

Zur Qualität kommerzieller Angebote frühen Fremdsprachenlernens

Pia Bürvenich



Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.)
der Sprach- und Literaturwissenschaftlichen Fakultät
der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

vorgelegt von

Pia Bürvenich
Eichstätt

2017

Erstgutachter: Prof. Dr. Heiner Böttger
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Johanna Meixner

Tag der mündlichen Prüfung: 30.11.2017

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis meiner Beschäftigung mit kommerziellen Angeboten für frühes Fremdsprachenlernen, die 2012 mit der Auftragsforschung von Helen Doron English unter Leitung von Prof. Dr. Heiner Böttger und der Mitarbeit von Dr. Tanja Müller ihren Anfang nahm. Das Ziel dieser Auftragsforschung war zunächst eine Evaluation zur Qualitätsoptimierung des Angebots. Im weiteren Verlauf der Arbeit konnten weitere Anbieter für eine umfassende und deutschlandweite Untersuchung gewonnen werden.

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Im Verlauf der Beschäftigung mit dem Thema hat durch die Unterstützung meines Betreuers und Erstgutachters Prof. Dr. Heiner Böttger das Projekt zunehmend an Form gewonnen. Er hat mich bereits in der Anfangsphase motiviert und als Doktorvater durch konstruktive Kritik wesentlich zur Stringenz dieser Arbeit beigetragen. Dafür danke gilt ihm mein herzlicher Dank. Meinen Dank möchte ich darüber hinaus Prof. Dr. Johanna Meixner aussprechen, die sich bereit erklärt hat die Zweitkorrektur zu übernehmen.

Bedanken möchte ich mich zudem bei den Ansprechpartnern, Lehrern, Eltern und Kindern der verschiedenen kommerziellen Anbieter für frühes Fremdsprachenlernen. Deren Offenheit gegenüber einer Untersuchung, das Interesse an der Thematik und die Bereitschaft, sich die Zeit für die Interviews oder die Online-Befragung zu nehmen, hat einen entscheidenden Beitrag zur Umsetzung des Untersuchungsdesigns geleistet.

Ganz besonders danke ich schließlich meiner Familie für ihre fortwährende Unterstützung und Motivation während jedes Schrittes dieser Arbeit.

Inhaltsverzeichnis

1	Kommerzielle fremdsprachliche Frühförderung	5
1.1	Forschungsstand.....	7
1.2	Forschungsfragen und Zielsetzung	11
1.3	Untersuchungsdesign	13
1.4	Aufbau der Arbeit	15
2	Spannungsfeld des kindgemäßen Sprachenlernens unter kommerziellen Gegebenheiten.....	18
2.1	Früher Fremdsprachenerwerb	18
2.1.1	Frühbeginn.....	18
2.1.2	Konzepte des Fremdsprachenfrühbeginns	19
2.1.2.1	Begegnung mit Sprachen	19
2.1.2.2	Frühbeginn-Modell	20
2.1.2.3	Immersion	20
2.2	Kommerzielles Fremdsprachenlernen.....	22
2.2.1	Bildungsprozesse	22
2.2.2	Kommerzielle Bildung.....	23
2.2.3	Anbieter in Deutschland	25
2.2.3.1	Organisationsformen.....	26
2.2.3.2	Städteregion Nürnberg-Fürth-Erlangen-Schwabach.....	26
2.2.3.3	Franchise-Unternehmen	28
2.2.3.4	Bundesländervergleich.....	31
2.3	Konzeptuelle Orientierung kommerzieller, kindgemäßer Sprachlernangebote.....	34
2.3.1	Aufhebung der Trennung von Spracherwerb und Sprachenlernen im kommerziellen Umfeld.....	34
2.3.1.1	Rolle mutter- und zweitsprachlicher Erwerbsprozesse.....	36
2.3.1.2	Kontext des Fremdsprachenlernens	37
2.3.2	Einfluss von Lernervariablen auf kindgemäße Konzepte.....	38
2.3.2.1	Motivation.....	39
2.3.2.2	Affekt	40
2.3.2.3	Lernstil	41
2.3.2.4	Persönlichkeitsmerkmale	42
2.3.2.5	Begabung	43
2.3.2.6	Alter	43
2.3.2.7	Gedächtnis.....	45
2.3.3	Prinzipien des kindgemäßen Lernens	47
2.3.3.1	Ganzheitlichkeit	48
2.3.3.2	Anschaulichkeit.....	49
2.3.3.3	Handlungsorientierung.....	50
2.3.3.4	Einsprachigkeit	52

3	Empirische Untersuchung	54
3.1	Forschungsfeld.....	54
3.1.1	Anbieter der Studie.....	54
3.1.1.1	Auswahl der Anbieter	54
3.1.1.2	Standorte der Datenerhebung.....	56
3.1.1.3	Organisationsstrukturen	58
3.1.1.4	Finanzierung der Kurse.....	60
3.1.1.5	Didaktische Konzepte	61
3.1.1.6	Angebotene Kurse.....	63
3.1.2	Rahmenbedingungen der Englischkurse	70
3.1.2.1	Unterrichtszeit.....	70
3.1.2.2	Räumlichkeiten	71
3.1.2.3	Gruppengröße	73
3.1.3	Probanden	75
3.1.3.1	Lehrkräfte.....	75
3.1.3.2	Kinder	78
3.1.3.3	Eltern.....	82
3.2	Untersuchungsdesign	86
3.2.1	Kursbeobachtungen	88
3.2.2	Interviews	91
3.2.3	Befragung	94
4	Befunde.....	96
4.1	Rahmenbedingungen des situativen Lernumfelds	96
4.1.1	Motivation zur Konzentration auf sprachliche Interaktion.....	96
4.1.2	Interventionen zur Konzentration auf sprachliche Interaktion.....	100
4.1.3	Spaß an der Kursteilnahme.....	103
4.1.4	Lehrer-Schüler-Verhältnis	106
4.1.5	Didaktisches Zwischenfazit.....	108
4.2	Prinzipien der Unterrichtsführung	111
4.2.1	Kindgemäße Raumregie	111
4.2.2	Wahl der Unterrichtssprache	112
4.2.3	Positive Feedbackkultur	117
4.2.4	Umgang mit Fehlern.....	119
4.2.5	Wiederholung von Bekanntem	122
4.2.6	Abwechslung von Methoden und Aktivitätsgrad	125
4.2.7	Rituale im Stundenverlauf.....	130
4.2.8	Anschauliche Vermittlung.....	132
4.2.9	Spielerisches Lernen.....	133
4.2.10	Didaktisches Zwischenfazit.....	134
4.3	Methodische Elemente.....	141
4.3.1	Singen	141
4.3.2	Spielen	144
4.3.3	Malen.....	146
4.3.4	Didaktisches Zwischenfazit.....	149

4.4	Medieneinsatz	152
4.4.1	CDs	153
4.4.2	Anschauungsmaterial.....	158
4.4.3	Spiele	160
4.4.4	Arbeitsbücher/-blätter	160
4.4.5	Lehrerhandbuch	162
4.4.6	Didaktisches Zwischenfazit.....	163
4.5	Fremdsprachliche Kompetenzvermittlung.....	167
4.5.1	Wortschatzvermittlung	167
4.5.2	Induktive Grammatikbehandlung.....	168
4.5.3	Kommunikationstraining	168
4.5.4	Schriftspracherwerb.....	170
4.5.5	Didaktisches Zwischenfazit.....	173
4.6	Kompetenzentwicklung	177
4.6.1	Sprachkompetenzen.....	177
4.6.1.1	Vokabelrepertoire.....	179
4.6.1.2	Grammatikkenntnisse	181
4.6.1.3	Hörverstehen	181
4.6.1.4	Sprechfertigkeit.....	181
4.6.1.5	Leseverstehen.....	182
4.6.1.6	Schreibkompetenz.....	182
4.6.2	Schulleistungen.....	183
4.6.2.1	Grundschule	183
4.6.2.2	Übertritt.....	186
4.6.3	Persönlichkeitsentwicklung	188
4.6.3.1	Sprachliche Hemmungen	189
4.6.3.2	Selbstbewusstsein	191
4.6.3.3	Entwicklung	192
5	Résumé.....	193
5.1	Affektive Prädispositionen.....	194
5.2	Medien und Materialien im Forschungskontext	196
5.3	Lehrmethodik	198
5.4	Kompetenzentwicklung der Kinder	202
5.5	Qualität als wesentlicher Faktor des Kommerziellen	203
	Literaturverzeichnis	209
	Anhang 1: Abbildungsverzeichnis.....	220
	Anhang 2: Tabellenverzeichnis	220
	Anhang 3: Abkürzungsverzeichnis.....	221
	Anhang 4: Codierungsschema der Videos.....	221
	Anhang 5: Interviewleitfaden, Lehrkräfte von MEC, HD	222
	Anhang 6: Interviewleitfaden, unabhängige Anbieter.....	223
	Anhang 7: Beispiel Lehrkraftinterview	224
	Anhang 8: Codierungsschema der Interviews	228

1 Kommerzielle fremdsprachliche Frühförderung

Generell ist der Fremdsprachenfrühbeginn ein Themenfeld mit großer Aktualität. Die Europäische Union zur Förderung der Mehrsprachigkeit unterstützt das frühe Lernen einer Fremdsprache.

„Fremdsprachenkenntnisse gehören zu den Kernkompetenzen, die jeder Bürger benötigt [...] Für die Mitgliedsstaaten ist es vorrangig, sicherzustellen, dass das Sprachenlernen schon im Kindergarten und in der Grundschule wirksam wird, denn bereits hier werden die entscheidenden Einstellungen gegenüber anderen Sprachen und Kulturen ausgebildet und die Fundamente für den späteren Fremdspracherwerb gelegt. [...] insbesondere durch Fremdsprachenunterricht in mindestens zwei Sprachen vom jüngsten Kindesalter an“ (Europäische Kommission, 2003, S. 8).

Das Ziel ist demnach die '3+Sprachenformel', nach der jeder Mensch über seine Muttersprache hinaus mindestens zwei weitere Sprachen zumindest in Grundzügen beherrschen soll. Die Förderung der Sprachkenntnisse in der ersten Fremdsprache steht nicht im Vordergrund, sondern das Erreichen eines „*funktional angemessenen*“ Niveaus in mindestens zwei Fremdsprachen. Dieses Niveau soll dazu dienen, dass die Kompetenzen in der Fremdsprache für die Ansprüche des späteren Lebens ausreichen (vgl. z.B. Wode et al., 1999, S. 1). Durch den frühen Beginn einer ersten Fremdsprache, möglichst schon im Elementarbereich (vorschulische Einrichtungen), besteht zum einen die Möglichkeit, die Kompetenzen umfassend zu fördern. Zum anderen ist es möglich, im späteren Bildungsweg eine zweite Fremdsprache funktional angemessen zu erlernen (vgl. Wode, 2009, S. 17ff.).

Eine wesentliche Rolle wird beim frühen Fremdsprachenlernen dem Bildungssystem zugeschrieben. Durch die enger werdenden Beziehungen der europäischen Länder und den damit verbunden bildungspolitischen Forderungen wird ein früh beginnender Fremdsprachenunterricht Anfang der 90er Jahre schrittweise in den Grundschulen eingeführt. 2012 liegt das Anfangsalter für eine erste Fremdsprache europaweit in den meisten Fällen zwischen 6 und 9 Jahren. Mittlerweile wird der verpflichtende Einstieg immer weiter, in manchen Ländern schon in den Kindergarten, vorverlegt (vgl. Europäische Kommission, 2012, S. 10). In Deutschland wird abhängig vom Bundesland die erste Fremdsprache in der ersten oder dritten Klasse mit ca. 2-3 h/ Woche eingeführt.

Für Eltern ist dieses begrenzte Angebot der Grundschulen oft nicht ausreichend. Kommerzielle Angebote für frühes Fremdsprachenlernen sind daher die marktwirtschaftliche Reaktion auf die unzufriedenstellende

Förderung von Fremdsprachen in formalen Bildungseinrichtungen. Entsprechend der Nachfrage steigt der Markt der kommerziellen Anbieter für frühkindliches Englisch stetig an. Doch nicht nur das Anfangsalter oder die Kontaktzeit mit der Fremdsprache, sondern auch die Qualität der schulischen Angebote kann ein Grund für Eltern sein, auf non-formale Bildungsangebote zurückzugreifen. Die Nachfrage nach ergänzenden, kommerziellen Bildungsangeboten steht demnach in direktem Verhältnis zur

„institutionellen Verfasstheit des Schulsystems und der pädagogischen Qualität schulischer Arbeit. Sie ist zugleich Ausdruck eines Interesses von Eltern an der Bildung ihrer Kinder und der Bereitschaft und Möglichkeit, die Sicherung von Schulerfolg auch privat zu finanzieren“ (Rauschenbach et al., 2004, S. 335).

Eltern möchten ihren Kindern die Vorteile durch einen Frühbeginn ermöglichen. Diese Vorteile liegen nicht nur im Bereich des Schulerfolgs oder der Sprachkompetenz. Beispielsweise sind

„ [...] zwei und mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche hinsichtlich Konzentrationsfähigkeit, divergentem Denken und sprachlicher Kreativität ihren Altersgenossen überlegen [...]“ (Böttger, 2012a, S. 8).

Auch verbessern sich kommunikative und interkulturelle Kompetenzen, die zu mehr Akzeptanz und Verständnis hinsichtlich anderer Kulturen führen. Langfristig gesehen profitieren die Kinder sprachlich und zwischenmenschlich von einem frühen Sprachkontakt. Im Zuge der Globalisierung und der damit einhergehenden weltweiten Vernetzung durch moderne Kommunikationstechnologien sowie der globalen Mobilität von Mitarbeiter/Innen¹, sind Englischkenntnisse und interkulturelle Kompetenzen in vielen Berufen notwendig (vgl. Böttger, 2010, S. 10f.). Aufgrund dessen werden vor allem von Eltern hohe Erwartungen an außerschulische Englischkurse gestellt. Diese Erwartungen können jedoch nur durch eine entsprechende Qualität der Angebote gewährleistet werden. Um den Ansprüchen der Eltern, die ihren Kindern die Vorteile des frühen Fremdsprachenlernens ermöglichen möchten, gerecht zu werden, müssen die Anbieter Erfolg versprechende Kurse anbieten. Denn nur wenn die Zufriedenheit mit dieser entgeltlichen Dienstleistung hoch ist bleibt auch die Nachfrage bestehen.

Bei den Anbietern, die für die Untersuchung ausgewählt werden, besteht eine große Preisspanne für diese Dienstleistung (vgl. Abschnitt 3.1.1.4). Faktoren wie die Individualität oder Zugehörigkeit zu einem Unternehmen,

¹ Im Folgenden wird aus Gründen der Lesbarkeit nur die maskuline Form (z. B. Mitarbeiter, Schüler, Lehrer etc.) verwendet. Diese Form bezieht sich gleichermaßen auf beide Geschlechter.

aber auch die Stundendauer pro Woche und möglichen Preisreduktionen durch Langzeit- oder Geschwisterverträge spielen eine Rolle. Ob der finanzielle Aufwand in angemessenem Verhältnis zu der in den Kursen erbrachten Leistung der kommerziellen Anbieter steht liegt bisher im Ermessen der Eltern. Aspekte wie beispielsweise Weiterempfehlungen durch andere Eltern, Erfolge der Kinder in der Schule oder im Urlaub oder der Spaß der Kinder an den Kursen ermöglichen lediglich eine subjektive Einschätzung. Diese trifft auf das entsprechende Kind und den einzelnen Anbieter zu. Die Möglichkeit Vergleiche zu ziehen besteht nicht.

Der Nutzen dieser Kurse hängt dabei stark von der Qualität der Angebote ab. Einheitliche Qualitätsstandards und Daten für Vergleichszwecke existieren im Bereich der kommerziellen Angebote für frühkindliches Englischlernen bisher nicht. Als Konsequenz auf die steigende Nachfrage frühkindlicher Englischangebote ist es notwendig, einen Überblick über die Landschaft der verschiedenen Angebote und deren konzeptuelle Umsetzung zu bieten.

1.1 Forschungsstand

Als Ausgangsbasis dieser Studie wird das Forschungsfeld dieser Untersuchung von dem Feld des institutionalisierten frühen Fremdsprachenlernens abgegrenzt. Zunächst wird der Status quo des frühen Fremdsprachenlernens in Deutschland erläutert, um in Anschluss einen Überblick über Forschungen zu kommerziellen Angeboten zu geben.

Der Trend zu frühem Kontakt mit einer Fremdsprache wird heutzutage in Deutschland auf vielfältige Weise umgesetzt. Es herrscht allerdings noch kein Konsens über die Herangehensweise an den Fremdsprachenfrühbeginn, wodurch ein diversifiziertes Bild in diesem Bereich besteht. In Deutschland wird seit dem Schuljahr 2005/2006 in allen Bundesländern in der Grundschule eine erste Fremdsprache eingeführt (vgl. BIG-Kreis, 2015, S. 6). Bundesweit existieren allerdings noch keine einheitlichen Bildungsstandards für das Fach Englisch im Primarbereich.² Der Trend des immer früheren Englischlernens führt dazu, dass in manchen Bundesländern im ersten Schuljahr eine Fremdsprache eingeführt wird. Dies trifft auf Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz, Hamburg, Brandenburg und Nordrhein-Westfalen zu. In Brandenburg sind in Klasse 1 und 2 allerdings noch keine curricularen Vorgaben. Für einen ersten Sprachkontakt ist in diesen Stufen ein Begegnungskonzept vorgesehen. In den übrigen Bundesländern findet nach dem Stand der Kultusministerkonferenz 2013 noch kein flächendeckender Englischunterricht ab der ersten Klasse statt. In

² Sachstand und Konzeption des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule finden sich in folgendem Bericht: Kultusminister Konferenz

diesen Bundesländern unterstützen einzelne Schulversuche und regionale Initiativen den Englischunterricht ab Klasse 1 und es gibt fakultative Angebote (vgl. Kultusministerkonferenz, 2013). Die Lehrpläne richten sich nach verbindlichen Bildungsstandards. Nicht das Lernen konkreter Inhalte, sondern der Erwerb von Fertigkeiten und Kompetenzen durch abwechslungsreiches, spielerisches Lernen mit allen Sinnen steht im Vordergrund. Das curriculare Ziel des Englischunterrichts an Grundschulen ist es, am Ende der vierten Klasse das Niveau A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen zu erreichen (vgl. Goethe-Institut, 2014; Trim, 2001).

Für den Grundschulbereich liegen gesicherte Studien vor, wie zum Beispiel die KESS-Studie (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern) aus dem Jahr 2003. In dieser werden für den Raum Hamburg die Lernstände in verschiedenen Fächern, unter anderem auch in Englisch, dargestellt. Da die Studie mehrere Jahrgangsstufen, beginnend mit Stufe 4, abdeckt, können vergleichende Aussagen über Lernentwicklungen aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen getroffen werden. In diesem Zusammenhang wird auch der Einfluss von Grundschulenglisch auf die weitere schulische Laufbahn betrachtet (vgl. Hamburger Behörde für Bildung und Sport, 2006). In Nordrhein-Westfalen wird 2007 im Rahmen der EVENING Studie (Evaluation Englisch in der Grundschule) der Grundschulenglischunterricht evaluiert. In diesem Projekt werden im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung die Bedingungen, Ergebnisse und Erfahrungen des Fremdsprachenfrühbeginns untersucht (vgl. Landesinstitut für Schule, 2007). Die aufgeführten Untersuchungen beziehen sich auf ein Bundesland. Eine Vergleichbarkeit der einzelnen Bundesländer ist durch die Ergebnisse einer umfangreichen Studie des BIG-Kreises (Beratungs-, Informations- und Gesprächskreis) möglich. Sie baut auf den Testmethoden des EVENING Projektes auf und erweitert diese. Die empirische Evaluationsstudie ermittelt den Lernstand von Grundschulern im Englischunterricht in Deutschland (vgl. BIG-Kreis, 2015, S. 7).

Aufbauend auf den normalen Englischunterricht in der Grundschule bewegt sich der aktuelle Trend in Richtung eines umfangreicheren Sprachkontakts. Immer mehr Grundschulen weiten den Fremdsprachenunterricht nach ihren Möglichkeiten aus. Von einzelnen fremdsprachlichen Modulen, über 'Content and Language Integrated Learning' (CLIL), bis hin zu Immersionsklassen finden verschiedene Ausprägungen von sprachen- und sachfachintegrierten Programmen Anwendung. Beispielsweise setzt die Claus-Rixen-Schule in Altenholz in ihrem zweisprachigen Kita (Kindertagesstätte)- und Grundschulprojekt das Konzept der Immersion ein. Das Projekt wird als 'Kieler Modell' wissenschaftlich begleitet. In dieser Studie wird das Sprachniveau der Kinder in den einzelnen Kompetenzbereichen erhoben (vgl. Wode, 2003, S. 3ff.). Eine weitere Studie an dieser Schule, das MILES-Projekt (Multimediale Interaktive

Lernmodule für Englischlehrkraft und Sprachstudierende), bezieht sich speziell auf das Kommunikationsverhalten von Immersionskindern (vgl. Pienemann et al., 2006, S. 210). Eine Ausweitung des Immersionskonzeptes ist aufgrund der fehlenden Ressourcen, vor allem personeller Art, nicht flächendeckend realisierbar. Realistischer ist eine Ausweitung des 'Content and Language Integrated Learning' (CLIL) in ein Sachfach integrierter Sprachunterricht (vgl. Goethe-Institut, 2014). Die Veröffentlichung des BIG-Kreises aus dem Jahr 2011 vereint die bestehenden Konzepte und Termini unter dem Titel 'In zwei Sprachen Lernen'. Neben Voraussetzungen des Spracherwerbs und institutionellen Rahmenbedingungen werden didaktische und methodische Empfehlungen für jegliche Form des Grundschulunterrichts in zwei Sprachen gegeben (vgl. BIG-Kreis).

In den vergangenen Jahren gewinnt auch im Elementarbereich das Fremdsprachenlernen an Bedeutung. Im Schuljahr 2007/2008 werden bundesweit in 530 Kitas bilinguale Konzepte angeboten. Diese Anzahl wird bis 2014 auf 1035 angehoben, was circa 2 % aller Kindergärten der Bundesrepublik Deutschland entspricht. Dieser Prozentsatz liegt in den Grenzregionen zu Nachbarländern bedeutend höher. Beispielsweise bieten im Saarland knapp 25 % der Kindergärten bilinguale Gruppen an (vgl. Goethe-Institut, 2014). Die Studie zu bilingualen Kitas des FMKS schafft einen konkreten Überblick über die Verteilung sowie sprachliche Orientierung der bilingualen Kitas (vgl. FMKS e.V., 2014). In den Bildungsplänen der einzelnen Bundesländer wird das Feld der Fremdsprachenvermittlung im Vorschulbereich unterschiedlich stark konkretisiert und berücksichtigt. Im baden-württembergischen Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in Kindergärten und Kindertageseinrichtungen wird auf ein „*Aufgreifen der Vielfalt der Sprachen*“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2011, S. 36) hingewiesen. Im Vergleich dazu sieht der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung Fremdsprachenlernen als wesentliche Komponente der sprachlichen Bildung, da eine konsequente zweisprachige Erziehung eine besondere Chance für die Kinder darstelle.

Essentiell sei hierbei

„[...] u.a. der Einsatz zwei- bzw. mehrsprachiger Kräfte und ein auf zwei Sprachen ausgerichtetes pädagogisches Konzept, das auf die Gleichberechtigung und gleichmäßige Gewichtung beider Sprachen achtet“ (Fthenakis, 2012, S. 209).

Diese Ausweitung führt auch zu einem steigenden wissenschaftlichen Interesse an diesem Thema. Im Rahmen der Elias-Studie ('Early Language and Intercultural Acquisition Studies') werden zehn bilinguale Kindergärten aus Deutschland, Belgien, England und Schweden von 2008 bis 2010

begleitet. Das Forschungsteam evaluiert den Lernfortschritt der Kinder beispielsweise in Bereichen des Zweitspracherwerbs und der interkulturellen Kommunikation (vgl. Kersten, 2010). Ein weiteres Beispiel ist die beschriebene Untersuchung des Altenholzer Verbunds eines bilingualen Kindergartens und einer bilingualen Grundschule. Die Entwicklung der Englischkenntnisse dieser Kinder steht im Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung (vgl. Wode, 2003, S. 2).

Das Forschungsfeld des frühkindlichen Fremdsprachenlernens ist von großer Aktualität, was unter anderem auf die Diskussion um den schulischen Englischunterricht ab der ersten oder dritten Klasse zurückzuführen ist. Ein Einblick über Forschungsprojekte findet sich beispielsweise im Konferenzband zur 2014 stattfindenden 4. FFF-Konferenz (*Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen*). Er beinhaltet 26 Beiträge von übergreifenden Forschungsprojekten zu Englischunterricht in der Elementar- und Primarstufe sowie zu den Themenbereichen Mehrsprachigkeit, CLIL, Fertigkeiten, Übergang zu weiterführenden Schulen, Lehrerbildung, bilingualer Unterricht und Einsatz von Medien (vgl. Böttger, und Schlüter, 2015, S. 3ff.).

Es wird ersichtlich, dass in Deutschland auf vielfältige Weise in öffentlichen Bildungseinrichtungen im Elementar- und Primarbereich frühes Fremdsprachenlernen Anwendung findet und dies in Untersuchungen aufgegriffen wird. Neben institutionellem frühem Fremdsprachenlernen in Kindergärten und Schulen bestehen parallel dazu kommerzielle Angebote. Diese verfolgen das Ziel, vorhandene oder auch zusätzliche Kenntnisse und Fähigkeiten zu fördern. Die Unterstützung beim Fremdsprachenlernen von schulisch relevanten Kenntnissen wird durch den Bereich der Nachhilfe abgedeckt. Nachhilfe wird durch eine Vielzahl an empirischen Studien, die einen Ausschnitt des Themenfeldes beleuchten, umfassend untersucht. Nachhilfequoten, Bezugsquellen von Nachhilfe und die Entwicklung der schulischen Leistungen bieten einen nationalen Überblick (vgl. Synovate Kids+Teens & Bundesverband Nachhilfe- und Nachmittagsschulen e.V., 2007; Synovate Kids+Teens, 2008; Shell Deutschland Holding, 2006; Shell Deutschland Holding, 2010). Sie stehen im Vergleich zu regionalen Aspekten, wie dem Umfang und der konkreten Verbreitung von Nachhilfe (vgl. Langemeyer-Krohn, Krohn, 1987; Behr 1990; Mischo, Haag, 2002).

Weitere spezifische Teilaspekte der Nachhilfe wie geschlechterspezifische Unterschiede, die besuchte Schulart oder Schulstufe der Schüler oder sozioökonomische Hintergründe werden in den nachfolgend beschriebenen Studien analysiert und geben einen umfassenden Überblick über das Feld der Nachhilfe. Den Ergebnissen des Instituts für Jugendforschung (2003) zufolge liegt der Anteil der Jungen, die bereits Nachhilfe hatten, niedriger (52 %) als der der Mädchen (62 %). Geschlechterspezifische Unterschiede bestehen darüber hinaus vor allem darin, dass die einzelnen Fächer in einer

voneinander abweichenden Häufigkeit gewählt werden. Schultypenspezifisch ist Nachhilfe für Gymnasiasten weniger relevant als für Grund- und Hauptschüler (vgl. Institut für Jugendforschung, 2003). Des Weiteren wurde der sozioökonomische Hintergrund als Einflussfaktor auf das Nachhilfeverhalten untersucht. Beispielsweise erhöht sich mit steigendem Haushaltsnettoeinkommen die Anzahl der Kinder, die bereits Nachhilfe in Anspruch genommen haben (vgl. Schneider, 2006).

Eine thematische Eingrenzung auf institutionelle Nachhilfe wird in einzelnen Studien vorgenommen (vgl. Dzierza, Haag, 1998; Bray, 1999; Rudolph, 2002). Goerge (2011) geht speziell auf Franchisekonzepte in der Nachhilfe ein und evaluiert Rahmenbedingungen und Ablauf der Nachhilfe am Beispiel des Bildungs-Centers Siegen. Margitta Rudolph (2002) beschäftigt sich mit kommerziellen Nachhilfeinstituten am Beispiel der überregionalen Anbieter Schülerhilfe und Studienkreis. Die Beschreibungen der Franchisekonzepte und der generellen Rahmenbedingungen dieser beiden Anbieter dienen hierbei zur Veranschaulichung der kommerziellen Nachhilfe und bieten die Grundlage für eine empirische Untersuchung mit Fragebögen und Interviews verschiedener Nachhilfeinstitute.

Zusammenfassend zeigt sich, dass sowohl der Bereich des frühen Fremdsprachenlernens als auch der Bereich des kommerziellen Lernens einer Fremdsprache in den diversen beschriebenen Studien untersucht wurde. Die Studien zu Nachhilfe als Form des kommerziellen Lernens geben allerdings keine Auskunft über non-formale Angebote zum frühen Fremdsprachenlernen. Für diese Kombination der Variablen 'frühkindlich', 'kommerziell' und 'Fremdsprachenlernen' existieren noch keine gesicherten Erkenntnisse.

1.2 Forschungsfragen und Zielsetzung

Diese qualitativ angelegte Studie soll dazu beitragen, einen Teil dieser Lücke im Forschungsfeld des kommerziellen frühen Fremdsprachenlernens zu schließen. Durch Auftragsforschungen der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt werden zwei Franchise-Anbieter evaluiert. Zum einen im Jahr 2012 'Helen Doron Early English', im Folgenden Helen Doron und HD genannt, (vgl. Böttger, Müller, 2012b) und zum anderen im Jahr 2014 der 'Mortimer English Club', im Folgenden Mortimer und MEC genannt, (vgl. Böttger, Müller, 2014). Die Ergebnisse dieser Studien fließen in diese Arbeit mit ein. Sie werden durch Daten anderer Anbieter ergänzt und zusammenfassend in einen übergeordneten Kontext gesetzt.

Um die Lücke im Forschungsfeld der kommerziellen Angebote frühkindlichen Fremdsprachenlernens zu schließen soll im Rahmen dieser Arbeit ein Überblick über dieses Feld und bestehende Konzepte gegeben werden. Das Ziel dieser Arbeit ist es daher, empirische Daten darüber zu erheben und auszuwerten, wie Kinder im Lernkontext kommerzieller Anbieter Englisch lernen. Dieses 'wie' entspricht der zentralen Fragestellung dieser Arbeit. Um dieser Fragestellung nachzugehen, wird in der Beschreibung des Forschungsfeldes zunächst auf die Anbieter und deren Konzepte eingegangen und die Rahmenbedingungen dieses speziellen Lernkontextes beschrieben. Aspekte wie Konzepte und Zielsetzungen der Anbieter, Kursaufbau, Unterrichtszeit, Räumlichkeiten oder Anzahl der Kinder pro Gruppe beeinflussen die Art und Weise des Lernens.

Die Hauptforschungsfrage *'Wie lernen Kinder im Lernkontext kommerzieller Anbieter Englisch?'* beinhaltet Aspekte wie affektive und motivationale Lernvoraussetzungen, Medien und Materialien zur Wissensvermittlung, generelle Prinzipien der Unterrichtsführung sowie spezifische methodische Verfahren. Auch ist die Art und Weise der Vermittlung der einzelnen sprachlichen Kompetenzen relevant und welche Auswirkungen das Lernen in diesem Lernkontext mit sich bringt. Die Forschungsfrage lässt sich demzufolge in vier Teilfragen untergliedern:

1. *'Welche affektiven Prädispositionen werden durch das spezielle Lernsetting kommerzieller Kurse frühkindlichen Englischlernens beeinflusst?'*

Ein positiver affektiver Zustand der Lerner sowie die motivationale Einstellung sind Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. Diese Rahmenbedingungen des Lernens setzen sich zusammen aus den Aspekten Motivation und Interventionen zur Verbesserung der Konzentration auf fremdsprachliches Lernen sowie den affektiven Komponenten des Spaßes und des Lehrer-Schüler-Verhältnisses.

2. *'Welche Medien und Materialien stehen im Forschungskontext zur Verfügung?'*

Zweitens sollen die zur Wissensvermittlung notwendigen Hilfsmittel untersucht werden. Auf diesen baut die Art und Weise der Wissensvermittlung auf. Zur Beantwortung dieser Frage sollen Medien und Materialien betrachtet werden, die in den Kursen eingesetzt werden, von den Lernern Zuhause genutzt werden oder den Lehrern zur Vorbereitung und Unterstützung dienen.

3. *'Auf welche Art und Weise wird im speziellen Lernkontext kommerzieller Anbieter eine Fremdsprache gelernt?'*

Zur Klärung dieser dritten Frage werden sowohl allgemeine Prinzipien der Unterrichtsführung als auch unterrichtliche Elemente und Besonderheiten betrachtet. Diese Prinzipien und Elemente des Unterrichtens bedingen die Förderung einzelner Sprachkompetenzen. Ergänzend soll daher analysiert werden, wie Begriffe, Grammatik und Schriftsprache vermittelt und geübt, und mündliche Kommunikation gefördert wird.

4. *'Wie wirkt sich der spezielle Lernkontext kommerzieller Anbieter auf die Kompetenzentwicklung der Probanden aus?'*

Abschließend wird ein Einblick gegeben, wie dieser spezielle Lernprozess die Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenzen und der Persönlichkeit der Kinder beeinflusst. Die fremdsprachliche Kompetenz soll unter anderem durch Schulnoten oder Einschätzungen der Kinder und Eltern dargestellt werden. Über die rein sprachliche Komponente soll zur Beantwortung dieser Teilfrage beschrieben werden, ob und wie die Persönlichkeit der Kinder durch die Kurse beeinflusst wird. Einflüsse auf sprachliche Hemmungen, das Selbstbewusstsein der Kinder oder die Entwicklung der Kinder fallen unter diesen Aspekt.

1.3 Untersuchungsdesign

Angesichts des Forschungsdefizits im Bereich des kommerziellen frühen Fremdsprachenlernens werden mit dem Ziel, Aussagen darüber treffen zu können, wie Kinder im Lernkontext kommerzieller Anbieter Englisch lernen, in der vorliegenden Arbeit verschiedene Anbieter für frühkindliches Englischlernen untersucht. Zum einen sind zwei national agierende Franchise-Unternehmen und zum anderen im Kontrast dazu eine Auswahl individuell und nur lokal agierender Anbieter Teil der Studie.

Bei den Franchise-Unternehmen handelt es sich um 'Helen Doron English' sowie den 'Mortimer English Club'. Durch das Franchise-System existiert in diesen beiden Unternehmen ein Lern-System, das Materialien und Kurspläne beinhaltet. Es stellt Vorgaben an die Lehrer bezüglich des Settings, dem generellen Umgang mit den Kindern und der Methodik. Ziel dieser Studie ist es, bei diesen beiden deutschlandweit agierenden Unternehmen Erhebungen an zehn Standorten durchzuführen. Die Standortwahl erfolgt durch eine Vorauswahl der Unternehmen kombiniert mit eigenen Kriterien wie deutschlandweiter Verteilung, Erreichbarkeit und Anzahl der Kurse, die an einem Tag stattfinden (vgl. Abschnitt 3.1.1.2).

Im Gegensatz zu diesen Angeboten im Verbund eines Franchise-Systems existieren auch Angebote von unabhängigen Anbietern. Da hier kein Deutschland umspannendes Bild gezeichnet werden kann werden Anbieter der Metropolregion Nürnberg als pars pro toto ausgewählt. In die Studie aufgenommen werden [Anbieter] in [Stadt] von [Lehrkraft], im folgenden Anbieter A genannt, und [Anbieter] in [Stadt] von [Lehrkraft], im folgenden Anbieter B, genannt. Durch das Einbeziehen solcher Angebote soll ein erweiterter Einblick in verschiedene Konzepte gegeben werden. Ohne die Vorgaben durch Franchise-Unternehmen handeln Lehrkräfte im Rahmen ihrer eigenen Möglichkeiten. Entsprechend ihrer Einschätzung der Kinder können sie Kurse individuell gestalten und an die Bedürfnisse der Kinder anpassen. Unter Abschnitt 3.1.1 wird die Auswahl der Anbieter und Standorte sowie deren Organisationsstrukturen und Konzepte ausführlich beschrieben.

Diese qualitative empirische Studie erhebt Daten mit dem Ziel, sich einem Forschungsfeld zu nähern, das in der bestehenden Forschung noch nicht Gegenstand von Untersuchungen war. Auf diese Weise kann auf die zu untersuchende Wirklichkeit gezielt eingegangen werden und das Forschungsobjekt während des Forschungsprojektes durchdrungen werden. Zu diesem Zweck werden Kursbeobachtungen und Leitfadeninterviews mit Experten für frühkindliche Bildung eingesetzt. Zusätzlich werden Kurspläne, Materialien und Curricula einbezogen, um die Konzepte der Unternehmen umfassend erfassen zu können. Dadurch können die Ziele der Kurse sowie Vorgaben an Kursaufbau oder Verhaltensweisen der Lehrkräfte analysiert werden. Die Befunde werden durch die Ergebnisse einer quantitativen Online-Befragung von Eltern und Kindern ergänzt. Diese Daten werden im Rahmen von Forschungsprojekten der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt erhoben. Die Probandengruppe setzt sich demnach aus den Lehrkräften, den Kindern und deren Eltern zusammen (vgl. Abschnitt 3.1.3).

Um eine Vergleichbarkeit der Untersuchungsergebnisse zu gewährleisten werden für alle Anbieter, unabhängig von der Größe, die gleichen qualitativen Methoden ausgewählt. Durch den Vergleich der Konzepte der verschiedene Anbieter und dem Kontrast zum schulischen Englischlernen können zum einen die Besonderheiten dieses speziellen Systems herausgearbeitet werden und zum anderen allgemeine Qualitätsmerkmale abgeleitet werden. Diese können als Richtlinie bei der Einordnung anderer Anbieter dienen und sind somit auch für Eltern relevant.

Die Analyse der Unterrichtsbeobachtungen erfolgt auf der Basis von Videomitschnitten, Notizen und Protokollen des Unterrichtsgeschehens (vgl. Abschnitt 3.2.1). Durch die Kursbeobachtungen können Rahmenbedingungen, Ziele und Vorgehensweisen wie auch methodische

Besonderheiten beleuchtet werden. Im Anschluss werden die Experteninterviews und Unterrichtsbeobachtungen mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Leitfadeninterviews (vgl. Abschnitt 0) mit Lehrern und Leitern der Lernzentren werden ausgewählt, da sie über konkrete Informationen, die in standardisierten Fragebögen abgefragt werden, hinausführen. Auf diese Weise können auch Einschätzungen oder Erklärungen zu Themen wie dem methodischen Vorgehen oder dem Verhalten der Kinder abgefragt werden. Durch diese Befragungsart können zum einen die Fragen abgedeckt werden, die von jedem Interviewpartner beantwortet werden. Zum anderen besteht die Möglichkeit, Nachfragen zu stellen und Zusatzinformationen zu erhalten, die entweder vor dem Interview nicht bekannt waren oder nur individuell zutreffen.

Die quantitative Online-Befragung (vgl. Abschnitt 3.2.3) von Eltern und Kindern von MEC und HD wurde im Rahmen von Forschungsprojekten der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt durchgeführt und ausgewertet. Die Ergebnisse der Befragung fließen in diese Studie mit ein. Sie dienen zur Kontrastierung der qualitativen Daten und ermöglichen einen größeren Überblick über das kommerzielle frühkindliche Englischlernen. Durch die quantitative Vorgehensweise können empirische Daten, Fakten, Meinungen sowie Einstellungen in großer Zahl zu diversen Themen ermittelt werden. Themen dieser Befragung sind beispielsweise die Motivation, die Kinder bei einem Kurs anzumelden, das damit verfolgte Ziel oder auch die aktuellen Schulleistungen. Die quantitative Befragung wird bei den beiden Anbietern im Raum Nürnberg nicht eingesetzt. Die Anzahl der möglichen Befragungen wäre aufgrund der lokalen Begrenzung nicht ausreichend groß, um wissenschaftlich fundierte Aussagen treffen zu können.

Eine ausführliche Beschreibung des Forschungsfeldes und des Untersuchungsdesigns findet sich unter Abschnitt 3.

1.4 Aufbau der Arbeit

Im weiteren Verlauf der Arbeit werden, entsprechend der Zielsetzung dieser Arbeit, zunächst drei Teile präsentiert, die sich mit dem Forschungsgegenstand des kommerziellen frühen Fremdsprachenlernens befassen. In einem abschließenden vierten Teil werden deren Ergebnisse noch einmal aufgearbeitet, miteinander in Beziehung gesetzt und in ihrer Bedeutung für zukünftige Forschungsarbeiten bewertet.

In Teil I wird der Forschungsgegenstand dieser Arbeit theoretisch verortet. Die zentralen Begrifflichkeiten 'frühkindlich', 'kommerziell' und 'Sprachenlernen' der Forschungsfrage werden in drei Abschnitten thematisiert. Im ersten Abschnitt wird erläutert was unter 'früh' zu verstehen ist und welche Konzepte im Bereich des Frühbeginns bestehen.

Im Anschluss wird der Aspekt des Kommerziellen beleuchtet. Neben der begrifflichen Abgrenzung werden die Unterschiede kommerzieller Bildungsprozesse umrissen. Mögliche Organisationsformen sowie vorhandene kommerzielle Anbieter für frühkindliches Englischlernen in Deutschland runden dieses Kapitel ab.

Der dritte Abschnitt befasst sich mit der Komponente des Sprachenlernens im kommerziellen Kontext. Hierbei wird auf verschiedene didaktische Grundlagen der Konzepte kommerzieller Anbieter für frühes Fremdsprachenlernen eingegangen. Zunächst wird die Frage geklärt, welche Komponenten des Spracherwerbs und welche des Sprachenlernens beim kommerziellen frühen Fremdsprachenlernen Beachtung finden. Auch die Einflussfaktoren für erfolgreiches Sprachenlernen und somit didaktischen Grundlagen der Konzepte werden in diesem Abschnitt umrissen, um im späteren Verlauf der Arbeit Bezug auf Bedingungen für erfolgreiches Sprachenlernen nehmen zu können. Zudem wird auf die didaktischen Kriterien des Kindgemäßen eingegangen. Im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage sind diese Kriterien wesentlich zur Einordnung des methodischen Vorgehens der Anbieter.

In Teil II wird auf das Forschungsfeld und die Vorgehensweise der empirischen Untersuchung eingegangen. In Abschnitt 3.1 wird zunächst das Forschungsfeld mit den Forschungsgegenständen beschrieben. Bei diesen Forschungsgegenständen handelt es sich um die Anbieter der Untersuchung, die Kurse, deren Rahmenbedingungen und die Probanden. Das folgende Kapitel 'Untersuchungsdesign' beinhaltet ausführliche Erläuterungen zur Durchführung und zur Auswertung der Kurshospitationen, Interviews und Online-Befragung.

In Teil III werden die Hauptbefunde der Studie dargestellt und im Hinblick auf die Beantwortung der Fragestellungen und Zielsetzungen analysiert. Inhaltlich befassen sich die Kapitel zunächst immer mit den Vorgaben beziehungsweise Konzepten der Anbieter. Im Anschluss wird die Umsetzung dieser Vorgaben in den Kursen beschrieben und welche Faktoren die Umsetzung der Vorgaben beeinflussen. Aspekte, die nur in der Online-Befragung von MEC und HD untersucht werden, enthalten aufgrund der nicht erfolgten quantitativen Erhebung bei Anbieter A und B keine Erläuterungen zu diesen. Am Ende der Themenbereiche findet sich ein didaktischer Kommentar in dem die beschriebenen Forschungsergebnisse in den wissenschaftlichen Kontext eingeordnet und analysiert werden.

Das erste Kapitel in Teil III geht auf die Voraussetzungen und affektiven Rahmenbedingungen für erfolgreiches Lernen ein. Aspekte wie Motivation der Kinder oder Intervention bei Störungen sowie die affektiven Komponenten wie der Spaß der Kinder an den Kursen und das Lehrer-Schüler-Verhältnis tragen entscheidend zur Effektivität des Lernens im Setting dieser Sprachlernangebote bei.

Abschnitt 4.2 und 0 beschreiben die Kursführung der Anbieter. Zunächst werden die generellen Prinzipien der Unterrichtsführung abgesteckt, die die spezielle Art und Weise des Lernens im kommerziellen Kontext ausmachen. Im Anschluss werden die besonderen methodischen Elemente des spielerischen Lernens spezifiziert. In Abschnitt 0 werden die eingesetzten Medien vorgestellt. Anschließend wird die Vermittlung der einzelnen Sprachkompetenzen in Abschnitt 4.5 zusammenfassend beschrieben und untersucht. Der Einsatz der vorher beschriebenen Prinzipien der Unterrichtsführung, Methoden und Medien wird somit im Hinblick auf die einzelnen Sprachkompetenzen zusammengetragen.

Abschnitt 0 zielt auf die Beantwortung der vierten Teil-Forschungsfrage, den Auswirkungen von frühkindlichen kommerziellen Englischkursen, ab. Diese existieren sowohl auf sprachlicher Ebene hinsichtlich der einzelnen Sprachkompetenzen als auch auf nicht-sprachlicher Ebene. Beispielsweise kann das generelle Selbstbewusstsein der Kinder durch die Kurse beeinflusst werden.

In Teil IV werden die Ergebnisse bezogen auf die Zielsetzungen zusammengefasst. Hierdurch ist es möglich, rote Fäden und didaktische Unterschiede in der Vorgehensweise der einzelnen Anbieter herauszuarbeiten und diese zu generalisieren, um einen Beitrag zur Theoriebildung des kommerziellen frühen Fremdsprachenlernens zu leisten. Da die Qualität der Angebote ein wesentlicher Faktor des kommerziellen Settings ist wird abschließend auf das aktuelle Preis-Leistungs-Verhältnis eingegangen, es werden Anregungen zur Qualitätssicherung und Qualitätsoptimierung gegeben und weitere Forschungsfelder zur Überprüfung der Qualität umrissen.

2 Spannungsfeld des kindgemäßen Sprachenlernens unter kommerziellen Gegebenheiten

Im nachfolgenden Teil wird der Forschungsgegenstand des kommerziellen, frühkindlichen Sprachenlernens theoretisch verortet. Zum einen wird abgesteckt was frühkindliches Lernen bedeutet und wie dies bereits umgesetzt wird. Zum anderen wird auf bestehende kommerzielle Bildungsangebote für das Fremdsprachenlernen eingegangen. Das Spannungsfeld dieser beiden Komponenten bildet die Grundlage für das Fremdsprachenlernen im kommerziellen Kontext. Erfolgreiche Kurse können dann angeboten werden, wenn bei der Konzeption diese beiden Aspekte erfolgreich zusammengeführt werden. Unabhängig davon spielen zudem generelle didaktische Grundlagen des Fremdsprachenlernens bei der Konzeption eine Rolle. Diese werden im letzten Abschnitt in Bezug zu kommerziellem frühem Fremdsprachenlernen gesetzt.

2.1 Früher Fremdsprachenerwerb

Der frühe Erwerb einer Fremdsprache zielt darauf ab, die Sprache spielerisch und intuitiv entsprechend dem Erwerb der Muttersprache zu vermitteln. In den Grundschulen und teilweise auch noch in den Klassen fünf und sechs der weiterführenden Schulen werden daher verschiedene Konzepte eingesetzt, die sich die kindliche Art des Lernens zu Nutze machen. Im Folgenden wird zunächst geklärt was unter 'früh' beziehungsweise 'Frühbeginn' zu verstehen ist. Anschließend wird beschrieben im Rahmen welcher Konzepte der frühe Erwerb einer Fremdsprache unterstützt wird.

2.1.1 Frühbeginn

Um frühes Fremdsprachenlernen einzugrenzen ist es notwendig, zunächst die Frage zu klären, was 'früh' ist und welche Begrifflichkeiten mit 'Frühbeginn' in Verbindung gebracht werden. Generell anwendbar sind in diesem Zusammenhang Begriffe, wie 'Fremdsprachen im Primarbereich', FLES ('Foreign Languages in the Elementary School'), 'early start' sowie 'foreign language education in primary schools'. Zudem existieren spezifische Konzepte des Frühbeginns wie der 'frühbeginnende Fremdsprachenunterricht', die 'Begegnung mit Sprache', die 'fremdsprachliche Vorschulung' sowie die 'integrative Fremdsprachenarbeit' (vgl. Kubanek-German, 2001, S. 7). Wie schon an den verschiedenen Termini klar wird bezieht sich die Mehrzahl auf den Unterricht in der Grundschule.

Doch auch im Vorschulbereich stehen verschiedene Angebote für den Frühbeginn zur Verfügung. Im Englischen wird dieses teilweise mit 'Very Early Language Learning' vom 'Early Language Learning' im Grundschulalter abgegrenzt (vgl. Pfitzer, 2006, S. 15f.). Im Deutschen ist der Zusatz 'sehr' im Themenfeld des frühen Fremdsprachenlernens nicht üblich. Frühbeginn umfasst die Altersspanne der Vor- und Grundschulkinder von vier bis zehn Jahren (vgl. Kubanek-German, 2001, S. 157). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff 'Frühbeginn' nach dieser Altersabgrenzung verwendet.

Zu unterscheiden ist das frühe Fremdsprachenlernen von der Begrifflichkeit der 'frühen Sprachförderung'. Diese zielt darauf ab, Kinder mit Behinderung beim Spracherwerb der Muttersprache oder Migrantenkinder im neuen Umfeld der Zweisprachigkeit zu unterstützen (vgl. Adler, 2011, S. 17, 127).

2.1.2 Konzepte des Fremdsprachenfrühbeginns

In der Umsetzung existiert eine Vielzahl von Konzepten des frühen Vermittelns von Fremdsprachen, die auf die Lernvoraussetzungen junger Lerner abgestimmt sind. Bei allen Umsetzungsformen handelt es sich um Systeme, die Fremdsprache in institutionellem Rahmen formal oder non-formal zu vermitteln. Sie unterscheiden sich vorrangig im Umfang des Sprachkontaktes und dem Ziel (vgl. Klippel, 2000a, S. 11). Diese teilweise ähnlichen Varianten lassen sich in drei Kategorien einteilen. Im Wesentlichen wird zwischen dem Konzept der Begegnung mit Sprachen, dem Modell des Frühbeginns in Grundschulen und dem Immersionskonzept unterschieden (vgl. z.B. Klippel, 2000a, S. 11ff.; Schmid-Schönbein, 2001, S. 18ff.; Roos, 2007, S. 32ff.).

2.1.2.1 Begegnung mit Sprachen

Unter Begegnung mit Sprachen wird situatives Lernen verstanden. Situatives Lernen findet sich vor allem dort, wo der direkte und authentische Kontakt mit der Fremdsprache durch Besuche und Partnerschüler möglich ist. Die Intensität und Häufigkeit des Sprachkontaktes kann durch den jeweiligen Kindergarten oder die Schule selbst festgelegt werden, da es keine Vorgaben der Länder gibt. Das Ziel ist es zum einen, die Kinder für die Fremdsprache zu sensibilisieren, und zum anderen, die interkulturelle Kompetenz zu fördern. Auch soll für die Kinder durch das Fehlen von Noten der Leistungsdruck minimiert und die Motivation zum Sprachenlernen gesteigert werden. (vgl. Roos, 2007, S. 33). Umgesetzt wird dies durch verschiedene Begegnungskonzepte. Vor allem an den Grenzen der Bundesrepublik ist dieses Konzept durch den Direktkontakt mit der Fremdsprache möglich. Beispielsweise können sich Schüler französischer

und deutscher Grundschulen gegenseitig an bestimmten Wochentagen besuchen. Doch auch in nicht grenznahen Gebieten werden verschiedene Begegnungskonzepte umgesetzt. Beispielsweise verdeutlicht der regelmäßige Besuch von Muttersprachlern einer Fremdsprache im Unterricht den Nutzen von Fremdsprachenkenntnissen. Auch kann das Begegnungskonzept durch Treffen mit kulturellen Minderheiten angewandt werden. Bei allen Varianten steht weniger die Vermittlung von Sprachkompetenz sondern vor allem der interkulturelle Austausch im Mittelpunkt. Dies wird durch das bereits beschriebene situative Lernen ohne feste unterrichtliche Strukturen erreicht (vgl. Pfitzer, 2006, S. 103).

2.1.2.2 Frühbeginn-Modell

Das Modell des Frühbeginns in Grundschulen geht über die Begegnung mit der Fremdsprache hinaus. Im Vergleich zur Begegnung mit Sprachen ist Sprachunterricht an Grundschulen ein ergebnis- bzw. lernzielorientiertes Arbeiten, bei dem trotz dieses Ziels auf kindliche Bedürfnisse eingegangen wird (vgl. Pfitzer, 2006, S. 108ff.). Die Lernziele basieren auf einem festen Lehrplan, welcher durch eine festgesetzte Menge an Unterricht pro Woche umgesetzt wird (vgl. Byram, 2000, S. 189). Er bezweckt eine stetige Progression in ausgewählten Themen durch eine spielerische und kindgemäße Gestaltung des Unterrichts. Das Ziel ist eine grundlegende Sprachkompetenz und ein verlässliches Abschlussprofil der Kinder als einheitliche Basis für weiterführende Schulen. Das Frühbeginn-Modell weist durch die Lernziele Ähnlichkeiten mit dem Fremdsprachenunterricht weiterführender Schulen auf, unterscheidet sich allerdings von diesem durch die Art der Vermittlung. Bei dieser wird Wert auf den Einsatz spielerischer Methoden und die Beachtung der Prinzipien kindgemäßen Lernens (vgl. Abschnitt 2.3.3) gelegt. Um die kindliche Freude am Fremdsprachenlernen nicht zu hemmen, werden entweder keine Noten gegeben oder die Noten sind nicht versetzungsrelevant. Zur Einschätzung der Progression findet eine verbale Beurteilung Anwendung (vgl. Roos, 2007, S. 34).

2.1.2.3 Immersion

Der Begriff 'Immersion' kommt vom englischen Verb 'to immerse', was 'eintauchen' bedeutet. Das Eintauchen in eine fremde Sprache beziehungsweise natürliche Lernen soll durch die immersive Vorgehensweise ermöglicht werden. Das Konzept basiert auf der Input-Hypothese nach Krashen und entspricht den Theorien des natürlichen Zweitspracherwerbs. Demnach ist intensiver, regelmäßiger und andauernder Sprachkontakt für immersives Sprachenlernen unabdingbar (vgl. Roos, 2007, S. 35). Aufgrund dessen sollte die Fremdsprache mindestens 50 % der gesamten Unterrichtszeit präsent sein.

Durch das System der Immersion lernen Kinder den regulären Lehrplan der diversen Fächer in der Fremdsprache. Die Sprache wird nicht als Subjekt eines Sprachunterrichts betrachtet, sondern als notwendiges Mittel, um sich neues Wissen aneignen zu können (vgl. Goethe-Institut, 2014). Im Gegensatz dazu steht klassischer Fremdsprachenunterricht, bei dem die Vermittlung der Sprache im Vordergrund steht und gezielt vermittelt und geübt wird. Die Methodik des Immersionsunterrichtes umfasst beispielsweise Scaffolding, Kontextualisierung, Multisensorisches Lernen oder Negotiation of meaning. Auch wird es unter anderem durch Spiele, Lieder aber auch das Imitieren von authentischen Situationen, wie zum Beispiel das Zubereiten von Sandwiches, umgesetzt. Es ist empfehlenswert, Immersion nur im zweckmäßigen Rahmen umzusetzen und dies nicht als einzig mögliche und sinnvolle Vermittlungsart zu sehen. Beispielsweise können in manchen Situationen gezielte Belehrungen über spezifische Sprachphänomene oder auch Übungen zur Beherrschung dieser Erscheinungen das Sprachenlernen durchaus positiv beeinflussen (Doyé und King, 2013, S. 11).

Der Vorteil des immersiven Konzeptes ist, dass die Sprache natürlich und ganzheitlich erworben wird. Aufgrund dessen gilt es als sehr erfolgreich (vgl. Schmid-Schönbein, 2001, S. 19). Das langfristig erreichbare Sprachniveau unterscheidet sich zwar noch von dem eines Muttersprachlers, aber auch von Lernern, die Englisch mit traditionellen Ansätzen gelernt haben. Vor allem im Bereich 'fluency' (fließende Sprachbeherrschung) sind Vorteile zu verzeichnen (vgl. Byram, 2000, S. 189f.).

Bilinguale Kindergärten und Grundschulen zielen auf diese Art des natürlichen Lernens einer Fremdsprache ab. In regulärem Unterricht wird hingegen die Umsetzung des Immersions-Konzeptes durch die knapp bemessene Zeit einer Schulstunde unrealistisch. Verschiedene Konzepte und Modelle in nicht bilingualen Schulen streben dennoch eine möglichst hohe Kontaktzeit mit der englischen Sprache an. Man spricht von Teilimmersion, wenn mehrere Schulfächer in der Fremdsprache unterrichtet werden. Die für Immersion mindestens notwendigen 50 % Fremdsprachenkontakt der Unterrichtszeit werden nicht erreicht. In den ausgewählten Fächern ist die Fremdsprache allerdings nicht Subjekt des Unterrichts sondern wird durch die Nutzung als Kommunikationsmedium intuitiv vermittelt (vgl. Pfitzer, 2006, S. 104f.). Eine weitere Möglichkeit, explizites Fremdsprachenlernen zu vermeiden, stellt der bilinguale Sachfachunterricht ('Content and Language Integrated Learning'/CLIL) dar. Bei diesem Modell werden ein oder zwei Schulfächer in der Fremdsprache unterrichtet. Auch wenn dies durch die geringe Kontaktzeit nicht den Kriterien des Immersion-Konzeptes entspricht wird auf diese Weise versucht, immersives Lernen nachzuempfinden.

2.2 Kommerzielles Fremdsprachenlernen

Kommerzielle Angebote für frühkindliches Englischlernen versuchen durch ihre Konzepte das immersive Lernen nachzuahmen und eine Teil-Immersion zu ermöglichen. Die Kinder lernen die Sprache, indem sie diese als notwendiges Mittel zur Kommunikation nutzen. Inhaltlich wird auf die Lebenswelt der Kinder und eine Vielzahl an Sachthemen eingegangen. Der Sprachkontakt während der Kurszeit liegt über 50 %. Die gesamte Kontaktzeit pro Woche ist allerdings auf den zeitlichen Rahmen der Kurse beschränkt, wodurch ein intensiver und andauernder Sprachkontakt nicht gegeben ist. Um dennoch einen hohen Input, also bestmögliche Bedingungen für immersives Lernen zu ermöglichen, ist es sinnvoll, außerhalb der kommerziellen Kurse die Gesamtmenge des Input, z.B. durch ergänzende CDs, zu erhöhen. Das kommerzielle Umfeld des Lernens ist eine wesentliche Komponente des Forschungsfeldes dieser Studie. Im Folgenden wird zunächst auf den Aspekt des Kommerzes von Bildung eingegangen, um darauf aufbauend die Formalitätsgrade von Bildungsprozessen voneinander abzugrenzen. Im Anschluss wird auf mögliche unternehmerische Organisationsformen dieser Angebote eingegangen und ein Bild über das Angebot in Deutschland gezeichnet.

2.2.1 Bildungsprozesse

Alle Angebote im Bildungsbereich können in drei verschiedene Bildungsprozesse (formal, non-formal, informell) untergliedert werden. Auch kommerzielle Bildungsangebote unterscheiden sich hinsichtlich dessen. Eine Einordnung der kommerziellen Angebote für frühkindliches Fremdsprachenlernen in den Grad der Formalität ist notwendig. Von der UNESCO wurde im Jahr 1970 eine Unterteilung der verschiedenen Bildungsprozesse vorgenommen, an der sich spätere begriffliche Abgrenzungen der OECD oder EU orientieren (vgl. Federighi, 1999, S. 9; Schiersmann 2007, S. 33).

Unter formalem Lernen versteht man demnach Bildung in öffentlichen Einrichtungen, die zu staatlich anerkannten Abschlüssen führt (vgl. Federighi, 1999, S. 8). Es handelt sich dabei in der Regel um die verschiedenen Stufen des staatlichen Bildungssystems von der Grundschule bis hin zur universitären Ausbildung. Der Staat gibt zur Erreichung der zertifizierten Abschlüsse spezifische Curricula und Lernziele vor, die von speziell ausgebildeten Lehrkräften umgesetzt werden (vgl. Overwien, 2003, S. 60ff.).

Hingegen wird non-formale Bildung zwar auch durch Bildungsträger vermittelt. Da es sich um nicht staatliche Bildungsinstitutionen handelt zielen diese allerdings nicht auf staatlich anerkannte Abschlüsse ab (vgl. Federighi, 1999, S. 8). Aufgrund fehlender einheitlicher Standards in

Deutschland werden anerkannte Zertifikate auch nur in begrenztem Rahmen erreicht. Non-formale Bildung hat auch ohne ein entsprechendes Zertifikat zum Ziel, bestimmte Kompetenzen zu erwerben (vgl. Coles, Werquin, 2007, S. 62). Diese Kompetenzstufen können beispielsweise im Bereich des Sprachenlernens auf Basis des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens verglichen werden. Die Angebote non-formaler Bildung sind freiwillig und umfassen beispielsweise die verschiedenen Bereiche der Erwachsenenbildung, der außerschulischen und der vorschulischen Bildung. Im Kindes- und Jugendalter zählen zum einen Nachhilfe, und zum anderen „Angebote in den Bereichen der Kultur, der Musik, des Reisens oder des Sports“ (Rauschenbach et al., 2004, S. 28) zu den non-formalen Bildungsangeboten.

Im Gegensatz zum gezielten Erwerb bestimmter Kompetenzen in formalen und non-formalen Bildungseinrichtungen geht die UNESCO auf zwei weitere Formen des Lernens ein. Unter informellem Lernen werden Lernprozesse verstanden, die bewusst aber nicht organisiert im privaten Umfeld ablaufen. Inzidentelles Lernen geschieht beiläufig und unbewusst in allen privaten oder beruflichen Situationen (vgl. Federighi, 1999, S. 8). Die EU fasst im Jahr 2000 die beiden letzteren genannten Bildungsprozesse unter dem Begriff des informellen Lernens zusammen. Sie versteht darunter sämtliche Lernprozesse des Alltags, die teils intentional, teils unbewusst ablaufen (vgl. Schiersmann, 2007, S. 33).

2.2.2 Kommerzielle Bildung

Unter kommerzieller Bildung lassen sich diejenigen Angebote subsumieren, die Bildung als Ware, also als Dienstleistung verkaufen. Die Ware wird als immaterielle wirtschaftliche Leistung in einem Prozess angeboten.

„Dazu wird zunächst ein Leistungspotential angeboten, das als Absatzobjekt dient. Der Leistungsprozess findet durch Kombination interner Faktoren (betriebseigene Maschinen, Personal) und externe Faktoren (Objekte oder Personen der Nachfrageseite) statt. Angestrebt wird ein Leistungsergebnis, durch das nutzenstiftende Wirkungen an den externen Faktoren erzielt werden (oder gemeinsam mit ihnen)“ (Schlutz, 2006, S. 18).

Durch diese Privatisierung sind kommerzielle Angebote unabhängig von staatlichen Vorgaben und haben zum Ziel nicht Bildung als Selbstzweck, sondern den wirtschaftlichen Profit (vgl. Krautz, 2007, S. 155ff.). Voraussetzung für eine gewinnorientierte Ausrichtung von Bildung ist, dass öffentliche zugängliche Bildung entweder knapp oder von geringer Qualität ist. Zum Beispiel kann das Vorhandensein von kommerziellen Angeboten für frühkindliches Fremdsprachenlernen demnach auf zwei Gründe zurückgeführt werden. Zum einen möchten Eltern ihre Kinder bereits im Vorschulalter in der englischen Sprache fördern. Zum anderen sind in

staatlichen Kindergärten entsprechende Angebote nicht vorgesehen und die Qualität und Kontaktzeit des Englischunterrichts der Grundschulen ist für die Eltern nicht zufriedenstellend.

Kommerzielle Bildung umfasst alle Angebote, für die eine finanzielle Gegenleistung erbracht wird. Neben Privatschulen mit staatlichen Abschlüssen, also formalen Bildungsangeboten, zählen auch non-formale Angebote dazu. Der Abgrenzung der Bildungsprozesse zu entnehmen können auch frühkindliche Sprachkursen im kommerziellen Setting dem non-formale Bildungsangebot zugeordnet werden. Die Einordnung in informelle oder inzidentelle Arten des Lernens kann ausgeschlossen werden, da die Sprache durch Bildungsträger in einem organisierten Umfeld vermittelt wird und diese den Kompetenzerwerb der englischen Sprache gezielt verfolgen. Auch verfolgen die Kurse keine staatlichen Vorgaben, weswegen sie nicht dem formalen Lernen zugeordnet werden können. Unter dem Begriff 'kommerziell' im Zusammenhang dieser Arbeit kann demnach ein non-formaler Bildungsprozess mit Bezahlung verstanden werden.

Neben dem frühkindlichen Fremdsprachenlernen fallen unter den non-formalen Bereich weitere Angebote wie außerschulische Kurse von beispielsweise Musik- oder Sprachschulen, die nicht an staatliche Curricula angepasst sind. Auch Erwachsenenbildung durch Volkshochschulen oder andere Anbieter und das Feld der Nachhilfe durch Privatpersonen oder Nachhilfeinstitute, mit dem Ziel, die Kompetenzen entsprechend der staatlichen Curricula zu fördern, fallen unter non-formale Bildungsangebote. Der Bereich der Erwachsenenbildung hat jedoch altersbezogen eine andere Zielgruppe als frühkindliche Bildungsangebote. Im Rahmen dieser Arbeit wird aufgrund des Bezugs zum Frühkindlichen diese Form des non-formalen, kommerziellen Lernens nicht beleuchtet. Auch wird nicht auf Angebote ab den weiterführenden Schulen eingegangen. Sie sind wie auch kommerzielles frühes Fremdsprachenlernen in den Bereich der außerschulischen Bildungsangebote einzuordnen. Es handelt sich allerdings um Angebote, die zusätzlich zum schulischen Unterricht besucht werden. Allerdings sind diese Angebote nicht für die Altersgruppe dieser Studie von Relevanz.

Eine weitere Form des informellen Lernens, die Nachhilfe als außerschulische ergänzende Unterstützung zum formalen Lernen, kann in verschiedene Kategorien untergliedert werden. Während familiäre Angebote unentgeltlich sind, sind Kurse oder Nachhilfe von Privatpersonen oder durch kommerzielle Institute entgeltlich. Diese institutionellen Angebote sind gewerblich angemeldet, wirtschaftlich ausgerichtet und verfügen meist über spezielle Räumlichkeiten (vgl. Grunder, 2013, S. 9f.). Diese Abgrenzungen sind vergleichbar mit kommerziellen Angeboten für frühes Fremdsprachenlernen. Nachhilfe unterscheidet sich vorrangig durch ihren Zweck und die damit verbundene Vorgehensweise in den Kursen von

außerschulischen Kursen für frühes Fremdsprachenlernen. Nachhilfe zielt auf die Verbesserung der schulischen Leistungen ab. Sie findet deshalb regelmäßig zusätzlich zum Unterricht und außerhalb der Schule statt, ist vorübergehend und wird privat bezahlt (vgl. Dohmen et al., 2008, S. 15ff.).

„Unter Nachhilfeunterricht verstehen wir den [...] außerhalb des regulären Schulunterrichts und zusätzlich zu ihm stattfindenden, mehr oder weniger regelmäßigen und häufig vorübergehenden privaten Einzel- (oder Gruppen-)unterricht durch Lehrer, Studenten, Schüler und Laien zum Zwecke einer dem Schulunterricht nachfolgenden Erfolgssicherung in bestimmten Unterrichtsfächern“ (Krüger, 1977, S. 545).

Wesentlich für die begriffliche Abgrenzungen der Nachhilfe sind die Aspekte 'regelmäßig', 'außerschulisch', 'Zweck der Notenverbesserung'. Auch kommerzielle Angebote für frühkindliches Fremdsprachenlernen und Nachhilfe finden außerhalb der Schule regelmäßig einmal pro Woche am Nachmittag statt und werden privat bezahlt. Der Unterschied zur Nachhilfe liegt darin, dass sie nicht den Zweck der direkten Verbesserung der aktuellen schulischen Leistung verfolgen, da die frühkindlichen Englischkurse noch nicht leistungsbezogen orientiert sind. In frühkindlichen Englischkursen soll die Basis für spätere Erfolge in der Sprache und somit auch dem entsprechenden Schulfach gelegt werden. Die langfristige Sicherheit in der Sprache wird durch den andauernden Kontakt zur Fremdsprache erreicht. Im Gegensatz dazu stehen Nachhilfe-Angebote, die meist nicht dauerhaft, sondern vorübergehend besucht werden, bis die gewünschte schulische Leistung erbracht wird.

In dieser Arbeit wird unter kommerzieller Bildung lediglich der Bereich des non-formalen Lernens verstanden, da Privatschulen staatlichen Curricula folgen und somit von den hier thematisierten Angeboten für frühkindliches Englischlernen zu unterscheiden sind.

2.2.3 Anbieter in Deutschland

Entsprechend der Nachfrage der Eltern, für die das begrenzte Angebot im staatlichen Bildungssystem nicht ausreichend erscheint, steigt der Markt der kommerziellen Anbieter für frühkindliches Englisch stetig an. Die bestehenden Dienstleister können nach ihrer Organisationsform in zwei Gruppen aufgegliedert werden. Die Lehrkräfte agieren entweder unabhängig oder in einem Franchise-Verbund, um von Vorteilen und dem geringeren Risiko zu profitieren. In Deutschland existiert eine Vielzahl dieser beiden Organisationsformen zur frühkindlichen Vermittlung einer Fremdsprache. Auffällig ist die Diskrepanz in der deutschlandweiten Verteilung. Im Folgenden werden die Organisationsformen sowie die Anzahl der Angebote und Verteilung dieser in Deutschland genauer beleuchtet.

2.2.3.1 Organisationsformen

Mit dem selbstständigen Angebot von Dienstleistungen sind finanzielle Risiken verbunden. Daher existieren am Markt der kommerziellen Angebote für frühkindliches Englischlernen neben Angeboten von selbstständigen Lehrkräften oder unabhängigen Sprachschulen auch Franchise-Konzepte.

Der Deutsche Franchise-Verband e.V. greift zur begrifflichen Einordnung auf eine mittlerweile etablierte Definition nach Kaub zurück:

"Franchising ist ein vertikal-kooperativ organisiertes Absatzsystem rechtlich selbstständiger Unternehmen auf der Basis eines vertraglichen Dauerschuldverhältnisses. Das System tritt am Markt einheitlich auf und wird geprägt durch das arbeitsteilige Leistungsprogramm der Systempartner sowie durch ein Weisungs- und Kontrollsystem zur Sicherung eines systemkonformen Verhaltens" (1980, S. 29).

Franchise-Nehmer können ein erprobtes Konzept sowie den Namen zur Marketingunterstützung übernehmen. Sie minimieren das finanzielle Risiko durch die Verständigung auf ein gemeinsames wirtschaftliches Ziel (vgl. Goerge, 2011, S. 343). Der Franchise-Geber bündelt gewisse Kernkompetenzen wie Beschaffung, Absatz und Organisation. Auch die Weiterentwicklung des Konzeptes sowie die Ausbildung und fortlaufende Unterstützung der Franchise-Nehmer fallen unter die Zuständigkeit des Franchise-Gebers (vgl. Kaub, 1980, S. 29). Für die Inanspruchnahme dieser Verbundvorteile haben Franchise-Nehmer eine Franchise-Gebühr zu entrichten und sich an die Vorgaben des Konzeptes zu halten. Betriebswirtschaftliches Risiko und Rendite liegen beim Franchise-Nehmer. Durch die Verbundvorteile ist das Risiko minimiert. Im Hinblick auf die Rendite ist der Anreiz da, gute Arbeit zu leisten (vgl. Iliasa, 2013, S. 4). Ziel der Franchise-Konzepte ist es, durch Kooperation zwischen Franchise-Gebern und -Nehmern die Ausbreitung des Konzeptes zu fördern und den Markt zu dominieren.

2.2.3.2 Städteregion Nürnberg-Fürth-Erlangen-Schwabach

Die unabhängigen Anbieter betreffend kann aufgrund der Vielfältigkeit kein Deutschland umspannendes Bild gezeichnet werden. Daher werden die Anbieter der Städteregion Nürnberg beispielhaft dargestellt. Diese Städteregion beinhaltet die Städte Nürnberg, Fürth, Erlangen, Schwabach. Die Übersicht über diese Region verdeutlicht, dass eine Vielzahl an Anbietern für frühkindliches Englischlernen am Markt präsent ist. Insgesamt konnten in diesem Ballungsraum neun Standorte unabhängiger Anbieter ermittelt werden. Um einen vollständigen Überblick über diese Städteregion zu erhalten werden in der folgenden Abbildung und dazugehörenden Auflistung auch die Angebote von Lehrkräften

beziehungsweise Learning Center in einem Franchise-Verbund aufgeführt (vgl. eigene Recherche, zuletzt geprüft: Juli 2016):

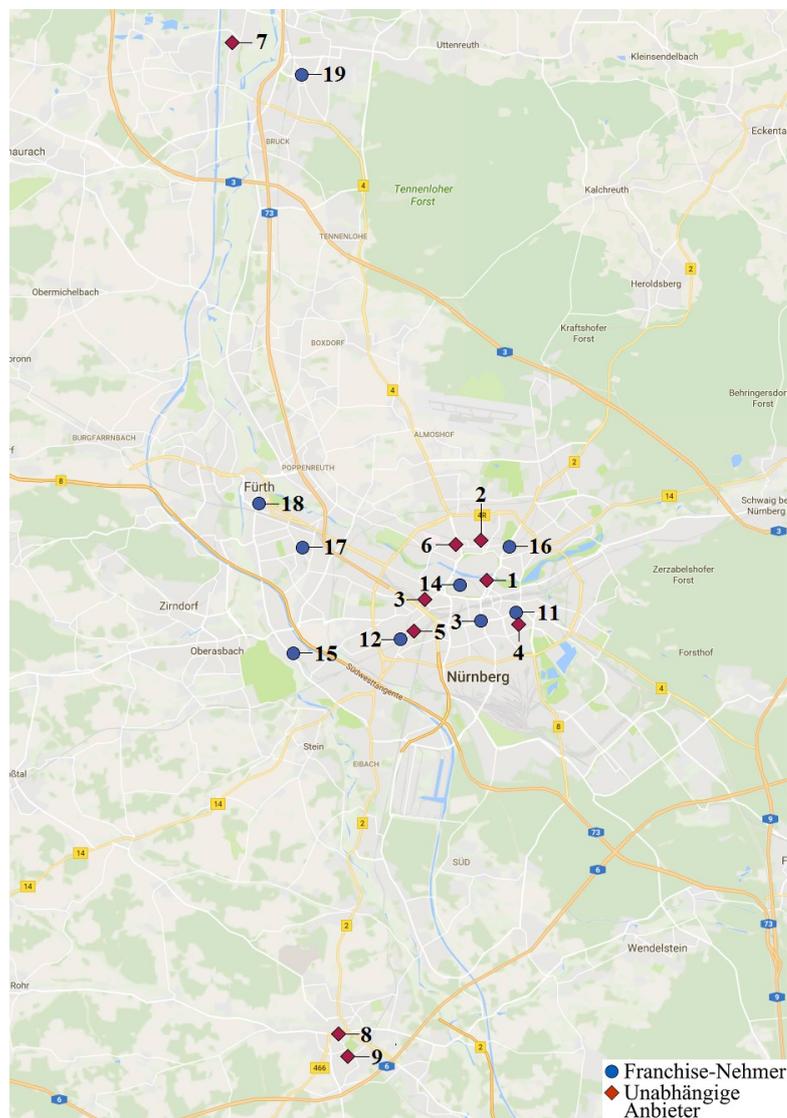


Abbildung 1: Angebote, Städteregion Nürnberg
(vgl. GOOGLE, 2016b, Städteregion; eigene Bearbeitung)

Legende:

	Unabhängige Anbieter	Franchise-Nehmer
Nürnberg	1. Bildungszentrum Nürnberg 2. EMU – Englisch und Musik 3. Gesangsunterricht Nürnberg 4. Joy with English 5. Learning Centre Nürnberg-West 6. The Little Language Company	11. Abrakadabra Spielsprachschule 12. Helen Doron English, Lehrkraft 13. Lernstudio Barbarossa 14. Lernstudio Barbarossa 15. Mortimer English Club, LC 16. Mortimer English Club, LC
Fürth		17. Helen Doron English, LC 18. Lernstudio Barbarossa
Erlangen	7. Prima English	19. Ghosty
Schwabach	8. Die Sprachen Schule 9. The Little Language Company	

2.2.3.3 Franchise-Unternehmen

Im Rahmen der Recherche (zuletzt geprüft: Juli 2016) konnten in Deutschland neun kommerzielle Anbieter recherchiert werden, die Englischkurse für Kinder anbieten. In der nachfolgenden Auflistung dieser Anbieter ist ein Vergleich deren Größe möglich.

Name	Standorte (LCs + einzelne Lehrkräfte)	Ergänzende Informationen
Mortimer English Club	286	Die Anzahl der Standorte beinhaltet alle Standorte, auch wenn teilweise mehrere von einem LC-Leiter oder Lehrer betreut werden
Helen Doron English	262	79 Learning Center, 183 einzelne Lehrkräfte
Lernstudio Barbarossa	165	Es kann nicht nachvollzogen werden, ob tatsächlich an allen Standorten frühkindliche Englischkurse angeboten werden
Kinderenglisch mit Ghosty	9	
Berlitz Sprachschulen	5	Berlitz Sprachschulen sind deutschlandweit an mehr Standorten vertreten. Frühkindliche Englischkurse werden nur an 5 Standorten aufgelistet
Club K	36	Regionale Begrenzung: v.a. in Süddeutschland
Little English House	10	Regionale Begrenzung: Baden-Württemberg, Bayern, Hessen
Abakadabra Spielsprachschule		Keine Auflistung der Standorte
Starchild English		Angabe, dass etwa 400 Lehrkräfte nach dem Franchise-Konzept unterrichten; keine Angabe, an welchen Standorten/ in wie vielen LC diese arbeiten; bei Interesse an Kursen ist eine Anfrage notwendig

Tabelle 1: Franchise-Anbieter

(vgl. Nauditt, 2016; Powell, 2014; Lernstudio Barbarossa, 2016; Frenk, 2016; Berlitz Deutschland GmbH, 2016; ClubK GbR, 2016; Little English House Company, 2016; K&S Partnersysteme GmbH, 2016; STARCHILD ENGLISH e.K., 2016)

Diese Tabelle zeigt, dass Helen Doron und Mortimer die beiden größten Franchise-Zusammenschlüssen im Bereich des frühkindlichen Sprachenlernens darstellen. Zu bedenken ist, dass die Anbieter neben Kursen für Kinder zwischen vier und zehn Jahren auch Sprachkurse für andere Altersgruppen anbieten. Dies kann bedeuten, dass die Auslastung der Standorte allein durch Englischkurse für Kinder nicht gegeben wäre.

Allerdings ermöglicht die Tabelle lediglich eine Einschätzung der Größe der einzelnen Anbieter. Ein genauer Vergleich der Anzahl der Standorte von MEC, HD und dem Lernstudio Barbarossa ist nicht möglich, da beispielsweise bei MEC alle Standorte aufgelistet werden, auch wenn beispielsweise zwei Standorte von der gleichen Lehrkraft betreut werden. Im Gegensatz dazu werden bei HD die Learning Center und unabhängigen Lehrkräfte aufgeführt. Ob Lehrkräfte eines Learning Centers zusätzlich beispielsweise in einem Kindergarten eines anderen Ortes unterrichten, was der Auflistung von MEC entsprechen würde, kann nicht nachvollzogen werden. Das Lernstudio Barbarossa differenziert bei der Liste der Orte nicht zwischen Standorten, die beispielsweise nur Nachhilfe oder Weiterbildungskurse für Erwachsene anbieten, und solchen die ergänzen Englisch für Kinder in ihrem Programm haben. Im Gegensatz dazu stehen die Berlitz Sprachschulen. Deren Kursangeboten kann man entnehmen, an welchen Standorten sie angeboten werden. Es existieren zwar in Deutschland mehr Berlitz Sprachschulen als die aufgelisteten fünf, aber an den übrigen Standorten gibt es kein Angebot für frühkindliches Englischlernen. Da zur 'Abrakadabra Spielsprachschule' und zu 'Starchild English' keine Angaben zu den Standorten vorhanden sind werden diese in den nachfolgenden Darstellungen und Analysen nicht berücksichtigt.

Die nachfolgende Karte ermöglicht einen Überblick darüber, wie flächendeckend diese kommerziellen Angebote für frühkindliches Englischlernen in Deutschland vorhanden sind:

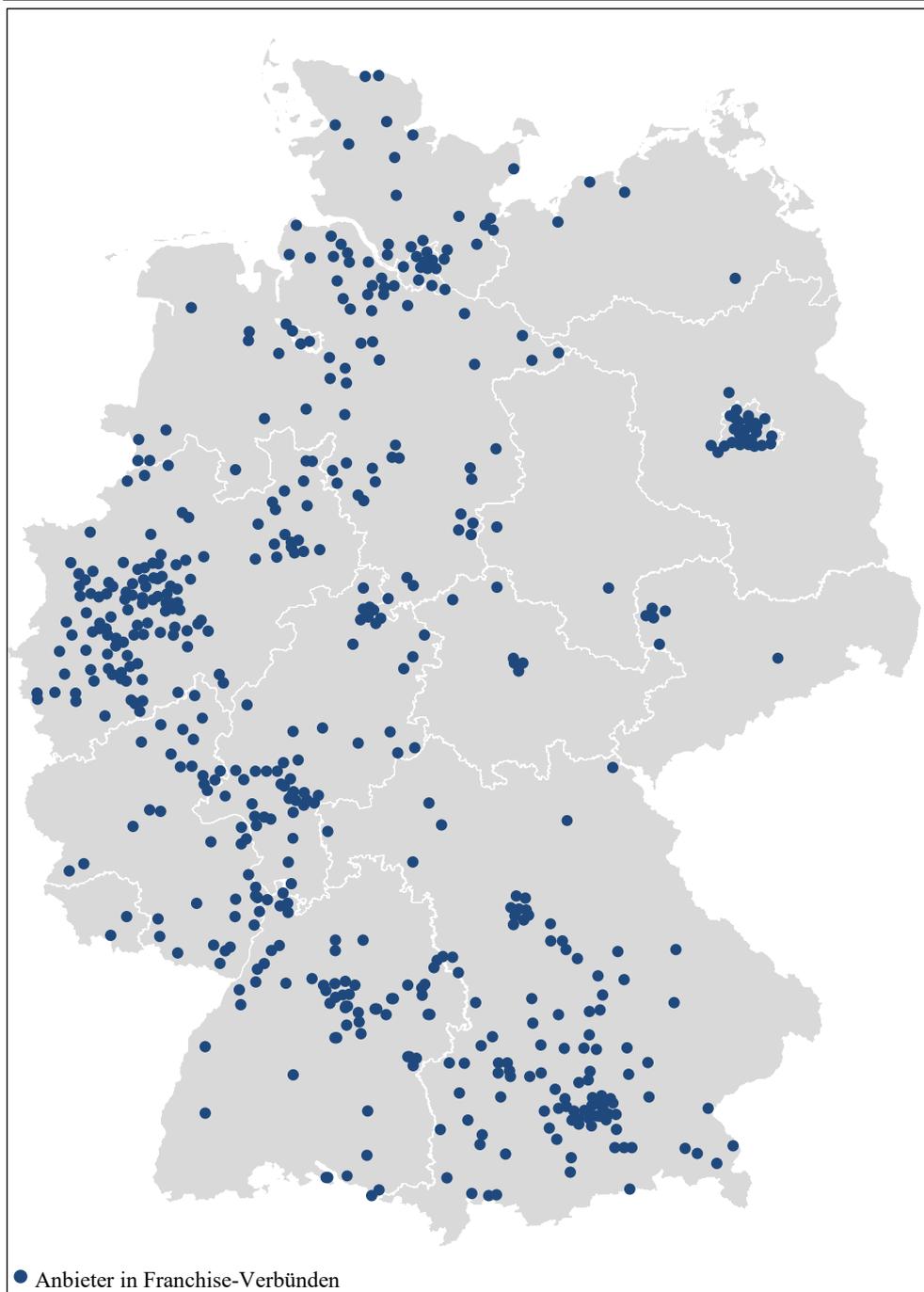


Abbildung 2: Deutschlandweite Verteilung Franchise-Angebote

(vgl. GOOGLE, 2016a, Deutschland; eigene Bearbeitung)

Es wird ersichtlich, dass die Verteilung der einzelnen Franchise-Partner über Deutschland nicht einheitlich ist. Tendenziell existieren in den neuen Bundesländern weniger Angebote von Franchise-Nehmern und in Ballungszentren wie dem Ruhrgebiet oder Berlin ist ein vermehrtes Angebot vorhanden. Ein konkreter Vergleich der einzelnen Bundesländer ist daher notwendig.

