Umsetzung eines Sprachfördersystems an deutschen Auslandsschulen dargestellt werden. Diese stellen jedoch nicht die Erfolgsmethode bzw. das bewährte und optimale System dar, da der Verfasserin mangels entsprechender Quellen ein Vergleich mit weiteren Auslandsschulen fehlt. Der folgende Absatz stellt eine Reflexion der Ergebnisse aus Sicht der Verfasserin dar, weshalb nun aus pragmatischen Gründen in die 1. Person Singular gewechselt wird.

Um ein Sprachfördersystem erfolgreich umzusetzen, sind bestimmte personelle Bedingungen unabdingbar. Meiner Meinung nach stellt ein Team fortgebildeter Fachlehrer, die die Sprachförderung durchführen, die Basis dar. Diese sollten durch Fortbildungen nicht nur zur korrekten Umsetzung des Screenings und Konzepts angeleitet werden, sondern auch im Umgang mit behandlungsbedürftigen Auffälligkeiten sensibilisiert werden, um diese zu erkennen sowie die Kinder an den Sprachtherapeuten weiter zu verweisen. Auch die Erzieher und Lehrer stellen eine weitere wichtige Zielgruppe der Fortbildung dar, um auch ihr Bewusstsein für die Sprache sowie die verschiedenen kindlichen Störungsbilder zu sensibilisieren. Als große Chance für die Kinder mit einer Indikation zur Sprachtherapie empfinde ich einen an der Schule tätigen muttersprachlich deutschen Sprachtherapeuten, da einerseits aufgrund des (zumeist) anderssprachigen Umfeldes die sprachtherapeutische Versorgung im Deutschen nicht gewährleistet ist und andererseits das Sprachförderprogramm die Sprachtherapie nicht ersetzen kann bzw. soll (Braun, 2009, S. 18). Des Weiteren ist dies auch für die logopädische Profession von Bedeutung, da sich die Logopädie dadurch ein weiteres Berufsfeld erschlossen hat, um auch international tätig sein zu können.

Neben den personellen Aspekten sind auch bestimmte Strukturen sowie Abläufe meiner Ansicht nach von großer Bedeutung. Zunächst empfinde ich die verschiedenen Förder-

maßnahmen (vgl. Kapitel 3.2), sowohl im vorschulischen Bereich als auch in der Grundschule, als unabdingbar. Dadurch werden alle Kinder, der deutsch- und englischsprachigen Gruppen bzw. Klassen, ihren Bedürfnissen entsprechend im Deutschen gefördert, um sich darin zu verbessern bzw., im Fall der deutschen Kinder, die den englischsprachigen Bereich besuchen, ihre Kompetenzen in ihrer Muttersprache weiterhin zu schulen bzw. nicht zu verlieren. Weiterhin notwendig erscheint mir die Sprachstandserhebung in der Einzelsituation, um jedes Kind differenziert sowie ressourcen- und defizitorientiert zu betrachten sowie die darauf folgende Einteilung in alters- und sprachentwicklungshomogene Kleingruppen. Um eine bestmögliche Effektivität der Sprachfördergruppen zu gewährleisten, stellen tägliche Fördereinheiten meiner Meinung nach eine ebenfalls wichtige Bedingung dar. Zudem ist eine stetige Weiterentwicklung und Reflexion des Systems der Fördermaßnahmen sowie der jeweiligen Konzepte zweifellos erforderlich, um nicht in eine Routine zu verfallen sowie beispielsweise weitere Sprachförderkonzepte zu evaluieren, um neue Erkenntnisse der Wissenschaft und Forschung in der Durchführung zu berücksichtigen. Diese Aspekte sowie eine zusätzliche interne Evaluation durch regelmäßige Teambesprechungen, Hospitationen und Supervisionen der beteiligten Akteure erscheinen notwendig, um qualitativ gute Fördereinheiten durchzuführen. Neben den team-internen Gesichtspunkten besteht des Weiteren die Notwendigkeit einer intensiven Kommunikation zwischen den einzelnen Fördermaßnahmen, um sich über Inhalte, Zielgruppen sowie eventuelle Problematiken beim Übergang vom vorschulischen Bereich in die Grundschule auszutauschen und bewusst zu werden. Ein weiterer Aspekt, der bedacht werden sollte, ist die Tatsache, dass alle deutschen Auslandsschulen eine (zumeist) anderssprachige Umgebung besitzen, die Probleme aufgrund von Mehrsprachigkeit mit sich bringen kann (Günther & Günther, 2004, S. 35f). Dieser Umstand ist nicht zu beheben, jedoch zu optimieren, indem beispielsweise die Eltern intensiv über das Thema Mehrsprachigkeit aufgeklärt und ihnen Chancen sowie Probleme des frühen Erlernens einer weiteren Sprache aufgezeigt werden (Rothweiler & Kroffke, 2010, S. 47f).

Die vorliegende Bachelorarbeit bzw. die vorgestellten Ergebnisse des Feldforschungsprozesses eröffnen Möglichkeiten für anschließende Forschungsvorhaben. Dabei stellt die Weiterführung der Recherchen, der in diesem Forschungsprojekt begonnenen Analyse und Beschreibung der Versorgung deutschsprachiger Kinder im deutschen Auslandsschulwesen, einen möglichen weiteren Ansatzpunkt dar. Vorstellbar sind die

Evaluation weiterer deutscher Auslandsschulen und deren Sprachfördersysteme. Dafür wäre es denkbar, einen Fragebogen auf Grundlage der recherchierten Ergebnisse dieser Arbeit zu erstellen. Dieser hätte das Ziel, eine allgemeine Bestandsaufnahme aller Schulen und deren Fördermaßnahmen sowie den diesbezüglichen Rahmenbedingungen zu erfragen, um mehrere Systeme gegenüberzustellen und folglich beispielsweise die Erfolgsmethode herauszuarbeiten. Dieses „optimale“ System könnte dann als Leitfaden an jede deutsche Auslandsschule weitergegeben werden und einen festen Bestandteil des seit dem Jahr 2006 bestehenden Qualitätsrahmens des Pädagogischen Qualitätsmanagements an den deutschen Schulen im Ausland (vgl. Kapitel 1.1.1) darstellen. Wichtig ist, dass den zuständigen Ämtern und Verbänden vergegenwärtigt wird, dass ihr Ziel – eine optimale pädagogische Versorgung deutscher Kinder im Ausland (Bundesverwaltungsamt – ZfA, 2011b) – kaum erfolgreich erreicht werden kann, wenn die Versorgung basaler Bereiche der kindlichen Entwicklung, wie z.B. die Sprachentwicklung durch entsprechende Fördermaßnahmen, nicht sichergestellt ist.

Literaturverzeichnis

Auswärtiges Amt (2011a): Auslandsschulen für innovative Konzepte ausgezeichnet.

