

d) Synonyme: → Synonyme haben die gleiche oder eine ähnliche Bedeutung wie das einzuführende Wort und können so zur Worterklärung eingesetzt werden:

etwas besorgen = etwas einkaufen
das Mittel = die Möglichkeit, das Instrument
längst = schon lange usw.

e) Antonyme: Viele Wörter können auch leicht erklärt werden, indem man ihre gegenteilige Bedeutung, d.h. ihr → Antonym, angibt. So ist das Gegenteil von *großzügig geizig* oder *kleinlich*. Im Anfängerunterricht ist diese Technik besonders gut anwendbar bei der Erklärung von Adjektiven wie *alt – neu, jung* oder *teuer – billig* usw.

f) Gradierungen und Skalen: Wie oben unter dem Punkt *Zeichnungen* schon angedeutet, können manche Wörter auch erklärt werden, indem man sie in Bezug zu Wörtern aus demselben Themenbereich oder → Wortfeld setzt. So kann die Bedeutung des Wortes *flüstern* durch die folgende Reihengliederung verwandter Begriffe erklärt werden: *flüstern – sprechen – rufen – brüllen*. Die Bedeutung von *niesel* könnte man ebenfalls durch eine solche gradierende Reihung erläutern: *niesel – regnen – schütten*.

g) Übergeordnete Begriffe: Wortbedeutungen können auch dadurch erklärt werden, dass sie einem schon bekannten übergeordneten Begriff oder einer Kategorie zugeordnet werden:

Ein Lachs ist ein Fisch. / Eine Birke ist ein Baum.

h) Kontextuelle Ableitungen: Eine weitere Hilfestellung bei der Erläuterung von Wortbedeutungen bietet der Kontext, in dem das Wort vorkommt. Im Abschnitt 3.2 dieses Studienbriefs werden entsprechende Techniken erläutert, die sowohl bei der Einführung von Wortschatz durch die Kursleitung wie auch bei der selbstständigen Texterschließung eingesetzt werden können.

Aufgabe 6



Stellen Sie sich vor, Sie müssen in Ihrem Unterricht auf der Niveaustufe A1 des GER die unterstrichenen Vokabeln aus folgenden Sätzen einführen. Welche Möglichkeiten haben Sie?

Tabelle 3:

Vokabeln	Semantisierungsmöglichkeiten
a) Alexander kann sehr gut <u>tanzen</u> .	
b) Bitte, <u>nehmen</u> Sie doch <u>Platz</u> .	
c) <u>Brieffreunde</u> aus aller Welt gesucht.	
d) Der Film war sehr <u>langweilig</u> .	
e) Er hat viele <u>Hobbys</u> .	
f) Ich gehe <u>oft</u> ins Kino.	
g) Ich wohne an einer <u>lauten</u> Straße.	
h) Wie gefallen Ihnen die <u>Stühle</u> ?	
i) Das finden Sie bei den <u>Lebensmitteln</u> .	
j) Wo ist der <u>Käse</u> ? Wir brauchen doch Käse.	

3.2 Entschlüsselungsstrategien

Bei der Wortschatzvermittlung ist nicht nur wichtig, wie neuer Wortschatz im Unterricht präsentiert werden kann. Daneben sollten den Lernenden natürlich auch Techniken zur selbstständigen Erschließung unbekannter Wörter vermittelt werden. Die Möglichkeiten hierzu sollen im Folgenden zusammenfassend dargestellt werden. Lernungewohnte Teilnehmende bzw. diejenigen, die noch nie eine Fremdsprache gelernt haben, müssen langsam mit diesen Techniken vertraut gemacht werden und sollten häufig Gelegenheit zum Üben erhalten.