2.2.3.4 Bundesländervergleich

Im gezielten Vergleich der einzelnen Bundesländer sind die Unterschiede der Angebotszahlen zu erkennen.

Bundesland	Gesamt	MEC	HD	Barbarossa	Ghosty	Berlitz	Club K	Little English House
Bayern	176	55	70	16	2		30	3
Nordrhein-Westfalen	172	79	38	54	1			
Baden-Württemberg	123	13	70	30			4	6
Niedersachsen	82	51	21	9		1		
Hessen	60	24	20	12	1		2	1
Rheinland-Pfalz	47	24	9	14				
Schleswig-Holstein	28	20	5	1		2		
Berlin	26	1	7	18				
Hamburg	16	7	7	1		1		
Thüringen	9	4	4	1				
Mecklenburg-Vorpommern	8	4	3	1				
Sachsen	8		2		5	1		
Bremen	6	3	3					
Saarland	5		1	4				
Brandenburg	4		1	3				
Sachsen-Anhalt	3	1	1	1				

Tabelle 2: Franchise-Angebote pro Bundesland

(vgl. Nauditt, 2016; Powell, 2014; Lernstudio Barbarossa, 2016; Frenk, 2016; Berlitz Deutschland GmbH, 2016; ClubK GbR, 2016; Little English House Company, 2016; K&S Partnersysteme GmbH, 2016; STARCHILD ENGLISH e.K., 2016)

Wie auch auf Abbildung 2 zu erkennen ist sind demnach die sechs ersten Bundesländer dieser Auflistung alte Bundesländer. Die übrigen zehn Bundesländer sind entweder neue Bundesländer oder von der Einwohnerzahl und Fläche nicht vergleichbar. Beispielsweise sind in Nordrhein-Westfalen, Bayern und Baden-Württemberg weit über 100 Möglichkeiten für frühkindliches Fremdsprachenlernen gegeben. Im Gegensatz dazu betreiben in Brandenburg und Sachsen-Anhalt jeweils weniger als fünf Franchise-Nehmer eine Sprachschule.

Wie schon erwähnt ist bei dieser Auflistung die Einwohnerzahl pro Bundesland zu berücksichtigen. Das Verhältnis der Einwohnerzahlen pro Bundesland ist der nachfolgenden Abbildung zu entnehmen:

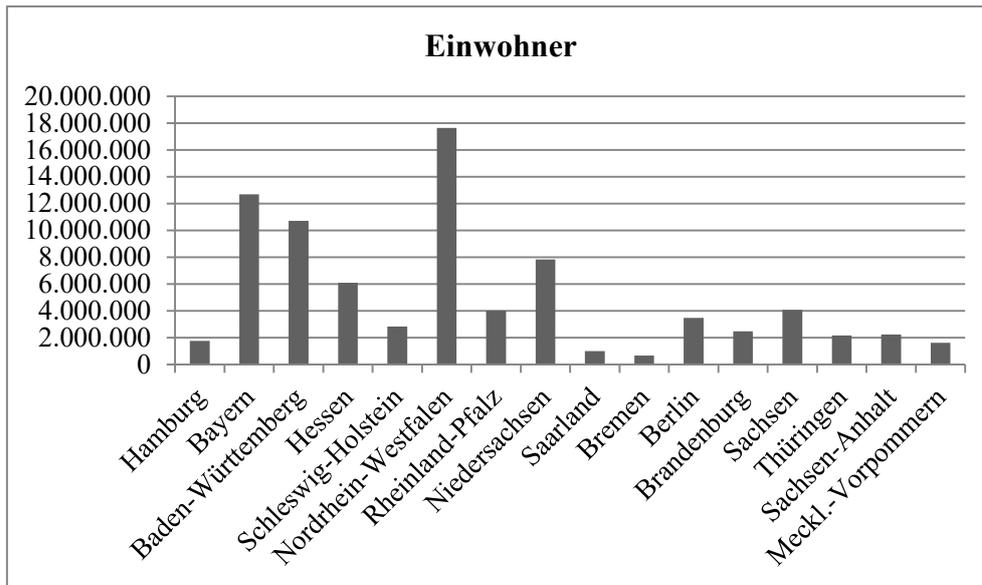


Abbildung 3: Einwohnerzahlen der Bundesländer

(vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2015)

Beispielsweise hat das Saarland vergleichbar viele Sprachschulen wie Sachsen-Anhalt. Im Saarland leben allerdings 989.035 Menschen, während Sachsen-Anhalt 2.235.548 Einwohner hat. Diesem beispielhaften Vergleich zufolge ist nicht allein die Anzahl der Anbieter pro Bundesland entscheidend für eine Einschätzung der flächendeckenden Verteilung von Franchise-Angeboten für frühkindliches Englischlernen. Es ist notwendig, die Einwohnerzahl in Verhältnis mit den vorhandenen Angeboten zu setzen:

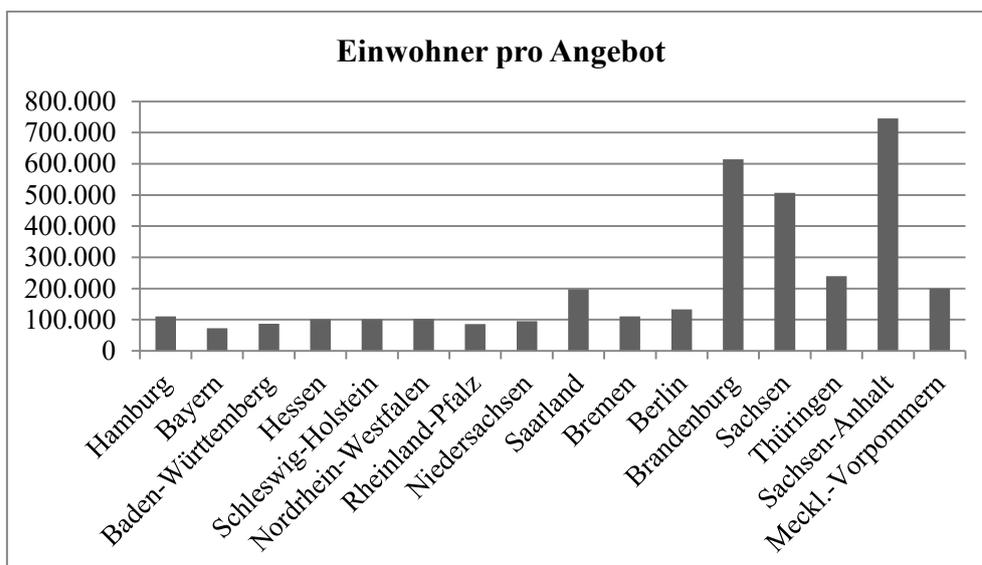


Abbildung 4: Einwohner pro Anbieter in den Bundesländern

(eigene Darstellung)

Anhand von Abbildung 4 ist zu erkennen, dass in einem Großteil der Bundesländer auf eine Sprachschule etwa 100.000 Einwohner kommen. Im Saarland, Thüringen und Mecklenburg-Vorpommern sind es etwa 200.000 Einwohner pro Sprachschule und in Brandenburg, Sachsen und Sachsen-Anhalt pro Angebot über 500.000 Einwohner. Bereits anhand von Abbildung 2 wurde ersichtlich, dass die Verteilung zwischen den alten und den neuen Bundesländern nicht gleichmäßig ist. Die Abbildung 'Einwohner pro Anbieter in den Bundesländern' bestätigt diese Verteilung und zeigt zudem, dass dies nicht auf geringe Einwohnerzahlen, sondern andere Gründe zurückzuführen ist.

Ein möglicher Grund kann die unterschiedliche Kaufkraft pro Einwohner sein. Abbildung 5 zeigt in absteigender Reihenfolge die Kaufkraft pro Einwohner in den einzelnen Bundesländern:

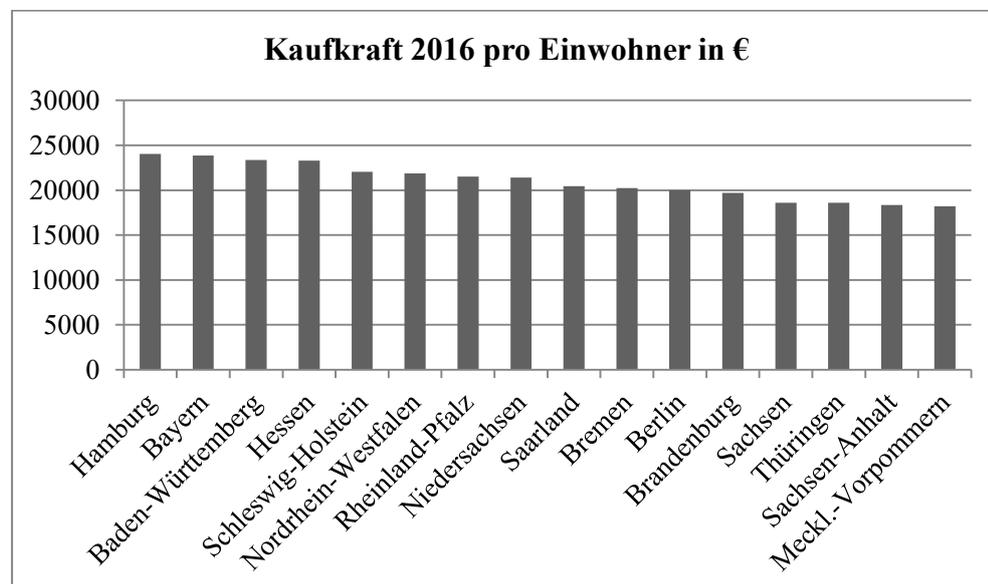


Abbildung 5: Kaufkraft in den Bundesländern
(vgl. GfK, 2016)

Auffällig ist, dass Brandenburg, Sachsen, Thüringen, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern im unteren Drittel sowohl der Kaufkraftverteilung als auch der Angebote pro Einwohner liegen. Im Saarland hingegen existiert auch lediglich ein Angebot pro 200.000 Einwohner obwohl die Kaufkraft pro Einwohner zwischen der von Niedersachsen und Bremen liegt und diese beiden Bundesländer jeweils im Verhältnis zu den Einwohnern etwa doppelt so viele Angebote für frühkindliches Fremdsprachenlernen haben. Die geringeren Angebote pro Einwohner sind im Saarland also auf andere Faktoren zurückzuführen. Ein möglicher Grund könnten die im Saarland bestehenden staatlichen bilingualen Angebote sein. Sowohl bei der tatsächlichen Anzahl der bilingualen Kitas als auch in Bezug zu den Bevölkerungszahlen steht das Saarland im Bundesländervergleich mit 185 Kitas an erster Stelle. Durch

ausreichende und zufriedenstellende staatliche Angebote sinkt die Nachfrage nach ergänzenden kommerziellen Sprachlernkursen für Kinder. Da jedoch 184 dieser bilingualen Kitas Französisch anbieten und möglicherweise manche Eltern ergänzend oder alternativ den Kindern die englische Sprache bereits im Kindesalter nahebringen wollen existieren kommerzielle Angebote für frühkindliches Englischlernen (vgl. FMKS e.V., 2014, S. 6).

2.3 Konzeptuelle Orientierung kommerzieller, kindgemäßer Sprachlernangebote

Die Konzepte der kommerziellen Angebote für frühkindliches Fremdsprachenlernen haben zum Ziel, die Sprache entsprechend natürlichen Spracherwerbskonzepten zu vermitteln, um eine Alternative zu schulischem Lernen zu schaffen. Neben Komponenten des Mutter- oder Zweitspracherwerbs im Setting des Fremdsprachenlernens ist es auch wichtig, individuelle Voraussetzungen der Lerner bei der Konzeption von Kursangeboten zu berücksichtigen. Im Hinblick auf die hier untersuchte Altersgruppe der Vier- bis Zehnjährigen sind zudem didaktische Empfehlungen für kindgemäßes Lernen zu berücksichtigen. Auf diese Faktoren als Grundlage für die Konzepte der Anbieter für kommerzielles frühes Fremdsprachenlernen wird im Folgenden eingegangen.

2.3.1 Aufhebung der Trennung von Spracherwerb und Sprachenlernen im kommerziellen Umfeld

Die kommerziellen Anbieter für frühkindliches Englischlernen versuchen sich an bestehenden Spracherwerbskonzepten zu orientieren, weshalb eine klare Abgrenzung von Lernen und Erwerben in diesem Umfeld aufgehoben werden kann. Im Alltag werden die Begriffe 'Erlernen' und 'Erwerben' oft synonym für das Aneignen von Neuem verwendet. Sie werden im Duden dahingehend unterschieden, dass man sich beim 'Erwerben' etwas „*durch Übung aneignet*“, während 'lernen' den Prozess des „*sich Wissen aneignen*“ beschreibt (vgl. Bibliographisches Institut GmbH, 2013, erwerben/lernen). Für frühkindliche Englischkurse im kommerziellen Setting ist diese Abgrenzung jedoch nicht ausreichend. Sprachliches Wissen wird in einem non-formalen Bildungsprozess vermittelt. Bei der Vermittlung wird allerdings darauf geachtet, dass sich die Kinder die Sprache möglichst intuitiv durch Übung aneignen. Daher ist es im wissenschaftlichen Diskurs notwendig, die beiden Begriffe in ihrer Bedeutung für die Fremdsprachendidaktik voneinander abzugrenzen.

‘Erwerben’ beschreibt ein implizites Aneignen von Wissen. In diesem Prozess wird eine Sprache unterbewusst und eher beiläufig aufgenommen. Dies entspricht dem natürlichen Erwerb der Muttersprache oder einer Zweisprache (vgl. Apeltauer, 1997, S. 14). Vor allem junge Lerner bringen die entsprechenden Voraussetzungen für den intuitiven Spracherwerb mit (vgl. Abschnitt 2.3.2.6). Diese Form bedarf vor allem weniger Anstrengung und die Merkfähigkeit und Behaltensleistung wird verbessert, was kommerzielle Angebote für frühes Fremdsprachenlernen als Vorteil sehen (vgl. Müller, 1995, S. 7).

‘Lernen’ hingegen beschreibt die intentionale, bewusste und systematische Verarbeitung von sprachlichen Informationen. Dies beinhaltet auch das Wissen über sprachliche Strukturen und Grammatikregeln. Man spricht hier auch von explizitem Lernen, welches häufig in einem unterrichtlichen Kontext stattfindet (vgl. Apeltauer, 1997, S. 14). Voraussetzung für das Erlernen einer Sprache ist ein gewisser kognitiver und sprachlicher Entwicklungsstand, da sprachliche Strukturen systematisch erarbeitet werden (vgl. Müller, 1995, S. 7). Aufgrund des Alters der Vier- bis Zehnjährigen in den für diese Studie untersuchten Kursen ist der notwendige kognitive Entwicklungsstand noch nicht bei allen Lernern gegeben. Dies würde gezieltes Lernen erschweren, kommt allerdings dem natürlichen Erwerb entgegen (vgl. Abschnitt 2.3.2.6). Ein entscheidender Nachteil des Lernens einer Sprache im Vergleich zum Erwerben ist, dass es in der Regel unmöglich ist, das Niveau eines Muttersprachlers zu erreichen (vgl. Zippel, 2009, S. 52).

Diese ursprüngliche Abgrenzung von implizitem Erwerben und explizitem Erlernen geht auf Krashen (1982, S. 10) zurück, der in den 70er Jahren diese Unterteilung vornahm. Allerdings schließt er natürlichen Erwerb im Kontext des institutionalisierten Sprachunterrichts nicht aus. Seiner Ansicht nach spiele die Art des Inputs bzw. das Vorhandensein einer natürlichen Lernumgebung die entscheidende Rolle. Das Sprachmaterial solle dem Lerner auf eine Weise dargeboten werden, durch die es möglich ist, ihm unbekannte Sprachbausteine auf natürliche Weise in das bestehende Wissen einzugliedern. Kommerzielle Angebote für frühes Fremdsprachenlernen versuchen exakt diese Kombination. Die Kurse nehmen durch feststehende Konzepte und Lernziele zwar eine feste Form an, Lernsetting, Material, unterrichtliche Elemente und Prinzipien der Unterrichtsführung verfolgen jedoch das Ziel, den Kindern ein dem Mutterspracherwerb nachempfundenenes Lernen zu ermöglichen (vgl. Abschnitt 3.1.1.5). Aufgrund dieser Mischform des gezielten und gesteuerten Lernens einer Sprache durch unterbewusste Erwerbsprozesse werden im Kontext der Angebote für frühkindliches Fremdsprachenlernen beide Begriffe verwendet.

Neben der Art der Darbietung, die durch den Interaktionspartner gesteuert wird, ist auch Art der Aufnahme, die immer durch den Lernenden selbst gesteuert werden kann, relevant (vgl. Bausch et al., 2003, S. 428f.). Auch die Art der Aufnahme versuchen kommerzielle Kurse für Fremdsprachenfrühbeginn im Hinblick auf eine bessere Merk- und Behaltensleistung durch natürlichen Spracherwerb zu fördern. Sie bieten den Lernenden Unterstützung, beispielsweise durch das Eingehen auf verschiedene Lernstile oder die Berücksichtigung von affektiven Faktoren (vgl. Abschnitt 4.1). Im Folgenden wird auf die unterschiedlichen Erwerbs- und Lernprozesse des natürlichen und des gesteuerten Spracherwerbs eingegangen.

2.3.1.1 Rolle mutter- und zweitsprachlicher Erwerbsprozesse

Den Kunden der hier untersuchten Sprachlernangebote, also den Eltern, ist bewusst, dass der Spracherwerb der Muttersprache sich vom Lernen einer Fremdsprache unterscheidet. Sie wollen ihren Kindern die Möglichkeit geben, das Englische möglichst intuitiv, dem Mutterspracherwerb nachempfunden, zu lernen.

Bei der Muttersprache handelt es sich um diejenige Sprache, die der Mensch in seiner Entwicklung als erste Sprache lernt. Entscheidend sind vor allem die Spracheinflüsse nach der Geburt (vgl. Klein, 1984, S. 19f.). Ein Kriterium zur begrifflichen Abgrenzung der Muttersprache ist daher, dass es diejenige Sprache ist, die der Mensch in seiner allmählichen Entwicklung als erste Sprache einer Erwerbsfolge lernt. Sie wird oftmals auch als Erst- oder Primärsprache (L1, 'first language') bezeichnet und deutet an, dass es sich um die am besten beherrschte Sprache handelt (vgl. Oksaar, 2003, S. 11f.). Ein wichtiges Kennzeichen des Mutterspracherwerbs ist, dass der Erwerb ohne gezielten Unterricht stattfindet (vgl. Müller, 1995, S. 6f.). Diese Art des spielerischen Erwerbens möchten Eltern ihren Kindern über die Muttersprache hinaus auch für weitere Sprachen ermöglichen. Durch den Mutterspracherwerb inspiriert wird bei kommerziellen frühkindlichen Angeboten versucht, Aspekte des Erstspracherwerbs aufzugreifen und einzubringen. Im Schulunterricht ist ein demensprechendes Vorgehen vielfach aufgrund der Rahmenbedingungen nicht möglich. Dies bedingt sich unter anderem durch die Gruppengröße, den zeitlichen Rahmen einer Schulstunde und die Diskrepanz des Vorwissens der einzelnen Kinder. In kommerziellen Bildungseinrichtungen für frühes Fremdsprachenlernen wird versucht, diesem entgegenzuwirken und die Sprachkompetenz der Kinder ohne gezieltes Lernen zu verbessern.

Durch verschiedene Bezugspersonen im Umfeld des Kindes ist es möglich, dass ein Kind mit mehreren Sprachen aufwächst, demnach bi- oder multilingual ist. Irrtümlicherweise ist in solchen Fällen mitunter von einer Zweitsprache des Kindes die Rede. Als Zweitsprache wird eine Sprache bezeichnet, die zur Muttersprache ergänzend hinzukommt (vgl. Müller, 1995, S. 8). Im Unterschied zum Mutterspracherwerb liegt eine grundlegende Sprachkompetenz in einer anderen Sprache vor, wie dies auch bei der Zielgruppe der kommerziellen Angebote für frühes Fremdsprachenlernen der Fall ist. Der Erwerb einer Zweitsprache ist, wie der Erwerb der Muttersprache, ungesteuert und vollzieht sich unter nicht-schulischen Bedingungen. Die Lernbedingungen sind demnach mit denen der Muttersprache vergleichbar (vgl. Klein, 1984, S. 31). Die Konzepte der in dieser Studie untersuchten Kurse haben zum Ziel, diese spezifischen Lernbedingungen des natürlichen Erst- bzw. Zweitspracherwerbs zu imitieren. Dieser Lernprozess orientiert sich am immersiven Lernen. Eine Kontaktzeit mit der Fremdsprache von über 50 % der Kurszeit wird angestrebt (vgl. Goethe-Institut, 2014). Um gesteuertes Lernen zu vermeiden wird durch verschiedene Komponenten wie Raumgestaltung, Gruppengröße oder Methodik versucht, einen möglichst natürlichen und authentischen Verwendungsbereich zu schaffen.

Das frühe Einstiegsalter bei kommerziellen Angeboten für frühkindliches Englischlernen hat zum Ziel, ähnlich wie beim Erwerb der Zweitsprache, auf möglichst natürliche Weise die Sprache lernen zu können. Dies begründet sich auf den Voraussetzungen und Einflussfaktoren für erfolgreiches Lernen. Diese werden im anschließenden Kapitel beleuchtet. Das Schaffen von natürlichen Lernbedingungen zielt darauf ab, systematisches Erlernen von grammatischen Strukturen oder Wörtern zu vermeiden. Stattdessen dienen beispielsweise Lieder, Spiele, häufige Wiederholungen und Begriffsklärungen ohne Übersetzung der Sprachvermittlung.

2.3.1.2 Kontext des Fremdsprachenlernens

Im Gegensatz zum natürlichen Erst- oder Zweitspracherwerb steht das gesteuerte Fremdsprachenlernen. Dies bedeutet, dass Englisch als erste oder zweite Fremdsprache bewusst und gesteuert aufgenommen wird. Das Lernen findet außerhalb des eigentlichen Verwendungsbereiches statt und wird durch ausgebildete Personen vermittelt. Den Rahmen bilden meist Schulunterricht oder Sprachkurse. Voraussetzung ist ein gewisser kognitiver und sprachlicher Entwicklungsstand, da sprachliche Strukturen systematisch erarbeitet werden (vgl. Müller, 1995, S. 7). Entsprechend dieser Definitionen handelt es sich bei Konzepten des kommerziellen frühkindlichen Englischlernens um das Lernen einer Fremdsprache. Die Sprache tritt zur Muttersprache hinzu und wird außerhalb des

Verwendungsbereiches in Sprachkursen durch ausgebildete Personen vermittelt. Das Wissen wird durch spezifische Methoden gezielt vermittelt, was dem Erlernen einer Fremdsprache entspricht. Durch diese gezielte Art der Wissensvermittlung außerhalb des eigentlichen Verwendungsbereichs in speziellen Englischkursen für Kinder ist es, anders als beim Zweitspracherwerb, beim Erwerb der Fremdsprache in der Regel unmöglich, das Niveau eines Muttersprachlers, die so genannte 'nativelikeness', zu erreichen (vgl. Zippel, 2009, S. 52).

Insgesamt ist der Lernkontext bei kommerziellen Anbietern für frühkindliches Englischlernen nicht mit dem natürlichen Erwerb einer Zweitsprache zu vergleichen. Zwar zielen die Konzepte darauf ab sich am natürlichen Erwerb zu orientieren, doch die begrenzte Kontaktzeit mit der Sprache durch den festen zeitlichen Rahmen der Kurse verhindert den Erwerb der englischen Sprache als Zweitsprache. Auch ist der Input durch festgelegte Lernziele geringer als er beim natürlichen Zweitspracherwerb, beispielsweise in England oder Amerika, wäre. Im Vergleich zum schulischen Lernen besteht hingegen vor allem aufgrund der kleinen Gruppen mehr Variabilität, was mitunter die Nachfrage nach kommerziellen Angeboten für frühes Fremdsprachenlernen begründen kann.

2.3.2 Einfluss von Lernervariablen auf kindgemäße Konzepte

Erfolgreiche Konzepte der kommerziellen Anbieter für frühkindliches Englischlernen berücksichtigen diverse Faktoren, die in unterschiedlicher Ausprägung Einfluss auf den Lernerfolg der Kinder haben können. Bei diesen Faktoren handelt es sich beispielsweise um Voraussetzungen der Lerner oder deren momentane Verfassung. In der Literatur wird diesbezüglich hauptsächlich von individuellen Unterschieden gesprochen (vgl. Gass, Selinker, 2008, S. 395). Es handelt sich dabei sowohl um persönliche als auch um generelle Faktoren. Persönliche Faktoren beziehen sich auf die individuelle Herangehensweise an die Situation des Sprachenlernens. Sie werden vor allem durch den affektiven Zustand des Lernalters bedingt, was insbesondere bei Kindern von wesentlicher Bedeutung ist. Generelle Faktoren umfassen hingegen Aspekte, die alle Lerner auf unterschiedlich ausgeprägte Art aufweisen. Bei diesen handelt es sich beispielsweise um Alter, Begabung, Lerntyp oder Persönlichkeitsmerkmale. Für die frühkindliche Vermittlung der englischen Sprache im Rahmen der hier untersuchten Kurse ist vor allem relevant, dass manche dieser Aspekte, wie Motivation, modifizierbar sind und somit gezielt gefördert werden können. Nicht modifizierbare Faktoren wie das Alter oder der Lerntyp können durch angepasste Methodenwahl berücksichtigt werden (vgl. Ellis, 1994, S. 471ff.; Ellis, 1985, S. 100).

Unterricht in Kleingruppen bei kommerziellen Sprachlernangeboten ermöglicht es den Lehrkräften, auf die verschiedenen Variablen einzugehen und die Kinder bestmöglich zu fördern. Zum einen kann in diesem Setting beispielsweise situationsabhängig auf die aktuelle Tagesform und Motivation der Kinder eingegangen werden. Zum anderen kann bereits in der Konzipierung der Kurse berücksichtigt werden, dass beispielsweise eine möglichst gute Altershomogenität in den Kleingruppen besteht oder Aktivitäten in den Kursen wechselnde Lernstile ansprechen. Die Betrachtung dieser Variablen an dieser Stelle der Arbeit ermöglicht im Rahmen der Auswertung der Resultate dieser Studie eine differenzierte Beurteilung der Lernsituation.

2.3.2.1 Motivation

Motivation, also der Wunsch und die unternommene Anstrengung, etwas zu erreichen, ist ein modifizierbarer Faktor beim Fremdsprachenlernen (vgl. Skehan, 1989, S. 50f.). Auf diesen kann durch die Konzepte der kommerziellen Angebote Einfluss genommen werden. Dies ist daher relevant, da die individuelle Ausprägung der Motivation einen starken Einfluss auf das Lernen generell und somit auch auf das Lernen einer Fremdsprache hat. Aus sozial-psychologischer Sicht wird das eigene Lernverhalten entsprechend der eigenen Interessen und Bedürfnisse, also der Motivation, ausgerichtet. Lerner sind demnach bei gleichen externen Rahmenbedingungen und unterschiedlich hohem Grad der Motivation verschieden erfolgreich (vgl. Dewaele, 2013, S. 161f.). Beim frühkindlichen Lernen einer Fremdsprache beeinflusst der Aspekt der Motivation die Geschwindigkeit und den Erfolg, sich Wissen anzueignen und dieses zu behalten (vgl. Ellis, 1985, S. 119).

Gardner und Lambert (1972) stellen zwei grundlegende Arten von Motivation fest. Instrumentelle Motivation bedient sich funktioneller Ziele, wie das Erreichen einer guten Note oder der Erhalt eines besseren Jobs. Einsprachigkeit in den untersuchten Kursen dieser Studie ist daher zu fördern. Die Sprache als Mittel zum Zweck dient der Kommunikation im Kursumfeld und steigert dadurch die instrumentelle Motivation. Weitere instrumentelle Motivationsstrategien finden sich im Bereich des frühkindlichen Englischlernens durch Belohnungssysteme oder kurzfristige Belohnungen in Form von Süßigkeiten. Im Gegensatz dazu verfolgt integrative Motivation ein inneres Verlangen, sich mit der Sprache oder Kultur auseinandersetzen zu können. Für das Lernen einer Fremdsprache bedeutet dies ein zielgerichtetes Handeln des Lerners durch stärkere Bemühungen und größeres Durchhaltevermögen. Dies beeinflusst somit den Lernerfolg (vgl. Böttger, 2010, S. 30). Integrative Motivation kann in den kommerziellen Kursen für frühes Fremdsprachenlernen beispielsweise durch die Atmosphäre, den affektive Zustand oder das Eingehen auf den

Lerntyp verbessert werden. Die Lehrkräfte können durch die Berücksichtigung solcher Aspekte erreichen, dass die ursprüngliche integrative Motivation der Kinder mittel- und längerfristig bestehen bleibt (vgl. Dörnyei, 2001, S. 127ff.).

Im Hinblick auf die verschiedenen Typen von Motivation sind für die Konzepte frühkindlicher Englischkurse vor allem die situative und die aufgabenbezogene Motivation relevant. Situative Motivation wird durch das Lernumfeld beeinflusst. Relevant ist dabei die Diskrepanz zwischen einem natürlichen beziehungsweise authentischen Lernumfeld in den kommerziellen Kursen und dem schulischen Setting. Es ist wichtig, eine Atmosphäre zu schaffen, in der die Kinder sich wohl fühlen, um den Grad der Motivation zu steigern. Aufgabenbezogene Motivation hängt stark von der jeweiligen Aktivität ab (vgl. Brown, 1981). Im Setting eines Kurses zum frühen Lernen einer Fremdsprache kann durch die Wahl der einzelnen Aufgaben die Motivation der Kinder beeinflusst werden. Dabei ist es essentiell, auf die unterschiedlichen Interessen, Persönlichkeiten und Lerntypen einzugehen. Berücksichtigt werden kann dies durch eine Differenzierung der Stunde mit hohem Abwechslungsreichtum. Neben diesen Variablen trägt der individuelle Lernerfolg zur Motivation bei: *[...]the more successful one has been in language learning, the more motivated one will be to learn more“* (Gass, Selinker, 2008, S. 428). Ein adäquates Sprachniveau im Umgang mit den Kindern und Aktivitäten, die auch den motorischen oder kognitiven Kompetenzen der Altersgruppe entsprechen, schaffen entsprechende Erfolgserlebnisse.

2.3.2.2 Affekt

Emotionale Zustände wie Freude oder Angst fallen ebenso unter den Begriff 'Affekt' wie Erscheinungen, die durch Gefühle beeinflusst werden. Diese umfassen beispielsweise Stimmungen, Einstellungen oder die Motivation (vgl. Hermann-Brennecke, 1998, S. 53). Diese emotionalen Zustände sind modifizierbar und können im Setting des kommerziellen frühkindlichen Fremdsprachenlernens durch den Lernkontext und die Beziehung zu den Personen beeinflusst werden. Ein entsprechend angepasstes Lernumfeld ist für die Kinder wichtig, da der affektive Zustand einen starken Einfluss auf die Fähigkeit hat effizient zu lernen (vgl. Ehrman, 1996, S. 138). Denn neben der Menge des Inputs ist nach Krashens Theorie des 'affective filter' (1985) auch der richtige Gefühlszustand entscheidend zum erfolgreichen Sprachenlernen. Negative Gefühle führen von Lustlosigkeit über Lernblockaden bis hin zur kompletten Verweigerung und verhindern dadurch die Aufnahme des Inputs. Eine positive Einstellung zum Sprachenlernen unterstützt die Wissbegierde, die Konzentration und somit die Fähigkeit, Input effizient zu verarbeiten (vgl. Böttger, 2010, S. 26f.). Beim Lernen einer Fremdsprache im Kindesalter kann ein mögliches

negatives Gefühl die Sorge sein, etwas falsch auszusprechen, was die Nutzung der Sprache verhindert. Das Kind kann sich dadurch in diesem Bereich nicht verbessern. In den Kursen dieser Untersuchung können die Lehrer unter anderem durch die kleine Gruppengröße auf negative Gefühle der Lerner reagieren und somit Lernblockaden entgegenwirken. Wenig Angst wirkt sich positiv auf die Motivation und die Nutzung der englischen Sprache aus. Hat das Kind jedoch keine Bedenken fehlerhaft zu sprechen, kann dies die Verbesserung des Sprachniveaus bremsen, da kein innerer Drang besteht, die Fehler zu vermeiden (vgl. Gass, Selinker, 2008, S. 400f.). Bei der Vermittlung von einer Fremdsprache im kommerziellen Setting ist es demnach wichtig, positive Emotionen zu verstärken und somit die Lust am Lernen zu fördern. Denn *„nur in einer restriktionsfreien Lernatmosphäre werden erfolgreich englischsprachige Grundlagen gelegt“* (Böttger, 2010, S. 26). Entscheidend ist die Lernumgebung, beispielsweise die Zusammensetzung der Lerngruppe, das Klima, die Atmosphäre oder die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler (vgl. Böttger, 2010, S. 26f.). Dem ist vor allem im Bereich des frühkindlichen Fremdsprachenlernens eine besondere Bedeutung beizumessen, da diese Altersgruppe bei Angstzuständen nicht durch Vernunft gegensteuern kann. Beispielsweise kann ein störendes Kind in der Gruppe zu Verärgerung führen oder eine harmonische Gruppenkonstellation Ängsten bei der Sprachproduktion entgegenwirken und die Vorfreude auf die Kurszeit erhöhen. Die Vermittlung von Verhaltensweisen im Umgang miteinander ist in den Kursen daher essentiell. Das Festlegen von klaren Rollen und Regeln wie auch das Fördern von Toleranz und Empathie können zu einem besseren Lernumfeld im kommerziellen Setting beitragen. Die Barriere gegenüber der englischen Sprache und der dazugehörigen Kultur wird vermindert.

2.3.2.3 Lernstil

Die Merkmale der Persönlichkeit stehen in engem Zusammenhang mit dem Lernstil eines Lerners. Im Gegensatz zu Persönlichkeitsmerkmalen versteht man unter Lernstilen allerdings keine festen Eigenschaften der Person, sondern die Art und Weise, mit der Lerner einer Fremdsprache diese am effektivsten aufnehmen und verarbeiten. Es handelt sich dabei um Vorlieben der Lerner, denen sie in der Regel treu bleiben, da die entsprechende Art des Lernens automatisiert ist (vgl. Ehrman, 1996, S. 51f.; 138). In frühkindlichen Englischkursen ist es daher wichtig, diese Vorlieben zu beachten und als nicht-modifizierbare Faktoren des Sprachenlernens zu sehen. Die Konzeption der kommerziellen Kurse sollte die verschiedenen Lernstile berücksichtigen, um allen Kindern die Möglichkeit zu geben, nach ihrer Präferenz Wissen aufzunehmen oder zu verarbeiten (vgl. Little, Singleton, 1990). Ellis (1994) prägt diesbezüglich den Begriff 'learner-instruction matching'.

Die verschiedenen sensorische Kanäle zur Aufnahme entsprechen den Möglichkeiten, neue Informationen aufzunehmen. Visuelle Lerner bevorzugen Bilder oder Texte zur effizientesten Verarbeitung sprachlichen Inputs. Dieser Lernstil kann in den hier untersuchten Kursen, beispielsweise durch flashcards zur Begriffsklärung oder Spiele mit Bildkarten, unterstützt werden. Auditive Lerner müssen die neuen Informationen hören. Dies ist für ein dem Zweitspracherwerb nachempfundenen Lernen durch mündliche Kommunikation von Vorteil, wie dies in den Konzepten der untersuchten Anbieter anvisiert wird. Kinästhetische Lerner erfassen den Input durch motorische, haptische oder 'hands-on' Aktivitäten. Spiele oder Lieder mit passenden Bewegungselementen stellen eine Möglichkeit dar, diesen Lernstil in Sprachkursen zu berücksichtigen. Dabei ist Abwechslung zwischen aktiven Phasen und Ruhepausen nötig. Böttger (2010, S. 31f.) beschreibt einen weiteren Typ der verbal-abstrakten Lerner. Diese benötigen Definitionen und Regeln, um neue Informationen optimal verarbeiten zu können. Die abstrakte Sprachvermittlung wird in den Konzepten der kommerziellen Anbieter für frühes Fremdsprachenlernen nicht berücksichtigt. Der Fokus liegt auf dem intuitiven Sprachenlernen entsprechend dem Zweitspracherwerb.

Insgesamt gesehen ist ein differenzierter Unterricht mit unterschiedlichen Aktivitätstypen und abwechslungsreichem Material förderlich, um den Vorlieben aller Kinder gerecht zu werden. Bedürfnisse der Kinder, Präferenzen und das damit verbundene Potential können in den kleinen Gruppen dieser Untersuchung durch die Lehrer leichter erkannt und berücksichtigt werden als im Klassenverband.

2.3.2.4 Persönlichkeitsmerkmale

Die Persönlichkeit eines Lerners hat einen starken Einfluss auf die Art, wie Informationen verarbeitet werden. Es handelt sich um unveränderliche Züge einer Person (vgl. Dewaele, 2013, S. 161f.). Diese sind nicht-modifizierbar, können aber durch Individualisierung und Differenzierung in den Kursen für frühes Fremdsprachenlernen berücksichtigt werden. In Bezug auf das Sprachenlernen wird die Dimension Extraversion versus Introversion der Myers-Briggs Scala als relevante Klassifizierungsmöglichkeit gesehen. Extraversion ist vor allem beim mündlichen Spracherwerb durch zwischenmenschliche Kommunikation gewinnbringend. Extrovertierte Lerner sind offener gegenüber sozialen Kontakten, was zwischenmenschliche Kommunikation in der Fremdsprache ermöglicht. Sie erhalten dadurch intensiveren Input und mehr Gelegenheiten zum Üben der Sprache.

Introvertierte und ängstliche Menschen haben vor allem in kommunikativen Situationen Angst vor Fehlern, weshalb sie Sprechansätze meiden. Introversion ist daher hinderlich für den mündlichen Spracherwerb, kann

aber beim Erlernen einer Sprache mit Büchern, Vokabellisten oder Ähnlichem von Vorteil sein (vgl. Gass, Selinker, 2008, S. 432). Beim frühkindlichen Fremdsprachenlernen kommerzieller Anbieter spielt Kommunikation eine entscheidende Rolle, da die mündliche Vermittlung in Anlehnung an das muttersprachliche Lernen die konzeptuelle Basis bildet. Der Einfluss der Persönlichkeit ist bei der Wahl der unterrichtlichen Elemente zu beachten, um auch auf introvertierte Lerner einzugehen. Ein weiterer, vorteilhafter Persönlichkeitszug für das frühkindliche Erlernen einer Sprache ist neben der Extrovertiertheit auch die Empathiefähigkeit. Empathie erleichtert die Akkulturation im ungewohnten Sprachumfeld und ermöglicht ein Kind-ähnliches Lernen durch Imitation (vgl. Böttger, 2010, S. 30f.).

2.3.2.5 Begabung

Auch die Begabung ist ein nicht-modifizierbares Merkmal eines Lerners und hat einen Einfluss auf das frühe Lernen einer Fremdsprache im kommerziellen Setting. Begabung oder Talent in Bezug auf das Sprachenlernen beschreibt die Fähigkeit von Lernern, phonetische Laute differenziert wahrzunehmen, diese mit den geschriebenen Wörtern zu verknüpfen und grammatische Phänomene identifizieren zu können (vgl. Ellis, 1985, S. 112). Das Talent, eine Sprache zu lernen, wird generell als Einfluss darauf gesehen, wie viel ein Lerner in einer bestimmten Zeitspanne aufnehmen kann. Demnach ist die Geschwindigkeit und nicht die Art und Weise des Lernens durch die Begabung beeinflussbar (vgl. Ehrman, 1996, S. 138). Für die kommerziellen Angebote für frühes Englischlernen bedeutet dies, dass den Kindern das Sprachenlernen leichter fällt, deren Begabungen den Vermittlungstechniken in den Kursen entsprechen. Sie können die Sprache dadurch schneller lernen und insgesamt gesehen leichter ein höheres Niveau erreichen. Auch das Alter der Kinder und vorherige Erfahrungen mit anderen Fremdsprachen als dem Englischen bedingen die Sprachlernneigung im Setting der hier untersuchten Kurse, Englisch zu lernen (vgl. Walter, 1981, S. 31). Im Folgenden wird genauer auf die altersrelevanten Gehirnprozesse von Kindern im Alter der kommerziellen frühkindlichen Sprachkurse eingegangen.

2.3.2.6 Alter

Für erfolgreiche Konzepte der kommerziellen Anbieter für frühkindliches Englischlernen ist es notwendig, die Besonderheiten der relevanten Altersgruppe zu berücksichtigen. Eltern sehen in dem frühen Beginn Vorteile hinsichtlich des Sprachenlernens im Vergleich zu einem späteren schulischen Kontakt mit der Sprache. Die 'Critical Period Hypothesis' nach Lenneberg (1967) ist mittlerweile allerdings überholt. Vor allem die

Alterslimitation dieser Phase und das damit verbundene abrupte Ende werden kritisiert. Es ist allerdings klar, dass das Alter einen Einfluss auf das Sprachenlernen hat (vgl. Birdsong, 1999, Herschensohn, 2007). Nach Long (1990, S. 151) verliert ein Individuum mit zunehmendem Alter graduell die Fähigkeit, einzelne sprachliche Aspekte auf Muttersprachniveau zu erwerben. Dieser Prozess fängt seiner Meinung nach schon mit dem sechsten Lebensjahr an. Ein entscheidender Faktor ist, dass die Fähigkeit nie ganz verloren wird, es in der jeweiligen Zeitspanne aber leichter fällt, die sprachlichen Komponenten zu lernen. Diese Zeitspanne wird als 'sensitive period' bezeichnet. Die untersuchten Konzepte für frühbeginnendes Fremdsprachenlernen zielen darauf ab, auf das Alter als nicht-modifizierbaren Faktor des Sprachenlernens durch die Berücksichtigung der 'sensitive period' einzugehen.

Zur Konzipierung von frühkindlichen Englischkursen ist daher die Differenzierung einzelner Komponenten des Spracherwerbs im Hinblick auf das Alter sinnvoll. Ein Vorteil des frühen Sprachkontaktes in den Kursen dieser Studie ist die geringere Hemmschwelle von Kindern gegenüber Neuem. Da eine entsprechende Fremdsprachenförderung in Vor- und Grundschulen in Deutschland nicht flächendeckend gewährleistet ist greifen Eltern auf kommerzielle Angebote zurück. Kinder im Vor- und Grundschulalter tendieren zu einer höheren Sprechbereitschaft und haben eine geringere Angst vor Fehlern. Auch sind die ganzheitliche Auffassungsgabe von Kindern sowie die Freude an Imitation von Vorteil. Dies beeinflusst vor allem bei einer akustisch-motorischen Vermittlung den Erwerb der Aussprache (vgl. Böttger, 2010, S. 28). Das spielerische Englischlernen in kommerziellen Kursen greift diese Aspekte auf.

Außerdem beeinflusst ein frühes Anfangsalter die Aussprache positiv. Das Niveau eines Muttersprachlers ohne fremden Akzent wird bei einem möglichst frühen Anfangsalter noch unter sechs Jahren erreicht. Motorische wie auch neurologische Fähigkeiten verändern sich während der Entwicklung. Vor allem die auditive Sensibilität baut durch bestehende neuronale Netzwerke ab (vgl. Herschensohn, 2013, S. 330). Lerner entwickeln bestimmte Gewohnheiten und bilden sprachliche Konzepte, die die Aufnahme und Einordnung von phonetischem Input erschweren (vgl. Moyer, 1999, S. 82). Die hier untersuchten Kurse wollen sich noch vor dieser Entwicklungsphase die Vorteile des Sprachenlernens zu Nutze machen. Der Frühbeginn in solchen Kursen führt allerdings nicht zwangsläufig zu einer fehlerfreien Aussprache, da weitere Faktoren, wie Qualität oder Menge des Inputs, die Entwicklung dieser Kompetenz beeinflussen (vgl. Gass, Selinker, 2008, S. 407). Die Kontaktzeit mit der englischen Sprache in den kommerziellen Kursen und darüber hinaus sowie die Kompetenz der Lehrkräfte sind daher entscheidend.

Generell ist die Menge und Qualität des Inputs für erfolgreiches frühes Fremdsprachenlernen relevant. Bei kommerziellen Englischkursen, die möglicherweise nur eine Stunde pro Woche von einem Nicht-Muttersprachler gehalten werden, ist nicht klar, ob der Frühbeginn einen Einfluss auf die maximal zu erreichende Sprachkompetenz hat. Aufgrund des früheren Beginns haben diese Kinder allerdings in der Sekundarstufe schon mehr Input erhalten und haben gegenüber Gleichaltrigen Vorteile (vgl. DeKeyser, 2012, S. 455). Demzufolge ist es empfehlenswert in Sprachkursen für Vor- und Grundschulkindern die Sprachkompetenz durch häufige Wiederholungen und Einsprachigkeit zu fördern. Zur Maximierung des Inputs können Begleitmaterialien zu den Kursen, wie CDs oder Arbeitsbücher für Zuhause eingesetzt werden.

In den Konzepten der kommerziellen Kurse ist jedoch zu beachten, dass erst ein zunehmendes Alter der Kinder einen positiven Einfluss auf das Lerntempo hat, da Lernerfahrungen in anderen Bereichen existieren und begriffliche Konzepte bekannt sind. Die Progression in den Kursen für frühes Fremdsprachenlernen kann demnach nicht mit der in weiterführenden Schulen verglichen werden. Auch beeinflussen kognitive Kontrolle, Behaltensleistung des Kurzzeitgedächtnisses sowie generelle Faktoren wie Konzentrationsvermögen, Durchhaltevermögen oder Motivation die Geschwindigkeit eine Sprache aufzunehmen. Ältere Lerner profitieren aufgrund dieser Faktoren von dem gebotenen Input, während jüngere Lerner durch das Fehlen der Lernerfahrungen und kognitiven Kompetenzen beeinträchtigt sind (vgl. Böttger, 2010, S. 27). Es ist möglich, auf das geringere Konzentrations- und Durchhaltevermögen von Kindern in den Kursen für frühkindliches Englischlernen durch die Wahl der Aufgaben und ein hohes Maß an Abwechslungsreichtum einzugehen. Wie unter Abschnitt 2.3.2.1 beschrieben ist es zudem wichtig, die Kinder altersgemäß zu motivieren und auf deren Lerntempo einzugehen.

2.3.2.7 Gedächtnis

Der Vorteil des frühen Fremdsprachenkontaktes in kommerziellen Kursen begründet sich unter anderem darin, dass zur Zeit des Mutterspracherwerbs die Hirnentwicklung des Menschen in voller Blüte steht. Ein Überangebot an Fortsätzen, Vernetzungen und Kontakten zwischen den Nervenzellen stehen dem Baby beim Erwerb der Muttersprache zur Verfügung. Dies bedeutet, dass der Säugling theoretisch noch alles lernen kann, da vor allem in der Hirnrinde noch keine festgelegten neuronalen Verschaltungsmuster vorhanden sind. Erst im Laufe der Zeit führen wiederkehrende Erfahrungen zu einer starken, stabilen Vernetzung. Der nicht benötigte Rest an möglichen Verbindungen verkümmert (vgl. Butzkamm, 2002, S. 6). Ziel der frühkindlichen Fremdsprachenförderung ist es, möglichst früh das Gehirn mit den sprachlichen Strukturen der englischen Sprache zu konfrontieren.

Durch eine dem Zweitspracherwerb nachempfundene Methodik in den untersuchten Konzepten werden die entsprechenden neuronalen Netzwerke auf natürlichem Weg gebildet.

Zudem verändert sich mit zunehmendem Alter die Art, Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten. Beim Erwerb der Muttersprache werden durch das prozedurale Gedächtnis Fertigkeiten und Gewohnheiten unbewusst und ohne Reflexion angeeignet. Diese Art der Informationsverarbeitung im Gehirn wird durch den frühen Fremdsprachenkontakt in kommerziellen Kursen gefördert. Zwar ist das prozedurale Gedächtnis relativ langsam, weshalb eine angepasste Progression in den Kursen erforderlich ist. Dafür ist es aber immer verfügbar und kann bei ausreichendem Input zu vollkommener Kompetenz führen. Dies ist bei den untersuchten Kursen nicht gegeben, da die Menge des Inputs von kommerziellen Kursen stark von dem eines natürlichen Spracherwerbs abweicht. Im Gegensatz dazu wird beim späten Erlernen einer Fremdsprache zusätzlich das deklarative Gedächtnis aktiv. Es umfasst semantische und episodische Inhalte und entwickelt sich ontogenetisch erst ab dem fünften bzw. sechsten Lebensjahr. Es steht dem Kleinkind beim Erwerb der Muttersprache noch nicht zur Verfügung, führt allerdings bei Erwachsenen zu einem schnelleren Erwerb der ersten sprachlichen Komponenten (vgl. Gerrig, Zimbardo, 2008, S. 234f.; Zippel, 2009, S. 49f.). Für den frühkindlichen Erwerb des Englischen bedeutet die geringe Ausbildung des deklarativen Gedächtnisses ein implizites Lernen. Prozedurales Wissen kann nicht explizit erlernt, sondern nur durch Übung in den Kursen und Wiederholung auch außerhalb der Kurse erlangt werden. Mit steigendem Alter der Kinder in diesen Kursen beeinflusst die Fähigkeit zu analytischem und operationellem Denken durch das deklarative Gedächtnis das Lernverhalten und das Abstraktionsvermögen (vgl. Gerrig, Zimbardo, 2008, S. 234f.). Der frühe Einstieg in die Fremdsprache durch kommerzielle Angebote ermöglicht den Kindern ein implizites Lernen von komplexen sprachlichen Fertigkeiten. Die phonetische Artikulation wie auch sprachliche Strukturen werden unbewusst und dauerhaft abgespeichert. Der Lernprozess ist durch das implizite Lernen verlangsamt und nachhaltiger. Die implizite Komponente reduziert sich mit zunehmendem Alter zwar, fällt allerdings nie ganz weg. Für die Konzepte der Anbieter ist demnach zu begrüßen, wenn die unterrichtlichen Elemente und die Lerngeschwindigkeit mit zunehmendem Alter dem Entwicklungsstand des Gehirns angepasst werden.

Ein weiterer Aspekt der Informationsverarbeitung im Gehirn ist die Behaltensleistung. Zwar ist diese Komponente unabhängig vom Alter, doch kann auch die Behaltensleistung durch angepasste Methodenwahl in den Kursen der kommerziellen Anbieter für frühes Fremdsprachenlernen gefördert werden. Neue Informationen werden zunächst im

Kurzzeitgedächtnis gespeichert. Um das Wissen dauerhaft zu speichern ist eine Übertragung ins Langzeitgedächtnis notwendig. Dies kann durch das Bilden von begrifflichen Zusammenhängen geschehen. Ein isoliertes Lernen von Begriffen und grammatikalischen Konstrukten kann durch implizites Lernen in kommerziellen Kursen für frühkindliches Englischlernen vermieden werden. Durch die entstandenen Verknüpfungen im Gehirn werden Informationen leichter auch nach längerer Zeit abrufbar. Das Langzeitgedächtnis ist in Wiedererkennungs- und Abrufgedächtnis zu unterscheiden. Da rezeptive Fähigkeiten leichter erwerbbar sind als produktive ist das Wissen zunächst nur im Wiedererkennungsgedächtnis gespeichert. Durch häufige Wiederholung wird das Wissen auch produktiv abrufbar. Größer werdende Abstände der Wiederholungseinheiten sind zu berücksichtigen (vgl. Böttger, 2010, S. 28f.). In den Kursen der kommerziellen Angebote für frühkindliches Fremdsprachenlernen ist es demnach essentiell, Neues häufig, aber nicht massiert, zu üben, um einen gewissen Automatisierungsgrad zu erreichen.

2.3.3 Prinzipien des kindgemäßen Lernens

Das didaktische Konzept des 'Kindgemäßen Fremdsprachenlernens' zielt darauf ab, die im vorhergehenden Kapitel beschriebenen Bedürfnisse von insbesondere Kindern als Lerner zu berücksichtigen. Für kommerzielle Anbieter für frühes Englischlernen ist es sinnvoll, sich an den Kriterien der kindgemäßen Methodik zu orientieren, um eine gute Dienstleistung zu verkaufen. Frühbeginnender Fremdsprachenunterricht wird an die besonderen Lernvoraussetzungen von Kindern angepasst und kann demzufolge nicht auf die gleiche Weise gehalten werden wie Fremdsprachenunterricht für Erwachsene oder Jugendliche. Die Hauptziele des frühen Fremdsprachen- und somit Englischlernens im kommerziellen Setting sind zum einen die Freude an der Sprache zu wecken und zum anderen sprachliche Grundkenntnisse zu schaffen. Diese Ziele können nur erreicht werden, wenn die Voraussetzungen dieser Altersgruppe berücksichtigt werden (vgl. Klippel, 2000a, S. 15). Im Vergleich zum Erwerb der Muttersprache oder einer Zweitsprache unterscheiden sich die Rahmenbedingungen, wie beispielsweise das Setting in speziellen Kursräumen oder die begrenzte Kontaktzeit mit der Sprache. Kindgemäßheit spielt eine entscheidende Rolle in der Didaktik des frühbeginnenden Fremdsprachenunterrichts. Konzepte von kommerziellen Anbietern können dadurch gezielt auf die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der Altersgruppe eingehen (vgl. Mayer, 2009, S. 61, 70). Für Kinder ist vor allem eine spielerisch-musische Herangehensweise von Vorteil. Prinzipien des Kindgemäßen beziehen sich auf eine ganzheitliche und handlungsorientierte Herangehensweise mit vielen Veranschaulichung.

Eine einsprachige Vorgehensweise ist notwendig (vgl. Vollmuth, 2004, S. 41). Es ist ratsam, diese vier Aspekte, auf die im Folgenden detailliert eingegangen wird, in Konzepten kommerzieller Anbieter von Englischkursen für Kinder aufzugreifen.

2.3.3.1 Ganzheitlichkeit

Ganzheitliches Lernen ist ein Prinzip der humanistischen Pädagogik, das nach Pestalozzi ein Lernen mit „*Kopf, Herz und Hand*“ umfasst und dadurch kognitive, emotionale und körperliche Faktoren kombiniert (vgl. Klippel, 2000b, S. 242). Für das Lernen des Englischen als Fremdsprache bedeuten die Kriterien des ganzheitlichen Lernens eine Abwendung von rein kognitivem Lernen hin zur Berücksichtigung von emotionalen Bedürfnissen, von hirneisphysiologischen Vorgängen sowie von multisensorischen Lernanreizen. Es steht in engem Zusammenhang mit Handlungsorientierung und multisensorischem Lernen. Wie unter Abschnitt 2.3.2.2 erläutert ist die emotionale Komponente des ganzheitlichen Lernens Voraussetzung für erfolgreiches Sprachenlernen. Lernatmosphäre, Motivation oder individuelle Bedeutungsrelevanz beeinflussen die emotionale Einstellung der Kinder und tragen somit zu ganzheitlichem Lernen bei (vgl. Zaade, 2012, S. 40). Die Lernatmosphäre kann beispielsweise durch den Wechsel von Entspannung und Konzentration verbessert werden (vgl. Pfitzer, 2006, S. 151). In der Umsetzung einer kindgemäßen und ganzheitlichen Didaktik in frühkindlichen Englischkursen bedeutet dies eine Berücksichtigung der Faktoren, die sich auf den emotionalen Zustand der Lerner auswirken.

Ein entscheidender Bestandteil des holistischen Lernansatzes ist das multisensorische Lernen, um den Lernstilen der Kinder zu entsprechen (vgl. Abschnitt 2.3.2.3). Durch die Wahl der entsprechenden Methodik werden die verschiedenen Sinneskanäle stimuliert. Dabei handelt es sich um visuelle, auditive, kinästhetische, olfaktorische und gustatorische Rezeptoren. Diese nehmen Informationen auf verschiedene Art und Weise auf und verarbeiten sie dementsprechend weiter. Diese abwechslungsreiche Vermittlungsart entspricht kindlichen Bedürfnissen (vgl. Böttger, 2010, S. 78). Ganzheitlichkeit wird beispielsweise in der Methode der 'Total Physical Response' (TPR) angestrebt. Körper (TPR-body), Gegenstände (TPR-objects), Bilder (TPR-pictures) oder Elemente aus Geschichten (TPR-stories) veranschaulichen begriffliche Bedeutungen und tragen dadurch zur Merkfähigkeit vor allem im Bereich der Wortschatzarbeit bei. Taktile, gustatorische und olfaktorische Reize sind im unterrichtlichen Rahmen schwerer zu realisieren, sollten aber in authentischen Kontexten Anwendung finden, um den Ansprüchen des multisensorischen Lernens gerecht zu werden (vgl. Zaade, 2012, S. 41ff.). Beispielsweise ist es möglich, in den frühkindlichen Englischkursen Lebensmittel, unter Klärung der

fremdsprachlichen Begriffe, zu verarbeiten und zu probieren. Die verschiedenen sinnlichen Wahrnehmungen wirken sich auf die sprachlichen Lernprozesse im Gehirn aus. Die Aufnahme von Wissen durch verschiedene Sinneskanäle führt zu einer Speicherung des Wissens sowohl in der linken als auch in der rechten Hirnhemisphäre und einer besseren Vernetzung (vgl. Löffler, Schweitzer, 1988, S. 14). Außerdem ist es dadurch möglich, die neuen Informationen nicht nur im semantischen Gedächtnis, sondern im episodischen Gedächtnis abzuspeichern. Dadurch wird sowohl die Merkfähigkeit als auch die Behaltensleistung positiv beeinflusst (vgl. Zaade, 2012, S. 40).

Zudem fördern spielerisch-musische Elemente ganzheitliches Lernen. Zum einen spricht dies die emotionale Komponente durch die Spielfreude der Kinder an. Zum anderen können Inhalte unterbewusst über verschiedene Sinne aufgenommen werden (vgl. Vollmuth, 2004, S. 41ff.). Eine musikalische Komponente in den Konzepten der kommerziellen Anbieter für frühes Fremdsprachenlernen ermöglicht zum einen den akustischen Zugang zur Sprache und zum anderen, beispielsweise durch Rhythmus-Klatsch-Übungen, ein kinästhetisches Erleben der Sprachmelodie. Die Musik begleitende Aktivitäten, Spiele oder Anschauungsmaterialien tragen zur Erfüllung der Kriterien der Ganzheitlichkeit bei.

Kubanek-German (2000, S. 122) fordert für den ganzheitlichen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht neben abwechslungsreichen Methoden auch den Verzicht auf Leistungsdruck und das gewähren einer 'silent period'. Durch diese beiden Faktoren gewinnen die Kinder an Selbstvertrauen und können sich den individuellen Bedürfnissen entsprechend in die Kommunikation einbringen. Durch gezielte Motivation der Kinder, statt durch Zwang, fangen die Kinder an, sich aktiv und vor allem selbstbestimmt in allen Facetten der Fremdsprache auszuprobieren (vgl. Vollmuth, 2004, S. 43f.).

2.3.3.2 Anschaulichkeit

Ein weiteres Unterrichtsprinzip des kindgemäßen Fremdsprachenunterrichts ist die Anschaulichkeit (vgl. Sarter, 1997, S. 68). Das Prinzip steht in engem Zusammenhang mit dem des ganzheitlichen Lernens und sollte in den kommerziellen Englischkursen für Kinder berücksichtigt werden. Veranschaulichung von Bedeutungen und Zusammenhängen erleichtert Kindern die Bedeutungsbestimmung, Speicherung und Reaktivierung. Durch eine anschauliche Vermittlung können neue Informationen, ohne die Nutzung des Deutschen, entschlüsselt oder mit bestehenden Konzepten abgeglichen werden (vgl. Scherling, Schuckall, 1992, S. 12f.). Sprachbarrieren können in den frühkindlichen, kommerziellen Sprachkursen somit durch Visualisierungstechniken umgangen werden, um eine Überforderung der Kinder zu vermeiden. Die Verbindung der Bedeutung

eines Gegenstandes oder einer Handlung mit der entsprechenden bildlichen Darstellung wirkt sich auf die Speicherung des Gelernten aus. Diese Assoziationen führen zu Verknüpfungen im Langzeitgedächtnis, wodurch der Input leichter reaktivierbar ist als isoliert abgespeichertes Wissen (vgl. Böttger, 2010, S. 77). Des Weiteren beeinflusst bildliches Material den affektiven Zustand der Lerner positiv (vgl. Abschnitt 2.3.2.2). Durch den Einsatz von Anschauungsmaterial in den Kursen wird die Neugier der Kinder geweckt und die Aufmerksamkeit leichter aufrechterhalten. Insgesamt erreicht man dadurch einen höheren Grad an Motivation (vgl. Scherling, Schuckall, 1992, S. 10).

In kindgemäßem Fremdsprachenunterricht können beispielsweise Substantive durch Bildmaterial veranschaulicht werden oder Aktionsverben durch die entsprechende Handlung nachempfunden werden. Bildkarten ('Flashcards') anstelle von Realgegenständen haben dabei den Vorteil, dass neben dem Objekt auch das Schriftbild aufgedruckt werden kann. Dadurch ist ein unterbewusstes, kindgemäßes Einprägen des Schriftbildes möglich. Lerner mit einem visuellen Lernstil werden unterstützt.

2.3.3.3 Handlungsorientierung

Frühkindlicher Fremdspracherwerb im kommerziellen Setting ist dem Mutterspracherwerb beziehungsweise dem natürlichem Zweitspracherwerb nachempfunden. Im Setting dieses natürlichen Erwerbsprozesses eignen sich Kinder die Sprache in ihrem Umfeld durch authentischen Input an. Die Kinder haben das natürliche Bedürfnis, Äußerungen zu verstehen und sich mitteilen zu können. Im Gegensatz dazu werden beim Erlernen einer Fremdsprache Inhalte gezielt vermittelt. Dem kann durch handlungsorientiertes Fremdsprachenlernen, im Zusammenspiel mit den Prinzipien der Ganzheitlichkeit und der Anschaulichkeit, entgegen gewirkt werden. Der Zweck handlungsorientierten Fremdsprachenlernens ist, fremdsprachliche Handlungskompetenz zu entwickeln. Ziel ist es, außerhalb des Unterrichtsraumes mit anderen Menschen kommunizieren zu können. Sowohl das Ziel als auch die eingesetzte Methodik zur Erreichung des Ziels sind für handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht von Bedeutung. Es ist daher zu begrüßen, das Lernen in echten Kommunikationssituationen einzubetten. In den Sprachkursen für Kinder wird dies unter anderem bei organisatorischen Aspekten, Disziplinierungen, Ermutigungen oder Ritualen zur Begrüßung oder Verabschiedung umgesetzt (vgl. Bach, Timm, 2009b, S. 1ff.).

Entscheidend für das Prinzip der Handlungsorientierung ist die Authentizität. Durch die Verbindung von fremdsprachlichem Input mit authentischen Erlebnissen verfestigt sich das Wissen und die fremdsprachliche Handlungskompetenz verbessert sich. Denn

*„[n]ur was verstanden ist, kann angewendet werden, und nur was kognitiv durchdrungen wurde, steht als situationsunabhängiges Wissen zur Verfügung, das nun kreativ eingesetzt werden kann“
(Häuptle-Barceló, 2012, S. 33).*

Authentisches Lernen kann in den kommerziellen Englischkursen für Kinder durch Materialien, Sprache und Inhalte, die der realen Wirklichkeit entsprechen, ermöglicht werden. Die fremdsprachliche Kompetenz der Lehrkraft dieser Kurse ist wesentlich. Neben der Aussprache spielt auch die idiomatische Sprachverwendung eine Rolle. Darüber hinaus tragen auch die Inhalte zur Authentizität bei. Zum einen ermöglichen sie den Lernern den Einblick in die fremde Kultur. Zum anderen können Sie an die Interessen und Themen aus der Lebenswelt der Kinder angepasst werden (vgl. Böttger, 2010, S. 69ff.).

Zusammenfassend können sich kommerzielle Anbieter für frühkindliches Fremdsprachenlernen im Hinblick auf Handlungsorientierung in den Kursen an folgenden Prinzipien zur Erstellung der Konzepte und Durchführung der Kurse orientieren (vgl. Bach, Timm, 2009b, S. 13).

1. Inhalte und sprachliches Handeln beziehen sich nicht nur auf schulische Themen, sondern berücksichtigen die Lebenswelt und somit außerschulischen Erfahrungen der Lerner.
2. Authentizität als wesentlicher Bestand bedingt sich durch die Frage, ob Aufgabenstellungen für die Lerner Sinn machen.
3. Ziel sprachlichen Handeln ist nicht die formale Korrektheit, sondern die Fähigkeit, sich ausdrücken zu können.
4. Die einzelnen sprachlichen Kompetenzen (z.B. Hörverstehen, Leseverstehen) sind für erfolgreiches sprachliches Handeln notwendig.
5. Handlungsorientiertes Lernen beeinflusst die bewusste kognitive Verarbeitung und Lernstrategien.
6. Das Selbstvertrauen der Lerner sowie Experimentierfreude und Risikobereitschaft werden durch die Interaktion gefördert.
7. Punkt fünf und sechs bedingen, dass die Lerner insgesamt selbstständiger werden und sich aktiv im Lernprozess einbringen.
8. Handlungsorientiertes Lehren beinhaltet immer auch ganzheitliches Lernen

2.3.3.4 Einsprachigkeit

Einsprachigkeit spielt im kindgemäßen Englischunterricht kommerzieller Anbieter eine entscheidende Rolle. Die konsequente Nutzung der englischen Sprache verfolgt das Ziel, ein authentisches Lernumfeld zu schaffen und steht somit in Zusammenhang mit ganzheitlichem und handlungsorientiertem Lernen. Den Kindern wird das Eintauchen in die englische Sprache (Sprachbad) ermöglicht. Dadurch wird diese als natürliches Kommunikationsmittel betrachtet und es entsteht Vertrautheit mit der vorher fremden Sprache (vgl. Bach, Timm, 2009a, S. 85). Durch den Abbau der Hemmungen stehen die Kinder sprachlich unbekanntem Situationen offen gegenüber. Dies wirkt sich auf Sprachproduktion und Hörverstehen aus, da die Kinder sowohl in den Kursen als auch darüber hinaus nicht vor Unbekanntem zurückschrecken und Bedeutungen aus dem Zusammenhang erschließen (vgl. Horvay, 2007, S. 4). Um das immersive Lernen in den kommerziellen Kursen nachzuahmen werden durch Einsprachigkeit die Kontaktzeit mit der Sprache und der Input erhöht. Dadurch wird es den Kindern ermöglicht, sprachliche Hypothesen zu bilden, die sie in der fremdsprachlichen Interaktion anwenden und reflektieren können. Es ist wichtig zu beachten, dass nicht allein die Quantität sondern auch die Qualität des Inputs ein entscheidender Faktor für ein zielführendes Sprachbad darstellt (vgl. Werlen et al., 2006, S. 45f.). Durch Imitation werden auch Fehler der Lehrkraft leicht aufgenommen, die später schwer behebbar sind ('fossilization'). Die Kompetenz der Lehrkraft von kommerziellen Angeboten für frühes Fremdsprachenlernen ist für einen vielfältigen und authentischen Input entscheidend (vgl. Böttger, 2006, S. 173). Zur Vermeidung der Nutzung des Deutschen durch die Kinder kann auf Möglichkeiten der Visualisierung oder die Methode der 'Total Physical Response' zurückgegriffen werden (vgl. Wessel, 2012, S. 55ff.). Diese spielerische und ganzheitliche Herangehensweise entspricht den Erkenntnissen des Zweitspracherwerbs sowie den Bedürfnissen der hier untersuchten Altersgruppe (vgl. Klippel, 2000a, S. 16f.).

Die Variante der funktionalen Einsprachigkeit schließt das Deutsche im Unterricht nicht vollkommen aus. Es gilt die Maxime, sich so wenig wie möglich, aber so viel wie nötig der deutschen Sprache zu bedienen (vgl. Schmid-Schönbein, 2008, S. 66). Ausnahmen können in den Sprachkursen für Kinder komplexe kulturelle und landeskundliche Inhalte, sprachliche oder grammatische Besonderheiten, die einer expliziten Erklärung benötigen, sowie inhaltliche Zusammenfassungen von Texten zur Unterstützung des Globalverstehens sein. Auch können komplizierte Spielanleitungen oder andere organisatorische Aspekte auf Deutsch geklärt werden (vgl. Wessel, 2012, S. 57ff.).

‘Code switching’ kann die funktionale Einsprachigkeit in den Kursen dieser Untersuchung sinnvoll ergänzen. Schüler haben die Möglichkeit, Ausdrucksdefizite durch den Einsatz der Muttersprache zu kompensieren. Die deutschen Äußerungen werden im Anschluss von der Lehrkraft ins Englische übertragen. Dies wirkt sich zum einen auf die Hemmschwelle, die englische Sprache zu nutzen, aus. Zum anderen erhalten die Kinder in den kommerziellen Kursen dennoch situativ authentischen Input (vgl. Butzkamm, Schmid-Schönbein, 2008, S. 7f.).

Eine weitere Methode der funktionellen Einsprachigkeit ist die ‘sandwich’-Technik, die in den kommerziellen Kursen für frühes Fremdsprachenlernen jedoch nur begrenzt Anwendung finden sollte. Dabei wird ein englischer Begriff oder Satz im Anschluss an die Äußerung zunächst ins Deutsche übersetzt und daraufhin nochmals im Englischen wiederholt. Diese Methode dient vermeintlich dem besseren Verständnis. Durch einen zu häufigen Einsatz dieser Methode können Vorteile der Einsprachigkeit zunichte gemacht werden. Den Kindern ist es durch die Unterbrechungen nicht möglich vollkommen in die Sprache einzutauchen. Auch wird die Offenheit gegenüber der Fremdsprache minimiert, da sie nicht als notwendiges Kommunikationsmittel gesehen wird. Darüber hinaus wird das Hörverstehen negativ beeinflusst. Die Kinder sind nicht gewohnt, sich Bedeutungen selbstständig zu erschließen und erwarten die gezielte Begriffsklärung durch Übersetzung (vgl. Butzkamm, Schmid-Schönbein, 2008, S. 7f.).

3 Empirische Untersuchung

3.1 Forschungsfeld

Angesichts des Forschungsdefizits im Bereich des kommerziellen frühen Fremdsprachenlernens werden, mit dem Ziel, Aussagen darüber treffen zu können, wie Kinder im Lernkontext kommerzieller Anbieter Englisch lernen, in der vorliegenden Arbeit verschiedene Anbieter für frühkindliches Englischlernen untersucht. Die Auswahl beschränkt sich auf insgesamt vier Anbieter. Zwei dieser Anbieter sind als Franchise-Unternehmen aufgestellt und vertreiben ihr Konzept weltweit. Bei den zwei weiteren Anbietern handelt es sich um unabhängig agierende Lehrkräfte. Das Forschungsfeld der kommerziellen Angebote frühkindlichen Fremdsprachenlernens umfasst die Anbieter, die Rahmenbedingungen des Unterrichts und die involvierten Personen.

3.1.1 Anbieter der Studie

Zunächst wird die Auswahl der in dieser Studie untersuchten Anbieter für frühkindliches Englischlernen erläutert, um darauf aufbauend die organisatorischen, aber auch inhaltlichen Strukturen der einzelnen Unternehmen abzustecken. Auf organisatorischer Ebene wird auf die Organisationsstruktur und die Finanzierung der Unternehmen eingegangen. Im Anschluss werden die Konzepte sowie die Konzeption der einzelnen Kursstufen umrissen. Spezifische Teilaspekte der einzelnen Konzepte werden in der Auswertung und Analyse der erhobenen Daten in Abschnitt 0 beschrieben und analysiert.

3.1.1.1 Auswahl der Anbieter

Wie Anfangs beschrieben werden zum einen international agierende Franchise-Unternehmen und zum anderen eine Auswahl individuell und nur lokal agierender Anbieter in die Studie aufgenommen. Die Heterogenität dieser Strukturen ermöglicht einen umfassenden Überblick über das Feld der kommerziellen Angebote frühkindlichen Fremdsprachenlernens.

Bei den Franchise-Unternehmen handelt es sich um 'Helen Doron English' sowie den 'Mortimer English Club'. Die beiden Unternehmen sind weltweit tätig und in Deutschland an vielen Standorten vertreten. Diese Anbieter werden im Rahmen von Auftragsforschungen in Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl für Englischdidaktik der KU Eichstätt-Ingolstadt evaluiert und aufgrund dessen in diese Studie aufgenommen. Durch das Franchise-System wird in beiden Unternehmen deutschlandweit an den verschiedenen Standorten nach einem spezifischen Lern-Konzept vorgegangen. Es

beinhaltet Materialien und Kurspläne, stellt Vorgaben an die Lehrer bezüglich der unterrichtlichen Elemente und dem generellen Umgang mit den Kindern und gibt Rahmenbedingungen wie das Setting oder den zeitlichen Rahmen vor. Da diese beiden Anbieter deutschlandweit an verschiedenen Standorten vertreten sind, ist es notwendig, eine Auswahl der Standorte zu treffen, die in die Studie aufgenommen werden. Ziel der Studie ist die Hospitation in zehn Städten pro Anbieter. Im anschließenden Kapitel wird auf die Auswahl der Standorte eingegangen.

Als Gegenpol zu diesen beiden internationalen Unternehmen werden zwei unabhängige Dienstleister in die Studie aufgenommen. Zum einen handelt es sich dabei um [Anbieter] in [Stadt] von [Lehrkraft] (Anbieter A) und zum anderen um [Anbieter] in [Stadt] von [Lehrkraft] (Anbieter B). Durch das Einbeziehen solcher unabhängigen Angebote wird ein Einblick in Konzepte von Sprachkursen gegeben, die ohne Vorgaben agieren. Die Lehrkräfte agieren in diesem Umfeld unabhängig von Vorgaben und bedienen sich individuell zusammengestellter Materialien. Entsprechend ihrer Einschätzung der Kinder können sie Kurse individuell gestalten und an die Bedürfnisse der Kinder anpassen. Da hier kein Deutschland umspannendes Bild gezeichnet werden kann werden Anbieter einer Region als pars pro toto ausgewählt. Für diesen regionalen Überblick wird der Fokus auf die Städteregion Nürnberg-Fürth-Erlangen gesetzt. In dieser Städteregion werden alle unabhängigen Anbieter für frühkindliches Englisch kontaktiert. Zwei Anbieter erklären sich bereit Bestandteil der Untersuchung zu werden und werden in die Forschungsarbeit aufgenommen. Weitere Anbieter können nicht gewonnen werden. Ein Grund dafür sich nicht an der Studie zu beteiligen ist, dass die Interviews und Kursbeobachtungen dieser Forschungsarbeit einen zusätzlichen Zeitaufwand für die Lehrkräfte darstellen. Gerade für selbstständig arbeitende Unternehmer ist dieser Zeitaufwand nicht vertretbar. Auch das Angebot, die Daten werbewirksamen im Anschluss an die Veröffentlichung dieser Studie nutzen zu können, konnte die Entscheidung nicht positiv beeinflussen. Ein weiterer Grund liegt möglicherweise in der generellen Skepsis gegenüber einer Untersuchung der eigenen Kurse und der Angst vor einem möglicherweise schlechten Abschneiden im Vergleich zu anderen Angeboten.

Im Folgenden werden die einzelnen Kurse der Anbieter und Namen der Lehrkräfte anonymisiert. Sind aber aus Gründen der Vergleichbarkeit weiterhin den Anbieter zuzuordnen. Die folgenden Buchstaben zu Beginn eines Personen- oder Kurs-Kürzels entsprechen dem jeweiligen Anbieter:

1. M = 'Mortimer English Club'
2. H = 'Helen Doron English'
3. A = '[Anbieter A]'
4. B = '[Anbieter B]'

3.1.1.2 Standorte der Datenerhebung

Da es sich bei den MEC und HD um deutschlandweit agierende Franchise-Unternehmen handelt, ist es notwendig, zunächst von allen bestehenden Franchisepartnern eine Auswahl der Standorte zu treffen. Die ausgewählten Orte dienen zur Datenerhebung durch Kursbeobachtungen und Interviews. Das Ziel der Studie sind Hospitationen in zehn Städten pro Anbieter.

Bei MEC wurde zunächst von Seiten des Unternehmens eine Vorauswahl der Standorte getroffen. Bei diesen handelt es sich um 13 Franchisenehmer, die auf einen deutschlandweiten Emailaufruf reagierten und sich bereit erklärten, Teil der Studie zu werden. Das Ziel, 10 Standorte zu besuchen, kann nicht eingehalten werden, da nicht alle Franchisenehmer den erforderlichen Kriterien entsprechen.

Zunächst ist das Kriterium der Verteilung über Deutschland bei den vorgegeben Franchisenehmern nicht gegeben. Daher werden manche Schulen, die bereit wären, an der Studie teilzunehmen, nicht aufgenommen. Des Weiteren ist die gute Erreichbarkeit der LC mit öffentlichen Verkehrsmitteln relevant. Da von dortigen Lehrern diesbezüglich von einem Besuch abgeraten wird, werden die entsprechenden Orte nicht in die Studie aufgenommen. Außerdem sind Hospitationen in wenigstens zwei Kursen das Ziel der Besuche. Die Berücksichtigung dieses Kriteriums ermöglicht einen differenzierten Einblick in den Kursalltag. Auf der Basis dieser Kriterien fallen von den vorgeschlagenen 13 Mortimer English Clubs sechs Standorte aus der Liste. Nach dem Zufallsprinzip werden weitere 13 Standorte direkt kontaktiert. Von diesen sind zwei Standorte (Hersbruck und Bayreuth) offen für Hospitationen und Interviews. Die übrigen kontaktierten Franchisenehmer wollen aus diversen Gründen nicht an der Studie teilnehmen. Die häufigsten Gründe sind der zeitliche Mehraufwand und, dass Besucher zu viel Unruhe in die Kurse bringen würden. Da die Zahl der potentiellen Standorte aufgrund der genannten Kriterien bei acht liegt, wird, entgegen dem Kriterium der Zahl der Hospitationsstunden, zumindest ein weiterer Standort in die Studie aufgenommen.

Die Verteilung der Besuchsorte nach Nord-Ost- und Süd-West-Deutschland wäre zwar wünschenswert. In diesen Bereichen existieren jedoch verhältnismäßig weniger Mortimer English Clubs, wie auf Abbildung 2 und in Tabelle 2 zu erkennen ist. In der Liste der ersten 13 Anbieter von MEC ist kein LC in diesem Bereich aufgeführt. Bei der anschließenden gezielten Kontaktaufnahme sind nur zwei Standorte Teil der Zufallsauswahl. Diese sind nicht bereit an der Studie teilzunehmen.

Zusammenfassend ist es aufgrund der genannten Kriterien und der Bereitschaft der Anbieter bei MEC möglich folgende neun Standorte in die Studie aufzunehmen:

Bayreuth (Bayern), Grasbrunn (Bayern), Hersbruck (Bayern), Markt Schwaben (Bayern), Hattingen (Nordrhein-Westfalen), Rheinberg

(Nordrhein-Westfalen), Verden (Niedersachsen), Katzenelnbogen (Rheinland-Pfalz) und Wissen (Rheinland-Pfalz) (vgl. Abbildung 6).

Auch bei HD bestand eine Vorauswahl von zwölf Standorten. Nach relevanten Kriterien ist von der deutschlandweiten Leitung von Helen Doron im Vorfeld eine Auswahl an Learning Center zusammengestellt worden, die für einen Besuch mit Kurshospitationen und Interviews in Frage kommen. Hierbei wurde zum einen auf eine möglichst gute Verteilung über ganz Deutschland geachtet. Zum anderen ist die Bereitschaft der entsprechenden Learning Center zur Teilnahme an der Studie relevant. Aus dieser Vorauswahl wurde nach dem Zufallsprinzip eine Liste erstellt und an das Forscherteam übergeben. Um bei möglichen Ausfällen dennoch die für diese Untersuchung anvisierten zehn Untersuchungsorte erreichen zu können, handelt es sich um eine Liste von zwölf Standorten. Aus diesen werden folgende zehn Learning Center ausgewählt (vgl. Abbildung 6), die in die Studie aufgenommen werden:

Friedrichshafen (Baden-Württemberg), Stuttgart-West (Baden-Württemberg), Fürth (Bayern), München (Bayern), Bremen (Bremen), Dreieich (Hessen), Hannover/Wedemark (Niedersachsen), Bergkamen (Nordrhein-Westfalen), Düsseldorf (Nordrhein-Westfalen) und Dresden-Süd (Sachsen).

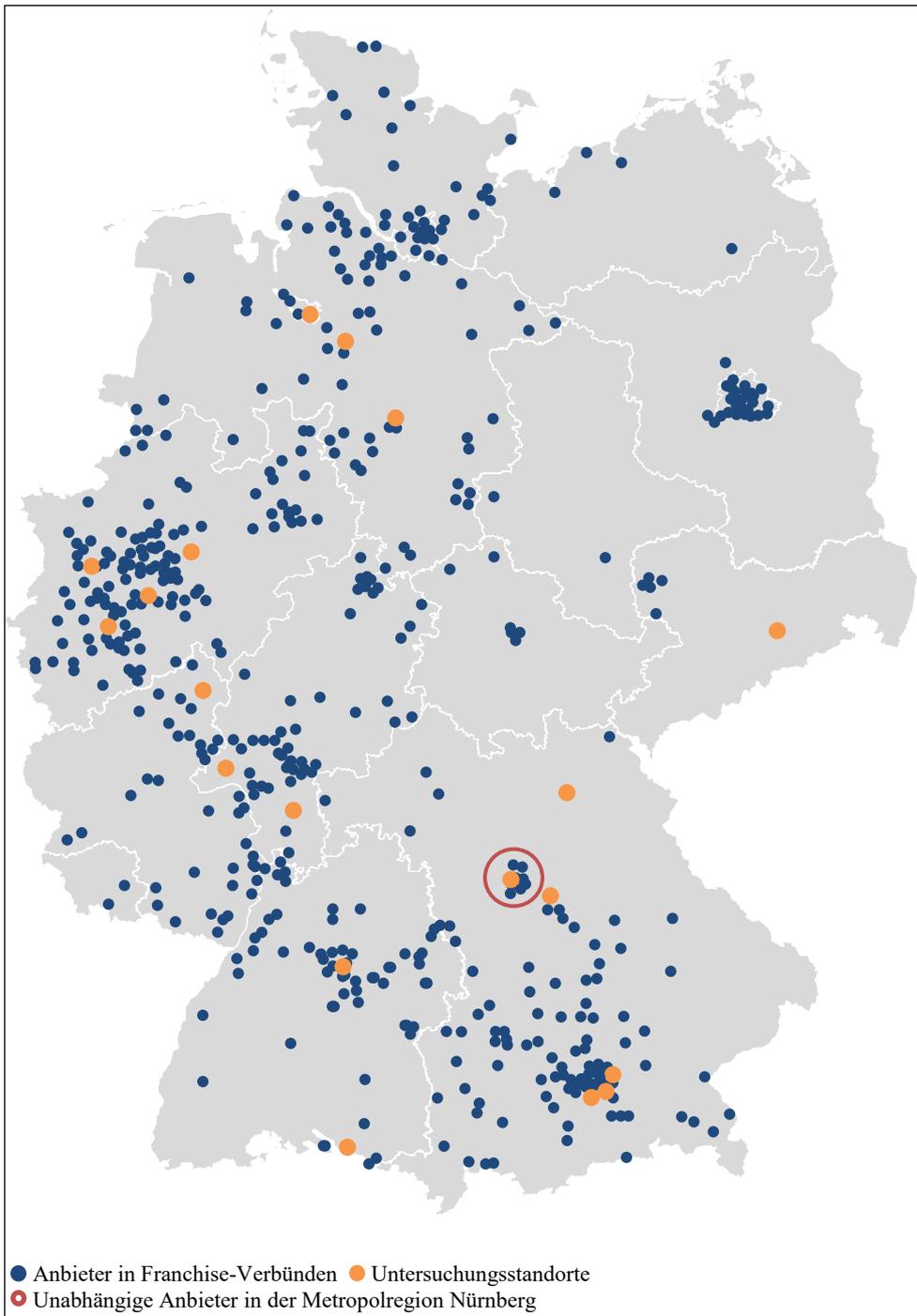


Abbildung 6: Standorte der Datenerhebung

(vgl. GOOGLE, 2016a, Deutschland; eigene Bearbeitung)

3.1.1.3 Organisationsstrukturen

Der Mortimer English Club (MEC) wurde im Jahr 1990 von Karola Scheer in Deutschland gegründet. Zusammen mit Jürgen Nauditt leitet sie von der Mortimer Systemzentrale aus das Unternehmen. 1999 wurde das Unternehmen in ein Franchise-Unternehmen umgewandelt und ist seitdem stetig gewachsen. MEC ist weltweit in 22 Ländern von Kolumbien über Saudi Arabien bis China mit über 300 Franchise-Partnern vertreten und

bringt dort insgesamt mehr als 10.000 Schülern die englische Sprache bei (vgl. Nauditt, 2016).

