

Fachdidaktische Empfehlungen zum *Storytelling* im Englischunterricht der Grundschule

1.0 Begründungen für den Einsatz von *Storybooks* im frühen Englischunterricht

1.1 Der Bayerische LehrplanPLUS für die Grundschule

Am Ende des zweijährigen Lehrgangs in der 3. und 4. Klasse sollen kurze, auch bildgestützte, kindgemäße Hör- und Lesetexte verstanden werden und daraus einzelne Informationen entnommen werden.

Beim aufmerksamen Zuhören sollen bekannte Wörter und Textteile wiedererkannt werden.

Hörtexte werden verstanden, wenn sie deutlich und in angemessenem Tempo gesprochen werden und das Gesagte bei Bedarf mehrfach wiederholt wird.

Erwartet werden kann, dass die Schülerinnen und Schüler Einzelheiten aus altersgemäßen themenbezogenen Hörtexten heraushören, die in angemessenem Tempo gesprochen werden und bekannten Wortschatz sowie einfache Satzstrukturen enthalten.

Auch das Erfassen des Handlungsablaufs in altersgemäßen fiktionalen Hörtexten ist gefordert, wenn das Verstehen durch sinnbetonten Vortrag, Mimik, Gestik oder den Einsatz von Gegenständen unterstützt wird.¹

1.2 Aussagen von Fachdidaktikern zum *Storytelling*

Otfried Börner zitiert in seinem Artikel „Bedeutsame Inhalte wählen (Böttger, Fachdidaktik Englisch, S. 35) Hans Eberhard Piepho, der postulierte: „Geschichten sind keine Zückerchen im Alltagsbrei des Unterrichtsgeschehens, sondern vielmehr Kern des Sprachwachstumsprozesses.“

Heiner Böttger sieht in *Storybooks* folgende Vorteile für den Zielsprachenunterricht: „Sie helfen eine positive Grundhaltung gegenüber der Fremdsprache zu entwickeln, Vorstellungskräfte der Kinder anzuregen, das Hören und Verstehen der englischen Sprache zu schulen sowie den Wortschatz aufzubauen.“²

Gisela Ehlers findet in *Storybooks* eine ganze Palette von Ansatzmöglichkeiten:

Geschichten erweitern die Sozialkompetenzen, sie spiegeln fremde Kinderkultur wider, dienen einer Erziehung zum Buch bzw. Medien, ermöglichen Lernen in Sinnzusammenhängen,

¹ Stückl/Wilhelm „Lehren und Lernen in der bayrischen Grundschule“, Teil 7, 703.30 Englisch 3./4. Jahrgang, Wolters & Kluwer, Unterschleißheim 2017

² Otfried Börner „Bedeutsame Inhalte wählen“ in Heiner Böttger (Hrsg.) Fachdidaktik Englisch in der Grundschule, Cornelsen, Berlin 2012

sprechen viele verschiedene Lerntypen an, sind ein angemessenes Mittel für den (Ziel)-Spracherwerb und fördern eine positive Einstellung zur Fremdsprache.³

Sie sieht beim *Storytelling* die Möglichkeiten, eine Fremdsprache ganzheitlich, authentisch und handlungsorientiert zu unterrichten, oder einfach wieder mit H. E. Piepho zu sprechen: „*Do not teach a language, but talk it into your learners.*“

Weiter verdeutlichen kann man die Leistung von *Storybooks* nach Meinung von G. Ehlers des Didaktikers *Northop Frye* mit seinem Vergleich: „*Books are like a picnic to which the author brings the words and the reader the meaning.*“⁴

Das *British Council* wirbt auf seiner *Homepage* für den Einsatz im frühen Englischunterricht, „*because stories:*

- *promote a feeling of well-being and relaxation*
- *increase children's willingness to communicate thoughts and feelings*
- *encourage active participation*
- *increase verbal proficiency*
- *encourage use of imagination and creativity*
- *encourage cooperation between students*
- *enhance listening skills*

2.0 Aufbaumöglichkeiten von wichtigen Kompetenzen

Am Ende des Englischunterrichts in der Grundschule soll die Kompetenzstufe A1(+) des Europäischen Referenzrahmens erreicht werden durch:

- Funktionale Kompetenzen im Bereich der Fähigkeiten werden aufgebaut, wie Hör- (Seh-)Verstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Mediation.
- Sprachliche Mittel wie ein Wort- und Strukturschatz, Aussprache, Orthografie und Grammatik werden entwickelt.
- Interkulturelle Kompetenzen werden vermittelt, indem Schüler etwas über Land und Leute erfahren und auch Vergleiche mit der eigenen Kultur anstellen.
- Dazu kommt ein vielfältiges Methodentraining durch Anbahnung oder Verwendung von Arbeitstechniken, Lern- und Kommunikationsstrategien.

