

Fachdidaktische Empfehlungen zur Anbahnung und Ausbildung des Hörverstehens im Englischunterricht der Grundschule

1.0 Hörverstehen als Schlüsselkompetenz im kommunikativen Englischunterricht

Liesel Hermes unterstreicht die zentrale Bedeutung des Hörverstehens mit der Feststellung, dass es die erste Grundfertigkeit ist, „auf der jedes sprachliche Lernen aufbaut, das später zu mündlicher Produktion führen soll“.¹

Ebenso stellt sie fest, dass Hörverstehen selbst nicht gelehrt werden kann, sondern „nur Situationen geschaffen und Materialien präsentiert werden können, an denen sich die SchülerInnen versuchen, wobei sie in der Fremdsprache immer in irgendeiner Weise auf ihre Muttersprache und die dort erworbenen Kenntnisse und Dekodierungsfähigkeiten rekurren.“²

1.1 Stellung des Hörverstehens innerhalb der „five skills“

Rivers und Temperley haben bereits 1978 veröffentlicht, dass Hörverstehen für ein kommunizierendes Individuum den höchsten Prozentanteil (45%) im Vergleich mit den weiteren Fertigkeiten einnimmt.³

In der Grundschule spricht man auch oft vom Hör-Sehverstehen, weil häufig visuell unterstützt werden muss (vielfältige Verstehenshilfen durch z. B. ausdrucksstarke Mimik, Gestik, Intonation, Realia, Abbildungen, usw.).⁴

1.2 Wahrnehmungsprozesse beim Hörverstehensvorgang

Sylwia Adamcak-Krysztofowicz beschreibt Hören und Hörverstehen als eine Dichotomie von Hör- und Verstehensprozess:

Einerseits die Fähigkeit des Gehörs, akustische Signale von Sprache zu registrieren und auf Grund der Leistungen bestimmter Gehirnteile zu diskriminieren, andererseits auch das Verstehen als komplexe aktive dynamische und evaluierende Haltung, die Bedeutungszuordnung, Sinnentnahme und Interpretation von sprachlichen Äußerungen im sprachlichen, kulturellen, personellen und gesellschaftlichen Kontext einschließt.⁵

Dieter Wolff sieht die Prozesse, die nach dem Einwirken eines Hörtextes ablaufen, so:

Die sprachliche Verarbeitung geht einer inhaltlichen Verarbeitung voraus. Nach der Wahrnehmung eines sprachlichen Inputs folgt eine Diskriminierung von Phonemen, dann zu einer Diskriminierung von Morphemen, später zu Identifikationen von semantischen Einheiten, bis hin zur syntaktischen Verarbeitung. In der Phase der inhaltlichen Verarbeitung erfolgt eine Interpretation der Sprechsituation unter Berücksichtigung des Weltwissens.⁶

¹ Johannes P. Timm: „Englisch lernen und lehren“, Cornelsen Berlin 1998, darin: Liesel Hermes „Entwicklung von Fertigkeiten – Hörverstehen“, S. 221

² Liesel Hermes, a.a.O., S. 221

³ Manja Neubert: „Hörverstehenstraining im Anfangsunterricht Englisch in der Grundschule“, S. 3 GRIN 2008

⁴ Materialien für die Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW, Modul 3: Kommunikation – sprachliches Handeln Hörverstehen, Detmold 2008, S. 4

⁵ Sylwia Adamcak-Krysztofowicz: „Hören und Hörverstehen“, S. 79 – 83 in: Handbuch der Fremdsprachendidaktik, Kallmeyer-Klett Verlag, Seelze-Velber 2010

⁶ Dieter Wolff: „Fremdsprachen lernen als Konstruktion – Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik“, Lang, Frankfurt am Main 2002, S. 294

Natürlich unterscheidet heute die Sprachwissenschaft die *bottom up* – und die *top down* Prozesse beim Hörverstehen:

