

Beginn des Englischunterrichts aus Sicht von Eltern

Raphaela Porsch¹, Sonja Brunsmeier² und Dominik Rumlich³

At what grade level should the teaching of English (as a first foreign language) begin? To what extent is an early start at school more conducive to learning success than a later one? These two questions are the point of departure of numerous national and international studies. Although parents, along with teachers, are responsible for their children's education, there is comparably little work that captures their perspective. The article presents results from the project "Parental perspectives on the onset of English Language Education/Englischunterrichtsbeginn aus Elternsicht" (EUBE), in which 2645 parents with children at primary school were surveyed in 2022. The analyses show that parents prefer an early start of English language education in primary school. The justifications for an early or late starting point show a differentiated view of the topic. In addition, the open answers indicate that parents have distinct ideas about the quality of instruction and teaching methods for English in primary school.

1. Einleitung

Bildungspolitische Entscheidungen werden in einer Demokratie vor allem durch die gewählten Volksvertreter/innen getroffen. Um dabei informierte, nach der Einführung akzeptierte Entscheidungen zu treffen, braucht es die Rezeption einer Vielzahl an belastbaren Quellen und den Diskurs mit Expert/innen und Betroffenen. Nichtsdestotrotz lässt sich eine Reihe von Reformen im Bildungswesen der letzten Jahre identifizieren (z.B. Ganztagschulreform), von deren Einführung Lehrkräfte, Schüler/innen sowie nicht zuletzt Eltern betroffen waren, ohne dass sie ihre Perspektive einschließlich ihrer Erfahrungen einbringen konnten. In diesem Beitrag wird der Beginn des Englischunterrichts adressiert – ein sowohl in Deutschland (Porsch & Wilden 2020) als auch im internationalen Diskurs bis heute vielfach diskutiertes Thema (Zein & Coady 2021). Die zentrale Frage lautet: "Wann sollte (in der Schule) begonnen werden, Englisch als erste Fremdspra-

-
- 1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Raphaela Porsch, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften, Zschokkestr. 31, 39104 Magdeburg, E-Mail: raphaela.porsch@ovgu.de
 - 2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Sonja Brunsmeier, Universität Passau, Geistes- und Kulturwissenschaftliche Fakultät / Anglistik und Amerikanistik, Innstr. 25, 94032 Passau, E-Mail: sonja.brunsmeyer@uni-passau.de
 - 3 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Dominik Rumlich, Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften / Institut für Anglistik und Amerikanistik, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn, E-Mail: dominik.rumlich@uni-paderborn.de

che zu lehren bzw. zu lernen, um den höchsten Lernerfolg zu erzielen?". Angemerkt werden muss, dass die Lehrpläne der Länder ebenso wie der "Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen" (GeR; Europarat 2001, 2020) Ziele des (frühen) Fremdsprachenlernens nicht allein im Erwerb zielsprachlicher Kompetenzen sehen, sondern u.a. auch in der Aneignung sprachübergreifender Kompetenzen oder im Erleben von Freude am Sprachenlernen. Die Debatte um den 'idealen' Lernbeginn legt ihren Fokus jedoch vorrangig auf die Frage der Effektivität des Unterrichts in der Grundschule in Bezug auf die erworbenen bzw. zu erwerbenden sprachlichen Fertigkeiten der Kinder. Daher handelt es sich sowohl um ein bildungspolitisches Thema als auch um einen Forschungsgegenstand zahlreicher Studien; jedoch wurde die Sicht von Eltern in Deutschland bislang nicht in den Blick genommen.

Die Einführung des Englisch- bzw. Fremdsprachenunterrichts an deutschen Grundschulen – seit dem Schuljahr 2004/2005 in allen Bundesländern – kann als Innovation bezeichnet werden, die top-down stattfand, d.h. durch die Ministerien/Senate der Länder festgelegt wurde. Bereits im Rahmen dieses Prozesses wurden Eltern und andere Akteur/innen wie Lehrkräfte kaum einbezogen. Im Sinne theoretischer Annahmen und empirischer Erkenntnisse der Transfer- bzw. Implementationsforschung (vgl. Rogers 2003; Gräsel 2010) ist die Akzeptanz einer Innovation und Partizipation am Implementationsprozess aller Beteiligten für den Erfolg einer Reform von hoher Bedeutung. Bekannt ist, dass Eltern neben Lehrkräften eine wesentliche Rolle für Bildungsprozesse spielen, da ihre Einstellungen (bspw. zum Sprachenlernen) im Zusammenhang mit denen ihrer Kinder stehen (z.B. Bartram 2006) oder indem sie Hilfen beim Lernen geben wie die Unterstützung bei den Hausaufgaben (z.B. Dumont, Trautwein & Lüdtke 2012). Wann Eltern sich den Beginn des Englischunterrichts wünschen und aus welchen Gründen, wurde bislang nicht untersucht. Im Folgenden werden zuerst der Hintergrund und Forschungsstand dargelegt, um anschließend empirische Ergebnisse aus dem Projekt "Englichunterrichtsbeginn aus Elternsicht" (EUBE) vorzustellen.

2. Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Englischunterricht an Grundschulen in Deutschland

Seit 2004/2005 ist Englisch oder Französisch als erste Fremdsprache in allen Bundesländern ein obligatorisches Fach und Bestandteil der Grundbildung an Primarschulen. Dabei wird in 15 der 16 Bundesländer mit Ausnahme einzelner Schulen und Regionen (z.B. Rheinschiene in der Nähe der französischen Grenze in Baden-

Württemberg) Englisch als erste Fremdsprache angeboten (Saarland: Französisch ab Jahrgangsstufe 3). Ab welcher Klassenstufe Englisch unterrichtet wird, unterscheidet sich jedoch, wie die Lehrpläne der Bundesländer zeigen: aktuell in Brandenburg⁴, Hamburg und Rheinland-Pfalz ab Klassenstufe 1, in allen übrigen Bundesländern ab Klassenstufe 3. Die Anforderungen der Lehrpläne orientieren sich am GeR (Europarat 2001, 2020). Am Ende der Klassenstufe 4 soll mehrheitlich das Niveau A1 erreicht werden (s.a. KMK 2011); allerdings unterscheiden sich die Lehrpläne bspw. darin, ob sie lediglich für die Primarstufe (Klasse 1 bis 4 bzw. 6) konzipiert sind oder von der Klasse 1 bis 10 reichen sowie im Hinblick auf den Umfang des Englischunterrichts in der Stundentafel.

Bislang haben erst wenige Arbeiten das Erreichen der Leistungsanforderungen der Lernenden in der Grundschule untersucht. Die Befunde deuten an, dass eine Mehrheit der Kinder am Ende der Klasse 4 das Sprachniveau A1 erreicht (z.B. Big-Kreis 2015). Es wurden jedoch vorwiegend rezeptive Leistungen der Kinder gemessen (Ausnahme bspw. Groot-Wilken & Husfeldt 2013; Loumbourdi & Brotzmann 2019), obwohl laut der Lehrpläne der Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule neben Hörverstehen auch auf dem Erwerb von Sprechkompetenzen liegt. Mit Blick auf die methodischen Anforderungen des Fremdsprachenunterrichts nennt die Kultusministerkonferenz (KMK 2013b: 5) für die Länder die folgenden fachdidaktischen Prinzipien:

weitgehende Einsprachigkeit, Handlungsorientierung in authentischen Sprachlernsituationen, Vorrang des mündlichen Sprachhandelns unter Nutzung der lernunterstützenden Wirkung der Schrift bzw. des Lesens und Schreibens, spielerisch entdeckender, kreativer Umgang mit der Sprache, funktionale Fehlertoleranz – *fluency before accuracy*, kommunikative Progression, Sprachreflexion, Binnendifferenzierung, Anknüpfen an die vorhandene Mehrsprachigkeit in der Lerngruppe und ganzheitliches Lernen.

Die Lehrpläne sollten sich an diesen fachdidaktischen Prinzipien orientieren. Gemäß Hempel, Kötter und Rymarczyk (2017: 79), die alle Lehrpläne verglichen haben, "herrscht jedoch [...] sehr häufig eine enorme Diversität der Vorgaben und Lernziele". Die Einschätzung der Fachdidaktiker/innen für den Fremdsprachenunterricht erstaunt wenig, da das föderale System in Deutschland diese Heterogenität ermöglicht und sich damit neben individuellen Unterschieden in den Lernbedingungen der Kinder die Voraussetzungen zum Erwerb einer Fremdsprache in Abhängigkeit vom Wohnort bzw. Bundesland unterscheiden.

4 In Brandenburg findet folgende Maßgabe Anwendung: "In den Jahrgangsstufen 1 und 2 findet eine frühe Begegnung mit Fremdsprachen statt, in den Jahrgangsstufen 3 bis 6 ist der Unterricht in der ersten Fremdsprache an allen Grundschulen in der Regel im Fach Englisch Pflicht" (<https://mbjs.brandenburg.de/bildung/allgemeinbildende-schulen/grundschule/grundschulzeit.html>, 15.07.2023).