3.0 Formen des *Storytelling*

3.1 Zeigen und szenisches Vorlesen von zielsprachlichen *Storybooks*

Häufig verwendet werden *Storybooks*, entweder in normaler Größe oder als sogenannte „*Big Books*“, die aus einem Land der Zielsprache kommen und im Blick auf den Spracherwerb eine Reihe von Vorteilen haben (Authentizität, einfache verständliche Sprache, Bebilderung usw.).

³ Gisela Ehlers im Webinar zum „*Storytelling* im Englischunterricht“ bei der BLLV-Landesfachtagung *online* am 09.03.2021

⁴ Gisela Ehlers, a.a.O.

3.2 Arbeit mit didaktisierten Texten

Einige Lehrwerksreihen bieten abgeschlossene Geschichten in der Zielsprache mit entsprechenden Zusatzmaterialien (Arbeitsblätter oder -hefte, Lehrerhandreichungen, digitale Medien wie CDs oder Computerprogramme) an, die strukturiert den Spracherwerb fördern und ausbauen lassen.

3.3 *Storytelling* mit Hilfe von Erzählkarten

Mit geklebten, selbstbebilderten und betexteten Karten in möglichst großen, weil gut sichtbaren Formaten können Geschichten von geübten Lehrkräften ebenso wirkungsvoll den Schülern erlebnishaft vermittelt werden.

3.4 Freies Geschichten erzählen

Lehrkräfte als Geschichtenerzähler können als geübte Dramaturgen ihre Geschichten für die interessierte Zuhörerschaft optimal vortragen, portionieren und dramatisieren und somit einen *TPR (Total Physical Response)* optimal vorbereiten.

4.0 Auswahlkriterien für *Storybooks*

- Alter der Zuhörer (im Bewusstsein, dass durchaus eine Verschiebung des eigentlichen Lesealters nach unten möglich und nötig ist)
- Textlänge (Prosa oder Reime als Reproduktionshilfe)
- Sprachniveau (Komplexität) des Textes/Einfachheit der Sprache
- Berücksichtigung von Welt- und sprachlichem Vorwissen der Rezipienten
- Bebilderung (als Erschließungshilfe)
- Untertitel/Geräusche als redundante Informationen
- abgeschlossenes/offenes Ende der Geschichte
- Angebot zusätzlicher Medien (CD, Film, Videoclip usw.) als Möglichkeit zur prozessorientierten Weiterverarbeitung

5.0 Mögliche Organisationsformen im Klassenzimmer

5.1 *Semi circle*

Die Schüler versammeln sich in einem Halbkreis (Sitzhalbkreis) um die Lehrkraft.

5.2 *Theatre galleries*

Ein echter *theatre circle* kann bei größeren Klassen so formiert werden:

People in the stalls sit on the floor

*People at the dress circle sit on their chairs
People in the upper circle and on the balcony stand*

Bei mehreren Vortragsdurchgängen werden die Reihen jedes Mal gewechselt.

6.0 Vorbereitung auf die Erzählsituation

Entsprechend dem legendären Buch von *Penny Ur* können die Aktivitäten bei der Hörverstehensarbeit in drei wichtige Bereiche gegliedert werden: *Pre-Listening*, *While-Listening* und *Post-Listening*.

Die **Pre-Listening Phase** beim *Storytelling* kann auch als „*Setting the stage*“ bezeichnet werden. Eine Reihe von Möglichkeiten zur Wortschatz(re)aktivierung ist möglich:

- *Think of ... (colour/animal/person/hobby/etc.)*
- *TPR (move like a .../ speak like a .../ eat like a ...)*
- *Do you remember ...? (song/rhyme/rap)*
- *Can you solve my riddle ...?*
- *Creating a special place (chalk talk – sukzessives Entwickeln einer Landschaft)*
- *Realia (Feel in my bag/in a wrapped parcel)*
- *Pictures/Posters/Flash Cards*
- *Speaking Chain (I can spy with my little eye ...)*

7.0 Textabhängige Präsentationsformen

Die **While-Listening Phase** ist vor allem der „*Presentation of the story*“ gewidmet.

