

# **Grammatik in den russischen Deutschlehrwerken zum Selbststudium**

Alina Naumova

Masterarbeit im Nebenfach

Masterprogramm Sprachen lernen und lehren, deutsche Sprache

Institut für Sprach- und Translationswissenschaften

Humanistische Fakultät

Universität Turku

6/2025

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä



Masterarbeit im Nebenfach

Masterprogramm Sprachen lernen und lehren, deutsche Sprache

Naumova Alina

Grammatik in den russischen Deutschlehrwerken zum Selbststudium

Seitenanzahl: Masterarbeit 60 S., Anhang 9 S.

In der vorliegenden Masterarbeit wird der Stellenwert von Grammatik, die grammatische Übungen sowie von den geführten Unterrichtsmethoden in den russischen Deutschlehrwerken zum Selbststudium untersucht. In der Studie wurden die folgenden Lehrwerke qualitativ und quantitativ analysiert: „Der Gesamtkurs von Deutsch“ von Listvin (2015) und „Die deutsche Sprache in 100 Stunden“ von Schuschlebina (2013).

Die qualitativen und quantitativen Messinstrumente basieren auf den Methoden und Ergebnissen der Studien von Maijala und Tammenga-Helmantel (2010,2012, 2016, 2018, 2019). Die Messinstrumente sind die folgende: die Auswahl von grammatischen Strukturen, Portionierung, Positionierung, Einführungsmodus (deduktive oder induktive Darstellung von Regeln), Integration mit kommunikativen Übungen sowie die Zahl der grammatischen Strukturen, die Zahl der Grammatikübungen und die Häufigkeit der grammatischen Wiederholungen. Für die Analyse sind die Grammatikübungen wie folgt kategorisiert: Auswählen, Ergänzen, Satzbilden, Dialogbilden, Formbilden, Verbinden, Spielen, Übersetzen, Analysieren und Wiederholen. Die Grammatik in den russische DaF-Lehrwerken wird durch die Unterrichtsmethoden wie die Grammatik-Übersetzungsmethode, die direkte Methode, die audiolinguale Methode, die audiovisuelle Methode, die vermittelnde Methode und das pragmatisch-funktionale Konzept untersucht. Die verwendete Forschungsmethode ist die Inhaltsanalyse hinsichtlich der Grammatik.

Laut dieser Forschung sind die Satzbilden-Übungen am häufigsten in Listvins Lehrwerk und die Übersetzen-Übungen in Schuschlebinas Lehrwerk vertreten. Hinsichtlich der Grammatik verwenden die Lehrwerke eine Mischung der traditionellen Unterrichtsmethoden, wie etwa der direkten, audiolingualen oder audiovisuellen Methoden und die Grammatik-Übersetzungsmethode. Die Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit deuten darauf hin, dass eine mechanische Herangehensweise an die Grammatik in den russischen Lehrwerken zum Selbststudium vorliegt: Es gibt wenig produktive und moderne Übungen, wie Spielen oder Bewegen, für Übung der Grammatik in den geforschten Lehrwerken. Die Prinzipien von kommenden Jahren, wie die Lernerorientierung, die Kontrastivität (die Verwendung von Muttersprache) und das entdeckende Lernen, sind teilweise vorhanden. Das entdeckende Lernen wird in den hier untersuchten Lehrwerken kaum dargestellt. Die Lernerorientierung bedarf eine Verbesserung. Die Kontrastivität stellt den stärksten Aspekt der hier untersuchten russischen Lehrwerke. Diese Forschung kann auf anderen Sprachen übertragen werden.

**Schlagerwörter:** Grammatik, Stellenwert von Grammatik, Grammatikübungen, Unterrichtsmethode

# **Inhaltsverzeichnis**

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Die deutsche Sprache in Russland</b>	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>Grammatik und Grammatikübungen</b>	<b>9</b>
3.1	Grammatikmodelle	9
3.2	Grammatiktypen	11
3.3	Grammatikübungen	13
<b>4</b>	<b>Grammatik und Unterrichtsmethode</b>	<b>16</b>
<b>5</b>	<b>Grammatik und die Zielgruppen</b>	<b>22</b>
<b>6</b>	<b>Lehrwerkgenerationen</b>	<b>27</b>
<b>7</b>	<b>Material und Methode</b>	<b>29</b>
7.1	Die untersuchten Lehrwerke	29
7.2	Die Methode	30
<b>8</b>	<b>Analyseergebnisse</b>	<b>33</b>
<b>9</b>	<b>Zusammenfassung und Diskussion</b>	<b>44</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>48</b>
	Primärquellen	48
	Sekundärquellen	48
	<b>Anhänge 1-3. Anhang 1. Grammatikthemen im Lehrwerk „Der Gesamtkurs von Deutsch“ (Listvin 2015)</b>	<b>53</b>
	<b>Anhang 2. Grammatikthemen im Lehrwerk ”Die deutsche Sprache in 100 Stunden“ (Schuschlebina 2013)</b>	<b>55</b>
	<b>Anhang 3. Finnische Kurzfassung / Suomenkielinen tiivistelmä</b>	<b>57</b>

## 1 Einleitung

Es ist unmöglich, einen Fremdsprachenunterricht ohne Grammatik sich zu vorstellen. Die Grammatik, der Wortschatz und die Phonetik gehören zu den Grundlagen des Sprachsystems. Das Sprachsystem geht Hand in Hand mit dem Sprachgebrauch. Die Studierenden muss die Grammatik studieren, ob sie/er eine Fremdsprache sprechen will.

Bemerkenswert ist, dass die Nachfrage zum Deutschlernen in Russland sehr groß ist (Kryuchkova 2011). Die Position der deutschen Sprache in Russland scheint im Moment verhältnismäßig stabil (Auswärtiges Amt, 2020): Deutsch wird in Schulen und Unternehmen weitgehend benutzt.

Maijala und Tammenga-Helmantel (2010, 2012, 2019) haben finnische und niederländische Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerke hinsichtlich der Grammatik untersucht, was mich dazu gebracht hat, russische DaF-Lehrwerke in dieser Arbeit zu untersuchen. Die vorliegende Masterarbeit setzt die Forschungsprinzipien von Maijala und Tammenga-Helmantel fort, die in den russischen DaF-Lehrwerken zum Selbststudium überprüft werden. Die verwendeten Lehrwerke sind „Der Gesamtkurs von Deutsch“ von Listvin (2015) und „Die deutsche Sprache in 100 Stunden“ von Schuschlebina (2013).

In der vorliegenden Masterarbeit werden zunächst theoretische sprachliche Begriffe wie Grammatikmodelle, Grammatiktypen und die Typologie von grammatikalischen Übungen erklärt. Diese Begriffe sind wichtig für die Analyse der Grammatik in den russischen DaF-Lehrwerken. Die Grammatikmodelle umfassen ein Sprachsystem und einen Sprachgebrauch. Die Grammatiktypen können eine Schulgrammatik, eine Dependenzgrammatik, eine generative Grammatik und eine pädagogische Grammatik sein. Die Typologie von Übungen ist wichtig für das Analysieren von Übungen. In der vorliegenden Masterarbeit wird die Typologie von Maijala und Tammenga-Helmantel (2019) benutzt.

Das Ziel dieser Arbeit ist herauszufinden, welchen Stellenwert Grammatik in den russischen Deutschlehrwerken zum Selbststudium hat, wie viele und welche Grammatikübungen in den russischen Deutschlehrwerken vorkommen und welche Unterrichtsmethoden für Grammatiklehren und Lernen mit Grammatikübungen promoviert werden. Die

Grammatikvermittlung wird in Bezug auf die Unterrichtsmethoden, die Zielgruppen und die Entscheidungen der Verlage geprüft.

Die Forschungsfragen werden mit Hilfe der Inhaltsanalyse in Bezug auf die Grammatik beantwortet. Die Position von der Grammatik wird mit den qualitativen und quantitativen Messinstrumenten erklärt, welche im Großen und Ganzen in den Forschungen von Maijala und Tammenga-Helmantel (2010, 2012, 2016, 2018, 2019) gefunden werden können.

Die vorliegende Masterarbeit ist auf 9 Kapitel verteilt: Im zweiten Kapitel geht es um den Stellenwert von der deutschen Sprache in Russland. Das dritte Kapitel ist über Grammatikphänomene: Grammatikmodelle, Grammatiktypen und Grammatikübungen. Die Grammatikvermittlung hängt von einer Unterrichtsmethode, einer Zielgruppe und einem Verlag ab. Diese Information ist in dem vierten, fünften und sechsten Kapitel dargestellt. Anschließend folgen Material und Methoden. Darauf folgt der Analyseteil. Im letzten Kapitel werden die Ergebnisse zusammengefasst und einen Ausblick über zukünftige Studien über die russischen Deutschlehrwerke gegeben.

## 2 Die deutsche Sprache in Russland

Nach Rösler (2021, 26) gab es eine große Zahl von Deutschlernenden in der Russische Föderation in absoluten Zahlen: 1,5 Millionen (2010 waren es 2,3 Millionen), davon sind 1,1 Millionen Schüler (2010 waren es 1,6 Millionen). Demographische Entwicklung, Bildungsreformen und die Förderung der zu Zeiten der Sowjetunion vernachlässigten Nationalsprachen werden für die Ursachen zu dem auffälligen Rückgang in Deutsch-Lernen in Russland und den anderen Nachfolgestaaten gehalten. Nach Auswärtigem Amt (2020) wird der Rückgang von Deutsch als zweite Fremdsprache an öffentlichen Schulen gestoppt, die Zahlen bei Deutsch als erster Fremdsprache sind stabil geblieben.

Die deutsche Sprache ist seit Zar Peter 1 in Russland vorhanden gewesen (Höcherl 2011). Deutsche Offiziere, Handwerker, Kaufleute, Mediziner sind nach Russland gekommen. Die Russlanddeutschen gründeten deutsche Siedlungen an beiden Ufern des Flusses Wolga. Im zaristischen Russland lebten 1897 insgesamt 1,8 Mio. Deutsche. Deutsch war die am häufigsten gelernte Fremdsprache in Schulen im Russischen Reich. Deutsch war auch die Hauptfremdsprache und die internationale Wissenschaftssprache in der UdSSR (Nosdrina 2011, 106-111). Viele deutsche Lexeme wurden im Laufe der Jahrhunderte stark an das Russische angeglichen wie ein Mundstück (мундштук), eine Bäckerei (пекарня) oder eine Post (почта) (Fadeeva 2011). Heute sind deutsche Unternehmen in Russland in den Branchen Energiewirtschaft, Elektronik, Maschinenbau, Automobilindustrie und Logistik dargestellt.

Gegenwärtig werden Germanisten als Linguisten und Pädagogen nach dem Bologna-Prozess in Russland ausgebildet (Radtchenko 2011; Alekseeva 2011). Russische Schüler gewinnen deutsch-Olympiaden und haben eine hohe Qualität der Sprachbeherrschung. Heute gibt es viele medialer Informations- und Unterhaltungsmöglichkeiten in der deutschen Sprache in Russland. Man kann Zeitungen und Zeitschriften lesen, Radio hören und TV anschauen über das Internet. Der Stellenwert von Deutsch wird mit dem Institut für Auslandsbeziehungen, der Alexander von Humboldt-Stiftung, dem DAAD und dem Goethe-Institut gestützt. Es gibt den Russischen Germanistenverband und den Germanisten- und Deutschlehrerverband Russlands in Russland (Guseynova 2011; Belobratow 2011).