- *bottom up*: aus kleinsten Elementen des Sprachsystems (Phonemen) werden übergeordnete Einheiten (Wörter, Sätze, Texte, Gesprächseinheiten) zusammengebaut. Dem Hörer gelingt es, sich von den kleinsten Einheiten (den wahrgenommenen Lauten), über seine Wort- und Satzkenntnis zur Gesamtbedeutung des Gehörten vor zu arbeiten.
- *top down*: Im Strom der Sprache identifiziert der Hörer übergeordnete Einheiten – den Sinn des Gehörten. Er geht von seinen Wissensstrukturen aus und versucht eine Verbindung mit den eingehenden Daten herzustellen, d. h. Wörter und Sätze vor dem Hintergrund der Wissensstrukturen zu interpretieren.

Ein optimales Hörverstehen findet dann statt, wenn beide Prozesse zu gleichen Teilen genutzt werden können, wie z. B. bei „*native speakers*“.⁷

Im Bereich der Grundschule sind Hör- und Sprechsituationen für die Lerner oft sehr anspruchsvoll, weil die *bottom up*-Prozesse für das Verstehen noch nicht ausreichen. Damit das Gehörte mit Unterstützung von *top-down*-Prozessen bewältigt wird, kann die Lehrkraft je nach Lernstand der Schüler/Schülerinnen das Verstehen mit Mimik, Gestik, Bildern, Realia oder TPR unterstützen.

Frank Haß beschreibt die mentalen Prozesse in den Sprachzentren unseres Gehirns in mehreren Stufen:

- Auditorische Analyse der eingetroffenen Sprachlaute: die Signale werden vom Hörer als Sprachsignale wahrgenommen
- Phonologische Analyse des Lautkontinuums
- Lexikalisch-syntaktisch-semantische Integrationsprozesse auf Satzebene
- Erkennen der Gesamtaussage einer Mitteilung/eines Textes⁸

1.3 Qualitätsstufen beim Hörverstehen

Drei wichtige Ziele können beim Training des Hörverstehens angestrebt werden:

- *listening for gist* (oder: Global-/Grobverstehen)
- *listening for detail(s)* (Detailverstehen von z. B. Handlungsträgern, Gesprächsanlass, usw.)
- *listening for implications* (oder: Beziehungsverstehen von z. B. Beziehungen zwischen Handlungsträgern, Wendepunkte in der Handlung, Rollen, usw.)

1.4 Störfaktoren beim Hörverstehen

Akustische Komponenten: z. B. Aufnahmequalität, Raumakustik, Neben- oder Störgeräusche

Personale Komponenten: Artikulation, Intonation, Färbungen von Dialekt, Soziolekt oder Regiolekt, Unterschiedlichkeit von Stimmlagen, Sprechgeschwindigkeit, usw.

⁷ Materialien für die Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, a.a.O., S. 8

⁸ Frank Haß: „Fachdidaktik Fremdsprachen“, Klett Stuttgart 2006, S. 74 – 75

Dramaturgische Komponenten: z. B. Zahl der Sprecher, überlappende Sprecherwechsel, Zwischenrufe/Unterbrechungen, Pausen zwischen Sätzen oder Satzteilen

1.5 Aussagen des bayerischen Lehrplans PLUS für die Grundschule

Hella Tinis-Faur beschreibt Hör- und Hörsehverstehen bei Grundschulern im fremdsprachlichen Anfangsunterricht als ein Hineinhören, „bevor sie nach und nach daraus typische Lautmuster intuitiv übernehmen und diese bei der eigenen Sprachproduktion imitativ und reproduktiv verwenden.“⁹

Sie sieht mehrere unabdingbare Voraussetzungen für aufmerksames Zuhören, um einen Text global oder im Detail zu verstehen:

- entsprechende Vorentlastung sprachlicher und inhaltlicher Art
- Textauswahl (z. B. Textlänge mit Orientierung an der Konzentrationsfähigkeit der Altersstufe)
- Möglichkeiten von Verstehenshilfen (*scaffolding*) zur Förderung des Verstehens
- Kindliches Interesse an den Hörangeboten

