



Zusammenfassung der Masterarbeit „Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrkräften in der Frühpädagogik: Am Beispiel der Kindergärten der Deutschen Auslandsschulen in Kolumbien“.

Vanina Perez

Zusammenfassung

In der vorliegenden Masterarbeit wird das Thema „Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrkräften in der Frühpädagogik: Am Beispiel der Kindergärten der Deutschen Auslandsschulen in Kolumbien“ behandelt. Dabei wird der Fragestellung, wie qualifiziert pädagogische Fachkräfte der Deutschen Auslandsschulen in Kolumbien im Bereich Kindergarten für den frühkindlichen Fremdsprachenerwerb sind, nachgegangen. Insbesondere auf welchem Stand das Wissen und das Können der Lehrkräfte der bilingualen Kindergärten der DAS in Kolumbien bezüglich frühkindlicher Bildung, frühkindlichen Fremdsprachenerwerbs und dem Einsatz des Freispiels bzw. des didaktischen Spiels sich befinden, wird in den Fokus gerückt. Um die Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrkräfte in den Kindergärten der DAS in Kolumbien detailliert zu untersuchen, sollen folgenden Ziele erreicht werden: Identifizierung der Kompetenzen der Fachkräfte in den Kindergärten der DAS in Kolumbien und Aufdeckung der Bereiche, in denen die Fachkräfte in den Kindergärten der DAS in Kolumbien tätig sind.

Die in der Masterarbeit durchgeführte Studie ist eine praxisorientierte quantitative Forschung, die auf konkreten Lösungsansätzen für das vorliegende Problem basiert. Um die Ziele zu bearbeiten, wurde eine Befragung der Lehrkräfte der DAS in Kolumbien durchgeführt. Die erhobenen Daten zeigen, dass pädagogische Fachkräfte eingesetzt werden, die weder frühpädagogische noch fremdsprachliche Ausbildungs- oder Studienabschlüsse haben und auch, die keinen pädagogischen Abschluss haben. Es lässt sich auch erkennen, dass das Können der an der Befragung Teilnehmer*innen tendenziell unter dem Wissen liegt. Diese Ergebnisse sind von Interesse, da, während pädagogische und/oder sprachliche Qualifikationen in verschiedenen Ausbildungen vermittelt werden, oft die Verknüpfung zwischen methodisch-didaktischen Kompetenzen fehlen. Besonders relevant für die Profile der bilingualen Kindergärten, wie die der DAS in Kolumbien, ist das Vorhandensein qualifizierter Fachkräfte für den Deutschunterricht im Kindesalter. Diese sind jedoch oft schwer zu finden, da es generell einen Mangel an deutschen Lehrkräften / Erziehern gibt und weil es keine spezifische Ausbildung für Erzieher im Bereich des Deutsch als Fremdsprache



(DaF) gibt, insbesondere für die frühkindliche Bildung. Die Umfrage bestätigt auch, dass teilweise Fachkräfte ohne pädagogische Ausbildung oder Studium eingesetzt werden. Daher ist es wichtig, ein System zur Qualifizierung und Professionalisierung der Fachkräfte in den zweisprachigen Kindergärten zu etablieren.

Resumen

Esta tesis de maestría aborda el tema "Cualificación y profesionalización de los docentes en la educación infantil: En el contexto de los jardines de infancia de los Colegios Alemanes en el extranjero en Colombia". Como pregunta problema surge, qué tan calificado está el personal docente de los Colegios Alemanes en el extranjero en Colombia en el sector de los jardines de infancia para el aprendizaje de lenguas extranjeras. En particular, cuál es el nivel de conocimientos y competencias de los maestros de los jardines infantiles bilingües de los Colegios Alemanes en Colombia con respecto a la educación infantil, el aprendizaje temprano de lenguas extranjeras y el uso del juego libre y el juego didáctico. El objetivo de esta tesis de maestría es investigar la cualificación y profesionalización de los maestros de los jardines infantiles de los Colegios Alemanes en Colombia. Se pretenden alcanzar los siguientes objetivos: Identificar las competencias de las profesionales de los jardines infantiles de los Colegios Alemanes en Colombia y develar las áreas en las que se desempeñan los profesionales de estos.

Este estudio es una investigación cuantitativa orientada a la práctica, ya que pretende encontrar soluciones concretas al problema planteado. Para abordar los objetivos se utilizó una encuesta realizada a profesores de los Colegios Alemanes en Colombia. Los datos recogidos muestran que se contrata a especialistas pedagógicos que no tienen ni titulación en educación infantil ni en lenguas extranjeras y también a los que no tienen titulación pedagógica. También se observa que las competencias prácticas de los participantes en la encuesta tienden a ser inferiores a sus conocimientos. Estos resultados son interesantes porque, aunque en varios programas de formación se enseñan cualificaciones pedagógicas y/o lingüísticas, a menudo falta el vínculo entre las competencias metodológicas y didácticas. Especialmente relevante para los perfiles de los jardines de infancia bilingües, como el de los Colegios Alemanes en Colombia, es la disponibilidad de especialistas cualificados para enseñar alemán a los niños. Sin embargo, a menudo son difíciles de encontrar porque hay



una escasez general de profesores/educadores de alemán y porque no existe una formación específica para educadores en el ámbito del alemán como lengua extranjera (DaF), especialmente para la educación infantil. La encuesta también confirma que en algunos casos se contrata a especialistas sin formación ni estudios pedagógicos. Por lo tanto, es importante establecer un sistema de cualificación y profesionalización de los especialistas en jardines de infancia bilingües.

Abstract

This Master's thesis deals with the topic "Qualification and professionalization of teachers in early childhood education: The example of the kindergartens of German schools abroad in Colombia". It examines the question of how qualified teachers at German Schools Abroad in Colombia are in the kindergarten sector for early childhood foreign language learning. In particular, what is the level of knowledge and skills of the teachers of the bilingual kindergartens of the German Schools Abroad in Colombia regarding early childhood education, early foreign language learning and the use of free play and didactic play. The aim of this master's thesis is to investigate the qualification and professionalization of kindergartens teachers in German Schools Abroad in Colombia. The following objectives are to be achieved: Identify the competencies of the professionals in the kindergartens of the German Schools Abroad in Colombia and uncover the areas in which the professionals in the kindergartens of the German Schools Abroad in Colombia are active.

This study is practice-oriented quantitative research because it aims to find concrete solutions to the problem at hand. In order to address the objectives, a survey was conducted among teachers at German Schools Abroad in Colombia. The data collected shows that pedagogical specialists are employed who have neither early childhood education nor foreign language training or degrees and also those who do not have a pedagogical degree. It can also be seen that the skills of the participants in the survey tend to be lower than their knowledge. These results are of interest because, while pedagogical and/or linguistic qualifications are taught in various training courses, the link between methodological and didactic skills is often missing. Particularly relevant for the profiles of bilingual kindergartens, such as German Schools Abroad in Colombia, is the availability of qualified specialists for teaching German to children. However, these are often difficult to find, as there is a general shortage of German



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**



Pädagogische
Hochschule
Freiburg

teachers / educators and because there is no specific training for educators in the field of German as a foreign language (DaF), especially for early childhood education. The survey also confirms that in some cases specialists are employed without pedagogical training or studies. It is therefore important to establish a system for the qualification and professionalization of specialists in bilingual kindergartens.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**



Pädagogische
Hochschule
Freiburg

Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrkräften in der Frühpädagogik

Am Beispiel der Kindergärten der Deutschen Auslandsschulen in Kolumbien

Vanina Perez Ariza

Universidad de Antioquia
Facultad de Comunicaciones
Maestría en Lingüística
Medellín
2024



MASTERARBEIT

Zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts:

Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

Pädagogische Hochschule Freiburg
Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften

Magíster:

Lingüística Línea de Alemán

Universidad de Antioquia-Medellín
Facultad de Comunicaciones

Titel: Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrkräften in der Frühpädagogik: Am Beispiel der Kindergärten der Deutschen Auslandsschulen in Kolumbien

Vorgelegt von: Vanina Perez Ariza. Neubergstraße 34b, 74172 Neckarsulm.
vanina.pereza@udea.edu.co

Betreuerinnen: Dra. Lali Barrera, Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydin.

Gutachter*innen:

Vorgelegt am: 29.02.2024



Eigenständigkeitserklärung (*für BA und MA Arbeiten*):

Hiermit erkläre ich, dass ich die Bachelor-/Masterarbeit mit dem Titel

Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrkräften in der Frühpädagogik: Am Beispiel der Kindergärten der Deutschen Auslandsschulen in Kolumbien,

eigenständig erbracht, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken (Texte, Textbausteine und/oder -fragmente) als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde nicht, auch nicht in Teilen, unter Verwendung eines textbasierten Dialogsystems (wie ChatGPT) oder auf andere Weise mit Hilfe einer künstlichen Intelligenz von mir verfasst. Die Arbeit habe ich in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise noch keiner Prüfungsbehörde zu Prüfungszwecken vorgelegt.

Des Weiteren bestätige ich, dass die schriftliche und die elektronische Version der Arbeit identisch sind.

Mir ist bekannt, dass Zuwiderhandlungen gegen den Inhalt dieser Erklärung einen Täuschungsversuch darstellen, der grundsätzlich das Nichtbestehen der Prüfung zur Folge hat.

Freiburg, den __29.02.2024__





Inhaltsverzeichnis

Abbildungstabelle.....	8
Abkürzungstabelle.....	11
1. Einleitung.....	12
2. Forschungsstand.....	16
3. Theoretische Grundlagen.....	22
3.1 Qualifizierung und Professionalisierung in der Frühpädagogik.....	22
3.2 Professionelle Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte.....	24
3.2.1 Berufliche Handlungskompetenz nach Frey.....	25
3.2.2 Multiple Kompetenz-Arbeitsprozesswissen nach Rauner.....	26
3.2.3 Prozessmodell-Frühpädagogik nach Fröhlich-Gildhoff et al.	27
3.2.4 Das Lehrpersönlichkeit-Modell nach Burwitz-Melzer.....	29
3.3 Frühkindliche Bildung.....	31
3.3.1 Basiskompetenzen in der Frühpädagogik.....	32
3.3.2 Frühkindlicher Spracherwerb.....	36
3.3.3 Das Spiel im Kontext der Frühpädagogik.....	39
3.3.3.1 Freies Spiel und didaktische Spiele.....	41
3.4 Zwischenfazit.....	45
4. Arbeit in den Kindergärten der Deutschen Auslandsschulen.....	47
5. Methodisches Vorgehen.....	50
5.1 Untersuchungsdesign: Praxisorientierte Forschung.....	50
5.2 Stichprobe.....	50
5.3 Online-Befragung.....	51
5.3.1 Pilotierung.....	53
5.3.2 Einwilligungserklärung.....	55
5.3.3 Kategorien der Befragung.....	56
5.4 Präsentation und Ergebnisse der Datenerhebung: Deskriptive Statistik.....	61
5.4.1. Allgemeine Informationen: Abfrage zum beruflichen Hintergrund.....	61
5.4.2 Wissen und Können - Stand der pädagogischen Fachkräfte.....	65
5.4.3 Bereitschaft: Aus-, Fort- und Weiterbildung (Qualifizierung und Professionalisierung)	72
5.4.4 Analyse der deskriptiven Befunde.....	76
6. Vorschlag für die Arbeit an einem Kindergarten der DAS Kolumbiens.....	78



6.1 Aus-, Fort- und -Weiterbildung – Verantwortung der Lehrkraft.....	78
6.2 Aus-, Fort- und -Weiterbildungen – Verantwortung des Systems	80
7. Schlussfolgerung	82
Literaturverzeichnis	84
Anhang	90
Anhang 1: Einwilligungserklärung.....	90
Anhang 2: Welche Berufsbezeichnung haben Sie im Kindergarten?.....	91
Anhang 3: Welchen Berufsabschluss haben Sie?.....	91
Anhang 4: Falls Sie einen akademischen Abschluss in einem Lehrberuf haben, welcher ist das?	92
Anhang 5: Falls Sie einen Masterabschluss haben, welcher ist das?	92
Anhang 6: In welchem Jahr haben Sie Ihren höchsten Berufsabschluss abgeschlossen?	93
Anhang 7: Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschulen (ZfA).	93
Anhang 7.1: Ich kenne den Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschulen der Deutschen Auslandsschulen (ZfA).....	93
Anhang 7.2: Ich kenne die theoretischen Grundlagen der Erziehungs- und Bildungsbereiche der Einrichtung	94
Anhang 7.3: Ich kenne die theoretischen Grundlagen zur Qualität der Lehr- und Lernprozesse.....	95
Anhang 7.4: Die Inhalte sind für meine Arbeit im Kindergarten sehr relevant.	95
Anhang 7.5: In der Praxis ist die Anwendung der theoretischen Grundlagen sehr einfach.	96
Anhang 8: Pädagogisches Wissen und Können -Frühkindliche Bildung (3–6-Jährige).	97
Anhang 8.1: Ich kenne die theoretischen Grundlagen in der frühkindlichen Bildung (Entwicklung der Kinder).....	97
Anhang 8.2: Ich kenne die Basiskompetenzen der Frühpädagogik.	98
Anhang 8.3: Diese Kompetenzen sind für meine Arbeit im Kindergarten sehr relevant.	98
Anhang 8.4: In der Praxis ist die Anwendung der theoretischen Grundlagen sehr einfach.	99
Anhang 8.5: Ich informiere mich oft über den aktuellen Stand der Forschung zur frühkindlichen Bildung (Zeitung, Wissenschaftliche Zeitschriften).....	100
Anhang 8.6: Ich würde gerne an weiteren Aus-, Fort- und Weiterbildungen zum Thema teilnehmen.	100
Anhang 9: Sprachliches Wissen und Können -Sprachentwicklung, Fremdsprachenerwerb, bilingualer Erstspracherwerb (3–6-Jährige).	101



Anhang 9.1: Ich kenne die theoretischen Grundlagen der Sprachentwicklung der Kinder.....	101
Anhang 9.2: Ich kenne die theoretischen Grundlagen des frühkindlichen Fremdsprachenerwerbs.....	102
Anhang 9.3: Ich kenne die theoretischen Grundlagen des bilingualen Erstspracherwerbs der Kinder.	102
Anhang 9.4: Die Inhalte sind für meine Arbeit im Kindergarten sehr relevant.	103
Anhang 9.5: Als Fachkraft habe ich Strategien für die Förderung des frühkindlichen Fremdsprachenerwerbs.....	104
Anhang 9.6: Ich habe Wissen über die Verknüpfung der frühkindlichen Bildung (Basiskompetenzen) und des Fremdsprachenerwerbs.....	104
Anhang 9.7: In der Praxis ist die Anwendung der theoretischen Grundlagen sehr einfach.	105
Anhang 9.8: Ich informiere mich oft über den aktuellen Stand der Forschung zum Fremdspracherwerb (Zeitung, Wissenschaftliche Zeitschriften).	105
Anhang 9.9: Ich würde gerne an weiteren Aus-, Fort- und Weiterbildungen zu dem Thema teilnehmen.	106
Anhang 10: Methodisch- didaktisches Wissen und Können -didaktische Spiele im freien Spiel (3–6-Jährige).	107
Anhang 10.1: Ich kenne die theoretischen Grundlagen des freien Spiels.	107
Anhang 10.2: Ich kenne die theoretischen Grundlagen der didaktischen Spiele.	108
Anhang: 10.3: Ich habe Wissen zur Verknüpfung des freien Spiels mit didaktischen Spielen (Didaktische Spiele im freien Spiel).	109
Anhang 10.4: Ich habe Wissen zur Verknüpfung des freien Spiels mit didaktischen Spielen im Fremdsprachenerwerb.....	110
Anhang 10.5: Die Inhalte sind für meine Arbeit im Kindergarten sehr relevant.	111
Anhang 10.6: In der Praxis ist die Anwendung der theoretischen Grundlagen sehr einfach.	112
Anhang 10.7: Ich informiere mich oft über den aktuellen Stand der Forschung zu didaktischen Spielen und dem freien Spiel (Zeitung, Wissenschaftliche Zeitschriften).	113
Anhang 10.8: Ich würde gerne an weiteren Aus-, Fort- und Weiterbildungen zu dem Thema teilnehmen.	113
Anhang 11: Bereitschaft: Aus-, Fort- und Weiterbildung (Qualifizierung und Professionalisierung).	114
Anhang 11.1: Ich möchte mich in meiner Freizeit einmal pro Monat weiterbilden. ..	114
Anhang 11.2: Ich möchte mich in der Arbeitszeit einmal pro Monat weiterbilden....	115
Anhang 11.3: Ich möchte mich mit Literatur und/oder Zeitschriften in meiner Freizeit weiterbilden.....	116



Anhang 11.4: Ich möchte mich mit Literatur und/oder Zeitschriften in meiner Arbeitszeit weiterbilden.	117
Anhang 11.5: Ich möchte mich in meiner Freizeit durch Workshops weiterbilden. ..	118
Anhang 11.6: Ich möchte mich in meiner Arbeitszeit durch Workshops weiterbilden. 118	
Anhang 11.7: Ich habe kein Interesse an Aus-, Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen.	119
Anhang 12: Möchten Sie sonst etwas mitteilen, das für diese Untersuchung relevant sein könnte?	119
Anhang 13: Deskriptive Statistiken: Mittelwerte.	120
Anhang 14: B2-Befragung (spanische Version).....	124
Anhang 15: Einwilligungserklärung.....	128

Abbildungstabelle

	Titel	Seite
Abbildung 1	<i>Bereichsspezifisches Wissen (Vgl. Thoma et al., 2011, S. 35).</i>	S. 16
Abbildung 2	<i>Anforderungen und Aufgaben an frühpädagogische Fachkräfte (Granzow, 2017, S. 29).</i>	S. 17
Abbildung 3	<i>Differenz zwischen Können (MW) und Wissen (MW) in den Anforderungsbereichen (vgl. Granzow, 2017, S. 139).</i>	S. 18
Abbildung 4	<i>Grunddaten. Deutsch als Fremdsprache Weltweit. Datenerhebung 2020 (vgl. Auswärtiges Amt, 2020, S. 14).</i>	S. 20
Abbildung 5	<i>Kompetenzmodell nach Frey (2002, zitiert nach Granzow, 2017, S. 41).</i>	S. 25
Abbildung 6	<i>Multiple Kompetenz (Rauner, 2013, S. 16).</i>	S. 26
Abbildung 7	<i>Prozessmodell (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011/ 2013, zitiert nach Fröhlich-Gildhoff, 2017).</i>	S. 28
Abbildung 8	<i>Lehrpersönlichkeit-Modell (Burwitz-Melzer, 2018, S. 24).</i>	S. 29
Abbildung 9	<i>Reflexionsfragen zum Modell der Lehrpersönlichkeit (Burwitz-Melzer, 2018, S. 25).</i>	S. 30
Abbildung 10	<i>Erziehungsbereiche (Vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2020, S. 14).</i>	S. 32
Abbildung 11	<i>Basiskompetenzen in der Frühpädagogik (eigene Darstellung).</i>	S. 33
Abbildung 12	<i>Auswirkungen von wenig bzw. viel Spiel (Textor, 2004, S. 5).</i>	S. 40
Abbildung 13	<i>Die Unterrichtsform freies Spiel (Wannack, Arnaldi & Schütz, 2014, S.8).</i>	S. 41
Abbildung 14	<i>Kernkompetenzen der DaF-Lehrkräfte im Kindergartenbereich (eigene Darstellung).</i>	S. 45
Abbildung 15	<i>Kategorien für die Befragung (eigene Darstellung).</i>	S. 52



Abbildung 16	<i>Likert-Skala B1.2 Abfrage der Kenntnisse zum Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschulen der Deutschen Auslandsschulen (ZfA) (eigene Darstellung).</i>	S. 53
Abbildung 17	<i>Antwortmöglichkeiten während der Pilotierung (eigene Darstellung).</i>	S. 54
Abbildung 18	<i>Bearbeitende Antwortmöglichkeiten (eigene Darstellung).</i>	S. 55
Abbildung 19	<i>B-1.1 Allgemeine Informationen: Abfrage zum beruflichen Hintergrund (eigene Darstellung).</i>	S. 56
Abbildung 20	<i>Kategorie eins: B-1.2 Abfrage der Kenntnisse zum Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschulen der Deutschen Auslandsschulen (ZfA) (eigene Darstellung).</i>	S. 57
Abbildung 21	<i>Kategorie zwei: B-1.3 Abfrage der pädagogischen Kompetenzen im Bereich der Frühkindlichen Bildung (3–6-Jährige) (eigene Darstellung).</i>	S. 57
Abbildung 22	<i>Kategorie drei: B-1.4 Abfrage der Kompetenzen im Bereich der Sprachentwicklung, Fremdsprachenerwerb, bilingualer Erstspracherwerb (3–6-Jährige) (eigene Darstellung).</i>	S. 58
Abbildung 23	<i>Kategorie vier: B-1.5 Abfrage der Kenntnisse zu didaktischen Spielen im freien Spiel (3–6-Jährige) (eigene Darstellung).</i>	S. 59
Abbildung 24	<i>Kategorie fünf: B-1.6 Abfrage zur Einschätzung der Kenntnisse über Ihre Bereitschaft: Aus-, Fort- und Weiterbildung (Qualifizierung und Professionalisierung) (eigene Darstellung).</i>	S. 60
Abbildung 25	<i>Kommentare (eigene Darstellung).</i>	S. 60
Abbildung 26	<i>Berufsbezeichnung der Befragten im Kindergarten (eigene Darstellung).</i>	S. 62
Abbildung 27	<i>Berufsabschluss der Befragten (eigene Darstellung).</i>	S. 62
Abbildung 28	<i>Akademischer Abschluss in einem Lehrberuf (z.B. Grundschule) (eigene Darstellung).</i>	S. 63
Abbildung 29	<i>Masterabschlüsse der Befragten (eigene Darstellung).</i>	S. 64
Abbildung 30	<i>Jahr der höchsten Berufsabschlussabsolvierung der Befragten (eigene Darstellung).</i>	S. 64
Abbildung 31	<i>Wissen und Können (MW) Frühpädagogische Fachkräfte (eigene Darstellung).</i>	S. 65



Abbildung 32	<i>Aussage: Ich kenne den Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschulen der Deutschen Auslandsschulen (ZfA) (eigene Darstellung).</i>	S. 66
Abbildung 33	<i>Aussage: Die Inhalte sind für meine Arbeit im Kindergarten sehr relevant. (Qualitätsrahmen-ZfA) (eigene Darstellung).</i>	S. 67
Abbildung 34	<i>Aussage: In der Praxis ist die Anwendung der theoretischen Grundlagen sehr einfach (Pädagogisches Wissen und Können) (eigene Darstellung).</i>	S. 67
Abbildung 35	<i>Aussage: Ich kenne die theoretischen Grundlagen des frühkindlichen Fremdspracherwerbs (eigene Darstellung).</i>	S. 68
Abbildung 36	<i>Aussage: Ich kenne die theoretischen Grundlagen des bilingualen Erstspracherwerbs der Kinder (eigene Darstellung).</i>	S. 69
Abbildung 37	<i>Aussage: Ich habe Wissen über die Verknüpfung der frühkindlichen Bildung (Basiskompetenzen) und des Fremdspracherwerbs (eigene Darstellung).</i>	S. 70
Abbildung 38	<i>Aussage: Als Fachkraft habe ich Strategien für die Förderung des frühkindlichen Fremdspracherwerbs (eigene Darstellung).</i>	S. 70
Abbildung 39	<i>Aussage: In der Praxis ist die Anwendung der theoretischen Grundlagen sehr einfach (sprachliches Wissen und Können) (eigene Darstellung).</i>	S. 71
Abbildung 40	<i>Aussage: In der Praxis ist die Anwendung der theoretischen Grundlagen sehr einfach (methodisch-didaktisches Wissen und Können) (eigene Darstellung).</i>	S. 72
Abbildung 41	<i>Abbildung 40: Aussage: Ich würde gerne an weiteren Aus-, Fort- und Weiterbildungen zu dem Thema teilnehmen – pädagogisches Wissen und Können (eigene Darstellung).</i>	S. 72
Abbildung 42	<i>Aussage: Ich würde gerne an weiteren Aus-, Fort- und Weiterbildungen zu dem Thema teilnehmen – sprachliches Wissen und Können (eigene Darstellung).</i>	S. 73
Abbildung 43	<i>Aussage: Ich würde gerne an weiteren Aus-, Fort- und Weiterbildungen zu dem Thema teilnehmen – methodisch-didaktisches Wissen und Können (eigene Darstellung).</i>	S. 73
Abbildung 44	<i>Aussage: Ich informiere mich oft über den aktuellen Stand der Forschung zur frühkindlichen Bildung, zum Fremdspracherwerb und zu didaktischen Spielen und dem freien Spiel (Zeitung, Wissenschaftliche Zeitschriften) pädagogisches Wissen und Können (eigene Darstellung).</i>	S. 74
Abbildung 45	<i>Aussage: Ich informiere mich oft über den aktuellen Stand der Forschung zur frühkindlichen Bildung, zum Fremdspracherwerb und zu didaktischen Spielen und dem freien Spiel (Zeitung, Wissenschaftliche Zeitschriften) - sprachliches Wissen und Können (eigene Darstellung).</i>	S. 74
Abbildung 46	<i>Aussage: Ich informiere mich oft über den aktuellen Stand der Forschung zur frühkindlichen Bildung, zum Fremdspracherwerb und zu didaktischen Spielen und dem freien Spiel (Zeitung, Wissenschaftliche Zeitschriften) – methodisch-didaktisches Wissen und Können (eigene Darstellung).</i>	S. 74



Abbildung 47	<i>Bereitschaft: Aus-, Fort- und Weiterbildung (Qualifizierung und Professionalisierung) -Arbeitszeit und Freizeit (eigene Darstellung).</i>	S. 75
Abbildung 48	<i>Beispiel Nach dem Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch (2011) und die Reflexionsfragen zum Modell der Lehrpersönlichkeit von Burwitz-Melzer (2018) (eigene Bearbeitung).</i>	S. 79
Abbildung 49	<i>Ablauf Online-Fortbildung: DaZ/DaF im Kindergarten (vgl. Goethe Institut)</i>	S. 81

Abkürzungstabelle

Abkürzung	Bedeutung
AA	Auswärtiges Amt
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DAS	Deutschen Auslandsschule
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DJI	Deutschen Jugendinstitut e.V
HKM	Hessisches Kulturministerium
KA	Keine Angabe
L1	Muttersprache
L2	Fremd/Zweitsprache
MKJFGFI	Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen
MW	Mittelwert
ReFo	Regionale Fortbildung
vbw	Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V
ZfA	Zentralstelle für das Auslandsschulwesen



*„Ein Bildungssystem kann nicht besser sein als seine Lehrer*innen. Das bringt in Lateinamerika wiederum eine doppelte Herausforderung mit sich: Gut qualifizierte Kandidat*innen ansprechen und eine hochwertige Erstausbildungen befördern“¹
(Vaillant, 2013, S.12).*

1. Einleitung

Die Qualifikation und Professionalisierung der Lehrkräfte stellen für die Bildungsqualität entscheidende Faktoren dar. Insbesondere in der frühkindlichen Bildung bedarf es eines Angebots an Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten, das den spezifischen Anforderungen des Bildungsumfelds gerecht wird. Die konkreten Vorschläge zur Qualifizierung der Lehrkräfte sollten auf der Grundlage der wissenschaftlich fundierten Identifikation des Wissensbedarfs der Lehrkräfte in bestimmten Bildungskontexten entwickelt werden.

Derzeit werden in den Kindergärten der deutschen Auslandsschulen Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache (DaF) eingesetzt, die nur geringes pädagogisches Wissen im Bereich der frühkindlichen Bildung besitzen. Sogar Deutsch-Muttersprachler*innen werden eingestellt, die nur über wenige oder keine DaF-Qualifikationen verfügen. Dies resultiert aus einem generellen Mangel an Frühpädagog*innen, Fremdsprachlehrer*innen und Erzieher*innen. Das spiegelt sich in der Unterrichtspraxis, wo sie auf erhebliche Herausforderungen stoßen und sich dabei ihrer fehlenden Kompetenz in diesem Bereich bewusst werden (Hinrichs, 1997, S. 813).

Darüber hinaus stellte schon Myers (1995) heraus, dass die meisten Kindergartenkonzepte von schlechter Qualität waren und (weiterhin zum Großteil) sind, wie sich in späteren Studien bestätigte. Zwar mögen die Ziele in den Lehrplänen klar definiert sein, dennoch werden diese meist nur unzureichend umgesetzt, da die Erzieher*innen schlecht ausgebildet sind oder nicht mit der notwendigen Sensibilität zu Werke gehen. Man kann also sagen, dass ein integrativer und aktiver theoretischer Rahmen vorliegt, dieser aber faktisch nicht in der Praxis gelebt wird (S. 17). Bemerkenswert an diesen Konzepten für frühkindliche Bildung ist, dass es sich stark auf die Sprachentwicklung von Kindern in der Muttersprache als Schwerpunkt konzentriert.

¹ Im Original: „Un sistema educativo no será mejor que los docentes con los que cuenta. Esto genera un doble reto hoy en América Latina: atraer candidatos bien calificados y promover una formación inicial de calidad“ (Vaillant, 2013, S.12).



Es besteht eine Lücke im Bereich des frühkindlichen Fremdspracherwerbs oder des Erwerbs einer Zweitsprache. Daher werden in dieser Masterarbeit die Begriffe „Qualifizierung“ und „Professionalisierung“ und deren erforderliche Kompetenzen für Lehrkräfte im Kindergarten anhand verschiedener Modelle präzisiert. Es wird dabei klargestellt, dass eine grundlegende Definition der frühkindlichen Bildung und des Fremdspracherwerbs im Kindesalter notwendig ist. Dies ist entscheidend, um das Profil qualifizierter und professioneller Lehrkräfte in den Kindergärten von Auslandsschulen zu gestalten.

Besonderes Augenmerk sollte dabei auf dem Einsatz didaktischer Spiele liegen, denn in diesen stehen die Kinder im Mittelpunkt, ihnen zugehört wird, sie Spaß haben und dabei ihre Fähigkeiten stärken. Dies geschieht im Rahmen des Erwerbs einer Zweitsprache (L2) und der näheren Bekanntschaft mit einer anderen Kultur. Um den Tendenzen des ungesunden „hurried curriculum“² (Almon & Miller, 2011, S. 1) entgegenzuwirken, ist es wichtig zu erkennen, dass Spiele „nicht nur die Hauptbeschäftigung von Kleinkindern, sondern auch die für sie wichtigste Lernsituation [sind, daher sollten sie] im Zentrum der pädagogischen Arbeit von Kindertageseinrichtungen stehen“ (Textor, 2004, S. 8). Eine Form, die Qualität der Kindergärten zu steigern, kann daher der Einbezug des Fremdsprachenlernens in die tägliche Kindergartenarbeit sein, indem gezielt Spielformen zum Erwerb der Zweit- oder Fremdsprache eingesetzt werden. Laut Schweckendiek sind Spiele nämlich „ein wirkungsvolles Mittel beim Fremdsprachenlernen. Zwar gibt es viele Spielesammlungen, geeignete Spiel-Ideen für den Anfängerunterricht sind jedoch oft schwer zu finden“ (2001, S. 9).

Diese Erkenntnis verschärft sich weiter dadurch, dass viele Studierende der Fremdsprachen zwar die sprachlichen Kompetenzen haben, aber „um an den bilingualen Kitas als Sprachlehrer oder aber auch als Facherzieher eingesetzt werden zu können, müssten diese Absolventen neben ihren sprachlichen Qualifikationen auch besondere allgmein-pädagogische Qualifikationen mitbringen“ (Çetintaş, 2016, S. 9). Es ist außerdem

² Unter dem „hurried curriculum“ versteht sich im Kern die Tatsache, dass Kindergartenkinder im jungen Alter teils mehr als neunzig Fähigkeiten im Bereich der Literalität und Mathematik zu beherrschen lernen sollen. Viele diese Fähigkeiten sollen dazu dienen, dass Kinder bereits im Kindergarten lesen lernen. Es gibt jedoch keine Forschungsergebnisse, die zeigen, dass Kinder, die mit fünf Jahren lesen, langfristig besser machen als diejenigen, die dies erst mit sechs oder sieben Jahren lernen (vgl. Almon & Miller, 2011, S. 1).



anzunehmen, dass es auch an den fehlenden methodisch-didaktischen Qualifikationen hängt. Das liegt daran, dass es in einigen Ländern wie in Kolumbien keinen Studiengang gibt, der die frühkindliche Bildung in Verbindung mit dem Fremd/Zweitspracherwerb bzw. Deutsch als Fremd/Zweitspracherwerb anbietet.

In der vorliegenden Masterarbeit wird daher gezielt die Qualifizierung der Lehrkräfte im Bereich der Kindergärten in den Fokus genommen. Hierzu werden stichprobenartig die Kindergärten der Deutschen Auslandsschulen (DAS) Kolumbiens betrachtet, die von der Bundesrepublik Deutschland anerkannt sind (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen [ZfA]). Diese Schulen werden von Deutschland finanziell gefördert und von Lehrkräften aus Deutschland unterstützt. Die DAS werden zu unterschiedlichen Fortbildungsregionen zugeordnet, d.h. dass Kolumbien zur Region C gehört.³

Folgende Fragen sollen in dieser Masterarbeit beantwortet werden:

Forschungsfrage:

Wie qualifiziert sind pädagogische Fachkräfte der Deutschen Auslandsschulen in Kolumbien im Bereich Kindergarten für den frühkindlichen Fremdsprachenerwerb?

Unterfragen:

- Auf welchem Stand befindet sich das Wissen der Lehrkräfte der bilingualen Kindergärten der DAS in Kolumbien bezüglich frühkindlicher Bildung, frühkindlichen Fremdsprachenerwerbs und dem Einsatz des Freispiels bzw. des didaktischen Spiels?
- Auf welchem Stand befindet sich das Können der Lehrkräfte der bilingualen Kindergärten der DAS in Kolumbien bezüglich der Verknüpfung der Theorien und der Praxis über frühkindliche Bildung, frühkindlichen Fremdsprachenerwerb und den Einsatz des Freispiels bzw. des didaktischen Spiels?

Das Ziel dieser Masterarbeit ist es daher, die Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrkräfte der Kindergärten der DAS in Kolumbien zu identifizieren. Dazu ergeben sich folgende Unterziele:

³ Region C der DAS: Kolumbien, Ecuador und Venezuela (auf der ZfA-Webseite: <https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Services/Fortbildungen/ReFo/noerdliches-suedamerika.html>).



- Herausstellung der Kompetenzen der Fachkräfte der Kindergärten der DAS in Kolumbien.
- Aufdeckung der Handlungsfelder der Fachkräfte der Kindergärten der DAS in Kolumbien.

Um das Thema dieser Masterarbeit zu Beginn genauer in der Forschungslandschaft zu verorten, wird im zweiten Kapitel der aktuelle Forschungsstand zusammengefasst und ein Forschungsdesiderat herausgestellt. Die theoretischen Grundlagen teilen sich in zwei größere Bereiche: An erster Stelle werden die Begrifflichkeiten der Qualifizierung und Professionalisierung definiert, bevor an zweiter Stelle präzisiert wird, welche Kompetenzen von einer Lehrkraft in den Kindergärten der DAS verlangt werden. Dies soll umfassend durch die Darstellung der Basiskompetenzen der frühkindlichen Bildung sowie des frühkindlichen Fremdsprachenerwerbs und unter Einbezug des Didaktischen Spiels im frühkindlichen Fremdsprachenunterricht geschehen.

Nach einem Zwischenfazit (Kap. 3.4), werden den Theorieteil abschließend die Möglichkeiten des Qualitätsrahmens der Kindergärten der DAS herausgestellt. Das Untersuchungsdesign wird in Kapitel fünf vorgestellt sowie die für die vorliegende Untersuchung ausgewählte Stichprobe und Datenerhebungsmethode. In Kapitel 5.4 werden die erhobenen Daten präsentiert und analysiert. Auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse aus der Datenerhebung und den theoretischen Grundlagen wird letztlich in Kapitel sechs ein Vorschlag für die Forderungen an die Lehrkräfteaus-, fort- und -weiterbildungen vorgestellt. Geschlossen wird die Forschungsarbeit mit einem Fazit.

2. Forschungsstand

Die Anzahl der Untersuchungen zum Thema Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrkräften ist begrenzt. Nichtsdestotrotz ergaben sich beispielsweise durch die durchgeführten Studien von Thoma et al. (2011), Granzow (2017), Ristau (2018), IteI (2022), dem Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI, 2008), dem Auswärtigen Amt (AA, 2020), Mächler & Clavijo (2021) und Hinrichs (1997) interessante Erkenntnisse in den Bereichen Sprachförderung sowie Qualifizierung und Professionalisierung von Lehrkräften.

Zum Thema Sprachförderung in der Frühpädagogik wurden Pädagogische Fachkräfte sowie Frühpädagogik-Studierende befragt. Die Daten der durchgeführten empirischen Forschung (Thoma et al., 2011) zeigen, dass die pädagogischen Fachkräfte wenig Kenntnisse und Qualifikationen zur Sprachkompetenzförderung haben. Im Gegensatz dazu scheinen die Frühpädagogik-Studierenden deutlich qualifizierter, wie sich aus Abbildung 1 ergibt:

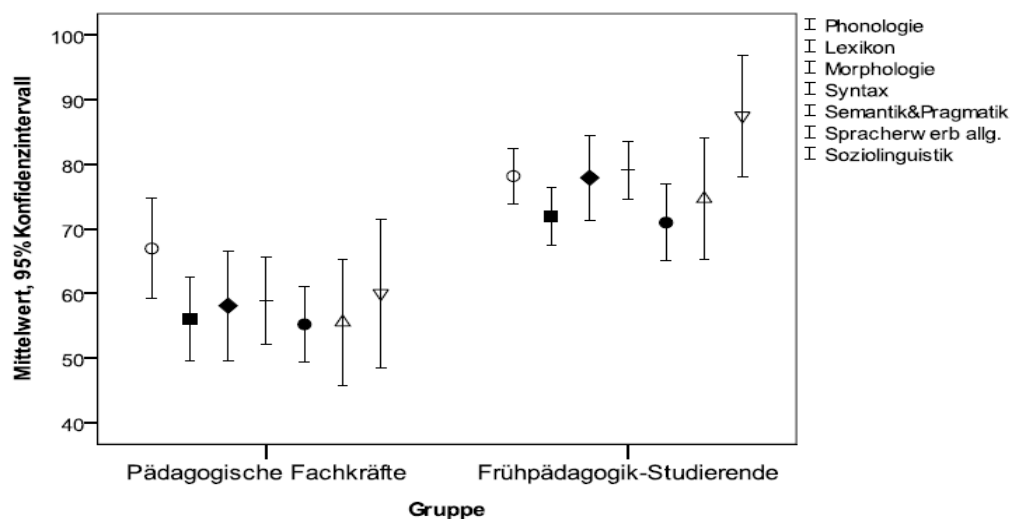


Abbildung 1: Bereichsspezifisches Wissen (vgl. Thoma et al., 2011, S. 35).

Die Befragten haben Kommentare verfasst, wie „Ich kann doch dem Kind nicht sagen: Du sollst doch den Dativ verwenden und nicht den Akkusativ!“ (vgl. Thoma et al., 2011, S. 35) oder dass „das abgefragte Wissen nur bei speziell geschulten Personen (z. B. „Germanisten“) vorhanden sein könne“. Dies zeigt recht deutlich auf, dass den Pädagog*innen teils das Verständnis der fremdsprachlichen Bildungsprozesse im Kindergartenalter fehlt.