Neben dem Team der Mortimer Systemzentrale besteht die Organisationsstruktur im Wesentlichen aus drei Ebenen von Franchise-Nehmern.

1. Master-Franchise-Partner berichten direkt an die Geschäftsleitung und vertreten ein Land oder bei vielen MEC Standorten in einem Land eine Region. Sie rekrutieren neue Franchise-Nehmer, vertreiben die entsprechenden Lizenzen und sind für Schulungen der Lehrer und die Materialdistribution für die einzelnen Standorte verantwortlich. Des Weiteren sind sie Ansprechpartner für Franchise-Nehmer.
2. Inhaber von Sprachschulen als Franchise-Partner vertreiben das Konzept in einem Ihnen zugewiesenen Gebiet mit Gebietsschutz und werben neue Schüler an. Sie sind hauptsächlich für das Management der Sprachschule verantwortlich. Der Unterricht wird von angestellten oder freiberuflichen Mortimer-Lehrern abgehalten.
3. Selbstständige Franchise-Partner arbeiten von zu Hause aus und unterrichten selbst. Demzufolge gehören auch die Akquise von Schülern und die administrative Abwicklung der Kurse zu ihren Aufgaben.

Darüber hinaus gibt es an Sprachschulen angestellte oder freiberufliche Lehrer, die nach dem Mortimer Konzept unterrichten. (vgl. Mortimer Franchise GmbH, 2013)

Helen Doron ist Gründerin und Geschäftsführerin von Helen Doron English (HD). Das Unternehmen wurde 1995 in Österreich gegründet und ging 1998 als Franchise-Anbieter auf den Markt. HD ist weltweit in 34 Ländern von Peru über Israel bis Thailand vertreten. Der Aufbau der Organisation entspricht dem von Mortimer. Neben regionsverantwortlichen Master-Franchise-Partnern gibt es im Franchise-System Leiter und Angestellte von Sprachschulen sowie selbstständig tätige Lehrkräfte. Der Gebietsschutz von Leitern einer Sprachschule beträgt abhängig von der Region zwischen 50.000 und 100.000 Einwohnern (vgl. Powell, 2014).

Die Inhaber von A und B sind selbstständig an einem Standort tätig. Sie unterrichten selbst und haben keine Angestellten. Anbieter A bietet seit 2010 Englischkurse für Kindergartenkinder an. Aufgrund der Nachfrage wurde das Angebot im darauf folgenden Jahr auf die Grundschule ausgeweitet³. Die Angebote von Anbieter B bestehen seit 2006 mit ca. 100 Kindern pro Schuljahr.⁴

³ vgl. Anbieter A, Lehrerinterview, Abs. 4

⁴ vgl. Anbieter B, Lehrerinterview, Abs. 7

3.1.1.4 Finanzierung der Kurse

Da die für diese Studie relevanten Anbieter für frühkindliches Fremdsprachenlernen einen kommerziellen Hintergrund besitzen finanzieren sich diese über die Kursgebühren, die von den Eltern monatlich für die Dienstleistung entrichtet werden. Die Kursgebühren bei MEC und HD werden an den jeweiligen Franchise-Nehmer entrichtet. Dieser führt wiederum einen gewissen Prozentsatz pro Kind und Kurs an den Franchise-Geber ab. Diese Einnahmen werden zur Finanzierung des Franchise-Systems genutzt, beispielsweise zur (Weiter-) Entwicklung von Materialien und Kurskonzepten oder für übergreifende Werbemaßnahmen. Bei MEC liegt die Franchise-Gebühr nach den Einstiegsgebühren bei mindestens 9 % des Unterrichtsbeitrages (vgl. Mortimer Franchise GmbH, 2013). HD hat diesbezüglich keinen Wert veröffentlicht.

Die Kurskosten der einzelnen Anbieter liegen zum Zeitpunkt der Erhebung je nach Anbieter und Kursstufe zwischen € 25,- und € 49,- pro Monat für 45 min Unterricht pro Woche. Bei Mortimer werden abhängig von der Kursstufe, Langzeitverträgen oder Geschwisterkindern Beiträge zwischen € 38,- und € 45,- und bei Helen Doron € 49,- pro Monat für 45 min Kurszeit erhoben (vgl. Nauditt, 2016, Powell 2014). Anbieter A verlangt € 25,- pro Monat⁵ und Anbieter B abhängig von der Kursstufe € 29,- bis € 31,- pro Monat. Dieser Betrag deckt ab den Grundschulkursen 60 min Kurszeit ab (vgl. [Lehrkraft Anbieter B], 2013). Anbieter A verweist zudem auf die Möglichkeit, die Kurse mit Bildungsgutscheinen der Bundesagentur für Arbeit bezahlen zu können. Dies würde auch gelegentlich Anwendung finden.⁶

Es fällt auf, dass die beiden privaten Anbieter günstigere Preise anbieten, als die beiden Franchise-Unternehmen. Wie erläutert ist dies auf die prozentualen Abgaben, welche die Franchise-Nehmer an das Unternehmen zahlen, zurückzuführen. Die Anbieter können innerhalb eines Franchise Systems mit einheitlichen Qualitätsstandards und erprobten didaktisch wertvollen Konzepten werben und dadurch das Preis-Leistungs-Verhältnis begründen. Für Eltern ist es schwer, die Qualität von unabhängigen Anbietern einzuschätzen, weshalb erprobte Konzepte von Unternehmen Vertrauen erwecken.

Bei Kursen der beiden Franchise-Unternehmen ist es zudem notwendig, das entsprechende Material zum Konzept zu erwerben. Hierbei handelt es sich bei einem Einsteigerset für die 'Englisch für Kinder'-Kursen von Mortimer um € 65,- bzw. für Geschwisterkinder € 53,- pro Jahr für vier Bücher, eine CD und eine Tasche (vgl. Nauditt, 2016). Ein Einsteigerset bei Helen Doron kostet abhängig vom Kurs zwischen € 80,- und € 90,- für 4-6 Bücher, 4-6 CDs und eine Tasche (vgl. Powell, 2014). Anbieter B verlangt pro Jahr € 16,- für Kopierkosten und die entsprechenden Kopierrechte. Da die beiden

⁵ vgl. Anbieter A, Lehrerinterview, Abs. 12

⁶ vgl. Anbieter A, Lehrerinterview, Abs. 65

unabhängigen Anbieter keine standardisierten Materialien anbieten, fallen bei diesen keine weiteren Kosten für Materialien an.

Die Online-Befragung der Eltern geht auch auf die Zufriedenheit mit dem Preis-Leistungs-Verhältnis ein. Dieses bewerten bei Mortimer 24 %, also knapp ein Viertel, und bei Helen Doron 16,4 %, als sehr zufriedenstellend. Der Großteil ist bei beiden Anbietern eher zufrieden (Mortimer 61,5 %, Helen Doron 61,7 %). Insgesamt bewerten bei Mortimer 88,5 % und bei Helen Doron 78,1 % das Preis-Leistungs-Verhältnis als sehr oder eher zufriedenstellend. Bei Mortimer sind 12,5 % eher unzufrieden und 2,1 % sehr unzufrieden. Bei Helen Doron sind 19,4 % eher nicht und 2,6 % überhaupt nicht zufrieden (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 26; Böttger, Müller, 2012b, S. 56). Bei der Untersuchung von Helen Doron hatten die Eltern die Möglichkeit ihre Bewertung zu begründen. Vor allem die Unterrichtsmaterialien werden als zu teuer eingestuft. Negativ gesehen wird zudem, dass in den Verträgen von Helen Doron festgesetzt ist für jedes Geschwisterkind die Materialien neu zu erwerben. Die Preise für Geschwisterkinder sind reduziert. Eine ähnliche Klausel findet sich auch in den Verträgen von Mortimer. Die Materialien betreffend wird insbesondere auf die speziellen Rucksäcke des Anbieters hingewiesen, die nur für diese Kurse verwendet werden können und eine finanzielle Mehrbelastung ohne Nutzen für den Lerneffekt bringen. Ebenfalls bemängelt wird, dass die Kurse auch in den Schulferien voll bezahlt werden und keine Ersatztermine angeboten werden (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 56).

Insgesamt ist festzuhalten, dass in der Regel nur Eltern mit ausreichend hohem Haushaltsnettoeinkommen ihren Kindern derartige frühkindliche Bildungsangebote ermöglichen können. Verpflichtende Zusatzkosten durch inhaltlich irrelevante Materialien wie spezielle Rucksäcke des Anbieters stellen eine finanzielle Mehrbelastung dar. Derartige verpflichtende Zusatzkosten sind bestenfalls zu vermeiden, um einer größeren Zahl von Kindern die Vorteile des frühkindlichen Fremdsprachenlernens im kommerziellen Setting zu ermöglichen. Der Einsatz von Bildungsgutscheinen ist zu begrüßen. Durch die Zusatzkosten für Materialien bei Franchise-Systemen wird der Einsatz von diesen erschwert.

3.1.1.5 Didaktische Konzepte

Bei allen Anbietern wird das Prinzip des muttersprachlichen Lernens als wichtigstes Ziel des Konzeptes verfolgt. Spaß und spielerisches Lernen werden als essentielle Elemente gesehen. Auch wird die Relevanz des Unterrichts in Kleingruppen von 4 bis 8 Schülern als wesentlicher Baustein für spielerisches, dem Mutterspracherwerb nachempfundenenes Lernen betont. Die beiden Franchise-Systeme MEC und HD unterstreichen bei der Beschreibung ihrer Konzepte die Notwendigkeit eines möglichst früh

beginnenden Fremdsprachenkontaktes basierend auf dem Konzept der Critical Period Hypothesis. Die Kinder werden intuitiv und ohne gezielte Grammatikübungen an die Sprache herangeführt und entwickeln ein Gefühl für diese. Ziel ist es, besonderes Augenmerk auf das Primat des Mündlichen, dem Verstehen und freien Sprechen, zu legen. Beide Franchiseanbieter bieten Lehrerhandbücher ('teacher guides') an. Diese dienen durch detaillierte Beschreibungen und Unterrichtsvorschläge zu den einzelnen Themen zur Unterstützung der Lehrer (vgl. Nauditt, 2016; Doron et al., 2008).

Für ein dem Mutterspracherwerb nachempfundenen Lernen ist für Mortimer zudem die Auswahl kindgerechter Themen wichtig. Auch spielen die Rahmenbedingungen der Kurse und das Lernklima eine Rolle. Durch das spielerische Lernen wird Leistungsdruck vermieden und Hemmschwellen entgegengewirkt. Das Lernen mit allen Sinnen, durch den Einsatz entsprechender unterrichtlicher Elemente, ist zu begrüßen. In den Stunden ist es empfehlenswert, wenn von den Lehrkräften vorrangig Englisch gesprochen wird. Zur Vermittlung schwer erklärbarer Wörter oder Sätze kann auf die 'sandwich'-Technik zurückgegriffen werden.⁷

Bei HD werden vier Prinzipien als Erfolgsgarant für die Methode des muttersprachenähnlichen Lernens gesehen: Wiederholung, Positive Bestärkung, Gruppengröße und der Spaß am Lernen. Während die Gruppengröße und der Spaß am Lernen bei allen Anbietern aufgeführt werden sieht Helen Doron darüber hinaus Wiederholung und positives Feedback als wichtige Bestandteile für ein natürliches Sprachenlernen. Pro Stunde soll 25 % neues Material behandelt werden und 75 % schon bekanntes Wissen durch unterschiedliche Aktivitätsformen wiederholt werden. Dieses wiederholte Hintergrundhören wird unter anderem durch eine CD, die Unterrichtsinhalte in Form von Liedern aufgreift, umgesetzt. Entsprechend der Vorgaben soll die CD wenn möglich zwei Mal täglich angehört werden und so ein immersives Englischlernen ermöglichen. Der Charakter des spielerischen Lernens soll dadurch erreicht werden, dass pro Stunde mindestens zwei Lieder gesungen und ein Spiel gespielt werden (spielerisch). Es gilt der Grundsatz, mit jeder Aktivität aufzuhören, bevor bei den Kindern Langeweile aufkommt (Abwechslung). Auch spielen die Motivation der Kinder durch Erfolgserlebnisse und die Qualität der Materialien und Kompetenz der Lehrkräfte Helen Doron zufolge eine wesentliche Rolle.

Zudem werden die Lehrer angewiesen, in den Kursen ausschließlich Englisch zu sprechen, um einen möglichst intensiven Sprachkontakt zu ermöglichen. Die Lehrkräfte sollen immer eine Niveaustufe über dem Level der Kinder sprechen (L+1), um diese zu fordern, aber nicht zu überfordern. Außerdem wird die Bedeutung von Ritualen, beispielsweise im Rahmen von 'focussing sessions' am Stundenanfang, und Wechseln zwischen

⁷ vgl. MEC, Lehrerinterview M, Abs. 2, 16

ruhigen/sitzenden und aktiven/stehenden Methoden betont (vgl. Helen Doron Ltd, 2014a; Doron et al., 2008).

Neben den generellen Aspekten des muttersprachlichen und spielerischen Lernens wird auch bei Anbieter A das Konzept durch konsequentes Wiederholen für den Ausbau des bisherigen Wissens ergänzt. Dies soll anhand von kindgerechten Themen in einem spielerischen Lernumfeld geschehen. Abweichend von den anderen Anbietern ist das Ziel der Kurse nicht allein die Vermittlung der englischen Sprache. Es wird als wesentlich erachtet den Kindern die Notwendigkeit für Fremdsprachenlernen explizit verständlich zu machen (vgl. [Lehrkraft Anbieter A], 2016).

Anbieter B beschreibt in seinem Konzept die anfangs genannten allgemeinen Grundsätze (vgl. [Lehrkraft Anbieter B], 2016).

Die genannten Aspekte der verschiedenen Konzepte wie spielerisches Lernen, das Primat des Mündlichen, Wiederholung, Feedback, Spaß, Abwechslung, Themenauswahl oder auch die Einsprachigkeit machen sich die Vorteile des frühen Fremdsprachenlernens zu Nutze und entsprechen der Methodik des Kindgemäßen. Die Vorgaben bei HD sind insgesamt detaillierter, was zu einer höheren konzernweiten Vergleichbarkeit der Standorte und der damit verbundenen Qualitätssicherung des Konzeptes von HD führt. Trotz der Vorgaben besteht aufgrund der kleinen Gruppen Spielraum für Abweichungen zur individuellen Förderung der Gruppe. Bei Mortimer besteht mehr Flexibilität hinsichtlich der konzeptuellen Umsetzung als bei HD. Bei den unabhängigen Anbietern ist dieser Faktor am größten. Dies kann ein Vorteil sein, da in jeder Situation individuell auf die Bedürfnisse der Kinder eingegangen werden kann. Diese Freiheit garantiert allerdings nicht, dass nach den Prinzipien des Kindgemäßen und der Didaktik des Fremdsprachenlernens agiert wird. Für Eltern ist es durch ein klares Konzept leichter nachzuvollziehen, ob die Dienstleistung ihren Vorstellungen entspricht. Vorgaben sind demnach generell als positiv zu erachten solange sie ein gewisses Maß an Abweichung tolerieren.

3.1.1.6 Angebotene Kurse

Der Unterricht erfolgt in Gruppen, die dem Alter bzw. Kenntnisstand der Kinder entsprechen. Bei Mortimer gibt es vier Kurs-Kategorien. 'English for Little Ones' als Vorbereitungskurs für Ein- bis Zweijährige, 'English for Minis' als Anfängerkurs für Zwei- bis Vierjährige sowie 'English for Children' als Anfänger- oder Aufbaukurs für Kinder von vier bis zehn Jahren. Daran schließt ein Nachhilfeprogramm an, welches begleitend zum Unterricht in den weiterführenden Schulen stattfindet (vgl. Nauditt, 2016). Für diese Untersuchung relevant sind die Kurse in der Sparte 'English for Children'. Ziel dieser Kurs-Kategorie ist, dass die Kinder zunächst einzelne Wörter sowie kurze Sätze verstehen und sprechen. Dies wird im Fortgang

durch Lesen, Schreiben und einfache Grammatikübungen erweitert. 'English for Children' besteht aus drei aufeinander aufbauenden Stufen:

Kurstufe	English for Children, 1	English for Children, 2	English for Children, 3
Niveau	Einsteigerkurs	Aufbaukurs auf Stufe 1	Aufbaukurs auf Stufe 2
Alter	4-10	4-10	4-10
Kursdauer	12-16 Monate	13-17 Monate	11-14 Monate
Kursziel	Verstehen und Sprechen von Wörtern und leichten Sätzen	Verstehen und Sprechen von umfangreicheren Sätzen	Führen von einfachen Gesprächen
Material	4 Arbeitsbücher, 1 CD, 1 Märchenbuch	4 Arbeitsbücher, 1 CD, 1 Märchenbuch	2 Arbeitsbücher, 1 CD
Kurstufe	English for Children, 1	English for Children, 2	English for Children, 3
Vokabeln	500	400	400
Lesen/ Schreiben	nicht vorgesehen	nicht vorgesehen	Lese- und Schreibübungen auf Basis des bisher gelernten
Grammatik	Sprachstrukturen durch Kommunikation; spielerische Grammatikübungen; Präsens	Sprachstrukturen durch Kommunikation; spielerische Grammatikübungen; Präsens	Grammatikübungen auch schriftlich; Zukunft + Vergangenheit

Tabelle 3: Kursstufen, MEC

Stufe 1 umfasst vier Arbeitsbücher und eine Audio-CD und ist für einen Kurszeitraum von zwölf bis 16 Monaten ausgelegt. Es werden circa 500 Vokabeln gelehrt zu Themenbereichen wie: sich vorstellen, Tiere auf dem Bauernhof, Farben, Zahlen, im Park, Fortbewegungsmittel, Geburtstag, Familienmitglieder, Körperteile, am Strand, Haus, Möbelstücke, Spielzeuge, Einkaufen gehen, Lebensmittel, in der Schule, Tiere, Wetter, Kleidungsstücke. Grammatik wird den Kindern spielerisch vermittelt, so dass sie ein intuitives Verständnis entwickeln.

In Stufe 2 werden mit Hilfe von vier weiteren Arbeitsbüchern und einer CD in 13 bis 17 Monaten weitere 400 Vokabeln gelernt. Die Themen umfassen: im Zoo, Formen, Gegensätze, beim Arzt, Gefühle ausdrücken, Steigerungsformen, Speisen und Getränke, Bestellen im Restaurant oder Café, in der Stadt und auf dem Land, die Wochentage, die Uhrzeiten, Tierkinder auf dem Bauernhof, weitere Kleidungsstücke, Einkaufen auf dem Markt, Personen beschreiben, die Jahreszeiten und Monate, weitere Körperteile, Länder und Sprachen der Welt, Berufe. Auch bei dieser Stufe

werden leichte Grammatikübungen auf spielerische Weise in den Unterricht integriert.

In Stufe 3 werden die letzten beiden Bücher von 'English for Children' sowie eine Begleit-CD behandelt. Aufbauend auf Stufe 2 werden in elf bis 14 Monaten weitere 400 Wörter vermittelt. Thematisch werden folgende Felder behandelt: Auskunft über die eigene Person geben (Alter, Hobbys, Vorlieben etc.), weitere Möbelstücke und Haushalts-Gegenstände, an der Küste, weitere Kleidungsstücke, Musikinstrumente, in der Schule (Schulformen, Schulfächer, Gegenstände), Uhrzeit, Werkzeuge. In dieser Stufe wird mit einfachen Übungen an die Schriftsprache herangeführt. Auch finden Grammatik-Übungen in schriftlicher Form statt. In Vorbereitung an das Englisch der weiterführenden Schulen wird an die grammatischen Formen der Zukunft sowie Vergangenheit herangeführt (vgl. Mortimer Franchise GmbH, 2015).

Die Kurse von Helen Doron Early English sind auf drei Kategorien aufgeteilt. Kurse für Babys, Kinder im Kindergarten oder der Grundschule sowie Kurse für Pre-Teenager und Teenager. Im Folgenden werden die für diese Untersuchung relevanten Kurse im Vorschul- und Grundschulalter beschrieben. Alle Kurse erstrecken sich über einen Zeitraum von 40 Wochen. Die Kursstufen der vier- bis siebenjährigen werden im Jahr 2014 umstrukturiert. Dadurch ergibt sich eine Diskrepanz zwischen den Kursen zum Zeitpunkt der Datenerhebung und der aktuellen Situation zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der Forschungsergebnisse. Die Inhalte der neuen Programme entsprechen nach Angaben durch HD denen der alten Kurse. Lediglich die 'Storyline' der Bücher wurde im Hinblick auf ein durchgängiges Konzept angepasst.⁸

Für Kinder im Kindergarten werden zum Zeitpunkt der Erhebung folgende Kurse angeboten: 'English for Infants', 'More English for Infants' sowie 'First English for all Children' (vgl. Tabelle 4). Das Ziel dieser Kurse ist die Heranführung der Kinder an die Strukturen der englischen Sprache und die Förderung der kommunikativen Kompetenz. Das Meistern kommunikativer Situationen beinhaltet sowohl die Fähigkeit, sich in der Fremdsprache mitzuteilen als auch das Verstehen und angemessene Reagieren auf fremdsprachliche Information. Optional gibt es in diesen Kursen Arbeitsbücher zur Förderung von 'pre-reading skills'. Sie führen bildlich an das Lesen und Schreiben der englischen Sprache heran. Bei Erweiterung um diese Komponente wird die Unterrichtszeit um 15 min verlängert.

⁸ vgl. HD, Lehrerinterview H, Abs. 38

Kurstufe	English for Infants (EFI)/ Fun with Flupe	More English for Infants (MEFI)/ More Fun with Flupe	First English for all Children (EFAC)
Niveau	Einsteigerkurs	Aufbaukurs auf EFI	Einsteigerkurs, Kombination EFI + MEFI
Alter	2-5	3-6	5-6
Kursdauer	40 Wochen	40 Wochen	40 Wochen
Kursziel	Sprachstrukturen kennenlernen; Selbstbewusstsein in der Sprache; "develops a child's spoken English skills"	Sprechen; Sprachgefühl für Rhythmus und Intonation; "solid communication skills"	Entsprechend EFI + MEFI
Material	4 Bücher, 4 CDs, 1 DVD, 1 optionales Arbeitsheft	4 Bücher, 4 CDs, 1 DVD, 1 optionales Arbeitsheft	4 Bücher, 4 CDs, 2 Geschichtsbücher
Vokabeln	650	650	600
Lesen/ Schreiben	optional	optional	nicht vorgesehen
Grammatik	Sprachstrukturen durch Kommunikation	Sprachstrukturen durch Kommunikation	Sprachstrukturen durch Kommunikation

Tabelle 4: Kursstufen Kindergarten, HD

'English for Infants' wird zu 'Fun with Flupe' umgewandelt. In diesem Kurs stehen den Kindern vier Bücher, ein optionales Arbeitsbuch ('activity book'), vier CDs sowie eine DVD zur Verfügung. Insgesamt werden 650 Vokabeln zu verschiedenen Themenfeldern vermittelt.

Aufbauend auf diesen Kurs folgt 'More English for Infants' ('More Fun with Flupe'). Auch hier werden mit vier Büchern, vier CDs sowie einer DVD die Inhalte vermittelt. In einem Schuljahr werden somit weitere 650 Wörter gelernt.

'First English for all Children' ist eine Kombination aus 'English for Infants' und 'More English for Infants', angepasst an Kinder in der Vorschule. Im Rahmen der Umstrukturierung kann dieser Kurs weiter angeboten werden, das Programm wird aber nicht weiterentwickelt und wird langfristig gesehen auslaufen.

Grundschul Kinder stehen zum Erhebungszeitpunkt abhängig von Alter und Vorkenntnissen folgenden Angebote zur Auswahl: 'English for all Children', 'More English for all Children', 'Play on in English', 'Botty the Robot' sowie 'Paul Wards World'. Die Kursdauer beträgt 40 Wochen (vgl. Tabelle 5).

'English for all Children' wird im Rahmen der Umstrukturierung zu 'Jump with Joey'. Der Kurs kann als Einsteiger- oder Aufbaukurs altersabhängig nach 'Fun with Flupe' oder 'More Fun with Flupe' unterrichtet werden. Er umfasst vier CDs, eine DVD, drei Arbeitsbücher ('activity book') und ein optionales Übungsheft ('work book') zum Lesen und Schreiben. Es werden 900 Vokabeln vermittelt mit dem Ziel „*solid communication skills*“ zu entwickeln.

'More English for All Children' kann unter Beachtung der Alterszusammensetzung als Aufbaukurs zu allen vorhergehenden Kursstufen genutzt werden. 950 Vokabeln werden mit Hilfe von vier 'activity books', vier CDs und einem optionalen Lese- und Schreib-Workbook vermittelt. Das Ziel ist auch hier das Stärken der kommunikativen Kompetenz durch den natürlichen Spracherwerbsprozess. Eine Ergänzung durch Übungen zum Schriftspracherwerb ist möglich, wodurch die Kurse um 15 min verlängert werden.

'Play on in English' kann als Aufbaukurs auf 'More English for All Children' genutzt werden. Alternativ können Kinder mit vorhandenen Englischkenntnissen an diesem Kurs teilnehmen. 1000 neue Wörter werden mit Hilfe von vier CD's und den dazugehörigen vier 'activity books' unterrichtet. Ein optionales Lese- und Schreib-Workbook steht zur Verfügung. Neben der mündlichen Kommunikation verfolgt dieser Kurs das Ziel, fortgeschrittene Grammatikkenntnisse zu vermitteln.

Kursstufe	More English for all Children (MEFAC)	Play on in English	Botty the Robot	Paul Ward's World
Niveau	Aufbaukurs auf MEFI/EFAC	Aufbaukurs auf MEFAC	Einsteigerkurs Aufbaukurs auf MEFAC/ 'Play on'	Anfängerkurs ab 11 Jahren, Aufbaukurs auf 'Botty'
Alter	6-9	6-10	7-11	9-12
Kursdauer	40 Wochen	40 Wochen	40 Wochen	40 Wochen
Kursziel	Sprechen, Selbstbewusstsein in der Sprache	Sprechfertigkeit verbessern, eigene Sätze bilden	Sprechen, Lesen, Schreiben; "strong emphasis on the phonic approach"	Sprechen, Lese- und Schreibkompetenz verbessern
Material	4 Bücher, 4 CDs, 1 optionales Lese-/Schreibheft	4 Bücher, 4 CDs, 1 optionales Lese-/Schreibheft	4 Bücher, 5 CDs	4 Bücher, 5 CDs, 1 optionales Arbeitsheft: Grammatik + Hörverstehen
Vokabeln	950	1000	1400	1700

Kurstufe	More English for all Children (MEFAC)	Play on in English	Botty the Robot	Paul Ward's World
Lesen/ Schreiben	optional	optional	elementare Lese- und Schreibkenntnisse	Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz
Grammatik	Material zum natürlichen Erwerb gram. Strukturen		elementare grammatische Strukturen	Material zum gezielten Trainieren gram. Strukturen

Tabelle 5: Kursstufen Grundschule, HD

‘Botty the Robot’ ist ein Aufbaukurs nach ‘More English for All Children’ oder ‘Play on in English’. Der Kurs ist für Kinder zwischen 7 und 11 Jahren konzipiert. Er kann somit über die Grundschulzeit hinaus besucht werden. Als Materialien stehen vier Workbooks, fünf CDs sowie ein ‘script book’ zur Verfügung. Der Kurs umfasst 1400 Wörter sowie Übungen zur englischen Schriftsprache. Das Grundziel jedes Kurses, die Förderung der mündlichen Sprachkompetenz, wird hier um die Förderung der schriftlichen Sprachkompetenz erweitert.

‘Paul Ward’s World’ kann im Grundschulalter als Aufbaukurs nach ‘Botty the Robot’ besucht werden. Für Kinder ab der fünften Klasse ist dieser Kurs auch als Einsteigerkurs möglich. In vier ‘activity books’, vier Begleit-CDs und einem optionalen Grammatik-‘work book’ lernen die Kinder 1700 Vokabeln und verbessern ihre Lese- und Schreibkompetenz wie auch die mündliche Kommunikation. Aufbauend auf diesen Kurs folgen zwei weitere Kurse. Da diese der Kategorie ‘Teenager’ zugeordnet werden und für Kinder an weiterführenden Schulen konzipiert sind, wird im Rahmen dieser Studie nicht auf diese Kurse eingegangen (vgl. Helen Doron Ltd, 2014b).

Bei den Kursen von Anbieter A wird zwischen Kindern im Kindergarten und in der Grundschule unterschieden. Innerhalb dieser Stufen besteht keine feste Unterteilung. Abhängig von den Zahlen der Anmeldungen und der Kapazität der Lehrkraft werden die Kurse jedes Jahr neu zusammengestellt. Dadurch existieren beispielsweise in einem Jahr drei Kindergartenkurse verschiedener Altersstufen, im folgenden Schuljahr, bedingt durch weniger Anmeldungen, nur ein Kindergartenkurs für alle Altersstufen. Alle Kurse verfolgen das Ziel den Kindern die englische Sprache nahe zu bringen. Besonderer Wert wird auf den Wortschatz und die richtige Aussprache gelegt. Feste Kursmaterialien, Vokabellisten oder explizite Lerninhalte sind nicht vorhanden.⁹

⁹ vgl. Anbieter A, Lehrerinterview, Abs. 6

Anbieter B bietet Kurse für Kindergartenkinder, Kurse für Grundschul Kinder und Kurse, die auf den Übertritt in weiterführende Schulen vorbereiten, an. Kursmaterialien werden in diesen Kursen nicht zur Verfügung gestellt. Vokabelzahlen oder andere spezifische Lerninhalte sind nicht festgelegt. Die Kurse sind auf ein Schuljahr ausgelegt. Die Kindergartenkurse sind für vier- bis sechsjährige Kinder und verfolgen das Ziel den Kindern ein Gefühl für die englische Sprache zu vermitteln. Die Kurse des Kindergartenlevels umfassen drei aufeinander aufbauende Stufen. Die Kinder werden dem Kenntnisstand entsprechend in unterschiedliche Gruppen aufgeteilt.¹⁰

Die Grundschulkurse sind für sechs bis neun Jahre alte Kinder im ersten, zweiten und dritten Schuljahr. Abhängig vom Kenntnisstand findet eine Aufteilung der Kinder in zwei aufeinander aufbauende Stufen statt. Das Alter der Kinder wird bei der Kurseinteilung nicht berücksichtigt. Vorkenntnisse sind für die erste Stufe nicht notwendig. Im Vordergrund dieser Kurse steht den Kindern die englische Sprache nahe zu bringen. Der Fokus liegt auf mündlicher Kommunikation und dem Aufbau von Selbstvertrauen.

Vorbereitend auf den Englischunterricht in den weiterführenden Schulen können Kinder parallel zum Grundschulenglisch im 3. und 4. Schuljahr einen Kurs besuchen, der gezielt die Lese- und Schreibkompetenz fördert. Für diese Kursstufe sind Sprachkenntnisse von mindestens einem Jahr notwendig. Diese Übertritts-Stufe ist in zwei Kurse unterteilt. In Kurs eins wird neben Lesen und Schreiben auch auf Grundregeln der englischen Grammatik eingegangen. Stufe zwei baut darauf auf und vertieft das bisherige Wissen (vgl. [Lehrkraft Anbieter B], 2013).

Verschiedene Kursstufen, die von den Inhalten, Materialien und Progression an das Alter und damit verbundenen Kompetenzen, Interessen und Vorkenntnisse der Kinder angepasst sind, fördern das kindgerechte Lernen einer Sprache. Die altersgerechte Konzeption wirkt sich positiv auf den Spaß und die Teilnahmemotivation der Kinder aus, da die angepasste Methoden und Inhalte die Kinder fordern, aber nicht über- oder unterfordern. Zudem unterstützt es die Individualisierung und Differenzierung. Kritisch zu sehen sind Angebote, die eine große Altersspanne umfassen, wie dies beispielsweise bei den Kursen für Grundschul Kinder bei Anbieter B der Fall ist. Auch wenn die Englischkenntnisse eines sechs- und eines neunjährigen Kind möglicherweise auf dem gleichen Stand sind, so besteht ein Unterschied hinsichtlich der motorischen und kognitiven Kompetenzen und dem Grad der Alphabetisierung. Durch kleine Gruppengrößen ist es zwar möglich besser auf die individuellen Bedürfnisse einzugehen, doch sind aufgrund der

¹⁰ vgl. Anbieter B, Lehrerinterview, Abs. 24

Altersdiskrepanz Situationen, in denen ein Teil der Kinder unter- oder überfordert ist, nicht vermeidbar.

3.1.2 Rahmenbedingungen der Englischkurse

Um der Frage nach den rahmengebenden Strukturen des kommerziellen frühen Fremdsprachenunterrichts nachzugehen ist es wichtig, auf die Aspekte Unterrichtszeit, Räumlichkeiten und Raumausstattung sowie die Gruppengröße einzugehen.

3.1.2.1 Unterrichtszeit

Der zeitliche Rahmen eines Angebots zum frühkindlichen Lernen einer Sprache stellt einen wesentlichen Aspekt zur Beurteilung der Rahmenbedingungen dar. Die Kurszeit, ergänzt durch CDs und Übungen für Zuhause, entspricht der Kontaktzeit eines Kindes mit der englischen Sprache. Um die Frage zu klären, wie Kinder im Lernkontext kommerzieller Angebote Englisch lernen, ist die Kontaktzeit ein entscheidender Faktor.

Die Kurse des Mortimer English Clubs finden einmal pro Woche am Nachmittag für 45 min statt. Stufe 1 ist auf zwölf bis 16 Monate ausgelegt. Stufe 2 dauert zwischen 13 und 17 Monaten und Stufe 3 wird in elf bis 14 Monaten unterrichtet.

Bei Helen Doron finden die Kindergartenkurse 'English for Infants', 'More English for Infants' und 'First English for all Children' sowie die Grundschulkurse 'English for all Children' und 'More English for all Children' einmal pro Woche für 45 min statt. Sie können optional durch Komponenten zum Schriftspracherwerb um weitere 15 min. ergänzt werden. Die Grundschulkurse für Kinder ab der dritten Klasse 'Play on in English', 'Botty the Robot' und 'Paul Wards World' sind auf 60 min pro Woche ausgelegt. Eine Verlängerung der Unterrichtszeit auf insgesamt 90 min ist möglich. Alle Kurse sind auf 40 Wochen beziehungsweise ein Schuljahr ausgelegt und finden einmal pro Woche nachmittags statt. Im 'teacher guide' wird die Möglichkeit aufgeführt, dass die Kurse auch zwei Mal pro Woche stattfinden können. Die Dauer des jeweiligen Kursprogrammes verkürzt sich dadurch und die Themen können intensiver behandelt werden. In keinem der besuchten Standorte konnte dies festgestellt werden.

Die Kurse von Anbieter A sind auf ein Schuljahr ausgelegt und dauern 45 min pro Woche. Die Kurszeit pro Woche wird mit der Konzentrationsfähigkeit der Kinder begründet. „Die Unterrichtszeit ist maximal 45 min, weil mehr packen die in dem Alter nicht“¹¹. Die Kurse finden im Anschluss an den regulären Schulunterricht oder Kindergartentag statt, beispielsweise nach der vierten Schulstunde (11.15 Uhr).

¹¹ vgl. Anbieter A, Lehrerinterview, Abs. 14

Anbieter B unterscheidet ähnlich wie MEC und HD nach Altersstufen. Die Kindergartenkurse werden 45 min und die Grundschulkurse 60 min an einem Nachmittag pro Woche unterrichtet und dauern ein Schuljahr (vgl. [Lehrkraft Anbieter B], 2013).

Die Kurse der kommerziellen Anbieter für frühkindliches Englischlernen finden in der Regel einmal pro Woche je nach Altersstufe 45 min oder 60 min statt. Die Option von HD, den Kurs zwei Mal pro Woche zu halten, wird als positiv gewertet, da die Kontaktzeit mit der englischen Sprache erhöht wird. In der Realität scheint dies keine Anwendung zu finden, was auf den finanziellen und zeitlichen Mehraufwand zurückzuführen ist. Mit Ausnahme von Anbieter A finden bei allen Anbietern die Kurse nachmittags statt. Vorteile einer zeitlichen Kopplung mit dem regulären Schulunterricht oder Kindergarten tag liegen darin, dass die Kinder nicht extra zu den Kursen kommen müssen. Die Wahl der Tageszeit ist insofern relevant, da die Kinder bei zu spät stattfindenden Kursen müde und weniger aufnahmefähig sind.

3.1.2.2 Räumlichkeiten

Ein Großteil der besuchten Kurse findet in extra für den Mortimer English Club angemieteten Räumen, einem sogenannten Learning Center (LC), statt. Von den übrigen Kursen werden drei in einem Raum des örtlichen Kindergartens gehalten.¹² Zudem wird ein Kurs im privaten Wohnzimmer der Lehrkraft gehalten. Dieses Konzept wurde gewählt, um auch mit wenigen Kursen pro Woche die Wirtschaftlichkeit zu garantieren.¹³ Ein weiterer Kurs findet, trotz vorhandenem Learning Center, in einem Raum einer Bank in einer benachbarten Ortschaft statt. Da es sich hier um eine strukturschwache Region handelt fördert die örtliche Sparkasse Bildungsprojekte. Im Rahmen dessen stellen sie den Konferenzraum als Unterrichtsraum kostenlos für frühkindliche Sprachförderung zur Verfügung.¹⁴ Eine Mischform zwischen unterrichten im Learning Center und in privaten Wohnräumen stellt das Angebot von MEC Lehrkraft MB dar. Zu Beginn, 2009, wurden die Kurse im Keller eines Wohnhauses angeboten. Zur Verbesserung der Seriosität und zur Ausweitung des Angebots durch weitere Lehrkräfte wurden Learning Center in zwei nahe gelegenen Ortschaften gegründet. Der ursprüngliche Kursort wird allerdings noch für die seit den Anfängen bestehenden Kurse genutzt. Die Kurse von Helen Doron finden ausnahmslos jeweils in einem Learning Center statt. Die Kurse von Anbieter A werden in den Räumen der örtlichen Grundschule beziehungsweise des Kindergartens im Anschluss an den

¹² vgl. MEC, Kurse M11, M12, M13

¹³ vgl. MEC, Kurs M4

¹⁴ vgl. MEC, Kurs M19

regulären Kindergarten-/Schultag gehalten. Bei Anbieter B finden alle Kurse in einem Learning Center statt.

Da die Kurse der vier Anbieter zum Großteil ohne Bestuhlung direkt auf dem Zimmerboden stattfinden (vgl. Abschnitt 4.2.1) sind die Räume der verschiedenen LC entweder mit Auslegeware oder großen Teppichen ausgestattet. Auf diesen werden die Sitzplätze der Kinder zu Kursbeginn durch Sitzkissen oder vergleichbare Sitzgelegenheiten verdeutlicht. In allen Räumen von MEC, einem Kursraum von HD¹⁵ und den Kursen von Anbieter B sind Klappische oder normale Tische vorhanden. In den übrigen Kursen von HD sind halbhohe Tische oder Boxen in den Räumen verfügbar, die für Schreiarbeiten im Sitzkreis am Boden genutzt werden können. Die Kurse außerhalb von LC, wie beispielsweise der MEC Kurs im Wohnzimmer der Lehrkraft, weisen keine spezifische Ausstattung oder Dekoration auf. Alle übrigen Kursräume sind thematisch passend dekoriert. Beispielsweise hängen englische Flaggen, Poster mit englischen Begriffen, thematisch passende Bilder, Pinnwände mit aktuellen Projektbeschreibungen oder Gruppenposter an den Wänden. Zusätzlich existieren CD-Spieler und Regale mit Kursmaterialien. Abbildung 7 zeigt beispielhaft einen Kursraum:



Abbildung 7: MEC, Rheinberg (eigene Aufnahme)

In Räumen von Schulen oder Kindergärten kann es von Vorteil sein, dass die Kinder mit dem Umfeld vertraut sind. Bei beginnenden Lernern kann dies die Scheu vor der fremden Lehrkraft und der fremden Sprache mindern.

¹⁵ vgl. HD, Kurs H13

Der Wechsel von der deutschen in die englische Sprache kann allerdings leichter fallen, wenn dieser auch mit einem räumlichen Wechsel (Schule - Learning Center) verbunden ist.

Ein weiterer Vorteil eines Learning Centers ist, dass die Lehrkräfte das für den Kursverlauf notwendige Material nicht mitbringen müssen. Es besteht mehr Flexibilität im Kursverlauf, da auf nicht eingeplante Materialien, die in den Regalen oder Materialräumen gelagert werden, spontan zurückgegriffen werden kann. Die Lehrkräfte können dadurch auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder und deren Tagesform oder Interessen eingehen. Auch die Raumausstattung durch weiche Materialien wie Teppiche und Sitzkissen, thematisch passende Dekoration und gezielte Auswahl der Farben unterstützt das spielerische Lernen und beeinflusst aus lernpsychologischer Sicht das Lernen positiv. Englischsprachige Dekoration zielt auf ein authentisches Umfeld ab und erleichtert den Wechsel in die englische Sprache. Auch ist eine ausreichend große Raumgröße hilfreich, um genügend Freifläche für Aktivitäten und Abwechslung im Kursverlauf zu haben. Durch diesbezügliche Vorgaben von Seiten der Franchise-Geber kann die Qualität des Lernumfelds sichergestellt werden. Die genannten Aspekte können zwar auch in speziellen Kursräumen in Wohnhäusern umgesetzt werden, doch steigt die Seriosität gegenüber den Eltern durch externe Kursräume.

3.1.2.3 Gruppengröße

Räumlichkeiten und Kursgröße bedingen einander. Die Kinderzahl pro Gruppe ist bei allen Anbietern auf vier bis acht festgelegt. Von diesen Vorgaben wird bei MEC teilweise abgewichen. Kurse mit weniger als vier Kindern finden beispielsweise dennoch statt, wenn sich ein Kind vom Kurs abmeldet und sich der Kurs sonst auflösen würde. Von Relevanz ist diesbezüglich die Raummiete. Kleinere Gruppen können ermöglicht werden, wenn der Unterricht im eigenen Wohnhaus stattfindet. Durch den Entfall der Mietkosten kann in diesem Umfeld auch mit weniger Kindern eine wirtschaftliche Rentabilität des Kurses gewährleistet werden.¹⁶ Kurse mit neun Kindern werden dann angeboten, wenn eine Aufteilung der Kinder in zwei Gruppen beispielsweise aus zeitlichen Gründen nicht möglich ist. Dies sei vertretbar, da *“sowieso immer jemand krank ist oder nicht da ist“* und somit in der Regel nie mehr als acht Kinder anwesend sind.¹⁷

In den Mortimer Kursen, die zu Hospitation zur Verfügung standen, bewegt sich die Zahl der Anmeldungen pro Kurs weitestgehend zwischen vier und sechs Kindern. In zwei Kursen¹⁸ sind sieben Kinder angemeldet und in

¹⁶ vgl. MEC, Lehrerinterview MH, Abs. 32

¹⁷ vgl. MEC, Lehrerinterview MD, Abs. 13

¹⁸ vgl. MEC, Kurs M22, M23

einem Kurs¹⁹ nur drei Kinder. An den Tagen der Hospitationen sind allerdings teilweise Kinder krank oder verhindert, wodurch die tatsächliche Kinderzahl an den Hospitationstagen in fünf der 22 Kurse (22,7 %) unter vier liegt. In einem Kurs ist nur ein Kind anwesend. Mit einem Kind fällt der Einsatz von Spielen oder anderen Gruppenaktivitäten weg, wodurch die spielerische Methodik nach dem Mortimer Konzept erschwert umgesetzt werden kann. Die Lehrerin nutzt die Gelegenheit, das Kind im aktiven Sprachgebrauch zu fördern.²⁰

Die Kinderzahlen der Anmeldungen der besuchten Kurse bestätigen sich in der Online-Befragung. Demnach sind im Durchschnitt pro Kurs fünf bis sechs Kinder angemeldet. Der Wertebereich umspannt Kursgrößen von zwei bis acht Kindern. 7 % der befragten Kinder erachten dies als eine zu große Gruppenstärke. Diese Kinder befinden sich in Kursen mit durchschnittlich sechs Kindern. Die übrigen 93 % finden die Kursgröße optimal (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 33).

Auch bei Helen Doron werden in begründeten Fällen auch Gruppen mit weniger als vier Kindern angeboten.

„Es kommt schon auch vor, dass mal Kinder abspringen und die Kurse dann kleiner sind. Das ist ein Problem im System. Oder nicht Problem, sondern Eigenheit. Wenn sechs Kinder einen Kurs beginnen und es fallen dann zwei oder drei Kinder raus. Die sind ja nicht mehr zu ersetzen. Nach paar Monaten haben die ein Level erreicht, wo Newcomer nicht mehr rein kommen“²¹.

In den besuchten Kursen von Helen Doron sind zwischen zwei und acht Kindern anwesend. In fünf der 23 Kurse liegt die tatsächliche Kinderzahl an den Hospitationstagen unter der Untergrenze von vier Kindern. In zwei Kursen²² sind zwei Kinder, und in drei Kursen²³ jeweils drei Kinder anwesend. Die tatsächlichen Anmeldungen pro Kurs sind nicht bekannt. Eine Lehrkraft gibt im Interview an, dass die Kurse nicht immer ganz aufgefüllt sind. Ihrer subjektiven Einschätzung nach läge der Durchschnitt bei sechs Kindern.²⁴

Diese Einschätzung bestätigt sich in der Online-Befragung. In den für diese Untersuchung relevanten Kursen besuchen im Schnitt fünf bis sechs Kinder die Kurse (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 23).

Für Anbieter A ist aufgrund nicht vorhandener Raummieten und Betriebskosten auch eine Gruppengröße von drei Kindern rentabel. Um die Anfahrtszeit zu den Schul- oder Kindergartenräumen zu relativieren wird dies nur umgesetzt, wenn zwei Kurse im Anschluss aneinander stattfinden. Im besuchten Kindergartenkurs sind acht Kinder, im Grundschulkurs vier

¹⁹ vgl. MEC, Kurs M4

²⁰ vgl. MEC, Kurs M18

²¹ HD, Lehrerinterview HLA, Abs. 4

²² vgl. HD, Kurs H1, H17

²³ vgl. HD, Kurs H4, H5, H24

²⁴ vgl. HD, Kurs HLA, Abs. 4

Kinder angemeldet und anwesend.²⁵ Anbieter B gibt Kursgrößen von vier bis acht Kindern an. Es werden keine ergänzenden Angaben über eventuelle Abweichungen gemacht. In den Kursen der Hospitation sind im ersten Kurs acht Kinder angemeldet, aber nur sieben anwesend, im zweiten Kurs sechs und im dritten Kurs sieben Kinder angemeldet und anwesend.

Abgesehen von einzelnen Ausnahmen wird bei den Anbietern die Gruppengröße von vier bis acht Kindern pro Kurs eingehalten. Zum einen kann bei einer Mindestanzahl von vier Kindern sichergestellt werden, dass sich der Kurs für den Anbieter aus wirtschaftlicher Sicht lohnt. Auch sind Interaktion und manche Aktivitäten erst ab einer gewissen Gruppengröße möglich. Durch weniger Kinder, wie es beispielsweise bei Einzelunterricht oder Nachhilfe der Fall ist, kann eine spielerische und kindgerechte Methodik erschwert umgesetzt werden. Eine Kleingruppe ist daher im Vergleich zu Einzelunterricht von Vorteil. Zum anderen wird durch die kleine Gruppengröße von maximal acht Kindern Individualisierung und Differenzierung als Bestandteile von kindgerechtem Lernen in den Kursen gewährleistet. Es ist dadurch möglich, die Kinder in der aktiven Nutzung der Fremdsprache zu fördern, da *„man [...] sich hier dem Unterricht ja nicht entziehen [kann]“*²⁶. Die Lehrer bauen eine persönliche Verbindung zu den Kindern auf. Sie können Stärken und Schwächen der Kinder in dieser Gruppengröße besser erkennen und dementsprechend darauf eingehen. Im Vergleich zu größeren Gruppen wie im Schulunterricht können demnach die Kinder aufgrund der Kleingruppe besser gefördert werden und haben mehr sprachpraktische Übungszeit.

3.1.3 Probanden

Die Probandengruppe setzt sich aus den involvierten Personengruppen der vier ausgewählten kommerziellen Anbieter für frühkindliches Englischlernen zusammen. Dies sind die Lehrkräfte und Kinder der einzelnen Hospitationsstandorte sowie die Eltern der Kinder. Die Befragung letzterer gibt Aufschluss über den familiären Hintergrund der Kinder.

3.1.3.1 Lehrkräfte

Anzahl

Die Hospitations-Kurse bei MEC werden von zwölf verschiedenen Lehrerinnen unterrichtet. Zehn dieser Lehrkräfte konnten für Interviews gewonnen werden. Bei zwei Lehrkräften war es z.B. aufgrund nachfolgender Kurse zeitlich nicht möglich, ein Interview zu führen. Bei HD werden insgesamt mit 30 Lehrkräften Interviews geführt. Die Anzahl

²⁵ vgl. Anbieter A, Lehrerinterview, Abs. 10

²⁶ MEC, Lehrerinterview MF, Abs. 38

der Interviewpartner liegt höher als die Zahl der Hospitationen (23), da auch Lehrer, bei denen nicht hospitiert wurde, für ein Interview zur Verfügung standen. Die Lehrkräfte der beiden unabhängigen Anbieter arbeiten ohne Angestellte, weshalb keine weiteren Interviews oder Hospitationen möglich sind.

Geschlecht

Die interviewten Lehrkräfte bei Mortimer sowie bei den beiden unabhängigen Anbietern sind alle weiblich. Bei Helen Doron sind vier der 30 Interviewpartner männlich.

Sprachkompetenz

Von den Lehrerinnen in den MEC Kursen ist nur eine Person Muttersprachler und eine weitere Lehrkraft auf dem Niveau eines Muttersprachlers, da sie lange Jahre im englischsprachigen Ausland lebte. Weitere fünf Lehrerinnen haben sich auf ihrem beruflichen Bildungsweg intensiver mit der Sprache Englisch auseinandergesetzt, beispielsweise als Fremdsprachenkorrespondentin, Dolmetscherin oder durch ein Sprachstudium. Zudem haben zwei Lehrkräfte im Rahmen ihrer vorherigen Arbeit im Ausland beziehungsweise in einer amerikanischen Firma mit Sitz in Deutschland gearbeitet, was zu einer mehrjährigen und intensiven Verwendung der Sprache führte. Die übrigen drei Lehrkräfte hatten vor den Mortimer English Clubs keinen intensiveren Bezug zum Englischen. Abgesehen von einem Fall²⁷ konnte das fehlende Vorwissen in den Kursen nicht festgestellt werden. Die Lehrkraft gibt zwar an, bei ihrem vorherigen Arbeitgeber Englisch hin und wieder verwendet zu haben. Die Aussprache ist jedoch mit starkem deutschem Akzent gefärbt und es fallen während des Unterrichts deutliche Satzbaufehler auf. Da sie sich anscheinend ihres Kenntnisstandes bewusst ist, erklärt sie, *“nur die Kleinen [zu unterrichten], so circa bis zum ersten Schuljahr. Für die Größeren [könne sie] nicht genug Englisch sprechen“*²⁸.

Von den 30 interviewten HD Lehrkräften sind 12 Muttersprachler. Zwei davon haben zusätzlich durch ihren Bildungsweg Bezug zum Unterrichten. Vier Lehrkräfte haben ein Studium im Bereich Anglistik abgelegt und sich im Rahmen dessen intensiv mit der englischen Sprache auseinandergesetzt. Weitere acht Interviewpartner geben an für eine längere Zeit im Ausland gelebt zu haben. Sie beziehen sich beispielsweise auf Au-pair-Einsätze, Work-and-Travel-Aufenthalte sowie berufsbedingte mehrjährige Auslandsaufenthalte. Drei Leiter eines Learning Centers bzw. Master Franchisor hatten vor der Arbeit bei Helen Doron keinen konkreten Bezug zur englischen Sprache. Dies ist zu vernachlässigen, da alle drei angeben, nicht zu unterrichten, sondern die betriebswirtschaftliche und organisatorische Verantwortung zu tragen. Bei zwei Lehrern und zwei

²⁷ vgl. MEC, Kurs M2

²⁸ vgl. MEC, Lehrerinterview ME, Abs. 2

Leitern ist der Bezug zur englischen Sprache nicht aus den Interviews ersichtlich.

Anbieter A und B hatten durch den persönlichen Bildungsweg (vgl. Abschnitt 3.1.3.1) intensiven Kontakt zur englischen Sprache. Anbieter B ist zudem Muttersprachler.

Lehrerausbildung

Bevor eine interessierte Person Franchise-Nehmer bei Mortimer werden kann, muss sich diese bewerben.²⁹ Die Kriterien, die bei Bewerbungen berücksichtigt werden, können im Rahmen der Studie nicht eingesehen werden. Mortimer bietet spezielle Schulungen zu den Kursstufen, die den Lehrern ergänzend zu Kursmaterialien und 'teacher guide' eine Hilfestellung bieten.³⁰ Diese Schulungen sind für angestellte Lehrkräfte eines Learning Centers nicht verpflichtend und können durch eine Einführung des Leiters des Learning Centers ersetzt werden.³¹

Bei Helen Doron findet die Auswahl der Lehrkräfte und Franchise-Nehmer nach einem Vorab-Screening durch einen 'teacher training'-Kurs statt. In diesem wird neben der Vermittlung des Konzeptes von HD auch die Sprachkompetenz und pädagogische Eignung der potentiellen Lehrkräfte überprüft. Ungefähr 10 % der Kandidaten bestehen diesen Kurs nicht, können ihn aber wiederholen. Spezifische Seminare für jede einzelne Kursstufe bereiten die HD Lehrkräfte zusätzlich auf den Unterricht vor. Diese gelten als Voraussetzung, um den entsprechenden Kurs anbieten zu dürfen. Die Lehrkräfte sind verpflichtet, pro Jahr mindestens ein Seminar zu belegen. Dadurch wird eine dauerhafte Qualitätssicherung und Überprüfung der Eignung angestrebt, da die Lehrer in den Seminaren auch Unterrichtsbeispiele präsentieren. Darüber hinaus werden optional auch pädagogische Seminare beispielsweise zum Thema 'Disziplin' angeboten. In diesem Kurs werden Techniken für den Umgang mit Disziplin-Problemen vermittelt.³²

Für die beiden untersuchten unabhängigen Anbieter ist eine Qualifikation im Bereich der frühkindlichen Fremdsprachenvermittlung unabdingbar, um als unabhängige Lehrkraft erfolgreich unterrichten zu können. Anbieter A hat neben einem Anglistikstudium zusätzlich ein abgeschlossenes Aufbaustudium 'Fremdsprachen unterrichten im Primarbereich'. Die Lehrkraft bei Anbieter B spricht Englisch als Muttersprache und verfügt über folgende Studienabschlüsse: 'Teaching English as a Foreign Language' (TEFL), 'Teaching English to Younger Children' (TEYL).

²⁹ vgl. MEC, Lehrerinterview MG, Abs. 4

³⁰ vgl. MEC, Lehrerinterview MI, Abs. 15

³¹ vgl. MEC, Lehrerinterview ME, Abs. 3

³² vgl. HD, Lehrerinterview H, Abs. 31

Die Vorerfahrungen mit der englischen Sprache und daraus resultierende Sprachkompetenz ist vor allem bei Helen Doron und den unabhängigen Anbietern als sehr gut bis gut zu betrachten. Zwar ist der sprachliche Standard bei Mortimer nicht vergleichbar hoch wie bei den übrigen Anbietern, doch kann auch hier das Englischniveau als gut bis ausreichend eingeschätzt werden. Ein einheitlicher Mindestgrad der Sprachkompetenz durch Zertifikate oder Eignungstests ist ratsam. Das kindliche Lernen ist stark durch Imitation beeinflusst, was bei fehlerhaften Lehreräußerungen zur Fossilisierung der Fehler bei den Kindern führen kann. Lehrer mit geringer Sprachkompetenz wie ME sollten auch bei jüngeren Kindern nicht unterrichten.

„Die Tatsache, dass die Kinder erst anfangen, die Fremdsprache zu lernen, darf nicht zu dem Fehlschluss verleiten, auch die Lehrkräfte brauchten die Sprache nur in ihren Anfängen zu beherrschen. Gerade bei der oft spielerischen Form des Fremdsprachenunterrichts [...] müssen die Lehrenden über eine Vielfalt von Redemitteln verfügen, die es ihnen gestatten, sich sprachlich situationsadäquat zu verhalten“ (Doyé, 1993, S. 80).

Ob ein Lehrer Muttersprachler ist oder nicht ist in Relation zur pädagogischen Eignung beziehungsweise den didaktischen Kenntnissen eines Deutschen, der trotzdem fehlerfreies Englisch spricht, zu stellen. Generell ist es wichtig, auch die pädagogische Eignung einer Lehrkraft zu beachten. Sind entsprechende Vorkenntnisse nicht vorhanden sind ein Training zu Beginn der Lehrertätigkeit sowie fortlaufende Weiterbildungen wesentlich für ein erfolgreiches Unterrichten. In diesen können die Grundlagen des kindgemäßen Lernens und der Fremdsprachenvermittlung vermittelt und somit die didaktische Kompetenz sichergestellt werden. Der pädagogisch-didaktische Aspekt sowie ein einheitlicher Mindestgrad der Sprachkompetenz, sind eng mit der Qualität der einzelnen Kurs-Angebote verbunden. Bei Franchise-Unternehmen tragen einheitliche Standards für diese Bereiche zu einer besseren Qualität und somit Vergleichbarkeit der einzelnen Standorte bei.

3.1.3.2 Kinder

Um das Forschungsfeld frühkindlichen Fremdsprachenlernens im kommerziellen Setting zu erfassen, ist es notwendig, einen Überblick über die demographischen Daten der Teilnehmer solcher Angebote zu erhalten. Aspekte wie Alter, Geschlecht oder (fremdsprachliche) Vorbildung der Kinder sind ebenso relevant wie der sozioökonomische beziehungsweise familiäre Hintergrund. Insgesamt beteiligen sich 280 Kinder an der Online-Befragung von HD und 40 Kinder an der Befragung von MEC. Die folgenden Daten entsprechen der statistischen Auswertung von MEC und HD (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 31; Böttger, Müller, 2012b, S. 3).

Alter

Bei der Online-Befragung von MEC sind die befragten Kinder zwischen vier und elf Jahren alt (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 31). Bei der Befragung von HD liegt die Altersspanne zwischen einem und 18 Jahren (vgl. Abbildung 8). Da die jüngeren Kinder die Umfrage vermutlich nicht selbstständig oder zumindest mit Unterstützung der Eltern ausgefüllt haben ist fraglich, inwieweit die Ergebnisse den Einschätzungen der Kinder entsprechen. Da bei HD nur drei Kinder unter 4 Jahren sind, sind die Forschungsergebnisse dennoch valide. Die Altersspanne der Kinder entspricht bei MEC voll und bei HD vorrangig dem für diese Studie relevanten Alter der Vor- und Grundschul Kinder. Das durchschnittliche Einstiegsalter liegt bei beiden Anbietern zwischen vier und fünf Jahren (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 31; Böttger, Müller, 2012b, S. 4).

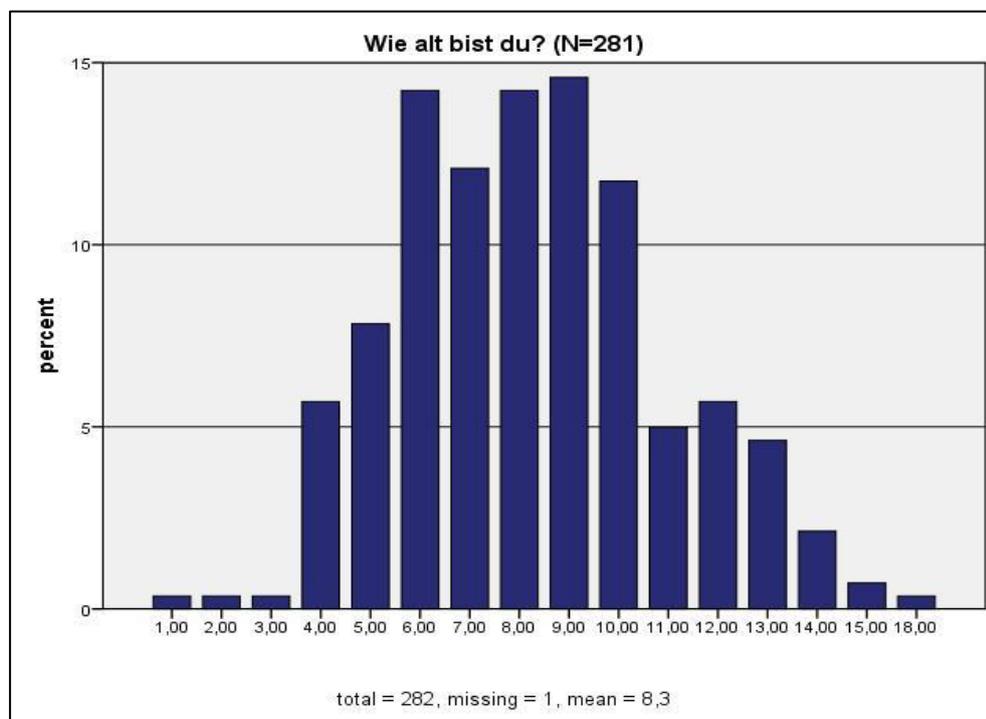


Abbildung 8: Alter der Kinder, HD

(vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 5)

Geschlecht

Bei MEC sind 39 % (16) der 40 befragten Kinder Mädchen. Der Jungenanteil liegt bei 61 % (24). Bei HD nehmen 157 (56,3 %) Mädchen und 122 (43,7 %) Jungen an der Befragung teil. Auf die gesamte Studie bezogen liegt der Anteil aller Kinder weiblichen Geschlechtes bei 54,1 % (173). Der Jungenanteil beträgt 45,6 % (146). Dies verdeutlicht die nachfolgende Abbildung:



Abbildung 9: Geschlechterverteilung

Bei der Geschlechterverteilung der Gesamtbevölkerung in der entsprechenden Altersgruppe liegt die Prozentzahl der Jungen über der Zahl der Mädchen. Bezogen auf diese Werte ist die Verteilung in dieser Studie überraschend (vgl. Abbildung 10). Die geringere Ausprägung in Abbildung 10 auf der Seite 'männlich' lässt vermuten, dass Kurse für frühkindliches Englischlernen vermehrt Kinder weiblichen Geschlechts ansprechen. Eine höhere Affinität von Mädchen zum Sprachenlernen wird in einzelnen qualitativen Studien bestätigt. Es kann nicht mit Sicherheit festgestellt werden, da der Umfang der Studien von MEC und HD nicht repräsentativ für alle Kinder dieser Altersgruppe in Deutschland ist (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 31; Böttger, Müller, 2012b, S. 6).

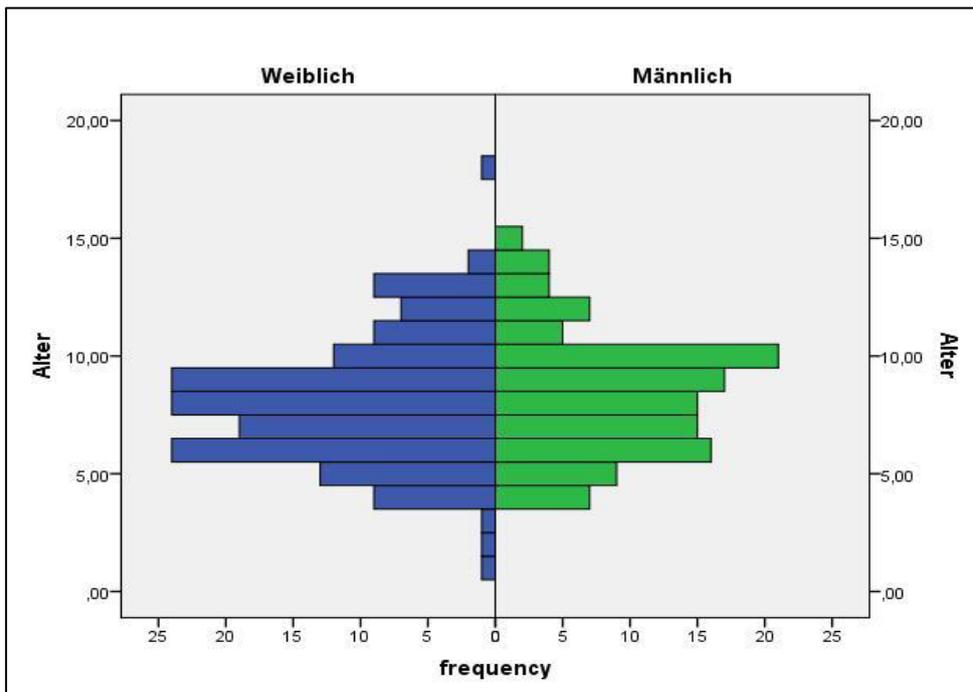


Abbildung 10: Verteilung Alter/Geschlecht, HD (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 7)

Der höhere Anteil an Mädchen und die altersbezogene Verteilung der Geschlechter lässt eine genderspezifische Affinität zum frühen Sprachenlernen vermuten. Diese Tendenz wird auch in punktuellen und rein qualitativen Studien zu diesem Thema aufgezeigt. Auch neurobiologische Zusammenhänge zwischen Stadien der Sprachentwicklung und dem Geschlecht des Kindes legen nahe, dass abhängig vom Geschlecht eines Kindes spezifische Lernanreize vorteilhaft sind. Eine Möglichkeit wäre demzufolge, dass in speziellen Kursen durch thematisch und methodisch angepasste Materialien und Medien auf die Bedürfnisse der Jungen eingegangen wird, um diese für das Sprachenlernen zu begeistern.

Sprache

93 % der Kinder von MEC geben Deutsch als Muttersprache an. 35 % der Kinder haben neben Englisch und Deutsch Kenntnisse in anderen Sprachen. In der Studie von HD ist keine konkrete Prozentzahl der Kinder mit Muttersprache Deutsch aufgeführt. Neben Englisch und Deutsch sind Kenntnisse in weiteren Sprachen vorhanden. Es werden Albanisch, Bosnisch, Bulgarisch, Chinesisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Koreanisch, Kroatisch, Niederländisch, Plattdeutsch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Schweizerdeutsch, Slowenisch, Spanisch, Ungarisch, Thai und Türkisch genannt (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 31f.; Böttger, Müller, 2012b, S. 15).

Schulart

Der Altersverteilung entsprechend (vgl. Abbildung 10) geht bei beiden Anbietern ein Großteil der Kinder entweder noch nicht in die Schule oder in die Grundschule (vgl. Abbildung 11). Die nachfolgende Abbildung zeigt die Verteilung der Kinder auf die einzelnen Schulstufen. Bei MEC gehen 16 % der Kinder der befragten Eltern noch nicht in die Schule und 71 % der Kinder sind in der Grundschule angemeldet. Die übrigen 13 % besuchen demnach weiterführende Schulen. Bei HD ist der Anteil der Vorschulkinder (19,3 %) höher als bei MEC. 58 % der Kinder besuchen die Grundschule. Demnach sind 22,7 % der Kinder an weiterführenden Schulen, wovon vier Kinder die Klassen neun bis 12 besuchen. Der größte Anteil (16,8 %) geht auf das Gymnasium und lediglich 0,7 % auf Hauptschulen. Keines der Kinder bei MEC oder HD ist in einer Förderschule angemeldet (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 6; Böttger, Müller, 2012b, S. 9).

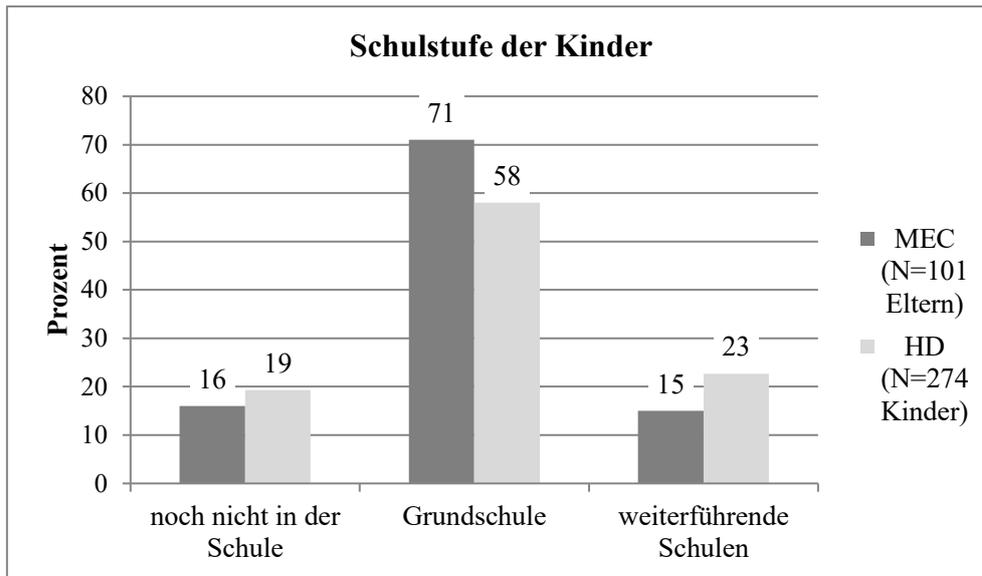


Abbildung 11: Schulstufe

3.1.3.3 Eltern

Insgesamt beteiligten sich bei MEC 104 Eltern und bei HD 758 Eltern oder Großeltern an der Studie. Die statistische Auswertung der Angaben zu sozioökonomischen Faktoren gibt Aufschluss über den familiären Hintergrund der Kinder. Die nachfolgend dargestellten Daten entsprechen der statistischen Auswertung von MEC (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 5ff., 27f.) und HD (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 3ff.).

Alter/ Geschlecht

Die befragten Eltern bei MEC wurden in der Zeit von 1963 bis 1982 geboren und sind somit zwischen 30 und 40 Jahren alt. 90 Frauen (87,4 %) und 13 Männer (12,6 %) nahmen an der Befragung teil. Eine Person macht hierzu keine Angaben. Bei HD fängt die Altersspanne der Erwachsenen bei 26 Jahren an und streckt sich nach oben bis 71 Jahre, da vereinzelt auch Großeltern befragt wurden. Insgesamt liegt das Durchschnittsalter bei 41 Jahren. Das Verhältnis der teilnehmenden Frauen und Männer von HD ist vergleichbar mit dem von MEC. 89,9 % der Befragten sind weiblich und 10,1 % männlich.

Familienstand/ Haushaltsgröße

Auch bezüglich des Familienstandes sind die Werte von MEC und HD vergleichbar. 88,7 % (MEC) beziehungsweise 88,2 % (HD) der Probanden sind verheiratet und leben mit zwei oder drei weiteren Personen in einem Haushalt. Bei MEC werden diese Angaben in der Auswertung spezifiziert. 32 % der erwachsenen Probanden leben in einem 3-Personen-Haushalt, weitere 48 % in einem 4-Personen-Haushalt.

Nationalität/ Muttersprache

Bei MEC stammt der Großteil (85,7 %) der befragten Eltern aus Deutschland. Die übrigen Antworten umfassen England, Italien, Österreich, Kasachstan, Niederlande, Polen, Russland, Rumänien, Serbien, Spanien und Vietnam. In 94 % der Familien wird Deutsch gesprochen. In zwei Familien ist Russisch die hauptsächlich genutzte Sprache und in je einer Familie wird vornehmlich Serbische, Türkisch und Vietnamesisch gesprochen. Zudem werden folgende Zweitsprachen aufgeführt: Französisch, Niederländisch, Spanisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Englisch, Portugiesisch.

Auch bei HD wurde ein Großteil der befragten Erwachsenen in Deutschland geboren. Weitere Ländern sind ebenfalls verschiedene Nationen von Bosnien bis Zypern.

Bildungsniveau

Auffallend ist der hohe Bildungsgrad der Eltern. Sowohl bei MEC als auch bei HD haben etwa die Hälfte der Probanden ein abgeschlossenes Fach-/Hochschulstudium (MEC 50,1 %, HD: 43,6 % der Frauen, 52 % der Männer):

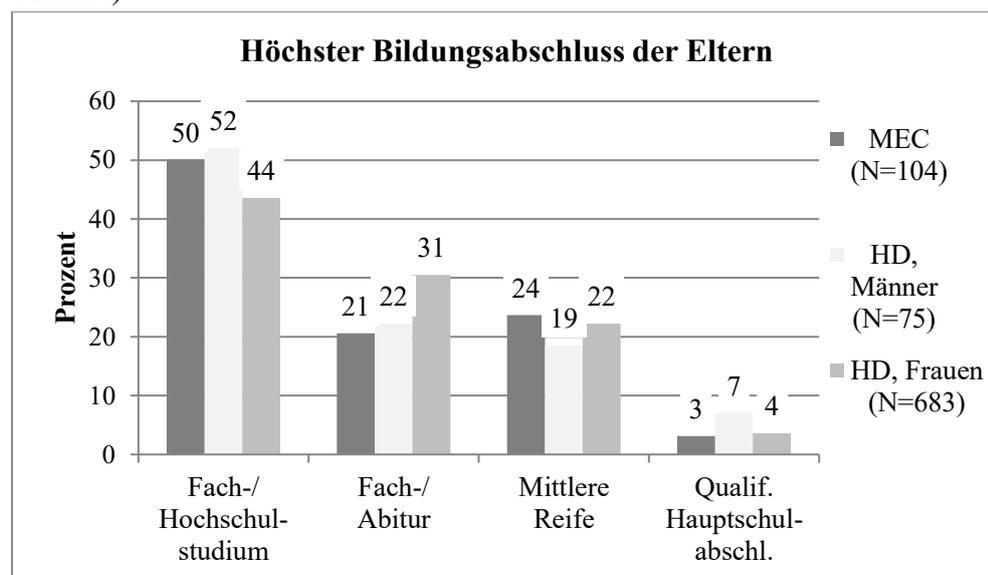


Abbildung 12: Bildung der Eltern

Wie auch an Abbildung 12 zu erkennen verfügen bei MEC 20,6 % über ein (Fach-)Abitur, 23,7 % über die mittlere Reife und 3,1 % über einen qualifizierten Abschluss als höchsten Bildungsabschluss. Die Abschlüsse innerhalb der Familien sind auf vergleichbarem Niveau. Bei den Befragten von HD geben 30,5 % der Frauen und 22,2 % der Männer Abitur oder Fachabitur als höchsten Bildungsabschluss an. Die Mittlere Reife haben 22,2 % der weiblichen sowie 18,5 % der männlichen Teilnehmer abgelegt. Über den qualifizierten Hauptschulabschluss verfügen 3,6 % der Frauen und 7,1 % der Männer.

Berufsgruppe/Einkommen

Bei beiden Anbietern ist der Großteil (MEC: 50,5 %, HD: 55,4 %) der Eltern in einem Angestelltenverhältnis tätig. 12,6 % der MEC Eltern sind selbstständig oder freiberuflich tätig, 9,5 % Hausfrau bzw. Hausmann, 4,2 % verbeamtet und 3,1 % ordnen sich der Kategorie 'Arbeiter' zu. 2,1 % sind arbeitslos oder arbeitssuchend und 1,1 % ist derzeit beurlaubt. 21,8 % der HD Eltern sind selbstständig oder freiberuflich tätig, 12,7 % Hausfrau oder Hausmann, 5,8 % gehören der Berufsgruppe der Beamten an und 2,8 % sind Arbeiter. Der Wert der Arbeitslosen und Arbeitssuchenden liegt bei HD unter 1 % bei 0,7 %. Das monatliche Nettoeinkommen pro Haushalt liegt sowohl bei MEC als auch bei HD im Mittel zwischen 3000 und 4000 Euro.

Englischkenntnisse /Gebrauch im privaten Umfeld

Die Englischkenntnisse der befragten Probanden betreffend geben bei MEC 32 % an die englische Sprache selbst sehr gut zu sprechen und weitere 39 % eher gut. Bei einem Drittel (33 %) der Befragten spricht der Partner sehr gut Englisch und bei weiteren 36 % eher gut. 3 % der Befragten und 2 % der Partner haben keinerlei Englischkenntnisse.

"Es errechnet sich allerdings kein Zusammenhang zwischen den eigenen Englischkenntnissen und denen des/r Partners/in. Dies deutet an, dass die Kinder relativ gleiche Voraussetzungen haben und kein messbarer Anteil an Familien in der Stichprobe ist, welche entweder beide Eltern sehr gut oder beide Eltern sehr schlecht Englisch sprechen“ (Böttger, Müller, 2014, S. 9).

Auch bei Helen Doron geben über 60 % der befragten Eltern an, dass sie oder ihr Partner eher gut oder sehr gut Englisch sprechen.

Entgegen dem Sprachlevel eines Großteils der Eltern ist der Sprachkontakt der Kinder im privaten Umfeld sowohl bei MEC als auch bei HD gering. 86 % der MEC Kinder und 74,9 % der HD Kinder haben daheim keinen oder nur seltenen Kontakt zur englischen Sprache. Nur 1 % der MEC Eltern und 3,9 % der HD Eltern geben an, dass ihre Kinder auch zuhause einen intensiven Kontakt zur englisch Sprache haben.

Anbieterübergreifend waren 36 % der Kinder bereits im englischsprachigen Ausland, wie USA, Großbritannien, Irland, Kanada, Australien, Südafrika, Jamaika und Neuseeland. Auch werden weitere Länder wie Skandinavien, China oder Indien genannt in denen Englisch als Kommunikationssprache verbreitet ist, aber nicht der Staatssprache entspricht.

Wie erläutert stammen mehr als die Hälfte der befragten Personen aus bildungsnahen Schichten. Den Eltern ist durch ihre eigenen Englischkenntnisse die Bedeutung der englischen Sprache unter anderem im späteren beruflichen Umfeld bewusst. Dieser Hintergrund erhöht die Offenheit gegenüber Angeboten des frühkindlichen Fremdsprachenlernens. Es ist essentiell, auch bildungsferne Schichten über die Vorteile von

außerschulischen beziehungsweise vorschulischen Angeboten zu informieren und somit diese Kinder von den Vorteilen profitieren zu lassen. Darüber hinaus bilden sowohl das Bildungsniveau als auch die daraus resultierenden Berufsgruppen die Basis für die guten wirtschaftlichen Verhältnisse der Familien. Neben der generellen Bereitschaft, den Kindern frühkindliche Bildungsangebote zu ermöglichen, ist es den Eltern dadurch auch aus finanzieller Hinsicht möglich, dies umzusetzen.

Setzt man die Nutzung des Englischen im privaten Umfeld in Bezug zur Nationalität beziehungsweise Muttersprache der Eltern ist nicht verwunderlich, dass die Kinder zuhause keinen oder kaum Kontakt zum Englisch haben. Dies ist zu begrüßen, da fehlerhafte Äußerungen von muttersprachlichen Nicht-Englischsprechern zur Fossilisierung von sprachlichen Fehlern bei den Kindern führen können. Sprachkontakt durch Urlaube oder Medien ist hingegen gewinnbringend und kann ergänzend zu den Kursinhalten die sprachliche Sicherheit und Kompetenz fördern. Hilfreich ist, wenn in den Kursen beispielsweise auf Situationen im Urlaub oder Inhalte von Medien eingegangen wird, um die Kinder sprachlich vorzubereiten.

3.2 Untersuchungsdesign

Da das Forschungsfeld der kommerziellen Bildungsangebote für frühkindliches Fremdsprachenlernen in der bisherigen Forschung noch nicht Gegenstand von Untersuchungen war, ist es notwendig, sich dem Feld mit Hilfe von qualitativen Methoden zu nähern. Die Messung von Qualitäten beschreibt die „*nonmetrischen Eigenschaften von Personen, Produkten und Dienstleistungen*“ (Lamnek, 2010, S. 3). Durch den Einsatz qualitativer Methoden ist es möglich, auf die zu untersuchende Wirklichkeit einzugehen und Hypothesen auch während des Forschungsprozesses generieren zu können. Quantitative Methoden sind eher dazu geeignet, vorab formulierte Hypothesen zu überprüfen. Dabei kann lediglich das untersucht werden, was mit den ausgewählten Methoden exakt erfasst werden kann (vgl. Lamnek, 2010, S. 6ff.). Ein umfassendes Verstehen des Forschungsobjektes ist nicht möglich, was notwendig wäre, um ein neues Forschungsfeld zu durchdringen.

„Nicht die generelle, hinter dem Handeln vermutete Gesetzmäßigkeit, die es so nicht gibt, sondern die für das Verstehen notwendige Motive sind entscheidend“ (Lamnek, 2010, S. 13).

Die Durchdringung des vorliegenden Forschungsfeldes wird demzufolge vorrangig durch qualitative Methoden erreicht. Zum einen findet die Methode der Kursbeobachtung und zum anderen der Einsatz eines Leitfadeninterview für Experten für frühkindliche Bildung Anwendung.

Mit Hilfe von Kursbeobachtungen ist es möglich, Einblicke in wenig bearbeitete Forschungsfelder zu erhalten. Durch die Nähe zum Untersuchungsgegenstand ist ein Verstehen von diesem möglich. Darüber hinaus liefern Beobachtungen ergänzendes und erklärendes Datenmaterial zu anderen Forschungsmethoden (vgl. Schnell et al., 2013, S. 396). In dieser Studie dienen sie als Ergänzung zur Triangulation mit Interviews und Online-Befragung. Durch die Beobachtung der Kurse können auch komplexe Interaktionen festgehalten werden, die im Rahmen von Interviews nicht verbalisiert würden (vgl. Friedrichs, 1973, S. 274). Bezogen auf die Analyse von Kursplänen und methodischen Richtlinien kann somit ein umfassender Einblick in die Umsetzung der Konzepte gewonnen werden.

Das Leitfadeninterview mit den Lehrkräften liefert ergänzende Hintergrund-Informationen. Lehrer sind die Experten für den Unterricht von kommerziellen frühen Englischkursen. Durch ihr Expertenwissen können Informationen über die Thematik dieser Studie gesammelt werden. Diese Informationen geben Auskunft über die konkrete Planung der Kurse, methodische Vorgehensweisen oder mögliche zu beachtende Besonderheiten. Ergänzt werden die Leitfadeninterviews bei HD und MEC

durch die Befragung jeweils eines Experten zu fixen Aspekten wie Vorgaben und Rahmenbedingungen der Konzepte.