Zugriff am 14.10.2011 auf:

http://www.auslandsschulen.org/fileadmin/user_upload/redakteur/rundschreiben/2011/09_11/130911_Innovative_Lernkonzepte-_Auslandsschulen_fuer_innovative_Lernkonzepte_ausgezeichnet-_Auswaertiges_Amt.pdf

Auswärtiges Amt (2011b): Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik in Zeiten der Globalisierung. Partner gewinnen, Werte vermitteln, Interessen vertreten. Zugriff am 16.10.2011 auf:

<http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/595030/publicationFile/158155/AKBP-Konzeption-2011.pdf>

Auswärtiges Amt (2011c): Aktuelle Reisewarnungen. Zugriff am 25.10.2011 auf:

http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Laenderinformationen/01-Reisewarnungen-Liste_node.html

Auswärtiges Amt (2011d): Reisen und Gesundheit. Zugriff am 25.10.2011 auf:

http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Laenderinformationen/01-Laender/Gesundheitsdienst/Uebersicht_node.html

Baumgartner, S. (2006): Sprachtherapie und Sprachförderung im Unterricht: Kritische Analyse und Konzeptbildung. In: Die Sprachheilarbeit. Jg. 51 (6), Dezember 2006, S. 268-277

Beushausen, U. (2009): Grundlagen der therapeutischen Entscheidungsfindung. In: Beushausen, U. (Hrsg.) (2009): Therapeutische Entscheidungsfindung in der Sprachtherapie. Grundlagen und 14 Fallbeispiele. 1. Auflage. München: Urban & Fischer, S. 5-27

Bogner, A.; Menz, W. (2002): Das theoriegenerierende Experteninterview- Erkenntnisinteresse, Wissensform, Interaktion. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.) (2002): Das Experteninterview- Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Leske & Budrich, S. 33-70

Braun, O. (2006): Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik- Therapie- Förderung. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer

Braun, W. G. (2009): Integrierte Sprachförderung: Abgrenzung, Umsetzung, Erfahrungen. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik- Integrative Konzepte der therapeutischen Fachpersonen. Zeitschrift der Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik. 1/09, Jg. 15, S. 15-23

Brustkern, E.; Durry, N.; Fröhling-Gödde, A.; Heinrichs, G.; Heinzl, M.; Meyer, K.; Rausch, M.; Sälzer, C.; Windus, M. (2004): Sprachentwicklung mit Hindernissen. Ein Beitrag der Logopädie zur Diskussion und Gestaltung von Sprachförderung im Vorschulalter. Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (dbl), Frechen

Bundesverwaltungsamt- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2010): Deutsches Auslandsschulwesen in Zahlen 2010. Zugriff am 16.10.2011 auf: http://www.auslandsschulwesen.de/nn_389656/Auslandsschulwesen/DieZfA/WirUeberUns/ZahlenausderZfA/AuslandsschulwesenZahlen2010,templateld=raw,property=publicationFile.pdf/AuslandsschulwesenZahlen2010.pdf

Bundesverwaltungsamt- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2011a): Aufgaben und Zielsetzung der ZfA. Zugriff am 16.10.2011 auf: http://www.auslandsschulwesen.de/cIn_091/nn_1004118/Auslandsschulwesen/DieZfA/WirUeberUns/node.html?__nnn=true

Bundesverwaltungsamt- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2011b): Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland. Zugriff am 19.10.2011 auf: http://www.auslandsschulwesen.de/cIn_091/nn_1494442/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/PaedagogischesQualitaetsmanagement/Qualitaetsrahmen/download,templateld=raw,property=publicationFile.pdf/download.pdf

Bundesverwaltungsamt- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2011c): Frühkindliche Sprachförderung und Spracherwerb im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit- Kooperation ist alles. Zugriff am 02.11.2011 auf:

http://www.auslandsschulwesen.de/nn_2054502/Auslandsschulwesen/DASAN/Fachberater/Afrika/Kairo/Aktuelles/2011/inhalt__Sprachfoerderung.html

Bundesverwaltungsamt- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2011d): Deutsch, Mathematik, Musik- Grundschule (Deutsche Schule Addis Abeba, Äthiopien): Zugriff am 02.11.2011 auf:

http://www.auslandsschulwesen.de/nn_389710/Auslandsschulwesen/Bewerberinformation/Stellenangebote__Schulen/Ortskraefte/Stellenangebote/2011/Ok__DS__Addis-Abeba.html

de Langen-Müller, U. (2007): Zum Umgang mit sprachentwicklungsgestörten Kindern in Deutschland: Fachwissen contra Bildungs- und Gesundheitswesen? In: de Langen-Müller, Maihack, V. (Hrsg.) (2007): Früh genug- aber wie? Sprachförderung per Erlass oder Sprachtherapie auf Rezept. Tagungsbericht zum 8. Wissenschaftlichen Symposium des dbs e.V. am 2. und 3. Februar 2007 in Gelsenkirchen. Köln: ProLog Therapie- und Lernmittel OHG, S. 25-32

de Oliveira Souza, M.; Holtmann, M. (2010): Deutschsprachiger Fachunterricht an der Porto Seguro. In: Begegnungen. Deutsche schulische Arbeit im Ausland: Energie und Umwelt. Heft 3-2010, 31. Jahrgang, S. 10-11

Diekmann, A. (2008): Empirische Sozialforschung. Grundlagen. Methoden. Anwendungen. 19. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag

Dresing, T.; Pehl, T. (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. 3. Auflage. Marburg: Eigenverlag. Zugriff am 24.11.2011 auf: <http://www.audiotranskription.de/praxisbuch>

Driftmann, H.H. (2010): DIHK: Gemeinsam für die Stärkung des Auslandsschulwesens werben. In: Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hrsg.): Deutsche Auslandsschularbeit: Deutsch – Sprache der Ideen. Jahrbuch 2009/2010, S. 80-81. Zugriff am 17.10.2011 auf:

http://www.auslandsschulwesen.de/cIn_091/nn_2141658/sid_FD227517BD937E754689A7EAB6F0B0DF/Auslandsschulwesen/DieZfA/Publikationen/Jahrbuecher/Ausgaben/Jahrbuch2009__2010,templated=raw,property=publicationFile.pdf/Jahrbuch2009_2010.pdf

Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag

Frank, C.-G. (1995): Schulreformen an deutschen Auslandsschulen. Dargestellt an einer Einführung an der Deutschen Schule Lissabon. Sozialwissenschaftliche Studien zu internationalen Problemen, Band 193. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik Breitenbach

Gasteiger-Klicpera, B.; Patzelt, D.; Knapp, W.; Kucharz, D.; Vomhof, B. (2007): Sprachförderung im Vorschulalter: Welche Kinder profitieren ausreichend und welche nicht? In: de Langen-Müller, U.; Maihack, V. (Hrsg.) (2007): Früh genug- aber wie? Sprachförderung per Erlass oder Sprachtherapie auf Rezept. Tagungsbericht zum 8. Wissenschaftlichen Symposium des dbs e.V. am 2. und 3. Februar 2007 in Gelsenkirchen. Köln: ProLog Therapie- und Lernmittel OHG, S. 166-186

Gauweiler, P. (2010): Auslandsschulwesen: deutsche Unternehmen auch gefordert. In: Bundesverwaltungsamt- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hrsg.): Deutsche Auslandsschularbeit: Deutsch- Sprache der Ideen. Jahrbuch 2009/2010, S. 82-83.