Die wichtigsten Motivationsfaktoren für das Deutschstudium in Russland sind das Studium und die Arbeit in Deutschland, das Interesse an digitalisierten, kombinierbaren Angeboten,

die Nachfrage nach Kinder- und Jugendkursen und die Internationalisierung der Hochschulen in Russland. Es gibt auch das Interesse von Hochschulen an Kooperationen mit dem Goethe-Institut, dem DAAD und mit den deutschen Universitäten. (Auswärtiges Amt 2020).

Als Probleme der deutschen Sprache in Russland erwähnen Djatlova (2011) und Kryuchkova (2011) den Verlust des Deutschen als Muttersprache unter Russlanddeutsche und schwache Beherrschung von fremden Sprachen in ganz Russland. Die russischen Studierenden haben selten die Gelegenheit, ins Ausland zu reisen und dadurch die Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern. Die erste Fremdsprache in den Schulen ist Englisch. Deutsch konkurriert mit anderen Fremdsprachen um den zweiten Platz und wird wesentlich seltener als Englisch nachgefragt. In erster Linie beherrschen die gut ausgebildeten jungen Leute Deutsch. Ein rein linguistisches Diplom ist aber jetzt nicht genug. Die russischen Studierenden lernen Deutsch mit Wirtschaft, Jura oder PR. Nach Auswärtigem Amt (2020) wird Deutsch als Investition in die berufliche Zukunft betrachtet.

Hinsichtlich den russischen DaF-Lehrwerken wurden sie kritisiert, dass sie fern von Praxis sind und nur auf die Grammatik konzentrieren. Nach Danilets (2015) hat das russische Lehrwerk „drastisch verändert“: Die Stunden beruhen auf die Kommunikation, Produktorientierung und die Kultur der deutschsprachigen Länder. Nach Perfilowa (2011) gibt es gute Deutschlehrwerke in Russland, wie etwa die Lehrwerke von Inessa Bim (2006), Olga Swerlova (2006), Oleg Radtschenko (2006) oder Natalia Gal'skova (2006). Die modernen russischen Lehrwerke konzentriert auf kommunikativen Kompetenzen in allen vier Fertigkeiten, wie Hören, Sprechen, Schreiben und Lesen. Trotzdem ist die Gewichtung von den Fertigkeiten unterschiedlich: So wird dem Leseverstehen eine größere Aufmerksamkeit geschenkt. Die Sprechfertigkeit der Lernenden haben sich positive entwickelt: Es gibt mehr Platz für den Dialog als früher im Deutschunterricht. Hinsichtlich dem Hörverstehen werden authentische Hör szenen mit Kinder- und Jugendstimmen angeboten. Die Deutschlehrbücher werden für konkrete Klassenstufen erarbeitet. Die frühere Textmonotonie wird durch Textsortenvielfalt ersetzt. Die zielsprachliche Realität wird durch Postkarten, Einladungen, Zettelnotizen, Briefe, Annoncen und Formulare dargestellt. Die Lehrwerke werden schülerfreundlicher und attraktiver – auch vom Layout her – gestaltet, zu dem gibt es Arbeitshefte für die Studierenden. Die russischen Autoren heben kommunikativ orientierte Lernziele, aktuelle authentische Texte und adäquate Aufgaben und Übungen hervor.

### 3 Grammatik und Grammatikübungen

Der Begriff Grammatik ist griechisch und hat unterschiedliche Bedeutung (Summer 2016, 126-131). Von der linguistischen Perspektive wird die Grammatik als Regelwerk neben dem Wortschatz und der Phonetik (sprachwissenschaftliche Beschreibung von Sprache) verstanden. Die Grammatik untergliedert in Morphologie und Syntax. Die pädagogisch-lernzielorientierte Perspektive betrachtet die Grammatik als Teilkompetenz. Die Grammatik hat eine dienende Funktion. Für die didaktisch-methodische Perspektive ist die Grammatik Lehr- und Lerngegenstand. Dann werden methodische Ansätze zur Förderung grammatischer Kompetenz gekümmert. Nach der konzeptionellen Perspektive ist Grammatik Lehr- und Lernmaterial. Z.B folgt eine pädagogische Grammatik einer Progression und enthält ausgewählte grammatische Phänomene mit vereinfachten Erklärungen und Beispielen.

#### 3.1 Grammatikmodelle

Götze (1996, 136-143) unterscheidet zwei Grammatikmodelle, das Sprachsystem und der Sprachgebrauch. Das Sprachsystem wird mit der linguistischen Grammatik dargestellt. Die didaktische (pädagogische) Grammatik drückt den Sprachgebrauch aus. Traditionell ist die linguistische Grammatik für Wissenschaftler. Sie wird mithilfe von der traditionellen Schulgrammatik geübt.

Die linguistische Grammatik konzentriert sich auf die Form. Die Funktion ist wichtig für die pädagogische Grammatik, die stark lernerzentriert ist. Mit der linguistischen Grammatik ist die Grammatik ein Zweck. Die pädagogische Grammatik behandelt die Grammatik als ein Mittel. Die Grammatikvermittlung anhand von dem Sprachsystem ist üblich in der Grammatik-Übersetzungs-Methode. Die Grammatik als ein Mittel ist ein Gedanke von dem aktuellen pragmatisch-funktionalen Konzept, in dem man kommunikative, kognitive und interkulturelle Ansätze verbindet. Nach diesem Konzept muss man mit der Fremdsprache selbstständig zurechtkommen.

Götze (1996) spricht über den Begriff des Sprachsystems kritisch. Nach ihm ist die Lösung zu viele Grammatikprobleme eine kommunikative (didaktische) Grammatik, die auf dem Sprachgebrauch gebaut. Götze haltet den Begriff von dem Sprachsystem für ein engen und geschlossenen Grammatikmodell. Der Forscher fördert eine kommunikative Grammatik.

Götze glaubt, dass das Sprachsystem über Jahrzehnte unverändert ist. Morphologie und Syntax gehören zum Sprachsystem. Dann werden Ausnahmen auswendig gelernt. Zum Sprachsystem rechnet man Substantive, Adjektive, Verben als auch die Deklination von Substantiven, Adjektiven und Artikelwörtern, Konjugation von Verben, Rektion der Präpositionen und Valenz der Verben. Die Rechtschreibung ist ein Teil von dem Sprachsystem. Funktioniert aber das Sprachsystem nicht im kommunikativen Kontext. Nach Götze (1996, 137) ist Sprachsystem „künstlich“ und „zwanghaft“. Götze verteidigte die Grammatik des Sprachgebrauchs. Nach ihm berücksichtigt die Grammatik des Sprachgebrauchs den Kontext, die Intention des Sprechenden/Schreibenden, den situativen Rahmen der Äußerung sowie die Textorte.

In der Forschungsliteratur werden das Sprachwissen und das Sprachsystem parallel verwendet. Das Sprachkönnen und der Sprachgebrauch sind ähnliche Begriffe. Nach Storch (2001, 76) gibt es einen Gestaltwandel zwischen dem Sprachwissen und dem Sprachkönnen. Dieser Gestaltwandel wird durch intensives Üben und Verwenden bewirkt. So muss man eine Sprache üben, ob er/sie die Sprache wissen und können will.

In der Forschungsliteratur werden oft drei Theorien erwähnt. Sie haben maßgeblich an der Gestaltung der Methoden des Fremdsprachenunterrichts beeinflusst. Diese sind Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus (Biebighäuser 2021, 233-237). Götze (1996) spricht über eine linguistische Pragmatik und die funktionale Grammatik, die als Basis für die DaF-Unterricht von letzten Jahren sind. Nach der linguistischen Pragmatik wurde die natürliche Sprache auf ihre instrumentell-kommunikative Funktion reduziert. Der Sprechakt im engeren Sinn ist wichtig: Der Sprechakt ist von ästhetischer und metasprachlicher Funktion beraubt. Die funktionale Grammatik entspricht der Gedanke, dass Grammatik von der Funktion hin zur Form dargestellt werden muss. Nach Götze (1996, 142) ist die Sprache Ausdruck von Funktionen und sollte nicht in rein formalen strukturalistischen Beispielen dargestellt oder geübt werden.

### 3.2 Grammatiktypen

Es gibt verschiedene Grammatiktypen wie etwa die traditionelle Schulgrammatik, die Valenzgrammatik, die generative Grammatik und die pädagogische Grammatik. Die traditionelle Schulgrammatik ist ein Resultat von der Übertragung von den Prinzipien des Lateinunterrichts auf die Muttersprache. Sie besteht aus einer Wortartenlehre und einer Satzlehre. Es heißt auch eine deskriptive Grammatik oder eine Muttersprachengrammatik. Nach dieser Grammatik sind die gesprochenen und die geschriebenen Sprachen ähnlich. Diese Grammatik hat Inkonsistenzen und Widersprüche: Es ist schwer dann, ein zusammenhängendes Bild über die Grammatik zu machen. Man kann nicht die zentralen Lernprobleme der deutschen Sprache lösen. Die Schulgrammatik benennt nur Regeln für den Bau von wohlgeformten sprachlichen Äußerungen. Mit dieser Grammatik ist es schwierig, eine sprachliche Kompetenz zu bauen. (Huneke/Steinig 2010, 178-179).

Die Stärke der Valenzgrammatik (Dependenz -Verb-Grammatik) ist syntaktische und semantische Beschreibung der Umgebung des Verbs. Das Verb ist ein Zentrum des Satzes. Man spricht über einem Vorfeld, einem Mittelfeld und einem Nachfeld. Dieses Modell unterscheidet valenzabhängige und valenzunabhängige Teile im Satz. Das Modell entscheidet Probleme der traditionellen Schulgrammatik. Trotzdem ist diese Dependenz-Verb-Grammatik für die Lehrerinnen und Lehrer. Nach Huneke und Steinig (2010, 180) entspricht diese Grammatik nicht die Bedürfnisse der unterschiedlichen Gruppen von Lernenden: „[...] die Lerner brauchen aber Explizitheit, Erklärung und ausführlichen Bezug auf das Sprachmaterial sowie auf ihre Sprachpraxis“. Die Valenztheorie leistet keinen Beitrag zur Modalität des Satzes, zur Unterscheidung von einem Satz und einer Äußerung und die Sprachpragmatik. Diese sind in der didaktischen Grammatik dargestellt.

Die generative Grammatik ist eine völlig neuartige Sprachtheorie (Ernst 2025). Der Vorläufer der generativen Grammatik war Leonard Bloomfield (1887–1949), der mit Franz Boas (1858–1942) und Edward Sapir (1884–1939) als Vater der US-amerikanischen Linguistik angesehen wird. Der wichtige Begriff ist eine Konstituente oder eine Phrase, ein Minimalpaar der Satz. Minimalpaare sind sprachliche Ausdrücke, die sich in einem einzigen Element unterscheiden (Ernst 2025, 135). Dann spricht man über eine Verbalphrase, eine Nominalphrase, eine Pronominalphrase, eine Präpositionalphrase und eine Adverbphrase. Konstituenten (Phrasen) werden durch Tests ermittelt. Die Tests sind ein Permutationstest, ein Fragetest, ein Ersetzungstest und ein Koordinationstest.