Die vortragende Lehrkraft kann sich auf die Kinder und deren Miterleben der Geschichte adäquat einstellen durch:

- Anhalten/Wiederholen/Modifizieren
- Einsatz von Gestik/Mimik/Tonfall/Geräusche als Dekodierungshilfe
- Einsatz von Bildern/Realia zur authentischen Demonstration
- Dramatisierung des Inhalts (Verkleidung/Einbezug der Zuhörer)
- Einsatz einer Handpuppe als Mediator
- Provokation zur Reaktion der Zuhörer (*Feelings/Opinions/...*)

Natürlich ist mindestens eine Wiederholung der Geschichte erforderlich. Die Maßnahme kann mit begleitenden Aufgaben für die „*listeners*“ erlebnishaft gestaltet werden:

- *Jump up cards* (Handlungsträger stehen an einer bestimmten Stelle auf)
- Mitsprechen von Textstellen (*names/ places/ weekdays/ chunks etc.*)
- Mitgestalten von Begleiterscheinungen (*weather/sounds/ etc.*)

8.0 Prozessorientierte Weiterverarbeitung

In der **Post-Listening Phase** werden vor allem ergänzende Aktivitäten mit dem Fokus auf eine intensivere Klärung des Inhalts eingesetzt. Ein „*Rearranging of the story*“ kann „*Listen and react-activities*“ beinhalten:

- *stand up/whistle when ...*
- *shout out the name ...*
- *find the matching text*

Natürlich kann die Geschichte in anspruchsvolleren Spielformen wieder aufgebaut werden:

- *making a small story book* (Leporello)
- *acting out and getting dressed up* (als Klassenprojekt)

9.0 Strukturmodell(e) für Unterrichtsplanung und –gestaltung

Die wesentlichen methodischen Stufen können verschieden strukturiert werden.

9.1 Strukturmodell nach Penny Ur (*Listening activities*)

Methodische Stufe	Unterrichtsgeschehen
Pre-Listening Phase	Setting the stage Reaktivierung von Wortschatz zum Kontext Bsp: <i>Which words come into your mind by the word: bear (Mind map)</i>
Aim of the lesson	<i>Today I've brought with me a story</i>
While-Listening Phase	Presentation of the story Lehrererzählung (bildunterstützt durch ein <i>Big Book</i>) in schülergerechten Abschnitten mit Verweilpausen; Dramatisierung mit Mimik/Gesten/Geräuschimitation. Second Presentation Aufforderung zum Mitmachen (Gestik, Mimik, Körperhaltung, Geräuschimitation)
Fade out	Final Activity z. B. <i>Song/Dance/Game</i> zum Kontext passend *
Post-Listening Phase	Re-arranging the story <i>Listen and react: Stand up for Papa/Mama/Baby Bear; Shout out Mr. bear's reaction: Oh no, ...</i>

	Weitere Aktivitäten zum Dramatisieren sind möglich (z.B. Schuhschachtel-Theater, Dialogisieren von Einzelszenen, usw.).
--	---

* Bereits hier kann eine Unterrichtszeiteinheit (UZE) sinnvoll ein Ende finden, um später im Verlauf einer Sequenz wieder anzusetzen.

9.2 Grobgliederung nach methodischen Stufen

Methodische Stufe	Unterrichtsgeschehen
Opening Phase	Situationsadäquate Hinführung zum Kontext
Aim of the lesson	
Presentation Phase	Schüler- und inhaltsorientierte Vorstellung der <i>Story</i> (Gelegenheiten zum Mit- und Nachsprechen, Hilfen zur Wahrnehmungsaufmerksamkeit)
Checking Understanding	Klärung einfacher Globalfragen oder wichtiger Details
Exercise Phase	Wiederholung der Präsentation, individuell gesteigerte Teilnahme an der Handlung (Imitation von Mimik/Gestik/Bewegungen/ Geräuschen oder Textteilen)
Reflection Phase	What did you like best today? What was easy/difficult for you?
Fade out	<i>Action Song/Game/Dance</i>

