

# **Materialien** für die Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen

## **Didaktisch-methodische Fortbildung Englisch in der Grundschule NRW**

Modul 7:  
(Kinder-)Literatur im Englischunterricht der  
Grundschule





**Kompetenzteams NRW**



- Leitung der Arbeitsgruppe** : Vera Luis, Bezirksregierung Detmold, Detmold
- Mitglieder der Arbeitsgruppe** : Margarete Frederichs, Grundschule Altenautal, Lichtenau  
Christine Hankemeier, Grundschule Kampstraße, Lemgo  
Evelin Hartmann-Kleinschmidt, Grauthoffschule,  
Schloß Holte-Stukenbrock  
Diana Hein, Grundschule Wellbachschule, Bielefeld  
Dörte Kuchenbecker, Don Bosco-Förderschule, Harsewinkel  
Ursula Stoll, Grundschule Oberbauerschaft, Hüllhorst
- Wissenschaftliche Begleitung:** Prof. Dr. Dieter Wolff
- Beratung** : Gaby Engel, MSW



Kürzung um den ursprünglich enthaltenen Moderationsteil:

Juni 2009

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. Theoretische Grundlagen .....</b>	<b>4</b>
1.1 Lehrplan.....	4
1.2 Fachdidaktische Aussagen .....	6
1.2.1 Literarische Gattungen im EGS.....	6
1.2.2 Fundstellen für (Kinder-)Literatur.....	12
1.2.3 Interkulturelles Lernen mithilfe von (Kinder-)Literatur .....	12
1.2.4 Förderung der intellektuellen und ganzheitlichen Entwicklung.....	13
1.2.5 Auswahlkriterien für literarische Texte.....	15
1.2.6 Authentische Texte - bearbeitet oder nicht? .....	18
1.3 Didaktisch-methodische Konsequenzen .....	21
1.3.1 Kompetenzerwerb anhand von (Kinder-)Literatur.....	21
1.3.2 <i>Storytelling</i> als wichtige Vermittlungsart von Geschichten.....	26
1.3.3 Phasen des <i>Storytelling</i> .....	28
1.3.4 Zum Einsatz von lyrischen Texten.....	30
<b>2. Anlagen .....</b>	<b>33</b>
Anlage 1 Kriterien zur Auswahl von geeigneten <i>stories</i> .....	34
Anlage 2 Fragen zur Auswahl von geeigneten <i>storybooks</i> .....	35
Anlage 3 <i>Storytelling techniques</i> .....	36
Anlage 4 <i>Storytelling (Grafik)</i> .....	37
Anlage 5 Denkanstöße zur Gestaltung der drei Phasen.....	38
Anlage 6 Beispiele für <i>pre-/while-/post-storytelling activities</i> .....	40
Anlage 7 Beispiele für <i>rhymes</i> .....	41
Anlage 8 <i>Storybooks (Auswahl)</i> .....	44
<b>3. Literatur.....</b>	<b>50</b>

# 1. Theoretische Grundlagen

## 1.1 Lehrplan

Englischsprachige (Kinder-)Literatur in Form von Kinderbüchern, Geschichten, Märchen, Reimen, Liedern, Gedichten etc. kennen zu lernen und sich damit auseinander zu setzen, bereitet Grundschulkindern in der Regel viel Freude und erhöht ihre **Motivation** für das Sprachenlernen. Aus diesem Grund ist der Umgang mit verschiedenartigen Formen literarischer Texte im Lehrplan Englisch fest verankert.

Der großen Bedeutung der *stories* für das Englischlernen trägt der Lehrplan mit dem verbindlichen **Erfahrungsfeld „Auf den Flügeln der Fantasie“** und den Unterthemen ***fantasy worlds* und *fairy tales*** Rechnung.<sup>1</sup>

Auch der Wert von Liedern und Reimen wird dezidiert erwähnt, z.B.:

„Der Englischunterricht nutzt die natürliche Begeisterung der Kinder für Lieder und Reime und für szenisches Spiel.“<sup>2</sup>

Das Lernen der englischen Sprache mit und über (Kinder-)Literatur fördert die **fremdsprachlichen Kompetenzen** der Schülerinnen und Schüler nachhaltig und wird darum in verschiedenen Bereichen des Faches gefordert:

### **Bereich „Kommunikation – sprachliches Handeln“**

#### **→ Schwerpunkt Hörverstehen/ Hör-Sehverstehen**

„Schülerinnen und Schüler (brauchen) ein intensives Sprachangebot (Sprachbad) und vielfältige Verstehenshilfen (ausdrucksstarke Mimik, Gestik und Intonation, Realia, Abbildungen). Auf diese Weise erleben die Kinder, dass sie dem Unterrichtsgeschehen folgen können und englischen Geschichten, Hörtexten und Hörsehtexten (Videos) – auch unter Einbezug ihres Weltwissens – wesentliche Informationen entnehmen können.“<sup>3</sup>

Die dem Schwerpunkt zugeordneten **Kompetenzerwartungen** für das **Ende der Schuleingangsphase** lauten:

„Die Schülerinnen und Schüler

- vollziehen die wesentlichen Handlungselemente von einfachen kurzen (auch authentischen) szenischen und narrativen Texten nach (Was geschieht wo, wer kommt vor?).
- erfassen wesentliche Inhaltsaspekte von authentischen Texten wie Liedern und Reimen und reagieren entsprechend gestisch und mimisch.“<sup>4</sup>

In den **Kompetenzerwartungen** für **Ende Klasse 4** heißt es:

„Die Schülerinnen und Schüler

- verstehen didaktisierte und authentische kindgemäße fiktionale Texte und entnehmen ihnen in Bezug auf Handlungsschritte und Akteure wesentliche Informationen.“<sup>5</sup>

#### **→ Schwerpunkt Sprechen**

Die **Kompetenzerwartungen** legen für das **Ende der Schuleingangsphase** fest:

„Die Schülerinnen und Schüler

<sup>1</sup> vgl. Lehrplan Englisch (2008) in: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Frechen: Ritterbach, S. 76

<sup>2</sup> Lehrplan Englisch (2008), S. 72

<sup>3</sup> Lehrplan Englisch (2008) S. 73, Hervorhebungen hier und im Folgenden durch die Autorinnen

<sup>4</sup> Lehrplan Englisch (2008), S. 77

<sup>5</sup> Lehrplan Englisch (2008), S. 77

- sprechen vertraute Wörter und Sätze mit und nach und tragen kurze bekannte Texte auswendig vor (z.B. *Reime, Lieder*).<sup>6</sup>

Für das **Ende der Klasse 4** heißt es:

„Die Schülerinnen und Schüler

- tragen einfache Texte auswendig vor bzw. lesen darstellend laut (z.B. *chants, Gedichte*).<sup>7</sup>

#### → **Schwerpunkt Leseverstehen**

„Vom einfachen ganzheitlichen Wiedererkennen und Zuordnen einzelner Wörter zu Bildern geht die Entwicklung hin zum sinnentnehmenden und -erschließenden Lesen von Sätzen und kleinen Texten. Eine **wichtige Rolle** spielen hier **authentische Materialien wie englische Bilderbücher, Kinderbücher, dictionaries, Zeitschriften, für Kinder entwickelte Internet-Magazine (e-zines)** etc. (...).<sup>8</sup>

In den **Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4** ist dazu formuliert:

„Die Schülerinnen und Schüler

- verstehen **kurze (auch authentische) Texte** mit bekanntem Wortschatz und **entnehmen die wesentlichen Handlungselemente (z.B. Handlungsträger, Ort, Abläufe)**.<sup>9</sup>

#### **Bereich „Interkulturelles Lernen“**

Hier wird dezidiert auf die Bedeutung der **Authentizität** hingewiesen, der durch den Einsatz authentischer Materialien wie Kinderbücher und Kinderlieder Rechnung getragen wird.

„Ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen erhalten die Kinder **Einblick in fremde Kulturen und Lebensweisen**. Sie erkennen dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihrer eigenen Situation und den Lebensumständen anderer. In Gesprächen über die mehrsprachige, multikulturelle Wirklichkeit der englischsprachigen Kinder wird ihnen die kulturelle und sprachliche Vielgestaltigkeit der eigenen Lebenswirklichkeit bewusster. Dies **stärkt die Entwicklung von Aufgeschlossenheit, Verständnisbereitschaft und Toleranz**. Eine wesentliche Voraussetzung für das Verständnis fremder Kulturen und Lebensweisen ist **Authentizität**. An diesem Anspruch müssen sich **Themen, Situationen und vor allem Materialien** messen lassen. In Frage kommen unterschiedliche Medien z.B. **Kinderlieder, Kinderbücher** und multimediale Materialien.<sup>10</sup>

In den **Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase** ist aufgeführt:

„Die Schülerinnen und Schüler

- kennen Beispiele dafür, welche **Lieder** Kinder in englischsprachigen Ländern singen, welche Spiele sie spielen, welche **Geschichten (z.B. Märchen)** sie hören und welche **Reime und Sprüche** dort üblich sind.<sup>11</sup>

Für das **Ende der Klasse 4** ist festgeschrieben:

„Die Schülerinnen und Schüler

- setzen sich mit **Kinderbüchern** und sonstigen **Texten auseinander (z.B. easy readers)**, die für Kinder in englischsprachigen Ländern verfasst wurden.<sup>12</sup>

<sup>6</sup> Lehrplan Englisch (2008), S. 78

<sup>7</sup> Lehrplan Englisch (2008), S. 78

<sup>8</sup> Lehrplan Englisch (2008), S. 74

<sup>9</sup> Lehrplan Englisch (2008), S. 78

<sup>10</sup> Lehrplan Englisch (2008), S. 74

<sup>11</sup> Lehrplan Englisch (2008), S. 80

<sup>12</sup> Lehrplan Englisch (2008), S. 80

## 1.2 Fachdidaktische Aussagen

### 1.2.1 Literarische Gattungen im EGS

(Kinder-)Literatur, d.h. Literatur, die in erster Linie, aber nicht ausschließlich für Kinder geschrieben ist, hat im Englischunterricht der Grundschule wegen ihrer großen Bedeutung für das Sprachenlernen einen festen Platz.

„**Kinder- und Jugendliteratur** bezeichnet all jene literarischen Werke, die zielgerichtet für Kinder und Jugendliche als Leser geschrieben oder überarbeitet werden. Sie sollen zum einen **durch altersgerechte Aufbereitung die Wahrnehmung von Umgebung, Gesellschaft und Welt fördern**, zum anderen auch der **Unterhaltung** dienen.“<sup>13</sup>

Diese Merkmale gelten auch für den Umgang mit literarischen englischen Texten im Unterricht und verfolgen die Zielsetzungen

- die Freude der Kinder am Klang der fremden Sprache zu wecken
- ihr Interesse an lyrischen Formen und Geschichten aufzugreifen und weiter zu entwickeln
- interkulturelles Lernen zu unterstützen
- die intellektuelle Entwicklung zu fördern
- die Kinder zu Leistungen in der Fremdsprache zu motivieren

**Burwitz-Melzer** liefert eine Definition für literarische Texte, denen sie den Oberbegriff Gattungen zuordnet. **In einfacher Form werden alle Gattungen, in für Kinder geeigneter Art und Weise, im Englischunterricht der Grundschule verwendet.**

„**Literarische Gattungen** sind vor allem

- „**Lyrik**“ (auch: lyrische Texte, Gedichte; z.B. Oden, Sonette, Balladen, Lieder, Reime usw.);
- „**Prosa**“ (auch: narrative Texte, z.B. Märchen, Fabeln, Erzählungen, Kurzgeschichten, Novellen, Cartoons, Romane, usw.)
- „**Drama**“ (auch: dramatische Texte, z.B. Theaterstücke, Hörspiele etc.).“<sup>14</sup>

#### 1.2.1.1 (Kinder-)Lyrik

„**Lyrik präsentiert sich** im englischsprachigen Raum ebenso wie in anderen Kulturen in vielfältigen Formen. Man findet den **typischen nursery rhyme, traditionelle Abzählverse, den Limerick oder das Haiku**, aber auch das **Lied** und der **Rap** sind im weiteren Sinne Teil der (Kinder-)Lyrik.

Wichtige **Formelemente** sind **Klang, Reim und Rhythmus**, darüber hinaus hat Kinderlyrik häufig eine **Spielfunktion**. **Thema, Stil, Form und Intention berücksichtigen kindliche Leserinnen bzw. den Leser**, [Hörerinnen und Hörer oder Lernende<sup>15</sup>].“<sup>16</sup>

Viele Fremdsprachendidaktiker<sup>17</sup> betonen den Wert von Kinderlyrik für das frühe Sprachenlernen. **Brewster** und **Ellis** sagen:

*“Children love songs, rhymes and chants and their **repetitive nature and rhythm** make them an **ideal vehicle for language learning**.”*<sup>18</sup>

Sie befürworten den Einsatz im Unterricht ausdrücklich und beschreiben Lieder, Reime etc. als *„a linguistic resource“*, *„a psychological/affective resource“*, *„a cognitive resource“*, *„a cultural resource“* and *„a social resource“*<sup>19</sup>.

<sup>13</sup> [http://de.wikipedia.org/wiki/Kinder-\\_und\\_Jugendliteratur](http://de.wikipedia.org/wiki/Kinder-_und_Jugendliteratur)

<sup>14</sup> Burwitz-Melzer, E. (2000): Studienbrief: Literatur (nicht nur) für Kinder. Hrsg.: Heidemarie Sarter, Universität Koblenz-Landau, S. 108

<sup>15</sup> Anmerkung in Klammern durch die Autorinnen

<sup>16</sup> Tings, N. in: Doyé, P. (2005), S. 190

<sup>17</sup> vgl. z.B. Böttger (2005), S. 94 ff; Klippel (2000), S. 46 und 196 ff; Schmid-Schönbein (2008), S. 76 ff

<sup>18</sup> Brewster, J. and Ellis, G. with Girard, D. (2002), S. 162

Auch **Klippel** meint, dass Lieder und Reime zur Unterstützung des Sprachenlernens hilfreich sind. Sie führen in die fremde Kultur ein, steigern die Motivation der SuS und die häufig auftretenden Wiederholungen helfen, sich Aussprache, Wörter und Sätze gut einzuprägen..<sup>20</sup>

**Sarter** stellt heraus:

„Die Vorteile der Verwendung von Liedern und Reimen, die durch pantomimisch illustrierende Bewegungen begleitet werden sollten, liegen in der **Schaffung von Gemeinsamkeit**. Die Lerner können ihre ersten Versuche in der neuen Sprache zusammen mit den anderen Lernern unternehmen, sich in der Gemeinschaft aufgehoben fühlen und sich so Sicherheit erarbeiten. **Rhythmus, Melodie und Prosodie unterstützen die erforderliche Gedächtnisleistung ebenso wie Reime.**“<sup>21</sup>

**Piepho** schreibt:

„Reime und Lieder sind im Fremdsprachenunterricht der Grundschule in mehrerer Hinsicht sinnvoll und nützlich. Sie enthalten unzählig viele für die Entwicklung des Hörverstehens wichtige **Sprachbilder, Metaphern und Begriffe**, die die Kinder in komplexen Geschichten wiedererkennen, und vermitteln **den rhythmisch-prosodischen Klang des Englischen** sozusagen mit **story elements and items**. Dieses verinnerlichte Reservoir ist ein Besitz, der nicht nur in der Grundschule Früchte trägt, sondern auch später die Freude am Klang, an den *images*, an der Dramatik in Erzählungen und Balladen sowie an den *lyrics* der populären Musik unterstützt. Bei manchen Schülern erwächst daraus sogar das Interesse am eigenen Fabulieren, Dramatisieren und Erzählen in der Zielsprache.“<sup>22</sup>

Für das Lernen im Unterricht eignen sich Lieder und Reime, die mit Bewegungen zu verbinden sind (*action songs, action rhymes*), besonders gut,

„da sich in ihnen **Sprache und Bewegung koppeln**, wodurch das **Erinnerungsvermögen** der Kinder nachhaltig **unterstützt** wird. Alle Kinder und unter ihnen ganz besonders die **kinästhetischen Lernertypen** lernen dann effektiv, wenn sie quasi mit dem ganzen Körper beteiligt sind.“<sup>23</sup>

Beispiele für traditionelle (die in der Regel als *anonymous* ausgewiesen wird) und moderne sowie für didaktisierte **Kinderlyrik**, die häufig zu Bewegungen animiert, sind u. a.:

- *poems* (z.B. „*Sand*“ by John Foster)<sup>24</sup>
- *nursery rhymes*<sup>25</sup> (Reime für Babys und Kleinkinder, z.B.: *Incey Wincey Spider*; trad.)
- *clapping rhymes* (z.B.: *A sailor went to sea, sea, sea*; trad.)
- *skipping rhymes* (z.B.: *Teddy bear, teddy bear, turn around*; trad.)
- *counting rhymes* (z.B.: *Apples, peaches, pears and plums*; trad.)
- *songs* (z.B. jahreszeitliche wie *I like the flowers, I hear them* etc.; beide trad.)
- *action songs* (z.B.: *Reach for the sky*; trad.)
- *chants* (z.B.: *Coconut soap rap*<sup>26</sup>; didaktisiert)

<sup>19</sup> Brewster, J. and Ellis, G. with Girard, D. (2002), S. 162 f

<sup>20</sup> vgl. Klippel, F. (2000), S. 46 und 196 ff

<sup>21</sup> Sarter, H. (2006), S. 35; Hervorhebungen durch die Autorinnen

<sup>22</sup> Piepho, H.-E. (2002) in: Bleyhl, W. (2002) (Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht. Storytelling. Hannover: Schroedel

<sup>23</sup> Klippel, F. (2000), S. 196; Hervorhebungen durch die Autorinnen

<sup>24</sup> in: The Nation's Favourite Children's Poems. 2001 BBC Worldwide 2001, s. auch Anlage 7

<sup>25</sup> Bei *nursery rhymes* handelt es sich um ursprünglich mündlich tradiertes Kulturgut. Im amerikanischen Englisch werden sie häufig als *Mother Goose rhymes* bezeichnet. vgl. auch Sauer, H. in: Primary English 2/03 und 3/03, Pädagogischer Zeitschriftenverlag

<sup>26</sup> vgl. Storytime 3, Westermann (2005), S. 42

- *tongue twisters* (z.B.: *How much wood would a woodchuck chuck*<sup>27</sup>; trad.)
- *limericks* (z.B.: *A boa named Boo*<sup>28</sup>; didaktisiert)
- Gedichtformen, die den Kindern aus dem Deutschunterricht bekannt sind und die zum Schreiben eigener Gedichte anregen:
  - *shape poems* (Gedichte, deren Form den Inhalt wiedergibt<sup>29</sup>)
  - *haikus*<sup>30</sup>
  - Elfchen (z.B.: *Christmas*<sup>31</sup>; didaktisiert)
  - Avenidas
  - ...

In allen gängigen Lehrwerken für den Englischunterricht in der Grundschule sind *poems, rhymes, songs, chants, raps, limericks, tongue twisters* etc. integriert. **(Kinder-)Lyrik** dient dabei als „Türöffner“ für das Sprachenlernen und unterstützt das ganzheitliche Lernen. Sie bringt Abwechslung in den Unterricht und kann das „*vocal warming up*“<sup>32</sup> zu Beginn jeder Englischstunde bilden.