Heutzutage werden die pädagogische und die didaktische Grammatik als Synonyme gebraucht. Die didaktische Grammatik wird oft von der Sicht eines Lehrers verstanden. Eine pädagogische Grammatik ist sehr populär in den letzten Jahren. Nach Götze (1998, 66) ist eine didaktische Grammatik eine Summe von lernpsychologischen, didaktischen und methodischen Faktoren. Die didaktische Grammatik antwortet auf den folgenden Fragen: Welcher Zweck soll erreicht werden? Für welche Zielgruppe wird die Grammatik geschrieben? Sind die Rückgriffe auf ungesteuerte Zweitspracherwerbsprozess möglich? Welche Kenntnisse aus dem Erstspracherwerb können für den Fremdsprachenunterricht vorausgesetzt oder genutzt werden? (Götze 2001, 189). Zur pädagogischen Grammatik gehören Phonetik, Morphologie, Syntax als auch Semantik und Pragmatik. Es gibt eine Analyse von Texten und nicht isolierten Einzelsätzen oder Wörtern. Nach Schmidt (1987, zitiert in Storch 2001, 77): „Eine pädagogische Grammatik stellt die Eigentümlichkeiten (Regularitäten) einer Sprache nicht um ihrer selbst willen, sondern für Sprachlernzwecke dar [...] Eine Darstellung sprachlicher Formen, Strukturen und Funktionen, die das Erlernen und Behalten (Lernertätigkeiten also) so gut wie nur irgend möglich provoziert, fördert, unterstützt, gewährleistet – eine solche Darstellung nennen wir pädagogische Grammatik.“

Huneke und Steinig (2010) listen die Prinzipien von der pädagogischen Grammatik auf. Das Prinzip von Lernbarkeit bedeutet, dass man leicht und schwierig unterscheiden muss. Es wäre günstig vom Leichten zum Schwierigen vorgehen. Zwei sehr ähnliche Gegenstände sind nicht gut zu lernen. Die Kontrastierung zur L1 der Lernenden spielt eine wichtige Rolle. Eine pädagogische Grammatik umfasst besonders frequente, typische oder für den Erwerb und die Verwendung der L2 bedeutsamen sprachliche Phänomene.

Eine pädagogische Grammatik ist adressatenspezifisch und hängt von den Interessen der Lernender/des Lehrers. Auch die Varietäten der Zielsprache ist wichtig. Eine pädagogische Grammatik ist unterschiedlich nach der Art der Sprachverwendung. Grammatische Mitteln unterscheidet beim Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen. So ist es sinnvoll, über die Mitteilungsgrammatik (Produktionsgrammatik) und die Verstehensgrammatik (Identifikationsgrammatik) zu sprechen. Die Signalgrammatik dient das Prinzip von Darstellbarkeit. Man nutzt Visualisierungen und Eselsbrücken für den Grammatikerwerb. Ein wichtiges Prinzip ist ein Prinzip von Erarbeitbarkeit: Man kann grammatische Regularitäten und Strukturen selbst erarbeiten. Das letzte Prinzip kümmert sich um kommunikative

Einbettbarkeit. Es ist sinnvoll, isolierte sprachliche Strukturen in die kommunikativen Situationen zu platzieren. Die grammatischen Phänomene müssen aus der Perspektive des „Nutzes“ dargestellt und bei Kommunizieren verwendet werden. Hyun (2011, 87) vergleicht eine linguistische und eine didaktische Grammatik.

Tabelle 1: Eigenschaften der linguistischen und didaktischen Grammatik (nach Hyun 2011, 87)

Linguistische Grammatik	Didaktische Grammatik
deskriptiv	präskriptiv
vollständig	selektiv
einsprachig	kontrastiv
basiert auf eine Theorie	nicht einem bestimmten theoretischen Modell entspricht
der Abfolge wie Laut, Wort, Satz und Text	die Aufbauhierarchie: Text-Satz-Wort-Laut
Interessen am Sprachenlernen und -lehren sind fremd.	Sprachenlernen und -lehren stehen im Fokus.
Beschreibungs- und Informationsfunktion	Lehrfunktion, Steuerungs- und Anweisungsfunktion
Ordnung nach den Sprachdaten	kursabhängig und weist Progressionen auf
eine geschlossene Darstellung des grammatischen Regelwerks	die grammatischen Regularitäten nur einen Teil des Lehrwerks (neben Übungen und Lesetexten)
Sprachsystem: eine Bewusstmachung und Systematisierung des grammatischen Regelwerks	Sprachkönnen: der Weg von der Bewusstmachung über die Automatisierung bis zur praktischen Anwendung in der Kommunikation

### 3.3 Grammatikübungen

Die fremde Sprache wird durch Übung gelernt. Storch (2001, 200) stellt fest, dass durch Übung „der Lernstoff im Langzeitgedächtnis verankert wird“ und „allmählich in Können (prozedurales Wissen) überführt, d.h. in die freie Verfügbarkeit im Rahmen der Zielfertigkeit“. Nach Storch (2001, 207) ist das Ziel des Übens „gezielt kommunikatives Handeln“ und „die Verwendung in der Kommunikation“. Wißner-Kurzawa (1989, 196) ist der Ansicht, dass Grammatikübungen zur „sicheren und automatisierten Verwendung der zielsprachigen Grammatik in Form korrekter Äußerungen führen“. So üben Grammatikübungen eine grammatische Struktur, damit man diese in der freien Kommunikation sicher und korrekt verwenden kann.

Wißner-Kurzawa (1989, 196) gibt der folgende Begriff von den Grammatikübungen: „Im Rahmen kognitiver Lehr- und Lernprozesse werden als Grammatikübungen schriftliche und

mündliche Sprachproduktionen als Resultate der Befolgung von Verarbeitungsanweisungen verstanden“. Nach Bouwens/Oud-de Glas (1991, zitiert in Tammenga-Helmantel 2012, 71) ist die Arbeitsdefinition von den Grammatikübungen die folgende: Eine Grammatikübung ist eine Aufgabe, die sprachorientiert ist und sich mit der Morphosyntax der Sprache befasst.

Im Beitrag von Wißner-Kurzawa (1989) handelt es sich um die Funktion von Grammatikübungen, Übungstypen und Übungsformen. Grammatikübungen gehören zu der Instruktionsstruktur des DaF-Unterrichts. Zuerst geht um die Darbietung des neuen Lerninhalts durch didaktisiertes und kontextualisiertes Sprachmaterial. Mit der Kognitivierung wird „die grammatischen Inhalte in das Zentrum des Lernprozesses gerückt und mittels Regelerarbeitungsweisen wie induktiver, deduktiver, entdeckenlassender oder signalgrammatischer Verfahren dann dem Lernenden bewußt gemacht.“ Nach der Regel verstanden ist, beginnt die Einübung der neuen Strukturen. Nach der Autorin umfassen die Übungen alle Lernstadien von der Erstkonfrontation mit dem Stoff über deren Bewusstmachung bis zur Aneignung am Ende des Lernprozesses.

Nach Wißner-Kurzawa (1989) gibt es folgende Übungstypen: hinsichtlich der Aneignungsprozess integrierende (Einübung der neuen Inhalte) und wiederholende (Reaktivierung bekannter Wissensbestände) Übungen; in Bezug auf dem Grad der Lernsteuerung sehr stark gesteuerte (Übungen mit reproduktivem Charakter) bis relativ ungesteuerte (Übungen mit produktivem Charakter). Die Autorin unterscheidet inzwischen folgende Grundübungstypen: Zuordnungsübungen, Transformationsübungen, Substitutionsübungen, Komplementationsübungen und Formationsübungen. Wohingegen listet Storch (2001, 86-90) die folgenden Übungen auf: Lückenübungen, Formationsübungen, Umformungsübungen, Erweiterungsübungen, Ersetzungs- oder Substitutionsübungen. Maijala und Tammenga-Helmantel (2019) unterscheiden die Übungen wie Auswählen, Ergänzen, Satz/Dialogbilden, Verbinden, Spielen, Übersetzen, Analysieren und Wiederholen.

Die Grammatikübungen werden oft mit PPP-Modell (Präsentation, Praxis, Produktion) verbunden. Maijala (2010, 34) verbindet Grammatikübungen in allen Phasen des fremdsprachlichen Unterrichts: In der Einführungsphase (Präsentation, Kognitivierung) wird Grammatik mit anderen Themen bewusst gemacht. In der Folgephase des Übens wird Grammatik verinnerlicht. In der folgenden Transferphase verbindet es den Lernstoff mit dem zuvor Gelernten situativ-kommunikativ. Mit der Kontrollphase schließt die Behandlung ab. Man benutzt unterschiedliche Übungstypen hinsichtlich den Lernphasen. Es gibt eine

Übungstypologie von Raabe (2003, zitiert in Majjala 2010, 34), die die Übungstypologie des grammatikalischen Lernens ist.

Tabelle 2: Übungstypologie (Raabe 2003, 283, zitiert in Majjala 2010, 34)

Phase des Übens	Übungs-, Aufgabeform
Analysieren	Markieren, Vergleichen
Widererkennen (geschlossene Übungen)	Unterstreichen, Zusammenfügen, Ankreuzen
Reproduzieren (geschlossene Übungen)	Einsetzen, fortsetzen, umformen
Reproduktiv produzieren (halboffene Übungen und Aufgaben: Inventionen)	Strukturen nachbauen, Texterstellen nach Vorgaben
Reflektieren (Aufgaben zum Nachdenken)	z.B. Rätsel lösen
Produzieren (Variation und Transfer)	Antworten, Fortsetzen, Beschreiben

Keglević (2015) analysierte Grammatikübungen hinsichtlich der Arbeitsanweisung, der Unterstützung beim Lösungsweg, Kontextualisierung, dem Thema, der Lösbarkeit und dem Übungsziel. Sie untersuchte „Team Deutsch Neu 1“ und „Deutsch in Klasse!1“. Der Gesamtgedanke ist, dass die verschiedenen Lehrwerke verschiedene Schwerpunkte setzen. Z.B. waren im Lehrwerk „Deutsch ist Klasse!1“ überraschenderweise viele Regelentdeckungübungen und Analyseübungen zu finden.

Forscher (Neuner et al. 1985, 15) behaupten, dass „es keine kommunikativen Übungen als solche“ gibt. Übungen sollen die kommunikative Kompetenz entwickeln. Die Autoren (Neuner et al. 1985, 15) sprechen über „Übungssequenzen“, die die Kommunikationsakte vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren. Laut ihnen gibt es vier Stufen von Üben: 1. Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen (Textverständnisses); 2. Übungen mit reproduktivem Charakter zur sprachlichen Form; 3. sprachliche Ausgestaltung vorgegebener Situationen/Rollen/Verständigungsanlässe in Übungen mit reproduktiv-produktivem Charakter; 4. Entfaltung von freier Äußerung.