10.0 Übungstypologie zur Weiterverarbeitung von Inhalten der *Storybooks*

- *Skeleton words* (Wortbilder vervollständigen)
- *Matching exercises* (Zuordnung von z. B. Wörtern und Bildern)
- *Multiple Choice* Aufgaben (Ankreuzen von richtigen *Statements* zum Text)
- *Get organized* (Sätze zum Handlungsverlauf in die richtige Reihenfolge bringen)
- *Information gaps* (Lückentexte zum Handlungsverlauf ergänzen)
- *Story extension* (Weiterentwickeln/Weiterschreiben von Geschichten mit einfachen Sätzen)

11.0 Formulierungen für mögliche Teilkompetenzen

Ähnlich wie beim Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für die Lerner von Zielsprachen soll eine Taxonomie von Teilkompetenzen aufzeigen, welche Erwartungen in der Leistungsspanne von der elementaren Grundkompetenz aus bis hin zur maximal erreichbaren Teilkompetenz eines Sprachniveaus beschrieben werden können. Der angebotene Katalog zeigt nur wesentliche Kompetenzstufen auf und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

11.1 Teilkompetenzen im Bereich Ausspracheschulung

Auf lexikalischer Ebene:

Die SchülerInnen ...

- sprechen die neuen Lexis (...) phonetisch korrekt mit.
- sprechen die neuen Lexis (...) phonetisch korrekt nach.
- sprechen die neuen Lexis (...) phonetisch korrekt aus.

Aber auch:

- reproduzieren die Klangbilder der neuen Lexis (...) phonetisch korrekt.
- produzieren die Klangbilder der neuen Lexis (...) phonetisch korrekt.

Auf syntagmatischer Ebene:

Die SchülerInnen ...

- sprechen die neuen Lexis (...) im Satzverbund prosodisch korrekt mit.
- sprechen die neuen Lexis (...) im Satzverbund prosodisch korrekt nach.
- gewinnen mehr Sicherheit bei der korrekten Aussprache der neuen Lexis (...).
- sprechen die neuen Lexis (...) im Satzverbund prosodisch korrekt aus.

Eine Variation w.o. ist möglich.

11.2 Teilkompetenzen im Bereich Semantik

Die SchülerInnen ...

- erfassen die semantische Bedeutung der neuen Lexis (...) korrekt.
- assoziieren die Klangbilder der neuen Lexis (...) mit Bildkarten semantisch korrekt.
- assoziieren die Wortbilder der neuen Lexis (...) mit Bildkarten semantisch korrekt.
- gewinnen mehr Sicherheit bei der Verwendung der neuen Lexis (...).
- verwenden die neuen Begriffe (...) in kurzen Informationen (oder Minidialogen) semantisch korrekt.

11.3 Teilkompetenzen im Bereich Orthografie

Die SchülerInnen ...

- erkennen die Wortbilder der neuen Lexis (...) wieder.
- schreiben die Wortbilder der neuen Lexis (...) orthografisch korrekt ab.
- ordnen die Buchstabenfolge der neuen Lexis (...) orthografisch korrekt an.
- reproduzieren die Wortbilder der neuen Lexis (...) mit Buchstabenspuren orthografisch korrekt.
- reproduzieren die Wortbilder der neuen Lexis (...) orthografisch korrekt.
- gewinnen mehr Sicherheit bei der Wortbildproduktion der neuen Lexis.
- produzieren die Wortbilder der bekannten Lexis (...) orthografisch korrekt.

11.4 Teilkompetenzen im Bereich Hörverstehen

Die SchülerInnen ...

- belegen ihr Globalverstehen des Inhalts durch ...
 - o chronologisch richtiges Anordnen von Situationsbildern.
 - o richtiges Assoziieren von Handlungsträgern und Situationsbildern.
 - o richtiges Ankreuzen von *Multiple Choice* Antworten.
 - o Beschreiben des Themas der Geschichte (auch mit Zuhilfenahme der Muttersprache).
- gewinnen mehr Sicherheit bei der Sinnentnahme aus dem kurzen Hörtext (...).
- belegen ihr Detailverstehen des Inhalts durch ...
 - o sachlich richtiges Beantworten von *Multiple Choice* Aufgaben.
 - o sachlich richtiges Beantworten von Entscheidungsaufgaben.
 - o Benennen von Handlungsträgern, Namen, Kleidung, Gegenständen usw.
 - o Benennen von Handlungen, Orten, Ergebnissen usw.
- gewinnen mehr Sicherheit beim Verstehen von Details in einem kurzen Hörtext (...).
- belegen ihr Beziehungsverstehen durch ...
 - o Beschreiben von Beziehungen mit einfachen Handlungspfeilen.
 - o Benennen von Beziehungen in Einzelbildern.
- gewinnen mehr Sicherheit beim Erfassen von Beziehungen zwischen zwei (oder mehreren) Handlungsträgern.
- (grafisches oder mündliches) Beschreiben von alternativen Endsituationen der Geschichte.