### 1.2.1.2 Prosatexte

*“Anthropologists claim that the story form is a cultural universal: it reflects a fundamental structure of our minds and is therefore one of the earliest and most basic and powerful forms in which we organize knowledge and make sense of the world.”*<sup>33</sup>

Literarische Prosatexte kommen in der Grundschule in der Regel als traditionelle oder moderne **Geschichten** und **Märchen** vor. Manchmal sind die Texte in gereimter Form abgefasst und nehmen damit eine Zwischenstellung zwischen Lyrik und Prosa ein.<sup>34</sup>

Cameron betont, dass Geschichten im Fremdsprachenunterricht einen **ganzheitlichen Ansatz** unterstützen:

*“Stories and themes (...) represent holistic approaches to language teaching and learning that place a high premium on children’s involvement **with rich, authentic uses of the foreign language**. Stories offer a whole imaginary world, created by language, that children can enter and enjoy, learning language as they go.”*<sup>35</sup>

**Brewster und Ellis** führen aus:

*“Stories are **motivating, challenging and fun** and can help **develop positive attitudes**. They can **create a desire to continue learning**.*

*Listening to stories in class is a **social experience**. Storytelling provokes a shared response of laughter, sadness, excitement and anticipation which is **enjoyable and can help to build up confidence and encourage social and emotional development**.”*<sup>36</sup>

Kinder mögen **gute** Geschichten. Nach **Cameron** zeichnen sich solche im Allgemeinen dadurch aus, dass sie sich mit der **Lösung eines Problems** beschäftigen – im Gegensatz zu vielen Lehrwerkgeschichten (*“non-stories“*), die häufig nur eine Aneinanderreihung von Aktivitäten der Charaktere seien.<sup>37</sup>

<sup>27</sup> vgl. z.B.: <http://www.geocities.com/Athens/8136/tonguetwisters.html> oder <http://www.enchantedlearning.com/Rhymes.html>

<sup>28</sup> vgl. Ginger 2 Klasse 4, Activity Book, Cornelsen (2004) S. 8

<sup>29</sup> vgl. Burwitz-Melzer, E. (2000), S. 85

<sup>30</sup> vgl. z.B.: <http://www.gigglepoetry.com/poetryclass/Haiku.html>

<sup>31</sup> vgl. Magic 4, Activity Book, Diesterweg (2004) S. 17

<sup>32</sup> vgl. Bland, J. (2007): Why do drama? Techniques in language learning. in: Grundschulmagazin Englisch 4/2007. München: Oldenbourg, S. 6

<sup>33</sup> Lugossy, R. (2006): Browsing and borrowing your way to motivation through picture books, in: Enever, J./Schmid-Schönbein, G. (Hrsg.) (2006) MAFF Picture Books and Young Learners of English, München: Langenscheidt, S. 23

<sup>34</sup> z.B. das Kinderbuch *The Gruffalo* von Donaldson, J./Scheffler, A. (s. Liste der *storybooks* im Anhang)

<sup>35</sup> Cameron, L. (2001): Teaching Language to Young Learners Cambridge. S. 159 Hervorhebungen durch die Autorinnen

<sup>36</sup> Brewster, J. and Ellis, G. with Girard, D. (2002), S. 187 Hervorhebungen durch die Autorinnen

<sup>37</sup> vgl. Cameron, L. (2001), S. 162

Als weitere, häufig auftretende Merkmale von Geschichten und Märchen nennt sie am Beispiel von *Little Red Riding Hood*

- *dramatic irony*, d.h. der Zuhörer bzw. Leser weiß mehr als die Person, um die es geht
- *predictability* der Abfolge der Ereignisse
- *a surprise event*, eine überraschende Wendung.

In jedem Fall, so Cameron, wünschen sich Kinder Charaktere und eine Handlung, die sie ansprechen sowie ein überzeugendes und befriedigendes Ende.<sup>38</sup>

Sie weist auf eine Untersuchung hin, die – wenn auch bezogen auf den Lerneffekt durch Geschichten in der L1 – zeigt, dass *learner involvement* und die damit verbundenen größeren Lernerfolge durch **humour, novelty, suspense, incongruity and vividness** der Geschichten erreicht werden können.<sup>39</sup>

### **Traditional Stories and Fairy Tales**

*“Fairytales, fables and folktales have been around for hundreds of years and children love to hear about their famous characters and exciting adventures.”<sup>40</sup>*

Zum Genre der **traditional literature** zählen Geschichten wie ‚*myths*‘, ‚*fables*‘, ‚*ballads*‘ und ‚*traditional (folk) music*‘, ‚*legends*‘ sowie ‚*fairy tales*‘.

*“There are ten characteristics of traditional literature. The characteristics are*

- *unknown authorship,*
- *conventional introductions and conclusions [Once upon a time there was .../ And they lived happily ever after.]<sup>41</sup>,*
- *vague settings,*
- *stereotyped characters,*
- *anthropomorphism,*
- *cause and effect,*
- *happy ending for the hero,*
- *magic accepted as normal,*
- *brief stories with simple and direct plots, and*
- *repetition of action and verbal patterns [z.B. “I’ll huff and I’ll puff and I’ll blow your house down.” in: The Three Little Pigs].<sup>42</sup>*

Viele Grundschul Kinder kennen die hier beschriebenen Charakteristika bereits aus ihrer Vorschulzeit, in der ihnen Geschichten und Märchen im Elternhaus oder Kindergarten auf Deutsch oder in ihrer Herkunftssprache erzählt bzw. vorgelesen wurden. Wenn sie nun traditionelle Texte im Englischunterricht hören, können sie auf dieses **Weltwissen** als **wichtige Verstehenshilfe** zurückgreifen.

Auch die Inhalte selbst sind manchmal schon bekannt. Den Kindern sollten daher von Anfang an nicht zu simple Texte angeboten werden, sondern sie schon in der Schuleingangsphase mit Geschichten mit komplexer Sprache zu konfrontieren und ihnen z.B. wiederkehrende (Märchen-)Sprüche nicht vorzuenthalten, obwohl sie auf den ersten Blick zu schwierig zu sein scheinen.

*“Because stories are designed to entertain, writers and tellers choose and use words with particular care to keep the audience interested. Stories may thus include unusual words, or words that have a strong phonological content, with interesting rhythms or*

<sup>38</sup> vgl. Cameron, L. (2001), S. 166

<sup>39</sup> vgl. Cameron, L. (2001), S. 164 Hervorhebungen durch die Autorinnen

<sup>40</sup> Gallagher, B. (2008), S. 1

<sup>41</sup> Anmerkung in Klammern durch die Autorinnen

<sup>42</sup> vgl. Anderson, N. (2006): *Elementary Children's Literature*. Boston: Pearson Education und [http://en.wikipedia.org/wiki/Children%27s\\_literature](http://en.wikipedia.org/wiki/Children%27s_literature)

*sounds that are onomatopoeic. The context created by the story, its predictable pattern of events and language, and pictures, all act to support listener's understanding of unfamiliar words. Children will pick up words that they enjoy and, in this way, stories offer space for growth in vocabulary.*<sup>43</sup>

Traditionelle Kinderliteratur in Form von Prosatexten kommt im Unterricht vor allem als *fairy tales* vor. Zu ihnen gehören:

- *English fairy tales* (wie z.B. "Jack and the Beanstalk")
- *fairy tales* aus dem europäischen Kulturgut (wie "The Three Billy Goats Gruff", das ursprünglich aus Norwegen stammt)
- *fairy tales* aus dem ursprünglich deutschen Kulturgut (wie Grimm'sche Märchen, z.B. "Little Red Riding Hood"), die inhaltlich im Englischen gegenüber der deutschen Fassung häufig leicht abgewandelt sind)
- Kunstmärchen (wie z.B. "The Enormous Turnip" nach Tolstoi)
- *folktales* (Erzählungen, in denen es um Personen geht, die tatsächlich gelebt haben, wie z.B. "Dick Whittington", "Robin Hood")
- *legends*<sup>44</sup> (wie z.B. die Geschichten, die sich um Gestalten aus der Mythologie drehen wie "Leprechaun", "Finn MacCool" aus der irischen Sagenwelt)
- *fables* (häufig aus der Antike oder der Klassik wie z.B. "The lion and the mouse").

### **Modern Stories**

Moderne Geschichten, wie man sie z.B. in aktuellen authentischen *storybooks* findet, greifen Themen und Probleme auf, die für Kinder in der heutigen Gesellschaft relevant sind und die sie zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung und zum Austausch darüber mit anderen Kindern anregen.

*Storybooks* bieten authentische Sprache.

*"The advantage of using authentic storybooks is that they provide examples of 'real' language and offer a rich source of authentic input, especially in terms of vocabulary."*<sup>45</sup>

Moderne Kinderbücher und auch traditionelle Märchenfassungen präsentieren Sprache und Inhalte in einem ganzheitlichen Kontext, der die Kinder anspricht und für sie Sinn macht und von daher verständlich ist, zumal die Art der Vermittlung durch die Lehrkraft gewährleistet, dass die Kinder auch relativ komplexe Sprache verstehen. Ob eine Geschichte erzählt (**storytelling** im engeren Sinn, vgl. 1.3.2) oder vorgelesen wird, hängt vom Text, der Klasse und den Vorlieben und Erfahrungen der Lehrkraft ab.

#### **1.2.1.3 Drama**

Die literarische Gattung Drama bezeichnet in der Regel Handlungen und Geschichten, die von Schauspielern als Theaterstück aufgeführt werden. Englischsprachige Theateraufführungen, die von professionellen Bühnen für Kinder aufgeführt werden, können einzelne Grundschulklassen jedoch wohl nur gelegentlich erleben. Für die meisten SuS der Grundschule stellt sich Drama in der Regel daher so dar, wie **Bland** definiert:

*"Drama is the acting out of a brief incident or a longer story. This may be a story that already exists in the form of a play script, an improvisation on a theme, or a dramatisation of a fairy-tale or a picture book."*<sup>46</sup>

**Burwitz-Melzer** (s. o.) zählt auch Hörspiele zur literarischen Gattung Drama. Im Englischunterricht der Grundschule kommen sie in erster Linie als kurze, meistens

<sup>43</sup> Cameron, L. (2001), S. 163

<sup>44</sup> Im Englischen wird mit *legends* auch das benannt, was wir als Sagen bezeichnen würden, wobei im Deutschen „Legenden“ immer mit einem religiösen Hintergrund verbunden sind.

<sup>45</sup> Brewster and Ellis with Gerard (2002), S. 188

<sup>46</sup> Bland, J. (2007): Why do drama? Techniques in language learning. in: Grundschulmagazin Englisch 4/2007. München: Oldenbourg, S. 6

didaktisierte „Hörspiele“, kleine dialogische Hörtexte oder auch Hör-Sehtexte vor, die die Kinder über CD oder DVD erreichen und die – wie Geschichten – nachgesprochen und nachgespielt werden können.

Im Unterricht hat das Aufführen von Geschichten und Handlungen im oben beschriebenen Sinn eine wichtige Funktion. **Bland** liefert zur Frage *Why do drama?* eine treffende Begründung:

*“Drama has fundamental advantages for language learning. Children are **motivated** to learn chunks of language by heart: **accurate repetition** – through rehearsals – is a principal activity. Children **experience meaning** in the fullest sense. Theatrical devices such as gestures, facial expressions, masks, puppets, make-up, props, mime and dressing up provide maximum context, essential for **long-term retention** [...]. There **is task-based practice in all four skills**, including writing because the children can be involved in writing posters, programmes and scene signs. **Different learning channels** are simultaneously involved – **visual, auditory, tactual** as well as **kinaesthetic** [...]. The children participate on **multiple levels, emotionally, cognitively and socially**. Drama is an **authentic activity** for children.“<sup>47</sup>*

Im Umgang mit dem Drama in der Grundschule geht es also vor allem um das **acting out**, das Nachspielen von Gehörtem oder Erlebtem, z.B. in Form von

- einfachen Rollenspielen (z.B. das Nachspielen von (Lehrwerk-)Dialogen wie *Can I help you?*)
- pantomimischer Begleitung eines Textes, der von der Lehrkraft und/oder von SuS vorgetragen wird
- Szenen aus Geschichten, *storybooks* etc.
- Sketchen
- kleinen Theaterstücken (*mini-plays*) oder auch aufwendigeren Aufführungen, die die SuS ggf. vor Publikum zeigen.<sup>48</sup>

Die Kinder agieren und sprechen dabei

- selbst als Schauspieler
- mit Handpuppen
- mit Fingerpuppen<sup>49</sup>
- mit Stabpuppen

vor der Klasse, auf der Bühne, in einem Puppentheater, in einem „Tafel-Theater“<sup>50</sup>, in „Erzähllandschaften“<sup>51</sup> in einem Schattenspiel mithilfe des Overheadprojektors<sup>52</sup>, mit einem Kurbelkino<sup>53</sup>, *Storysack*<sup>54</sup> oder mit Kett-Materialien<sup>55</sup> etc. und – je nach Zeit und Aufwand – mit oder ohne Requisiten und Kulissen.

Das Nachspielen von Geschichten oder Texten in *storybooks*, das in Gruppen eingeübt wird und in der Klasse oder vor einem größeren Publikum vorgespielt wird, stellt eine

<sup>47</sup> Bland, J. (2007), S. 6 mit Hervorhebungen durch die Autorinnen

<sup>48</sup> vgl. z.B. Bland, J. (2007), S. 6 - 8

<sup>49</sup> vgl. z.B. Kredler, J. (2007): Little Red Riding Hood. Hören, Verstehen, Lesen, Darstellen. in: Grundschule Englisch 2/2007, Seelze-Velber: Friedrich Verlag, S. 13 - 17

<sup>50</sup> vgl. z.B. Kurrat, M. (2008): Tafel-Theater: Jack and the Beanstalk. in: Grundschule Englisch 2/2008, Seelze-Velber: Friedrich Verlag, S. 38 - 43

<sup>51</sup> vgl. z.B. Kurrat, M. ebd.

<sup>52</sup> vgl. z.B. Leithäuser, C. (2008): Schattentheater: The Three Little Pigs. in: Grundschule Englisch 2/2008, Seelze-Velber: Friedrich Verlag, S. 22 - 27

<sup>53</sup> vgl. Kummerow, A.: Teaching Material: Materialien zum Storytelling. in: Grundschule Englisch 2/2008, Seelze-Velber: Friedrich Verlag, S. 45

<sup>54</sup> vgl. Kummerow, A. ebd.

<sup>55</sup> vgl. Kummerow, A. ebd.

herausfordernde Folgeaktivität des *storytelling* dar mit einem klaren *outcome* im Sinn des *task-based learning*.<sup>56</sup>

Für viele Kinder stellt es einen großen Lernanreiz dar, für eine Aufführung vor anderen Klassen oder den Eltern eine Rolle in einem Stück zu übernehmen. Entsprechend ihren Kompetenzen und Fähigkeiten können die Kinder umfangreichere Hauptrollen oder kleinere Nebenrollen übernehmen, so dass alle zum Erfolg der Aufführung beitragen. Besonders eindrucksvoll und nachhaltig bzgl. der Motivation sind solche Aufführungen für die Kinder, wenn sie in einem **fächerübergreifenden Projekt** entstehen und z.B. durch das Fach Kunst durch das Gestalten von Kulissen etc. und Musik, z.B. durch Untermalung der Handlung mit Orff'schen Instrumenten und durch begleitende Lieder, unterstützt werden.

## 1.2.2 Fundstellen für (Kinder-)Literatur

Literarische Texte für den Unterricht finden sich in unterschiedlichsten Veröffentlichungen. Sie können sowohl authentische Darstellungen sein, d.h. sie wurden für englischsprachige Kinder konzipiert, als auch didaktisierte, die speziell mit der Zielsetzung das Fremdsprachenlernen zu unterstützen, entwickelt oder modifiziert wurden. Dazu gehören z.B.:

- ursprünglich mündlich überlieferte bebilderte oder unbilderte Texte in **englischsprachigen Geschichten-/ Märchenbüchern, Reim-/Liedsammlungen, auf Internetseiten** etc.
- authentische *picture books, children's books, storybooks, so genannte real books*
- didaktisierte Texte in einem **Lehrwerk, Lehrerhandbuch**, in Fachzeitschriften etc.
- authentische oder didaktisierte Comics (z.B. in **englischsprachigen Kinderzeitschriften** oder im **Lernmaterial für die Hand der Kinder**) und **Cartoons**<sup>57</sup>
- Lesetexte für die Kinder (authentische **easy readers**, didaktisierte **Lesehefte**)
- Hörtexte auf CD (authentisch oder im **Begleitmaterial zum Lehrwerk**)
- Geschichten auf **Video/ DVD/ CD-ROM** in der Regel als Zeichentrickfilm (authentisch oder im Begleitmaterial zum Lehrwerk)

## 1.2.3 Interkulturelles Lernen mithilfe von (Kinder-)Literatur<sup>58</sup>

*“If foreign language and cross-cultural teaching is concerned with crossing borders and closing gaps, then literature does not just provide particular frontier crossing points but a general border-crossing ability (and permit!), it builds not particular bridges, but offers a boon of a bridge building capacity.”<sup>59</sup>*

Nach Burwitz-Melzer stellen sich in der Grundschule diese Grenzgänge zwischen den Kulturen zwar noch als eine erste Übung zum Grenzüberschreiten, sozusagen als ein *“crossing borders on tiptoe“* dar, sie spielen aber bereits eine wichtige Rolle. Von Anfang an ist das Sprachenlernen eng mit interkulturellem Lernen verbunden.

„Will man eine Fremdsprache erfolgreich lernen, so darf sie nicht von der Kultur getrennt werden, in die sie eingebettet ist. Daher ist die Begegnung mit **authentischen Texten** für ein erfolgreiches Sprachenlernen unerlässlich.“<sup>60</sup>

**Authentische Lieder, Reime, Geschichten** und vor allem authentische **Kinderbücher** spiegeln die Lebenswelt der Zielsprachenkultur wider, verschaffen den Kindern Einblicke und

<sup>56</sup> Zu *task-based learning* vgl. **Modul 8: Kompetenzorientiert Unterricht planen**

<sup>57</sup> z.B. Briggs, Raymond: The Snowman und Briggs, Raymond: Father Christmas (s. Liste der *storybooks* im Anhang)

<sup>58</sup> vgl. auch **Modul 13 Interkulturelles Lernen**, darin vor allem Anlage 5

<sup>59</sup> Bode, C. (1992) zitiert nach Burwitz-Melzer (2000), S. 26

<sup>60</sup> Tings, N. in: Doyé, P. (2005), S. 184

Einsichten und bieten eine ausgezeichnete Möglichkeit, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf die **Lebenswelten** zu entdecken und mit der eigenen zu vergleichen:

*“Storybooks reflect the culture of their authors and illustrators, thereby providing ideal opportunities for presenting cultural information and encouraging cross-cultural comparison.”<sup>61</sup>*

Schon die **Gestaltung** englischer *storybooks* unterscheidet sich häufig von deutschen Kinderbüchern.

**Lift-the-flap books** wie z.B. *Dear Zoo*<sup>62</sup> stammen ursprünglich aus dem englischsprachigen Raum. Sie sind eigentlich für Vorschulkinder gedacht, können aber auch auf Erstklässler durchaus noch einen Reiz ausüben.

Häufig enthalten englischsprachige Bücher skurrilere Illustrationen als deutsche wie z.B. die des in Großbritannien sehr bekannten Zeichners Quentin Blake<sup>63</sup> oder die Zeichnungen von Korky Paul in dem Bilderbuchklassiker **Winnie the witch**.<sup>64</sup>

G. Schmid-Schönbein empfiehlt daher:

„Ein wirkliches Stück interkultureller Begegnung ermöglichen Sie Ihren Kindern besonders dann, wenn Sie ein *picture book* auswählen, dessen skurriler Illustrationsstil, wie z.B. jener von Korky Paul in der Serie *Winnie the Witch*, in unserer Bilderbuchkultur nicht vorhanden ist und Ihre Schülerinnen und Schüler deswegen besonders faszinieren wird.“<sup>65</sup>

#### 1.2.4 Förderung der intellektuellen und ganzheitlichen Entwicklung

*“The story form is a cultural universal; everyone everywhere enjoys stories. The story, then, is not just some casual entertainment; it reflects a basic and powerful form in which we make sense of the world and experience.”<sup>66</sup>*

Viele Didaktiker schreiben (Kinder-)Literatur, vor allem Geschichten, einen hohen Stellenwert für die gesamte Entwicklung der Kinder zu.