Zugriff am 17.10.2011 auf:

http://www.auslandsschulwesen.de/cIn_091/nn_2141658/sid_FD227517BD937E754689A7EAB6F0B0DF/Auslandsschulwesen/DieZfA/Publikationen/Jahrbuecher/Ausgaben/Jahrbuch2009__2010,templated=raw,property=publicationFile.pdf/Jahrbuch2009_2010.pdf

Gläser, J.; Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Grimm, H.; Aktas, M.; Frevert, S. (2010): SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen. 2., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe

Grohnfeldt, M. (2007): Sprachtherapie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (2007): Lexikon der Sprachtherapie. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 312-313

Guadatiello, A. (2007): Erwerben oder erlenen Kinder nichtdeutscher Erstsprache das Deutsche? Der Versuch, eine Kontroverse zu überwinden. In: Jampert, K.; Best, P.; Guadatiello, A.; Holler, D.; Zehnauer, A. (Hrsg.) (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. 2., überarbeitete Auflage. Weimar und Berlin: verlag das netz, S. 38-40

Günther, B.; Günther, H. (2004): Erstsprache und Zweitsprache. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Heger, S. (2009): Sprachförderung bei Kindern nicht-deutschsprachiger Herkunft. Das Praxisbuch. 1. Auflage. Norderstedt: GRIN Verlag

Helfferrich, C. (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Hensen, J. (2008): 40 Jahre ZfA: Die Zentralstelle passt zu uns. In: Bundesverwaltungsamt- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hrsg.) (2008): Deutsche Auslandsschularbeit: 40 Jahre ZfA. Chronik 40 Jahre ZfA, S. 70-71. Zugriff am 17.10.2011 auf:

http://www.auslandsschulwesen.de/cln_091/nn_2141658/sid_FD227517BD937E754689A7EAB6F0B0DF/Auslandsschulwesen/DieZfA/Publikationen/Jahrbuecher/Ausgaben/ZfA___Chronik,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/ZfA_Chronik.pdf

Herrle, M.; Kade, J.; Nolda, S. (2010): Erziehungswissenschaftliche Videographie. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 599-619

Hessisches Sozialministerium (2011): Kindersprachscreening „KISS“. Zugriff am 14.10.2011 auf:

http://www.hessen.de/irj/HSM_Internet?cid=70cc3aa8b7453bb0b71f6941a7c4b532

Jampert, K.; Best, P.; Guadatiello, A.; Holler, D.; Zehnbauer, A. (2007) (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weimar & Berlin: verlag das netz

Jansen, H.; Mannhaupt, G.; Marx, H.; Skowronek, H. (2002): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). 2., überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe

Kannengieser, S. (2009): Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik, Therapie. 1. Auflage. München: Urban & Fischer Verlag

Kauschke, C. (2007): Sprachentwicklungsstörungen im Spannungsfeld von Erbe und Umwelt. In: de Langen-Müller, U.; Maihack, V. (Hrsg.) (2007): Früh genug- aber wie? Sprachförderung per Erlass oder Sprachtherapie auf Rezept. Tagungsbericht zum 8. Wissenschaftlichen Symposium des dbs e.V. am 2. und 3. Februar 2007 in Gelsenkirchen. Köln: ProLog Therapie- und Lernmittel OHG, S. 50-64

Kniffka, G.; Siebert-Ott, G. (2009): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn: Schöningh

Königs, F.G. (2003): Die Dichotomie Lernen/Erwerben. In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. überarbeitete Auflage. Tübingen und Basel: Francke Verlag, S. 435-439

Kowal, S.; O'Connell, D.C. (2004): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.) (2004): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 437-447

Kracht, A.; Leuoth, C.; Welling, A. (in Vorb.): TOGA – Therapieorientierte grammatische Analyse. Ein Verfahren zur Analyse grammatischer Fähigkeiten bei ein- und mehrsprachigen Kindern im Deutschen

Krath, S. (2010): Weltkongress deutscher Auslandsschulen 2010: Junge Tradition mit Zukunft. In: Begegnung. Deutsche schulische Arbeit im Ausland: Wissenschaft und Forschung. Heft 1-2010, 30. Jahrgang, S. 40-43

Kuckartz, U.; Dresing, T.; Rädiker, S.; Stefer, C. (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Küspert, P.; Schneider, W. (2006): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. 5., überarbeitete Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Kvale, S. (1996): Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications

Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Langer, A. (2010): Transkribieren- Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 515-526

Lisker, A. (2011): Additive Maßnahmen zur Sprachförderung im Kindergarten- Eine Bestandsaufnahme in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Lüders, Ch. (2004): Herausforderungen qualitativer Forschung. In: Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.) (2004): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 632-642

Maihack, V. (2007): Eröffnungsrede des dbs-Bundesvorsitzenden. In: de Langen-Müller, U.; Maihack, V. (Hrsg.) (2007): Früh genug- aber wie? Sprachförderung per Erlass oder Sprachtherapie auf Rezept. Tagungsbericht zum 8. Wissenschaftlichen Symposium des

dbS e.V. am 2. und 3. Februar 2007 in Gelsenkirchen. Köln: ProLog Therapie- und Lernmittel OHG, S. 13-19

Mannhard, A. (2009): Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen – Sprachtherapie in der Logopädie. Eine fachliche Unterscheidungshilfe zu Ressourcen und Grenzen. In: Kinder- und Jugendarzt. Zeitschrift des Berufsverbandes der Kinder- und Jugendärzte (BVKJ). 40. Jahrgang (2009), Nr. 6, S. 359-362

Mayer, H.O. (2008): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung. Durchführung. Auswertung. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag

Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5., überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Merkens, H. (2007): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 286-298

Merkle, S.; Garlin, E. (2009a): KIKUS. Bildkarten. Sprachen lernen im Vor- und Grundschulalter. 1. Auflage. Ismaning: Hueber Verlag

Merkle, S.; Garlin, E. (2009b): KIKUS. Sprachförderung Deutsch (+ Erstsprachen) im Vor- und Grundschulalter. Liederheft „Guten Morgen“. 1. Auflage. Ismaning: Hueber Verlag

Miethe, I. (2010): Forschungsethik: In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 927-937

Motsch, H.-J. (2008): Deprofessionalisierung der (Sprach-)Heilpädagogik-internationalisiert, inkompetent, wegrationalisiert. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN). Zeitschrift der Vereinigung für Absolventinnen und Absolventen des Heilpädagogischen Institutes der Universität Freiburg/Schweiz (VAF). 1/2008, 77. Jg., S. 4-10

Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen, Familie und Gesundheit (2006): Vereinbarung über die heilpädagogische Förderung und die medizinischen Therapien in Sprachheilkindergärten. Zugriff am 05.11.2011 auf:
http://www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/niedersachsen/pdf-files/Vereinbarung_Spraki.pdf

Ochsenkühn, C.; Thiel, M.M.; Ewerbeck, C. (2010): Stottern bei Kindern und Jugendlichen. Bausteine einer mehrdimensionalen Therapie. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag

Penner, Z.; Fischer, A.; Krügel, C. (2006): Von der Silbe zum Wort. Rhythmus und Wortbildung in der Sprachförderung. Sprache und frühkindliche Bildung. 1. Auflage. Troisdorf: Bildungsverlag EINS

Penner, Z. (2008): Neue Wege in der Therapie von Spracherwerbsstörungen. Von der Wortbildung bis zu den Nebensätzen. 1. Auflage. Troisdorf: Bildungsverlag EINS

Pinno, N. (2008): Verwaltungsleitung an der DS Shanghai: Entwicklung zum „nachhaltigen Management“. In: Bundesverwaltungsamt- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hrsg.) (2008): Deutsche Auslandsschularbeit: 40 Jahre ZfA. Chronik 40 Jahre ZfA, S. 54-57. Zugriff am 17.10.2011 auf:
http://www.auslandsschulwesen.de/cIn_091/nn_2141658/sid_FD227517BD937E754689A7EAB6F0B0DF/Auslandsschulwesen/DieZfA/Publikationen/Jahrbuecher/Ausgaben/ZfA__Chronik,templateld=raw,property=publicationFile.pdf/ZfA_Chronik.pdf