Zu diesem Thema entwickelte Granzow (2017) in ihrer Studie ein Messmodell, um die beruflichen Kompetenzen der Frühpädagog*innen zu erfassen, die als Kompetenzdimensionen Wissen, Können und Haltung beinhaltet. Ziel dieser Dissertation war zu wissen und/oder zu beantworten, wie qualifiziert „frühpädagogische Fachkräfte in ihrer Berufspraxis unter den veränderten (aktuellen) Anforderungen sind bzw. welche ‚Bedingungen/Faktoren‘ bei der Bewältigung der neuen Herausforderungen förderlich wirken“ (Granzow, 2017, S.2). In diesem Sinne konnten in dieser Studie besonders einige Defizite in „Sprachentwicklung und -förderung“ (S. 151) nachgewiesen werden.

Außerdem „schätzen sich [knapp 20% der Befragten] im letztgenannten Bereich gar nicht oder nur kaum kompetent ein“ (ebd.). Das ist, weil „die derzeitigen frühpädagogischen Fachkräfte aufgrund des niedrigen Ausbildungsniveaus der Fachschulen“ (Cloos, 2001, S. 97) „den inhaltlichen (neuen und alten) Anforderungen nicht gewachsen sind, beispielsweise der Prüfung der Sprachentwicklungsstände und der Sprachförderung“ (ebd.).

Was die pädagogischen Fachkräfte über Sprache kennen müssen, lässt sich nach Granzow (siehe Abb. 2) in zwei Bereichen betrachten: Es geht nicht nur um das Fachwissen in Grammatik und / oder Aussprache, sondern auch, wie dieses den Kindern präsentiert bzw. didaktisiert wird.

Aufgaben/Anforderungen	Wissen	Können
Bildungsbereich Sprache Förderung der deutschen Sprache	Bereichsspezifisches Wissen, pädagogisches u didaktisches Grundlagenwissen Fachwissen in Grammatik, Aussprache und Rechtschreibung	Didaktik Sprachanregung, Sprachproduktion

Abbildung 2: Anforderungen und Aufgaben an frühpädagogische Fachkräfte (Granzow, 2017, S. 29)⁴

So sieht man in der Abbildung 3 der Arbeit von Granzow, dass das Wissen und Können über Sprache (G2) und Vielfalt (G5) am schwächsten ausgeprägt sind (der Vollständigkeit halber: Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren (G1), Elternarbeit (G3), Vielfalt (G5)) (Granzow, 2017, S. 139).

⁴ In Anlehnung an die Orientierungs- und Rahmenpläne des Landes Niedersachsen der JMK und KMK sowie der Robert-BoschStiftung (2008) und Viernickel/ Schwarz (2009).

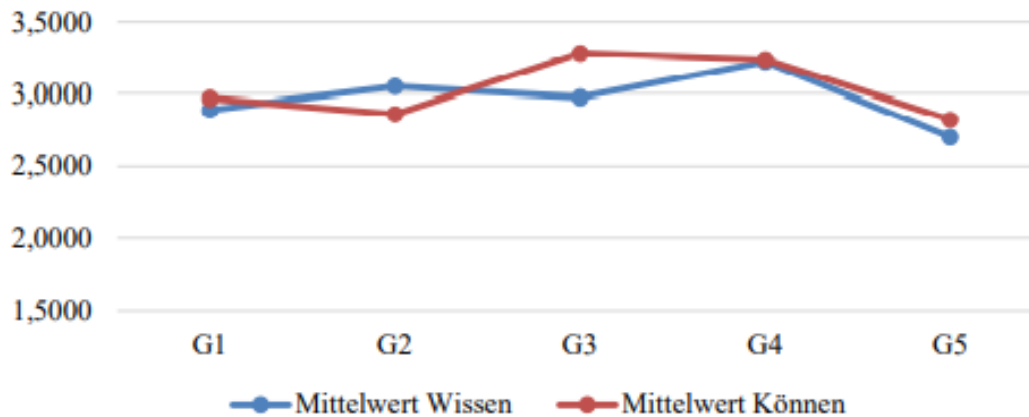


Abbildung 3: Differenz zwischen Können (MW) und Wissen (MW) in den Anforderungsbereichen (vgl. Granzow, 2017, S. 139).

Dies spiegelt sich auch in der Dissertationsstudie von Ristau (2018) wider. In dem von den Leitungen und pädagogischen Fachkräften ausgefüllten Fragebogen an 279 teilnehmenden Kindergärten, wurden Themen behandelt, die mit der Sprachbildung und Sprachförderung zu tun haben, bspw. „inwieweit die pädagogische Fachkraft speziell für die Sprachförderung geschult wurde und welche Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Maßnahme in den Einrichtungen gegeben sind“ (Ristau, 2018, S. 34). Es erscheint, dass die umgesetzten Programme zur sprachlichen Bildung in den Bildungsplänen im Mittelpunkt stehen, jedoch die verschiedenen Prozesse in den Einrichtungen unklar sind, vorwiegend „aufgrund fehlender Qualifikationen der Fachkräfte, [oder durch] Belastungsstrukturen im Alltag oder aufgrund pädagogischer Einstellungen, die sich nicht mit den empfohlenen Sprachförderprogrammen vereinbaren lassen“ (Ristau, 2018, S. 144).

In Verbindung zu diesem Thema wurden in der Untersuchung von IteI (2022) Filmvignetteninterviews durchgeführt, um die Sprachbildung bzw. die Sprachförderkompetenz (Wissen und Handeln) von frühpädagogischen Fachkräften in den Kindergärten statistisch überprüfen zu können, die durch eine inhaltsanalytische Auswertung einen Einblick in die bestehenden Wissensbestände (Wissen) der untersuchten Fachkräfte über sprachförderspezifisches Verhalten geben konnten. Um die spezifischen angewandten Sprachfördertechniken zu erfassen (Handeln), wurden Videobeobachtungen anhand verschiedener Kategorien, wie z.B. Wortschatzförderung, Fragen, durchgeführt. Es konnte gezeigt werden, dass es „für die untersuchten Fachkräfte schwierig war, über Alltagssprache



hinauszukommen und differenziert über sprachförderliche Verhaltensweisen Auskunft zu geben“ (Itel, 2022, S. 204). Das bedeutet, dass sich die pädagogischen Fachkräfte „in Form einer Berufssprache ausdrücken“ (Itel, 2022, S. 206) können und somit im Berufsfeld zurechtkommen können.

Gerade deswegen ist es auch bedeutsam, dass die Professionalisierung im Bereich Kindergarten als eine wissenschaftlich-theoretisch fundierte, forschende Haltung eingenommen wird. Es soll erkannt werden, dass pädagogische Praxis nicht einfach eingewandte Theorie ist, sondern vielmehr muss die Theorie aus der Praxis hervorgehen und diese gleichzeitig begründen (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 29).

Im Einklang mit den o.g. Studien befindet sich in der Untersuchung des DJI (2008) zum Thema „Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten“. Ein Fragebogen wurde an die zuständigen Ministerien der Länder gesendet, „um fehlende bzw. aktuelle Informationen bei den Ministerien zu erfragen“ (DJI, 2008, S. 11). Es lässt sich aus den Ergebnissen ableiten, dass nicht nur „die Notwendigkeit, ErzieherInnen in Fortbildungen für diese Aufgaben (Sprachstandsfeststellung, Sprachentwicklungsbegleitung) zu qualifizieren“ (S.45) besteht, sondern auch diese „in der Ausbildung künftiger ErzieherInnen [einzuweben]“ (S.46).

Die oben aufgeführten Resultate werden nunmehr verschärft dadurch, dass auch in den Bildungsbereichen „vielerorts ein eklatanter Lehrkräftemangel [herrscht]“ (AA, 2020, S. 7, D). Aus der Datenerhebung des AA 2020 lässt sich herauslesen, dass es in Kolumbien insgesamt 160 DaF-Lehrkräfte gibt, die 9101 Lernende im Schulbereich unterrichten. Der Mammutanteil, ganze 54%, dieser Schüler*innen verteilt sich über die vier Deutschen Auslandsschulen in Bogotá (1839), Medellín (1103), Barranquilla (1250) und Cali (700) mit 4892 Schüler*innen⁵. Es ist zwar davon auszugehen, dass in diesen Zahlen die Lerner*innen in den Kindergärten der Auslandsschulen nicht enthalten sind, die Bedeutsamkeit der Deutschen Auslandsschulen in der DaF-Bildung, die an diesen Standorten schon im Kindergarten beginnt, wird dennoch augenfällig. In der folgenden Tabelle (4) sind weitere Daten für Kolumbien abzulesen:

⁵ Auf der Lehrer-Weltweit-Webseite: <https://www.lehrer-weltweit.de/schulen>

	Deutschlernende gesamt	Gesamtzahl Schülerinnen und Schüler	Schulen mit Fremdsprachenunterricht	Schulen mit DaF	DaF-Lehrkräfte	DaF Lernende Schulbereich 2020	Zuwachs/Rückgang im Vergleich zu 2015	Hochschulen mit Deutsch allgemein	Deutschlernende Studierende 2020	Zuwachs/Rückgang im Vergleich zu 2015	DaF Einrichtungen EWB	DaF Lernende EWB	DaF Lernende an Goethe Instituten	Perspektive Schule
Kolumbien	19.433	1.9833.092	27.665	19	160	9.101	1.763	38	8.001	3.001	22	1.981	350	↗

Abbildung 4: Grunddaten. Deutsch als Fremdsprache in Kolumbien. Datenerhebung 2020 (vgl. AA, 2020, S. 14).

Interessanterweise erfassen Mächler & Clavijo (2021) die verschiedenen Möglichkeiten und/oder DaF-Erfahrungen, Studiengänge, Fortbildungszentren, die in Kolumbien zu finden sind, wie z.B. der Studiengang Licenciatura en Idiomas Extranjeros der Universidad del Atlántico in Barranquilla, Deutsche Philologie an der Universidad Nacional in Bogotá, sowie der Maestría en Lingüística - línea Alemán como Lengua Extranjera an der Universidad de Antioquia in Medellín. Die o.g. Studiengänge fokussieren die Erwachsenenbildung, sodass die Studierenden wenig grundlegende didaktisch-methodische Theorie für die Vermittlung des DaF an Schulen erhalten (Mächler & Clavijo, 2021, S.127), geschweige denn für die Arbeit an bilingualen Kindergärten. Außerdem brauchen die „Deutsche Schulen [...] dringend Lehrkräfte, die in den Fächern sprachsensibel unterrichten können“ und im Allgemeinen muss erneut „auf den Mangel an qualifizierten DaF-Lehrkräften in Kolumbien hingewiesen [werden]“ (S.135).

In Anbetracht der o.g. Erkenntnisse stellte Hinrichs (1997) in ihrer Studie *-Zur Problematik des DaF-Unterrichts an Deutschen Schulen im Ausland-* Fragen durch eine Befragung an Lehrkräften deutsch-peruanischen Bewegungsschulen, die möglichst vielfältige Themenfelder abdecken konnten, um erfassen zu können, wo Problembereiche zu finden waren. In diesem Sinne wurden Daten zu verschiedenen Aspekten gesammelt, wie: Informationen zur Ausbildung, Abschlüssen, Qualifikationen und zur Tätigkeit an der Schule der Befragten, sowie zur Einschätzungen der sprachlichen Kompetenzen der Lehrkräfte, Bewertung ihrer interkulturellen Kompetenz, Selbstbewertung hinsichtlich ihres Unterrichts, Beurteilung ihrer Kompetenz in Bezug auf die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache



(DaF) bzw. des Fachunterrichts auf Deutsch als Fremdsprache (DFU), sowie Informationen zur Weiterbildung der Lehrenden (vgl. Hinrichs, 1997, S. 813).

Zum Thema DaF konnte sich nach Analyse der Antworten der befragten Lehrkräfte feststellen, dass keiner von ihnen während seiner universitären Ausbildung eine der zahlreichen Qualifizierungsmöglichkeiten im Bereich DaF durchlaufen hatte. Das führte zu den Schwierigkeiten in der Praxis (ebd.). Es lässt sich von dieser Studie zusammenfassen, dass eine Anpassung der Lehrmethoden und eine Neugestaltung der Anforderungen an die dort tätigen Lehrkräfte erforderlich werden muss, denn der Großteil der Schüler ist nicht deutschsprachig und hierbei wird DaF unterrichtet (S. 815, 816).

Die Wiedergabe des aktuellen Forschungsstandes unterstreicht das Desiderat im Bereich des DaF/DaZ-Erwerbs in den Kindergärten. Nichtsdestotrotz weisen viele Studien darauf hin, dass sowohl in der frühkindlichen Bildung als auch im Fremdsprachenerwerb Probleme in der Qualifizierung und Professionalisierung der pädagogischen Kräfte auftreten. Wenn man nun beachtet, dass „auch die Qualitätsforschung mit dem Ziel, empirisches Wissen für eine nachhaltige Verbesserung der pädagogischen Praxis zu generieren, an Bedeutung gewinnt“ (Schelle & Blatter, 2023, S. 277), begründet sich umfassend die Notwendigkeit der vorliegenden Forschungsarbeit.



3. Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel geht es primär darum, wichtige Aspekte der Frühpädagogik zu präsentieren. Es werden die theoretischen Grundlagen der Qualifizierung und Professionalisierung in der Frühpädagogik, sowie die professionellen Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte näher betrachtet.

Ein zentraler Aspekt ist die berufliche Handlungskompetenz nach Frey (2002), in den verschiedenen Kompetenzen für den beruflichen Alltag gefasst werden. Ein weiterer wichtiger Ansatz ist das Multiple Kompetenz-Arbeitsprozesswissen nach Rauner (2013), das aufzeigt, wie pädagogische Fachkräfte verschiedene Kompetenzen in ihrem Arbeitsprozess identifizieren können. Das Prozessmodell-Frühpädagogik Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) und das Lehrerpersönlichkeit-Modell nach Burwitz-Melzer (2018) bieten weitere Einblicke in die Strukturen und Merkmale erfolgreicher pädagogischer Praxis. Diesbezüglich ist für den Bereich frühkindlichen Fremdspracherwerb die Verdeutlichung der frühkindlichen Bildung durch die Betrachtung der Basiskompetenzen der Frühpädagogik, des frühkindlichen Spracherwerbs, sowie des frühkindlichen Fremdspracherwerbs bedeutsam zu erwähnen.

Ein besonderes Augenmerk gilt auch dem Spiel im Kontext der Frühpädagogik, denn diese sind die Hauptbeschäftigung der Kinder. Hierbei werden sowohl das freie Spiel als auch didaktische Spiele betrachtet und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Kinder herausgestellt. Diese Konzepte tragen dazu bei, die bestmögliche Unterstützung für die frühkindliche Entwicklung zu gewährleisten. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, dass diese Begriffe im Zusammenhang mit der Qualifizierung und Professionalisierung von Frühpädagoginnen und -pädagogen klar festgelegt sind.

3.1 Qualifizierung und Professionalisierung in der Frühpädagogik

Eine Herausforderung für den Bereich Kindergarten ist es, dass viele pädagogische Fachkräfte nicht in der Lage sind, ein Kind sprachlich zu unterstützen, und/oder umgekehrt Fremdsprachenlehrer*innen Schwierigkeiten in der Förderung der Entwicklungsbereiche oder Basiskompetenzen der frühkindlichen Bildung haben, wie schon Çetintas (2016, S. 9)



ausdrückt. „Bisher wurden diese Unterstützungsstrategien insbesondere mit Fokus auf monolinguale Kinder herausgearbeitet, d.h. es fehlen noch pädagogische Handlungsstrategien für den Alltag, um auch mehrsprachige Kinder in Interaktionssituationen gut zu unterstützen“ (DJI, 2016, S. 12). Die Erklärung dafür ist, dass es leider keinen Studiengang gibt, der beide Bereiche ausreichend beinhaltet. Daher gibt es nun Frühpädagog*innen, die zwar pädagogisch qualifiziert sind, aber denen (fremd-)sprachliche Qualifikationen und/oder methodisch- didaktische Qualifikationen fehlen. Auf der anderen Seite stehen die Fremdsprachenlehrer*innen, die zwar (fremd-)sprachlich qualifiziert sind, denen wiederum pädagogische und/oder methodisch-didaktische Qualifikationen fehlen.

Gerade deswegen ist es relevant zu erkennen und zu verstehen, was *Professionalisierung* und *Qualifizierung* ist. Diesbezüglich soll erwähnt werden, was unter *Wissen* und *Können* verstanden wird und welche *professionellen Kompetenzen* die pädagogischen Fachkräfte und Fremdsprachenlehrer*innen benötigen.

Unter *Qualifizierung* versteht man „das arbeitsintegrierte Lernen“ (Koller & Plath 2000, S. 119), bei dem „die Erforderlichkeit der Weiterbildung für die derzeitige oder künftige berufliche Tätigkeit für den einzelnen Mitarbeiter erkennbar sein [sollte], da dies sowohl die gezielte Bewahrung vorhandener und die Entwicklung neuer Befähigungen als auch die Lernmotivation sehr förderlich beeinflusst“ (ebd.). Anders erklärt kann mit dem Begriff *Qualifizierung* gemeint werden, “[sich] ausbilden, weiterbilden und so zu einer [bestimmten, höheren] Qualifikation [...] bringen”⁶.

Mit dem Begriff *Professionalisierung* wird der Prozess gemeint, durch den Menschen ihre beruflichen Fähigkeiten und Kenntnisse weiterentwickeln, sodass sie als professionell gelten können (vgl. Duden). Der Begriff der *Professionalisierung* wird sachbezogen betrachtet, d.h. er beinhaltet nicht nur das akademische Wissen einer Ausbildung, sondern bezieht sich ebenso auf eine Verstärkung der pädagogischen Arbeitsqualität und eine Steigerung ihrer Effektivität (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. [vbw], 2012, S. 16). *Professionalisierung* bezieht sich nicht nur auf die berufliche Kompetenz eines Individuums, sondern beschreibt auch die Entwicklung und Transformation eines Berufsfeldes und dessen

⁶ Qualifizieren. Auf der Duden-Webseite:
<https://www.duden.de/rechtschreibung/qualifizieren#bedeutungen>



Berufsgruppe (vgl. Mieg, 2018, S.50). Auch soll das „Rollenverständnis“ (Burwitz-Melzer, 2018, S. 23) der Lehrkräfte nicht vergessen werden, dass das Zusammenspiel zwischen kognitivem Wissen, Erfahrungen im Unterricht (als Lernende und Lehrende) sowie die Einstellungen zum beruflichen Kontext beinhaltet. Die Lehrkräfte müssen in der Lage sein, ihre Praxis durch die Reflexion ständig zu beurteilen und zu überprüfen (ebd.), was „auf der Qualität und dem Umfang des fachlichen Könnens und Wissens“ (Diehr, 2018, S. 43) führt. Zusammenfassend beinhalten eine erfolgreiche Professionalisierung sowohl das Vorhandensein deklarativen Wissens als auch „die Fähigkeit, dieses Wissen für die Handlungssituationen angemessen zu transformieren“ (Schädlich, 2018, S. 164).

Nun wird augenfällig, dass die beiden Begriffe *Qualifizierung* und *Professionalisierung* ineinander verwoben sind: *Qualifizierung* ist ein Weiterbildungsprozess, der in der Folge zu einer *Professionalisierung* führt.

Vorab soll auch geklärt werden, was unter den Begriffen *Wissen* und *Können* verstanden wird. Wissen ist das, was man explizit gelernt hat. Können ist das, was man sich implizit angeeignet hat. Das Kind kann zum Beispiel Spanisch sprechen (implizit), aber es weiß nicht, dass die Suffixe *-ando* und *-iendo* Endungen des Gerundiums sind (explizit). Wenn daher von Wissen ganz allgemein die Rede ist, so sind nicht selten diese beiden Formen des Wissens gemeint: implizites Wissen und explizites Wissen, trotzdem bleiben wir „mit Rücksicht auf Einfachheit und Klarheit [...] bei den beiden Termini Wissen und Können, denn sie drücken genau das aus, worum es geht“ (Spitzer, 2007, S. 62). Zusammenfassend wird die vorliegende Masterarbeit den Begriffen *Wissen* als *etwas kennen* und *Können* als *etwas anwenden können*, beibehalten.

3.2 Professionelle Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte

Laut der vbw (2012) ist als pädagogische Fachkraft nötig, „die Qualität der verbalen Erwachsenen-Kind-Interaktion, das didaktische bzw. curriculare Fachwissen der Erzieherinnen und Erzieher, das Fachwissen über kindliche Lernprozesse, die Fähigkeit der Erwachsenen, Kinder bei Konfliktlösungen zu unterstützen, sowie Hilfen für Eltern, um die kognitive Entwicklung der Kinder zu Hause zu fördern“ (2012, S. 30). Wichtig dabei ist „die Qualität des Handelns einer Person als auch [...] die Qualität des Ergebnisses des Handelns“ (Nittel, 2004, S. 350). Zur besseren Darstellung sollen verschiedene

Kompetenzmodelle herangezogen werden. Diese wurden dazu entwickelt, „Systematisierung von Kompetenzkomponenten, -facetten und -stufen, die für eine erfolgreiche Bewältigung komplexer Aufgaben und Anforderungen bei spezifischen Referenzgruppen als bedeutsam angesehen werden“ (Frey & Jung, 2011, S. 6).

Folgende Modelle dienen als Grundlage für die Forderung an die Lehrkräfteaus-, -fort- und -weiterbildungen im Bereich Kindergarten der DAS Kolumbiens.

3.2.1 Berufliche Handlungskompetenz nach Frey

Ausgangspunkt der Darstellung von Frey (2002, zitiert nach Granzow, 2017, S. 41) ist die berufliche Handlungskompetenz, die in drei Faktoren bzw. Kompetenzen unterteilt ist (*Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz*). Fachkompetenz meint hierbei die Kompetenz in klar definierbaren Fachbereichen wie Literatur/Deutsch und Bewegung/Spiel, aber auch die Grundkompetenz der Wissensbeschaffung. Zur Methodenkompetenz zählen unter anderem die Analyse- und Problemlösefähigkeit. Zur Sozialkompetenz werden im Modell von Frey bspw. die Kooperations- und Teamfähigkeit benannt. Bedingt werden diese Kompetenzen durch deklaratives, prozedurales und reflexives Wissen.



Abbildung 5: Kompetenzmodell nach Frey (2002, zitiert nach Granzow, 2017, S. 41).

Das bedeutet, dass die verschiedenen Kompetenzen sich nicht trennen lassen, und „als miteinander verwobene bzw. vernetzte Einheiten zu sehen [sind], die zusammen die berufliche Handlungskompetenz einer Person konstruieren“ (Frey & Balzer, 2003, S. 4). Es lässt sich erkennen, dass dieses Modell (nachvollziehbarerweise) die DaF/DaZ-Lehrkräfte der Kindergärten nicht mit einbezieht. So fehlen in den Fachkompetenzen Beispiele für Fremdsprachen und fremde Kulturen und die Sozialkompetenzen lassen interkulturelle Kernkompetenzen wie „Offenheit“ vermissen. Die zuletzt genannten Beispiele zeigen hingegen auf, dass Freys Modell einfach auf die DaF-Lehrkräfte erweitert werden könnte.

3.2.2 Multiple Kompetenz-Arbeitsprozesswissen nach Rauner

Während Freys Modell den Einfluss des Wissens auf die Kompetenzen nur andeutet, zeigt Rauner auf, wie es gelingt, das Wissen in der Arbeit zu inkorporieren (Können). Laut Rauner ist „Arbeitsprozesswissen [...] eine Form des Wissens, das die praktische Arbeit anleitet“ (Rauner, 2013, S. 15). Die Abbildung zeigt die drei Dimensionen des Arbeitsprozesswissens: Handlungsleitendes Wissen (Know That), welches das deklarative Wissen meint. Handlungserklärendes Wissen (Know How) ist das Wissen, das Fachkräfte durch Arbeitssituationen entwickeln.

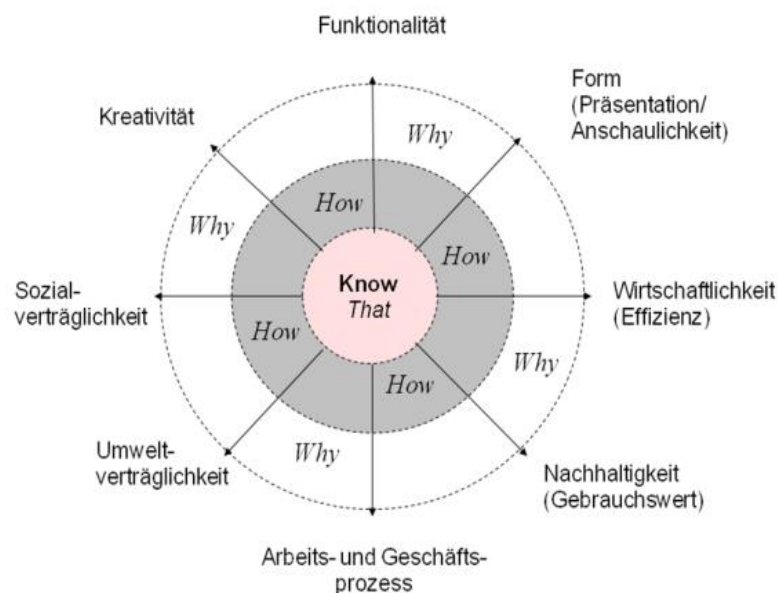


Abbildung 6: Multiple Kompetenz-Arbeitsprozesswissen (Rauner, 2013, S. 16).



Handlungsreflektierendes Wissen (Know Why) ist das Wissen, das aus dem Handlungserklärenden Wissen resultiert und sich durch die Reflexion entwickeln lässt, z.B. die Suche nach Lösungsalternativen für eine bestimmte Situation (ebd.). Dass auch dieses Modell sich einfach auf Kindergartenkinder übertragen lässt, zeigt sich am Beispiel der Funktionalität anschaulich: Kinder wissen, dass Licht und Dunkelheit existieren (Know That). Aber was passiert, wenn man die zwei Funktionen zusammenbringt? Dann werden die Kinder erfahren, dass man Schattenfiguren betrachten kann (Know How). Diese Aktivität ermöglicht den Kindern, nicht nur ihre Kreativität zu fördern, sondern auch die motorischen Fähigkeiten (Hände, Finger und körperliche Bewegungen). Außerdem steigern sie ihre Konzentration (sie bleibt auf die Bilder) und erweitern ihren Wortschatz je nach Material, das benutzt wird (Know Why).

Mit Blick auf die Lehrkräfteprofessionalisierung würde sich empfehlen, das Multiple Kompetenz-Arbeitsprozesswissen-Modell noch umfassender mit einfachen Beispielen zur Kompetenzentwicklung von Kindergartenkindern zu versehen. Nehmen wir als Beispiel den Teil *Form (Präsentation/Anschaulichkeit)* und ergänzen beispielsweise folgende unterstützenden Fragen, um zu reflektieren und die Qualität des Materials weiter zu optimieren: Ist das Material für das Alter geeignet? Sind die Bilder deutlich dargestellt? Ist das Material für das Thema passend?

3.2.3 Prozessmodell-Frühpädagogik nach Fröhlich-Gildhoff et al.

Im Prozessmodell-Frühpädagogik (Abb. 7) stellen Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) im Grunde ein Zusammenspiel von Disposition und Performanz vor und zeigen dabei auf, inwiefern sich die Charakteristika von Frühpädagogischen Fachkräften gegenseitig bedingen bzw. weiterentwickeln. Während im Modell der Kompetenzbegriff zwar gemieden wird, ließen sich die Beispiele der Disposition ähnlich dem Modell von Frey dennoch den Grundkompetenzen zuordnen.

Das Modell zeigt nachvollziehbar auf, wie Fachkräfte in der Lage sind, auch wenn die Alltagssituationen nicht standardisierbar sind, diese selbst zu planen, zu organisieren und „im Rahmen von Bildungs- und Beziehungsarbeit“ (Fröhlich-Gildhof, 2017, S.11) fachlich, methodisch, theoretisch zu begründen. Hierbei ist besonders wichtig herauszustellen, dass

3.2.4 Das Lehrpersönlichkeit-Modell nach Burwitz-Melzer

Burwitz-Melzer (2018) hat ein Lehrpersönlichkeit-Modell entwickelt, das sich in sechs Ringe teilt, die in zwei Quadraten eingelagert sind. Während die Quadrate die äußeren Rahmenbedingungen darstellen, also den Bildungspolitischen Rahmen (außen) und den Schulkontext (innen), beziehen sich die Ringe auf die Faktoren der Lehrerpersönlichkeit. Diese Faktoren spielen auch eine wichtige Rolle bei der Disposition und Performanz der Unterrichtspraxis. Dieses Modell und Reflexionsfragen, die folgend präzisieren werden, dienen im Kapitel sechs als Grundlage für die Forderung an die Lehrkräfteaus-, -fort- und -weiterbildungen im Bereich Kindergarten der DAS Kolumbiens.

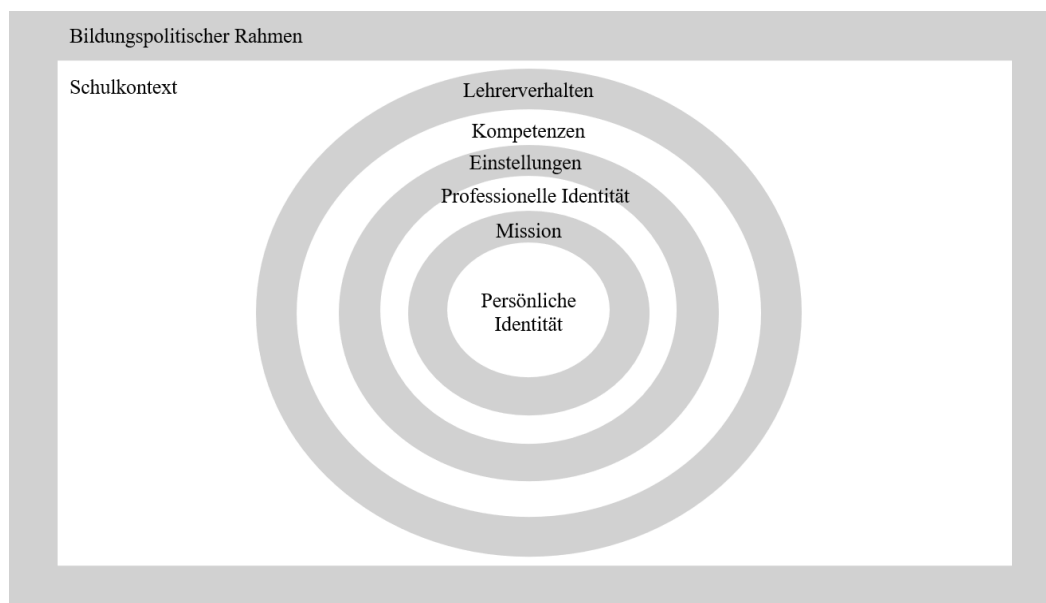


Abbildung 8: Lehrpersönlichkeit-Modell (Burwitz-Melzer, 2018, S. 24).

So können sie dann von außen nach innen beeinflusst werden und umgekehrt. Die Aspekte, die dargestellt werden sind:

- Die persönliche Identität: Individuum.
- Mission: die persönlichen Überzeugungen.
- Professionelle Identität: Art von Lehrperson.
- Einstellungen: Erkennung der Probleme.
- Kompetenzen: Fertigkeiten.
- Lehrverhalten: Verhalten im schulischen Kontext.

Und der Vollständigkeit halber:

- Schulkontext: Bereich, Schulform.
- Bildungspolitischer Rahmen: Auch Gesetzlicher Rahmen. (Burwitz-Melzer, 2018, S. 24).

Um die Aspekte des Modells besser zu verstehen, wurden Fragen entwickelt (Abb. 9), die helfen, die eigene Praxis zu reflektieren und Handlungsfelder zu erkennen.

Grafikelement	Titel	Fragestellung
äußeres Quadrat	Bildungspolitischer Rahmen	In welchen gesetzlichen und bildungspolitischen Rahmen agiere ich? Kenne ich mich in diesem Rahmen aus? (Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Pädagogik)
inneres Quadrat	Schulkontext	In welchen Schulformen und Fächern agiere ich? In welchem schulischen Kontext agiere ich? (Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Pädagogik)
Ring	Lehrerverhalten	Wie agiere ich in den unterschiedlichen Kontexten des schulischen Handelns (Klassenzimmer, Lehrergespräch, Kooperation mit Kollegen, etc.)? (Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Pädagogik)
Ring	Kompetenzen	Welche Wissensbestände und Fertigkeiten habe ich? Wo sehe ich Defizite? (Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Pädagogik)
Ring	Einstellungen	Welche professionellen Einstellungen habe ich? Wo erkenne ich fachdidaktische Probleme? (Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Pädagogik)
Ring	Professionelle Identität	Wer bin ich als Lehrer/Lehrerin? (Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Pädagogik)
Ring	Mission: Persönliche Überzeugungen und Anliegen im gesellschaftlichen Leben	Weshalb bin ich in der Schule, in der Klasse, im Fremdsprachenunterricht? Was ist mir bei der Erziehung von jungen Menschen besonders wichtig? (Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Pädagogik)
Ring	Persönliche Identität	Wer bin ich als Individuum in der Gesellschaft?

Abbildung 9: Reflexionsfragen zum Modell der Lehrpersönlichkeit (Burwitz-Melzer, 2018, S. 25).



Die Grafik gliedert sich in Reflexionsfragen, die beispielsweise das Verständnis von verschiedenen Themenfeldern fokussieren - zu gesetzlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen, Schulkontext (z.B. in welchen Schulformen und Fächern man agiert), Lehrerverhalten (z.B. wie man in verschiedenen schulischen Kontexten agiert), eigenen Kompetenzen, Wissensbeständen und Fertigkeiten sowie möglichen Defiziten, professionellen Einstellungen (z.B. fachdidaktische Probleme identifizieren, professionellen Identität als Lehrer*in (z.B. wer bin ich als Lehrer*in) und über die persönlichen Überzeugungen im gesellschaftlichen Leben. Alle diese Aspekte werden im Kontext von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Pädagogik betrachtet.

3.3 Frühkindliche Bildung

Nachdem nun geklärt sei, wie die Begriffe Qualifizierung und Professionalisierung zu verstehen sind und anhand von Freys, Grauners, Fröhlich-Gildhoffs et al. und Burwitz-Melzer Modellen die notwendigen Kompetenzen einer Lehrkraft im Kindergarten präzisiert werden konnten, wurde dennoch ersichtlich, dass eine grundsätzliche Definition der frühkindlichen Bildung und des Fremdspracherwerbs im Kindesalter unabdingbar ist, um das Profil der qualifizierten und professionellen Lehrkraft in den Kindergärten der Auslandsschulen zu erhalten. Besonderes Augenmerk sollen hierbei letzten Endes der Einsatz von didaktischen Spielen erhalten.

Säuglinge kommen schon mit eigenen Kompetenzen auf die Welt, welche sie für den ersten Kontakt mit der Welt zur Verfügung haben (Schäfer, 2004, S.8). So Schäfer „entwickeln sich [daraus] Formen des Welt- und des Selbstverständnisses, die die weitere Grundlage des kindlichen Bildungsprozesses bilden“ (ebd.). Kinder lernen schnell und folgen mit einer für Erwachsene eindrucksvollen Zielstrebigkeit ihren eigenen Interessen (Niedersächsisches Kultusministerium, 2018, S. 11). Ebenso ist das Kind mit funktionsfähigen Sinnesorganen und grundlegenden Kompetenzen auf Kommunikation, Interaktion und damit auf den Gedankenaustausch mit anderen vorbereitet (Hessisches Kultusministerium [HKM], 2007, S.20).

Besonders relevant ist, den Kindern die Zeit zu geben, ihren eigenen Rhythmus zu entdecken, besonders im Kontext des Spiels. Die Fähigkeit zum Spielen ist ebenso angeboren wie das Sprachvermögen. Ähnlich wie Sprache und Sprechen sich nur in einem anregenden

sprachlichen Umfeld optimal entwickeln können, erfordert das Spielen der Kinder förderliche Bedingungen, um eine Vielfalt an Erfahrungen zu ermöglichen. Für Krippen- und Kindergartenkinder stellt das Spiel die bedeutendste Form der aktiven Auseinandersetzung mit ihrer inneren und äußeren Welt dar (Niedersächsisches Kultusministerium, 2018, S. 11). Die Bildungsziele des Kindes beziehen sich auf Grundkompetenzen menschlicher Fähigkeiten (Niedersächsisches Kultusministerium, 2018, S. 13), die in dem folgenden Kapitel kurz dargestellt werden.

3.3.1 Basiskompetenzen in der Frühpädagogik

Durch Interaktion, Alltagssituationen und Lernspiele entwickeln die Kinder u.a. phonologische Bewusstheit, Motivation, nonverbale Kommunikation, Literacy und Kreativität. Die vorgenannten Bereiche können in Abbildung 10 verglichen werden:

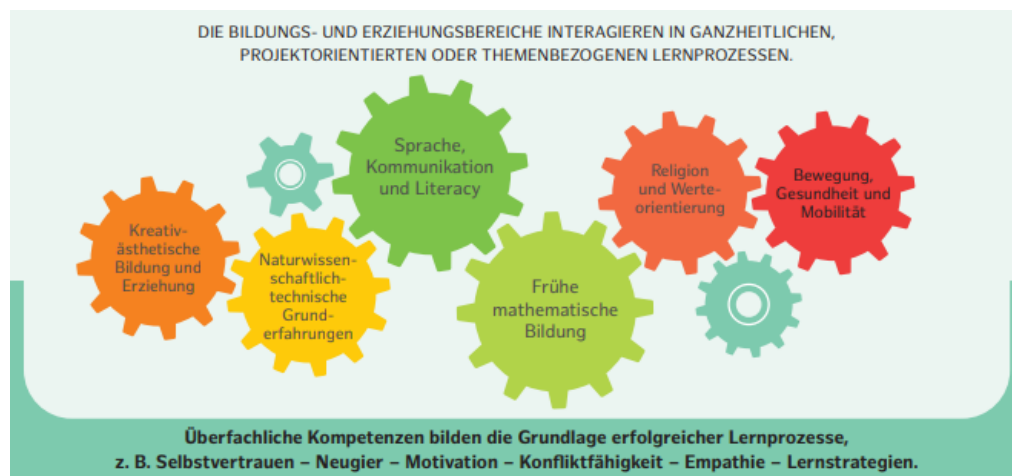


Abbildung 10: Erziehungsbereiche (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung, 2020, S. 14).

Auffällig an diesem frühkindlichen Bildungskonzept ist, dass der Fokus auf die Sprachentwicklung von Muttersprachler*innen gelegt wurde. Es gibt eine große Lücke im Bereich des frühkindlichen Fremdsprachenerwerbs oder Zweitspracherwerbs. Wie bringt man die L2 dem Kind bei? Welche Ziele gibt es dazu? Welche Kompetenzen sollten die Erzieher*innen-Lehrer*innen im Studium zu diesem Thema entwickeln?

Die Behörde für Schule und Berufsbildung erwähnt in ihrem Bildungsprogramm (2020) für Vorschulklassen in Hamburg die Grundlagen der frühkindlichen Erziehung und die Kompetenzen, die in der Kindererziehung gefördert werden.