Die Kompetenzerwartungen im Bereich Hör- und Hörsehverstehen sehen vor:

- Verstehen einfacher Handlungsanweisungen und sprachliche bzw. nichtsprachliche Reaktionen darauf (z. B. *classroom phrases*)
- Heraushören von Einzelheiten aus altersgemäßen themenbezogenen Hörtexten, wenn diese in angemessenem Tempo und deutlich gesprochen werden, sowie bekannten Wortschatz und einfache Satzstrukturen enthalten (z. B. Minidialoge)
- Erfassen des wesentlichen Handlungsablaufs einfacher altersgemäßer fiktionaler Hörtexte (z. B. worum es in der einfachen Geschichte geht oder wer was tut), wenn das Verstehen durch einen sinnbetonten Vortrag, Mimik, Gestik oder den Einsatz von Gegenständen unterstützt wird

Mögliche Inhalte zu den Kompetenzen sind:

- *Classroom phrases*
- *Total Physical Response* (z. B. bei Bewegungsspielen und -liedern)
- Minidialoge (z. B. zu Familie, Freizeit, Schule, Einkaufen)
- Personenbeschreibungen/-rätsel (z. B. Angabe von Name, Alter, Größe, Augen-/Haarfarbe)
- Tierbeschreibungen/-rätsel (z. B. Angabe von Tierbezeichnung, Größe)
- Geschichten (z. B. Angabe von Personen, Ort und Zeit der Handlung)
- Telefonate (z. B. Angabe von Treffpunkt, Uhrzeit)
- Reime, Lieder, Raps
- Spielanleitungen (z. B. *Roll the dice*)
- Bastelanleitungen (z. B. Werkzeugbedarf – Lineal, Schere oder Materialbedarf – Papier, Klebstoff, usw.)¹⁰

2.0 Hörtexte für Grundschüler

Geeignete Hörtexte für die Primarstufe zu finden, beinhaltet immer die Überlegung: Wie kann ich den Lernern Verstehens-Gerüste bauen (*scaffolding*), damit sie dadurch Inhalte auf Grund ihres noch begrenzten Sprachwissens besser erfassen?

⁹ Stückl/Wilhelm: „Lehren und Lernen in der bayrischen Grundschule“, Wolters & Kluwer, Unterschleißheim 2017, darin: 12.70 Hella Tinis-Faur: „Kompetenzorientierung im Englischunterricht der Grundschule“

¹⁰ Stückl/Wilhelm, a.a.O., 703.30 Englisch 3/4 Lernbereich 1: Kommunikative Kompetenzen

2.1 Textsorten und Materialien im Grundschulunterricht

An erster Stelle steht der als Ritual praktizierte „*classroom discourse*“.

Weitere Textangebote bestehen durch:

- Übungen zur Laut-/Bedeutungsdiskrimination (*pen-pan, pet-pad*, usw.)
- *Rhymes, poems, sayings*
- Englischsprachige *Songs* (orientiert am jeweiligen Alter und Interesse)
- *Action songs/dances*
- *Role plays (Say it like a cowboy)*
- Medial angebotene kurze Sachtexte (Werbeslogans, Durchsagen z. B. im Kaufhaus, usw.)

2.2 Auswahlkriterien für Texte und Materialien

- Authentizität (aber auch sprachliche Angemessenheit)
- Berücksichtigung von Schülerinteressen (Motivation)
- Lexikalischer Schwierigkeitsgrad
- Struktureller Schwierigkeitsgrad
- Textlänge
- Möglichkeit zur Artikulation von Hörerwartungen
- Sprachliche Komplexität des Textes/Inhalts (sprachliches Anspruchsniveau)
- Sprecherfaktoren (unterschiedliche Stimmen, Sprechpausen, Betonung von Schlüsselwörtern, Sprechgeschwindigkeit, usw.)