Raithe, J. (2006): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Rasch, B.; Friese, M.; Hofmann, W.; Naumann, W. (2010): Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. 3. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag

Rausch, M. (2006): Sprachförderung und Sprachtherapie- Synergien nutzen. In: Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (Hrsg.) (2006): Kinder zur Sprache bringen. Sprachförderung – Sprachtherapie. Sprachentwicklung in Deutschland. Dokumentation des Symposiums Sprachförderung – Sprachtherapie vom 29.11.2006, S. 46-51

Reber, K.; Schönauer-Schneider, W. (2009): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. 1. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag

Rothweiler, M.; Kroffke, S. (2010): Bilingualer Spracherwerb. In: Siegmüller, J.; Bartels, H. (Hrsg.) (2010): Leitfaden. Sprache. Sprechen. Stimme. Schlucken. 2., durchgesehene Auflage. München: Urban & Fischer Verlag, S. 44-49

Rucys, D. (2002): DaZ-Box. Materialsammlung für Deutsch als Zweitsprache. Oberursel: Finken Verlag

Sander, R.; Spanier, R. (2007): Sprachentwicklung und Sprachförderung- Grundlagen für die pädagogische Praxis. Sonderheft von kindergarten heute- Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. 6. Auflage. Freiburg: Herder Verlag

Schlösser, E. (2007): Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Aktualisierte und erweiterte Neuauflage. Münster: Ökotoxia Verlag

Schrey-Dern, D. (2006a): Thesen. Symposium Sprachförderung – Sprachtherapie. In: Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (Hrsg.) (2006): Kinder zur Sprache bringen. Sprachförderung – Sprachtherapie. Sprachentwicklung in Deutschland. Dokumentation des Symposiums Sprachförderung – Sprachtherapie vom 29.11.2006, S. 6

Schrey-Dern, D. (2006b): Fazit der Veranstaltung. In: Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (Hrsg.) (2006): Kinder zur Sprache bringen. Sprachförderung –

Sprachtherapie. Sprachentwicklung in Deutschland. Dokumentation des Symposiums Sprachförderung – Sprachtherapie vom 29.11.2006, S. 52-53

Schrey-Dern, D. (2008): Maßnahmen der Länder zur Sprachförderung im Elementarbereich (einschließlich Sprachstandserhebung). Zugriff am 13.10.2011 auf: http://www.dbl-ev.de/fileadmin/media/1_eltern_patienten_etc/fuer_erzieherinnen/sprachfoerderprogramme_sprachstanderheb_032009.pdf

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2002): Bärenstark. Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Vorschul- und Schuleingangsphase. Zugriff am 14.10.2011 auf: http://daz-lernwerkstatt.de/fileadmin/llw/texte/diagnose/Baerenstark_Testmaterial.pdf

Siegmüller, J. (2010): Sprachentwicklungsstörungen. In: Siegmüller, J.; Bartels, H. (Hrsg.) (2010): Leitfaden. Sprache. Sprechen. Stimme. Schlucken. 2., durchgesehene Auflage. München: Urban & Fischer Verlag, S. 52-114

Szende, B. (1983): Der Unterricht für Kinder deutscher Muttersprache in den Schulen in Ungarn. In: Internationaler Arbeitskreis Sonnenberg in Zusammenarbeit mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (1983): Stellung und Aufgaben deutscher Auslandsschulen. Dokumentation zur Sonnenberg-Tagung vom 14. Bis 20. November 1982. Braunschweig: Sonnenberg, S. 80-91

Troßbach-Neuner, E. (2006): Sprachtherapeutischer Unterricht oder unterrichtsimmanente Therapie- ein unendliches Thema. In: Die Sprachheilarbeit. Jg. 51 (6), Dezember 2006, S. 280-282

Ulrich, M.; Mayr, T. (2003): SISMIK. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen. 1. Auflage. Freiburg: Herder

Vogel, H. (2010): LÜK. Grammatikwerkstatt. Deutsch. 2. Klasse. 1. Auflage. Braunschweig: Westermann Lernspielverlag

Weinert, S. (2006): Sprachstörung – Kontinuum oder Ausdruck beeinträchtigter Verarbeitungsprozesse? In: Deutscher Bundesverband für Logopädie e.V. (Hrsg.) (2006): Kinder zur Sprache bringen. Sprachförderung – Sprachtherapie. Sprachentwicklung in Deutschland. Dokumentation des Symposiums Sprachförderung – Sprachtherapie vom 29.11.2006, S. 7-23

Welling, A. (2006): Einführung in die Sprachbehindertenpädagogik. 1. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag

Welt Online (2011): Die Zukunft der deutschen Auslandsschulen ist unsicher. Zugriff am 14.10.11 auf:

[http://www.welt.de/print-](http://www.welt.de/print-welt/article442163/Die_Zukunft_der_deutschen_Auslandsschulen_ist_unsicher.html)

[welt/article442163/Die_Zukunft_der_deutschen_Auslandsschulen_ist_unsicher.html](http://www.welt.de/print-welt/article442163/Die_Zukunft_der_deutschen_Auslandsschulen_ist_unsicher.html)

Werner, H. (1988): Deutsche Schulen im Ausland. Werdegang und Gegenwart. Band 1. Berlin und Bonn: Westkreuz Verlag

Wode, H. (2004): Frühes Fremdsprachenlernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es? 1. Auflage. Kiel: Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V.

Wolff, S. (2004): Dokumenten- und Aktenanalyse: In: Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.) (2004): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, S. 502-513

Anhang

Anhang 1: Beispielhaftes Beobachtungsprotokoll	92
Anhang 2: Interview-Leitfaden	93
Anhang 3: Einverständniserklärung	97
Anhang 4: Auflistung der relevanten Dokumente	98
Anhang 5: Transkriptionsregeln	99
Anhang 6: Beispielhafter Auszug eines Transkripts	100
Anhang 7: Beispielhafter Auszug einer Fallauswertung in Anlehnung an die zusammenfassende, qualitative Inhaltsanalyse	103
Anhang 8: Übersicht die verbliebenen Kategorien	107

Anhang 1: Beispielhaftes Beobachtungsprotokoll

Beobachtungsprotokoll Nr.	3
Kürzel	BP3
Ort und Datum	Vorschulgruppe, 12.09.2011
Rahmen	Informelles Gespräch/Interview
Teilnehmerin	Erzieherin einer deutschen Vorschulgruppe