## 4 Grammatik und Unterrichtsmethode

Die Grammatikvermittlung und die Grammatikübungen sind sehr unterschiedlich hinsichtlich der Unterrichtsmethoden. Die Unterrichtsmethoden haben mit den Bedürfnissen von Kriegen, technische und wirtschaftliche Entwicklungen herausgebildet. Die Unterrichtsmethoden fangen in dem 19. Jahrhundert an, sich zu entwickeln. Es gibt folgende Methoden in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts: die Grammatik-Übersetzungs-Methode, die direkte Methode, die audiolinguale Methode, die audiovisuelle Methode, die vermittelnde Methode und das pragmatisch-funktionale Konzept.

Als erste Methode gilt die Grammatik-Übersetzungs-Methode. Aus dem Namen kann man sagen, dass das Wichtigste in dieser Methode die Grammatik und die Übersetzung ist. Zuerst basiert diese Methode auf authentische Texte von Aristoteles und Plato. Die Methode ist sprachkontrastiv: Die Grammatikregeln werden explizit und in der Muttersprache dargestellt. Die Grammatikerklärungen, Grammatikübungen und Textsammlungen sind unabhängig voneinander. Grammatikregeln und Ausnahme werden auswendig gelernt. Die Grammatik hat eine Wortartenlogik. Das analytische Denken und die Schriftlichkeit sind wesentlich. Die Methode ist mit der Sprachwissen (nicht Sprachgebrauch) verbunden. Die Lehrwerke werden gemäß grammatischen Inhalten gebildet. Die Übersetzungen von der Fremdsprache in die Muttersprache und umgekehrt sind üblich. Man schrieb Aufsätze, Nacherzählungen und Diktate. Am Anfang einer Lektion werden neue Strukturen im Textzusammenhang verwendet. Danach folgen die Übungen. Die typischen Übungen sind in der folgenden Tafel dargestellt (Neuner/Krüger/Grewer 1985, 11).

Tabelle 3: Übungstypen der Grammatikübersetzungsmethode (Neuner/Krüger/Grewer 1985)

Korrekte Sätze nach einer Regel bilden (Regelanwendung);
Korrekte Formen einfügen (Lückentext);
Sätze nach formalen Grammatikkategorien umformen (vom Aktiv ins Passiv etc.);
Übersetzung: von der Muttersprache ins Deutsch; vom Deutschen in die Muttersprache.

Die traditionelle Schulgrammatik entspricht die Anforderungen der Grammatik-Übersetzungs-Methode. Sie war sehr populär in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Dann wurden die Prinzipie des Lateinunterrichts auf die Fremdsprache übertragen. Huneke und Steinig (2010, 178) stellten dar, dass im Kern dieser Grammatik eine Wortartenlehre und Satzlehre sind. Grammatische Regeln, Strukturen und Konstruktionen sind wichtig in diese

Methode. Die traditionelle Grammatik entscheidet über den Stil und über der Bedeutung der Sprache in kommunikativen Situationen (Dejica-Carțiș 2016, 199). Die anderen Gegenstandsbereiche werden kaum betrachtet. Normalerweise ist es schwierig aufgrund dieser Grammatik, ein zusammenhängendes Bild zu erhalten. Auch ist das Aufbauen von sprachlicher Kompetenz sehr schwierig. Nach Götze (1996, 138) konnte das Sprachhandeln mit Schulgrammatik nicht gelernt werden. Monotone Lernprozesse und lehrerzentrierter Unterricht sind Nachteile dieser Methode. Das unerreichbare Modell der Sprache des Buches ist ein Problem für die Lernmotivation. Der Vorteil von dieser Methode ist das Konzentrieren auf die Grammatik. Die Basis von diesem System ist eine linguistische Grammatik.

Die direkte Methode entwickelt sich als die Reaktion auf die Grammatik-Übersetzungsmethode. Die Methode war populär zwischen dem Ersten und Zweiten Weltkrieg. Die Methode ist einsprachig. Es gibt keine Muttersprache: Lernende sollten in der Fremdsprache denken und in der Alltagssituationen handeln. Die Methode betont die Nachahmung und Zuhören des Lehrers und das Eintauchen in die neue Sprache. Das Lernen von Wörtern wird durch die Referenz auf Gegenstände, Abbildungen, Zeigen, sprachliche Erklärungen und Definitionen geschehen. Die Anschaulichkeit ist wesentlich. Die Regeln werden intuitiv gelernt. Die Grammatikregeln werden am Ende des jeweiligen Lernprozesses dargestellt. Das Sprachkönnen und *pattern drills* sind wichtig. Es geht um die Beispielgrammatik: Beispielsätze illustrieren eine Struktur. Als Ergebnis wird ein Gefühl für die Sprache entwickelt. Mit Hilfe des Sprachgefühls wissen Studierende, ob ein Satz grammatisch richtig oder falsch ist. Man spricht über die Wortartengrammatik. Die typische Übungsformen sind Fragen und Antworten, Nachspielen von Dialogen, Lückentexte, Nachsprechübungen, Lieder, Vorlesen, Gespräche usw. Die Nachteile sind die Vernachlässigung der pragmatischen, landeskundlichen und interkulturellen Komponente. Nach Duszenko (1994, 70) wirkt die Sprache dann künstlich.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde die audiolinguale Methode in den USA entwickelt. Die Methode wurde ab den 1940er Jahren bis in die 1970er Jahre verwendet. Sein Fokus waren das Hörverstehen und das Sprechen. Eine korrekte Aussprache sowie die Automatisierung von Mustern wurden in den Sprachlaboren geübt. Technische Innovationen wie Tonkassetten, Bildtafeln, Dias und Sprachlehrfilme waren üblich. Die Nachahmung, die Wiederholung und das kontinuierliche Einüben von vorgegeben Satzmustern waren wesentlich. Man konzentrierte auf das Sprachkönnen. Grammatische Themen waren implizit dargestellt. Die Lernenden mussten selbst die Regelmäßigkeiten erkennen. Die Textsorte waren Dialoge. Die

Grammatik war als ein Nachschlagewerk: Sie war als Grammatik-Anhang dargestellt. Die übergreifenden Zusammenhänge wurden durch die Tabellenform verdeutlicht. Die optischen Signale (Pfeile, Hervorhebungen) halfen den Lehrenden Gesetzmäßigkeiten zu verstehen. Erstmals gab es die Progression von grammatischem Stoff: die Grammatik mit einer steigenden Schwierigkeit eingeführt. Die typischen Übungen sind die Ergänzung eines Lückentextes, die Frage-Antwort-Übung, Dialogübung, Satzbildung nach einem Muster. Die Übungen konzentrieren sich auf das Umgehen mit Satzmuster.

Gleichzeitig mit der audiolingualen Methode wurde die audiovisuelle Methode in Frankreich entwickelt. Die Methode betonte die gesprochene Sprache. Das Hörverstehen und das Sprechen sind in dem Fokus. *Pattern drills* und die Reproduktion von fremdsprachlichen Stimuli sind üblich. Wie die audiolinguale Methode trainiere Satzmuster mit Hören, verwendet audiovisuelle Methode visuelle Elemente als Gedächtnishilfe sowie als Impuls bei der Sprachanwendung. Die Grammatik wird durch optische Signale und die Visualisierung dargestellt. Die Anschaulichkeit ist wichtig. Die Alltagssituationen spielen die größte Rolle im Fremdsprachenunterricht. Am wichtigsten ist der Sprachgebrauch. Regeln werden induktiv gelernt. Die Lehrer benutzen nur die Zielsprache als auch in der audiolingualen Methode. Der Vorteil von den audiolingualen und audiovisuellen Methoden ist, dass die Sprachlerner sehr schnell und ohne Kenntnis komplizierter Regeln korrekte Sätze produzieren konnten. Aber mit dieser Methode haben Lernende keine kognitiven und kreativen Fähigkeiten. Die Persönlichkeitsbildung ist auch vernachlässigbar. Die typischen Übungen werden in der Tabelle 4 zusammengefasst.

Tabelle 4: Übungstypen der audiovisuellen Methode (Neuner/Krüger/Grewer 1985)

<i>Pattern drills</i>
Satzschalttafeln
Substitutionsübungen
Ergänzungsübungen (Lückentexte etc.)
bildgesteuerte Einsetzübungen/Dialogübungen
Reproduktion und Nachspielen von Dialogszenen
Umformungsübungen
Satzbildung aus Einzelementen

Die vermittelnde Methode ist ein Resultat der Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM), der audiolingualen und audiovisuellen Methoden (ALM und AVM). Die Methode half die

Studierenden in Deutschland bleiben. Übungsformen werden aus der ALM verwendet, das Lernziel aus der GÜM entwickelt. Wie auch in der ALM und der AVM gibt es die Lehrwerktexte, die grammatische Themen in der Anwendung illustrieren. Die Regeln werden induktiv und im anschließenden Grammatikteil dargestellt. Die Methode ist einsprachig: ohne Bezug zur Struktur der Muttersprache. Das Ziel von Übungen ist eine korrekte Anwendung der Grammatik. Die typischen Übungen sind Satzergänzungen, Satzbildung, Umformungsübungen, Lückentexte.

Ab der 1970er Jahre bis zu der Gegenwart geht es um das pragmatisch-funktionale Konzept. Dann sind kommunikative, interkulturelle und kognitive Ansätze wesentlich. Das Ziel von dem Unterricht ist das Sprachhandeln mit der deutschen Sprache. Dann ist die Lernerorientierung sehr wichtig. Der kommunikative Ansatz betont die Sprachfertigkeit. Die Grammatik ist ein Mittel zum Zweck und der Inhalt ist wichtiger als die Form. Die Aufgabeorientierung verfolgt, das Ziel, die Motivation und das Selbstvertrauen der Lernenden zu stärken. Die Lehrer berät Lernende individuell und unterstützt mit der kommunikativen Verwendung der Sprache. Das fremdsprachliche Können umfasst alle vier Fertigkeiten, das Sprechen, das Hören, das Lesen und das Schreiben. Der Grammatik ist durch eine bestimmte Sprechabsicht eingeführt. Die Konzepte konzentriert sich auf dem Sprachgebrauch. Die typischen Übungen sind kommunikative Übungssequenzen und lernerzentrierte Arbeits- und Sozialformen. Die Methode ist induktiv. Funk und Koenig (1991, 52-54) listeten Thesen, die den kommunikativen Ansatz beschreiben: Die Grammatik ist nicht nur ein Selbstzweck, sondern ein Mittel zum Zweck zur Sprachproduktion. Der Gegenstand der Sprachbeschreibung ist Wörtern, Sätzen als auch die Äußerung und der gesamte Text. Die Lernenden sprechen und handeln in einem sinnvollen Kontext als sie selbst und nicht als Lehrwerkfiguren. Die visuellen Lernhilfen wie ein Fettdruck, eine Unterstreichung, eine Kursivschrift sind wichtig. Die Kontrastivität (die Verwendung der Muttersprache) im Grammatikunterricht hat linguistische, ökonomische“ (muttersprachlicher Erklärungen gehen schneller) und pädagogische Gründe. Lehrer nimmt die Erfahrungen, die Interessen und die Bedürfnisse der Lernender ernst.

