

Minidialoge im Englischunterricht der Grundschule fachdidaktisch effektiv einsetzen

1.0 Dialoge als Unterrichtsgegenstand

Vom Umfang und vom sprachlichen Anspruchsniveau her begrenzte Gespräche sind in der Grundschule oft Anlass, um in konkreten Alltagssituationen kommunikative Erfahrungen zu sammeln und weiter auszubauen.

1.1 Begriffsklärung/Abgrenzung zu ähnlichen Begriffen

Dialoge sind immer Gespräche mit zwei Sprecherrollen, die (aus fachdidaktischen Gründen) nach Möglichkeit etwa den gleichen Textumfang haben sollten.

Kontrastiv dazu besteht ein Monolog aus nur einem Sprecher. Wenn sich mehr als zwei Partner an einem Gespräch beteiligen, ist es ein Multilog.

1.2 Arten von Dialogen im Fachunterricht der Grundschule

Friederike Klippel unterscheidet verschiedene Arten:

- Unterrichtsdialoge (z. B. beim *classroom discourse*)
- fiktive realistische Dialoge (Ziel: Vorbereitung auf reale Verwendungssituationen aus der Lebenswelt der Kinder, z. B. *going shopping, asking the way, telephone call*, usw.; ein Transfer der Redemittel und eine individuelle Erweiterung sollte möglich sein)
- fiktionale Dialoge (Kinder können sie nachgestalten und werden zu sprachlicher Kreativität angeregt, z. B. bei *Little Red Riding Hood* oder *The Gruffalo*)
- Rollenspiele¹

1.3 Minidialoge als Unterrichtsinhalte im LehrplanPLUS Bayern Grundschule

Der o. g. Grundschullehrplan zeigt das Richtziel des Fachunterrichts genau auf:

Kommunikative Handlungsfähigkeit beschreibt die Fähigkeit, die englische Sprache in Kommunikationssituationen verwenden zu können. Für die Lernenden bedeutet dies, dass sie englischsprachige schriftliche und mündliche Texte verstehen und auch selbst erstellen können.

Deshalb erwerben die Schüler im Englischunterricht der 3./4. Klassen:

- alle Fertigkeiten, die für eine sinnvolle Sprachanwendung notwendig sind
- sprachliches Wissen und Kenntnisse über Sprachproduktion und -rezeption
- interkulturelle und kulturelle Wissensbestände über höfliche, angemessene Kommunikation
- Motivation und Freude, Sprachhandlungen in sinnhaften Kommunikationssituationen anzugehen²

Grundlegende Kompetenzen am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dialogischen Bereich sind:

- Verstehen kurzer, auch bildgestützter Hörtexte und Entnahme einzelner Informationen
- Wiedererkennen bekannter Wörter und Textteile

¹ Materialien für Lehrerfortbildung, Englisch in der Grundschule, Nordrhein-Westfalen, Detmold 2008, Modul 5, S. 5

² Stückl/Wilhelm „Lehren und Lernen in der bayrischen Grundschule“, Wolters & Kluwer, Unterschleißheim 2017, darin: Hella Tinis-Faur: 12.70 „Kompetenzorientierung im Englischunterricht der Grundschule“, S. 5

- Erschließen wesentlicher Textinhalte
- Verwendung eines Grundstocks an Redemitteln
- Artikulation in verständlicher Aussprache über bekannte Themengebiete (z. B. Familie/Freizeit)
- Reaktion in einfachen Alltagsgesprächen bei Informationen über/oder Erfragen von persönlichen Angaben
- Aufgeschlossene und höfliche Begegnung gegenüber Englisch sprechenden Gesprächspartnern
- Interesse an kultureller Vielfalt (z. B. Feste)

Rahmenbedingungen für dialogisches Sprechen sind:

- Ausgang von konkreten Alltagssituationen, die einen realen Lebensbezug darstellen
- ein klar umrissener situativer Kontext
- benötigte sprachliche Mittel sollen vorab eingeführt sein

Als Anlässe für dialogisches Sprechen werden empfohlen:

- Szenen aus gehörten, gesehenen und gelesenen Texten (z. B. Telefonate, *Storybooks*)
- im Sinne einer gewünschten Verknüpfung von Fertigkeiten sollen in behandelten Texten vorkommende Redemittel für die Schulung des dialogischen Sprechens genutzt werden³