2.2 Forschungsstand zum Beginn des Englischunterrichts

Nicht nur in Bezug auf die methodische Gestaltung des Englischunterrichts in der Grundschule bestehen Unterschiede innerhalb Deutschlands. Seit der Einführung findet national eine Debatte über die Frage statt, was den 'idealen' Zeitpunkt für den Beginn darstellt; international dauert dieser Diskurs bereits deutlich länger an (z.B. Lee 1977). In Deutschland gibt es keinen einheitlichen Start für den Fremdsprachenunterricht und in mehreren Bundesländern fanden seit der Verlegung in die Primarstufe bereits erneute Verschiebungen innerhalb der Grundschulzeit statt. Insbesondere die Rückverlegung von Klasse 1 nach Klasse 3 in den Bundesländern Baden-Württemberg (zum Schuljahr 2018/2019) und Nordrhein-Westfalen (zum Schuljahr 2021/2022) hat die Diskussionen um den idealen Zeitpunkt erneut angeregt. Die KMK (2013a: 3) verweist lediglich auf einen Lernbeginn in der Grundschule, also den ersten vier bzw. sechs Jahren und begründet die Notwendigkeit damit, dass dies die Grundlage für Mehrsprachigkeit und lebenslanges Fremdsprachenlernen lege. Ein weiteres Argument für den Start in der Grundschule bezieht sich auf "die für das Sprachenlernen günstigen Lernvoraussetzungen der Kinder dieses Alters" (ebd.), da angenommen wird, dass auf Spracherwerbsmechanismen, wie sie für die Muttersprache verwendet werden, (zumindest in Teilen) zurückgegriffen werden kann. Zudem "bringen [Kinder] Lernfreude und Neugier mit, zeigen häufig ein großes Mitteilungsbedürfnis, verfügen über die Fähigkeit zur Imitation und begegnen spontan und ohne Scheu dem bisher Fremden" (ebd.).

Diese und weitere Argumente (Überblick in Porsch & Wilden 2020) wurden vielfach von der Bildungspolitik in den Ländern angeführt, um einen frühen Start des Fremdsprachenunterrichts zu legitimieren. Gegen einen frühen Beginn wurde von Baumert (2011) in seiner Expertise für das Land Baden-Württemberg ein Argument in die Debatte eingebracht, welches u.a. die Grundlage für die Entscheidung über die Rückverlegung des Englischunterrichts von Klasse 1 in Klasse 3 darstellte und in Landtagsdebatten anderer Länder ebenfalls aufgegriffen wurde:

Der Erwerb der Schriftsprache und der mathematischen Basiskompetenzen hängt von ausreichenden Lerngelegenheiten und ausreichender Unterrichtszeit ab. Dies gilt insbesondere für Schüler/innen nichtdeutscher Herkunft. Solange in diesen Kernbereichen bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund große Defizite bestehen, empfiehlt es sich, den Fremdsprachenunterricht erst ab der Klasse 3 zu beginnen (ebd.: 15).

Deutlich wird hierbei, dass Englisch im Gegensatz zu Deutsch und Mathematik nicht als Grundlagenfach angesehen wird. Soweit bekannt liegen allerdings keine empirischen Arbeiten vor, die die Deutsch- und Mathematikkompetenzen in Abhängigkeit des (höheren) Stundenumfangs bestimmt haben. Baumert (ebd.) verweist im Besonderen auf die Gruppe der Lernenden ohne Deutsch als Erstsprache

und deutet an, dass sie durch einen früheren Fremdsprachenunterricht überfordert seien. Anhand von Studien, die Unterschiede der fremdsprachlichen Leistungen durch die Erstsprache oder Herkunft der Kinder empirisch zu erklären versuchen, lässt sich dies jedoch nicht eindeutig ableiten (z.B. Maluch, Kempert, Neumann & Stanat 2016; Wilden & Porsch 2016; Hopp, Vogelbacher, Kieseier & Thoma 2019).

Zentral für bildungspolitische Entscheidungen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland und anderen Ländern (vgl. Zein & Coady 2021) ist die Frage, ob ein früherer Beginn für den Lernerfolg im Sinne des erreichten Kompetenzniveaus in einer Fremdsprache vorteilhaft ist. International und national wurde dazu eine Reihe von Forschungsarbeiten durchgeführt (z.B. Porsch, Schipolowski, Rjosk & Sachse 2023). Zusammengefasst lässt sich die empirische Befundlage als nicht eindeutig bzw. konsistent bezeichnen. Arbeiten zur Wirkung eines frühen Lernbeginns für die Lernleistungen zeigen auf, dass ein früherer Beginn im Vergleich zu einem späteren zu einem höheren sprachlichen Niveau führt (z.B. Von Ow, Husfeldt & Bader-Lehmann 2012; Wilden, Porsch & Ritter 2013; Jaekel, Schurig, Florian & Ritter 2017). Andere Arbeiten deuten wiederum darauf hin, dass keine oder lediglich zu vernachlässigende Leistungsunterschiede bestehen (z.B. Muñoz 2006; Pfenninger & Singleton 2016; Wilden, Porsch & Schurig 2020; Jaekel, Schurig & Ritter 2022a). Die Frage der Langzeiteffekte wurde im deutschen Schulsystem ebenfalls mehrfach untersucht. Studien zeigen einerseits, dass keine bzw. geringe Effekte bestehen (Baumert, Fleckenstein, Leucht, Köller & Möller 2020); manche finden aber auch positive Wirkungen (Jaekel, Schurig, van Ackern & Ritter 2022b; Porsch et al. 2023). Diese könnten entweder aus einem positiven Effekt des früheren Beginns oder aus einem Aufholen von Lernenden mit einem späteren Start resultieren, einem sogenannten *Catch-up* Effekt (vgl. Singleton & Pfenninger 2019: 40). Die Arbeiten von Singleton und Pfenninger (2016) sowie Muñoz (2006) scheinen die Aufhol-Vermutung zu stützen, wobei sich auch andeutet, dass altersunangemessene Lehr-Lernbedingungen beim Frühbeginn diesen Effekt erklären bzw. begünstigen (ausführlich vgl. Porsch & Wilden 2020). Schließlich wurde als Argument gegen einen früheren Beginn ins Feld geführt, dass damit die früh beginnenden Lernenden nach dem Übergang auf die weiterführende Schule ihre Motivation am fremdsprachlichen Lernen verlieren würden und damit ihre Anstrengungsbereitschaft sinke (ebd.), bspw. aufgrund großer Eingangsunterschiede und dem Versuch, diese zu nivellieren, was für kompetentere Lernende zu einem weniger anregenden Lernumfeld führen könnte. Sofern diese Aussage zuträfe, würde sich auch erklären, warum die Lernenden langfristig keinen Vorteil in Bezug auf ihre Sprachleistungen haben. Die Arbeiten von Graham, Courtney, Tonkyn und Marinis (2017) und Pfenninger und Singleton (2017) stützen diese Annahme jedoch nicht; die Lernmotivation war nach dem

Übergang unverändert hoch. Da die angeführten Studien sich in ihren Stichproben und eingesetzten Test- und Analyseverfahren unterscheiden, ist eine Vergleichbarkeit oder Verallgemeinerbarkeit jedoch nur eingeschränkt möglich (s. auch Porsch & Wilden 2020).

2.3 Akteur/innenperspektiven auf den Frühbeginn Englisch

Die in 2.2 thematisierte Frage, ab wann Englisch unterrichtet und in welchem Zeitraum welche Ziele erreicht werden sollen, wird durch Verantwortliche der Bildungspolitik festgeschrieben; dies umfasst neben Regelungen für den Beginn des schulischen Fremdsprachenunterrichts auch Kompetenzanforderungen sowie z.T. Inhalte und methodische Vorgaben in den Lehrplänen der jeweiligen Länder. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Perspektive bzw. Meinung von Betroffenen – Lehrkräften, Schüler/innen sowie Eltern – bei diesen Entscheidungen höchstens über deren Interessenvertreter/innen bzw. die Verbändebeteiligung nach Erstellung einer Entwurfsfassung eingeholt wird. Als weitere Perspektive und Informationsquelle bspw. für Abgeordnete der Landtage oder Senate in den Stadtstaaten stehen Expert/innen wie Personen aus der Wissenschaft bzw. deren Publikationen zur Verfügung. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit die benannten Akteur/innen zum Thema Fremdsprachenfrühbeginn bereits befragt wurden und welche Sicht sie besitzen.

Hempel et al. (2017: 17) haben Ergebnisse einer Befragung von 22 "für die Primarstufe ausgewiesenen Fremdsprachendidaktikern an Hochschulen und Universitäten sowie an den Landesinstituten für Schule bzw. Schulentwicklung der einzelnen Bundesländer" vorgelegt. Im Thementeil zum Übergang des Fremdsprachenunterrichts der Grundschule zu den weiterführenden Schulen wird die Frage fokussiert, inwieweit bundeseinheitliche Regelungen implementiert werden sollten, aber auch der (uneinheitliche) Beginn wird von einem Teilnehmenden angesprochen wie etwa:

[Regelungen sind] zukünftig sicher wünschenswert, aber solange die Rahmenbedingungen für FSU in den Ländern noch so stark variieren (z.B. Beginn in Jahr 1 vs. 3, Frz. vs. Englisch etc.), sehe ich eher dort die 'Baustellen'. Wenn diese Dinge mehr vereinheitlicht sind, sollte die Vereinheitlichung des Übergangs angegangen werden (Hempel et al. 2017: 73).