3.2.1 Auf Wortebene

Bei der Entschlüsselung von Wörtern, die auf den ersten Blick unbekannt erscheinen, können lerngewohnte Teilnehmende bzw. Teilnehmende mit Sprachlernerfahrung auf die Regeln der Wortbildung aufmerksam gemacht werden. Diesen Lernenden kann bewusst gemacht werden, dass es im Deutschen grundsätzlich zwei Möglichkeiten zur Wortbildung gibt:

- Zum einen können Komposita gebildet werden. Das bedeutet, dass bestimmte Wörter zusammengesetzt werden (z.B. *Kursteilnehmende*, *arbeitsintensiv*).
- Zum anderen können neue Wörter von einem → Wortstamm abgeleitet werden, indem man sie mit → Präfixen oder → Suffixen erweitert (*unwichtig*, *erklärbar*). An manche Stämme können sowohl Präfixe als auch Suffixe angehängt werden: *unaufhaltsam*.

Zur Bewusstmachung dieser Regeln können Übungen eingesetzt werden, bei denen Lernende z.B. Wörter mit gleichen Vor- bzw. Nachsilben ordnen oder finden müssen. Außerdem können die Lernenden auch dazu aufgefordert werden, Wortbedeutungen zu erklären und so Wortbildungsregeln selbstständig zu entdecken.

Nicht alle Wörter sind jedoch so problemlos in ihre Bestandteile zerlegbar, und nicht bei allen Vor- oder Nachsilben ist die Bedeutung so eindeutig. Deshalb ist es eigentlich immer ratsam, Wörter in dem größeren Zusammenhang zu erschließen, in dem sie vorkommen, also auf Satz- und Textebene.

3.2.2 Auf Satzebene

Das Folgende ist eine Zeile aus dem berühmten Unsinnsgedicht *Jabberwocky* von Lewis Carroll².

„Hab acht vorm *Zipferlak*, mein Kind!“

Obwohl dieser Imperativsatz ein Fantasiewort enthält, kann man seine Hauptaussage doch durch die im Satz enthaltenen inhaltlichen und strukturellen Signale grob verstehen. Aus der Anweisung *Hab acht* lässt sich beispielsweise inhaltlich ableiten, dass ein *Zipferlak* wohl etwas ist, wovor man sich fürchten muss. Ein strukturelles Signal, dass es sich hier um ein Substantiv handelt, ist das Wort *vorm*, eine Kontraktion aus *vor* und *dem*. Außerdem deuten seine Position im Satz und die Schreibweise (Großschreibung) ebenfalls darauf hin, dass es sich hier um ein Substantiv handeln muss.

² Aus: *Alice hinter den Spiegeln* (1871) von Lewis Carroll, übersetzt von Christian Enzensberger und zu finden unter: <http://de.wikipedia.org/wiki/Jabberwocky> (11.4.06)

10 Für Ihren Unterricht

1. Kettengeschichte

Niveau: A1 – B1

Vorbereitung: Sie sollten sich den möglichen Anfang einer Geschichte überlegen.

Ziel: Gemeinsam eine Geschichte schreiben.

Vorgehen: Teilen Sie die Lerngruppe in Kleingruppen zu 6–8 TeilnehmerInnen. Jeder hat ein leeres Blatt vor sich. Diktieren Sie die ersten zwei Sätze einer Geschichte. Diese Aufgabe kann auch ein Lernender übernehmen. Jeder schreibt diesen Anfang auf und fügt einen Satz hinzu. Dann reicht jeder das Blatt nach rechts weiter. Die TN lesen die Sätze ihrer Vorgänger, schreiben einen weiteren Satz dazu und geben das Blatt weiter. Je nach Teilnehmerzahl und Zeit ist die Aktivität zu Ende, wenn jeder sein Blatt wieder vor sich hat oder aber Sie schließen eine zweite Runde an. Es sind nun so viele Geschichten wie TN entstanden. Die Geschichten werden in der Gruppe vorgelesen.

Anschlussaktivität: Die einzelnen Sätze werden wahrscheinlich unverbunden nebeneinander stehen. Die Gruppe wählt 2 oder 3 Geschichten aus und versucht, die Sätze durch möglichst viele Konnektoren zu verbinden, damit ein sprachlich anspruchsvollerer Text entsteht.