Leitfadeninterviews garantieren zum einen, dass alle forschungsrelevanten Aspekte mit Hilfe der Leitfragen im Interview abgedeckt werden. Zum anderen ermöglicht die offene Gesprächsführung den Befragten einen Spielraum in ihrer Antwort. Dies ist notwendig, um Strukturen und Hintergründe verstehen zu können (vgl. Schnell et al., 2013, S. 378). Der Interviewer kann nach Bedarf und Interesse ausholende Ausführungen zulassen beziehungsweise gezielt erfragen. Zu weit gehende Ausschweifungen können durch Rückführung zu den Leitfragen unterbunden werden (vgl. Mayer, 2008, S. 37). Auf diese Weise können auch relevante Aspekte über Zusammenhänge und Strukturen der Bildungseinrichtungen in Erfahrung gebracht werden, die vor Untersuchungsbeginn nicht bekannt sind.

Erweitert wird diese Studie durch die Ergebnisse einer quantitativen Online-Befragung von Eltern und Kindern. Die Befragung wird von Experten aus dem Bereich der Soziologie und Englischdidaktik durchgeführt und ausgewertet. Die Ergebnisse dieser Analyse werden für diese Forschungsarbeit zur Verfügung gestellt. Die Online-Befragung im Vergleich zur persönlichen Befragung wird gewählt, da die zu Befragenden hierdurch auf einfachem Weg erreicht werden können. Probleme einer persönlichen Befragung bestehen auf Seiten der Kinder, dass bei einer Befragung während der Kurszeit die Lernzeit wegfallen würde und im Anschluss nicht alle Kinder aus zeitlichen Gründen für eine Befragung bereit stehen. Auch Eltern sind teilweise vor und nach den Kursen terminlich eingebunden oder erscheinen nicht persönlich im Lernzentrum. Zudem ist von rein ökonomischen Gesichtspunkten eine persönliche Befragung mit entsprechend hoher Teilnehmerzahl nicht sinnvoll. Weitere Vorteile einer Online-Erhebung sind, dass die Antworten in einer anonymen Befragungssituation und ohne Zeitdruck meist ehrlicher und überlegter sind. Die Einschätzungen zu den Kursen entsprechen somit eher der Realität (vgl. Schnell et al., 2013, S. 350). Im Rahmen dieser Studie wird auf ergänzende qualitative Leitfadeninterviews mit Eltern oder Kindern verzichtet, da aufgrund der Online-Befragung von Eltern und Kinder ein Mehrwert nicht zu erwarten ist.

Durch die Methodentriangulation von Kursbeobachtung, Leitfadeninterview und Online-Befragung ist es möglich, qualitative und quantitative Methoden zu kombinieren und dadurch eine umfassendere und weiterführende Beantwortung der Forschungsfrage zu erreichen. Die Triangulation ermöglicht eine Validierung der Ergebnisse.

„[D]ie Schwächen der jeweiligen Einzelmethode [können] durch ihre gegenseitig Kontrolle im Einsatz anderer Methoden erkannt und kompensiert werden“ (Lamnek, 2010, S. 250).

Es entsteht somit eine Innenansicht der vielfältigen Lernprozesse und Lernerfolge von kommerziellen Anbietern für frühkindliches Englischlernen. In den nachfolgenden Abschnitten wird die Durchführung und Auswertung der einzelnen Untersuchungsmethoden beschrieben.

3.2.1 Kursbeobachtungen

Die Kursbeobachtungen bilden einen Teil der Methodentriangulation. Durch den Einsatz dieser Methode können Kursverläufe, Verhaltensweisen und sonstige verbale und nonverbale Interaktionen festgehalten werden.

Durchführung

Bei der Auswahl der Kurse für die Unterrichtsbeobachtungen wird darauf geachtet, dass an jedem Ort zwei Kurse von zwei unterschiedlichen Niveaustufen, beziehungsweise Altersgruppen, besucht werden. Dies schafft einen Überblick über die Unterrichtsweise mit Kindern diversen Alters und den Umgang mit den entsprechenden Vorkenntnissen der Kinder. Die konkreten Kursstufen werden im Vorfeld nicht festgelegt, um auf die Angebote der einzelnen Standorte eingehen zu können. Zum einen werden nicht an jedem Standort alle Kursstufen angeboten, zum anderen wird aus Gründen der Praktikabilität der Besuch der jeweiligen Standorte auf einen Tag beschränkt. Dies grenzt die Auswahl auf einen bestimmten Wochentag und die an diesem Tag stattfindenden Kurse ein.

Bei der nicht-teilnehmenden Beobachtung werden Videomittschnitte der Kurse erstellt sowie generelle Rahmenbedingungen der Kurse festgehalten:

- Videonummer
- Standort, Datum, Uhrzeit des Kurses
- Räumlichkeiten (LC, Privathaus o.ä.)
- Raumausstattung (Tisch, Sitzkissen o.ä.), Dekoration des Raumes
- Name, Alter, Geschlecht der Lehrkraft
- Anzahl, Alter, Geschlecht, Muttersprache (falls nicht Deutsch) der Kinder
- Kursstufe

Die Aufnahme von Videos ermöglicht, dass im Rahmen der Auswertung interpersonaler Konsens sowie Reliabilität und Glaubwürdigkeit des Bedeutungsgehaltes gewährleistet werden können. Anzumerken ist, dass die Anwesenheit eines Beobachters Effekte auf das Verhalten der Lehrkräfte oder Kinder haben kann. Zum Beispiel werden von Seiten der Lehrer möglicherweise die Kurse für den Besuchstag besonders gut vorbereitet

oder die Kinder fühlen sich durch die Anwesenheit einer fremden Person verunsichert. Schnell et al. schreiben hierzu, dass *„solche Effekte allenfalls in der Anfangsphase einer Beobachtung auftreten und dass im Wesentlichen die Anwesenheit eines Beobachters nach relativ kurzer Zeit ‘vergessen’ wird“* (Schnell et al., 2013, S. 393). Im Rahmen der Untersuchung nehmen Kinder die sich vor Stundenanfang für den Beobachter interessieren nach kurzer Zeit dem Anschein nach ‘normal’ am Kursgeschehen teil. Es lässt sich jedoch nicht objektiv beurteilen, ob die Kinder sich ohne die Anwesenheit eines Beobachters anders verhalten würden.

Die Videos dienen der späteren detaillierten Beschreibung des Kursgeschehens. Hierfür wird der Kursverlauf, mit eingesetzten Aktivitätsformen, Methoden, Medien und deren Nutzungsdauer, aber auch Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern z.B. zur Motivation oder Intervention verschriftlicht. Augenmerk wird dabei auch auf die Nutzung des Englischen oder Deutschen durch die Lehrkraft und den Umgang mit englischen Äußerungen von den Kindern gelegt.

Die Erhebungsphase bei MEC ist im Mai und Juni 2014. Insgesamt werden an neun Standorten 22 Kurse besucht und in die Analyse aufgenommen. Entgegen der Auswahlkriterien der Anbieter, ist es bei einem Anbieter am Hospitationstag nur möglich einen Kurs zu besuchen, da eine weitere Kursstufe kurzfristig ausfällt.

Der Hospitationszeitraum bei HD ist Mai, Juni und Juli 2012. Dieser Zeitraum begründet sich zum einen auf den Vorgaben der Auftragsforschung. Zum anderen sind die Kurse gegen Ende des Schuljahres fortgeschritten. Hierdurch können auch in niedrigen Kursstufen Lerneffekte beobachtet werden. Insgesamt finden in 23 Kursen Hospitationen statt. Der Besuch des ersten Learning Centers wird zur Pilotierung genutzt. Es werden keine Videoaufnahmen erstellt, sondern auf der Basis von Notizen und Protokollen im Nachhinein die relevanten Themenfelder für die Beobachtungen gebildet (vgl. Anhang 4: Codierungsschema der Videos). Aus Gründen der Objektivität und fachlichen Qualität ist neben dem Beobachter ein Experte aus dem Bereich der Englischdidaktik anwesend. Die Ergebnisse und das weitere Vorgehen werden im Anschluss diskutiert. Die offene Vorgehensweise ermöglicht die Erstellung von Kriterien mit gezieltem Bezug auf das bis zu diesem Zeitpunkt unerforschte Feld.

Im unmittelbaren Anschluss an den Untersuchungszeitraum von MEC werden zunächst bei Anbieter B am 03.07.2015 und 04.07.2015 insgesamt drei Kurse besucht. Am 10.07 und 14.07.2015 werden bei Anbieter A zwei Kurse besucht.

Auswertung

Die Auswertung des Videomaterials erfolgt durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Der Forschungsgegenstand 'Englischkurs' wird hier nicht, wie bei quantitativen Analyseverfahren, nach Wertebereichen untergliedert, anhand derer Zusammenhänge und Prozesse analysiert werden, sondern nach Kategorien unterteilt. Diese ermöglichen es „*sich in sie hineinzuversetzen, sie nachzuerleben*“ (Mayring, 2010, S. 19). Dadurch wird das Ziel verfolgt, dass die volle Komplexität der Englischkurse, des zu untersuchenden Gegenstandes, erfasst, erklärt und verstanden wird.

Für die Analyse werden die Kurse zunächst mit Hilfe der Videoaufnahmen analysiert. Dazu werden den Beobachtungen Kategorien, die aus der Forschungsfrage resultieren, zugeordnet. Bei diesen Kategorien handelt es sich um Rahmenbedingungen der Kurse wie Räumlichkeiten, Lernklima, Störungen, die Motivation der Kinder, Aspekte der Stundenstruktur, der angewandten Methodik und genutzter Materialien. Auch die Nutzung des Englischen von Seiten der Lehrkraft und durch die Kinder wird beachtet (vgl. Anhang 4: Codierungsschema der Videos).

Da die Daten vom Beobachter sowohl aufgezeichnet als auch verarbeitet werden können Beobachterfehler entstehen. Um dem entgegen zu wirken findet die Verschriftlichung der relevanten Aspekte aus den Videoaufnahmen mit zeitlichem Abstand zu den Hospitationen statt. Hierdurch ist es möglich, Wahrnehmungsfehler aufgrund der Persönlichkeiten der Lehrkräfte zu vermeiden. Auch werden die Videos mehrmals in unterschiedlicher Reihenfolge analysiert und die Ergebnisse überprüft, um Reihenfolgeneffekten bei der Auswertung des Materials entgegenzuwirken und somit die Reliabilität zu erhöhen. Eine Trennung von Beobachter und Forscher ist aus wirtschaftlichen Gründen nicht möglich.

Im Anschluss werden die Beobachtungen in Subkategorien unterteilt was einen differenzierten Einblick in das Material erleichtert. Das dadurch entstandene Datenmaterial ist im Sinne der Überprüfbarkeit systematisch nachvollziehbar und somit valide. Es dient als Basis für Zusammenfassungen der einzelnen Kategorien, für Vergleiche und für weiterführende Analysen.

3.2.2 Interviews

Die Leitfadeninterviews stellen die zweite Komponente der Methodentriangulation dar. Interviews mit den Lehrkräften dienen der Sammlung von ergänzenden Hintergrundinformationen zu Aspekten wie Kursplanung, Vorgaben oder Rahmenbedingungen. Somit können die Ergebnisse der Kursbeobachtung und Online-Befragung relativiert und besser erklärt werden.

Durchführung

Für die Interviews bei MEC und HD werden acht Leitfragen auf der Basis von Informationen zu den Konzepten entwickelt. Dieser wird um zwei weitere Fragen für Leiter eines Learning Centers ergänzt (vgl. Anhang 5: Interviewleitfaden, Lehrkräfte von MEC, HD). Die Internetseiten 'teacher guides' und Broschüren dienen bei der Erstellung als Informationsquellen. Der Fragebogen wird durch ein Fachgremium, bestehend aus einem Experten für Englischdidaktik und einem Soziologen, im Hinblick auf inhaltliche Vollständigkeit sowie methodische Richtigkeit überprüft. Der Besuch des ersten Ortes von HD erfolgt zusammen mit dem Experten für Englischdidaktik. Der Leitfaden wird an drei Lehrkräften pilotiert und im Anschluss diskutiert. Ergänzend findet ein offenes Experten-Interview mit dem jeweiligen Ansprechpartner von HD und MEC. Auf diese Weise ist es möglich, weitere relevante Aspekte für das Leitfadeninterview zu eruieren und einen Überblick über das zu untersuchende Feld zu gewinnen. Der Fragebogen für Lehrkräfte von unabhängigen Anbietern umfasst elf Fragen, da zusätzliche rahmende Informationen, ähnlich wie bei den Experteninterview von HD und MEC, gewonnen werden (vgl. Anhang 6: Interviewleitfaden, unabhängige Anbieter). Im weiteren Verlauf der Untersuchung wird der Leitfaden stetig angepasst. Da es sich bei qualitativen Forschungsmethoden nicht um statische Untersuchungsinstrumente handelt ist sowohl eine generelle als auch situationsbedingte Anpassung nicht nur möglich, sondern auch sinnvoll. Die Fragen können, entsprechend der in der Zwischenzeit gewonnenen Erkenntnisse, angepasst werden oder im Gesprächsverlauf erweitert oder verändert werden.

Die Interviews finden an den Tagen der Hospitationen im Anschluss an die Kurse statt. Der Zeitraum der Durchführung der insgesamt 44 Lehrkraftinterviews entspricht dem der Kursbeobachtungen. Für die Nachvollziehbarkeit der Analyse der Interviews werden während der Interviews Audiomitschnitte erstellt. Subjektive Verzerrungen können vermieden und die Validität des Interviews sichergestellt werden. Der Interviewende kann die Aufmerksamkeit komplett dem Interviewten widmen, wodurch der Redefluss nicht unterbrochen wird. Die Genehmigung der Aufzeichnung mit Audioaufnahmegeräten erfolgt individuell vor Ort. Den Lehrkräften wird die Anonymisierung ihrer Aussagen versichert, um

mehr Offenheit und valide Äußerungen zu erreichen. Um über Broschüren und die Internetseiten hinaus Informationsmaterial über die Rahmenbedingungen des Konzeptes zu sammeln, werden zwei Experteninterviews mit je einem Vertreter von HD und MEC in schriftlicher Form geführt.

Bei MEC handelt es sich bei den Interviewpartnern um die Lehrerinnen der Hospitationskurse. Das Durchführen weiterer Interviews mit anderen Lehrkräften, wie bei HD, ist nicht möglich. Die Kurse an den besuchten Standorten finden teilweise in Privathäusern oder Kindergärten statt, wodurch es nicht möglich ist, andere Lehrer für die Studie zu gewinnen. In den Lernzentren sind lediglich die Lehrer anwesend, bei denen auch die Kurshospitationen stattfinden. Von den insgesamt 44 Interviews stellt HD zahlenmäßig in dieser Untersuchung die größte untersuchte Gruppe von 30 befragten Lehrkräften. Die Zusammenstellung der Interviewpartner erfolge zufällig entsprechend der Anwesenheit der Lehrer in den Räumlichkeiten der Lernzentren. Durch die Größe der besuchten Learning Center an den besuchten Standorten ist es möglich, eine Vielzahl an Personen zu befragen. Neben den Lehrern, bei denen die Kursbeobachtungen stattfinden, können weitere Lehrkräfte, die am Hospitationstag in den Lernzentren anwesend sind sowie die Leiter der Sprachschulen für Interviews gewonnen werden. Die beiden Interviews bei Anbieter A und B werden mit der entsprechenden Lehrkraft der besuchten Kurse durchgeführt. Da bei diesen Anbietern nur eine Lehrkraft unterrichtet besteht keine Auswahlmöglichkeit.

Auswertung

Die Aufnahme mit Tonbandgeräten schafft vergleichbare Vorteile, wie die Aufnahme von Videos bei Kursbeobachtungen. Durch eine Transkription können subjektive Wahrnehmungs- und Interpretationsfehler durch den Interviewenden vermieden werden. Zur Auswertung werden zunächst alle Interviews transkribiert. Durch die Transkription wird die Nachvollziehbarkeit des Gesprochenen möglichst detailliert gewährleistet. Es wird nach dem Transkriptionssystem von Kuckartz et al. (2007) vorgegangen.

- Wort- oder Satzabbrüche ohne inhaltliche Bedeutung werden geglättet.
- Abbrüche mit Bedeutung sowie sprachliche Pausen werden mit (...) gekennzeichnet.
- Dopplungen werden ausgelassen. Diese bringen der inhaltlichen Analyse der Interviews keinen Nutzen und die Lesbarkeit wird verbessert.
- Akustisch unverständliche Wörter werden mit (unv.) sowie der Zeitangabe und einer Vermutung des Gehörten in Klammern beschrieben.

- Sprachliche Besonderheiten, wie Dialektausdrücke oder Wortverschleifungen, werden ins Hochdeutsche beziehungsweise Schriftdeutsch übertragen. Bei einer Analyse nach inhaltlichen und nicht sprachlichen Kriterien führt dies zu einer leichteren Analysierbarkeit des Datenmaterials.

Die so entstandenen schriftlichen Datensätze werden im Anschluss mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) analysiert. Durch das qualitative Vorgehen ist es möglich, auch Hintergründe und Zusammenhänge zu verstehen. Die Arbeitsweise der Angebote für frühkindliches Englischlernen kann in voller Komplexität erfasst werden. Im Gegensatz dazu würde eine quantitative Inhaltsanalyse den Forschungsgegenstand in festgelegte Wertebereiche unterteilen. Diese bieten keine Möglichkeit für ein umfassendes Verständnis des bisher unerforschten Feldes. Eine Generalisierung des gewonnenen Materials findet zwar in beiden Methoden Umsetzung, doch handelt es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse nicht um Verallgemeinerungen, sondern um eine Typisierung mit dem Ziel, soziale Handlungsmuster zu identifizieren (vgl. Lamnek, 2010, S. 465).

Zur Strukturierung der Informationen in den Transkriptionen wird auf Basis der Leitfragen ein Codegerüst, bestehend aus Haupt- und Unter-codes, entwickelt. Während der Bearbeitung der einzelnen Interviews werden diese um weitere Codes ergänzt (vgl. Anhang 8: Codierungsschema der Interviews). Die Reliabilität der Codierung wird durch die Dokumentation der einzelnen Codes sowie den Faktor der zeitlichen Stabilität gewährleistet. Diesbezüglich wird das schriftliche Datenmaterial mit zeitlichem Abstand und in unterschiedlicher Reihenfolge zwei Mal überarbeitet. Die Kategorisierung und Zusammenfassung der jeweiligen Unter-codes ist somit nachvollziehbar und erfasst relevante Textbedeutungen. Auf der Basis dieser Auswertung können nun Querbezüge hergestellt oder Vergleiche im Hinblick auf die Forschungsfrage gezogen werden. Quantitative Auswertungsformen in Form von Prozentangaben finden keine Anwendung, da keine ausreichend große Bezugsgröße vorhanden ist. Um die Datenlage zu verdeutlichen, kann innerhalb der qualitativen Auswertung dennoch auf quantitative Elemente, beispielsweise 'drei von zehn', zurückgegriffen werden. Dadurch kann festgestellt werden, ob einzelne Aspekte für alle Standorte eines Anbieters zutreffen und somit vermutlich allgemein gültig sind. Dies ist die Basis für eine Generalisierung hinsichtlich kommerzieller Formen frühkindlichen Fremdsprachenlernens.

3.2.3 Befragung

Der dritte Teil der Methodentriangulation bildet eine quantitative Online-Befragung. Dadurch können Einschätzungen und Informationen in großer Zahl von Eltern und Kindern erhalten werden. Die Datenerhebung und Auswertung wurde von Experten der KU Eichstätt-Ingolstadt im Rahmen zweier thematisch korrelierender Forschungsprojekte bei HD und bei MEC durchgeführt. Die Forschungsberichte dieser beiden Projekte sind zur Nutzung in dieser Forschungsarbeit zur Verfügung gestellt, um eine umfassendere Analyse zu ermöglichen. (vgl. Böttger, Müller, 2012b; Böttger, Müller, 2014) Die Ergebnisse der beiden quantitativen Befragungen können somit mit den qualitativen Analysen dieser Studie verschränkt werden. Die Methodentriangulation ermöglicht eine umfassendere und weiterführende Beantwortung der Forschungsfrage. Darüber hinaus trägt die Verknüpfung mit quantitativen Ergebnissen zur Validität der Ergebnisse der qualitativen Untersuchung bei. Auch wenn im Rahmen dieser Studie auf die analysierten Daten der Online-Befragung zurückgegriffen wird, wird zum Zwecke einer besseren Nachvollziehbarkeit die Durchführung und Auswertung der quantitativen Befragung umrissen.

Durchführung

Der Fragebogen wurde zunächst von zwei Experten aus dem Bereich der Soziologie und Englischdidaktik erstellt, diskutiert und validiert. Im Anschluss wurde er den jeweiligen Anbietern zur Genehmigung vorgelegt.

Die Elternbefragung von MEC besteht aus 52 Frageeinheiten mit insgesamt 64 Fragen. Er ist in drei Teilbereiche untergliedert. Die Fragen umfassen die gleichen Themenfelder wie bei HD (siehe unten). Dies ermöglicht eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Aufgrund von ökonomischen Vorgaben durch den Anbieter wird der bereits vorhandene Fragebogen von HD gekürzt. Der Bereich der allgemeinen Fragen, der Fragen zum Sprachgebrauch daheim und zum Englischunterricht in der Schule umfasst 17 Fragen. Weitere 24 Frageneinheiten beziehen sich spezifisch auf die Kurse des Anbieters. Im Bereich Sozialstatistik werden elf Fragen gestellt. Der Fragebogen für Kinder entspricht inhaltlich dem der Eltern. Die Befragung bei MEC fand von April 2014 bis Mitte Juni 2014 online statt. Der Link zum Fragebogen wurde deutschlandweit versandt, um eine repräsentative Stichprobe zu erhalten. Insgesamt nahmen 104 Eltern und 40 Kinder an der Befragung teil (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 31).

Der Fragebogen für Eltern von HD umfasst 85 Fragen, die durch Wenn-Dann-Filter zu 53 Frageneinheiten zusammengefasst werden können. Der erste Bereich beinhaltet 19 allgemeine Fragen zu Themen, wie Alter, Geschlecht oder Schulart der Kinder, dem Sprachgebrauch zuhause oder Schulnoten. Teil zwei bezieht sich konkret auf das Angebot von HD. Die besuchten Kurse der Kinder, die Nutzung einer Hör-CD, Arbeitsweisen, Inhalte der Kurse, Erwartungen an die Kurse, tatsächliche Auswirkungen

auf die Leistung der Kinder sowie die generelle Zufriedenheit mit den Kursen werden in diesem Bereich in 24 Fragen thematisiert. Der abschließende Themenkomplex zur Sozialstatistik der Eltern umfasst 10 Fragen. Der Fragebogen für Kinder umfasst 33 Frageneinheiten zu denselben Themenbereichen. Die Datenerhebung bei HD fand vom 1. April bis 1. Mai 2012 online statt. Der Link zur Befragung wird über den deutschlandweiten Email-Verteiler von HD verschickt, wodurch das Prinzip der Zufallsstichprobe gewährleistet wird. Insgesamt nehmen 758 Erwachsenen und 280 Kinder an der Befragung teil (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 3).

Auswertung

Die quantitative Analyse der Daten wird von einem Soziologen durchgeführt. Die Ergebnisse der Auswertung werden entsprechend der Zielsetzung der einzelnen Auftragsforschungen analysiert. Die Ergebnisse der Analysen werden für HD und MEC in einem Abschlussbericht zusammengefasst. Auf Daten dieser Berichte wird im Rahmen dieses Forschungsprojektes zurückgegriffen.

Im folgenden Teil der Arbeit werden die Forschungsergebnisse aller Erhebungsmethoden zusammengetragen und nach didaktischen Gesichtspunkten analysiert. Das Beschreiben der Daten ermöglicht es, ein umfassendes Bild über das Feld der kommerziellen Angebote zum frühkindlichen Englischlernen zu gewinnen.

4 Befunde

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Auswertung von Interviews, Hospitationen und Online-Befragung beschrieben und analysiert. Zunächst werden die Rahmenbedingungen, die das Lernen in kommerziellen Kursen für frühes Fremdsprachenlernen beeinflussen, beschrieben. Beispielsweise wird unter diesem Punkt auf die affektive Einstellung der Kinder gegenüber den Kursen eingegangen. Im Folgenden werden zunächst die generellen Prinzipien der Unterrichtsführung von kommerziellen Anbietern für frühes Englischlernen erfasst, um darauf aufbauend auf spezifische Methoden einzugehen. Zudem folgt ein Einblick in die genutzten Medien und Materialien für Lehrer und Kinder. Es folgt ein Überblick darüber, inwiefern diese unterrichtlichen Prinzipien, Methoden und Materialien dazu beitragen, die einzelnen Kompetenzbereiche der Fremdsprache zu verbessern. Am Ende dieser vier Abschnitte folgt jeweils ein Zwischenfazit, in dem die Befunde aus didaktischer Sicht kommentiert werden.

Abschließend werden die Daten der quantitativen Online-Befragung zur Entwicklung der Sprachkompetenzen, Schulleistungen und Persönlichkeit dargestellt.

4.1 Rahmenbedingungen des situativen Lernumfelds

Die spezifischen und einzigartigen Lernbedingungen von kommerziellen Angeboten für frühkindliches Englischlernen werden zum einen durch die generellen rahmengebenden Faktoren (vgl. Abschnitt 3.1.2) und zum anderen durch lernspezifische Rahmenbedingungen beeinflusst. Bei diesen Voraussetzungen für erfolgreiches Fremdsprachenlernen handelt es sich zum einen um Möglichkeiten, die Konzentration auf sprachliche Interaktion durch Motivation oder Intervention zu fördern, und zum anderen um generelle affektive Lernbedingungen sowie ein damit in Zusammenhang stehendes Lehrer-Schüler-Verhältnis.

4.1.1 Motivation zur Konzentration auf sprachliche Interaktion

Die Motivation der Kinder spielt bei einem Konzept, das auf Spaß und Freude beim Lernen setzt, eine erhebliche Rolle. Als Indikatoren für die intrinsische Motivation der Kinder dienen ihre aktive Teilnahme und der Umstand, ob sie mit Spaß und Freude an den Aktivitäten teilnehmen. Um die Teilnahmemotivation aufrecht zu erhalten werden sowohl durch die gezielte Steuerung des Unterrichtsverlaufs als auch durch den Einsatz von Belohnungen Anreize gesetzt.

MEC rät zu Belohnungen in Form von Stickern oder 'Evaluation sheets'. Auf diesen können sowohl sprachliche als auch soziale Leistungen der

einzelnen Kinder festgehalten werden.³³ Bei Helen Doron ist hingegen Motivation durch Erfolg ein Grundprinzip der Methode. Durch gezieltes Lob, auch bei kleinen Fortschritten, sollen die Kinder von Anfang an motiviert werden, die englische Sprache zu nutzen (vgl. Doron et al., 2008). A und B beschreiben keine festen Prinzipien zur Motivation der Kinder. Auf welche Motivationsmöglichkeit in den Kursen zurückgegriffen wird hängt bei allen Anbietern zudem von der jeweiligen Situation und generellen beeinflussenden Faktoren ab. Bei diesen Faktoren handelt es sich um Aspekte, wie Tagesform der Kinder, Wahl der Aktivität, Kinderwünsche, Gruppenkonstellation, Belohnungen sowie Disziplinierungen. Unter Berücksichtigung dieser Faktoren kann Motivation gefördert oder gehemmt werden. Dies hat wiederum einen Einfluss auf den Erfolg des Sprachenlernens. Anhand der relevanten Faktoren wird im Folgenden der Einsatz von Techniken zur Motivation in den Kursen erläutert.

Sowohl MEC Lehrer als auch HD Lehrer³⁴ erachten den Einfluss der Tagesform der Kinder als einen wichtigen Aspekt zur Motivation. Die Uhrzeit des Kurses und das vorhergehende Nachmittagsprogramm der Kinder können sich negativ auswirken. Daran angepasst ist es beispielsweise bei Müdigkeit möglich, zunächst ruhige Aktivitäten zu wählen. Das Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder motiviert zur aktiven Teilnahme. Auch die Wahl der Aktivität beziehungsweise der Abwechslungsreichtum wirkt sich auf den Grad der Motivation aus. Laut einer Lehrkraft³⁵ steigern vor allem außergewöhnliche Aktivitäten, wie z.B. Popcorn herstellen, den Enthusiasmus. Häufiger Methodenwechsel (vgl. Abschnitt 4.2.6) wirkt außerdem positiv gegen Langeweile. Vor allem bei kleineren Kindern ist die Konzentrationsspanne sehr kurz, weshalb Abwechslung essentiell ist, um die Teilnahmemotivation aufrecht zu halten.³⁶ Bezüglich der Auswahl der Aktivität kann auch das Eingehen auf die Wünsche der Kinder positive Effekte nach sich ziehen. Der eigene Antrieb der Kinder bildet hierbei die Grundlage: *„Wenn die selber motiviert sind und selber irgendetwas aus dem Schrank raus tun, da gibt es eigentlich nichts Besseres“*³⁷. Kinderwünsche können als Belohnung und somit Motivationsgrund dienen. In den Hospitations-Kursen wird auf Kinderwünsche eingegangen, indem diese entweder direkt durchgeführt werden³⁸, nach einer vom Lehrer geplanten Aktivität als Motivationsanreiz in Aussicht gestellt werden³⁹ oder für die darauf folgende Stunde vom Lehrer vermerkt werden⁴⁰. Zudem kann sich die Gruppenkonstellation auf die Motivation der einzelnen Kinder auswirken. Freunde, die gemeinsam

³³ vgl. MEC, Lehrerinterview M, Abs. 13

³⁴ vgl. z.B. MEC, Lehrerinterview MH, Abs. 26, HD, Lehrerinterview HG, Abs. 13

³⁵ vgl. MEC, Lehrerinterview MG, Abs. 14

³⁶ vgl. z.B. MEC, Lehrerinterview ME, Abs. 15; HD, Lehrerinterview HLH, Abs. 32

³⁷ MEC, Lehrerinterview MH, Abs. 12

³⁸ vgl. z.B. MEC, Kurs M8

³⁹ vgl. z.B. HD, Kurs H6

⁴⁰ vgl. z.B. MEC, Kurs M6

einen Kurs besuchen, fühlen sich vor allem anfangs sicherer und sind dadurch motivierter, aktiv im Kurs mitzumachen.⁴¹ Dies wird verstärkt, wenn sie bei Teamaufgaben zusammenarbeiten können.⁴² Die Gruppendynamik beeinflusst den Lerneffekt der einzelnen Kinder.⁴³ Weitere Variablen, von denen die Motivation beeinflusst wird, sind Belohnungen, positive Rückmeldungen und der Umgang mit Störungen (vgl. Abschnitt 4.2.3; Abschnitt 0).

Formen der Belohnung zur Motivation der Kinder können in kurzfristige und langfristige Belohnungssysteme unterteilt werden. Die am häufigsten eingesetzte Form der kurzfristigen Motivation durch Belohnung ist bei MEC und HD das Sammeln von Punkten bei Aktivitäten. Die Kinder erhalten beispielsweise bei richtiger Bezeichnung einer Bildkarte die entsprechende Karte⁴⁴. Auch bei Spielen oder der Formulierung ganzer englischer Sätze werden die Kinder mit Murmeln oder ähnlichem belohnt⁴⁵. Dies verdeutlicht den Kindern den Umfang ihres Wissens und dient als Anreiz, möglichst gut mitzuarbeiten. Vier HD Lehrkräfte weisen in den Interviews auf die Effektivität solcher Systeme hin. „*Gerade bei den Kleinen läuft viel über den Jäger und Sammler Instinkt [...] Die zählen am Ende ganz genau ihre Karten*“⁴⁶. Ein ständiges Verlieren wirkt allerdings eher demotivierend. Eine Lehrkraft⁴⁷ weicht in solchen Fällen auf die Bildung von Teams aus. Auf diese Weise bleibt der Wettbewerbsgedanke erhalten.

Auch werden bei allen Anbietern für Aktivitäten oder am Stundenende Süßigkeiten als Belohnung ausgegeben. Bei MEC und HD wird darauf geachtet, die Belohnungen in direkten Zusammenhang mit der erfolgreichen Nutzung des Englischen zu stellen. Um die Kinder optimal zu motivieren, aber nicht zu überfordern, hängt der Schwierigkeitsgrad der eingeforderten Aussage von der Alters- beziehungsweise Kursstufe ab. Beispielhaft lässt sich dies an den MEC Kursen M11, M12 und M13 erkennen. In diesen wird das gleiche Thema, abhängig vom Alter, mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad behandelt. Als Belohnung für einen korrekten englischen Wunsch erhalten die Kinder die in einer englischen Äußerung geforderte Schokolade. Der Schwierigkeitsgrad variiert altersabhängig von der Nennung einzelner Worte mit Unterstützung der Lehrkraft, wie „*green butterfly*“ in Kurs M11 bis hin zur eigenständigen Produktion eines ganzen Satzes: „*I want a little green chocolate butterfly, please*“ in Kurs M13. Bei Anbieter A erhalten die Kinder am Stundenende für gutes Benehmen während der Stunde ein Gummibärchen. Bei Anbieter B geschieht die Ausgabe von Keksen ohne ersichtlichen Belohnungsgrund

⁴¹ vgl. Anbieter B, Lehrerinterview, Abs. 7

⁴² vgl. HD, Lehrerinterview HB, Abs. 25

⁴³ vgl. MEC, Lehrerinterview MF, Abs. 22

⁴⁴ vgl. z.B. MEC, Kurs M2, HD, Kurs H10

⁴⁵ vgl. z.B. MEC, Kurs M6, HD, Kurse H4, H5, H6

⁴⁶ HD, Lehrerinterview HLB, Abs. 89

⁴⁷ vgl. HD, Lehrerinterview HX, Abs. 17

während dem Stundenverlauf. Bei A und B wird diese Gelegenheit genutzt um die Kinder zum Sprechen zu animieren. Abhängig vom Kenntnisstand werden englische Sätze oder Wortkombinationen zur Äußerung dessen, was die Kinder gerne haben möchten, eingefordert. Beispielsweise wird von den Kinder die korrekte Formulierung des kompletten Satz „*Can I have a cookie please.*“⁴⁸ eingefordert.

Ergänzend zu den verschiedenen Vorgehensweisen im Stundenverlauf sind bei MEC und HD langfristige Belohnungssysteme vorgesehen. Diese können bei schwierigen Gruppen eingesetzt werden, um das Interesse der Kinder aufrecht zu erhalten. Zwei Lehrkräfte von MEC⁴⁹ geben diesbezüglich an, am Ende der Stunde bei gutem Benehmen Stempel oder Sticker auszuteilen und das Verhalten der Kinder zu dokumentieren. Den Kindern wird bei gutem Benehmen nach einer festgesetzten Stundenanzahl von 10 bzw. 12 Unterrichtsstunden eine Belohnung in Aussicht gestellt. Diese Vorgehensweise wird von Seiten des Franchisegebers vorgeschlagen und als erfolgreich bewertet: „*Das ist schon ganz gut mit der Stempelkarte. Das bringt auf jeden Fall was*“⁵⁰. Vergleichbare Systeme werden auch eingesetzt, um zum regelmäßigen Anhören der CD zu motivieren.⁵¹ Entsprechend der Anregungen im 'teacher guide' von HD werden auch bei diesem Anbieter langfristige Belohnungssysteme für gutes Benehmen im Kurs oder für regelmäßiges Hören der CD eingesetzt. In HD Kurs H9 erhalten die Kinder am Stundenende bei gutem Benehmen einen Stempel in ihr Arbeitsheft. Bei einer ganzen Seite mit Stempeln erhalten sie ein kleines Geschenk. Zwei Lehrkräfte⁵² erwähnen die Anwendung dieser Systeme. In deren Kursen entscheidet die Gruppe zusammen am Stundenende, welches der Kinder einen Sticker oder Stempel erhält. Durch die gemeinsame Entscheidung von Kindern und Erwachsenen wird den Kindern vermittelt, dass ihre Sichtweise ernst genommen wird. Der Anreiz, am Stundenende für gutes Benehmen belohnt zu werden, steigt hierdurch zusätzlich, um von der Gruppe nicht ausgegrenzt zu werden.

⁴⁸ vgl. Anbieter B, Kurs B3

⁴⁹ vgl. MEC, Lehrerinterviews MA, Abs. 15; MF, Abs. 24

⁵⁰ vgl. MEC, Lehrerinterview MF, Abs. 28

⁵¹ vgl. MEC, Kurs M2

⁵² vgl. HD, Lehrerinterviews HO, Abs. 10; HV, Abs. 21

4.1.2 Interventionen zur Konzentration auf sprachliche Interaktion

Störungen können die Konzentration in Lerngruppen negativ beeinflussen. Das Beheben dieser Störungen ist wesentlich für ein gutes Lernklima und erfolgreiches Sprachenlernen. Ein adäquater Umgang mit den Problemen wirkt sich zudem positiv auf den affektiven Zustand und das Lehrer-Schüler-Verhältnis aus. Gründe für Störungen können vielfältig sein. Beispielsweise können häufige Unterrichtsstörungen auf die Gruppenkonstellation oder eine Unter- oder Überforderung zurückzuführen sein⁵³. Eine nicht ausreichend hohe Stimulation mit neuen Inhalten kann zu Langeweile beziehungsweise Unterforderung führen. Auch dies kann sich durch Störungen äußern. Eine situativ angepasste Arbeitsform kann helfen, dass beispielsweise überdrehte Kinder bei einer Ausmalübung fokussieren.⁵⁴ Ein weiterer Grund kann sein, dass ein Kind die CD daheim nicht ausreichend häufig angehört hat und deshalb im Unterricht nicht folgen kann. Darüber hinaus wird im 'teacher guide' von HD auf möglicherweise fehlende 'basic social skills' hingewiesen, weswegen diese ebenfalls Inhalt der Kurse sind (vgl. Doron et al., 2008).

Für die hier untersuchten kommerziellen Anbieter für frühkindliches Englischlernen wird eine adäquate Intervention bei derartigen Störungen als notwendig erachtet. Dadurch kann die Konzentration auf das Sprachenlernen aller Kinder der Gruppe verbessert werden. Je nach Schwere der Störung gibt Mortimer verschiedene Handlungsempfehlungen. Diese reichen von einfachen Ermahnungen über das Ausschließen von einzelnen Spielen oder Unterrichtsstunden bis hin zur Auflösung des Vertrages. Insbesondere bei schwereren Fällen wird ein Elterngespräch zu in Frage kommenden Maßnahmen empfohlen. Das kommerzielle Setting verlangt es, die Eltern in Entscheidungen einzubeziehen. Hierfür ist es wesentlich zunächst die Ursache der Störung zu eruieren und auf Basis dessen das weitere Vorgehen zu planen. Beispielsweise kann bei Unter- oder Überforderung die Ursache durch einen Kurswechsel möglicherweise behoben werden.⁵⁵

In den Kursen wird weitestgehend ein Mittelweg gewählt. Auf der einen Seite sollen die Kinder die Freiheit haben, beispielsweise aufstehen zu können, wenn sie nicht mehr sitzen können. Unruhiges Verhalten oder starker Bewegungsdrang bei Spielen wird nicht unmittelbar unterbunden, wenn der Kursverlauf dadurch nicht beeinflusst wird und andere Kinder nicht im Lernen gestört werden. Dies entspricht einem Lernumfeld ohne Zwang. Ermahnungen erfolgen erst, wenn störendes Verhalten überhandnimmt oder der Kursverlauf dadurch gestört wird. Dafür werden die Kinder beispielsweise kurz ermahnt, müssen sich umsetzen oder

⁵³ vgl. MEC, Lehrerinterview M, Abs. 19

⁵⁴ vgl. HD, Lehrerinterview HLI, Abs. 19

⁵⁵ vgl. MEC, Lehrerinterview M, Abs. 19

bekommen Belohnungen für gutes Verhalten in Aussicht gestellt. Auf der anderen Seite sind klare Regeln in Kindergruppen unerlässlich. *„Man muss auch darauf achten, dass gewisse Strukturen eingehalten werden. Englisch ist schließlich nicht die Turnhalle“*⁵⁶. Vor allem bei Spielen, die andere Kinder gefährden könnten, wird strikt auf das Einhalten der Regeln geachtet. Die Regeln des Spiels werden vor Spielbeginn besprochen und bei Bedarf ergänzend auf Deutsch erklärt.⁵⁷ Auch wird über die Methode der Reflexion versucht, den Kindern ihr Verhalten und die Auswirkungen dessen zu verdeutlichen.

*„Generell versuche ich das im Unterricht gleich mit einzubringen. Und frag dann die anderen Kinder mal, wie sie ein Benehmen fanden. Das hilft auch oft“*⁵⁸.

*„Dass man auch versucht, dass die Gruppe sich selber reguliert, wenn es einen Störenfried gibt. Dass halt auch die Gruppe dem sagt 'hör mal, benimm dich jetzt'“*⁵⁹.

Nur von einer Lehrkraft⁶⁰ wird im Interview die oben genannte Möglichkeit der Vertragsauflösung als extremste Form des Eingriffs erwähnt. Diese Maßnahme würde vor allem dann Anwendung finden, wenn das entsprechende Kind dauerhaft im Unterricht störe und somit den Lernerfolg der anderen Kinder beeinträchtige. Dies sei in der 10-jährigen Erfahrung als Lehrkraft allerdings erst zwei Mal an dem Standort umgesetzt worden.

Das Konzept von HD sieht einen angemessenen Umgang mit Störungen im Unterricht ebenfalls als grundlegenden Erfolgsfaktor für das Sprachenlernen.⁶¹ Die Balance zwischen Disziplin und Spaß ist dabei essentiell, da der Mittelweg unerlässlich für erfolgreiches Lernen ist. Auf der einen Seite hemmen Störungen die Fähigkeit zu Lernen. Auf der anderen Seite zerstört zu viel Disziplinierung die Freude an der Sprache und somit die Motivation diese zu lernen.⁶²

*„We can not only do what the children want because they will take control. Children need structure. [...] But at the same time I cannot scare them away. [...] They need to know that they can trust you“*⁶³.

Für Lehrkräfte wird ein entsprechendes Weiterbildungsseminar zum Thema 'Disziplin' angeboten. In diesem werden Techniken zum richtigen Umgang mit Disziplin-Problemen vermittelt.⁶⁴ Auch werden im Einführungsteil des 'teacher guide' Tipps zur Disziplinierung gegeben und Gründe für mögliche Störungen erläutert. Demnach wird empfohlen, dass die Kinder in den

⁵⁶ MEC, Lehrerinterview MA, Abs. 15

⁵⁷ vgl. z.B. MEC, Lehrerinterview M14

⁵⁸ MEC, Lehrerinterview MA, Abs. 15

⁵⁹ MEC, Lehrerinterview MB, Abs. 56

⁶⁰ MEC, Lehrerinterview MF, Abs. 27

⁶¹ vgl. HD, Lehrerinterview H, Abs. 31

⁶² vgl. HD, Lehrerinterview HN, Abs. 9

⁶³ HD, Lehrerinterview HLF, Abs. 6

⁶⁴ vgl. HD, Lehrerinterview H, Abs. 31

Kursen z.B. für einen kurzen Zeitraum aus dem Kurs genommen werden. Auf diese Weise kann der Kurs für die übrigen Kinder fortgesetzt werden, während das störende Kind die Möglichkeit hat, sich zu beruhigen. Auch kann das emotionale Bonding zu einer Handpuppe Disziplinprobleme verringern. Bei Störungen kann auf die Puppe zurückgegriffen werden, um deren Enttäuschung über das Verhalten des Kindes zum Ausdruck zu bringen. Auch werden Belohnungssysteme als mögliches Mittel genannt (vgl. Abschnitt 4.1.1). Diese dienen der positiven Verstärkung guten Verhaltens und unterbinden unerwünschte Handlungen. Allerdings zielen sie auf eine extrinsische Motivation ab und unterbinden das störende Verhalten nicht nachhaltig. Die Nachvollziehbarkeit von Ermahnungen oder Sanktionen ist wesentlich zur dauerhaften Unterbindung des entsprechenden Verhaltens. Die Bedeutung von klaren Regeln wird betont, da die Kinder dadurch ihre Grenzen kennen.⁶⁵ Vor allem, wenn die Kinder an der Erstellung dieser Regeln beteiligt sind können sie diese besser nachvollziehen. Beispielsweise wird in Kurs H6 ein Kind angehalten, nach Stundenende im Kursraum zu bleiben. Es folgt eine Erklärung, warum die Handlung unpassend ist und nicht den Regeln entspricht. Indem das Gespräch an das Stundenende verlagert wird wird die Unterrichtszeit zum Englischlernen genutzt. Zudem wird das Kind nicht vor der ganzen Gruppe bloßgestellt und dadurch möglicherweise demotiviert.

Die Umsetzung bei HD ist stark abhängig von der jeweiligen Lehrkraft. Die Lehrkräfte der Kurse H4-6 und H22 reagieren bei Störungen schnell. In den Kursen H8, H9 und H23 wird hingegen sehr viel Freiraum gelassen. Vor allem Übergänge zwischen Spielen sind dadurch chaotisch und zeitraubend. Aktivitäten werden in diesen Kursen häufig durch nicht unterbundene Störungen unterbrochen. In den übrigen Kursen wie auch vorrangig bei MEC wird der Mittelweg gewählt. Beispielsweise dürfen die Kinder in den Kursen H12, H15 und H24 zwar zwischen einzelnen Aktivitäten kurz umherlaufen oder reden. Durch motivierende Spiele und das Eingehen auf die Wünsche der Kinder, folgen sie aber ohne Ermahnung wieder aufmerksam dem Kurs. Auch werden in drei Kursen⁶⁶ Belohnungssysteme zur Unterbindung von Störungen eingesetzt. Die stärkste disziplinarische Maßnahme ist in Kurs H5 zu beobachten. Da Ermahnungen nicht zum erwünschten Ziel führen, wird der Kurs kurz unterbrochen. Die Lehrkraft geht mit den Kindern in den Vorraum, in dem auch die Eltern sitzen, und bespricht dort die Kursregeln. Der räumliche Wechsel sowie die Anwesenheit der Eltern unterstreichen die Bedeutung der Regeln.

Im Gegensatz zu den beiden Franchise-Unternehmen gehen Anbieter A und B im Interview nicht auf Vorgehensweisen im Umgang mit Störungen ein. Allerdings scheint bei Anbieter A Intervention zur Konzentrationsförderung auf das Fremdsprachenlernen von Relevanz zu sein, da die Lehrkraft im

⁶⁵ vgl. z.B. HD, Lehrerinterviews HLI, Abs. 19; HG, Abs. 9; HLF, Abs. 8

⁶⁶ HD, Kurse H22, H15, H7

Kindergartenkurs bei Störungen schnell und gezielt durch Ermahnungen eingreift.⁶⁷ Im Grundschulkurs ist eine Disziplinierung aufgrund des positiven Verhaltens der Kinder nicht notwendig und somit nicht vorhanden.⁶⁸ Einzige Ausnahme der vier untersuchten Anbieter ist B. In den Kursen werden die Rahmenbedingungen für konzentriertes Sprachenlernen wenig gefördert. Die Kinder sind in allen besuchten Kursen unruhig und werden wenig bis gar nicht ermahnt. Dies führt dazu, dass sowohl die einzelnen Aktivitäten als auch die Übergänge zwischen den Aktivitäten zeitintensiv sind. Die Kinder beschäftigen sich teilweise mit kursfremden Themen auf Deutsch, wodurch der Sprachkontakt zur englischen Sprache geschmälert wird. Im Interview erläutert die Lehrkraft, dass durch die Lage in einem sozial schwachen Stadtteil für die Kinder daheim wenig Struktur besteht und dies von Nachteil für die Konzentration in den Kursen sei.⁶⁹

4.1.3 Spaß an der Kursteilnahme

Ein positiver affektiver Zustand trägt dazu bei, dass neue sprachliche Inhalte besser aufgenommen und verarbeitet werden können. Vor allem Spaß beim Lernen der Sprache in den kommerziellen Kursen fördert den affektiven Zustand. Im Zusammenhang mit dem affektiven Zustand der Kinder in den kommerziellen Kursen wird der Vergleich zu schulischem Lernen gezogen. Das Lernen in den Kursen unterscheidet sich insbesondere durch die Atmosphäre und den Spaß.⁷⁰ Der Spaß an den Kursen kann durch diverse Aspekte beeinflusst werden. Unter anderem spielen das Anfangsalter, das Hören der Begleit-CD, die Tagesform der Kinder oder die Balance zwischen Spaß und Lernerfolg eine Rolle. Anbieterübergreifend wird betont, dass der Faktor 'Spaß' unter anderem vom Anfangsalter der Kinder abhängt, da jüngere Kinder noch keine negativen Erfahrungen mit der Sprache verknüpfen.

„Wenn die später anfangen, dann ist das vielleicht eher zu schulisch behaftet und deshalb ein bisschen ein negativer Beigeschmack. Aber wenn die Kinder verhältnismäßig früh oder halt im Kindergarten oder Vorschulalter anfangen, dann sind die ja voll ambitioniert und meist mit Spaß an der Freude dran“⁷¹.

Anzumerken ist diesbezüglich, dass auch später beginnende Kinder durch eine kindgemäße Wahl der Methodik das Sprachenlernen mit positiven Assoziationen verknüpfen können. Beispielsweise können zur Grammatikvermittlung statt schulischer Arbeitsblätter geeignete Spiele eingesetzt werden. Ein weiterer Einflussfaktor, der von Lehrkräften beider

⁶⁷ vgl. Anbieter A, Kurs A1

⁶⁸ vgl. Anbieter A, Kurs A2

⁶⁹ vgl. Anbieter B, Lehrerinterview, Abs. 71

⁷⁰ vgl. z.B. HD, Lehrerinterviews HA, Abs. 23; HD, Abs. 4

⁷¹ MEC, Lehrerinterview MB, Abs. 37

Franchise-Anbieter betont wird, ist der enge Zusammenhang zwischen der regelmäßigen Nutzung der CD für Zuhause (vgl. Abschnitt 4.4.1) und dem Spaß, den die Kinder in den Kursen haben. Durch das Hören der CD können die Kinder besser dem Kursgeschehen folgen, wodurch keine Langeweile entsteht. Ein freiwilliges oder unbewusstes Hören ist zu fördern.

„Sobald ein zu großer Zwang dabei wäre, ist es kontraproduktiv. Und wenn das Kind in dem Augenblick die CD nicht hören will, dann kann es auch [...] eine spätere CD hören, weil es ja wirklich um den Klang geht“⁷².

Des Weiteren beeinflussen diverse äußere Umstände die Tagesform der Kinder. Wird auf die wechselnden Bedürfnisse der Kinder eingegangen, so gelingt es, die generelle Freude nicht durch situativ bedingte Abneigungen zu schmälern. In den Hospitationen der verschiedenen Anbieter ist es den Kindern z.B. bei Müdigkeit oder Abneigung gegen eine Aktivitätsform freigestellt, passiv am Rand des Raumes das weitere Kursgeschehen zu verfolgen. *„Die Kinder [sind] schon freiwillig da und kommen gerne, aber haben nicht immer Lust auf manche Aktionen“⁷³.* Durch den fehlenden Zwang bleibt die Freude am Englischlernen aufrechterhalten. In diesem Zusammenhang wird bei HD vor allem schnelle Interaktion und das Vermeiden von Langeweile als Baustein dafür gesehen, dass die Kinder mit Spaß und Freude an den Kursen teilnehmen.⁷⁴

In den Konzepten von MEC und HD ist das Eingehen auf den individuellen affektiven Zustand der Kinder ein methodischer Grundpfeiler der Konzepte. Ziel ist es den Unterricht so zu gestalten, dass die Kinder Spaß haben und dadurch das Sprachenlernen unterstützt wird (vgl. Helen Doron Ltd, 2014a, Mortimer Franchise GmbH 2013). Es ermöglicht ungezwungenes Englischlernen und entspricht der Forderung Langeweile zu vermeiden: *„Die erste Botschaft sollte sein, dass Lernen etwas Tolles ist. [...] Nicht so theoretisch, sondern auch Spaß dabei zu haben“⁷⁵.*

Auch einer der Eltern verweist auf die Relevanz dieses Aspekts:

*„Ich denke, dass es ausschließlich auf die Lehrerin ankommt und ob das Kind Spaß daran hat etwas zu lernen. [...] Hätte meine Tochter keine Lust mehr dazu, müsste sie auch nicht weitermachen“
(Böttger, Müller, 2014, S. 29).*

Bei den beiden unabhängigen Anbietern wird Spaß als Komponente des Konzepts in den Interviews nicht explizit genannt. Anbieter A gibt allerdings an, durch die Art des Sprachkontaktes einen positiven Bezug zur englischen Sprache herstellen zu wollen.⁷⁶

⁷² MEC, Lehrerinterview MB, Abs. 21

⁷³ MEC, Lehrerinterview MG, Abs. 14

⁷⁴ vgl. HD, Lehrerinterview HG, Abs. 38

⁷⁵ vgl. HD, Lehrerinterview HLK, Abs. 10

⁷⁶ vgl. Anbieter A, Lehrerinterview, Abs. 28

Die Beobachtungen lassen vermuten, dass das Ziel, den Kindern die Sprache mit Freude zu vermitteln, erfolgreich umgesetzt wird. Beispielsweise wird in einem Kurs⁷⁷ von der Lehrkraft die Frage gestellt, ob der Kurs den Kindern Spaß macht. Diese Frage wird von allen fünf Kindern des Kurses bejaht. Ohne weitere Aufforderung folgt eine Auflistung an Spielen oder Aktivitäten, welche besonders viel Spaß machen. Bei den gesamten Hospitationen wird von Seiten der Lehrkräfte nur auf drei Kinder hingewiesen, die im Kursverlauf immer wieder durch Desinteresse und mangelnde Freude auffielen. Der Eindruck, dass die Kurse überwiegend Spaß machen, verifiziert sich in den Online-Befragungen. Bei der Befragung von MEC stimmen der Aussage 'Die Mortimer-Kurse machen überhaupt keinen Spaß' 92,7 % der 40 Kinder überhaupt nicht zu, was die hohe Zufriedenheit verdeutlicht. 4,9 % stimmen ein bisschen zu und nur 2,4 % stimmen voll zu. Die Einschätzung der 104 Eltern weicht ab. Der Frage, ob die Kinder Spaß an den Kursen haben, stimmen 68,2 % voll zu, 29,5 % eher zu und jeweils 1,1 % eher nicht oder überhaupt nicht zu. Auch bei den Eltern liegt der Median auch hier bei 'stimme voll zu' (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 20, 41). Auch bei HD zeigt sich die erfolgreiche Umsetzung in der Zufriedenheit der Schüler in der Online-Befragung. Sowohl die Freude am Kursbesuch als auch der Spaß an der englischen Sprache wird von über 90 % der Befragten voll oder eher bestätigt. 71,5 % (N=269) besuchen die Kurse immer und 22,7 % manchmal gerne. 73 % (N=161) finden, dass es Spaß macht Englisch zu lernen und 18,9 % bestätigen dies mit 'trifft eher zu'. Der Median liegt jeweils bei eins. (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 28, 42). Bei Anbieter A und B stehen keine quantitativen Daten zur Verfügung, um eine Aussage über den tatsächlichen Lernspaß an den Kursen zu treffen. Es wäre nur möglich, mit Hilfe der Videos der Hospitationen einen Eindruck über diesen Aspekt zu gewinnen. Diese subjektive Einschätzung genügt für eine wissenschaftliche Studie nicht dem Kriterium der Objektivität.

Wichtig sei jedoch, dass nicht nur der affektive Zustand der Kinder in den Kursen im Fokus steht, sondern eine Balance zwischen Spaß und Lernerfolg hergestellt wird. Eine reine Spielstunde verfehle den Zweck des Englischlernens, während zu viel Zwang die Freude an der Sprache nehme.⁷⁸ In der Online-Befragung von MEC und HD bestätigt sich, dass dieser Mittelweg in den Kursen gefunden wird (vgl. Abbildung 13). Die Balance zwischen Spiel und Spaß sowie Unterricht und Inhaltsvermittlung wird bei MEC von den Eltern im Median mit sehr gut bewertet. 63,4 % (N=40) der Kinder geben an, in den Kursen sehr viel zu lernen und gleichzeitig Spaß zu haben. Weitere 36,6 % bestätigen dies teilweise (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 15, 38). Ähnlich wie bei Mortimer stimmen bei HD etwa zwei Drittel (69,5 %, N=249) der Kinder der Aussage zu 'Ich lerne

⁷⁷ vgl. MEC, Kurs M22

⁷⁸ vgl. z.B. MEC, Lehrerinterview MG, Abs. 7

sehr viel und habe Spaß dabei'. Für 26,1 % trifft dies ein bisschen zu, für 3,6 % trifft es nicht so und für 0,8 % überhaupt nicht zu (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 34).

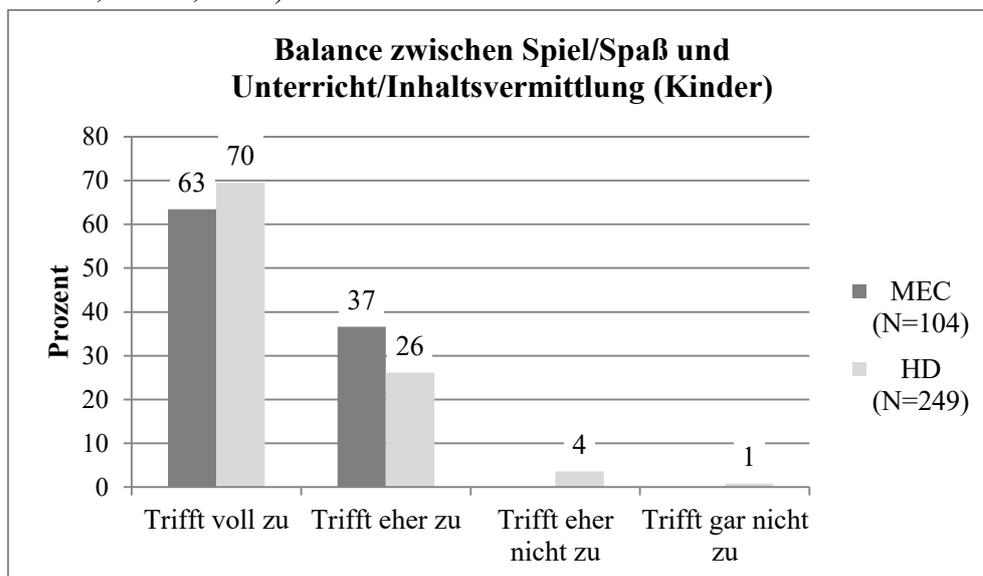


Abbildung 13: Balance zwischen Spaß und Inhaltsvermittlung

Anhand dieser Abbildung wird auch visuell deutlich, dass die Mischung zwischen Spaß und Unterricht vergleichbar in der Elternbefragung der beiden Anbieter bewertet wird. 52,0 % (N=606) der Eltern empfinden das Verhältnis als sehr gut, 42,8 % als gut, weitere 2,5 % weniger gut und nur 0,3 % überhaupt nicht gut (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 37). Für die spielerische Inhaltsvermittlung sind authentische Aktivitäten wie zusammen Einkaufen gehen, das Zubereiten von Obstsalat oder Backen eines Kuchens von Bedeutung.⁷⁹

4.1.4 Lehrer-Schüler-Verhältnis

Das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern wirkt sich auf den affektiven Zustand der Kinder und die Motivation, eine Sprache zu lernen, aus. Die situative Atmosphäre zwischen Kindern und Lehrern kann eine positive Voraussetzung für das Lernen des Englischen sein. Eine positive Lernatmosphäre durch das gute Verhältnis zwischen Lehrern und Kinder ist abhängig von diversen Faktoren. Methodische Vorgaben des Konzeptes unterstützen ein positives Lehrer-Schüler-Verhältnis. Beispielsweise spielen positives, korrigierendes Feedback, Lob, die Art der Disziplinierung, die Gruppengröße oder auch die Schaffung von natürlichen Kommunikationssituationen eine wichtige Rolle. Auch die generellen Rahmenbedingungen können sich positiv auf das Verhältnis auswirken. Dadurch, dass die Kurse größtenteils am Boden stattfinden, wird zum

⁷⁹ vgl. HD, Lehrerinterview HLD, Abs. 8

Beispiel ein gemütlicher Rahmen ohne Tische als Barriere zwischen Schülern und Lehrer geschaffen. Die räumliche Distanz zwischen Lehrern und Schülern wird verringert, was sich auch auf die persönliche Distanz auswirkt. Dies unterscheidet sich von den Rahmenbedingungen in Klassenzimmern. Der Zusammenhang zwischen den räumlichen Rahmenbedingungen und dem Verhältnis bestätigt sich in drei Kursen⁸⁰. Diese finden durchgehend an Tischen statt. Die Arbeitsatmosphäre ist schulisch geprägt und es besteht ein distanzierterer Umgang zwischen Lehrern und Schülern als in den anderen Kursen.

Mortimer macht keine Angaben hinsichtlich des Lehrer-Schüler-Verhältnis. Bei Helen Doron wird im 'teacher guide' explizit darauf hingewiesen, zur Schaffung eines „*non-threatening environment*“ ein gutes Verhältnis zu den Schülern aufzubauen. Dies sei wichtig, um besser lernen zu können. Auch sollen die Lehrer den Kindern vermitteln, dass diese an ihre eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten glauben. Dies schafft ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrern und Kindern (vgl. Doron et al., 2008). Bei den unabhängigen Anbietern unterstreicht Lehrkraft A die besondere Bedeutung der Beziehung zueinander, da dies dem Fremdsprachenlernen eine positive Konnotation verleihe. „*Die sollen eine gaaanz positive Erinnerung an diesen ersten Kontakt mit dem Fremdsprachenlernen haben*“⁸¹. Für Anbieter B ist vor allem der Kursbeginn entscheidend für ein gutes Vertrauensverhältnis. Es sei wichtig der Altersstufe angemessen „*das Eis zu brechen*“⁸². Dies kann nach Ansicht der Lehrkraft bei größeren Kindern und Erwachsenen durch Spiele erreicht werden. Bei jüngeren Kindern spielt hingegen der Umgang miteinander eine wesentliche Rolle. „*With younger children [...] you have to be a clown, and they laugh at you and then they are attached to you. And then they love you*“⁸³.

In allen besuchten Kursen herrscht ein freundlicher und offener Umgang. Der vertraute Umgang zwischen Lehrkräften und Kindern zeigt sich beispielsweise darin, dass alle Lehrer mit Vornamen angesprochen werden, was die Distanz zu diesen verringert. Auch sitzen die Kinder teilweise auf dem Schoß der Lehrkräfte oder umarmen diese zur Begrüßung⁸⁴. Die Lehrkräfte gehen auf das Wohlbefinden jedes einzelnen Kindes ein, indem sie die Kinder beispielsweise fragen, wie ihre Woche war oder bei Krankheitsfällen die Kinder auf eine 'mütterliche' Art und Weise umsorgen⁸⁵. Das gute Verhältnis wird unter anderem von zwei Lehrkräften mit dem schulischen Verhältnis verglichen. Sie ziehen ein positives Resultat für außerschulische Englischkurse und deren Atmosphäre.⁸⁶ Die Kinder

⁸⁰ vgl. MEC, Kurse M1, M3; Anbieter B, Kurs B3

⁸¹ Anbieter A, Lehrerinterview, Abs. 28

⁸² Anbieter B, Lehrerinterview, Abs. 7

⁸³ ebd.

⁸⁴ vgl. z.B. MEC, Kurs M2; HD, Kurs H4

⁸⁵ vgl. z.B. MEC, Kurs M15; HD, Kurs H4; Anbieter A, Kurs A1

⁸⁶ vgl. HD, Lehrerinterview HA, Abs. 23

seien eher wie kleine Cousins. Zwar sei in manchen Situationen die Lehrerfigur notwendig, doch unterscheide sich dieses Gefälle stark von dem in Schulen⁸⁷.

4.1.5 Didaktisches Zwischenfazit

Motivation und Intervention zur Konzentration auf sprachliche Interaktion

Entsprechend der Interaktions-Hypothese kann eine Sprache nur dann erfolgreich gelernt werden, wenn ausreichend fremdsprachliche Interaktion besteht (vgl. Lightbown, Spada, 2006, S. 42ff.). Um einen möglichst hohen Grad an Interaktion bei kommerziellen Angeboten für frühkindliches Englischlernen zu erreichen, ist es wichtig, auf der einen Seite die Motivation der Kinder, als Voraussetzung für Interaktion, zu beachten und zu fördern. Auf der anderen Seite können Interventionen bei Störungen die Konzentration auf fremdsprachliche Interaktion aufrechterhalten.

Bei den Franchise-Unternehmen wird motivierendes Arbeiten mit den Kindern in den didaktischen Leitlinien beschrieben. Es ist wichtig, dass die Kinder beim Lernen der Sprache ein Ziel verfolgen, wobei es eine untergeordnete Rolle spielt ob sie sich das Ziel selbst, also intrinsisch, stecken oder es ihnen vorgegeben wird (vgl. Ushioda, 1996, S. 17). In den Handlungsempfehlungen der Franchise-Unternehmen und auch in der Umsetzung in den Kursen steht vor allem die Förderung extrinsischer Motivation im Vordergrund. Vor allem beim Lernen einer Zweitsprache, wie dies in den kommerziellen Kursen für frühes Fremdsprachenlernen nachempfunden wird, liegt nicht vorrangig eine intrinsische Motivation vor. Der Antrieb, sich im Umfeld der Fremdsprache verständigen zu können, steht im Vordergrund (vgl. Ellis, 1985, S. 118). Extrinsische Belohnungssysteme können den Kindern den Umfang ihres Wissens verdeutlichen. Diese Kenntnis über den eigenen Lernerfolg bestärkt die Lerner. Allerdings kann häufiges Verlieren oder Nicht-Erhalten von Stickers am Stundenende demotivierend wirken. Bei unruhigen Kindern können Belohnungssysteme im Hinblick auf die ganze Gruppe dennoch eine Möglichkeit darstellen, das Kind zur aktiven Partizipation zu motivieren. Somit wird der Lernerfolg der anderen Teilnehmer in der Gruppe nicht gefährdet. Insgesamt gesehen sind Lob und differenziertes Feedback als sinnvolle Alternativen zu begrüßen, um positives Verhalten oder sehr gute Kenntnisse herauszustellen. Aufgabenbezogene, extrinsische Motivation, beispielsweise durch das beobachtete Eingehen auf Kinderwünsche oder ein hohes Maß an Abwechslung ist zwar weniger nachhaltig als intrinsische Motivation, jedoch situativ leichter zu steuern. Methodische Highlights wie das aufgeführte Zubereiten von Popcorn wirken sich über die Stunde hinaus auf die Begeisterung aus. Eine optimale Förderung der Motivation wird

⁸⁷ vgl. HD, Lehrerinterview HLF, Abs. 8

durch die Gruppengröße ermöglicht. Im Vergleich dazu können in größeren Gruppen, wie dies in Schulen oder Kindergärten der Fall ist, die individuellen Interessen erschwert berücksichtigt werden. Intrinsische Motivation wird in den untersuchten Kursen durch angepasstes Feedback oder durch die Berücksichtigung von Lerntypen und Persönlichkeitsmerkmalen positiv beeinflusst. Dadurch kann die Geschwindigkeit der Informationsaufnahme und der Lernerfolg verbessert werden (vgl. Abschnitt 2.3.2.3). Die Kombination von internen und externen Einflussfaktoren zur Motivation der Kinder entspricht der Forderung, eine Mischung als optimale Voraussetzung für erfolgreiches Lernen zu ermöglichen (vgl. Klippel, Doff, 2007, S. 233).

Beim 'classroom management' besteht eine ausgeglichene Balance zwischen Spaß und Disziplin, was wichtig für erfolgreiches Lernen ist. Chaos würde die Fähigkeit zu Lernen verhindern und zu viel Disziplinierung die Freude an der Sprache und somit die Motivation diese zu lernen zerstören. Durch freundliche Ermahnungen, ohne starke Sanktionen kann dies vermieden und ein Lernumfeld ohne Zwang geschaffen werden. Häufige Ermahnungen zerstören die Gruppendynamik und unterbrechen den Redefluss der einzelnen Kinder. Regeln zu integrieren, wie dies bei HD der Fall ist, kann für die Kinder die Grenze zu störendem Verhalten verdeutlichen und nachvollziehbar machen. Regeln fördern den gegenseitigen Respekt und die Verantwortungsübernahme und sorgen für Gerechtigkeit, was wichtig für ein lernförderliches Klima ist (vgl. Meyer, 2004). Die Situation in den Kursen ist demnach als positiv einzuschätzen. Es ist wichtig, positive Regeln zu integrieren, um keine negative Einstellung gegenüber diesen zu erzeugen. Auch stärkere Eingriffe wie Kurswechsel oder Vertragsauflösungen sind nicht negativ einzustufen. Zum einen wird dadurch auf die Bedürfnisse des Kindes wie Über- oder Unterforderung eingegangen. Dies erhöht den Spaß am Lernen und somit den Lernerfolg. Zum anderen werden die anderen Kinder des Kurses nicht in ihrem Lernen beeinträchtigt. Bei kommerziellen Angeboten ist dies wesentlich, da die Eltern für den Preis der Kurse eine gewisse Dienstleistung erwarten. Diese kann nur ohne dauerhafte Störungen erbracht werden. Sprachlich kann bei Interventionen auf die Muttersprache zurückgegriffen werden. Die Kinder begreifen ihr Fehlverhalten besser und haben keine negative Assoziation zur englischen Sprache. Bei geringen Störungen ist eine Ermahnung auf Englisch empfehlenswert, um den authentischen Sprech Anlass zu nutzen.

Spaß an den Kursen und Lehrer-Schüler-Verhältnis

Wie in Abschnitt 2.3.2.2 beschrieben beeinflusst der affektive Zustand, durch Spaß Freude am Lernen zu erhalten, effizientes Lernen (vgl. Ehrman, 1996, S. 138). Bei allen hier untersuchten Konzepten spielt die affektive Komponente beim Lernen der Fremdsprache eine große Rolle. Dies kann als

positiv bewertet werden, da Affekt und Kognition jeweils als Voraussetzung des anderen gesehen werden. Durch eine positive affektive Einstellung wird die Wissensaufnahme und -verarbeitung von fremdsprachlichem Material verbessert und durch erfolgreiche Kognition werden positive Gefühle ausgelöst (vgl. Bloom et al., 1973, S. 165f.). Sowohl der Spaß an den Kursen und der englischen Sprache als auch die Balance von Spaß und Lernerfolg wird in allen Befragungen im Median mit sehr gut bewertet. In einem solchen restriktionsfreien Umfeld können sich Lerner besser konzentrieren und die Barriere zur fremden Sprache wird verkleinert. Dadurch besteht ein höheres Maß an Wissbegierde und die Fähigkeit, neue Informationen zu verarbeiten, steigt. Auch neurophysiologisch beeinflussen positive Gefühle das Lernen. Neue Informationen vernetzen sich besser, wenn diese mit affektiven Emotionen in Verbindung gebracht werden. Sie werden dadurch langfristiger im Gehirn abrufbar (vgl. Böttger, 2010, S. 26f.). Im Hinblick auf einen positiven affektiven Zustand ist auch das gute Verhältnis in den Kursen von Lehrern zu Schüler als positiv zu bewerten. Es fördert den Spaß an den Kursen und unterstützt eine positive Einstellung zum Fremdsprachenlernen sowie die Wissbegierde der Kinder. Elemente der Konzepte wie die Feedbackkultur, die Rahmenbedingungen oder Disziplinierungsformen tragen zu einem guten Verhältnis und somit zu einem guten Lernklima bei. Darüber hinaus schafft der vertraute Umgang miteinander authentische Kommunikationssituationen und kann die Hemmschwelle, die Fremdsprache zu nutzen, verringern. Im Vergleich zum schulischen Lernen hat die enge persönliche Bindung demnach eine Reihe von Vorteilen.

Für kommerzielle Angebote für frühkindliches Englischlernen ist die Förderung von Spaß am Lernen von großer Bedeutung. Im Vergleich zum schulischen Lernen kann in diesem Setting auf eine derartige Ausrichtung besser Rücksicht genommen werden. Bei einer Klassenstärke von 30 Kindern ist das Eingehen auf beispielsweise die Tagesform und Bedürfnisse einzelner Kinder oder auch das Vermeiden von Langeweile nicht immer möglich. Der Frühbeginn ermöglicht zudem den Einstieg in die Fremdsprache ohne eventuelle negative schulische Vorerfahrungen.

4.2 Prinzipien der Unterrichtsführung

Die Konzepte der Anbieter machen sich Prinzipien der Unterrichtsführung zunutze. Bei diesen handelt es sich zum Beispiel um die kindgemäße Art der Raumregie und die Wahl der Unterrichtssprache. Auch die Art des Feedbacks auf Schüleräußerungen und der Umgang mit Fehlern sind für die Unterrichtsführung bei den kommerziellen Angeboten für frühes Fremdsprachenlernen von Relevanz. Neben diesen Aspekten wird in den nachfolgend beschriebenen Prinzipien der Unterrichtsführung auch darauf eingegangen, Methoden abzuwechseln, bekanntes fremdsprachliches Wissen im weiteren Kursverlauf zu wiederholen, Rituale in den Stundenverlauf zu integrieren und neues Wissen sowohl anschaulich als auch spielerisch zu vermitteln.

4.2.1 Kindgemäße Raumregie

Um eine kindgemäße Lernatmosphäre zu schaffen sitzen die Kinder vor allem bei den Franchise-Nehmern von MEC und HD während der Kurse größtenteils am Boden. Hierfür liegen Teppiche aus. Unabhängig davon, ob die Kurse der Anbieter an Tischen oder am Boden stattfinden werden den Kindern in allen Kursen der verschiedenen Anbieter Bewegungsfreiheit eingeräumt. Die Kinder können sich am Boden hinsetzen, knien oder legen, auf dem Tisch abstützen oder sich auf diesen setzen. Auch ist es den Kindern erlaubt, aufzustehen und sich beispielsweise zu den Eltern an den Zimmerrand zu setzen. Dies schafft eine Lernatmosphäre, die frei von Restriktionen ist, was den affektiven Lernvoraussetzungen entgegen kommt. Bei MEC sitzen die Kinder und Lehrer lediglich in sechs Kursen⁸⁸ nicht am Boden. In vier dieser Kurse wird abhängig von der Handlungsform zwischen Sitzen am Tisch und Bewegung im Kursraum gewechselt. Der Wechsel an den Tisch wird zum Bearbeiten von Arbeitsblätter oder Aufgaben im Buch eingesetzt. Da für die Kinder die Möglichkeit besteht, sich auf den Tisch zu setzen oder sich darüber zu lehnen, wird eine schulische Lernatmosphäre vermieden. An den Orten dieser vier Kurse kann zudem festgestellt werden, dass die Wahl zwischen Sitzen am Tisch oder Boden an die Altersstufe angepasst ist, um dem kindlichen Lernen zu entsprechen. Bei größeren Kindern wird zwischen Aktivitäten am Boden oder im freien Raum und dem Sitzen am Tisch gewechselt. Kurse mit kleineren Kindern finden auf dem Teppich oder bei Bewegungsaktivitäten im freien Raum statt.

In zwei Kursen⁸⁹ sind keine Wechsel zwischen dem Sitzen am Tisch und Bewegung im Raum zu beobachten. Die Kinder und Lehrer sitzen ausschließlich am Tisch. In diesen Kursen werden die Kinder auf das

⁸⁸ Kurse M1, M2, M6, M7, M10, M19

⁸⁹ vgl. MEC, Kurse M1, M10

‘Cambridge Certificate’, beziehungsweise dem Übertritt in die fünfte Jahrgangsstufe vorbereitet. Hierfür werden Handlungsformen wie Schreibübungen eingesetzt. Die Raumregie passt somit zur Arbeitsweise, allerdings wird dadurch ein schulisches Lernklima geschaffen. Dies entspricht eher dem Charakter einer Nachhilfestunde.

Keiner der HD Kurse wird komplett am Tisch gehalten. Den Mittelpunkt der Stunde bildet in allen Kursen ein Teppich am Boden und Sitzkissen auf denen Lehrer und Lerner sitzen. Für Aktivitäten, bei denen die Kinder etwas schreiben oder malen, werden halbhohe Tische oder Boxen in die Mitte der Gruppe geschoben. Dadurch wird den Kindern das Schreiben erleichtert, während das spielerische Lernen ohne schulische Konnotation sowie die gemütliche Atmosphäre auf Teppichen und Kissen beibehalten wird. Lediglich in einem Kurs⁹⁰ werden ein Klapptisch und Klappstühle für die Arbeit mit dem Buch auf- und danach wieder abgebaut.

Die Raumregie weicht bei den unabhängigen Anbietern von dem Vorgehen der Franchise-Konzepte ab. Die Kurse bei Anbieter A finden an Tischen statt. In der Grundschulgruppe ist dies dem Umstand geschuldet, dass die Kurse in den Räumen der örtlichen Grundschule stattfinden und somit die bestehende Bestuhlung beibehalten wird. Der Vorschulkurs findet in den Räumlichkeiten des Kindergartens statt. Auch hier wird das bestehende Mobiliar genutzt. Zunächst sitzen die Kinder an einem Kindertisch im Kreis. Im weiteren Verlauf der Stunde wird zum Anschauen eines Films auf den Boden gewechselt. Bei Anbieter B ist die Nutzung eines Tisches abhängig vom Alter der Kinder. In dem Kurs mit den ältesten Kindern sitzen die Kinder wie bei einer Nachhilfegruppe im Kreis an einem großen Tisch⁹¹. In den beiden niedrigeren Kursstufen sitzen die Kinder im Kreis am Boden.

4.2.2 Wahl der Unterrichtssprache

Bei der Wahl der Unterrichtssprache der kommerziellen Anbieter für frühes Fremdsprachenlernen kann zwischen dem Prinzip der Einsprachigkeit und dem der funktionalen Einsprachigkeit unterschieden werden. Laut Vorgaben der Franchise-Unternehmen beziehungsweise eigener Angaben der unabhängigen Anbieter greift HD und Anbieter B auf das Prinzip der Einsprachigkeit zurück. In den beiden anderen Konzepten ist das Zurückgreifen auf das Deutsche bei Bedarf als Option vorgesehen.

Bei Mortimer ist zwar ein weitestgehend auf Englisch stattfindender Unterricht im Konzept festgesetzt. Die Lehrer haben allerdings die Wahl zwischen dem Prinzip der Einsprachigkeit oder der funktionalen Einsprachigkeit. Falls Begriffe oder Phrasen schlecht mit Medien und Methoden der Veranschaulichung vermittelt werden können kann laut

⁹⁰ vgl. HD, Kurs H13

⁹¹ Anbieter B, Kurs B3

Konzept auf die 'sandwich'-Technik (Englisch-Deutsch-Englisch) zurückgegriffen werden.⁹² Bei dieser Technik wird zunächst der englische Begriff gefolgt von der deutschen Entsprechung genannt. Im Anschluss wird der englische Begriff wiederholt.

„Ab [Stundenbeginn] wird wirklich nur noch Englisch gesprochen und wenn dann mal was auf Deutsch erklärt werden muss, dann eben möglichst in dieser 'sandwich'-Technik“⁹³.

Auf ähnliche Weise äußerten sich auch die übrigen Lehrkräfte in den Interviews. Auf diese Weise werden die Kinder einem möglichst intuitiven Sprachenlernen ausgesetzt. Vergleichbar mit MEC gibt Anbieter A an, zwischen Englisch und Deutsch zu wechseln. Der Unterrichtsstoff wird auf Englisch vermittelt. Kursfremden Themen, die die Kinder situativ beschäftigen und zu komplex für das Englischniveau der Kinder sind, werden auf Deutsch besprochen.

„Meine Aufgabe ist es ja auch, die Kinder positiv zu konditionieren aufs Fremdsprachenlernen. [...] Manchmal kommen einfach Themen auf, die die Kinder so beschäftigen. Dann muss man ganz flexibel reagieren können. Und manchmal auch in Deutsch weiter reden“⁹⁴.

Im Vergleich zu Mortimer ist bei Helen Doron Einsprachigkeit ein Grundprinzip der Methode. Die Übersetzung unbekannter Wörter mit Hilfe der 'sandwich'-Technik ist nicht vorgesehen. Im 'teacher guide' wird diesbezüglich auf die Input-Hypothese verwiesen. Im Experteninterview wird eine Ausnahme der Einsprachigkeit genannt. Demnach dürfen bei Einsteigerkursen Spielanleitungen auf Deutsch erklärt werden, wenn der Wortschatz der Kinder eine englische Erklärung noch nicht zulässt.⁹⁵ Das Niveau der Unterrichtssprache soll immer exakt eine Stufe über dem Niveau der Kinder liegen (L+1). Auf diese Weise werden die Kinder zwar gefordert, aber nicht überfordert, was den Lerneffekt positiv beeinflusst (vgl. Doron et al., 2008). Bezüglich des Sprachgebrauchs der Kinder ist vor allem zu Beginn des Sprachenlernens darauf zu achten, diese nicht zum Englisch sprechen zu drängen. Es ist empfehlenswert, die Phase der 'silent period' zu berücksichtigen, bis die Kinder von sich aus die Sprache als Kommunikationsmedium benutzen (vgl. Doron et al., 2008). Auch die Kinder bei Anbieter B sollen dem Konzept zufolge einem Sprachbad ausgesetzt werden. In den Kursen wird laut eigener Angaben nur englischsprachiges Material genutzt und auch nur Englisch gesprochen (vgl. [Lehrkraft Anbieter B], 2013).

Die tatsächliche Umsetzung dieser Prinzipien wird im Folgenden beschrieben. Hierfür wird zunächst auf die Wahl der Sprache im

⁹² vgl. MEC, Lehrerinterview M, Abs. 16

⁹³ MEC, Lehrerinterview MI, Abs. 37

⁹⁴ Anbieter A, Lehrerinterview, Abs. 28

⁹⁵ vgl. HD, Lehrerinterview H, Abs. 27

Kursverlauf eingegangen. Im Anschluss wird beschrieben, ob dies bereits zu Stundenbeginn durchgesetzt wird oder ab welchem Zeitpunkt in die englische Sprache gewechselt wird. Auch wird erläutert, welche Sprache die Lehrer zur Intervention bei Störungen durch die Kinder wählen.

Im Kursverlauf

In der Umsetzung variiert die Nutzung des Deutschen bei MEC. Zwei Lehrkräfte geben an, durchgehend nur Englisch in den Kursen zu sprechen, da sie das Sprachbad als einzig richtigen Weg empfinden. Als Ausnahme wird der Start eines neu beginnenden Englischkurses gesehen. In den ersten Stunden wird teilweise in das Deutsche gewechselt, damit die Kinder Vertrauen fassen und Regeln im Kurs klar abgesteckt werden können. Diesen Lehrkräften zufolge verstehen die Kinder sehr viel, weshalb eine Übersetzung nicht notwendig sei.⁹⁶ „Von der 'sandwich'-Technik halte ich nichts, weil es das Optimale ist, wenn die Kinder die Sprache losgelöst von Übersetzungen lernen“⁹⁷. Altersunabhängig werden alle Gruppen dieser Lehrkräfte einsprachig gehalten. Es wird allerdings zu bedenken gegeben, dass es Kindern schwerer fällt, auf Englisch zu denken, nicht zu übersetzen und dadurch flüssig zu kommunizieren, je älter das Einstiegsalter ist. Die Lehrer der übrigen Kurse sprechen, bis auf eine Ausnahme⁹⁸, den Vorgaben entsprechend hauptsächlich Englisch und greifen situationsbedingt auf Deutsch zurück. Äußerungen, die regelmäßig im Kursverlauf genutzt werden, bedürfen keiner Übersetzungen. Das Deutsche wird nach Bedarf zur Klärung unbekannter Begriffe oder unverständlicher Anweisungen genutzt.⁹⁹

„Man kriegt aber relativ schnell mit, was ein Kind versteht. Zum Beispiel durch Anweisungen die auf Englisch gegeben werden oder wenn nur ein Teil der Anweisung falsch verstanden wird. Je nach Bedarf kann man dann auf die 'sandwich'-Methode zurückgreifen“¹⁰⁰.