Das interkulturelle Wissen und die Empathie zu den anderen Kulturen entwickelt man in dem interkulturellen Ansatz. Die andersartigen Wertsysteme und Traditionen sind landeskundliche Themen des Lehrwerks. Aufgabenstellungen und Texte sind im interkulturellen Ansatz angepasst. Nach Hyun (2011, 80) ist das Ziel vom interkulturellen Ansatz die Sensibilisierung für fremde Kulturen und die Relativierung der eigenen Kultur, der Abbau von Vorurteilen und

Stereotypen und die Entwicklung kritischer Toleranz gegenüber anderen Kulturen. Es gibt eigene kulturelle Deutung von Texten, Bildern und andere Quellen. Lernende reflektieren ihren Platz in der Welt durch die Fremdsprache. Die Kontrastivität ist ein charakteristisches Merkmal dieses Ansatzes. Die typischen Übungen sind kulturspezifisch geeignete Übungstypen und -Sequenzen. Das Ziel von Übungen ist ein Kulturvergleich.

Das Ergebnis der kognitiven Wende ist eine zweisprachige pädagogische Grammatik: Der kognitive Wende „seit langer Zeit versucht, die kommunikativen und interkulturellen Verwendungsmöglichkeiten von Sprache und das Erlernen ihrer formalen Struktur in das Gesamtkonzept einer didaktischen (bzw[...] pädagogischen) Grammatik zu integrieren“ (Hyun 2011, 81). Die Sprachbewusstheit, die Lernerorientierung und das entdeckende Lernen sind Merkmale von diesem Ansatz. Die Texte sind authentische oder didaktische. Die Zweisprachigkeit ist üblich für der kognitive Ansatz. Nach neuen Empfehlungen würde die kognitive Grammatik in der Mitte des kommunikativen Stoffs präsentiert (Newby 2011). Man hebt die formale Korrektheit (focus on forms) hervor. Trotzdem wird die Form der grammatischen Strukturen dann thematisiert, wenn die Lernenden Bedürfnis und Bereitschaft dazu äußern (Biebighäuser 2021, 246).

Laut dem pragmatisch-funktionale Konzept funktioniert die didaktische Gestaltung des DaF-Unterrichts nach den folgenden Prinzipien (Biebighäuser 2021, 245-248): Die Lernenden sollten Kompetenzen erwerben. Heutzutage spricht man über kommunikative, interkulturelle und kognitive Kompetenzen. Die Handlungsorientierung bedeutet, dass Fremdsprachenunterricht die Lernenden handlungsfähig machen soll. Die Inhaltsorientierung entspricht die Sprachverwendung in muttersprachlichen Kontexten und bewertet der Inhalt einer Äußerung als relevanter als seine formale Gestaltung. Mit der Aufgabeorientierung simuliert die Sprache Herausforderungen von dem wahren Leben. Das Sprachhandeln wird als das Lösen von Aufgaben verstanden. Individualisierung und Personalisierung (Lernerorientierung) bedeutet, dass Lernangebote differenziert und auf die Lernenden abgestimmt. Mit Individualisierung und Personalisierung versteht man, dass die Lernenden, als sie selbst in der Fremdsprache handeln. Die anderen Prinzipien sind Autonomieförderung, Interaktionsorientierung, Reflexionsförderung, Automatisierung, Transparenz, Evaluationskultur, Mehrsprachigkeit und Lehr-/Lernkultursensibilität. So wäre es gut, als Lernender selbständige waren. Sie müssen im Unterricht mit anderen arbeiten. Sie denken über Lernprozess und sprachliche Strukturen nach. Die Wiederholung ist ein wesentlicher

Teil von dem Unterricht. Ziele, Methoden, Bewertung und Lernkultur sind transparent. Die Mehrsprachigkeit wird als sprachliche Ressource wertgeschätzt.

## 5 Grammatik und die Zielgruppen

Die Lernerorientierung ist ein Prinzip von der Grammatikvermittlung und dem Grammatikerwerb in den letzten Jahren. Rösler (2013, 217) stellt zutreffend fest: „Je stärker Lehrmaterial auf die Lernenden bezogen ist und je stärker die Lernenden selbstbestimmt an der Auswahl oder der Gestaltung des Lehrmaterials mitarbeiten können, desto größer ist die Chance für einen motivierenden Unterricht“. In der vorliegenden Masterarbeit werden die unterschiedlichen (russischen, finnischen, niederländischen, globalen) Lehrwerke mit der unterschiedlichen Ausgangssprache, für den unterschiedlichen Alter (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) und für die unterschiedlichen Stufe (Grundstufe, Mittelstufe, Oberstufe) skizziert.

Fandrych (2013, 166) bemerkt, dass das Alter ein wichtiger Faktor für den Grammatikerwerb ist. Es gibt eine bestimmbare Altersschwelle, nach der ist es schwierig Fremdsprache muttersprachlich zu lernen. Der Aufbau von kulturgrammatischer Kompetenz ist nicht leicht für jüngere Lernenden und im Erwachsenenalter.

Majjala (2010) analysierte Lehrwerke für den Erwachsenenunterricht. Nach ihr gibt es Unterschiede und Ähnlichkeiten in der Erwerbsreihenfolge unter regionale und überregionale Lehrwerke: Possessivpronomina werden in den überregionalen deutschen Lehrwerken in den ersten Lektionen gezeigt, in den finnischen erst in der neunten Lektion. Während die finnischen Lehrwerke dazu tendieren, die grammatikalischen Regeln eher im Block einzuführen, präsentieren die überregionale Lehrwerke die Regeln (Präpositionsgruppen, Pronomina) verteilt. Reproduktive, geschlossene Übungen sowohl in den überregionalen als auch in den finnischen Deutschlehrwerken dominieren (Lückentexte). Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Grammatik jedoch immer noch auf eine eher traditionelle Weise in den Lehrwerken vermittelt wird. Es hat sich herausgestellt, dass es bei der Gestaltung der Regeln wenige Möglichkeiten zum entdeckenden Lernen gibt, da die grammatikalischen Regeln den Lernenden oft vorgegeben werden.

Majjala und Tammenga-Helmantel (2018) analysierten die Präsentationsreihenfolge von der finnischen und globalen DaF-Grammatik für Jugendliche mit A1-A2. Nach ihnen wirken unterschiedliche Sprachen auf die Präsentationsreihenfolge der grammatikalischen deutschen Phänomene. Unterschiedliche Sprachfamilien erläutern unterschiedliche grammatische Aspekte: der Standort von Verb, die Negation, das Tempus und der Kasus. Z. B. müssen die

finnische Deutschlehrenden trennbare Verben in der Grammatik beachten, weil es keine trennbaren Verben im Finnisch gibt. Nach Maijala und Tammenga-Helmantel (2018, 73) führt das Wissen über Ähnlichkeiten zwischen der Ausgangsprache und der Zielsprache als über die Progression zu effektiver Sprachlernen unter S1-Lernende.

Der Hintergrund der Lernerden beeinflusst „zu einem gewissen Grad die Reihenfolge der Erwerbsstufen“ (Fandrych 2013, 169). Nach Haberzettle (2005, zitiert in Fandrych 2013, 168) hatten Kinder mit Russisch als Muttersprache (mit Verb-Objekt-Reihenfolge) „im Vergleich wesentlich größere Probleme beim Erwerb der Verbklammer und der Nebensatzwortstellung“. Auch nach Fandrych ist die Entscheidung, ob die Aufmerksamkeit explizit (mithilfe von Erklärungen und Regelvermittlung) oder implizit (mithilfe von Aufgabestellungen und signalgrammatischen Mitteln) erfolgt, abhängig von der Lernergruppe, seinem Alter und Lerngewohnheiten.

Danilets (2015) untersuchte Grammatikkonzeptionen in drei regionalen (russischen) Lehrwerken am Beispiel der Verbstellung in den *dass*-(Neben)Sätzen. In der Studie wurde die Position von Grammatik in diesen Lehrwerken analysiert. Die Ergebnisse zeigten, dass die Grammatikvermittlung ganz unterschiedlich in den russischen Lehrwerken ist: Die Lehrwerke können auf der Skala „explizit, deduktiv, zweisprachig – implizit, induktiv, einsprachig“ bewertet werden. Nach Danilets (2015, 200) bevorzugen „Autoren der russischen regionalen Lehrwerke ihre eigenen Irrwege und lehrreichen Pfade im Bereich der Grammatikvermittlung“. In den neueren Lehrwerken herrscht eine induktive Progression vor. Es ist wichtig, dass die russischen Lernenden aufgeklärt werden müssen, was der Sinn der induktiven Arbeitsweise ist und wie sie angewendet werden kann. Die Lehrwerke teilen sich in ein- und zweisprachig infolge der Nutzung der Erstsprache. Die Lehrwerke sind unterschiedlich für unterschiedliche Zielgruppen (allgemeinbildende Schule und die Schule mit dem erweiterten Deutschunterricht). Für Danilets (2015, 200) ist es entscheidend, „ob sich um ein echt (russisches) regionales Lehrwerk oder um einen west tendierten Nachfolger handelt“. Das Erscheinungsdatum des Lehrwerkes und die gleichlaufenden didaktisch-linguistischen Tendenzen sind dazu wichtig.

Maijala und Tammenga-Helmantel (2016) analysierten finnische und niederländische DaF-Lehrwerke hinsichtlich ihrer Regionalität. Sie untersuchten, wie Regionalität auf grammatikalische Inhalte und kulturspezifische Inhalte beeinflusst. Die Stärken der regionalen DaF-Lehrwerken in Bezug auf Grammatik sind Muttersprache als Unterstützung,

die Berücksichtigung der bisherigen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen der Lernenden, die kontrastive Betrachtung der Grammatik zwischen Mutter- und Zielsprache, die Auswahl und die Anpassung der grammatischen Themen nach dem lokalen Kontext und Lerntraditionen vor Ort. In Finnland wirken die Gemeinsame europäische Referenzrahmen und das nationale finnische Kerncurriculum auf die Präsentation und die Einübung von grammatischen Strukturen, Grammatikprogression, die Ausführlichkeit und die Auswahl der Grammatikthemen. In beide Ländern benutzt man Muttersprache für die Grammatikerklärungen und grammatikalische Regeln. Die kontrastiven Erklärungen sind von Bedeutung, als man Unterschiede und Ähnlichkeiten hinsichtlich Grammatik zwischen Ländern sucht. In Finnland nutzt man Englisch und Schwedisch und in den Niederlanden Englisch dazu. Die Muttersprache beeinflusst die Aufgabentypen, wie etwa Übersetzen. Mit der Muttersprache werden die induktiven Grammatikaufgaben gegeben.

In einer weiteren Studie untersuchten Tammenga-Helmantel und Maijala (2019a), wie die erste Sprache (Finnisch und Niederländisch) die Reihenfolge von deutschen Strukturen beeinflusst. Sie verglichen die Resultate mit globalen Lehrwerken. Sie kommen zum Schluss, dass die Muttersprache der Lernenden (Finnisch und Niederländisch) den Erwerb von Deutsch wirkt. Die Forscherinnen analysierten 5 niederländische, 4 finnische und 3 globale Lehrwerke für die jugendlichen Studierenden. Der untersuchte Stoff sind deutsche Verben, Satznegierung, das Tempus, der Kasus und Pronomen. Normalerweise gibt es Ähnlichkeiten zwischen Ländern und individuellen Lehrwerken hinsichtlich der Reihenfolge der grammatikalischen Strukturen. Trotzdem gibt es Unterschiede zwischen den Lehrwerken. Die finnischen Lehrwerke im Vergleich zu niederländischen Lehrwerken behandeln trennbare Verben. Das kann infolge der typologischen Nähe von Sprachen passieren. Die finnische Sprache ist die finno-ugrische Sprache. Niederländisch und Deutsch gehören zu den westgermanischen Sprachen. Dieselbe typologische Besonderheit erläutert auch die späte Präsentation von possessiven Pronomen in den finnischen Lehrwerken und die Knappheit vom Präteritum in den finnischen und globalen Lehrwerken im Vergleich zu den niederländischen Lehrwerken.