(Idee: Ur/Wright, 1995, S. 43)

2. Rückendiktat

Niveau: A1 – B1

Vorbereitung: Erstellen Sie auf der Basis eines Diktattextes zwei verschiedene Lückentexte. Die Leerstellen des einen Textes sind bei dem anderen als Text vorhanden und umgekehrt.

Ziel: Rechtschreibung und Hörverstehen

Vorgehen: Jeweils zwei TN sitzen Rücken an Rücken und diktieren sich abwechselnd gegenseitig das, was auf ihrem Aufgabenblatt steht. Anschließend legen sie beide Zettel zusammen und erhalten den vollständigen Text als Grundlage für die Korrektur (Beispiel: *Dimensionen 1*, S. 170 f.).

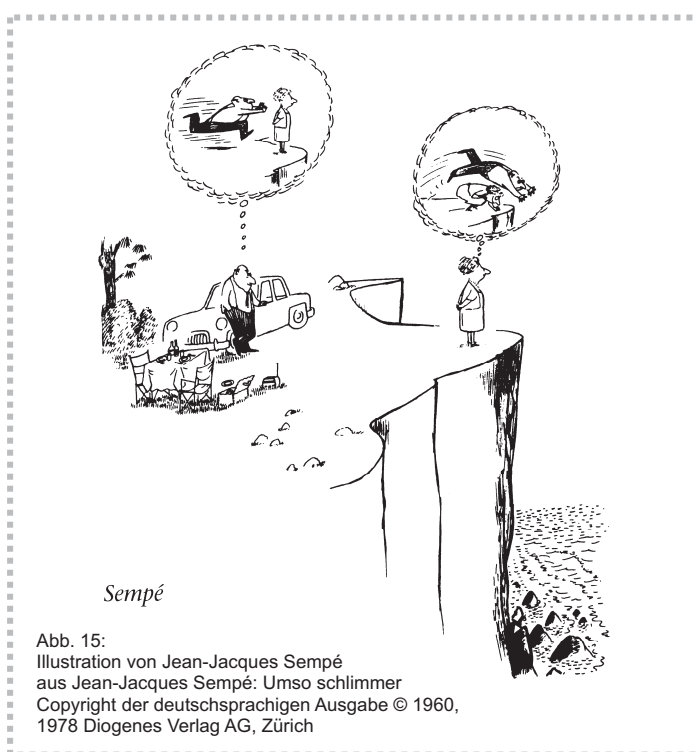
Setzen Sie sich nun Rücken an Rücken und diktieren Sie sich (laut) gegenseitig den Text: Jede/r liest abwechselnd eine Wortgruppe, der/die andere schreibt. Machen Sie das nur, solange es Ihnen Spaß macht.

Korrigieren Sie gemeinsam.



Abb. 19: *Dimensionen 1*, S. 170

3.5.2 Bilder als Sprech Anlass



Bilder sind ein beliebter Sprech Anlass, sie lassen sich auf vielfältige Weise im Unterricht einsetzen und motivieren unmittelbar zum Sprechen.

Sammeln Sie immer, wenn Ihnen etwas auffällt, interessante Fotos, Werbung, Cartoons etc. Bei Cartoons bietet es sich an, die Sprech- oder Denkblasen unausgefüllt zu lassen und dann die Teilnehmenden zu bitten, zunächst die Sprechblasen auszufüllen. Eine Fülle von Cartoons finden Sie auch im Lehrwerk *Tangram*, fast am Ende von jeder Lektion gibt es einen Cartoon oder Comic-Strip. Eine Vielzahl von Übungen zur Arbeit mit Bildmaterial finden Sie bei Ur/Wright, 1995, S. 56–90.

Bilder als Sprech Anlass können Sie nutzen, um:

- Bildergeschichten erzählen zu lassen,
- Vermutungen anstellen zu lassen (vgl. hierzu im Kapitel „Für Ihren Unterricht“ die Aktivität „Vier Räume“, S. 176),
- Personen eine Identität und eine Geschichte wählen zu lassen, bis hin zur Entwicklung eines eigenen Rollenspiels als Gruppenarbeit,
- Bilder rekonstruieren zu lassen (vgl. hierzu die Aktivität „Aufgaben zur Gruppen- oder Partnerfindung“ im Kapitel 2.3).