Anbieter A setzt in allen Kursen das Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit ein und nutzt hierfür die 'sandwich'-Technik.

Der Umfang des Englischen variiert abhängig von der Lehrkraft und dem Alter beziehungsweise Kenntnisstand der Kinder. Bei Kindern in höheren Kursstufen wird weniger zwischen den Sprachen gewechselt als in niedrigeren Kursen. Dies ist beispielhaft an den drei Kursen von Lehrkraft MB¹⁰¹ zu erkennen. In Kurs M14 (Stufe 1) wird häufig und in Kurs M15 (Stufe 2) gelegentlich auf 'sandwiching' zurückgegriffen. Kurs M16

⁹⁶ vgl. MEC, Lehrerinterviews MK, Abs. 8; MG, Abs. 10

⁹⁷ vgl. MEC, Lehrerinterview MG, Abs. 10

⁹⁸ vgl. MEC, Kurs M2

⁹⁹ vgl. MEC, Lehrerinterview MI, Abs. 39

¹⁰⁰ MEC, Lehrerinterview MD, Abs. 7

¹⁰¹ vgl. MEC, Kurs M14, M15, M16

(Stufe 3) findet komplett auf Englisch statt. Bedeutungen von unbekanntem Begriffen werden ausschließlich durch Umschreibungen oder Visualisierung erklärt. Lediglich in einem MEC Kurs¹⁰² wird vorwiegend Deutsch gesprochen. Englische Äußerungen der Lehrkraft werden ausnahmslos mit Hilfe der 'sandwich'-Methode übersetzt. Anzumerken ist, dass die Lehrkraft in dem entsprechenden Learning Center aufgrund von Lehrermangel aushilft. Ihrer Aussage nach sei ihr Englischniveau für Kurse bis circa zum ersten Schuljahr ausreichend, da sie „*nicht so gut Englisch*“¹⁰³ spreche.

In den übrigen Kursen dieses Learning Centers, die von der Leiterin persönlich gegeben werden, ist Englisch die Kurssprache. Auf die 'sandwich'-Technik wird nur bei Bedarf zurückgegriffen¹⁰⁴. Auch bei Anbieter A kommt die Sandwich-Methode im Kindergartenkurs weitestgehend zum Einsatz, während im Grundschulkurs nur unverstandene Begriffe übersetzt werden.

Auf die Frage der MEC Online-Befragung nach Anmerkungen zum Lernerfolg äußerten sich zwei der Eltern negativ zur Nutzung der englischen Sprache im Unterricht.

„Das freie Sprechen kommt mir zu kurz. Die 'sandwich'- Methode enthält mir noch zu viel Deutsch.“ „Leider wird doch sehr viel Deutsch im Unterricht gesprochen“ (Böttger, Müller, 2014, S. 18).

Ob dies nur punktuell bei einzelnen Lehrkräften zutrifft oder eine generelle Unzufriedenheit mit Code-Switching widerspiegelt lässt sich auf der Basis zweier Äußerungen nicht feststellen. Es suggeriert allerdings, dass für die Eltern ein hoher fremdsprachlicher Input in den Kursen wesentlich für erfolgreiches Englischlernen ist.

Bei HD halten sich alle interviewten Lehrkräfte an die Vorgabe der Einsprachigkeit ohne den Einsatz der 'sandwich'-Methode. Einer Leiterin¹⁰⁵ zufolge würden lediglich manche frei arbeitende Lehrkräfte nicht den Anforderungen entsprechend konsequent genug Englisch reden. Bei Lehrern eines Learning Centers stelle dies kein Problem dar. Die Ausnahme bilden Interventionen bei Störungen (vgl. Abschnitt 0) und Spielanleitungen in zwei Kursen¹⁰⁶. In diesen Fällen wird komplett ins Deutsche gewechselt. Alle Lehrkräfte betonen die Wichtigkeit der Einsprachigkeit und die dadurch erzielten Erfolge. Auch mit Anfängern sei es möglich, ganz normal zu reden, da man durch ihre Reaktionen erkennen kann, ob Äußerungen verstanden werden.¹⁰⁷ Anbieter B setzt die im Konzept beschriebene

¹⁰² vgl. MEC, Kurs M2

¹⁰³ MEC, Lehrerinterview ME, Abs. 3

¹⁰⁴ vgl. MEC, Kurs M1, M3

¹⁰⁵ vgl. HD, Lehrerinterview HLH, Abs. 39

¹⁰⁶ vgl. HD, Kurse H11, H12

¹⁰⁷ vgl. HD, Lehrerinterview HA, Abs. 23

Einsprachigkeit allerdings nicht konsequent um. Bei unklaren Wörtern oder zur Einführung neuer Themen wird die 'sandwich'-Methode genutzt.

Sprachwechsel zu Stundenbeginn

Bei allen Anbietern wird vor Stundenbeginn, bedingt durch Organisatorisches mit den Eltern, größtenteils Deutsch gesprochen. Ein gezielter Wechsel in die englische Sprache zu Beginn der Kurse ist notwendig und kann auf unterschiedliche Weise gestaltet werden. In einzelnen Kursen¹⁰⁸ ist kein gezielter Wechsel notwendig, da die Lehrkräfte schon ab dem ersten Kontakt nur Englisch mit den Kindern sprechen

Bei MEC wird in einem Kurs und bei HD in acht der 23 besuchten Kurse durch eine gezielte Aktivität bewusst ins Englische gewechselt¹⁰⁹. Beispielsweise zählen die Kinder bis 20 auf Deutsch. Die 20 wird durch das Wort *switch* ersetzt. Ab diesem Zeitpunkt redet die Lehrkraft komplett Englisch. Auch begrüßen Handpuppen die Kinder auf Englisch¹¹⁰, die Kinder laufen als Flugzeuge durch den Raum und 'fliegen' dadurch ins Englische¹¹¹ oder die Sprache wird per Zauberstab verändert¹¹². Derartige gezielte Sprachwechsel werden am Stundenende auf dieselbe Weise aufgelöst. Dementsprechend wird man zurück in die deutsche Sprache gezaubert oder das Flugzeug 'fliegt' wieder zurück nach Deutschland. Dadurch wird sowohl der Zeitpunkt ab wann wieder deutsch gesprochen werden darf markiert als auch das Stundenende. In den übrigen Kursen der verschiedenen Anbieter wird entweder ab dem Schließen der Zimmertüre oder ab dem ersten unterrichtlichen Element Englisch gesprochen.

Sprache bei Interventionen

Kurze Ermahnungen, wie „*stop that*“ oder „*sit down*“ erfolgen bei allen Anbietern zunächst auf Englisch, um die Maxime der Einsprachigkeit aufrecht zu halten. Im Kindergartenkurs von Anbieter A sind keine Ermahnungen notwendig. Im Grundschulkurs von Anbieter A und den Kursen von Anbieter B werden in den besuchten Kursen auch alle anderen Störungen auf Englisch unterbunden.

Bei MEC und HD wird erneut auf Deutsch ermahnt, wenn die Kinder den kurzen englischen Anweisungen nicht folgen. Beispielsweise ist in HD Kurs H22 ein iPad im Einsatz, welches die Kinder nicht anfassen dürfen. Nach zwei-maliger Ermahnung auf Englisch („*Please don't touch it!*“) wird ins Deutsche gewechselt („*Das musst du bitte lassen!*“). Bei stärkeren Disziplinproblemen oder in gefährlichen Situationen wird direkt die Muttersprache der Kinder genutzt.

¹⁰⁸ vgl. MEC, Kurse M8, M9; Anbieter A, Kurse A1, A2, A3

¹⁰⁹ vgl. MEC, Kurs M20; HD, Kurse H4, H7, H8, H9, H17, H18, H22, H24

¹¹⁰ vgl. z.B. HD, Kurs H22

¹¹¹ vgl. z.B. HD, Kurs H24

¹¹² vgl. z.B. HD, Kurs H4

„Wenn die beiden Mädchen da was untereinander haben oder sogar eine anfängt zu weinen, muss ich da leider manchmal dann doch auf Deutsch reden“¹¹³.

Beispielsweise wird auf Deutsch an die Vernunft appelliert als in einem Kurs¹¹⁴ ein Kind auf ein Fensterbrett klettert. Ermahnungen auf Deutsch seien in solchen Situationen effektiver, da die Kinder das Fehlverhalten besser begreifen, wenn es in deren Muttersprache erläutert wird.¹¹⁵ Darüber hinaus könne man durch den Wechsel negative Assoziationen mit der englischen Sprache vermeiden. Auch im Deutschen ist es ratsam, den Tonfall zu beachten, um den Kindern nicht den Spaß an den Kursen zu nehmen.¹¹⁶ Die Effektivität von Ermahnungen auf Deutsch wird auch bei den Kursbeobachtungen ersichtlich. Vor allem in Kursen, in denen vorrangig Englisch geredet wird, führt der Wechsel in die deutsche Sprache augenblicklich zu Ruhe und Aufmerksamkeit bei den Kindern.¹¹⁷

4.2.3 Positive Feedbackkultur

Ein wesentlicher Aspekt eines offenen und freundlichen Lernumfeldes ist die Art der Rückmeldung. Bestärkendes Feedback wirkt sich positiv auf die Lernmotivation aus (vgl. Abschnitt 4.2.10), weshalb dies bei HD in den Vorgaben für die Lehrkräfte als ein Prinzip der Unterrichtsführung verankert ist und bei allen Anbietern in unterschiedlichem Ausmaß Beachtung findet.

HD ist der einzige hier untersuchte Anbieter, bei dem Lob als Grundpfeiler der Methodik für erfolgreiches Englischlernen explizit aufgeführt wird (vgl. Helen Doron Ltd, 2014a). Die positive Verstärkung entspreche dem Mutterspracherwerb, da Eltern ihre Freude über richtige Äußerungen der Kinder zum Ausdruck bringen und die Kinder somit bestärken. Daher ist bei Helen Doron ein Höchstmaß an positivem Feedback vorgesehen. Die besondere Bedeutung des Lobes als Motivationsmöglichkeit betont auch ein Großteil der Lehrkräfte in den Interviews.

„Das faszinierende ist der sehr positive Ansatz. Anders als in den Schulen. Das permanente Unterstützen der Kinder, positive reinforcement, sehr viel loben, führt dazu, dass die Kinder sehr begeistert sind“¹¹⁸.

Die Kinder blühen durch häufiges Lob auf und fühlen sich bestärkt. Beispielsweise schreibe ein Junge zwar fast alle Wörter falsch. Durch die Bestärkung sinke die Motivation dennoch nicht, auch bei Schreibübungen

¹¹³ vgl. MEC, Lehrerinterview MI, Abs. 39

¹¹⁴ vgl. HD, Kurs H6

¹¹⁵ vgl. HD, Lehrerinterview HG, Abs. 9

¹¹⁶ vgl. HD, Lehrerinterview HK, Abs. 8-10

¹¹⁷ vgl. z.B. MEC, Kurs M21

¹¹⁸ HD, Lehrerinterview HLK, Abs. 10

aktiv teilzunehmen.¹¹⁹ Anhand dieses Beispiels ist ersichtlich, dass positive Rückmeldung auch sinnvoll zur Differenzierung nach Leistungsniveau eingesetzt werden kann. Auf schwächere Kinder kann gezielter eingegangen werden indem Lernerfolge durch Lob hervorgehoben werden. Zudem entsteht auf zwischenmenschlicher Ebene durch positives Feedback ein Vertrauensverhältnis zur Lehrkraft. Auch dies kann sich positiv auf den Lernerfolg auswirken.

Im Unterschied zu HD wird in den Vorgaben des Konzepts von MEC und den Interviews mit den beiden unabhängigen Anbietern nicht spezifisch darauf eingegangen, ob und wie die Kinder bestärkt werden können. Auch im Experteninterview von MEC wird in Bezug auf Motivationstipps für Lehrer nicht auf den Aspekt der positiven Rückmeldung eingegangen.¹²⁰ In den übrigen Interviews von MEC weist lediglich eine Lehrkraft auf Lob zur Motivation hin. Bestätigung sei für die Kinder auch dann wichtig, wenn Antworten auf Deutsch gegeben werden, um die zwanglose Nutzung der englischen Sprache aufrechtzuerhalten.¹²¹

Entgegen der Angaben in den Konzepten ist in den Hospitationen festzustellen, dass das Prinzip des positiven Feedbacks bei allen Anbietern in unterschiedlichem Ausmaß berücksichtigt wird. Bei Helen Doron wird, entsprechend der Vorgaben, ein Höchstmaß an positivem Feedback eingesetzt. Die Kinder werden intensiv und häufig gelobt. In einem Großteil der Kurse werden die Kinder mit kurzen Phrasen, wie „*very good*“ oder „*super*“ bestärkt. Drei Lehrkräfte¹²² nutzen eine höhere Intensität der positiven Rückmeldung. Die Kinder erhielten beispielsweise Bestärkungen, wie „*Good, super, very good, excellent, very good.*“¹²³ oder „*beautiful, very good, bravo*“¹²⁴. Die dadurch vermittelte Begeisterung der Lehrkräfte wird von den Kindern aufgenommen und gespiegelt. Die Kinder freuen sich, wirken stolz und begeistert. Die Kinder der HD Kurse werden vor allem gelobt, wenn sie korrekte englische Antworten geben. Die positive Rückmeldung wird auch bei korrekter Befolgung englischer Anweisungen oder Arbeitsaufträge eingesetzt.¹²⁵ Zwei Ausnahmen bilden ein Kurs der Stufe 'Paul Wards World' für 9-10 Jahre alte Kinder und der Stufe 'Botty the Robot' für 8 Jahre alte Kinder.¹²⁶ Hier entsteht aufgrund des fortgeschrittenen Levels der Kurse keine Frage-Antwort-Situation zwischen Schülern und Lehrern, sondern eine natürliche Kommunikationssituation. Dementsprechend loben die Lehrkräfte selten, geben aber bestätigende („*Yes, that's right*“) oder korrigierende Rückmeldung („*Yes*“ + korrigierende Wiederholung der Äußerung).

¹¹⁹ vgl. HD, Lehrerinterview HB, Abs. 21-23

¹²⁰ vgl. MEC, Lehrerinterview M, Abs. 21

¹²¹ vgl. MEC, Lehrerinterview MD, Abs. 9

¹²² vgl. HD, Lehrkräfte der Kurse H2, H4-6 und H14-15

¹²³ HD, Kurs H2

¹²⁴ HD, Kurs H6

¹²⁵ vgl. z.B. HD, Kurse H16, H22

¹²⁶ vgl. HD, Kurse H13, H17

Doch auch bei MEC findet die Motivationsform durch positives Feedback in den Kursen flächendeckend Anwendung. Dies lässt vermuten, dass die Relevanz dieses Aspektes möglicherweise in den Ausbildungsseminaren für Lehrer kommuniziert wird. In allen Kursen erhielten die Kinder sehr häufig positive Rückmeldung. Die Art der Bestätigung variiert abhängig von der Lehrkraft. Manche Lehrkräfte beschränken sich auf bestätigende Rückmeldung in Form von Kopfnicken oder kurzen Äußerungen, wie „mh“ oder „ja“.¹²⁷ Andere loben die ganze Stunde durchgehend, unabhängig davon, ob die Antwort auf Deutsch oder Englisch gegeben wird. Hierfür werden kurze Äußerungen mit ein bis zwei Wörtern, wie „super“ oder „very good“, eingesetzt.¹²⁸ Durch das häufige Loben erhalten die Kinder den Mut, Äußerungen ohne Scheu vor Fehlern zu formulieren. In den übrigen Kursen wird nicht durchgehend gelobt, sondern positive Rückmeldung bei korrekten englischen Äußerungen oder durchweg gutem Verhalten der Gruppe gegeben. Beispielsweise wird nach einem Spiel die komplette Gruppe mit der Äußerung „wow, that was great“ bestärkt.¹²⁹ Fehlerhafte Aussagen, werden im Anschluss an die Bestätigung meist durch korrigierende Rückmeldung verbessert. Auf diesen Aspekt der Fehlerkorrektur wird gesondert als wesentliches Prinzip der Unterrichtsführung unter Abschnitt 4.2.3 eingegangen.

Bei Anbieter B erhalten die Kinder bestätigende Rückmeldung oder Lob lediglich für besonders gute Äußerungen. Beispielsweise fällt einem Mädchen im Grundschulkurs die englische Bedeutung von *Gefängnis* nicht ein. Sie versucht den gesuchten Begriff auf Englisch zu umschreiben und erhält dafür positives Feedback. Bei Anbieter B beschränkt sich die Art der Rückmeldung auf „mh“ oder Kopfnicken.

4.2.4 Umgang mit Fehlern

In engem Zusammenhang mit dem Prinzip des positiven Feedbacks steht ein sensibler Umgang mit Fehlern. Optimalerweise können dadurch negative Effekte auf das Sprachenlernen vermieden und die Sprachproduktion dennoch verbessert werden. Zu unterscheiden ist dabei der Umgang mit Fehlern im mündlichen und im schriftlichen Sprachgebrauch.

Mündlich

Wie unter Abschnitt 4.2.3 erläutert erhalten die Kinder bei mündlichen Äußerungen zunächst bestätigendes Feedback. Bei fehlerhaften Äußerungen werden diese entweder übergangen, um den Redefluss der Kinder nicht zu stören. Vor allem bei HD und Anbieter B werden in Kommunikationssituationen oder beim Vorlesen Fehler nicht verbessert.

¹²⁷ vgl. MEC, Kurse M14-16, M21-23

¹²⁸ vgl. MEC, Kurse M11-13, M17

¹²⁹ vgl. MEC, Kurs M20

Alternativ werden Fehler durch korrigierende Rückmeldung verbessert. Hierbei wird nicht explizit auf den Fehler hingewiesen, sondern die korrekte Form im gleichen Kontext wiederholt. Zunächst werden die Kinder gelobt oder erhalten eine Bestätigung (z.B. "yes"). Im Anschluss wird der Satz oder die Aussage richtig wiederholt.

„Wir sagen nicht "Nein, das ist falsch." und sagen dann das Richtige. Sondern sagen das [richtige Wort] einfach so. Und damit kriegen die das so rein und haben nicht das Gefühl, dass man sie runter buttert oder, dass man ihnen den Fehler vorhalten möchte“¹³⁰.

Dies wird beispielhaft für Situationen der vier Anbieter, in denen das Prinzip der korrigierenden Rückmeldung in den Kursen eingesetzt wird, im Folgenden deutlich:

- Lehrer (L): „*What's the weather like today?*“
 Kind 1 (K1): „*Today it's the weather like rainy and cold.*“
 L: (nickt) „*Today it's rainy and cold.*“
 → Bestätigung + korrigierende Rückmeldung
 L: „*Do you know: what was the weather like yesterday?*“
 Kind 2 (K2): „*The weather like is good.*“
 L: (spricht langsam) „*The weather was good yesterday. And was it cold or warm?*“
 → korrigierende Rückmeldung; durch langsames Sprechen wird subtil auf die Korrektur hingewiesen
 K2: „*It was warm.*“
 → Kind übernimmt die verbesserte Satzstruktur
 L: (nickt) „*It WAS warm and today it IS cold.*“
 → Bestätigung + indirektes Aufzeigen grammatischer Strukturen/
 Zusammenfassung des Gesagten¹³¹

Die Kinder werden durch die Einbindung der Korrekturen in die Kommunikation nicht in der Sprachproduktion gehemmt. Das subtile Hinweisen auf Fehler wirkt sich bei Kind 2 positiv auf die folgende Äußerung aus. Es lernt aus der Verbesserung und versucht, diesen Fehler im Anschluss zu vermeiden.

Nur in drei Ausnahmen werden bei Mortimer die Verbesserungen von Fehlern erläutert.

1. Ein Kind hat Ausspracheschwierigkeiten bei dem Wort *mouth*. Die Lehrkraft übt im Anschluss die *th*-Aussprache gezielt:

¹³⁰ vgl. HD, Lehrerinterview HX, Abs. 6

¹³¹ MEC, Kurs M16

- Lehrer (L): *Stick your tounge out just a little. I Want to see you tounge. Die Zungenspitze, ganz genau. Tu mal ganz leicht pusten.*
- (Kind) K: *[pustet]*
- L: *Und jetzt mal ohne Spucke: /mauθ/*
- K: */maus /*
- L: *Die Zunge muss am Ende des Wortes zwischen den Zähnen sein.*
- K: */mauθ/*
- L: *Super! Das Probiertst du jetzt daheim immer während dem Duschen.*

Das Einführen einer *th*-Übung verbessert die Aussprache nachhaltig während das Übergehen der Ausspracheschwierigkeit hingegen zu keiner Verbesserung führen würde, da das Kind den richtigen Einsatz der Zunge nicht kennen würde.¹³²

2. Im gleichen Kurs benutzt ein Kind *big* im Zusammenhang mit einer Giraffe. Die Lehrkraft erklärt im Anschluss den Unterschied zwischen *big* und *tall*. Durch korrigierende Rückmeldung alleine bestünde die Möglichkeit, dass die Kinder die Begriffe als Synonyme sehen. Die Erklärung verdeutlicht den Kindern den Bedeutungsunterschied.¹³³
3. Die dritte Ausnahme ist in MEC Kurs M12 zu beobachten. Verschiedene Kinder verwenden *please* an der falschen Stelle im Satz. Die Lehrkraft wechselt hier ins Deutsche, um die möglichen Position des Wortes im Satz zu erklären.

Schriftlich

Auf Fehler bei Schreibübungen werden die Kinder sowohl bei MEC als auch HD mündlich hingewiesen und sie werden entweder alleine, mit dem Lehrer oder im Plenum verbessert. Die Kinder haben dadurch die Möglichkeit die Fehler in den Heften auszubessern. In einer Ausnahme bei MEC werden schriftliche Übungen mit dem Rotstift korrigiert und den Kindern zur Verbesserung vorgelegt.¹³⁴ Die Lehrkraft dieses Kurses gab zu Beginn der Stunde an, dass sie die Kinder auf den 'Cambridge-Young Learners English Tests' (YLE) vorbereite. Sie halte sich daher nicht durchgehend an das Mortimer Konzept. In keinem der besuchten Kurse von Helen Doron werden schriftliche Übungen mit dem Rotstift korrigiert. Anbieter B markiert Fehler zunächst mit dem Rotstift und bespricht sich im Anschluss individuell mit den Kindern. Bei A werden in den hospitierten Kursen keine schriftlichen Übungen eingesetzt, weswegen darüber keine Aussage getroffen werden kann.

¹³² vgl. MEC, Kurs M9

¹³³ vgl. ebd.

¹³⁴ vgl. MEC, Kurs M1

4.2.5 Wiederholung von Bekanntem

Auch Wiederholung von bereits bekannten fremdsprachlichen Inhalten als Ausgleich zum Lernen von neuen Inhalten ist ein Grundprinzip der Konzepte von MEC, HD und Anbieter B. Bei MEC wird in der Beschreibung der Kursinhalte (vgl. Mortimer Franchise GmbH, 2015) darauf hingewiesen, dass neben dem Erlernen von neuem Wissen auch Wiederholung ein essentieller Bestandteil des Konzeptes ist. HD spezifiziert dies und gibt im Lehrerhandbuch vor, dass in einer Stunde 25 % der Inhalte neu sein sollen und die restlichen 75 % zur Wiederholung dienen. In diesem Zusammenhang spielt das nachfolgend erläuterte Prinzip der Abwechslung eine entscheidende Rolle, um Langeweile bei der Wiederholung zu vermeiden. Zudem wird im 'teacher guide' auf das häufige Hören der CD als Anlass zur Wiederholung hingewiesen. Der intensive Input entspricht den Theorien der 'child language aquisition'. Beim Mutterspracherwerb werden Begriffe oder Satzmuster häufig wiederholt, bevor das Kind diese anwendet (vgl. Doron et al., 2008). Vor allem bei Kindergartenkindern sei dies ein entscheidender Faktor, um die Behaltensleistung zu verbessern.¹³⁵ Auch von Seiten den Lehrkräfte wird Wiederholung als wichtige Komponente gesehen, da die Kinder das Erlernete sonst vergessen würden.¹³⁶

„The nature of the course is that the material is reviewed again and again and again over ten weeks that the unit takes. So they have numerous chances to hear it. And if they are listening to the CD at home then they are hearing the words every day”¹³⁷.

Dieses Vorgehen ist vor allem bei Kindergartenkindern wichtig und soll mit steigendem Alter abgeschwächt werden, um Langeweile zu vermeiden.¹³⁸ Das Unterrichtsmaterial ist bei MEC und HD daran angepasst und greift mit zeitlichem Abstand erlernte Themen nochmals auf. Die Umsetzung in den Materialien wird von den Lehrkräften als gut empfunden. Eine MEC Lehrkraft erklärt beispielsweise, dass der Wissenszuwachs gut aufeinander aufbaut und eingebaute Wiederholungen die Behaltensleistung verbessern.¹³⁹ In der Online-Befragung der Eltern von MEC kritisiert eine Person die häufigen Wiederholungen. *„Mein Kind besucht die Kurse mit Freude, scheint allerdings durch die häufigen Wiederholungen unterfordert“ (Böttger, Müller, 2014: 25).*

In den analysierten Stunden wird bei allen Anbietern das Hauptthema der Stunde mehrfach aufgegriffen. Wie beim Mutterspracherwerb wird den Kindern dadurch ermöglicht, sich die Begriffe unterbewusst einzuprägen. Die Wiederholung von Bekanntem im Verlauf mehrerer Stunden kann aufgrund der aufgenommenen Videos einzelner Stunden nicht analysiert

¹³⁵ vgl. Anbieter B, Lehrerinterview, Abs. 26

¹³⁶ vgl. z.B. MEC, Lehrerinterview MC, Abs. 11

¹³⁷ HD, Lehrerinterview HF, Abs. 14

¹³⁸ vgl. MEC, Lehrerinterview MH, Abs. 22

¹³⁹ vgl. MEC, Lehrerinterview MI, Abs. 11

werden. Wesentlicher Baustein des Prinzips der Wiederholung ist die Begleit-CD von MEC und HD. Diese dient der Wiederholung des Gelernten, um die Menge des englischsprachigen Inputs über die Kurse hinaus, auch daheim, zu steigern.

Die Art der Wiederholung im Stundenverlauf variiert jedoch abhängig vom Anbieter. Beispielsweise wird bei MEC und B ein Thema eher in einem Block an verschiedenen Aktivitäten wiederholt, während sich bei HD die Aktivitäten zu einem bestimmten Thema über die Stunde verteilen. In den Kursen von Mortimer und Anbieter B ist pro Stunde mindestens ein Block mit mehreren Aktivitäten zu einem Thema zu beobachten. In diesem werden beispielsweise anhand der Flashcards die Begriffe reaktiviert oder neu gelernt, dann spielerisch geübt und im Anschluss in Spielen, Liedern oder anderen Übungen angewandt. Diese Themenblöcke werden im Stundenverlauf durch weitere themenfremde Handlungsformen ergänzt. Beispielsweise werden zunächst Berufsbezeichnungen eingeführt und darauf folgen ein thematisch passendes Lied und ein Spiel.¹⁴⁰ Der Ablauf eines solchen Themenblocks lässt sich an Tabelle 6 mit verschiedenen Übungen zu Präpositionen des Ortes erkennen:

Aktivität	Ziel	Umsetzung
Begriffe mit Flashcards	Reaktivierung	<ul style="list-style-type: none"> Lehrkraft hält einen Stoffhasen in diversen Positionen zu einem Stuhl. Kinder nennen die Position des Hasen: „<i>The rabbit is on/ under/ over/ behind/ etc. the chair</i>“ Lehrkraft hilft wenn nötig.
Begriffe mit Aktivität	Übung	<ul style="list-style-type: none"> Jedes Kind bekommt einen Stift Lehrkraft gibt Anweisungen, wo die Kinder diese hinlegen sollen. z.B.: L.: „<i>Put the pencil on the table/under the chair</i>“
Spiel mit Bewegung	Anwendung	<ul style="list-style-type: none"> Es wird ein Sitzkissen auf den Boden gelegt. L.: „<i>Please jump over the pads.</i>“ Kinder springen darüber
Spiel mit Flashcards	Anwendung	<ul style="list-style-type: none"> Bingo: auf den Bildern ist ein Teddybär in verschiedenen Positionen zu einer Box abgebildet 1. Runde: die Lehrkraft zieht die Karten und liest die gesuchten Begriffe vor 2. Runde: Kinder dürfen Spielleiter sein

Tabelle 6: Themenblock 'Präpositionen'¹⁴¹

¹⁴⁰ vgl. Anbieter B, Kurs B2

¹⁴¹ vgl. MEC, Kurs M22

Bei Spielen oder Liedern außerhalb des Themenblocks werden die notwendigen Begriffe im Vorfeld der Aktivität reaktiviert. Beispielsweise werden vor dem Spiel Twister die Begriffe *left/right* und *foot/hand* wiederholt.¹⁴² Auch werden diese ergänzenden Themen im Verlauf der Stunde nochmals aufgegriffen. Beispielsweise werden bekannte Möbelbezeichnungen mit Hilfe von Flashcards reaktiviert. Anschließend werden diese im Fliegenklatschenspiel angewandt. Im weiteren Stundenverlauf folgen zunächst drei themenfremde Aktivitäten, um anschließend beim Spielen von Bingo die Möbelbezeichnungen wieder aufzugreifen.¹⁴³ Durch die thematische Abstimmung der einzelnen Übungen werden Themen gezielt geübt und es findet ein deutlicher Wissenstransfer statt.

Wie schon erläutert, wird auch bei HD sehr viel Wert auf häufige Wiederholungen gelegt. Die Umsetzung unterscheidet sich von MEC, da bei HD maximal zwei themengleiche Aktivitäten aufeinander folgen. Längere Blöcke mit mehreren Aktivitäten zu einem Thema werden vermieden. Das Hauptthema des Tages wird im Laufe der Stunde mehrmals in unterschiedlichen Methoden aufgegriffen, jedoch werden zwischen diesen Aktivitäten andere nicht themenbezogene Übungen geschaltet. Diese Vorgehensweise ist in Tabelle 7 zu erkennen. Das Hauptthema 'Tiere' als auch die Begriffe 'up' und 'down' werden mit zeitlichem Abstand im Verlauf der Stunde mehrmals wiederholt. Die übrigen Methoden unterbrechen die Thematik und wiederholen bekanntes Wissen, wie Zahlen oder Fahrzeuge:

Aktivität	Thema
Lied	Begrüßung
Kommunikation	Begrüßung
Lied	' <u>Head up, head down</u> '
Begriffe mit Bewegung	Zahlen
Begriffe mit Flashcards	Farben
Begriffe mit Realgegenständen	Tiere
Begriffe mit Bewegung	Körperteile
Arbeitsbuch	Tiere
Lied	' <u>Up and down and turn around</u> '
Lied	'Peekaboo'
Spiel mit Bewegung	Verb 'fliegen'
Spiel mit Flashcards	Tiere
Begriffe mit Flashcards	Fahrzeuge
Lied	' <u>Head up, head down</u> '
Lied	Verabschiedung

Tabelle 7: Themenwiederholung im Kursverlauf¹⁴⁴

¹⁴² vgl. MEC, Kurs M19

¹⁴³ vgl. MEC, Kurs M21

¹⁴⁴ vgl. H3

Bei A nimmt das Anschauen eines Videos ungefähr 25 min in Anspruch. Dieses wird mehrfach unterbrochen, um die im Video genannten Begriffe und Satzstrukturen zu wiederholen und zu erklären. In der verbleibenden Zeit können keine weiteren Wiederholungen beobachtet werden.

4.2.6 Abwechslung von Methoden und Aktivitätsgrad

Um während des Stundenverlaufs die Aufmerksamkeit der Kinder aufrecht zu halten, ist es wichtig, den Unterrichtsverlauf abwechslungsreich zu gestalten. Facettenreiche Abwechslung als Prinzip der Unterrichtsführung ist in den Konzepten der beiden Franchiseanbieter wie auch in dem Konzept von Anbieter A vorgesehen. Dies kann zum sowohl durch einen Wechsel zwischen unterschiedlichen Methoden als auch einen Wechsel im Aktivitätsgrad der Kinder beziehungsweise der Position im Raum geschehen. Insgesamt ist in den Hospitationen ein hoher Grad von Abwechslung der Methoden und der Aktivitätsform zu verzeichnen.

Abwechslung der Methoden

Für MEC, HD, und Anbieter A ist das Prinzip des häufigen methodischen Wechsels von besonderer Bedeutung. Bei MEC werden vor allem der Wechsel der Methoden und der damit in Zusammenhang stehende Wechsel zwischen Bewegung und Ruhephasen als wesentliche unterrichtliche Elemente gesehen (vgl. Mortimer Franchise GmbH, 2013; A, Abs.28). Abwechslungsreicher Unterricht hat zum Ziel, Langeweile zu vermeiden. Es ist sinnvoll, eine Aktivität schon zu beenden, bevor die Kinder den Spaß daran verlieren. HD nennt hierzu als einziger Anbieter einen Richtwert von 5 min pro Aktivität (vgl. Doron et al., 2008). Anbieter B macht zum Methodenwechsel keine Angaben.

Neben den Vorgaben in den Konzepten wird auch von Seiten der Lehrkräfte¹⁴⁵ betont, dass ein abwechslungsreicher und kurzweiliger Verlauf essentiell sei, um Langeweile zu vermeiden und die Kinder zur Teilnahme an Aktivitäten zu motivieren. „Das grundsätzliche Ziel ist, dass es abwechslungsreich und kurzweilig ist, dass sie bei der Stange bleiben“¹⁴⁶. „Vor allem mit den Kleinen“¹⁴⁷ ist dies relevant, da deren Konzentrationsspanne vor allem kürzeren Aktivitäten entspricht. Beispielsweise können nach der Arbeit mit dem Buch ein Spiel und dann ein Lied folgen.¹⁴⁸ Bei HD wird betont, dass die wechselnden Methoden auch wechselnde Themen behandeln sollen. Jedes Thema kann im Stundenverlauf und den Folgestunden mehrmals aufgegriffen werden. Ein

¹⁴⁵ vgl. z.B. MEC, Lehrerinterview MC, Abs. 11

¹⁴⁶ MEC, Lehrerinterview MA, Abs. 15

¹⁴⁷ MEC, Lehrerinterview ME, Abs. 15

¹⁴⁸ vgl. HD, Lehrerinterview HX, Abs. 12

Festhalten an einem Thema über die ganze Stunde würde zu Langeweile führen (vgl. Doron et al., 2008).

Auf die Frage in der Online-Befragung, ob bei Mortimer sehr häufig neues gemacht wird, damit es nicht langweilig wird, stimmen 68,3 % der Kinder voll zu. Für weitere 29,3 % stimmt dies eher und 2,4 % stimmen nicht zu (vgl. Abbildung 14). Von den Eltern wird der Abwechslungsreichtum der Stunden und Unterrichtsmaterialien bei MEC im Median mit eher gut bewertet (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 15, 38). Auch bei Helen Doron wird in der Online-Befragung der häufige Methodenwechsel positiv gesehen. Der Abwechslungsreichtum der Stunden und Unterrichtsmaterialien wird von den Eltern im Median mit eher gut und von den Kindern mit sehr gut bewertet. Für 65,3 % der Kinder trifft die Aussage 'Es wird oft etwas Neues gemacht, damit es nicht langweilig ist' voll zu und für weitere 27,8 % ein bisschen zu (vgl. Abbildung 14). Weitere 4,5 % finden, dass dies nicht so zu trifft und 2,5 %, dass dies überhaupt nicht zu trifft. Die positiven Bewertungen liegen demnach wie auch bei Mortimer bei über 90 % (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 34, 37):

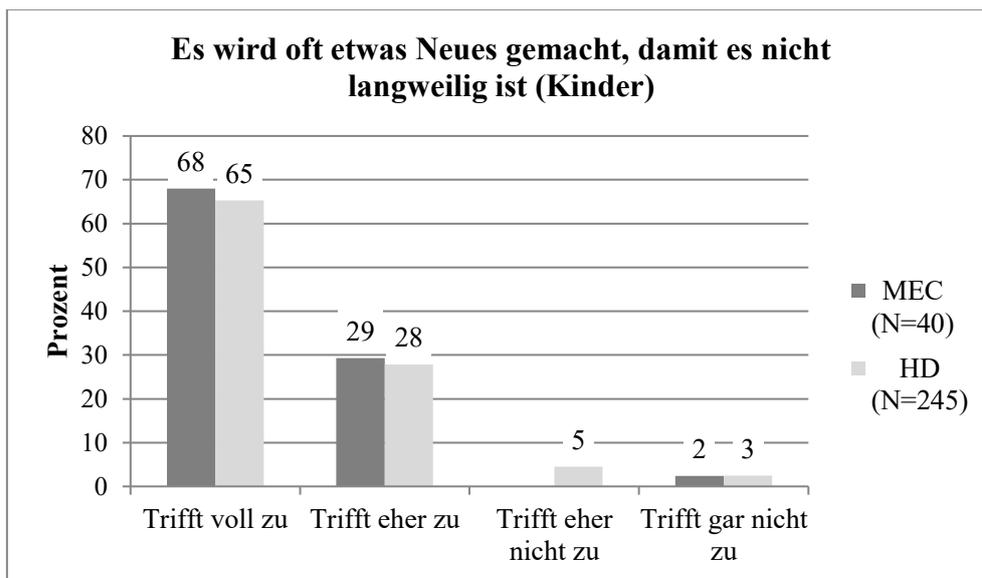


Abbildung 14: Abwechslungsreichtum

In allen Kursen von MEC und HD werden die einzelnen Methoden und Handlungsmuster häufig im Stundenverlauf gewechselt. Die Umsetzung der methodischen Abwechslung wird anhand folgender Erklärung verdeutlicht.

„Da nehme ich die Flashcards. Mache car, bus and truck. Und noch zwei mal. Und weg damit. Und dann machen wir was anderes. Dann singen wir ein Lied [...], dann schlagen wir die Bücher auf und malen [...]. Es ist immer Wiederholung, aber alles kurz. Wir malen nicht eine viertel Stunde akribisch das aus“¹⁴⁹.

¹⁴⁹ HD, Lehrerinterview HT Abs. 15

Der Abwechslungsreichtum wird an der Kurzfassung eines Stundenverlaufs ersichtlich. Die Aktivitätsformen sind in diesem Beispiel wechselnd und nicht länger als 5min:

Aktivitätsform	Zeit (min)
Persönliche Begrüßung jedes Kindes	4
Einführen neuer Begriffe anhand von Realgegenständen	5
Spiel, Bewegung	4
Kommunikation zwischen Lehrer und Kindern	5
Kinder formulieren Sätze zu einem bestimmten Thema	5
Lied, Bewegung	3
Üben alter Begriffe anhand von Flashcards	5
Spiel	5
Lied, Bewegung	3
Verabschiedung, Bewegung	3

Tabelle 8: Kurzfassung Stundenverlauf¹⁵⁰

Im Gegensatz zu diesem Abwechslungsreichtum setzt A in beiden Kursen ein ca. zehnmütiges Video ein. Durch Unterbrechungen des Videos zur Klärung von Begriffen und Inhalten nimmt das Anschauen und Besprechen zusammen etwa 25 min der Kurszeit in Anspruch. Die Unterbrechungen vermeiden Monotonie und Verständnisprobleme. Die Aktivitäten im Rest der Stunde sind von der Art her wechselnd und dauern maximal 5 min. In den Kursen von Anbieter B ist eine Abstufung des Abwechslungsreichtums nach Altersstufen zu beobachten. Während in der niedrigsten Kursstufe alle Aktivitäten maximal 5 min dauern¹⁵¹ werden in der nächsten Kursstufe zwei längere Aktivitäten (7 min, 12 min) eingesetzt¹⁵². Im höchsten Kurs mit Kindern der vierten Klasse sind die Aktivitäten zwischen 8 min und 12 min lang.¹⁵³

Bei allen Anbietern beeinflussen diverse Faktoren die Häufigkeit und Art der Abwechslung. Zunächst ist der häufige Methodenwechsel altersabhängig und speziell bei Kindern im Vorschulalter wichtig, um auf die Konzentrationsspanne der Kinder einzugehen und dadurch entstehende Langeweile zu vermeiden.¹⁵⁴ In Kursen mit dieser Altersgruppe sind einzelne Aktivitäten maximal 5 min lang, was einen häufigen Methodenwechsel nach sich zieht. Somit wird pro Stunde sehr häufig zwischen den Methoden gewechselt. Je älter die Kinder werden desto weniger wird gewechselt. Bei acht- bis zehnjährigen Kindern wird pro

¹⁵⁰ vgl. MEC, Kurs M11

¹⁵¹ vgl. Anbieter B, Kurs B1

¹⁵² vgl. Anbieter B, Kurs B2

¹⁵³ vgl. Anbieter B, Kurs B3

¹⁵⁴ vgl. MEC, Lehrerinterview ME, Abs. 15

Stunde eine längere Aktivitäten, die zwischen 7 min und 15 min dauert, durch kürzere Aktivitäten im restlichen Stundenverlauf ergänzt.

„Je jünger die Kinder sind, desto kürzer sind auch diese Abschnitte. Und wenn die Älter werden und auch in der Lage sind, sich länger mal zu konzentrieren, dann kann man sich auch wirklich mal 'ne viertel Stunde mit einem Thema beschäftigen und was Neues im Buch machen“¹⁵⁵.

Beispielhaft ist dies an drei HD Kursen mit verschiedenen Altersstufen zu erkennen, die von der gleichen Lehrkraft gehalten werden.¹⁵⁶ Während in Kurs H4 ein methodischer Wechsel nach maximal 5 min stattfindet, werden in Kurs H5 und H6 auch einzelne Elemente, die länger als 5 min dauern, eingesetzt.

Die Notwendigkeit eines Wechsels hängt auch von der Aktionsform der Kinder ab. Beispielsweise nimmt das Fliegenklatschenspiel in Kurs M11 auch bei diesen fünf bis sechs Jahre alten Kindern 10 min bis 15 min ein. Dies ist nur bei Aktivitäten möglich, die die Konzentration der Kinder aufrechterhalten. Eine 15-minütige Begriffsklärung anhand von Flashcards würde Langeweile bei den Kindern aufkommen lassen. Die Konzentrationsspanne wird maßgeblich durch die Tagesform der Kinder beeinflusst. In den Interviews wird von diversen Lehrkräften Situationen geschildert, dass der Kursverlauf und somit auch der Abwechslungsgrad an die Bedürfnisse der Kinder angepasst werden.¹⁵⁷ (vgl. z.B. HLD, Abs.26)

„Wenn die Kinder hier total aufgedreht ankommen, dann lese ich [...]mal 20 min vor und das gefällt denen, bis die dann runter kommen. Und dann sind sie bereit, etwas zu tun. [...] [M]an muss die Schwingungen einfach auffangen“.

Darüber hinaus spielt die Gruppenkonstellation eine Rolle. Im Hinblick auf die Inhalte unterscheiden sich die Vorlieben der einzelnen Geschlechter. Themen wie z.B. 'Fahrzeuge' seien für Jungen interessant, während Mädchen andere Themen bevorzugen. Um die geschlechtsspezifischen Geschmäcker abzudecken und keine Langeweile aufkommen zu lassen, ist bei gemischten Gruppen häufiger ein Wechsel nötig, als bei gleichgeschlechtlichen Gruppen (vgl. HLI, Abs.19).

Abwechslung zwischen ruhigen und aktiven Phasen

Der Methodenwechsel soll bei Mortimer laut Vorgaben sowohl ruhige als auch aktive Phasen berücksichtigen, da Bewegung als essentieller Aspekt für ungezwungenes kindliches Lernen gesehen wird (vgl. Mortimer Franchise GmbH, 2013). Auch nach der Helen Doron Methode beeinflusst die Bewegungskomponente den kindlichen Spracherwerbsprozess positiv

¹⁵⁵ HD, Lehrerinterview HLE, Abs. 18

¹⁵⁶ vgl. HD, Kurse H4, H5, H6

¹⁵⁷ vgl. MEC, Lehrerinterview MK, Abs. 10

(vgl. Helen Doron Ltd, 2014a). Dem 'teacher guide' zufolge sind immer abwechselnd eine sitzende und eine stehende Aktivität vorgesehen. Anbieter A weist auf die Bedeutung von Bewegung im Unterrichtsverlauf hin. Dies wird nicht genauer spezifiziert.¹⁵⁸ Anbieter B geht im Interview nicht auf diesen Aspekt ein. Dieser Wechsel wird auch von den Lehrkräften von MEC und HD als positive Komponente für den Stundenverlauf gesehen: „*Was ich einfach toll finde, ist die Abwechslung zwischen Ruhe und Bewegung*“¹⁵⁹. Dadurch, dass die englische Sprache mit Bewegungen verknüpft wird, werden haptische Lerner und ein Lernen mit allen Sinnen gefördert. Dieselbe Lehrkraft betont, dass dies nicht nur für kindgemäßes Lernen von Bedeutung ist, sondern auch in höheren Kursen z.B. beim Lernen von Grammatik Anwendung finde.¹⁶⁰ Zudem wird Bewegung als gewinnbringend für den Lernprozess gesehen, da dies dem Bewegungsdrang der Kinder entgegen kommt und die Merkfähigkeit erhöht. „*Movement is very important. A child is not born to sit. Through movement you have the opposite brain parts and all that*“¹⁶¹.

Aktive Phasen werden bei MEC in 16 der 22 Kurse in den Kursverlauf eingebaut. In diesen Kursen wird zwei bis drei Mal pro Kurs in aktive Elemente gewechselt. Beispielshaft ist der Einsatz von aktiven Phasen anhand von Tabelle 7 ersichtlich. Die übrigen sechs Kurse weisen keine aktiven Elemente auf.¹⁶² Drei der Kurse finden durchgehend an Tischen statt.¹⁶³ Durch dieses Lernsetting ist die Komponente der Bewegung erschwert umsetzbar. Die sechs Kurse ohne Bewegungsphasen werden von neun und zehn Jahre alten Kindern besucht. Dies legt die Vermutung nahe, dass ein Zusammenhang zwischen dem Alter der Kinder und dem Einsatz von Bewegungsaktivitäten besteht. Allerdings werden in zwei anderen Kursen, die ebenfalls für Neun- und Zehnjährige sind, aktive Komponenten in den Kursverlauf integriert.¹⁶⁴ Insgesamt ist somit ersichtlich, dass mit steigendem Alter zwar tendenziell weniger Bewegungsaktivitäten eingesetzt werden, diese aber nicht zwangsläufig wegfallen.

Bei Helen Doron finden fünf der 23 besuchten Kurse durchgehend im Sitzen statt.¹⁶⁵ In fünf weiteren Kursen können keine Bewegungsaktivitäten beobachtet werden, allerdings finden Ortswechsel im Raum statt.¹⁶⁶ Dadurch wird den Kindern die Möglichkeit gegeben zumindest kurz aufzustehen und einem möglichen Bewegungsdrang nachzugehen. Ein Lernen mit allen Sinnen, durch die Verknüpfung von Inhalten und Bewegung, ist nicht möglich. Bei diesen zehn Kursen handelt es sich um

¹⁵⁸ vgl. Anbieter A, Lehrerinterview, Abs. 26

¹⁵⁹ MEC, Lehrerinterview MB, Abs. 17

¹⁶⁰ ebd., Abs. 52

¹⁶¹ HD, Lehrerinterview HLI, Abs. 19

¹⁶² vgl. MEC, Kurse M1, M3, M9, M19, M16, M18

¹⁶³ vgl. MEC, Kurse M1, M3, M10

¹⁶⁴ vgl. MEC, Kurse M13, M19

¹⁶⁵ vgl. HD, Kurse H1, H7, H17, H18, H21

¹⁶⁶ vgl. HD, Kurse H4, H5, H6, H13, H15

Kurse der Stufen 'Botty the Robot' und 'Paul Wards World'. Die Kinder sind somit zwischen acht und zehn Jahren alt. Daran wird ersichtlich, dass auch bei Helen Doron mit steigendem Alter der Kinder die Bewegungsaktivitäten eingeschränkt werden oder wegfallen.

A In den Kursen werden keine Aktivitäten im Stehen oder Bewegungsspiele durchgeführt. Anbieter B differenziert, ähnlich wie Mortimer und Helen Doron, zwischen den Altersstufen. In zwei Kursen werden Lieder durch Bewegungen ergänzt und es finden kleine Rollenspiele statt. Dieses Vorgehen kann im dritten Kurs mit Kindern der vierten Klasse nicht beobachtet werden. Dieser Kurs wird durchgehend am Tisch abgehalten.¹⁶⁷

Anbieterübergreifend werden Bewegungsaktivitäten mit verschiedenen unterrichtlichen Komponenten kombiniert. Sie dienen zur Begriffsklärung oder –wiederholung von Aktionsverben¹⁶⁸ oder Gegenständen im Raum¹⁶⁹. Auch können auf diese Weise unter anderem Präpositionen des Ortes auf ganzheitliche Weise gelernt werden. In MEC Kurs M13 wird dafür ein Stuhl in die Raummitte gestellt. Die Kinder sind aufgefordert, sich je nach Präposition in Bezug zu diesem Stuhl zu positionieren.

Lieder werden in den Kursen immer durch Bewegungen begleitet, um die Bedeutung der Begriffe mit Gestik und Mimik zu verknüpfen. Beispielsweise werden bei dem Lied 'Head, shoulders, knees and toes' die entsprechenden Körperteile berührt.¹⁷⁰ Zudem können Spiele zur körperlichen Aktivierung eingesetzt werden. Dies entspricht der Methode der Total Physical Response, wie am Beispiel des 'Please-Game' zu erkennen ist. In diesem befolgen die Kinder Anweisungen der Lehrkraft, wie „*Please, touch the door!*“¹⁷¹. Auch das Fliegenklatschenspiel stellt ein gutes Beispiel dar. Nach dem Nennen eines Begriffs laufen die Kinder zu der entsprechenden Bildkarte und schlagen mit der Fliegenklatsche darauf. Durch derartige Spiele wird eine Wiederholung der entsprechenden Begriffe ermöglicht und den Lehrkräften der Kenntnisstand im Bereich des Hörverstehens aufgezeigt.

4.2.7 Rituale im Stundenverlauf

Für kindliches Lernen spielen feste Strukturen eine entscheidende Rolle, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu lenken und Sicherheit zu vermitteln. Rituale in den Kursverlauf zu integrieren wird von HD und den beiden unabhängigen Anbietern als Prinzip der Unterrichtsführung in den Konzepten vorgegeben und wird von allen vier Anbietern in den Stunden umgesetzt. Bei Mortimer sind anhand der vorliegenden Informationen keine Vorgaben

¹⁶⁷ vgl. Anbieter B, Kurs B3

¹⁶⁸ vgl. z.B. HD, Kurs H2

¹⁶⁹ vgl. z.B. HD, Kurs H12

¹⁷⁰ vgl. z.B. HD, Kurse H8, M12

¹⁷¹ vgl. z.B. HD, Kurse H12, M21

zu Stundeneinstiegs- oder Abschlussritualen erkennbar. Da in der Umsetzung (siehe unten) häufig feste Rituale eingesetzt werden, lässt sich vermuten, dass die Lehrer im Rahmen der Lehrerbildung dazu angehalten werden. Helen Doron weist in den schriftlichen Materialien für die Lehrkräfte explizit darauf hin, jede Stunde mit einem festen Ritual zu beginnen, um den Kindern den Wechsel in die englische Sprache zu erleichtern. Durch diese 'focussing session' soll die Aufmerksamkeit der Kinder gezielt gelenkt werden (vgl. Doron et al., 2008). Für die beiden unabhängigen Anbieter tragen feste Strukturen zum Stundenanfang und -ende vor allem in Kindergartenkursen zum Lernerfolg bei. In diesem Alter sei es notwendig, eine Routine für die Kinder zu schaffen an der sie sich im Stundenverlauf orientieren können. Anbieter A gibt zu bedenken, dass diese Routinen nach einiger Zeit verändert oder aufgeweicht werden müssen, da bei den Kindern sonst Langeweile aufkomme.¹⁷²

Die Art der Rituale ist bei allen Anbietern vergleichbar. Zu Stundenbeginn wird beispielsweise gemeinsam ein Begrüßungslied gesungen oder es findet eine Gesprächsrunde statt. Beispiele für Begrüßungslieder, sind 'Hello, hello! Who are you?' oder 'Good morning, I am.... Good morning to you'.¹⁷³ In den Gesprächsrunden stellen sich die Kinder beispielsweise entsprechend ihrem Kenntnisstand vor¹⁷⁴, kriegen Nachfragen zum Alter oder den Hobbies gestellt¹⁷⁵ oder bekommen generelle Fragen gestellt, wie „*How are you today?*“¹⁷⁶. Begrüßungsrunden als Routine ermöglichen eine Veränderung der Inhalte, angepasst an den Kenntnisstand der Kinder. Beispielhaft lässt sich das an drei MEC Kursen verschiedener Altersstufen erkennen, die von der gleichen Lehrkraft unterrichtet werden. Im Kurs der Vier- bis Fünfjährigen müssen die Kinder ihren Namen und ihr Alter nennen. In dem Kurs in dem die Kinder fünf bis sechs Jahre alt sind wird dies durch Nachfragen der Lehrkraft zum Thema 'Geschwister' ergänzt. Im dritten Kurs befinden sich sieben bis acht Jahre alte Kinder, die seit fünf Jahren Mortimer Kurse besuchen. In diesem Kurs berichten die Kinder in der Vorstellungsrunde selbstständig über ihre Hobbies, Haustiere und Geschwister.¹⁷⁷

Rituale zum Stundenende schaffen einen Rahmen und markieren den Kindern das Ende der Stunde. Die beobachteten Routinen fallen unterschiedlich umfangreich aus. Längere Varianten sind Abschiedslieder, wie 'Touch the ground and reach up high, turn around and wave goodbye'.¹⁷⁸ Eine kürzere Variante ist beispielsweise eine gemeinsame Verabschiedung bei der die Kinder die Hände in die Mitte legen und

¹⁷² vgl. Anbieter A, Lehrerinterview, Abs. 28; Anbieter B, Lehrerinterview, Abs. 15

¹⁷³ vgl. z.B. MEC, Kurs M4; HD, Kurs H22

¹⁷⁴ vgl. z.B. HD, Kurs H 7

¹⁷⁵ vgl. z.B. MEC, Kurs M17

¹⁷⁶ vgl. Anbieter B, Kurs B3

¹⁷⁷ vgl. MEC, Kurse M21, M22, M23

¹⁷⁸ vgl. z.B. MEC, Kurs M14

gleichzeitig „*Goodbye, see you next week.*“ sagen.¹⁷⁹ Das wöchentliche Austeilen von Gummibärchen wird von beiden unabhängigen Anbietern in allen Kursen als Signal für das Stundenende genutzt.

4.2.8 Anschauliche Vermittlung

In allen besuchten Kursen der vier Anbieter wird das Prinzip der Anschaulichkeit, entsprechend den Prinzipien des kindgemäßen Lernens, verfolgt. Zur Vermittlung von Unbekanntem werden vorrangig visuelle Möglichkeiten genutzt. Dies ist zum einen durch Realgegenstände möglich und zum anderen durch Bildkarten, die Originalgegenstände ersetzen. Realgegenstände ermöglichen die Verknüpfung des Begriffs mit dem entsprechenden Objekt und dessen Bedeutung. Dies entspricht einem authentischen Lernumfeld. In zwei Kursen werden z.B. Lebensmittel zunächst zum Einführen der Begriffe und im Anschluss beim Lesen einer Geschichte unterstützend eingesetzt.¹⁸⁰ Weitere Beispiele für genutzte Gegenstände sind Werkzeuge¹⁸¹, Küchenutensilien¹⁸² oder Einrichtungsgegenstände in einem Puppenhaus¹⁸³. Da reale Gegenstände nicht immer praktikabel sind werden alternativ Bilder zu Anschauungszwecken genutzt. Wie unter Abschnitt 4.4.2 erläutert, werden von allen Anbietern diverse Arten von Bildkarten eingesetzt. Sie werden auf verschiedene Weise zur Einführung oder Wiederholung von Begriffen genutzt und unterstützen das anschauliche und kindliche Lernen.

In vier Kursen werden keine Flashcards benutzt. In diesen Kursen sind die Kinder neun und zehn Jahre alt. Englische Begriffe werden in diesen Kursen zum Großteil auf Englisch erklärt. Zudem wird auf vorhandene Visualisierungsmöglichkeiten wie Bilder im Buch oder Gegenstände im Raum zurückgegriffen.¹⁸⁴ Rückschlüsse auf ein verringertes Einsetzen von Bildkarten mit steigendem Alter können dennoch nicht gezogen werden, da in vergleichbaren Kursstufen Flashcards zur Begriffsklärung und Bildkarten für Spiele zum Einsatz kommen.¹⁸⁵ In den übrigen Kursen dienen die Bildkarten und Realien dienen zur Visualisierung der Begriffe, um Übersetzungen oder komplizierte Umschreibungen zu vermeiden. Bei allen Anschauungsmaterialien legen die Lehrkräfte Wert auf eine gezielte Verknüpfung von Bild/Gegenstand und englischer Bezeichnung. Beispielsweise benennen die Kinder bei Spielen wie Memory die

¹⁷⁹ vgl. z.B. MEC, Kurs M12

¹⁸⁰ vgl. MEC, Kurse M6, M7

¹⁸¹ vgl. HD, Kurs H7

¹⁸² vgl. HD, Kurs H17

¹⁸³ vgl. HD, Kurs H16

¹⁸⁴ vgl. MEC, Kurse M9, M10; HD, Kurse H5, H13

¹⁸⁵ vgl. MEC, Kurs M1 (Stufe 3, Vorbereitung zum Cambridge Test); HD, Kurs H1 (Paul Wards World)

aufgedeckten Karten laut.¹⁸⁶ Neben der Begriffsklärung ermöglichen Bildkarten eine Vielzahl an Einsatzmöglichkeiten. Sie dienen:

- zur Veranschaulichung von Liedtexten: z.B. werden Karten während des Singens hochgehalten¹⁸⁷
- als Ersatz für Realgegenstände: z.B. werden beim Backen eines Kuchens, die Karten anstelle der Zutaten in die Rührschüssel gegeben¹⁸⁸
- für verschiedensten Spiele: z.B. Verstecken¹⁸⁹ oder das Fliegenklatschenspiel¹⁹⁰
- für Grammatikübungen: z.B. wird der Komparativ geübt indem die Kinder jedes neu aufgedeckte Bild im Vergleich zum vorhergehenden beschreiben¹⁹¹
- zum spielerischen Erlernen der Schriftsprache: z.B. ist auf Bingo-Karten ist der englische Begriff, anstelle einer Abbildung abgedruckt¹⁹²

4.2.9 Spielerisches Lernen

Das Ziel der vier untersuchten Anbieter ist es, den Kindern die englische Sprache so zu vermitteln, wie diese ihre eigene Muttersprache gelernt haben. Auch ist es empfehlenswert, Variablen, die einen Einfluss auf Sprachenlernen haben, wie beispielsweise der Lernstil, die Motivation oder Persönlichkeitsmerkmale bestmöglich zu berücksichtigen (vgl. Abschnitt. 2.3.2). Spielerisches Lernen mit Spaß und ohne Leistungsdruck wird als essentieller Bestandteil der Konzepte gesehen. Vor allem Spaß und ein ungezwungenes Lernen mit allen Sinnen stehen in engem Zusammenhang mit spielerischem Lernen, da die Emotionen und die Motivation der Kinder positiv beeinflusst wird (vgl. Abschnitt 2.3.2.1, 2.3.2.2). Unter spielerischem Lernen wird eine kindgemäße und abwechslungsreiche Methodenwahl gesehen. Diese beinhaltet Spiele, Gesang, Malen, weitere Aktivitäten oder auch Bewegung.

In der Informationsbroschüre und auf der Internetseite beschreibt MEC das Konzept als „*ungezwungen und mit allen Sinnen*“. Dies entspricht einem Eingehen auf die verschiedenen Lernstile der Kinder (vgl. Abschnitt 2.3.2.3) und kann durch den Einsatz spielerischer Methoden erreicht werden (vgl. Mortimer Franchise GmbH, 2013). Sechs der zehn befragten Lehrkräfte antworten auf die Frage, was das Besondere am Konzept sei, dass unter

¹⁸⁶ vgl. z.B. MEC, Kurs M6

¹⁸⁷ vgl. MEC, Kurs M4

¹⁸⁸ vgl. HD, Kurs H17

¹⁸⁹ vgl. MEC, Kurs M22

¹⁹⁰ vgl. HD, Kurs H2

¹⁹¹ vgl. HD, Kurs H2

¹⁹² vgl. HD, Kurs H10

anderem das spielerische Lernen zum Erfolg der Methode beitrage. HD sieht Lernen mit Spaß ebenfalls als Grundprinzip der Unterrichtsführung. Dieses methodische Prinzip des spielerischen Lernens durch Spaß wird HD zufolge seit 30 Jahren in den Kursen erfolgreich angewandt (vgl. Powell, 2014). Auf die Frage, was das Besondere am Konzept sei, nennt ein Drittel der Lehrkräfte im Interview den Aspekt des Spielerischen. Diesbezüglich wird auch der Vergleich zu schulischem Lernen gezogen. Demnach sei das spielerische Lernen für die Entfaltung der Kinder von Vorteil.¹⁹³ Auch die beiden selbstständigen Lehrkräfte A und B weisen in ihrer Konzeptbeschreibung auf die Bedeutung des spielerischen Lernens durch entsprechende Methoden hin.¹⁹⁴

Das Prinzip des spielerischen Lernens wird in den Kursen durch spezifische Methoden umgesetzt. Dabei handelt es sich beispielsweise um Spiele, Malaktivitäten oder das Singen von Liedern. Da spielerisches Lernen ein Grundpfeiler der hier untersuchten Konzepte ist, wird unter Abschnitt 0 gesondert auf die Methoden zur Erreichung dieses Prinzips eingegangen.

4.2.10 Didaktisches Zwischenfazit

Kindgemäße Raumregie

Die Raumregie beeinflusst den Unterricht nachhaltig. Am Beispiel von Kursen die am Boden stattfinden im Vergleich zu Kursen die am Tisch stattfinden kann dies festgestellt werden. In den Kursen der hier untersuchten Anbieter, bei denen Kinder und Lehrer am Boden sitzen, wirkt sich das spielerische Setting auf den Spaß an den Kursen und das Lehrer-Schüler-Verhältnis aus. Kurse, die komplett am Boden stattfinden oder in denen zwischen Tisch, Boden und freiem Raum gewechselt wird, entsprechen dem Konzept des spielerischen Lernens und dem kindlichen Bewegungsbedürfnis (siehe im Folgenden; didaktisches Zwischenfazit zur Abwechslung des Aktivitätsgrades). Im Gegensatz dazu weisen Kurse in denen die Gruppe durchgehend am Tisch sitzt einen schulischen Charakter auf.

Wahl der Unterrichtssprache

Die hier untersuchten kommerziellen Anbieter für frühes Fremdsprachenlernen greifen bei der Wahl der Unterrichtssprache vorrangig auf das Englische zurück. Den Kindern soll dadurch ermöglicht werden, der Inputhypothese von Krashen zufolge, in möglichst vielen Gelegenheiten die Sprache akustisch aufzunehmen, um sprachliche Hypothesen ausbilden zu können. Generelle wird in der Fachdidaktik weitestgehend ein einsprachig-zielsprachiger Unterricht gefordert (vgl. Waschk, 2008, S. 76). Die Anbieter bedienen sich entweder des Prinzips der Einsprachigkeit oder

¹⁹³ vgl. z.B. HD, Lehrerinterview HE, Abs. 8

¹⁹⁴ vgl. Anbieter A, Lehrerinterview, Abs. 26; Anbieter B, Lehrerinterview, Abs. 19

der funktionalen Einsprachigkeit. Einsprachigkeit als Prinzip des Kindgemäßen steht in engem Zusammenhang mit den Prinzipien des ganzheitlichen und handlungsorientierten Unterrichts, da nur dadurch sprachliche Hypothesen gebildet werden können und das sprachliche Wissen geübt und erprobt werden kann (vgl. Werlen et al., 2006, S. 45f.). Authentische Kommunikationssituationen entsprechen dem natürlichen Zweitspracherwerb und fördern das Hörverstehen, den Umfang des bekannten Wortschatzes sowie den Abbau von Hemmungen gegenüber der Sprache. Zur Gewährleistung der Authentizität, ist Kommunikation im Gegensatz zu einem Lehrermonolog zu bevorzugen. (Pfitzer 2006, S. 237). Funktionale Einsprachigkeit, wie diese weitestgehend bei MEC, A und B umgesetzt wird, ist jedoch nicht von der Hand zu weisen. Insbesondere wenn den Kindern bewusst ist, dass die Lehrkraft auch die eigene Muttersprache versteht, kann aus Gründen der Authentizität bei Bedarf auf die deutsche Sprache zurückgegriffen werden (vgl. Schmid-Schönbein, 2001, S. 123). Allerdings ist der sprachliche Wechsel auf Situationen zu begrenzen in denen das Englische zur Verständniserklärung nicht ausreicht (vgl. Mindt und Schlüter 2003, S. 27). Das in den Kursen genutzte 'Code-switching', also der Wechsel zwischen dem Englischen und dem Deutschen, beispielweise durch die 'sandwich'-Methode, ist daher eine sinnvolle Ergänzung. Unverstandenes kann Lerner belasten, aber auch zu Missverständnissen führen. Dies wiederum wirkt sich negativ auf Spaß und Motivation der Kinder aus. Der Sprachenwechsel entspricht natürlichen bilingualen Settings und kann zur Klärung komplexer Sachverhalte oder Inhalte eingesetzt werden. (vgl. Böttger 2010, S. 79). Auch bei Disziplinproblemen kann durch den Wechsel ins Deutsche neben Unverständnis auch eine Abneigung gegen die englische Sprache vermieden werden. Ein bewusst erlebter Sprachwechsel am Stundenanfang verbessert zudem die Voraussetzungen für ein intensives Sprachbad. Der gezielte sprachliche Wechsel unterstützt die Kinder darin, möglichst schnell in die englische Sprache zu finden, um keine Unterrichtszeit zu verlieren. Der Stundenbeginn wird klar markiert und verdeutlicht den Kindern, dass ab diesem Zeitpunkt nur noch Englisch gesprochen wird.

Bezüglich des gewählten Prinzips stimmen die Angaben in den Konzepten und die tatsächliche Anwendung nicht flächendeckend überein. HD und Anbieter B geben zwar vor, die Kurse komplett auf Englisch zu halten, B greift jedoch bei Bedarf auf Methoden der funktionalen Einsprachigkeit zurück. Zudem ist bei MEC zu beobachten, dass die vorgeschriebene (funktionale) Einsprachigkeit von einer Lehrkraft nicht umgesetzt wird. Bei Franchise-Unternehmen können klare Richtlinien für Lehrkräfte diese in ihrer Arbeit unterstützen. Stichprobenhafte Lehrerkontrollen mit differenziertem Feedback oder Weiterbildungen für Lehrer verhindert, dass methodisch vom Konzept abgewichen wird. Diese Aspekte tragen zur Vergleichbarkeit der Franchise-Nehmer und Qualität der gesamten Marke

bei. Unabhängig von der tatsächlichen Umsetzungsform ist die Kompetenz der Lehrkraft von besonderer Bedeutung, um das Einschleifen von Fehlern zu vermeiden und sich mit variierenden Redemitteln situationsadäquat verhalten zu können (vgl. Böttger, 2006, S. 173; Doyé, 1993, S. 80). Diese Forderung trifft lediglich auf eine Lehrkraft von MEC nicht zu.

Feedback und Fehlerkorrektur

Das bei den Anbietern festgestellte verbreitete positive Feedback ist essentiell für erfolgreiches Lernen und höchst erfreulich. Intensives Lob führt zu einer Vielzahl positiver Effekte. Zum einen benötigen die Lerner Feedback zur Bestätigung ihrer sprachlichen Hypothesen (vgl. Hedge, 2000, S. 13). Zum anderen erhalten die Kinder durch Bestätigung den Mut, Äußerungen ohne Scheu vor Fehlern zu formulieren. Der damit zusammenhängende Spaß an den Kursen und die Motivation sich aktiv am Kurs zu beteiligen fördern den Lernerfolg (vgl. Abschnitt 2.3.2.1). Das Beispiel des Jungens, der zwar viele Fehler mache aber durch die Bestätigung weiterhin motiviert ist, zeigt, dass positive Rückmeldung sinnvoll zur Differenzierung nach Leistungsniveau eingesetzt werden kann. Auf schwächere Kinder kann gezielt eingegangen werden indem Lernerfolge durch Lob hervorgehoben werden. Positive Verstärkungen, auch bei Äußerungen, die zwar nicht korrekt, aber verständlich sind schaffen Situationen, die der natürlichen Interaktion beim Mutterspracherwerb entsprechen (vgl. Mindt, Schlüter, 2003, S. 29). Dies unterstützt zum einen das natürliche Lernen der Sprache und zum anderen kommt dies dem Lehrer-Schüler-Verhältnis positiv zugute. Empfehlenswert ist daher, dass das entsprechende Verhalten der Lehrer im Rahmen von Weiterbildungen zur Gewährung der Standards unterstützt wird.

Für die Fremdsprachendidaktik ist es ein grundlegendes Ziel des Sprachunterrichts, die kommunikative Kompetenz zu verbessern. Neben der Motivation durch positives Feedback und Bestätigung, ist die Förderung sowohl der flüssigen als auch der korrekten Sprachanwendung zu beachten. In der Umsetzung ist es wichtig den Lernern zu vermitteln, dass Fehler zugelassen werden. Fehler tragen z.B. durch Übergeneralisierung oder Mischung der Sprachen zur Hypothesenbildung bei. Auch sinkt durch regelmäßige Nutzung die Hemmung zu Sprechen und Strategien sich auch bei Unwissen ausdrücken zu können werden entwickelt. Für den Lehrer zeigt die aktive Sprachnutzung den Lernstand des Kindes auf (vgl. Böttger, 2010, S. 163f.). Bei HD und Anbieter B werden in Kommunikationssituationen oder beim Vorlesen die Fehler nicht immer verbessert. Die Fehler, abhängig von der Situation, nicht zu korrigieren stärkt das Selbstbewusstsein hinsichtlich freier Sprachproduktion der Lerner, da sie nicht in ihrem Redefluss unterbrochen werden. Auf eine Korrektur ist dann zu verzichten, wenn der Inhalt der Äußerung verständlich ist und eine

Korrektur den Redefluss unterbrechen würde. Das Prinzip 'message before accuracy' zielt auf die flüssige Sprachanwendung ab (vgl. Timm, 2009, S. 182f.). Um auch die korrekte Sprachanwendung zu fördern, kann Unverständliches durch subtile Methoden wie die eingesetzte korrigierende Rückmeldung verbessert werden, ohne vom Sprachgebrauch abzulenken. Denn nur wenn beide Aspekte im Gleichgewicht stehen werden sprachliche Hypothesen ausgebildet, Sprachhemmungen abgebaut, die Motivation steigt und die Fossilisierung von Fehlern wird vermieden (vgl. Pfitzer, 2006, S. 155; Gass, Selinker; 2008, S. 400f.). Das Prinzip der korrigierenden Rückmeldung wird von allen vier untersuchten Anbietern zur Fehlerkorrektur eingesetzt, um der Lernweise beim Erstspracherwerb zu entsprechen.

Die bei allen Anbietern beobachtete Verbesserung von Fehlern bei Schreibübungen ist essentiell, um eine Fossilisierung zu vermeiden (vgl. Böttger, 2010, S. 166). Entsprechend der Korrektur von mündlichen Fehlern ist auch bei Schreibübungen eine einfühlsame Vorgehensweisen zu bevorzugen. Durch einen mündlichen Hinweis von Seiten der Lehrkraft oder die Korrektur mit Bleistift haben die Kinder die Möglichkeit die Fehler selbst zu verbessern. Dies trägt zum Behalten der richtigen Schreibweise bei. Die bei Anbieter B und einem Kurs von MEC beobachtete Korrektur mit Rotstift ist zu vermeiden. Bei einer Vielzahl von Fehlern wird den Kindern der aktuelle Kenntnisstand bildlich vor Augen geführt. Dies kann demotivierend wirken (vgl. Bartram, Walton, 1999).

Wiederholung, Rituale und Abwechslung von Methode und Aktivitätsgrad

Wiederholung als grundlegendes Prinzip der didaktischen Konzepte von MEC, HD und B ist positiv zu bewerten, da „[b]eim Sprachenlernen [...] Üben wichtiger [ist] als Intelligenz.“ (Butzkamm, 2012, S. 218) Wiederholung von bereits Gelerntem ist wesentlich, um ein intuitives und kindgemäßes Lernen zu ermöglichen. Nur durch Übung werden die Vernetzung im mentalen Lexikon und somit auch die Merkleistung verbessert (vgl. Knecht, 2008, S. 515). Durch Wiederholungen werden zwischen erstes Hören und eigenständiges Imitieren im Sprachgebrauch weitere Stufen geschaltet. Zudem wird die begriffliche Abgrenzung durch die Übertragung in unterschiedliche Kontexte verbessert. Diese Faktoren stärken das sprachliche Selbstvertrauen und eine Überforderung wird vermieden (vgl. Mindt, Schlüter, 2003, S. 28). Auch die von HD und MEC eingesetzte CD für zuhause erhöht die Menge des Inputs und fördert somit die begriffliche Abgrenzung. Vergleicht man die Art der Wiederholung im Stundenverlauf bei den verschiedenen Anbietern, so ist das verteilte Lernen von HD der Wiederholung in Themenblöcken bei MEC und B zu bevorzugen, da „verteilt Lernen [...] wirksamer [ist], als gehäuftes Lernen“ (Mindt, Schlüter, 2003, S. 28).

In den untersuchten Kursen werden die einzelnen Themen mit wechselnden Methoden im Stundenverlauf aufgegriffen. Dieses Aufgreifen von Bekanntem in wechselnden Aktivitätsformen, wie in den Kursen beispielsweise Lieder, Spiele oder Kommunikationssituationen, stärkt das sprachliche Selbstbewusstsein, da die Kinder das Gefühl haben schon etwas zu wissen. Zudem fördert es die Kompetenz Wissen in andere Kontexte übertragen zu können (vgl. Klippel, 2000a, S. 38). Wichtig ist dabei, dass die wechselnden Methoden auch authentische Situationen zur Sprachverwendung bieten (vgl. Knecht, 2008, S. 515). Entsprechend dem Thema 'Tiere' in Tabelle 7 wäre eine Übung denkbar bei der die Kinder beispielsweise von ihren Haustieren berichten und so einem authentischen Wiederholungsanlass ausgesetzt sind. Neben der Förderung der Merk- und Behaltensleistung durch abwechslungsreiche Wiederholungsanlässe wird durch wechselnde Methoden oder Bewegungselemente Monotonie vermieden. Insgesamt ist in den Kursen der vier Anbieter ein hoher Grad von Abwechslung der Methoden und der Aktivitätsform zu verzeichnen. Der niedrigeren Konzentrationsspanne und dem Bewegungsdrang vor allem von kleineren Kindern wird dadurch entgegen gekommen. Didaktischen Empfehlungen zufolge soll ein unterrichtliches Element im frühkindlichen Lernen höchsten 10 min andauern, was in den untersuchten Kursen weitestgehend eingehalten wird (vgl. Todtenhaupt-Duscha, Duscha, 2008, S. 16). Ein hohes Maß an Abwechslung entspricht dem ganzheitlichen und spielerischen Lernen mit allen Sinnen. Begriffsbedeutungen werden mit kinästhetischen, visuellen und auditiven Reizen verknüpft und sind dadurch besser im Gehirn speicherbar und abrufbar (vgl. Löffler und Schweitzer 1988, S. 14; Abschnitt 2.3.3.1). Zum einen haben Kinder mit unterschiedlichen Lernstilen die Möglichkeit die Inhalte auf der für sie optimalen Art aufzunehmen. Zum anderen können sich beispielsweise extrovertiertere Kinder durch Bewegung besser entfalten, da die Lernatmosphäre durch den Wechsel von Entspannung und Konzentration positiv beeinflusst wird (vgl. Pfitzer, 2006, S. 151). Der beobachtete Einfluss der Gruppenkonstellation auf die Methodenwahl der Lehrer ist daher als positiv zu bewerten, da auf die unterschiedlichen Lernstile und Persönlichkeitsmerkmale der Kinder Rücksicht genommen wird.

All diese Aspekte verbessern die Lern- und Behaltensleistung der Kinder, vermindern Langeweile, erhöhen die Aufmerksamkeit und fördern dadurch die Motivation und den Spaß an den Kursen. Ein hohes Maß an Abwechslung in Bezug auf Methoden, Bewegung, Inhalte etc. ist ratsam. Umgesetzt werden kann dies optimal mit den Kursgrößen von vier bis acht Kindern der untersuchten Anbieter. Die Räumlichkeiten und die Gruppengröße, lassen neben dem Wechsel der Methode auch einen Wechsel des Aktivitätsgrades zu. Mit großen Gruppen, wie Schulklassen, kann nicht auf die Bedürfnisse und Interessen aller Kinder eingegangen werden und ein Aufstehen und Rumlaufen als aktive Phase ist erschwert umsetzbar. Tisch

oder Stühle in Schulen sind Barrieren und schränken den Aktivitätsgrad ein. Der zumindest zweitweise stattfindende Unterricht am Boden bei kommerziellen Angeboten für frühkindliches Fremdsprachenlernen ist daher im Hinblick auf den Abwechslungsreichtum zu bevorzugen.

Rituale schaffen nicht nur Übungsanlässe für die Kinder, wie abwechslungsreiche Methoden dies auch erreichen, sondern auch Sicherheit. Vor allem im fremden Umfeld einer unbekanntem Sprache sorgt Routine für Stabilität im Fremden (vgl. Klippel, 2000a, S. 36). Die vorrangig zu Stundenbeginn und Stundenende beobachteten Rituale sind daher als ein gutes Element der Konzepte zu bewerten. Einstiegs- und Abschlussrituale geben dem Kurs einen Rahmen, innerhalb dessen der Englischkurs stattfindet. Diese können sprachlicher oder nicht-sprachlicher Natur sein, da sie lediglich dazu dienen den Unterricht zu begleiten und Sicherheit zu vermitteln (vgl. Mindt, Schlüter, 2003, S. 24). Am Stundenanfang kann durch ein Ritual, wie die beobachteten Begrüßungslieder die Aufmerksamkeit der Kinder gezielt gelenkt werden. Dadurch wird den Kindern der Wechsel in die fremde Sprache erleichtert. Positiv hervorzuheben ist, dass durch das Lernen von wöchentlich genutzter 'chunks' die selbstständige Anwendung der englischen Sprache unterstützt wird. Die Kinder üben beispielsweise in den wöchentlichen Gesprächsrunden zu Stundenbeginn sich vorzustellen und Fragen zu Personen zu stellen. Durch die gewonnene Sicherheit sind die chunks auch in andere Situationen nicht nur reproduktiv, sondern produktiv übertragbar. Zur Förderung dieser Flexibilität ist ein Wechsel in Inhalten und Reihenfolge notwendig (vgl. Todtenhaupt-Duscha, Duscha, 2008, S. 28). Ein gewisses Maß an Abwechslung innerhalb der Routine wird vor allem in den Gesprächsrunden bereits umgesetzt. Jedoch können auch Begrüßungslieder, durch ein Repertoire einiger den Kindern bekannter Lieder, gelegentlicher gewechselt werden. Diese Wechsel dienen im Hinblick auf die Prinzipien des kindgemäßen und spielerischen Lernens der Vermeidung von Langeweile und fördern den Spaß an der Aktivität.

Anschauliches und spielerisches Lernen

Wie unter Abschnitt 2.3.3.2 erläutert ist für eine kindgemäße Konzeption kommerzieller Kurse für frühes Englischlernen der Einsatz von Anschauungsmaterialien zu begrüßen. Zur Vermittlung von Unbekanntem werden in den Kursen der verschiedenen Anbieter vorrangig visuelle Möglichkeiten genutzt. Bildkarten und Realien dienen zur Visualisierung der Begriffe. Übersetzungen oder komplizierte Umschreibungen können vermieden werden. Bedeutungen und Zusammenhänge können auf diese Weise den Kindern in den Kursen einfach vermittelt werden (vgl. Scherling, Schuckall, 1992, S. 12f.). Die Lehrkräfte legen daher bei jedem Einsatz von Anschauungsmaterialien Wert auf eine Aktivierung der englischen Begriffe. Jegliche Art von Anschauungsmaterial unterstützt die Lerner darin Bedeutungen oder Satzstrukturen zu verstehen und mehrere Kanäle der

Informationsaufnahme und –verarbeitung zu aktivieren. Die Fähigkeit die gespeicherten Begriffe abzurufen steigt durch die Verknüpfung im Gehirn. Beispielsweise werden durch die Einbettung der Anschauungsmaterialien in Spielen nicht nur visuelle, sondern auch kinästhetische oder akustische Reize gesetzt. Dies entspricht spielerischem und implizitem Lernen (vgl. Böttger, 2010, S. 77).

Spielerisches Lernen entspricht wiederum dem Prinzip des Kindgemäßen, da handlungsorientiertes und ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen gefördert wird (vgl. Abschnitt 2.3.3.1; Abschnitt 2.3.3.3). Bei allen Anbietern ist daher spielerisches Lernen von grundlegender Bedeutung für die Konzepte. Die Kinder lernen unbewusst, da die Sprache als Mittel zum Zweck eingesetzt wird. Dieser Rahmen entspricht dem kindlichen Verhalten und vermittelt ein Gefühl von Sicherheit. Die im Spiel bestehende Mischung von Realität und Fantasie ist für Kinder ein authentisches Umfeld in dem sprachliche Herausforderungen nicht als solche wahrgenommen werden. Es ist wichtig Spaß und Interesse der Kinder zu berücksichtigen und die Methodenwahl dementsprechend anzupassen. Zwänge, Korrekturen von kleinen Fehlern und Langeweile entsprechen nicht dem natürlichen und spielerischen Erwerb einer Sprache und es ist zu befürworten, wenn diese Einschränkungen vermieden werden (vgl. Klippel, 2000a, S. 129f.; Schäfer, 2011, S. 25ff.).

4.3 Methodische Elemente

Neben den generellen Prinzipien machen sich die vier untersuchten Anbieter methodische Elemente des spielerischen Lernens bei der Unterrichtsführung zu Nutze. Um die englische Sprache kindgerecht und spielerisch zu vermitteln, werden Lieder gesungen, es wird gemalt und es werden Spiele durchgeführt. Diese methodischen Elemente sind teilweise in den Vorgaben und Konzepten der Anbieter verankert oder werden als regelmäßig genutzte Elemente in den Kursen beobachtet.