Maijala und Tammenga-Helmantel (2019b) untersuchten Grammatikübungen in niederländische, finnische und globale DaF-Lehrbücher für Jugendliche (A1–A2). Die Autorinnen zählen Übungen in den Lehrwerken und kategorisieren die Übungen. Die Forscherinnen untersuchen das PPP-Modell (Präsentation, Praxis, Produktion) und Grammatikübungen in den regionalen und globalen DaF-Lehrwerken. Die

Grammatikübungen werden dann mit den Zielen von modern DaF-Lehren verglichen. Diese Ziele sind eine induktive Darstellung von Grammatik, eine Lernerorientierung und Language Awareness (eine sprachliche Bewusstmachung). Also muss eine ideale Grammatikübung an der Bedeutung und der Form fokussieren, die Unterscheidungen und Ähnlichkeiten zwischen Sprachen spiegeln, Grammatikregeln eigenständig finden helfen und geübt kommunikativ mit der Zielsprache mit Ebenbürtiger sind. Es hat sich gezeigt, dass es unterschiedliche Grammatikübungen in den unterschiedlichen Lehrwerktypen gibt (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5: Grammatikübungen in den niederländischen, finnischen, globalen Lehrwerken (übersetzt und zusammengestellt aus Maijala/Tammenga-Helmantel 2019, 536-557)

niederländische Lehrwerke	finnische Lehrwerke	globale Lehrwerke
Grammatikstrukturen in den Blocks	Dialoge mit Grammatikstrukturen und dem Wortschatz	im Kapitel in den kurzen Blocks
Die Wiederholung von Grammatikstrukturen	Die induktive Darstellung von Grammatik in den Blocks (entdeckende Lernen)	Grammatik am Ende des Kapitels
Die induktive und deduktive Darstellung von Regeln	ein Grammatikgegenstand per Übung	Die Induktive und deduktive Darstellung von Regeln
Die produktiven Übungen trainieren Wortschatz und nützliche Phrasen	häufigste Übungen: Ergänzen, Satzbilden, Dialogbilden	häufigste Übungen: Ergänzen-Übungen mit Graphik und Spielen; Satzbilden, Dialogbilden
Die Integration mit produktiven Übungen	mündliche Übungen und Spielen mit Grammar	Die Übung von einer Struktur in dem gesamten Kapitel verbunden mit Wortschatz-Übungen und dem Thema
Die häufigsten Übungen: Ergänzen, Analysieren, Auswählen		
Die traditionelle Darstellung von Grammatik: Fokussierung auf Form; Präsentation und Praxis – Übungen;  Grammatik in der Isolation	Mix von den traditionellen und kommunikativen Methoden: die Fokussierung auf die Form mit geführter Praxis; PPP-Ansatz; mehr produktive Übungen in Alltagssituationen; Grammatik in der Isolation	Fokussierung auf Form; PPP-Ansatz; Grammatik ist Mittel, nicht ein Zweck entdeckende Lernen keine kontrastiven und reflexiven Übungen mehr produktive Übungen
(-) produktive und reflexive Übungen		

Nach Maijala und Tammenga-Helmantel (2019b) stellt Deutsch eine Herausforderung für finnischen Lernenden. Die finnischen Deutschlernenden haben oft Schwierigkeiten mit der Artikelbenutzung, dem Genus, Pronomina und mit trennbaren Verben. Jedoch kann

finnischen Deutschlernenden Englisch und Schwedisch beim Deutschlernen helfen. Die Unterrichtsmethode sind mehr traditionell: Es gibt geführte Grammatikübungen ohne kreativ und analytisch Gebrauch von der Zielsprache in den finnischen Lehrwerken.

Latour (1994) untersuchte Grammatik in den DaF-Lehrwerken auf der Grundstufe, der Mittelstufe und der Oberstufe. Die Grammatik ist dann unterschiedlich. Nach Latour gibt es folgende zentrale Gesichtspunkte in die Grammatikanalyse: die Auswahl der grammatischen Strukturen, ihre Exposition, die Übungsformen sowie die Progression. Mit einer Exposition versteht man die grafische Präsentation der Regeln und verwendete Terminologie. Die Progression ist die Abfolge der Lektionen, die Vorstellung des Leichten und des Schwierigen. Nach Latour ist die Progression für die Grundschule wichtig. Aber ist die Grammatik auf der Mittelstufe nicht mehr progressionstragend. Dann konzentriert man sich auf landeskundliches Wissen, schriftlichen und mündlichen Ausdruck und das Hörverständnis.

## 6 Lehrwerkgenerationen

Heutzutage ist die Entscheidung über den Lehrwerkinhalt abhängig von dem Verlag. Die Unterscheidung von zwei oder drei Bänden ist auf die Einschätzung der Verlage zurückzuführen, welche Anzahl von Bänden für passend für die Organisation der Sprachkurse bestimmter Anbieter gehalten wird. (Rösler 2013, 213). Die Situation mit Lehrwerken gleicht die Situation auf dem Automarkt: Jedes Jahr erscheint das Lehrwerk „neu gestylt“ als Jahrgangsmodele auf dem Automarkt (Neuner 1997, 46). Es gibt vier Gründe zu dieser Entwicklung: Die Fülle von Befunden aus den Bezugswissenschaften, die für Lehrmaterialentwicklung wichtig sind (in Linguistik, Lerntheorie, Pädagogik) als auch die Entwicklung der Lehrmedien; die Forderung nach der Aktualität der Lehrbuchinhalte; zunehmende Orientierung an spezifischen Lernergruppen bzw. Einsatzregionen (bestimmte Zielgruppen, bestimmte Verwendungszwecke, bestimmten Ländern); die wachsende Konkurrenzsituation auf dem Lehrbuchmarkt (Die Konkurrenzsituation drastisch verschärft.)

Ein auf dem Markt gut platziertes Lehrwerk, das als Marke eingeführt ist, gibt kein Verlag auf. Das Beiwort „neu“ signalisiert, dass das Bewährte geblieben ist, aber gutes Neues ist hinzugekommen. Die Neubearbeitung kann kosmetische Korrekturen wie Layout oder Umschlaggestaltung bedeuten (als Anschluss von neu entwickeltem Lehrwerk auf dem Markt). Es kann die Aktualisierung der Inhalte (Texte, Bilder) sein. Dann gibt es eine Veränderung der Alltagswelt des Zielsprachenlandes. Die Neubearbeitung kann eine völlig neue didaktisch-methodische Konzeption bedeuten.

Laut Neuner (1997, 47) sind Lehrwerke Kinder ihrer Zeit. Götze (1998, 29) unterscheidet fünf Lehrwerkgenerationen. Die Lehrwerke der ersten Generation dominierten in den 1950er Jahren. Die Lehrwerke waren gekennzeichnet durch eine Gleichzeitigkeit von Sprache und Grammatik. Grammatik stand im Mittelpunkt und nur Regeln waren gefragt. Es gab keine Kommunikation oder höchst selten. Man konzentrierte sich auf die geschriebene Sprache. Die gesprochene Sprache fand kaum Beachtung.

Die Lehrwerke von zweiter Generation waren vorhanden in den sechziger Jahren. Die Lehrwerke folgten die audiolinguale oder die audiovisuelle Lernmethode. Die Lehrwerke waren einsprachig (Benutzung der Zielsprache). Es gab keine Übersetzung. Hör-Sprechübungen (*drills*) und Kommunikationsmustern wurden hochgeschätzt. Die gesprochene

Sprache stand im Vordergrund. Die situativen Übungen waren die Gespräche, die nicht selten ihren wirklichen Zweck, nämlich grammatische Phänomene präsentierten. Sie standen hoch im Kurs. Die Basis von der dritten Phase ist die pragmatische Wende oder die kommunikative Kompetenz. Laut dieses Konzepts sind sprachliches Handeln und die Sprachreflexion wichtig. Man sollte eine Sprache in den unterschiedlichen Kommunikationssituationen benutzen. Sprachliche Normen sind hinterfragt. Bei der Darstellung der Struktur des deutschen Satzes stand die Valenzgrammatik.

Lehrwerke der vierten Generation sind adressatenspezifische und aus der „Fremdperspektive“ gestaltet (statt der bisherigen ethnozentrischen Sicht). Interkulturelle Germanistik spielt eine wesentliche Rolle. Als grammatischer Ansatz diente die Valenztheorie. Die Rolle des Verbs beim Verstehen von Sätzen und Texten hat zentral herausgestellt. Eine fünfte Generation folgt eine mentalistische Wende. Diese neuen Lehrwerke pflegen alle vier Grundfertigkeiten und betonen kognitive Lehrverfahren. Diese Lehrwerke unterstützen für Jugendliche und Erwachsene eine charakteristische analytisch-sequentielle Form des Erwerbs. Dabei Übungen zur Sprachreflexion und die interaktiven Übungen wichtig sind.

## 7 Material und Methode

### 7.1 Die untersuchten Lehrwerke

In der vorliegenden Masterarbeit werden zwei russische Deutschlehrwerke zum Selbststudium untersucht: „Der Gesamtkurs von Deutsch“ von D.A.Listvin („Полный курс немецкого языка“ Д .А. Листвин, 2015) und „Die deutsche Sprache in 100 Stunden“ von E.N.Schuschlebina („Немецкий за 100 часов“ Е. Н. Шушлебина, 2013).

Das Lehrwerk „Der Gesamtkurs von Deutsch“ (GKD) beinhaltet 511 Seiten in 32 Lektionen (siehe Anlage 1). Jede Lektion behandelt ein Thema, das einen Wortschatz, eine Grammatik, Übungen und einen Text oder einen Dialog hat. Der Text gründet auch auf Wortschatz- und Grammatikübungen. In der ersten Lektion darstellt man Protagonisten des Buchs: Monika Schneider und Frank Müller aus München, Felix Dietrich aus Hamburg, Manuel Camisa aus Spanien, ihre Ehepartnerin Maja Helber-Gemisa und Tochter Dina und Anna Meijer. Alle diese Menschen leben in demselben Haus und erzählen über sich. Grammatik wird mit der Hilfe von der russischen Sprache erklärt. Jede Lektion stützt sich auf viel Signalgrammatik: viele Tabellen, Bilder, Markieren, Unterstreichungen und Vergrößerungen. Viele Satzbildungsübungen sind eine auffällige Eigenschaft des Lehrwerks (*pattern drills*). Das Lehrwerk ist schwarz/weiß. Es scheint, dass das Lehrwerk seinen Inhalt nicht das Aussehen betont. Am Ende des Lehrwerks gibt es die Antworten zu den Übungen.