Zur Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsprozesse in Vorschulklassen sind Lernformen optimal:

- » die eine aktive und handlungsorientierte Auseinandersetzung mit anspruchsvollen und herausfordernden Lerninhalten und Aufgabenstellungen ermöglichen,
- » die Gestaltungsmöglichkeiten bieten und zugleich durch Regeln und Strukturen einen Rahmen für das gemeinsame Lernen vorgeben,
- » deren Inhalte an die Interessen und Lebenswelten der Kinder anknüpfen und ebenso ihre Horizonte erweitern,
- » [den] Kindern vielfältige Gelegenheiten zum Sprechen und zu aktiver Bewegung ermöglichen,
- » die das Lernen in Gemeinschaft fördern und eine Lernkultur etablieren, in der sich jedes Kind zugehörig und willkommen fühlen kann,
- » die heterogene Lebens- und Lernausgangslagen der Kinder berücksichtigen (S. 9).

Um die Basiskompetenzen bzw. Grundkompetenzen besser zu verstehen, werden diese nachfolgend erklärt. Überdies wird sich damit auseinandergesetzt, wie diese mit dem Fremdspracherwerb verknüpft werden können.



Abbildung 11: Basiskompetenzen in der Frühpädagogik (eigene Darstellung).

In der praktischen Anwendung und bewussten Reflexion entwickelt ein Kind **Selbstkompetenz**. Das Kind nimmt seinen Lebenskreis mit allen Sinnen wahr und verarbeitet diese Eindrücke in vielerlei Form weiter, beispielsweise durch Bewegung, Spiel



oder kreatives Gestalten (Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen [MKJFGFI], 2016, S.71).

Um diese Kompetenz zu fördern, werden im Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschule an (Deutschen) Schulen im Ausland wichtige Indikatoren geteilt:

Das Kind wird ermuntert, eigene Vorhaben zu planen und zu realisieren, und durch Lob gestärkt.

Das einzelne Kind erhält Gelegenheit, im Gruppengespräch und Gruppenspiel wechselnde Perspektiven wahrzunehmen und auch selbst einzunehmen.

Das Kind zeigt verbale und nonverbale Formen von Emotionalität; es reagiert mit Neugier und zeigt Freude am Lernen.

Das Kind kann über seinen Lernweg reflektieren und Arbeitsergebnisse präsentieren und bewerten (Bundesverwaltungsamt-ZfA, 2013, S.7).

Die Bedeutung der Selbstkompetenz für den Fremd/Zweitspracherwerb wird hierbei augenfällig, denn nur wenn die Kinder sich selbst erkennen, Neugier zeigen, etwas Neues zu entdecken oder Begeisterung beim Erlernen haben, werden sie bereit sein, die L2 näher kennenzulernen und darüber zu reflektieren.

Soziales Lernen steht in direkter Verbindung mit der Selbstkompetenz. Es handelt sich hierbei unter anderem um Gruppenarbeit und Kooperativität, also um ein Erkennen und Verstehen der eigenen und der fremden Perspektive. Hierbei lernen die Kinder die Emotionalität anderer Menschen zu verstehen und diese zu respektieren. So lernen die Kinder, empathisch zu sein. In diesem Sinne erfahren sie, wie die Regeln und die Übernahme von Verantwortung in einer Gesellschaft funktionieren und wie Prozesse mitgestaltet werden können (MKJFGFI, 2016, S.72). Für den Fremd/Zweitspracherwerb steht die Auseinandersetzung der Eigen- und Fremdperspektive besonders im Bereich der (interkulturellen) Kommunikation im Mittelpunkt.

Unter **Sachkompetenz** versteht sich die Fähigkeit, etwas pragmatisch zu beurteilen, entsprechend zu handeln und Wissen auf verschiedene Zustände zu übertragen. **Methodenkompetenz** ist wiederum die Fähigkeit, bestimmte fachliche Lern- und Arbeitsmethoden, speziell zur autonomen Erschließung verschiedener Lern- und Wissensbereiche, anzuwenden und die Lernenden in die Lage zu versetzen, mit fachlichem Wissen umzugehen (ebd.).

Grob- und Feinmotorik sind bedeutsam für die Entwicklung der Kinder. Bewegung fördert die körperliche sowie die kognitive Entwicklung, die durch Bewegungserfahrungen positiv



unterstützt werden (S. 78). Der Zusammenhang zwischen Motorik und Sprache „liegt einerseits darin, dass die entsprechenden Bereiche im Hirn in enger Wechselwirkung stehen, andererseits sind Bewegungsgelegenheiten meist auch Sprechanlässe, sodass über und mit Bewegung und Rhythmik der Spracherwerb angeregt werden kann“ (ebd.). So teilt das Bayerische Staatsministerium, dass „dies ausgleichend [wirkt] und ermöglicht den Kindern ein harmonisches Agieren und Reagieren jenseits von Übungsstress; sie zeigen geringere Ermüdungserscheinungen und sind länger aufmerksam und konzentriert dabei“ (Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, 2012, S. 339).

Darüber hinaus gilt es, den Kindern vielfältige Spiele und Bewegungsräume zur Verfügung zu stellen, in denen sie in persönlicher Zeit und Rhythmus die Erfahrungen genießen können (MKJFGFI, 2016, S. 78).

Interkulturelle Kompetenz kommt beim Zusammenspiel und der Kommunikation zweier Menschen aus verschiedenen Kulturräumen zum Tragen. Sie ist unbedingt notwendig, um Missverständnisse zu vermeiden (Steies, 2022, S. 7). „Versuchte man die interkulturelle Kompetenz unter den Kompetenzbegriffen einzuordnen“, so Steies „ließe sich sicherlich gut begründen, dass sie sich [...] kaum von der Sozialkompetenz abhebt“ (ebd.). Ziel der interkulturellen Erziehung ist eine Querschnittsaufgabe des didaktischen Alltags, um das Zusammenleben von Erdenbewohner verschiedener Herkunft zu stärken (vgl. MKJFGFI, 2016, S. 98).

Interkulturelle Kompetenz bezieht sich nicht nur darauf, die Kultur des anderen zu respektieren, sondern sich auch „für andere Lebensformen zu interessieren“ (Bayerischer Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, 2012, S. 129). Außerdem sollen die Lernenden „versuchen [die Sprache und Kultur] zu verstehen und lernen, konstruktiv auch mit ‚Fremdheitserlebnissen‘ umzugehen“ (ebd.). Ihre Bedeutsamkeit für den Fremd/Zweitspracherwerb ist hierbei augenfällig.

Durch die **Werte- und Orientierungskompetenz** erwirbt ein Kind die Klarheit, was wichtig ist, was Freude ausmacht, aber auch was ärgern oder verletzen kann (S. 163). Besonders relevant ist, dass die Kinder „[e]in ausgewogenes Verhältnis zwischen der Wertigkeit der eigenen Person und der Wertigkeit anderer Menschen sowie der Umwelt“ entwickeln „und in diesem Zusammenhang Mitgefühl und Einfühlungsvermögen aufbringen können“ (ebd.).



Beim Erlernen einer L2 wird das Kind erkennen, dass es andere Kulturen, Sprachen, Menschen und unterschiedliche Werte und Normen auf der Welt gibt. Wichtig ist, dass sie mit diesen Themen und Verschiedenheiten umgehen können, sowie neugierig und motiviert bleiben, den anderen zu verstehen.

In der **Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe** Themenbereich geht es darum, die Kinder auf künftige demokratische gesellschaftliche Lebenssituationen vorzubereiten. Das heißt, dass die Kinder über ihre Rechte informiert werden sollen (MKJFGFI, 2016, S. 12).

3.3.2 Frühkindlicher Spracherwerb

Spracherwerb ist ein weitläufig bekanntes und gut erforschtes Thema. Die Kernfrage „Wie lernen Kinder Sprachen?“ steht hierbei häufig im Mittelpunkt. Diese Frage soll auch als Grundlage dieser Arbeit betrachtet werden, um mit Bezug auf den *frühkindlichen Fremdspracherwerb* Schlüsse ziehen und effiziente sowie lebensnahe Werkzeuge entwerfen zu können.

Ein besonderes Augenmerk soll hierbei der Entwicklung von Lernspielen für die Kindergartenarbeit zufallen. Frühkindlicher Spracherwerb beschäftigt sich, so Jampert (2002, S. 21), mit der Entwicklung der Sprache im Kindesalter. Es werden die Besonderheiten des Spracherwerbs, wie z.B. das Erlernen neuer Wörter, beobachtet. Der Ablauf des Spracherwerbsprozesses bei Kindern wird auch analysiert. Hierbei wird geschaut, wie sie mit der Zeit ihr Sprachwissen erweitern, modifizieren, korrigieren oder verbessern.

Als innerer natürlicher Prozess wird der Spracherwerb laut Korte (2010, S. 136) definiert. Das heißt, Kinder erlernen die Sprache Schritt für Schritt, in etwa wie man z.B. Autofahren lernt. Allerdings beschreibt Szagun (2013, S. 11) als eine phonologische und prosodische Konstruktion, die sich in den ersten Lebensjahren aufbaut. Das bedeutet, dass Spracherwerb als „der Bedarf zu kommunizieren“ betrachtet wird. „Es wird beschrieben, wie kleine Kinder tatsächlich sprechen und nicht, wie sie sprechen sollen“ (Szagun, 2013, S. 11).

Das Niedersächsische Ministerium (2002) stellt die Vorstufen und Stadien des Spracherwerbs dar. Als erste Vorstufe des Spracherwerbs wird das Schreien genannt, „das bei der Geburt die Lungenatmung in Gang setzt“ (Niedersächsisches Ministerium, 2002, S. 24). Dies geht über in die Phase der Explosivlaute oder des Gurrens z.B. „Vokallaute, wie ,a,



ä‘, die häufig mit ‚h‘ verbunden werden, ‚ähä, hä‘ sowie gurr und Explosivlaute: so genannte rrr-Ketten, Kehllaute, wie ‚ech, gu, gr, ng‘ (ebd.). Als letzte Vorstufe kommt das Lallen, „das eine Vorbereitung auf die eigentlichen Sprachleistungen des Kindes darstellt“ (ebd.). Es handelt sich um eine spontane Lautproduktion und „um rhythmische Lautketten, die unterschiedlich lang sein können, die einfach oder mehrfach wiederholt werden und die den Charakter von Silben haben, die sich aus Vokalen und Konsonanten zusammensetzen, z.B. ‚ma-ma, da-da, ra-ra, de-de, ge-ge...‘ (ebd.).

Die Stadien des Spracherwerbs sind nach dem Niedersächsischen Ministerium (2002) die *Einwortphase*, wo „das Kind einige wenige Worte [spricht]“ (Niedersächsisches Ministerium, 2002, S. 27). In der *Zweiwortphase* „[treten] zwischen eineinhalb und zwei Jahren zunehmend Zweiwortäußerungen auf. Bei den ersten Zweiwortäußerungen wird jedes Wort einzeln gesprochen und durch eine Pause gegen das andere abgesetzt“ (Niedersächsisches Ministerium, 2002, S. 29). In der Phase der *Mehrwortsätze* „[spricht das Kind] [e]twa im dritten Lebensjahr [...] Mehrwortsätze mit drei oder mehr Wörtern. Auch hierbei werden die für das Verstehen wichtigen Wörter geäußert“ (S. 30). Zum Schluss die Phase der Fragen nach dem Warum, Wann und Wie, in welcher das Kind „[e]twa ab der zweiten Hälfte des dritten Lebensjahres [,] Gegenstände und Objekte seiner Umgebung richtig bezeichnet. Es fragt nach dem Namen unbekannter Dinge. Der Wortschatz nimmt zu“ (S. 31).

3.3.3 Frühkindlicher Fremdsprachenerwerb

Zu Beginn sollen die Begriffe *Erwerb* und *Lernen* präzisiert werden. Laut Ohm „[steht] Fremdsprachenlernen dabei häufig für die gesteuerte und explizite Aneignung einer Sprache in institutionellen Kontexten. Zumeist ist dies der auf ein Curriculum und didaktisch-methodische Konzepte gestützte Unterricht, der in der Regel mit weiteren Lernorten vernetzt ist (vgl. Ohm: Schauplätze des Deutschlernens, zitiert nach dem Goethe Institut).

Andererseits hat man den Begriff *Zweitspracherwerb*, unter welchem „die ungesteuerte und implizite Aneignung einer Sprache unter den Bedingungen und Möglichkeiten von Alltagskommunikation im Zielsprachenland verstanden [wird]“ (ebd.). Allerdings erfasst das Goethe Institut, dass „diese strikte Trennung zwischen Lernen und Erwerben nach heutiger Auffassung nicht aufrechterhalten werden [kann] (ebd.). Grundsätzlich ist



Fremdsprachenerwerb als ein ähnlicher Prozess wie Erstspracherwerb angesehen. Keßler (2018) stellt fest, dass der institutionalisierte Fremdsprachenerwerb einem ähnlichen Verlauf wie der natürliche Spracherwerb folgt. Insbesondere zu Beginn des Spracherwerbs konzentrieren sich Lernende hauptsächlich auf die Kernbedeutungen eines Satzes, sodass die grammatikalischen Strukturen, die keinen direkten Einfluss auf den Inhalt einer Aussage haben, werden daher vernachlässigt (Keßler, 2018, S. 74).

Ein Hauptmerkmal der Behörde für Schule und Berufsbildung (2020) liegt darauf, wie die Sprachkompetenz auch für mehrsprachige Kinder gefördert wird. Eine frühe, regelmäßige Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung der mehrsprachigen Kinder bleibt die Basis für eine effektive Sprachförderung. Die Pädagoginnen und -Pädagogen verwenden dabei konkrete, einfachere Strukturen der Sprache, um lernförderliche Situationen zu erreichen, die mit den Kompetenzen, Entwicklungsprofilen und Bedürfnissen der mehrsprachigen Kinder zusammen entstehen (S. 18).

Unter „lernförderlichen Situationen“ sind in besonderem Maße die didaktischen Spiele zu verstehen, bei denen die Kinder im Mittelpunkt stehen, in denen ihnen zugehört wird, sie Spaß haben und dabei ihre Fähigkeiten stärken, während sie eine L2 erwerben und eine andere Kultur näher kennenlernen. Dafür existiert in bilingualen Kindergärten das Immersionskonzept. Studien wie jene von Curtain (1993) zeigen wie bedeutsam und effektiv Immersionsprogramme sind, da diese „provide opportunities for students to use the language meaningfully because the language accompanies natural situations such as a science lesson on magnets or animal habitats“ (S. 10) d.h. wie die Kinder die Sprache durch Alltagssituationen erwerben können.

Der Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen (2012) erklärt, wie die Immersionsmethode in bilingualen Kindergärten gefördert wird. Sie haben dieses Konzept auch „fremdsprachliche Spielstunden“ genannt. Das heißt, dass die Kinder eine andere Sprache besser lernen, wenn sie mehr Kontakt zu dieser Sprache haben, mit Erfahrungen, die für das Kind interessant und beachtenswert sind.

In bilingualen Krippen und Kindergärten spricht eine Erziehungskraft nach dem Prinzip „Eine Person - eine Sprache“ ausschließlich Deutsch, die andere Erziehungskraft ausschließlich die neue Sprache. Alles, was die fremdsprachliche Betreuungskraft sagt, verstärkt sie durch Mimik und Gestik. Und alles, was sie tut, begleitet sie mit Sprache. Dies kommt der Art und Weise nahe, wie Kinder ihre Muttersprache lernen (S. 10).



Ein bedeutender Aspekt der Analyse des Immersionsprogramm⁷ in der Untersuchung von Daniel (2016) ist die Rolle der pädagogischen Fachkräfte, die ebenso als eine große Herausforderung betrachtet werden muss. Es ist relevant, sich der Fremdsprachenvermittlung bewusst zu machen und ein Verständnis für den Zweitspracherwerb zu haben. Das bedeutet, dass die vorhandenen muttersprachlichen Fähigkeiten zusammen mit anderen Faktoren durch das Immersionsmethode die Grundlage für das frühe Erlernen von Fremdsprachen bei Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren bilden (Daniel, 2016, S. 34,35).

Erzieher*innen sollen nicht nur mit den Kindern spielen oder einfach in der L2 kommunizieren, sondern müssen selbst Kenntnisse zum Spracherwerb und der -vermittlung mitbringen. Die Motivation der Erzieher*innen selbst spielt auch eine wichtige Rolle, da diese mitentscheidet, ob das Kind wirklich mehr über die andere Sprache und Kultur lernen möchte.

Es ist wichtig, dass die Kinder bereits im Vorschulalter einen näheren Kontakt zu verschiedenen Sprachen und Kulturen erhalten. Insbesondere sollten Pädagogen*innen die Neugierde und Motivation der Kinder für neue Sprachen und Kulturen erkennen und unterstützen (S. 14). Das heißt, ein positives Verhalten der Erzieher*in erhöht sowohl die Motivation des Kindes als auch das Interesse an der Sprache und Kultur und legt somit das Fundament für einen erfolgreichen Fremd/Zweitspracherwerb.

3.3.3 Das Spiel im Kontext der Frühpädagogik

Der Begriff Spiel kann mit freiem Spiel (von dem Kind entwickeltes Spiel) oder begleitetem bzw. didaktischem Spiel (von Erwachsenen oder anderen Kindern dirigiert) verknüpft werden. Laut Textor (2004, S. 1) können Spiele „somit eine frei gewählte Aktivität des Kleinkindes beinhalten, aber auch eine von Erwachsenen angeleitete Betätigung“, außerdem „[bildet es] im Spiel sich selbst („Selbstbildung“) oder in der Interaktion mit anderen („konstruktive Bildung“)“ (ebd.).

⁷ “In bilingualen Krippen und Kindergärten spricht eine Erziehungskraft nach dem Prinzip ‘Eine Person - eine Sprache’ ausschließlich Deutsch, die andere Erziehungskraft ausschließlich die neue Sprache” (vgl. Verein für Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtung und Schulen, 2012, S.10).

„Psychologen und Hirnforscher haben die Auswirkungen des Spielens auf die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung von Kindern untersucht, aber auch auf Spracherwerb und Schulerfolg“ (Textor, 2004, S. 5). In der folgenden Abbildung (12) wird zusammengefasst, welche positiven Auswirkungen durch verschiedene Spielformen hervorgerufen werden können. Ebenso sollen die Negativauswirkungen durch das Auslassen der Spiele aufgezeigt werden:

<i>Negative Auswirkungen</i>	<i>Spielform</i>	<i>Positive Auswirkungen</i>
unsichere/ambivalente Bindung, Depressivität, Hospitalismus	spielerische Interaktionen Eltern – Baby	Entstehen einer sicheren Eltern-Kind-Bindung, Freude, Spaß
Ungeschicklichkeit, Unfallgefährdung, Übergewicht, Deprivation, mangelnde Naturerfahrungen, Isolation, Ängste	Funktionsspiele („explorative“/„sensumotorische“ Spiele), Bewegungsspiele	Schulung körperlicher Funktionen (Grob-/Feinmotorik, Sinne, Herz-Kreislauf-System), Auge-Hand-Koordination, Kraft und Ausdauer, Erforschen der natürlichen und gestalteten Umwelt, Beziehungsaufbau (z.B. beim Balgen), Kontrolle von Aggressionen
schlechterer Spracherwerb, Apathie, Teilnahmslosigkeit	Als-ob-Spiele, symbolische Spiele	Erwerb sprachlicher und kognitiver Kompetenzen (Umgang mit Symbolsystemen wie Wörter, Zahlen, Buchstaben)
wenig feinmotorische Kompetenz, Langeweile, wenig Interessen	Konstruktions-/Gestaltungsspiele	Schulung technischer, künstlerischer und handwerklicher Kompetenzen, Konzentration, Ausdauer, Geduld
Einsamkeit, wenig Empathie, Narzissmus, geringe Kooperationsfähigkeit	Rollenspiele	Erwerb sozialer Kompetenzen und „emotionaler Intelligenz“, Perspektivenwechsel, Sozialisation, Erforschen der Gesellschaft, Schulung sprachlicher Kompetenzen, Gefühlskontrolle
regelverletzendes Verhalten, Verhaltensauffälligkeiten	Regelspiele	Sozialisation, Internalisieren von Normen, Fairness, Ordnung des Zusammenlebens

Abbildung 12: Auswirkungen von wenig bzw. viel Spiel (Textor, 2004, S. 5).

In dieser Abbildung wird des Weiteren klar ersichtlich, wie durch wenig Spielzeit Unsicherheiten und/oder Depressivität entwickelt werden können, u.a. auch dass die Kinder wenig Empathie und Kooperationsfähigkeiten erwerben. Das Gegenteil betrachtet man beim mehr Spielmöglichkeiten, die die Entwicklung der Grundkompetenzen, bspw. der Sozial-

oder Sprachkompetenz positiv befördert werden können z.B. das Internalisieren von Normen, Umgang mit Symbolsysteme-Wörter, Bilder-u.a.

3.3.3.1 Freies Spiel und didaktische Spiele

Für die Kindergartendidaktik wird einerseits *freies Spiel* als Konzept verschiedener, paralleler Spielangebote gesehen. Die sogenannten Spielangebote verbinden sich mit den Spielinhalten, Spielmaterialien, Spiel- und Sozialformen, um eine Ausgewogenheit zu bieten (Wannack et al., 2014, S.7).

Diese Merkmale des freien Spiels sind klar in der folgenden Abbildung (13) zu betrachten:

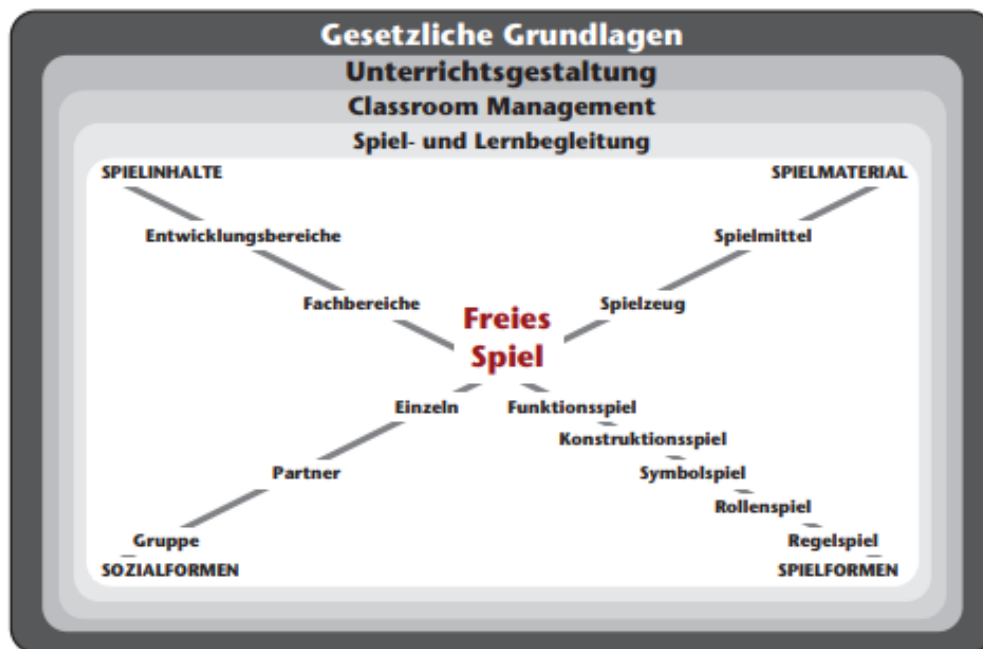


Abbildung 13: Die Unterrichtsform freies Spiel (Wannack et al., 2014, S.8).

Es gibt neue Begrifflichkeiten für freies Spiel, wie Freispiel, spontanes Spiel, freie Aktivitäten, u.a. (Wannack, Arnaldi & Schütz, 2014, S. 7). Allerdings wird freies Spiel laut Wannack et al. nicht als offene/freie Aktivitäten bezeichnet, sondern als Unterrichtsform des Kindergartens umfasst (ebd.). Es ist zu betrachten, dass das freie Spiel als Unterrichtsform konzipiert wird und mit den Entwicklungsbereichen verbunden ist. Ausgangspunkt ist, dass die Kinder frei auswählen, welche Spiele sie spielen möchten.

Andererseits sind *didaktische Spiele* pädagogische Strategien, die auf unterschiedlichen Bildungsstufen anwendbar sind. Nach Higuera-Rodríguez & Molina-Ruíz (2020) ist ein



didaktisches Spiel „ein Werkzeug, das Lehrern hilft, Wissen durch eine aktive Methodik zu vermitteln, um das Interesse der Schüler zu wecken und ihr Lernen vollständig zu entwickeln (emotional, kognitiv und verhaltensorientiert)“⁸ (S. 268).

Folgende Bereiche des Lernens können besonders gut durch das Spielen gefördert werden:

- Logik und Strategie
- Kreative Ideen können entwickelt werden [...]
- Vorausschauendes Denken und Problemlösefähigkeit [...]
- Kognitive Fähigkeiten [...]
- Sinnvolles Kombinieren und strategisches Planen [...]
- Die Ausführung von Handlungsschritten in der [richtigen] Reihenfolge [...]
- Spielerische Aufgabe wird als Herausforderung begriffen.
- Wissen und verstehen
- Spiele wecken die Neugierde.
- Das Interesse für Neues [...]
- Erlernte Kenntnisse [...] (Carl-Orff-Grundschule, 2022, S. 3, 1).

Schweckendiek (2001) geht hervor, dass durch Lernspiele und Freiarbeit an Lernstationen, die die Kinder selbst auswählen, nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch andere Kompetenzen gefördert werden. Lernstationen sind nach Schweckendiek Fortschritte in Richtung Freiarbeit und offener Unterricht, die hingegen im Fremdsprachenunterricht kaum verwendet werden (S.18). Dadurch “werden Kompetenzen gefördert, die sonst im Unterricht häufig zu kurz kommen” (ebd.). Die Erfahrungen bei der Freiarbeit sollen offen sein bzw. wählen die Lerner frei aus, was sie machen wollen, bspw. Tempo bestimmen, mit wem sie arbeiten möchten, ihren eigenen Arbeitsrhythmus finden, ohne Druck arbeiten, sich helfen lassen und sich selbst helfen, u.a. (ebd.). Dadurch lernen die Kinder Verantwortung zu übernehmen dafür, was sie lernen, wie sie etwas lernen und wie sie dieses Lernen bearbeiten und später kontrollieren können.

Spiele können überall auf der Welt gefunden werden. Allerdings sollte erwähnt werden, dass die Umsetzung dieser Lernspiele im Unterricht bzw. wie die Lernspiele im Unterricht verwendet werden, relevant ist. Mit verschiedenen Schritten erreicht man ein geeignetes didaktisches Spiel. Was im Mittelpunkt stehen muss, sind die Kinder mit ihren Interessen und Bedürfnissen sowie ihrem sprachlichen und emotionalen Hintergrund, denn davon ist deren Motivation abhängig. Wenn man die Kinder richtig kennt und ihnen eine angenehme

⁸ Im Original: “una herramienta que ayude a los docentes en la enseñanza de conocimientos a través de una metodología activa con el fin de despertar el interés del alumnado y pueda desarrollar sus aprendizajes de una forma completa (emocional, cognitivo y conductual)” (vgl. Higuera-Rodríguez & Molina-Ruiz, 2020, S. 268).



Umgebung bietet, kann man am Ende des Tages ihre Aufmerksamkeit wecken und dadurch das Interesse, die Fremdsprache und Kultur zu lernen, erhöhen.

Nach Schweckendiek (2001, S. 19) ist es wichtig beim Suchen, Erstellen und Planen von Lernmaterial zu berücksichtigen, dass das Lernspiel:

- ✓ das Sprachniveau der Kinder entspricht.
- ✓ auf die Ästhetik des Materials aufpassen.
- ✓ das Interesse der Kinder folgt.
- ✓ Autonomie fördert.
- ✓ bzw, das Material praktisch für die Fachkräfte -zum Mitnehmen, Kopieren, Speichern- ist.

Möchte man die Neugier und die Motivation der Kinder erhalten oder überhaupt erst wecken, so „ist es notwendig zu wissen, was sie interessiert und bewegt, um sie darüber zu Fragen, Nachdenken, Erkunden, Erforschen, Ausprobieren und ‚Begreifen‘ anzuregen“ (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2020, S. 7).

Im Unterricht können Spiele laut Klippel „somit eine entspannte, lernfördernde Atmosphäre schaffen. Denn im Spiel braucht der Spieler keine große Angst vor Mißerfolgen [sic] zu haben, wenn er weiß, daß [sic] die Spielsituation keine Bewertungssituation ist“ (Klippel, 1980, S. 75). Ebenso lässt sich Motivation mit der Kompetenzentwicklung verknüpfen (Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, u.a.), da „Selbstvertrauen, Motivation oder Ausdauer, die Grundlage für langfristig erfolgreiches Lernen und für den Umgang mit anderen[ist] (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2020, S. 11).

Für das Projekt Spielen macht Schule „unterliegt das Spiel nicht dem Perfektionismus des Alltags, sondern lässt einen Spielraum des Probierens und ist somit von Vorläufigkeit geprägt“ (Carl-Orff-Grundschule, 2022, S. 4). Außerdem „[ist] der Einsatz einer spielerischen Methode [...] abhängig vom Lehrenden, er darf nicht nur die Methode beherrschen [,] sondern sollte sich damit identifizieren“ (ebd).

Das Bildungsprogramm für Vorschulklassen in Hamburg beobachtet, ob die Kinder motiviert sind, durch folgenden Fragenkatalog: „Fragt es nach, um etwas herauszufinden oder zu verstehen? Zeigt das Kind persönlichen Einsatz und Eigeninitiative? Versucht es, eigene Ideen in die Tat umzusetzen? Verfolgt es eigene Ziele? Kann das Kind sich ausdauernd und



konzentriert mit einer Sache beschäftigen?“ (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2020, S. 16) u.a.

Laut Klippel (1980) gibt es einige Feststellungen zu den fachspezifischen Lernzielen von Lernspielen, die sowohl die erworbenen Fertigkeiten als auch die sprachlichen Aspekte umfassen. Am häufigsten werden unter den sprachlichen Inhalten von Lernspielen der Wortschatz, grammatische Strukturen sowie die Fähigkeiten des Sprechens und Schreibens (bezogen auf Orthografie) benannt (S. 83).

Chudárková (2017) stellt fest, dass es nicht einfach das Lernen von Vokabeln und diese im Gedächtnis für ewig zu halten ist. Daher sind didaktische Sprachspiele ein geeignetes und effizientes Mittel, um sich einen Wortschatz einzuprägen. „die Vokabeln zu lernen und vor allem diese für immer im Gedächtnis zu behalten [...] oft überhaupt nicht einfach [ist].“ „Didaktische Sprachspiele stellen ein sehr gutes und effizientes Mittel für Einprägung und Festigung des Wortschatzes dar“ (S. 26).

Dazu erwähnt Agatić (2017), dass es unterschiedliche Spielmöglichkeiten zum Trainieren des Wortschatzes gebraucht werden. Die Fachkräfte können sich frei entscheiden, was für Spiele sie im Unterricht verwenden -je nach Alter, Sprachniveau- möchten. Beachtet werden soll, dass das Spiel ein Lernziel hat und, ob die Kinder überhaupt motiviert sind und dabei Spaß haben (S.18).

Zusammenfassend lässt sich herausstellen, dass didaktische Spiele sich an pädagogischen Inhalten, der Kompetenzförderung und den Bedürfnissen und Interessen der Kinder orientieren, was auch beim Freien Spiel im Mittelpunkt steht. Sie sind also keinesfalls ein Widerspruch, obwohl das Freispiel begrifflich *authentischer* wirkt und somit ein Gegenspieler der *didaktisierten* Formen sein sollte. Es ist allerdings vielmehr so, – wie auch aus dem vorangegangenen Kapitel zum Freien Spiel hervorgeht – dass dieses Unterrichtskonzept den Kindern bei der Wahl der Spiele alle Freiheiten lässt. Wenn man nun bedenkt, dass sich didaktische Spiele beispielsweise besonders gut zur Einprägung des Wortschatzes eignen, sollte auf der Hand liegen, dass eine breite Auswahl an diesen Spielen den Kindern angeboten werden sollte.

3.4 Zwischenfazit

In der Aktualität werden in den Kindergärten der DAS DaF-Lehrkräfte eingesetzt, die wenig pädagogisches Wissen zur frühkindlichen Bildung haben. Auch Erzieher*innen, die Deutsch-Muttersprachler*innen sind, können nur wenige fremdsprachliche bzw. keine DaF-Qualifikationen nachweisen. Das liegt auch daran, dass es einen Mangel an Frühpädagog*innen, Fremdsprachlehrer*innen und Erzieher*innen gibt.

Dennoch ist es wichtig, klare Konzepte zu entwickeln, aus denen die Kompetenzen hervorgehen, die von einer Lehrkraft in der frühkindlichen Bildung in einem bilingualen Kindergarten -wie ist der Fall der Kindergärten der DAS- zu erwarten sind. Aus den oben aufgeführten Modellen lassen sich folgende Kernkompetenzen ableiten:

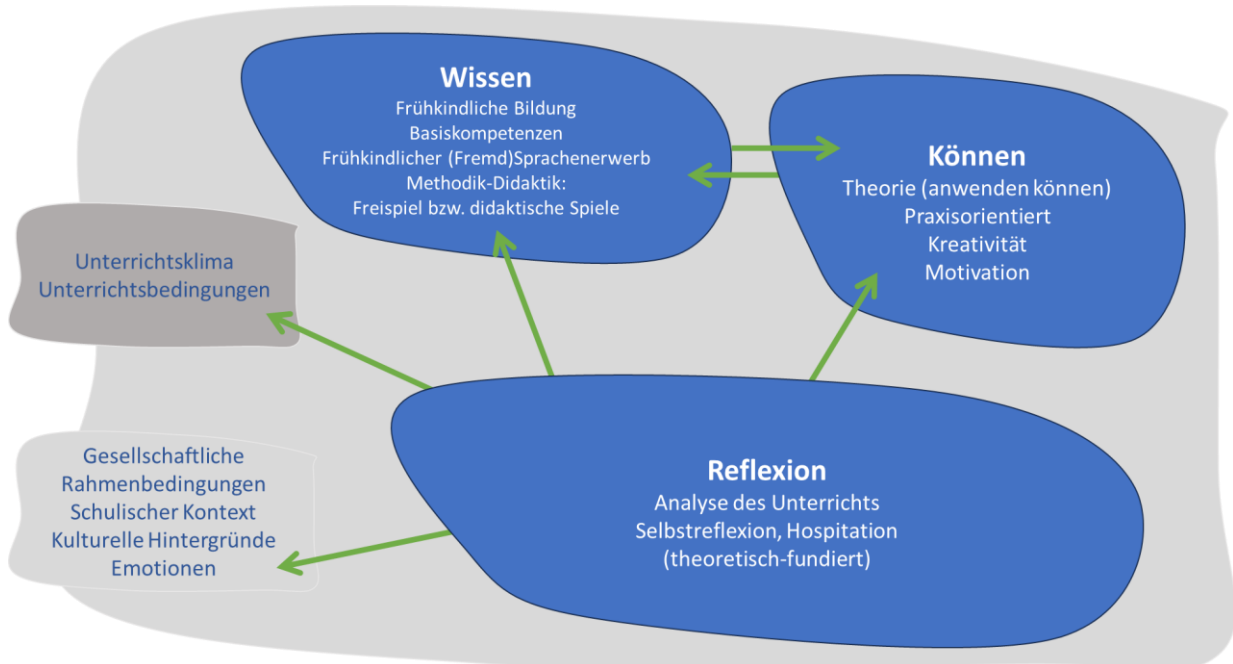


Abbildung 14: Kernkompetenzen der DaF-Lehrkräfte im Kindergartenbereich (eigene Darstellung).

Das gewünschte Profil für die Lehrkräfte im Kindergarten soll/muss die o.g. Kompetenzen haben bzw. entwickeln. Das heißt, dass das Wissen allein den Erfolg im frühen Fremdsprachenerwerb nicht sichert. Es ist also ein wichtiger Aspekt, die Anwendung der Theorie durch die Reflexion zu überprüfen, um den Prozess zu verfeinern. Daneben spielen andere Faktoren eine relevante Rolle im Unterricht, nämlich die kulturellen Hintergründe, die Emotionen bzw. private Erfahrungen und den Kontext. Alle diese Faktoren und das



Handeln/Entwicklung/Anwendung der Kernkompetenzen können den Unterricht positiv oder negativ beeinflussen.

Neben den fachlichen (Frühpädagogik) und sprachlichen (Fremdspracherwerb) Qualifikationen wurde in der Abbildung 12 das Thema „didaktische Spiele“ dargestellt (zu den methodischen Qualifikationen zugeordnet), aber warum sollen frühpädagogische Lehrkräfte sich mit diesem Thema beschäftigen? Das begründet sich schon alleine – sehr kurz gefasst – darin, dass Spiele die Hauptbeschäftigung der Kinder sind. Daher müssen diese im frühen DaF-Unterricht unbedingt integriert sein. Didaktische Spiele bieten den Kindern nicht nur Spaß beim Erlernen/Erwerben einer Fremdsprache, sondern ermöglichen es den Kindern, autonom zu sein (mit Entscheidung von Spielen, Regeln, u.v.m.). Diesbezüglich nehmen die Kinder dadurch eine aktivere Rolle in ihrem eigenen Lernprozess ein.

Die ZfA hat mit ihrem Qualitätsrahmen für Kindergärten und Vorschulen der Deutschen Auslandsschulen einen ersten Versuch gewagt, die Rolle der Kindergärten und deren Mitarbeiter*innen im DaF-Erwerb herauszustellen. Nun soll geprüft werden, ob gemessen am theoretischen Rahmen dieser Masterarbeit, die Inhalte des Qualitätsrahmens ausreichend sind oder ob schon in diesem Orientierungsdokument Lücken erkennbar sind.



4. Arbeit in den Kindergärten der Deutschen Auslandsschulen

Weltweit gibt es im Jahr 2024 135 DAS, die von der Bundesrepublik Deutschland anerkannt sind⁹ (ZfA). Die DAS „werden durch die Bundesrepublik Deutschland beraten, mit qualifizierten Lehrkräften aus Deutschland gefördert und finanziell unterstützt“ (ebd.). Außerdem „entwickeln sich stetig mithilfe eines weltweiten pädagogischen Qualitätsmanagements und entsprechender Fortbildungskonzepte weiter“ (ebd.).

Die DAS sind je nach Fortbildungsregion eingeteilt. Es existieren 16 Fortbildungsregionen, in denen es ein Regionales Fortbildungszentrum (ReFo) gibt. Die vorliegende Untersuchung nimmt die Kindergärten der DAS in Kolumbien in den Fokus, die zur Fortbildungsregion C gehören.

Die Nordsüdamerika Region (C) hat ihr ReFo-Zentrum in Quito und die Schulen, die diese Region bilden sind:

Venezuela: Colegio Humboldt Caracas

Ecuador: Deutsche Humboldt Schule Guayaquil - Deutsche Schule Cuenca - Deutsche Schule Quito

Kolumbien: Deutsche Schule - Colegio Andino Bogotá - Deutsche Schule Barranquilla - Deutsche Schule - Colegio Alemán Cali - Deutsche Schule Medellín (ZfA, Auslandsschulwesen).

Um die pädagogische Qualität zu halten, arbeiten die Kindergärten und Vorschulen der DAS mit einem Dokument, in dem relevante Informationen über die Erziehung und Bildungsbereiche, die Entwicklung des Personals, der Qualität der Lehr- und Lernprozesse, u.v.m. festgehalten werden.