Neben solchen Befragungen geben Wissenschaftler/innen ihre Sicht zudem in Diskussionsbeiträgen wieder, wobei diese in Form von Reviews erfolgen, die bisherige Forschungsbefunde kritisch zusammenfassen (z.B. Fleckenstein, Möller & Baumert 2020; Porsch & Wilden 2020). Deutlich expliziter äußern sich Bartosch, Frisch, Kötter und Reckermann (2020) in der "Stellungnahme von Vertreter*in-

nen der Fremdsprachenforschung zur Rückverlegung des Englischunterrichts in Klasse 3 in NRW zum Schuljahr 2021/2022". Das von weiteren Fachdidaktiker/innen unterschriebene Dokument bezieht sich auf die Situation des Englischunterrichts in Nordrhein-Westfalen: Nach einer Verlegung von der Sekundarstufe I in die Primarstufe in die Klasse 3 wurde dieser nach wenigen Jahren in das erste Halbjahr der Jahrgangsstufe 1 vorverlegt. Nun wird aber ab dem Schuljahr 2021/2022 Englisch erneut erst ab der Klasse 3 unterrichtet.⁵ Konkret heißt es: "Deutliche Kritik üben wir hingegen an der Entscheidung, den Beginn des Englischunterrichts in Klasse 3 zurückzuverlegen" (Bartosch et al. 2020: 1). Folgende Argumente werden dazu benannt: die hohe Bedeutung der englischen Sprache in einer globalisierten Welt, die Forderung der Europäischen Union (vgl. European Council 2019), früh mit dem Fremdsprachenlernen zu beginnen, sowie die Notwendigkeit von Kontinuität, die bspw. für Kinder, die bereits bilingual im Kindergarten Englisch gelernt haben, nicht gegeben sei. Weitere Argumente sind die Schwächung der Bedeutung des Faches, da es nun nicht wie andere Fächer zu Beginn der Klasse 1 eingeführt werde, die Investitionen in das Fach sowie die nicht vorhandenen Ressourcen von Lehrkräften, sich auf veränderte Strukturen einzustellen. Die Begründung des Masterplans des nordrhein-westfälischen Ministeriums, dass Englisch zugunsten von Deutsch und Mathematik verlegt wird, sei aufgrund fehlender empirischer Belege nicht überzeugend. Schließlich wird die Verlegung kritisiert, obwohl eine "gut etablierte aktuelle Praxis" bestehe (Bartosch et al. 2020: 2).⁶

Vereinzelte Studien liegen vor, die die Perspektive der jungen Lernenden zum Fremdsprachenunterricht in der Grundschule und der Frage des Lernbeginns untersucht haben. Mihaljević Djigunović (2015) hat 441 Grundschüler/innen in Kroatien befragt. Die Mehrheit der Kinder erkennt die hohe Bedeutung an, die das Lernen einer Fremdsprache hat. Die Lernenden wurden zudem nach dem optimalen Alter gefragt, um eine Fremdsprache zu lernen. Die Mehrheit der Kinder, die selbst im Alter von 7 Jahren waren, gab das optimale Alter mit 7 Jahren an, dem Eintrittsalter in die Schule. Die Kinder in Klasse 4 zeigten eine höhere Varianz an Antworten, allerdings lag die Präferenz ebenfalls am Beginn der Schulzeit. Brunsmeier (2019a) befragte mithilfe von Interviews 100 Kinder vor und nach dem Übergang auf die weiterführende Schule zum Englischunterricht in Deutschland. Auch der Beginn des Fremdsprachenlernens wurde thematisiert, wobei der

5 Ein weiteres Positionspapier, welches eine Reihe von Argumenten für den früheren Beginn des Englischunterrichts nennt, ist von Frisch (2011) unter Mitwirkung von Diehr verfasst worden.

6 An dieser Stelle muss der Hinweis erlaubt sein, dass weder die Praxis des Englischunterrichts in der Grundschule umfassend erforscht ist noch ein breiter Konsens über 'guten' Englischunterricht besteht.

Beginn in Klasse 1 favorisiert wurde. Anzumerken ist, dass die Befragten alle mit dem Schulbeginn angefangen haben, Englisch zu lernen.

Die Perspektive von Lehrkräften, insbesondere derjenigen an Grundschulen, wurde bislang selten erforscht. Das erstaunt, da sie von der Reform als Berufsgruppe unmittelbar betroffen sind und durch die Einführung von Englisch als Fach ab Klasse 1 oder 3 ausreichend ausgebildete Lehrkräfte bis heute fehlen. Nach nunmehr fast 20 Jahren der flächendeckenden Einführung der ersten Fremdsprache in der Grundschule und der in vielen Arbeiten angesprochenen ungünstigen Bedingungen und Voraussetzungen (z.B. Porsch & Wilden 2020) wären Rückmeldungen der Lehrer/innen für zukünftige Entscheidungen über didaktische Fragen, die Bildungsinhalte des Faches und den Beginn wünschenswert. In einer Interviewstudie von Brunsmeier (2019b) mit Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland zum Thema des Übergangs auf die weiterführenden Schulen wurde auch der Zeitpunkt des Einsetzens des schulischen Fremdsprachenlernens angesprochen. Wahrgenommen wurden u.a. Leistungsunterschiede am Beginn der Klasse 5 zugunsten der früh beginnenden Lernenden. Die unterschiedlichen Lernzeiten spielen jedoch aus Sicht der Lehrkräfte nach mehreren Wochen keine Rolle mehr, sondern die Haltung und Motivation zum Lernen sei wesentlich für den Lernerfolg. Niederländische und norwegische Lehrkräfte sollten sich in einer Befragung zur folgenden Aussage positionieren: "Starting as early as possible is vital for acquiring satisfactory levels of competence" (Drew, Oostdam & van Toorenburg 2007: 333). Sie haben im Mittel eine hohe Zustimmung angegeben. Etwas höher war die der Lehrkräfte aus Norwegen, wo ab etwa 6 Jahren Englisch an Schulen gelernt wird; in den Niederlanden dagegen ab etwa 10 Jahren. In einer Befragung von 254 Grundschullehrkräften in Frankreich gaben 60 Prozent an, dass sie einen frühen Start bevorzugen würden (Whyte, Wigham & Younès 2022), Begründungen dazu wurden allerdings nicht erhoben. Goriot und van Hout (2022) untersuchten in ihrer quantitativen Studie niederländische Grundschullehrkräfte, etwa die Hälfte selbst Englischlehrkräfte, und ihre Überzeugungen zum frühen Englischlernen. Diejenigen, die selbst Englisch im Frühbeginn unterrichten, sahen stärker die Vorteile im Vergleich zu den weiteren Befragten. Ferner zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen den selbst eingeschätzten Sprechleistungen und den Vorstellungen zum Frühbeginn: Je höher die Sprachkompetenz, umso positiver wurde der Frühbeginn bewertet.

Schließlich können Eltern als eine relevante Akteur/innengruppe benannt werden, da sie für die Bildung und Erziehung ihrer Kinder verantwortlich sind; sie stehen im Fokus der nachfolgend vorgestellten Studie. Zum Thema Fremdsprachenfrühbeginn führte Carmel (2022) Interviews mit 16 Eltern, vier Lehrkräften und der Schulleitung einer Schule in Israel durch. Die teilnehmenden Eltern fassten die Ermöglichung des frühen Englischlernens ihrer Kinder als ein Merkmal

von "good parenting" auf (Carmel 2022: 148), also als einen Indikator für gute Erziehung. Die von Carmel angeführten Zitate verweisen ferner auf weitere Argumente, bspw. "English is very important and I think that at an early age you grasp it better than at an older age" (ebd.: 149). Die Annahme, dass ein früherer Beginn erwerbsförderlich ist, stellt tatsächlich ein zentrales Thema im Diskurs aller Befragten dar, wobei einzig die Lehrkräfte die nicht immer günstigen Bedingungen (z.B. die Größe der Lerngruppe) als Hinderungsgrund für erfolgreiches Lernen anführen. Carmel (ebd.) analysierte die von den Befragten verwendete Sprache und zeigte dabei, dass die gewählten sprachlichen Bilder im Zusammenhang mit dem Englischlernen häufig marktwirtschaftlich konnotiert sind. So werde die Fremdsprache als ein (käufliches) Objekt aufgefasst, welches einen "high social, cultural and economic value" (ebd.: 152) besäße. Zudem wurde der Aspekt der Globalisierung von den Eltern benannt und die Limitationen, bspw. in Bezug auf die Mobilität, die bestünden, wenn allein die Muttersprache (hier: Hebräisch) beherrscht würde. Rokita-Jaśkow (2015) begründet ihre Untersuchung von polnischen Eltern damit, dass Kinder kaum Vorstellungen darüber besäßen, inwieweit eine Fremdsprache Bedeutung für ihre Zukunft und ihre berufliche Tätigkeit haben könnte. "[Parents] may attempt to project their own aspirations onto their young children" (ebd.: 463). Die Ergebnisse ihrer Interviewstudie mit 13 Müttern und zwei Vätern, die sich in ihrem sozio-ökonomischen Status unterscheiden, zeigen tatsächlich klar Unterschiede in der Bedeutungszuschreibung der englischen Sprache und der Präferenz für einen früheren Start. Eltern mit statushöheren Berufen verfügten über mittelhohe oder hohe Englischkenntnisse und würden sich wünschen, dass ihre Kinder bereits früh Englisch lernen, um später beruflich erfolgreich zu sein und an einer globalisierten Welt teilzuhaben. Vor diesem Hintergrund kann von einer Relevanz von Eltern und ihrer Sicht auf den Englischunterricht einschließlich ihrer Präferenz für einen früheren oder späteren Beginn ausgegangen werden.