So weist J. Wingate, ein begeisterter Befürworter des *storytelling* im Englischunterricht, auf Untersuchungen des *UK Department of Education* hin, die belegen, dass die **intellektuelle Entwicklung** von Kindern durch das Hören von Geschichten (hier bezogen auf die Muttersprache) positiv beeinflusst wird:

„The UK Department of Education research shows that children who hear 4 or more stories per day at 6 years old have a mental age of 8-9. At 9 years old have a mental age of 12. Children who hear no stories drop back (...).“<sup>67</sup>

R. Lugossy hält Geschichten für die **Erziehung** von Kindern für sehr wichtig, da diese die **kognitive, affektive und sprachliche Entwicklung** der Kinder fördern. Sie beruft sich auf Bruner und stellt bedauernd fest:

*“(...) the convention in most schools is to regard narrative as decoration instead of exploiting its potential as a means for cognitive development.”<sup>68</sup>*

<sup>61</sup> Brewster, G. / Ellis, G. (2002): *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Penguin, S. 2

<sup>62</sup> z. B. Campbell, R. (1998): *Dear Zoo*. Campbell Books

<sup>63</sup> vgl. z.B. Quentin Blakes Illustrationen in vielen Büchern von Roald Dahl oder sein Kinderbuch *Fantastic Daisy Artichoke* (s. Liste der *storybooks* im Anhang)

<sup>64</sup> vgl. Paul, K. / Thomas, V. (1987): *Winnie the Witch* (s. Liste der *storybooks* im Anhang)

<sup>65</sup> Schmid-Schönbein, G. (2008): *Didaktik und Methodik für den Englischunterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 85

<sup>66</sup> Kieran (1986) S. 2

<sup>67</sup> Wingate, J. (1999): *Storytelling in the classroom*. in: *FremdsprachenFrühbeginn 5/99*. Domino Verlag. München, S. 23

<sup>68</sup> Lugossy, R. (2006): *Browsing and borrowing your way to motivation through picture books*. in: *MAFF Picture Books and Young Learners of English*, München: Langenscheidt, S. 24

**Klippel** ergänzt noch die **ästhetische Komponente**:

*“Stories touch us on all levels – the cognitive, the affective and the aesthetic one.”<sup>69</sup>*

Auch nach **Ellis** tragen Geschichten und Kinderbücher zur ganzheitlichen Entwicklung und zur Erziehung von Kindern bei:

*“they can contribute to a child’s holistic development and general education by linking to the main objectives of a foreign language learning programme: **linguistic, psychological, cognitive, social, emotional and cultural** by developing other subjects in the curriculum, developing **awareness of learning strategies** and **children’s potential as independent learners, reinforcing concepts**, and **helping to teach the notion of citizenship and multicultural education** which includes intercultural awareness.”<sup>70</sup>*

**Brewster** und **Ellis** führen eine Reihe von Punkten auf, **wie stories** zur **ganzheitlichen und geistigen Entwicklung** der Kinder beitragen:

- *“Children can become **personally involved** in a story as they identify with the characters and try to interpret the narrative and illustrations. **This helps develop their own creative powers.***
- *Linking **fantasy and imagination** with the child’s real world, they provide a way of enabling children to **make sense of their everyday life** and forge links between home and school.*
- *Listening to stories allows the teacher to introduce or revise vocabulary and structures, exposing children to language which will **enrich their thinking and gradually enter their own speech.** (...)*
- *Storybooks **cater for different learning styles** and develop the different types of ‘intelligences’ that contribute to language learning, including emotional intelligence. (...)*
- *Storybooks develop children’s **learning strategies** such as **listening for general meaning, predicting, guessing meaning, and hypothesising.***
- *Storybooks **address universal themes** beyond the utilitarian level of basic dialogues and daily activities. Children can play with ideas and feelings and think about important issues.”<sup>71</sup>*

Zur **Entwicklung von Lernstrategien**, die die Intellektualität ein Leben lang positiv beeinflussen, führt **Burwitz-Melzer** aus:

„Mit Hilfe literarischer Texte, denen sie zuhören oder die sie lesen, gewöhnen sich Lernende einer Fremdsprache daran, einem Sprachfluss zu folgen, in dem sie nicht jedes einzelne Wort verstehen. Die meisten Schülerinnen und Schüler werden sehr bald lernen, geschickt mit diesem "Sprachdefizit" umzugehen und es durch die Suche nach dem passenden Wort, durch Hypothesenbildung und Raten zu kompensieren. Da die Kinder diese Fähigkeiten schon beim Erstspracherwerb erfolgreich eingesetzt haben, bedeutet ein solcher Umgang mit Sprachlücken keine zusätzliche Belastung, sondern ist eine geschickte **Einübung von Lernstrategien**, die sie ihr ganzes Leben als Fremdsprachenlerner begleiten wird und gerade bei "face to face-Kontakten" mit Muttersprachlern sehr wichtig sein kann (Wright 1995: 6).“<sup>72</sup>

Mit Bezug auf **autonomes Lernen** und **soziale Entwicklung** sagt Burwitz-Melzer:

„Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten kann die **Selbständigkeit fördern** und helfen, **autonomes Lernen vorzubereiten** (Wolff 1994: 426 f). Da jeder Schüler anders auf einen Text reagiert, ihn anders versteht und die ihm gestellten Aufgaben etwas anders löst, werden Vergleiche im Unterricht angeregt. So lernt man nicht nur,

<sup>69</sup> Klippel, F. (2006): Literacy through picture books, in: MAFF, S. 86

<sup>70</sup> Ellis, G. (2006), in: MAFF, S. 95

<sup>71</sup> Brewster, J. and Ellis, G. with Girard, D. (2002), S. 187

<sup>72</sup> Burwitz-Melzer, E. (2000): Studienbrief, S. 10

fremde Meinungen und Lösungsvorschläge zu respektieren, sondern auch, seine eigene Meinung zu verteidigen. Darüber hinaus werden durch die verschiedenen kreativen Aufgabenstellungen die Sozialbeziehungen im Lehr-/Lerngefüge verbessert. Der Wechsel von Einzel- zu Paar- und Gruppenarbeit, mit dem gerade beim Umgang mit literarischen Texten gearbeitet wird, sorgt für ausgewogene Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern und für das Einüben einer tragfähigen Gesprächskultur.“<sup>73</sup>

**Klippel** sieht den Wert von (Kinder-)Literatur im Englischunterricht auch in Bezug auf die **Entwicklung von Lesekompetenz und Freude am Lesen**:

*“The experience of picture books and stories in the English language classroom – even if it happens without the children reading and writing – is a major step towards literacy, because orality and literacy interpenetrate as differing modes of experience clothed in language. (...)*

*Good stories (...) act as seeds for the joy of reading, too.”<sup>74</sup>*

Auf den förderlichen Einfluss zur Entwicklung der **Fantasie** weist **Piepho** hin, wenn er feststellt:

„Die Forschung weist eindeutig nach, dass Kinder umso fantasievoller zuhören und später erzählen und schreiben, desto häufiger man ihnen Geschichten vorgetragen oder mit ihnen entwickelt hat – in der Muttersprache. In einer Fremdsprache geschieht das genauso und entwickelt sich nur, wenn mit den Lautzeichen Bilder abgerufen oder ausgelöst werden und wenn man diesen Vorgang häufig und gern erlebt.“<sup>75</sup>

### 1.2.5 Auswahlkriterien für literarische Texte

Viele Didaktiker beschreiben Kriterien zur Auswahl von geeigneten literarischen Texten. Kriterien für die Auswahl von Texten bilden nach **Böttger** hauptsächlich **der Inhalt, das Sprachniveau und** – bei *storybooks* – **das Layout**.<sup>76</sup>

Er nennt als **inhaltliche Kriterien**<sup>77</sup>:

- Aspekte aus der **Erfahrungswelt des Kindes** müssen enthalten sein: Die Sicherheit des Bekannten erzeugt Selbstvertrauen, das die englischsprachige Versteheleistung fördert
- Die Geschichten sollen **altersgemäß** sein.
- Sie sollen die **englischsprachige Kultur** repräsentieren.
- Die Vorstellungskraft und **Phantasie der Kinder** soll angeregt werden.
- Die Geschichten sollen **Humor** enthalten.
- Die Handlungsstränge sollen durch einen sich **wiederholenden Inhalt** gut memorierbar sein.
- Der Inhalt soll neugierig auf die englische Kultur machen und eine **positive Haltung** ihr gegenüber wecken.

In Bezug auf das **Sprachniveau**<sup>78</sup> führt Böttger aus:

- **Wortschatz** und Strukturen müssen **angemessen** sein.
- Überwiegend bekannte Wörter und kurze syntaktische Einheiten erleichtern den Erzählfluss.
- **Reime, Lautmalereien und Rhythmisierungen** können von den Kindern gut **nachgesprochen** werden.
- Die **Imitationsfähigkeit und Aussprache** sollen herausgefordert und geübt werden.

<sup>73</sup> Burwitz-Melzer, E. (2000): Studienbrief, S. 11

<sup>74</sup> Klippel, F. (2006): Literacy through picture books, in: MAFF, S. 89

<sup>75</sup> Piepho, H.-E. in: Bleyhl, W. (2000), S. 43

<sup>76</sup> Böttger, H. (2005), S. 85, mit Hervorhebungen durch die Autorinnen

<sup>77</sup> Böttger, H. (2005), S. 85

<sup>78</sup> vgl. Böttger, H. (2005), S. 85 - 86

- Sich wiederholende und wiederkehrende Strukturen oder Sätze
  - ermöglichen eine **aktive Beteiligung** durch **Mitdenken und Mitsprechen**
  - erleichtert den **Handlungsverlauf** zu **verstehen**
  - **unterstützen ein** zielgerichtetes und konzentriertes **Zuhören**

Beim **Layout**<sup>79</sup> **des storybooks** müssen nach Böttger besonders drei Aspekte berücksichtigt werden:

- Das Layout und die **Illustrationen** sollen farbenfroh, attraktiv und groß sein.
- **Big Books** erleichtern das Vorstellen, z.B. im Sitzkreis oder *cinema circle*.
- **Interaktive Elemente** wie bewegliche bzw. verschiebbare Figuren oder *lift-the-flap*-Seiten verstärken die dreidimensionale Wirkung und ermöglichen den Kindern eine intensivere Partizipation.

Die im Unterricht angebotenen Texte sollten herausfordernd und sprachlich bzw. intellektuell nicht zu simpel sein. Auf die schon von Böttger genannten **Kriterien der Altersgemäßheit** und der **Angemessenheit des sprachlichen Niveaus** wird hier wegen ihrer Bedeutung noch einmal genauer eingegangen.

**Dines** meint, dass kleine Kinder im Gegensatz zu älteren eine natürliche Freude am Ritualistischen haben, die sich in der Freude am häufigen Wiederholen zeigt, und führt aus:

- „Sie scheinen ein Bedürfnis nach Ordnung, Sicherheit und festen Strukturen zu haben, das durch das häufige Wiederholen des Gleichen vermittelt wird.
- Sie spüren die Notwendigkeit, sprachlichen Input von Erwachsenen so lange wiederholen zu lassen, bis sie ihn verarbeitet und internalisiert haben.
- 

Viele Kindergeschichten, *Fairy Tales* und Reime tragen diesen beiden Bedürfnissen Rechnung, indem sie selbst **Wiederholungen** und **ritualisierte Sprache** enthalten.<sup>80</sup>

Nach **Linse** bieten sich für jüngere Kinder Geschichten und Märchen sowie Kinderbücher an, die **predictable** sind. Sie erklärt:

„... *predictable books can be identified as books that contain patterns of both language and events that are repeated in the narrative sequence.*“<sup>81</sup>

Sie nennt mit *The Little Red Hen*<sup>82</sup> und *Brown Bear, Brown Bear*<sup>83</sup> zwei Beispiele für authentische Bilderbücher, in denen wiederkehrende Sprachmuster verwendet werden, die lediglich an einer Stelle variiert werden. Dies bietet Sprachenlernern den Vorteil, eine Struktur immer wieder zu hören und zu sprechen – ähnlich wie bei den formalen *substitution drills* im als heutzutage überholt geltenden behavioristischen audio-lingualen Ansatz, aber hier eingebettet in den Sinnzusammenhang eines Kinderbuches, das Kinder anspricht und das Lernen unterstützt. *Patterned language* erleichtert ihrer Meinung nach das Verstehen des Textes und kann als Gerüst (*scaffold*) für das eigene Konstruieren von Sätzen dienen.<sup>84</sup>

Neben der *patterned language* hält sie für junge Lernanfänger auch die eindeutigen **Illustrationen** eines Buches für entscheidend. Diese müssen so sein, dass sie das Verstehen des Inhalts ermöglichen.

Bei der Auswahl von *real storybooks* für Kinder im dritten und vierten Schuljahr ist zu bedenken, dass diejenigen, die für *native speakers* im Alter deutscher Grundschüler

<sup>79</sup> Böttger, H. (2005), S. 86

<sup>80</sup> Dines, P. in: Bleyhl, W. (2002), S. 36 mit Hervorhebungen der Autorinnen

<sup>81</sup> Linse, C. (2006): An analysis of predictable books: some beginning insights, in: MAFF, S. 71

<sup>82</sup> Galdone, P. (1973): *The Little Red Hen*. Boston, MA: Houghton Mifflin

<sup>83</sup> Carle, E. /Martin, B. (1972): *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* (s. Liste der *storybooks* im Anhang)

<sup>84</sup> vgl. Linse, C. (2006), in: MAFF, S. 71 f

geschrieben wurden und die die SuS von der Thematik her interessieren, vom Sprachniveau her oft als zu schwierig für den Unterricht eingestuft werden.

Geeignete Texte zu finden, ist daher nicht immer einfach, und ein Ausweichen auf Texte, die sprachlich angemessen sind, aber intellektuell wenig bieten, ist umstritten. A. **Wright** führt dazu aus:

*"Experience shows that it is not easy to know what is going to appeal to different ages of children. Sometimes fourteen-year-olds will happily accept a story written for much younger children. Sometimes a class of very young children will accept a most serious story meant for adults. (...) Note that children often accept and like a story in the foreign language they might feel was childish in their own language."*<sup>85</sup>

Auch **Brewster** und **Ellis** meinen, dass in der Fremdsprache u.U. inhaltlich simplere Texte als in der Muttersprache von den Kindern akzeptiert werden, andererseits stellen sie heraus, dass Geschichten häufig auf unterschiedlichen Ebenen genutzt werden können:

*"(...) a criticism often aimed at using real books is that the language may be too complex and the content too simplistic for the age group they are aimed at. In a foreign language, however, **children are often very happy to accept stories which they reject in their L1.***

*Furthermore, carefully selected storybooks **can be interpreted on many different levels** based on the children's age, conceptual and emotional development and all round experience, and **can be exploited in many different ways.**"*<sup>86</sup>

Ob eine Geschichte bei Kindern auf Interesse stößt und sie zum Weiterlernen motiviert, ist daher auch in entscheidendem Maß davon abhängig, wie im Folgenden damit weitergearbeitet wird. So kann ein Buch wie *Where's Spot?*<sup>87</sup> auch im 4. Schuljahr noch einsetzbar sein, wenn den SuS von vornherein klar ist, dass es z.B. als Vorlage für die Erstellung eigener Bücher dient, die Erstklässlern präsentiert werden – als Vorleseerlebnis und zur Schulung des Hörverstehens ist es aber für Zehnjährige ungeeignet und könnte wegen der geringen intellektuellen Anforderung demotivierend wirken, weil die Kinder sich in ihren Interessen und Bedürfnissen nicht ernst genommen fühlen.

B. **Diehr** und S. **Frisch** plädieren stark dafür, das **intellektuelle Niveau** bei Geschichten nicht zu niedrig anzusetzen und Dritt- und Viertklässlern mehr zuzumuten, als „*The very hungry caterpillar*“ gestisch-mimisch darzustellen und „*We're going on a bear hunt*“ rhythmisch-klatschend mitzusprechen.<sup>88</sup> So gelten die genannten Bücher zwar als moderne Bilderbuchklassiker und für ihren Einsatz gibt es in Fachaufsätzen viele Anregungen für die Umsetzung im Unterricht der 3. und 4. Klassen. Sie sind jedoch eher für den Einsatz in der Schuleingangsphase geeignet. Ältere Kinder aber brauchen Texte, „die sich mit Themen beschäftigen, die ihrer kognitiven Entwicklung, ihrem Weltwissen und ihren Interessen entsprechen.“<sup>89</sup>

Sie folgern aus den wissenschaftlichen Untersuchungsergebnissen der TAPS-Studie<sup>90</sup> im Hinblick auf die Auswahl von Kinderliteratur,

„dass es **günstiger und motivierender** ist, Ausgangstexte zu wählen, die eine **geringfügige intellektuelle und sprachliche Überforderung** darstellen, als sprachlich einfachste Kleinkindgeschichten zu verwenden.“<sup>91</sup>

<sup>85</sup> Wright, A. (1995): *Storytelling with Children*, Oxford: OUP, S. 11 und 14

<sup>86</sup> Brewster, J. and Ellis, G. with Girard, D. (2002), S. 188

<sup>87</sup> vgl. z. B. Hill, E.: *Where's Spot?* (s. Liste der *storybooks* im Anhang)

<sup>88</sup> vgl. Diehr, B./Frisch, S. (2008): *Goodbye, Hungry Caterpillar*, in: Grau, M. / Legutke, Michael K. (Hrsg.) (2008): *Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur*. Frankfurt/M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 143 und s. Liste der *storybooks* im Anhang

<sup>89</sup> Diehr, B./Frisch, S. (2008): *Goodbye Hungry Caterpillar*, S. 146 Hervorhebungen durch die Autorinnen

<sup>90</sup> Die TAPS-Studie (*Testing and Assessing Spoken English in Primary School*) untersuchte an der PH Heidelberg von Oktober 2002 bis März 2007 die Sprechleistung von 216 Dritt- und Viertklässlern.

Auch **Cameron** betont die Wichtigkeit, dass bereits junge Kinder im Fremdsprachenunterricht nicht nur mit einfacher Sprache umgehen sollten:

*“Children **need more than ‘simple’ language** in the sense that **only ‘simple’ topics are covered**. Children are interested, or can be interested, in topics that are complicated (...), difficult (...), and abstract (...).*

*There is a second way in which children need more than ‘simple’ language, and that is in **terms of structures**.*”<sup>92</sup>

Vorlagen zum Erzählen bzw. Vorlesen von Geschichten und Märchen sind in allen neuen Lehrwerken für Englisch ab der ersten Klasse enthalten, das Sprachniveau ist aber sehr unterschiedlich. Manche Lehrwerke schlagen von Anfang an komplexe Sprache vor, andere dagegen nur sehr reduzierte. Wenn die Lehrkraft mit einem Lehrwerk arbeitet, das die Geschichten nur in sehr einfacher Sprache anbietet, ist es für sie empfehlenswert, hin und wieder zusätzlich eine Geschichte oder ein *storybook* mit komplexerer Sprache einzusetzen, um dem Anspruch nach reichhaltigem Input gerecht zu werden.

Für die Auswahl von **Reimen** gilt, dass sich ältere Kinder im Allgemeinen eher von erzählenden *rhymes* und durch witzige *chants* und *raps*, oder *limericks* und *skipping rhymes* motivieren lassen als durch traditionelle Kleinkinderreime wie *Pat-a-cake*, das dem deutschen „Backe, backe Kuchen“ entspricht. Bei **songs**, die über Tonträger eingeführt werden, entscheidet häufig die Instrumentierung mit darüber, ob ein Lied bei den Kindern ankommt oder nicht. Ältere SuS werden evtl. allzu „betuliche“ Arrangements ablehnen, sich aber gern auf Fassungen einlassen, die musikalisch dem nahekommen, was sie auch in ihrer Freizeit hören.

Für viele Lehrkräfte könnte ein Grund der Beschäftigung mit bestimmten **Kinderbüchern** auch darin liegen, dass diese **ursprünglich auf Deutsch** geschriebenen Texte **auch auf Englisch** erscheinen (z.B. von Autoren wie Janosch, Marcus Pfister, H. de Beer etc.) und von Kindern mit in den Unterricht gebracht werden. Dann wird man selbstverständlich kurz darauf eingehen und es positiv verstärken, wenn Kinder Interesse daran zeigen, sich mit diesen Texten selbst zu beschäftigen. Die Kenntnis des Inhalts, die u. U. durch die deutsche Fassung vorhanden ist, kann ähnlich wie bei Märchen, wo das Weltwissen ausdrücklich als willkommene Verstehenshilfe genutzt wird, den Zugang zum englischen Text erleichtern. Für die eingehendere Beschäftigung im Unterricht gibt die Lehrkraft aber im Sinne des Authentizitätsanspruchs der ursprünglich englisch verfassten Literatur den Vorzug.

Umgekehrt gibt es auch viele englische Kinderbücher in deutscher Übersetzung, wie z.B. *Something Else* von K. Cave und C. Riddell als „Irgendwie anders“ oder *Winnie the Witch* als „Zilly, die Zauberin“, auf die Kinder u.U. aufmerksam machen könnten. Hier bietet sich dann ein Vergleich mit der englischen Fassung an; man könnte z.B. die Alliterationen thematisieren.

Im Anhang befinden sich eine Auflistung mit Auswahlkriterien von Brewster und Ellis (**Anlage 1**) sowie ein Fragenkatalog zur Auswahl von *storybooks* (**Anlage 2**).