3.5.3 Aufgaben zur Kommunikation außerhalb des Klassenraums

Im Hinblick auf außerunterrichtliches Lernen spielen Aufgaben außerhalb des Klassenraums eine große Rolle, da diese die Lernenden bei der Sprachanwendung im Alltag begleiten und unterstützen. Den Vorteil, dass Ihre TeilnehmerInnen einen Sprachkurs in Deutschland absolvieren, sollten Sie unbedingt nutzen, Sie begleiten so Ihre Teilnehmenden ein Stück weit auf dem Weg zur sprachlichen Handlungsselbstständigkeit. Hier sind Aufgaben denkbar, die dazu dienen, gezielt Informationen zu bekommen, etwa bei der Bahn, der Bank, der Post, auf dem Markt etc. (vgl. hierzu auch den Studienbrief „Projektarbeit im DaZ-Unterricht“).

Folgen einer fehlerhaften → Artikulation und → Intonation sind die Frustration des Nichtverstandenseins und das Gefühl des Ausgegrenztwerdens auf Seiten des Sprechers und Ermüdungerscheinungen und eingeschränkte Hörbereitschaft auf Seiten des Hörers. Dazu kommen negative Emotionen, Ungeduld, Unfreundlichkeit und eventuell offene Ablehnung.

2 Erfahrungen mit Phonetik und Phonetikproblemen im Unterricht

Welchen Stellenwert nimmt die Aussprachearbeit in Ihrem Unterricht ein? Unten finden Sie einige Aussagen von Kollegen. Welche stimmen mit Ihrer Praxis überein, welche nicht? Markieren Sie in Tabelle 1 die Antwort, die Sie vielleicht selbst gegeben hätten.

Aufgabe 2



Tabelle 1:

1.	Oh, ja. Das ist ein wichtiger Bereich. Ich versuche immer wieder, so oft wie möglich darauf einzugehen und suche auch immer nach neuen Materialien.	<input type="checkbox"/>
2.	Na ja, eigentlich weiß ich schon, dass das wichtig ist. Aber mir fehlt Grundlagenwissen und deshalb traue ich mich nicht so richtig, dieses Thema im Unterricht zu behandeln.	<input type="checkbox"/>
3.	Es gibt so viel anderes, was ich im Unterricht behandeln muss. Am Ende jedes Moduls gibt es eine Prüfung. Da bleibt für Phonetik wenig Zeit. Ich korrigiere die größten Fehler und gebe dann manchmal Erklärungen.	<input type="checkbox"/>
4.	Die Übungen zur Aussprache im Lehrwerk mache ich regelmäßig und korrigiere meine Lerner darüber hinaus auch in anderen Zusammenhängen, besonders wenn das Verständnis gestört ist. Das Üben zu Hause, z.B. durch lautes Lesen, funktioniert nicht so richtig, wie ich bei gelegentlichen Kontrollen feststelle.	<input type="checkbox"/>

In der fachlichen Diskussion um den Ausspracheunterricht tauchen regelmäßig Themen auf, die zu „Reizthemen“ werden können, weil die Meinungen dazu oft kontrovers sind. Welchen der folgenden Äußerungen stimmen Sie bezüglich Integrationskursen zu? (Denken Sie bitte bei dieser Aufgabe daran, dass wir uns hier auf den Erfahrungshorizont „Integrationskurse“ beschränken wollen, und lassen Sie Ihre mit anderen Zielgruppen und Stufen erworbenen Erfahrungen möglichst außer Acht.)