3. Fragestellungen

In der Debatte um die Frage des für den Lernerfolg besten Zeitpunktes für den Beginn des schulischen Fremdsprachenlernens ist die Perspektive der Eltern bislang kaum erforscht worden; aus Deutschland sind für diese Akteur/innengruppe noch keine Arbeiten bekannt. Im Beitrag soll daher der Annahme von Frisch (2011: 3) nachgegangen werden: "Der frühe Beginn des Fremdsprachenlernens entspricht dem Elternwillen in weiten Teilen der Bevölkerung [...]". Konkret sollen die folgenden Fragestellungen mithilfe der anschließend vorgestellten Studie beantwortet werden:

- (1) Welchen Zeitpunkt für den Beginn des Englischunterrichts präferieren Eltern?
- (2) Wie begründen Eltern ihre Präferenz für einen früheren oder späteren Beginn des Englischunterrichts?
- (3) Welche Anforderungen sollte der Englischunterricht aus Perspektive von Eltern erfüllen und in welcher Weise soll er gestaltet sein?

4. Methode

4.1 Design und Stichprobe

Die im Folgenden vorgestellten Ergebnisse stammen aus dem Projekt "Englischunterrichtsbeginn aus Elternsicht" (EUBE). Mithilfe einer Online-Befragung wurden im Frühjahr 2022 Daten von insgesamt 2.645 Müttern und Vätern mit Kindern in der Grundschule in Deutschland erhoben. Per E-Mail (bspw. an die Elternvertretungen der Bundesländer mit Ausnahme des Saarlandes), über Pressemittelungen sowie über soziale Netzwerke wurde ein Link verteilt, mit dem der Onlinefragebogen aufgerufen werden konnte. Die Merkmale der erreichten Stichprobe sind in Tabelle 1 aufgeführt. Insgesamt haben von den 2.645 Personen, die alle geschlossenen Items beantwortet haben, 2.633 Teilnehmende ebenfalls Angaben zu den offenen Fragestellungen formuliert.

Tabelle 1: Merkmale der Stichprobe

Geschlecht	weiblich ($n = 2.165 / 81,9\%$) / männlich ($n = 474 / 17,9\%$) / divers ($n = 1 / 0,2\%$)
Alter	$\bar{X}$ 40,01 Jahre ($SD = 5,81$)
Herkunft nach Bundesland (nach Anzahl absteigend)	Brandenburg ($n = 753 / 28,5\%$) Hessen ($n = 649 / 24,5\%$) Nordrhein-Westfalen ($n = 394 / 14,9\%$) Sachsen-Anhalt ($n = 353 / 13,3\%$) Rheinland-Pfalz ($n = 192 / 7,3\%$) übrige Bundesländer ($n = 304 / 11,5\%$)
Höchster Bildungsabschluss	Fach-/ Hochschulabschluss ($n = 1.201 / 45,4\%$) Fachabitur/Abitur ($n = 756 / 28,6\%$) Hauptschulabschluss/ Mittlere Reife ($n = 669 / 25,3\%$) ohne Schulabschluss/ Schülerin bzw. Schüler ($n = 19 / 0,7\%$)
Gesprochene Sprache Zuhause ²	Deutsch ($n = 3.842 / 94,3\%$) andere Sprache/n ($n = 152 / 5,7\%$)

Anmerkungen: ¹Die übrigen Länder umfassen alle oben nicht genannten Bundesländer außer Saarland; ² Gefragt wurde: "Welche Sprache sprechen Sie am häufigsten zu Hause?"

4.2 Instrument und Datenauswertung

Die interdisziplinäre Forschergruppe hat für das Projekt einen Fragebogen mit 29 Fragen entwickelt. Für Forschungsfrage 1 wurden die Antworten zur Frage "Wann wäre Ihrer Meinung nach der beste Zeitpunkt für den Beginn des Englischunterrichts in der Schule?" herangezogen. Für den vorliegenden Beitrag sind ferner drei Fragen relevant, die offene Antworten verlangten. Die zuvor genannte geschlossene Frage wurde ergänzt um die Frage "Warum? Begründen Sie bitte ausführlich!". Zudem wurde folgendes Szenario dargeboten: "Stellen Sie sich folgende Situation vor: In Ihrem Bundesland sollen die Kinder ab dem nächsten Schuljahr erst in der weiterführenden Schule anfangen, Englisch (als erste Fremdsprache) zu lernen. Wie fänden Sie eine solche Entscheidung? Begründen Sie bitte ausführlich!". Schließlich haben Eltern zur Abschlussfrage Aussagen getroffen, die für den Forschungsgegenstand relevant waren ("Gibt es noch etwas, was Sie uns zur Frage 'Wann sollte der Englischunterricht in der Schule beginnen?' mitteilen möchten?").

Für die Datenauswertung der schriftlichen Antworten auf die drei offenen Fragen wurde die Qualitative Inhaltsanalyse (Mayring & Fenzl 2022) gewählt und mit Hilfe der Software MAXQDA (Version 20.4.2) durchgeführt. Dabei handelt es sich um ein regelgeleitetes und systematisches Verfahren zur Strukturierung von Daten in einem offenen Format; es erlaubt, die Daten qualitativ-interpretativ auszuwerten und dabei latente Sinngehalte zu erfassen. Die Datenauswertung verlief in Anlehnung an Burwitz-Melzer und Steininger (2016: 260-261) entlang der folgenden Schritte: (1) Erarbeitung eines ersten Kategoriensystems: deduktive Kategorienbildung auf der Basis vorhandener Theorien und auf Inhalten des Fragebogens mit trennscharfer Kategorienbeschreibung. (2) Probekodierungen und Bestimmung der Interkoderreliabilität: Die beiden Erstautorinnen kodierten die ersten 400 Dokumente unabhängig voneinander. Anschließend wurde Cohens Kappa berechnet, um die Übereinstimmung der Kodierungen zu ermitteln. (3) Kodierkonferenzen und Überarbeitung sowie Erweiterung des Kategoriensystems: In mehreren Kodierkonferenzen besprachen die beiden Forscherinnen abweichende Kodierungen und ermittelten weitere induktiv gebildete Kategorien, die vormals den Kategorien "Sonstiges" zugeordnet worden waren. Entsprechend wurde das Kategoriensystem überarbeitet und erweitert. (4) Vollständige Kodierung des Materials: Anteilig kodierten die beiden Forscherinnen das gesamte Material. Die beiden Erstautorinnen haben erneut alle Kodierungen zu "Sonstiges" geprüft, besprochen und ggf. neu zugeordnet. Insgesamt wurden mithilfe des Materials 10.185 Kodierungen vorgenommen. (5) Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich Fragestellung: Die Darstellung der Kategorien mit kurzen Beschreibungen.

gen erfolgt im nachfolgenden Kapitel entlang der Forschungsfragen. Aus Platzgründen werden Beispiele aus dem Material genannt, wenn eine Unterkategorie mindestens 5 Prozent der Kodierungen bezogen auf alle Unterkategorien einer Oberkategorie umfasst. Auf die Darstellung von Beispielen der Kategorien "Sons-tige Argumente" wird ebenfalls verzichtet. Sie umfassen Argumente, die keiner der in den Tabellen 2 und 3 aufgeführten Kategorien zuordenbar sind.

5. Ergebnisse

5.1. Präferierter Zeitpunkt für den Lernbeginn der englischen Sprache

Zur Frage des präferierten Zeitpunktes des Anfangs des Englischunterrichts ha-ben die Eltern die in Abbildung 1 dargestellte Auswahl im Rahmen eines ge-schlossenen Items getroffen. Deutlich wird, dass mehr als die Hälfte der Befrag-ten (52,1%) einen Beginn in Klasse 1 wünschen. Weniger als 10 Prozent der El-tern wünschen sich einen Beginn nach der Klassenstufe 4, welches in der Mehr-heit der Bundesländer den Beginn der Sekundarstufe I markiert.