- Ein halbes Jahr vor der Einschulung fangen die Vorschulklassen mit dem Würzburger Trainingsprogramm an
- Küspert, P.; Schneider, W. (2006): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. 5., überarbeitete Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Das Programm findet drei Mal pro Woche für ca. 15 Minuten statt
- Gruppengröße: ca. 9 Kinder
- Ziel laut Erzieherin: die Kinder auf genaues Hinhören zu sensibilisieren
- Absprache mit Kon-Lab-Programm: Die Einheit „Silben“ wird nicht wie im Programm vorgesehen durchgeführt, da es kontraproduktiv bzw. verwirrend sein könnte; Im Kon-Lab wird nämlich nicht „nur“ nach Silben geklatscht, sondern es wird mit der betonten bzw. unbetonten Silbe gearbeitet. Falls die Erzieherin doch das Thema „Silben“ bearbeiten möchte, kann sie es nach dem Kon-Lab durchführen (da alle Erzieherinnen letztes Jahr an der Fortbildung teilgenommen haben, ist ihnen dies bekannt);
- Es findet kein direktes Elterngespräch mit den einzelnen Eltern statt; die Eltern werden lediglich am Elternabend über die Durchführung des Programmes informiert
- Die Erzieherinnen haben an keiner Fortbildung für das Würzburger Trainingsprogramm teilgenommen; sie haben sich in Handbuch eingelesen;
- Das Würzburger Trainingsprogramm findet nun seit vier Jahren an der GESS statt

Anhang 2: Interview-Leitfaden

Erzählaufforderung/ Leitfrage	Ergänzende Fragen/ Aspekte	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen	Ad-hoc-Fragen/ unbedachte Aspekte
<p>Zu Beginn würde es mich interessieren, wie du im Vorschulbereich bzw. in der Schule Sprachentwicklungsstand der Kinder feststellst?</p>	<p>Altersabhängigkeit der Kinder Personal/Qualifikation (Durchführung/ Auswertung der Diagnostik) Gruppengröße Zielgruppe Zeitpunkt/Dauer Methode/Konzept, nach dem getestet wird Elterngespräch/ Anamnese Auffälligkeiten, die häufiger auftreten Unterschiede zwischen einsprachigen und mehrsprachigen Kindern</p>	<p>Kannst du mir dazu ein Beispiel nennen? Kannst du das noch näher/ausführlicher beschreiben? Erzähl mir doch bitte noch ein bisschen mehr darüber. Habe ich das richtig verstanden, dass...?</p>	

Erzählaufforderung/ Leitfrage	Ergänzende Fragen/ Aspekte	Aufrechterhaltungs- Steuerungsfragen	Ad-hoc-Fragen/ unbedachte Aspekte
<p>Schildere mir bitte das weitere Vorgehen, nachdem der Sprachentwicklungsstand der Kinder erfasst wurde.</p>	<p>Differenzierung Sprachförderung vs. Sprachtherapie</p> <p>Wer entscheidet, was das Kind erhält?</p> <p>In welchem Rahmen findet was statt?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personal/Qualifikation • Dauer • Gruppengröße • Konzept/ Methode • Sprache <p>Elterngespräche/ Elternanleitung</p>	<p>Kannst du mir dazu ein Beispiel nennen?</p> <p>Kannst du das noch näher/ausführlicher beschreiben?</p> <p>Erzähl mir doch bitte noch ein bisschen mehr darüber.</p> <p>Habe ich das richtig verstanden, dass...?</p>	

Erzählaufforderung/ Leitfrage	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen	Ad-hoc-Fragen/ unbedachte Aspekte
<p>Mich würde interessieren, ob du in dem von dir soeben geschilderten Ablauf Vor- und Nachteile bzw. Chancen und Probleme feststellst?</p>	<p>Kannst du mir dazu ein Beispiel nennen? Kannst du das noch näher/ausführlicher beschreiben? Erzähl mir doch bitte noch ein bisschen mehr darüber. Habe ich das richtig verstanden, dass...?</p>	

Erzählaufforderung/ Leitfrage	Ergänzende Fragen/Aspekte	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen	Ad-hoc-Fragen/ unbedachte Aspekte
<p>Gibt es Optimierungsmöglichkeiten bzw. Lösungsvorschläge für die eben genannten Probleme bzw. Nachteile?</p>	<p>Stell dir vor, du dürftest das System nach Belieben ändern – wie würde deiner Meinung nach der „perfekte“ Ablauf aussehen?</p>	<p>Kannst du mir dazu ein Beispiel nennen? Kannst du das noch näher/ausführlicher beschreiben? Erzähl mir doch bitte noch ein bisschen mehr darüber. Habe ich das richtig verstanden, dass...?</p>	

Erzählaufforderung/ Abschließende Frage	Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen	Ad-hoc-Fragen/ unbedachte Aspekte
<p>Durch deine Ausführungen konnte ich sehr viel über das System hier in Singapur beim Erkennen und weiteren Vorgehen bei Kindern mit Sprachauffälligkeiten erfahren. Abschließend würde ich noch gern wissen, ob wir noch etwas vergessen haben, was du noch ansprechen möchtest?</p>	<p>Kannst du mir dazu ein Beispiel nennen? Kannst du das noch näher/ausführlicher beschreiben? Erzähl mir doch bitte noch ein bisschen mehr darüber. Habe ich das richtig verstanden, dass...?</p>	

Anhang 3: EinverständniserklärungEinverständniserklärung

Sehr geehrte/r.....,

im Rahmen meiner Bachelorarbeit zum Thema „Sprachförderung sowie sprachtherapeutische Versorgung im deutschen Kindergarten bzw. in der deutschen Schule in Singapur“ möchte ich mit Ihnen ein Interview führen.

Zur Erleichterung der späteren Datenauswertung wird das Interview auf Tonband aufgezeichnet und verschriftlicht. Selbstverständlich wird das aus dem Interview gewonnene Datenmaterial absolut vertraulich und anonym behandelt. Das Material wird nach Fertigstellung der Arbeit vernichtet.

In der Bachelorarbeit werden ggf. Zitate aus dem Interview angeführt, jedoch werden diese anonymisiert. Somit können keine Rückschlüsse auf Ihre Person gezogen werden.

Die Teilnahme ist natürlich freiwillig und kann jederzeit ohne negative Folgen von Ihnen widerrufen werden.

Einverständniserklärung

Hiermit willige ich ein, an einem Interview zur oben genannten Bachelorarbeit teilzunehmen und meine Aussagen zur Verfügung zu stellen. Ich bin darüber informiert, dass ich die Teilnahme jederzeit widerrufen kann, ohne dass mir Nachteile dadurch entstehen. Über die Anonymisierung der Daten und die Vernichtung des Materials der Fertigstellung der Bachelorarbeit bin ich aufgeklärt worden.

Ort, Datum

Unterschrift der Teilnehmerin/
des Teilnehmers

Unterschrift der
Interviewerin

Anhang 4: Auflistung der relevanten DokumenteRelevante Dokumente der Dokumentensammlung

- Dokument 1: Aufstellung der Gruppen des vorschulischen Bereiches
- Dokument 2: Screeningbogen des vorschulischen Bereiches – Pluralbildung
- Dokument 3: Screeningbogen des vorschulischen Bereiches – Frageverstehen
- Dokument 4: Screeningbogen des vorschulischen Bereiches – Präpositionen
- Dokument 5: Deutschkonzept des vorschulischen Bereiches
- Dokument 6: Screeningbogen zur Sprachstandserhebung der Förderlehrerin des Grundschulbereiches
- Dokument 7: Skript zur Anwendung der Programmmodule I und II
- Dokument 8: Powerpoint-Präsentation zum Kon-Lab-Eltern-Informationsvormittag
- Dokument 9: Formular „Förderplan Sprache“ der Förderlehrerin des Grundschulbereiches

