

PRÄSENTATION NEUER GRAMMATISCHER STRUKTUREN, OUTPUTPHASEN UND FORMFOKUSSIERUNG IN LEHRWERKEN FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Mario López Barrios (lopez@fl.unc.edu.ar)

Valeria Wilke (valewilke@yahoo.com.ar)

Luis Jáimez (lejaimenz@hotmail.com)

Sandra Trovarelli (sandra.trovarelli@gmail.com)

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentinien

1. Vermittlung grammatischer Strukturen in DaF-Lehrwerken (Niveau A1)

Spanischsprachige DaF-Lernanfänger stehen vor der schwierigen Aufgabe, die grammatischen Strukturen dieser komplexen Sprache zu erwerben, damit sie diese in der Kommunikation anwenden können. Deutsch ist bekanntlich vor allem durch die umfangreichen Kasusmarkierungen schwer, während diese im Spanischen kaum mehr vorhanden sind, da diese im Laufe seiner Entwicklung weitestgehend verloren gegangen sind. Nur Pronomina zeigen noch Spuren (*yo, mi, conmigo*). Das Akkusativobjekt im Deutschen, besonders die Markierung für die Maskulinform im Singular der bestimmten und unbestimmten Artikel, ist ein Thema der deutschen Grammatik, das relativ früh behandelt wird –normalerweise innerhalb der fünf oder sechs ersten Lektionen im Lehrwerk. Trotzdem erweist sich der Erwerb dieser Form als besonders schwierig für DaF-Lerner.

In diesem Beitrag wollen wir die Präsentation, Bewusstmachung, Einübung und Anwendung des Akkusativs (bestimmte und unbestimmte Artikel) in vier DaF-Lehrwerken analysieren, mit der Absicht, die verwendeten Präsentations-, Bewusstmachungs-, Einübungs- und Anwendungsprozeduren am Beispiel dieser Lernschwierigkeit unter die Lupe zu nehmen. Zwei dieser Lehrwerke richten sich an erwachsene Lerner (*Optimal 1* und *Studio d A1*), zwei an Jugendliche (*Wir 1* und *geni@l 1*).¹

2. Präsentation, Bewusstmachung, Einübung und Anwendung grammatischer Strukturen

Die Vermittlung des neuen grammatischen Wissens erfolgt mehr oder weniger induktiv oder deduktiv, sehr oft auf der Grundlage von Hör- oder Lesetexten. Danach werden Aktivitäten angeboten, bei denen die Aufmerksamkeit der Lerner auf die Form der Strukturen gelenkt wird. Vor oder nach diesen Aufgaben bieten Lehrwerke weitere

¹ Außer den Lehr-/Kursbüchern wurden einschlägige Aktivitäten in folgenden Lehrwerkteilen berücksichtigt: Arbeitsbuch, Sprachtraining (*Studio d A1*) und Intensivtrainer (*geni@l A1*).

Aktivitäten an, die mittels der gesteuerten Anwendung dieser Strukturen zu ihrer Automatisierung führen sollen.

Während die Bezugsdisziplinen Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik sich in den letzten Jahrzehnten häufig mit der Präsentation und Bewusstmachung grammatischer Strukturen beschäftigt hat, erweist sich die Charakterisierung von Einübung als besonders kontrovers. Zum ersten Komplex zählen die Leistung von *noticing*, also des Bemerkens, sowie das Konzept der Aufmerksamkeit und ihre Rolle im Fremdsprachenerwerb. Dazu sind der vielzitierte Sammelband von Doughty und Williams (1998) über Formfokussierung sowie die Publikationen von Ellis (2001) und Norris und Ortega (2000) zum Stand der Forschung im formfokussierten Lehren (*Form-Focused Instruction*, FFI) als Eckpfeiler der theoretischen Diskussion zu nennen. Zu den auf DaF-Unterricht bezogenen Publikationen zählen unter anderen jene von Schifko (2008) und Aguado (2008) sowie die Arbeiten von Portmann-Tselikas (2003a, 2003b, 2001). In Bezug auf das Thema unserer Untersuchung, den Erwerb des Akkusativs und seine didaktische Umsetzung in Lehrmaterialien, besteht ein weitgehender Konsens darüber, dass markierte Strukturen wie die Maskulinform im Singular des Artikels im Akkusativ (*den/einen*) zunächst wahrgenommen und verstanden werden müssen, damit sie auch erworben werden können. Dies scheint bei unmarkierten Formen anders zu sein, die durch häufiges Vorkommen und Einübung erworben werden können (Portmann-Tselikas, 2003b: 13; Ellis, 1994: 323). Dies betrifft im Fall des Akkusativs die Genera Femininum und Neutrum sowie die Pluralformen.