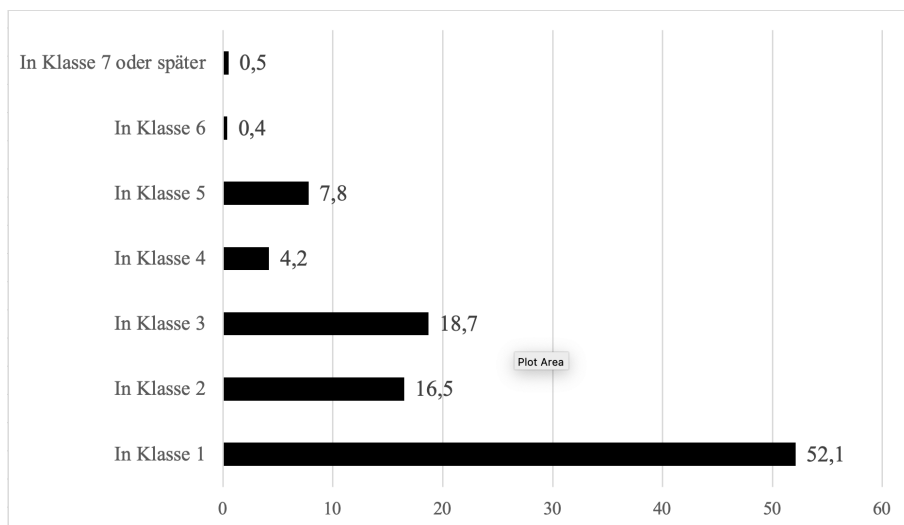


Abbildung 1: Präferenz von Eltern für Beginn des Englischunterrichts
(Anteile in %, $n = 2.645$)

Zusätzlich wurden in den offenen Antworten der Eltern Aussagen über den präferierten Beginn ergänzend zu den Begründungen formuliert. Grundlegend lassen sich Aussagen in eine Präferenz für (a) einen frühen und (b) einen späten Beginn des Englischunterrichts unterscheiden, der von einigen Eltern noch weiter spezifiziert wird. Ein früherer Beginn bedeutet für die Eltern: ein Anfang bereits im Kindergarten ($n = 232$), in der Grundschule ($n = 409$) oder ohne die Angabe eines genauen Zeitpunktes ($n = 1.411$). 285 Antworten beziehen sich explizit auf die Aussage "Je früher, desto besser!".

Ein später Beginn wurde teils ohne Zeitangabe gefordert ($n = 146$), teils wurde ein Beginn in der weiterführenden Schule ($n = 215$) oder in der Grundschule – jedoch nicht unmittelbar am Schulanfang ($n = 166$) – gewünscht.

Einige Eltern verknüpften ihre Präferenz für eine Jahrgangsstufe mit bestimmten Voraussetzungen der Kinder vor Beginn des Fremdsprachenunterrichts – am häufigsten mit dem sicheren Erwerb von Deutsch- und Mathematikkenntnissen. Einige der Eltern geben zwei mögliche Zeitpunkte an, die jeweils in Abhängigkeit spezifischer Bedingungen des Unterrichts oder der Voraussetzungen der Schüler/innen gelten sollten ($n = 22$), z.B. "Es kommt darauf an, ob die Lehrkraft ausgebildet und/oder motiviert ist, Englisch zu unterrichten. Wenn die Lehrkraft weder motiviert noch ausgebildet ist, dann lieber erst ab Klasse 5. Ab Klasse 1, wenn die Lehrkraft ausgebildete Englischlehrerin ist" (#488).⁷ Ein anderes Elternteil fokussiert Merkmale der Kinder: "Sehr stark abhängig von den Fähigkeiten des Kindes, bei Begabten eher früher sonst ggf. gar nicht in der Grundschule" (#658).

5.2 Begründungen für Präferenz eines frühen oder späten Lernbeginns

Tabelle 2 fasst zunächst die Argumente der Eltern für einen frühen Lernbeginn der englischen Sprache zusammen. Am häufigsten wurde auf den Entwicklungsstand verwiesen, der im Grundschulalter als günstig zum (Fremdsprachen-)Lernen angesehen wird. Beispiele sind "Je früher man an eine Sprache herangeführt, desto einfacher fällt es dem Kind sie intuitiv zu nutzen" (#1015) oder "da man leichter lernt, umso jünger man ist" (#1656).

7 Die in Klammern genannten Zahlen beziehen sich auf die Nummerierung der Dokumente im Datensatz, so dass eine Zuordnung zu weiteren Merkmalen der Befragten möglich ist. Die Nummern wurden nach dem Zeitpunkt der Teilnahme an der Befragung zufällig vergeben. Da auch bei einem Abbruch der Teilnahme eine Nummer vergeben wurde, ist der höchste Wert höher als die Anzahl der hier genannten bzw. berücksichtigten Datensätze/Personen der Gesamtstichprobe.

An zweiter Stelle der genannten Argumente steht die Bedeutung der englischen Sprache. Englisch sei eine international genutzte Sprache, eine Weltsprache; sie spiele sowohl im beruflichen und privaten Bereich heute eine große Rolle. Kinder hätten bereits frühzeitig Kontakt mit der englischen Sprache im Alltag. Ein typisches Beispiel zu dieser Kategorie lautet: "Die englische Sprache ist heutzutage in nahezu allen Bereichen anzutreffen und nicht zuletzt in einer globalisierten Gesellschaft eine unabdingbare Qualifikation" (#1620).

Am dritthäufigsten formulieren Eltern als Begründung für einen frühen Beginn, dass man im Grundschulalter spielerisch und handlungsorientiert Englisch vermitteln könne und damit ein altersgerechter Unterricht möglich sei. Schließlich verweisen Eltern in ihren Aussagen auf eigene Erfahrungen oder die ihrer Kinder. Wenn spät mit dem Englischlernen in der Schule begonnen wurde und sie diesen Umstand retrospektiv als ungünstig bewerten, wird damit die Präferenz für einen frühen Beginn begründet. Ein Beispiel, das gleichermaßen auf eigene Erfahrungen und solche mit dem eigenen Kind verweist: "Ich habe selbst das Gefühl, dass ich die erste Fremdsprache am leichtesten gelernt habe und mit meinem Kind habe ich ebenfalls im genannten Alter angefangen. Heute erzählen wir uns unseren Tagesablauf an manchen Abend auf Englisch" (#1141).

Frühes Fremdsprachenlernen bringe zudem Vorteile für die Bewältigung des Übergangs auf die weiterführende Schule oder verhindere die Überforderung nach dem Schulwechsel, da höhere Anforderungen und weitere Fächer dazukämen. Eine Aussage, die diese Sicht illustriert, ist bspw. "In der weiterführenden Schule sind schon genügend neue Fächer und die Umstellung insgesamt (neue Mitschüler, neue Lehrer, neue Schule) ist sehr hoch. Wenn einige Begriffe dann schon «da sind» ist das viel einfacher" (#1187). Zudem verwiesen Eltern auf die Motivation und das Interesse der Kinder, welche im jungen Alter höher seien, um eine Fremdsprache zu lernen, bspw. "Kinder sind in der 1. Klasse neugierig und lernbegierig auf alles! Im Alter von 6 Jahren haben Kinder nicht so eine Scheu zu sprechen, in der 5. Klasse ist schon oft alles peinlich" (#1030).

Tabelle 2: Argument der Eltern für Präferenz "früher Beginn"

Argumente	Aus Sicht der Eltern ...	Anzahl Kodierungen
Entwicklungsstand	... bietet der Entwicklungsstand der Kinder in der Grundschule Vorteile für das Englischlernen oder der Entwicklungsstand in der weiterführenden Schule wäre hinderlich. Es werden Aussagen hinsichtlich Alter, Pubertät, entwicklungspsychologischer Aspekte, Kognition und Auffassungsgabe getroffen. / Eltern meinen, dass (jüngere) Kinder leichter oder schneller eine fremde Sprache lernen können. / Eltern	1046

	thematisieren Ähnlichkeiten zum muttersprachlichen Spracherwerb.	
Bedeutung der englischen Sprache	... ist die englische Sprache für das Berufsleben (z.B. Internationale Wettbewerbsfähigkeit, Globalisierung, Digitalisierung) und/oder den Alltag (z.B. <i>YouTube</i> , Kommunikation mit englischsprachigen Personen) bedeutsam. / Englisch ist in der heutigen Welt keine Fremdsprache mehr.	687
Altersgerechte Vermittlung	... kann der Englischunterricht in der Grundschule altersgerecht (z.B. spielerische Methoden) gestaltet werden.	477
Erfahrungen	... zeigen die eigenen Schul- und Lebenserfahrungen oder die ihrer Kinder auf, dass ein früher(er) Beginn des Englischunterrichts zu präferieren ist.	384
Übergang	... wird der Übergang auf die weiterführende Schule erleichtert, wenn bereits Englischkompetenzen vorhanden sind, bzw. erschwert, wenn erst nach der Grundschule begonnen wird. / Das Englischlernen in der Grundschule bereitet auf die weiterführende Schule vor.	281
Motivation/ Interesse	... sind Kinder motiviert(er) und/oder haben in jungem Alter eine höhere Lernfreude bzw. Bereitschaft oder Interesse, eine Fremdsprache zu lernen.	248
Kompetenzerwerb	... ist der frühe Fremdsprachenunterricht vorteilhaft für den Erwerb einzelner Kompetenzen (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben, ...).	185
Grundlagen zum Sprachenlernen	... kann ein früher Fremdspracherwerb die Grundlagen für weiteres Sprachenlernen und/oder lebenslanges Lernen legen.	172
Aufwand	... ist der Aufwand später größer bzw. wird größer, je später begonnen wird, eine Fremdsprache zu erlernen.	146
Höherer Lernerfolg	... führt ein früher(er) Beginn zu höheren Lernerfolgen.	146
Lerngelegenheiten	... erhöht ein früher Beginn die Kontaktzeit mit der englischen Sprache und bietet dadurch mehr Lerngelegenheiten.	124
Bedeutung Fach Englisch	... ist die Bedeutung des Faches Englisch (im Vergleich zu Deutsch/Mathematik) hoch.	114
Lernen ohne Druck	... herrscht in der Grundschule eine größere Fehlertoleranz. Zudem wird Englisch nicht (immer) benotet, was das Fremdsprachenlernen erleichtert.	102
Teilhabe an Gesellschaft / Bildungsgerechtigkeit	... nehmen alle Kinder gleichermaßen am Grundschulenglischunterricht teil. Daher wird kein Kind benachteiligt und herkunftsbedingte Unterschiede spielen keine Rolle. / Der Erwerb der englischen Sprache ermögliche die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.	94