### 1.2.6 Authentische Texte - bearbeitet oder nicht?

**Burwitz-Melzer** führt zum Einsatz von **authentischen lyrischen Texten** aus:

„Wortwahl und Satzstellung (sind) gerade bei traditionellen Reimen und Liedern oft anachronistisch, da sie rhythmischen oder lautlichen Gesichtspunkten untergeordnet werden, so dass der **kommunikative Wert der Texte fragwürdig** und ihre **semantische Dekodierung** für Schüler im FU/G wenig sinnvoll oder zu schwierig ist.“

<sup>91</sup> Diehr, B./Frisch, S. (2008): Goodbye Hungry Caterpillar, S. 146

<sup>92</sup> Cameron, L. (2001), Preface, S. xiii

Es gilt also wieder einmal sorgfältig abzuwägen, was ausgewählt werden kann, was sinnvoll in den Unterricht zu integrieren ist und tatsächlich eine Bereicherung des Lernens darstellt. (...) Gelegentlich wurden auf traditionelle Melodien auch völlig neue Texte mit einem sehr einfachen Wortlaut gedichtet oder zu traditionellen Reimen neue Melodien geschrieben. Manchmal haben die so entstandenen Texte ihre Authentizität oder ihre Aussagekraft und ihre landeskundliche Bedeutung eingebüßt. Weniger Aufwand und didaktisch **sinnvoller als aufwendige Umdichtungen** ist eine **sinnvolle Auswahl geeigneter Texte** für Ihre Lerngruppe und Ihre unterrichtliche Situation.<sup>93</sup>

Manchmal lässt sich veraltete Grammatik in einem traditionellen Reim oder Lied ohne Probleme dem heutigen Sprachgebrauch anpassen. Im Reim *“Pussycat”*<sup>94</sup> z.B. würde die dort verwendete Frage *What did you there?* bei häufigem Rezitieren des Reimes das Einprägen eines falschen grammatischen Musters nach sich ziehen. Daher bietet es sich an, die Frage durch die heutige *to do*-Umschreibung *What did you do there?* zu ersetzen, denn der Rhythmus wird dadurch kaum gestört. Ähnliches gilt für einen bekannten Abzählreim: das ursprüngliche *“One potato, two potato”*<sup>95</sup> kann problemlos in *One potato, two potatoes* verändert werden. Wenn aber eine Anpassung schwierig ist oder den Charakter des ursprünglichen Textes zu sehr verfälscht, sollte auf einen Einsatz im Unterricht verzichtet werden.

**Authentische Geschichten** in *Storybooks* liefern einen reichhaltigen sprachlichen und inhaltlichen Input. Meistens ist es nicht nötig, für das Vorlesen oder das Erzählen, d.h. für die erste Präsentation, den Text zu vereinfachen; es kann jedoch empfehlenswert sein, für die weitere Arbeit Textadaptionen vorzunehmen.

**Ellis** führt zur Veränderung von Texten aus:

*“Occasionally, it may be necessary to adapt a storybook although if a story is modified too much there is **a danger of losing its style and magic**. However, there may be unfamiliar content or vocabulary, idiomatic or culturally specific language that could better be omitted or adapted depending on the stage of language learning. In cumulative stories it may sometimes be possible to omit a character or event, if the story is felt to be too long.”*<sup>96</sup>

Eine häufig vorgenommene Form der **Vereinfachung** stellt das **Umschreiben einer Geschichte vom *past tense* ins *present tense*** dar, das aus dem Blickwinkel der linguistischen Progression des traditionellen Englischunterrichts, der im Lehrgang zuerst ausschließlich das *present tense* thematisiert und erst viel später andere Verbformen einführt, begründet ist.<sup>97</sup> Aber gerade eine solche Bearbeitung ist nach Cameron unnötig und nicht wirklich hilfreich:

*„It seems a pity to deprive learners of opportunities to hear authentic uses of past tense forms, and the contrast with other tenses, in the meaningful contexts of stories, and I can see no intrinsic reason for supposing that use of past tense would prevent children understanding a story. In fact, if they are familiar with stories in their first language, they will probably expect to hear past tense forms and may misconstrue the verbs.”*<sup>98</sup>

<sup>93</sup> Burwitz-Melzer, E. (2000): Studienbrief, S. 45

<sup>94</sup> *Pussycat, Pussy cat, where have you been? I've been to London to visit the Queen.*

*Pussycat, Pussy cat, what did you (do) there? I caught a little mouse that was under her chair.*

<sup>95</sup> *One potato, two potato(es), three potato(es), four, five potato(es), six potato(es), seven potato(es), more!*

<sup>96</sup> Ellis, G. (2006), S. 98

<sup>97</sup> Die didaktisierte Fassung von *Winnie the Witch* enthält z.B. das *present tense* statt des *past tense*, das im Original verwendet wird.

<sup>98</sup> Cameron, L. (2001), S. 166

Auch **Diehr** und **Frisch** betonen:

„Um eine demotivierende sprachliche Überforderung zu vermeiden, muss die Lehrperson bei der Darbietung und Semantisierung verständnisstützende Maßnahmen ergreifen, damit die Lerngruppe zunächst die Zusammenhänge und dann die Details begreift. Es ist aber z.B. nicht notwendig, eine Geschichte vom narrativen *past tense* in ein vermeintlich leichteres *simple present* zu übertragen, wenn Erfahrungen mit der Textsorte Erzählung bereits vorliegen und der bildgestützte Lehrervortrag das Verständnis der Geschichte sichert.<sup>99</sup>

In Fachzeitschriften erscheinen regelmäßig Praxisvorschläge für die Arbeit mit Kinderbüchern im Unterricht. Häufig wird dort für eine Textvereinfachung plädiert, so z.B. für **A turkey for Thanksgiving** von Eve Bunting und Diane de Groat.<sup>100</sup>

Der Text ist stellenweise tatsächlich recht schwierig, aber eine **Adaptation muss zu den Bildern passen**, wenn man das Buch mit seinen ästhetisch sehr ansprechenden Illustrationen verwenden will. Kürzungen, die sich auf das Weglassen der Beschreibung der Winterlandschaft beziehen, sind durchaus nachvollziehbar, vor allem für Klassen, in denen es vielen Kindern schwerfällt, sich über einen längeren Zeitraum auf das konzentrierte Zuhören einzulassen. Das Verkürzen der Geschichte um mehrere Charaktere (*Rabbit, Sheep, Porcupine*) macht dagegen keinen Sinn, weil die Tiere im Buch abgebildet sind und damit auch Teil des Gesamteindrucks der *story* sind. Das Ausweichen auf sehr simple *Storycards* zur Veranschaulichung stellt nur einen mageren Ersatz für die schönen und aussagekräftigen Originalbilder dar.

Die **Lehrkraft** sollte daher für ihre jeweilige Klasse Vereinfachungsvorschläge kritisch prüfen. Entsprechend der unten ausgeführten Beispiele empfiehlt es sich aber in der Regel die Originalfassung beizubehalten und nur dann, wenn die sprachlichen Formulierungen zu schwierig sind und die Sinnentnahme be- bzw. verhindern würden, zu vereinfachen.

Gerngross und Diekmann<sup>101</sup> plädieren für die Vereinfachung des in der Praxis häufig eingesetzten Textes **The Gruffalo**<sup>102</sup> und legen Untersuchungsergebnisse vor, in denen es um das Textverständnis ging. Es wurden zwei Klassen verglichen und bessere Ergebnisse in der Klasse beobachtet, die mit dem vereinfachten Text gearbeitet hatte. Es ist allerdings kritisch anzumerken, dass erstens die Untersuchung von nur zwei Klassen nicht sehr aussagekräftig ist und diesen Ergebnissen vielfältige andere, gute Erfahrungen mit dem Originaltext aus „anekdotischer Evidenz“ gegenüberstehen und dass zweitens bei der vorgeschlagenen Vereinfachung die Reime wegfallen, womit ein Großteil des Reizes, den dieses Buch auf Kinder ausübt, verlorengeht.

Für das Kinderbuch **Froggy gets dressed** von Jonathan London und Frank Remkiewicz<sup>103</sup> schlägt Diekmann vor, die lautmalerischen Passagen zu streichen, da sie ihrer Meinung nach eine Schwierigkeit darstellen.<sup>104</sup> Aber eben diese Stellen bereiten erfahrungsgemäß den Kindern große Freude und gerade auch schwächere SuS sprechen sie begeistert mit. Die zweite vorgeschlagene Vereinfachung, die Übertragung ins Präsens, wurde schon oben diskutiert. Als durchaus sinnvoll kann aber der dritte Ratschlag angesehen werden, die unterschiedlichen Verben für das An- und Ausziehen auf *put on* und *take off* zu beschränken, vor allem, wenn es um die weitere Arbeit mit dem Text geht. Beim Vorlesen kann man es aber beim Originaltext belassen.

<sup>99</sup> Diehr, B./Frisch, S. (2008): Goodbye Hungry Caterpillar, S. 146

<sup>100</sup> vgl. Opl, S. (2008): A turkey for Thanksgiving. Eine tierische Freundschaft. in: Grundschulmagazin Englisch 5/2008. München: Oldenbourg, S. 27 ff (s. Liste der *storybooks* im Anhang)

<sup>101</sup> vgl. Gerngross, G./Diekmann, A. (2003): Englischsprachige Kinderbücher im Anfangsunterricht. To simplify or not to simplify: That is the question. in: Fremdsprachenunterricht 1/2003

<sup>102</sup> Donaldson, J./Scheffler, A. (1999): The Gruffalo. London: Macmillan Children's Books

<sup>103</sup> s. Liste der *storybooks* im Anhang

<sup>104</sup> Diekmann, A.: Storytelling. "The basic unit of memory is the story". in: Primary English 1/04

Zusammenfassend sei noch einmal auf **Diehr** und **Frisch** verwiesen, die sich dafür aussprechen, **Texte bei entsprechender Hilfestellung durch die Lehrkraft in der Regel im Original vorzustellen**. Sie halten aber Maßnahmen zur sprachlichen Vereinfachung für notwendig, wenn es in der Weiterarbeit – bei den *post-listening activities* – um Texte geht, die die Kinder zum konstruierenden Sprechen anregen sollen.<sup>105</sup>

## 1.3 Didaktisch-methodische Konsequenzen

### 1.3.1 Kompetenzerwerb anhand von (Kinder-)Literatur

Der Einsatz von (Kinder-)Literatur im Englischunterricht der Grundschule bereitet den Kindern in der Regel viel Freude, erhöht ihre Motivation für das Sprachenlernen und kann für das Fremdsprachenlernen erfolgreich genutzt werden. Die Lehrkraft greift daher die Freude der Kinder an Texten auf und wählt (Kinder-)Literatur mit der Zielsetzung „*not just for pleasure, but for (pleasurable) language learning*“<sup>106</sup> aus.

Die Kinder erwerben Kompetenzen **in allen Fertigungsbereichen**. Selbst wenn **stories** gelegentlich **just for fun** erzählt, vorgelesen oder selbst gelesen werden und nicht gezielt mit den Geschichten (weiter-)gearbeitet wird, erweitern die SuS ihre fremdsprachlichen Kompetenzen. Dies gilt umso mehr, wenn die Kinder durch herausfordernde Aufgabenstellungen zu einer intensiveren sprachlichen Auseinandersetzung mit den Texten angeleitet werden.

#### 1.3.1.1 Hörverstehen schulen<sup>107</sup>

Literarische Texte werden in der Grundschule zum überwiegenden Teil mündlich vermittelt, so dass es beim Vorstellen eines Reimes, einer Geschichte etc. zunächst um das Hörverstehen geht.

(Kinder-)Literatur bietet - unter der Voraussetzung, dass sie angemessen ausgewählt und vorgetragen ist - den Vorteil, dass schon beim ersten Hören ein positiver Gesamteindruck **bei allen Kindern** entstehen kann, der die Bereitschaft weckt, sich intensiver auf den Text einzulassen.

Darüber hinaus ist es im Umgang mit (Kinder-) Literatur wichtig, den Kindern eine Vielzahl an **Hörverstehenshilfen** zur Verfügung zu stellen. (s. hierzu auch 1.3.2 *Storytelling*). Die eigentliche Arbeit des Verstehens muss das Kind zwar selbst leisten, doch es lernt, die Hilfen zu nutzen und den Einsatz von Mimik und Gestik der vortragenden Lehrkraft, Strategien wie *listening for gist* (vgl. auch 1.2.4), Erschließen aus dem Zusammenhang, Raten anhand von Klangähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und Englischen etc. anzuwenden. In Reflexionsgesprächen werden diese Verstehenshilfen thematisiert und Tipps ausgetauscht. Auf diese Weise erwerben die Kinder zugleich Kompetenzen im Bereich Methoden.<sup>108</sup>

Beim Hörverstehen ergibt sich, vor allem bei Texten mit komplexerer Sprache, in der Klasse eine **natürliche Differenzierung**. Die SuS verstehen je nach Leistungsvermögen und Vorwissen unterschiedlich viele Details; einigen Kindern werden erst nach mehrfachem Hören oder dem Austausch über das Verstandene (z.B. in Partner- oder Gruppenarbeit und ggf. auch durch Sprachmittlung an der einen oder anderen Stelle) Einzelheiten klar. Während Leistungsstärkere möglicherweise schon sehr schnell über Einzelheiten hinaus sogar Hintergründiges erkennen und in der Lage sind zu antizipieren, wie eine Geschichte weitergehen könnte, erfassen Leistungsschwächere vielleicht anfangs nur ganz grob, worum

<sup>105</sup> vgl. Diehr, B./Frisch, S. (2008): Goodbye Hungry Caterpillar, S. 146 f

<sup>106</sup> Cameron, L. (2001), S. 167

<sup>107</sup> vgl. auch **Modul 3: Hörverstehen**

<sup>108</sup> vgl. Lehrplan Englisch (2008), S. 75, 83

es geht, oder haben bei einem Reim lediglich Freude am Klang der Sprache, was aber eine wichtige Voraussetzung für die Weiterarbeit darstellt.

### 1.3.1.2 Sprechen anregen<sup>109</sup>

Die Fertigkeit des Hörverstehens ist eng mit dem Sprechen verknüpft. Auch im ersten und zweiten Schuljahr können, wollen und sollen die SuS schon von Anfang nicht nur hören, sondern auch sprechen.<sup>110</sup> (Kinder-)Literatur fordert Kinder zum Sprechen heraus.

**Lyrik in Form von Liedern, Reimen, raps, chants etc.** animiert unmittelbar zum Mitsingen bzw. Mitsprechen.

Das **Sprechen im Chor** oder in der Gruppe stellt für die SuS eine gemeinschaftliche Erfahrung der Fremdsprache dar und ist eine Hilfe für zurückhaltende oder schwächere Kinder. Im Schutz der Gruppe können sie die fremde Sprache erproben, bis sie sich trauen, auch allein zu sprechen.

Lieder und Reime sind zurecht in vielen Klassen Teil des Rituals, mit dem die Englischstunden als **warming up** begonnen werden, das die Kinder auf das weitere Lernen einstimmt.

Reime etc. eignen sich in besonderem Maß zur **Ausspracheschulung**. Durch genaues Hinhören und abschnittweises sehr deutliches Vor- und Nachsprechen sowie durch das sich anschließende häufige Sprechen bzw. Singen werden die Laute und die Intonation geübt.

Durch das wiederholte Sprechen prägen sich die Texte schnell ein und werden als Muster, die auf andere Situationen übertragen werden können, abgespeichert. **Reim, Rhythmus, begleitende Bewegungen** etc. helfen beim Behalten und Reproduzieren der Texte. Auch diese **Lernhilfen** werden den Kindern wie die Hörverstehenshilfen durch Reflexionsgespräche bewusst (gemacht).

Das Auswendiglernen, Einüben des Vortrags und das Aufsagen vor anderen (Partner, Gruppe, eigene Klasse, größeres Publikum wie Schulgemeinde oder Elternschaft etc.) dienen als Hinführung zum „**zusammenhängenden Sprechen**“ und ermöglichen Erfolgserlebnisse.

**Geschichten**, vor allem die, die für das erste und zweite Schuljahr geeignet sind, enthalten Elemente und eingängige **Passagen**, die **zum Mitsprechen** einladen, so z.B. Märchensprüche, sich wiederholende Satzmuster etc.

Auch **wörtliche Rede** und **Dialoge** kommen in vielen *stories* vor. Sie fordern ebenfalls zum **Mit- und Nachsprechen** auf, vor allem, wenn sie von der Lehrkraft mit unterschiedlichen Stimmlagen eindrucksvoll vorgetragen werden. Dialoge aus Textvorlagen – komplett übernommen oder durch die Lehrkraft bzw. die Kinder adaptiert – werden in Gruppen eingeübt und in der Klasse vorgespielt (→ **Drama**). Die Kinder machen auf diese Weise Erfahrungen zum Schwerpunkt „**an Gesprächen teilnehmen**“. Lernunterstützend werden hier ggf. auch schriftliche Stichwörter, Sätze oder ganze Texte mit einbezogen.

Anfangs wird sich das Sprechen hier weitgehend auf ein **Imitieren** oder **Reproduzieren** beschränken. Vorgegebene Dialoge zu öffnen und die Kinder zu ermuntern, auch Eigenes zu konstruieren, ist aber in ganz einfacher Form schon früh möglich.

<sup>109</sup> vgl. auch **Modul 5: Sprechen**

<sup>110</sup> vgl. **Modul 3: Hörverstehen** und Sambanis, M. (2008): Sprechen im Anfangsunterricht oder ist Schweigen Gold? in: Christiani/Cwik (2008), S. 54 ff

**Burwitz-Melzer** weist darauf hin, dass literarische Texte einen **Anreiz zum freien Sprechen** bieten:

„Literarische Texte dienen (...) nicht der Einführung von grammatischen oder syntaktischen Regeln! Sie reizen aber zum **Widerspruch**, zum **Fragenstellen**, zum **Rätseln** und **Vermuten**. Was passiert als nächstes? Wird die Geschichte gut ausgehen? Was denkst du, wie es weitergeht? Dies sind Fragen, die schon zu Beginn einer Erzählung gestellt werden können. (...) Nachdem die Geschichte bekannt ist, können **Stellungnahmen** und **Wertungen** erfragt werden. Dabei ist es nicht nötig, längere Sätze zu bilden, die eigene Meinung kann auch schon **durch einzelne Wörter** oder **sehr kurze Sätze** zum Ausdruck gebracht werden. Längere Stellungnahmen, die für die Kinder besonders wichtig sind, um komplexere Sachverhalte zu schildern, können ja immer noch in der Muttersprache angefügt werden.“<sup>111</sup>

Die Lehrkraft spiegelt, wenn die Kinder Deutsch sprechen, diese Aussagen auf Englisch (*You think ...*), und ermuntert immer wieder zur Verwendung der englischen Sprache.

Diehr und Frisch weisen auf die Möglichkeit hin, ausgehend von Kinderbüchern Aufgaben zu entwickeln, die die Kinder zu konstruierendem Sprechen herausfordern. Diese Aufgaben, die den Grundsätzen des aufgabenorientierten Ansatzes folgen, ergeben sich aus den Themen der Geschichten, die Interesse und eigene Betroffenheit auslösen und so **Sprechleistungen elizitieren**.<sup>112</sup>

**Diehr** und **Frisch** zeigen mehrere konkrete und detaillierte Beispiele **zur Förderung und Beurteilung von Sprechleistungen** im Zusammenhang mit **storybooks**.<sup>113</sup>

### 1.3.1.3 Leseverstehen fördern<sup>114</sup>

Beim Umgang mit (Kinder-)Literatur wird die **Schrift von Anfang an als Lernunterstützung** einbezogen. Wenn die Lehrkraft aus einem *storybook* vorliest, registrieren bereits einige Kinder im ersten Schuljahr, dass die Wörter anders geschrieben sind, als sie es nach ihren Erfahrungen mit dem Lesenlernen im Deutschunterricht erwarten würden – ein willkommener Anlass, die Andersartigkeit der englischen Orthographie zu thematisieren und bewusst zu machen.

Das Lernen der Kinder unterstützend werden Anfangsbuchstaben, Wortteile (z.B. *brickwords*), kurze Wörter und zunehmend auch Sätze und Texte verwendet, die den Kindern helfen, sich an den Text, der ihnen mündlich begegnet ist, zu erinnern. So können viele SuS z.B. anhand von Anfangsbuchstaben der Schlüsselwörter und Bebilderungen den kompletten Text eines Liedes, einer Geschichte etc. wieder abrufen. Mit zunehmenden Lernerfahrungen wächst der Umfang der schriftlichen Texte, die die Kinder z.B. zum Einüben eines Gedichtes, das sie vortragen wollen, oder einer Rolle in einem Theaterstück als Gedächtnisstütze verwenden. Das Klangbild solcher Texte ist den SuS durch die vorhergehende mündliche Arbeit in aller Regel gut bekannt.