3.0 Didaktisch-methodische Prinzipien für das Hörverstehenstraining

Penny Ur hat mit ihrem grundlegenden Werk zur methodischen Stufung einen wichtigen Beitrag zu einer Artikulation der Hörverstehensarbeit geleistet. Eine mehrteilige Gliederung des Vorgehens – auch für die Grundschule – hat sich bewährt.

3.1 Preparing for the situation

Nachdem eine Einstimmung auf eine Hörsituation unter mehreren Aspekten erforderlich sein kann, ist es empfehlenswert, das situative Weltwissen der Hörer mit zu aktivieren, z. B. durch „*mindmapping*“ oder „*questions on the situation*“ (SchülerInnen erfragen Details zur Situation, z. B. *How many persons are there? How old are they? What is their mood? What are their names?* usw.).

3.2 Pre listening phase

Einerseits sollte hier eine Reaktivierung des (begrenzten) bekannten Sprachrepertoires zum Kontext initiiert werden, andererseits kann das vorhandene Weltwissen zur Situation genutzt werden, durch „*predictions about the text*“ die Hörer für eine konzentrierte Wahrnehmung zu motivieren.

3.3 While listening phase

Ein Hörvortrag bis hin zu mehreren Wiederholungen, durch entsprechende Aufträge zur fokussierten Auseinandersetzung mit den Inhalten können in dieser wichtigen Phase das sukzessive immer bessere Textverstehen fördern. Einfache Aufgabenformen, aber auch vielfältiges *scaffolding* (z. B. bildliche Stützen, außersprachliche Stimuli, grafische Hilfen, usw.) können in der Primarstufe immer weiter dazu führen, dass die Inhalte deutlich erfasst werden.

3.4 Post listening phase

Jeder Hörtext birgt vielfältige Informationen in sich, damit bei der prozessorientierten Weiterverarbeitung mehrere Richtungen eingeschlagen werden können:

- Wiedergabe des Hauptgedankens
- Übergang zum Handeln/Sprechen oder Lesen
- Erarbeitung eines Rollenspiels
- Erstellen einer „*pocket story*“
- Spielerisches Handeln mit den verschiedenen Charakteren oder/und mit dem Wort-/Strukturmaterial
- Persönliche Stellungnahme zum Hörtext¹¹

4.0 Taxonomie von Teilkompetenzen bei der Hörverstehensarbeit

Die angebotenen Teilkompetenzen beginnen jeweils mit der einfachsten Zielsetzung bis hin zur schwierigsten. Es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben.

4.1 Mögliche Teilkompetenzen im Bereich Globalverstehen

Die SchülerInnen belegen ihr Globalverstehen durch

- richtige Imitation von Bewegungen/Handlungen (z. B. richtiges Lösen von *matching exercises*/richtiges Assoziieren von Bildern mit Personen/chronologisch richtiges Anordnen von Situationsbildern/Korrektur von Aussagen, usw.)
- zeichnerische Darstellung wichtiger Szenen
- Benennen des Hauptgedankens mit einfachen sprachlichen Mitteln

4.2 Mögliche Teilkompetenzen im Bereich Detailverstehen

Die SchülerInnen belegen ihr Detailverstehen durch

- korrektes Benennen von Handlungsträgern
- korrektes Wiedergeben von kurzen Wendungen/Aussagen
- korrektes Beschreiben von Schlüsselszenen mit einfachen sprachlichen Mitteln
- richtige Wiedergabe von Sprechintention/Redemitteln

4.3 Mögliche Teilkompetenzen im Bereich Beziehungsverstehen

Die SchülerInnen belegen ihr Beziehungsverstehen durch

- kurzes Beschreiben von Rollen/Abhängigkeiten von Handlungsträgern
- korrektes Benennen von Stimmungen/Haltungen von Handlungsträgern mit einfachen sprachlichen Mitteln
- grafisch gestütztes Beschreiben von Tätigkeiten/Handlungen zwischen wichtigen Hauptfiguren (Beziehungsgraphen)