1.4 Minidialoge als Basis für eine Weiterentwicklung der Diskursfähigkeit

Während in der Grundschule zielsprachige Interaktion vorwiegend imitativ, evtl. mit leichten Variationen von Inhalt und Textlänge bewältigt wird, ist es in der weiteren Lerngeschichte wichtig, die Schüler für den „sprachlichen Ernstfall“ so auszustatten, dass erlernte Redemittel situationsadäquat, intonatorisch richtig, prosodisch stimmig und mit einer wendigen „*fluency rate*“ verwendet werden können, damit die notwendigen Sprechabsichten erfolgreich realisiert werden können.⁴

1.5 Auswahlkriterien von Minidialogen

Welche Gespräche im Unterricht planvoll eingesetzt werden können, ist von mehreren Überlegungen abhängig:

- zielsprachliche Vorerfahrungen (Lexik/Grammatik/Pragmatik)
- Textlänge
- Möglichst überschaubare Gesprächsanteile in beiden Rollen
- Thematische Bezüge (Einkauf/Familie/Schule/Freizeit, usw.)
- Variations- und Transfermöglichkeit
- Abgeschlossenes oder überschaubares (evtl. auch offenes) Ende

2.0 Einen Dialog mitgestalten – ein komplexes Geschehen zwischen den Gesprächspartnern

Eine erfolgreiche, möglichst mit gleichen Anteilen gestaltete Teilnahme an einem Dialog in einer Zielsprache, ist von einer Reihe von Kompetenzbereichen abhängig:

³ Stückl/Wilhelm, a.a.O., 603.10 „Grundlegende Kompetenzen im Englischunterricht der Grundschule“, S. 3 - 5

⁴ Kieweg Werner „Die Parameter einer mitteilungsbezogenen Sprachproduktion im Fremdsprachenunterricht“, FMF-Mitteilungen 12/95, S. 21

- Die Schüler müssen die gesprochene Sprache verstehen
- Eine lexikalische Leistung (abrufbares Vokabular) ist erforderlich, die Aussprache sollte für den Gesprächspartner dekodierbar sein
- Eine grammatische Leistung wird erwartet (nicht nur Kompetenz, sondern Performanz von sprachlichen Regularitäten ist nötig)
- Eine sprachpragmatisch richtige Auswahl von Redemitteln muss getroffen werden
- Das sozio-kulturelle Wissen muss richtig eingesetzt werden (z. B. außersprachliche Stimuli wie *body language*, Gestik, Mimik, Abstand zum Gesprächspartner)
- Passende Kommunikationsstrategien sollen erfolgreich realisiert werden (z. B. *by passing, self monitoring*)⁵

2.1 Mitteilungssprachliche Parameter erfassen – eine gewaltige Aufgabe!

Die Wahrnehmung von Situationsmerkmalen in einem Dialog als Gesprächsteilnehmer ist eine wichtige Voraussetzung für eine kommunikativ erfolgreiche Gestaltung der Interaktion. Eine Reihe von uns selbstverständlich erscheinenden Prozessen muss von jedem Sprecher in einem kurzen Zeitintervall bewältigt werden:

Werner Kieweg sieht die Entstehung von notwendigen Sprechakten in einem maschinenähnlichen Modell in drei Schritten.

Präverbale Elemente werden im sog. „*Conceptualizer*“ berücksichtigt:

- Wahrnehmung der Situationsmerkmale
- Reaktivierung des gespeicherten Weltwissens
- Aufstellung eines Diskursplans
- Übergabe an den *Formulator*

Im sog. „*Formulator*“ werden die präverbalen Elemente in phonetische Pläne umgewandelt:

- grammatische und phonologische Enkodierung
- Festlegung von prosodischen Charakteristika

Erst der sog. „*Articulator*“ bringt eine motorische Realisierung des Sprechens zustande, der Sprechakt wird unter Berücksichtigung der vorbereiteten Unterprogramme ausgeführt.

Kieweg hebt besonders hervor, dass das Unterrichtsprinzip der mitteilungsbezogenen Sprachproduktion berücksichtigt werden sollte, damit den Schülern fremdsprachliche Redemittel in durchschaubaren, eindeutigen Situationen vermittelt und geübt werden.