4.3.1 Singen

Singen dient zur methodischen Abwechslung, Wiederholung und auditiven Unterstützung. Die Anzahl der zu lernenden Lieder pro Kurs ist sowohl bei Mortimer als auch bei Helen Doron durch die begleitenden CDs festgelegt. Bei Mortimer sollen in Stufe eins und zwei 13 neue Lieder gelernt werden und in der dritten Stufe vier neue Lieder. Auch bei Helen Doron sinkt die Anzahl der zu lernenden Lieder pro Kursstufe mit zunehmendem Alter der Kinder. In den ersten drei Kursstufen sind es 25 Lieder, in den folgenden 20. Bei 'Botty the Robot' sind zwölf und 'Paul Wards World' acht Lieder auf den Begleit-CDs. Auch in der Umsetzung ist diese Ausrichtung zu erkennen. In den MEC Kursen, in denen keine musischen Aktivitäten beobachtet werden, sind die Kinder acht bis zehn Jahre alt. Es handelt sich um Gruppen der dritten Kursstufe oder in einem Fall um Acht- bis Zehnjährige der zweiten Kursstufe. Hingegen werden bei HD musische Aktivitäten in höheren Kursstufen reduziert, aber nicht komplett weg gelassen.¹⁹⁵ Die altersabhängige Relevanz von Liedern spiegelt sich auch in den Kursen der unabhängigen Anbieter wider. Während im Kindergartenkurs von A ein Begrüßungs- und Abschiedslied gesungen wird, fällt diese Routine im Grundschulkurs weg. Auch bei B wird ab den Grundschulkursen schrittweise weniger gesungen.¹⁹⁶ Die Häufigkeit des Singens und die Wahl der Lieder hängen bei MEC zudem vom Geschlecht der Kinder ab, da Mädchen lieber singen als Jungen. Reime oder „*Hip-Hop-mäßige*“ Abwandlungen von Liedern stellen eine Möglichkeit dar auch Jungen motivieren zu können.¹⁹⁷ Auch bei HD wird betont, dass Jungen weniger gern singen als Mädchen und der Einsatz der Methode von der Gruppenkonstellation abhängig ist.¹⁹⁸

Vorgaben hinsichtlich der Anzahl zu singender Lieder pro Stunde sind bei MEC nicht bekannt. Bei HD sollen laut 'teacher guide' mindestens zwei Lieder gesungen werden. Empfohlen wird, eines der Lieder am Stundenende

¹⁹⁵ vgl. z.B. HD, Kurs H13, Kursstufe 'Paul Wards World'

¹⁹⁶ vgl. Anbieter B, Lehrerinterview, Abs. 26, 38

¹⁹⁷ vgl. MEC, Lehrerinterview MH, Abs. 24

¹⁹⁸ vgl. HD, Lehrerinterview HP, Abs. 14

zu Singen, um die Kinder mit einem positiven Gefühl nach Hause zu schicken (vgl. Doron et al., 2008). In 14 der 22 MEC Hospitationsstunden, also knapp zwei Dritteln, werden in den Stunden Lieder gesungen. Die Anzahl variiert zwischen einem Lied in sechs dieser Kurse und sechs Liedern in einem Kurs¹⁹⁹ und liegt im Durchschnitt bei 2,3. Bei HD wird in fünf der 23 Hospitationsstunden (21,7 %) kein Lied gesungen. Im Vergleich zu MEC werden demnach bei HD in mehr Kursen (Differenz: 14,7 %) Lieder gesungen. Die Anzahl variiert zwischen einem²⁰⁰ und fünf Liedern²⁰¹ und liegt im Durchschnitt bei 2,5. Dies übersteigt somit die Vorgaben, und liegt bei einem vergleichbaren Wert wie MEC (2,3). Auch Anbieter A gibt an gezielt auf das unterrichtliche Element des Singens zurückzugreifen. Es wird allerdings nur mit den Kindern im Kindergartenkurs ein Begrüßungs- und ein Abschiedslied gesungen. Begründet wird dies damit, dass diese Methode abhängig von der jeweiligen Stimmung der Kinder eingesetzt werden kann. Zu häufige musische Aktivitäten würden zu Abneigung und Langeweile führen.²⁰² Bei B wird in Kurs B1 ein Lied und in Kurs B2 zwei Lieder gesungen. In Kurs B3, mit ausschließlich Kindern der vierten Klasse wird nicht gesungen.

Eingesetzt werden die Lieder bei den Anbietern in verschiedenen Situationen und stehen dabei in inhaltlichem Zusammenhang mit der vorhergehenden Methode. Beispielsweise werden zunächst neue Begriffe eingeführt und im Anschluss in einem entsprechenden Lied wiederholt.²⁰³

Da die Lieder den Kindern durch das Hören der CDs bekannt sind wird der bekannte Begriff mit der Bedeutung verknüpft. Lieder, die am Stundenende gesungen werden, dienen als Ritual zur Verabschiedung²⁰⁴ oder als Überbrückung, um geringfügig verbleibende Zeit bis zum Stundenende sinnvoll zu nutzen.²⁰⁵ Auch durch Lieder am Stundenanfang kann eine Routine geschaffen werden, die den Kindern den Einstieg in die englische Sprache erleichtert. Dies schafft einen spielerischen Rahmen in welchem die neuen Inhalte vermittelt werden.²⁰⁶ Anbieter A zufolge ist es aber wichtig, diese Rituale im Verlauf der Kurse gelegentlich zu wechseln, um Langeweile zu vermeiden.²⁰⁷

Das Singen wird bei allen Anbietern durch passende sensomotorische Aktivitäten begleitet. Dies entspricht dem ganzheitlichen Ansatz des Kindgemäßen und unterstützt visuelle und kinästhetische Lernstile. Beispielsweise berühren die Kinder beim Lied 'Head, shoulders, knees and toes' ihre entsprechenden Körperteile oder folgen Vorgaben des Liedes

¹⁹⁹ vgl. MEC, Kurs M4

²⁰⁰ vgl. HD, Kurs H22

²⁰¹ vgl. HD, Kurs H3

²⁰² vgl. Anbieter A, Lehrerinterview, Abs. 26, 38

²⁰³ vgl. z.B. MEC, Kurs M8

²⁰⁴ vgl. z.B. MEC, Kurs M14

²⁰⁵ vgl. z.B. MEC, Kurs M4, M8

²⁰⁶ vgl. Anbieter B, Lehrerinterview, Abs. 15, 19

²⁰⁷ vgl. Anbieter A, Lehrerinterview, Abs. 28

'Up and down and turn around'.²⁰⁸ Dem Aspekt des Ganzheitlichen wird teilweise auch durch die Einbindung passender Gegenständen entsprochen, wie für den Reim 'One, two buckle my shoe' oder durch das Austeilen von Teddybären für einen Teddy-Song.²⁰⁹

Bewertet werden die Lieder bei MEC sowohl von Eltern als auch Kindern im Median mit 1: 63,2 % der Kinder gefallen die Lieder sehr gut und 28,9 % gut. Nur 7,9 % finden sie weniger gut (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 15, 36). In der Online-Befragung von HD liegt die Bewertung der Lieder als unterrichtliches Element sowohl bei Eltern als auch Kindern im Median bei gut. Im Vergleich zu Mortimer wird dieses Element demnach geringfügig schlechter bewertet. Während bei MEC insgesamt 92,1 % der Kinder die Lieder positiv bewerten liegt der Wert bei Helen Doron bei 79,5 %. (48,2 % sehr gut, 31,3 % gut). 19,3 % der HD Kinder finden die Lieder hingegen eher nicht so gut (13,7 %) oder nicht gut (5,6 %). Von den HD Eltern werden die Lieder weitaus positiver bewertet. 49,0 % finden sie sehr gut und weitere 41,7 % gut (positive Bewertung insgesamt: 90,7 %) (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 31ff.). In der folgenden Abbildung ist der erläuterte Unterschied der beiden Anbieter erkennbar:

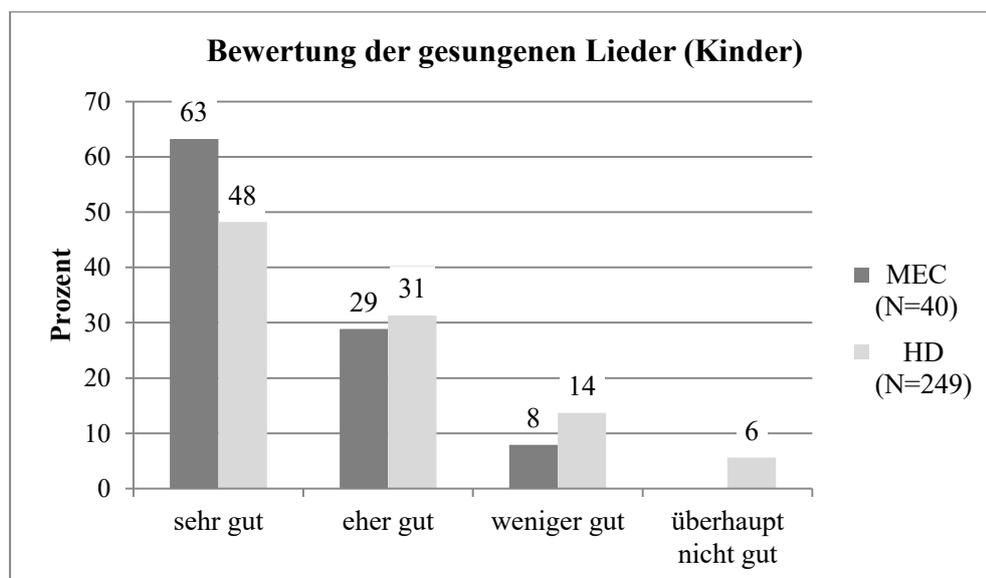


Abbildung 15: Lieder

²⁰⁸ vgl. z.B. MEC, Kurs M12; HD, Kurs H3

²⁰⁹ vgl. z.B. MEC, Kurs M11; HD, Kurs H16

4.3.2 Spielen

In allen Konzepten der vier Anbieter ist das Element des Spielens verankert. Auch in den 'lesson plans' der Franchise-Anbieter werden entsprechende Methoden des unterbewussten Lernens aufgeführt. Die TGs von HD beinhalten zudem ein eigenes Kapitel mit Spielanleitungen. Der Einsatz von Spielen hat zum Ziel das spielerische, intuitive Lernen zu fördern.

In allen Kursen von MEC wird mindestens ein Spiel gespielt. In drei Kursen werden vier Spiele gespielt. Der Durchschnittswert liegt bei 2,4 Spielen pro Stunde. HD sieht im 'teacher guide' vor mindestens ein Spiel pro Stunde zu spielen. Die Lehrer sind angehalten den 'teacher guide' als Anregung zu nutzen und auf Basis dieser Ideen die Auswahl der Spiele an die Gruppenkonstellation und Wünsche der Kinder anzupassen. In den Kursen werden auch bei HD zwischen einem und vier Spielen gespielt. Der Durchschnittswert liegt bei zwei Spielen pro Stunde und demnach 0,4 % unter dem Wert von Mortimer. Die beiden unabhängigen Anbieter nehmen sich keine Anzahl von Spielen pro Kursstunde vor. In den Kursen bei Anbieter A besteht aufgrund der Dauer eines eingesetzten Videos keine Möglichkeit ein Spiel zu spielen. Bei Anbieter B wird in jedem Kurs ein Spiel gespielt. Beispielsweise ein Kartenspiel mit Lebensmitteln.²¹⁰ Beide Anbieter betonen in den Interviews die besondere Bedeutung von Spielen. Sie dienen sowohl der Motivation durch Spaß als auch der Wiederholung und Einführung neuer Vokabeln.²¹¹

Ein Zusammenhang zwischen der Anzahl der Spiele und dem Alter beziehungsweise der Kursstufe der Kinder kann in keinem der Kurse festgestellt werden. Allerdings werden die Auswahl der Spiele und der Schwierigkeitsgrad an die entsprechende Altersstufe angepasst. Memory wird beispielsweise entweder nur mit Bildern²¹² oder kombiniert mit den geschriebenen Begriffen²¹³ gespielt. Vergleichbare Beispiele finden sich auch für Bingo oder Domino. Eine Lehrkraft merkt des Weiteren an, dass die Gruppengröße und die Gruppendynamik die Auswahl der Spiele beeinflusst, da insbesondere mit zu kleinen Gruppen manche Spiele nicht umsetzbar sind.²¹⁴

Die Anzahl der Spiele pro Stunde ist jedoch nicht alleine ausschlaggebend für den methodischen Anteil von Spielen in einer Stunde. Die Dauer eines Spiels ist ebenfalls relevant. Beispielsweise ist in einem Kurs das Spiel 'Burp Gorilla' das einzige Spiel in dieser Stunde ist und dauert 10min.²¹⁵ Im Vergleich dazu werden beispielsweise in MEC Kurs M4 vier kurze Spiele gespielt, die zwischen drei und fünf Minuten dauern und eine Gesamtspieldauer von 15 Minuten erreichen. Es handelt sich um Bingo, das

²¹⁰ vgl. Anbieter B, Kurs B1

²¹¹ vgl. Anbieter A, Lehrerinterview, Abs.38; vgl. Anbieter B, Lehrerinterview, Abs.26

²¹² vgl. HD, Kurs H6 ('Play on in English')

²¹³ vgl. HD, Kurs H17 ('Botty the Robot')

²¹⁴ vgl. HD, Lehrerinterview HLB, Abs. 75

²¹⁵ vgl. MEC, Lehrerinterview M8

Fliegenklatschen-Spiel, das 'Please-Game' und ein Puzzle mit wenigen großen Puzzleteilen. Auch bei HD dauern die Spiele in der Regel zwischen drei und fünf Minuten, doch gibt es auch hier Abweichungen: Zum Stundenende wird dort ein Spiel gespielt, das inklusive Vorbereitung 12 Minuten dauert.²¹⁶

Spiele in den Kursverlauf zu integrieren dient der Wiederholung oder Festigung von Begriffen. Es werden vorrangig Spiele, die einen hohen Lern- beziehungsweise Wiederholungseffekt haben, wie Bingo, Memory oder das Fliegenklatschenspiel, gespielt. Spiele wie diese bedienen sich der zum Stundenthema passenden Bilder und Begriffe und ermöglichen den Kindern eine spielerische und unbewusste Wiederholung des Gelernten. Der Lernanreiz der Spiele steht dabei immer im Mittelpunkt. Durch die Art, wie das Spiel ausgelegt ist, verfolgt jedes Spiel ein spezifisches Lernziel. „*Wir spielen, aber wir spielen gezielt mit einem Unterrichtsplan dahinter*“²¹⁷. Bei den Aktivitäten wird auf eine intensive Nutzung des Englischen geachtet. Beispielsweise benennen die Kinder bei Memory die aufgedeckten Karten jedes Mal, was zu einer häufigen Wiederholung der Begriffe führt. Dadurch lernen die Kinder aus dem Zusammenhang des Spieles. Durch das häufige Üben schleifen sich Inhalte von selber ein. Dementsprechend wird hauptsächlich auf Spiele, die hohen visuellen Input liefern, wie Bingo, Memory oder das Fliegenklatschen-Spiel, zurückgegriffen. Des Weiteren dienen Spiele der methodischen Abwechslung. Durch den Wechsel zwischen beispielsweise einer Leseübung, einem Spiel und einem Lied wird Langeweile vermieden und die kognitive Anstrengung reduziert.²¹⁸ Bewegungselemente können dadurch in den Stundenverlauf integriert werden. Umgesetzt wird dies durch eine Vielzahl an Spielen und Aktivitäten. Beim 'Please-Game' verknüpfen die Kinder die Anweisungen der Lehrkraft mit den entsprechenden Bewegungen. Dadurch wird zum einen die Englischkompetenz, vor allem das Hörverstehen, gefördert. Zum anderen werden durch die Bewegung verschiedene Lernstile angesprochen und die Konzentration im Anschluss an das Spiel steigt, da der Spaß und nicht das Lernen im Vordergrund steht. Die eingesetzten Spiele bei MEC werden von 70 % der Kindern in der Online-Befragung mit sehr gut und den übrigen 30 % mit gut bewertet. Im Vergleich zu anderen unterrichtlichen Elementen in den Mortimer Kursen, schneiden die Spiele im Vergleich zu Malen und Singen somit am besten ab. Auch die Eltern bewerten die Spiele und die Balance zwischen Spielen und Inhaltsvermittlung im Durchschnitt mit sehr gut (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 15, 36). Bei Helen Doron werden in der Online-Befragung die Spiele als unterrichtliches Element von 70,9 % der Kinder mit sehr gut und weiteren 25 % mit gut bewertet (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 31ff.). Im Vergleich

²¹⁶ vgl. HD, Kurs H4

²¹⁷ vgl. HD, Lehrerinterview HLH, Abs. 21

²¹⁸ vgl. HD, Lehrerinterview HX, Abs. 17

zu den anderen unterrichtlichen Elementen werden die Spiele bei Helen Doron am besten bewertet und schneiden, wie bei Mortimer, vergleichbar gut ab:

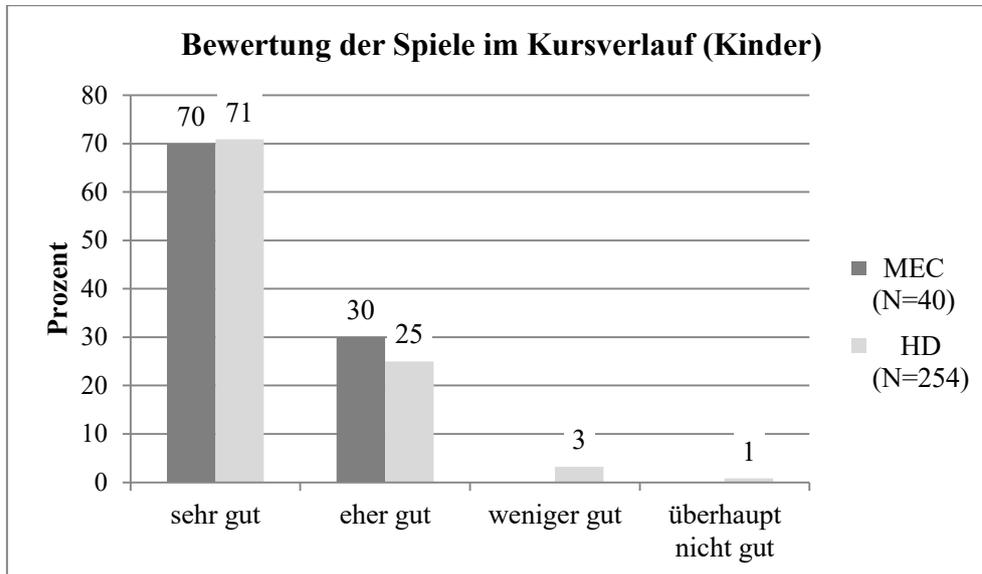


Abbildung 16: Spiele

4.3.3 Malen

Auch Malen fällt unter die Kategorie des ungezwungenen und intuitiven Lernens, da durch die Nutzung wechselnder Methoden verschiedene Sinne angesprochen werden und dies dem muttersprachlichen Lernen entspricht (vgl. Mortimer Franchise GmbH, 2013). In acht der besuchten MEC Kurse werden in den Stundenverlauf Malaktivitäten integriert. In drei weiteren Kursen wird in den letzten 2-5 min gemalt. Dadurch wird ein angenehmer Stundenabschluss geschaffen und die Kinder können die angefangenen Bilder zuhause fertig malen. An drei Orten wird in keinem der Kurse gemalt oder ausgemalt. Auch bei Helen Doron und Anbieter A sind Malaktivitäten im Kursverlauf vorgesehen. „*Ich nutze das ganze Repertoire. Alles was es gibt. Basteln, malen, raus gehen, sich bewegen, tanzen, singen, turnen*“²¹⁹. Bei HD wird dies durch Anregungen im 'teacher guide' zum Stundenverlauf und entsprechende Ausmalbilder in den 'activity books' unterstützt. Mit Ausnahme von sechs Kursen wird pro Kurs zumindest eine kurze Malaktivität integriert. Die Kurse in denen gar nicht gemalt wird sind ausschließlich aus der Kategorie der beiden höchsten Kursstufen 'Botty the Robot' und 'Paul Wards World'. In den beobachteten Kursen von A wird allerdings nicht gemalt. Anbieter B hingegen sieht Basteln und Malen kritisch. „*Colouring, arts and crafts doesn't do anything for them. In terms*

²¹⁹ vgl. Anbieter A, Lehrerinterview, Abs. 26

of English”²²⁰. Dennoch setzt sie Malaktivitäten gelegentlich ein. Ihrer Ansicht nach würde es vor allem am Stundenende helfen für die Kinder einen angenehmen Abschluss zu bilden. In den analysierten Kursen wird nicht gemalt.

Wie auch schon beim Einsatz von Spielen und Singen wird die Wahl dieses unterrichtlichen Elements von der Altersstufe der Kinder beeinflusst. Bei HD sind die Kurse in denen gar nicht gemalt wird von den beiden höchsten Kursstufen ‘Botty the Robot’ und ‘Paul Wards World’. Daraus lässt sich schließen, dass der Einsatz dieser Methode bei Helen Doron altersabhängig angepasst wird. Für B kann Malen im Kindergartenalter stellenweise sinnvoll eingesetzt werden, wird aber im Grundschulalter stark reduziert. „*Maybe the first few lessons you can colour something but no more colouring. I cut that off*”²²¹. Neben der Altersstufe beeinflussen laut einer HD Lehrkraft vor allem geschlechterspezifische Vorlieben und Bedürfnisse, wie oft und in welchen Kursen oder Situationen gemalt wird. Während Mädchen geduldiger und präziser malen und dies auch gerne machen, hätten Jungen einen höheren Bewegungsdrang, weswegen ruhige Aktivitäten, wie malen, hier nur eingesetzt werden können, wenn diese müde sind.²²²

Vor allem aus Gründen der methodischen Abwechslung und Wiederholung wird im Unterricht gemalt. Malen stellt einen guten Ausgleich zu Bewegungsspielen dar, wodurch Abwechslung im Aktivitätsgrad geschaffen werden kann.²²³ Dies wird beispielsweise auch in Kurs H6 beobachtet. Hier wird zwischen aktiven Spielen und ruhigen Aktivitäten, unter anderem Ausmalen, gewechselt. Vor allem wenn die Kinder müde oder aufgedreht sind kann Malen eine adäquate Vorgehensweise darstellen, um auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen.²²⁴ Malen dient auch dazu Monotonie zu vermeiden, indem eine andere Aktivität durch das Malen unterbrochen wird. Beispielsweise wird in M18 ein Text in einem Arbeitsbuch vorgelesen. Neben den Texten sind Ausmalbilder aufgedruckt, die die Inhalte des Textes widerspiegeln. Das Vorlesen wird mehrmals an zu den Bildern passenden Stellen für 1-2 min unterbrochen, um den Kindern die Möglichkeit zu geben diese auszumalen. Durch die Unterbrechung wird die Konzentration der Kinder aufrechterhalten. Auch wird durch Malen Neues oder Bekanntes wiederholt und gefestigt. Es wird Wert darauf gelegt das Gemalte mit den entsprechenden englischen Begriffen zu verknüpfen. Es ist zweckmäßig parallel beispielsweise ein Text vorzulesen, im Hintergrund ein Lied der CD mit den entsprechenden Begriffen einzuschalten oder den Kindern schrittweise englische Anweisungen zu geben. Auch kommentieren die Lehrkräfte das zu Malende auf Englisch. Während die Kinder ihr Zuhause malen, stellt die Lehrkraft den einzelnen Kindern Fragen zu den Bildern und

²²⁰ vgl. Anbieter B, Lehrerinterview, Abs. 38

²²¹ ebd., Abs. 38

²²² vgl. HD, Lehrerinterview HLC, Abs. 50

²²³ vgl. HD, Lehrerinterview HLI, Abs. 19

²²⁴ vgl. HD, Lehrerinterview HLC, Abs.50

kommentiert mit beispielsweise „*oh, thats a big roof*“.²²⁵ Durch die Verknüpfung der Begriffe mit dem zu Malenden wird unterbewusst eine Verknüpfung erzeugt.

Von den Kindern bei MEC bewerten in der Online-Befragung 41,7 % das Malen als sehr gut und weitere 47,2 % als gut. Weiteren 8,3 % gefällt es nicht so gut und 2,8 % finden es überhaupt nicht gut. Insgesamt bewerten demnach knappe 90 % (88,9 %) das Malen positiv. Der Median liegt bei gut. Auch bei der Bewertung durch die Eltern liegt der Median bei gut (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 15, 37). Dies spiegelt somit eine hohe Zufriedenheit mit dem Einsatz des Malens als Aktivität wieder. Angemerkt wird diesbezüglich von einem der befragten Eltern:

„Malen hat wenig mit Sprache lernen zu tun, sondern mit Zeit überbrücken. Wenn ein Kind die Vokabel 'DOG' lernen soll, muss hinterher nicht eine halbe Stunde ein Hund gemalt werden, wobei dann immer wieder die deutsche Vokabel verwendet wird“ (Böttger, Müller, 2014, S. 18).

Vergleichbar lange Ausmalübungen lassen sich in den Kursbeobachtungen nicht bestätigen, weswegen auf eine den spezifischen Lehrer betreffende Vorgehensweise geschlossen werden kann.

In der Online-Befragung von HD wird das unterrichtliche Element Malen sowohl von Eltern als auch Kindern, wie bei Mortimer, im Median mit gut bewertet. Von den Kindern wird das Malen schlechter bewertet als bei Mortimer. Insgesamt bewerten ca. 10 % weniger Kinder das Malen positiv (79,4 %). 46,8 % finden es sehr gut und 32,6 % gut. 14,2 % gefällt es eher nicht so gut und 2,2 % bewerten es als überhaupt nicht gut. Die fehlenden 4,3 % wissen nicht, wie sie das Malen als unterrichtliches Element bewerten möchten (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 31ff.). Die beschriebenen Bewertungen beider Anbieter werden in der folgenden Abbildung dargestellt:

²²⁵ vgl. HD, Kurs H24.

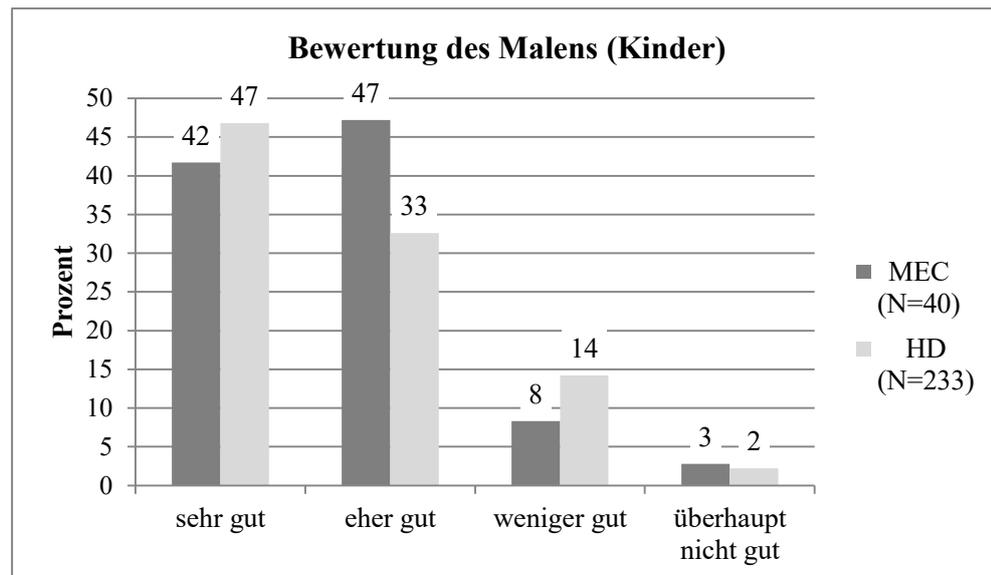


Abbildung 17: Malen

4.3.4 Didaktisches Zwischenfazit

Ein wesentlicher Aspekt des holistischen und kindgemäßen Lernens ist das multisensorische Lernen. Methoden, wie Singen, Spielen oder Malen tragen nicht nur zu Abwechslung der Methoden bei, sondern liefern darüber hinaus Möglichkeiten die sprachlichen Signale visuell, auditiv, kinästhetisch, olfaktorisch oder gustatorisch aufzunehmen und zu verknüpfen (vgl. Böttger, 2010, S. 78).

Singen

Singen als methodisches Element einzusetzen ist zu begrüßen. Die Kinder lernen beiläufig neue Wörter, Satzstrukturen, Aussprache und Sprachmelodie. In den Kursen wird dies dadurch verstärkt, dass die gehörten Begriffe in anderen methodischen Elementen, beispielsweise der Arbeit mit Bildkarten, nochmals aufgegriffen werden. Melodie und Rhythmus der Lieder helfen beim Einprägen und Behalten des neuen Wissens, da mehrere Sinneskanäle aktiviert werden. Auch das Gehör und das Hörverstehen werden durch den auditiven Input trainiert (vgl. Regitz, 2012, S. 154). Der beobachtete Einsatz von bekannten Liedern als Einstiegsritual schafft Vertrauen und ermöglicht den Kindern durch die bereits bekannten Liedtexte einen einfachen Wechsel in die englische Sprache (vgl. Klippel, 2000a, S. 198). Wichtig ist, dass die Liedtexte nicht zu kindlich gestaltet sind, um authentisches Sprachmaterial als Imitationsgrundlage für die Kinder zu haben. Auch ist es zu begrüßen, wenn Lieder für einen vermehrten Input und ein unterbewusstes Einprägen regelmäßig wiederholt beziehungsweise angehört werden. Die Begleit-CDs der Kurse sind eine gute Möglichkeit dies umzusetzen. Durch die Vielzahl an wechselnden Liedern auf den HD CDs entsteht bei den Kindern keine

Langeweile und die Gesamtmenge des Inputs ist höher als bei den CDs von MEC. Durch die in den Kursen beobachtete Kombination mit sensomotorischen Aktivitäten werden die Bewegungen mit den Begriffsbedeutungen verknüpft. Die Aufnahme durch diesen zusätzlichen Sinneskanal verbessert die Merk- und Behaltensleistung und entspricht dem multisensorischen und ganzheitlichen Lernen der kindgemäßen Methodik (vgl. Löffler, Schweitzer, 1988, S. 14).

Spielen

Spielen entspricht dem natürlichen Lernen ohne Zwang und der Freizeitbeschäftigung der hier untersuchten Lerner (vgl. Pfitzer, 2006, S. 207ff). Die Kinder nehmen unterbewusst die fremde Sprache auf, da die Aufmerksamkeit auf das Spiel gerichtet ist. Gleichzeitig macht die reale Kommunikationssituation den Einsatz der Fremdsprache notwendig (vgl. Edelenbos, Bliesener, 1998, S. 36). Es ist daher zu begrüßen, dass Spiele ein methodisches Element der Konzepte aller vier Anbieter sind. Wiederholung durch Spiele schult das Hörverstehen und schafft Sprechanlässe in einem authentischen Kontext, was dem natürlichen Erwerb der Mutter- oder Zweitsprache entspricht. Bei ganzheitlich ausgerichteten Spielen, die akustische, kinästhetische und visuelle Reize kombinieren, ist der Lerneffekt besonders hoch. Dies kann als Einflussfaktor bei der Auswahl von Spielen gesehen werden. Das in vielen Kursen beobachtete Fliegenklatschenspiel ist hierfür ein gutes Beispiel. Die Kinder verknüpfen den akustisch genannten Begriff mit der visuellen Darstellung. Durch das Schlagen mit der Fliegenklatsche auf die Abbildung wird die Verknüpfung durch ein Bewegungselement unterstützt. Auf sprachunabhängiger Ebene ist zu beobachten, dass Spiele als Ventil für den Bewegungsdrang von Kindern genutzt werden. Sie schaffen Abwechslung und stellen eine Form des Lernens ohne Zwang dar. Dies erhöht wiederum den Spaß an den Kursen. Optimaler Weise verfolgen Spiele allerdings nicht nur das Ziel der Aktivierung, Auflockerung oder des Spaßes an den Kursen, sondern ein spezifisches sprachliches Lernziel. Bei den Spielen der kommerziellen Anbieter für frühes Englischlernen ist dieser Aspekt gegeben. Beispielsweise wird bei Spielen mit Bildkarten auf die intensive Nutzung des Englischen, also der Benennung der Bildkarten, geachtet. Sowohl auf sprachlicher als auch nicht-sprachlicher Ebene sind mehrere, über die Stunde verteilte Spiele effektiver als seltene, lang andauernde Spiele (vgl. Mindt, Schlüter, 2003, S. 28). Dies wird, bis auf wenige Ausnahmen, in den Kursen der kommerziellen Anbieter für frühkindliches Englischlernen umgesetzt.

Malen

Malen ermöglicht einen Methodenwechsel, der Monotonie im Stundenverlauf verringert. Beispielsweise wird durch die Konzentration auf die gestalterische Aufgabe ein Ausgleich zu aktiven Phasen im Kursverlauf, wie Bewegungsspielen, geschaffen. Dadurch wird insgesamt die Lernatmosphäre verbessert (vgl. Pfitzer, 2006, S. 151). Malen liefert visuelle und motorische Lernanreize. Insbesondere durch Anweisungen und begleitende Kommentierung von Seiten der Lehrkraft, wird das ganzheitliche, kindgerechte Lernen gefördert. Arbeitsschritte werden in den Kursen auf Englisch erläutert. Dies fördert somit das Hörverstehen und entspricht der Methode der 'Total Physical Response' (TPR). Schriftliche Arbeitsaufträge stellen eine Alternative dar, um das Leseverstehen zu üben (vgl. Abschnitt 2.3.3.1). In Frage zu stellen ist der zeitliche Aufwand von Malaktivitäten. Es ist empfehlenswert diese in der Stunde entweder sehr kurz zu halten, parallel zu beispielsweise einem Lied einzusetzen oder zuhause fertig stellen zu lassen. Die beobachtete Reduzierung des Malens mit steigendem Alter der Kinder ist von Vorteil, um den Interessen der Kinder zu entsprechen und somit den affektiven Zustand positiv zu beeinflussen (vgl. Vollmuth, 2004, S. 41f.).

4.4 Medieneinsatz

Materialien unterstützen die Lehrer in der Unterrichtsführung, helfen die Muttersprache zu vermeiden und sind Lernhilfen für die Lernenden. Die beiden Franchise-Unternehmen stellen sowohl Kindern als auch Lehrern unterschiedliche Medien und Materialien zur Verfügung, wie beispielsweise Arbeitsbücher, CDs oder Lehrerhandbücher. Das Material wird firmenintern entwickelt und auf die Kursziele und das Vokabular der einzelnen Kurse angepasst. HD spezifiziert, dass ein Team aus Linguisten, Englischdidaktikern und Experten für frühkindliche Entwicklung die Materialien stets auf dem neuesten Stand hält (vgl. Helen Doron Ltd, 2014a). Die Lernsets für Kinder umfassen Bücher, CDs und bei Helen Doron zusätzlich eine DVD. Die DVDs werden erst nach Abschluss der Erhebungsphase bei HD implementiert, weswegen hierzu noch keine Daten zur Verfügung stehen. Hauptaugenmerk liegt in den folgenden Unterkapiteln auf den CDs, da diese ein Alleinstellungsmerkmal kommerzieller Anbieter sind. Auch für Lehrer von MEC und HD wird Material für die Stunden zur Verfügung gestellt oder es werden Ideen vorgeschlagen bestimmte Materialien zu nutzen. Das gestellte Material umfasst ein Lehrerhandbuch sowie verschiedene Arten von Bildkarten, die als Flashcards oder für Spiele, wie Memory oder Bingo genutzt werden. Bei den beiden unabhängigen Anbietern ist kein Lernset für die Kinder zu erwerben. Die Lehrer nutzen eigen zusammengestelltes Material. Anbieter B erklärt alle Materialien selbst zu entwickeln.²²⁶ Anbieter A greift bei der Erstellung von Arbeitsblättern auf Online-Material anderer Sprachschulen oder der Bildungssparte des BBC zurück. Links zu diesen Materialien oder Videos werden den Eltern zu Wiederholungszwecken auf der Facebook Seite des Anbieters zur Verfügung gestellt.²²⁷

Die Lehrkräfte von Mortimer äußern sich in den Interviews durchwegs positiv zu den gestellten Materialien und Medien. Es biete eine große Breite an Möglichkeiten und sei gut aneinander angepasst. Vor allem wird betont, dass das Material häufig überarbeitet wird und an die wechselnden Bedürfnisse und Interessen der Kinder angepasst wird. Beispielsweise ist das Material des Kurses 'English for Infants' in der siebenjährigen Zeit als Lehrkraft einmal angepasst worden. Wie schon bei den Kursbeschreibungen erläutert, wird nach Abschluss der Erhebungen das Material ein weiteres Mal überarbeitet und bildet die Grundlage für den Kurs 'Fun with Flupe'. Die Einführung der DVDs kurz nach Abschluss der Erhebung wird als gute Weiterentwicklung zu einem guten Zeitpunkt gesehen. Bei einer früheren Einführung wären die Eltern vermutlich diesem Medium noch nicht offen gegenüber gewesen.²²⁸ Lediglich eine MEC Lehrkraft äußert sich kritisch in

²²⁶ vgl. Anbieter B, Lehrerinterview, Abs. 13

²²⁷ vgl. Anbieter A, Lehrerinterview, Abs. 32

²²⁸ vgl. HD, Lehrerinterview HLD, Abs. 60f.

Bezug auf die HD Materialien. Sie unterstützt zwar die Notwendigkeit der Überarbeitung mancher Materialien, sieht jedoch vor Allem das Einführen der DVD als kritisch. Zum einen bedeute dies eine finanzielle Mehrbelastung für die Eltern und zum anderen gäbe es kritische Stimmen von Seiten der Eltern, die Fernsehschauen vor allem bei jüngeren Kindern ablehnen.²²⁹

Die positive Einschätzung der Lehrer bestätigt sich auch in den Online-Befragungen. Der Einsatz von Medien im Unterricht ebenso, wie Gestaltung, Authentizität und Abwechslungsreichtum der Unterrichtsmaterialien wird von den Eltern bei MEC und HD im Median mit 2 bewertet (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 15; Böttger, Müller, 2012b, S. 35ff.).

4.4.1 CDs

Bei den Kursen der Franchise-Unternehmen ist es notwendig Lernsets zu erwerben, die unter anderem CDs enthalten. Die CDs geben den Kindern daheim die Möglichkeit, die in den Kursen gelernten Lieder (vgl. Abschnitt 4.3.1) möglichst häufig anzuhören, um dadurch Satzstrukturen und Begriffe unterbewusst aufzunehmen. In der Stunde wird die Bedeutung des Gehörten geklärt und auf verschiedene Weise geübt. Die unabhängigen Anbieter haben keine festen Audio-Materialien, die ihr Programm begleiten. Um den Kindern dennoch die Möglichkeit zu geben, unterrichtliche Elemente zuhause einzuprägen, werden beispielsweise bei Anbieter A YouTube-Links von Liedern über das Internet an die Eltern²³⁰ verschickt und bei Anbieter B die Lieder auf CD gebrannt oder es wird auf kommerziell erwerbbarer CDs²³¹ verwiesen.

MEC bietet zu jeder Lernstufe eine CD an, die ein Set von Arbeitsbüchern umfasst. Die Kurse und somit auch die CD sind für ein bis eineinhalb Jahre ausgelegt. Die ersten beiden Stufen beinhalten 13 englische Lieder und Kinderreime sowie drei bis vier Märchen. Auf der dritten CD sind vier Lieder und zwei Märchen enthalten. Bei Helen Doron enthält das Schülerlernset pro Kurs vier bis fünf CDs. Da die Kurse auf 40 Unterrichtsstunden ausgelegt sind und aus vier Units bestehen, begleitet somit jede CD zehn Wochen lang den Unterricht. Die Kinder sind für diesen begrenzten Zeitraum dauerhaft den gleichen Wörtern und Sprachstrukturen ausgesetzt. Durch den häufigen Wechsel der CDs wird Monotonie beim Anhören vermieden. Die CD beinhaltet eigens für Helen Doron komponierte Lieder und Geschichten, die das kursspezifische Vokabular aufgreifen. Jede CD hat eine Länge von 15-25 min (vgl. Helen Doron Ltd, 2014a).

²²⁹ vgl. HD, Lehrerinterview HLG, Abs. 16

²³⁰ vgl. Anbieter A, Lehrerinterview, Abs. 32

²³¹ vgl. Anbieter B, Lehrerinterview, Abs. 28

Die bei MEC und HD befragten Eltern und Kinder finden die CD im Median eher gut (vgl. Abbildung 18): 28,1 % der MEC Kinder bewerten diese sehr gut und 53,1 % gut. 15,6 % finden die CD eher nicht so gut und 3,1 % überhaupt nicht gut (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 15, 37). Im Vergleich dazu finden bei HD mehr Eltern (41,9 %) die CD sehr gut (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 36).

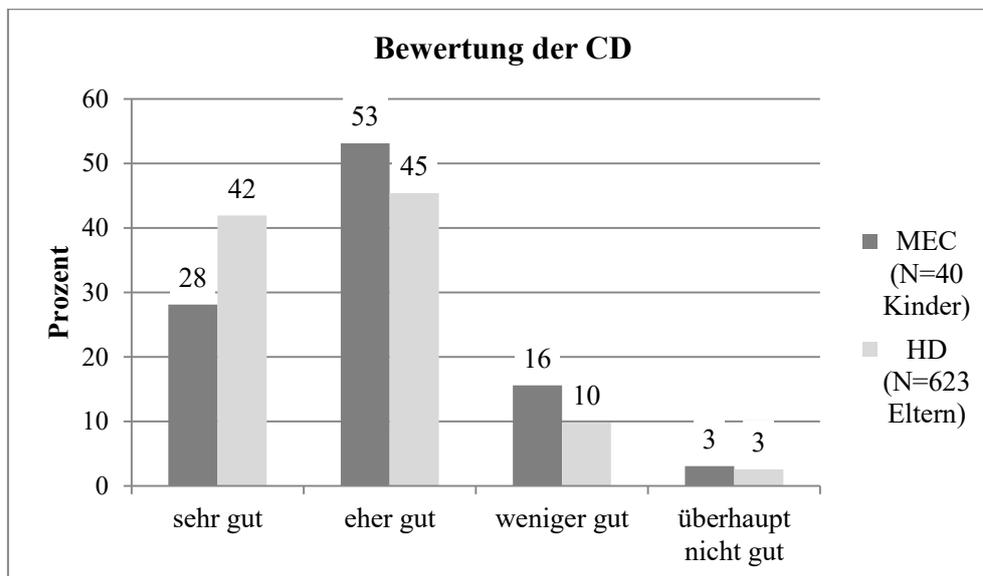


Abbildung 18: Bewertung der CDs

Nutzungsvorgaben

Für alle MEC und HD Lehrkräfte hängt der Erfolg des Kurses davon ab, ob und wie häufig die CD gehört wird. Nur durch das regelmäßige hören der CD prägen sich Worte und Satzstrukturen des Englischen ein. Eine Unterrichtsstunde pro Woche würde zu wenig Input liefern, um die englische Sprache auf natürlichem Weg zu lernen. Die CD soll bei MEC anfangs täglich und im weiteren Kursverlauf drei bis vier Mal pro Woche gehört werden.²³² Diese Abschwächung begründet sich darin, dass die CD einen kompletten Kurszeitraum begleitet und somit im Laufe der Zeit ermüdend oder langweilig werden kann. Helen Doron empfiehlt idealerweise die komplette CD zwei Mal täglich für 15-25 min zu hören. Zwar betonen alle Lehrkräfte, dass die CD einen essentiellen Bestandteil des Konzepts bildet.²³³ Eine Lehrkraft fügte einschränkend hinzu, dass zwei Mal täglich nicht notwendig seien, solange die CD mehrmals pro Woche angehört werde.²³⁴

Die Wichtigkeit der CD wird den Eltern zu Kursbeginn verdeutlicht. Lehrkraft MD gibt allerdings an, den Eltern die CD zwar nahe zu legen, aber sie nicht dazu zu drängen. Ihrer Ansicht nach würde ein 'Müssen'

²³² vgl. MEC, Lehrerinterview MI, Abs. 66

²³³ vgl. z.B. HD, Lehrerinterview HC, Abs. 16

²³⁴ vgl. HD, Lehrerinterview HLG, Abs. 10

Kunden kosten. Die Eltern können abwägen, ob sie einen langsameren Fortschritt der Kurse in Kauf nehmen möchten.²³⁵ Im Vergleich zu MEC werden bei HD die Kinder gezielt zum Anhören animieren. Zum Beispiel wird im 'teacher guide' eine Möglichkeit aufgezeigt Eltern und Kinder zum Anhören der CD zu motivieren (vgl. Helen Doron Ltd, 2014a). Tabellen und Sticker können zur Dokumentation des Anhörens mit nach Hause gegeben werden. Diese Methode führt den Kindern bildlich vor Augen, wie oft sie die CD hören. Die Kinder können im Kurs die Anzahl der Sticker vergleichen, was als Wettbewerbsanreiz motivierend wirkt. Es wird empfohlen, dass die CD bestenfalls im Hintergrund läuft wie zum Beispiel beim Autofahren oder Frühstück.²³⁶ Zum einen schaffe dies eine gewisse Routine, da die Kinder zum gegebenen Zeitpunkt das Hören der CD nicht in Frage stellen. Diese Routinen wirken einem Gefühl des Zwanges entgegen, welches wiederum zu einer negativen Einstellung gegenüber dem Englischlernen führen kann.²³⁷

„Der Punkt kommt halt manchmal, dass die Kinder keinen Bock mehr auf die CD haben. [...] Aber wenn das eine Routine ist, dann ist das einfach so. Dann wird da gar nicht diskutiert“²³⁸.

Zum anderen können die Kinder in solchen Situationen gut zuhören, da sie nicht abgelenkt sind. Da das Hauptaugenmerk auf einer anderen Aktivität liegt wird das unterbewusste Lernen gefördert. Dies entspricht dem Konzept des immersiven Lernens.

Kontaktzeit

In der Realität variiert die Nutzung der CD abhängig vom Kind beziehungsweise den Eltern. Ein Großteil der MEC Lehrkräfte gibt in den Interviews an, dass die Kinder die CD regelmäßig einlegen. *“Da krieg ich immer enormes Feedback. Jaja, also manche hören sich das ja bis zum geht nicht mehr an. Da tun mir die Eltern fast schon leid“²³⁹.* Betrachtet man die Ergebnisse der Befragung (vgl. Abbildung 19) zeigt sich allerdings ein anderes Bild: Nur 5 % geben an die CD täglich zu hören und weitere 20 % mehrmals pro Woche. Demzufolge hört nur ein Viertel der Kinder bei Mortimer die CD den Vorgaben entsprechend häufig an. 15 % legen die CD einmal pro Woche ein und 19 % mehrmals im Monat. 40 % hört die CD einmal im Monat (14 %), seltener oder nie (26 %) (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 15f.). Die geringe Häufigkeit des Anhörens lässt sich laut MEC Lehrkräften auf verschiedene Weise begründen. Beispielsweise berichtet eine Lehrkraft, dass sie bei ihren eigenen Kindern *„am Anfang super streng dahinter [war] und irgendwann hängt es einem ehrlicherweise*

²³⁵ vgl. MEC, Lehrerinterview MD, Abs. 15

²³⁶ vgl. z.B. HD, Lehrerinterviews HLE, Abs. 16; HC, Abs. 16

²³⁷ vgl. MEC, Lehrerinterview MB, Abs. 21

²³⁸ HD, Lehrerinterview HC, Abs. 18

²³⁹ MEC, Lehrerinterview MK, Abs. 16

selber zu den Ohren raus, weil man die Lieder einfach nicht mehr hören kann“²⁴⁰. Dies kann mitunter daran liegen, dass die CD den gesamten Kurszeitraum von einem bis eineinhalb Jahren abdeckt. Es ist somit selbsterklärend, dass ein gewisser Ermüdungseffekt eintritt. Als weiterer Grund wird das volle Nachmittagsprogramm mancher Kinder angegeben. Nach diesem seien sie möglicherweise zu müde die CD anzuhören.²⁴¹ Auch spiele das Alter der Kinder eine entscheidende Rolle im Hinblick auf das tatsächliche Anhören der CD.

„Die Kindergartenkinder sind noch sehr begeistert dabei. [...] Das machen sie sehr gerne, in dem Alter. Aber sobald sie in die Grundschule kommen, lösen sie sich von der CD. Dann zieht die auch gar nicht mehr so. Vielleicht noch ein halbes Jahr, dann werden sie cooler, dann passt der Sound nicht mehr und das Wiederholte ist auch doof und dann muss man andere Wege suchen“²⁴².

Bei Kindern von Helen Doron wird die CD daheim konsequenter genutzt (vgl. Abbildung 19). 17,2 % hören sie den Vorgaben entsprechend zwei Mal täglich. Weitere 41,2 % mehrmals pro Woche. Dies ergibt einen Gesamtwert von 58,4 % der Befragten, die die CD mindestens 'mehrmals pro Woche' anhören. Im Vergleich dazu liegt dieser Wert bei Mortimer bei einem Viertel der Befragten. Weitere 26,8 % legen die CD mehrmals im Monat ein und 14,5 % seltener oder nie (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 32). Auch dieser Wert unterscheidet sich stark zum Untersuchungsergebnis von Mortimer (40 % einmal im Monat, seltener oder nie), was auch an der folgenden Abbildung zu erkennen ist:

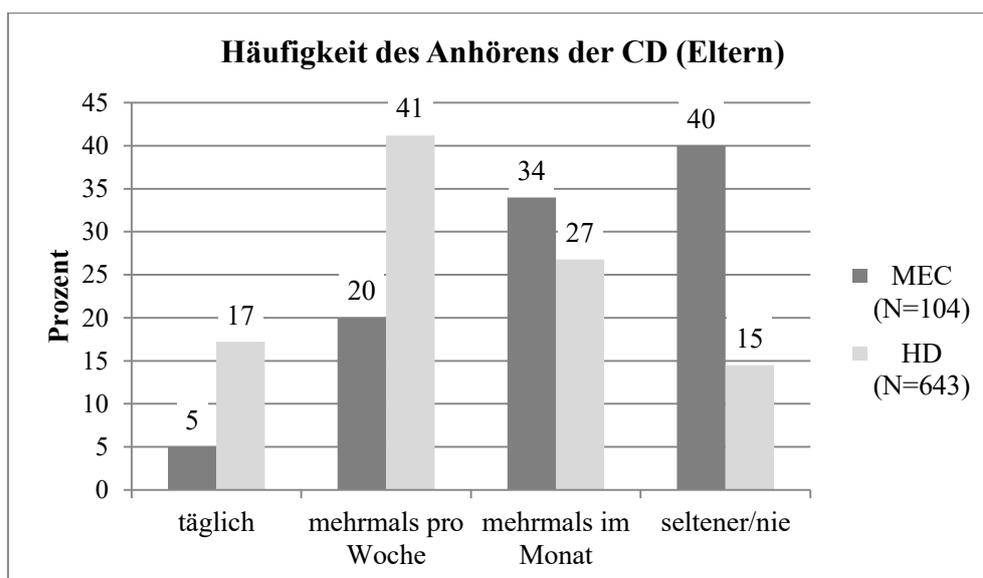


Abbildung 19: Häufigkeit des Anhörens der CD

²⁴⁰ MEC, Lehrerinterview MB, Abs. 21

²⁴¹ vgl. MEC, Lehrerinterview MA, Abs. 13

²⁴² MEC, Lehrerinterview MH, Abs. 22

Die kürzere Anhördauer von nur zehn Wochen bei HD im Vergleich zu ein bis eineinhalb Jahren bei MEC kann den Vorteil von HD begründen. Das mit zunehmendem Alter steigende Desinteresse, welches auch bei Mortimer beschrieben wird, trifft allerdings auch auf die CDs von Helen Doron zu. Dies zeigt sich in den Ergebnissen der Online-Befragung. Demnach hören die älteren Kinder die CD weniger regelmäßig als jüngere Kinder (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 32). Neun Helen Doron Lehrkräfte betonen darüber hinaus die Relevanz des Einsatzes der Eltern. Vor allem jüngere Kinder denken nicht von selber daran, weshalb für das Einlegen der CD die Initiative der Eltern von Bedeutung ist.²⁴³ Allerdings begreifen manche Eltern entweder nicht die Bedeutung der CD oder seien „zu faul“²⁴⁴.

Kontrolle

Drei der MEC Lehrer geben an, am Anfang der Stunde zu überprüfen, ob die CD gehört wurde. Die Kinder seien sehr ehrlich und haben *“auch ein ganz schlechtes Gewissen, wenn sie diese nicht gehört haben“*²⁴⁵. Die Leiterin eines HD Learning Centers erklärt, dass Kontrollen abhängig davon durchgeführt werden, wie konsequent die Kinder die CD hören. Bei Inkonsequenz können beispielsweise Pläne mit nach Hause gegeben werden, die von den Eltern unterschrieben werden müssen.²⁴⁶ Acht Lehrkräfte geben an zu Stundenbeginn abzufragen ob die CD gehört wurde. In zwei der besuchten MEC Kurse dürfen sich die Kinder, die die CD gehört haben, einen Sticker aussuchen.²⁴⁷ In den übrigen Kursen von MEC und HD können keine Kontrollen beobachtet werden. Dies kann möglicherweise auf den Zeitpunkt der Erhebung zurückzuführen sein. Das Schuljahr ist zu diesem Zeitpunkt schon fortgeschritten und Routinen, wie das Hören der CD, konnten bereits eingeübt werden.

Auswirkung

Die Lehrer beider Franchise-Anbieter geben an in den Stunden zu bemerken, ob die Kinder die CD hören.²⁴⁸ Die Kinder können die Lieder dadurch auswendig und lernen neue Begriffe schneller. Es falle den Kindern durch die CD leichter sich Zusammenhänge und Wortbedeutungen selbstständig zu erschließen.²⁴⁹ Die Begriffe sind ihnen durch die Lieder bekannt und werden in den Kursen mit der Bedeutung verknüpft. Durch die Wiederholung daheim wird das Gelernte bis zur nächsten Stunde weiter gefestigt. Insgesamt behalten die Kinder die gelernten Worte besser und

²⁴³ vgl. HD, Lehrerinterview HLD, Abs. 29

²⁴⁴ HD, Lehrerinterview HT, Abs. 19

²⁴⁵ MEC, Lehrerinterview MI, Abs. 68

²⁴⁶ HD, Lehrerinterview HLD, Abs. 29

²⁴⁷ vgl. z.B. HD, Lehrerinterview HV, Abs. 7

²⁴⁸ vgl. z.B. MEC, Lehrerinterview MA, Abs. 13

²⁴⁹ vgl. HD, Lehrerinterview HX, Abs. 26

können dem Unterrichtsverlauf besser folgen.²⁵⁰ Da die Begriffe den Kindern durch die CD schon bekannt sind ist die Bedeutungsklä rung einfacher. „*Everything just sinks into them and you don't really have to struggle your way into their brains with this and that expression*“²⁵¹.

Des Weiteren verbessert sich durch das Anhören der CD die englische Aussprache. Kinder mit häufigem Input durch die CD sprechen Begriffe entsprechend Aussprache auf der CD aus, auch wenn die Lehrkraft eine andere Aussprache hat.²⁵² Beispielsweise spricht ein Kind das Wortes *glas* entsprechend der CD mit einem britischen Akzent aus.²⁵³ Daran erkennt man, wie wichtig es für die Kinder ist nicht nur die Aussprache des Lehrers zu kennen. Durch wechselnden sprachlichen Input werden sie vertraut mit verschiedenen Aussprachevarianten.

Insgesamt hat die CD eine positive Auswirkung auf das Lernen der englischen Sprache als Ganzes. Es besteht die Einschätzung, dass die Kinder „*am fittesten sind, die immer ihre CD gehört haben*“²⁵⁴. Dies lässt sich auch am Vergleich zu anderen Anbietern sehen. Beim Wechsel von anderen Anbietern zu Helen Doron sei laut Elternbericht der Lerneffekt durch die CD enorm gestiegen.²⁵⁵

Ein Nicht-Hören der CD führe hingegen zu einem Leistungsabfall. Die können die Kinder dem Unterricht nicht mehr folgen und werden dadurch unkonzentriert, unruhig und demotiviert.²⁵⁶ Langfristig gesehen verlieren sie dadurch die Lust Englisch zu lernen.²⁵⁷

4.4.2 Anschauungsmaterial

Bildkarten + Realgegenstände

Von den Franchise-Anbietern werden digital diverse Anschauungsmaterialien zur Verfügung gestellt. Sie umfassen Flashcards, kleine Karten für Memory, Bingo oder weitere bildhafte Spiele. Diese werden für den Einsatz in den Kursen von den Franchisenehmern ausgedruckt und laminiert. Die unabhängigen Anbieter greifen auf selbst erstellte Materialien zurück. Sowohl von Mortimer als auch von Helen Doron Lehrkräften wird die Bedeutung des bildhaften Lernens als wesentlicher Bestandteil des Konzeptes betont. Den Kindern würde es durch Aktivitäten mit Bildern leichter fallen sich die entsprechenden Begriffe zu merken.²⁵⁸

²⁵⁰ vgl. MEC, Lehrerinterview MG, Abs. 16

²⁵¹ vgl. HD, Lehrerinterview HB, Abs. 35

²⁵² vgl. HD, Lehrerinterview HLG, Abs. 10

²⁵³ vgl. HD, Lehrerinterview HLD, Abs. 33

²⁵⁴ vgl. HD, Lehrerinterview HLE, Abs. 16

²⁵⁵ vgl. HD, Lehrerinterview HLG, Abs. 10

²⁵⁶ vgl. HD, Lehrerinterview HLI, Abs. 23

²⁵⁷ vgl. HD, Lehrerinterview HC, Abs.16

²⁵⁸ vgl. z.B. MEC, Lehrerinterview MA, Abs. 7; HD, Lehrerinterview HW, Abs. 3

Von den Lehrkräften aller Anbieter werden darüber hinaus diverse Poster und Realgegenstände zu Anschauungszwecken verwendet. Beispielsweise werden Stofftiere zum Lernen von Tiernamen eingesetzt²⁵⁹, anhand des eigenen Körpers die Körperteile gelernt²⁶⁰ oder die Räumlichkeiten sowie Möbel oder sonstigen Gegenständen im Raum in die Erklärung von Begrifflichkeiten einbezogen²⁶¹. Zum Lernen der Uhrzeit wird eine Uhr aus Holz mit drehbaren Zeigern verwendet²⁶² und Münzen zum Üben der Zahlen genutzt²⁶³. Insgesamt werden viele weitere Realgegenstände mit Relevanz für das jeweilige Thema eingesetzt.

„Everything that we can use just to get the message through without having to translate. [...] When we teach what 'apple' means we bring in an apple“²⁶⁴.

Die Kinder können dadurch in einem authentischen Kontext anhand der Gegenstände die Begriffe lernen. Da der hohe Grad der Visualisierung ein unterrichtliches Element des spielerischen Lernens darstellt, wird unter Abschnitt 4.2.8 genauer auf den Einsatz von Visualisierungsmöglichkeiten im Kursverlauf eingegangen.

Videos

Zum Erhebungszeitpunkt werden in einem der Helen Doron Kurse²⁶⁵ und den beiden Kursen von Anbieter A kurze Videos abgespielt. Laut Anbieter A ermöglichen Videos den Kindern sprachlichen Input von verschiedenen Sprechern zu hören, weshalb diese Form des Inputs gerne genutzt wird.²⁶⁶ Die Einsatzzeit der Videos bei A beträgt ca. 20-25min. Der eigentliche Film von etwa 10 min wird in dieser Zeit in Intervallen unterbrochen, um das Gehörte zu besprechen. Unklare Begrifflichkeiten können auf diese Weise geklärt werden und das Gehörte wird in direktem Bezug zur visuellen Darstellung wiederholt. Bei Helen Doron wird nach der Erhebung der Kursaufbau überarbeitet und im Zuge dessen DVDs als zusätzliche Kursmaterialien eingeführt. Die Nutzung von Videos in den Kursen ist seit der Einführung der DVDs vermutlich angestiegen.

²⁵⁹ vgl. z.B. MEC, Lehrerinterview M8

²⁶⁰ vgl. z.B. MEC, Lehrerinterview M9

²⁶¹ vgl. z.B. HD, Lehrerinterview H8

²⁶² vgl. z.B. MEC, Lehrerinterview M13

²⁶³ vgl. z.B. HD, Lehrerinterview H3

²⁶⁴ HD, Lehrerinterview HLF, Abs. 2

²⁶⁵ vgl. HD, Kurs H16

²⁶⁶ vgl. Anbieter A, Lehrerinterview, Abs. 26

4.4.3 Spiele

In den Konzepten der einzelnen Anbieter werden Spiele als wesentlicher Baustein des natürlichen Sprachenlernens gesehen (vgl. Abschnitt 0). Von Seiten der Franchise-Anbieter wird lediglich das Material für die im Lehrerhandbuch beschriebenen Bildkarten-Spiele zur Verfügung gestellt. Neben dem gestellten Material wird in den Kursen aller Anbieter auch eine Vielzahl an Spielen genutzt, die selbst erstellt oder gekauft sind und bei HD bzw. MEC über die Ideen aus dem 'teacher guide' hinausgehen. Eine Lehrkraft gibt an, *„dass die Materialien ergänzt werden müssen. Und jeder Dozent [...] auch die eigenen Spiele [nutzt]“*²⁶⁷. In einem Kurs dieser Lehrkraft wird beispielsweise das kommerziell erwerbbares Spiel 'Twister' zum Üben der Farben genutzt.²⁶⁸ Da sich das selbst erstellte Material oder die gekauften Spiele bei den Lehrern unterscheiden, können diesbezüglich keine allgemeingültigen Aussagen über die Art der Materialien getroffen werden. Der Einsatz von Spielen im Unterrichtsverlauf wird als spezifisches unterrichtliches Element kommerzieller Anbieter für frühes Fremdsprachenlernen unter Abschnitt 0 beschrieben.

4.4.4 Arbeitsbücher/-blätter

In den Lernsets der Franchise-Anbieter gibt es neben CDs auch vier Arbeitsbücher pro Kursstufe und Bücher zur Erweiterung. Diese Bücher begleiten die einzelnen Units der Kurse und sind thematisch auf die Inhalte abgestimmt. Den Lehrern ist freigestellt in den Kursen zusätzliche Materialien, wie Arbeitsblätter, zu nutzen. Bei den Kursen der beiden unabhängigen Anbieter sind keine Arbeitsbücher zu erwerben. Anbieter A arbeitet vorrangig mit Arbeitsblättern. Ab dem Grundschulalter kommen frei verkäufliche englische Kinderbücher für Leseübungen ergänzend hinzu.²⁶⁹ Auch Anbieter B gibt an Arbeitsblätter selbst zu erstellen. Für Leseübungen erwirbt die Lehrkraft Kinderbücher und die Rechte zur Vervielfältigung. Die Kinder erhalten die Bücher als Kopie.²⁷⁰

Die Lernsets von Mortimer bestehen bei Stufe 1 und 2 von 'English for Children' aus vier Arbeitsbüchern sowie einem optionalen Märchenbuch. Dieses enthält vier Geschichten zum Lesen oder Vorlesen. Stufe 3 umfasst zwei Arbeitsbücher. Die Arbeitsbücher von Mortimer sind sowohl für die Kurse als auch für die Bearbeitung daheim gedacht. Um den Spaß an den Kursen aufrecht zu erhalten, ist es ratsam den Kindern freizustellen daheim zusätzliche Übungen zu machen. Es könne an schulische Systeme erinnern und somit das intuitive Lernen hemmen. Wie häufig sich die Kinder daheim tatsächlich mit den Büchern beschäftigen ist vor allem von den Eltern

²⁶⁷ vgl. MEC, Lehrerinterview MG, Abs. 8

²⁶⁸ vgl. MEC, Kurs M19

²⁶⁹ vgl. Anbieter A, Lehrerinterview, Abs. 30

²⁷⁰ vgl. Anbieter A, Lehrerinterview, Abs. 61

abhängig.²⁷¹ Bei Helen Doron enthält das Schülerlernset pro Kurs ebenfalls vier 'activity books' und ergänzend ein optionales Lese- und Schreib-'work book'. Die 'activity books' bei Helen Doron enthalten die Texte des entsprechenden Kapitels und die Songs der dazugehörigen CD sowie Ausmalbilder, Sticker und dem Alter entsprechende Übungen. Die Bücher sind vorrangig für die Kursstunde gedacht, können aber auch daheim genutzt werden (vgl. Doron et al., 2008).

In der Online-Befragung von MEC und HD werden die Arbeitsbücher von den Kindern im Median mit eher gut bewertet:

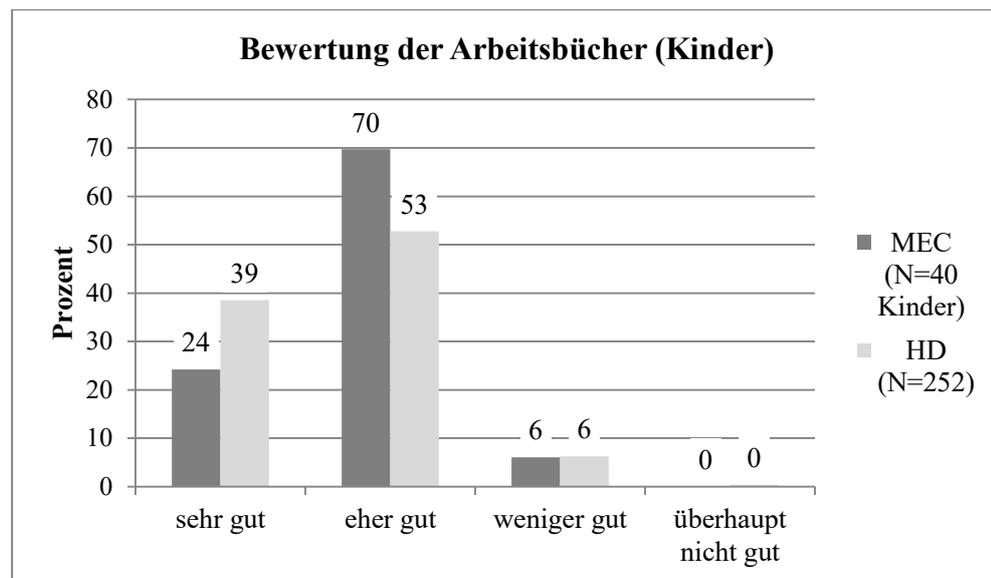


Abbildung 20: Bewertung der Arbeitsbücher (Kinder)

24,2 % der MEC Kinder finden die Arbeitsbücher sehr gut und weitere 69,7 % gut. 6,1 % bewerten die Bücher nicht so gut. Auch die Eltern bewerten die Arbeitsbücher von Mortimer im Median eher gut. 34,3 % der Kinder arbeiten sehr gerne mit Arbeitsblättern und ungefähr die Hälfte gerne (54,3 %). 11,4 % mögen diese nicht so gerne (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 15, 37). Die Arbeitsbücher und Arbeitsblätter werden bei Helen Doron ebenfalls im Median eher gut gewertet. 38,5 % der Kinder finden die Arbeitsbücher sehr gut und 52,8 % eher gut. 6,3 % mögen diese eher nicht, 0,4 % überhaupt nicht. Der Einsatz von Arbeitsblättern wird vergleichbar bewertet (33,6 % sehr gut, 52,7 % eher gut, 7,5 % eher nicht gut 2,2 % überhaupt nicht gut) (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 30f.). Vergleicht man die Bewertung der Arbeitsbücher von HD und MEC, werden zwar bei beiden Anbieter die Bücher von über 90 % der Befragten mit sehr gut oder gut bewertet (Mortimer 93,9 %, Helen Doron 91,3 %). Die beschriebene Verteilung zwischen sehr gut und gut lässt auf eine höhere Zufriedenheit bei HD schließen.

²⁷¹ vgl. MEC, Lehrerinterview MD, Abs. 15

4.4.5 Lehrerhandbuch

Bei HD und MEC liegt den Lehrkräften ein Lehrerhandbuch vor. Zu jeder Kursstufe gibt es ein Lehrerhandbuch ('teacher guide', TG), der bei beiden Anbietern die Ziele des Kurses beschreibt und Vorschläge zur Umsetzung der Themen in den einzelnen Stunden ('lesson plans') bietet. Bei beiden Anbietern entspricht der TG einer Hilfestellung, die es den Lehrern vor allem am Anfang erleichtert entsprechend dem methodischen Konzept des Anbieters zu unterrichten. Von den Lehrern wird das Vorhandensein eines Handbuches begrüßt. Vor allem im Kleinkindbereich sei dieser eine große Hilfe, um den Unterricht kindgemäß stattfinden zu lassen.²⁷² Ein Programm mit kindgemäßer Methodik selbst zu entwickeln würde den Vorbereitungsaufwand um ein Vielfaches erhöhen. Mit steigender Erfahrung nimmt die Notwendigkeit diesen zu Rate zu ziehen ab.²⁷³ Die Lehrer können von diesem abweichen und den Kursverlauf an die Bedürfnisse und Interessen der einzelnen Kinder und der Gruppenkonstellation anpassen. Zusätzliche Wiederholungen können notwendig sein, wenn die Kinder ein Spiel nicht oder besonders gern mögen oder die Kinder an einem Tag zu müde oder zu unruhig für manche Aktivitätsformen sein.²⁷⁴

Für diese Studie steht von MEC kein TG zur Verfügung. Der detaillierte Aufbau kann somit nicht aufgezeigt werden. Die TGs von HD folgen einem standardisierten Schema. Der erste Abschnitt, die 'Rationale', wird in jedem TG der verschiedenen Kursstufen wiederholt, um die Lehrer an die grundlegenden Aspekte der Methode zu erinnern.²⁷⁵ Die weiteren Kapitel beschreiben Inhalte und Vorgehensweisen der jeweiligen Kursstufe. Die TGs sind wie folgt aufgebaut:

1. 'Rationale'	<ul style="list-style-type: none"> - Generelles zur Methodik - Aspekte, die beim Unterrichten zu bedenken sind - Ziele und Aufbau des jeweiligen Kurses - Informationen, wie der Kurs zu unterrichten ist - Übersicht über die Themenfelder und 'lesson plans' des Kurses - Erläuterung der dazugehörigen Materialien
2. 'Units'	<p>Je Unit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Übersicht über 'content and goals': Lieder, Geschichten, Themenfelder, Vokabeln, grammatikalische Strukturen - Methodische Übersicht zu den einzelnen Themenfeldern: Auflistung verschiedener geeigneter Aktivitäten zur Behandlung von

²⁷² vgl. MEC, Kurs MH, Abs. 8

²⁷³ vgl. HD, Lehrerinterview HB, Abs. 11

²⁷⁴ vgl. MEC, Lehrerinterview M, Abs. 23; HD, Lehrerinterview HLF, Abs. 10

²⁷⁵ vgl. HD, Lehrerinterview HLA, Abs. 12

	Themenfeldern - 'Lesson plans': Verlaufsplan der einzelnen Stunden, Verweise zu an anderer Stelle erläuterten Spielanleitungen oder Liedtexten
3. 'Games and Activities'	Je Spiel/Aktivität: - Spielanleitungen - Vorbereitungen, die von der Lehrkraft getroffen werden - Ziel des Spiel - Hinweise für die Lehrkräfte

Tabelle 9: Aufbau 'teacher guide' HD

(vgl. Doron et al., 2008)

4.4.6 Didaktisches Zwischenfazit

Medien können auf verschiedene Weise den Unterricht unterstützen. Beispielsweise strukturieren sie die Stunde und ermöglichen Abwechslung. Anschauungsmaterialien dienen z.B. zur Präsentation von neuen Inhalten oder CDs zur Wiederholung von Bekanntem (vgl. Thaler, 2012, S. 61). Auch kann durch ansprechendes Material die Motivation der Schüler gefördert werden (vgl. Gutschow, 1978, S. 110). In den Kursen der untersuchten Anbieter werden verschiedene Medien genutzt. Vorrangig wird auf CDs, Anschauungsmaterialien und eine Vielzahl an Spielen zurückgegriffen.

CDs

Es ist zu begrüßen, dass die englischsprachige Begegnung gezielt, also z.B. mit CDs, organisiert wird. Es wird somit vermieden, dass die Gefahr der Fossilisierung durch Fehler eines Nicht-Muttersprachlers besteht. Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn Eltern, soweit sie nicht bilingual sind, den auditiven Input durch Englischsprechen zu Hause erhöhen.

Bei den beiden Franchise-Unternehmen sind CDs, die die Kursinhalte begleiten und diese in Form von Liedern aufbereiten, ein fester Teil der Unterrichtsmedien. Der Einsatz von CDs, die als Ergänzung zu den Kursen mehrmals pro Woche zuhause angehört werden sollen, entspricht der Forderung des Zweitspracherwerbs nach einem möglichst hohen Maß an Kontaktzeit mit der englischen Sprache (vgl. Wessel, 2012, S. 49). Die beiden unabhängigen Anbieter greifen auf individuell zusammengestelltes Audiomaterial zurück. Auch diese Variante trägt zu einem erhöhten Input bei. Zudem sind beispielsweise normale englische Kinderlieder authentischer und somit motivierender als didaktisch aufbereitetes Liedmaterial. (vgl. Grimm et al., 2015, S. 250).

Ein häufiger Wechsel der CDs, wie dies bei HD der Fall ist, ist zu begrüßen um Langeweile und Ermüdung zu vermeiden. In die aufbauenden Units ist es empfehlenswert, dass die vorhergehenden CDs gelegentlich zu

Wiederholungszwecken integriert werden. Es ist sinnvoll ergänzendes Hörmaterial, wie kurze englische Hörspiele anzubieten. Dies wirkt einer möglicherweise entstehenden Langeweile entgegen und fördert das Hörverstehen. Ein wiederkehrendes Anhörens beispielsweise beim Autofahren stellen eine gute Möglichkeit dar Routinen zu schaffen (vgl. Klippel, 2000a, S. 36). Das Englische wird dadurch zu einem festen Bestandteil des Tagesverlaufes und Ablehnung kann vermieden werden. Kontrollen unterstreichen die Bedeutung der CD. Zu bedenken ist, die Kontrollen nicht zu umfangreich ausfallen zu lassen. Ziel ist es, dass die Motivation verstärkt wird und ein Anreiz geschaffen wird die CD anzuhören. Schlägt dies in Zwang um, fällt dies zu Lasten des affektiven Zustands der Lerner.

Der auditive Input fördert das der Immersion nachempfundene Lernen. Authentischer Input, über die Kurse hinaus, weckt zudem das Interesse der Kinder die Sprache zu Lernen. Durch den auditiven Input unterschiedlicher Sprecher wird zum einen das Hörverstehen verbessert, weil keine Gestik und Mimik des Sprechers zu sehen ist. Zum anderen ist der abwechslungsreiche Input für die Aussprache wertvoll, da über die Lehrkraft hinaus andere Stimmen, Akzente und Intonationsmuster unbewusst aufgenommen und imitiert werden (vgl. Hermes, 1998, S. 224). Die Lehrkräfte geben neben einer verbesserten Aussprache zudem an, dass die Kinder sich Begriffe leichter merken können und sie bei häufigem Anhören durch die so erworbenen Kenntnisse motivierter an den Kursen teilnehmen. Das detaillierte Behandeln der gehörten Inhalte von auditiven Medien ist allerdings von entscheidender Bedeutung. Durch das in den Kursen beobachtete Erarbeiten der Lieder werden die Inhalte verständlich. Ein möglicherweise fehlerhaftes akustisches Verständnis einzelner Begriffe kann behoben werden (vgl. Abschnitt 4.3.1).

Anschauungsmaterialien

Der Einsatz von Anschauungsmaterialien ist zu begrüßen. Jegliche Art von Anschauungsmaterial unterstützt die Lerner darin Bedeutungen oder Satzstrukturen zu verstehen und mehrere Kanäle der Informationsaufnahme und –verarbeitung zu aktivieren. Die Fähigkeit die gespeicherten Begriffe abzurufen steigt durch die Verknüpfung im Gehirn entsprechend der gesetzten Reize (vgl. Böttger, 2010, S. 77). In den Kursen der vier untersuchten Anbieter werden zur Visualisierung vorrangig Bildkarten und Realgegenstände genutzt. Diese werden zur Bedeutungsklä rung, Wiederholung oder Anwendung in Spielen, Liedern oder Kommunikationssituationen eingesetzt. Beispielsweise werden durch die Einbettung der Anschauungsmaterialien in Spiele nicht nur visuelle, sondern auch kinästhetische oder akustische Reize gesetzt. Nach dem Prinzip der Anschaulichkeit des kindgemäßen Lernens trägt dies dazu bei spielerisches und implizites Lernen zu fördern (vgl. Abschnitt 2.3.3.2).

Bei Videos wird darüber hinaus die visuelle durch die auditive Komponente erweitert. Ein vermehrter Einsatz, wie dies auch bei HD weiterentwickelt wird, ist daher zu begrüßen. Die Kombination der Sinneskanäle bewirkt bei Lernern eine stärkere emotionale Verknüpfung mit den Inhalten als dies beispielsweise beim Betrachten einer Bildkarte oder Lesen eines Buches der Fall wäre. Wichtig ist, dass Lehrkräfte auf authentischen Input zurückgreifen, der die fremde Wirklichkeit abbildet:

„Filme und die in ihnen verbundenen Übungen und Unterrichtsmethoden vermögen es, ein anderes Gefüge von kognitiven und emotionalen Kräften in den Schülern anzusprechen und eine andere Äußerungsbereitschaft der Schüler zu schaffen, als sie bisher im FU vorherrschte“ (Schwerdtfeger, 1989, S. 20).

Die Popularität von Filmmaterial bei Kindern und Jugendlichen hat ein großes Potential die Lerner zu motivieren und sich z.B. durch Nachfragen in den Kursverlauf einzubringen (vgl. Henseler et al., 2011, S. 15). Auch können die Kinder durch die visuelle Komponente Lücken beim Verstehen überwinden (vgl. Schwerdtfeger, 1989, S. 23ff.). Die Ergänzung durch das Auditive bringt die gleichen Vorteile wie das Abspielen von CDs mit sich. Audiovisuelle Medien kombinieren demnach die Vorteile der Informationsaufnahme beider Sinneskanäle. Dies entspricht dem ganzheitlichen Lernen der kindgemäßen Methodik.

Das bei Anbieter A beobachtete Intervallverfahren der Filmdarbietung erleichtert zudem die Informationsaufnahme, ermöglicht es parallel Aufgaben zur Wiederholung oder Festigung des Wissens zu integrieren und steigert die Neugier der Kinder auf den weiteren Verlauf des Filmes. Nachteilig ist jedoch bei dieser Vorgehensweise der Zeitaufwand in den Kursen (vgl. Thaler, 2010, S. 144). Dadurch, dass das Schauen des Films in Intervallen etwa 25 min der Kurszeit in Anspruch nimmt, ist wenig Zeit für andere Methoden oder Inhalte.

Spiele

Es kann beobachtet werden, dass die Lehrer der verschiedenen Anbieter sowohl auf vorgefertigtes Material als auch auf selbst erstelltes Material zurückgreifen. Der Einsatz von Spielen die selbst entwickelt wurden ist zu begrüßen. Diese passen exakt zum Thema und der Altersstufe der Lerner, sind authentisch und motivieren somit die Kinder und können Differenzierung beziehungsweise Variation beinhalten (vgl. Grimm et al., 2015, S. 250). Der Einsatz von Spielen im Unterrichtsverlauf wird als methodisches Element unter Abschnitt 0 beschrieben.

Arbeitsbücher/-blätter

Das Vorhandensein eines durchgängigen Lehrgangs mit mehreren Arbeitsbüchern ist bei MEC und HD positiv hervorzuheben. Zum einen sind Lehrwerke für die Lehrer eine Arbeitserleichterung und didaktische Hilfestellung, da der Unterricht schon systematisch und kindgerecht aufbereitet wurde. Dies ist vor allem im kommerziellen Bereich sinnvoll, da die Lehrkräfte nicht unbedingt didaktische Vorerfahrungen mitbringen. Zum anderen können Lernende ohne Lehrwerk überfordert sein. Studien zeigen, dass Schulkassen mit Lehrwerk besser abschneiden, als Schulklassen ohne Lehrwerk (vgl. Schmid-Schönbein, 2008, S. 83). Dies würde für Kurse von Franchise-Nehmern sprechen, da zumindest die beiden untersuchten Fälle der unabhängigen Anbieter nicht auf feste Lehrwerke zurückgreifen. Allerdings ist zu bedenken, dass selbst zusammengestelltes Material immer besser auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt ist. Die Kombination eines Lehrwerks, ergänzt durch zusätzliche Arbeitsblätter wäre daher optimal. In Kursen, die auf eine Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenz abzielen sind ergänzende Lesebücher, wie beispielsweise die optionalen Märchenbücher von MEC, empfehlenswert. Durch kurze Lesetexte wird das Leseverstehen gefördert und die gesamte Kontaktzeit mit der englischen Sprache steigt an.

Lehrerhandbuch

Die Lehrerhandbücher bei MEC und HD sollen als Hilfestellung beim Unterrichten dienen. Im Hinblick auf die einheitliche Umsetzung des Franchise-Konzeptes an den verschiedenen Standorten trägt ein feststehender Lehrgang zur Qualitätssicherung des Konzeptes bei. Um neben den Interessen des Unternehmens auch die Bedürfnisse der Kinder zu berücksichtigen, ist es hilfreich zur Differenzierung und Individualisierung von den 'lesson plans' abzuweichen. Bei den Franchise-Anbietern wird dies entsprechend gehandhabt.

4.5 Fremdsprachliche Kompetenzvermittlung

Im bisherigen Verlauf der Arbeit wurde auf generelle Prinzipien der Unterrichtsführung sowie spezifische Methoden und Medien eingegangen. Im Folgenden wird zusammengefasst, wie diese verschiedenen Elemente zur Vermittlung der einzelnen sprachlichen Kompetenzen eingesetzt werden.

4.5.1 Wortschatzvermittlung

Die Kinder bei Mortimer lernen in den 'English for Children' – Kursen insgesamt 1300 Wörter zu verschiedenen Themenbereichen. In Set 1 lernen sie 500 und in den darauf aufbauenden Sets jeweils 400 Vokabeln (vgl. Mortimer Franchise GmbH, 2015). Bei Helen Doron werden in den Vorschulkursen 650 Wörter gelehrt. In den Grundschulkursen werden zwischen 900 und 1000 Begriffe vermittelt. In 'Botty the Robot' sind 1400 und in 'Paul Wards World' 1700 vorgesehen (vgl. Helen Doron Ltd, 2014b). Bei Kursen die sowohl als Einsteiger als auch als Aufbaukurs angeboten werden ist nicht ersichtlich, ob die Anzahl der Begriffe die tatsächliche Anzahl neuer Begriffe oder eher die Anzahl insgesamt bekannter Vokabeln widerspiegelt. In diesen Kursen ist denkbar, dass für Kinder mit Vorwissen durch einen anderen Anfängerkurs nicht die komplette Anzahl an Vokabeln neu ist. Thematisch wird neben notwendigen Kenntnissen für Konversationssituationen auch Wert auf enzyklopädisches Wissen gelegt. Beispielsweise sind verschiedene Arten von Fröschen und Kröten Teil des zu lernenden Wortschatzes.²⁷⁶ A und B machen keine Angaben hinsichtlich der zu lernenden Wörter pro Kursstufe.

Vorrangig werden Begriffe nach dem Prinzip der Anschaulichkeit vermittelt. Hierfür werden Flashcards oder Realgegenstände genutzt. Alternativ werden Bewegungen oder Aktivitäten zur Begriffsklärung eingesetzt. Vor allem zur Begleitung von Liedtexten werden Aktivitäten flächendeckend eingesetzt. Eine weitere Möglichkeit der Begriffsklärung, ohne sich des Deutschen zu bedienen, stellt das Umschreiben dar. Dies findet von Seiten der Lehrkraft dann Anwendung, wenn beispielsweise Anweisungen nicht verstanden werden und in Folge dessen umformuliert werden.²⁷⁷ Auch werden Begriffe umschrieben, wenn keine entsprechende Bildkarte vorhanden ist, da der Begriff zufällig im Stundenverlauf auftaucht und nicht Teil des 'lesson plans' ist.²⁷⁸ Bei Bedarf sieht Mortimer vor auf die 'sandwich'-Technik zurückzugreifen.²⁷⁹ Auf die 'sandwich'-Methode greift ein Großteil der MEC Lehrkräfte sowie B zurück. HD strebt an, dass

²⁷⁶ vgl. HD, Kurs H14

²⁷⁷ vgl. z.B. HD, Kurs H24

²⁷⁸ vgl. z.B. HD, Kurs H5

²⁷⁹ vgl. MEC, Lehrerinterview M, Abs. 16

die Kinder in der Fremdsprache denken und neue Begriffe ohne Übersetzung erlernen. Auf den Aspekt der gewählten Unterrichtssprache aller Anbieter wird unter 4.2.2 ausführlich eingegangen.