5.0 Übungstypologie zur Ausbildung des Hörverstehens

- *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 korrekte Reihenfolge bringen)
- *Information gaps* (Textlücken zum Handlungsverlauf ergänzen)

¹¹ Materialien für Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, a.a.O., S. 16

- *Text extension* (Geschichten mit einfachen Sätzen weiter entwickeln/schreiben)

6.0 Strukturmodell einer UZE im Bereich Hörverstehen

Die Arbeit mit *Storybooks* bietet wichtige Gelegenheiten für einen konzertierten Aufbau der Hörverstehenskompetenz in der Grundschule. Nicht nur eine positive Grundhaltung gegenüber der Fremdsprache wird so entwickelt, sondern auch eine Anregung der Vorstellungskraft der Hörer wird bewirkt und somit das Verstehen der Zielsprache gefördert.

Der Erzähler/die Erzählerin kann einen Text für den Hörer entsprechend transportieren durch Anpassen von Stimme und Sprache mit folgenden Mitteln/Maßnahmen:

- Tempo langsamer gestalten/Einlegen von notwendigen Pausen
- Vereinfachen/Verkürzen des Satzbaus (Paraphrasieren)
- Ausgeprägtes Gestalten von Intonationskurven
- Sicherstellen von Bedeutungen (z. B. durch ausführliches Erzählen an wichtigen Stellen)¹²

6.1 Strukturmodell

Methodische Stufe	Unterrichtsgeschehen
Introduction Phase	Small talk, daily routines
Pre-Listening Phase	<p><u>Setting the stage</u></p> <p>Reaktivierung von bekanntem Wortschatz zum Kontext</p> <p>z. B. durch Mindmapping: "<i>Which words come into your mind if you hear the word: bear?</i>"</p>
Aim of the lesson	<p>z. B. "<i>Today I've brought a storybook with me.</i>"</p> <p>→ evtl. Predictions</p>
While Listening Phase	<p><u>Presentation of the story</u></p> <p>Lehrervortrag (evtl. durch ein Big Book – in schülergerechten Abschnitten mit notwendigen Verweilpausen)</p> <p>Dramatisierung mit Hilfe von Mimik/Gestik/Realia/Geräusch-Imitationen</p> <p><u>Second/Third Presentation</u></p> <p>Responding to the story</p>

¹² Materialien für Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen, a.a.O., S. 14

	Aufforderung zum Mitsprechen/Mitmachen (Gestik, Mimik, Körperhaltung, Bewegungen, Imitation von Geräuschen)
Fade out	<u>Ranking</u> <i>“Did you like the story?”</i> (Thumb up or down –Methode) <u>Final Activity</u> z. B. Action Song/Dance/Game passend zum Kontext

Bereits hier kann eine Unterrichtseinheit sinnvoll ein Ende finden, um später im weiteren Verlauf der Sequenz eine Fortsetzung zu realisieren.

Methodische Stufe	Unterrichtsgeschehen
Post Listening Phase	<u>Re-arranging the story</u> Listen and react! z. B. <i>“Stand up for Mr./Mrs./Baby Bear”</i> oder: <i>“Shout out Mr. Bear’s reaction: Oh no, I can’t stand this!”</i>

Weitere Aktivitäten im Sinne einer prozessorientierten Weiterverarbeitung sind möglich durch:

z. B. Schuhschachtel-Theater, Dialogisieren oder grafische Darstellung von Einzelszenen, Verfassen von Kurzmitteilungen/Kurzkommentaren zum Inhalt, usw.

6.2 Unterrichtseinheit: „Peace at last“, von Jill Murphy, Macmillan Children’s Books, London 1980

Kurze Inhaltsangabe: Mr. Bear irrt auf der Flucht vor seiner schnarchenden Ehefrau und auf der Suche nach einem ruhigen Schlafplatz im ganzen Haus herum.