Anhang 5: Transkriptionsregeln

Transkriptionsregeln

1. Es wird wörtlich transkribiert. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche (Schriftdeutsch) übersetzt sowie das Gesagte hinsichtlich der Grammatik geglättet.
2. Nichtverbale Äußerungen (wie z.B. (lacht), (räuspert sich), (seufzt)) werden nur dann transkribiert, wenn sie dem Gesprochenen eine andere Bedeutung geben.
3. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen (wie z.B. „Mhm“ oder „Ja“) des Interviewers werden aufgrund der leichteren Lesbarkeit nicht transkribiert.
4. Wiederholungen und Dehnungen von Wörtern oder Satzteilen sowie lautsprachliche Äußerungen (wie z.B. „ähm“) werden nicht notiert.
5. Die Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, d.h. bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung, wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt.
6. Jeder Sprecherwechsel wird durch eine Leerzeile gekennzeichnet.
7. Anonymisierte Passagen (wie z.B. der Name eines Kindes) werden in eckige Klammer gesetzt und durch den jeweiligen Anfangsbuchstaben abgekürzt, z.B. [P].
8. Eigennamen von Lehrern oder Erziehern werden in eckige Klammern gesetzt und durch die Berufsbezeichnung gekennzeichnet, z.B. [Erzieher]
9. Schwer verständliche Äußerungen werden durch (?) ausgewiesen, z.B. (Berlin?)
10. Unverständliche Äußerungen werden durch (...) gekennzeichnet.
11. Aussagen die nicht abgeschlossen wurden, werden durch ... angezeigt.
12. Pausen werden nicht notiert.

Anhang 6: Beispielhafter Auszug eines Transkripts

Interviewpartner Nr.	1
Kürzel des Befragten	B1
Datum der Aufnahme	05.09.2011
Dauer der Aufnahme	00:41:81
Ort der Durchführung	Raum des Befragten

Transkription des Interviews:

1 I: Du hast mir während meinen Hospitationen bei dir ja schon erklärt, dass ihr den
2 Sprachstand der Kinder mit Hilfe des Screenings von Kon-Lab erhebt und ihr im
3 Anschluss daran das Kon-Lab-Programm mit den Kindern durchführt.
4 Nun würde mich interessieren, ob du in dem System der Sprachstandserhebung bzw.
5 späteren Förderung Vor- und Nachteile bzw. Chancen und Probleme feststellst?
6 Du darfst mir gerne ausführlich Antworten.

7
8 B1: Ok. Vorteile denke ich jetzt mal zum Beispiel spezifisch, dass wir vorher einfach nur
9 gesagt haben, ok die Kinder sprechen einigermaßen gutes Deutsch. Also früher sah
10 unser Screening ganz anders aus. Was heißt Screening? Da sind wir als Englisch- und
11 Deutschlehrer nur mal in der ersten Woche, in den ersten paar Tagen eigentlich sogar
12 nur, durch die Gruppen gegangen und haben ein bisschen mit den Kindern gespielt und
13 gequatscht und halt gesehen, ok wer halt gar kein Deutsch spricht, der kriegt halt
14 Deutschunterricht und wer halt eigentlich ganz gut Deutsch spricht, kriegt halt
15 Englischunterricht. Das war so unsere Screeningmethode in Anführungszeichen. Was
16 aber dann auch heißt, dass wir hatten ein ziemlich breitgefächerten, mehr auf
17 Wortfeldern basierenden Sprachunterricht. Also alle Kinder die dann quasi Deutsch
18 bekommen haben, die haben dann bei uns halt was weiß ich, bunt gefächert zum PYP
19 irgendwie in Anlehnung zu den Sachen die sie halt in den Gruppen machen, noch
20 Deutschunterricht gekriegt.

21
22 I: Das PYP gibt es also schon länger?

23
24 B1: Ja, also ich bin ja jetzt im vierten Jahr hier dabei und als ich dazu kam war es schon
25 zwei Jahre am Laufen in der Abteilung. Aber autorisiert wurden wir erst vor zwei Jahren.
26 Also wir mussten das ja erst einmal eine Zeit lang schon mal machen und dann konnten
27 wir ja erst einmal gucken um zu sehen, ob wir das überhaupt gut machen und dann
28 haben sie uns quasi die Autorisierung gegeben. Also seit zwei Jahren nennen wir uns
29 offiziell PYP-Schule oder IB-Schule besser gesagt und das heißt im Prinzip, es gab eben
30 nur diese Unterteilung zwischen deutschen Kindern und englischen Kindern. Und die
31 deutschen Kinder haben alle den gleichen Unterricht bekommen.

32
33 I: Egal auf welchem Level sie sich eigentlich befunden haben?

34

35 B1: Egal auf welchem Level. Sie haben quasi alle im Prinzip so die Art Unterricht
36 bekommen, die wir jetzt immer noch als DAM-Unterricht machen bei den deutschen
37 Kindern in den englischen Gruppen. Das sah dann eben bei allen Deutschgruppen
38 gleich aus. Seit dem Kon-Lab sehe ich den Vorteil, dass wir viel spezifischer fördern
39 können, weil wir gucken jetzt viel genauer. Es ist nicht mehr einfach nur
40 Sprachunterricht, es ist jetzt Sprachförderung. Wir sehen jetzt wo sind Defizite da, wo
41 haben die Kinder vielleicht nicht was richtig mitbekommen in ihrer Entwicklung, weil sie
42 in einem englischsprachigen Umfeld hier aufwachsen. Und da können wir gezielt
43 eingreifen und gezielt helfen. Und zugleich haben wir trotzdem noch die Kinder, die
44 vielleicht nicht so eine spezifische Förderung brauchen, die dann eben ganz normal
45 weiterhin in den DAM-Unterricht gehen können. Also ich finde, dass unser
46 Deutschprogramm zu einem richtigen Sprachförderprogramm gewachsen ist, dass allen
47 Kindern wirklich ihren Bedürfnissen entsprechend helfen kann. Und das find ich gut.

48 Nachteil des Kon-Labs selbst ist, wie du ja selbst in den Screenings gesehen hast, dass
49 halt wirklich sehr festgefahrene Ansätze sind, die gucken eben nur nach A, B, C und
50 wenn das Kind A, B, C sagen kann, dann hat es im Prinzip den Kon-Lab-Test bestanden
51 und braucht keine Sprachförderung laut Kon-Lab. Wenn du das Kind aber bittest dann
52 zum Beispiel D,E,F zu sagen und dann kommt dann irgendwie alles kreuz und quer da
53 raus, dann merkst du selbst ja schon, dass sie es ja doch brauchen. Würdest du nach
54 jemandem gehen, der so maschinenhaft das Programm runterspult, da würden dann
55 Kinder in dem System unter gehen, die diese theoretischen Ansätze alle bestehen, aber
56 im alltäglichen Sprachgebrauch einfach nicht ganz auf dem muttersprachlichen Level
57 sind.

58

59 I: Du hast mir ja gerade die Nachteile des Kon-Lab-Screenings aufgezeigt. Mich würde
60 jedoch auch noch interessieren, welche Nachteile du in euerm Ablauf der
61 Sprachstandserhebung bzw. Sprachförderung siehst.