Jeder Kindergarten muss allerdings sein eigenes pädagogisches Konzept entwickeln, das eine direkte Beziehung zum Ideal der DAS hat. Die Orientierung dieses Konzeptes soll „das Kind als Individuum und als aktiver Lerner im interaktiven Austausch mit Erwachsenen und der jeweiligen Wirklichkeit“ (Bundesverwaltungsamt-ZfA, 2013, S.26) betrachten. Dabei ist das

⁹ Auf der ZfA-Webseite: https://www.auslandsschulwesen.de/Webz/ZfA/DE/Schulnetz/DAS/das_node.html



Kind der „Konstrukteur seiner Welt (Wissen und Bedeutung)“ (ebd.) und gestaltet aktiv seinen Bildungsprozess mit.

Relevant für die pädagogische Arbeit sind die persönlichen Bildungsprozesse, sowie das soziale Lernen (auch Inklusion). Einige Vorschläge für die Förderung dieser Kompetenzen sind:

- Spiele und andere Aktivitäten, die soziale und emotionale Themen zum Inhalt haben: Kleingruppenleiter, Morgenkreisleiter, Ordnungshüter etc.
- Rollenspiele zur Entwicklung sozialer Kompetenzen
- Emotionen thematisieren: Basteln eines Gefühle Barometers, Gespräche zum Thema „Wie fühle ich mich heute?“, Erstellen eines Buches zum Thema „Streit und Versöhnung“
- Übungen und Rituale zum Versöhnen, Entschuldigen, Abschiednehmen
Lernkultur – Qualität der Lehr- und Lernprozesse (S. 27, 28).

In diesem Dokument wird außerdem erwähnt, wie „die Einrichtung [...] den Kindern vielfältige Möglichkeiten bietet, die Kultur des Gastlandes kennen zu lernen und die eigene Kultur nach außen zu repräsentieren“ (S. 37). Zu diesen Möglichkeiten zählen Projekte und Events, sowie die „Gestaltung des Tagesablaufes, Rituale und Regeln für Spiel und Arbeit“ (ebd.), die „Gestaltung und Dekoration der Räume“ (ebd.) und „Bücher, Lieder und Spiele in verschiedenen Sprachen“ (ebd.).

Besonders relevant für diese Untersuchung ist zu erkennen, wie die L2 den Kindern in den Kindergärten der DAS in Kolumbien beigebracht bzw. vermittelt wird. Dazu präsentiert das Dokument eine Liste Anregungen, die abhängig von dem interkulturellen Lernen berücksichtigt werden, wie z. B. Lieder singen, Lesen/Vorlesen von Mehrsprachigen Geschichten/Märchen und „Begegnung mit interkulturellen Inhalten und landeskundlichen Traditionen zu besonderen kulturspezifischen Anlässen und Festen oder durch Ausstellungen im Kindergarten“ (S. 38).

Ebenfalls liefert der bewusste Einsatz pädagogischer Sprachspiele, Lieder, Reime, Geschichten-Erzählungen und interaktives Vorlesen, sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache Möglichkeiten zum Sprechen. Es können dabei Hand- und Fingerpuppen, sowie kleine Rollenspielen (je nach Alter der SuS) angebracht bzw. angewendet werden (S. 14). Diesbezüglich arbeiten die Kindergärten nach der Immersionsmethode, um nicht nur die deutsche Sprache beizubringen, sondern die deutsche und kolumbianische Kultur näherzubringen. Zur sprachlichen Bildung finden sich Anregungen, die die Kindergärten



beachten sollen. So sollen sie mit Bezug auf die Personalentwicklung Fortbildungen für die Fachkräfte im Bereich „Erstspracherwerb und Früher Zweit-/Fremdspracherwerb, Sprachstands-Diagnostik, Sprachwissenschaft (ausgewählte Bereiche)“ anbieten (Bundesverwaltungsamt-ZfA, 2013, S.14) und bezüglich der „Unterrichts“-entwicklung den Kindern „möglichst viel Gelegenheit zum Sprechen erhalten, damit Spracherwerbsprozesse effektiv vorangebracht werden“ (ebd.).

Während die Forderung nach Fortbildungen durch die ZfA natürlich absolut richtig ist, wird die Realität in der Fortbildungslandschaft der meisten Länder allerdings etwas außer Acht gelassen. Wie schon in Kapitel 2 erläutert, fehlt es gerade in Kolumbien an Expert*innenwissen und Möglichkeiten, sich thematisch weiterzubilden. Darüber hinaus wird durch das ReFo-Zentrum jährlich nur eine Fortbildung angeboten, die sich gezielt mit den Kindergärten der Region beschäftigt, nämlich der Qualitätszirkel der Kindergartenleiter*innen. De facto ist diesen Leitungen, die nicht immer auch einen DaF-Hintergrund haben, die Multiplikation der Inhalte überlassen. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass es den Deutschen Schulen selbst überlassen ist, gezielt externe Expert*innen einzuladen oder die eigenen Erzieher*innen auf entfernte Fortbildungen zu senden.

Das wiederum muss dann überhaupt wirtschaftlich umsetzbar sein, bzw. darf sogar in Frage gestellt werden, ob das theoretische Wissen zum Fremdspracherwerb der DaF-Expert*innen, die niemals in der lateinamerikanischen Kultur gearbeitet haben, ausreichend ist oder ob gezielt nach Referenten*innen geschaut werden müsste, die ihre Erfahrungen im frühkindlichen DaF-Erwerb in den lateinamerikanischen Kindergärten gesammelt haben.

Inwiefern die Kindergärten der DAS Kolumbiens in ihren internen Konzepten die Vorschläge des Orientierungsrahmens integriert haben und/oder was ihre Kenntnisse zur Thematik der didaktischen Spiele, der Frühkindlichen Bildung und des Fremdspracherwerb sind, kann an dieser Stelle nicht eingeschätzt werden.



5. Methodisches Vorgehen

5.1 Untersuchungsdesign: Praxisorientierte Forschung

Es handelt sich um eine quantitative praxisorientierte Untersuchung. Im Interesse dieser Forschung liegt es in der Regel, „konkrete Lösungsvorschläge für die vorliegende Problemstellung“ (Sichler & Heimerl, 2012, S. 105) zu erhalten. Hauptkriterium ist dabei „deren Nützlichkeit im Sinne von Problemlösung“ (ebd.). Für diese Art von Forschung „[können] in der Regel [...] nach Abschluss eines Forschungsvorhabens [...] konkrete Empfehlungen und Lösungsansätze für das auftragserteilende Praxisfeld gegeben werden“ (ebd.). In diesem Sinne versucht diese praxisorientierte Forschung stärker auf die Deutlichkeit des Problems und deren Konzepte einzutreten, die zu Deskriptionen und Schlussfolgerungen führen ((Moser, 1998, S. 53).

Als Forschungsgrundlage soll neben dem fundierten theoretischen Rahmen eine Online-Befragung auf Deutsch und Spanisch mit den Lehrkräften der Kindergärten Kolumbiens durchgeführt werden. Bevor auf die Befragung eingegangen wird, wird in dem nächsten Kapitel die Stichprobe erläutert.

5.2 Stichprobe

Die Stichprobe dieser Forschung wurde anhand der Liste der DAS Kolumbiens mit den pädagogischen Fachkräften der Kindergärten, von denen sich 16 bereiterklärt haben, durchgeführt. Diese Schulen waren:

- Colegio Alemán de Cali -Deutsche Schule Cali
- Colegio Alemán – Deutsche Schule Barranquilla
- Colegio Andino – Deutsche Schule
- Deutsche Schule Medellín

Alle diese Schulen haben eine Kindergartenabteilung. Die genaue Zahl der pädagogischen Fachkräfte konnte nicht detailliert werden, weil es auf den Webseiten der Schulen nicht spezifisch dargestellt wird, welche Pädagog*innen zu welcher Abteilung gehört, kann



allerdings davon ausgegangen werden, dass je nach Schul- und Kindergartengröße zwischen 15 und 30 Lehrkräften in den Kindergärten beschäftigt sind. Es wurden muttersprachliche Erzieher*innen (spanisch L1) und deutschsprachige Erzieher*innen (L2) befragt, denn -wie im K. 4 erwähnt- unter dem Immersionsmethode gearbeitet wird und somit sie den Unterricht bzw. den Alltagssituationen zusammenführen. Die Stichprobe bildet also keinesfalls die Mehrheit ab und gibt dennoch bei 16 Resultaten interessante Eindrücke in die Tendenzen, die zukünftig durch eine größere Stichprobe bestätigt werden sollten. Um die Daten der DAS zu schützen, wird im Kapitel der Präsentation und Auswertung im Allgemeinen über die DAS Kolumbiens gesprochen.

5.3 Online-Befragung

Laut Pokorny & Roose (2020) sind Online-Befragungen von großer Beliebtheit, denn diese bringen einem umfangreichen Vorteil gegenüber anderen Umfragemethoden mit sich (S. 16). Da die Stichproben dieser Untersuchung in vier verschiedenen Städten Kolumbien durchgeführt wird (Barranquilla, Cali, Medellín, Bogotá), passt die Form der Online-Befragung sehr gut, da sie “zeitgleich [überregional] durchführbar ohne regionale Klumpungen [ist]. Gleichzeitig können [...] Bilder, multimediale und komplexe Erhebungsinstrumente genutzt werden” (ebd).

Im Allgemeinen strebt diese Untersuchung herausfinden, welche Qualifikationen pädagogische Fachkräfte der DAS Kolumbiens im Bereich Kindergarten im Bezug auf den frühkindlichen Fremdsprachenerwerb haben, um dann auf Basis der Resultate Vorschläge zur Weiterqualifizierung der Lehrkräfte zu entwickeln. In der folgenden Abbildung (15) betrachtet man die Bereiche bzw. Kategorien, die aus der Theorie für die Befragung herausgezogen wurden:

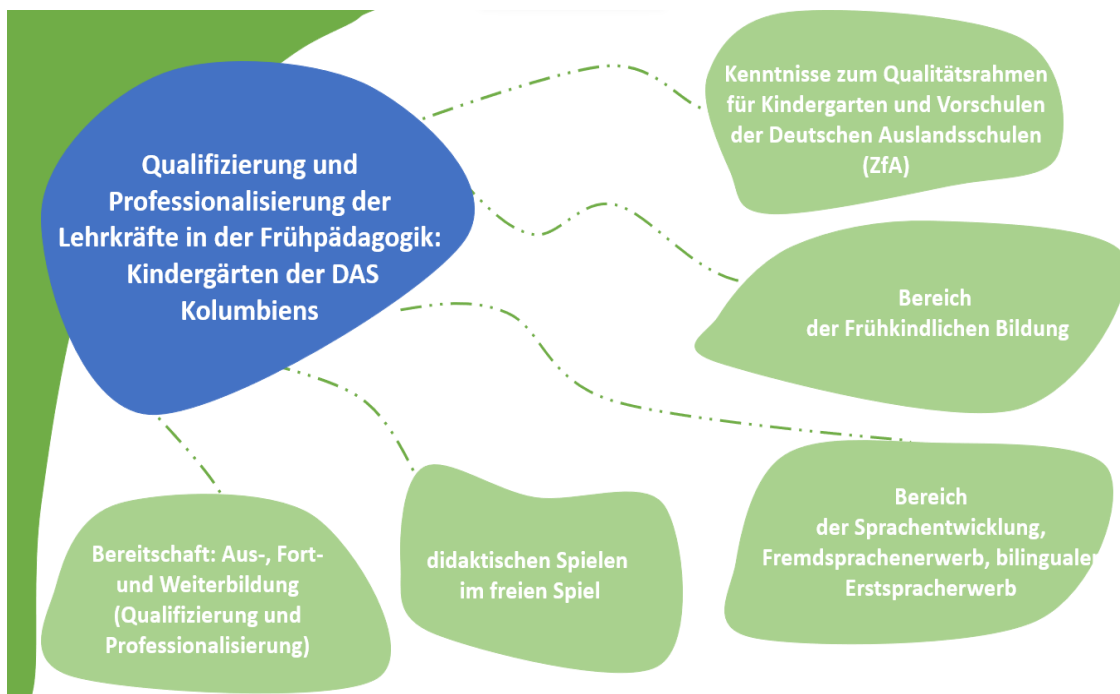


Abbildung 15: Kategorien für die Befragung (eigene Darstellung).

Mit der Online-Befragung auf Deutsch (B1) und Spanisch (B2) für die Erzieher*innen versucht man speziell herauszufinden, was sie über die Qualitätsrahmen der DAS in Kolumbien für Kindergärten wissen und können/anwenden, sowie über frühkindliche Bildung, Fremdsprachenerwerb und didaktische Spiele im freien Spiel für den frühkindlichen Fremdsprachenerwerb. Außerdem wird durch die Antworten aufgedeckt, ob die Lehrkräfte Bedürfnisse haben, sich mit dem Thema *Qualifizierung und Professionalisierung im Kindergarten, sowie berufliche Kompetenzen Entwicklung, frühkindlichen Bildung-Fremdsprachenerwerb und didaktische Spiele im freien Spiel* fortzubilden, und/oder zu erfahren, wie bereit sie sind, sich aus-, fort-, und weiterzubilden.

Die Befragung wurde mit Google Forms durchgeführt und beinhaltete die o.g. Kategorien. Für Antwortmöglichkeiten zu den unterschiedlichen Items wurde die Likert-Skala verwendet (Abb. 16), die zu den „Ratingskalen mit Zustimmung als Bewertungsdimension“ (Menold & Bogner, 2015, S. 8) gehört. Google Forms war für die Befragung besonders geeignet, weil nach ihrer Durchführung einfach ein Excel-Dokument der Antworten erstellt werden kann, was die Auswertung der Daten vereinfacht.

Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschulen (ZfA)	Trifft gar nicht zu [5]	Trifft eher nicht zu [4]	Trifft eher zu [3]	Trifft voll zu [2]	Kann ich nicht beurteilen [1]
Ich kenne den Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschulen der Deutschen Auslandsschulen (ZfA).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kenne die theoretischen Grundlagen der Erziehungs- und Bildungsbereiche der Einrichtung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kenne die theoretischen Grundlagen zur Qualität der Lehr- und Lernprozesse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Inhalte sind für meine Arbeit im Kindergarten sehr relevant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Praxis ist die Anwendung der theoretischen Grundlagen sehr einfach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 16: Likert-Skala B1.2 Abfrage der Kenntnisse zum Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschulen der Deutschen Auslandsschulen (ZfA) (eigene Darstellung).

5.3.1 Pilotierung

Um die Klarheit der Daten zu überprüfen, wurde eine Pilotierung der Befragung durchgeführt. Eine Pilotierung ist fundamental, um das „Testen der Itemstruktur sowie das Finden übergeordneter Strukturen“ (Knödler, 2019, S. 215) zu ermöglichen.

In diesem Sinne wurde die deutsche Version (B1) der Befragung an zwei Personen gesendet und die spanische Version (B2) an zwei andere Personen. Alle Befragten arbeiten im Bereich Kindergarten. Drei der Befragten sind oder waren an einem Kindergarten der DAS tätig. Zwei Befragte haben einen Fremdsprachenhintergrund und zwei haben Frühpädagogik studiert. Dadurch konnten schon in der Pilotierung verschiedene Perspektiven abgedeckt werden.

Für die Pilotierungsphase haben diese vier Personen die Befragung beantwortet und gaben eine Rückmeldung über Änderungen oder mögliche Missverständnisse. Das Ergebnis dieser Probe war positiv mit 0 Missverständnissen. Allerdings gab es einen Hinweis auf die vier Antwortmöglichkeiten, mit denen die Befragung zwei Antworttendenzen erfolgte: Entweder „beherrschten“ die Befragten das Thema oder nicht, was problematisch für die Auswertung der Daten sein könnte:

Pädagogisches Wissen und Können -Frühkindliche Bildung (3–6-Jährige) *

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft voll zu
Ich kenne die theoretischen Grundlagen in der frühkindlichen Bildung (Entwicklung der Kinder).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kenne die Basiskompetenzen der Frühpädagogik.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diese Kompetenzen sind für meine Arbeit im Kindergarten sehr relevant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In der Praxis ist die Anwendung der theoretischen Grundlagen sehr einfach.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 17: Antwortmöglichkeiten während der Pilotierung (eigene Darstellung).

Wenn nämlich bspw. in der Umfrage angegeben würde, dass keine theoretischen Kenntnisse existieren, dann ist schlichtweg nicht möglich einzuschätzen, inwiefern diese in der Praxis (weniger) einfach anzuwenden sind. Es lag daher auf der Hand, eine fünfte Antwortmöglichkeit hinzuzufügen, wie in der folgenden Abbildung (18) zu sehen ist:

Pädagogisches Wissen und Können -Frühkindliche Bildung (3–6-Jährige) *

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft voll zu	Kann ich nicht beurteilen
Ich kenne die theoretischen Grundlagen in der frühkindlichen Bildung (Entwicklung der Kinder).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kenne die Basiskompetenzen der Frühpädagogik.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diese Kompetenzen sind für meine Arbeit im Kindergarten sehr relevant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In der Praxis ist die Anwendung der theoretischen Grundlagen sehr einfach.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 18: Bearbeitende Antwortmöglichkeiten (eigene Darstellung).

Die Kategorien, Pilotierung und Befragung per se, die entwickelt wurden, folgen den oder führen zu den Qualitätskriterien einer wissenschaftlichen Studie. Dafür hat sich diese Untersuchung an den Gütekriterien einer wissenschaftlichen Studie nach Döring und Bortz (2016) orientiert. Zusätzlich zu der inhaltlichen Relevanz und der methodischen Strenge (als ‘relevance and rigor’ im Englischen bezeichnet) werden in der aktuellen Diskussion über Methoden andere Kriterien der wissenschaftlichen Qualität betont, nämlich die ethische Strenge und die Präsentationsqualität (S. 90).

5.3.2 Einwilligungserklärung

Die Einwilligungserklärung (siehe Anhang 15) dieser Studie wurde anhand einer Vorlage für die Datenschutzerklärung der Hochschule der Medien in Stuttgart¹⁰ (2022) formuliert:

¹⁰ Vgl. Kersken, V. Hochschule der Medien. (2022) S. 3: https://www.hdm-stuttgart.de/studierende/abteilungen/cld/imagefolder/HdMSurvey_Datenschutz_Einwilligungserkl%C3%A4rung_2022-07-26.pdf



Die Befragung dieser Arbeit wurde anonym durchgeführt und es wurden keine personenbezogenen Daten erhoben. Nichtsdestotrotz ist bei jeder Art Befragungen relevant, den Teilnehmer*innen unter anderem zu erklären, worum es sich bei der Befragung handelt, welche Ziele das Projekt bzw. die Studie verfolgt, wer dafür verantwortlich ist. Und mit dieser vollständigen Information “entscheiden Teilnehmende, ob sie bei einer Studie mitmachen möchten oder nicht” (Kersken, 2022, S.1).

5.3.3 Kategorien der Befragung

Wie im Kapitel 5.3 dargestellt, wurden anhand der theoretischen Grundlagen fünf Kategorien und ein erster Teil mit allgemeinen Fragen entwickelt. Außerdem wurden zuerst allgemeine Fragen gestellt. Es gab zwei Versionen der Befragung „B1-Online-Befragung an Fachkräften (deutsche Version)“ und „B2-Encuesta Online a Docentes (versión en español)”¹¹

B-1.1 Allgemeine Informationen: Abfrage zum beruflichen Hintergrund.

B-1.1.1 Welche Berufsbezeichnung haben Sie im Kindergarten?

- Leitung [1]
- Stellvertretende Leitung [2]
- ErzieherIn [3]
- Assistierende ErzieherIn [4]
- Deutschsprachige ErzieherIn [5]
- Assistierende deutschsprachige ErzieherIn [6]
- Sonstiges _____

B-1.1.2 Welchen Berufsabschluss haben Sie?

- Kein pädagogischer Abschluss [1]
- ErzieherIn mit staatl. Anerkennung [2]
- Akademischer Abschluss in einem Lehrberuf (B.Ed.) [3]
- Akademischer Abschluss im frühpädagogischen Bereich (B.A.) [4]
- Akademischer Abschluss im Fremdsprachenbereich (B.A.) [5]
- Akademischer Abschluss (M.A./M.Ed.) [6]
- Sonstiges _____

B-1.1.3 Falls Sie einen akademischen Abschluss in einem Lehrberuf haben, welcher ist das?

B-1.1.4 Falls Sie einen Masterabschluss haben, welcher ist das?

B-1.1.5 In welchem Jahr haben Sie Ihren höchsten Berufsabschluss abgeschlossen?

Abbildung 19: B-1.1 Allgemeine Informationen: Abfrage zum beruflichen Hintergrund (eigene Darstellung).

¹¹ Spanische Version der Befragung

Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschulen (ZfA)	Trifft gar nicht zu [5]	Trifft eher nicht zu [4]	Trifft eher zu [3]	Trifft voll zu [2]	Kann ich nicht beurteilen [1]
Ich kenne den Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschulen der Deutschen Auslandsschulen (ZfA).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kenne die theoretischen Grundlagen der Erziehungs- und Bildungsbereiche der Einrichtung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kenne die theoretischen Grundlagen zur Qualität der Lehr- und Lernprozesse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Inhalte sind für meine Arbeit im Kindergarten sehr relevant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Praxis ist die Anwendung der theoretischen Grundlagen sehr einfach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 20: Kategorie eins: B-1.2 Abfrage der Kenntnisse zum Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschulen der Deutschen Auslandsschulen (ZfA) (eigene Darstellung).

Pädagogisches Wissen und Können - Frühkindliche Bildung (3–6-Jährige)	Trifft gar nicht zu [5]	Trifft eher nicht zu [4]	Trifft eher zu [3]	Trifft voll zu [2]	Kann ich nicht beurteilen [1]
Ich kenne die theoretischen Grundlagen in der frühkindlichen Bildung (Entwicklung der Kinder).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kenne die Basiskompetenzen der Frühpädagogik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diese Kompetenzen sind für meine Arbeit im Kindergarten sehr relevant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Praxis ist die Anwendung der theoretischen Grundlagen sehr einfach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich informiere mich oft über den aktuellen Stand der Forschung zur frühkindlichen Bildung (Zeitung, Wissenschaftliche Zeitschriften).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich würde gerne an weiteren Aus-, Fort- und Weiterbildungen zum Thema teilnehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 21: Kategorie zwei: B-1.3 Abfrage der pädagogischen Kompetenzen im Bereich der Frühkindlichen Bildung (3–6-Jährige) (eigene Darstellung).

Sprachliches Wissen und Können -Sprachentwicklung, Fremdsprachenerwerb, bilingualer Erstspracherwerb (3–6-Jährige)	Trifft gar nicht zu [5]	Trifft eher nicht zu [4]	Trifft eher zu [3]	Trifft voll zu [2]	Kann ich nicht beurteilen [1]
Ich kenne die theoretischen Grundlagen der Sprachentwicklung der Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kenne die theoretischen Grundlagen des frühkindlichen Fremdsprachenerwerbs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kenne die theoretischen Grundlagen des bilingualen Erstspracherwerbs der Kinder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Inhalte sind für meine Arbeit im Kindergarten sehr relevant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Als Fachkraft habe ich Strategien für die Förderung des frühkindlichen Fremdsprachenerwerbs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Wissen über die Verknüpfung der frühkindlichen Bildung (Basiskompetenzen) und des Fremdsprachenerwerbs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Praxis ist die Anwendung der theoretischen Grundlagen sehr einfach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich informiere mich oft über den aktuellen Stand der Forschung zum Fremdspracherwerb (Zeitung, Wissenschaftliche Zeitschriften).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich würde gerne an weiteren Aus-, Fort- und Weiterbildungen zu dem Thema teilnehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 22: Kategorie drei: B-1.4 Abfrage der Kompetenzen im Bereich der Sprachentwicklung, Fremdsprachenerwerb, bilingualer Erstspracherwerb (3–6-Jährige) (eigene Darstellung).

Methodisch- didaktisches Wissen und Können -Freispiel- didaktische Spiele (3–6-Jährige)	Trifft gar nicht zu [5]	Trifft eher nicht zu [4]	Trifft eher zu [3]	Trifft voll zu [2]	Kann ich nicht beurteile n [1]
Ich kenne die theoretischen Grundlagen des freien Spiels.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kenne die theoretischen Grundlagen der didaktischen Spiele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Wissen zur Verknüpfung des freien Spiels mit didaktischen Spielen (Didaktische Spiele im freien Spiel).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Wissen zur Verknüpfung des freien Spiels mit didaktischen Spielen im Fremdsprachenerwerb.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Inhalte sind für meine Arbeit im Kindergarten sehr relevant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Praxis ist die Anwendung der theoretischen Grundlagen sehr einfach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich informiere mich oft über den aktuellen Stand der Forschung zu didaktischen Spielen und dem freien Spiel (Zeitung, Wissenschaftliche Zeitschriften).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich würde gerne an weiteren Aus-, Fort- und Weiterbildungen zu dem Thema teilnehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 23: Kategorie vier: B-1.5 Abfrage der Kenntnisse zu didaktischen Spielen im freien Spiel (3–6-Jährige) (eigene Darstellung).

Bereitschaft: Aus-, Fort- und Weiterbildung (Qualifizierung und Professionalisierung).	Trifft gar nicht zu [5]	trifft eher nicht zu [4]	Trifft eher zu [3]	Trifft voll zu [2]	Kann ich nicht beurteilen [1]
Ich möchte mich in meiner Freizeit einmal pro Monat weiterbilden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich möchte mich in der Arbeitszeit einmal pro Monat weiterbilden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich möchte mich mit Literatur und/oder Zeitschriften in meiner Freizeit weiterbilden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich möchte mich mit Literatur und/oder Zeitschriften in meiner Arbeitszeit weiterbilden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich möchte mich in meiner Freizeit durch Workshops weiterbilden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich möchte mich in meiner Arbeitszeit durch Workshops weiterbilden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe kein Interesse an Aus-, Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 24: Kategorie fünf: B-1.6 Abfrage zur Einschätzung der Kenntnisse über Ihre Bereitschaft: Aus-, Fort- und Weiterbildung (Qualifizierung und Professionalisierung) (eigene Darstellung).

Nach den Fragen zu jeder Kategorie gab es die Möglichkeit ein Kommentar zu erfassen:

B-1.7 Kommentare

Möchten Sie sonst etwas mitteilen, das für diese Untersuchung relevant sein könnte?

Abbildung 25: Kommentare (eigene Darstellung).



5.4 Präsentation und Ergebnisse der Datenerhebung: Deskriptive Statistik

Die Ergebnisse der Datenerhebung werden deskriptiv-statistisch präsentiert. Die Antworten werden mit dem Programm IBM SPSS Statistics (Version 27) analysiert, um die genauen Häufigkeiten jeder Kategorie herauszustellen. Mit dieser Art Datenerhebungsmethode liegt der Fokus darauf, „Informationen über einen Untersuchungsgegenstand systematisch zu sammeln und darzustellen, aus Ergebnissen begründete Schlussfolgerungen zu ziehen sowie validierbare Verallgemeinerungen in Bezug auf das jeweilige Erkenntnisinteresse zu formulieren“ (Grum & Zydati, 2016, S. 319).

Die erhobenen Daten werden in diesem Sinne deskriptiv-statistisch ausgewertet, d. h., dass die „[d]eskriptivstatistische[n] Ergebnisse [...] ausschließlich etwas über die Objekte aussagen, die tatsächlich untersucht wurden“ (Wirtz & Nachtigall 2006, S. 29). Mit einer deskriptiven Statistik wird diese Untersuchung „zahlenmäßige Beschreibung von Eigenschaften einer Stichprobe und zusammenfassende Darstellung“ (vgl. Settineri, 2016, S. 338) der Daten erörtern.

5.4.1. Allgemeine Informationen: Abfrage zum beruflichen Hintergrund

Bei den allgemeinen Fragen lässt sich erkennen, dass an der Befragung nicht nur praktizierende Lehrkräfte / Erzieher*innen teilgenommen haben, sondern auch eine Kindergartenleitung (6,25%) und eine Person (6,25%), die sich noch im Studium bzw. der Ausbildung zum / zu dem/der Erzieher*in befindet.

Die erhobenen Daten zeigen, dass 31,25% der Befragten weder frühpädagogische noch fremdsprachliche Ausbildungs- oder Studienabschlüsse haben. Dazu gehören 12,50%, die auch keinen pädagogischen Abschluss haben und nur 25,00% der Teilnehmer*innen haben sich mit einem Masterstudium weitergebildet.

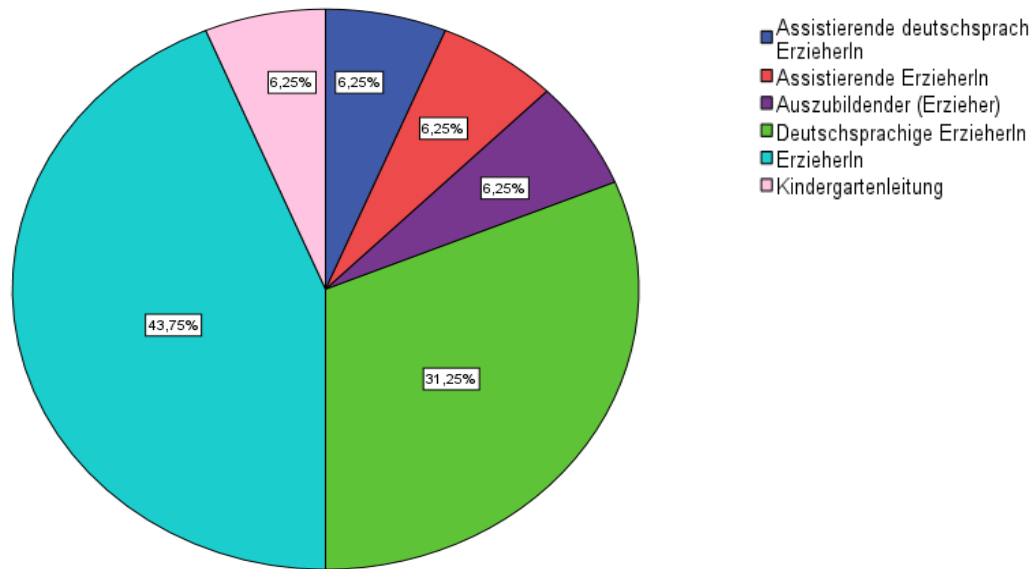


Abbildung 26: Berufsbezeichnung der Befragten im Kindergarten (eigene Darstellung).

Es finden sich auch eine Fachkraft, die Grundschulpädagogik studiert hat (6,25%) und 12,50% der Befragten, die Fremdsprachenabschlüsse haben, welche sich aber auf den schulischen Kontext (und nicht die Kindergärten) fokussieren.

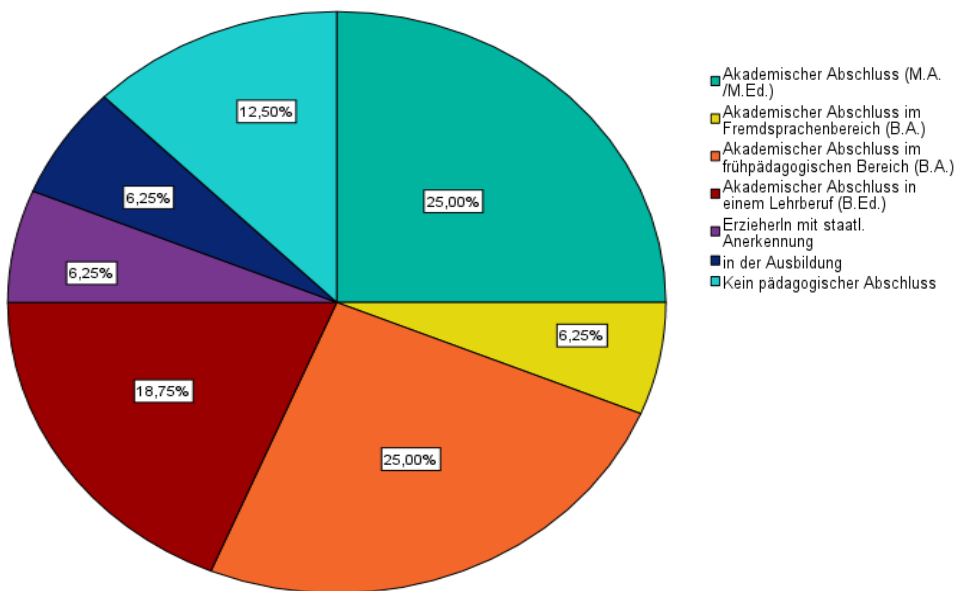


Abbildung 27: Berufsabschluss der Befragten (eigene Darstellung).

In der folgenden Darstellung (Abb. 28) werden die Abschlüsse der Befragten aufgeführt, die angeben, einen Lehrberuf studiert zu haben. 6,25% der Befragten haben Grundschulpädagogik studiert, 12,5% Fremdsprachen. Außerdem haben 6,25% einen akademischen Abschluss in einem frühpädagogischen Bereich und 75,5% haben keine Angabe gemacht.

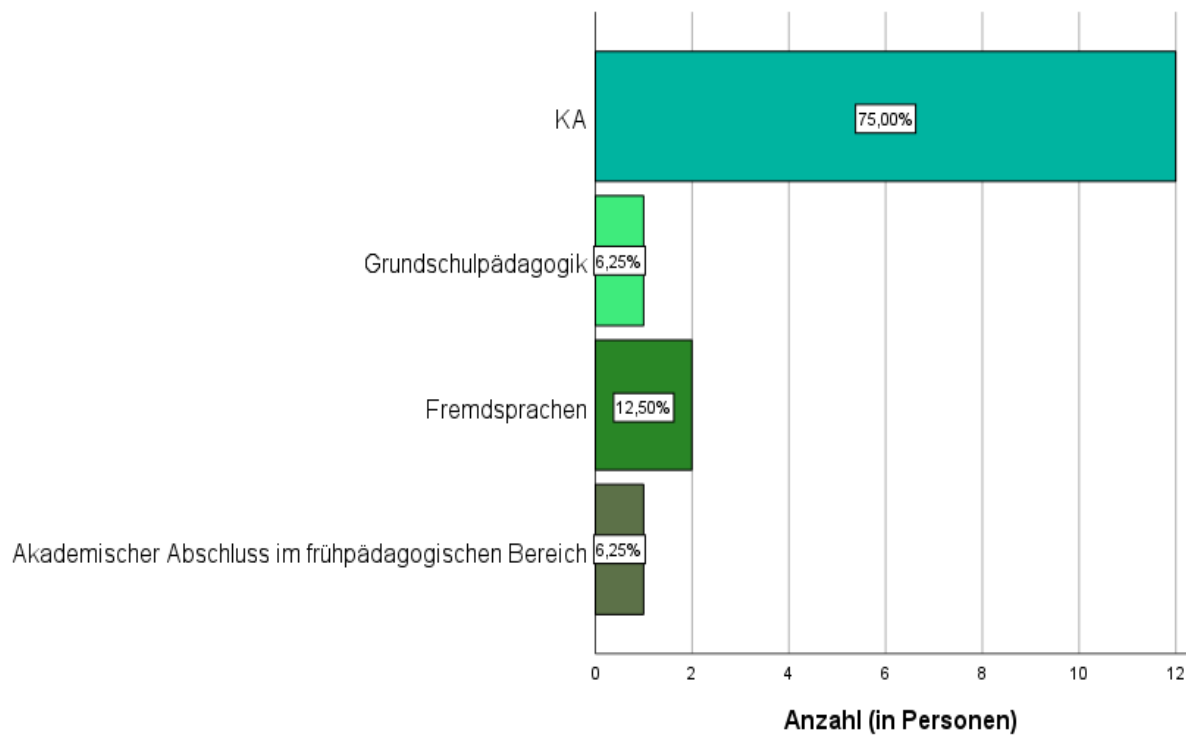


Abbildung 28: Akademischer Abschluss in einem Lehrberuf (z.B. Grundschule) (eigene Darstellung).

Wie die folgende Grafik (Abb. 29) zeigt, haben 12,5% der Befragten mit Masterabschluss English Education studiert, 6,25% Education Superior Master und weitere 6,25% einen Master of Education.

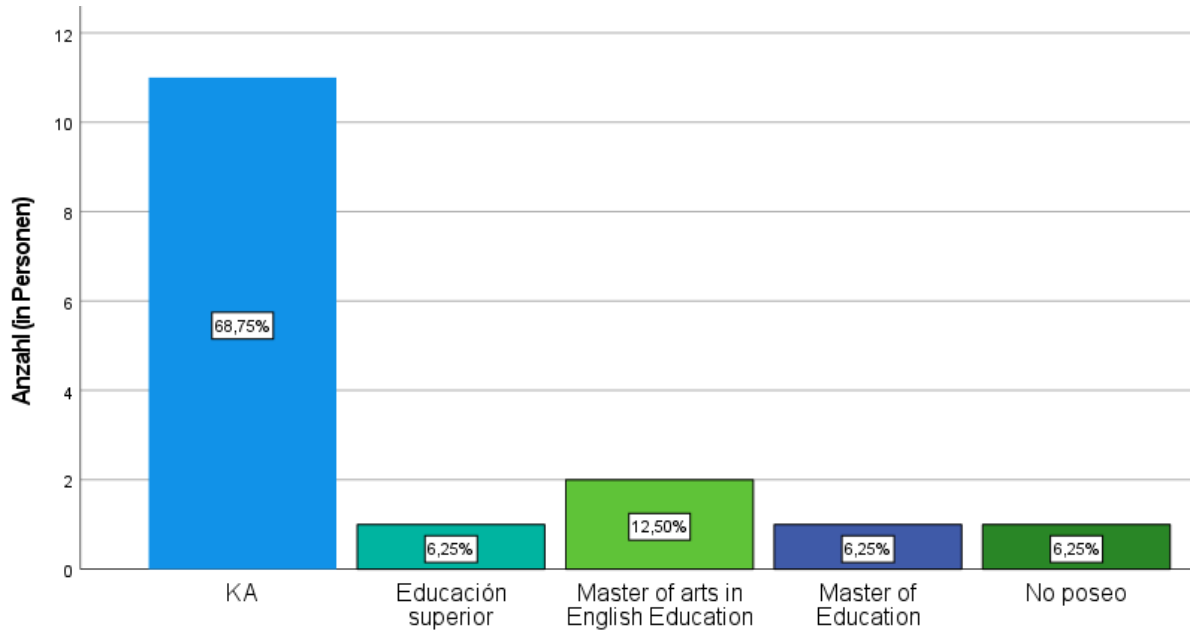


Abbildung 29: Masterabschlüsse der Befragten (eigene Darstellung).

Es ergab sich in der letzten Frage des Teils des beruflichen Hintergrunds, dass mehr als die Hälfte (62,5%) der Teilnehmer*innen vor fünf Jahren oder mehr ihren höchsten Berufsabschluss absolviert hatten. Nur 6,25% haben das Studium noch nicht abgeschlossen.