Als Begründung für die Präferenz, Englischunterricht zu einem späteren Zeitpunkt beginnen zu lassen (vgl. Tab. 3), – später als in Klasse 1 in der Grundschule oder erst in der weiterführenden Schule – wurde am häufigsten das Argument

genannt, dass erst sichere Deutsch- und Mathematikkenntnisse vorhanden sein sollten, bevor die erste Fremdsprache in der Schule vermittelt werde:

Die beiden Englischstunden pro Woche sollten besser für Deutsch-, Mathematik- oder wenigstens Sportunterricht genutzt werden. Was nutzt es den Kindern, wenn sie die Vokabeln für Farben und Kleidungsstücke kennen, aber Defizite in der Lesekompetenz oder bei Grundrechenarten haben? Englisch kann man auch ab Klasse 5 noch genügend lernen. Die Basisfähigkeiten sollten in der Grundschule im Vordergrund stehen (#1129).

Auffallend ist an der Aussage neben der Vorstellung, dass die Fremdsprache zu einem späteren Zeitpunkt "noch genügend" gelernt werden kann, die Überzeugung, dass Englisch offensichtlich nicht als grundlegend notwendige Fähigkeit (in diesem Alter) angesehen wird und die Beherrschung der englischen Sprache insgesamt nicht als Grundfertigkeit bzw. "Basisfähigkeit" angesehen wird.

Auf Rang 2 steht das Argument, dass die Kinder erst einmal Zeit für die Eingewöhnung an den Lernort Schule bräuchten bzw. Zeit für den Übergang: "Die Umstellung der Kinder vom Kindergarten ist schon wirklich erheblich für die Kinder. Die Kinder müssen erstmal ankommen, sich zurechtfinden" (#155). Eltern haben für den späteren Beginn – genau wie für den früheren Beginn – auf die Erfahrungen in ihrer Lernbiographie oder der ihrer Kinder zurückgegriffen. Sie werden herangezogen, um die fehlende Notwendigkeit für einen frühen Beginn zu unterstreichen:

Bei mir war es genauso gewesen. Ab Klasse 5 ist man dann gestartet. Hatte mindestens 6 Jahre Englisch. Nach der 10 dann weiter Schule und Englisch oder eine entsprechende Berufsausbildung. Für mich war das kein Problem. Habe viele Jahre Englisch beruflich täglich gebraucht und da kommt man super rein! Da lernt man Business Englisch intensiv und da ist es nicht mehr wichtig ob ich in der Grundschule schon ein paar Wörter gelernt habe oder nicht! Spielt keine Rolle (#3198).

Schließlich haben Eltern darauf verwiesen, dass einerseits ein früher Englischunterricht eher eine Belastung für alle Kinder oder speziell mehrsprachig aufwachsende Kinder darstelle (#2333: "Viele Kinder sprechen noch eine andere Sprache zu Hause und werden m.E. mit einer 3. Sprache in der Grundschule überfordert") und andererseits keinen Lernerfolg bringe (#2213: "Nach meinem Empfinden haben die ersten beiden Schuljahre für das Englischlernen überhaupt nichts gebracht.").

Tabelle 3: Argumente der Eltern für Präferenz "später Beginn"

Argumente	Aus Sicht der Eltern ...	Anzahl Kodierungen
Deutsch-/ Mathematikkenntnisse	... sollen in der Grundschule zunächst sichere Deutsch- und Mathematikkenntnisse erworben werden.	632

Eingewöhnung	... sollen die Kinder in der Grundschule erst einmal Zeit haben, anzukommen bzw. sich einzugewöhnen, bevor sie mit dem Fremdsprachenlernen beginnen.	151
Erfahrungen	... zeigen die eigenen Schul-/Lebenserfahrungen oder der ihrer Kinder auf, dass ein später(er) Beginn des Englischunterrichts zu präferieren ist.	131
Überforderung/ Belastung	... stellt ein früher Englischunterricht eine Gefahr von Überforderung und/oder Belastung ihrer Kinder dar.	124
Unzureichender Lernzuwachs	... führt der der Grundschulenglischunterricht zu keinem oder lediglich einem geringen Lernzuwachs.	84
Qualifikation der Lehrkräfte/ Un- terrichtsqualität	... fehlen qualifizierte Lehrkräfte und/oder der (Englisch-) Unterricht in der Grundschule ist qualitativ mangelhaft.	63
Methodenkritik	... ist die Methodik des Englischunterrichts in der Grundschule (z.B. der spielerische Ansatz) nicht geeignet bzw. nicht effektiv.	52
Relevanz anderer Lernangebote	... braucht es Unterrichtszeit nicht für den Fremdsprachenunterricht, sondern für andere Lernangebote oder Fächer (z.B. Förderunterricht).	32
Schnelles Aufholen	... bestehen kaum oder keine Leistungsunterschiede zu Kindern, die Englisch in der Grundschule angefangen haben zu lernen. Mögliche Differenzen holen Kinder in Klasse 5 bzw. auf der weiterführenden Schule (schnell) auf.	28

5.3 Anforderungen an die Qualität und Gestaltung frühen Englischunterrichts

Eine Vielzahl von Eltern hat – ohne explizite Fragestellung im Fragebogen – ergänzend Aussagen getroffen, die sich auf Inhalte, Methoden und Strukturmerkmale der (veränderten) Gestaltung eines frühen Englischunterrichts sowie grundlegend auf die Qualität des Fremdsprachenunterrichts im Kindergarten, in der Grundschule oder in der weiterführenden Schule beziehen (vgl. Tab. 4). Die Mehrheit der Aussagen zu diesem Themenfeld referiert auf die methodische Umsetzung. Häufig wird auf eine spielerische Vermittlung verwiesen: "In der Grundschule sollte mehr Wert auf spielerisches Sprechen in kleinen Gruppen ohne ständige Korrektur der Grammatik gelegt werden. Die Kinder sollten ohne Angst vor Fehlern und Auslachen durch Mitschüler im Selbstbewusstsein gestärkt werden" (#1433). Ferner wünschen Eltern sich beispielsweise, dass Englisch (oder eine andere Fremdsprache) als Begegnungssprache oder bilingualer Unterricht früh als Option angeboten wird.

Am zweithäufigsten wurde eine Fokussierung auf einzelne Kompetenzen oder Bereiche wie die Wortschatzarbeit gefordert. Ein Beispiel: "Der Schwerpunkt

sollte auf der Kommunikation liegen, den Kindern sollte die Hemmung genommen werden, Englisch zu sprechen" (#2135). Insgesamt überwiegen die Aussagen, die erst die mündliche Interaktion (Sprechen, Hörverstehen) und anschließend die schriftliche Verwendung der Sprache (Lesen, Schreiben) priorisieren. Eltern betonen, dass der Englischunterricht vor allem Freude (an der Sprache) evozieren sollte, wobei andere Eltern deutlich stärker Strukturen einfordern und bspw. die Möglichkeiten fächerverbindenden Unterricht mitdenken: "Ich halte es schon für gut, einige einfache Sätze und Vokabeln schon in der Grundschule einzuführen, vor allem, wenn der Englischunterricht thematisch an den Deutsch- bzw. Sachunterricht anknüpft" (#4319).

An dritter Stelle stehen Aussagen zur Professionalität der Englischlehrkräfte, die den Eltern zufolge die Fremdsprache gern sprechen sollten, didaktisch qualifiziert und/oder sprachkompetent sein sollten. Ein Elternteil schlägt vor (#1396): "Ich fände es Klasse mehr Native Speaker einzusetzen im Englischunterricht (und anderen Sprachen). Fördert eine bessere Aussprache und ein natürliches Verständnis für Menschen aus anderen Ländern und ist gut für die Inklusion." Im Rahmen der Beschreibung von "guten" Englischlehrkräften kritisieren Eltern das Handeln von Lehrkräften (#612: "Viele Lehrkräfte sprechen selbst kein gutes und/oder stark hessisch gefärbtes Englisch. Sogar den Kindern fällt das auf.") oder die Lehrkräftebildung, thematisieren aber auch ungünstige Rahmenbedingungen wie den aktuell akuten Lehrkräftemangel.