Nach Listvin beruht das Lehrwerk auf den Prinzipien der Polyglotten der Welt, Sprachwissenschaftler und Psychologen. Die Prinzipien sind Nützlichkeit, Notwendigkeit und Häufigkeit des sprachlichen Stoffes. Der Zweck ist „automatisiertes Können“: d.h., dass alle Themen isoliert und viel geübt werden. Es gibt ein System für das Üben des Wortschatzes und der Grammatik. Das Lehrwerk ist insbesondere für die russischsprachigen Lernenden gemacht.

Das zweite hier analysierte „Die deutsche Sprache in 100 Stunden“ (DS100) beinhaltet 432 Seiten. Nach dem Inhaltsverzeichnis gibt es einen Einleitungskurs und einen Hauptkurs (siehe Anlage 2) in dem Lehrwerk. Der Einleitungskurs umfasst drei Lektionen A – C, die fundamental Grammatik beinhaltet. Sie werden von „leichte“ Regeln und viel Grammatik charakterisiert. Es gibt deduktive Regeln und ohne Kontext gemachte Übungen in dem

Einleitungskurs. Im Mittelpunkt steht das Sprachsystem. Am Ende des Einleitungskurs gibt es Sprichwörter und kreative Aufgaben. Der Hauptkurs umfasst 13 Einheiten. Es gibt viele Wortschatz und Texte in dem Hauptkurs.

Die Texte in DS100 stammen aus deutschen Quellen, z.B., aus den deutschsprachigen Zeitungen, wie etwa: „Frankfurter Allgemeine“ oder „Der Spiegel“. Die Dialoge sind für die kommunikative Praxis entwickelt. Es gibt einen Stoff für Anfänger und Fortgeschrittene in den Einheiten. Grammatik mit Übungen gehören zu jedem Kapitel. Am Ende des Lehrbuchs gibt es zusätzlichen Stoff, Schlüssel und Lösungen, Wortschatz, Redemittel und Anhänge. Die Grammatik ist auf Russisch und kompakt dargestellt. Nach der Autorin berücksichtigt sie typische Fehler der russischen Studierenden. Wegen der kurzen Zeit für Studium enthält das Lehrwerk wenig Grammatikübungen. Trotzdem laut Schuschlebina ist die Grammatik in dem Lehrwerk im Ganzen gegeben worden. Das Lehrwerk ist schwarz/weiß gehalten, ohne Bilder zur Veranschaulichung. Es gibt keine Bilder in dem Lehrwerk. Die Grammatik ist mit Tabellen erläutert. Mit Übungen kann man die Abzeichen von dem Schlüssel (Antworten) und CD/Youtube-Links sehen. Es werden Räte gegeben, wie man Deutsch lernen kann: Man muss laut lesen. Man muss Aufgabe kreativ ausführen und Wörter auswendig lernen.

## **7.2 Die Methode**

Diese Masterarbeit kommt an die Grammatikanalyse in den russischen Lehrwerken zum Selbststudium mit den Messinstrumenten aus Maijala und Tammenga-Helmantel (2012, 2019) heran. Tammenga-Helmantel (2012) untersuchte den Stellenwert von Grammatik in den Schulbüchern in der niederländischen Unterstufe. Tammenga-Helmantel und Maijala (2019) untersuchten finnische, niederländische und globale DaF-Lehrwerke für Erwachsene (A0–A2). Die Messinstrumente beinhaltet qualitativen und quantitativen Kriterien. Die qualitativen Kriterien sind Grammatikthemen, optische Darstellung von Regeln (Visualisierung), die Integration zu kommunikativen Übungen, die Positionierung, das Nutzen der Muttersprache, die Portionierung und der Einführungsmodus (deduktive oder induktive Darstellung von Regeln). Die quantitativen Kriterien sind die absolute und relative Anzahl von Grammatikübungen, die Anzahl von allen Übungen in den Lehrwerken und die Häufigkeit der Wiederholungen. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen sind beträchtliche Unterschiede zwischen den Lehrwerken: Es gibt Lehrwerke mit viel Raum für die Grammatik und isolierte Übungen als auch Lehrwerken mit kleinem Angebot an grammatischen Strukturen und Übungen, die in das Fertigkeiten-training integriert sind. Aber fokussieren die

Lehrwerke noch auf die Form und haben eine schwache Verbindung mit kommunikativen Übungen.

Nach Tammenga-Helmantel (2012) ermöglichen diese Messinstrumente einen Vergleich von DaF-Materialien zwischen Ländern, sodass sich der Anwendungsbereich um andere Fremdsprachen erweitert. Demnach werden die Forschungsfragen und Messinstrumente von der vorliegenden Masterarbeit aus Maijala und Tammenga-Helmantel (2010, 2012, 2016, 2019) adaptiert.

Wie in der Lehrwerkforschung üblich (Maijala/Tammenga-Helmantel 2010, 2012, 2016, 2019) wurden auch die Forschungsfragen an die Lehrwerke gestellt und Antworten in den hier untersuchten Lehrwerken gesucht. Die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit sind folgende:

1. Welche Position nimmt die Grammatik in den russischen DaF-Lehrwerken ein?
2. Welche Übungen gibt es in den untersuchten Lehrwerken? Wie ist die Anzahl von Übungen per Übungstyp?
3. Welche Unterrichtsmethode für Grammatiklehren und Lernen werden mit Grammatikübungen promoviert?

Die Messinstrumente zeigen, dass die Antworten mit einer Inhaltsanalyse (Maijala/Tammenga-Helmantel 2012, 2016, 2019) gesucht werden. Die Inhaltsanalyse ist sehr häufig in der Fremdsprachforschung. Für die Inhaltsanalyse werden Lehrwerke, Kategorien und Beispiele benutzt. In der vorliegenden Masterarbeit gibt es nicht nur Lehrwerke aber auch deduktiv erarbeitete Kriterienraster (Kategorien), die aus der Forschung von Tammenga-Helmantel (2012) genommen sind. Konkrete Beispiele aus dem Untersuchungsmaterial gelten als prototypische Beispiele für jede Kategorie (Nawratil/Schönhagen 2009, 345).

Mit Hilfe von einer Inhaltsanalyse können die russischen DaF-Lehrwerke nicht nur analysiert werden, aber auch verglichen mit finnischen und niederländischen Lehrwerken werden, die von Maijala und Tammenga-Helmantel analysiert werden. Mit einer Inhaltsanalyse „wird einerseits ein möglichst systematisches und theoriegeleitetes Arbeiten gesichert, andererseits die spezifische Offenheit qualitativer Methodik sinnvoll genutzt“ (Nawratil/Schönhagen 2009, 346).

Die Inhaltsanalyse kann sowohl qualitative als auch quantitative sein. Die Formen der qualitativen Inhaltsanalyse sind deduktiv und induktiv. (Burwitz-Melzer/Steininger 2016; Nawratil/Schönhagen 2009). Diese Masterarbeit basiert auf die deduktive qualitative Inhaltsanalyse: Die Kriterien sind aus der Literatur und vorliegenden Studien abgeleitet. In der vorliegenden Arbeit werden eine Häufigkeitsanalyse und eine Interpretation (eine Kategorisierung des gesamten Datenmaterials) verwendet. Als Resultat gibt es ein „endgültig, ausdifferenzierte Kategoriensystem“, die mit Hilfe von Begriffen erarbeitet werden. Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse ist nützlich. Mit der Strukturierung, Zusammenfassung und Explikation des Materials gibt die qualitative und quantitative Inhaltanalyse das nachvollziehbare und exakte Gesamtbild, die auf wenige Forschungsmaterial gründet.

Hiermit beruht die Analyse der vorliegenden Masterarbeit auf die Messinstrumente (die qualitativen und quantitativen Kategorien), die Maijala und Tammenga-Helmantel in ihren Forschungen benutzten (2010, 2012, 2016, 2018, 2019). Die qualitativen und quantitativen Aspekte (Kategorien) werden benutzt, um auf die erste Forschungsfrage zu antworten, zwar über den Stellenwert von der Grammatik. Für die zweite Forschungsfrage wurden die Übungen in den hier untersuchten Lehrwerken wie folgt (nach Maijala und Tammenga-Helmantel 2019) kategorisiert: auswählen, ergänzen, form/satzbilden, dialogbilden, verbinden, spielen, übersetzen, analysieren, wiederholen. Bei der Analyse werden für die analysierten russischen DaF-Lehrwerke die folgenden Abkürzungen verwendet: „Der Gesamtkurs von Deutsch“ von Listvin 2015 (GKD) und „Die deutsche Sprache in 100 Stunden“ von Schuschlebina 2013 (DS100). Die Beispiele aus den Lehrwerken wurden von der Verfasserin übersetzt und die aus dem Russischen übersetzten Beispiele wurden mit `OR` markiert.

## 8 Analyseergebnisse

Im Zentrum der Grammatik in GKD steht ein Verb. Das Lehrwerk umfasst den Gebrauch der Zeitformen (das Präsens, Präteritum, Futur 1), Passivformen, Modalverben, zu-Infinitive, trennbare und reflexive Verben. Es gibt „Bedingungen, die für das Vorkommen verschiedener syntaktischer Elemente im Satz gelten“ (Kast/Neuner 1994, 179). Die deutsche Verbvalenz umfasst Bedingungen für Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genetiv. GKD behandelt Substantiven, Adjektiven und Pronomina in Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genetiv. In GKD gibt es auch Nebensätze wie Objektsätze, Konditionalsätze und Kausalsätze.

Die Vorteile von der Valenzgrammatik (Dependenz-Verb-Grammatik) sind eine konsistente Beschreibung des Deutschen, eine leichte und verständliche Begrifflichkeit und Grundvorstellungen und eine gute Basis für eine Kontrastierung des Deutschen mit vielen Ausgangssprachen (Huneke/Steinig 2010, 180). Die Kontrastierung in GKD gibt es zwischen Deutsch und Russisch. Anhand des Inhaltsverzeichnisses sieht man, dass dieses Lehrbuch 54 Grammatikstrukturen beinhaltet (siehe Anlage 1).

Die Grammatikkonzeption von DS100 ist auch die Dependenz-Verb-Grammatik. Der Hauptkurs beinhaltet Zeitformen, Rektion von Verben, Infinitive, Partizipien, Passiv, Konjunktiv und Fach- und Nebensätze. In dem Hauptkurs beinhalten nur zwei Einheiten mit Substantiven und Numeralien. Dieses Lehrwerk umfasst 52 Grammatikstrukturen (siehe Anlage 2).

Tabelle 8: Typen der Grammatikübungen in den untersuchten DaF-Lehrwerken

Übungstyp (Grammatikübungen)	„Der Gesamtkurs von Deutsch“ (GKD)	„Die deutsche Sprache in 100 Stunden“ (DS100)
Auswählen (choosing)	0	0
Ergänzen (filling in blanks)	<b>132</b> (23,66 %)	<b>42</b> (22,83 %)
Satzbilden (sentence building)	<b>256</b> (45,87 %)	<b>25</b> (13,59 %)
Dialogbilden (dialogue bilding)	1 (0,18 %)	7 (3,80 %)
Formbilden	23 (4,12 %)	16 (8,70 %)
Verbinden (combining)	0	8 (4,35 %)
Spielen (grammar games)	0	10 (5,43 %)
Übersetzen (translating)	<b>141</b> (25,27 %)	<b>76</b> (41,30 %)
Analysieren (analysing)	0	0
Wiederholen (revising)	5 (0,90 %)	0
<b>Grammatikübungen insgesamt</b>	<b>558 (100 %)</b>	<b>184 (100 %)</b>

Alle Übungen	705	405
--------------	-----	-----

Die häufigsten Übungen in GKD sind Satzbilden, Übersetzen und Ergänzen (siehe Tabelle 8). Das Lehrwerk beinhaltet auch ebenfalls 23 rein sprachliche Übungen: Bei den sprachlichen Übungen handelt es sich um solchen, in denen eine grammatikalische Formen gebaut werden sollte. Auffällig ist, dass Grammatikübungen mit einem Thema verbunden sind. Jedes Thema hat Grammatik-, Wortschatz-, Übersetzungsübungen und Fragen zu den Lernenden. (Bsp. 1–3).