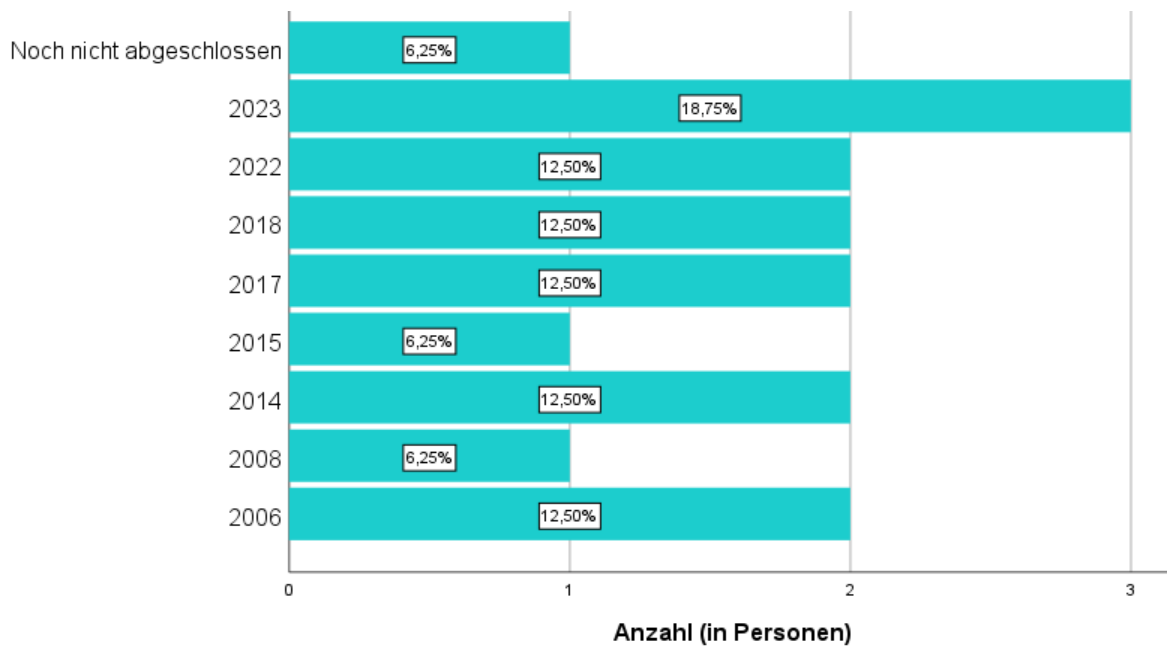


Abbildung 30: Jahr der höchsten Berufsabschlussabsolvierung der Befragten (eigene Darstellung).

5.4.2 Wissen und Können - Stand der pädagogischen Fachkräfte

In diesem Teil der Arbeiten wird präsentiert, auf welchem Stand das Wissen und Können der Teilnehmer*innen sich befindet, d.h. was sie über die bestimmten Themen des Bereiches wissen und wie sie das in der Praxis verknüpfen. Die folgende Grafik zeigt die Mittelwerte für Wissen (Theorie) und Können (Praxis), die sich aus den Resultaten der einzelnen Items der Kategorien berechnen ließen.

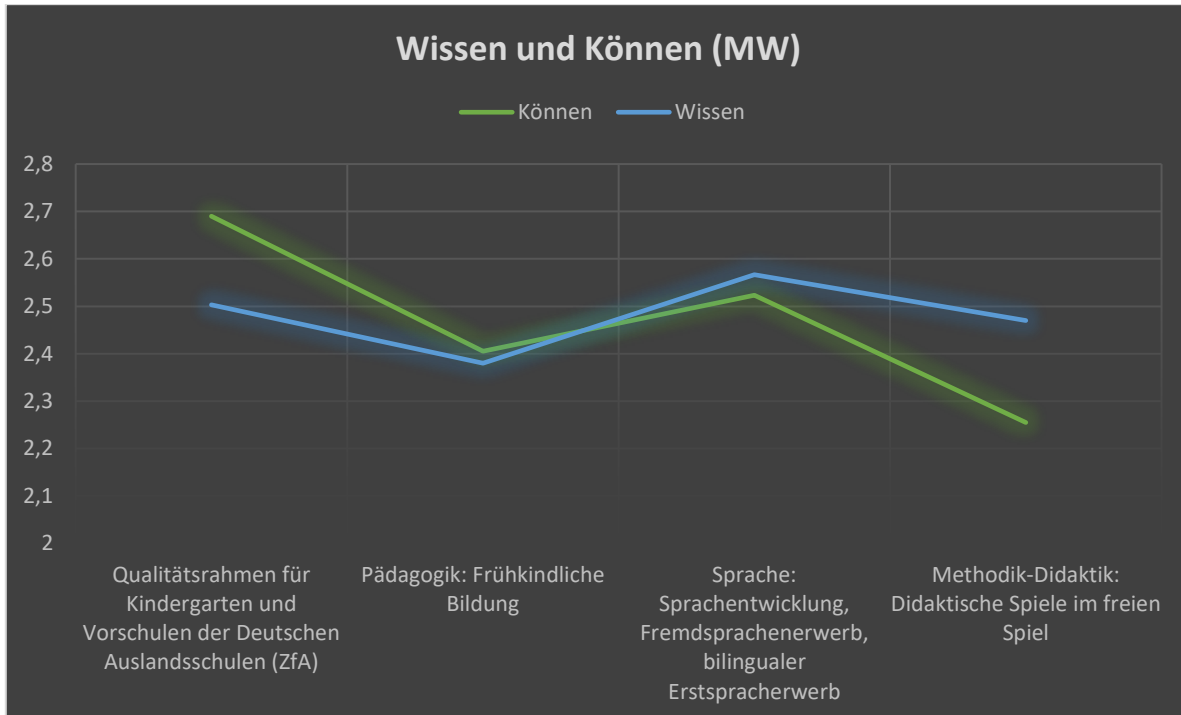


Abbildung 31: Wissen und Können (MW) Frühpädagogische Fachkräfte (eigene Darstellung).

Grundsätzlich sieht man, dass in allen Bereichen sowohl im Wissen als auch im Können hohe Mittelwerte erreicht werden. Bedenkt man, dass die Werte $>1,5$ entweder für „Trifft voll zu“ oder „Trifft eher zu“ stehen, wird klar, dass alle Resultate weit im positiven Bereich zu finden sind. Während aber bei den Kategorien „Qualitätsrahmen“ und „Pädagogik“ der Wert für Wissen unter Können liegt, ist dies bei „Sprache“ und „Methodik-Didaktik“ genau umgekehrt. Darüber hinaus liegen Wissen und Können beim „Qualitätsrahmen“ und der „Methodik-Didaktik“ ungefähr 0,2 Punkte auseinander. Bei „Pädagogik“ und „Sprache“ sind sie wiederum nahezu deckungsgleich.

Warum beim „Qualitätsrahmen“ nun Können 2,5 und Wissen 2,7 erreicht, kann zum einen daran liegen, dass der Qualitätsrahmen im Vergleich zu den abstrakteren Themenbereichen „Frühkindliche Bildung“, „Fremdspracherwerb“ und „Didaktische Spiele“ weniger umfassend ist, zum anderen, dass die Kindergärten zu zurückhaltend auf den Qualitätsrahmen verweisen, um ihren Mitarbeiter*innen aufzuzeigen, dass deren Können auch durch dieses Orientierungsdokument gestützt wird. Diese Annahme findet zum Teil Bestätigung in der Unterfrage zu den Kenntnissen des Qualitätsrahmens (Abb. 32), bei welcher immerhin nur 37,5% aller Befragten angaben, dass sie ihn „voll“

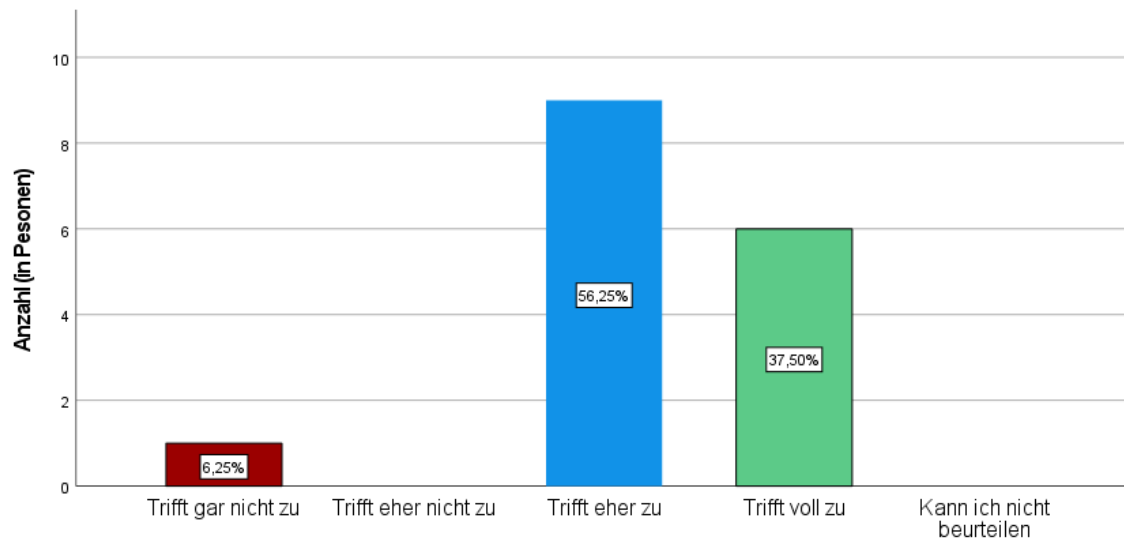


Abbildung 32: Aussage: Ich kenne den Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschulen der Deutschen Auslandsschulen (ZfA) (eigene Darstellung).

kennen. Nichtsdestotrotz sind die 56,25%, die das Dokument „eher“ kennen ein herausragend positiver Wert. Nur 6,25% geben an, keine Kenntnisse hierzu zu haben. Umgekehrt, und das unterstreicht wiederum den Wert des Qualitätsrahmens, geben 56,25% an, dass sie die Inhalte für ihre Arbeit im Kindergarten als sehr relevant einschätzen (siehe Abb. 33), insgesamt nur 12,5% finden wiederum (eher) nicht, dass er ihre Arbeit unterstützen könnte.

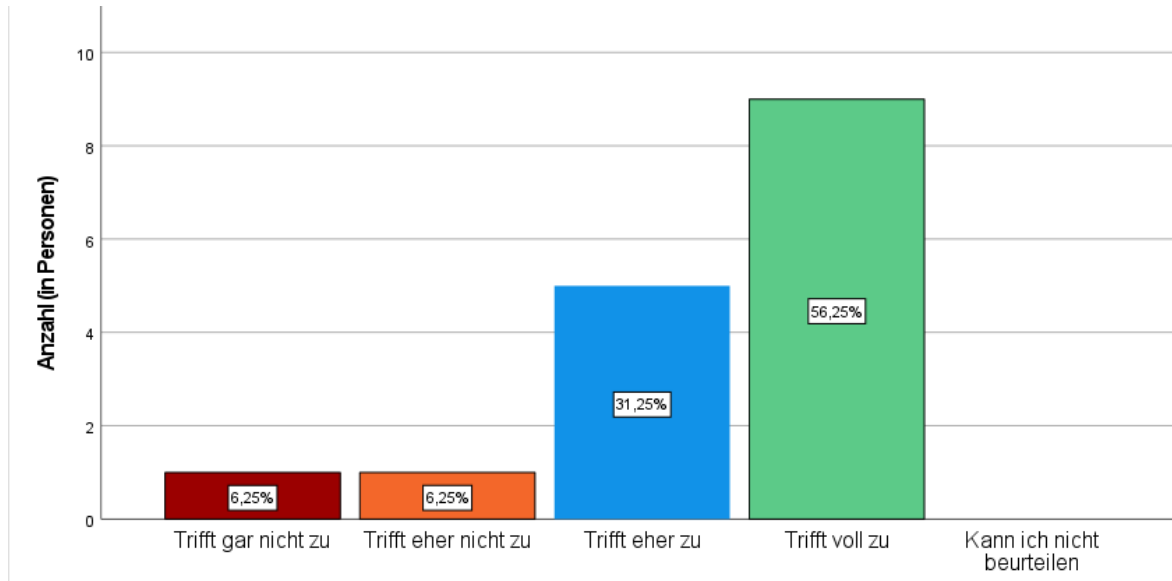


Abbildung 33: Aussage: Die Inhalte sind für meine Arbeit im Kindergarten sehr relevant. (Qualitätsrahmen-ZfA) (eigene Darstellung).

Im Bereich Frühpädagogik liegt das Können (2,40) ein Stück höher als das Wissen (2,38). Das begründet sich vor allem darin, dass beim praxisbezogenen Item „Diese Kompetenzen sind für meine Arbeit im Kindergarten sehr relevant“ mit 81,25% außerordentlich viele Befragte „Trifft voll zu“ angaben. Solch hohe Werte, die die Relevanz der theoretischen Grundlagen in der Praxis untermauern, sind in einem Kollegium selbstverständlich ein herausragender Nährboden für potentielle Fort- und Weiterbildungsangebote.

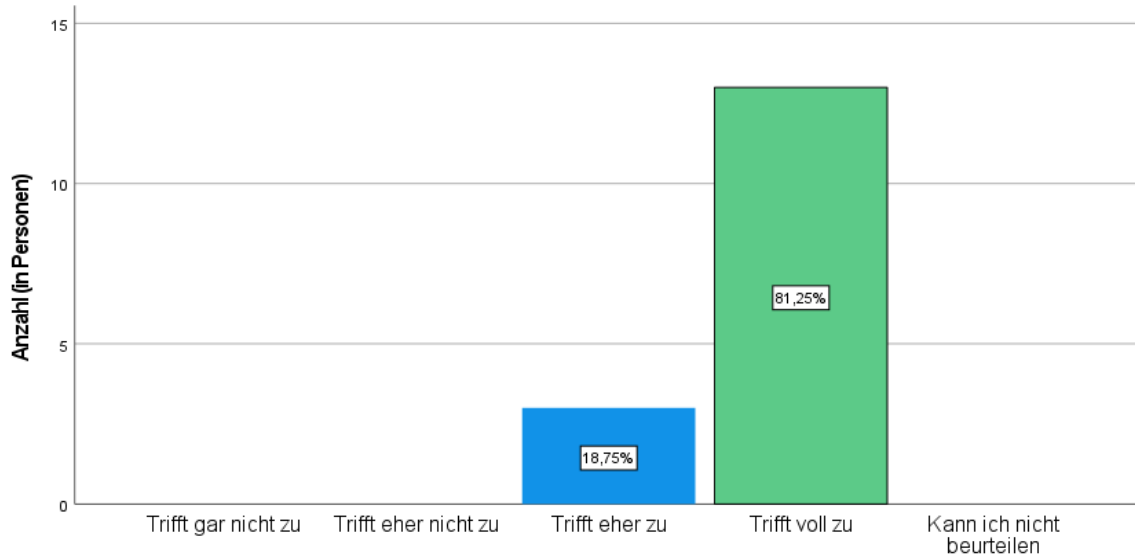


Abbildung 34: Aussage: Diese Kompetenzen sind für meine Arbeit im Kindergarten sehr relevant (Pädagogisches Wissen und Können) (eigene Darstellung).

In der Kategorie des sprachlichen Wissens und Können befinden sich die Mittelwerte auch auf einem ähnlichen Wert (2,5 und knapp darüber). Es überrascht daher nahezu, dass 12,50% der Teilnehmer*innen die theoretischen Grundlagen des frühkindlichen Fremdsprachenerwerbs „eher nicht“ kennen. Allerdings stehen diesem Wert auch starke 50% gegenüber, die sich in diesem Bereich sehr sicher fühlen (siehe Abb. 35). An dieser Stelle wird eine Schwachstelle der Umfrage auffällig: Leider lässt sich nicht ablesen, ob eine der Berufsausbildungen der Befragten die theoretischen Grundlagen des frühkindlichen Fremdsprachenerwerbs intensiver behandelt hatte oder, ob die individuellen Weiterbildungsmaßnahmen bzw. die beruflichen Erfahrungen stärkeren Einfluss auf die Resultate in Abb. 35 genommen haben. Es liegt dennoch nahe, dass besonders die fremdsprachlichen Studiengänge hier in gewisser Weise korrelieren mit den positiven Resultaten.

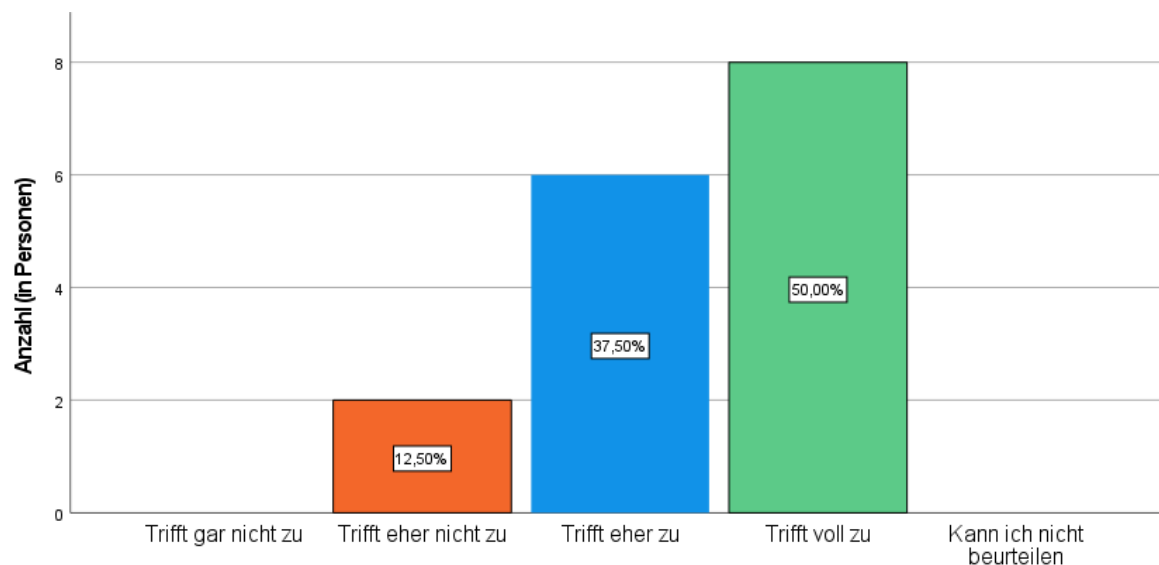


Abbildung 35: Aussage: Ich kenne die theoretischen Grundlagen des frühkindlichen Fremdsprachenerwerbs (eigene Darstellung).

Zurückhaltender sind die Werte mit Bezug zum bilingualen Erstspracherwerbs. 6,25% kennen die theoretischen Grundlagen des bilingualen Erstspracherwerbs der Kinder „eher nicht“ (siehe Abb. 36). Man kann an dieser Stelle vermuten, dass gerade die Kindergärten der DAS, die nach dem Immersionsprinzip arbeiten, ihre Mitarbeiter*innen in diesen

Bereichen fördern, während es unwahrscheinlicher ist, dass diese Thematik einen größeren Teil einer Ausbildung bzw. eines Studiums eingenommen hat. Dies würde auch den „Zug zur Mitte“ mit weniger Extremen bedeuten, denn die Weiterbildungsmaßnahmen an den Schulen selbst treffen zwar alle Mitarbeiter*innen unabhängig ihrer Berufsausbildung, tauchen aber zeitgleich nicht so tief in die Theorie ein, wie es ein universitäres Studium tun würde.

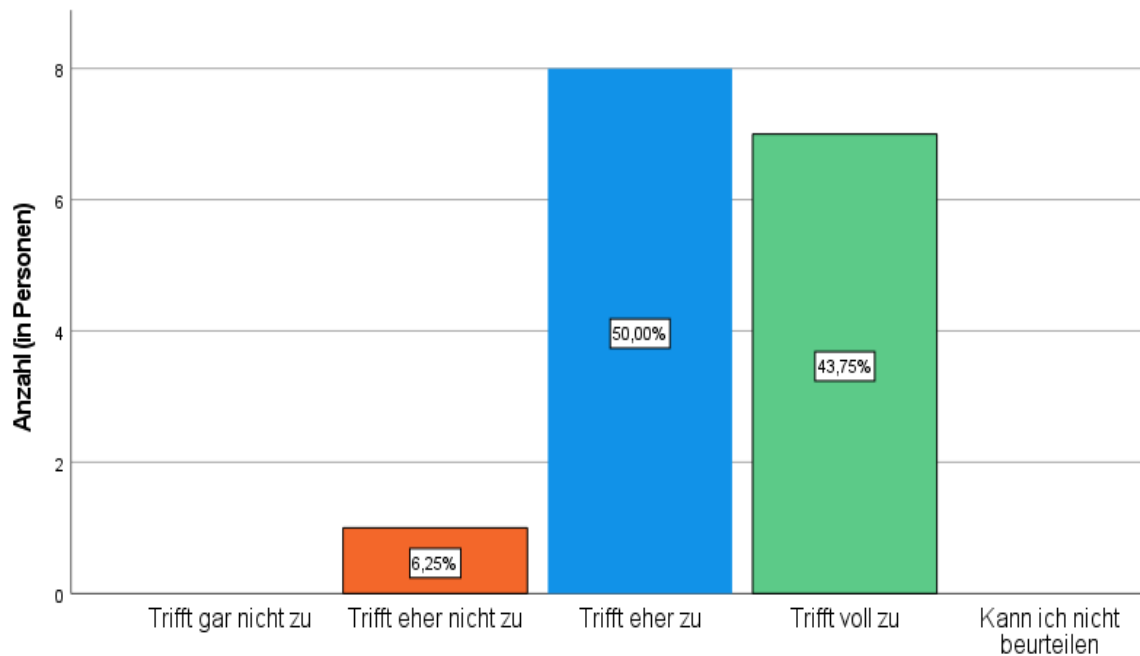


Abbildung 36: Aussage: *Ich kenne die theoretischen Grundlagen des bilingualen Erstspracherwerbs der Kinder* (eigene Darstellung).

6,25% der Befragten behaupten, dass sie kein Wissen über die Verknüpfung der frühkindlichen Bildung (Basiskompetenzen) und des Fremdspracherwerbs (siehe Abb. 37), was an dem fehlenden Wissen der Theorie des Bereiches liegen kann.

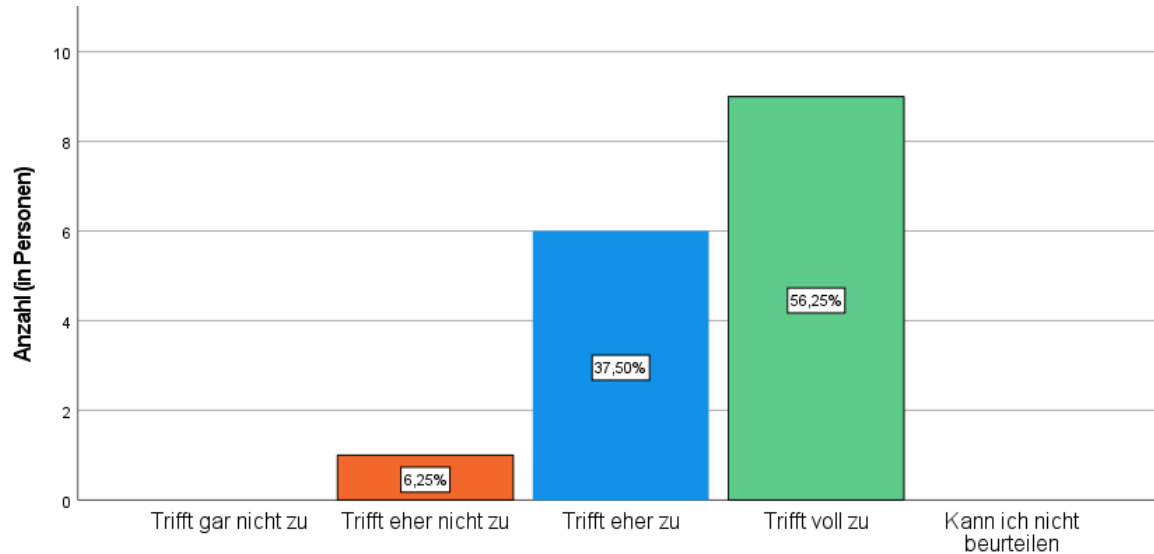


Abbildung 37: Aussage: Ich habe Wissen über die Verknüpfung der frühkindlichen Bildung (Basiskompetenzen) und des Fremdsprachenerwerbs (eigene Darstellung).

Besonders positiv fallen die Befragungswerte zur Praxis der fremdsprachlichen Förderung aus. Ganze 62,50% geben an, dass sie diesbezüglich bewusst Strategien anwenden. Dieser Wert liegt somit wiederum höher als die 56,25% aus dem Vergleichswert zu den theoretischen Grundlagen.

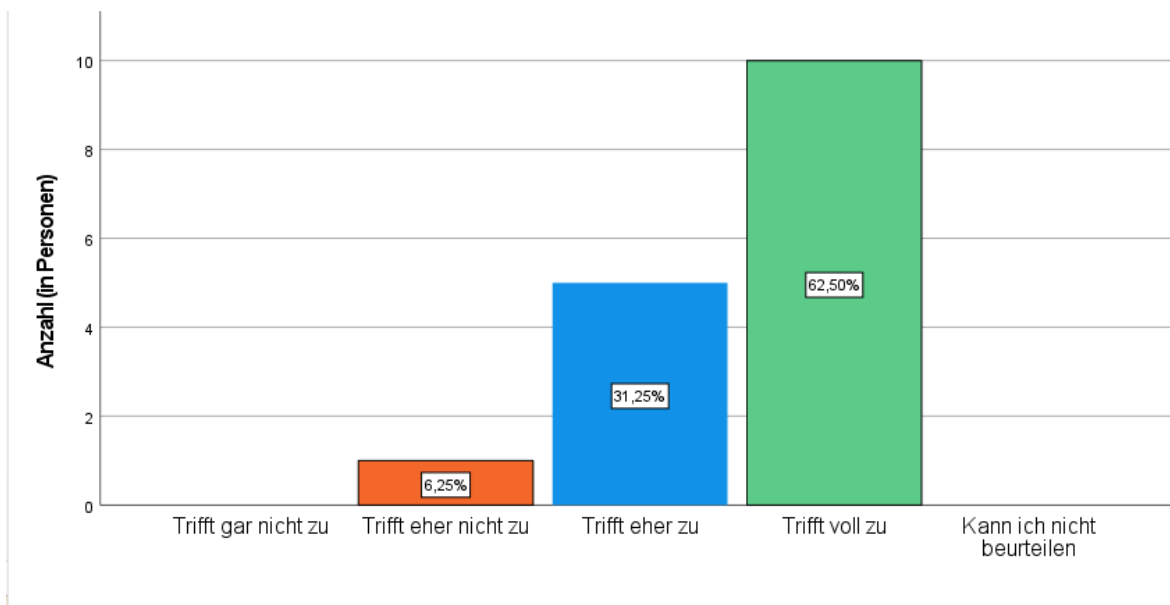


Abbildung 38: Aussage: Als Fachkraft habe ich Strategien für die Förderung des frühkindlichen Fremdsprachenerwerbs (eigene Darstellung).

Umgekehrt scheint der Praxistransfer wiederum schwieriger zu sein im Bereich des sprachlichen Wissens und Könnens. Hier werden mit 12,50% „trifft eher nicht zu“ und 50% „trifft eher zu“ für die Umfrage unverhältnismäßig tiefe Werte erreicht, die daher nicht außer Acht gelassen werden können. Das liegt möglicherweise daran, dass die theoretischen Grundlagen hier im Vergleich zu anderen Kategorien schlichtweg praxisferner präsentiert wurden oder Themenbereiche wie diese der Fremdsprachenentwicklung in erster Linie Praxisbeispiele aus der Schule präsentieren. Natürlich könnte es natürlich auch daran liegen, dass sich die Lehrkräfte nicht fähig fühlen, die verständlichen theoretischen Inhalte umzusetzen, was wiederum umso stärker die Qualifizierung dieser Kolleg*innen einfordern würde.

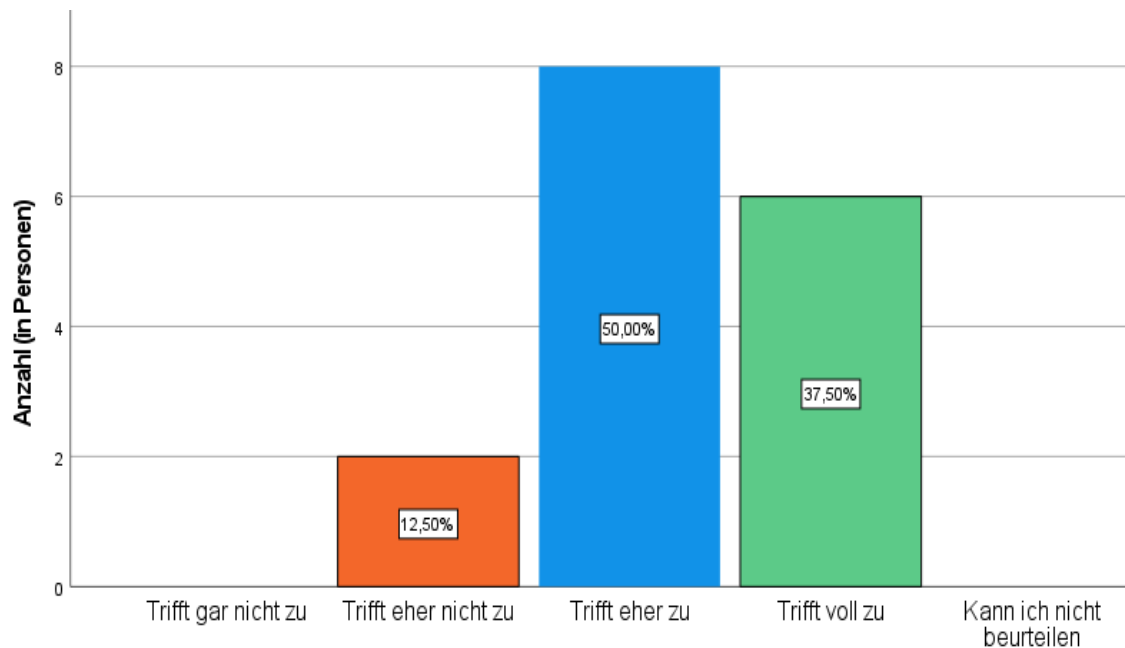


Abbildung 39: Aussage: *In der Praxis ist die Anwendung der theoretischen Grundlagen sehr einfach (sprachliches Wissen und Können)* (eigene Darstellung).

Bei dem Mittelwert Wissen und Können der Methodik-Didaktik lässt sich erkennen, dass das Können einen niedrigeren Wert als das Wissen hat. 6,25% der Befragten kennen weder die Theorien über das freie Spiel noch die Theorien über didaktische Spiele. Diese Erkenntnisse spiegeln sich auch in der Aussage über die Anwendung der Theorie in der Praxis, sodass es wenig überrascht, dass 6,25% der Befragten (siehe Abb. 40) diese Aussage nicht beurteilen können.

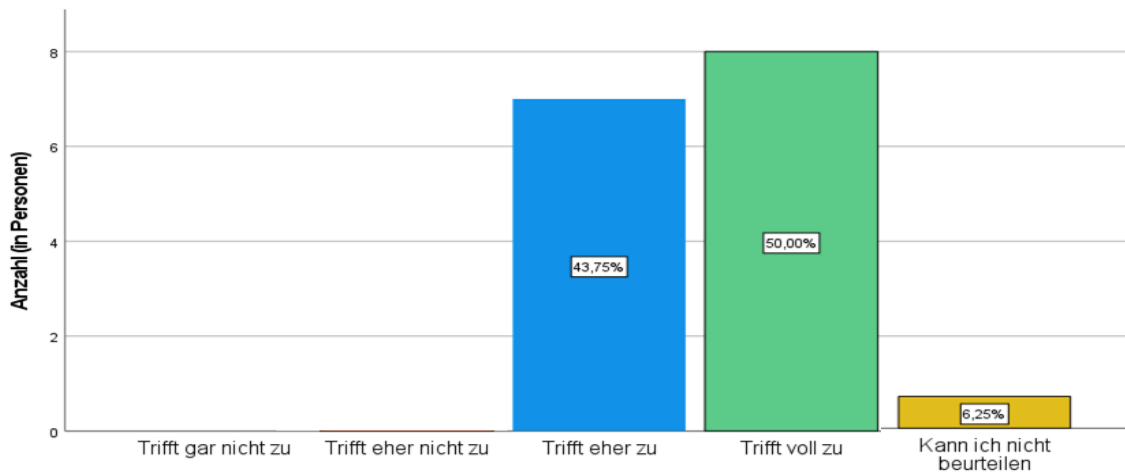


Abbildung 40: Aussage: In der Praxis ist die Anwendung der theoretischen Grundlagen sehr einfach (methodisch-didaktisches Wissen und Können) (eigene Darstellung).

5.4.3 Bereitschaft: Aus-, Fort- und Weiterbildung (Qualifizierung und Professionalisierung)

In Allen Bereichen gibt es von den Teilnehmer*innen das Interesse, sich aus-, fort- bzw. weiterzubilden (siehe Abb. 41, 42, 43).

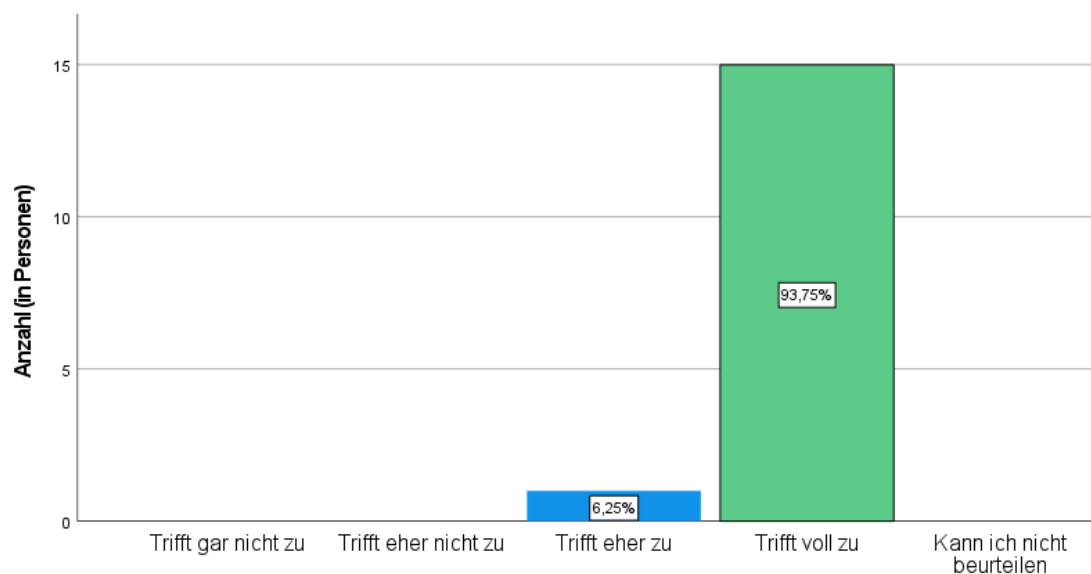


Abbildung 41: Aussage: Ich würde gerne an weiteren Aus-, Fort- und Weiterbildungen zu dem Thema teilnehmen – pädagogisches Wissen und Können (eigene Darstellung).

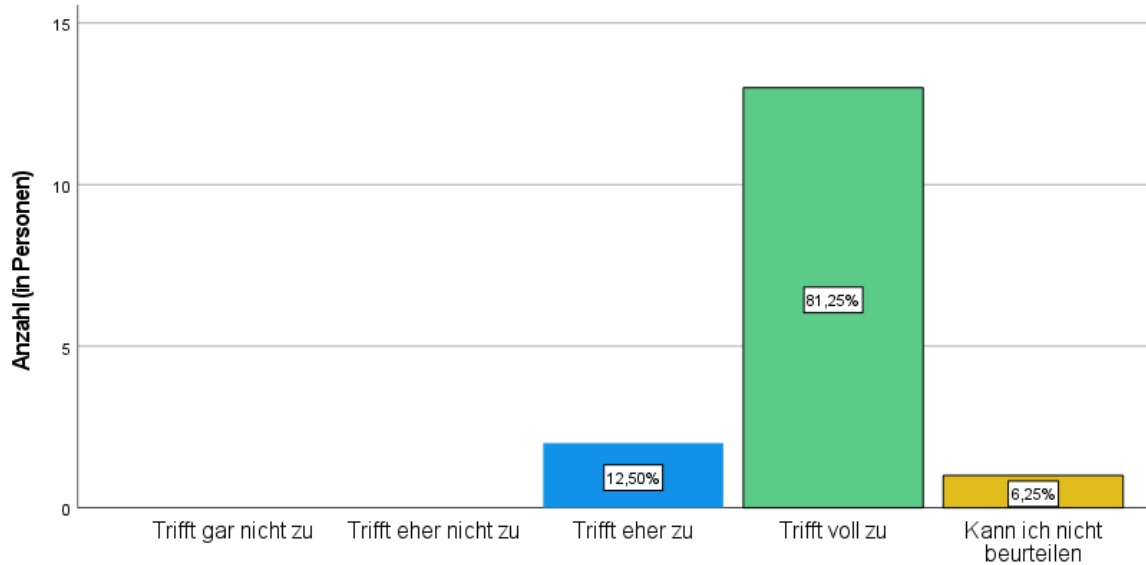


Abbildung 42: Aussage: Ich würde gerne an weiteren Aus-, Fort- und Weiterbildungen zu dem Thema teilnehmen – sprachliches Wissen und Können (eigene Darstellung).

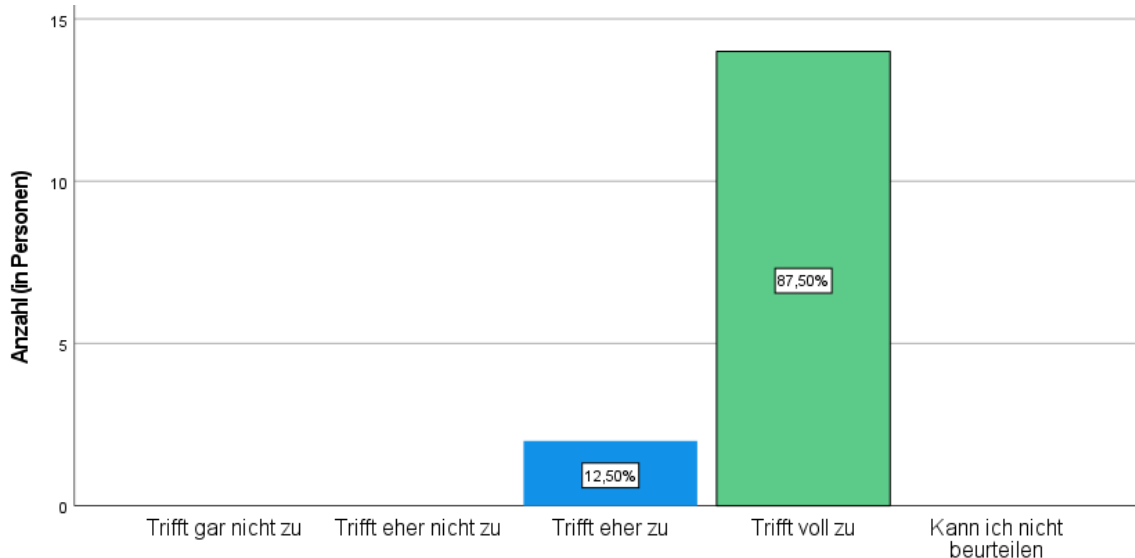


Abbildung 43: Aussage: Ich würde gerne an weiteren Aus-, Fort- und Weiterbildungen zu dem Thema teilnehmen – methodisch-didaktisches Wissen und Können (eigene Darstellung).