Über die Rolle der Einübung im Fremdsprachenerwerb wird noch lebhaft diskutiert. So bemerkt DeKeyser (2007: 1): „the concept of second language practice remains remarkably unexamined from a theoretical point of view.“ In dem von ihm herausgegebenen Sammelband wird das Konzept aus dem Blickwinkel verschiedener Bezugsdisziplinen wie der kognitiven Psychologie, der Erziehungspsychologie und der Angewandten Sprachwissenschaft diskutiert. Eine eingehende Erläuterung der Kontroversen würde den Rahmen unserer Untersuchung sprengen, jedoch sollen im Folgenden die meistdiskutierten Positionen skizziert werden. Ellis (2002) geht auf die Leistungen von Bewusstmachung (*consciousness-raising*) und Einübung (*practice*) ein und fasst diese wie folgt zusammen: „Whereas practice is primarily behavioural, consciousness-raising is essentially concept-forming in orientation“ (169). Demnach ist das Ziel von Bewusstmachungsaktivitäten, die in Texten häufig vorkommenden sprachlichen Formen herauszustellen, damit Lerner darin ihre Eigenschaften entdecken und diese in Form einer Regel, eines Schemas usw. beschreiben, wobei ein Konzept entsteht. Bei der Einübung handelt es sich um Aktivitäten, bei denen die Lerner unter Anleitung die neue Form korrekt und wiederholt produzieren, so dass diese automatisiert wird. Bewusstmachung und Einübung bieten also Gelegenheiten zur Sprachreflexion und zum Sprachgebrauch, zwei wichtige Voraussetzungen der Lernaltersentwicklung.

Im Rahmen unserer Untersuchung haben wir ein Modell zur Klassifizierung von Grammatikaktivitäten entworfen, das eine modifizierte Version von Andorno, Ribotta und Bosc (2003) ist. Darin werden die Aktivitäten nach den Stufen im Prozess der Aneignung grammatischer Strukturen gegliedert und diesen besonderen Aktivitätstypen zugeordnet, wie im Folgenden grafisch dargestellt wird:

Stufe	Aktivitätstypen
Regelentdeckung und -erschließung	Bewusstmachung
Regelverifizierung	Bewusstmachung
Regelautomatisierung	Kontrollierte und gelenkte Einübung
Regelanwendung	Gelenkte und freie Anwendung

Die Aktivitätstypen zur Regelentdeckung und -verifizierung haben wir der Kategorie „Bewusstmachung“ zugeordnet, da es bei beiden um Reflexionsaktivitäten geht, die keinen Output nach sich ziehen. Dagegen erfordern die zu den zwei folgenden Kategorien zählenden Aktivitäten zur Regelautomatisierung und -anwendung die Produktion von Output, wobei der Grad der angebotenen Steuerung des zu produzierenden Outputs variabel ist.

3. Präsentationsformen

Im Allgemeinen werden Lernende mit Hör- und Lesetexten konfrontiert, bei denen das neue Grammatikphänomen relativ gehäuft vorkommt. Dieses Anreichern vom Inputmaterial mit der zu fokussierenden zielsprachlichen Form soll „die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass diese im Input bemerkt wird“ (Schifko, 2008: 39). Diese Inputflut-Technik ermöglicht den Lernenden, selbst Zusammenhänge zu erkennen und Regeln zu erschließen. Bei diesem ersten Kontakt mit den grammatischen Regularitäten werden oft Bilder und Fotos mit einbezogen, um das Verständnis zu erleichtern. Die Hör- oder Lesetexte werden zunächst global erschlossen, Aufgaben zum selektiven und/oder detaillierten Verstehen schließen sich oft an. In den vier analysierten Lehrwerken kommen in den Texten zuerst die Akkusativformen der Artikel im Femininum und Neutrum sowie die Pluralform vor, die Maskulinform erscheint danach. Die Texte in den Lehrwerken für Jugendliche führen die Maskulinform des Artikels im Akkusativ wesentlich später ein als die Erwachsenenlehrwerke *Optimal* und *Studio d*. So wird in *Wir* die Maskulinform erst in Lektion 3 eingeführt, nachdem die anderen Formen in Lektion 2 präsentiert und eingeübt worden sind. Dagegen findet sich in *Studio d* bereits in der zweiten Leseverstehensübung zum Einführungstext der erste Hinweis auf die Maskulinform.