62

63 B1: Ja gut, wir wachsen ja immer noch rein. Den Nachteil den ich eben beschrieben
64 habe, der gilt auf jeden Fall fürs letzte Jahr. Das ist eins von diesen Dingen, wo sich ein
65 Nachteil in einen Vorteil entwickelt hat. Ich glaub auch ganz ehrlich nicht, dass es
66 irgendwie möglich ist irgendwie, irgendwann, irgendein Sprachkonzept egal in welcher
67 Schule auf dieser Welt, von Anfang an richtig anzuwenden. Du musst Fehler machen, du
68 musst aufpassen, dass du nicht in eine Routine rein gerätst und das dir diese Fehler
69 auch auffallen und dann kannst du sie auch schnell in was positives Umwandeln. Ich
70 glaube, dass es dieses Jahr definitiv noch einmal zu einer komplizierteren Unterteilung
71 der Sprachfördergruppen gekommen ist, als im letzten Jahr. Weil uns eben Sachen
72 aufgefallen sind, die wir letztes Jahr hätten besser machen können und das wir eben
73 nicht nur stur nach dem Kon-Lab-Programm gehen, sondern sagen wir nehmen unsere
74 Erfahrungen von früher und mischen sie mit den Erfahrungen die wir in dem einen Jahr
75 mit dem Kon-Lab-Programm gemacht haben und versuchen es jedes Jahr besser und
76 besser zu verschmelzen. Wenn es noch einen Nachteil bei uns gibt, dann ist es der,
77 dass es dann in der Grundschule vorbei ist. Das wir das also nur hier machen. Und
78 wenn dann zum Beispiel ein neues Kind kommt und nur in die Vorschule geht, dann ist
79 es ja nur noch ein Jahr bei uns und dann reicht es nicht mehr das ganze Kon-Lab-

80 Programm durchzuführen. Und dann würde es in die Grundschule kommen und etwas
81 ganz anderes kennenlernen, weil die den Bärenspieß benutzen. Ich denke schon, dass
82 es irgendwie Sinn macht, wenn du einmal mit dem Programm begonnen hast, es dann
83 auch zu beenden.

84 Vielleicht könnten wir auch noch einen besseren Überblick über das was es an
85 Sprachförderprogrammen draußen sonst noch so gibt und das auch noch mit einfließen
86 lassen, dass ist momentan aber noch alles überwältigend und viel, weil wir gerade
87 immer noch dabei sind uns in das Kon-Lab reinzuarbeiten und da immer noch viele
88 Türen sind, die wir noch nicht geöffnet haben und viele Ecken die wir noch nicht
89 entdeckt haben.

Anhang 7: Beispielhafter Auszug einer Fallauswertung in Anlehnung an die zusammenfassende, qualitative Inhaltsanalyse

Fall	Z.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
B1	8-15	1	Englisch- und Deutschlehrer sind vor Kon-Lab-Programm in Gruppen gegangen und haben in kurzer Zeit geschaut, welches Kind Englischunterricht und welches Kind Deutschunterricht erhält	Kein allgemeines Screening, lediglich subjektive Einschätzung der Lehrer	K1: Veränderungen/Verbesserungen zum vorherigen Systems durch <ul style="list-style-type: none"> - einheitliches Screening - Ergänzung des Screenings durch Einschätzung der Spontansprache - Sprachentwicklungsunterschiede werden in Einteilung der Sprachfördergruppen berücksichtigt
B1	15-20	2	Breitgefächerter, auf Wortfeldern basierender Sprachunterricht in Anlehnung an Projekte des Kindergartens	Kein direktes Konzept für Sprachunterricht vorhanden gewesen	
B1	29-31	3	Lediglich Unterteilung zwischen deutschen und englischen Kindern	Sprachentwicklungsunterschiede wurden nicht berücksichtigt	
B1	35-36	4	Alle deutschen Kinder erhielten gleichen Unterricht	Sprachentwicklungsunterschiede wurden nicht berücksichtigt	K2: Konsequenzen der Veränderungen/Verbesserungen: <ul style="list-style-type: none"> - Sprachförderkonzept verlangt stetige Weiterentwicklung und Verbesserung des Systems
B1	37-38	5	Alle Deutschgruppen erhielten gleichen Unterricht	Sprachentwicklungsunterschiede wurden nicht berücksichtigt	<ul style="list-style-type: none"> - Gezielte Sprachförderung, statt „allgemeiner“ Sprachunterricht
B1	38-39	6	Seit Kon-Lab spezifischere Förderung durch genaueres Überprüfen	Screening bietet spezifischere Förderung	<ul style="list-style-type: none"> - spezifischere Förderung ermöglicht individuelle Bedürfnisse der Kinder werden berücksichtigt

B1	39-42	7	Nicht mehr nur Sprachunterricht, sondern Sprachförderung, weil Defizite gezielt gefördert werden	Sprachunterricht durch gezielte Sprachförderung ersetzt	
B1	42-45	8	Manche Kinder benötigen keine spezifische Förderung	Sprachentwicklungsunterschiede werden berücksichtigt	
B1	45-47	9	Deutschprogramm ist zum Sprachförderprogramm gewachsen, weil auf Bedürfnisse aller Kinder eingegangen wird	Individuelle Bedürfnisse sind wichtig	
B1	48-57	10	Reines Screeningergebnis birgt Gefahr der falschen Einschätzung der Kinder im Vergleich zum alltäglichen Sprachgebrauch	Screeningergebnis reicht zur Einschätzung der Kinder nicht aus	<p>K3: Optimierungsmöglichkeiten des Sprachfördersystems durch</p> <ul style="list-style-type: none"> - stetige Eigenreflexion - Anpassung/Optimierung der Rahmenbedingungen des eigentlichen Konzepts (z.B. geringere Gruppengröße, Veränderung der Gruppeneinteilung) - Routine vermeiden - Erfahrungen des vorherigen Systems einfließen lassen - Weitere Sprachförderprogramme evaluieren und evtl. einfließen lassen

B1	63-65	11	System wächst, indem sich aus Nachteilen Vorteile entwickeln	System muss sich stetig weiterentwickeln und verbessern	<p>K4: Problematischer Übergang Kindergarten in Grundschule:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Keine Weiterführung des Programms - Grundschule bietet andere Konzepte an
B1	67-69	12	Es darf sich keine Routine entwickeln, um stetig Fehler zu erkennen	Routine birgt Gefahr der fehlenden Eigenreflexion	
B1	69-71	13	Kompliziertere Unterteilung der Sprachfördergruppen als im letzten Jahr	Differenziertere Einteilungen der Sprachfördergruppen	
B1	71-72	14	Fielen Sachen auf, die verbesserungsfähig sind	Kritische Eigenreflexion	
B1	72-76	15	Frühere Erfahrungen mit dem neuen Programm mehr und mehr verschmelzen	Stetige Verschmelzung der eigenen Erfahrungen und dem neuen Programm	
B1	76-77	16	Programm endet mit Wechsel in die Grundschule	Keine Weiterführung des Programms in Grundschule	
B1	77-80	17	Einstieg erst in Vorschule= Problematik der kompletten Programmdurchführung	Programmbeendigung teilweise nicht möglich	
B1	80-81	18	Grundschule benutzt anderes Programm	Anderes Konzept in Grundschule	

B1	81-83	19	Wenn Programm begonnen wurde, auch beenden	Kindergartenprogramm in Grundschule weiterführen	K5: Übergangsproblematik lösbar durch einheitliches Programm
B1	84-86	20	Überblick über weitere Programme verschaffen, um einfließen zu lassen	Überblick der Sprachförderprogramme verschaffen	
B1	86-89	21	Programm noch teilweise unentdeckt und überwältigend, da neu am Kindergarten	Einarbeitung in Programm noch nicht beendet	