Sehr positiv ist, dass mehr als die Hälfte der Befragten sich mit den Themen der Umfrage auskennen, bzw. sich darüber informieren. Allerdings ergab sich die Tendenz, dass ein Teil (6,3% für das pädagogische Wissen und Können, 18,8% für das sprachliche Wissen und

Können und 12,5% für das methodisch-didaktisches Wissen und Können) sich kaum mit wissenschaftlichen Zeitschriften, Zeitungen, u.a. (siehe Abb. 44, 45, 46) beschäftigt.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	1	6,3	6,3
	Trifft eher zu	9	56,3	56,3
	Trifft voll zu	6	37,5	37,5
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt	16	100,0	100,0

Abbildung 44: Aussage: Ich informiere mich oft über den aktuellen Stand der Forschung zur frühkindlichen (Zeitung, Wissenschaftliche Zeitschriften) - pädagogisches Wissen und Können (eigene Darstellung).

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	3	18,8	18,8
	Trifft eher zu	5	31,3	31,3
	Trifft voll zu	6	37,5	37,5
	Kann ich nicht beurteilen	2	12,5	12,5
	Gesamt	16	100,0	100,0

Abbildung 45: Aussage: Ich informiere mich oft über den aktuellen Stand der Forschung zum Fremdspracherwerb (Zeitung, Wissenschaftliche Zeitschriften) - sprachliches Wissen und Können (eigene Darstellung).

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	2	12,5	12,5
	Trifft eher zu	9	56,3	56,3
	Trifft voll zu	5	31,3	31,3
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt	16	100,0	100,0

Abbildung 46: Aussage: Ich informiere mich oft über den aktuellen Stand der Forschung zu didaktischen Spielen und dem freien Spiel (Zeitung, Wissenschaftliche Zeitschriften) – methodisch-didaktisches Wissen und Können (eigene Darstellung).

Aus dem Bereich „Freizeit“ und „Arbeitszeit“ lässt sich herausziehen, dass die Teilnehmer*innen mehr Interesse daran haben, sich während der Arbeitszeit aus-, fort- und weiterzubilden. Gerade was das Item der Teilnahme an Workshops betrifft, gibt es eine größere Diskrepanz zwischen der Bereitschaft inner- und außerhalb der Arbeitszeiten. So würden 81,25% sich während der Arbeitszeit uneingeschränkt zur Teilnahme bereiterklären. Dem gegenüber stehen sogar 25%, die kein oder wenig Interesse an Workshops in der Freizeit zeigen und auch nur 37,5%, die sich hiervon voll überzeugen ließen.

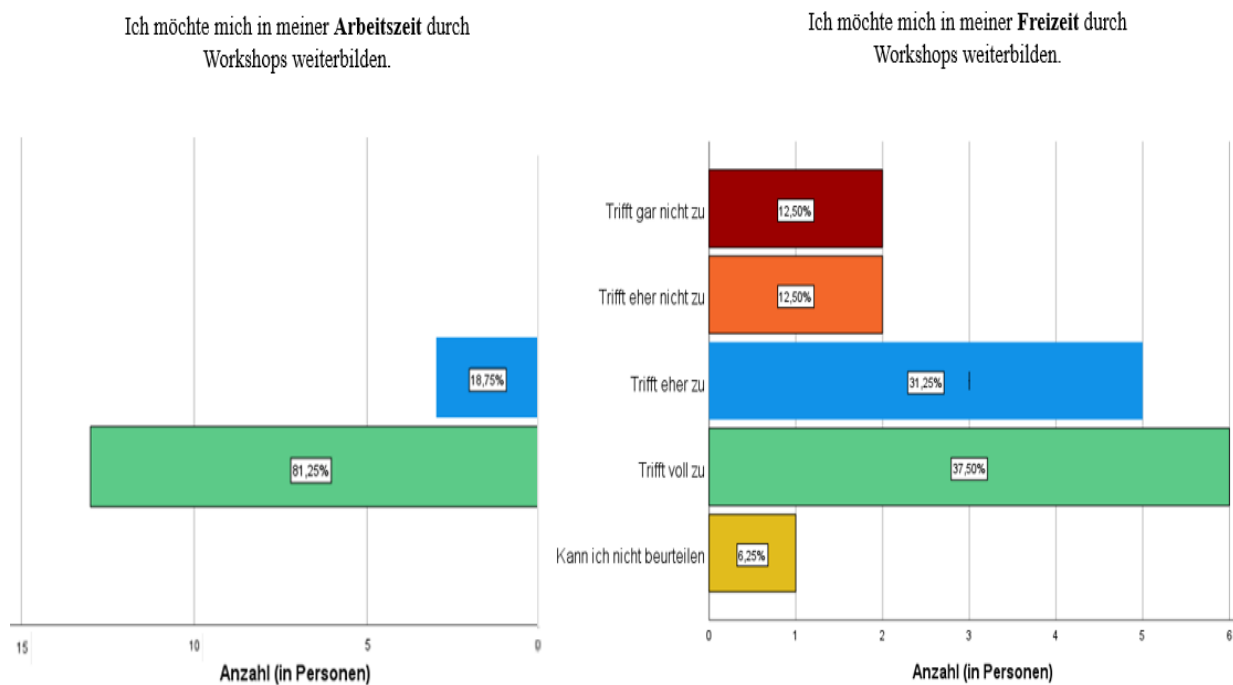


Abbildung 47: Bereitschaft: Aus-, Fort- und Weiterbildung (Qualifizierung und Professionalisierung) -Arbeitszeit und Freizeit (eigene Darstellung).



5.4.4 Analyse der deskriptiven Befunde

Die Präsentation der erhobenen Daten hat zu einem Teil das Ziel zu bemessen, was die pädagogischen Fachkräfte der Kindergärten der DAS Kolumbiens über die Bereiche frühkindliche Bildung (pädagogisches Wissen), Fremdsprachenerwerb (sprachliches Wissen) und frei Spiel bzw. didaktisches Spiel (methodisch-didaktisches Wissen) wissen und zu einem anderen Teil, ob sie dieses Wissen in der Praxis anwenden können (Performanz/Können). Darüber hinaus ging es auch um die Frage, ob sie Interesse hätten, sich in diesen Bereichen aus-, fort- und weiterzubilden.

Zuallererst muss festgehalten werden, dass die Werte der Selbstwahrnehmung der Befragten sehr positiv ausgeprägt sind. Dieses Ergebnis kommt gemessen am Forschungsstand dieser Arbeit überraschend. Nun kann es sein, dass die Kindergärten der DAS schlichtweg sehr gute Arbeit in der Personalakquise und der Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte leisten. Um dies zu bestätigen, sollten dennoch zukünftig weitere Überprüfungen durchgeführt werden. Dies kann einerseits durch erneute Durchführung einer Umfrage mit größerer Stichprobe geschehen, andererseits könnte auch die Bund-Länder-Inspektion den Kindergärten bei den Schulbesuchen größere Beachtung schenken, um eine externe Einschätzung erhalten zu können.

Nichtsdestotrotz lässt sich in den oben genannten positiven Mittelwerten des Wissens und Könnens erkennen, dass das Können der Teilnehmer*innen die Tendenz hat, unter dem Wissen zu liegen. Dies sind interessante Erkenntnisse, denn, wie auch die Theorie darstellt, gibt es zwar pädagogische und/oder sprachliche Qualifikationen, die an den verschiedenen Ausbildungen vermittelt werden, aber es fehlt in einigen Fällen an der Vernetzung mit methodisch-didaktischen Qualifikationen. Besonders relevant für die Profile der bilingualen Kindergärten (in diesem Fall der Kindergärten der DAS Kolumbiens), sind ausgebildete Fachkräfte für das Lehren der deutschen Sprache im Kindesalter. Diese sind aber zumeist im Kontext Kolumbiens schwierig zu finden, weil es erstens grundsätzlich immer weniger deutsche Lehrer*innen / Erzieher*innen gibt und zweitens, weil es keine Ausbildung gibt, die Erzieher*innen für den Fremdsprachenerwerb DaF ausbildet bzw. die DaF-Lehrkräfte in frühkindlicher Bildung weiterbildet.

Die Umfrage bestätigt darüber hinaus, dass sogar Fachkräfte eingesetzt werden, die gar keine pädagogische Ausbildung bzw. Studium haben. Daher ist es wichtig, ein System zur



Qualifizierung und Professionalisierung der Fachkräfte in den bilingualen Kindergärten zu etablieren. Diesbezüglich ist es schon einmal sehr positiv, dass die Teilnehmer*innen an Workshops zu den unterschiedlichen Themenbereichen interessiert sind, mehr noch als zum Beispiel an wissenschaftlichen Zeitschriften. Es gibt außerdem ein erhöhtes Interesse, sich während der Arbeitszeit sich weiterzubilden, was letztlich bedeutet, dass besonders die Schulen intensiver am Qualifizierung-Professionalisierung-Prozess teilnehmen sollten. Wichtig dabei ist, sich Gedanken darüber zu machen, nicht nur die schwer zu finden Fachkräfte einzusetzen, sondern auch ihr Potenzial zu verbessern/erweitern/steigern.



6. Vorschlag für die Arbeit an einem Kindergarten der DAS Kolumbiens

6.1 Aus-, Fort- und -Weiterbildung – Verantwortung der Lehrkraft

Sich selbst optimal aus-, fort- oder weiterzubilden liegt auch zum Großteil in der Verantwortung der Lehrkraft selbst, welche in erster Linie erkennen muss, in welchem Kontext sie ihre Arbeit ausübt, sprich welche Kultur, Gesellschaft, u.a. Dazu eignen sich die Reflexionsfragen des Modells der Lehrpersönlichkeit nach Burwitz-Melzer (2018, K. 3, Abb. 9). Aus einem solchen Reflexionsprozess lassen sich in der Folge Handlungsbereiche ablesen, an denen die Lehrkraft arbeiten kann. Zur besseren Veranschaulichung wurde das Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011, K. 3, Abb. 7) um die Fragen aus dem Modell von Burwitz-Melzer (2018) und mit Blick auf den Kontext der Lehrkräfte an den Kindergärten der Deutschen Auslandsschulen erweitert.

In dieser Grafik (siehe Abb. 48) bringen sich die Theoretischen Grundlagen des Bereiches (frühkindliche Bildung und frühkindliche Fremdsprachenerwerb) mit den professionellen Kompetenzen, die wichtig für die Lehrer*innenbildung sind, zusammen. Es werden verschiedene Komponenten dargestellt, die die Praxis beeinflussen, wie die Disposition (Wissen), die Performanz (Können), methodische Fähigkeiten (methodisch-didaktische Wissen und Können), Analyse (Reflexion), u.a.

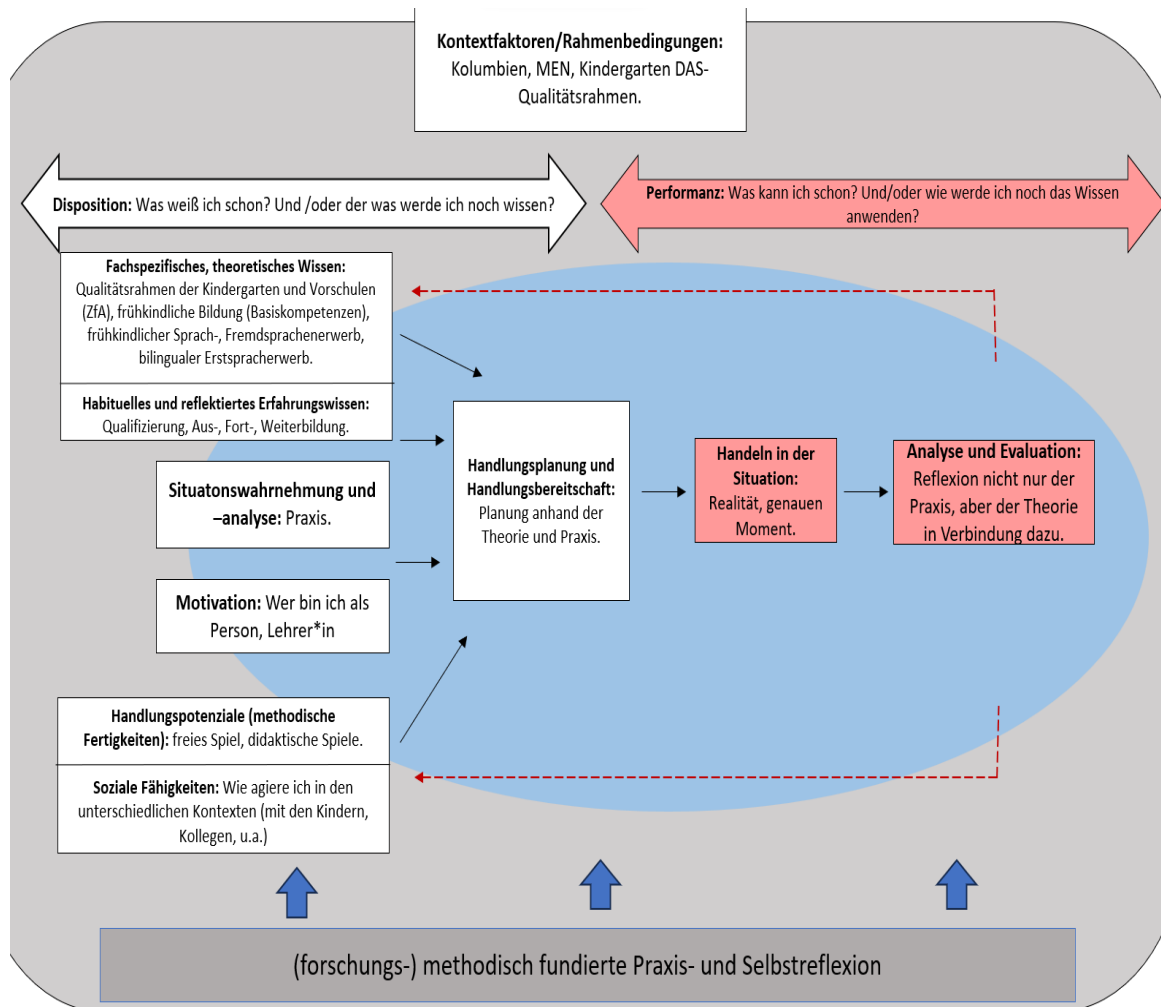


Abbildung 48: Beispiel Nach dem Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) und die Reflexionsfragen zum Modell der Lehrpersönlichkeit von Burwitz-Melzer (2018) (eigene Bearbeitung).



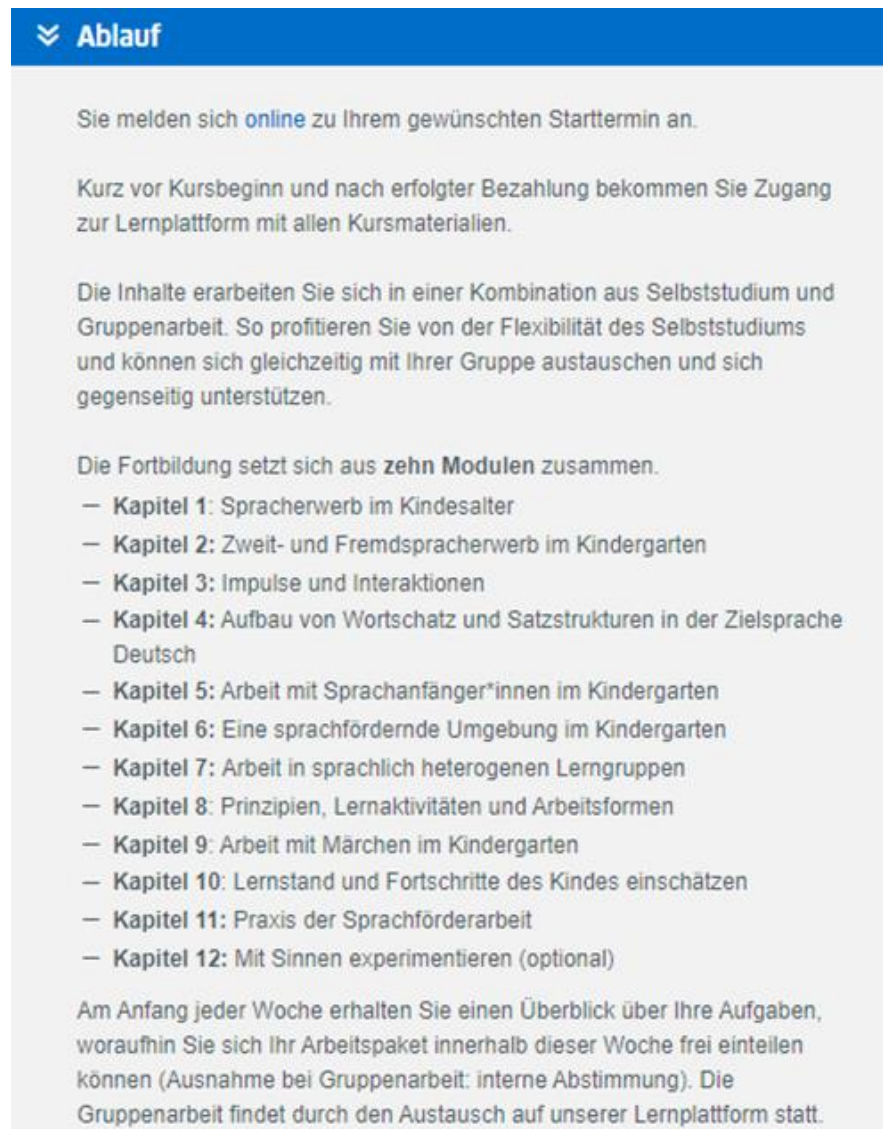
6.2 Aus-, Fort- und -Weiterbildungen – Verantwortung des Systems

Zur Qualitätssicherung, Beratung und Weiterbildung der Lehrkräfte werden, die DAS je nach Region durch ein zentrales Fortbildungszentrum unterstützt. Die Region C – ein Zusammenschluss der acht DAS aus Ecuador, Kolumbien und Venezuela – hat das ihre in Quito, Ecuador. Allerdings richten sich die Fortbildungen vorrangig an die Führungs- und Lehrkräfte der Grund- und Sekundarschulen. Gezielte ReFos für Erzieher*innen bilden die Ausnahme. Solange diese fehlen, sind die Lehrkräfte und Schulen primär gefragt, aber auch „das Angebot von Fortbildungs- und Weiterbildungsseminaren durch den kolumbianischen Deutschlehrerverband APAC, das Goethe Institut und die Deutschen Schulen sollte ausgebaut werden“ (Mächler & Clavijo, 2021, S.137).

Ein Schritt in die richtige Richtung ist die Qualitätsweiterbildung, „iQuaKi-Weiterbildung“¹² (Online-Weiterbildung) genannt, die mit dem Zweck, die Fachkraft-Kind-Interaktion zu stärken, konzipiert wurde. Bei dieser wurden verschiedene theoretische Texte zu Interaktionsstrategien, Entwicklung der Kinder, u.a vorgestellt (Know-Dimension), danach haben sie Videos von Beispielen aus der Praxis beobachtet (See-Dimension) und was die Teilnehmende darüber gelernt haben, konnten sie dann in ihrer Berufspraxis anwenden bzw. ausprobieren (Do-Dimension). Danach konnten sie im Gruppen darüber reflektieren (Reflect-Dimension). Die Weiterbildung haben die ersten Teilnehmer*innen mit einer Befragung bewertet. Die Weiterbildung wurde von den Lehrkräften positiv bewertet und sie haben sogar von positiven Veränderungen in der Praxis berichtet. Das Ziel dieser Forschung war auch „die Wirkung der Online-Weiterbildung auf das pädagogische Handeln der Fachkräfte zu evaluieren“ und außerdem zu prüfen, „ob entstandene Veränderungen im pädagogischen Alltag auch zu Veränderungen in der Entwicklung der Kinder führen“ (ebd.). Auf der Webseite des Goethe Instituts gibt es die Möglichkeit, an einer Online-Fortbildung für den DaZ/DaF im Kindergarten teilzunehmen. Diese Fortbildung bietet v.a. methodische und didaktische Grundlagen und eben diese „zum kindlichen Spracherwerb im DaF/DaZ Bereich“ (ebd). Die Themen dieser Fortbildung (Abb. 51) scheinen sehr relevant für die Arbeit im Kindergarten, trotzdem sind keine Spieltheorien zu finden, was eigentlich „die [...]

¹² Auf der iQuaKi-Projekt-Webseite: <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/metavorhaben-qualitaetsentwicklung-fuer-gute-bildung-in-der-fruehen-kindheit-meta-qeb/die-projekte-stellen-sich-vor/iquaki.html>

wichtigste Lernsituation“ (Textor, 2014, S. 8) der Kinder ist und somit „im Zentrum der pädagogischen Arbeit von Kindertageseinrichtungen stehen [soll]“ (ebd).



≡ Ablauf

Sie melden sich **online** zu Ihrem gewünschten Starttermin an.

Kurz vor Kursbeginn und nach erfolgter Bezahlung bekommen Sie Zugang zur Lernplattform mit allen Kursmaterialien.

Die Inhalte erarbeiten Sie sich in einer Kombination aus Selbststudium und Gruppenarbeit. So profitieren Sie von der Flexibilität des Selbststudiums und können sich gleichzeitig mit Ihrer Gruppe austauschen und sich gegenseitig unterstützen.

Die Fortbildung setzt sich aus **zehn Modulen** zusammen.

- **Kapitel 1:** Spracherwerb im Kindesalter
- **Kapitel 2:** Zweit- und Fremdspracherwerb im Kindergarten
- **Kapitel 3:** Impulse und Interaktionen
- **Kapitel 4:** Aufbau von Wortschatz und Satzstrukturen in der Zielsprache Deutsch
- **Kapitel 5:** Arbeit mit Sprachanfänger*innen im Kindergarten
- **Kapitel 6:** Eine sprachfördernde Umgebung im Kindergarten
- **Kapitel 7:** Arbeit in sprachlich heterogenen Lerngruppen
- **Kapitel 8:** Prinzipien, Lernaktivitäten und Arbeitsformen
- **Kapitel 9:** Arbeit mit Märchen im Kindergarten
- **Kapitel 10:** Lernstand und Fortschritte des Kindes einschätzen
- **Kapitel 11:** Praxis der Sprachförderarbeit
- **Kapitel 12:** Mit Sinnen experimentieren (optional)

Am Anfang jeder Woche erhalten Sie einen Überblick über Ihre Aufgaben, woraufhin Sie sich Ihr Arbeitspaket innerhalb dieser Woche frei einteilen können (Ausnahme bei Gruppenarbeit: interne Abstimmung). Die Gruppenarbeit findet durch den Austausch auf unserer Lernplattform statt.

Abbildung 49: Ablauf Online-Fortbildung: DaZ/DaF im Kindergarten (vgl. Goethe Institut¹³).

¹³ Auf der Goethe Institut-Webseite: DaZ/DaF im Kindergarten-Fortbildung des Goethe Instituts: https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/kur/mud/prz/dafdaz-im-kindergarten.html#accordion_toggle_8913325_4



7. Schlussfolgerung

Spracherwerb und Fremdsprachenerwerb sind bei kleinen Kindern genauso relevant wie andere Basiskompetenzen der Frühpädagogik. Daher ist eine erfolgreiche Unterstützung in diesen Bereichen von größter Bedeutung. Nichtsdestotrotz ist es auch hier nicht ausreichend einzig die theoretischen Konzepte zu kennen, wenn sie dann nur schwer in die Praxis übertragen werden können. Diesbezüglich sind theoretisch-fundierte Reflexionen der Praxis erforderlich, um den Prozess der Sprachbildung der Kinder unterstützen zu können.

Ziel dieser Masterarbeit war es, die Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte an den DAS in Kolumbien im Bereich der frühkindlichen Bildung, des frühkindlichen Fremdsprachenerwerbs und des freien Spiels bzw. des didaktischen Spiels zu untersuchen. Dabei wurden zwei Hauptfragen formuliert: Eine Frage befasste sich mit dem Wissensstand der Lehrkräfte in den bilingualen Kindergärten der DAS in Kolumbien bezüglich frühkindlicher Bildung, dem Erwerb von Fremdsprachen im frühen Kindesalter sowie der Anwendung von freiem Spiel bzw. didaktischem Spiel als pädagogischem Mittel. Bei der zweiten Frage ging es wiederum darum, das Können der Lehrkräfte in denselben Bereichen hinsichtlich der Integration von theoretischen Konzepten und praktischer Umsetzung festzustellen. Die Resultate der durchgeführten Umfrage haben hierbei aufgezeigt, dass die beteiligten frühpädagogischen Fachkräfte der DAS in Kolumbien zumindest in deren Selbsteinschätzung die Theorie jedes Bereiches (Wissen) gut beherrschen, im Gegensatz dazu aber bei der Verknüpfung dieser Theorie mit der Praxis (Können) besonders in den Bereichen *Sprache* und *Methodik-Didaktik* Defizite aufweisen. Das könnte wie schon zu Beginn dieser Arbeit angenommen stark daran liegen, dass DaF-Lehrkräfte in den Kindergärten eingesetzt werden, die keinen pädagogischen Abschluss haben und/oder Abschlüsse in anderen Bereichen als der Fremdsprachendidaktik besitzen. Sie konnten sich somit zwar in ihren Augen ausreichend Wissen aneignen, kämpfen aber teils mit der Implementierung. Trotz der insgesamt positiven Resultate konnten darüber hinaus Handlungsfelder identifiziert werden, an denen gearbeitet werden muss, nämlich nicht nur die Erweiterung und/oder Vertiefung des Wissens, sondern auch des Könnens, damit eine deckungsgleiche Qualität in allen Bereichen erreicht wird. Der Fachbereich DaF/DaZ in der Frühpädagogik sollte daher viel präsenter in den Studienangeboten der kolumbianischen Universitäten auftauchen.



Darüber hinaus müssen die pädagogischen Fachkräfte ihr Wissen und Können – abhängig ihrer schon angeeigneten Qualifikationen - durch die Reflexion der eigenen täglichen Praxis vertiefen/erweitern. Dazu eignet sich im Besonderen, das durch von mir überarbeitete Prozessmodell in Abb. 48. Außerdem bietet sich auch die Möglichkeit, sich aus-, fort- und weiterzubilden an, um sowohl das Fachwissen als auch ihre Reflexionsfähigkeiten zu vertiefen.

Nichtsdestotrotz sollte in zukünftigen Forschungen einerseits durch größere Stichproben bestätigt werden, um so auch allgemeinere Daten über Kolumbien zu erhalten, andererseits wäre es von großem Interesse durch externe Evaluationsverfahren (bspw. im Zuge der Schulinspektionen) die Qualität der Lehrkräfte im Kindergarten in den Blick zu nehmen und in der Folge den Ergebnissen der Umfrage dieser Masterarbeit – sprich der internen Evaluation – gegenüberzustellen.

Darüber hinaus sollte geprüft werden, ob in Deutschland, wo die Zahlen nicht-deutschsprachiger Kinder im Kindergartenalter nicht erst durch den Ukrainekrieg stetig steigen, die notwendigen Maßnahmen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung ergriffen hat, um diese Kinder angemessen zu fördern.

Die vorliegende Studie darf auch als Inspiration für die Entwicklung von Fortbildungsmaßnahmen an anderen Kindergärten der DAS in Kolumbien, als auch an den bilingualen Kindergärten anderer Kulturkreise verwendet werden.



Literaturverzeichnis

- Agatić, N. (2017). Einsatz der Wortschatzspiele im frühen DaF-Unterricht.
- Almon, J. & Miller, E. (2011). The Crisis in Early Education: A Research-Based Case for More Play and Less Pressure. Alliance for Childhood.
- Auswärtiges Amt (Hrsg.). (2020). Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2020. Bonifatius GmbH, Paderborn.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (2012): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung: Cornelsen.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (Hrsg.). (2020). Kleine Kinder - Große Chancen: Bildungsprogramm für Vorschulklassen in Hamburg.
- Brice, A. E. & Brice, R. G. (Hrsg.). (2009). Language development: Monolingual and bilingual acquisition. Allyn & Bacon An imprint of Pearson.
- Burwitz-Melzer, E., Riemer, C. & Schmelter, L. (Hrsg.). (2018). Rolle Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Narr Francke Attempto Verlag.
- Bundesverwaltungsamt-Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hrsg.). (2013). Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschule an (Deutschen) Schulen im Ausland.
- Carl-Orff-Grundschule. (2022). Bewerbung für die Teilnahme am Projekt: Spielen Macht Schule. Verfügbar unter:
https://ganztagcarlorff.nbhs.de/fileadmin/einrichtungen/e_ganztag/e_gb_carl_orff/bilder/OGB_2013/Bewerbung_Spielen_macht_Schule.pdf?no_cache=1 [Letzter Zugriff: 19.04.2022]
- Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K. & Schramm, K. (Hrsg.). (2016). Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch. Narr Francke Attempto Verlag.
- Çetintaş, B. G. (2016). Zur Entwicklung eines Deutschsprachigen Studiengangs, der zur Arbeit und Beratung in Bilingualen Kitas und Vorschulen Qualifiziert.
<https://doi.org/10.21497/sefad.284932>
- Chudárková, L. (2017). Wortschatzspiele im Fremdsprachenunterricht.
- Cloos, P. (2001). Ausbildung und beruflicher Habitus von ErzieherInnen. In: H. Hoffmann (Hrsg.), Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Neuwied, Weinheim: Luchterhand. (S. 97-130).
- Cordero, T. (2004). Educación inicial en América Latina: Situaciones y retos: Caso panameño. Educación (Vol. 28, núm. 1, S. 39–53).



- Çetintaş, B. G. (2016). Zur Entwicklung eines Deutschsprachigen Studiengangs, der zur Arbeit und Beratung in Bilingualen Kitas und Vorschulen Qualifiziert.
<https://doi.org/10.21497/sefad.284932>
- Chudárková, L. (2017). Wortschatzspiele im Fremdsprachenunterricht.
- Cloos, P. (2001). Ausbildung und beruflicher Habitus von ErzieherInnen. In: H. Hoffmann (Hrsg.), Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Neuwied, Weinheim: Luchterhand. (S. 97-130).
- Cordero, T. (2004). Educación inicial en América Latina: Situaciones y retos: Caso panameño. Educación (Vol. 28, núm. 1, S. 39–53).
- Curtain, H. (1993). An Early Start: A Resource Book for Elementary School Foreign Language. Office of Educational Research and Improvement (ED).
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.). (2008). Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten: Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts.
- Deutsches Jugendinstitut / Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). (2016). WiFF-Wegweiser Weiterbildung: Band 11. Inklusive sprachliche Bildung: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. DJI.
- Çetintaş, B. G. (2016). Zur Entwicklung eines Deutschsprachigen Studiengangs, der zur Arbeit und Beratung in Bilingualen Kitas und Vorschulen Qualifiziert.
<https://doi.org/10.21497/sefad.284932>
- Chudárková, L. (2017). Wortschatzspiele im Fremdsprachenunterricht.
- Cloos, P. (2001). Ausbildung und beruflicher Habitus von ErzieherInnen. In: H. Hoffmann (Hrsg.), Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Neuwied, Weinheim: Luchterhand. (S. 97-130).
- Curtain, H. (1993). An Early Start: A Resource Book for Elementary School Foreign Language. Office of Educational Research and Improvement (ED).
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.). (2008). Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten: Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts.
- Deutsches Jugendinstitut / Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). (2016). WiFF-Wegweiser Weiterbildung: Band 11. Inklusive sprachliche Bildung: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. DJI.



- Myers, R. (1995). La Educación Preescolar en América Latina, el estado de la práctica; Santiago: Chile. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) -Partnership for Educational Revitalization in the Americas.
- Curtain, H. (1993). An Early Start: A Resource Book for Elementary School Foreign Language. Office of Educational Research and Improvement (ED).
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.). (2008). Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten: Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts.
- Deutsches Jugendinstitut / Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). (2016). WiFF-Wegweiser Weiterbildung: Band 11. Inklusive sprachliche Bildung: Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. DJI.
- Daniel, V. (2016): Früher Fremdsprachenerwerb in bilingualen Kindertagesstätten.
- Diehr, B. (2018). Bildung, Erziehung, Vermittlung: Professionalität der Fremdsprachenlehrpersonen. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), Rolle Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Narr Francke Attempto Verlag. (S. 43–54).
- Döring, N. & Bortz, J. (Hrsg.). (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Duden Wörterbuch: <https://www.duden.de/>
- FMKS e.V. Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen (2012). „Ich kann zwei* Sprachen“: Sprachen lernen mit Immersion in zweisprachigen Krippen, Kitas und Schulen.
- Frey, A. & Balzer, L. (2003). WAS SIND BERUFLICHE KOMPETENZEN? Zeitschrift EP. www.vep-landau.de
- Frey, A. & Jung, C. (Hrsg.). (2011): Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung: Stand und Perspektiven. Landau: Empirische Pädagogik.
- Fröhlich-Gildhof, K. (2017). Praxisorientierung als Basis der Kompetenzentwicklung in den sozialpädagogischen Berufsfeldern: BöFAE-Tagung. Zentrum für Kinder- und Jugendforschung an der EH Freiburg.
- Goethe Institut: <https://www.goethe.de/de/index.html>
- Granzow, M. (2017). Berufliche Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte.: Entwicklung eines Struktur- und Messmodells zur Erfassung beruflicher Kompetenzen im Praxisfeld Kindertagesstätte.
- Grum, U. & Zydariß, W. (2016). Statistische Verfahren – Einleitung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch. Narr Francke Attempto Verlag. (S. 319–324).



- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration & Hessisches Kulturministerium (Hrsg.). (2007). Bildung von Anfang an: Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen (Stand: Dezember 2007). Hessisches Sozialministerium.
- Higueras-Rodríguez, L. & Molina-Ruíz, E. (2020). ¿Qué se entiende por juego didáctico? Aportaciones de maestros y estudiantes en prácticas sobre su concepción como elemento fundamental en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje (Bd. 24). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8677>
- Hinrichs, B. (1997). Zur Problematik des DaF-Unterrichts an Deutschen Schulen im Ausland: Dargestellt am Beispiel einer deutsch-peruanischen Begegnungsschule. Informationen Deutsch als Fremdsprache: Bd. 24 (6). (S. 808-817). <https://doi.org/10.1515/infodaf-1997-0607>
- Itel, N. (2022). Professionelle Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte: Eine empirische Analyse von Wissen und Handeln in dialogischen Interaktionskontexten.
- Jampert, K. (2002). Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Leske + Budrich, Opladen.
- Kersken, V. (2022). Hinweise zu Datenschutz und Einwilligungserklärung. Hochschule der Medien, Stuttgart.
- Keßler, J. (2018). English Language Learning – An SLA-based Approach. In: Surkamp, Carola / Viebrock, Britta (Hrsg.). Teaching English as a Foreign Language: An Introduction. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler. (S. 73–88).
- Klippel, F. (1980). Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik: Lernspiele im Englischunterricht. Mit 50 Spielvorschlägen. Ferdinand Schöningh.
- Knödler, E. (2019). Die Pilotierung. In E. Knödler (Hrsg.), Evaluation an Hochschulen: Entwicklung und Validierung eines verhaltensbasierten Messinventars zur studentischen Lehrveranstaltungsevaluation. Springer Fachmedien Wiesbaden. (S. 215–254). https://doi.org/10.1007/978-3-658-25553-4_11
- Koller, B. & Plath, H.-E. (2000). Qualifikation und Qualifizierung älterer Arbeitnehmer. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB) (33, Issue 1, S. 112–125).
- Korte, M. (2010). Wie Kinder heute lernen. Was die Wissenschaft über das kindliche Gehirn weiß. Das Handbuch für den Schulerfolg. Deutsche Verlags-Anstalt.
- Mächler, L. & Clavijo, C. (2021). Zur Situation des Deutschen als Fremdsprache in Kolumbien. In P. Voerkel, D. Uphoff & D. Heike Gruhn (Hrsg.), Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Bd. 106. Germanistik in Lateinamerika: Entwicklungen und Tendenzen. Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. (FaDaF) (S. 121–140). <https://doi.org/10.17875/gup2021-1799>
- Menold, N. & Bogner, K. (2015). Gestaltung von Ratingskalen in Fragebögen. SDM-Survey Guidelines (GESIS Leibniz Institute for the Social Sciences). https://doi.org/10.15465/SDM-SG_015



- Mieg, H. A. (2018). Professionalisierung: Essays zu Expertentum, Verberuflichung und professionellem Handeln. Verlag der Fachhochschule Potsdam.
- Miller, E. & Almon, J. (2009). Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School. The Alliance for Childhood.
- Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2016). Bildungsgrundsätze: Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an; Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Herder.
- Moser, H. (1998). Praxisforschung als Mittel zur Entwicklung von Fachhochschulen. Beiträge zur Lehrerbildung. Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) : Langnau, Emmental. (Bd. 16-1, S. 49-56).
<https://doi.org/10.25656/01:13372>
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Professionelle Reflexivität: Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: U. Erdsiek-Rave & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), Schriftenreihe des Netzwerk Bildung: Bd. 29. Frühkindliche Bildung - das reinste Kinderspiel?! Friedrich-Ebert-Stiftung. (1. Aufl., S. 29–36).
- Niedersächsisches Kulturministerium (Hrsg.). (2018). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung: im Elementarbereich Niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder.
- Niedersächsisches Ministerium (Hrsg.). (2002). Wie Kinder sprechen lernen: Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich. <https://doi.org/10.1055/b-0034-53698>
- Nittel, D. (2004): Die ‚Veralltäglichung‘ pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 50, H. 3. (S. 342–357).
- Pokorny, S. & Roose, J. (2020). Die Eignung von Umfragemethoden: Methodische Einschätzung. Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.
- Rauner, F. (2013). Multiple Kompetenz: Die Fähigkeit der holistischen Lösung beruflicher Aufgaben. A+B Forschungsnetzwerk.
- Ristau, I. (2018). Sprachbildung im Kindergarten: Institutionelle Sprachbildungsaktivitäten unter Berücksichtigung von Strukturmerkmalen der Einrichtung. <https://doi.org/10.20378/IRBO-54803>
- Schelle, R. & Blatter, K. (2023). Qualitätsentwicklung durch Empirie? Eine kritische Reflexion des Wissenstransfers in der Frühen Bildung. In Schelle, R.; Blatter, K.; Michl, S. & Kalicki, B. (Hrsg.), Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung: Akteure – Organisationen – Systeme. Verlagsgruppe Beltz. (S. 276–292).
- Schweckendiek, J. (2001). Spiele und Spielerisches zur Förderung der Gruppenintegration und zur Binnendifferenzierung. Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts (Bd. 25, S. 9–19).
- Settinier, J. (2016). Deskriptiv- und Inferenzstatistik. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch. Narr Francke Attempto Verlag. (S. 324–341).