Erkennbare Parameter dabei sollten sein:

- wer spricht zu wem?
- wann und wo?
- aus welchem Sprech Anlass und mit welcher Sprechabsicht?⁶

2.2 Scaffolding bei wichtigen Kompetenzen

Das Bauen von Hilfsgerüsten in den Bereichen Rezeption und Produktion ist für Grundschüler unabdingbar. Das Erkennen von Sprecherrollen, kontextuell wichtigen Sprechakten und der

⁵ Kieweg Werner, a.a.O., S.21 - 22

⁶ Kieweg Werner, a.a.O., S.25 - 28

Verlauf eines Dialogs mit Frage-, Antwort- und Informationsimpulsen ist sehr wichtig. Dazu bedarf es vielseitiger Stützen:

- angepasstes Sprechtempo bei der Erstpräsentation
- überschaubare Länge von Sprechakten und Gesprächen
- Paraphrasierungen bei Verständnisschwierigkeiten
- außersprachliche Stimuli (z. B. Mimik, Gestik, Körperhaltung)
- Einsatz von Realia, evtl. auch Verkleidungen (mit Tüchern, Gegenständen, usw.)
- Strukturierung von Gesprächen (Impulskarten für einzelne Sprechakte, *Flow Charts*, Rollenkarten)

3.0 Didaktischer Ort von Minidialogen

Der Einsatz von persönlichen Gesprächen ist eigentlich in allen Phasen des Trainings von dialogischem Sprechen möglich.

3.1 Sprachaufnahmephase

Die Präsentation eines Dialogs nach einem zielführenden vorher durchgeführten „*small talk*“ ist eine Variante, die von den Schülern zunächst in der Zuhörer (evtl. auch –seher) -Rolle erlebt wird, d. h. das hörende Verstehen ist gefordert (*listening for gist*, aber auch: *for details*). Dabei ist es wichtig, dass Sprecherrollen, Sprechakte, die Sequenz von Sprechakten (chronologische Aufeinanderfolge) und der Gesprächsschluss wahrgenommen werden können.

Mehrmaliges Anhören, evtl. auch Imitieren (Mitsprechen) von „*chunks*“ kann die gesteuerte Wahrnehmungssteuerung fördern.

Redemitteltraining und weitere *Scaffolding*-Angebote können eine Bewusstmachung der sprachlichen Mittel bis hin zur Variation und zur sicheren Verwendung vorbereiten.

3.2 Sprachverarbeitungsphase

Wenn ein Dialog erst auf der Stufe der Verarbeitung eingesetzt wird, geht dem z. B. ein Hörtext voraus, der Impulse und Motivation für eine prozessorientierte Weiterverarbeitung des Inhalts bietet. Bekannte Sprechakte können den Handlungsträgern in beiden Sprecherrollen zugeordnet werden (z. B. mit Sprechblasen). Eine anschließende Dramatisierung des Gesprächs kann auch unter Zuhilfenahme außersprachlicher Stimuli (Stimmung, Körperhaltung, Gestik, Mimik, Lautstärke, usw.) realisiert werden.

3.3 Sprachverwendungsphase

Nach weiterer Übung und Wiederholung von thematisch orientierten Redemitteln, auch in offenen Unterrichtsformen, gewinnen die Schüler immer mehr Sicherheit beim zielorientierten Einsatz der sprachlichen Mittel. Weitere Strukturierungsmittel von Gesprächen wie *Flow Charts* oder Rollenkarten können auf dieser methodischen Stufe dafür sorgen, dass die gewünschte Motivation und Freude für die Ausführung von Sprachhandlungen in sinnvollen Kommunikationssituationen weiter gestärkt werden.

4.0 Taxonomie von Teilkompetenzen im diskursiven Bereich

Nach Ansicht von Gabi Engel ist das Richtziel beim dialogischen Sprechen, dass Schüler in Gesprächen den Kontext wahrnehmen und sprachlich situationsgemäß agieren bzw.

reagieren. Beim Dialog sind also vorwiegend funktionale kommunikative Kompetenzen gefordert.⁷

Die angebotenen Formulierungen von Teilkompetenzen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und beginnen immer mit der einfachsten Teilkompetenz bis hin zur schwierigsten (im Bereich des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule).

4.1 Lexikalische Teilkompetenzen

Im Bereich Ausspracheschulung auf Einzelwortebene:

Die SchülerInnen ...

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

Oder:

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

Im Bereich Ausspracheschulung auf Satzebene:

Die SchülerInnen ...

- sprechen die neuen/bekanntes Lexis (...) im Satzverbund phonetisch korrekt mit
- sprechen die neuen/bekanntes Lexis (...) im Satzverbund phonetisch korrekt nach
- gewinnen mehr Sicherheit bei der phonetisch korrekten Reproduktion der bekannten Lexis
- sprechen die neuen/bekanntes Lexis (...) im Satzverbund phonetisch korrekt aus

Im Bereich Ausspracheschulung auf prosodischer Ebene:

Die SchülerInnen ...