Handlungsträger: Mr. Bear, Mrs. Bear, Baby Bear

Die Handlung kurzgefasst: Am Abend legt sich die müde Familie schlafen. Mrs. Bear schläft gleich ein und beginnt zu schnarchen. Mr. Bear sucht einen neuen Platz zum Schlafen. Beim 1. Versuch imitiert Baby Bear ein Flugzeug mit typischen Geräuschen. Beim 2. Versuch im Wohnzimmer stört ihn die Kuckucksuhr. In der Küche tropft beim 3. Versuch der Wasserhahn und der Kühlschrank brummt laut. Im Garten wird sein 4. Versuch verhindern die Eule, der Igel und mehrere Katzen sein Einschlafen. Beim letzten Versuch findet er die ersehnte Ruhe in seinem Auto. Allerdings

geht bald die Sonne auf und ein munteres Vogelgezwitscher raubt ihm den letzten Nerv. Er flüchtet zurück ins Ehebett, wo Mrs. Bear nicht mehr schnarcht, deswegen sein Ausruf: „*Peace at last*“. Der unmittelbar darauf rasselnde Wecker verhindert ebenfalls seinen Schlaf und Mrs. Bear erkundigt sich süffisant: „*Did you sleep well, my darling?*“ und verspricht ihm „*a nice cup of tea*“.

Einfache Satzstrukturen und häufige Wiederholungen besonders der Floskel (*Oh no, I can't stand this*) als repetitives Element und deutliche Situationsbilder erleichtern den Einsatz im Englischunterricht.

Grobziel: Die Schüler und Schülerinnen erfassen den Handlungsverlauf der Geschichte in verschiedenen Teilszenen.

Feinziele: Die Schüler und Schülerinnen

- reaktivieren bekannte Lexis zu den Kontexten „*family*“, „*rooms in the house*“.
- belegen ihr Globalverstehen der Szenen durch wiederholendes Mitsprechen von „*chunks*“.
- imitieren typische Störgeräusche korrekt.
- imitieren Stimmungs- und Körperhaltungselemente in den beschriebenen Szenen.
- imitieren die wiederkehrende Floskel „*Oh no, I can't stand this!*“ phonetisch korrekt.
- sprechen narrative Textteile in individuellen Umfängen mit.

Methodische Stufe	Unterrichtsgeschehen
Introduction Phase	Small talk about yesterday/weather today/ activities, etc.
Pre Telling Phase/Pre Listening Phase	Looking at a doll's house and some typical rooms Showing around pages 2 and 3 of the Big Book
While Telling Phase/ While Listening Phase	Schüler sitzen in Kinositzordnung (in verschiedenen Reihen so versetzt, dass ein freier Blick auf Lehrkraft und Storybook möglich ist). Presentation I: Vortrag der Szenentexte mit Unterstützung außersprachlicher Stimuli (Mimik, Gestik, Körperhaltung) Presentation II: Vortrag der Szenentexte durch die Lehrkraft

	<p>Imitation typischer Geräusche und Mitsprechen von Mr. Bear's Floskel „<i>Oh no, I can't stand this!</i>“</p> <p>Presentation III: Differenzierter Einsatz von Bild- oder Wortbildkarten, die typische Handlungsträger, Einrichtungsgegenstände, fiktive Bewegungen oder Wettererscheinungen repräsentieren während die Lehrkraft als Narrator durch die Szenen führt.</p>
<p>Post Telling Phase/Post Listening Phase</p>	<p>Aufteilung des Erzählparts auf mehrere Schüler, (szenenweise) Rekonstruktion der Geschichte mit beweglichen Stabpuppen von Handlungsträgern/Tieren/</p> <p>Einrichtungsgegenständen/Sonne, sowie mit Kulissen auf Stäben zu den einzelnen Szenen</p> <p>(So kann auch eine Differenzierung von anspruchsvolleren und weniger anspruchsvollen Rollen realisiert werden.)</p>