- Sichler, R. & Heimerl, P. (2012). Praxisorientierte Forschung in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Fachhochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(Nr.2), Artikel 9. (S. 99-116). <https://doi.org/10.3217/zfhe-7-02/09>
- Spitzer, M. (2007). *Wissen und Können*. Elsevier, Spektrum Akademischer Verlag: München; Heidelberg. <https://doi.org/10.25656/01:749>
- Steies, M. (2022). *Mentorsysteme zur Förderung Interkultureller Kompetenzen der Lehrkräfte an Deutschen Auslandsschulen*.
- Szagan, G. (2013). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Schädlich, B. (2018). Gegenstände, Prozesse und Personen fremdsprachendidaktischer Lehrerforschung: Bestandsaufnahme und Forschungsdesiderate. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Rolle Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto Verlag. (S. 164–175).
- Schäfer, G. E. (2004). *Bildungsprozesse in der frühen Kindheit*. Universität Köln. Verfügbar unter: https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso/File/Schaefer/Vorlesung_Bildungsprozesse.pdf [Letzter Zugriff: 23.11.2023]
- Textor, M. (2004). *Spiel und Spielförderung*. Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2278.pdf> [Letzter Zugriff: 17.08.2023]
- Thoma, D., Offner, D., Seybel, C. & Tracy, R. (2011). *Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz*. Hogrefe Verlag.
- Vaillant, D. (2013). *Formación inicial del profesorado en América Latina : dilemas centrales y perspectivas*. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.). (2012). *Bildungsreform 2000-2010-2020: Jahresgutachten 2011*. VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.
- Wanka, R. (2021). *Basiswissen: Erstspracherwerb*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung.
- Wannack, E., Arnaldi, U. & Schütz, A. (2014). *4 bis 8 Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe: Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindergartendidaktik*.
- Weltverband Deutscher Auslandsschulen (WDA). *Lehrer-Weltweit*: <https://www.lehrer-weltweit.de/schulen>
- Wirtz, Christof; Nachtigall, Markus (2006). *Deskriptive Statistik. Statistische Methoden für Psychologen 1. 4. überarbeitete Auflage*. Weinheim: Juventa.
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen:
https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Home/home_node.html

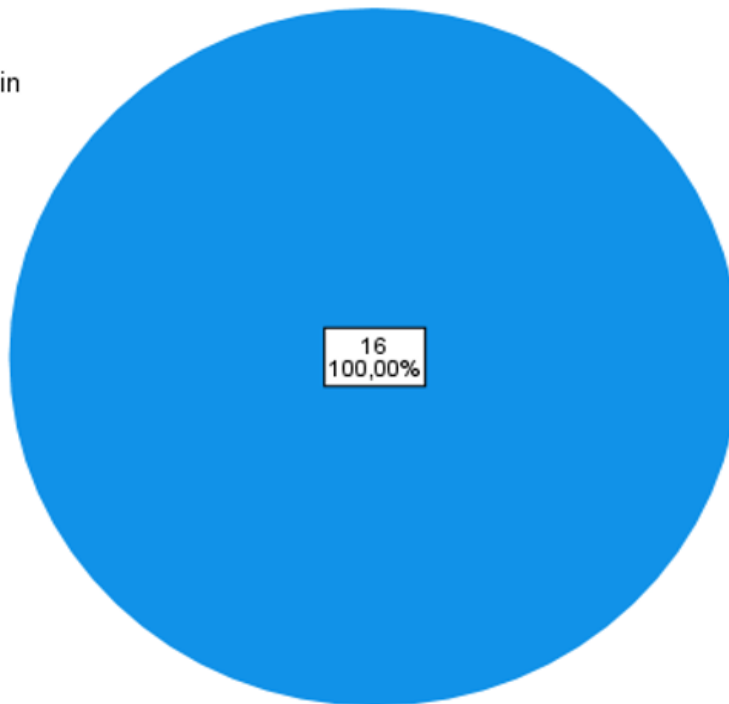
Anhang

Anhang 1: Einwilligungserklärung.

Einwilligungserklärung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Ja	16	100,0	100,0

■ Ja
■ Nein



Anhang 2: Welche Berufsbezeichnung haben Sie im Kindergarten?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Assistierende deutschsprachige ErzieherIn	1	6,3	6,3
	Assistierende ErzieherIn	1	6,3	6,3
	Auszubildender (Erzieher)	1	6,3	6,3
	Deutschsprachige ErzieherIn	5	31,3	31,3
	ErzieherIn	7	43,8	43,8
	Kindergartenleitung	1	6,3	6,3
	Gesamt	16	100,0	100,0

Anhang 3: Welchen Berufsabschluss haben Sie?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Akademischer Abschluss im Fremdsprachenbereich	1	6,3	6,3
	Akademischer Abschluss im frühpädagogischen Bereich	4	25,0	25,0
	Akademischer Abschluss in einem Lehrberuf (z. B. in der Grundschule)	3	18,8	18,8
	ErzieherIn mit staatl. Anerkennung	1	6,3	6,3
	in der Ausbildung	1	6,3	6,3
	Kein pädagogischer Abschluss	2	12,5	12,5
	Master	4	25,0	25,0
	Gesamt	16	100,0	100,0



Anhang 4: Falls Sie einen akademischen Abschluss in einem Lehrberuf haben, welcher ist das?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	KA	12	75,0	75,0
	Akademischer Abschluss im frühpädagogischen Bereich	1	6,3	6,3
	Fremdsprachen	2	12,5	12,5
	Grundschulpädagogik	1	6,3	6,3
	Gesamt	16	100,0	100,0

Anhang 5: Falls Sie einen Masterabschluss haben, welcher ist das?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	KA	11	68,8	68,8
	Master of arts in English Education	2	12,5	12,5
	Educación superior	1	6,3	6,3
	Master of Education	1	6,3	6,3
	No poseo	1	6,3	6,3
	Gesamt	16	100,0	100,0

Anhang 6: In welchem Jahr haben Sie Ihren höchsten Berufsabschluss abgeschlossen?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Noch nicht abgeschlossen	1	6,3	6,3
	2023	3	18,8	18,8
	2022	2	12,5	12,5
	2017	2	12,5	12,5
	2018	2	12,5	12,5
	2015	1	6,3	6,3
	2014	2	12,5	12,5
	2008	1	6,3	6,3
	2006	2	12,5	12,5
	Gesamt	16	100,0	100,0

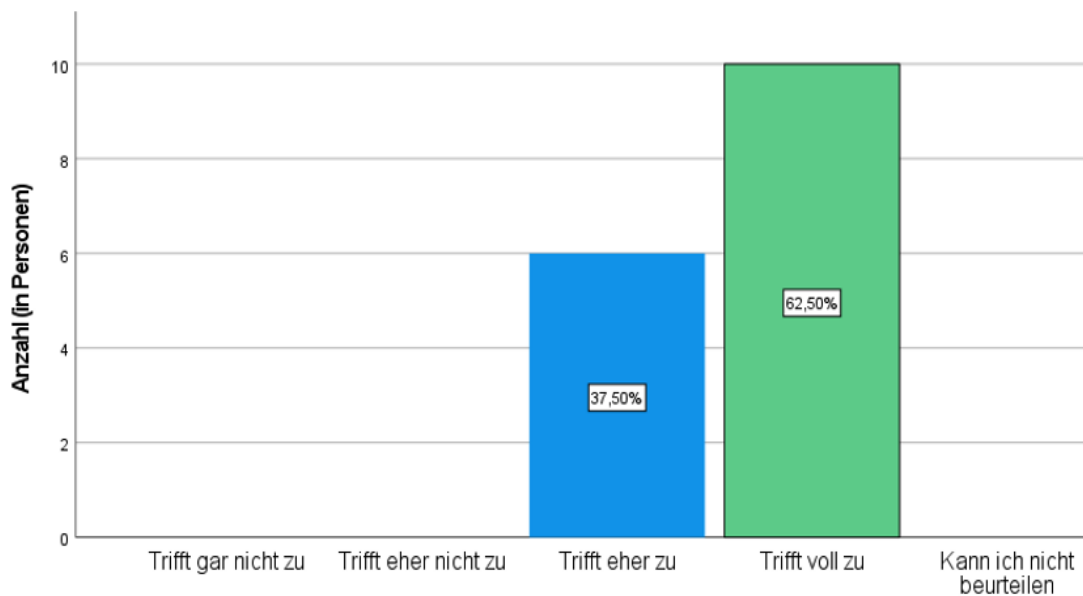
Anhang 7: Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschulen (ZfA).

- Anhang 7.1: Ich kenne den Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschulen der Deutschen Auslandsschulen (ZfA).

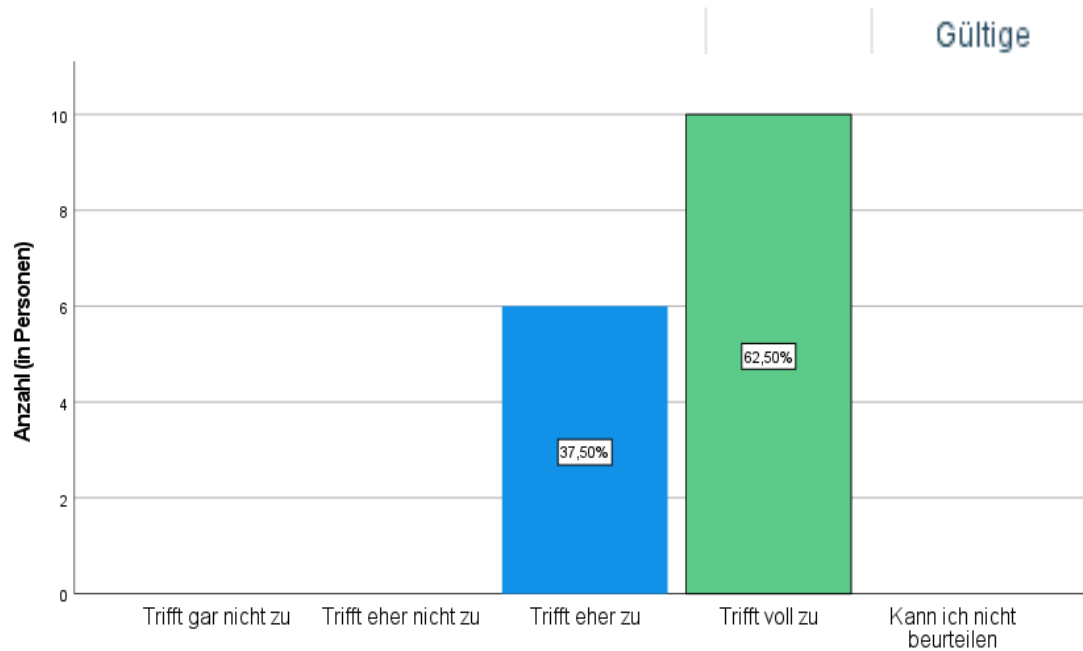
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	1	6,3	6,3
	Trifft eher nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher zu	9	56,3	56,3
	Trifft voll zu	6	37,5	37,5
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt	16	100,0	100,0

- Anhang 7.2: Ich kenne die theoretischen Grundlagen der Erziehungs- und Bildungsbereiche der Einrichtung.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher zu	6	37,5	37,5
	Trifft voll zu	10	62,5	62,5
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	
	Gesamt	16	100,0	100,0



- Anhang 7.3: Ich kenne die theoretischen Grundlagen zur Qualität der Lehr- und Lernprozesse.

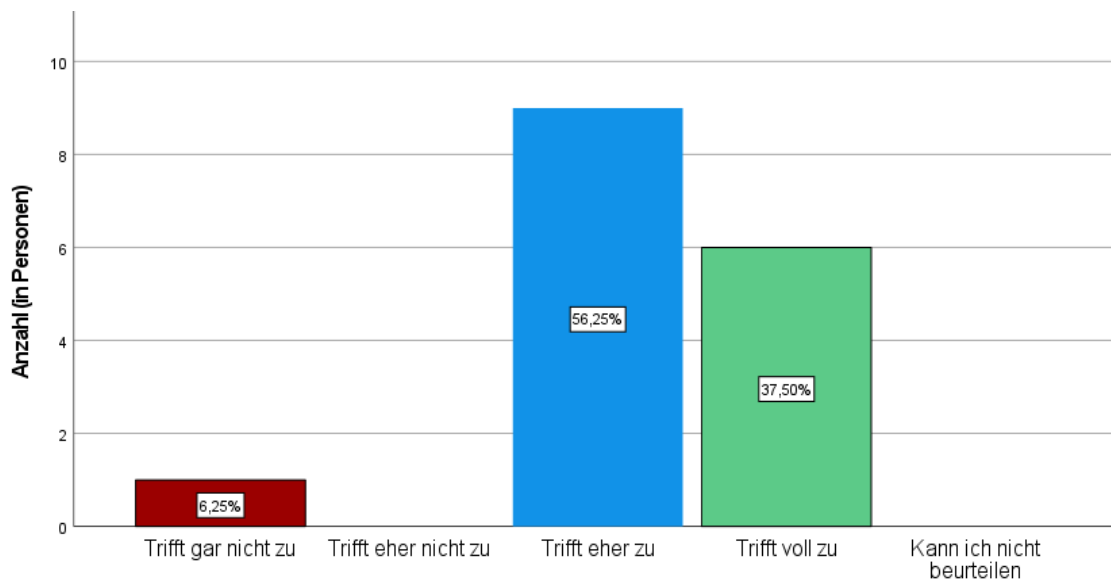


- Anhang 7.4: Die Inhalte sind für meine Arbeit im Kindergarten sehr relevant.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	1	6,3	6,3
	Trifft eher nicht zu	1	6,3	6,3
	Trifft eher zu	5	31,3	31,3
	Trifft voll zu	9	56,3	56,3
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt	16	100,0	100,0

- Anhang 7.5: In der Praxis ist die Anwendung der theoretischen Grundlagen sehr einfach.

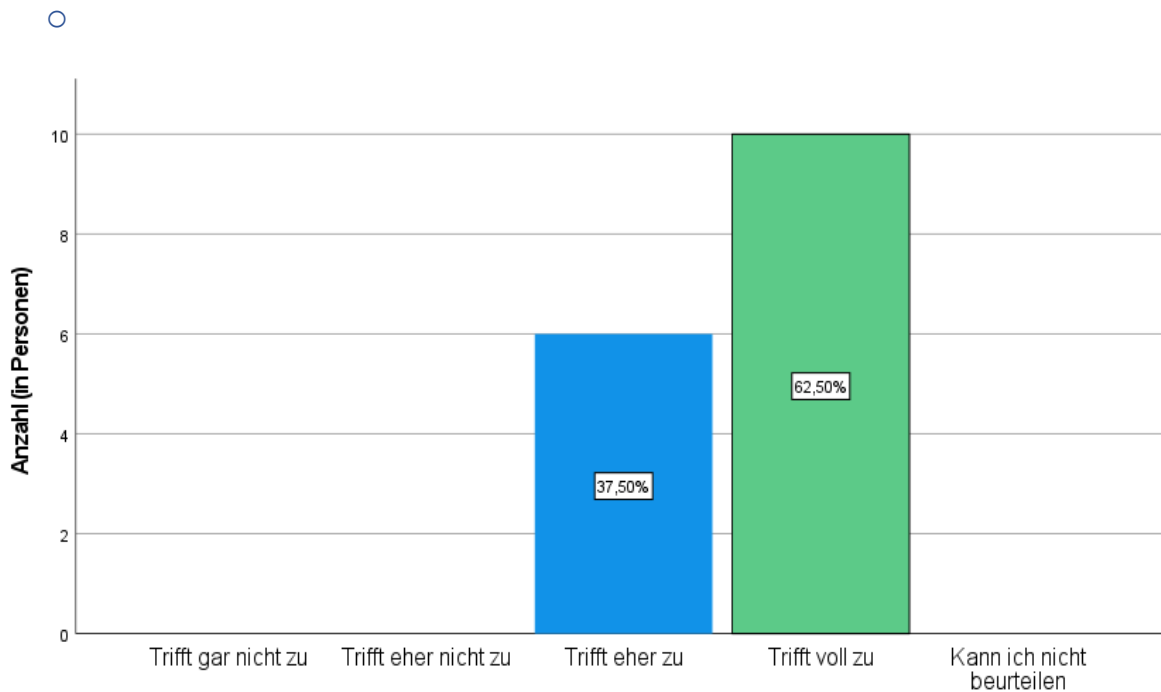
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	1	6,3	6,3
	Trifft eher nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher zu	9	56,3	56,3
	Trifft voll zu	6	37,5	37,5
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt	16	100,0	100,0



Anhang 8: Pädagogisches Wissen und Können -Frühkindliche Bildung (3–6-Jährige).

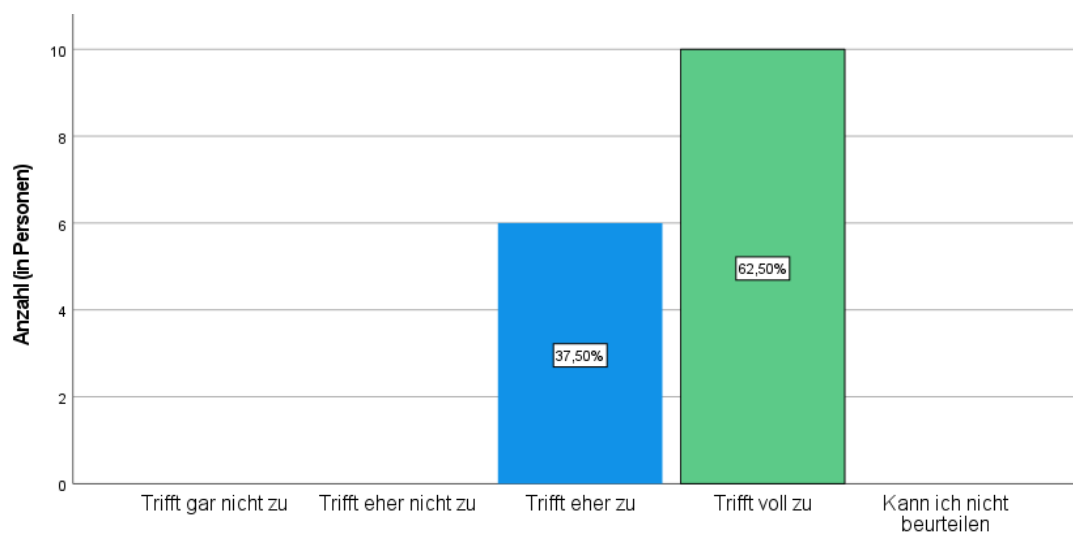
- Anhang 8.1: Ich kenne die theoretischen Grundlagen in der frühkindlichen Bildung (Entwicklung der Kinder).

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher zu	6	37,5	37,5
	Trifft voll zu	10	62,5	62,5
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt	16	100,0	100,0



- Anhang 8.2: Ich kenne die Basiskompetenzen der Frühpädagogik.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher zu	6	37,5	37,5
	Trifft voll zu	10	62,5	62,5
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt	16	100,0	100,0

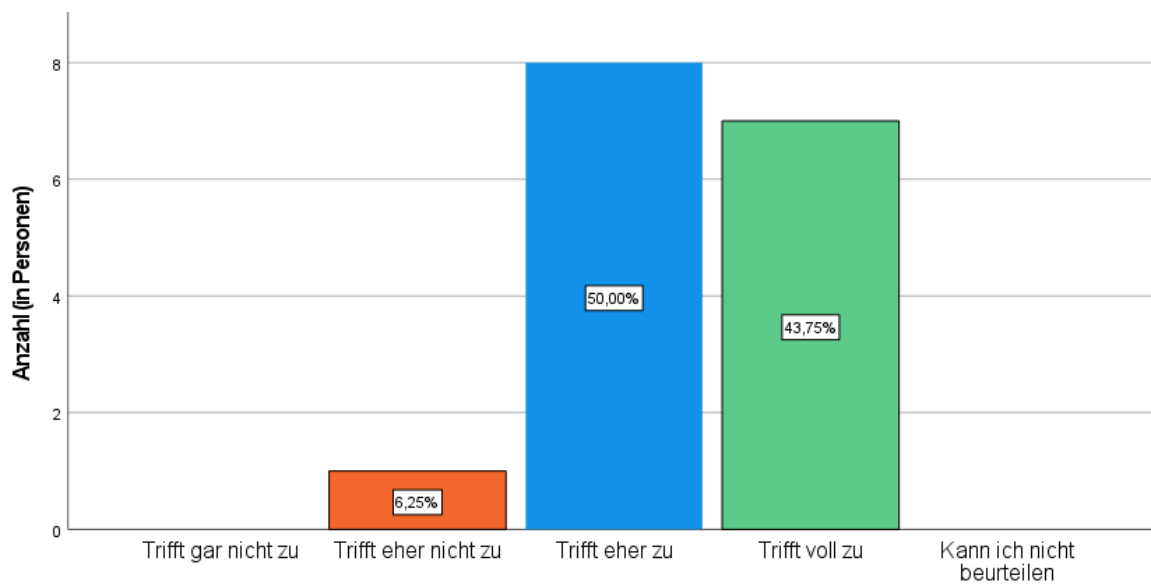


- Anhang 8.3: Diese Kompetenzen sind für meine Arbeit im Kindergarten sehr relevant.

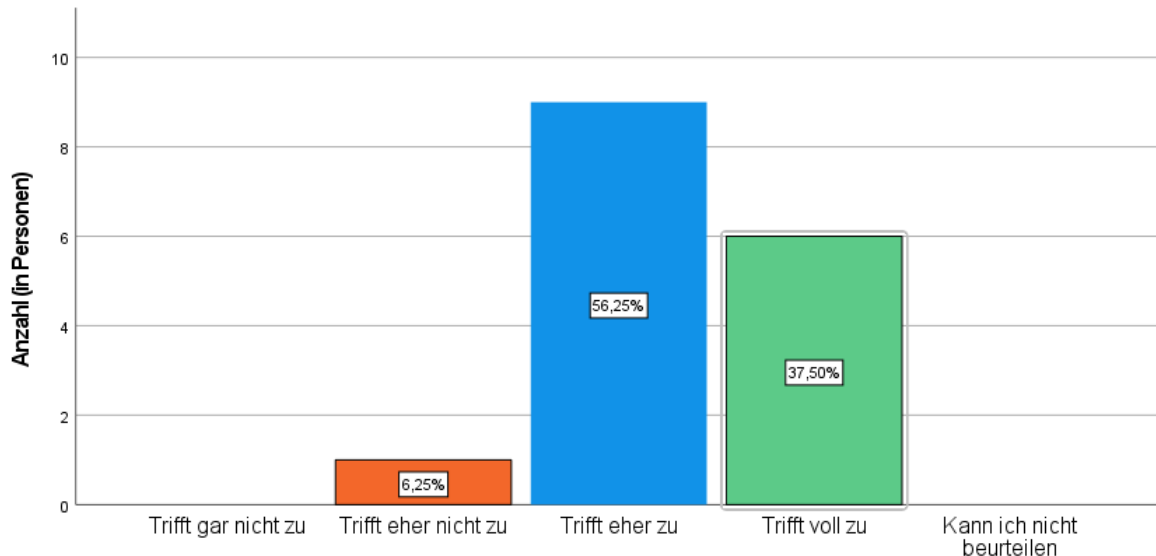
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher zu	3	18,8	18,8
	Trifft voll zu	13	81,3	81,3
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt	16	100,0	100,0

- Anhang 8.4: In der Praxis ist die Anwendung der theoretischen Grundlagen sehr einfach.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	1	6,3	6,3
	Trifft eher zu	8	50,0	50,0
	Trifft voll zu	7	43,8	43,8
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt	16	100,0	100,0



- Anhang 8.5: Ich informiere mich oft über den aktuellen Stand der Forschung zur frühkindlichen Bildung (Zeitung, Wissenschaftliche Zeitschriften).



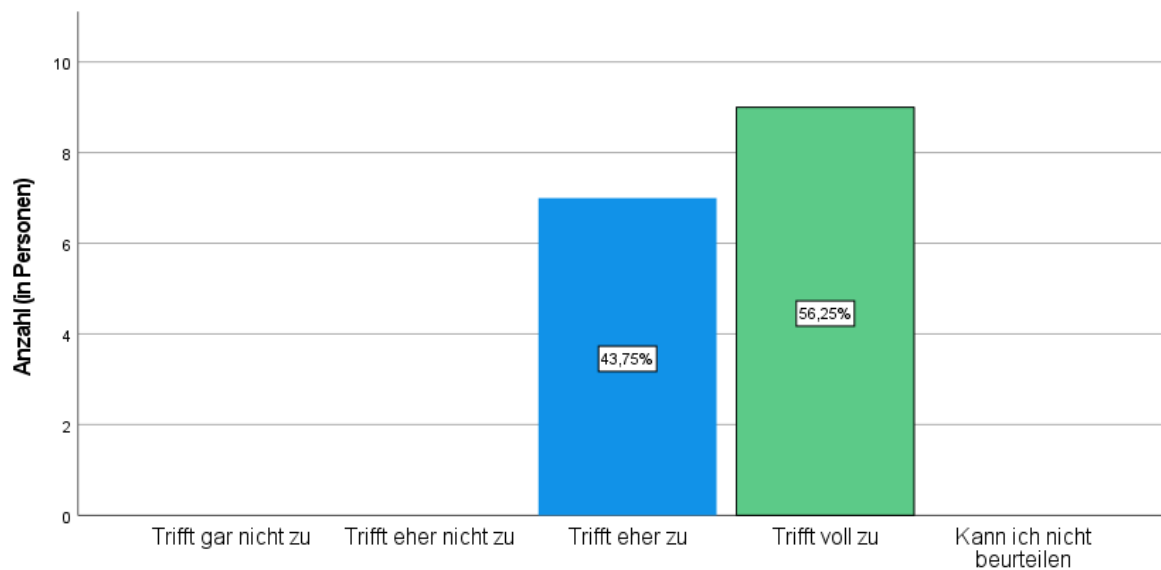
- Anhang 8.6: Ich würde gerne an weiteren Aus-, Fort- und Weiterbildungen zum Thema teilnehmen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher zu	1	6,3	6,3
	Trifft voll zu	15	93,8	93,8
	Kann icht nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt	16	100,0	100,0

Anhang 9: Sprachliches Wissen und Können -Sprachentwicklung,
Fremdspracherwerb, bilingualer Erstspracherwerb (3–6-Jährige).

- Anhang 9.1: Ich kenne die theoretischen Grundlagen der Sprachentwicklung der Kinder.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher zu	7	43,8	43,8
	Trifft voll zu	9	56,3	56,3
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt	16	100,0	100,0



- Anhang 9.2: Ich kenne die theoretischen Grundlagen des frühkindlichen Fremdsprachenerwerbs.

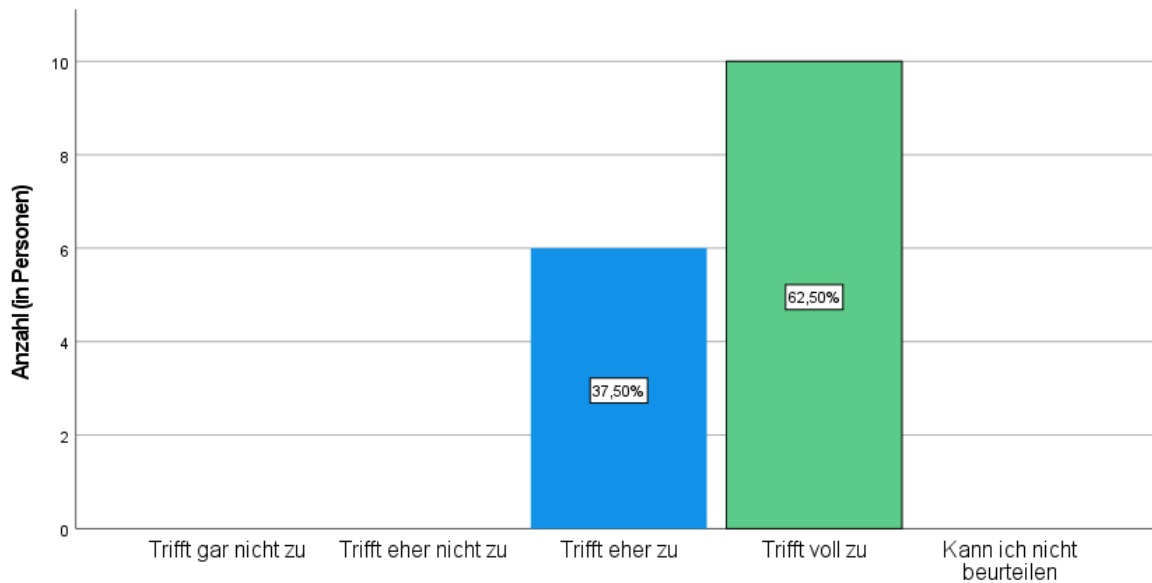
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	2	12,5	12,5
	Trifft eher zu	6	37,5	37,5
	Trifft voll zu	8	50,0	50,0
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt	16	100,0	100,0

- Anhang 9.3: Ich kenne die theoretischen Grundlagen des bilingualen Erstspracherwerbs der Kinder.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	1	6,3	6,3
	Trifft eher zu	8	50,0	50,0
	Trifft voll zu	7	43,8	43,8
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt	16	100,0	100,0

- Anhang 9.4: Die Inhalte sind für meine Arbeit im Kindergarten sehr relevant.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher zu	6	37,5	37,5
	Trifft voll zu	10	62,5	62,5
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt	16	100,0	100,0





- Anhang 9.5: Als Fachkraft habe ich Strategien für die Förderung des frühkindlichen Fremdsprachenerwerbs.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	1	6,3	6,3
	Trifft eher zu	5	31,3	31,3
	Trifft voll zu	10	62,5	62,5
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt		16	100,0

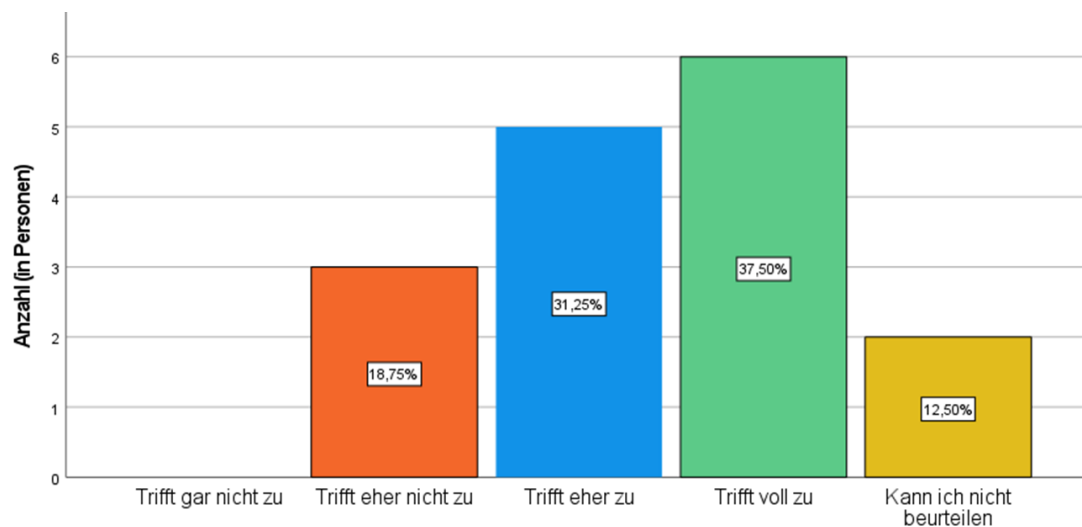
- Anhang 9.6: Ich habe Wissen über die Verknüpfung der frühkindlichen Bildung (Basiskompetenzen) und des Fremdsprachenerwerbs.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	1	6,3	6,3
	Trifft eher zu	6	37,5	37,5
	Trifft voll zu	9	56,3	56,3
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt		16	100,0

- Anhang 9.7: In der Praxis ist die Anwendung der theoretischen Grundlagen sehr einfach.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	2	12,5	12,5
	Trifft eher zu	8	50,0	50,0
	Trifft voll zu	6	37,5	37,5
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt	16	100,0	100,0

- Anhang 9.8: Ich informiere mich oft über den aktuellen Stand der Forschung zum Fremdspracherwerb (Zeitung, Wissenschaftliche Zeitschriften).





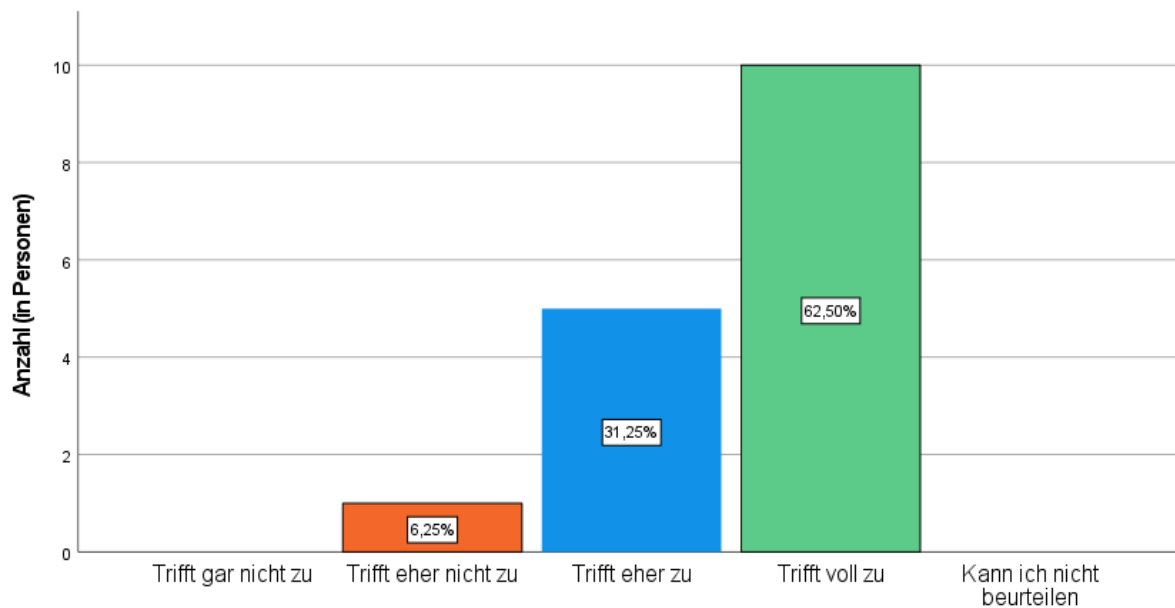
- Anhang 9.9: Ich würde gerne an weiteren Aus-, Fort- und Weiterbildungen zu dem Thema teilnehmen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher zu	2	12,5	12,5
	Trifft voll zu	13	81,3	81,3
	Kann ich nicht beurteilen	1	6,3	6,3
	Gesamt		16	100,0

Anhang 10: Methodisch- didaktisches Wissen und Können -didaktische Spiele im freien Spiel (3–6-Jährige).

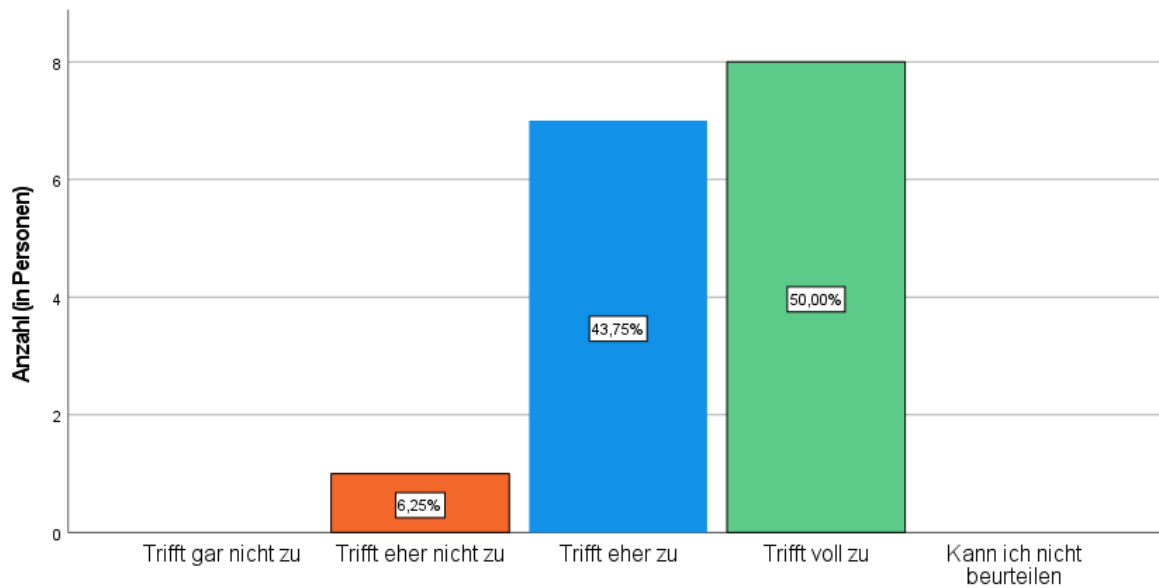
- Anhang 10.1: Ich kenne die theoretischen Grundlagen des freien Spiels.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	1	6,3	6,3
	Trifft eher zu	5	31,3	31,3
	Trifft voll zu	10	62,5	62,5
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt	16	100,0	100,0



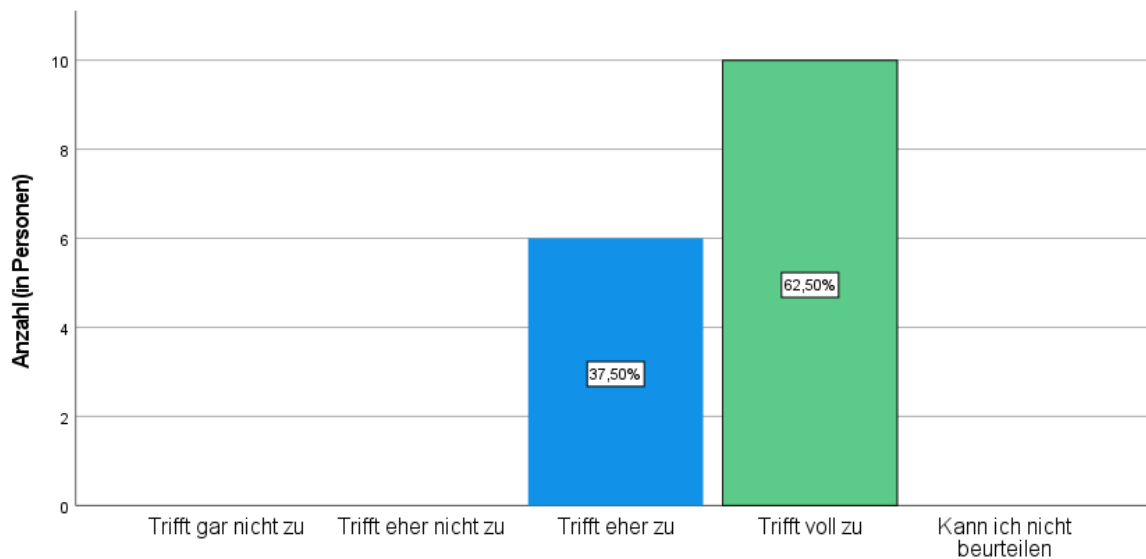
- Anhang 10.2: Ich kenne die theoretischen Grundlagen der didaktischen Spiele.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	1	6,3	6,3
	Trifft eher zu	7	43,8	43,8
	Trifft voll zu	8	50,0	50,0
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt	16	100,0	100,0



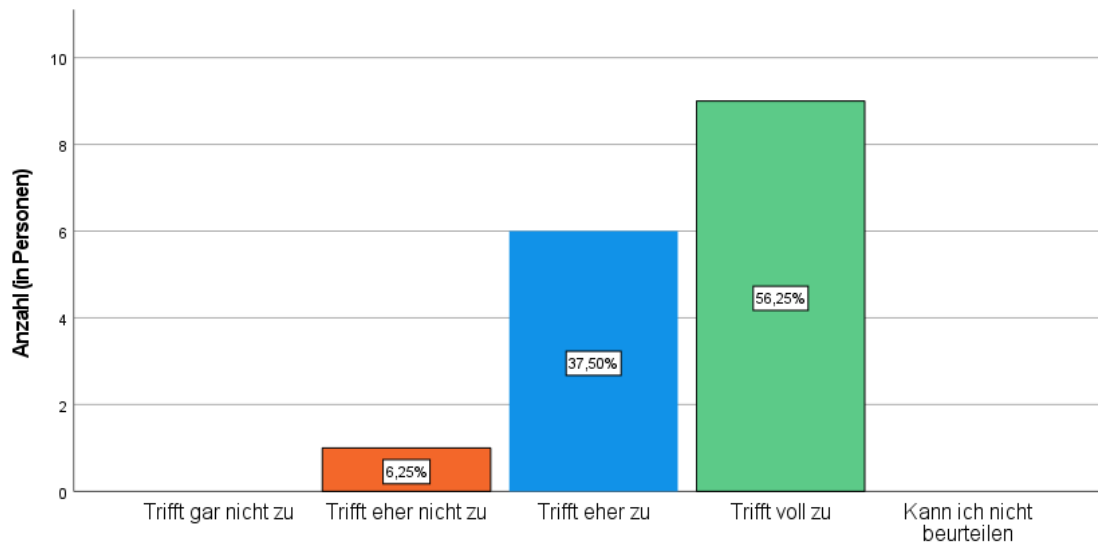
- Anhang: 10.3: Ich habe Wissen zur Verknüpfung des freien Spiels mit didaktischen Spielen (Didaktische Spiele im freien Spiel).