Aufgabe 3



Tabelle 2

(++ Stimme zu. + Stimme teilweise zu. – Stimme nicht zu. -- Bin anderer Meinung.)		++	+	–	--
1.	Am Anfang des Kurses sollte ein phonetischer Einführungskurs stehen, wie einige Phonetiker empfehlen.				
2.	Nachsprechen im Chor ist nicht förderlich, weil man die einzelnen TN nicht hören und verbessern kann. Außerdem ist es für Erwachsene nicht angemessen.				
3.	Lautes Lesen ist eine einfache, wirksame phonetische Übung, die man spontan durchführen kann und die die TN gerne machen.				
4.	Lehrende sollten die Standardaussprache beherrschen und im Unterricht sprechen, da sie das Modell für die Teilnehmer sind.				
5.	Das internationale phonetische Alphabet (IPA) ist langfristig (auch für Anfänger) eine große Hilfe beim Erlernen von Sprachen (und beim Nachschlagen im Wörterbuch).				

5.4 Hilfen zum Einhören in die Intonation: Brummen, Klopfen, Klatschen

5.4.1 Das Brummen

Das Brummen ist gewöhnungsbedürftig. Die Kursleiter in den Seminaren bekommen regelmäßig einen Lachanfall, wenn sie das erste Mal damit konfrontiert werden und eine sonore Männerstimme ganz ernsthaft aus dem Lautsprecher tönt: „Jeder Satz wird zweimal gebrummt. Kreuzen Sie an, welcher Satz als erster, zweiter, dritter ... gebrummt wird“ (Frey, 1995, S. 24). Wer sich solchem Gelächter nicht selbst aussetzen möchte, sollte es also zunächst mit einer Übung vom Tonband oder von der CD versuchen. Die Sache ist ernst gemeint. Bei Cauneau steht es sogar im Titel ihres Handbuchs *Hören, Brummen, Sprechen* (s. Literaturliste), auch Frey und Bose (1995, S. 43) verwenden das Brummen und haben Tonbandbeispiele.

Für Cauneau bildet Brummen eine Zwischenstufe zwischen Hören und Sprechen, bei dem die Satzmelodie beibehalten wird und man sich auf die Intonationsmuster, die Länge (Silbenzahl) der Äußerung und die Akzentsetzung konzentrieren kann, ohne auf spezielle Laute, Wortschatz und Grammatik achten zu müssen (Cauneau, 1992a, S. 63). Damit Sie ausprobieren können, wie es Ihnen mit dem Brummen geht, hier ein Beispiel zu Ausrufen – eine ausgezeichnete Übung, um das „Erfassen der Bedeutung über akustische Merkmale“ (Cauneau, 1992b, S. 29) zu erlernen. Das technische Üben der Intonation ist gekoppelt mit einer inhaltlich emotionalen Aussage.

Erprobung 3

1	Ach Gott!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	13	Ach du Sch...!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Ach so!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	14	So ein Mist!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Na ja!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	15	Klasse!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Na und!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	16	Spitze!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Na so was!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	17	Was soll das?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Der schon wieder!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	18	Bleib doch da!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Mannometer!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	19	Vielen Dank!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Verdammt!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	20	Ich komme!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Verdammt nochmal!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	21	Vorsicht!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Du lieber Himmel!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	22	Zurückbleiben!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Verflixt!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	23	Ausgerechnet!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Um Gottes Willen!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	24	Nicht so schnell!	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Lösung

- a) Die TN hören die Ausrufe und bewerten, ob sie positiv/negativ sind (zeichnen die Gesichter).
 b) Sie versuchen, den Rhythmus nachzubrummen.
 c) Sie ordnen das Gebrumnte zu. **m**: betont und kurz, **m**: betont und lang.

m **m** → 1, 4, 8, 11

m **m m** → 17, 20

m m m → 13

m m m **m m** → 12

m **m** → 2, 3

m **m m** → 5

m m m → 14

m m **m m** → 7

m m → 15, 16

m m **m** → 19, 24

m m m → 9, 22

m **m m m m** → 10

m m → 21

m m **m** → 18

m m m m → 6, 23

Lauterbach/Merzig de Kübl, 1995, S. 43f.