8.0 Empfehlenswerte Literatur:

- Barucki Heidi/Greschuchna Corina: „Owl babies“, Grundschule Englisch Nr.57, S.6 – 9, Friedrich Seelze-Velbert
- Becker Carmen: „A fantasy trip to outer space“, Grundschule Englisch Nr. 58, S.6/7, Friedrich Seelze-Velbert
- Bleyhl W. : „Fremdsprachen in der Grundschule – Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling“, Schroedel Hannover 2002
- Böttger Heiner: „Englisch lernen in der Grundschule“, Klinkhardt Bad Heilbrunn Obb. 2005
- Böttger Heiner (Hrsg.): „Englisch – Didaktik für die Grundschule“, Cornelsen Berlin 2012
- Bochmer Nora Emanuelle: „Pip and Posy- the snowy day“, Grundschule Englisch Nr.69, S6 – 8, Friedrich Seelze-Velbert
- Büning Sonja: „Guess how much I love you“, Grundschule Englisch Nr. 24, S.38 – 42, Friedrich Seelze-Velbert
- Doyé Peter: „Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule“ Westermann Braunschweig 2005
- Edelhoff Christoph (Hrsg.): „Englisch in der Grundschule und darüber hinaus“, Schroedel – Diesterweg Ffm 2003
- Fröhlich Anna: „Snowmen at night“, Grundschule Englisch Nr. 62, Friedrich Seelze-Velbert
- Haß Frank: „Fachdidaktik Englisch“, Klett Stuttgart 2006
- Hirst-Plein Joana: „Participation Story: A crazy day in town“, Grundschule Englisch Nr. 59, Friedrich Seelze-Velbert
- Hoffmann Inge-Barbara: „Paddy and his animals“, Grundschule Englisch Nr. 35, S.24 – 29, Friedrich Seelze-Velbert
- Ixmeier Angelika: „The brave little old lady“, Grundschule Englisch Nr. 53, Friedrich Seelze-Velbert; „A pet for Petunia – and me“, Grundschule Englisch Nr. 66, S.10 – 13
- Kamitz Merle: „Listen carefully – At the restaurant“, Grundschule Englisch Nr. 26, Friedrich Seelze-Velbert

- Kiefer Maria: „Sometimes I feel like a fox“, Grundschule Englisch Nr. 71, S.26 – 29, Friedrich Seelze-Velbert
- Klippel Friederike: „Englisch in der Grundschule“, Cornelsen Berlin 2003
- Kummerow Anne: „Let’s colour it (Maldiktat zu Frühlingswörtern)“, Grundschule Englisch Nr. 22, Friedrich Seelze-Velbert
- Maiwurm-Großheiman Nadine: „Room on the broom“, Grundschule Englisch Nr. 74, S. 6 – 9, Friedrich, Seelze-Velbert
- Materialien für die Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen – Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW, Modul 3: „Kommunikation – sprachliches Handeln – Hörverstehen“, Detmold 2008
- Merse Thorsten: „A Tango makes three“, Grundschule Englisch Nr. 63, S. 30 – 33, Friedrich Seelze-Velber
- Rau Natalie: „Is that you, Santa?“, Grundschule Englisch Nr. 33, Friedrich Seelze-Velber
- Reckermann Julia: „Listen-Read-Action!“, Grundschule Englisch Nr. 50, S.10 – 13, Friedrich Seelze-Velber
- Scheeren Victoria: „We completely must go to London“, Grundschule Englisch Nr. 67, S.18 – 21, Friedrich Seelze-Velber
- Timm Johannes P. (Hrsg.): „Englisch lernen und lehren“, Cornelsen Berlin 1998
- Schmid-Schönbein Gisela: „Didaktik: Grundschulenglisch“, Cornelsen Berlin 2001
- Wittmann Angelika: „Peace at last“, Grundschule Englisch Nr. 41, S.39 – 41, Friedrich Seelze-Velber
- Ur Penny: „Teaching listening comprehension“, Cambridge 1994
- Zebisch Gudrun: „Get busy this summer!“ Grundschule Englisch Nr. 27, S.38/39 Friedrich Seelze-Velbert