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher zu	6	37,5	37,5
	Trifft voll zu	10	62,5	62,5
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt	16	100,0	100,0



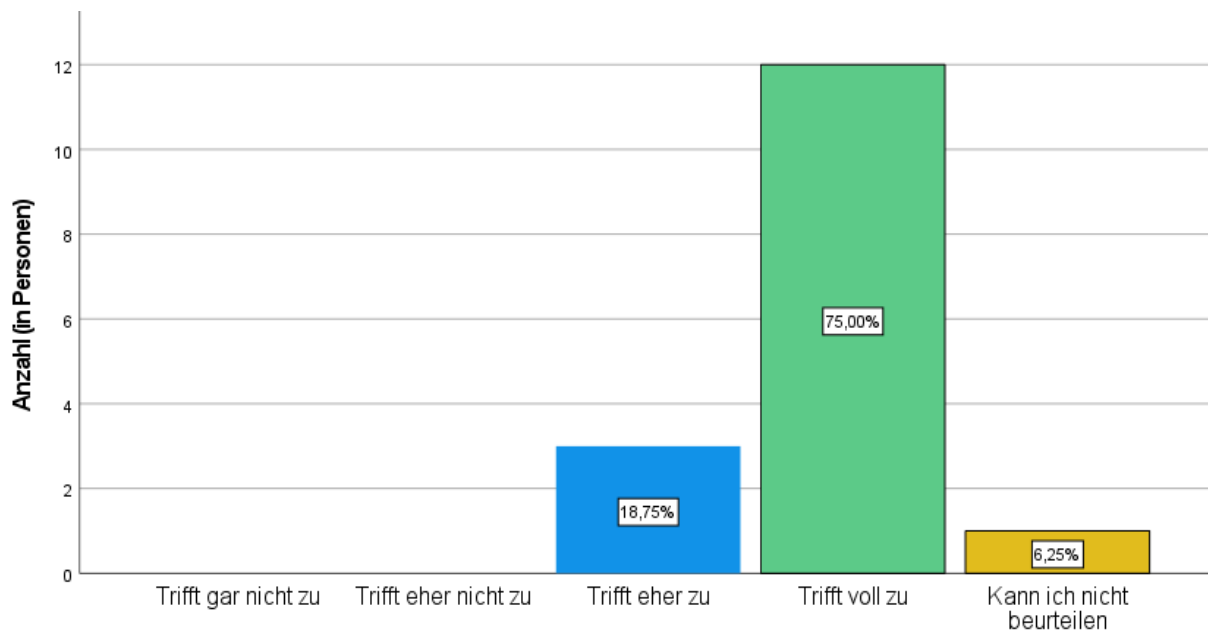
- Anhang 10.4: Ich habe Wissen zur Verknüpfung des freien Spiels mit didaktischen Spielen im Fremdsprachenerwerb.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	1	6,3	6,3
	Trifft eher zu	6	37,5	37,5
	Trifft voll zu	9	56,3	56,3
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt	16	100,0	100,0



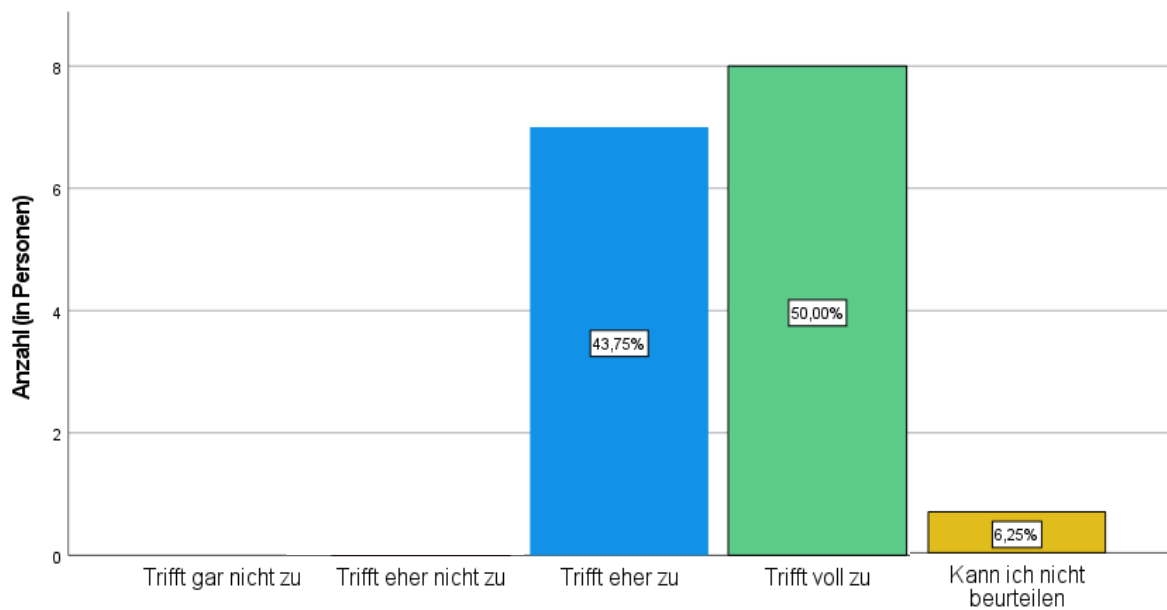
- Anhang 10.5: Die Inhalte sind für meine Arbeit im Kindergarten sehr relevant.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher zu	3	18,8	18,8
	Trifft voll zu	12	75,0	75,0
	Kann ich nicht beurteilen	1	6,3	6,3
	Gesamt	16	100,0	100,0

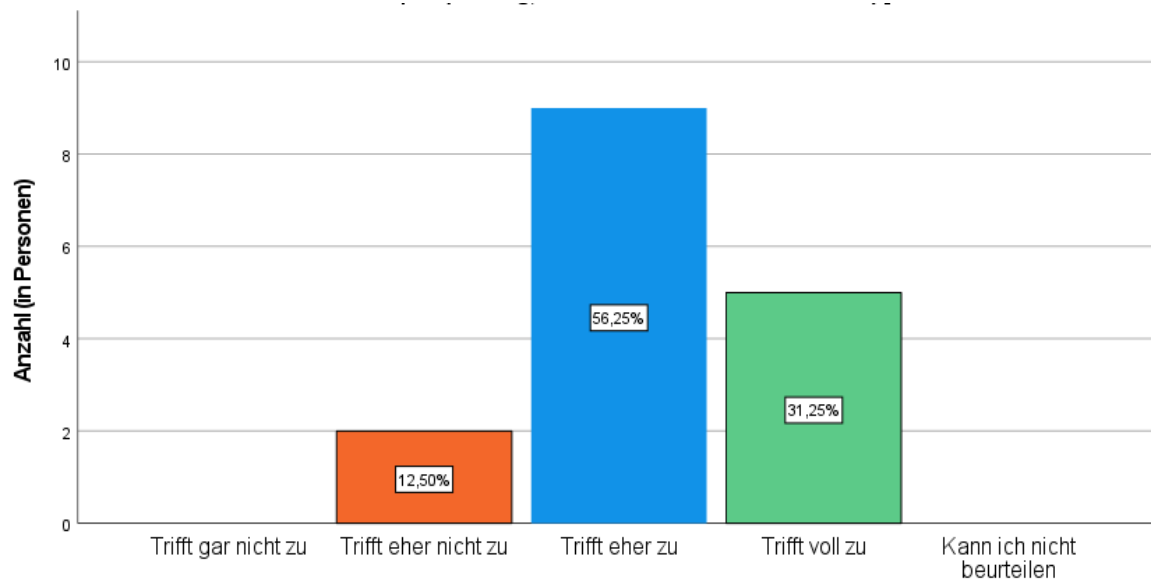


- Anhang 10.6: In der Praxis ist die Anwendung der theoretischen Grundlagen sehr einfach.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher zu	7	43,8	43,8
	Trifft voll zu	8	50,0	50,0
	Kann ich nicht beurteilen	1	6,3	6,3
	Gesamt	16	100,0	100,0



- Anhang 10.7: Ich informiere mich oft über den aktuellen Stand der Forschung zu didaktischen Spielen und dem freien Spiel (Zeitung, Wissenschaftliche Zeitschriften).



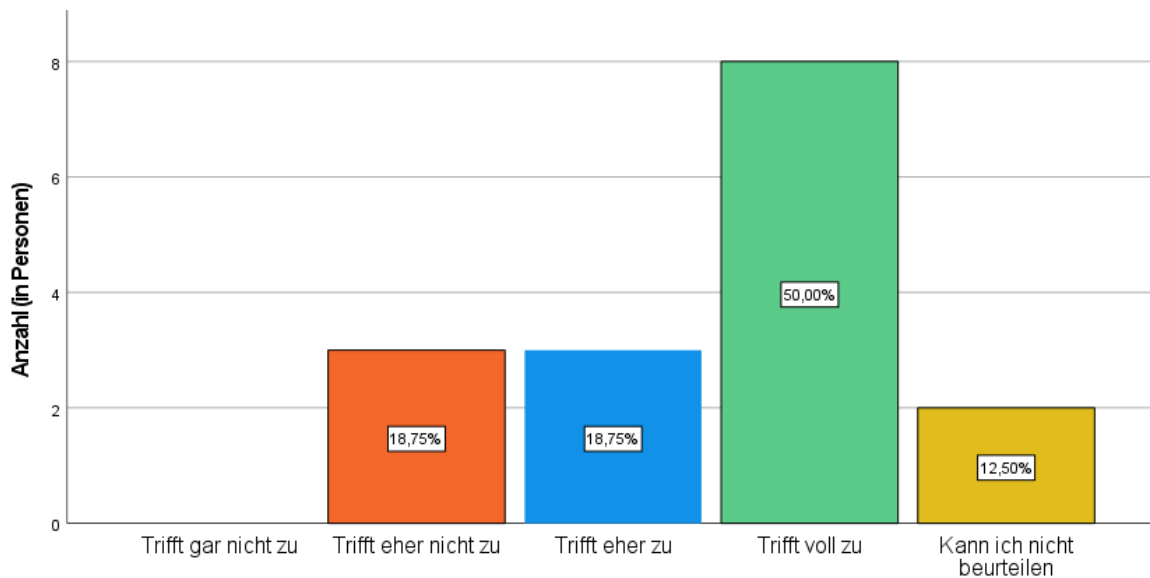
- Anhang 10.8: Ich würde gerne an weiteren Aus-, Fort- und Weiterbildungen zu dem Thema teilnehmen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher zu	2	12,5	12,5
	Trifft voll zu	14	87,5	87,5
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt	16	100,0	100,0

Anhang 11: Bereitschaft: Aus-, Fort- und Weiterbildung (Qualifizierung und Professionalisierung).

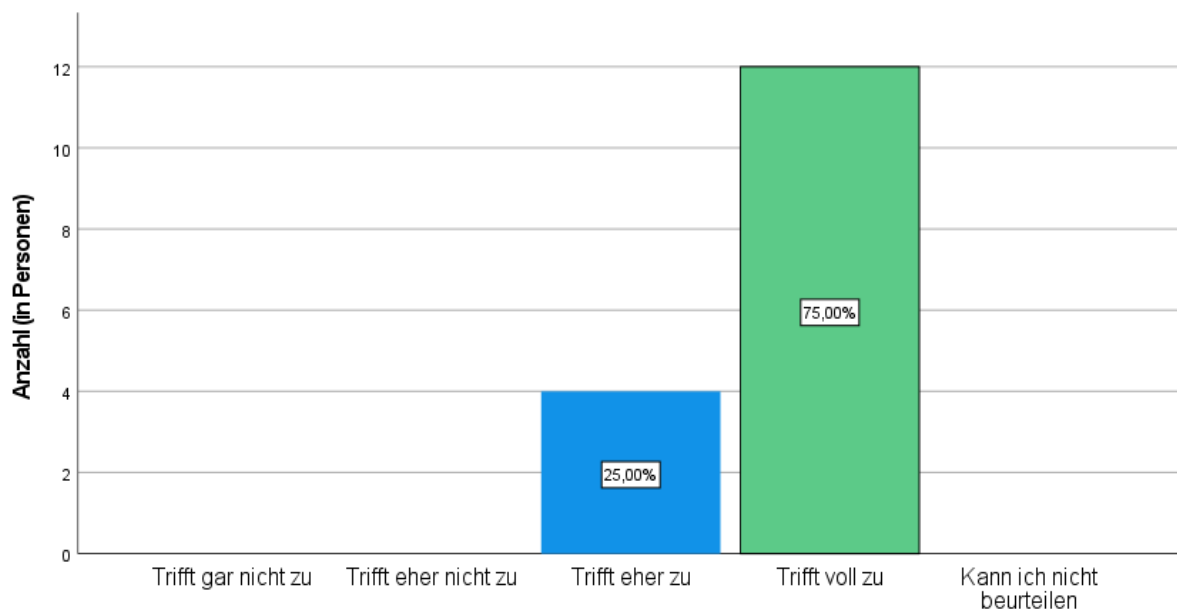
- Anhang 11.1: Ich möchte mich in meiner Freizeit einmal pro Monat weiterbilden.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	3	18,8	18,8
	Trifft eher zu	3	18,8	18,8
	Trifft voll zu	8	50,0	50,0
	Kann ich nicht beurteilen	2	12,5	12,5
	Gesamt	16	100,0	100,0



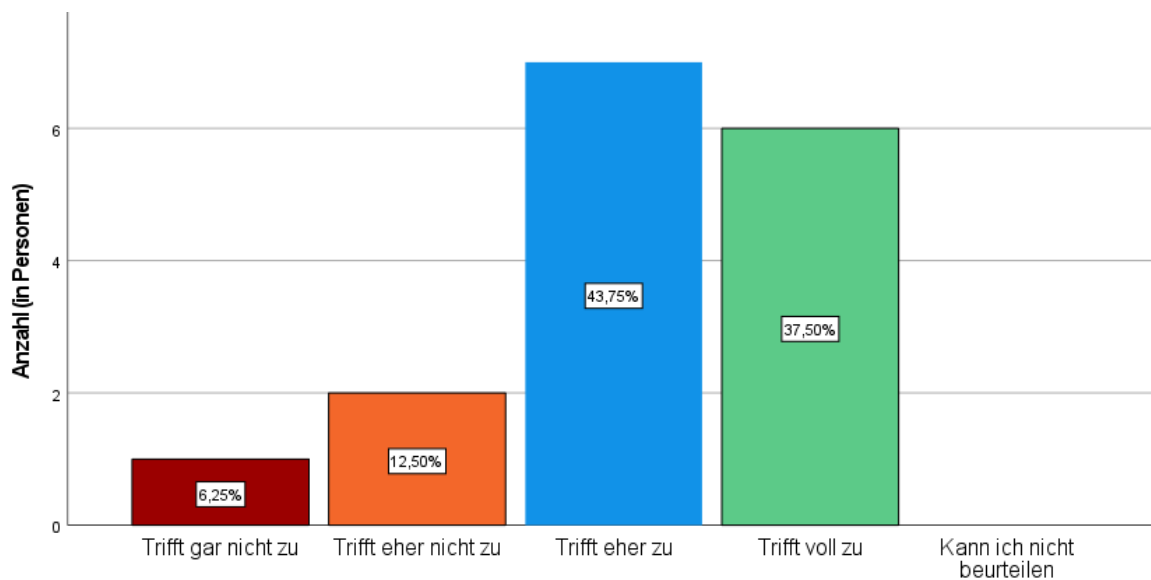
- Anhang 11.2: Ich möchte mich in der Arbeitszeit einmal pro Monat weiterbilden.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher zu	4	25,0	25,0
	Trifft voll zu	12	75,0	75,0
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt	16	100,0	100,0



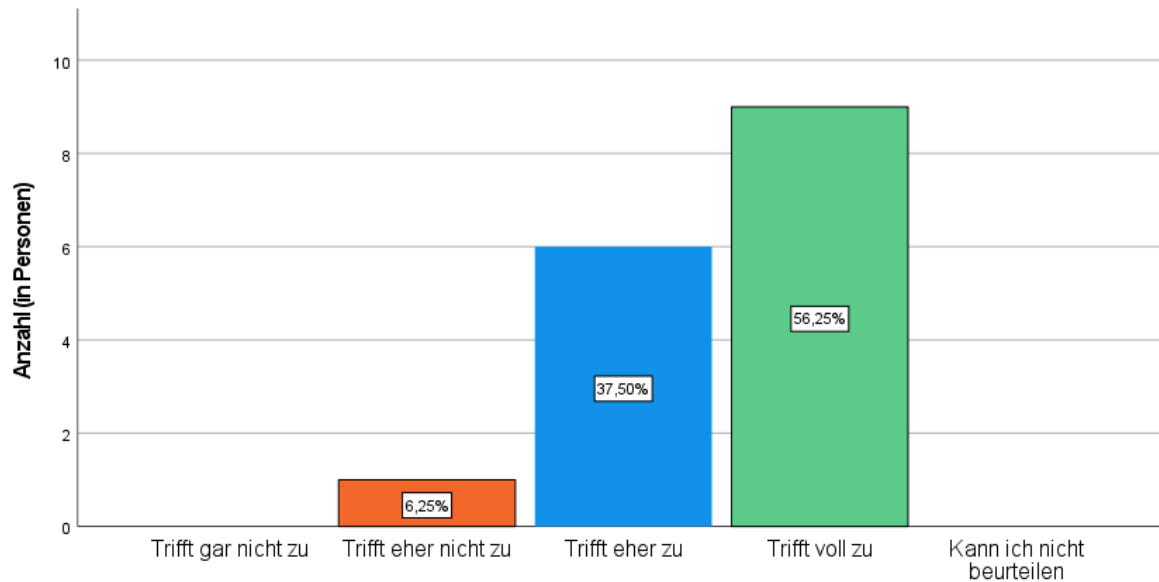
- Anhang 11.3: Ich möchte mich mit Literatur und/oder Zeitschriften in meiner Freizeit weiterbilden.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	1	6,3	6,3
	Trifft eher nicht zu	2	12,5	12,5
	Trifft eher zu	7	43,8	43,8
	Trifft voll zu	6	37,5	37,5
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt	16	100,0	100,0



- Anhang 11.4: Ich möchte mich mit Literatur und/oder Zeitschriften in meiner Arbeitszeit weiterbilden.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	1	6,3	6,3
	Trifft eher zu	6	37,5	37,5
	Trifft voll zu	9	56,3	56,3
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt	16	100,0	100,0





- Anhang 11.5: Ich möchte mich in meiner Freizeit durch Workshops weiterbilden.

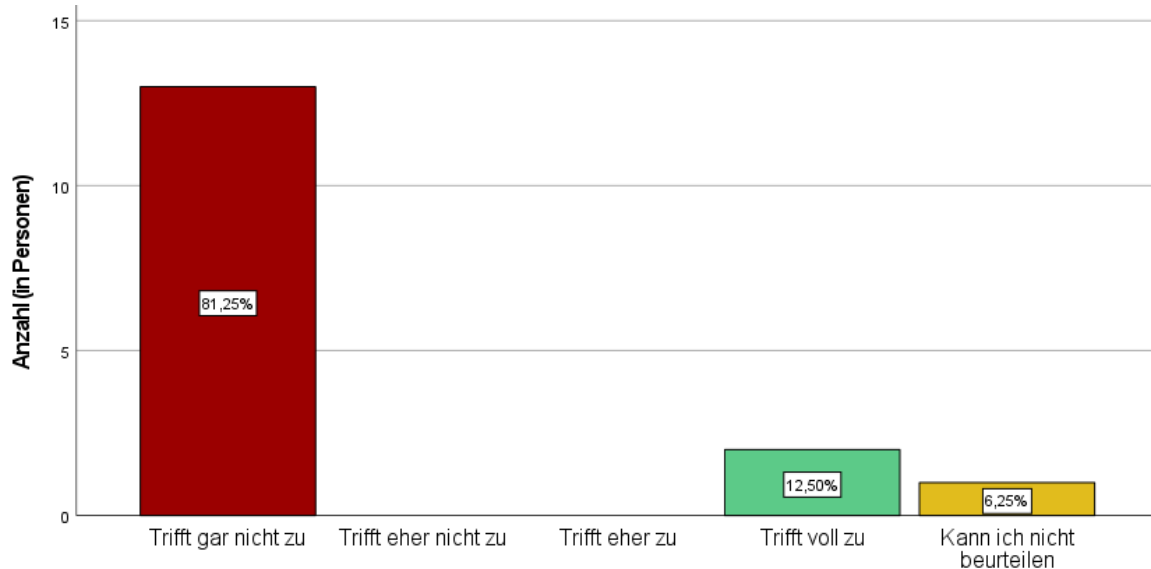
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	2	12,5	12,5
	Trifft eher nicht zu	2	12,5	12,5
	Trifft eher zu	5	31,3	31,3
	Trifft voll zu	6	37,5	37,5
	Kann ich nicht beurteilen	1	6,3	6,3
	Gesamt		16	100,0

- Anhang 11.6: Ich möchte mich in meiner Arbeitszeit durch Workshops weiterbilden.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher zu	3	18,8	18,8
	Trifft voll zu	13	81,3	81,3
	Kann ich nicht beurteilen	,00	,00	,00
	Gesamt		16	100,0

- Anhang 11.7: Ich habe kein Interesse an Aus-, Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	Trifft gar nicht zu	13	81,3	81,3
	Trifft eher nicht zu	,00	,00	,00
	Trifft eher zu	,00	,00	,00
	Trifft voll zu	2	12,5	12,5
	Kann ich nicht beurteilen	1	6,3	6,3
	Gesamt	16	100,0	100,0



Anhang 12: Möchten Sie sonst etwas mitteilen, das für diese Untersuchung relevant sein könnte?

Me gustaría conocer los resultados y conclusiones finales de la investigación

Ich würde gerne die Ergebnisse und Schlussfolgerungen der Forschung kennen (eigene Übersetzung).

Anhang 13: Deskriptive Statistiken: Mittelwerte.

	N	Mittelwert
Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschulen der Deutschen Auslandsschulen (ZfA) [Ich kenne den Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschulen der Deutschen Auslandsschulen (ZfA).]	16	2,75
Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschulen der Deutschen Auslandsschulen (ZfA) [Ich kenne die theoretischen Grundlagen zur Qualität der Lehr- und Lernprozesse.]	16	2,38
Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschulen der Deutschen Auslandsschulen (ZfA) [Ich kenne die theoretischen Grundlagen der Erziehungs- und Bildungsbereiche der Einrichtung.]	16	2,38
Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschulen der Deutschen Auslandsschulen (ZfA) [Die Inhalte sind für meine Arbeit im Kindergarten sehr relevant.]	16	2,63
Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschulen der Deutschen Auslandsschulen (ZfA) [In der Praxis ist die Anwendung der theoretischen Grundlagen sehr einfach.]	16	2,75
Pädagogisches Wissen und Können -Frühkindliche Bildung (3–6-Jährige) [Ich kenne die theoretischen Grundlagen in der frühkindlichen Bildung (Entwicklung der Kinder).]	16	2,38
Pädagogisches Wissen und Können -Frühkindliche Bildung (3–6-Jährige) [Diese Kompetenzen sind für meine Arbeit im Kindergarten sehr relevant.]	16	2,19



Pädagogisches Wissen und Können -Frühkindliche Bildung (3–6-Jährige) [Ich kenne die Basiskompetenzen der Frühpädagogik.]	16	2,38
Pädagogisches Wissen und Können -Frühkindliche Bildung (3–6-Jährige) [In der Praxis ist die Anwendung der theoretischen Grundlagen sehr einfach.]	16	2,62
Pädagogisches Wissen und Können -Frühkindliche Bildung (3–6-Jährige) [Ich informiere mich oft über den aktuellen Stand der Forschung zur frühkindlichen Bildung (Zeitung, Wissenschaftliche Zeitschriften).]	16	2,69
Pädagogisches Wissen und Können -Frühkindliche Bildung (3–6-Jährige) [Ich würde gerne an weiteren Aus-, Fort- und Weiterbildungen zum Thema teilnehmen.]	16	2,06
Sprachliches Wissen und Können -Sprachentwicklung, Fremdsprachenerwerb, bilingualer Erstspracherwerb (3–6-Jährige) [Ich kenne die theoretischen Grundlagen der Sprachentwicklung der Kinder.]	16	2,44
Sprachliches Wissen und Können -Sprachentwicklung, Fremdsprachenerwerb, bilingualer Erstspracherwerb (3–6-Jährige) [Ich kenne die theoretischen Grundlagen des frühkindlichen Fremdsprachenerwerbs.]	16	2,63
Sprachliches Wissen und Können -Sprachentwicklung, Fremdsprachenerwerb, bilingualer Erstspracherwerb (3–6-Jährige) [Ich kenne die theoretischen Grundlagen des bilingualen Erstspracherwerbs der Kinder.]	16	2,63
Sprachliches Wissen und Können -Sprachentwicklung, Fremdsprachenerwerb, bilingualer Erstspracherwerb (3–6-Jährige) [Die Inhalte sind für meine Arbeit im Kindergarten sehr relevant.]	16	2,38



Sprachliches Wissen und Können -Sprachentwicklung, Fremdsprachenerwerb, bilingualer Erstspracherwerb (3–6-Jährige) [Als Fachkraft habe ich Strategien für die Förderung des frühkindlichen Fremdsprachenerwerbs.]	16	2,44
Sprachliches Wissen und Können -Sprachentwicklung, Fremdsprachenerwerb, bilingualer Erstspracherwerb (3–6-Jährige) [Ich habe Wissen über die Verknüpfung der frühkindlichen Bildung (Basiskompetenzen) und des Fremdsprachenerwerbs.]	16	2,50
Sprachliches Wissen und Können -Sprachentwicklung, Fremdsprachenerwerb, bilingualer Erstspracherwerb (3–6-Jährige) [In der Praxis ist die Anwendung der theoretischen Grundlagen sehr einfach.]	16	2,75
Sprachliches Wissen und Können -Sprachentwicklung, Fremdsprachenerwerb, bilingualer Erstspracherwerb (3–6-Jährige) [Ich informiere mich oft über den aktuellen Stand der Forschung zum Fremdspracherwerb (Zeitung, Wissenschaftliche Zeitschriften).]	16	2,56
Sprachliches Wissen und Können -Sprachentwicklung, Fremdsprachenerwerb, bilingualer Erstspracherwerb (3–6-Jährige) [Ich würde gerne an weiteren Aus-, Fort- und Weiterbildungen zu dem Thema teilnehmen.]	16	2,06
Methodisch- didaktisches Wissen und Können - didaktische Spiele im freien Spiel (3–6-Jährige) [Ich kenne die theoretischen Grundlagen des freien Spiels.]	16	2,44
Methodisch- didaktisches Wissen und Können - didaktische Spiele im freien Spiel (3–6-Jährige) [Ich kenne die theoretischen Grundlagen der didaktischen Spiele.]	16	2,56



Methodisch- didaktisches Wissen und Können - didaktische Spiele im freien Spiel (3–6-Jährige) [Ich habe Wissen zur Verknüpfung des freien Spiels mit didaktischen Spielen (Didaktische Spiele im freien Spiel).]	16	2,38
Methodisch- didaktisches Wissen und Können - didaktische Spiele im freien Spiel (3–6-Jährige) [Ich habe Wissen zur Verknüpfung des freien Spiels mit didaktischen Spielen im Fremdsprachenerwerb.]	16	2,50
Methodisch- didaktisches Wissen und Können - didaktische Spiele im freien Spiel (3–6-Jährige) [Die Inhalte sind für meine Arbeit im Kindergarten sehr relevant.]	16	2,13
Methodisch- didaktisches Wissen und Können - didaktische Spiele im freien Spiel (3–6-Jährige) [In der Praxis ist die Anwendung der theoretischen Grundlagen sehr einfach.]	16	2,38
Methodisch- didaktisches Wissen und Können - didaktische Spiele im freien Spiel (3–6-Jährige) [Ich informiere mich oft über den aktuellen Stand der Forschung zu didaktischen Spielen und dem freien Spiel (Zeitung, Wissenschaftliche Zeitschriften).]	16	2,81
Methodisch- didaktisches Wissen und Können - didaktische Spiele im freien Spiel (3–6-Jährige) [Ich würde gerne an weiteren Aus-, Fort- und Weiterbildungen zu dem Thema teilnehmen.]	16	2,13
Gültige Werte (listenweise)	16	



Anhang 14: B2-Befragung (spanische Version).

B-2.1 Información general: Preguntas sobre su información laboral.

B-2.1.1 ¿Qué función desempeña usted en el Kindergarten?

- Docente [1]
- Docente suplente [2]
- Docente de Alemán [3]
- Docente suplente de Alemán [4]
- Otra _____ [5]

B-2.1.2 ¿Cuál es su título profesional?

- Sin título pedagógico [1]
- Cuidador de niños/Asistente Social [2]
- Docente de primera infancia con reconocimiento del Estado Alemán (mit staatl. Anerkennung) [3]
- Título universitario como docente de Primera Infancia [4]
- Título universitario como docente de Idiomas Extranjeros [5]
- Título universitario como docente en algún otro ámbito escolar (Ej.: Primaria) [6]
- Maestría [7]
- Otro _____ [8]

B-2.1.3 Si usted posee un título Universitario como docente en algún otro ámbito escolar, escriba cortamente cuál es.

B-2.1.4 Si usted posee un título de Maestría, escriba cortamente cuál es.

B-2.1.5 ¿En qué año obtuvo su título máximo profesional?



B-2.2 Consulta sobre los conocimientos del Marco de Calidad para Jardines Infantiles y Kindergarten de los Colegios Alemanes en el Extranjero (ZfA).

Marco de Calidad para Jardines Infantiles y Kindergarten de los Colegios Alemanes en el Extranjero (ZfA)	Totalmente en desacuerdo [5]	En desacuerdo [4]	De acuerdo [3]	Totalmente de acuerdo [2]	No lo puedo determinar [1]
Conozco el Marco de Calidad para Jardines Infantiles y Kindergarten de los Colegios Alemanes en el Extranjero (ZfA).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conozco las bases teóricas que maneja la institución sobre la Educación Inicial y las dimensiones del desarrollo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conozco las bases teóricas de la Cultura del Aprendizaje: Calidad de los procesos Enseñanza-Aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estos contenidos son de mucha relevancia para mi trabajo en el Kindergarten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En la práctica, me resulta muy fácil aplicar las bases teóricas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B-2.3 Consulta sobre las Competencias Pedagógicas en la Educación Inicial (Niños de 3 a 6 años).

Conocimiento y capacidades (saber-poder hacer) - Educación Infantil (Niños de 3 a 6 años).	Totalmente en desacuerdo [5]	En desacuerdo [4]	De acuerdo [3]	Totalmente de acuerdo [2]	No lo puedo determinar [1]
Conozco las bases teóricas de la Educación Inicial (Desarrollo de los Niños).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conozco las Dimensiones del Desarrollo (Competencias) de la Educación Infantil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estos contenidos son de mucha relevancia para mi trabajo en el Kindergarten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En la práctica, me resulta muy fácil aplicar las bases teóricas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A menudo me informo con investigaciones actuales sobre el estado de estos temas (Periódicos, Revistas Científicas, participación en cursos y/o Capacitaciones).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gustaría participar en más cursos/capacitaciones continuas sobre este tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



B-2.4 Consulta sobre las competencias en el ámbito del desarrollo del lenguaje, lengua extranjera, desarrollo bilingüe de lengua materna (Niños de 3 a 6 años).

Conocimientos y capacidades lingüísticas (saber-poder hacer): Desarrollo del lenguaje, lengua extranjera, desarrollo bilingüe de lengua materna (Niños de 3 a 6 años).	Totalmente en desacuerdo [5]	En desacuerdo [4]	De acuerdo [3]	Totalmente de acuerdo [2]	No lo puedo determinar [1]
Conozco las bases teóricas del desarrollo del lenguaje en niños.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conozco las bases teóricas sobre el desarrollo de una lengua extranjera en la primera infancia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conozco las bases teóricas sobre el desarrollo bilingüe de la lengua materna en la primera infancia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estos contenidos son de mucha relevancia para mi trabajo en el Kindergarten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Como profesional, tengo estrategias para fomentar el desarrollo del idioma extranjero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo conocimientos sobre la relación entre la Educación Infantil (Dimensiones del Desarrollo) y el desarrollo de un idioma extranjero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En la práctica, me resulta muy fácil aplicar las bases teóricas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A menudo me informo con investigaciones actuales sobre el estado de estos temas (Periódicos, Revistas Científicas, participación en cursos y/o Capacitaciones).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gustaría participar en más cursos/capacitaciones continuas sobre este tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B-2.5 Consulta de conocimientos sobre juegos didácticos en juegos libres (Niños de 3 a 6 años).

Conocimientos y capacidades metódicas-didácticas (saber-poder hacer): juegos didácticos en juegos libres (Niños de 3 a 6 años).	Totalmente en desacuerdo [5]	En desacuerdo [4]	De acuerdo [3]	Totalmente de acuerdo [2]	No lo puedo determinar [1]
Conozco las bases teóricas del juego libre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conozco las bases teóricas de juegos didácticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo conocimientos sobre la relación entre el juego libre y juegos didácticos (juegos didácticos en juegos libres).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo conocimientos sobre la relación entre el juego libre y juegos didácticos para el desarrollo de una segunda lengua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estos contenidos son de mucha relevancia para mi trabajo en el Kindergarten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En la práctica, me resulta muy fácil aplicar las bases teóricas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A menudo me informo con investigaciones actuales sobre el estado de estos temas (Periódicos, Revistas Científicas, participación en cursos y/o Capacitaciones).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gustaría participar en más cursos/capacitaciones continuas sobre este tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

B-2.6 Consulta sobre la evaluación de conocimientos sobre su preparación: Cursos/Capacitaciones continuas (Cualificación y Profesionalización).

Preparación: Cursos/Capacitaciones continuas (Cualificación y Profesionalización).	Totalmente en desacuerdo [5]	En desacuerdo [4]	De acuerdo [3]	Totalmente de acuerdo [2]	No lo puedo determinar [1]
Me gustaría capacitarme una vez al mes en mi tiempo libre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gustaría capacitarme una vez al mes en mi horario laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gustaría capacitarme en mi tiempo libre con Literatura y/o Revistas Científicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gustaría capacitarme en mi horario laboral con Literatura y/o Revistas Científicas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gustaría capacitarme en mi tiempo libre a través de talleres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gustaría capacitarme en mi horario laboral a través de talleres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No es de mi interés participar en Cursos/Capacitaciones Continuas sobre estos temas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Anhang 15: Einwilligungserklärung

Die folgende Online-Befragung wird für eine Untersuchung des DaF/DaZ Masterstudiengangs der Universidad de Antioquia und der Pädagogischen Hochschule Freiburg durchgeführt.

Liebe Kollegen und Kolleginnen,

Ich bin momentan in dem letzten Semester des DaF/DaZ-Masterstudiengangs der Universidad de Antioquia in Medellín und der Pädagogischen Hochschule Freiburg und möchte euch herzlich bitten, an meiner Untersuchung zur Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrkräfte in der Frühpädagogik teilzunehmen. Ich habe eine Online-Befragung für die Lehrkräfte (Spanischsprachige und deutschsprachige Erzieher*innen) vorbereitet, die max. 10 Min. Zeit benötigt. Es geht mir hierbei primär darum, die Kenntnisse der Erzieher*innen zu den Themenfeldern Fremdspracherwerb und frühkindliche Bildung und deren Anwendung in der Praxis zu betrachten. Daraus möchte ich praktische Handlungsanweisungen für die Lehrer*innenqualifizierung und -professionalisierung ableiten, die ich gerne im Anschluss mit euch teile.

Diese Befragung ist anonym und schützt die Daten der Befragten.

Hiermit erkläre ich,

> dass ich mich freiwillig zur Teilnahme an der Befragung bereit erkläre.

> dass ich über die Inhalte und Ziele der oben genannten Befragung sowie die Verwendung meiner Daten schriftlich aufgeklärt wurde und durch meine Zustimmung mein Einverständnis hierzu erteile.

> dass mir bekannt ist, dass ich die Befragung jederzeit, ohne Angabe von Gründen, abbrechen kann und dass mir daraus kein Nachteil entsteht.

Mit Klick auf JA erkläre ich, dass ich mit vorstehend Vorgehensweise einverstanden bin und ich zustimme, an dieser Studie teilzunehmen.

°Ja

°Nein

La siguiente encuesta se lleva a cabo para una investigación de la Maestría en Lingüística-Línea de Alemán (DaF/DaZ) de la Universidad de Antioquia y la Pädagogische Hochschule Freiburg.

Estimados Colegas,

En el momento me encuentro en el último semestre del Máster DaF/DaZ de la Universidad de Antioquia en Medellín y de la Universidad Pedagógica de Friburgo. Me gustaría invitarles a participar en mi estudio «Cualificación y profesionalización del profesorado en la primera infancia: Qué saben y aplican los profesores de los Kindergarten bilingües de los DAS de la Región C sobre los juegos didácticos para el aprendizaje de lenguas extranjeras en la primera infancia». He preparado una encuesta en línea para profesores (profesores de habla hispana y alemana) con duración máx. de 10 minutos. Como dice el título, mi objetivo principal es investigar



qué conocimientos tienen los educadores sobre los temas del aprendizaje de lenguas extranjeras y la educación de la primera infancia y cómo los aplican en la práctica. A partir de ahí, me gustaría extraer instrucciones prácticas para la cualificación y profesionalización del profesorado, que finalmente me gustaría compartir con ustedes.

Esta encuesta es anónima y asegura la protección de datos de los encuestados.

Por la presente declaro,

>que acepto voluntariamente participar en la encuesta.

>que estoy informado sobre los contenidos y objetivos de la encuesta antes mencionada, así como sobre el uso de mis datos que han sido explicados por escrito y con mi consentimiento lo acepto.

>que soy consciente de que puedo decidir no completar la encuesta en cualquier momento, sin necesidad de indicar los motivos, y que esto no me causará ninguna desventaja. Al hacer clic en SÍ, declaro que estoy de acuerdo con el procedimiento anterior y acepto participar en este estudio.

°Sí

°No