Aufgabe 12



Probieren Sie das vorgeschlagene Verfahren in der Praxis aus und tauschen Sie sich darüber aus: Suchen Sie einen geeigneten Dialog für Ihren augenblicklichen Unterricht oder bereiten Sie einen Lehrbuchdialog entsprechend auf. Machen Sie dann für sich zu Hause eine „Trockenübung“. Nach dem Unterricht machen Sie sich kurz Notizen über den Erfolg. Tauschen Sie sich dann in Ihrer Lerngruppe über die Erfahrungen aus.

7 Übungen zu den Einzellauten

Wir haben uns bei der Darstellung von den bei 4.1 genannten Prinzipien für die Aussprachearbeit leiten lassen, und uns zunächst mit Intonation und Rhythmus beschäftigt. Wir sind damit auch den Weg vom Allgemeinen zum Besonderen gegangen, haben Methoden oder Wege vorgeschlagen, von denen möglichst viele Lerner in der Klasse profitieren und die Behandlung der Probleme oder Fehler Einzelner so lange zurückgestellt. Das Verfahren kann natürlich im Unterricht nicht durchgängig umgesetzt werden. Je nach Auftreten der Fehler und der Aufnahmebereitschaft der Lerner müssen Korrekturen und individuelle Hilfen spontan in den schon genannten „Phonetikmomenten“ gegeben werden, mit der Erklärstrategie und den „Tricks“, die dem Lehrer gerade spontan zur Verfügung stehen. Weiter wird man sich nach dem Angebot des Lehrwerks richten und ein gezieltes Üben zu Einzellauten nur bei auffälliger Häufigkeit von Fehlern mit kommunikativer Bedeutung ansetzen. Zentral ist zunächst die Unterscheidung von **langen** und **kurzen Vokalen**. Anschließend werden einige der häufigsten phonetischen Schwierigkeiten angesprochen.

Hinweis

Dieser Teil des Studienbriefs ist nicht so sehr für die fortlaufende Lektüre, sondern zum gezielten Nachlesen gedacht, wenn man auf die Probleme in der Praxis gestoßen ist. Weitere Hilfen bieten die zitierten Quellen.

Zu den Standardthemen des Phonetikunterrichts (nach Dieling/Hirschfeld, 2000, S. 4) gehören:

- lange und kurze Vokale,
- Ö-Laute,
- Ü-Laute,
- E-Laute,
- Vokal-Neueinsatz/H-Laut,
- Konsonanten und Konsonantenverbindungen,
- R-Laute,
- Ich- und Ach-Laute,
- Auslautverhärtung,
- Endungen -e, -er, -en.

7.1 Fehler bei Einzellauten sammeln

Erfahrene Kursleiter haben sich im Laufe der Zeit ein Repertoire von Korrekturmöglichkeiten für Einzellaute für verschiedene Sprachen angeeignet. Eine Sammlung solcher „Tricks“, der typischen Fehler und des Weges, wie man sie therapieren kann, könnte eine wertvolle Hilfe sein. Wir möchten zu einer kleinen Fehlersammlung anregen.

3 Grammatikvermittlung im Unterricht

Im Vorangegangenen haben wir uns bereits der Frage genähert, welche Konsequenzen sich aus den eher theoretischen Überlegungen für den Unterricht selbst ergeben; dieser Frage wollen wir im Folgenden genauer nachgehen.

3.1 Grundlegendes zu Progression und Darstellungsweise

3.1.1 Wie viel Grammatik verträgt der Sprachenlerner?

Das vom BAMF angegebene Lernziel B1 erreicht – dazu genügt ein Blick in die vom Bundesamt publizierten Statistiken – nur eine Minderheit der Integrationskursteilnehmer in der geförderten Unterrichtszeit. Die Mehrheit der Integrationskursteilnehmer sind keine geübten Fremdsprachenlerner, viele von ihnen haben überhaupt wenig (schulische) Lernerfahrung. Ein Übermaß an expliziter Grammatikdarstellung dürfte daher für viele Teilnehmende eher verwirrend und für ihren Sprachlernprozess eher störend als hilfreich sein. Dennoch sind wir der Ansicht, dass auch diese Lerner ein Sprachbewusstsein entwickeln und auf grammatische Formen und Strukturen aufmerksam gemacht werden sollten: dieses Bewusstsein stärkt die Fähigkeit der selbständigen Sprachverwendung ebenso wie die Fähigkeit der Selbstkorrektur.