Nach der ersten Begegnung mit der neuen sprachlichen Struktur beginnen einige Lerner diese allmählich automatisch und noch unbewusst zu reproduzieren. In den Lehrwerken *Optimal* und *geni@l* folgt kurzen globalen und selektiven Lese- oder Hörverstehensaufgaben ein gelenktes Reproduzieren der neuen Strukturen, indem die Lerner die Dialoge einüben, vorlesen und nachspielen. Auf diese Weise wechseln sich Input- und Output-Phasen ab, die als Basis für die nächsten Phasen der Bewusstmachung, Einübung und Anwendung dienen.

4. Formfokussierung

Bei der Analyse der Aktivitäten zur Bewusstmachung und Reflexion über die sprachlichen Strukturen werden die Verfahren (induktiv, deduktiv) sowie der Umfang und die Qualität des Angebots an Reflexionsaufgaben in den gewählten Lehrwerken untersucht.

In Bezug auf die in den analysierten Lehrwerken verwendeten Verfahren zur Entdeckung der grammatikalischen Regeln ist festzustellen, dass beide Methoden bei der Grammatikvermittlung verwendet werden. In *Optimal* und *geni@l* ist die Herangehensweise ausschließlich induktiv, während sich *Studio d* auf beide Verfahren stützt, um die Regularitäten finden zu lassen. So wird das Korpus zunächst induktiv erschlossen und die Form identifiziert; anschließend wird dieses Verfahren anhand einer Grammatiktafel deduktiv durch die Erklärung seitens des Lehrers ergänzt. Das ist auch der Fall in dem Lehrwerk *Wir*, wo die drei Aktivitäten für die selbständige Regelentdeckung und -erschließung durch die Angabe einer Regel im separaten Grammatikteil oder eines Schemas im Lektionsteil unterstützt werden.

Die Bewusstmachungsphase findet in der Regel erst statt, nachdem den Lernern Input in Form von Lese- und Hörtexten gegeben wurde; zwischen Input und Regelentdeckung sind jedoch auch bereits Automatisierungs- und Anwendungsübungen zu finden. Das ist der Fall im Lehrwerk *Optimal*: Die neue Struktur wird intensiv geübt, bevor es zur Bewusstmachung der Regel kommt. Der Umfang des Inputs, der der Sensibilisierung für die Eigenschaften des Akkusativs, nämlich dem Bemerkten (Fandrych, 2005) und der Regelerschließung dienen soll, hängt vom Lehrwerk ab. Zum Beispiel gibt es in *Wir* eine ganze Lektion, die sich mit der Präsentation und Automatisierung der Zielstrukturen befasst, bevor in der nächsten Lektion die Formfokussierung erfolgt. Im Falle von *geni@l* ist der Input noch unzureichend und zu indirekt, um zum Erkennen zu führen, da die meisten der im Input vorhandenen Formen im Plural stehen und die Schüler nur einem einzigen Beispiel vom Akkusativ im Maskulinum begegnen. Ferner entfällt das Sammeln der Regelmäßigkeiten, die zur Regelentdeckung führen sollen; stattdessen wird im Lehrerhandbuch empfohlen, auf das o.g. einzige Beispiel hinzuweisen, nachdem eine lehrergeleitete Systematisierung (Ergänzen der fehlenden Formen in der Tabelle und Ergänzung eines Lerntipps) stattgefunden hat.

Eine größere Vielfalt an Reflexionsaufgaben ist in den Lehrwerken zu finden, die den induktiven Ansatz vertreten. Die meisten (fünf) beziehen sich auf das Erschließen des Korpus und auf die Formidentifizierung. In zwei Aufgaben in *Optimal* und *geni@l* wird von den Lernenden verlangt, die gewonnenen Regularitäten tabellarisch zu systematisieren, um danach die Regel zu formulieren. Die Analyse von Form, Bedeutung und Gebrauch der Zielstrukturen wird nur von einer Aufgabe verlangt. Die Reflexion findet durch die tabellarische Systematisierung der Formen statt. Aus diesen Daten wird die Regel abgeleitet, z.B. indem ein Lerntipp ergänzt wird.