11.5 Teilkompetenzen im Bereich Reproduktion von Inhalten (Sprachhandeln – *Acting out rehearsed scenes*)

Die SchülerInnen ...

- reproduzieren besondere Sachverhalte in Rollen von Handlungsträgern in Einzelszenen mit *TPR (Total Physical Response)*.
- reproduzieren wesentliche Inhalte der Geschichte in Rollen von Handlungsträgern mit *TPR*.
- produzieren Einzelszenen der Geschichte in dialogischer Form mit *TPR*.
- produzieren die Geschichte als Rollenspiel in szenischer Form mit *TPR*.

11.6 Teilkompetenzen im Bereich sinnbetontes Lesen

Die SchülerInnen ...

- erkennen die Wortbilder der neuen Lexis (...) wieder.
- erkennen die Wortbilder der neuen Lexis (...) im Satzverbund wieder.
- segmentieren die neuen Lexis (...) in einem Kurztext sicher.
- lesen die neuen Lexis (...) phonetisch und prosodisch korrekt vor.
- gewinnen mehr Sicherheit beim phonetisch und prosodisch korrekten Produzieren von kurzen Sätzen.
- lesen einen Kurztext phonetisch und prosodisch korrekt vor.

11.7 Teilkompetenzen im Bereich Mediation

Die SchülerInnen ...

- erschließen die Bedeutung nicht bekannter Lexis (...) aus dem Kontext.
- dolmetschen in der Situation als Helfer für einen muttersprachigen Mitschüler die Bedeutung unbekannter Lexis.
- dolmetschen in der Situation als Helfer für eine zielsprachige Person die Bedeutung unbekannter Lexis (...).
- dolmetschen in der Situation als Helfer für eine muttersprachige Person den Sinn eines einfachen englischen Satzes.
- dolmetschen in der Situation als Helfer für eine zielsprachige Person den Sinn eines einfachen deutschen Satzes.

11.8 Teilkompetenzen im Bereich Dialogarbeit

Die SchülerInnen ...

- erfassen die inhaltliche Bedeutung der einzelnen Sprechakte einer Sprecherrolle.
- erfassen die funktionale Bedeutung der einzelnen Sprechakte einer Sprecherrolle.
- sprechen die einzelnen Sprechakte einer Rolle phonetisch und prosodisch korrekt aus.
- erfassen die chronologisch richtige Abfolge der Sprechakte.
- reagieren adäquat auf die Impulse des Gesprächspartners.

- übernehmen eine Sprecherrolle eines Minidialogs mit Hilfen zur Gesprächsführung (*Flow Chart*/Rollenkarte).
- gewinnen mehr Sicherheit bei der Übernahme beider Sprecherrollen.
- führen mit einem Gesprächspartner einen Minidialog ohne Hilfen durch.

12.0 Übersicht gängiger *Storybooks* für den 3./4. Jahrgang

Die aufgeführten Titel sind nur ein geringer Teil der einsetzbaren Werke für einen motivierenden Unterricht ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit.

12.1 Authentische zielsprachige *Storybooks*

Autor(en)	Titel	Verlag
Ahlberg	Chicken, chips and peas	Viking/Puffin, London 1999
Carle	Brown Bear, what do you see?	Penguin Books, London 1999
Carle	The very hungry caterpillar	Puffin Books, London 1969
Donaldson/Scheffler	The Gruffalo	Mac Millan's Children's Books, London 2003
Hill	Spot's first Christmas	Puffin Books, London
London/Renkiewicz	Froggy gets dressed	Penguin Books, USA 1992
Moore	Six dinner Sid	Hodder's Children's Books, London 2000
Murphy	Peace at last	Mac Millan's Children's Books, London 1982
Paul/Thomas	Winnie the witch	Oxford University Press 1987
Rosen/Langley	Snore!	Harper Collins Publishers, London 2003
Rosen/Oxenberry	We're going on a bear hunt	Walker Books, London 1993