Schließlich erwähnen Eltern den Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen und bewerten ihn vorrangig als kritisch. So würde nach dem Übergang neu angefangen oder nicht an die Vorkenntnisse angeknüpft werden: "Das Problem ist die fehlende Verzahnung der Grundschulen mit den weiterführenden Schulen. Es findet keine Abstimmung bzgl. der Themen und Kompetenzen statt" (#2269). Konkret wünschen sich Eltern bereits in der Grundschule eine Form der Vorbereitung auf den Englischunterricht in der Sekundarstufe. Ein Beispiel: "Sie [die Lehrkraft] zeigt den Kindern bereits, wie ein Vokabelheft geführt wird und schreibt auch in Englisch Tests" (#3448). Thematisiert wird auch der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Kritisiert wird der spätere Beginn in der Grundschule, der zu einer Unterbrechung führe, wenn bereits im Kindergarten Englisch vermittelt worden sei. Entsprechend wünschen sich diese Eltern eine Weiterführung der Vermittlung bereits ab Klasse 1. Mit welchem Stundenumfang Englisch in der Schule vermittelt werden soll, wird von den Eltern nicht einheitlich beantwortet, wenn auch mehrheitlich mehr Lern- bzw. Kontaktzeit gefordert wird. Es wird sowohl eine Erhöhung der Unterrichtsstunden in der Grundschule als auch in den weiterführenden Schulen gefordert.

Tabelle 4: Anforderungen an frühen Englischunterricht aus Sicht von Eltern

Vorschläge der Eltern	Aus Sicht der Eltern ...	Anzahl Kodierungen
Methodische Realisierungen	... werden verschiedene methodische Realisierungen vorgeschlagen (z.B. interaktives Lernen, spielerisches Lernen, einsprachiger Unterricht, bilingualer Unterricht, Englisch als Begegnungssprache, Mehrsprachigkeit).	355
Fokussierung des Lernens in der Grundschule	... ist eine Fokussierung auf ausgewählte Kompetenzen (z.B. Hören, Sprechen, Lesen) und/oder Bereiche (z.B. Wortschatz) im Grundschulunterricht wünschenswert.	196
Lehrkräfte	... werden Anforderungen an die Englischlehrkräfte formuliert (z.B. Sprachkompetenzen).	147
Übergänge gestalten	... sollten die Übergänge (Kindergarten-Grundschule-weiterführende Schule) ohne Brüche gestaltet werden.	101
Lernzeit/Kontaktzeit erhöhen	... sollte die Lern- bzw. Kontaktzeit mit der englischen Sprache (z.B. durch die Anhebung des Stundenumfangs des Englischunterrichts) oder durch Zusatzangebote innerhalb der Schule (z.B. durch Projektwochen, E-Mail-Austausch) erhöht werden.	98
Qualität des Englischunterrichts	... sollte die Qualität des Englischunterrichts erhöht werden. / Die Qualität und weniger der Zeitpunkt des Beginns seien entscheidend.	76
Bundeslandspezifika	... gilt es, die Unterschiede innerhalb und zwischen Bundesländern zu minimieren oder aufzuheben.	57
Bildungsinhalte	... werden die Inhalte des Englischunterrichts in der Grundschule angesprochen, die berücksichtigt werden sollten.	71
Keine Benotung	... sollte der Englischunterricht in der Grundschule auf die Benotung von Leistungen verzichten.	51
Unterrichtsmaterialien	... ist die Verbesserung der Qualität der Unterrichtsmaterialien (z.B. Lehrwerke) notwendig.	17

6. Fazit

Die vorgelegten Studienbefunde zeigen auf, dass die befragten Eltern mehrheitlich einen früheren Beginn des Englischunterrichts in der Grundschule präferieren, wobei mehr als 50 Prozent den Beginn bereits in Klasse 1 wünschen und insgesamt zwei Drittel in Klasse 2 oder früher. Zudem hat ein Teil der Eltern im Rahmen der offenen Antworten darauf verwiesen, dass sie sogar einen (spielerischen) Beginn im Kindergarten bevorzugen würden. Mit Blick auf die Begründungen zeigen sowohl die hohe Antwortrate als auch die Variabilität der Antworten, dass Eltern über konkrete Vorstellungen und (differenzierte) Überzeugungen

zum Beginn des Englischunterrichts sowie zu seiner Gestaltung verfügen. Sie besitzen hohe Erwartungen an die Qualität von Schule und Unterricht, sind aber auch in der Lage, profunde Vorschläge zur Schul- und Unterrichtsentwicklung zu unterbreiten. Die Begründungen für oder gegen einen frühen bzw. späten Beginn des Englischunterrichts spiegeln eine ganze Reihe von Argumenten des fachdidaktischen und bildungspolitischen Diskurses wider. Beispielsweise wurden der Entwicklungsstand und das Alter der Kinder häufig als Vorteile benannt, um sich mithilfe eines spielerischen Zugangs der englischen Sprache zu nähern. Die Antworten verweisen auf spezifische Überzeugungen, bspw. die (fehlende) Notwendigkeit, Englisch bereits als Kind zu lernen, aber auch Ängste und Erwartungen der Eltern (z.B. ausreichend Deutsch- und Mathematikkenntnisse zu erwerben).

Aufgrund der Bedeutung von Eltern für die Bildungsprozesse ihrer Kinder wird für zukünftige Reformen bezogen auf den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und seinen Erfolg im Speziellen erhofft, dass die Akteur/innengruppe der Eltern von Beginn an stärker einbezogen wird. Die Daten zeigen, dass Eltern in der Lage sind, sich ein differenziertes Bild zu machen – dennoch werden sie in bildungspolitische Entscheidungsprozesse (und auch in Forschung) kaum oder gar nicht einbezogen. Die Gruppe der Eltern sollte unserer Ansicht nach deshalb zukünftig eine deutlich gewichtigere Rolle spielen. Die vorgelegten Ergebnisse deuten zudem an, dass bspw. ein genereller Beginn in Klasse 3 bzw. die Rückverlegung in diese Klassenstufe in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen nicht unbedingt der Mehrheitsperspektive und -überzeugung der Eltern entsprechen könnte. Aber auch Einzelschulen und Lehrkräfte müssen sich bewusst sein, welche unterschiedlichen Erwartungen an ihre Arbeit gestellt werden, und die Eltern im Sinne (des Lernens) der Kinder entsprechend einbeziehen, um von ihren (potentiell) lernförderlichen Einstellungen zu profitieren.

Wie bei jeder Studie liegen Limitationen vor, die sich insbesondere auf die fehlende Repräsentativität des Samples in Bezug auf den Anteil der Eltern in den Bundesländern, die Berücksichtigung von Eltern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sowie den hohen Anteil an Müttern bezieht. Dahingehend besteht die Annahme, dass vor allem die Perspektive von Müttern aus Familien erfasst wurde, die ausschließlich oder mehrheitlich Deutsch zuhause sprechen. Jedoch zeigt die Stichprobe durchaus eine Heterogenität bspw. in Bezug auf den Bildungsabschluss auf. Da mehrere Arbeiten den Hintergrund der Eltern als relevant für den Lernerfolg und die Unterstützung der Kinder beim Fremdsprachenlernen identifiziert haben (z.B. Pfenninger & Singleton 2018), soll in einer weiterführenden Auswertung eine Unterscheidung nach Gruppen erfolgen. Die Anzahl und teilweise auch der Umfang der Antworten auf die offenen Fragen stellte im Sinne eines explorativen Vorgehens bereits eine umfangreiche Datenbasis zur Auswertung dar. Darüber hinaus bereitet die Autorengruppe die Durchführung narrativer

Interviews mit Eltern im Rahmen des EUBE-Projekts vor, um vertiefte Einblicke in die subjektiven Vorstellungen zu erhalten, die den Präferenzen für einen frühen oder späten Lernbeginn des Englischen zugrunde liegen.