- sprechen die neuen/bekanntes Sprechakte intonatorisch korrekt mit
- sprechen die neuen/bekanntes Sprechakte intonatorisch korrekt nach
- gewinnen mehr Sicherheit bei der intonatorischen Reproduktion der bekannten Sprechakte
- sprechen die neuen/bekanntes Sprechakte intonatorisch korrekt aus

4.2 Sprachpragmatische Teilkompetenzen

Beabsichtigte Sprechintentionen mit unterschiedlichen Sprechakten können in verschiedenen Gradierungen verfolgt werden.

Teilkompetenzen im Bereich Semantik:

Die SchülerInnen ...

- erfassen die Inhalte der neuen/bekanntes Sprechakte semantisch korrekt
- gewinnen mehr Sicherheit beim semantisch korrekten Gebrauch der neuen/bekanntes Sprechakte
- reproduzieren die bekannten Sprechakte mit/ohne Hilfen korrekt
- produzieren die neuen Sprechakte ohne Hilfen semantisch korrekt

⁷ Materialien für Lehrerfortbildung NRW, a.a.O., Modul 9, darin: Gabi Engel: "Übergreifende Kompetenzen bezogen auf das Fach Englisch", S. 26 - 28

Teilkompetenzen im Bereich Sprachpragmatik:

Die SchülerInnen ...

- vermuten die Funktion der neuen/bekannteren Sprechakte (Redemittel) korrekt
- gewinnen mehr Sicherheit beim Gebrauch der neuen/bekannteren Sprechakte (Redemittel)
- verwenden die neuen/bekannteren Sprechakte in ihrer Funktion korrekt

4.3 Sprechaktsequentielle Teilkompetenzen

Eine Sequenz von Sprechakten ist in Dialogen natürlich. Eine Zweigliedrigkeit bestimmter Sprechakte ist dann festzustellen, wenn bestimmte Aktionstypen von Sprechakten eines Sprechers gefolgt werden von bestimmten Reaktionstypen von Sprechakten eines Hörers, wie z. B. Frage–Antwort, Behauptung–Zustimmung, Gruß–Gegengruß, Auskünfte erfragen–geben, Befindlichkeiten ausdrücken–verstehen, Verabredungen treffen–zustimmen/ablehnen, usw.⁸

Die SchülerInnen ...

- erkennen die chronologisch richtige Reihenfolge der Sprechaktpaare
- gewinnen mehr Sicherheit bei der Reproduktion der korrekten Sprechaktsequenz
- reproduzieren in der Rolle als (...) die korrekte Sprechaktsequenz sicher
- produzieren in der Rolle als (...) die erforderliche Sprechaktsequenz sicher

4.4 Grammatische Teilkompetenzen

Grammatik hat besonders im Englischunterricht der Grundschule nur „dienende Funktion“. Ein Richtziel dabei ist es: - Strukturen implizit zu nutzen.

Die SchülerInnen ...

- verstehen die grammatische Besonderheit (...) in den Sprechakten
- reproduzieren die grammatische Besonderheit (...) in den Sprechakten korrekt
- produzieren die grammatische Besonderheit in der Rolle als (...) in den Sprechakten korrekt

4.5 Mediative Teilkompetenzen

Die Fähigkeit, Inhalte oder Aussagen/Fragen von der Zielsprache in die Muttersprache oder umgekehrt zu übertragen, ist für eine verständnisintensive Kommunikation bedeutsam. Es geht nicht darum, eigene Absichten auszudrücken, sondern Mittler zwischen zwei Gesprächspartnern zu sein. Es ist keine wortwörtliche Übersetzung gefordert, sondern eine sinngemäße Übertragung des Inhalts (z.B. Wort/Wortfolge/Arbeitsanweisung, usw.)⁹

Die SchülerInnen ...

- erkennen den Aussagekern eines sprachlichen Elements
- paraphrasieren den Inhalt in der Muttersprache
- paraphrasieren den Inhalt in der Zielsprache mit einfachen Sätzen

4.6 Teilkompetenzen im Bereich Hörverstehen

Im Bereich Globalverstehen:

⁸ Neuner Gerhard (Hrsg.) „Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts“, Schöningh, Paderborn 1979, darin: Gabriele Strobel: „Zur Klärung der Grundbegriffe der pragmatischen Fremdsprachendidaktik“, S. 21

⁹ ISB Bayern, Ergänzende Informationen zum LehrplanPLUS Bayern, Grundschule Englisch, Jahrgangsstufen 3/4, S. 1

Die SchülerInnen ...