Im letzten Abschnitt dieser Analyse wird die Aufmerksamkeit auf die Aufgaben gerichtet, die die Lehrbücher den Lernenden anbieten, um die gewonnenen Regeln zu verifizieren. Hier herrschen zwei Aktivitäten vor: Die Diskriminierung von Form, Bedeutung und Gebrauch einerseits und die Ergänzung fehlender Formen andererseits. Für die erste Aktivität findet man im Korpus insgesamt neun Aufgaben –fünf von ihnen in *geni@l*– während die zweite durch sechs Aktivitäten repräsentiert ist. Die *bewusste Kontrastivität* (Fandrych, 2005) mit der Muttersprache als Mittel der Regelbestätigung, deren Bedeutung auch von *Language-Awareness*-Konzeptionen betont wurde, scheint bei *Optimal* und *Wir* eine Rolle in zu spielen, wenn z.B. die Lerner aufgefordert werden, ausgewählte Sätze in die eigene Sprache zu übersetzen.

5. Einübungs- und Anwendungsphasen: Regelautomatisierung und anwendung

Bei der Analyse der Aktivitäten zur Einübungs- und Anwendungsphase sind wir von folgenden Kriterien ausgegangen: die Verortung dieser Phasen in der didaktischen Sequenz, die Übungstypen und ihre Frequenz sowie die Progression der Aktivitäten.

Als Erstes wollten wir ermitteln, ob die Einübungs- und Anwendungsphasen (Output-Phasen) vor oder nach der Entdeckung der Regel auf der Grundlage der Hör- und Leseaktivitäten stattfinden. Unsere Analyse erbrachte das folgende Ergebnis: Im Lehrwerk *Studio d* werden keine Übungen zur Automatisierung der Struktur vor der Regelentdeckung gegeben, und in *geni@l* findet man vor der Regelentdeckung zwei Aktivitäten, die die gelenkte Produktion von Output erfordern, aber die markierten Formen *den* und *einen* noch nicht einbeziehen. Ähnliches gilt für *Wir*, wo die unmarkierten Formen durch vier Übungen automatisiert werden, bevor die Lerner der markierten Form in einem Hörtext begegnen. In *Optimal* werden die markierten Formen in den zwei ersten Dialogen eingeführt und durch gesteuerte Automatisierungs- und Anwendungsübungen mit stark reproduktivem Charakter vor der Regelentdeckung produziert.

In der Auswahl und Umfang des Übungsangebots zeichnen sich ebenfalls Unterschiede ab. *Wir* enthält mit 15 Übungen zur Regelautomatisierungs- und Anwendung das reichste Angebot, gefolgt von *Optimal* mit 11, *geni@l* mit 8 und *Studio d* mit 5 Übungen. Der frequenteste Übungstyp ist die Satzbildung, die insgesamt 18

Mal vorkommt, gefolgt von Reproduktion (5 Übungen) und Substitution (4 Übungen). Ein Blick auf die Verteilung dieser Übungstypen in den Lehrwerken lässt interessante Schlüsse zu: Während bei *Optimal* die Einübungsphase aus fünf Übungen – vier zum Reproduzieren (meistens Nachspielen der Modelldialoge) und einer zur Satzbildung – besteht, kommen bei *Studio d* und *geni@l* ausschließlich Übungen zur Satzbildung vor. Dieser sehr oft vorkommende Übungstyp (46% aller Übungen) besteht aus der durch vorgegebene Stichwörter oder Beispiele vorzunehmende Bildung von Sätzen mit der Zielstruktur. An der Spitze stehen die Lehrwerke für Jugendliche *Wir* und *geni@l*, die je acht und sechs Satzbildungsübungen enthalten, während in den Erwachsenenlehrwerken *Studio d* und *Optimal* nur je drei Übungen bzw. nur eine solche Übung zu finden sind. Die Berücksichtigung der möglichen Adressaten dieser Lehrwerke sowie ihre Konzipierung – DaF-Unterricht im Ausland bei den Lehrwerken für Jugendliche und DaF-Unterricht im deutschsprachigen Inland oder im Ausland bei den anderen – könnte auf der Annahme beruhen, dass Jugendliche eher imitativ lernen und wegen der Zielsprachenferne mehr Gelegenheiten zur repetitiven, einfachen Automatisierung benötigen, während Erwachsene eher kognitiv eingestellt sind und, wenn sie in einem deutschsprachigen Land lernen, weitere Übungsmöglichkeiten außerhalb des Unterrichts haben. Außerdem spielt die den Lehrwerken zugrunde liegende lerntheoretische Fundierung bei der Auswahl und Frequenz bestimmter Übungstypen eine Rolle. So wird in *Optimal* beispielsweise großer Wert auf das Einüben und Nachspielen der Hör- und Lesetexte gelegt.