Anhang 8: Übersicht die verbliebenen Kategorien

Übersicht über die verbliebenen Kategorien

Vorschulischer Bereich

Chancen:

K1: Veränderte Rahmenbedingungen zum vorherigen Sprachfördersystem durch (B1, B2, B4, B5)

- Einheitliches Screening aller Kinder
- Ergänzung des Screenings durch Einschätzung der Spontansprache (Fokus dadurch auch auf behandlungsbedürftigen Sprachauffälligkeiten)
- Sprachentwicklungsunterschiede werden in Einteilung der Sprachfördergruppen berücksichtigt
- Gruppengröße verringert
- Frequenz der Fördermaßnahmen erhöht
- Einführung eines einheitlichen Sprachförderkonzepts
- ErzieherInnen sind durch Fortbildung sensibler im Umgang mit deutscher Sprache

K2: Veränderte Rahmenbedingungen als positiv erlebt, weil (B1, B2, B4, B5)

- gezieltes Sprachförderprogramm, statt „allgemeinem“ Sprachunterricht
- Kinder kommen früher in Situation sich mit der phonologischen Bewusstheit und dem Sprachrhythmus auseinanderzusetzen
- spezifischere Förderung ermöglicht
- weniger sprachauffällige Kinder in Vor- und Grundschule
- individuelle Bedürfnisse der Kinder werden berücksichtigt

K3: Teambesprechungen unterstützen Austausch, Rücksprachen, Fallbesprechungen und Gruppenwechsel (B1, B2)

K4: Vorteil durch zusätzliche Sprachtherapie (B2, B4, B5)

Probleme:**K5: Veränderte Rahmenbedingungen für Kindergartengruppen als negativ erlebt, weil (B1, B2, B4, B5)**

- Alltag durch Rahmenbedingungen auseinandergerissen
- kaum Zeit für gemeinsames Freispiel
- dauerhaft wechselnde Gruppenkonstellation

K6: Barrieren deutschsprachiger Kinder durch (B2, B4, B5)

- englischsprachige Umgebung
- deutscher Input begrenzt auf Kindergarten und Familie („Sprachinseln“)
- Wahlmöglichkeit der Eltern zwischen englisch- und deutschsprachigen Gruppen
- einige deutschsprachige Kinder besuchen englischsprachige Gruppen
- einige anders muttersprachliche Kinder in deutschsprachigen Gruppen
- reduziertes sprachliches Niveau aufgrund der vielen nicht-muttersprachlich deutschen Kinder
- angemessener sprachlicher Input der deutschen Kinder fehlt
- Englisch als „Spielsprache“
- Anreiz zum Deutsch sprechen fehlt durch Gruppenzusammensetzung
- Eltern teilweise beratungsresistent und nehmen Verschlechterung der Muttersprache für weitere Sprache in Kauf

K7: Hindernisse für Transfer in Gruppen durch (B1, B2, B4, B5)

- Größe des vorschulischen Bereiches
- Zeitmangel durch Fachunterricht und Curriculum
- keine optimale personelle Struktur

K8: Behandlungsbedürftige Kinder teilweise unerkant, da (B5)

- Sprachtherapeut aufgrund der Anzahl der Kinder nicht alle einzeln testen kann
- Sprachtherapeut auf Hinweise von Eltern und ErzieherInnen angewiesen ist, diese jedoch teilweise nicht darauf sensibilisiert sind

K9: Übergang vorschulischer Bereich in Grundschule (B1, B2, B4)

- keine Weiterführung des Konzepts
- Grundschule bietet andere Konzepte an
- Kommunikationsmangel

Lösungsvorschläge und OptimierungsmöglichkeitenLösungsvorschläge:**K10: Barrierenabbau deutscher Kinder, indem (B2, B4, B5)**

- muttersprachlicher und nicht-muttersprachlicher Anteil in Gruppe festgelegt wird
- Eltern noch ausführlicher aufgeklärt werden
- ErzieherInnen zum Deutsch Sprechen animieren

K11: Barrierenabbau für Transfer durch (B1, B2, B4)

- langsamen aber stetigen Austausch der nicht-deutschsprachigen Assistentinnen der deutschsprachigen Gruppen
- weitere(n) DeutschlehrerIn
- erneute Schulung des kompletten Personals aufgrund häufiger Fluktuation
- Anleitung durch die Referentin zum Transfer in Kindergartengruppen

und notwendig, um (B1, B2, B4)

- Anzahl der zu betreuenden Sprachfördergruppen pro Deutschlehrer zu reduzieren
- mehr Sprachfördergruppen parallel laufen zu lassen
- intensivere, individuellere und flexiblere Betreuung der Kindergartengruppen durch Deutschlehrer
- zeitlich entspannteren Rahmen für Kindergartengruppen zu schaffen
- Personal zu Transfer in Kindergartengruppen anzuleiten und in Gruppen zu etablieren
- Gruppenleitungen durch deutsche Assistentinnen zu unterstützen
- Bewusstsein für deutsche Sprache und den Umgang damit zu schulen

K12: Voraussetzungen für personelle Veränderungen (B1, B2)

- gegebene Voraussetzungen:
 - o Budget vorhanden
 - o Fortbildung geplant

- fehlende Voraussetzungen:
 - o Raummangel
 - o Ausbau/Umbau nicht möglich

K13: Schulung der ErzieherInnen durch Sprachtherapeut (B5)**K14: Übergangsproblematik durch Weiterführung des Programms in Grundschule lösbar (B1, B2, B4)**Optimierungsmöglichkeiten:**K15: Optimierung des Sprachfördersystems durch (B1, B2, B5)**

- stetige Eigenreflexion, um Routine zu vermeiden
- Austausch mit Referentin der Fortbildung
- dauerhafte Weiterentwicklung des Systems
- Erfahrungen des vorherigen Systems einfließen lassen
- Durchführung weiterer Testverfahren für differenzierte Einschätzung auffälliger Kinder notwendig, da Screening nur wenige Bereiche testet
- Weitere Sprachförderprogramme evaluieren und evtl. berücksichtigen

K16: Interne Evaluation durch (B4)

- regelmäßigen Austausch im Team der Fachlehrer für Deutsch
- gegenseitige Hospitationen und Supervisionen mit anschließendem Feedback

Grundschulbereich:**Chancen:****K17: Deutschunterricht für deutschsprachige Kinder im englischen Sektor als positiv erlebt, um (B6)**

- Muttersprache weiter auszubauen/zu lernen
- Rückschulung in Deutschland zu erleichtern
- Lerninhalte aus zwei Sprachen und Kulturen vermittelt zu bekommen

K18: Gute Rahmenbedingungen in Sprachförderung durch (B3)

- Einzeldiagnostik
- Kleingruppenförderung

Probleme:**K19: Kaum Absprachen zwischen Sprachförderung und Deutsch-Plus-Programm, jedoch notwendig, um (B3)**

- Zielgruppen der beiden Bereiche genauer zu definieren
- Themenbereiche zu trennen, um Überschneidungen zu vermeiden

Lösungsvorschläge und Optimierungsmöglichkeiten:**K20: Konzeptentwicklung, um Fördermaßnahmen (Sprachförderung und Deutsch-Plus-Programm) zu koordinieren (B3)**

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt genommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher nicht gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.“

Ort, Datum

Unterschrift