- belegen ihr Globalverstehen durch Erfassen der Sprechintention mit außersprachlichen Stimuli
- belegen ihr Globalverstehen durch Reproduktion einer intentionsgerechten sprachlichen Reaktion
- belegen ihr Globalverstehen durch selbständige Produktion einer intentionsgerechten und sprachlich verständlichen Reaktion
- belegen ihr Globalverstehen durch eine muttersprachliche Zusammenfassung eines Gesprächsinhalts

Im Bereich Detailverstehen:

Die SchülerInnen ...

- belegen ihr Detailverstehen durch die korrekte Benennung von Gesprächsdaten (Personen/Absicht/usw.)
- belegen ihr Detailverstehen durch korrektes Ausführen geforderter Handlungen

5.0 Arbeit mit einem Minidialog in einer Sequenz

5.1 Situative Einführung

Aus einer Palette von Möglichkeiten kann ausgewählt werden:

- *predictions on the situation* (evtl. mit "chalk talk")
- *questions on the situation* (*What can you see in the scene? What day time is it? What's the weather like? Is it in a town or in a village? What's the name of the country?*)
- *questions on the talking persons* (*What are their names? From where are they? How old are they? What are their hobbies? What's their nationality? How tall are they? Are they in a good mood?*)

5.2 Präsentationsphase

Die Erstbegegnung mit dem Dialog kann original (*native speakers*) oder mit Hilfe von Medien (CD, DVD, usw.) erfolgen.

Nach einer ersten Überprüfung des Globalverstehens (z. B. *What's the dialogue about?*) kann das Sprechtraining erfolgen:

Mitsprechen, Nachsprechen, Gruppen-, Chor-, Rollen-, oder Partnersprechen können zu einer individuellen Sicherheit bei der Reproduktion von Aussprache und Intonation führen.

Nach einer weiteren Überprüfung des Globalverstehens (z. B. *What do you know about ...?*) kann die weitere Verarbeitung des Gesprächs initiiert werden.

5.3 Übung/prozessorientierte Weiterverarbeitung

Variative Übungen zur Erhöhung der Sicherheit bei der Reproduktion des Ausgangsdialogs folgen durch:

- Partnersprechen mit Rollenwechsel
- Fokussierung der außersprachlichen Stimuli (Mimik, Gestik, Einsatz von Realia, usw.)
- „*Setting the stage*“ (Vorsprechen des Dialogs im Plenum ohne/mit Rollenwechsel)
- Variation von jeweils einzelnen Situations- bzw. Inhaltsdetails
- Einsatz von *Flow Charts*
- Einsatz von Rollenkarten (z. B. *shop assistant/customer*)

6.0 Strukturmodell

Methodische Stufe	Einzelaktivitäten
Small Talk	
Presentation of the situation	Questions about: situation/speakers/purpose Predictions about the dialogue
Presentation of the dialogue	Pre-listening task (What's the text about?) Reproduction of the text (Mitsprechen, Nachsprechen in verschiedenen Gruppen, mit ggf. Aussprachekorrektur)
Exercise Phase	Speech training (Erproben des Dialogs in beiden Rollen, evtl. mit verschiedenen Gesprächspartnern)
Setting the stage	Vortrag des Ausgangsdialogs durch verschiedene Partnergruppen
Variations of details	persons/prices/shopping list etc.