Aufgabe 9



Bitte überlegen Sie nun in einem ersten Schritt, wie viel an Grammatik- und Regelerklärung Ihre Teilnehmenden von Ihnen fordern und erfragen.

Nach der Einführung der Genera fragen die Teilnehmer gerne, woran man diese erkennen kann. Ganz sicher werden Sie ihnen keine vollständige Liste sämtlicher charakteristischer Endungen vorlegen, aber wahrscheinlich werden Sie einige, häufig auftretende Endungen nennen und die Liste vielleicht immer dann ergänzen, wenn ein weiteres Wort mit einer charakteristischen Endung verwendet wird. Beim Thema *Kompositabildung* werden Sie vermutlich das Fugen-s einführen, wann wir indessen für das Bestimmungswort Genitive (*Schweinschaxe*), Pluralformen (*Schweinebraten*) oder Singularformen (*Lammbraten*) einsetzen, werden Sie nicht zu beschreiben versuchen.

Wie viel an expliziter Grammatikdarstellung, wie viel Kenntnis metasprachlicher Terminologie möglich und wie viel notwendig ist, entscheiden Sie als KursleiterIn, wobei Sie einerseits die Bedürfnisse und Interessen Ihrer Kursteilnehmenden berücksichtigen müssen; andererseits macht das Lehrwerk Vorgaben, die Ihnen viele Entscheidungen abnehmen.

Aufgabe 10



Sehen Sie sich nun bitte drei Lehrwerke für Anfänger an und vergleichen Sie sie in Bezug auf die metasprachliche Terminologie, die sie gebrauchen:

- Benutzen sie lateinische, deutsche oder lateinisch-deutsche Begriffe?
- Welche Begriffe gebrauchen sie, um die Wortarten, morphologische und syntaktische Phänomene darzustellen?
- Gibt es grammatische Übersichten und Tabellen? Wenn ja, wo sind sie untergebracht: am Ende eines Kapitels und/oder am Ende des Buches?
- Wie sind die Übersichten geordnet: z. B. progressionsbezogen oder progressionsunabhängig?