4.5.2 Induktive Grammatikbehandlung

Die vier untersuchten Anbieter legen Wert auf induktive Grammatikvermittlung vor allem bei jüngeren Kindern. Das implizite Lernen sprachlicher Strukturen ist ein entscheidender Aspekt der Konzepte. Da die Konzepte darauf abzielen vorrangig die kommunikativen Kompetenzen zu verbessern, liegt der Fokus auf gesprochener Sprache. Die vermittelte Grammatik zielt darauf ab die kommunikativen Bedürfnisse der Kinder zu decken. Die Kinder sollen unbewusst die englische Grammatik durch spielerische Methoden lernen und ein Sprachgefühl entwickeln.²⁸⁰ Authentisches Sprachmaterial, wie Lieder, Reime oder kommunikative Situationen in den Kursen sind essentiell, um den Kindern die Möglichkeit zu geben die grammatischen Strukturen aufzunehmen. Wiederholtes Hören und Einsprachigkeit schaffen den Gegenpol zu klassischen Grammatikübungen, wie diese in Schulen eingesetzt werden (vgl. Helen Doron Ltd, 2014b; Doron et al., 2008).

Erst in der jeweils letzten Kursstufe der vier Anbieter, vor dem Übertritt in die weiterführenden Schulen, werden gezielte Grammatikübungen hinzugenommen, um die Kinder auf den Englischunterricht in den Schulen vorzubereiten. In der dritten Kursstufe von MEC kommen zu den impliziten Lernformen gezielte schriftliche Grammatikübungen hinzu. Die grammatischen Strukturen soll nicht erklärt, sondern durch Übung verdeutlicht und verfestigt werden. Im Kurs 'Paul Wards World' von HD kann ein optionales Grammatik-Lese-Hörverstehen Buch hinzugenommen werden. In diesem Buch werden grammatische Strukturen beispielsweise in Leseübungen integriert, um dadurch die Menge des impliziten Inputs zu erhöhen (vgl. Helen Doron Ltd, 2014b). Auch beide unabhängigen Lehrkräfte geben an, erst in den höheren Kursen, in Vorbereitung auf die fünfte Klasse, gezielt auf die Grammatik hinzuführen.²⁸¹

4.5.3 Kommunikationstraining

In den Konzepten der untersuchten Anbieter spielt natürliches Sprachenlernen eine entscheidende Rolle. Eine intuitive Nutzung der Sprache wird gefördert, da die Priorität auf der mündlichen Kommunikation liegt. Der Schriftspracherwerb kommt erst später ergänzend hinzu. Die Wichtigkeit des mündlichen Sprachgebrauchs ist sowohl bei Mortimer als

²⁸⁰ vgl. MEC, Lehrerinterview M, Abs. 2; Anbieter A, Lehrerinterview, Abs. 6; Anbieter B, Lehrerinterview Abs. 61

²⁸¹ vgl. Anbieter A, Abs. 6; Anbieter B, Abs. 61

auch bei Helen Doron, in den Kurszielen verankert und wird von allen befragten Lehrkräften bestätigt (vgl. Mortimer Franchise GmbH, 2013; Helen Doron Ltd, 2014b). Die Offenheit gegenüber der Fremdsprache sei abhängig vom Einstiegsalter der Kinder. Während kleiner Kinder die Geduld haben Hypothesen zum Sprachgebrauch zu bilden und diese auszuprobieren, gehen Kinder, die erst später mit den Englischkursen beginnen, distanzierter an immersives Englischlernen heran. Sie verlangen bei Unverständnis häufiger Erklärungen oder Übersetzungen und sind auch bei Unklarheiten in der Sprachnutzung experimentierfreudiger.²⁸²

Hörverstehen

Für die Verbesserung des Hörverstehens sind Menge und Art des Inputs entscheidend. Genutzte Prinzipien der Unterrichtsführung zu Verbesserung des Hörverstehens sind Wiederholung (vgl. Abschnitt 4.2.5), Rituale (vgl. Abschnitt 4.2.7), Veranschaulichung (vgl. Abschnitt 4.2.8) und Einsprachigkeit (vgl. Abschnitt 4.2.2). Häufige Wiederholung sowohl in den Kursen als auch mit Hilfe der CD daheim erhöht die Menge des Inputs. Die Art des Inputs wird durch spielerische und ganzheitliche Methoden kindgerecht angepasst. Rituale geben den Kindern dabei Sicherheit durch bekannte 'chunks'. Des Weiteren unterstützen anschauliche Vermittlungstechniken das Verstehen des Gehörten. Insgesamt ist es empfehlenswert die Menge des Inputs durch (funktional) einsprachigen Unterricht möglichst hoch zu halten.

Sprechfertigkeit

Vorrangiges Ziel, zur Förderung der intuitiven Nutzung der Sprache, ist es die englische Sprache als Verständigungsmedium zu gebrauchen.²⁸³ In den Interviews wird diesbezüglich auf eine generelle Verbesserung der Sprechfertigkeit in authentischen Situationen hingewiesen.

„ I would like to get them to the level where they tell me 'I need the blue colour' or 'thank you', 'you are welcome'. It is that language that we use in between that I think is important ”²⁸⁴.

Die sprachliche Förderung erfolgt in den einzelnen Kursstufen langsam und aufeinander aufbauend. Zunächst werden die Kinder an die Laute der englischen Sprache herangeführt, um dann schrittweise zunächst Drei-Wort-Sätze und dann Mehr-Wort-Sätze bilden zu können.²⁸⁵ Das Ziel ist, einfache Gespräche führen zu können, weswegen im Verlauf der Kurse Wortschatz und Syntax erweitert werden (vgl. Mortimer Franchise GmbH, 2015; Helen Doron Ltd, 2014b). Insgesamt gesehen sollen die Kinder darin gefördert werden die gelernten Wörter auch in anderen Sätzen und Situationen

²⁸² vgl. MEC, Lehrerinterview MH, Abs. 40

²⁸³ vgl. MEC, Lehrerinterview MB, Abs. 10

²⁸⁴ vgl. HD, Lehrerinterview HV, Abs. 15

²⁸⁵ vgl. HD, Lehrerinterview HLH, Abs. 25

anzuwenden und mit ganzen Sätzen auf Lehrerfragen zu antworten.²⁸⁶ Ziel ist es durch die gezielte Förderung des freien Sprechens außerdem das Selbstvertrauen in der fremden Sprache zu stärken.

„Die Kinder sollen die Sprache als etwas vollkommen Natürliches und ‚Normales‘ kennenlernen, um schon früh Hemmschwellen entgegenzuwirken“²⁸⁷.

Vor allem in den Kursen im Vorschulalter und in den Einsteigerkursen wird großer Wert darauf gelegt die Kinder zu einem selbstbewussten Umgang mit der fremden Sprache zu bringen (vgl. Helen Doron Ltd, 2014b). Dies wird unter anderem durch das Lernklima und insbesondere durch die Feedbackkultur (vgl. Abschnitt 4.2.3) gefördert. Auch spielt im Hinblick auf die selbstbewusste Nutzung des Englischen als Kommunikationsmedium häufige Wiederholung (vgl. Abschnitt 4.2.5) durch ein hohes Maß an Input eine entscheidende Rolle. *„Man wiederholt tausend Mal ein Wort bis irgendwann das Kind sich traut das Wort zu sagen“²⁸⁸. „Listening is always the first step towards speaking“²⁸⁹.* Des Weiteren wird die Gruppengröße (vgl. Abschnitt 3.1.2.3) als entscheidender Erfolgsfaktor für die Verbesserung der Sprechfertigkeit gesehen. Durch die Gruppengröße der kommerziellen Anbieter können erhalten die Schüler eine Vielzahl an Sprechmöglichkeiten.²⁹⁰

4.5.4 Schriftspracherwerb

Da bei den Angeboten für frühkindliches Englischlernen die mündliche Sprachnutzung im Mittelpunkt steht, wird der Erwerb der Schriftsprache nicht von Anfang an zum mündlichen Spracherwerb hinzugenommen. Größtenteils werden die Englischkurse erst nach der Alphabetisierung in der Muttersprache durch Lese- und Schreibübungen ergänzt. Die Bedeutung eines vorrangig mündlichen Kurses wird von allen Lehrkräften betont. Dadurch, dass die Kinder zunächst mündlich an die Sprache herangeführt werden falle ihnen der Einstieg in das Lesen der englischen Sprache leichter.

²⁸⁶ vgl. z.B. HD, Lehrerinterviews HM, Abs. 5; HW, Abs. 29

²⁸⁷ vgl. MEC, Lehrerinterview M, Abs. 2

²⁸⁸ vgl. HD, Lehrerinterview HLH, Abs. 27

²⁸⁹ vgl. HD, Lehrerinterview HN, Abs. 13

²⁹⁰ vgl. MEC, Lehrerinterview M, Abs. 2; HD, Lehrerinterview HU, Abs. 27

„Dadurch, dass sie die Wörter einfach kennen, [...] lesen die sofort korrekt“ (HC, Abs.2). Aufgrund des Vorwissens können die Kinder bekannte Klangbilder mit dem Gelesenen verknüpfen. „Die stellen relativ schnell fest, dass Doppel-E als I ausgesprochen wird oder Doppel-O als U ausgesprochen wird. Wood zum Beispiel“²⁹¹.

Da im Bereich des frühkindlichen Sprachenlernens der Schwerpunkt auf mündlicher Kommunikation liegt, wird im Folgenden auf Lesen und Schreiben als Aspekte der schriftlichen Sprachkompetenz zusammengefasst eingegangen. Bei Mortimer wird laut Konzept erst im dritten Kurs der Erwerb der Schriftsprache hinzugenommen, um den Fokus auf der mündlichen Kommunikation zu halten (vgl. Mortimer Franchise GmbH, 2015). Die Schriftsprache wird, dem Konzept von Mortimer entsprechend, ohne Zwang eingeführt. Die Kinder werden anfangs animiert und motiviert vorzulesen, es ist ihnen allerdings freizustellen dies zu tun.²⁹² In Vorbereitung auf den Übertritt in weiterführenden Schulen sei die Lese- und Schreibkompetenz im dritten Kurs von grundlegender Bedeutung.²⁹³ Lediglich eine Lehrkraft gibt an schon früher implizite Lernanreize zu schaffen, da ihrer Ansicht nach der Beginn im dritten Kurs im Hinblick auf den Schulwechsel in der 5ten Klasse zu spät sei. Durch Ergänzungen von Bildern mit dem entsprechenden Begriff prägen sich das entsprechende Schriftbild bei jüngeren Kindern automatisch und unbewusst ein. Kinder, die „gerade erst“ in der Muttersprache alphabetisiert wurden, treten dem Lesen in der fremden Sprache eher vorsichtig gegenüber. Vor allem in diesem Alter erkenne man einen geschlechterspezifischen Unterschied, da sich Mädchen aus Neugier früher dieser sprachlichen Komponente zuwenden.²⁹⁴

Für Kinder bei HD, die über Grundkenntnisse der englischen Sprache verfügen, gibt es ab dem Alter von vier Jahren optionale Hefte zur Einführung der Schriftsprache. Diese führen spielerisch an das Schriftbild heran und dienen nicht der gezielten Alphabetisierung. Beispielsweise stehen unter Ausmal-Bildern die entsprechenden Begriffe, um die Schrift als Bild erfassen zu können und mit der Bedeutung zu verknüpfen. Ab dem Grundschulalter können die Kurse durch optionale Read-and-Write Arbeitsbücher erweitert werden. Diese setzen Vorkenntnisse in Lesen und Schreiben des Englischen voraus und beinhalten beispielsweise Lückentexte. Die Arbeitsbücher haben nicht zum Ziel den mündlichen Fokus der Kurse zu verdrängen, sondern als Unterstützung und Bereicherung der gesprochenen Sprache gesehen zu werden. Ab 'Botty the Robot' (Alter 7-10 Jahre) ist die Komponente der Schriftsprache nicht mehr optional. In diesem Kurs wird die grundlegende Lese- und Schreibkompetenz gezielt gefördert (vgl. Helen Doron Ltd, 2014b).

²⁹¹ vgl. MEC, Lehrerinterview MH, Abs. 40

²⁹² vgl. MEC, Lehrerinterview MI, Abs. 23

²⁹³ vgl. MEC, Lehrerinterviews MG, Abs. 12; MK, Abs. 30

²⁹⁴ vgl. MEC, Lehrerinterview MH, Abs. 44

Bei Anbieter A wird Schriftsprache ab den Grundschulkursen hinzugenommen. Im Kindergartenalter lernen die Kinder die englische Sprache rein mündlich. Der Startpunkt der Einführung der Schriftsprache ist nicht von mündlichen Vorkenntnissen der Kinder abhängig, sondern von der Alphabetisierung im Deutschen. Ab einer gewissen Lesekompetenz in der Muttersprache werden auch in den Englischkursen kurze Texte oder Kinderbücher gelesen.²⁹⁵

Die Kurse von Anbieter B bauen schrittweise aufeinander auf. Der Fokus liegt in den Kindergartenkursen und dem ersten Grundschulkurs auf mündlicher Kommunikation. Lesen und Schreiben wird frühestens nach einem Jahr Englischunterricht und frühestens im zweiten Grundschulkurs hinzugenommen. Dieser Einstiegszeitpunkt hängt mit der Schulstufe der Kinder zusammen. Da diese Kursstufe für Kinder der dritten und vierten Klasse ausgelegt ist, haben die Kinder auch in der Grundschule Englischunterricht und verbessern für diesen ihre Lese- und Schreibkompetenz.²⁹⁶ Dennoch wird auf den individuellen Kenntnisstand der Kinder Rücksicht genommen. Kinder, die weitere Förderung im mündlichen Sprachgebrauch benötigen, können auch weiterhin Kurse ohne Schriftsprache besuchen. „*They have to be ready. Not every kid is ready*“²⁹⁷.

²⁹⁵ vgl. Anbieter A, Lehrerinterview, Abs. 32

²⁹⁶ vgl. Anbieter B, Lehrerinterview, Abs. 53

²⁹⁷ ebd.

4.5.5 Didaktisches Zwischenfazit

Wortschatzvermittlung

Wortschatz und Grammatik sind die Grundlage für kommunikative Fähigkeiten. Für den Fortschritt des Lernprozesses ist es daher wichtig stetig neue Vokabeln einzuführen. Die Menge sollte nicht zu hoch gesetzt werden, um eine Überforderung zu vermeiden. Durch die beobachtete Vermittlungstechnik der Veranschaulichung ist es den Lehrkräften möglich Bedeutungen zu vermitteln ohne sich der deutschen Sprache zu bedienen. Die Verknüpfung zwischen Wort und Bild oder Aktivität fördert das implizite Lernen. Die multisensorischen Reize unterstützen zudem die Verknüpfung des Gelernten im Gehirn und fördern somit die Behaltensleistung (vgl. Quetz, 1998, S. 278). Auch kann in den Kursen aller Anbieter die Vermittlung von Wortschatz durch Umschreibung beobachtet werden. Bei der Vermittlung durch Umschreibungen und bei Worderschließung aus dem Kontext ist auf eine umfangreiche Erklärung mit bereits bekannten Begriffen zu achten. Auf diese Weise können sich die Lerner das unbekannte Wort erschließen ohne überfordert zu sein (vgl. Doyé, 1982, S. 44). Bei MEC und Anbieter B wird zudem die 'sandwich'-Methode angewandt, um den Kindern die deutsche Entsprechung zu verdeutlichen. Wie unter Abschnitt 0 erläutert kann dies Verständnisprobleme und Ausdrucksdefizite der Kinder kompensieren. Bei zu häufigem Einsatz von Methoden des 'code switchings' wird die englische Sprache jedoch nicht mehr als Kommunikationsmittel gesehen (vgl. Butzkamm, Schmid-Schönbein, 2008, S. 7f.). Unabhängig von der Art der Vermittlung ist zu beachten, Begriffe nicht isoliert aus ihrem typischen Kontext zu vermitteln.

Wichtig für die Wortschatzvermittlung sind auch die beobachteten häufigen Wiederholungen (vgl. Abschnitt 4.2.5). Informationen bleiben nur dann im Gedächtnis, wenn sie als relevant eingestuft werden. Dies geschieht durch häufigen Kontakt mit dem Wort, also beispielsweise Vorsprechen der Lehrer, Nachsprechen der Kinder, Verknüpfung mit Bilderkarten, aktive Benutzung in authentischen Kontexten wie Spielen. Durch die abwechslungsreiche Wahl der Methoden in den Kursen (vgl. Abschnitt 4.2.6) wird das Wort mit anderen Informationen vernetzt und besser im Langzeitgedächtnis abgespeichert (vgl. Quetz, 1998, S. 282f.). Für eine systematische Herangehensweise ist es optimal neue Begriffe zunächst darzubieten, sie dann einzuüben, sie im Anschluss in bedeutungsvolle Kommunikation zu integrieren und schließlich in sinnvollen Übungen zu aktivieren und zu überprüfen (vgl. Neveling, 2010, S. 333f.).

Induktive Grammatikbehandlung

Generell kann zwischen der deduktiven Herangehensweise, bei der Grammatikregeln explizit erklärt werden, und der induktiven Grammatikvermittlung unterschieden werden. Hierbei lernt ein Kind durch umfangreichen Input zunächst feststehende Wortverbindungen und erschließt sich darauf aufbauend die Regel selbst (vgl. Grimm et al., 2015, S. 96). Im Gegensatz zu der induktiven Grammatikvermittlung wird vor allem in weiterführenden Schulen die Grammatik auf eine Metaebene gehoben. Diese Art der expliziten Erläuterung von Regeln wird bei den kommerziellen Angeboten für frühkindliches Englischlernen gezielt vermieden. Die Kurse beinhalten erst in der jeweils letzten Kursstufe vor dem Übertritt in weiterführenden Schulen spezifische Grammatikübungen. Diese Reihenfolge entspricht dem zunächst intuitiven Erwerb der Muttersprache gefolgt von dem späteren Grammatikunterricht im Deutschen. Eine intensive und authentische Spracherfahrung, mit einer Verknüpfung der einzelnen sprachlichen Komponenten ('integrated skills') ist wichtiger für eine hohe Sprachkompetenz als gezielter Grammatikunterricht (vgl. Ehlers, 2003, S. 19). Die in den Kursen genutzten Spiele, Lieder oder Rituale sind Beispiele für die Integration von Grammatikkonstruktionen in authentischen Sprachsituationen. Auch häufige Übung (vgl. Abschnitt 4.2.5), Anwendung in verschiedenen Kommunikationssituationen und entsprechendes Feedback (vgl. Abschnitt 4.2.3) tragen dazu bei die Hypothesen zu überprüfen und die Anwendung zu automatisieren. Bei häufiger fehlerhafter Nutzung eines grammatischen Konstrukts durch die Kinder ist nichts dagegen einzuwenden dieses Phänomen explizit zu thematisieren, um eine Fossilisierung zu vermeiden.

Kommunikationstraining

Ziel jedes Fremdsprachenunterrichts ist es die „*Fähigkeit zur Bewältigung fremdsprachlicher Situationen*“ (vgl. Pfitzer, 2006, S. 155) zu verbessern. Interaktion unterstützt Lerner darin Sprache gezielt nutzen zu können. Praxiserfahrung und authentischer Input sind wertvoller für erfolgreiche Kommunikation als Kenntnisse über grammatische Phänomene oder spezifische Begriffe. Der Fokus auf dem mündlichen und intuitiven Sprachgebrauch bei kommerziellen Angeboten für frühkindliches Fremdsprachenlernen ist daher zu begrüßen. Die Lehrersprache muss ein gutes Vorbild sein, um Aussprache, Intonation etc. zu vermitteln (vgl. Niemeier, Urban, 2010, S. 14). Darüber hinaus ist es zu befürworten das Hörverstehen auf verschiedenen Arten zu üben. Der Einsatz von CDs, DVDs, Anschauungsmaterial, aber auch die Abwechslung und Wiederholung sind daher als positiv im Hinblick auf die Schulung des Hörverstehens zu bewerten. Dabei ist zu beachten, dass der Input nur eine Stufe über dem Sprachniveau der Lerner liegt, um eine Überforderung zu vermeiden (vgl. Krashen, 1982).

Bei der Sprechfertigkeit ist das vorrangige Ziel die Verständlichkeit über der Korrektheit des Gesagten zu stellen, um die Kinder in ihren Sprachversuchen nicht zu hemmen. Dennoch ist eine Verbesserung der Fehler wichtig. Fossilisierung kann vermieden und das Ausbilden von Hypothesen gestärkt werden. Die bestehende Feedbackkultur in den Kursen ist daher sehr erfreulich (vgl. Timm 2009, S. 184ff.). Der beobachtete Einsatz von Liedern und Ritualen mit wiederkehrenden begrifflichen 'chunks' fördert das Einüben sprachlicher Strukturen. Singen (vgl. Abschnitt 4.3.1) als Variante des Chorsprechens kann eine gute Methode sein schüchterne Kinder zu unterstützen. Die häufige Verwendung fertiger Satzmuster in solchen Übungen führt schließlich zur Anwendung und Anpassung in Kommunikationssituationen (vgl. Pfitzer, 2006, S. 169). Freies Sprechen kann beispielsweise durch die Begrüßungsrituale geübt werden. In diesen können Inhalte thematisiert werden, die außerhalb des Klassenzimmers für Kinder relevant sind, wie z.B. die Haustiere der Kinder oder ein Bericht über das letzte Wochenende (vgl. Edelenbos, Bliesener, 1998, S. 28f.). Ein weiterer Faktor, der die mündliche Sprachproduktion im kommerziellen Setting frühkindlicher Englischkurse fördert ist die Gruppengröße. Anders als im Schulunterricht ist es in diesem Umfeld leichter die Schüler einzeln zu fördern und zu unterstützen. Zudem ist der potentielle Sprechanteil von jedem Kind pro Stunde höher als in Schulklassen mit 30 Kindern.

Schriftspracherwerb

Der Erwerb der Schriftsprache wird bei allen Anbietern spätestens ab den Kursen vor dem Übertritt in weiterführende Schulen hinzugenommen. Anbieter A nimmt die Schriftsprache bereits ab dem zweiten Grundschulkurs (Kinder der zweiten Klasse) hinzu. Ergänzungen in niedrigeren Kursstufen von HD, MEC und B durch Lese- und Schreibübungen können optional dazu gewählt werden. Diese sind als gut zu bewerten, da die individuellen Bedürfnisse, das Vorwissen und der Motivationsgrad der Gruppe berücksichtigt werden. Lehrern ist es möglich auf Basis ihrer Einschätzung eine Empfehlung auszusprechen. Eltern beziehungsweise Kinder können frei entscheiden diese sprachliche Komponente hinzuzunehmen. Vor allem die rezeptive Fähigkeit, also das Lesen, kann durch die Anbieter von Anfang der Alphabetisierung im Deutschen hinzugenommen werden. Es können keine negativen Effekte auf das Deutsche verzeichnet werden. Diesbezüglich ist die Empfehlung zunächst durch Bild-Wortkarten beiläufig an das Schriftbild heranzuführen (vgl. Niemeier, Urban, 2010, S. 16). Laut- und Schriftbild unterscheiden sich im Englischen mehr als im Deutschen. Man muss zunächst das ganze Wort erfassen, um einzelne Silben richtig auszusprechen. Beispielsweise wird die Silbe *ho* in den Worten *hot*, *honey*, *hook*, *house* jeweils unterschiedlich ausgesprochen (vgl. Bleyhl, 1999, S. 48). Das unterbewusste

Einprägen des Schriftbildes durch Wort-Bildkarten verbessert aufgrund der Wortüberlegenheitseffekte die Behaltensleistung. Entsprechend implizite Lernanreize wie diese von einer MEC Lehrkraft und bei HD umgesetzt werden können daher als positiv eingestuft werden. Da sich das Leseverstehen, ähnlich wie das Hörverstehen, auch nur durch kontinuierliche Übung entwickelt ist es sinnvoll Kinder immer wieder mit neuen Texten zu konfrontieren. Vor allem im Hinblick auf schulisches Lernen ist es ratsam Leseübungen schon früh in den Kursen zu integrieren (vgl. Grabe, 1991, S. 379). Die optionalen Read-and-Write Bücher, aber auch die Märchenbücher von beispielsweise MEC (vgl. Abschnitt 4.4.4) sind daher eine gute Ergänzung der Kurse.

Es ist hingegen empfehlenswert, dass das Schreiben nicht gleichzeitig mit dem Schriftsystem der Muttersprache eingeführt wird, da es zu einer Überforderung kommen kann (vgl. Pfitzer, 2006, S. 181). Beim Schreiben ist die korrekte Schreibweise hingegen wesentlich (vgl. Niemeier, Urban, 2010, S. 16). In allen Hospitationskursen, in denen Schreibübungen durchgeführt werden, werden die Kinder auf Fehler entweder mündlich hingewiesen oder diese werden schriftlich korrigiert (vgl. Abschnitt 4.2.4).

4.6 Kompetenzentwicklung

Abschließend wird ein Einblick gegeben, inwiefern die Rahmenbedingungen, spezifischen unterrichtlichen Elemente sowie Methoden und Medien eine Auswirkung auf die Kompetenzentwicklung der Kinder haben. Sprachenlernen hat nicht nur einen Effekt auf fremdsprachliche Kompetenzen, sondern auch auf die Persönlichkeit der Kinder. Da die Auswirkungen nur in der quantitativen Studie abgefragt werden, stehen im Folgenden nur Daten von MEC und HD zu Verfügung. Diese werden im Rahmen von Forschungsprojekten der KU Eichstätt-Ingolstadt erhoben und ausgewertet.

4.6.1 Sprachkompetenzen

Die Aufschlüsselung nach einzelnen Bereichen zeigt in 'Abbildung 21: Verbesserungen, Sprachkompetenzen' und 'Abbildung 22: Keine Probleme, Sprachkompetenzen' deutlich die Auswirkungen der kommerziellen Englischkurse auf die sprachlichen Kompetenzen. Anhand dieser Übersichtsgraphiken ist die Bewertung der Bereiche zunächst im Verhältnis zueinander zu erkennen. Im Anschluss daran wird detailliert auf die einzelnen Kompetenzen eingegangen. Die Kompetenzentwicklung des Schriftspracherwerbs wurde in der Online-Befragung des Forschungsprojekts zu HD nicht abgefragt.

Durch die Kurse sind Verbesserungen, in unterschiedlicher Ausprägung, in den verschiedenen Sprachkompetenzen zu verzeichnen. Insbesondere bei den mündlichen Kompetenzen, also Sprechen und Hörverstehen, werden im Vergleich zu den anderen Aspekten die stärksten Verbesserungen gesehen. Dies entspricht der Konzeption von MEC und HD den Kindern die Sprache intuitiv und spielerisch durch authentische Kommunikationssituationen zu vermitteln.

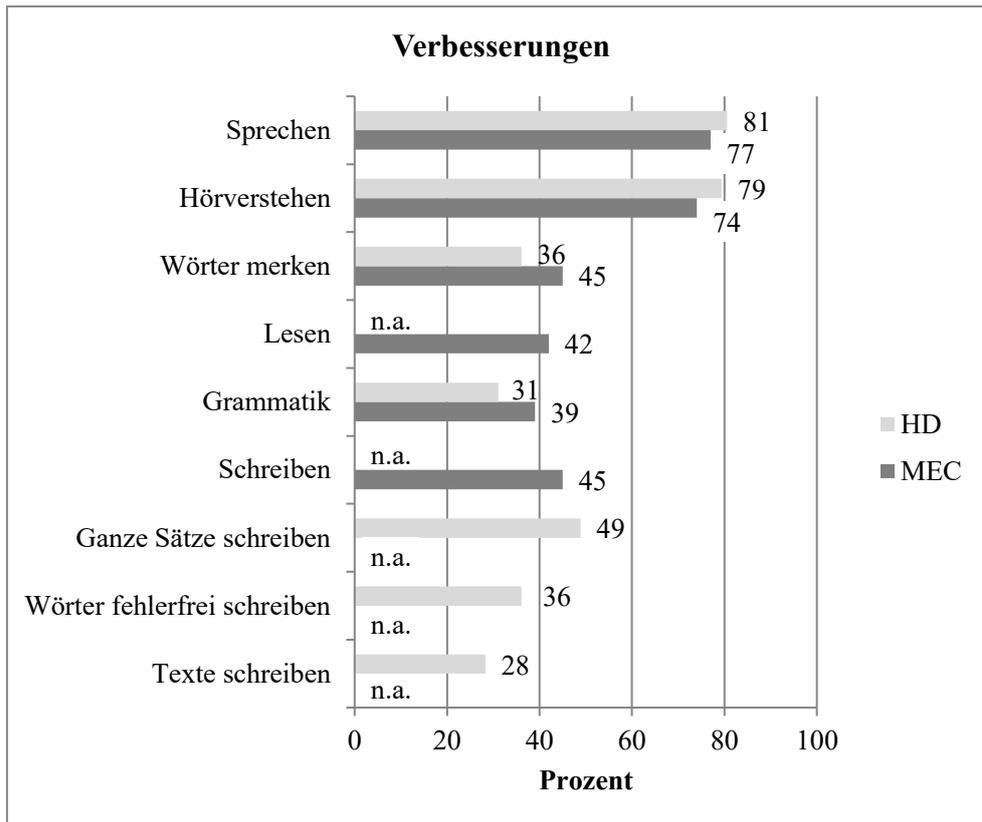


Abbildung 21: Verbesserungen, Sprachkompetenzen

(vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 22; Böttger, Müller, 2012b, S. 47)

Gleicht man die Verbesserungen durch die Kurse mit der Frage ab, in welchen Bereichen des Englischunterrichts die Kinder keine Probleme haben, so decken sich die Ergebnisse weitestgehend:

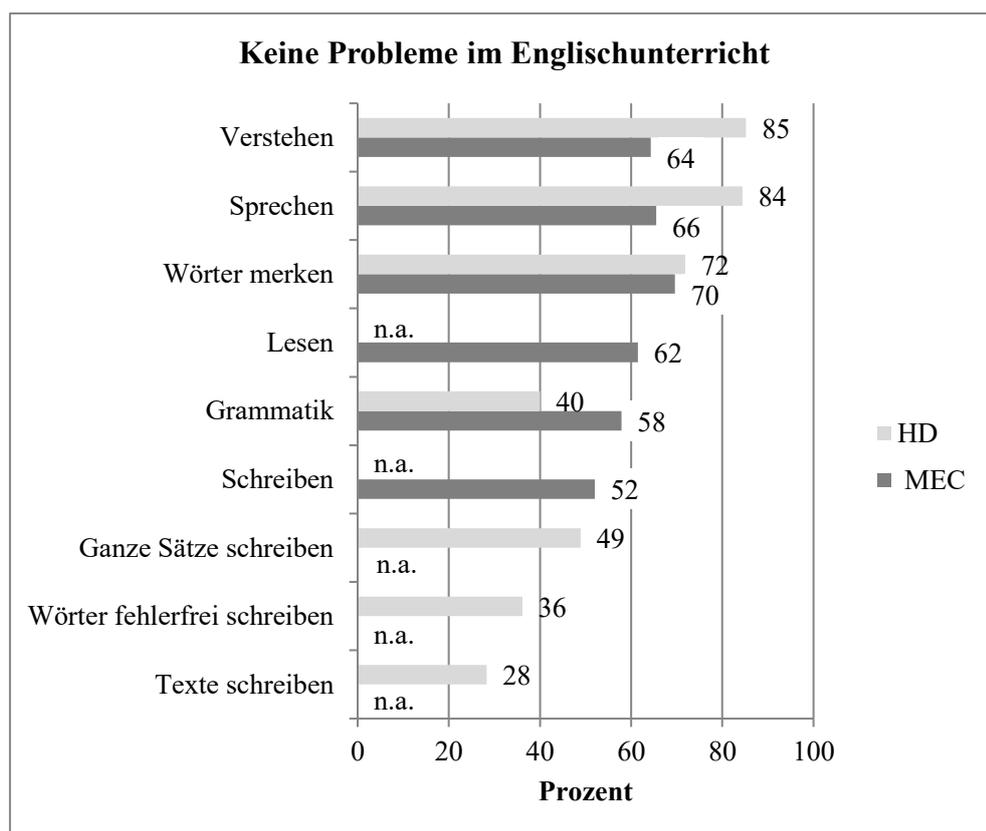


Abbildung 22: Keine Probleme, Sprachkompetenzen
(vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 22; Böttger, Müller, 2012b, S. 46)

Vor allem beim Verstehen und Sprechen der englischen Sprache sieht ein Großteil der Kinder keine Probleme. Es fällt auf, dass mehr Kinder keine Probleme beim Merken von Wörtern oder der englischen Grammatik haben, als sie Verbesserungen in diesen Bereichen durch die kommerziellen Angebote für frühes Fremdsprachenlernen sehen. Dies kann möglicherweise auf die Selbsteinschätzungsfähigkeit der untersuchten Altersgruppe zurückzuführen sein. Der Ist-Zustand, also die Frage nach problemloser Meisterung einer Kompetenz, ist für Kinder leichter zu beantworten, als die Entwicklung über einen längeren Zeitraum, also die Verbesserung, zu beurteilen. Die Kompetenzen Sprechen und Verstehen sind dabei leichter einzuschätzen, da für die Lerner offensichtlich ist, ob sie sich zum Erhebungszeitpunkt bereits besser verständigen können, als zu einem vorhergehenden Zeitpunkt.

4.6.1.1 Vokabelrepertoire

Das Merken von Wörtern fällt den Kindern aufgrund der Kurse leichter. Vor allem die intuitive und ganzheitliche Vermittlung der Wörter entsprechend der MEC Methode wird als gewinnbringend gesehen. 45 % der Kinder und 21 % der Eltern sind der Meinung, dass die Mortimer-Kurse beim Merken von Wörtern helfen. Es besteht ein höchst signifikanter Zusammenhang (Spearman Rho = 0,460**) zwischen diesem Aspekt und der Anzahl der

besuchten Kurse. Je länger die Kinder Englischkurse besuchen desto leichter fällt ihnen das Merken von Wörtern. Über zwei Drittel (69,6 %) der Kinder haben keine Schwierigkeiten sich Wörter zu merken. Für 21,7 % bereitet das Wörter Merken etwas Probleme und für 8,7 % große Probleme (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 22, 46f.). 36 % der HD Kinder sind der Meinung sich durch die Englischkurse von HD neue Wörter besser merken zu können. Es fällt auf, dass sich die Bewertung in Korrelation zur steigenden Zahl an Kursteilnahmen verbessert (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 47f.):

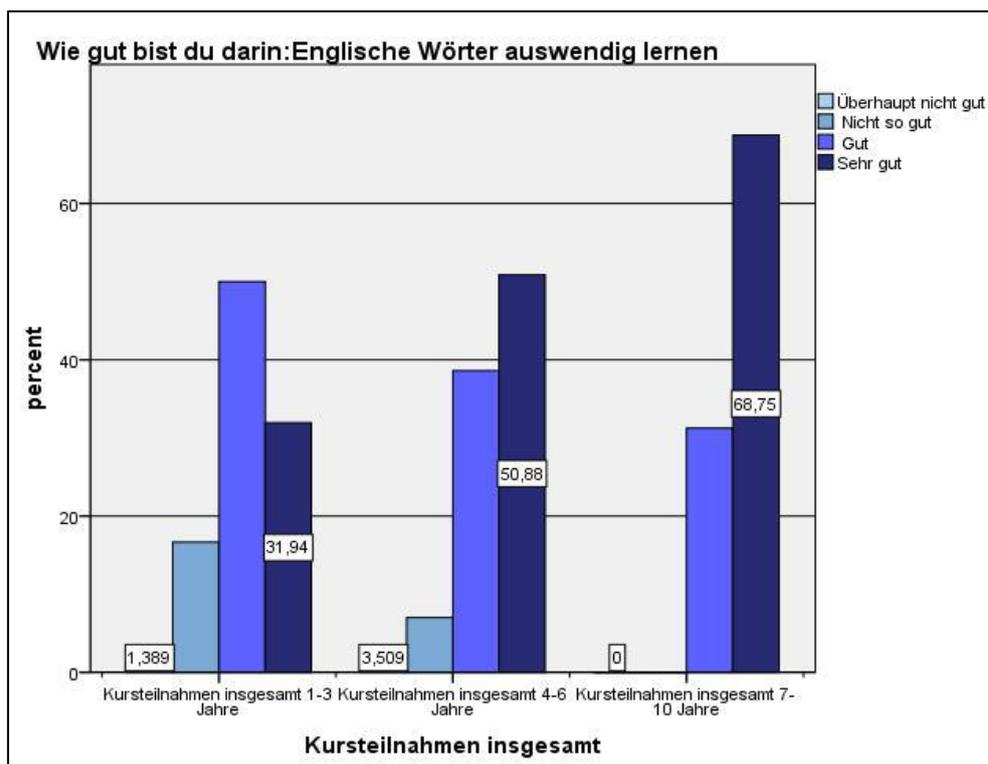


Abbildung 23: Korrelation: Merkfähigkeit von Vokabeln – Kursteilnahme (Böttger, Müller, 2012b, S. 48)

Das visuelle Lernen ermöglicht den Kindern ein von der deutschen Sprache losgelöstes Lernen. Verglichen mit dem Englischunterricht an beispielweise bayerischen Grundschulen werden alleine in 'English for all Children' entsprechend viele Wörter gelernt wie im Laufe der dritten und vierten Klasse. Kinder die seit dem Vorschulalter Kurse bei HD besuchen können zum Ende der Grundschulzeit 75 % des Wortschatzes der fünften Klasse.²⁹⁸ Einer MEC Lehrkraft zufolge würden Kinder von MEC besser Sätze bilden können, während Kinder von Helen Doron ein umfassenderes Vokabular aufweisen: „Die können alle möglichen Blumen und Bäume [...] benennen“²⁹⁹. Diese Einschätzung beruht auf der Übernahme einer HD Gruppe.

²⁹⁸ vgl. HD, Lehrerinterview HLB, Abs. 99

²⁹⁹ MEC, Lehrerinterview MB, Abs. 9

4.6.1.2 Grammatikkenntnisse

Eine Verbesserung im Bereich Grammatik durch den frühbeginnenden Englischunterricht sehen 39 % der MEC Kinder und 21 % der Eltern (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 22, 47). Für kein Kind ist Grammatik mit großen Schwierigkeiten verbunden. 42,1 % geben an leichte Probleme zu haben und für 57,9 % stellt Grammatik kein Problem dar (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 45). 31,1 % der HD Kinder sehen eine Verbesserung im Bereich Grammatik durch die Kurse von HD. Für 40 % der Kinder stellt Grammatik im schulischen Englischunterricht kein Problem dar (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 46f.).

4.6.1.3 Hörverstehen

Die MEC Kinder sind der Meinung in den Bereichen Hörverstehen und Sprechen durch die Kurse am besten gefördert zu werden. Das Hörverstehen verbessert sich nach Ansicht eines Großteils der Kinder (74 %) und Eltern (63 %) durch die MEC Kurse. Es besteht eine höchst signifikante Korrelation (Spearman Rho =0,514**) zwischen der Anzahl der besuchten Kurse bei Mortimer und abnehmenden Problemen beim Verstehen englischer Äußerungen (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 22, 46f.). Hörverstehen wird von 64,3 % der Kinder problemlos beherrscht. Für 28,6 % der Kinder ist es mit leichten und für 7,1 % mit großen Problemen verbunden englische Äußerungen zu verstehen (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 45).

Bei HD sehen 79,4 % eine Verbesserung beim Hörverstehen (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 47). Vor allem das Globalverstehen sei verbessert. Das Fehlen einzelner Wortbedeutungen verunsichere die Kinder nicht.³⁰⁰ Sowohl hinsichtlich des Sprechens als auch Hörverstehens berichten die Lehrer von positivem Feedback aus Urlaubsreisen der Kinder. Es wird berichtet, dass die Kinder alles verstehen und sich verständigen können.³⁰¹ 85,2 % der Kinder geben an keine Probleme bei Hörverstehen zu haben und begründen dies mit dem Besuch der Englischkurse (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 46).

4.6.1.4 Sprechfertigkeit

Ein MEC Lehrer³⁰² nimmt vor allem bei der Sprechfertigkeit einen Vorteil der MEC Kinder gegenüber gleichaltrigen Kindern in der Schule wahr. Der Fokus auf dem mündlichen Sprachgebrauch in den Kursen sei dafür der Grund, da dies in den Schulen nicht ausreichend gefördert werden könne. In der Online-Befragung wird der positive Effekt der Sprachkurse auf die mündliche Sprachproduktion deutlich. 77 % der Kinder und 67 % der Eltern

³⁰⁰ vgl. HD, Lehrerinterview HLB, Abs. 97

³⁰¹ vgl. z.B. HD, Lehrerinterview HLC, Abs. 21

³⁰² vgl. MEC, Lehrerinterview MF, Abs. 34

sind der Meinung, dass die Kurse eine positive Auswirkung auf das Sprechen haben (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 22, 46f.). Wie im vorhergehenden Abschnitt bereits beschrieben wirkt sich dies auch außerschulisch, beispielsweise auf Urlaubsreisen, aus. 65,5 % der Kinder geben an keinerlei Schwierigkeiten beim Sprechen zu haben. Für weitere 24,1 % bestehen kleinere Probleme und 7,1 % geben an Probleme beim Sprechen zu haben (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 44f.).

Auch bei Helen Doron wird der Effekt der Kurse auf Sprechen und Hörverstehen am besten bewertet. In der Online-Befragung geben 80,6 % der Kinder an durch die Helen Doron Kurse ihre Sprechfertigkeit verbessert zu haben. Betont wird von den Lehrern ein Zusammenhang mit dem Eintrittsalter der Kinder sowie der Anzahl der besuchten Kurse. Je früher diese mit den Englischkursen beginnen, desto besser sei deren englischer Akzent. Ein Einstieg vor dem vierten oder fünften Lebensjahr sei ausschlaggebend. Mit steigender Anzahl der Kurse verbessert sich die mündliche Sprachkompetenz. Abhängig vom Einstiegsalter sind die Kinder nach circa drei bis vier Kursen in der Lage ganze Sätze zu formulieren.³⁰³ Für 84,4 % der Kinder stellt sprechen kein Problem dar (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 46).

4.6.1.5 Leseverstehen

Im Bereich der Schriftsprache wird ein größerer Effekt auf das Leseverstehen, als auf das Schreiben gesehen. 42 % der MEC Kinder und 33 % der Eltern empfinden, dass sich durch die Mortimer-Kurse Verbesserungen beim Leseverstehen zeigen (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 22, 47). Für 61,5 % der Kinder stellt das Lesen englischer Texte keine Probleme dar. Für 21,7 % ist Lesen mit kleinen Problemen verbunden und 7,7 % haben große Probleme (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 45). Eine Lehrkraft erläutert den positiven Effekt der HD Kurse auf das Lesen. *„Dadurch, dass sie die Wörter einfach kennen. Wenn die lesen, lesen die sofort korrekt. Man muss gar nicht mehr viel zur Aussprache sagen“*³⁰⁴. In der Befragung von HD wurde die Verbesserung der Lesekompetenz nicht abgefragt.

4.6.1.6 Schreibkompetenz

Eine Verbesserung der Schreibkompetenz durch die MEC Kurse sehen 45 % der Kinder, aber 4 % (angeleitetes Schreiben) beziehungsweise 2 % (freies Schreiben) der Eltern. Aufgrund der Konzeption vor allem der unteren Kursstufen ist die schlechte Bewertung nicht verwunderlich. Der Fokus wird durch das Konzept auf mündliche Kommunikationskompetenz

³⁰³ vgl. HD, Lehrerinterview HLD, Abs. 33, 55

³⁰⁴ vgl. HD, Lehrerinterview HC, Abs. 2

gelegt. Eine Heranführung an das Lesen und vor allem das Schreiben wird erst in höheren Kursstufen gezielt gefördert (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 22, 47).

Dementsprechend sehen die Kinder beim Schreiben im Vergleich zu anderen Bereichen am meisten Probleme. 36 % haben etwas Probleme und weitere 12 % große Probleme. Für etwa die Hälfte (52 %) ist Schreiben mit keinen Problemen verbunden (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 44f.). Eine Verbesserung der Schreibkompetenz wird in der Online-Befragung von HD in Abhängigkeit vom Umfang des zu Schreibenden bewertet. 36,1 % der Kinder geben an, dass die Kurse bei fehlerfreiem Schreiben von Wörtern geholfen haben. 48,9 % sehen eine Verbesserung bezüglich des Schreibens oder Sagens ganzer Sätze. Weitere 28,3 % sehen einen positiven Effekt auf das Schreiben ganzer Texte (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 47f.).

4.6.2 Schulleistungen

Zur Einstufung der Sprachkompetenz können die Schulleistungen hilfreich sein. Relevant sind zum einen die Einschätzungen zum Englischniveau im Vergleich zu Gleichaltrigen und zum anderen die Schulnoten. Da in den Klassenstufen der hier untersuchten Altersgruppe teilweise noch kein Englischunterricht in der Schule stattfindet oder noch keine Noten gegeben werden, ist diese Bewertung nur in begrenztem Umfang möglich.

4.6.2.1 Grundschule

Nach Einschätzung der MEC Lehrkräfte erzielen die Kinder, die Noten erhalten, vorrangig 1er und 2er.³⁰⁵ In der Onlinebefragung bestätigt sich sowohl der Hinweis auf noch nicht vorhandene Benotung als auch die Einschätzung bezüglich der Schulnoten. Ca. die Hälfte (51 %) der Kinder erhält noch keine Schulnoten. Von den übrigen 49 % der Kinder weisen 21 % sehr gute und 18 % gut Leistungen auf. Weitere 10 % der Kinder geben an eine drei zu haben und 2 % erzielten im Zeugnis eine 4 (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 11). Demnach erhalten 80 % der Kinder mit Zeugnisnoten sehr gute oder gute Bewertungen:

³⁰⁵ vgl. z.B. MEC, Lehrerinterview ME, Abs. 7

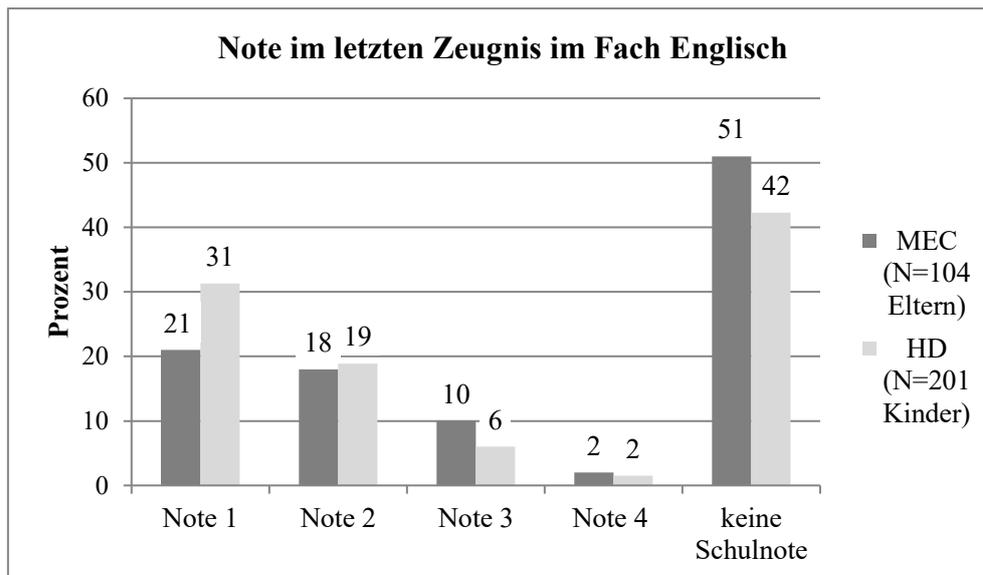


Abbildung 24: Schulnoten

Auch bei HD ist der Effekt der Schulleistungen erkennbar. Nach Einschätzung der Lehrer erhalten die Kinder, die Noten erhalten, in der Schule 1er und 2er.³⁰⁶ Dies lässt sich anhand der Ergebnisse der Online-Befragung (vgl. Abbildung 25 'Vorteile im schulischen Englischunterricht') belegen. 31,3 % der Kinder hatten im letzten Zeugnis die Note 1, 18,9 % die Note 2, 6,0 % die Note 3 und 1,5 % die Note 4. 42,3 % geben an keine Note im letzten Zeugnis erhalten zu haben. Von den Kindern mit Note haben demnach 87 % eine sehr gute oder gute Schulnote. Bei dieser Notenverteilung spielt die Schulart eine entscheidende Rolle. Während die Noten 1 und 2 ausschließlich von Grundschulern angegeben werden, erhalten Real- oder Mittelschüler auch schlechtere Noten. Die Berechnung des Zusammenhangs zwischen Schulart und Schulnote von Grundschulern und Gymnasiasten zeigt eine höchstsignifikante ($P=0,000^{**}$) Korrelation ($\Phi = 0,429$) (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 11). Auch zwischen den Schulnoten und dem Eintrittsalter in Kurse von HD besteht ein höchst signifikanter Zusammenhang (Spearman $Rho = 3,7$). Die letzte Zeugnisnote im Englischen ist demnach umso besser, je früher die Kinder mit den Englischkursen begonnen hatten. Dieser Zusammenhang ist nicht sehr stark zu bewerten, da die Spannweite der Schulnoten gering ist. Eine weitere Korrelationsanalyse kam zu dem Ergebnis, dass ein Zusammenhang ($p=0,009^{**}$) zwischen der Schulnote und der Anzahl an Kursteilnahmen besteht (Spearman $Rho = -0,250$). Der Zusammenhang ist geringfügig stark, zeigt aber, dass häufigere Kursteilnahmen zu besseren Schulnoten im Fach Englisch führen. 95 % der Eltern bewerteten die Auswirkungen der HD Kurse auf die Schulleistungen positiv (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 19ff., 38).

³⁰⁶ vgl. z.B. HD, Lehrerinterview HC, Abs. 34

Darüber hinaus geben die Lehrer an gutes Feedback von Eltern und Kindern oder auch deren Grundschullehrern zu erhalten. Die Kinder würden schon in der Grundschule von den Kursen profitieren, da sie im Sprachunterricht in der Schule keine Probleme haben und alles wissen.³⁰⁷ „Ich kenne auch aus unserer Grundschule zufällig viele Lehrer privat. Das ist tatsächlich so, dass die Kinder sich hervortun“³⁰⁸. Diese Einschätzung wird durch die Angaben von Eltern und Kindern in der Online-Befragung von MEC untermauert. Über die Hälfte (53,7 %) der Eltern sehen einen positiven Effekt der Kurse auf die Schulleistungen der Kinder. Für 42,7 % trifft dies spezifisch für den Englischunterricht zu, während weitere 11 % auch Auswirkungen auf andere Schulfächer feststellen können. Auch sind 88 % der Eltern der Meinung, ihre Kinder haben aufgrund der Mortimer-Kurse bessere Englischkenntnisse als andere Kinder in diesem Alter. (57,3 % stimmen voll zu, 30,7 % stimmen eher zu, 9,4 % stimmen eher nicht zu, 2,7 % stimmen überhaupt nicht zu; Median 'stimme voll zu'). Vergleichbar positiv, mit einem Median von 1, wird bei MEC auch die Frage beantwortet, ob sich die Kinder im Englischunterricht der Schule leichter tun als ihre Mitschüler (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 19f.). Dies ist auch an der folgenden Abbildung zu erkennen:

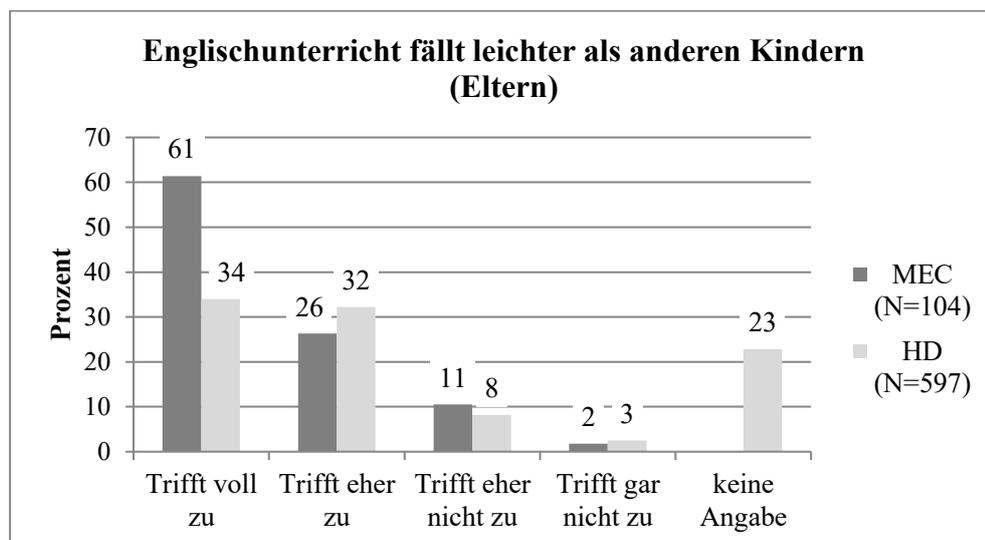


Abbildung 25: Vorteil im schulischen Englischunterricht

Im Vergleich wird diese Frage bei der HD Befragung etwas schlechter mit einem Median von 2 bewertet. Die Prozentzahl der Enthaltungen bei 23 %, was darauf schließen lässt, dass entsprechend viele Kinder noch keinen Englischunterricht besuchen. (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 43)

Auch von Seiten der Kinder stimmen bei MEC die Hälfte sowohl der Aussage 'Ich denke, ich bin besser in Englisch als die anderen Kinder in meiner Klasse' als auch der Frage, ob sie sich leichter im Englischunterricht

³⁰⁷ vgl. MEC, Lehrerinterviews MG, Abs. 60; MC, Abs. 20

³⁰⁸ MEC, Lehrerinterview MF, Abs. 34

in der Schule tun als andere Kinder, voll zu. Im Median stimmen die Kinder diesen Aussagen, ebenso wie die Eltern, voll zu. Der Frage nach verbesserten Englischkenntnissen stimmen 40,6 % ein bisschen und 9,4 % überhaupt nicht zu. Der Frage, ob sie sich leichter tun als andere Kinder stimmen 24,2 % ein bisschen zu. 3 % sind nicht der Ansicht (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 42f.). Auch ein Großteil der HD Kinder (62,2 %) denkt, dass sie durch die Kurse besser in der Schule geworden sind. Nur 5,3 % sind der Meinung, dass die Englischkurse keinen positiven Effekt auf die Schulleistungen haben. Weitere 17,2 % stimmen dieser Aussage 'vielleicht' zu und 15,3 % geben an es nicht einschätzen zu können. Die unentschlossenen Antwortmöglichkeiten werden fast ausschließlich von Kindern im Kindergartenalter gewählt (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 38ff.).

Bei der Einordnung des positiven Feedbacks der Online-Befragung von HD und MEC ist zu bedenken, dass andere Faktoren als die Englischkurse den Lernerfolg positiv oder negativ beeinflussen können. Sprachbegabungen oder Prüfungsangst können als Beispiele dienen. Es wird zu bedenken gegeben, „*ob das Schüler sind, die sowieso gut sind*“³⁰⁹. Zudem gibt es Kinder, die „*nicht bei uns waren und trotzdem irgendwie sprachbegabt sind*“³¹⁰. Andererseits ist bei Kindern, die trotz der frühkindlichen kommerziellen Fremdsprachenförderung keine guten Noten haben, zu bedenken, dass „*es ja auch immer noch andere Gründe, wie Prüfungsangst oder so*“³¹¹ gibt.

Die Vorteile, die die Kinder durch die außerschulischen Englischkurse im Englischunterricht der Grundschulen haben können zudem zu einer Unterforderung führen. 20,3 % der Eltern von MEC stellen eher und 17,4 % vollkommen eine Unterforderung fest. Knapp zwei Drittel (62 %) sind eher nicht (43,5 %) oder überhaupt nicht (18,3 %) dieser Ansicht (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 22).

4.6.2.2 Übertritt

Die Bedeutung des frühkindlichen Sprachenlernens für den Übertritt in weiterführende Schulen zeigt sich daran, dass sowohl Eltern als auch Kinder von HD dem Übertritt im Fach Englisch positiv entgegen. Keines der Kinder hat durch die Kurse große Angst vor dem Fach Englisch nach dem Übertritt und nur 13,3 % haben etwas Angst. Hingegen haben 60 % der Kinder überhaupt keine Angst und weitere 26,7 % eher weniger Angst. Demnach liegt der Median bei 'überhaupt keine Angst':

³⁰⁹ MEC, Lehrerinterview MG, Abs. 18

³¹⁰ MEC, Lehrerinterview MF, Abs. 34

³¹¹ MEC, Lehrerinterview MA, Abs. 17

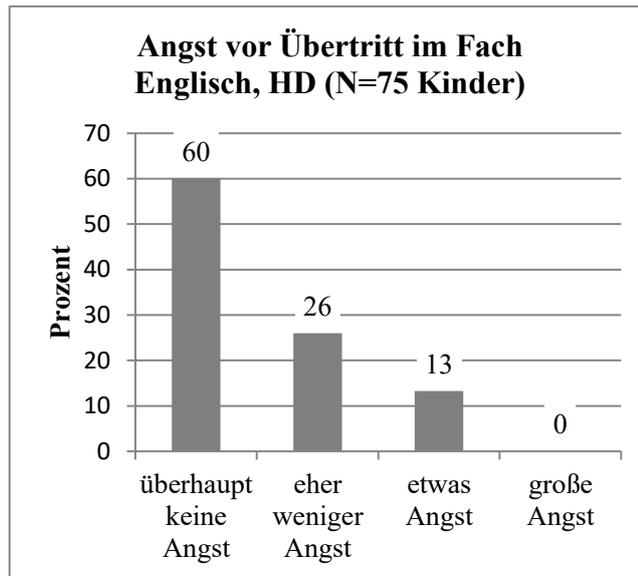


Abbildung 26: Angst vor Übertritt

Auch die HD Eltern sind der Meinung die Kinder seien eher schon (52,9 %) oder absolut (42,4 %) auf den Übertritt vorbereitet. 4,7 % sind nicht der Meinung (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 53f.). Dementsprechend denken 60,3 % der MEC Eltern ihren Kindern würde durch die Kurse der Übertritt im Fach Englisch erleichtert. Das Grundschulenglisch würde nicht ausreichend auf den Übertritt vorbereiten Weitere 34,2 % stimmen eher zu und 5,4 % eher nicht oder überhaupt nicht. Begründet wird diese Erleichterung durch den Wissensvorsprung und das gefestigte Basiswissen. Der Median liegt bei 'Ich stimme voll zu' (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 23f.):

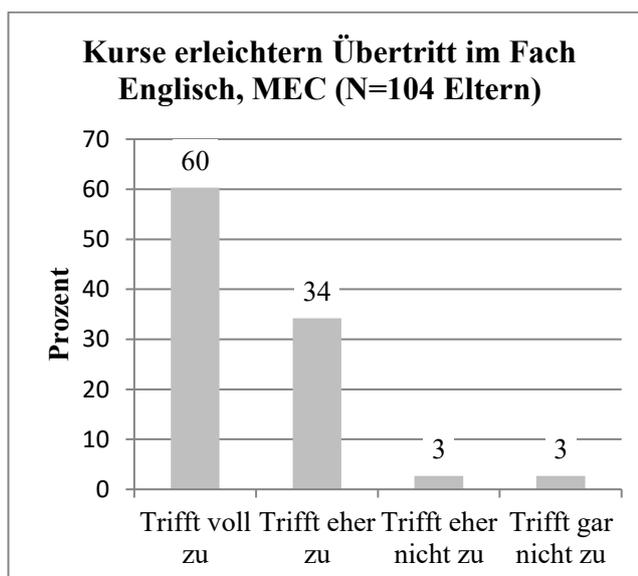


Abbildung 27: Auswirkung Übertritt

Die positive Einschätzung, dass die Kurse den Übertritt im Fach Englisch erleichtern, teilen auch die Kinder in der Befragung von HD. Kinder die an weiterführenden Schulen sind und im Grundschulalter HD Kurse besucht haben sind größtenteils (80,4 %) der Meinung, dass die Kurse den Übertritt sehr (39,1 %) oder etwas (41,3 %) erleichtert haben. 10,8 % denken die Kurse hatten überhaupt keinen Einfluss auf den Übertritt (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 51).

Auch lässt sich anhand der Zeugnisnoten ein positiver Effekt auf das Schulfach Englisch an weiterführenden Schulen erkennen. Eine LC-Leiterin bei HD verweist auf eine intern erhobene Studie, die bestätigt, dass Kinder, die ein bis zwei Jahre Englischkurse bei HD belegt haben, in den weiterführenden Schulen eine eins oder zwei haben.³¹² Dies bestätigt sich auch in beispielhaften Berichten der Lehrkräfte. Kinder der fünften Jahrgangsstufe müssen in Englisch „*nicht viel machen*“³¹³ und benötigen weniger Zeit für die Hausaufgaben.³¹⁴ Der langfristige Effekt der frühkindlichen Sprachförderung wird im Rahmen dieser Studie nicht erhoben. Unabhängig vom Englischen geben 62,6 % der Kinder an, nach dem Schulwechsel keinerlei Probleme in den verschiedenen Fächern zu haben (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 50).

Der Wissensvorsprung gegenüber Gleichaltrigen lässt sich vor allem an den Zeugnisnoten (vgl. Abbildung 24) erkennen. Drei Lehrer nannten Beispiele von verschiedenen Kindern die auch noch in der sechsten Klasse eine 1 in Englisch erhielten.³¹⁵ Dieser Vorsprung gegenüber Gleichaltrigen begründet sich nach Ansicht der Eltern gegenüber einer Lehrkraft durch die Mortimer Kurse.³¹⁶ Auch in der Online-Befragung gab in einem abschließenden Kommentarfeld ein Elternteil an, das Kind würde auch noch in der siebten Klasse vom Wissensvorsprung profitieren (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 30). Ob dieser Vorsprung tatsächlich besteht und dauerhaft ist ist nicht Bestandteil und Ziel dieser Studie.

4.6.3 Persönlichkeitsentwicklung

Erfolge in der englischen Sprache können in diversen Facetten eine Auswirkung auf die Persönlichkeit der Kinder haben. Das sprachliche Niveau kann zu einem Abbau von Hemmungen bei der Sprachnutzung der Steigerung des Selbstbewusstseins führen und einen generellen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder haben.

³¹² vgl. HD, Lehrerinterview HLB, Abs. 95

³¹³ ebd.

³¹⁴ vgl. HD, Lehrerinterview HE, Abs. 26

³¹⁵ vgl. z.B. MEC, Lehrerinterview ME, Abs. 7

³¹⁶ vgl. MEC, Lehrerinterview MB, Abs. 45

4.6.3.1 Sprachliche Hemmungen

Im Zusammenhang mit Schulleistungen berichteten mehrere MEC Lehrkräfte darüber, dass durch die frühkindliche Sprachförderung die generelle Hemmschwelle dem Englischen gegenüber stark gesunken ist. Die Kinder haben der Sprache gegenüber eine „riesen Offenheit“³¹⁷ und „trauen [sich] zu sprechen“³¹⁸. Entsprechend äußern sich auch die Eltern in der MEC Online-Befragung. Auf die Frage nach dem Lernerfolg, wird neben der Verbesserung der Englischkenntnisse vor allem der Abbau von Sprachhemmungen betont (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 16f.). Insgesamt ist ein Großteil der Eltern wie auch Kinder der Meinung, dass sich die Kinder aufgrund von Mortimer generell mehr zutrauen und sich im Englischunterricht der Schule trauen zu sprechen und aktiv mitzumachen. Die Aussage 'Traut sich im Schul-Englischunterricht aktiv mit zu machen und laut zu sprechen' wird im Median von den Eltern mit 1 bewertet (vgl. Abbildung 28). 57,9 % stimmen der Aussage voll und 33,3 % eher zu. Für 8 % trifft diese Aussage eher nicht (7 %) oder überhaupt nicht (1 %) zu. Die Bewertung dieser Frage durch die Kinder weist die gleiche Tendenz auf. 70 % bewerten diese Frage positiv. 7,3 % trauen sich überhaupt nicht (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 19, 43). Insbesondere die positive Grundhaltung zur englischen Sprache durch die Kurse übertrage sich auf den schulischen Rahmen und schafft mehr Vertrauen in die eigenen Kenntnisse.³¹⁹

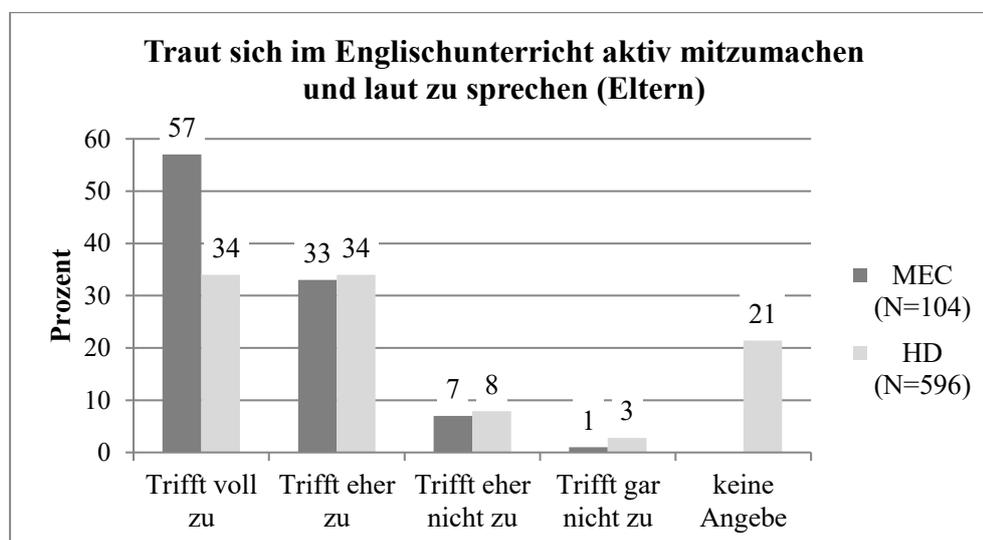


Abbildung 28: Aktive Teilnahme am schulischen Englischunterricht

Auch bei Helen Doron ist anhand von Abbildung 28 ein positiver Effekt auf die Offenheit gegenüber der Sprache festzustellen. Ein Großteil der Kinder und Eltern gibt an, dass sich die Kinder dank der Sprachkurse sicherer in der Sprache fühlen und sich trauen auch im schulischen Kontext zu sprechen.

³¹⁷ vgl. MEC, Lehrerinterview MH, Abs. 58

³¹⁸ vgl. MEC, Lehrerinterview MF, Abs. 34

³¹⁹ vgl. MEC, Lehrerinterview MF, Abs. 34

70,6 % der Kinder trauen sich in der Schule laut Englisch vor der Klasse zu reden. 3,9 % trauen sich überhaupt nicht. Im Median wird die Frage mit 'trauen sich' bewertet. Die Basis für das Ablegen von Hemmungen bildet das Gefühl, ob man sich sicher und 'zu Hause' in einer Sprache fühlt. 63,2 % der Kinder fühlen sich im Englischen jetzt sehr viel wohler und sicherer. 43,9 % fühlen sich voll und 39,0 % eher in der Fremdsprache zu Hause. Auch ein Großteil der Eltern (54,2 %) denkt, dass die Kinder sich durch die HD Kurse im Englischen sicherer und mehr zu Hause fühlen (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 41ff.):

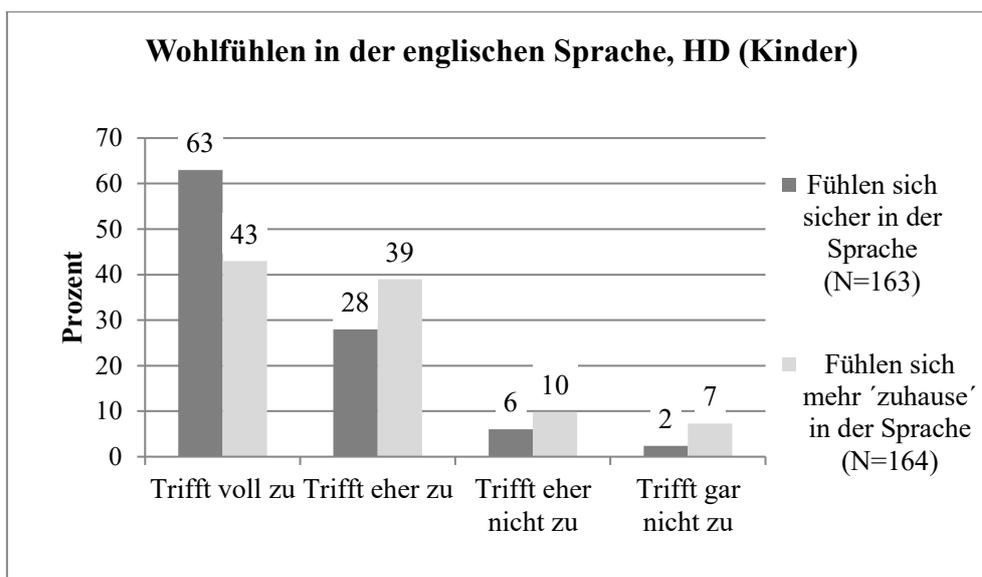


Abbildung 29: Wohlfühlen in der englischen Sprache

Diesen positiven Effekt stellen auch die Lehrer in den Kursen fest. Im Bereich des Hörverstehens lassen sich die Kinder nicht von Äußerungen, in denen sie einzelne Worte nicht verstehen, verunsichern.³²⁰ Der Haupteffekt ist im Bereich der mündlichen Sprachproduktion zu erkennen. Diesbezüglich spielt die Länge der Kursbesuche eine entscheidende Rolle. Je länger die Kinder die Kurse besuchen, desto offener werden sie gegenüber der fremden Sprache.³²¹

Die Offenheit gegenüber der Sprache und das Ablegen von sprachlichen Hemmungen oder Ängsten bestätigen sich Anbieterübergreifend auch in Berichten über Urlaubserfahrungen. Die Anwendung der Sprache im Ausland wird von den Eltern durchweg positiv rückgemeldet.³²² „The kids are proud of their skills and they want to share it with other people“³²³. Beispielsweise sprach ein fünfjähriger Junge in einem Englandurlaub schon

³²⁰ vgl. HD, Lehrerinterview HLB, Abs. 95

³²¹ vgl. z.B. HD, Lehrerinterview HE, Abs. 8

³²² vgl. HD, Lehrerinterview HLD, Abs. 50

³²³ HD, Lehrerinterview HN, Abs. 15

kleine Zwei-Wort-Sätze.³²⁴ Ein anderes Kind, welches in der zweiten Klasse war und ein Jahr lang Mortimer Kurse besucht hatte, spielte und redete bei einem Urlaub auf Mallorca mit amerikanischen Kindern. Zwar klappte die Verständigung wohl noch nicht gut, aber die Hemmschwelle gegenüber der anderen Sprache fehlte. Dadurch ist eine gewisse Interaktion möglich.³²⁵

4.6.3.2 Selbstbewusstsein

Durch die Erfolge in der englischen Sprache kann insgesamt das Selbstbewusstsein gestärkt werden. 19,7 % der Mortimer Eltern sind der Meinung, ihre Kinder sind durch die Kurse selbstbewusster geworden. Weitere 41 % stimmen dieser Aussage eher zu. 29,5 % sind eher nicht der Meinung, dass die Kurse eine Auswirkung auf das Selbstbewusstsein der Kinder haben und 9,8 % stimmen überhaupt nicht zu (vgl. Abbildung 30). Die Kinder schätzen dies positiver ein. 46,9 % denken durch Mortimer selbstbewusster geworden zu sein. Allerdings stimmen 15,6 % dem überhaupt nicht zu (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 21, 43).

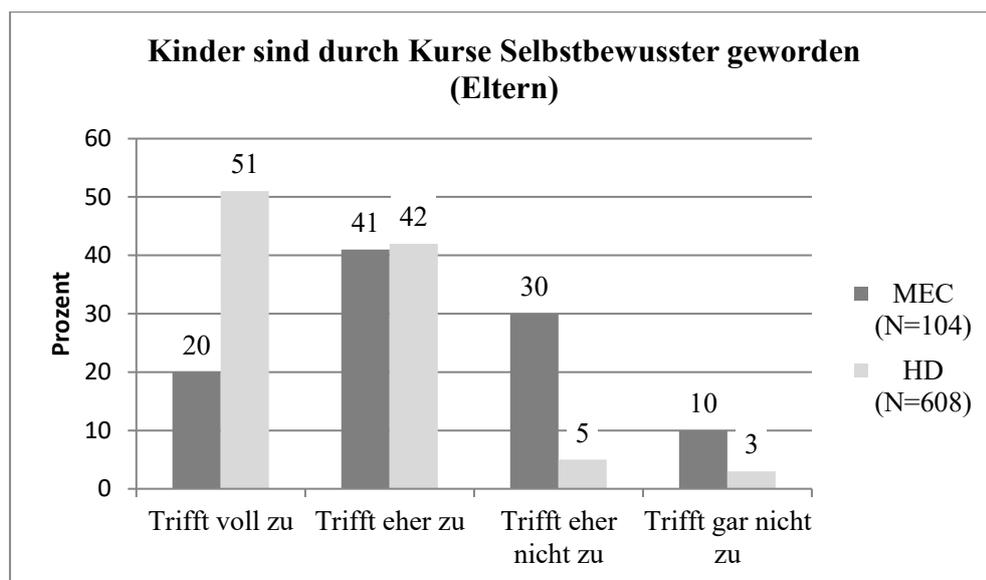


Abbildung 30: Gestärktes Selbstbewusstsein

Bei Helen Doron fällt die Bewertung des durch die Kurse erworbenen Selbstbewusstseins insgesamt positiver aus. 50,5 % stimmen dem voll zu und weitere 41,5 % eher zu. 4,9 % stimmen eher nicht zu und 3,1 % überhaupt nicht. Die Bewertung durch die Kinder liegt auf einem vergleichbaren Niveau mit Mortimer. Hier sind 46,8 % der Kinder der Überzeugung die Kurse haben ihr Selbstvertrauen gestärkt. Für weitere 35 % trifft dies eher zu. 3,75 % stimmen dem überhaupt nicht zu (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 41, 44).

³²⁴ vgl. MEC, Lehrerinterview MC, Abs. 20

³²⁵ vgl. MEC, Lehrerinterview MG, Abs. 56

4.6.3.3 Entwicklung

Der Abbau von Hemmungen und damit verbundene Aufbau von Selbstbewusstsein in einer fremden Sprache kann einen Einfluss auf die generelle Entwicklung des Kindes haben (vgl. Abbildung 31). 36,1 % der Eltern sind ganz und weitere 39,3 % eher der Meinung, dass sich ihre Kinder durch die Mortimer Kurse positiv weiterentwickelt haben. 75,4 % der Eltern bewerten diesen Effekt demnach positiv. Im Median liegt die Bewertung bei 'stimme eher zu'. 19,7 % stimmen eher nicht zu und 4,9 % stimmen überhaupt nicht zu (vgl. Böttger, Müller, 2014, S. 21). Die Werte bei Helen Doron liegen höher als bei MEC. 44,1 % stimmen der Aussage 'Ihr Kind hat sich durch Helen Doron positiv weiterentwickelt' voll zu und 44,6 % eher zu (vgl. Abbildung 31). Dies ergibt eine positive Gesamtwertung von 88,7 % mit dem Median bei 2. 6,6 % stimmen eher nicht zu und 2,8 % stimmen nicht zu (vgl. Böttger, Müller, 2012b, S. 44).

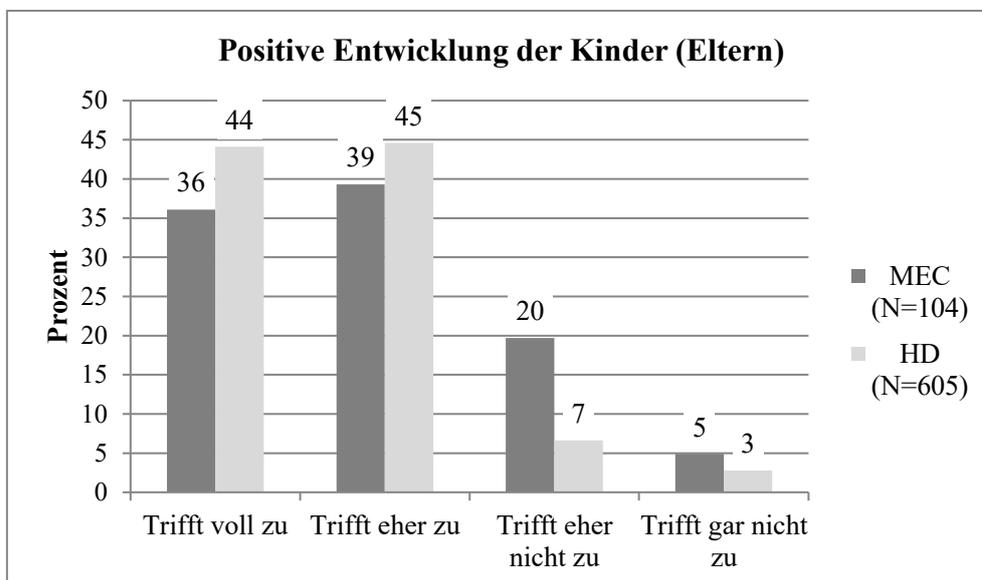


Abbildung 31: Positive Entwicklung

5 Résumé

Die Studie verfolgte das Ziel, empirische Daten darüber zu erheben und auszuwerten, wie Kinder im Lernkontext kommerzieller Anbieter Englisch lernen. Diese Kurse finden in der Regel einmal pro Woche je nach Anbieter und Altersstufe für 45 min bis 60 min statt. Die Kurse finden entweder in extra angemieteten Räumlichkeiten, einem sogenannten Learning Center, in den Räumen von Kindergärten oder Grundschulen oder in Privaträumen statt. Räume in einem Learning Center sind mit großen Teppichen, Sitzkissen, notwendigen Materialien und thematisch zum Englischlernen passenden Dekorationsartikeln ausgestattet. Bei allen hier untersuchten Anbietern ist die Kinderzahl pro Kurs auf vier bis acht Kinder festgelegt, weicht jedoch in Ausnahmefällen nach unten ab. Die Lehrkräfte der vier Anbieter sind zum Großteil entweder Muttersprachler oder hatten durch ihren Bildungsweg beziehungsweise durch einen längeren Auslandsaufenthalt intensiven Kontakt zur englischen Sprache. Die ergänzende didaktische Kompetenz wird den Lehrern der Franchise-Unternehmen in speziellen Schulungen vermittelt. Die beiden unabhängigen Anbieter weisen diese Kompetenz durch ihren Bildungsweg vor.

Um der zentralen Fragestellung '*Wie lernen Kinder im Lernkontext kommerzieller Anbieter Englisch?*' nachzugehen werden Rahmenbedingungen, affektive Lernvoraussetzungen, eingesetzte Medien und Materialien, die Art und Weise der Vermittlung, die Förderung der sprachlichen Kompetenzen und Faktoren, die durch das Lernen in diesem Kontext beeinflusst werden, untersucht. Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse dieser Untersuchung im Hinblick auf die Teilforschungsfragen zusammengefasst. (siehe Kapitel 1.2). Abschließend wird auf die Qualität als wesentliches Element von Angeboten im kommerziellen Sektor eingegangen. Hierfür wird das Preis-Leistungs-Verhältnis der Kurse beleuchtet, Anregungen zur Sicherung beziehungsweise Verbesserung der Qualität ausgesprochen und ein Ausblick auf weitere mögliche Untersuchungen im Forschungsfeld gegeben.

5.1 Affektive Prädispositionen

Die erste Teilforschungsfrage zielt darauf ab, herauszufinden, welche affektiven Rahmenbedingungen durch das spezielle Lernsetting kommerzieller Kurse frühkindlichen Englischlernens beeinflusst werden. Um diese Frage nach den affektiven und motivationalen Lernbedingungen zu beantworten wurden unter Abschnitt 4.1 die nachfolgenden Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen im situativen Lernumfeld beschrieben:

Motivation + Intervention zur Konzentration auf sprachliche Interaktion

Die affektive Prädisposition steht in engem Zusammenhang mit der Motivation der Kinder, sich aktiv an den Kursen zu beteiligen. Diese Konzentration auf die sprachliche Interaktion ist wiederum eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. Bei der Auseinandersetzung mit den Motivationsarten der verschiedenen Konzepte konnte festgestellt werden, dass die Motivation für den Mortimer English Club vor allem durch Belohnung und für Helen Doron English vor allem durch Lob und Erfolgserlebnisse der Kinder beim Lernen der Sprache erreicht werden soll. Letztere Variante ist nachhaltiger, da intrinsische Motivation das Bemühen und Durchhaltevermögen der Kinder stärkt. Die Motivation der Kinder wird durch diverse Faktoren wie die Tagesform der Kinder, die Wahl der Aktivität, die Gruppenkonstellation, Belohnungen und die Art der Disziplinierung gefördert oder gehemmt. Diese Aspekte können durch die kleine Gruppengröße kommerzieller Sprachlernangebote leichter berücksichtigt werden, als dies im Klassenverband einer Schule der Fall wäre. Aus den Daten geht des Weiteren hervor, dass alle Anbieter Belohnungssysteme in unterschiedlicher Ausprägung einsetzen. Beispielsweise werden innerhalb der einzelnen Stunden bei allen Anbietern gelegentlich Belohnungen in Form von Punkten oder Süßigkeiten nach Aktivitäten oder englischen Äußerungen der Kinder verteilt. Dies kann als extrinsischer Anreiz zur Motivation beitragen. Empfehlenswert ist dennoch ein begrenzter Einsatz, um eine Demotivation schlechterer Kinder zu vermeiden. Über die Stunden hinweg verweisen die Angaben der Franchise-Unternehmen auf Stempelsysteme bei schwierigen Gruppen oder zur Förderung des Anhörens der CD.

Darüber hinaus ist es wichtig die Konzentration durch Interventionen zu verbessern. Anbieterübergreifend deuten die Daten darauf hin, dass die Art und Intensität der Interventionen nicht vorrangig vom Anbieter, sondern von der einzelnen Lehrkraft abhängig ist. Weitestgehend wird ein Mittelweg gewählt, der den Kindern gewisse Freiräume lässt, sie aber wenn nötig in ihre Grenzen weist. Auf diese Weise kann die Balance zwischen affektiv förderlichen Rahmenbedingungen und dem Unterrichtserfolg erzielt werden. Diese beiden Aspekte sind notwendig, um die Zufriedenheit der Eltern mit

der kommerziellen Dienstleistung zu gewähren. Mögliche Gründe für Störungen wie beispielsweise Unter- oder Überforderung, die Arbeitsform oder die Gruppenkonstellation sind vorzugsweise zu beheben, statt diese zu sanktionieren. Dieses Eingehen auf die speziellen Bedürfnisse der Kinder ist, ebenso wie beim Aspekt der Motivation, nur durch das spezielle Lernsetting mit wenigen Kindern in einem Kurs möglich.

Affektiver Zustand und Lehrer-Schüler-Verhältnis

Die Analyse ergab, dass der affektive Zustand der Lerner in den Franchise-Konzepten eine besondere Bedeutung hat. Der Spaß an den Kursen ist eine wesentliche Komponente des frühkindlichen Englischlernens im kommerziellen Setting. Ein positiver affektiver Zustand fördert eine effiziente Wissensaufnahme und -verarbeitung. Bei unabhängigen Anbietern wird auf Spaß in den Kursen nicht gesondert hingewiesen. Die Datenlage zeigt eine hohe Zufriedenheit und sehr gute Bewertung des Spaßes an den Kursen und eine ausgeglichene Balance zwischen Spaß und Lernerfolg. Begünstigt wird der Spaß durch Faktoren, wie ein jüngeres Einstiegsalter, häufige Nutzung einer mit englischen Texten und Liedern bespielten CD Zuhause, die Tagesform der Kinder, eine Balance zwischen Spaß und Lernerfolg und das Vermeiden von Langeweile durch Authentizität und Abwechslungsreichtum. Beispielsweise das junge Einstiegsalter, aber auch der hohe Grad an Abwechslung können bei kommerziellen Angeboten für frühes Fremdsprachenlernen durch die Rahmenbedingungen und Konzepte gezielt beachtet werden.