7.0 Übungstypologie zur Vor- und Nacharbeit bei Minidialogen

- *Talking chain* (Schüler 1 stellt eine vorbereitete Frage, Schüler 2 beantwortet und wird jetzt selbst zum Fragesteller)
- *Questions and answers* (Ritual zum Wiederholen bekannter Redemittel mit/ohne Hilfen auf vorbereiteten Karten - Klassenkartei)
- *Contra circles* (zwei gegenläufige Zirkel mit der gleichen Anzahl von Teilnehmern drehen sich in einer vorgegebenen Richtung nach einem Frage-/Antwort Gespräch weiter)
- *Right/wrong corners* (Zwei gegenüberliegende Ecken des Klassenraums sind repräsentativ für *right/wrong*. Nach *Statements* der Lehrkraft, z. B. „*Peter's cat is named Wilbur*“, suchen die Schüler die zutreffende Ecke auf)
- *Dialogue monitor* (Sprechakte beider Sprecher werden auf einem Tableau gemäß der Sprechintentionen chronologisch richtig angeordnet)
- Sprechakt Fächer (In Assoziation mit je einem Situationsbild sind Sprechakte als Textstreifen abgedruckt, die – bei zunehmender Beherrschung – zu einem immer kürzeren *chunk* verkürzt werden können)
- *Flow Chart* (Flussdiagramm des geplanten Gesprächsverlaufs in der Mutter-/oder Zielsprache)
- Rollenkarten (in einer Dialogkartei werden Sprecherrollen paarweise als Übungsmaterial gesammelt)
- *Group Survey* (in einer überschaubaren Gruppe wird eine Frage von jedem Gruppenmitglied beantwortet, dokumentiert und im Plenum präsentiert)
- *Class Survey* (eine Frage wird mit Hilfe der *Group Surveys* auf Klassenebene beantwortet, z. B. „*In our class seven pupils have got a cat.*“)
- *Reporter game* (Im Hintergrund zu bereits erstellten *Surveys* wird in einem Wettbewerb eine mit geschickter Fragetechnik zu lösende Aufgabe durch Einbezug aller Schüler gelöst – z. B. „*Who ist he fastest reporter? Find somebody who has got dog named Speedy.*“)

8.0 Weiterführende Literatur

Andrä/Tanneberger: „Smalltalk at a Halloween Party“, Grundschule Englisch Nr. 53, Friedrich Verlag Seelze-Velber 2016

Becker Carmen: „Towards creativity in spoken interaction“, Grundschule Englisch Nr. 48, Friedrich Verlag Seelze

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

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

Böttger Heiner: „Talk, talk, talk“, Grundschule Englisch Nr. 48, Friedrich Verlag Seelze

Bruhn Iris: „Going shopping“, Grundschule Englisch Nr. 26, Friedrich Verlag Seelze

Büchling Anne: „And I live in Goethestraße 7“, Grundschule Englisch Nr. 41, Friedrich Verlag Seelze

Didaktisch-methodische Fortbildung – Englischunterricht in der Grundschule Nordrhein-Westfalen, Module 3 (Hörverstehen), 5 (Sprechen), 7 (Kinderliteratur) und 9 (Leistungen fördern und bewerten), Detmold 2008

Diehr Bärbel: „High hopes – Erwartungen an die mündliche Kompetenz im Englischunterricht der Grundschule“, Grundschule Englisch Nr. 48, Friedrich Verlag Seelze

Doff/Klippel „Englisch Didaktik“, Cornelsen Berlin 2017

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

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

Frisch Stefanie: „Spoken interaction – I've something to say“, Grundschule Englisch Nr. 48, Friedrich Verlag Seelze

Haß Frank „Fachdidaktik Englisch“, Klett Stuttgart 2003

Ixmeier Angelika: „Partners in dialogue – Handpuppen als Helfer im Englischunterricht“, Grundschule Englisch Nr. 49, Friedrich Verlag Seelze

Jäger Astrid: „Do you like to play football?“, Grundschule Englisch Nr. 48, Friedrich Verlag Seelze

Kamitz Merle: „Spending pocket money – Buying sweets“, Grundschule Englisch Nr. 29, Friedrich Verlag Seelze

Kieweg Werner „Die Parameter einer mitteilungsbezogenen Sprachproduktion im Fremdsprachenunterricht“, FMF Mitteilungen des Landesverbands Bayern, Ausgabe 12/95

Klippel Friederike „Englisch in der Grundschule“, Cornelsen Berlin 2000

Kurrat Merle: „How to work with the weather chart“, Grundschule Englisch Nr. 22, Grundschule Englisch Nr. 22, Friedrich Verlag Seelze

Mellor-Schwartz Vivienne: „With a little help from my friends“, Grundschule Englisch Nr. 24, Friedrich Verlag Seelze

Neuner Gerhard (Hrsg.) „Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts“, Schöningh Paderborn 1979

Polte Linda „Hooray - It's Friday“, Grundschule Englisch Nr. 48, Friedrich Verlag Seelze 2014

Schmid-Schönbein Gisela „Didaktik: Grundschulenglisch“ Cornelsen Berlin 2001

Stückl/Wilhelm „Lehren und Lernen in der bayrischen Grundschule“, Wolters & Kluwer, Unterschleißheim 2017

Ur Penny „Teaching Listening Comprehension“, Cambridge 1984