<sup>111</sup> Burwitz-Melzer, E. (2000), S. 10

<sup>112</sup> vgl. u.a. Diehr, B./Frisch, S. (2008): Goodbye Hungry Caterpillar

Diehr, B./Frisch, S. (2008): Mark their words. Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen, Braunschweig: Westermann

Diehr, B./Frisch, S. (2006): Diagnostische Kompetenz – Lernfreude wecken – Sprechleistung beurteilen – Qualität verbessern, in: Primary English 6/2006, Oldenbourg

<sup>113</sup> z.B. zu den folgenden Büchern (s. auch Liste der *storybooks* im Anhang):

- Bluthenthal, Diane Cain (2003): I'm not invited? New York: Atheneum Books. in: Diehr, B./Frisch, S. (2008): Goodbye Hungry Caterpillar

- France, Anthony/ Beeke, Tiphonie (2004): From Me to You, USA: Candlewick Press. in: Diehr, B./Frisch, S. (2006): Diagnostische Kompetenz – Lernfreude wecken – Sprechleistung beurteilen – Qualität verbessern, in: Primary English 6/2006, Oldenbourg und in: Diehr, B./Frisch, S. (2008): Mark their words

- Klippel, Friederike / Preedy, Ingrid (2002): Debbie. München: Langenscheidt-Longman. in: Diehr, B./Frisch, S. (2008): Mark their words. Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen, Braunschweig: Westermann

<sup>114</sup> vgl. auch **Modul 6: Leseverstehen und Schreiben**

Der Einsatz von Geschichten und Kinderbüchern im Unterricht zielt auch immer darauf ab, die Kinder an das eigene Lesen in der Fremdsprache heranzuführen und **Lese Freude und –begeisterung** zu wecken bzw. zu erhalten.

Um die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Kompetenzen im Bereich des Leseverstehens zu erweitern (Ausbau des rezeptiven Wortschatzes), werden in der Klassen- oder Schülerbücherei, der Lesecke oder *English Corner* die *stories* und *storybooks*, die im Unterricht vorgelesen wurden, sowie weitere **authentische Bücher**, die dem Leistungsstand der Lerngruppe entsprechen, zur Verfügung gestellt, aber auch Lesehefte<sup>115</sup> (**easy readers**) mit relativ geringem Wortmaterial, die für englischsprachige Kinder als Übungsmaterial für den Leselernprozess entwickelt wurden, sowie **didaktisierte Lesehefte** von deutschen Schulbuchverlagen.<sup>116</sup>

Wenn sich die Kinder allein, mit einem Partner oder einer kleinen Gruppe mit unbekanntem Textmaterial auseinandersetzen, entwickeln sie **Strategien**, (z.B. bekannte Wörter suchen, Wortähnlichkeiten und Weltwissen sowie Illustrationen nutzen), die es ihnen ermöglichen, den **Textzusammenhang zu erschließen**, ohne jedes einzelne Wort zu kennen. Entsprechende Tonträger zu den Büchern und Leseheften, parallel zum Lesen eingesetzt, wirken der *spelling pronunciation* entgegen (**Mitleseverfahren**<sup>117</sup>).

Das interaktive **Leseförderprogramm ANTOLIN**<sup>118</sup> bietet den Kindern zu einer Anzahl von Büchern die Möglichkeit, Fragen zum Inhalt, die auf englisch gestellt sind, im *multiple choice*-Verfahren zu beantworten und so ihr Verständnis unter Beweis zu stellen.

#### 1.3.1.4 Zum Schreiben motivieren<sup>119</sup>

Schon in der Schuleingangsphase können die Kinder **eigene kleine „Bücher“** erstellen. *Storybooks* wie *“Where’s Spot?”*<sup>120</sup>, *“The very hungry caterpillar”*<sup>121</sup>, *“Brown Bear”*<sup>122</sup>, die im Unterricht mehrfach vorgelesen und deren Texte von den Kindern (in Teilen) mitgesprochen worden sind, liefern Vorlagen und Anregungen für eigene Minibücher (*zigzag books, pocket stories, mix-and-match books* etc.). Die SuS gestalten die Geschichten auf einfache Weise mit Hilfe von selbst gemalten oder zur Verfügung gestellten Bildern, einzelnen (**vorgegebenen**) Wörtern oder **kurzen Sätzen** nach oder um. Anschließend sprechen sie zu dem, was sie geschrieben und gemalt haben, sie „lesen“ einem Partner oder einer Gruppe „vor“. Im dritten und vierten Schuljahr erweitert sich der Umfang dessen, was die SuS schreiben, es werden aber nach wie vor Textbausteine oder Mustertexte, die von den Kindern abgewandelt werden können, zur Verfügung gestellt.

**Gedichte, Lieder und Reime** können z.B. für die persönliche Sammlung oder einen Klassenordner mit Gedichten von einer Vorlage **abgeschrieben** und die Seite optisch ansprechend gestaltet werden. Vorgebene Lied- und Reimstrophen können um eigene ergänzt werden. Das Variieren, Ergänzen, Erweitern von bekannten Texten wird zunächst mündlich vorgenommen und dann mit Hilfe der Lehrkraft notiert.

Nach Formvorlagen wie Elfchen, Haikus, Avenidas, die in der Regel aus dem Deutschunterricht bekannt sind und mit Hilfe einer Auswahl an Wortmaterial oder des (Bild-) Wörterbuchs können auch **eigene Gedichte** verfasst werden.

<sup>115</sup> z.B. Lesehefte aus der Reihe *‘Cambridge Reading’* und *‘Oxford Reading Tree’*

<sup>116</sup> vgl. *Free Voluntary Reading* z.B. bei Schmid-Schönbein, G. (2007) *“Reading because you want to” – Primary Readers* im Klassenzimmer: English for young learners. unter: [www.cornelsen-teachweb.de](http://www.cornelsen-teachweb.de) und Haß, F. (2006) S. 153 f

<sup>117</sup> vgl. **Modul 6: Leseverstehen und Schreiben** und Brusch, W. (2000): Englisch vom ersten Schultag an. in: Grundschule 6/2000. Braunschweig: Westermann

<sup>118</sup> vgl. Interaktives Leseförderprogramm Antolin [www.ANTOLIN.de](http://www.ANTOLIN.de) und Liste der *storybooks* im Anhang

<sup>119</sup> vgl. auch **Modul 6: Leseverstehen und Schreiben**

<sup>120</sup> Hill, Eric: *Where’s Spot?* London: Puffin Books

<sup>121</sup> Carle, Eric (1967): *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* London: Penguin Books

<sup>122</sup> Carle, Eric (1969): *The Very Hungry Caterpillar*. London: Puffin Books

**Klippel** schlägt z.B. in Anlehnung an S. Phillips vor, **Adjektiv-Nomen-Gedichte** mit den Kindern zu schreiben und gibt zum Thema **Summer** das folgende Beispiel:

„**Summer**  
*Hot days*  
*Cold ice-cream*  
*Yellow sand*  
*Blue water*  
*Big waves*  
*Small fish*“<sup>123</sup>

Dieses Gedicht könnte als Vorlage dienen und von den SuS passend zu einem anderen Thema (zu einer anderen Jahreszeit, zum Geburtstag, zum Thema „Tiere“ etc.) umgeschrieben werden. Die Kinder arbeiten allein, mit einem Partner oder in einer Gruppe und verwenden ein (Bild-)Wörterbuch.<sup>124</sup>

Kinder schreiben – evtl. als weiterführende Aufgabenstellung für leistungsstarke SuS – mit Hilfe von Textbausteinen in Anlehnung an ein Kinderbuch **kleine Dialoge**, die sie einüben und in der Klasse vorspielen. Gelegentlich werden einzelne Kinder(gruppen) mit Unterstützung durch die Lehrkraft auch kleine Texte für ein **Theaterstück** nach einer Vorlage so umschreiben, dass sie für die eigene Situation gut passen.

### 1.3.1.5 Sprachmittlung<sup>125</sup>

Auch in einem einsprachigen Unterricht kann es gelegentlich sinnvoll sein, den Sinn von global Erfasstem auf Deutsch wiedergeben zu lassen, z.B. indem die Kinder in Partnerarbeit austauschen, was sie beim Hören einer Geschichte verstanden haben oder wenn es z.B. darum geht, unterschiedliche englische Märchenfassungen (z.B. von *Three Little Pigs*) oder auch eine englische und eine deutsche Fassung (z.B. *Little Red Riding Hood* und Rotkäppchen) miteinander zu vergleichen oder in einem fächerübergreifenden Vorgehen eine auf Englisch gehörte Geschichte auf Deutsch mit einem anderen Schluss zu erzählen.

### 1.3.1.6 Interkulturelles Lernen<sup>126</sup>

Als roter Faden zieht sich das **interkulturelle Lernen** durch den gesamten Englischunterricht. Gerade authentische Materialien bieten eine Fülle von Gelegenheiten, sich anhand der Inhalte und Illustrationen mit Besonderheiten der Zielsprachenkultur auseinanderzusetzen und Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede in Bezug auf die **Lebenswelten** zu entdecken und mit der eigenen zu vergleichen.<sup>127</sup>

Hier bietet sich häufig ein fächerübergreifendes Arbeiten an, indem z.B. **Märchen** im Fach Deutsch und Englisch thematisiert werden. Dabei können Floskelhaftes („*Once upon a time there was ...*“ – „Es war ein einmal ...“) und Märchensprüche („*Oh Grandma, what big eyes you’ve got*“ – „Großmutter, was hast du für große Augen.“) verglichen werden.

### 1.3.1.7 Methoden<sup>128</sup>

Auch **Sprachlernbewusstheit** (*language learning awareness*) wird durch die Arbeit mit (Kinder-)Literatur gefördert. Wie bereits bei den Fertigkeiten ausgeführt, werden von den

<sup>123</sup> Klippel, F. (2000), S. 127

<sup>124</sup> weitere Gedichtformen unter <http://www.gigglepoetry.com/poetryclass/Haiku.html>

<sup>125</sup> vgl. Lehrplan Englisch (2008) S. 74, 79 und 1.2.3

<sup>126</sup> vgl. Lehrplan Englisch (2008) S. 74, 80

<sup>127</sup> vgl. auch Modul 13: Interkulturelles Lernen, darin vor allem Anlage 5

<sup>128</sup> vgl. Lehrplan Englisch (2008) S. 75, 83

Kindern **Lernstrategien** z.B. in Bezug auf das Verstehen von Texten von einigen schon bewusst, von anderen eher unbewusst angewendet. In kurzen Reflexionsgesprächen werden diese Strategien immer wieder thematisiert und z.B. durch Überlegungen wie „Das hat mir beim Verstehen geholfen: ...“, „Das war einfach/schwierig: ...“ etc. (noch einmal) ins Bewusstsein gehoben.

Zum Aufbau von **Lernstrategien**, die im Zusammenhang mit Geschichten wichtig sind und immer wieder bewusst gemacht werden, gehört u.a. in der *pre-storytelling*-Phase (s. unten) die Erinnerung daran, beim ersten Hören den Fokus auf das **listening for gist** zu richten, **Klangähnlichkeiten** zu **nutzen** und Unbekanntes **aus dem Zusammenhang zu erschließen** und zu **raten**. Auch das **Vor-** bzw. **Weltwissen** wird aktiviert, indem z.B. eine ähnliche Geschichte erwähnt wird, die auf Deutsch bekannt ist.

Dass häufiges Singen/Sprechen von Liedern/Reimen, die als „Ohrwürmer“ ständig im Kopf sind, **Lernhilfen** darstellen, um Wörter und Texte im Gedächtnis zu behalten und die richtige Aussprache zu üben, wird von den Kindern unmittelbar erfahren; sollte ebenfalls im Austausch mit anderen Kindern thematisiert werden.

Ein konkretes Beispiel, wie *language learning awareness* im Unterricht durch ein Kinderlied (*This old man*) angebahnt werden kann, findet sich in MM 4: Sprachen lernen, ein Beispiel für den Umgang mit einem Kinderbuch (*Winnie the Witch*) unter ‚Digitale Ergänzungen‘ unter [www.kt.nrw.de](http://www.kt.nrw.de).

### 1.3.2 **Storytelling als wichtige Vermittlungsart von Geschichten**

„Es geht nicht darum, Texte „durchzunehmen“, sondern die Kinder und Jugendlichen für das Hören von Geschichten zu gewinnen und sie mit Hilfe aller denkbaren methodischen Maßnahmen und Tricks erfahren zu lassen, dass Geschichten Sinn machen und dass Hören Spaß macht.“<sup>129</sup>

Damit Kinder Freude an einer englischsprachigen Geschichte haben können, müssen sie den Inhalt und die Pointe erfassen. Dafür sind – vor allem bei einem sprachlich anspruchsvollen Text – ausreichende und eindeutige **Verstehenshilfen** sehr wichtig. Die Lehrkraft trägt die Verantwortung dafür, dass sie die Geschichte so vermittelt, dass die Kinder sie – wenn auch nicht in allen Einzelheiten – weitgehend verstehen. Dabei gilt: Je jünger die Kinder sind bzw. je weniger Erfahrungen sie mit der Fremdsprache haben, desto mehr Hilfen sind nötig.

Für die Erstbegegnung mit einer **Geschichte** oder einem *storybook* wird für die Grundschule als methodisches Verfahren in der Fachdidaktik das **storytelling** empfohlen.

Der Begriff **storytelling** umschreibt den sehr **ausdrucksstarken, sinnvermittelnden Vortrag** einer Geschichte und wird in erster Linie für **freies Erzählen**, häufig aber auch für das **Vorlesen** von *stories* oder *storybooks* verwendet. Er schließt auch das Verständnis von Erzählen entsprechend uralten Erzähltraditionen ein, das ohne Hilfsmittel und Visualisierungen auskommt:

“No special equipment beyond the imagination and the power of listening and speaking is needed to create artistic images.”<sup>130</sup>

Einige *Storytellers* wie R. **Martin** setzen auch schon für den frühen Fremdspracherwerb beim *storytelling* nicht so sehr auf visuelle Verstehenshilfen und Bilder, sondern auf den ausdrucksstarken verbalen, weitgehend freien Vortrag unter Einsatz besonderer

<sup>129</sup> Piepho, H.-E. (2002) in: Bleyhl, W. (2002), S. 23

<sup>130</sup> <http://www.storyarts.org/classroom/index.html>

Erzähltechniken – ggf. entlang eines Erzählgerüsts (*skeleton*).<sup>131</sup> Die meisten Fremdsprachendidaktiker empfehlen aber, den Vortrag um zusätzliche Verstehenshilfen wie Bilder etc. zu erweitern.

#### **Böttger sagt:**

„*Storytelling* erfordert – nicht nur im Englischen – stetiges Vorbereiten und Üben, um den Inhalt der Geschichte möglichst authentisch, korrekt und ausdrucksstark wiedergeben zu können. ... *Storytelling* geht über das reine Vorlesen hinaus in das phasenweise freie Erzählen, bei dem Teilbereiche geändert, Inhalte und Sprache vereinfacht, sprachliche Strukturen wiederholt und Rollenbilder korrigiert werden können. In dieser speziellen Anpassung der Geschichte an die Voraussetzungen der Klasse liegt ein besonderer Vorteil gegenüber Geschichten von Tonträgern, die in Teilen den Lehrervortrag sprachlich oder wegen bestimmter Soundeffekte ergänzen können.“<sup>132</sup>

Auch **Brewster** und **Ellis** betonen, dass *Storytelling* Übung erfordert:

*“The challenge of any storyteller is to maintain the listener’s interest and attention. Telling a story brings out a person’s individuality and personality. Some people are natural storytellers. Most of us are not but we can all become good storytellers through practice and rehearsal and by becoming aware of techniques we can use to bring a story alive.”*<sup>133</sup>

Böttger hält es für hilfreich, Texte auf Tonträger oder Video aufzunehmen und abzuhören bzw. anzuschauen und so die Performanz zu verbessern.<sup>134</sup>

Hilfestellung für das Einüben von *Storytelling*-Techniken bietet die Auflistung von Brewster und Ellis in **Anlage 3**.

**Reading or telling stories?** Zu dieser Frage sagen Brewster und Ellis:

*“There are advantages and disadvantages of both reading a story aloud or telling a story and the two are closely interlinked. The beauty of a written story is that everything is provided. You are using the story as a guide; after you have read it and used it in the classroom several times you will probably be able to remember it by heart. So **try to know the story well enough** so that you are not reading words directly from the page, and can almost tell it without looking at the words. Do not read with your head down and look at your pupils frequently. We feel that **reading a story aloud for most teachers is probably less daunting than telling a story**, which puts an enormous burden upon the memory and their linguistic skills.”*<sup>135</sup>

**Bleyhl** weist in diesem Zusammenhang auf einen **positiven Nebeneffekt des Storytelling** hin: durch die intensive Beschäftigung mit den Texten stellt sich häufig eine **wachsende Sprachkompetenz** auch **bei den Lehrkräften** ein.<sup>136</sup>

Der **Lehrervortrag** – gleichgültig ob frei oder vorgelesen – zeichnet sich aus durch

- angemessenes Sprechtempo
- ausdrucksstarke Satzmelodie / Intonation
- klare Aussprache
- Betonung von Schlüsselwörtern
- lebhaftes Mimik, Gestik und Körpersprache
- jeweils eigene Stimmen für unterschiedliche Charaktere

<sup>131</sup> vgl. z. B. Martin/Koch (2000): The strongest of them all. Tales and music for young learners. Berlin: Cornelsen

<sup>132</sup> Böttger, H. (2005), S. 87

<sup>133</sup> Brewster, J. and Ellis, G. with Girard, D. (2002), S. 193

<sup>134</sup> vgl. Böttger, H. (2005), S. 87

<sup>135</sup> Brewster, J. and Ellis, G. with Girard, D. (2002), S. 193

<sup>136</sup> vgl. Bleyhl, W. (2002), S. 17 ff

- Wechsel in der Lautstärke der Stimme (z.B. an bestimmten Stellen flüstern, um Spannung aufzubauen)
- erklärende Bewegungen und Pantomime
- Nachahmen von Lauten (z.B. Tierlaute, Knarrlaut beim Öffnen einer Tür etc.)
- begleitende Geräusche (z.B. schnarchen, um Schlafen zu erklären, pusten, um *I'll huff and I'll puff* zu erläutern)
- Blickkontakt zu den Kindern
- ...

Häufig wird der Vortrag durch **visuelle Verstehenshilfen** unterstützt. So dienen **Gegenstände und Requisiten** zur Verdeutlichung der Situation, und die Kinder können in die Handlung mit einbezogen werden, z.B. *“Once upon a time there was a king (Einem Jungen wird eine einfache Krone aufgesetzt.) who had a beautiful daughter.”* (Ein Mädchen bekommt eine Prinzessinnenkrone.)

**Fotos, Abbildungen und Bildkarten** sowie **Storycards, Posterbooks, Bilder im Diarahmen**<sup>137</sup>, **Tafelzeichnungen** etc. können weitere visuelle Verstehenshilfen sein.

Den **Illustrationen** in **picture books** kommt eine große Bedeutung zu. Sie sind in der Regel so gestaltet, dass sie den Text eindeutig erläutern und eventuell auch ergänzende Details zum Verständnis des Zusammenhangs abbilden, die im vorgelesenen Text gar nicht vorkommen.<sup>138</sup> Sie sollten so groß sein, dass alle Kinder sie, während sie z.B. im Sitzhalbkreis oder *cinema circle* sitzen, erkennen können. Ideal sind **Big Books**.

Bei **kleinformatigen Büchern** bieten sich verschiedene Möglichkeiten des Zeigens der Bilder an:

- Präsentationen von Buchseiten über Visualizer
- als eingescannte Bilder per Laptop und Beamer
- als Folien per Overheadprojektor
- als **Storycards**, die ggf. auf der Rückseite den Text als Gedächtnisstütze für die Lehrkraft enthalten können und sukzessive an die Tafel gehängt werden
- als **Storycards**, die z.B. mithilfe eines Erzählrahmens (Kamishibai<sup>139</sup>) präsentiert werden

Als Alternativen zum Lehrervortrag sind das **Abspielen** der Hörfassung eines Textes oder die **Vorführung** einer Zeichentrickfassung oder Verfilmung einer Geschichte über Video/ DVD/ CD-ROM möglich. Tonträger und DVDs sind für die Vorbereitung der Lehrkraft sehr nützlich und für die Weiterarbeit und die eigene Auseinandersetzung der Kinder mit dem Text unerlässlich, bei der ersten Präsentation spricht aber Vieles für den Lehrervortrag.

### 1.3.3 Phasen des **Storytelling**

Für die Arbeit mit literarischen Texten im Unterricht bietet sich das **dreiphasige Vorgehen - pre-storytelling, while-storytelling, post-storytelling** – an.<sup>140</sup>

In der **ersten Phase** werden die Kinder an die Geschichte herangeführt.