Darüber hinaus ermöglicht ein gutes Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern eine positive affektive Einstellung der Lerner. Es ermöglicht authentische Kommunikationssituationen und die Hemmschwelle, die Fremdsprache zu nutzen, sinkt. Die Notwendigkeit eines guten Vertrauensverhältnisses zwischen Lehrern und Schülern wird bei Helen Doron English, Anbieter A und Anbieter B explizit betont. Die Daten der Kursbeobachtungen deuten auf ein sehr gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis bei allen Anbietern hin. Positiv beeinflusst wird das Verhältnis beispielsweise durch häufiges Lob, korrigierendes Feedback, authentische Kommunikationssituationen, die kleine Gruppengröße sowie die Durchführung der Kurse auf dem Fußboden des Kursraumes. Während Lob und die Art des Feedbacks auch in schulischem Lernen umgesetzt werden kann, können die weiteren Aspekte im Setting der kommerziellen Angebote gezielter beachtet werden.

5.2 Medien und Materialien im Forschungskontext

Die zweite Teilforschungsfrage zielt darauf ab, zu untersuchen, welche Medien und Materialien im Forschungskontext zur Verfügung stehen. Um diese Frage zu beantworten wurden die verschiedenen Materialien und Medien in Abschnitt 4.4 erläutert. Es handelt sich um vorgegebenes Material der Franchise-Anbieter für die Schüler (CD, Bücher), um Medien und Materialien der Lehrer zum Einsatz in den Kursen und um den 'teacher guide' für Lehrer zur Vorbereitung der Stunden. Übergreifend werden die Materialien bei MEC (Mortimer English Club) im Median mit eher gut und bei HD mit gut bewertet. Die Datenlage deutet darauf hin, dass dieser Vorsprung mit einer häufigeren Überarbeitung der Materialien bei HD (Helen Doron English) zusammenhängt, was demnach als gut zu bewerten ist.

CDs

Die Franchise-Unternehmen bieten CDs an, die mit englischen Texten und Liedern passend zum Kurs bespielt sind und von den Kindern daheim begleitend angehört werden. Die beiden unabhängigen Anbieter greifen zum Abspielen von Liedern auf selbstgebrannte CDs oder YouTube-Links zurück. Bei MEC handelt es sich um eine CD, bei HD um 4 CDs pro Kurs. Die CDs werden in beiden Fällen im Median mit eher gut bewertet. Die CDs sollen laut Vorhaben mehrmals pro Woche zuhause angehört werden. Das regelmäßige Anhören erhöht den auditiven Input und entspricht Forderungen des Zweitspracherwerbs. Die beschriebenen Rituale, z.B. das Anhören beim Autofahren, schaffen Routinen, die einer Ablehnung entgegenwirken. Kontrolliert werden die Vorgaben nur nach Bedarf. In der Realität hören 25 % der MEC Kinder, allerdings 58,4 % der HD Kinder, die CD mehrmals pro Woche. Ein möglicher Grund für diesen Unterschied könnte die Anzahl der CDs pro Kurs und die damit verbundene Abwechslung im Anhören der Lieder sein. Wechselnder auditiver Input ist demnach empfehlenswert. Insgesamt sinkt mit zunehmendem Alter das Interesse die CD anzuhören. Diesbezüglich ist es wichtig altersgerechte Lieder, wie aktuelle Charts oder Hörspiele einzusetzen, um dem Interesse der Kinder zu entsprechen. Die Lehrer beider Anbieter betonen den hohen Nutzen der CDs vor allem hinsichtlich dem Lernen und Behalten von Begriffen und Satzstrukturen sowie der englischen Aussprache.

Anschauungsmaterialien

Die Analyse ergab, dass die Lehrer diverse Anschauungsmaterialien in Form von Realgegenständen, Postern oder Bildkarten, in den Stunden nutzen. Letzteres wird bei den Franchise-Unternehmen den Lehrern passend zu den Unterrichtsthemen zur Verfügung gestellt. Durch den Einsatz von Anschauungsmaterialien werden zum einen visuelle Lerner unterstützt und

zum anderen wird bei allen Kindern durch die multisensorische Verarbeitung die Verknüpfung des Gelernten im Gehirn verbessert. Dieser Effekt kann durch audio-visuelle Medien wie DVDs verstärkt werden, da ein weiterer Sinnesreiz gesetzt wird. In der Untersuchung werden nur in einem HD Kurs und den beiden Kursen von Anbieter A Videos gezeigt. HD führt allerdings nach Beendigung der Untersuchung Begleit-DVDs zu den Kursen ein.

Spiele

Von Seiten der Franchise-Unternehmen werden Bildkarten zur Begriffsklärung und für Spiele wie Memory oder Bingo zur Verfügung gestellt. Die Analyse zeigt, dass darüber hinaus die Lehrer aller Anbieter eigene Spielmaterialien entwerfen oder auf frei verkäufliche Spiele zurückgreifen. Dies ist positiv hervorzuheben, da dadurch eine Anpassung der Materialien an die Bedürfnisse der Kinder möglich ist. Der Einsatz von Spielen ist ein wesentliches Merkmal der unterrichtlichen Prinzipien von kommerziellen Angeboten für frühes Fremdsprachenlernen.

Arbeitsbücher

Die Franchise-Anbieter haben eigens entwickelte Arbeitsbücher für die einzelnen Kurse. Für die Lehrkräfte ist dies eine Arbeitserleichterung. Die Arbeitsbücher werden im Median von Eltern und Kindern eher gut bewertet und weisen somit Optimierungspotential auf. Die unabhängigen Anbieter entwickeln eigene Arbeitsblätter und greifen auf frei verkäufliche Bücher zurück. Dadurch ist es möglich, auch auf Interessen oder Wiederholungbedürfnisse der Kinder einzugehen. Vor allem zur Förderung der Lesekompetenz sind Arbeitsbücher, die dem Niveau der Kinder entsprechen, wie bei MEC hilfreich.

Lehrerhandbuch

Lehrerhandbücher geben vor allem den Lehrkräften ohne didaktische Vorerfahrung eine Hilfestellung. Die Franchise-Unternehmen stellen ihren Lehrern 'teacher guides' zu jeder Kursstufe zur Verfügung. In diesen werden die methodische Aspekte des Konzeptes und der Aufbau des Kurses umrissen und Vorschläge für den Ablauf der einzelnen Stunden gegeben. Die Vorschläge dienen als Richtlinie, um die Qualität der Kurse im Franchise-Verbund gewährleisten zu können. Sie können jedoch durch den Lehrer abgewandelt werden, um Differenzierung und Individualisierung zu ermöglichen.

5.3 Lehrmethodik

'Auf welche Art und Weise wird im speziellen Lernkontext kommerzieller Anbieter eine Fremdsprache gelernt?' ist die dritte Teilforschungsfrage dieser Untersuchung. Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage wurden sowohl allgemeine Prinzipien der Unterrichtsführung (vgl. Abschnitt 4.2) als auch spezifische methodische Elemente des spielerischen Lernens (vgl. Abschnitt 0) betrachtet. Zudem wurde analysiert wie diese Prinzipien und Elemente zur Förderung der einzelnen Sprachkompetenzen (vgl. Abschnitt 4.5) beitragen.

Kindgemäße Raumregie

Ein grundlegendes Prinzip der Konzepte kommerzieller Angebote für frühkindliches Englischlernen ist eine kindgemäße Raumregie. Das Zentrum der Kurse bildet daher der Boden, auf dem die Kinder und Lehrer mit Sitzkissen im Kreis sitzen. In sechs Kursen von MEC und einem Kurs von HD wird bei Schreib- oder Malaktivitäten für die Zeit dieses methodischen Elements an einen Tisch gewechselt. Dies entspricht der kindlichen 'Spiel-Umgebung' des heimischen Wohnzimmers, wodurch die Atmosphäre des schulischen Lernens vermieden wird. Die Ausnahmen sind in zwei Kursen von MEC, die Kurse von Anbieter A und Kurs B3 von Anbieter B. In diesen sitzen die Kinder wie bei Nachhilfeeinrichtungen oder in der Schule an Tischen. In allen Kursen der vier Anbieter werden den Lernern Bewegungsfreiheiten gewährt. Sie dürfen sich beispielsweise hinlegen oder kurz aufstehen. Dies entspricht dem kindlichen Bewegungsbedürfnis und kommt einem kindgemäßen Lernumfeld entgegen.

Sprachliche Prinzipien

Die kommerziellen Anbieter für frühes Englischlernen setzen in ihren Konzepten Prinzipien der Unterrichtsführung ein, die sowohl auf sprachlicher als auch methodischer Ebene beeinflussen. Aus den Daten geht hervor, dass die Unterrichtssprache bei allen Anbietern vorrangig Englisch ist. Abhängig vom Anbieter und auch von der unterrichtenden Lehrkraft wird entweder der Weg der Einsprachigkeit oder der funktionalen Einsprachigkeit gewählt. Bei der funktionalen Einsprachigkeit wird die Methode des 'sandwiching' eingesetzt. Einsprachigkeit fördert das Bilden von sprachlichen Hypothesen der Lerner und ist daher zu begrüßen. Der bewusste und begrenzte Wechsel ins Deutsche kann jedoch auch hilfreich sein, um Missverständnisse oder Demotivation durch Unverständnis zu vermeiden. Die Auswertung der genutzten Sprache bei Disziplinproblemen ergab, dass bei allen Anbietern kurze Ermahnungen auf Englisch erfolgen. Schwerwiegende Disziplinprobleme konnten nur bei MEC und HD beobachtet werden. In diesen Fällen wurde ins Deutsche gewechselt. Somit wird eine Abneigung gegen die englische Sprache vermieden und es wird

sichergestellt, dass die Ermahnung verstanden wird. Ein gezielter Wechsel in die englische Sprache zu Stundenbeginn ist aus didaktischer Sichtweise positiv zu bewerten und findet bei HD in circa einem Drittel der Kurse und bei MEC in einem Kurs statt.

Zudem ist positives Feedback ein Bestandteil der unterrichtlichen Prinzipien. Bei HD ist explizites Lob eine Grundvoraussetzung für erfolgreiches Englischlernen. Durch Lob werden diverse positive affektive Effekte, wie die Minderung von Angst vor dem Sprechen oder die Steigerung der Freude an der Kursteilnahme, hervorgerufen. Dementsprechend findet sich in den Kursen von HD auch das höchste Maß an positiven Äußerungen. Die Auswertung der übrigen Teilnehmer der Studie zeigt, dass die Kinder bestätigende Rückmeldung oder Lob für besonders gute Äußerungen erhalten. Dies geschieht durch kurze Äußerungen, wie „*very good*“ oder Kopfnicken.

Ein weiteres sprachliches Prinzip der Unterrichtsführung ist die Art der Fehlerkorrektur. Die Auswertung aller vier Anbieter zeigt, dass mündliche Fehler vorrangig durch korrigierende Rückmeldung verbessert werden oder übergangen werden. Dadurch wird der Redefluss der Kinder nicht unterbrochen, aber Fehler subtil durch die korrekt formulierte Wiederholung der Äußerung oder Antwort der Lehrkraft verbessert. Der Umgang mit schriftlichen Fehlern unterscheidet sich. Bei MEC, HD und A wird auf Fehler in der Regel lediglich hingewiesen, um den Kindern die Gelegenheit zu bieten diese zu verbessern. Bei B werden Fehler mit dem Rotstift korrigiert, was die Kinder bei vielen Fehlern demotivieren kann

Methodische Prinzipien

Methodische Prinzipien der Unterrichtsführung der kommerziellen Angebote für frühes Fremdsprachenlernen sind häufige Wiederholung von bereits Gelerntem, Abwechslung der Methoden und des Aktivitätsgrades, Rituale im Stundenverlauf sowie eine anschauliche und spielerische Art der Vermittlung.

Die Untersuchung ergab, dass häufige Wiederholung ein grundlegender Faktor der Konzepte der hier untersuchten Anbieter ist. Beispielsweise gibt HD an 75 % der Stunde zu Wiederholungszwecken zu nutzen. Auch die Vorgabe an die Kinder, die Begleit-CD mehrmals pro Woche zuhause anzuhören, entspricht diesem Prinzip. Dies ist wesentlich, da nur durch Übung Vernetzungen im Gehirn gefestigt werden und somit die Informationen vom passivem zum aktiven Wissen übergehen können. Langfristige Beobachtungen über mehrere Kursstunden hinweg können im Rahmen des Untersuchungsaufbaus dieser Studie nicht festgehalten werden. Innerhalb einer Stunde werden Themen bei MEC und innerhalb eines Themenblocks durch verschiedene Aktivitäten wiederholt, geübt und übertragen. Bei HD wird den Lehrern hingegen nahe gelegt, maximal zwei

themengleiche Aktivitäten aufeinander folgen zu lassen, um das Prinzip des verteilten und nicht massierten Lernens zu erfüllen.

Abwechslung sowohl der Methode als auch des Aktivitätsgrades wird als wesentliche Komponente der Konzepte von HD, MEC und A gesehen. Beispielsweise ist es bei HD das Ziel, zur Vermeidung von Langeweile alle 5 min die Aktivitätsform zu wechseln. Jeweils zwei Drittel der Kinder geben in der Online-Befragung an, dass oft Neues in der Stunde gemacht wird. Die Eltern bewerten den Abwechslungsreichtum im Median eher gut. Kurze Aktivitäten entsprechen der Konzentrationsspanne und dem Bewegungsdrang von Kindern. In der Umsetzung ist die Häufigkeit des Methodenwechsels abhängig vom Alter der Kinder, der Aktionsform, der Gruppenkonstellation sowie der Tagesform der Kinder. Die Daten zeigen, dass Abwechslung nicht nur auf methodischer Ebene durchgeführt wird. Auch einen Wechsel zwischen Ruhe und Bewegung wird angestrebt, da Bewegung kindlichem, ungezwungenem Lernen mit allen Sinnen entspricht. Aktive Elemente als Teil des Prinzips des ganzheitlichen Lernens werden zur Begriffsklärung, beim Singen eines Liedes oder bei Spielen eingesetzt. Anhand der Analyse wird ersichtlich, dass die Bewegungsaktivitäten mit zunehmendem Alter der Kinder weniger flächendeckend eingesetzt werden. Rituale im Stundenverlauf unterstützten das frühkindliche Lernen, da feste Strukturen zum Lernerfolg beitragen. In den Kursen kann beobachtet werden, dass vor allem zu Beginn und Ende der Stunde beispielsweise Lieder als festes Ritual integriert sind. Durch die bekannten Worte und Sätze erhalten die Kinder Sicherheit im Umfeld der fremden Sprache. Auch Anschaulichkeit ist ein wesentliches Prinzip der Kurse und des kindgemäßen Lernens. Es wird der Auswertung zufolge in den Kursen mit Hilfe von Bildkarten oder Realgegenstände umgesetzt. Diese werden bei einer Vielzahl von Aktivitäten begleitend eingesetzt, um neue Begriffe zu klären oder Bekanntes zu wiederholen. Dem impliziten Lernen entsprechend, werden die Informationen über verschiedene Sinneskanäle aufgenommen und im Hirn miteinander verknüpft. Mit zunehmendem Alter der Kinder wird das Prinzip der Anschaulichkeit tendenziell weniger stringent verfolgt.

Methodische Elemente des spielerischen Lernens

Die Befunde aller Anbieter bestätigen die besondere Bedeutung des spielerischen Lernens als unterrichtliches Prinzip für kommerzielles frühkindliches Fremdsprachenlernen. Spaß und das natürliche Sprachenlernen werden dadurch gefördert und Leistungsdruck verringert. Das ungezwungene Lernen mit allen Sinnen wird durch spielerische Methoden, wie Singen, Spielen und Malen erreicht. Bei MEC werden in den unteren Kursstufen 13 Lieder und bei HD 25 Lieder gelernt. Bei den unabhängigen Anbietern werden keine konkreten Angaben gemacht. Alle Anbieter zusammenfassend wird in drei Viertel (74 %) der Kurse

mindestens ein Lied gesungen. Die Liedertexte werden mit entsprechenden Bewegungen oder Bildern zur begrifflichen Verdeutlichung untermauert. Diese kinästhetische Komponente in Kombination mit dem musischen Lernen fördert die Merk- und Behaltensleistung. Mit steigendem Alter der Kinder nimmt die Anzahl der Lieder in den Kursen ab. Das Singen von Liedern wird von 92,1 % der MEC Kinder und 79,5 % der HD Kinder positiv bewertet. In den Kursen von MEC und HD soll laut Vorgabe mindestens ein Spiel gespielt werden. In der Umsetzung liegt der Wert im Durchschnitt zwischen zwei und drei Spielen pro Stunde. Die Länge der Spiele variiert und beeinflusst somit maßgeblich den methodischen Anteil der Spiele an einer Stunde. Bei A wird in den beobachteten Kursen nicht gespielt. Ein Zusammenhang zwischen dem Alter der Kinder und der Anzahl oder Länge von Spielen geht aus der Analyse nicht hervor. Bei MEC werden die Spiele von allen Kindern, bei HD von 95,9 % positiv bewertet. Auch Malen wird bei MEC, HD und A als Bestandteil des spielerischen Lernens gesehen, um Abwechslung zu schaffen und ganzheitliches Lernen zu fördern. In elf (von 22) der MEC Kurse, 17 (von 23) der HD Kurse und in keinem der Kurse von A oder B wird gemalt. Die Malaktivitäten werden in der Regel kurz gehalten und beispielsweise zu Hause fertig gestellt. Des Weiteren legen die Daten nahe, dass weniger gemalt wird, je älter die Kinder in den Kursen sind. Das Malen wird von Eltern und Kindern beider Anbieter im Median mit 2 bewertet. 88,9 % der MEC Kinder und 79,5 % der HD Kinder bewerten es positiv.

Förderung der Sprachkompetenz

Die aufgeführten Prinzipien der Unterrichtsführung und unterrichtlichen Elemente bedingen zusammen die Förderung der Sprachkompetenz.

In den Einsteigerkursen werden zwischen 500, bei MEC, und 1400, im Kurs 'Botty the Robot' bei HD, Wörter vermittelt. Je jünger die Kinder bei HD zu Kursbeginn sind, desto geringer ist die Anzahl der zu lernenden Begriffe (Vorschulkurse 650 Wörter). Die unabhängigen Anbieter legen keine Anzahl fest. Vermittelt werden Wörter durch das Prinzip der Anschauung, Verknüpfung mit Bewegungen, die 'sandwich'-Technik oder Umschreibung auf Englisch.

Das implizite Lernen sprachlicher Strukturen ist, den Daten zufolge, ein entscheidender Aspekt aller Konzepte. Ziel ist es, dass die Kinder grammatische Strukturen durch authentisches Sprachmaterial unterbewusst aufnehmen. Bei allen Anbietern werden in den Kursen die auf den Übertritt in weiterführende Schulen vorbereiteten Grammatikübungen inkludiert.

Auch konnte festgestellt werden, dass das Fördern mündlicher Kommunikationsfähigkeit im Mittelpunkt der Konzepte steht. Die Offenheit demgegenüber sei vor allem bei jüngeren Kindern gegeben. Hörverstehen wird durch intensiven und wechselnden Input verbessert. Aspekte wie Wiederholungen, Rituale, die CDs für Zuhause oder eine möglichst

weitgehende Einsprachigkeit tragen zum Erfolg bei. Die Sprechfertigkeit wird in den Kursen schrittweise aufgebaut mit dem Ziel, einfache Gespräche führen zu können. Auch hier spielen Wiederholungen und Rituale, die Einsprachigkeit in den Kursen, aber auch die kleinen Gruppengrößen eine entscheidende Rolle.

Die Auswertung zeigt, dass Schriftsprache vor allem bei jüngeren Kindern dem Primat des Mündlichen untergeordnet wird. Ein subtiles und spielerisches Heranführen an das Schriftbild geschieht beispielsweise durch das Abdrucken von Begriffen neben Bildern. Bevor Lese- und Schreibübungen in den Kursen hinzugenommen werden, wird darauf Wert gelegt, dass die Kinder der verschiedenen Anbieter zunächst mündliche Grundkenntnisse der englischen Sprache haben oder in der Muttersprache alphabetisiert sind.

5.4 Kompetenzentwicklung der Kinder

Zu Beantwortung der letzten Teilforschungsfragen *'Wie wirkt sich der spezielle Lernkontext kommerzieller Anbieter auf die Kompetenzentwicklung der Probanden aus?'* wird vorrangig auf Daten aus der Online-Befragung der Forschungen zu HD (vgl. Böttger, Müller, 2012b) und MEC (vgl. Böttger, Müller, 2014) zurückgegriffen. Es wird analysiert in welche Sprachkompetenzbereichen die Kinder Verbesserungen oder Probleme zu verzeichnen haben, wie die Schulleistungen der Kinder sind und ob eine Auswirkung auf die Entwicklung der Persönlichkeit, beispielsweise das Selbstbewusstsein, festgestellt werden kann.

Sprachkompetenzen

Die Daten legen nahe, dass kommerzielle Kurse für frühkindliches Englischlernen die Sprachkompetenzen der Kinder positiv beeinflussen. Ein Großteil der Kinder hat keine Schwierigkeiten sich Wörter zu merken. Abhängig vom Anbieter finden zwischen einem Drittel und der Hälfte der Kinder, dass sie sich durch die Kurse die Wörter besser merken können. Auch im Bereich Grammatik sehen ca. ein Drittel der Kinder Verbesserungen durch den frühbeginnenden Englischunterricht. Entsprechend der Förderung der Kommunikation sehen zwischen 74 % und 81 % der Kinder eine Verbesserung des Hörverstehens und der Sprachproduktion durch die frühbeginnenden Englischkurse. Das Eintrittsalter beziehungsweise die Anzahl der besuchten Kurse beeinflusst die Sprechfertigkeit laut Auswertung positiv.

Schulleistungen

Eine verbesserte Sprachkompetenz wirkt sich auf die Schulleistungen aus. Ein Großteil der Kinder gibt an, im letzten Zeugnis keine Note im Fach Englisch erhalten zu haben oder macht keine Angabe hierzu. Von den Kindern mit Schulnote im Fach Englisch haben über 80 % eine 1 oder 2. Die Daten von Helen Doron English zeigen einen geringfügig starken Zusammenhang zwischen der Anzahl an Kursteilnahmen und besseren Schulnoten. Auch die subjektive Einschätzung der Schulleistungen durch Eltern und Kinder fällt hauptsächlich positiv aus. Die Analyse zeigt, dass ein Großteil der Eltern den Übertritt im Fach Englisch durch die Kurse als leichter einschätzt beziehungsweise sich durch die Kurse eher gut bis gut darauf vorbereitet sehen. Hierdurch wird die Angst vor dem Übertritt vor allem als gering oder nicht vorhanden eingeschätzt.

Persönlichkeitsentwicklung

Neben der sprachlichen Komponente ist auch von Relevanz, ob und wie die Persönlichkeit der Kinder durch die Kurse beeinflusst wird. Einflüsse auf sprachliche Hemmungen, das Selbstbewusstsein der Kinder oder die Entwicklung der Kinder fallen unter diesen Aspekt. Insgesamt ist ein Großteil der Eltern wie auch Kinder der Meinung, dass sich die Kinder aufgrund der Kurse mehr zutrauen und sowohl in den Kursen als auch im Englischunterricht der Schule aktiver mitmachen. Die Auswirkung auf das generelle Selbstbewusstsein der Kinder fällt abhängig vom Anbieter unterschiedlich aus. Bei MEC sehen 61 %, bei HD 92 % der Eltern eine sehr oder eher positive Auswirkung. Die Hälfte aller Kinder stimmen voll zu, dass die Kurse das Selbstbewusstsein positiv beeinflussen. Die Ergebnisse deuten darüber hinaus darauf hin, dass die Kurse die generelle Entwicklung der Kinder positiv beeinflussen.

5.5 Qualität als wesentlicher Faktor des Kommerziellen

Vergleicht man die involvierten Personen und Institutionen bei kommerziellen Sprachlernangeboten mit denen bei institutionalisiertem Lernen, wird deutlich, dass vor allem die Ansprüche der Eltern und demzufolge die Konzepte beziehungsweise Umsetzung der Lehrkräfte sich unterscheiden. Die kommerziellen Anbieter müssen erfolgsversprechende Kurse anbieten, um den Ansprüchen der Eltern zu genügen und somit ihren wirtschaftlichen Erfolg sicherzustellen. Vor allem das Preis-Leistungs-Verhältnis dieser Dienstleistung beeinflusst dabei die Zufriedenheit und somit auch die dauerhafte Nachfrage. Bisher hatten Eltern keine objektiven Vergleichsmöglichkeiten, die Qualität beziehungsweise Leistung von kommerziellen Kursen für frühkindliches Englischlernen einschätzen zu können. Anhand dieser Untersuchung ist es für Eltern möglich, die

Angebote an ihrem Standort im Vergleich zu anderen Konzepten einzuordnen und dadurch die didaktische Qualität der Kurse besser zu beurteilen. Eltern sollten sich allerdings bei der Einschätzung des Preis-Leistungs-Verhältnisses bewusst sein, dass vor allem die fremdsprachlichen Auswirkungen kommerzieller Angebote nicht an denen von bilingualen Kindergärten oder Grundschulen gemessen werden können, da die Menge des Inputs sich stark unterscheidet. Auch sind die affektiven Rahmenbedingungen im Vorfeld einer Anmeldung schwer absehbar. Anhand von klaren Konzepten der Anbieter ist zumindest eine Einschätzung der sonstigen Rahmenbedingungen oder der unterrichtlichen Prinzipien möglich.

Preis-Leistungs-Verhältnis

Der Preis als leicht identifizierbare Variable unterscheidet sich vor allem zwischen Angeboten von Franchise-Nehmern und Angeboten von unabhängigen Lehrkräften. Die höheren Preise von Franchise-Nehmern begründen sich durch deren zu entrichtenden Gebühren, die unter anderem zur Qualitätssicherung der Materialien, Konzepte und Lehrerausbildung beitragen. Durch verschriftliche Konzepte ist die Leistung für Eltern besser einzuschätzen. Wie in dieser Untersuchung zu sehen werden die Franchise-Konzepte größtenteils entsprechend der Vorgaben umgesetzt und nur nach Bedarf an die situativen Gegebenheiten angepasst. Für potentielle Kunden kann diese Grundsicherung der Qualität ausschlaggebend dafür sein auch höhere Preise zu zahlen.

Der finanziell geringere Aufwand bei unabhängigen Lehrkräften sagt jedoch im Umkehrschluss nichts über deren Leistung, also Qualität der Kurse aus. Anhand der beiden Anbieter aus dieser Untersuchung ist zu sehen, dass Kenntnisse über die Prinzipien von kindgemäßem Lehren von Fremdsprachen vorhanden sind. Beispielsweise wird das Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit angewandt, Fehler werden nicht explizit verbessert oder das Prinzip des spielerischen Lernens wird als wesentliche Vermittlungstechnik gesehen. Eine Besonderheit von unabhängigen Lehrkräften ist, dass in der Regel kein einheitlicher Lehrgang (mit Begleit-CD) vorhanden ist, was die Inhalte für Eltern schwerer nachvollziehbar macht. Dem zusätzlichen Input, der durch eine Begleit-CD bei Franchise-Nehmern gegeben ist, wird bei unabhängigen Lehrkräften durch selbst erstellte Begleitmaterialien oder Empfehlungen für kommerzielle Produkte entsprochen. Zudem werden Teilaspekte der Kurse im Unterschied zu Franchise-Konzepten verschieden gehandhabt. Beispielsweise wird bei Anbieter A in den beobachteten Stunden keine Bewegungsaktivität durchgeführt oder bei Anbieter B werden mit steigendem Alter weniger Methodenwechsel vorgenommen. Die zwei ausgewählten unabhängigen Lehrkräfte geben keinen umfassenden Überblick über die Landschaft dieser Angebote. Wie in den hier

untersuchten Fällen kann es sich um Lehrkräfte mit didaktisch passender Vorbildung handeln. Allerdings ist es auch möglich, dass die Kurse von Personen gegeben werden, die zwar gut Englisch sprechen, aber wenig Bezug zu didaktischen Prinzipien haben. Die Tatsache, dass die unabhängigen Anbieter ihre Konzepte tendenziell eher nicht verschriftlichen, macht es für Eltern schwerer nachvollziehbar, ob ein Konzept didaktischen Grundprinzipien und ihren eigenen Vorstellungen entspricht.

Generell ist zu bedenken, dass der Effekt der Kurse nicht allein an der Qualität der Anbieter auszumachen ist, da auch Eltern einen Beitrag leisten können. Um den Input zu erhöhen und somit den Effekt der kommerziellen Kurse zu intensivieren, können Eltern ihre Kinder über die Kurse hinaus authentischen fremdsprachlichen Situationen aussetzen. Die CDs der Franchise-Unternehmen den Kindern vorzuspielen bildet hierfür einen Grundstein. Doch auch weitere englischsprachige CDs, Filme oder Bücher für daheim können im Alltag die Kurse sinnvoll ergänzen. Urlaube im englischsprachigen Ausland schaffen authentische Anwendungssituationen der Fremdsprache und verstärken den Bezug zum Englischen.

Qualitätssicherung und -optimierung

Die Orientierung an generellen Prinzipien des Spracherwerbs sowie die Berücksichtigung der Voraussetzungen von insbesondere jungen Lernern ist wesentlich, um die Kurse auf einem hohen Qualitätsstandard anbieten zu können. Eine Ausrichtung am GeR (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen) würde eine Grundlage für die Standardisierung von Angeboten für frühkindliches Englischlernen schaffen. Da der GeR lediglich die zu erreichenden Kompetenzen und nicht die Vermittlungsart beschreibt, schafft dieser dennoch keine Qualitätssicherung im Hinblick auf die Frage „wie Kinder im Lernkontext kommerzieller Anbieter Englisch lernen“.

Daher wären verbindliche Richtlinien oder Mindeststandards wichtig zur flächendeckenden und anbieterübergreifenden Sicherung und Förderung der Qualität von frühkindlichen Fremdsprachenkursen. Derartige Standards schaffen zunächst mehr Transparenz für Eltern. Die Frage, ob das Preis-Leistungs-Verhältnis gerechtfertigt ist und, ob die Kurse den Ansprüchen der Eltern entsprechen, kann leichter beantwortet werden. Des Weiteren geben sie allen Kindern, die an entsprechenden Programmen teilnehmen, die Chance, sich fremdsprachlich in gleichem Umfang und auf gleiche Art und Weise weiterzuentwickeln. Da kommerzielle außerschulische Angebote losgelöst von staatlichen Richtlinien agieren, wäre vor allem von unabhängigen Anbietern ein Zusammenschluss in einer Art Werbegemeinschaft denkbar. Ein Qualitätsgütesiegel dieser Gemeinschaft mit eigenen festgelegten Standards im Hinblick auf Inhalte und Methoden

garantiert eine kindgemäße Vermittlung nach fremdsprachendidaktischen Prinzipien.

Zudem verbessern die Qualifikation und Fortbildungen der Lehrkräfte die Qualität der Kurse. In Bezug auf die Qualifikation ist nicht allein ein spezifisches Zertifikat ausschlaggebend, sondern die pädagogische Eignung. Bei den Franchise-Unternehmen wird im Rahmen der Lehrergrundausbildung Wert auf die Qualifikation der Lehrkräfte gelegt. Es ist sinnvoll, wenn Lehrkräfte Fortbildungen wie Seminare zu Disziplinproblemen, neuen methodischen Ansätzen oder Spielideen regelmäßig besuchen. Dies wirkt sich zum einen auf die Qualität der Kurse aus und zum anderen auf die eigene Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen, da man sich manchen Situationen besser gewachsen fühlt. Vor allem für unabhängige Lehrkräfte könnten gemeinsame Internet-Portale hilfreich sein, um die eigene Qualifikation stets zu fördern und im Austausch mit anderen Lehrkräften zu stehen. Auf diesem Portal könnten sich die Lehrkräfte zu Best-Practice-Beispielen, Schwierigkeiten mit Kindern, Literaturempfehlungen zur Weiterbildung oder neuen Spiel- oder Materialideen austauschen. Denkbar wäre dies in dem bereits genannten Verbund mit Qualitätsgütesiegel. Der Austausch würde auch ohne zusätzliche Qualifizierungsmaßnahmen der Lehrkräfte zur Professionalisierung beitragen.

Ein weiterer Aspekt, der zur Qualitätssicherung beitragen kann und dadurch die Zufriedenheit der Kunden erhöht, ist Monitoring und Feedback durch Eltern. Dies kann durch einzelne Lehrkräfte in ihren Kursen, aber auch durch einen Zusammenschluss von Anbietern oder durch Franchise-Unternehmen in unterschiedlich großem Maßstab durchgeführt werden.

Ausblick

Für eine bessere Vergleichbarkeit und zur Verbesserung der Qualität von kommerziellen Angeboten für frühes Fremdsprachenlernen sind Forschungsarbeiten notwendig. Dadurch ist es möglich einen besseren Überblick darüber zu erhalten, was die Kurse anbieten, inwiefern dies didaktischen Richtlinien entspricht oder wie erfolgreich diese Kurse die Fremdsprache vermitteln. Diese Forschungsarbeit trägt dazu bei, die Lücke im Forschungsfeld der kommerziellen Angebote frühkindlichen Fremdsprachenlernens zu schließen. Die Studie zeigt durch einen bundesweiten Vergleich von vier Anbietern, wie Kinder im Lernkontext kommerzieller Anbieter Englisch lernen. Es wurden Aspekte untersucht, wie Rahmenbedingungen und Lernvoraussetzungen, Medien und Materialien, generelle Prinzipien der Unterrichtsführung, spezifische methodische Verfahren sowie die Art und Weise der Vermittlung der einzelnen sprachlichen Kompetenzen. Auch geben die Daten einen Einblick, welche kurzfristigen Auswirkungen das Lernen in diesem Lernkontext mit sich bringt. Da es sich um ein bisher unbekanntes Forschungsfeld handelt ist es

nötig, dieses zunächst mit qualitativen Untersuchungsmethoden zu durchdringen. Im Rahmen der Erhebung und Auswertung der Daten dieser Studie haben sich Bereiche aufgetan, die im Hinblick auf die Zielsetzung nicht oder nicht ausreichend behandelt werden konnten:

Die Studie konnte nur auf der Basis einzelner Lehreräußerungen eine Tendenz zu geschlechterspezifischen Unterschieden beim Lernen feststellen. Von einzelnen Lehrkräften wurde beschrieben, dass Jungen weniger gern singen als Mädchen, Mädchen geduldiger und präziser malen, Jungen einen höheren Bewegungsdrang haben, das Interesse an den Themen sich unterscheidet und Mädchen früher als Jungen Interesse daran haben Lesen zu lernen. Unabhängig von kommerziellen Angeboten sind Genderunterschiede beim Spracherwerb feststellbar. Böttger (2016, S. 99ff.) spricht diesbezüglich Empfehlungen aus, wie die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Mädchen und Jungen beim Lernen einer Fremdsprache berücksichtigt werden können. Beispielsweise haben Mädchen aus neurodidaktischer Sicht Vorteile beim Lesen. Um Jungen gleichermaßen zu fördern, können unter anderem Bücher zur Verfügung gestellt werden, die den Interessen, also Sport, Science Fiction, Kriegsgeschichten oder ähnliches, von Jungen entsprechen. Die Konzepte kommerzieller Angebote für frühes Fremdsprachenlernen können in einer weitergehenden Studie zunächst auf bereits berücksichtigte Differenzierungsmöglichkeiten untersucht werden. In einem weiteren Schritt können Empfehlungen entwickelt werden, wie die Lernsituation in spezifischen Lernkontext kommerzieller Kurse an genderspezifische Bedürfnisse angepasst werden kann.

Die Analyse zeigt zudem, welche kurzfristigen Auswirkungen das Lernen in diesem Lernkontext mit sich bringt (vgl. Abschnitt 0). Die Ergebnisse sind auf Einschätzungen der Eltern und Kinder zurückzuführen. Tests mit Kindern dieser Kurse und einer Vergleichsgruppe würden zuverlässige Daten über die Auswirkungen der Kurse schaffen, die nicht nur auf subjektiven Einschätzungen beruhen. Hierbei könnte man sich beispielsweise an den Ergebnissen der BIG-Studie als Vergleichsgrundlage orientieren und das gleiche erprobte Testverfahren mit Kindern durchführen, die in kommerziellen Einrichtungen in frühem Kindesalter Englisch lernen oder gelernt haben (vgl. BIG-Kreis, 2015).

Im Rahmen dieser Studie wurden nur Daten von Kindern und deren Eltern erhoben, die zum Erhebungszeitpunkt auch Englischkurse für Kinder besuchen. In einem weitergehenden Schritt wäre eine Studie denkbar, die die Kinder auch nach dem Besuch der frühkindlichen Englischkurse begleitet. Dadurch könnte man Daten erheben, ob und in welchen Bereichen Kinder mit Vorkenntnissen in Englisch durch die frühkindliche Förderung, beispielsweise in den Zeugnissen der weiterführenden Schulen im Fach Englisch oder im Englisch-Abitur, besser abschneiden als Gleichaltrige ohne entsprechende Vorkenntnisse. Denkbar wäre, dass die Kinder entweder

einen Vorteil haben oder der Effekt der Kurs mit der Zeit verblasst oder die Kinder sich, durch das gewohnte spielerische Lernen, schwer im schulischen expliziten Sprachenlernen zurechtfinden und dadurch zurückfallen.

Literaturverzeichnis

- Adler, Yvonne (2011): *Kinder lernen Sprache(n). Alltagsorientierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Apeltauer (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung*. München: Langenscheidt.
- Bach, Gerhard; Timm, Johannes-Peter (Hg.) (2009a): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (4. Aufl.). Tübingen, Basel: Francke.
- Bach, Gerhard; Timm, Johannes-Peter (2009b): Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In: Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm (Hg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (4. Aufl., 1–22.). Tübingen, Basel: Francke.
- Bartram, Mark; Walton, Richard (1999): *Correction. Mistake management; a positive approach for language teachers*. Hove, Stuttgart: Language Teaching Publications, Klett.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). Stuttgart: UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher GmbH.
- Behr, Michael (1990): *Erhebungen in einer Grauzone pädagogischer Alltagsrealität*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bibliographisches Institut GmbH (Hg.) (2013): *Duden*. Berlin: Dudenverlag.
- BIG-Kreis (Hg.) (2011): *In zwei Sprachen lernen. Die Fremdsprache in den Lernbereichen der Grundschule. Empfehlungen des BIG-Kreises in der Stiftung LERNEN*. Verfügbar unter http://www.stiftung-lernen.de/btk/pdf/BIG_In_zwei_Sprachen_Lernen_2011.pdf [28.01.2016].
- BIG-Kreis (Hg.) (2015): *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4. Ergebnisse der BIG-Studie*. München: Domino Verlag. Verfügbar unter <http://www.fff-konferenz.de/big-studie-ergebnisse.html> [26.01.2016].
- Birdsong, David (1999): *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Bleyhl, Werner (1999): Empfehlungen zur Verwendung des Schriftlichen im Fremdsprachenerwerb in der Grundschule. In: *Prima R* 22, 45–52.
- Bloom, Benjamin Samuel; Krathwohl, David; Masia, Bertram (1973): *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook II: Affective domain* (9. Aufl., 2 Bände). New York: David McKay.

- Böttger, Heiner (2006): Ausspracheschulung im Englischunterricht der Grundschule - Aspekte eines didaktisch-methodischen Designs. In: Norbert Schlüter (Hg.): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Weingarten 2004* (173–179). Berlin: Cornelsen.
- Berlitz Deutschland GmbH (Hg.) (2016): *Berlitz. Speak with Confidence. Kids + Teens Sprachkurse*. Verfügbar unter http://www.berlitz.de/de/kids_teens/kinder_sprachkurse/wochenkurse/ [18.10.2016].
- Böttger, Heiner (2010): *Englisch lernen in der Grundschule* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böttger, Heiner (Hg.) (2012a): *Didaktik für die Grundschule - Englisch. Buch*. Berlin: Cornelsen.
- Böttger, Heiner; Müller, Tanja (2012b): *Early English: Helen Doron. Wissenschaftliche Begleitung und empirische Evaluation*. Unter Mitarbeit von Pia Bürvenich. Eichstätt: Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Böttger, Heiner; Müller, Tanja (2014): *Evaluation der Mortimer Englischkurse für Kinder*. Unter Mitarbeit von Pia Bürvenich. Eichstätt: Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.
- Böttger, Heiner (2016): *Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens. Wo die Sprache zuhause ist*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Böttger, Heiner; Schlüter, Norbert (Hg.) (2015): *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Konferenzband zur 4. FFF-Konferenz*. Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag.
- Bray, Mark (1999): *The Shadow Education System. Private Tutoring and its Implications for Planners, Fundamentals of Educational Planning*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Brown, H. (1981): Affective factors in second language learning. In: James E. Alatis, Howard B. Altman und Penelope M. Alatis (Hg.): *The Second language classroom. Directions for the 1980's* (111-129). New York: Oxford University Press.
- Butzkamm, Wolfgang (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache* (3. Aufl.). Tübingen, Basel: Francke.
- Butzkamm, Wolfgang (2012): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht* (3., neu bearb. Aufl.) Tübingen: Francke.
- Butzkamm, Wolfgang; Schmid-Schönbein, Gisela (2008): Zur Rolle von Englisch und Deutsch im Unterricht. Funktionale Einsprachigkeit. In: *Grundschulmagazin Englisch* (5), 6–8.
- Byram, Michael (Hg.) (2000): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London, New York: Routledge.
- ClubK GbR (Hg.) (2016): *Club K. Sprachen erleben und lernen! Spielerisches Englisch für Kids und Schüler*. Website. Verfügbar unter <http://www.clubk-sprachen.de/home/> [18.10.2016].

- Coles, Mike; Werquin, Patrick (2007): *Qualifications systems. Bridges to lifelong learning*. Paris: OECD, Education and training policy. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/38465471.pdf> [19.10.2014].
- DeKeyser (2012): Age effects in second language learning. In: Susan M. Gass und Alison Mackey (Hg.): *The Routledge handbook of second language acquisition* (442–460). London, New York: Routledge.
- Dewaele, Jean-Marc (2013): Learner-internal psychological factors. In: Julia Rogers Herschensohn und Martha Young-Scholten (Hg.): *The Cambridge handbook of second language acquisition* (159–179). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Dohmen, Dieter; Erbes, A.; Fuchs, K.; Günzel, J. (2008): *Was wissen wir über Nachhilfe? Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dörnyei, Zoltán (2001): *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Doron, Helen; Sarussi, Debbie; Abboud Amal (2008): *Teacher Guide. First English For All Children*. Handbuch für Lehrer. Helen Doron Ltd.
- Doyé, Peter (1982): *Systematische Wortschatzvermittlung im Englischunterricht* (6. Aufl.). Hannover, Dortmund: Schroedel; Lensing.
- Doyé, Peter (1993): Fremdsprachenerziehung in der Grundschule. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (4), 48–90.
- Doyé, Peter; King, Bettina (2013): *Kindergarten goes bilingual: Englisch im bilingualen Kindergarten*. Hildesheim: Olms.
- Dzierza, Peter; Haag, Ludwig (1998): *Hausaufgaben und Nachhilfeunterricht. Formen schulbegleitender Maßnahmen*. Aachen: Shaker Media Verlag.
- Edelenbos, Peter; Bliesener, Ulrich (1998): *Früher Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Praxis*. Leipzig: Klett-Grundschulverlag.
- Ehlers, Gisela (2003): Wie können Strukturen erlernt werden? In: *Fremdsprachen Frühbeginn* (5), 19–20.
- Ehrman, Madeline Elizabeth (1996): *Understanding second language learning difficulties*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Ellis, Rod (1985): *Understanding second language acquisition*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford, New York: Oxford University Press.

- Europäische Kommission (Hg.) (2003): *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006. Mitteilung der Kommission an den Rat, das europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen*. Verfügbar unter http://ltsc.ph-karlsruhe.de/Aktionsplan_Sprachen.pdf [19.04.2017].
- Europäische Kommission (Hg.) (2012): *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brüssel. Verfügbar unter http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf [21.11.2013].
- Federighi, Paolo (1999): *Glossary of Adult Learning in Europe*. Hamburg: EAEA UNESCO UIE.. Verfügbar unter <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/glossary.pdf> [21.11.2013].
- FMKS e.V.(Hg.) (2014): *Bilingualen Kitas in Deutschland*. FMKS - Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen e.V.. Verfügbar unter http://www.fmks-online.de/_wd_showdoc.php?pic=1055 [04.11.2014].
- Frenk, Marion (2016): *Kinderenglisch mit Ghosty*. Verfügbar unter <http://www.kinderenglisch-mit-ghosty.de/index.php> [18.10.2016].
- Friedrichs, Jürgen (1973): *Methoden empirischer Sozialforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E. (1972): *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Gass, Susan M.; Selinker, Larry (2008): *Second language acquisition. An introductory course* (5.Aufl.). New York: Routledge/Taylor and Francis Group.
- Gerrig, Richard J.; Zimbardo, Philip G. (2008): *Psychologie*. München: Pearson
- GfK (2016): *Kaufkraft in Deutschland 2016. Bundesländer: Gewinner und Verlierer 2016*. Verfügbar unter <http://www.gfk.com/de/insights/press-release/kaufkraft-der-deutschen-steigt-2016-um-2-prozent/> [15.08.2016].
- Goerge, Carsten (2011): *Staatliches Bildungssystem und privatwirtschaftliche Nachhilfe in Deutschland*. Berlin, Münster: Lit-Verl. (Bildungspolitik, 2).
- Goethe-Institut (Hg.) (2014): *Frühes Fremdsprachenlernen in Deutschland. Situation im Überblick*. Verfügbar unter <http://www.goethe.de/lhr/prj/ffl/deindex.htm> [20.11.2014].
- GOOGLE (Hg.) (2016a): *Google Maps. Deutschland*. Verfügbar unter <http://maps.google.com/maps> [18.10.2016].
- GOOGLE (Hg.) (2016b): *Google Maps. Städteregion Nürnberg-Fürth-Erlangen-Schwabach*. Verfügbar unter <http://maps.google.com/maps> [18.10.2016].

- Grabe, W. (1991): Current developments in second language reading research. In: *TESOL Quarterly* (30). 375–406.
- Grimm, Nancy; Meyer, Michael; Volkmann, Laurenz (2015): *Teaching English*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gutschow, Harald (1978): *Eine Methodik des elementaren Englischunterrichts. Probleme und Arbeitsformen*. Berlin: Cornelsen-Velhagen und Klasing.
- Hamburger Behörde für Bildung und Sport (2006): *KESS 7. Zusammenfassung zentraler Ergebnisse. Studienergebnisse*. Hamburg: Verlag unbekannt.
- Häuptle-Barceló, Marianne (2012): Authentisch unterrichten. In: Heiner Böttger (Hg.): *Didaktik für die Grundschule – Englisch* (24–34). Berlin: Cornelsen.
- Hedge, Tricia (2000): *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Helen Doron Ltd (Hg.) (2014a): *Elterninfo. Englisch lernen "The Easy Way". Für Kinder ab 3 Monaten bis 18 Jahren*. Broschüre.
- Helen Doron Ltd (Hg.) (2014b): *Programme Data Sheets*. Broschüre.
- Henseler, Roswitha; Möller, Stefan; Surkamp, Carola (2011): *Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hermann-Brennecke, Gisela (1998): Die affektive Seite des Fremdsprachenlernens. In: Johannes-Peter Timm (Hg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts* (53–59). Berlin: Cornelsen.
- Hermes, Liesel (1998): Hörverstehen. In: Johannes-Peter Timm (Hg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts* (221–228). Berlin: Cornelsen.
- Herschensohn, Julia Rogers (2007): *Language development and age*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Herschensohn, Julia Rogers (2013): Age related effects. In: Julia Rogers Herschensohn und Martha Young-Scholten (Hg.): *The Cambridge handbook of second language acquisition* (317–337). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Horvay, Susanne (2007): *Englischunterricht im Förderschwerpunkt Sprache. Zur Förderung des Hörverstehens durch das fremdsprachendidaktische Prinzip der Einsprachigkeit*. Hausarbeit zur Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen. Hamburg.
- Iliasa, Alexander (2013): *Chancen und Risiken des Franchisings. Theoretische Grundlagen und Praxisbezug*. Ort unbekannt: Diplomica Verlag GmbH.
- Institut für Jugendforschung - IJF (2003): *Mit Nachhilfe kommt man weiter! Ergebnisse zur Nachhilfesituation in Deutschland*. München: IJF.

- Kaub, Erich (1980): *Franchise-Systeme in der Gastronomie*. Saarbrücken: Verlag unbekannt.
- Kersten, Kristin (2010): *Early Language and Intercultural Acquisition Studies. Comenius Multilateral Project*. Magdeburg: Universität Magdeburg, Europäische Kommission.
- Klein, Wolfgang (1984): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Königstein/Ts: Athenäum Verlag.
- Klippel, Friederike (2000a): *Englisch in der Grundschule. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Klippel, Friederike (2000b): Überlegungen zum ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachenunterricht* (44), 242–248.
- Klippel, Friederike; Doff, Sabine (2007): *Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Knecht, Stefan (2008): Wir sind noch am Anfang des Verstehens. In: *Forschung & Lehre* (8), 514–517.
- Krashen, Stephen D. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, New York: Pergamon.
- Krautz, Jochen (2007): *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. Kreuzlingen, München: Diederichs.
- K&S Partnersysteme GmbH (Hg.) (2016): *Abrakadabra. Sprachen für Kinder*. Verfügbar unter <http://www.spielsprachschule.com/> [18.10.2016].
- Kubaneck-German, Angelika (2000): Fortschritte bei der fremdsprachendidaktischen Innovation Frühbeginn - eine kurze Zwischenbilanz. In: Maria Dakowska und Hartmut Breitzkreuz (Hg.): *English in the modern world. Festschrift for Hartmut Breitzkreuz on the occasion of his sixtieth birthday* (117–126). Frankfurt am Main, New York: Peter Lang.
- Kubaneck-German, Angelika (2001): *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht*. Münster: Waxmann.
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Stefer, Claus; Rädiker, Stefan (2007): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz (2013): *Fremdsprachen in der Grundschule. - Sachstand und Konzeptionen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17.10.2013*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf [27.01.2016].
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (5. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

- Landesinstitut für Schule (Hg.) (2007): *Evaluationsstudie 2005-2007. Englischunterricht in der Grundschule in NRW. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/angebote/egs/untersuchungen/> [10.09.2016].
- Langemeyer-Krohn, Rita; Krohn, Dieter (1987): Nachhilfe - der Unterricht nach der Schule. Eine empirische Untersuchung zu einem vernachlässigten Thema. In: *Die Deutsche Schule* 79 (4), 491–505.
- [Lehrkraft Anbieter A] (Hg.) (2016): *[Anbieter] Website*. Verfügbar unter [Homepage] [08.11.2016].
- [Lehrkraft Anbieter B] (2013): *[Anbieter] Englisch für Kinder & Erwachsene. Kursangebot*. Broschüre. [Ort].
- [Lehrkraft Anbieter B] (Hg.) (2016): *[Anbieter] Website*. Verfügbar unter [Homepage] [08.11.2016].
- Lenneberg, Eric H. (1967): *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lernstudio Barbarossa (Hg.) (2016): *Spielend Sprachen lernen in unseren MegaKids-Sprachkursen für Kinder*. Verfügbar unter <https://www.lernstudio-barbarossa.de/kinderkurse/sprachkurs> [18.10.2016].
- Lightbown, Patsy; Spada, Nina Margaret (2006): *How languages are learned* (3. Aufl.). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Little, D.; Singleton, D. (1990): Cognitive Style and learning approach. In: Richard Duda und Philip Riley (Hg.): *Learning styles* (11-19). Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Little English House Company (Hg.) (2016): *Little English House. English with Music and Art for Kids*. Verfügbar unter <http://www.littleenglishhouse.de/> [18.10.2016].
- Löffler, Renate; Schweitzer, Klaus (1988): *Brainlinks. Bausteine für einen ganzheitlichen Englisch-Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Long, Michael H. (1990): Maturational Constraints on Language Development. In: *Stud. Sec. Lang. Acq.* 12 (03), 251–285.
- Mayer, Horst O. (2008): *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung* (4. Aufl.). München, Wien: Oldenbourg.
- Mayer, Nikola (2009): Wo Fremdsprachenlernen beginnt: Grundlagen und Arbeitsformen des Englischunterrichts in der Primarstufe. In: Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm (Hg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (4. Aufl., 61–90). Tübingen, Basel: Francke.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.) Weinheim: Beltz
- Meyer, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Mindt, Dieter; Schlüter, Norbert (2003): *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hg.) (2011): *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und Kindertageseinrichtungen*. Verfügbar unter http://www.kindergarten-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/import/pb5start/pdf/KM_KIGA_Orientierungsplan_2011.pdf [04.11.2014].
- Mischo, Christoph; Haag, Ludwig (2002): Expansion and Effectiveness of Private Tutoring. In: *European Journal of Psychology of Education* 17 (3), 263–273.
- Mortimer Franchise GmbH (2013): *Franchise - Ihr Weg zum Erfolg. Imagebroschüre*. Herscheid: Hg. v. Mortimer Franchise GmbH.
- Mortimer Franchise GmbH (Hg.) (2015): *Lerninhalte EFC. Themen des Mortimer Englischunterrichts für Kinder ab 4 Jahren*. Flyer.
- Moyer, Alene (1999): Ultimate Attainment In L2 Phonology. In: *Stud. Sec. Lang. Acq.* 21 (01), 81–108.
- Müller, Klaus (1995): *Spracherwerb und Sprachvergessen*. Regensburg: Pustet.
- Nauditt, Jürgen (2016): *Mortimer English Club. Website*. Herscheid: Mortimer Franchise GmbH. Verfügbar unter www.mortimer-english.com [21.09.2016].
- Neveling, Christiane (2010): Wortschatz und Wortschatzvermittlung. In: Carola Surkamp (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze - Methoden – Grundbegriffe* (331–335). Stuttgart: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH.
- Niemeier, Susanne; Urban, Kathrin (2010): *Frühbeginn Englisch. Hintergründe, Inhalte und Methoden*. Braunschweig: Westermann.
- Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Overwien, Bernd (2003): Das lernende Subjekt als Ausgangspunkt – Befreiungspädagogik und informelles Lernen. In: Wolfgang Wittwer und Steffen Kirchhoff (Hg.): *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung* (43-70). München [u.a.]: Luchterhand.
- Pfitzer, Petra (2006): *Kindgemäßes Fremdsprachenlernen. Zur Theorie und Praxis des Frühbeginns Englisch*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Pienemann, Manfred; Kessler, Jörg-U; Roos, Eckhard (Hg.) (2006): *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Powell, Richard (2014): *Helen Doron English. Website*. Helen Doron Ltd. Verfügbar unter www.helendoron.de [21.09.2016].

- Quetz, Jürgen (1998): Der systematische Aufbau eines "mentallexikons". In: Johannes-Peter Timm (Hg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts* (272–290). Berlin: Cornelsen.
- Rauschenbach, Thomas; Leu, Hans Rudolf; Lingenauber, Sabine; Mack, Wolfgang; Schilling, Matthias; Schneider, Kornelia; Züchner, Ivo (2004): *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht*. Bonn: BMBF.
- Regitz, Babara (2012): Musikalische Elemente. In: Heiner Böttger (Hg.): *Didaktik für die Grundschule – Englisch* (154–162). Berlin: Cornelsen.
- Roos, Jana (2007): *Spracherwerb und Sprachproduktion. Lernziele und Lernergebnisse im Englischunterricht der Grundschule*. Tübingen: Narr.
- Rudolph, Margitta (2002): *Nachhilfe - gekaufte Bildung? Empirische Untersuchung zur Kritik der außerschulischen Lernbegleitung. Eine Erhebung bei Eltern, LehrerInnen und Nachhilfeinstituten*. Rieden: Julius Klinkhardt.
- Sarter, Heidemarie (1997): *Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Neue Wege, neue Ziele*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Schäfer, Gerd E. (2011): *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens*. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag.
- Scherling, Theo; Schuckall, Hans-Friedrich (1992): *Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*. Berlin, New York: Langenscheidt.
- Schiersmann, Christiane (2007): *Berufliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Verl. für Sozialwissenschaften.
- Schlutz, Erhard (2006): *Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung*. Münster, München [u.a.]: Waxmann.
- Schmid-Schönbein, Gisela (2001): *Didaktik: Grundschulenglisch*. Berlin: Cornelsen.
- Schmid-Schönbein, Gisela (2008): *Didaktik und Methodik für den Englischunterricht. Kompakter Überblick, Ziele, Inhalte, Verfahren ; für die Klassen 1 bis 4*. Berlin: Cornelsen.
- Schneider, Thorsten (2006): Die Inanspruchnahme privat bezahlter Nachhilfe : ein kaum beachtetes Thema in der Bildungsforschung. In: Claus J. Tully (Hg.): *Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert* (131–144). Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Schnell, Rainer; Esser, Elke; Hill, Paul B. (2013): *Methoden der empirischen Sozialforschung* (10. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Schwerdtfeger, Inge (1989): *Sehen und Verstehen: Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.

- Shell Deutschland Holding (2006): *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. 15. Shell Jugendstudie*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Shell Deutschland Holding (Hg.) (2010): *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Skehan, Peter (1989): *Individual differences in second-language learning*. London, New York: Edward Arnold.
- STARCHILD ENGLISH e.K. (Hg.) (2016): *Starchild English. Fly into English. Englisch für Kinder mit Angelo dem Sternenkind*. Verfügbar unter <http://www.starchildenglish.de> [18.10.2016].
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hg.) (2015): *Daten aus dem Gemeindeverzeichnis. Bundesländer mit Hauptstädten nach Fläche und Bevölkerung auf Grundlage des ZENSUS 2011 und Bevölkerungsdichte*. Statistisches Bundesamt. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/LaenderRegionen/Regionales/Gemeindeverzeichnis/Administrativ/Aktuell/02Bundeslaender.html> [15.08.2016].
- Synovate Kids+Teens (2008): *Große Nachfrage nach Nachhilfeunterricht. Jeder vierte Schüler hat Erfahrung mit Nachhilfe*. München: Synovate.
- Synovate Kids+Teens & Bundesverband Nachhilfe- und Nachmittagschulen e.V. (2007): *Mit Nachhilfe kommt man weiter - Fakten zur Nachhilsesituation in Deutschland*. München: Synovate.
- Thaler, Engelbert (2010): Außerschulische Lernorte. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* (3), 5–7.
- Thaler, Engelbert (2012): *Englisch unterrichten. Grundlagen Kompetenzen Methoden*. Berlin: Cornelsen.
- Timm, Johannes-Peter (2009): Fehlerkorrektur zwischen Handlungsorientierung und didaktischer Steuerung. In: Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm (Hg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (4. Aufl., 167–191). Tübingen, Basel: Francke.
- Todtenhaupt-Duscha, Katja; Duscha, Michael (2008): Methoden und Medien. In: Reinhold Christiani und Gabriele Cwik (Hg.): *Englisch unterrichten in Klasse 1 und 2. Didaktische Grundlagen; methodische Konzepte; Beispiele und Hilfen* (16–42). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Trim, John L. M. (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. [Niveau A 1, A 2, B 1, B 2, C 1, C 2]*. Berlin, München [u.a.]: Langenscheidt.
- Ushioda, Ema (1996): *Learner autonomy 5. The role of motivation*. Dublin: Authentik.
- Vollmuth, Isabel (2004): *Englisch an der Grundschule. Wie Handreichungen den Frühbeginn sehen: eine didaktisch-methodische Analyse*. Heidelberg: Winter.

- Walter, G. (1981): *Kompendium Didaktik Englisch*. München: Ehrenwirth.
- Waschk, Katja (2008): *Öffnung des Englischunterrichts in der Grundschule. Studien zur Wahlfreiheit und Lernerautonomie*. Duisburg: Univ.-Verl. Rhein-Ruhr.
- Werlen, Erika; Bleutge, Christine; Manz, Stefanie (2006): Grundlagen für eine Didaktik des frühen Fremdsprachenunterrichts. Zwischenergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung der Pilotphase Fremdsprachen in der Grundschule in Baden-Württemberg. In: Norbert Schlüter (Hg.): *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Weingarten* (42–60). Berlin: Cornelsen.
- Wessel, Frank (2012): Nur Englisch sprechen? In: Heiner Böttger (Hg.): *Didaktik für die Grundschule – Englisch* (49–59). Berlin: Cornelsen.
- Wode, Henning (2009): *Frühes Fremdsprachenlernen in bilingualen Kindergärten und Grundschulen*. Braunschweig: Westermann.
- Wode, Henning et al (2003): *Frühes Fremdsprachenlernen im Altenholzer Verbund von Kita und Grundschule. Erfahrungen aus Praxis und Forschung zum Ende der 4. Klasse*. Hg. v. FMKS - Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen e.V. Kiel.
- Wode et al. (1999): Verbundmöglichkeiten von Kindergarten, Grundschule und Sekundarstufe I im Hinblick auf den Einsatz von bilinguaem Unterricht. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]* 4 4 (2). Verfügbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/655/631>
- Zaade, Sara (2012): Multisensorisch Englisch lernen. In: Heiner Böttger (Hg.): *Didaktik für die Grundschule – Englisch* (40–48). Berlin: Cornelsen.
- Zippel, Wolfgang (2009): *Semantik und Grammatik im Kopf. Ein Forschungsüberblick: Unterschiede zwischen erwachsenen L1- und L2-Sprechern in der kortikalen Repräsentation semantischer und grammatikalischer Verarbeitungsprozesse und Konsequenzen für die Fremdsprachenvermittlung*. Tübingen: Narr.

Anhang 1: Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Angebote, Städteregion Nürnberg.....	27
Abbildung 2: Deutschlandweite Verteilung Franchise-Angebote.....	30
Abbildung 3: Einwohnerzahlen der Bundesländer.....	32
Abbildung 4: Einwohner pro Anbieter in den Bundesländern.....	32
Abbildung 5: Kaufkraft in den Bundesländern.....	33
Abbildung 6: Standorte der Datenerhebung.....	58
Abbildung 7: MEC, Rheinberg (eigene Aufnahme).....	72
Abbildung 8: Alter der Kinder, HD.....	79
Abbildung 9: Geschlechterverteilung.....	80
Abbildung 10: Verteilung Alter/Geschlecht, HD.....	80
Abbildung 11: Schulstufe.....	82
Abbildung 12: Bildung der Eltern.....	83
Abbildung 13: Balance zwischen Spaß und Inhaltsvermittlung.....	106
Abbildung 14: Abwechslungsreichtum.....	126
Abbildung 15: Lieder.....	143
Abbildung 16: Spiele.....	146
Abbildung 17: Malen.....	149
Abbildung 18: Bewertung der CDs.....	154
Abbildung 19: Häufigkeit des Anhörens der CD.....	156
Abbildung 20: Bewertung der Arbeitsbücher (Kinder).....	161
Abbildung 21: Verbesserungen, Sprachkompetenzen.....	178
Abbildung 22: Keine Probleme, Sprachkompetenzen.....	179
Abbildung 23: Korrelation: Merkfähigkeit von Vokabeln – Kursteilnahme	180
Abbildung 24: Schulnoten.....	184
Abbildung 25: Vorteil im schulischen Englischunterricht.....	185
Abbildung 26: Angst vor Übertritt.....	187
Abbildung 27: Auswirkung Übertritt.....	187
Abbildung 28: Aktive Teilnahme am schulischen Englischunterricht.....	189
Abbildung 29: Wohlfühlen in der englischen Sprache.....	190
Abbildung 30: Gestärktes Selbstbewusstsein.....	191
Abbildung 31: Positive Entwicklung.....	192

Anhang 2: Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Franchise-Anbieter.....	28
Tabelle 2: Franchise-Angebote pro Bundesland.....	31
Tabelle 3: Kursstufen, MEC.....	64
Tabelle 4: Kursstufen Kindergarten, HD.....	66
Tabelle 5: Kursstufen Grundschule, HD.....	68
Tabelle 6: Themenblock 'Präpositionen'.....	123
Tabelle 7: Themenwiederholung im Kursverlauf.....	124
Tabelle 8: Kurzfassung Stundenverlauf.....	127
Tabelle 9: Aufbau 'teacher guide' HD.....	163

Anhang 3: Abkürzungsverzeichnis

A	.....	Interview, Anbieter A
A1 – A2	.....	Hospitationskurse, Anbieter A
B	.....	Interview, Anbieter B
B1 – B3	.....	Hospitationskurse, Anbieter B
H	.....	Experteninterview, Helen Doron English
H1 – H23	.....	Hospitationskurse, Helen Doron English
HA – HX (ohne HD, HJ)	.....	Lehrkraft, Helen Doron English
HD	.....	Helen Doron English
HLA – HLH	.....	Leiter eines LC, Helen Doron English
L1	.....	'first language'
L2	.....	'second language'
LC	.....	Learning Center/ Sprachschule
M	.....	Experteninterview, Mortimer English Club
M1 – M22	.....	Hospitationskurse, Mortimer English Club
MA – MI	.....	Lehrkraft, Mortimer English Club
MEC	.....	Mortimer English Club
TG	.....	'teacher guide'/ Lehrerhandbuch

Anhang 4: Codierungsschema der Videos

- Rahmenbedingungen
 - Kursstufe
 - Kinderanzahl
 - Alter der Kinder
 - Räumlichkeit (LC, Kindergarten o.ä.)
 - Einrichtung des Raumes
- Methodische Prinzipien
 - Hilfestellungen durch den Lehrer
 - Umgang mit Fehlern/Rückmeldung
 - Unterrichtssprache
- Kurse
 - Raumregie
 - Abwechslung
 - Bewegung
 - Wiederholung
 - Themenblöcke
 - Im Stundenverlauf
 - Rituale
 - Malen
 - Lied/Reim
 - Spiel
- Umgang
 - Motivationsmöglichkeiten
 - Eingehen auf Kinderwünsche
 - Spaß
 - Belohnungen
 - Disziplinierung

- Lehrer-Schüler-Verhältnis
- Lob
- Material
 - CD
 - Arbeitsbuch/Blatt
 - Film
 - Spiel
 - Objekte zur Veranschaulichung (Realgegenstände, Flashcards)
- Sprachkompetenzen fördern
 - Hören
 - Sprechen
 - Gesprächssituationen
 - Lesen
 - Schreiben
 - Grammatikübungen
 - Wortschatz
 - Umschreiben
 - Übersetzen
 - Visualisieren
- Englischlevel der Kinder
 - Selbständige Äußerung (Welche Sprache die Kinder nutzen, wenn sie Fragen haben oder etwas äußern möchten)
 - Antwort: Ganzer Satz (Die Kinder antworten mit ganzen Sätzen auf Englisch)
 - Antwort: Wort (Die Kinder antworten mit einzelnen Worten auf Englisch)
 - Verstehen (Die Kinder verstehen Arbeitsanweisungen oder Aufforderungen auf Englisch. Ersichtlich durch Reaktion/Durchführung der Aktivität/Antwort.)

Anhang 5: Interviewleitfaden, Lehrkräfte von MEC, HD

1. Erzählen Sie mir von Ihrer Arbeit bei [Helen Doron]. Wie lange machen Sie es schon? Wie sind Sie dazu gekommen? (Erwartung/Nachfragen: Ausbildung, Muttersprachler, Überzeugung v. Konzept)
2. Was ist Ihrer Meinung nach das Besondere an dem Konzept?
3. Im Teacher Guide werden gewisse Vorgaben gemacht (z.B. CD, Motivation, abwechselnde Themen/Übungen). Welche Aspekte tragen dabei Ihrer Meinung nach besonders zum erfolgreichen Englischlernen bei?
4. Die CD wird als wesentliche Komponente des Konzeptes beschrieben. Merkt man es, wenn ein Kind die CD nicht regelmäßig anhört? Gibt es einen Unterschied im Lernfortschritt der Kinder, die die CD nicht 2x täglich anhören?

5. Die Motivation und der Spaß der Schüler spielt in dieser Altersgruppe eine wichtige Rolle. Welche Mittel setzen sie dafür ein dies zu verbessern?
6. Auf welche Kompetenzen legen Sie in Ihren verschiedenen Altersstufen den Fokus (z.B. sprachlich/überfachliche/lernstrategische/soziale)?
7. Die Vorgaben umfassen ja zum Beispiel, dass man kurze Übungen zu abwechselnden Themen macht, mindestens 2 Lieder pro Stunde singt usw.. Gehen Sie immer strikt nach den Vorgaben vor oder weichen Sie davon auch manchmal ab (z.B. eigene Aufgaben entwickeln, nur ein Thema die ganze Stunde behandeln, an verschiedene Lernertypen anpassen)? Es wäre schön wenn Sie mir davon berichten könnten, warum Sie abweichen und was Sie dann anders machen.
8. Erhalten Sie auch Rückmeldung über Erfolge der Kinder? (z.B. unmittelbar nach dem Kurs, Übertritt in weiterführende Schulen)

Für LC Leiter:

9. Geben Sie in Ihrem LC Änderungen des Konzeptes vor? Was sind Gründe für solche Änderungen (z.B. persönliche Überzeugung, Lehrplan des Bundeslandes)?
10. Gibt es Unterrichtskontrollen, um zu überprüfen, ob die Franchise-Vorgaben eingehalten werden? Wie viel handlungsspielraum lassen Sie den Lehrkräften hinsichtlich der Franchise-Vorgaben?

Anhang 6: Interviewleitfaden, unabhängige Anbieter

1. Erzählen Sie mir von Ihrer Arbeit. Wie kamen Sie dazu Englisch für Kinder zu geben? Wie lange machen Sie es schon?
2. Berichten Sie mir von den Rahmenbedingungen der Kurse. (Erwartung/Nachfragen: Häufigkeit der Kurse, Dauer einer Stunde/ der ganzen Kursstufe, Anzahl der Kinder pro Kurs, Kosten für die Kurse)
3. Gehen Sie nach einem bestimmten Konzept vor? Orientieren Sie sich dabei an einem anderen Konzept oder ist alles selbst entwickelt?
4. Was ist Ihrer Meinung nach das Besondere am Ihrem Konzept? Welche Aspekte ihres Konzeptes tragen Ihrer Meinung nach besonders zum erfolgreichen Englischlernen bei?
5. Welche Kursstufen bieten Sie an? Gibt es feste Ziele und Inhalte der einzelnen Kursstufen?
6. Gehen Sie immer strikt nach ihrem Kurs-Plan vor oder weichen Sie davon auch manchmal ab (z.B. an verschiedene Lernertypen anpassen,

Anhang 7: Beispiel Lehrkraftinterview

situationsbedingt)? Es wäre schön wenn Sie mir davon berichten könnten, warum Sie abweichen und was Sie dann anders machen.

7. Gibt es spezielle Materialien/Hilfsmittel, die von den Kindern benutzt werden sollen? (Arbeitsbücher daheim, CD etc.) Wie konsequent werden diese genutzt?
8. (Falls CD: Merkt man es, wenn ein Kind die CD nicht regelmäßig anhört? Gibt es einen Unterschied im Lernfortschritt der Kinder, die die CD nicht 2x täglich anhören?)
9. Die Motivation und der Spaß der Schüler spielt in dieser Altersgruppe eine wichtige Rolle. Welche Mittel setzen sie dafür ein dies zu verbessern?
10. Auf welche Kompetenzen legen Sie in Ihren verschiedenen Altersstufen den Fokus (z.B. sprachlich/überfachliche/lernstrategische/soziale)?
11. Erhalten Sie auch Rückmeldung über Erfolge der Kinder? (z.B. unmittelbar nach dem Kurs, Übertritt in weiterführende Schulen)

Anhang 7: Beispiel Lehrkraftinterview

Audionummer	39
Interview	11.07.2012, 18:05 Uhr
Dauer	15:34 Minuten
Anbieter	[Anbieter]
Standort	[Stadt]
Kontext	Aktuell nicht benutzter Kursraum; Interview wird am Boden auf Sitzkissen sitzend geführt.
Kode-Name des Befragten	HV
Alter, Geschlecht	[Alter], [Geschlecht]
Interaktion vor offiziellem Interview	Das Diktiergerät ist zunächst ausgeschaltet. Im Smalltalk wird das Du angeboten.
Durchführung des Interviews (Störungen, beteiligte Dritte)	Keine Störungen

Interviewer: Erzähl mir von deiner Arbeit bei [Anbieter]. Wie lange machst du es schon? Wie bist du dazu gekommen? [00:00:04.24]

Befragter: Ich bin vor circa einem Jahr hier her gezogen nach Deutschland. Ich bin im Ausland geboren und aufgewachsen. Und ich habe dann hier irgendwas gesucht, wo ich meine englische Sprache benutzen kann, weil man das hier nicht so oft tut. Man hat bei uns sehr viel Englisch gesprochen und ich wollte das noch ein bisschen behalten. Und das hier war durch Zufall. Wir hatten eine Radtour gemacht. Das war im Sommer, da war alles zu. Und draußen war ein Ad [Advertisement] und da stand drauf: wir suchen teachers. Und dann habe ich angerufen und so hat das alles angefangen. Ich habe gar nicht im Internet gekuckt. Das war ganz durch Zufall. Richtig angefangen habe ich glaub ich erst im Oktober, weil man erstmal so ein Training macht. Im Sommer hatten die sowieso Sommerferien. Und es macht sehr viel Spaß. Ich liebe es mit Kindern zu arbeiten. Es macht mir sehr sehr viel Spaß auch zu sehen wie die Kinder sich entwickeln, auch sprachlich. Und ich find die Methode auch sehr sehr interessant. [00:01:37.14]

Interviewer: Was ist denn das Besondere an der Methode? [00:01:43.04]

Befragter: Dass man versucht das alles auf Muttersprachenniveau zu machen. Dass man die ganze Zeit versucht nur Englisch zu sprechen mit den Kindern. Manchmal muss man schon auf Deutsch etwas sagen, weil man merkt, dass die Kinder das nicht ganz verstehen, aber diese 45 min muss man nur auf Englisch machen. Und das finde ich ganz toll. Ich nehme selber auch noch Sprachkurse und da ist das eigentlich immer bilingual, z.B. Deutsch und Französisch. Immer zwei Sprachen. Und wenn man eine Sprache lernen will, dann finde ich es einfacher und besser, wenn man nur diese Sprache spricht, auch im Unterricht. Das finde ich hier sehr interessant. Und, dass die Kinder, wenn sie nach Hause gehen, daheim keine Hausaufgaben von uns haben. Die brauchen mit den Büchern hier nichts zu machen. Das machen wir alles hier im Learning Center. Die haben diese CDs, die sie zwei Mal am Tag hören müssen. Und ich finde das ganz gut, weil man nicht hin hören muss. Man kann die irgendwie im Background haben und irgendetwas anderes tun. Also Spielen oder vor dem ins Bett gehen oder im Auto. Das finde ich ganz angenehm. Man muss sich nicht hinsetzen: so jetzt muss ich 15 Minuten die CD hören. [00:03:19.28]

Interviewer: Hören die Kinder die CD tatsächlich?[00:03:19.28]

Befragter: Also wir achten schon drauf, dass wir dann auch nachfragen: 'habt ihr die CD gehört?'. Oder manchmal sagen das die Eltern, dass sie die neue CD besonders toll finden. Weil alle zehn lessons kommt eine neue CD. Das sind four units. Von daher ist da auch Abwechslung drin. [00:03:42.01]

Interviewer: Merkt man das auch, wenn die Kinder die CD nicht hören? [00:03:42.01]

Befragter: Ja man merkt das. Die singen dann nicht mit zum Beispiel. Oder man merkt das bei der Aussprache, weil alles was man auf der CD hört das sieht man dann auch hier in der lesson. Zum Beispiel wenn die 'flower' hören oder 'traffic light' oder 'red'. Das hören die alles auf der CD. Die

wissen nur nicht was das ist. Und wenn ich dann sagen 'this is a red blanket', dann ist bei den Kindern: 'ok, red. Das habe ich schonmal gehört'. Dann macht es klick. Oder 'traffic light' ist vielleicht ein bisschen schwierig und die wissen nicht genau was das ist, wenn die die CD einfach nur hören. Und hier in der lesson macht es dann auch wieder klick. Ich glaube das hilft schon sehr. [00:04:42.24]

Interviewer: Ich habe mir im Vorfeld den Teacher Guide mal angeschaut und gesehen, dass dort gewisse Vorgaben gemacht werden, was man beachten soll. Was ist das wichtigste worauf es ankommt? Welche Aspekte tragen zum erfolgreichen Englischlernen bei? [00:05:12.15]

Befragter: Ich finde die Teacher Guides generell sehr gut, weil die so gestaltet wurden, dass man wirklich alle drei bis vier Minuten die Aktivität wechseln muss. Aber was ich auch sehr interessant finde, ich glaub das steht da auch drin und das wird im Training auch gesagt, dass man sich immer die Gruppe ankucken muss. Und dann schauen, ob man es langsamer oder schneller macht für die Kinder. Man braucht ein paar lessons, um sich die Kinder anzuschauen und ein Gefühl dafür zu kriegen. Das finde ich ganz interessant. Dieses Konzept, dass man ein Produkt hat, hier hat man dieses Englisch, aber, ich sag das jetzt mal auf Englisch, 'tailorise and customize it to the kids's needs'. And I think that is really important nowadays. I like that a lot because it is not a rigid system or guide that you have to stick to. Of course, it is very helpful and I use it. Given that I do not have much experience in that field, it is only my first year, it is very good to stick to the Teacher Guide. It is a very good curriculum in my opinion. [00:06:37.17]

Interviewer: So sometimes you also change things? [00:06:41.14]

Befragter: Yeah. For example I have this EFI group, the first one you saw. I tried playing bingo with them. It was a bingo game that was suggested in the book. I tried playing it with them and it was too difficult for them. They could not do it. So I decided to leave that out and take another game instead. Or you have memory games with those small memory cards. In my opinion, for their age the cards are too small. So what I do, I take the big flash cards. And that is how we started playing memory. We just took six or eight cards. When you start with a small number of cards it becomes much easier for them. So, you can change the games. There is some flexibility in there. [00:07:45.17]

Interviewer: On what competences do you put your focus on in the different groups? Only on English skills or do you also focus on social skills or learning methods or something else? [00:08:06.04]

Befragter: I think, we do a bit of everything. Social skills is a good point as well. Not all the kids know each other outside this room. It is interesting to see how they built friendships and how they are nice to each other. Sometimes we have a kid that forgets its book or his material and we try to share. Sometimes you have really nice kids in a group and they say 'yeah, you can colour in with me' which helps the interaction between the kids. What I also think is important is speaking. What I would like for the kids to

do is just to get used to this English. While they are at the lesson to listen to it and it is stored in their brain. But when they come back again or they hear a certain word that they can relate to it somehow when they go out and hear English elsewhere. I hope so. I hope they see a connection there. And the language that we use in between which is not necessarily the vocabulary that [Anbieter] suggests in the book. For example 'which colour do you want?'. I would like to get them to the level where they tell me 'I need the blue colour' or 'thank you', 'you are welcome'. It is that language that we use in between that I think is important. I hope that they pick it up somehow and use it. [00:10:06.09]

Interviewer: Do you sometimes get feedback? That the kids use English outside from here? Or about the grades? [00:10:15.07]

Befragter: Not so much about grades because the kids are so young they do not yet have English in school. I have an older group, first and second grade, but I am not sure how the system is here. I have two kids where I have the feeling that they have had English at some point because they are quite good and sometimes they mix up things. Like if you tell them 'say your name'. We teach them 'I am [...]' and they mix it up 'I am my name is...'. So I know, they know 'My name is [...]' from elsewhere, from a different source. It is interesting to see. With the younger kids, sometimes parents come up to me and tell that they find it amazing how their kids sing to the music when they listen to it. Or one of the parents – there is a storybook you can purchase here, I think it was Lilli Fee and it is in English – she got the book for her son because he was so interested in the English language. That is a factor that motivates me as well. Or if the parents come and tell me that the kids are having fun and enjoying their time. [00:11:50.28]

Interviewer: So, motivation plays a big role? [00:11:53.00]

Befragter: Exactly. Yeah, yeah. [00:11:53.00]

Interviewer: How do you motivate the kids if they do not want to participate? [00:12:07.08]

Befragter: I think, because of this change of activities that you have it never gets too boring. Maybe one activity is a bit too long for one of the kids but for the other kid it is perfectly normal. It is good that we change the activities all the time. That helps a lot. And sometimes if I have kids where I have the feeling 'oh they are not that interested anymore', you just give them a task. You tell them: 'I need you to take care of my box because I have stuff in there' and 'Can you please open the box for me because I need to get this out or that out'. You give them responsibility and they feel important. It does help. It does help. Or we have the sticker books as well. I do not use the sticker books from the very beginning. I did not want it to be a reward system. Like, 'if you are good you get a sticker'. No, I did not want that. I just see how the groups are at the beginning. And sometimes, or after a couple of lessons, you get to know your group. And if you have a wild group, for example I have one group there are six boys and one girl and it gets really really wild sometimes, so I just started using sticker books and collecting stickers. So, after each lesson we decide whether the kids should

get a sticker or not. And once they have their sticker books filled they get a surprise. So that is another thing. And if you tell them that there is this sticker rule, it is really interesting because if they see one of the other kids, you know, just lying around, then they go like 'no sticker for you'. They know themselves, you know. So, that helps. I mean, after all it is just 45 minutes of their time. And sometimes they pass by so quickly that you do not really have time to decide whether the kids are doing well or not. Most of the time, I think, they are enjoying their time. They are having fun, yeah. [00:14:42.20]

Interviewer: Do you want to add anything? [00:14:45.12]

Befragter: No, I do not. I think I have said everything. It is just, it is a really nice job to work with the kids. It is fun. It is fun because you can be very creative in it as well, yeah. You can create a traffic light for example, and the kids find it great. You do not need to go out into the street and show them a traffic light. No, you just make a traffic light and they love it. And the kids are creative as well. That helps too. And I learn a lot from them as well, which I think is great. Sometimes they have ideas that I have not thought about. So it is really nice to get that feedback. [00:15:34.25]

Anhang 8: Codierungsschema der Interviews

- Lehrer
 - o Startgrund (Wie sind Sie dazu gekommen?)
 - o Dauer (Wie lange sind Sie schon Lehrer?)
 - o Spaß (Haben Sie Spaß?)
 - o Englischlevel (Vorkenntnisse, Muttersprachler etc.)
- Generelles
 - o Franchise-System
 - o Räumlichkeiten
 - o Test
 - o Eltern
 - o Lehrerkontrollen
- Konzept
 - o Besonders (Was finden Sie Besonders an dem Konzept?)
 - o Kritik (Kritik am Konzept)
 - o Kurse (Informationen zu einzelnen Kursen)
 - o TG: Besonders gut (Was finden Sie besonders gut am TG?)
 - o TG: Abweichungen (Inwiefern weichen Sie vom TG ab?)
- Kurse
 - o Englisch/Deutsch (gewählte Sprache)
 - o Abwechslung
 - o Bewegung
 - o Wiederholung
 - o Rituale
 - o Spielerisch
 - o Visualisierungen
 - o Thematischer Fokus
-

- Umgang
 - Motivationsmöglichkeiten
 - Eingehen auf Kinderwünsche
 - Spaß
 - Belohnungen
 - Disziplinierung
- CD
 - Generell
 - Effekt in der Stunde
 - Umsetzung daheim
 - Kontrolle
- Kompetenzen fördern
 - Sprachkompetenzen
 - Sonstige
- Englischlevel der Kinder
 - Lehrer (Einschätzung der Lehrer)
 - Eltern (Feedback durch die Eltern an die Lehrer)



Spielerisches Englischlernen für Kinder im kommerziellen Setting

Kommerzielle Angebote für frühes Fremdsprachenlernen sind die marktwirtschaftliche Reaktion auf die nicht zufriedenstellende Förderung von Fremdsprachen in Kindergärten und Grundschulen. Kurse außerhalb dieser formalen Bildungseinrichtungen stellen für Eltern eine Möglichkeit dar, ihren Kindern die Vorteile des Fremdsprachenfrühbeginns zu ermöglichen. Der damit verbundene finanzielle Aufwand weckt Erwartungen hinsichtlich des Nutzens und somit der Qualität dieser Kurse.

Dieses Buch zielt darauf ab die Qualität von kommerziellen Angeboten für frühes Fremdsprachenlernen aus didaktischer Sicht zu beleuchten und in den Vergleich zu schulischem Englischlernen zu setzen.