In den Aktivitäten der Anwendungsphase produzieren die Lerner zusammenhängende Texte und wenden dabei die neuen Regeln an. In den vier Lehrwerken findet man die gleichen Sprachhandlungen: die Lernenden beschreiben oder stellen jemanden/etwas vor: Wohnungen, Tiere, Städte, Personen. Die zu produzierenden Textsorten sind Dialoge, Plakate, Texte ohne weitere Angaben, Steckbriefe. Die Aktivitäten zur Regelanwendung finden in den analysierten Lehrwerken zu unterschiedlichen Zeitpunkten statt: Nur bei *Wir* wird die Textproduktion erst am Ende der Lektion geübt, während bei *Optimal* die drei produktiven Aufgaben auf die ganze Einheit verteilt sind, in einem Fall sogar schon vor der Regelentdeckung, was ebenfalls bei *Studio d* und *geni@l* festzustellen ist. Dies ist möglicherweise mit der oben erwähnten Tendenz verbunden, Lernern Gelegenheit zur gelenkten Output-Produktion zu geben, da diese eine wichtige Voraussetzung für die Lernersprachenentwicklung darstellt.

Die letzte Frage betrifft die Progression von kontrollierten zu gelenkten Aktivitäten in der Einübungsphase und von gesteuerten zu freien Aktivitäten in der Anwendungsphase. „Kontrolliert“ bedeutet, dass alle zur Bearbeitung der Übung notwendigen Elemente dem Lerner bereitgestellt werden, während als „frei“ solche Aktivitäten bezeichnet werden, die vom Lerner eine eigene Formulierung als Antwort auf einen visuellen oder verbalen Stimulus erfordern. „Gelenkte“ Aktivitäten geben dem Lerner visuelle und/oder verbale Stimuli, die sie bei der Übungsbearbeitung

anwenden können. In der Einübungsphase, deren Ziel die Regelautomatisierung ist, findet man tendenziell nur wenige kontrollierte Übungen (insgesamt 7 von 27, also 26%), während gelenkte Übungen die Mehrheit ausmachen (70%) und die freien Aktivitäten nur einmal vorkommen (4%). Auch in der Anwendungsphase sind gelenkte Aktivitäten in der Mehrheit: 11 von insgesamt 12 Aktivitäten gehören zu dieser Kategorie. Diese Tatsache spricht für die Notwendigkeit reproduktiver Übungen und zeigt zugleich eine vorsichtige Distanzierung von behavioristischen Lernkonzeptionen zugunsten von auf Informationsverarbeitungsmodellen basierenden Ansätzen, die den Fremdsprachenerwerb als „the movement from controlled to automatic processing via practice“ auffassen (Mitchell/Myles, 1998).