<sup>137</sup> vgl. Todtenhaupt, K. und Duscha, M. in: Christiani, R. und Cwik, G. (Hrsg.) (2008), S. 23 ff

<sup>138</sup> vgl. Klippel, F. (2006): Literacy through picture books, in: MAFF, S. 86

<sup>138</sup> Ellis, G. (2006), in: MAFF, S. 89

<sup>139</sup> Im **Storytelling**-Beispiel auf der DVD „First and further Steps“ stellt die Lehrkraft das Kinderbuch *Little Beaver and the Echo* mit **Storycards** und dem Kamishibai vor. Vgl. auch Kummerow, A.: Teaching Material: Materialien zum Storytelling. in: Grundschule Englisch 2/2008, Seelze-Velber: Friedrich Verlag, S. 45

<sup>140</sup> Brewster und Ellis führen eine Reihe von hilfreichen Ratschlägen zu Überlegungen zur Gestaltung der drei Phasen auf. Vgl. **Anlage 5**

Zur **Einstimmung** wird eine Erwartungshaltung aufgebaut, indem z.B. über das Titelbild auf dem Buchdeckel oder den Titel der Geschichte gesprochen wird oder die Hauptakteure vorgestellt werden.

**Piepho** spricht von

„**setting the stage** vor dem Erzählen/Präsentieren durch das fremdsprachliche, umschreibende Einführen von Ort, Umständen und Figuren im Spiel, durch Zeichnungen nach Anweisung, durch Miniszenen als Niederschlag des Vorwissens“.<sup>141</sup>

Er weist darauf hin, dass die Hinführung auf eine Geschichte

„**nichts mit früheren Gewohnheiten zu tun [hat], alle unbekanntem Wörter vorab zu erklären und einzuüben**, u.U. sogar solche, die vom Klang her oder aus dem Kontext ohne weiteres zu verstehen sind.“<sup>142</sup>

Gerade Letzteres wäre kontraproduktiv zu dem Bemühen, den Kindern **Erschließungsstrategien** nahezubringen.

Ein **motivierender und herausfordernder Hörauftrag**, der die Aufmerksamkeit der SuS erhöht, kann ebenfalls am Anfang stehen. Solche Höraufträge sollten sich schon in der Schuleingangsphase nicht nur auf „*Listen and point*“ beschränken, sondern auf die Lösung von Problemstellungen gerichtet sein.<sup>143</sup>

### **While-storytelling**

In der **zweiten Phase** steht das Vorstellen, Erzählen, Vorlesen der Geschichte, also das **storytelling** (s. oben) im Mittelpunkt. Aufgabe der Kinder ist es in dieser Phase, Hörverstehensarbeit zu leisten, also genau zuzuhören, die angebotenen Verstehenshilfen und eigenes Weltwissen zu nutzen und so den Sinn des Gehörten zu entschlüsseln.

**Burwitz-Melzer** empfiehlt Lehrkräften:

„Bevor ein fremdsprachiger Text von den Schülerinnen und Schülern verstanden wird, muss er ihnen in der Regel zwei oder drei Mal erzählt, vorgespielt oder vorgelesen werden. Ob Sie die nachfolgenden Aufgaben vielleicht schon beim ersten, oder erst beim zweiten oder dritten Vortrag einsetzen, bleibt Ihnen überlassen und hängt von der Lerngruppe ab. Meist empfiehlt es sich, mit dem ersten Lesen noch keine Aktivitäten zu verbinden, sondern den Text erst einmal in seiner ganzen Länge auf die Lerngruppe wirken zu lassen.“

Schon beim ersten Lesen können Sie allerdings an passenden Punkten im Text eine Pause machen und die Schülerinnen und Schüler auffordern, Hypothesen über den weiteren Verlauf der Erzählung anzustellen. Dies muss bei Anfängern in der Muttersprache geschehen, fortgeschrittene Lernende können auch schon kurze Sätze auf Englisch äußern. In den folgenden Vorlese- oder Erzählphasen können die Kinder

- Ihre Erzählung durch Mimik oder Spiel unterstützen,
- Ihre Erzählung durch ein Puppenspiel unterstützen,
- Ihre Erzählung durch das Hochhalten von passenden Wortkärtchen begleiten,
- Ihren Vortrag durch rhythmische Geräusche wie Klatschen oder Fußestampfen begleiten,
- einzelne Wörter, einen Refrain oder kurze Sätze im Chor nachsprechen,
- einzelne Wörter, die Sie beim wiederholten Vortrag weglassen und durch ein Geräusch ersetzen, mündlich ergänzen,

<sup>141</sup> Piepho, H.-E. (2002) in: Bleyhl, W. (2002), S. 20

<sup>142</sup> Piepho, H.-E. (2000) in: Bleyhl, W. (2000), S. 47

<sup>143</sup> vgl. Schocker-v. Ditfurth (2004): Wie lernen Kinder Sprachen? Prinzipien aufgabenorientierten Lernens. in: Primary English 3/2004 Cornelsen

- schon die Frage beantworten, wie sie selbst in einer bestimmten Situation des Textes gehandelt hätten oder wie sie sich fühlen würden.“<sup>144</sup>

### **Post-storytelling**

Die **dritte Phase** ist diejenige, in der sich die Kinder in vielfältigen Aktivitäten intensiv mit dem Inhalt und der Sprache des Textes oder von Textteilen auseinandersetzen.

In der *post-storytelling*-Phase werden **Aufgaben (tasks)** gestellt, die die SuS motivieren, zu Leistung herausfordern und zu sichtbaren **Ergebnissen** führen:

“*Storybooks offer positive **concrete outcomes** in the form of games, competitions, quizzes, drama, song, projects, book making, etc.*“<sup>145</sup>

**Böttger** sagt:

„In der Nachbereitungsphase (**post-listening activities**) bieten sich verschiedene kreative Vorgehensweisen wie z.B. das Nachspielen der Geschichte mit selbstgebastelten Requisiten vor Eltern, Freunden und Mitschülern an.“<sup>146</sup>

Das Nachspielen von Texten trägt der Gattung **Drama** im Englischunterricht Rechnung.<sup>147</sup>

Für viele *post-storytelling activities* bieten sich **offenere Unterrichtsphasen** und **Stationenarbeit** an.

Konkrete Anregungen für *post-storytelling activities* finden sich in den Ausführungen zum Sprechen, Lesen und Schreiben in Kapitel 1.3.1 dieses Moduls und in den **Anlagen 5** und **6**.

### **1.3.4 Zum Einsatz von lyrischen Texten**

Wegen ihrer Bedeutung für das Sprachenlernen haben lyrische Texte in Form von **traditionellen und didaktisierten Liedern, Reimen, chants** etc. in den meisten Englischstunden einen festen Platz, sehr häufig in der *warming up*-Phase, um den Kindern das Umschalten von der deutschen auf die englische Sprache zu erleichtern. Ein zum Thema der jeweiligen Unterrichtseinheit passendes Lied oder dgl. festigt dabei zugleich Wortschatz und Strukturen und dient der Ausspracheschulung.

Nach Burwitz-Melzer können mit Liedern und Reimen „im frühen Fremdsprachenunterricht verschiedene unterrichtliche Aktivitäten verbunden werden, die gerade für jüngere Lernende eine besondere Bedeutung im Lernprozess haben.

- Sie können als Anlass zu Bewegungsspielen vom einfachen Fingerspiel bis zum genau einstudierten Tanz dienen,
- sie unterstützen unterrichtliche Rituale wie die morgendliche Begrüßung, den Abschied oder die gelegentliche Geburtstagsfeier,
- sie dienen der Erläuterung und Illustrierung kultureller Bräuche und Gewohnheiten
- und
- begleiten den jahreszeitlichen Ablauf mit verschiedenen Festen und Feiern.“<sup>148</sup>

Im Unterricht erfolgt die **Erstbegegnung mit songs** im Gegensatz zu *stories* häufig **über einen Tonträger**, da ansprechende musikalische Arrangements die Motivation der Kinder zur Auseinandersetzung mit dem Lied erhöhen können.

<sup>144</sup> Burwitz-Melzer, E. (2000), S. 19 f

<sup>145</sup> Brewster, J. and Ellis, G. with Girard, D. (2002), S. 187 mit Hervorhebungen durch die Autorinnen

<sup>146</sup> Böttger, H. (2005), S. 89; mit Hervorhebungen durch die Autorinnen

<sup>147</sup> vgl. z.B. Urban, K. (2007): Winnie the Witch. Vom Storytelling zum Mini-Play. in: Grundschulmagazin Englisch 4/2007. München: Oldenbourg, S. 9 ff

<sup>148</sup> Burwitz-Melzer, E. (2000), S. 44 f

Zur **Vermittlung des Inhaltes** mit einem lyrischen Text lassen sich viele Techniken und Verstehenshilfen, die beim *storytelling* genannt wurden, übertragen. Auch hier verwendet die Lehrkraft zur Semantisierung Mimik, Gestik, Körpersprache sowie Gegenstände (auch Spielzeug, Stofftiere etc.) Fotos, Abbildungen, Bildkarten, Tafelzeichnungen, Poster etc.

Bei den meisten Liedern und Reimen kommen lernunterstützend, d.h. bedeutungsvermittelnd und das Einprägen fördernd, dem Alter der Kinder entsprechend **Bewegungen** hinzu, die die Lehrkraft vormacht und die sehr schnell von den Kindern aufgegriffen und mitgemacht werden. Bei **action songs** und **action rhymes** geht es oft darum, Anweisungen im Sinne von TPR umzusetzen.<sup>149</sup> Sehr viele *action songs* gibt es zum Thema "My body", durch die die Kinder unter Einsatz ihres ganzen Körpers die Sprache lernen. "Head and shoulders", "Hokey Cokey", "If you're happy", "Reach for the sky", "Clap your hands and wiggle your fingers" gehören zu den bekanntesten und beliebtesten traditionellen *action songs*. Darüber hinaus steht auch eine Vielzahl motivierender didaktisierter *action songs* für den Unterricht zur Verfügung.

Bei der Einführung eines Liedes beginnt man in der Regel damit, ganz grob anzudeuten, worum es inhaltlich geht, bevor die erste Strophe oder auch zunächst lediglich der Refrain – gesungen oder vom Tonträger vorgespielt – präsentiert wird. Um den Aufforderungscharakter des Gesamteindrucks zu erhöhen, ist dabei ein „normales“ zügiges Tempo üblich. In darauf folgenden Durchgängen wird die Lehrkraft zum besseren Verständnis dann aber langsamer und sehr deutlich singen oder sprechen und Verstehenshilfen anbieten, so dass die Kinder sich den Inhalt erschließen und Details erfassen können und den Text nach und nach zunächst im Chor mitsprechen bzw. mitsingen, später auch allein reproduzieren können.

Text und Melodie prägen sich leicht ein, weil die Lieder, Reime etc. in den folgenden Stunden immer wieder aufgegriffen werden und die Kinder sie gern singen bzw. sprechen – häufig auch außerhalb der Unterrichtszeit. Dazu kommt, dass rhythmisierte Sprache, Reime etc. eine große Lernhilfe darstellen.

Manchmal enthalten lyrische Texte **Sprachelemente**, die **zum Spielen mit Sprache anregen** wie z.B. *tongue twisters*, oder auch Lautmalerisches (*onomatopoeic sounds*) wie *incey wincey (spider)*. Beides kann u.a. zum Vergleich mit der deutschen Sprache (inse, binse (Spinne)) anregen und die *language awareness* schärfen ebenso wie Abzähl-, Hüpf- und Klatschreime in englischer und deutscher Sprache sowie ggf. in weiteren Sprachen.

*Songs, chants* und *raps* etc. eignen sich schon in der Schuleingangsphase gut für **Präsentationen** des Gelernten vor der Klasse oder einem größeren Publikum. Sie können auch zu  **kreativer Auseinandersetzung** mit Texten anregen:

„Gedichte und Lieder sind ideale Wegbereiter und Vorlagen für (...)  **kreatives Handeln** der Lerngruppen: Ausgehend von diesen textuellen Vorlagen können die Schülerinnen und Schüler **eigene kreative Werke herstellen, Bilder malen, kleine Theaterstücke aufführen** oder die **Vorlagentexte umschreiben oder neu dichten**.“<sup>150</sup>

Ob die Kinder einen Text als **altersgemäß** empfinden, hängt auch davon ab, wie sie ihn im Unterricht erleben. Je nach **Aufbereitung** kann ein Reim oder Lied für Kinder in der **Schuleingangsphase** oder im **dritten und vierten Schuljahr** verwendet werden. Beispielsweise wird der Kleinkinderreim "Teddy bear, teddy bear turn around", wenn er mit einer pentatonischen Melodie gesungen wird, Kindern im ersten Schuljahr im Zusammenhang mit Teddybärsgeschichten gefallen und sie zum Mitsingen und Mitmachen der Bewegungen animieren. Als *rap* aufgemacht oder bei einem Vergleich von deutschen

<sup>149</sup> vgl. TPR u.a. in: **Modul 3: Hörverstehen** und **Modul 4: Sprachenlernen**

<sup>150</sup> Burwitz-Melzer, E. (2000), S. 44 mit Hervorhebungen der Autorinnen

Spielen mit Spielen aus anderen Ländern als *skipping rhyme* eingesetzt, kann er durchaus noch ältere Kinder ansprechen.

Über das Angebot an authentischen und didaktisierten Kinderliedern hinaus können gelegentlich auch **aktuelle und klassische Hits** aus der Unterhaltungsbranche aufgegriffen werden, wenn sie zum Thema passen. So sind beispielsweise viele SuS vom song *“The lion sleeps tonight“* begeistert. Einigen Kindern ist er vielleicht schon im Zusammenhang mit dem Musical *Lion King* begegnet, und er bietet sich als Einstieg in das Thema *Wild Animals* an. *“I’m singing in the rain“*<sup>151</sup> eignet sich z.B. als Begrüßungslied zum Thema *Weather*, und Titel der Gruppe Boney M, wie z.B. *“The calendar song“*, *“Brown Girl in the Ring“*, *“Mary’s Boy Child“*, *“Little Drummer Boy“* etc. können den Unterricht bereichern.

Auch zu einigen **bekanntem Kinderbüchern**<sup>152</sup> gibt es authentische **Lieder**, die die Arbeit mit dem Text ergänzen und bereichern können, da durch sie ein weiterer Lernkanal angesprochen wird. Beispielsweise wird die Beschreibung des furchterregenden Gruffalos *“He has terrible tusks...“* durch das Lied auf sehr eindringliche, ansprechende Weise musikalisch unterstrichen, und durch das Singen prägt sich der Text gut ein.<sup>153</sup> Das traditionelle Lied *Who’s afraid of the big bad wolf?* z.B. passt zu allen Märchen, in denen der Wolf vorkommt. Umgekehrt gibt es auch **traditionelle Lieder, zu denen Bilderbücher entstanden sind**, die sich ebenfalls gut für den Einsatz im Unterricht eignen.<sup>154</sup>

Die Vorteile, die die Beschäftigung mit (Kinder-)Lyrik in den verschiedensten Formen für das Fremdsprachenlernen in der Grundschule mit sich bringt, werden für die Kinder erfahrbar gemacht und ins Bewusstsein gehoben. (Kinder-)Lyrik im Unterricht ist **ein** Schwerpunkt unter vielen, sie **begleitet** und **unterstützt das Lernen**.

<sup>151</sup> Ursprünglich bekannt geworden durch den Film „Singin’ in the rain“ (1952) mit Gene Kelly in der Hauptrolle

<sup>152</sup> z.B. zu Winnie the Witch, The Gruffalo, Guess how much I love you (s. Liste der *storybooks* im Anhang)

<sup>153</sup> vgl. CD/Kassette zu Donaldson, J./Scheffler, A. (1999): The Gruffalo. London: Macmillan Children’s Books

<sup>154</sup> z.B. Ten in the bed und Today is Monday (s. Liste der *storybooks* im Anhang)

## 2. Anlagen

## Anlage 1

### Kriterien zur Auswahl von geeigneten stories

<b>Level</b>	<b>Vocabulary/ structures/ functions</b>
<i>Literary devices</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>repetition/ cumulative content</i></li> <li>• <i>rhythm/ rhyme</i></li> <li>• <i>question/ answer</i></li> <li>• <i>dialogue/ narrative</i></li> <li>• <i>humour/ suspense</i></li> <li>• <i>predictability/ surprise</i></li> <li>• <i>onomatopoeia/ alliteration</i></li> <li>• <i>contrast</i></li> <li>• <i>metaphor/ simile</i></li> </ul>
<i>Content/ subject matter</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>relevant</i></li> <li>• <i>interesting</i></li> <li>• <i>amusing</i></li> <li>• <i>memorable</i></li> <li>• <i>length</i></li> <li>• <i>values</i></li> </ul>
<i>Illustrations/ layout</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>use of illustrations/ layout</i></li> <li>• <i>attractive/ colourful size</i></li> <li>• <i>target culture</i></li> </ul>
<i>Educational potential</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>learning to learn</i></li> <li>• <i>cross-curricular links</i></li> <li>• <i>world/ cultural knowledge</i></li> <li>• <i>conceptual development</i></li> <li>• <i>learning styles/ intelligences</i></li> </ul>
<i>Motivation</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>enjoyment</i></li> <li>• <i>create positive attitudes</i></li> <li>• <i>arouse curiosity</i></li> <li>• <i>successful learning</i></li> <li>• <i>experience</i></li> <li>• <i>confidence building</i></li> <li>• <i>desire to continue learning</i></li> </ul>
<i>Values</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>cooperation</i></li> <li>• <i>collaboration</i></li> <li>• <i>emotional development</i></li> <li>• <i>self-esteem</i></li> </ul>
<i>Global issues</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>citizenship education</i></li> <li>• <i>multicultural education</i></li> <li>• <i>intercultural awareness</i></li> </ul>
<i>Language/ content</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>authentic</i></li> <li>• <i>appropriate</i></li> </ul>

**Quelle:** Auszug aus der tabellarischen Darstellung von *Brewster and Ellis with Girard* (2002), S. 190 - 191

## Anlage 2

### Fragen zur Auswahl von geeigneten *storybooks*<sup>155</sup>

- Ist das **Sprachniveau** (Wortschatz- Satzstrukturen) angemessen?
- Enthält das Buch Merkmale wie Reime, Lautmalereien, Rhythmisierungen, damit die Kinder **gut nachsprechen** und ihre **Aussprache verbessern** können?
- Ist der **Inhalt** für die Kinder von Interesse, lustig, oder so, dass er gut memoriert werden kann?
- Wie ist das Buch **visuell** gestaltet?
  - Beziehen sich die Illustrationen auf den Text?
  - Unterstützen sie das Verständnis?
  - Sind sie zielgruppenangemessen?
  - Sind sie attraktiv und farbenfroh?
  - Sind sie so groß, dass die ganze Klasse sie sehen kann?
  - Stellen sie das Leben in einer Kultur der Zielsprache dar?
- Fordert das Buch die **Partizipation** der Schülerinnen und Schüler heraus?
  - Erlaubt es eine Antizipation des Folgenden?
  - Fördert der Text die Memorierfähigkeit?
  - Ist der Text so gestaltet, dass das Selbstvertrauen der Schülerinnen und Schüler gestärkt werden kann?
- **Motiviert** die Geschichte die Kinder?
  - Bezieht sie Aspekte aus der kindlichen Erfahrungswelt ein?
  - Entwickelt sie kindliche Vorstellungskraft?
  - Entwickelt sie Sinn für Humor?
- Erregt das Buch die **Neugierde** der Kinder?
  - Wollen die SuS dadurch mehr über die Fremdsprache, die fremde Kultur und das Lernen einer Fremdsprache erfahren?
- Erzeugt das Buch eine **positive Haltung** gegenüber der Fremdsprache, der fremden Kultur und dem Sprachenlernen überhaupt?
- Sind **Inhalt und Sprache** im Buch repräsentativ für die Sprache, die in der fremden Kultur gesprochen wird?
  - Werden Einsichten in die Lebenswirklichkeit der fremden Kultur vermittelt?
  - Sind Inhalte und Sprache authentisch und angemessen?

#### Möglichkeiten für weiterführendes Arbeiten im Sinne des *post-storytelling*

- Ist das Buch geeignet, im Sinn des *task-based learning* herausfordernde Aufgaben zu allen *skills* zu stellen?
  - Fordert das Buch zum Nachspielen / zur Gestaltung eines *mini-plays* oder dgl. heraus?
  - Bietet es sich an, ein eigenes kleines Buch nachzugestalten?
  - Gibt es eine Hörfassung auf CD, die individuelles Anhören des Textes ermöglicht und das selbstständige Nachlesen erleichtert?
  - ...
  - ...