12.2 Didaktisierte Texte

Autor(en)	Titel	Verlag
Klippel/Preedy	Ketchup with everything	Langenscheidt/Longman, Level 1, München 2002
Klippel/Preedy	Have you seen my cat?	Langenscheidt/Longman, Level 1, München 2002
Klippel/Preedy	Debbie	Langenscheidt/Longman, Level 2, München 2002
Klippel/Preedy	Christmas surprise	Langenscheidt/Longman, Level 2, München 2002
Klippel/Preedy/Wanders	What a mess!	Hueber, München 2007
Klippel/Preedy/Wanders	This holiday is no fun!	Hueber, München 2006

Bekannte Lehrbuchverlage bieten im Rahmen ihrer Lehrwerke viele didaktisierte Texte mit Zusatzmaterialien wie Lehrerhandreichungen, Arbeitsblätter oder Arbeitshefte, teilweise mit CDs/DVDs oder Computerprogrammen an, wie z. B.:

Cornelsen Berlin: (Ginger), Sally, Sunshine

Klett Stuttgart: Colour Land, Playway

Westermann/Schroedel Braunschweig: Bumblebee, Storytime

13.0 Empfehlenswerte Fachliteratur

Alter Grit/Frisch Stefanie: Literarisches Lernen schon in der Grundschule? –Grundschule Englisch Nr. 63, Friedrich Verlag, Seelze Velbert

Becker Annette: Was kann ich mit meiner Grundschulklasse lesen? – Grundschule Englisch Nr. 63, Friedrich Verlag, Seelze Velbert

Bleyhl Werner (Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – *Storytelling*, Schroedel, Hannover 2002

Böttger Heiner: Englisch lernen in der Grundschule, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2005

Böttger Heiner: (Hrsg.) Englisch – Didaktik für die Grundschule, Cornelsen, Berlin 2012

Bruhn Iris: *How can we get dog from snoring?* – Grundschule Englisch Nr. 35, Friedrich Verlag, Seelze Velbert

Manuela Rosner, Fachberaterin Englisch Grundschule, Schulamt Nürnberger Land

Doyé Peter: Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule, Westermann, Hannover 2005

Edelhoff Christoph: Englisch in der Grundschule und darüber hinaus, Schroedel-Diesterweg Ffm 2003

Fröhlich Anna: *Snowmen at night*, Grundschule Englisch Nr. 62, Friedrich Verlag, Seelze-Velbert

Haß Frank: Fachdidaktik Englisch, Klett Verlag, Stuttgart 2005

Hoffmann Ingrid-Barbara: *Mr. Miller's pets*, Grundschule Englisch Nr. 28, Friedrich Verlag, Seelze-Velbert

Holberg Stefanie: *How to work with the Extra* – ein halboffenes Rollenspiel in Anlehnung an eine Bildgeschichte inszenieren, Grundschule Englisch Nr. 48, Friedrich Verlag, Seelze-Velbert

Ixmeier Angelika: *Yo! Yes!* Vom Rollenspiel zum *Storytelling*, Grundschule Englisch Nr. 63, Friedrich Verlag, Seelze-Velbert

Klippel Friederike: Englischunterricht in der Grundschule, Cornelsen, Berlin 2011(9)

Küppers Almut/Seelbach Jana: *How the elephant got its trunk*, Grundschule Englisch Nr. 43, Friedrich Verlag, Seelze-Velbert

Von Plüskow-Kaminski Alexandra: *Winnie and Wilbur meet Santa*, Grundschule Englisch Nr. 61, Friedrich Verlag, Seelze-Velbert

Rau Natalie: *Is that you Santa?* – Grundschule Englisch Nr. 33, Friedrich Verlag, Seelze-Velbert

Schmid-Schönbein Gisela: Didaktik und Methodik für den Englischunterricht in der Grundschule, Cornelsen, Berlin 2012

Stückl/Wilhelm: Lehren und Lernen in der Bayrischen Grundschule, Wolters & Kluwer, Unterschleißheim 2017

Ur Penny: Teaching Listening Comprehension, Cambridge 1984

Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Modul 7: (Kinder)Literatur im Englischunterricht der Grundschule, Detmold 2008

Wingate Jim: Storytelling in the classroom, Fremdsprachen/Frühbeginn 5/99, Domino Verlag, München 1999

Zebisch Gudrun: *Get busy this summer*, Grundschule Englisch Nr. 27, Friedrich Verlag, Seelze-Velbert