6. Schlussfolgerung

Die vier analysierten Lehrwerke zeigen deutliche Tendenzen in ihrer Konzeption des Erwerbsprozesses. Während in *Studio d* Lerner einer relativ großen Inputflut ausgesetzt werden, bevor sie zu einer intuitiven Regelanwendung kommen, zeichnen sich *Optimal* und *geni@l* dadurch aus, dass von Lernern recht früh die Produktion von Output gefordert wird. So erfordert *Optimal* das Nachspielen der Modelldialoge, während in *geni@l* das gelenkte Satzbilden mit den unmarkierten Formen der Struktur schon früh verlangt wird. Dieser Output wird zu Auto-Input, der in die Lernaltersprache integriert wird. Das Lehrwerk *Wir* bietet eine etwas klassischere didaktische Sequenz an, in der dem Input der Präsentationsphase eine Reihe von kontrollierten und gelenkten Aktivitäten zur intuitiven Regelautomatisierung folgt. Erst danach erfolgt in allen Fällen die eigentliche Erschließung der Regeln mithilfe verschiedener Bewusstmachungsaktivitäten, wodurch in den Lehrwerken eine deutliche Tendenz zu einer induktiven Grammatikvermittlung zu erkennen ist, die in einigen Fällen durch deduktive Verfahren wie die Vermittlung einer Regel erweitert wird. Diese Tendenzen beziehen sich auf eine didaktische Konzeption, die die neuesten Befunde der Sprachlehrforschung wie Inputflut, *noticing*, Aufmerksamkeit und Einübung in kommunikativen Situationen einbezieht. Wie KursleiterInnen damit im Unterricht umgehen, sollte durch empirische Untersuchungen überprüft werden, um die Wirkung dieser Verfahren ermessen zu können.

Literatur

- AGUADO, Karin (2008): „Wie beeinflussbar ist die lernaltersprachliche Entwicklung? Theoretische Überlegungen, empirische Erkenntnisse, didaktische Implikationen.“ In: *Fremdsprache Deutsch*, 38, 53-58.
- ANDORNO, Cecilia; BOSCH, Franca; RIBOTTA, Paola (2003): *Grammatica - Insegnarla e impararla*. Perugia: Guerra.
- DeKEYSER, Robert (ed.) (2007): *Practice in a Second Language*. Cambridge: CUP.

- DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica (eds.) (1998): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: CUP.
- ELLIS, Rod (2002): "Grammar Teaching - Practice or Consciousness-Raising?". In: RICHARDS, J.; RENANDYA, W. (eds.): *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. New York: CUP, 2002, 167 - 174.
- ELLIS, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- ELLIS, Rod (2001): "Introduction: Investigating Form-Focused Instruction". In: *Language Learning*, 51 (s1), 1 - 46.
- FANDRYCH, Christian (2005): „Ordnung und Variation in Satz und Text. Wortstellung entdecken, erkunden, erproben“. In: *Fremdsprache Deutsch*, 31, 5 - 11.
- MITCHELL, Rosamond; MYLES, Florence (1998): *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- NORRIS, J.; ORTEGA, L. (2000): "Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis". In: *Language Learning*, 50:3, 417 - 528.
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul (2003a): „Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht“. In: *German as a foreign language (gfl-journal)*, 2/2003. <http://www.gfl-journal.de/2-2003/portmann-tselikas.pdf> (03.02.2010).
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul (2003b): „Grammatikunterricht als Schule der Aufmerksamkeit. Zur Rolle grammatischen Wissens im gesteuerten Spracherwerb“. In: *Babylonia*, 2/03, 9 - 18.
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (2001): „Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen“. In: PORTMANN-TSELIKAS, Paul R.; SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine (eds.), *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck u.a.: Studienverlag, 9 - 48.
- SCHIFKO, Manfred (2008): "...oder muss ich expliziter werden?" Formfokussierung als fremdsprachendidaktisches Konzept: Grundlagen und exemplarische Unterrichtstechniken“. In: *Fremdsprache Deutsch*, 38, 36 - 45.
- Zitierte Lehrwerke:
- Optimal*: MÜLLER, Martin et al. (2004): *Optimal A1*. Lehrbuch. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Studio d*: FUNK, Hermann; KUHN, Christina; DEMME, Silke (2005): *studio d A1*. Kurs- und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen.
- Wir*: *Wir*. Lehrbuch 1. Stuttgart: Klett, 2003.
- geni@l*: FUNK, Hermann u.a. (2002): *geni@l*. Kursbuch A1. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Weitere Lehrwerkteile:
- MÜLLER, Martin et al. (2004): *Optimal A1*. Arbeitsbuch. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Wir*. Arbeitsbuch 1. Stuttgart: Klett, 2003.
- KELLER, Susy; MARIOTTA, Maruska; SCHERLING, Theo (2002): *geni@l*. Arbeitsbuch A1. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- FUNK, Hermann; ROHRMANN, Lutz; KOENIG, Michael (2005): *geni@l*. Intensivtrainer A1. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- NIEMANN, Rita Maria; KIM, Dong-Ha (2006): *studio d A1*. Sprachtraining. Berlin: Cornelsen.