<sup>155</sup> In Anlehnung an den Workshop 2002 „Umgang mit Texten“ unter [www.kt.nrw.de](http://www.kt.nrw.de)

## Anlage 3

### Storytelling techniques

nach Brewster und Ellis<sup>156</sup>

„Using storytelling techniques:

Once you feel confident with the story text, consider the different techniques you can use to provide further support for your pupils' understanding.

- If **they are unfamiliar with storytelling**, begin with short sessions which do not demand too much from them and over-extend their concentration span.
- If possible, have younger children sit on the floor around you, **making sure everyone can see you and the illustrations and can hear you clearly**.
- **Read slowly and clearly**. Give your pupils time to relate what they hear to what they see in the pictures, to think, ask questions, make comments. However, do vary when the story speeds up.
- Make comments about the illustrations and point to them to **focus the pupils' attention**.
- **Encourage your pupils to take part in the storytelling** by repeating key vocabulary items and phrases. You can invite them to do this by pausing and looking at them with questioning expression and by putting your hand to your ear to indicate that you are waiting for them to join in. Then repeat what they have said to confirm that they have predicted correctly and, if appropriate, expand by putting the word into full phrase or sentence.
- **Use gestures, mime, facial gestures** to help convey the meaning.
- **Vary the place, tone and volume of your voice**. Are you going to whisper to build up suspense? Are you going to introduce an element of surprise by raising your voice?
- Pause where appropriate to add dramatic effect or to **give children time to relate what they hear to what they see**, and to assimilate details in the illustrations.
- Disguise your **voice for the different characters** as much as you can to signal when different characters are speaking and help convey meaning.
- Make **sound effects** where possible.
- Ask questions to **involve children**: What do you think is going to happen next? What would you do?
- **Do not be afraid to repeat, expand and reformulate**. This increases opportunities of exposure to the language and gives children a second (or third) chance to work out the meaning and have it confirmed. If you need to walk around the class to show children the pictures, repeat the text again and again.”

<sup>156</sup> Brewster, J. and Ellis, G. with Girard, D. (2002), S. 196 - 197

## Anlage 4

### Storytelling (Grafik)

nach Brewster und Ellis

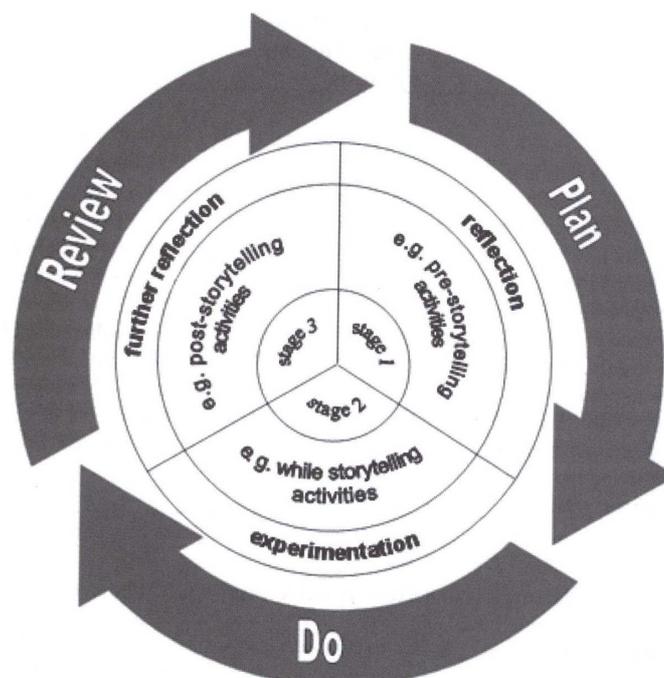


Schaubild: „Figure 1. A framework for a story-based methodology: The Plan-Do-Review model. Adapted from High/ Scope <http://www.highscope.org>”<sup>157</sup>

<sup>157</sup> Ellis, G. in: Enever, J./ Schmid-Schönbein, G. (Hrsg.) (2006), S. 99

## Anlage 5 Denkanstöße zur Gestaltung der drei Phasen<sup>158</sup>

General procedures for planning story based work	Stage	Story "The Kangaroo from Woolloomooloo"
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decide on your learning goals (linguistic, cultural, cross-cultural, citizenship, etc.) and main outcome(s)</li> <li>• Decide if you need to modify the story in any way</li> <li>• Decide how long you will use the storybook for</li> <li>• Decide what storytelling techniques you will use. Will you read it all the way through in one go or can it be broken down in shorter, manageable sequences?</li> <li>• Decide how you may need to make the content accessible to your pupils by:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• contextualizing the story, introducing main characters; relating the story to the children's own experience; activating children's prior knowledge pre-teaching language that children will not be able to infer from the content, visual support, etc.</li> </ul> </li> <li>• Decide which materials you may need to prepare</li> <li>• Decide how you are going to explain the aims and main outcomes to your pupils so they know what is expected of them</li> </ul>	<p><b>1</b> <b>Plan</b> <b>Pre-storytelling activities</b></p> <p>↓</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• To learn the names of native Australian animals and to produce short descriptions. To make a zigzag book of Australian animals</li> <li>• No modification required</li> <li>• Between 6-8 hours about 6 lessons</li> <li>• The story will be read all the way through. Encourage participation through repetition of the refrain and question and prediction of animals and rhyming words</li> <li>• Show cover: What's this? Have you ever seen a kangaroo? Where? Where do kangaroos live? Elicit names of other Australian animals children may know</li> <li>• Locate Australia on a world map. Find Sydney and locate Woolloomooloo as an inner city area of Sydney. Ask general questions about Australia and comparison with own country as appropriate</li> <li>• Flashcard games to learn the names of animals</li> <li>• Prepare animal flashcards and sentence joining activity and dominoes</li> <li>• We are going to listen to a story about a boy who visits the Sydney Zoo, and then make our own zigzag book of Australia animals and learn how to describe them.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decide how you are going to arrange your classroom for storytelling so everyone can see you and the storybook</li> <li>• Decide how, when, and how many times you are going to read the story again for specific purposes</li> </ul>	<p><b>2</b> <b>Do</b> <b>While-storytelling activities</b></p> <p>↓</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Listen and repeat names of animals and refrain.</li> <li>• Listen and predict names of animals and rhyming words via visual clues</li> <li>• Listen and sequence (children are allocated an animal and stand in line as their animal is read)</li> <li>• Listen and match (animals to words)</li> <li>• Listen and remember (rhyming words)</li> </ul>

<sup>158</sup> Brewster, J. and Ellis, G. with Girard, D. (2002), S. 194 f

<ul style="list-style-type: none"><li>• Decide which activities you are going to create to consolidate language introduced through the story</li><li>• Decide which activities you are going to create to extend and personalize language from the story</li><li>• Decide how you are going to get children to review work done and evaluate main outcome(s)</li></ul>	<p style="text-align: center;"><b>3</b> <b>Review</b> <b>Post-storytelling</b> <b>activities</b></p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pronunciation focus: card game to recognize number of syllables in words</li><li>• Memory game: card game to find rhyming words</li><li>• Matching activity: join the sentences which match</li><li>• Guessing game: children listen to short descriptions and guess animal</li><li>• Identifying musical instruments</li><li>• Class survey: Can you play the flute? Etc.</li><li>• Song (based on traditional Australian song) to consolidate language</li><li>• Australian animals dominoes to consolidate animal and rhyming words</li><li>• Book making: zigzag book of Australian animals to consolidate, review, extend and personalize language. Display children's work.</li></ul>
--	---	---

## Anlage 6

### Beispiele für *pre-/while-/post-storytelling activities*

Die folgenden Beispiele stellen eine Auswahl von Unterrichtsvorschlägen aus unterschiedlichen Veröffentlichungen dar.<sup>159</sup>

#### **Pre-storytelling activities:**

- Charaktere der Geschichte, z.B. durch Stabpuppen präsentieren
- Einer bestimmten Musik oder typischen Geräuschen zuhören, die zu der Geschichte passen
- Ein Lied kennenlernen, das zur Geschichte passt
- *poems, chants, songs* oder *rhymes* wiederholen, die zur Geschichte passen
- *TPR-activities* einsetzen, um Wortschatz und Strukturen aus der Geschichte bekannt zu machen
- *Guessing games* durchführen, z.B. zu den Handlungsträgern der Geschichte
- Wörter zum Thema (*clustering*) sammeln
- Ein zielgerichtetes Unterrichtsgespräch führen
- Requisiten, die die Geschichte begleiten, in die vorausgehende Unterrichtshandlung einbeziehen
- Das Cover eines Buches vorstellen und die Kinder den Inhalt antizipieren lassen

#### **While-storytelling activities:**

- Begleitende Visualisierung der Geschichte durch: Zeigen auf die Illustrationen des Bilderbuches, Bildaufbau an der Tafel, Realia und authentisches Material, Film/Video
- Beim ersten Vorlesen Mimik, Gestik, Bewegungen und Geräusche intensiv zur Unterstützung des Textes einsetzen
- Durch gute Artikulation, deutliches Sprechen, Einhalten der Wortgrenzen, angemessenes Sprechtempo, Einlegen von Pausen etc. den SuS das Verstehen erleichtern
- Requisiten und Hintergrundgeräusche einbeziehen
- Die Geschichte unterbrechen und antizipieren lassen, wie sie weitergehen könnte, wie die Kinder die Charaktere und ihre Handlungen deuten etc. Die Kinder können ggf. auf Deutsch antworten, die Lehrkraft spiegelt das Gesagte auf Englisch.
- Beim zweiten Vorlesen Fragestellungen einbringen, Schlüsselstellen wiederholen, Erlebnis durch aktives Einbeziehen der SuS vertiefen

#### **Post-storytelling activities:**

- Weiterführende Aufgaben, z.B. Fortsetzung, Veränderung oder Umgestaltung der Geschichte
- Aktivitäten wie *True or false?*, Überschriften zu Bildern finden, Poster zu der Geschichte gestalten, *crossword puzzle*, *story quiz* entwickeln und durchführen, *games (bingo, board games, memory, domino)*, Reim- /Textpassagen sprechen lernen.
- Dialoge und Rollenspiele (*creating dramatic scenes*) mit eigenen Requisiten; eigene Erzähl- und Schauspielteile einbringen (*Repeating or completing parts of the story.*)
- Auf Grundlage der erzählten Geschichte individuelle Minibücher (z.B. *zigzag books, pocket stories* oder dgl.) entwickeln
- Ein Lied, einen Reim oder dgl. zu der Geschichte lernen, umschreiben oder kreieren

<sup>159</sup> vgl. z.B. Bleyhl, W. (2002), Klippel, F. (2000), Cameron, L. (2001), Brewster and Ellis (2002), „Bausteine Englisch“, Verlag Bergmoser und Höller, Zeitschriften wie Grundschule Englisch, Seelze-Velber: Friedrich Verlag, Grundschulmagazin Englisch, München: Oldenbourg

## Anlage 7

### Beispiele für *rhymes*

Aus dem Internet lassen sich authentische Reime etc. herunterladen. Im Folgenden finden sich einige Beispiele als Anregung, auf die evtl. in der Moderation in der *warming up*-Phase zurückgegriffen werden kann.

Außerdem ist das Gedicht "Sand" abgedruckt, das als möglicher Einstieg in die Moderation dienen kann.

#### **Sand** (by John Foster)<sup>160</sup>

Sand in your fingernails  
Sand between your toes  
Sand in your earholes  
Sand up your nose!

Sand in your sandwiches  
Sand on your bananas  
Sand in your bed at night  
Sand in your pyjamas!

Sand in your sandals  
Sand in your hair  
Sand in your knickers  
Sand everywhere!

#### **Nursery Rhyme**<sup>161</sup>

Little Miss Muffet sat on a tuffet  
Eating her curds and whey,  
Along came a spider,  
Who sat down beside her  
And frightened Miss Muffet away

#### **Story** of the Little Miss Muffet Rhyme:

Little Miss Muffet was a small girl whose name was Patience Muffet. Her stepfather, Dr. Muffet (1553-1604) was a famous entomologist who wrote the first scientific catalogue of British Insects. Whilst eating her breakfast of curds and whey Little Miss Muffet was frightened by one of his spiders and ran away! This particular Nursery Rhyme of Little Miss Muffet reputedly dates back to the late 16th century as indicated by the birth date of Dr. Muffet! Unlikely story about Patience Muffet!

#### **Clapping game (rhyme)**<sup>162</sup>

##### **Double, Double**

Double double this this,  
Double double that that,  
Double this, double that,  
Double double this that.

#### **Instructions:**

<sup>160</sup> Foster, J.: Sand. in: The Nation's Favourite Children's Poems. BBC Worldwide 2001 + CD

<sup>161</sup> <http://playgroundsongs.com/2008/09/09/little-miss-muffet/>

<http://www.dltk-teach.com/rhymes/missmuffet/index.htm>

<sup>162</sup> <http://www.childstoryhour.com/gamesclapping.htm>



Hold your hands up, your fingers pointing to the ceiling.  
As you're saying the rhyme, turn your hands back and forth.  
Whenever you say "double," both hands are facing towards you.  
Whenever you say "this," and "that," your palms are facing away from you. NOT as easy to do as it sounds!

Variations: You can use almost any compound words.

Double double ice ice,  
Double double cream cream.  
Double ice, double cream,  
Double double ice cream.

### **Chant**<sup>163</sup>

"Can't stop

Chanting

Raving

Ranting

Rapping

Bopping

Dubbing

Toasting

Cheering

Rocking

Rolling

Roasting

Yell some words

that make you dance

That's the way

you make your chants"

"There's a lot of truth in this chant on chanting. When you chant lines aloud, you get caught up in rhyme and rhythm. You begin to keep the beat, gesture and sway, play with sound, and even dance. It's a very physical experience."<sup>164</sup>

### **Skipping Rhyme**<sup>165</sup>

I had a little puppy

His name was Tiny Tim

I put him in the bathtub, to see if he could swim

He drank all the water, he ate a bar of soap

The next thing you know he had a bubble in his throat.

In came the doctor, (person jumps in)

In came the nurse, ( person jumps in)

In came the lady with the alligator purse (person jumps in)

Out went the doctor (person jumps out)

Out went the nurse (person jumps out)

Out went the lady with the alligator purse (person jumps out)

Alternative als **Chant**:

„Mumps“, said the doctor,

„Measles“, said the nurse,

Nothing said the lady with the alligator purse.

### **Counting rhyme**<sup>166</sup>

---

<sup>163</sup> <http://www.songsforteaching.com/sonjadunn/whatisachant.htm>

<sup>164</sup> <http://www.songsforteaching.com/sonjadunn/whatisachant.htm>

<sup>165</sup> <http://www.woodlands-junior.kent.sch.uk/studentssite/playgroundrhymes.html>

One, two, three, four, five,  
once I caught a fish alive.  
Six, seven, eight, nine, ten,  
But I let it go again.  
Why did you let it go?  
Because it bit my finger so.  
Which finger did it bite?  
The little one upon the right.

**Weitere Gedichtformen** finden sich z.B. unter  
<http://www.gigglepoetry.com/poetryclass/Haiku.html>

---

<sup>166</sup> [http://www.first-school.ws/t/cp\\_nr/12345fish\\_c.ht](http://www.first-school.ws/t/cp_nr/12345fish_c.ht) und <http://www.first-school.ws/activities/nrhymes/12345fish.htm>

## Anlage 8

### Storybooks (Auswahl)

Die meisten der aufgeführten Titel sind problemlos über deutsche Buchhandlungen, das Internet oder deutsche Schulbuchverlage zu bestellen. Manche sind auch als BIG BOOKS erhältlich.

Author	Title	Published	ANTOLIN <sup>167</sup> ✓ CD/Cassette	ISBN
<b>Ahlberg, Allan</b>	<b>Chicken, chips and peas</b>	Viking/Puffin, London 1999	✓ <b>CD</b>	3-14-127105-4
	<b>Funnybones</b>	Penguin Books, London 1999	✓	0-14-056581-7
<b>Allan, Nicholas</b>	<b>The Queen's Knickers</b>	The Random House Group, Red Fox Edition, London 2000	✓	0-09-941314-0
<b>Allan, Nicholas</b>	<b>Jesus' Christmas Party</b>	Red Fox Edition, London 2004		978-009-972591-6
<b>Allsburg, van, Chris</b>	<b>The Polar Express</b>	Andersen Press Ltd, London 1985		978-0-86264-143-6
<b>Blake, Quentin</b>	<b>Fantastic Daisy Artichoke</b>	Red Fox Edition, London 2000		0-09-9400065
<b>Bluthenthal, Diane Cain</b>	<b>I'm not invited?</b> <sup>168</sup>	Atheneum Books, New York 2003		978-1-41697141-2
<b>Bond, Michael</b>	<b>Paddington's Opposites</b>	Picture Puffins 1990		0-14-055765-2
	<b>Paddington's ABC</b>	Picture Puffins 1990		0-14-055763-6
<b>Briggs, Raymond</b>	<b>Father Christmas</b>	Picture Puffins 1973		
<b>Brown, Ken</b>	<b>The Scarecrow's Hat</b>	Andersen Press, London 2000		1-84270-160-6
	<b>What's the Time, Grandma Wolf?</b>	Peachtree Publishers Ltd. 2001	✓	1-56145-250-5
<b>Brown, Ruth</b>	<b>A dark, dark tale</b>	Red Fox Edition, London 2002		
<b>Browne, Eileen</b>	<b>Handa's Surprise</b>	Walker Books, London 1993		0-7445-3634-0
<b>Bunting, Eve / de Groat, Diane</b>	<b>A Turkey for Thanksgiving</b> <sup>169</sup>	Clarion Books, New York, 1991		9-780395-74212-9
<b>Campbell, Rod</b>	<b>Dear Zoo</b> <sup>170</sup>	Campbell Books, 1998	✓	0-333-71278-1
<b>Carle, Eric</b>	<b>Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?</b>	Penguin Books LTD auch als <b>BIG BOOK</b>	✓	3-14-127502-5
	<b>Draw Me a Star</b>	Hamish Hamilton LTD Penguin Books, 1993	✓	0-698-11632-1
	<b>From Head to Toe</b>	Hamish Hamilton LTD Penguin Books, 1999	✓ <b>CD</b>	3-14-127104-6

<sup>167</sup> vgl. Interaktives Leseförderprogramm Antolin [www.ANTOLIN.de](http://www.ANTOLIN.de)

<sup>168</sup> vgl. Diehr, B./Frisch, S. (2008): Goodbye Hungry Caterpillar. in: Grau, Maike / Legutke, Michael K. (Hrsg.) (2008): Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur. Frankf./M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V.