Verzeichnis der genannten Lehrwerke

- Berliner Platz 1* (2002). Berlin, München: Langenscheidt (Lemke, Christiane; Rohrman, Lutz; Scherling, Theo).
- Berliner Platz 2* (2005). Berlin, München: Langenscheidt (Lemke, Christiane; Rohrman, Lutz; Scherling, Theo).
- Berliner Platz 3* (2005). Berlin, München: Langenscheidt (Köker, Anne; Lemke, Christiane; Rohrman, Lutz; Rusch, Paul).
- Delfin* (2001). Ismaning: Hueber (Aufderstraße, Hartmut; Müller, Jutta; Storz, Thomas).
- Deutsch aktiv Neu. Lehrbuch 1A* (1994). Berlin, München: Langenscheidt (Neuner, Gerhard; Scherling, Gerd; Schmidt; Reiner).
- Deutsche Sprachlehre für Ausländer* (1984). Ismaning: Hueber (Schulz, Dora; Griesbach, Heinz).
- Dimensionen. Lernstationen 1* (2002). Ismaning: Hueber (Jenkins, Eva-Maria; Fischer, Roland; Hirschfeld, Ursula).
- eurolingua Deutsch 1. Neue Ausgabe* (2005). Berlin: Cornelsen (Eisold, Knut; Koithan, Ute; Schote, Joachim; Seiffert; Christian).
- eurolingua Deutsch 1* (1996). Berlin: Cornelsen (Funk, Hermann; Koenig, Michael).
- eurolingua Deutsch 2* (1998). Berlin: Cornelsen (Funk, Hermann; Koenig, Michael).
- Moment mal 1! Arbeitsbuch* (1996). München, Berlin: Langenscheidt (Müller, Martin; Rusch, Paul; Scherling, Theo).
- Optimal A1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache* (2004). Berlin, München: Langenscheidt (Müller, Martin; Rusch, Paul; Scherling, Theo).
- Optimal A2. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache* (2005). Berlin, München: Langenscheidt (Müller, Martin; Rusch, Paul; Scherling, Theo).
- Passwort Deutsch 1* (2001). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen (Albrecht, Ulrike; Dane, Dorothea; Fandrych, Christian u.a.).
- Passwort Deutsch 2* (2001). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen (Albrecht, Ulrike; Fandrych, Christian; Größhaber, Gaby).
- Pluspunkt Deutsch 1a* (2003). Berlin: Cornelsen (Krüger, Georg; Merkelbach, Matthias).
- Pluspunkt Deutsch 1b* (2003). Berlin: Cornelsen (Krüger, Georg; Merkelbach, Matthias).
- Pluspunkt Deutsch 2* (2005). Berlin: Cornelsen (Krüger, Georg; Merkelbach, Matthias).
- Schritte 1* (2003) Ismaning: Hueber (Bovermann, Monika; Penning, Sylvette; Specht, Franz).
- Schritte 2* (2004) Ismaning: Hueber (Bovermann, Monika; Penning, Sylvette; Specht, Franz).
- Schritte 3* (2004). Ismaning: Hueber (Hilpert, Silke; Specht, Franz, Wagner, Daniel).
- Schritte 4* (2004). Ismaning: Hueber (Hilpert, Silke; Kerner, Marion; Specht, Franz).
- Schritte 5* (2005). Ismaning: Hueber (Hilpert, Silke; Kerner, Marion; Specht, Franz; Orth-Chambah, Jutta).
- Schritte 6* (2005). Ismaning: Hueber (Hilpert, Silke; Robert, Anne; Schümann, Anja).
- studio d A 1* (2005). Berlin: Cornelsen (Demme, Silke; Funk, Hermann; Kuhn, Christina).
- Stufen International 3. Zusatzübungen* (2004). Stuttgart: Klett Edition Deutsch (Vorderwülbecke, Anne; Vorderwülbecke, Klaus; Lüthi, Piet; Mayer, Margit).
- Tangram aktuell 1* (2004). Ismaning: Hueber (Dallapiazza, Rosa-Maria; von Jan, Eduard; Schönherr, Til).
- Tangram aktuell 2* (2005). Ismaning: Hueber (Dallapiazza, Rosa-Maria; von Jan, Eduard; Blüggel, Beate).
- Tangram aktuell 3* (2005). Ismaning: Hueber (Dallapiazza, Rosa-Maria; von Jan, Eduard; Blüggel, Beate).
- Tangram 1A* (2002). Ismaning: Hueber (Dallapiazza, Rosa-Maria; von Jan, Eduard; Schönherr, Til).
- Tangram 1B* (2002). Ismaning: Hueber (Dallapiazza, Rosa-Maria; von Jan, Eduard; Schönherr, Til).
- Tangram 2A* (2002). Ismaning: Hueber (Dallapiazza, Rosa-Maria; von Jan, Eduard; Schönherr, Til).
- Tangram 2B* (2002). Ismaning: Hueber (Dallapiazza, Rosa-Maria; von Jan, Eduard; Schönherr, Til).
- Themen aktuell 1* (2003). Ismaning: Hueber (Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Gerdes, Mechthild).
- Themen aktuell 2* (2003). Ismaning: Hueber (Aufderstraße, Hartmut; Bock, Heiko; Gerdes, Mechthild).
- Themen aktuell 3* (2003). Ismaning: Hueber (Perlmann-Balme, Michaela; Tomaszewski, Andreas; Weers, Dörte).
- Themen neu 1* (2001). Ismaning: Hueber (Aufderstraße, Hartmut; Bock; Heiko).