Eingang des revidierten Manuskripts 18.07.2023

Literaturverzeichnis

- Bartosch, Roman; Frisch, Stefanie; Kötter, Markus & Reckermann, Julia (2020): *Stellungnahme von Vertreter*innen der Fremdsprachenforschung zur Rückverlegung des Englischunterrichts in Klasse 3 in NRW zum Schuljahr 2021/2022* [Online: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/englischesseminar/tefl/stellungnahme_zum_masterplan_grundschule_nrw_nov2020.pdf, 06.07.2023].
- Bartram, Brendan (2006): An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning. *Educational Research* 48, 211-221 [Online: <https://doi.org/10.1080/00131880600732298>].
- Baumert, Jürgen (Leitung) (2011): *Expertenrat "Herkunft und Bildungserfolg". Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020* (BW 2020) [Online: https://lb.boa-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3849/file/EXPERTENBERICHTBAW_C3_BC_ONLINE.PDF, 06.07.2023].
- Baumert, Jürgen; Fleckenstein, Johanna; Leucht, Michael; Köller, Olaf & Möller, Jens (2020): The Long-Term Proficiency of Early, Middle, and Late Starters Learning English as a Foreign Language at School: A Narrative Review and Empirical Study. *Language Learning* 70: 4, 1091-1135 [Online: <https://doi.org/10.1111/lang.12414>].
- Big-Kreis (Hrsg.) (2015): *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4. Ergebnisse der BIG-Studie*. München: Domino.
- Brunsmeier, Sonja (2019a): Der Übergang von Klasse 4 nach 5 aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. In: Kolb, Annik & Legutke, Michael (Hrsg.): *Englisch ab Klasse 1 – Grundlage für kontinuierliches Fremdsprachenlernen*. Tübingen: Narr, 155-187.
- Brunsmeier, Sonja (2019b): Der Übergang von Klasse 4 nach 5 aus der Sicht von Lehrkräften. In: Kolb, Annika & Legutke, Michael (Hrsg.): *Englisch ab Klasse 1 – Grundlage für kontinuierliches Fremdsprachenlernen*. Tübingen: Narr, 189-209.
- Burwitz-Melzer, Eva & Steininger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K. & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr, 256-269.
- Carmel, Rivi (2022): Parents' discourse on English for young learners. *Language Teaching Research* 26: 1, 141-159 [Online: <https://doi.org/10.1177/1362168819877080>].
- Drew, Ion; Oostdam, Ron & van Toorenburg, Han (2007): Teachers' experiences and perceptions of primary EFL in Norway and the Netherlands: a comparative study.

- European Journal of Teacher Education* 30: 3, 319-341 [Online: <https://doi.org/10.1080/02619760701486159>].
- Dumont, Hanna; Trautwein, Ulrich & Lüdtke, Oliver (2012): Familiärer Hintergrund und die Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 59: 2, 109-121 [Online: <http://dx.doi.org/10.2378/peu2012.art08d>].
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Stuttgart: Klett.
- Europarat (Hrsg.) (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.
- European Council (2019): *Council Recommendation of 22 May 2019 on a Comprehensive Approach to the Teaching and Learning of Languages* [Online: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN), 06.07.2023].
- Fleckenstein, Johanna; Möller, Jens & Baumert, Jürgen (2020): Ist jünger immer besser? Frühes Fremdsprachenlernen in der Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 34: 3-4, 133-148 [Online: <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000267>].
- Frisch, Stefanie unter Mitwirkung von Bärbel Diehr (2011): *Stellungnahme zum Antrag der Fraktion der AfD "Englischunterricht in der Primarstufe abschaffen – Deutsch und Mathematik dafür stärken!" vom 04.10.2017* [Drucksache 14/794; Online: <https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST17-315.pdf>, 06.07.2023].
- Goriot, Claire & van Hout, Roeland (2022): Primary-school teachers' beliefs about the effects of early-English education in the Dutch context: communicative scope, disadvantaged learning, and their skills in teaching English. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 26: 4, 498-513 [Online: <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2124841>].
- Graham, Suzanne; Courtney, Luise; Marinis, Theodoros & Tonkyn, Alan (2017): Early language learning: The impact of teaching and teacher factors. *Language Learning* 67: 4, 922-958.
- Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13, 17-20 [Online: <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>].
- Groot-Wilken, Bernd & Husfeldt, Vera (2013): Die Testinstrumente und -verfahren des EVENING Projekts: Eine empirische Betrachtungsweise. In: Börner, Ottfried; Engel, Gaby & Groot-Wilken, Bernd (Hrsg.): *Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen. Diagnose und Förderung von sprachlichen Kompetenzen im Englischunterricht der Primarstufe*. Münster: Waxmann, 121-140.
- Hempel, Margit; Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (2017): *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule in den Bundesländern Deutschlands: Eine Bestandsaufnahme des Status quo und seiner gewünschten Weiterentwicklung*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Hopp, Holger; Vogelbacher, Markus; Kieseier, Teresa & Thoma, Dieter (2019): Bilingual advantages in early foreign language learning: effects of the minority and the majority

- language. *Learning and Instruction* 61, 99-110 [Online: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.02.001>].
- Jaekel, Niels; Schurig, Michael & Ritter, Markus (2022a): Investigating cohort effects of early foreign language learning. *The Language Learning Journal* [Online: <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2108124>].
- Jaekel, Niels; Schurig, Michael; Florian, Merle & Ritter, Markus (2017): From early starters to late finishers? A longitudinal study of early foreign language learning in school. *Language Learning* 56, 1-29 [Online: <https://doi.org/10.1111/lang.12242>].
- Jaekel, Niels; Schurig, Michael; van Ackern, Isabelle & Ritter, Markus (2022b): The impact of early foreign language learning on language proficiency development from middle to high school. *System* 106, 102763 [Online: <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102763>].
- KMK (2011): *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Fremdsprachenkompetenz*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2011. [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_08-Fremdsprachenkompetenz.pdf, 06.07.2023].
- KMK (2013a): *Bericht "Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013"*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013. [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf, 06.07.2023].
- KMK (2013b): *Bericht "Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung"*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013. [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf, 06.07.2023].
- Lee, William R. (1977): For and Against an Early Start. *Foreign Language Annals* 10: 3, 263-270.
- Loumbourdi, Labrini & Brotzmann, Darja (2019): Assessing Speaking: Language Performance at the End of Grade 4. In: Kolb, Annika & Legutke, Michael (Hrsg.): *Englisch ab Klasse 1 – Grundlage für kontinuierliches Fremdsprachenlernen*. Tübingen: Narr, 59-90.
- Maluch, Jessica Tsimplera; Kempert, Sebastian; Neumann, Marko & Stanat, P. (2016): The effect of speaking a minority language at home on foreign language learning. *Learning and Instruction* 36, 76-85 [Online: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.12.001>].
- Mayring, Philipp & Fenzl, Thomas (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina & Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, 691-706.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (2015): Investigation of attitudes and motivation in early foreign language learning. *Center for Educational Policy Studies Journal* 2: 3, 55-74 [Online: <https://doi.org/10.26529/cepsj.347>].
- Muñoz, Carmen (2006): The effects of age on foreign language learning: The BAF Project. In: Muñoz, Carmen (ed.): *Age and the rate of foreign language learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1-40.

- Pfenninger, Simone E. & Singleton, David (2016): Affect trumps age: A person-in-context relational view of age and motivation in SLA. *Second Language Research* 32: 1, 311-345 [Online: <https://doi.org/10.1177/0267658315624476>].
- Pfenninger, Simone E. & Singleton, David (2017): *Beyond Age Effects in Instructional L2 Learning: Revisiting the Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pfenninger, Simone E. & Singleton, David (2018): Starting age overshadowed: The primacy of differential environmental and family support effects on second language attainment in an instructional context. *Language Learning* 69: 1, 207-234 [Online: <https://doi.org/10.1111/lang.12318>].
- Porsch, Raphaela & Wilden, Eva (2020): Fremdsprachenunterricht in der Grundschule – Argumente in der Debatte um den Frühbeginn. In: Böttger, Heiner; Festman, Julia & Müller, Tanja (eds.): *Language education and acquisition research. Focusing early language learning*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 153-176.
- Porsch, Raphaela; Schipolowski, Stefan; Rjosk, Camilla & Sachse, Karoline (2023): Effects of an early start in learning English as a foreign language on reading and listening comprehension in Year 9. *Language Teaching for Young Learners* [accepted].
- Rogers, Everett M. (2003): *Diffusion of Innovation* (5. Aufl.). NY: Free Press.
- Rokita-Jaskow, Joanna (2015): Parental visions of their children's future as a motivator for an early start in a foreign language. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 5: 455-472 [Online: <https://doi.org/10.14746/sslt.2015.5.3.6>].
- Von Ow, Anna; Husfeldt, Vera & Bader-Lehmann, Ursula (2012): Einflussfaktoren für den Lernerfolg von Englisch an der Primarstufe: Eine Untersuchung in fünf Schweizer Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein. *Babylonia* 2012: 1, 52-57.
- Whyte, Shona; Wigham, Ciara R. & Younès, Nathalie (2022): Insights into Teacher Beliefs and Practice in Primary-School EFL in France. *Languages* 7: 185 [Online: <https://doi.org/10.3390/languages7030185>].
- Wilden, Eva & Porsch, Raphaela (2016): Learning EFL from year 1 or year 3? A comparative study on children's EFL listening and reading comprehension at the end of primary education. In: Nikolov, Marianne (ed.): *Assessing young learners of English: Global and local perspectives*. NY: Springer, 191-212.
- Wilden, Eva; Porsch, Raphaela & Ritter, Markus (2013): Je früher desto besser? – Frühbeginnender Englischunterricht ab Klasse 1 oder 3 und seine Auswirkungen auf das Hör- und Leseverstehen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24: 2, 171-201.
- Wilden, Eva; Porsch, Raphaela & Schurig, Michael (2020): An early start in primary EFL education and the role of teacher qualification and teaching quality. *Language Teaching for Young Learners* 2: 1, 28-51 [Online: <https://doi.org/10.1075/ltyl.19002.wil>].
- Zein, Subhan & Coady, Maria (eds.) (2021): *Early Language Learning Policy in the 21st Century*. Cham: Springer