<sup>169</sup> vgl. Opl, S. (2008): A turkey for Thanksgiving. Eine tierische Freundschaft. in: Grundschulmagazin Englisch 5/2008. München: Oldenbourg

<sup>170</sup> vgl. z.B. Stroppe, A. (2007): Let's go to the zoo. Zootiere in Verbindung mit einer *picture book story*. in: Grundschulmagazin Englisch 3/2007. München: Oldenbourg

	<b>Little Cloud</b>	Hamish Hamilton / Puffin	✓	0-698-11830
	<b>Mister Seahorse</b>	Puffin Books, London 2004		0-141-38089-6
	<b>Pancakes, Pancakes</b>	Knopf, New York 1970		0-689-82246-4
	<b>Papa, please get the moon for me</b>	Simon & Schuster Books for Young Readers	<b>CD</b>	0-88708-026-X
	<b>Polar Bear, Polar Bear, What Do You Hear?</b>	Penguin Books. Puffin Books, London 1991	✓	0-14-054519-0
	<b>The Bad-tempered Ladybird (American title: The Grouchy Ladybug)</b>	Penguin Books. Puffin Books, London 1982	✓	0-140-50398-6
	<b>The Secret Birthday Message</b>	Harper Collins Publishers, 1972		0-690-72347-4
	<b>The Very Busy Spider</b>	Hamish Hamilton / Puffin	✓	
	<b>The Very Hungry Caterpillar</b>	Puffin Books, London 1969	✓ <b>CD</b>	0-140-56932-4
	<b>The Tiny Seed</b>	Hamish Hamilton / Puffin		0-14-055713-x
	<b>Today is Monday</b>	Penguin Books LTD	✓ <b>Song auf CD<sup>171</sup></b>	0-140-55310-x
	<b>Do you want to be my friend?</b>		✓	
<b>Dale, Penny</b>	<b>Ten in the bed</b>	Walker Books London, 1990	✓ <b>CD</b>	3-14-127101-1
<b>Dijs, Carla</b>	<b>The boy who cried wolf</b>		✓	0-689-81483-6
<b>Donaldson, Julia/Scheffler, Axel</b>	<b>The Gruffalo<sup>172</sup></b>	Macmillan Children's Books, London 1999	✓ <b>Cassette, CD</b>	9-780333-710937
	<b>The Gruffalo's Child</b>	Macmillan Children's Books, London 2004	✓ <b>Cassette</b>	1-405-02045-8
	<b>The Snail and the Whale</b>	Macmillan Children's Books, London 2003	✓	0-333-98224-X
	<b>Room on the Broom</b>		✓	
	<b>Monkey puzzle<sup>173</sup></b>	Macmillan Children's Books, London 2003	✓	978-0-333-96219-0
<b>Donaldson, Julia / Monks, Lydia</b>	<b>The Princess and the Wizard<sup>174</sup></b>	Macmillan Children's Books, London 2006		1-4050-5313-5
<b>France, Anthony/ Beeke, Tiphonie</b>	<b>From Me to You<sup>175</sup></b>	Candlewick Press, USA 2004		0-7636-2255-9
<b>Godwin, Sarah/ Batchelor, L.</b>	<b>Where's caterpillar?</b>	Frances Lincoln Ltd., London 1995	✓ <b>CD</b>	3-14-127201-8

<sup>171</sup> vgl. z.B. Fun & Action 3 New Stuttgart: Klett 2000

<sup>172</sup> Zu „The Gruffalo“ gibt es eine Reihe von Veröffentlichungen, vgl. u.a. Gerngross, G./Diekmann, A. Englischsprachige Kinderbücher im Anfangsunterricht. To simplify or not to simplify: That is the question. In: Fremdsprachenunterricht 1/2003

<sup>173</sup> vgl. Bender-Renfordt, H. (2008): Monkey Puzzle. Teaching reading and writing skills using a picture book. in: Grundschulmagazin Englisch 1/2008. München: Oldenbourg

<sup>174</sup> vgl. Klein, K. (2007): The Princess and the wizard. Revising vocabulary with a modern fairy tale. in: Grundschulmagazin Englisch 3/2007. München: Oldenbourg

<sup>175</sup> vgl. Diehr, B./Frisch, S. (2006): Diagnostische Kompetenz – Lernfreude wecken – Sprechleistung beurteilen – Qualität verbessern, in: Primary English 6/2006, Oldenbourg

<b>Haring, Keith</b>	<b>Nina's book of little things</b>	Munich – New York 1994		3-7913-2453-5
<b>Harper, Anita / Hellard, Susan</b>	<b>It's not fair!</b>	Ladybird Books, London 1988		0-7214-9693-8
<b>Hill, Eric</b>	<b>Where's Spot?</b>	Puffin Books, London		0-14-050420-6
	<b>Spot Bakes a Cake</b>	Puffin Books, London		0-14-055513-7
	<b>Spot Goes to the Farm</b>	Puffin Books, London		
	<b>Spot's First Christmas</b>	Puffin Books, London	✓	
	<b>Spot's Magical Christmas</b>	Ladybird Books, London		0-7214-1862-7
	<b>Spot's First Easter</b>	Puffin Books		0-7232-9009-1
	<b>Spot's Walk in the Woods</b>	Puffin Books	✓	0-14055274-X
<b>Horn, Emily</b>	<b>Excuse me, are you a witch?</b>		✓	
<b>Lanczak Williams, Rozanne</b>	<b>Cinderella dressed in yellow (BIG BOOK)</b>	Creative Teaching Press, USA		
	<b>Five little monsters went to school</b>	Creative Teaching Press, USA 1996		1-57471-127-X
	<b>There's a monster in the tree (BIG BOOK)</b>	Creative Teaching Press, USA 1995		
<b>Lester, Helen</b>	<b>Me first</b>	Houghton Mifflin Company, Boston 1992		
<b>London, Jonathan / Remkiewicz, Frank</b>	<b>Froggy gets dressed</b> <sup>176</sup>	Penguin Books USA Inc., 1992	✓ CD	3-14-127203-4
	<b>Froggy goes to school</b>	Penguin Books USA Inc., 1996	✓	0-14-056247-8
<b>Mayhew, James</b>	<b>Katie in London</b>		✓	
<b>Mayo, Virginia</b>	<b>Don't forget me, Father Christmas!</b> <sup>177</sup>	Hutchingson Children's Books, London 1992		
<b>MacDonald, Amy / Fox-Davies, Sarah</b>	<b>Little Beaver and the Echo</b>	Walker Books, London 1990		978-07445-2315-7
<b>McDonnell, Flora</b>	<b>I love animals (BIG BOOK)</b>	Walker Books, London 1994		
<b>McBratney, Sam/ Jeram, Anita</b>	<b>Guess how much I love you</b>	Walker Books Limited, London 1994	✓ CD	0-7445-7235-5
<b>McKee, David</b>	<b>Elmer</b>	Andersen Press Ltd., London 1989	✓	0-09-969720-3
	<b>Elmer and the Lost Teddy</b>	Andersen Press Ltd., London 1999	✓	
	<b>Elmer and the Stranger (BIG BOOK)</b>	Andersen Press Ltd., London 2000		1-84270-154-1
	<b>Not now, Bernard</b>		✓	
<b>Moore, Inga</b>	<b>Six Dinner Sid (BIG BOOK)</b>	Hodder Children's Books, London 2000	✓	0-7500-0304-9

<sup>176</sup> vgl. Diekmann, A: Storytelling. "The basic unit of memory is the story". in: Primary English 1/04

<sup>177</sup> Bilderbuch zum Erzählen, keinerlei Text

<b>Munsch, Robert / Martchenko, M.</b>	<b>Something good</b>	Annick Press Ltd. USA, 1990	✓ <b>CD</b>	3-14-127204-2
<b>Munsch, Robert / Martchenko, M.</b>	<b>50 Below Zero</b>	Annick Press Ltd. USA, 1986		0-920236-91-X
<b>Murphy, Jill</b>	<b>Peace at last</b>	Macmillan Children's Books, London 1982	✓ <b>CD</b>	0-333-63198-6
	<b>Whatever next</b>	Macmillan Children's Books, 2001		0-333-94844-0
<b>Nicoll, Helen / Pienkowski, Jan</b>	<b>Meg and Mog</b>	William Heinemann LTD 1972	✓	0-14-050117-7
<b>Paul, Korky / Thomas, Valerie</b>	<b>Winnie the Witch<sup>178</sup></b>	Oxford University Press 1987	✓	
	<b>Winnie Flies Again</b>		✓	0-19-272348-0
	<b>Winnie in Winter (Simplified Edition)</b>	Oxford University Press 1999	✓	0-19-431922-9
	<b>Winnie's Midnight Dragon</b>	Oxford University Press 2006	<b>CD</b>	0-19-279101-X
	<b>Winnie's New computer</b>	Oxford University Press 2003		0-19-279129-X
	<b>Winnie's Magic Wand</b>	Oxford University Press 2006	✓	<b>ISBN-10:</b> 0192726447
<b>Potter, Beatrix</b>	<b>Meet Peter Rabbit / The tale of Peter Rabbit</b>	Warne & Co (Penguin Books), London	✓	
<b>Rosen, M./ Langley, J.</b>	<b>Snore!</b>	Harper Collins Publishers Ltd. London 2003	✓ <b>CD</b>	3-14-127103-8
<b>Rosen, M./ Oxenbury, H.</b>	<b>We're going on a bear hunt</b>	Walker Books London, 1993	✓ <b>CD</b>	0-7445-2323-0
<b>Ross, Tony</b>	<b>I Want My Dinner</b>	Collins Picture Books, 2001	✓	0-00-664356-6
<b>Sendak, Maurice</b>	<b>Where the wild things are</b>	Red Fox Edition 2000	✓	0-590-04513-x
<b>Sharratt, Nick</b>	<b>A Cheese and Tomato Spider</b>	Scholastic Children's Books		0-590-19159-4
	<b>Ketchup on your cornflakes</b>	Scholastic Children's Books		0-590-13663-1
<b>Stoll Walsh, Ellen</b>	<b>Mouse paint</b>	Voyager Books, Harcourt, Inc., New York 1998	✓ <b>CD</b>	0-15-256025-4
<b>Waddell, Martin/ Firth, Barbara</b>	<b>The pig in the pond<sup>179</sup></b>	Walker Books London, 1994	✓	0-7445-3153-5
<b>Waddell, Martin</b>	<b>Owl Babies</b>	Walker Books, London 1994		0-7445-6056-x
<b>Zimmermann, H. Werner</b>	<b>A circle is not a Valentine<sup>180</sup></b>	Oxford University Press 1990		0-19-540928-0

<sup>178</sup> Zu „Winnie the Witch“ gibt es zahlreiche Publikationen mit Vorschlägen für den Einsatz im Unterricht, vgl. u.a. Urban, K. (2007): Winnie the Witch. Vom Storytelling zum Mini-Play. in: Grundschulmagazin Englisch 4/2007. München: Oldenbourg

<sup>179</sup> vgl. Clark-Schmidt, S. (2007): The pig in the pond. Einem Schwein wird es zu warm. in: Grundschulmagazin Englisch 3/2007. München: Oldenbourg

<sup>180</sup> vgl. Klein, K. (2008): A circle is not a Valentine. Introducing shapes and ♥♥♥♥. in: Grundschulmagazin Englisch 1/2008. München: Oldenbourg

**Beispiele für didaktisierte Storybooks:  
 - Adaptierte Fassungen von Real Books**

Einige *Real Books* werden für Englischlerner als von *native speakers* adaptierte Fassungen angeboten, häufig mit Vorschlägen für *activities*, z.B.:

<b>Briggs,</b> Raymond/ <b>Ellis,</b> Gail	<b>The Snowman</b> With activities for young learners of English	Oxford University Press 1995	✓	0-19-422025-7
<b>Paul,</b> Korky / <b>Thomas,</b> Valerie	<b>Winnie the Witch (Simplified Edition)</b> Activities and adapted text by Jane Cadwallader	Oxford/New York, 7th Ed., 2000	✓ <b>CD Cassette</b>	0-19-431904-0

**- Lesereihen in verschiedenen Schwierigkeitsstufen** (entwickelt zum Lesenlernen für **englischsprachige Kinder**), zu denen auch Teacher's Guides erhältlich sind, **z.B.** Oxford Reading Tree:

<b>Hunt,</b> Roderick & <b>Brychta,</b> Alex	<b>A New Dog</b>	Oxford Reading Tree, Stage 2, OUP 1986		0-19-918827-0
---	------------------	---	--	---------------

**- Bücher, von englischsprachigen Didaktikern für learners of English as a foreign language entwickelt, z.B.:**

<b>Dearsley,</b> Linda	<b>Mrs Smith's Crocodile.</b> A reading, listening and activity book for young learners of English	Simon & Schuster Young Books, 1989 (auch über den Schroedel Verlag zu beziehen)		
---------------------------	--	---	--	--

**- Bücher, von Didaktikern für den Englischunterricht in Deutschland entwickelt, z.B. Klippel, Friederike / Preedy, Ingrid:**

- |                                  |                              |
|----------------------------------|------------------------------|
| • <b>Have you seen my cat?</b>   | • Level 1                    |
| • <b>Ketchup with everything</b> | • Level 1                    |
| • <b>Tosh</b>                    | • Level 1 (Antolin Klasse 3) |
| • <b>Big B</b>                   | • Level 2 (Antolin Klasse 4) |
| • <b>Christmas Surprise</b>      | • Level 2 (Antolin Klasse 4) |
| • <b>Debbie</b> <sup>181</sup>   | • Level 2                    |
| • <b>Lost in Boston</b>          | • Level 2 (Antolin Klasse 4) |
| • <b>The new machine</b>         | • Level 2                    |

Alle: Langenscheidt-Longman. München 2002 (**BIG BOOKS**)

Die Texte sind auch auf CD und als „Little Big Story Books“ mit CD und Übungsteil für die Hand der Kinder erhältlich. Für die Lehrkraft gibt es eine Handreichung.

<sup>181</sup> vgl. Diehr, B./Frisch, S. (2008): Goodbye Hungry Caterpillar. in: Grau, Maike / Legutke, Michael K. (Hrsg.) (2008): Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur. Frankf./M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. und: Diehr, B./Frisch, S. (2008): Mark their words. Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen, Braunschweig: Westermann

- **Paddy and the rainbow** (Book and CD-ROM) Westermann Verlag 3-14-127701-X

**Lesehefte mit CD (für den Unterricht oder das selbstständige Lesen entwickelt), z.B.:**

**- Cornelsen Primary English Library z.Z. für Klasse 3:**

- **Hot Hippo** (mit Antolin)
- **Little Beaver and the echo** (mit Antolin)
- **Moles** (mit Antolin)
- **The Christmas Fairy** (mit Antolin)
- **The elephant and the bad baby** (mit Antolin)
- **The hare and the tortoise** (mit Antolin)
- **The velveteen rabbit** (mit Antolin)
- **We´re going on a bear hunt** (mit Antolin)
- **The lion and the mouse** (mit Antolin)

**Unterrichtsideen zum Einsatz von bekannten Kinderbüchern, z.B.:**

**- Teaching with favourite Eric Carle Books:** Teaching Guide mit Ideen und Aktivitäten zu 12 Eric Carle Books, Scholastic

**- Teaching with favourite Eric Leoni Books:** Teaching Guide mit Ideen und Aktivitäten zu Leon Leoni Books, Scholastic

### 3. Literatur

**Lehrplan Englisch** 2008 in: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Frechen: Ritterbach

Der Lehrplan Englisch findet sich auch unter

<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplaene-gs/englisch/lehrplan-englisch/kernlehrplan-englisch.html>

#### **Studienbrief:**

Burwitz-Melzer, Eva (2000): Literatur (nicht nur) für Kinder. Hrsg.: Heidemarie Sarter, Universität Koblenz-Landau

#### **Fachdidaktische Literatur**

- Anderson, Nancy (2006) Elementary Children's Literature. Boston: Pearson Education
- Bleyhl, Werner (Hrsg.) (2000) Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Hannover: Schroedel
- Bleyhl, Werner (Hrsg.) (2002) Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling. Hannover: Schroedel
- Böttger, Heiner (2005) Englisch lernen in der Grundschule. Bad Heilbrunn/ OBB.: Klinkhardt
- Brewster, J. and Ellis, G. with Girard, D. (2002) The Primary English Teacher's Guide (New Edition) Essex: Penguin English Guides
- Brewster, J. and Ellis, G. (2002) The Storytelling Handbook for Primary Teachers. London: Penguin
- Cameron, Lynne (2001) Teaching Language to Young Learners Cambridge: Cambridge University Press
- Christiani, Reinhold /Cwik, Gabriele (Hrsg.) (2008) Englisch unterrichten in Klasse 1 und 2. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Diehr, B./Frisch, S. (2008) Mark their words. Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen, Westermann Verlag, Braunschweig
- Doyé, Peter (Hrsg.) (2005) Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule. Braunschweig: Westermann
- Enever, Janet/  
Schmid-Schönbein, Gisela (Hrsg.) (2006) MAFF Picture Books and Young Learners of English München: Langenscheidt
- Gallagher, B. (2008) Story time. Essex: Miles Kelly Publishing
- Haß, Frank (Hrsg.) (2006) Fachdidaktik Englisch. Stuttgart: Klett
- Klippel, Friederike (2000) Englisch in der Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Lugossy, R. (2006) Browsing and borrowing your way to motivation through picture books. in: MAFF Picture Books and Young Learners



- of English München: Langenscheidt
- Sarter, Heidemarie (2006) Einführung in die Fremdsprachendidaktik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Schmid-Schönbein, Gisela (2001) Didaktik: Grundschulenglisch. Berlin: Cornelsen
- Schmid-Schönbein, Gisela (2008) Didaktik und Methodik für den Englischunterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor

### **Fachdidaktische Aufsätze, z.B.:**

- Bender-Renfordt, H. (2008) Monkey Puzzle. Teaching reading and writing skills using a picture book. in: Grundschulmagazin Englisch 1/2008. München: Oldenbourg
- Bland, J. (2007) Why do drama? Techniques in language learning. in: Grundschulmagazin Englisch 4/2007. München: Oldenbourg
- Clark-Schmidt, S. (2007) The pig in the pond. Einem Schwein wird es zu warm. in: Grundschulmagazin Englisch 3/2007. München: Oldenbourg
- Diehr, B./Frisch, S. (2006) Diagnostische Kompetenz – Lernfreude wecken – Sprechleistung beurteilen – Qualität verbessern, in: Primary English 6/2006, München: Oldenbourg/Cornelsen
- Diehr, B./Frisch, S. (2008) Goodbye Hungry Caterpillar. Ein forschungsgestütztes Plädoyer für produktiven Sprachgebrauch im Englischunterricht der Grundschule. in: Grau, Maike / Legutke, Michael K. (Hrsg.) (2008): Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur. Frankf./M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Diekmann, A. (2004) Storytelling. "The basic unit of memory is the story". in: Primary English 1/04, München: Oldenbourg/Cornelsen
- Gerngroß, G./Diekmann, A. (2003) Englischsprachige Kinderbücher im Anfangsunterricht. To simplify or not to simplify: That is the question. In: Fremdsprachenunterricht 1/2003
- Klein, K. (2007) The Princess and the wizard. Revising vocabulary with a modern fairy tale. in: Grundschulmagazin Englisch 3/2007. München: Oldenbourg
- Klein, K. (2008) A circle is not a Valentine. Introducing shapes and ♥♥♥♥. in: Grundschulmagazin Englisch 1/2008. München: Oldenbourg
- Kredler, Judith (2007) Hören, Verstehen, Lesen, Darstellen: Little Red Riding Hood. in: Grundschulmagazin Englisch 2/2007, S. 13 ff München:

## Oldenbourg

- Opl, S. (2008) A turkey for Thanksgiving. Eine tierische Freundschaft. in: Grundschulmagazin Englisch 5/2008. München: Oldenbourg
- Urban, K. (2007) Winnie the Witch. Vom Storytelling zum Mini-Play. in: Grundschulmagazin Englisch 4/2007. München: Oldenbourg
- Williams-Hahn, Siân (2008) Playground rhymes, chants and songs in: Take off 3/2008 Braunschweig: Braunschweig
- Wingate, J. (1999) Storytelling in the classroom. in: FremdsprachenFrühbeginn 5/99. München: Domino Verlag

Aktuelle **Zeitschriften** zum Thema **Storytelling** mit dem Fokus **Fairy Tales**, z.B.:

- Grundschule Englisch 2/2008, Seelze-Velber: Friedrich Verlag
- Grundschulmagazin Englisch 2/2007. München: Oldenbourg

Links Kontakt	Art
○ <a href="http://www.okay-english-webcoach.de/lernen.html">http://www.okay-english-webcoach.de/lernen.html</a>	Anregungen zur Gestaltung des Unterrichts; Unterrichtsmitsschnitte
○ <a href="http://en.wikipedia.org/wiki/Children%27s_literature">http://en.wikipedia.org/wiki/Children%27s_literature</a>	Definition Kinderliteratur
○ <a href="http://www.mileskelly.net/index.html">http://www.mileskelly.net/index.html</a>	Miles Kelly Publishing is an independent children's publishing company founded by Jim Miles and Gerard Kelly in 1996. – Bücher für Projekte.
○ <a href="http://www.europeoftales.net/">http://www.europeoftales.net/</a>	Europäische Mythen, Sagen und Märchen
○ <a href="http://www.kathimitchell.com/poemtypes.html">http://www.kathimitchell.com/poemtypes.html</a>	Poetry for kids
○ <a href="http://www.englishbox.de/goldlock.html">http://www.englishbox.de/goldlock.html</a>	Rund um das Märchen ‚Goldilocks‘
○ <a href="http://www.realbooks.co.uk">http://www.realbooks.co.uk</a>	
○ <a href="http://www.poetry4kids.com/">http://www.poetry4kids.com/</a>	z.B. Nursery Rhymes
○ <a href="http://www.storyit.com/Classics/JustPoems/classic_poems.htm">http://www.storyit.com/Classics/JustPoems/classic_poems.htm</a>	z.B. Counting Rhymes
○ <a href="http://www.rhymes.org.uk/">http://www.rhymes.org.uk/</a>	z.B. Clapping Rhymes
○ <a href="http://www.gigglepoetry.com">http://www.gigglepoetry.com</a>	Beschreibung von unterschiedlichen Gedichtformen zum Einsatz im Unterricht