**(1) Konjugieren Sie. Wiederholen Sie bekannte und lernen Sie neue Verben auswendig. (GKD, 93, OR):** studieren, korrigieren, besuchen, erzählen, bezahlen [...] (GKD, 93).

**(2) Übersetzen Sie die Sätze ins Russische. Beachten Sie, wie zu-Präposition genutzt wird. (GKD, 121, OR):** 1. Ich gehe zur Post. 2. Wie fährst du zur Uni? 3. Führt diese Straße zum Zentrum? (GKD, 121).

**(3) Sagen Sie wer woraus geht. (GKD, 121, OR):** 1. Er geht aus (das Büro). 2. Stefan geht aus (die Schule) (GKD, 121).

**(4) Ergänzen Sie das Wort können und Übersetzen Sie die Sätze. (GKD, 96, OR):** 1. [...] du mir helfen? 2. Ich [...] das nicht verstehen. 3. Er macht alles, was er [...]. 4. Ihr [...] im Sommer nach Berlin fahren. (GKD, 96).

In GKD gibt es lernerzentrierte und kommunikative Übungen, die den Wortschatz und die Grammatik der Lektion enthalten. Diese Übungen sind verhältnismäßig wenig vertreten (61 Übungen), trotzdem sind sie in allen Abschnitten des Lehrbuchs zu finden. Die Integration von Grammatik mit kommunikativen Übungen kann den kommunikativ-pragmatischen Ansatz des Deutschunterrichts zeigen (Bsp. 4, 5).

**(4) Beantworten Sie die Fragen. (GKD, 168, OR):** Haben Sie viel Freizeit? Wann haben Sie Freizeit? Haben Sie viel Freizeit in der Woche? Warum? Was kann man in der Freizeit machen? Was machen Sie besonders gern in der Freizeit? (GKD, 168)

**(5) Lesen Sie und geben Sie den Text wieder. (GKD, 182, OR):** Ich richte mein Zimmer ein. Zuerst stelle ich das Sofa an die Wand. Vor das Sofa stelle ich einen Couchtisch und neben das Sofa stelle ich eine Stehlampe. An die Wand über das Sofa hänge ich eine Uhr. Dann stelle ich den Schreibtisch ans Fenster, und auf den Schreibtisch stelle ich meinen Computer. (GKD, 182).

Es gibt ungefähr 92 gemischte Übungen. Die Mehrzahl der Übungen ist mit Übersetzen verbunden: Ergänzen/Übersetzen und Bilden/Übersetzen. Andere sind Ergänzen/Bilden, Bilden/Antworten (Bsp. 6, 7).

**(6) Bilden Sie eine Frage und beantworten Sie diese.** (GKD, 50, OR):

1.(fahren) du oft nach Moskau? 2. (fahren) du oft nach Deutschland.3. (fahren) du gern Rad?4. Wohin (fahren) du im Sommer? 5. Wohin (fahren) du gern? (GKD, 50).

**(7) Bilden sie die Possessivpronomina im Plural und Übersetzen Sie die folgenden Sätze.** (GKD, 79, OR): 1. Das sind (dein) Karten.2. Das sind (sein) Teller. 3. Das sind (ihr) Schlüssel. 4. Das sind (mein) Briefe. 5. Das sind (dein) Bücher. 6. Das sind (ihr) Handys. (GKD, 79)

Die Tabelle 8 zeigt, dass vor allem Übungen mit Ergänzen, Satzbilden und Übersetzen in GKD vorkommen. Ergänzen und „*pattern drills*“ von den Satzbilden -Übungen gehören zu der direkten, audiolingualen oder audiovisuellen Methode (Neuner/Krüger/Grewer 1985). Der Großteil von Satzbilden-Übungen ist kommunikativ. (Bsp. 8, 9).

**(8) Ergänzen Sie das Verb *müssen*. Übersetzen Sie danach die Sätze ins Russische.** (GKD, 157, OR): 1. Ich [...] nach dem Frühstück das Geschirr spülen. 2. Die Studenten haben bald Prüfungen, und sie [...] jetzt viel lernen. (GKD, 157)

**(9) Beantworten Sie eine Frage nach dem Muster.** (GKD, 138, OR): Bis wann arbeitest du? (18.00 Uhr.) – Ich arbeitete bis 18.00 Uhr. 1. Bis wann lernst du heute? (15.00). 2. Bis wann bist du zu Hause (21.00 Uhr). (GKD, 138).

Satzbilden-Übungen befolgen das „*pattern drills*“ -Prinzip: eine Struktur wird viel trainiert. Das Muster 10 ist aus der Übung mit 33 Beispielsätze genommen. Das Muster 11 ist aus der Übung mit 16 Beispielsätze entnommen (Bsp. 10, 11).

**(10) Bilden Sie das Perfekt. Übersetzen Sie ins Russische.** (GKD, 200, OR): Ich .... dieses Bild (sehen). – Ich habe dieses Bild gesehen. (GKD, 200).

**(11) Beantworten Sie nach dem Muster. Berücksichtigen Sie der Kasus von Substantiven und übersetzen Sie die Sätze.** (GKD, 183, OR): Ich stelle die Suppe in den Kühlschrank. Wo steht die Suppe? – Die Suppe steht im Kühlschrank. 1) Ich setze das Kind auf den Stuhl. Wo sitzt das Kind? 2) Ich hänge die Gardinen an das Fenster. Wo hängen die Gardinen? (GKD, 183).

In GKD spielt die russische Sprache eine große Rolle (typisch für die Grammatik-Übersetzungsmethode). Die Terminologie, neuer Wortschatz als auch die Grammatik werden auf Russisch dargestellt. Es gibt 141 Übersetzen -Übungen und Übungen, die Russisch beinhaltet (aber zu einem anderen Übungstyp gehören) in GKD. Viel Ausgangssprache in GKD kann als das Anzeichen des kognitiven Ansatzes von dem kommunikativ-pragmatischen Konzept interpretiert werden. Die Kontrastivität ist ein Prinzip von dem kommunikativ-pragmatischen Ansatz. (Bsp. 12, 13)

**(12): Ergänzen Sie das Verb *müssen* und übersetzen Sie die Sätze ins Russische.** (GKD, 157, OR): 1) Ich [...] nach dem Frühstück das Geschirr spülen. 2) Die Studenten haben bald Prüfungen, und sie [...] viel lernen. 3) Ihr [...] hier aussteigen. (GKD, 157).

**(13) Übersetzen die Präpositionen und bilden Sie die Sätze in dem Akkusativ.** (GKD, 139, OR): 1) Viele Autos fahren по (die Straße). 2) Wir fahren nur до Stuttgart. 3) Er geht langsam через (der Korridor). (GKD, 139).

In GKD gibt es interessante Übungen, die Bedeutung (meaning) und nicht die Form hervorheben. (Bsp. 14, 15). Sie sind nicht viel.

**(14) Sagen Sie, dass Sie anderer Meinung sind.** (GKD, 139, OR): Bist du für das Kino? – Nein, ich bin gegen das Kino. 1. Bist du für das Museum? 2. Bist du für das Theater? 3 Bist du für die Musik? [...] (GKD, 139).

**(15) Sagen Sie für wie lange Sie brauchen bis zu einem Ort, sei es gehend oder fahrend.** (GKD, 138, OR):1) Es geht zu einem Onkel für (eine Stunde). 2) Ich fahre nach Berlin für (eine Woche). 3) Er fährt nach Moskau für (einen Tag). (GKD, 138).

In GKD werden Tipps für Lernen gegeben. Sie sind die Strategien für Lernen (Bsp. 16, 17).

**(16) Bilden Sie die Sätze nach dem Muster mit den Possessivpronomina, welche dem russischem „свой (eigen)“ entsprechen.** (GKD, 191, OR): Ich sitze in (das Auto) – Ich sitze in meinem Auto. 1) Ich arbeite jeden Morgen in (das Büro).2) Wir sitzen oft abends in (das Lieblingscafe). (GKD, 191).

**(17) Ergänzen Sie das Verb *sollen* und übersetzen Sie danach. Beachten Sie, was die anderen Personen gesagt haben.** (GKD, 253, OR): 1) Der Lehrer sagt, du [...] deine Fehler korrigieren. 2) Pauls Vater sagt immer, Paul [...] Medizin studieren. (GKD, 253).

In GKD gibt es nur 5 Wiederholungsübungen, zwei davon sind Übungen, die mit dem Titel „Wiederholung“ (Повторение) am Ende der Lektion 10 (GKD, 110) sind. Die Übungen wiederholen Possessivpronomina (im Russisch Possessivartikel): Die erste Übung hat 29 Beispielsätze, die zweite besteht aus 37 Beispielsätze, welche in beiden Übungen übersetzt werden müssen. Drei andere Übungen sind mit der Marke „Wiederholen“ markiert. Die Wiederholung geschieht im Lektion 20 (GKD, 238): Es ist eine große Übung, die 35 Beispielsätze enthält und Dativ und Akkusativ wiederholt. Das Thema von dem Lektion 20 ist reflexive Verben. Die nächste Wiederholung ist im Lektion 21 und es umfasst auch Dativ und Akkusativ von Substantiven (GKD, 247). Hierzu gibt es 35 Beispielsätze in der Übung. In der dritten Übung handelt es sich um Modalverben (GKD, 247). In dieser Übung hat man 24 Beispielsätze. Es lässt sich beobachten, dass lange Übungen das Merkmal dieses Lehrwerks sind. Sie sind nach dem Prinzip der Wiederholbarkeit aufgebaut.

Es wurde auch die Regeldarstellung wie der Portionierung, die Reihenfolge und dem Einführungsmodus analysiert. Normalerweise gibt es 1–3 grammatische Themen per eine Lektion in GKD. Die grammatischen Themen wie trennbare Verben, das Perfekt, reflexive Verben, das Futur 1, das Präteritum, Passiv und Infinitiv mit 'zu' sind in einem Block (ein Thema per Lektion) dargestellt. Die verteilten Themen sind Modalverben (Verben können, müssen, dürfen, sollen sind in fünf unterschiedliche Lektionen dargestellt), Possessivpronomina sind zweigeteilt (Singular und Plural), Adjektivdeklinaton (Nominativ und Akkusativ in einer Lektion, Genetiv und Dativ in andere). Die Regeln werden oft in einer Tabelle dargestellt. Es wird oft Signalgrammatik für Regeln benutzt: Die wichtigen Sachen werden unterstrichen oder hervorgehoben. Die Tabellen sind schwarz/weiß. In GKD übt man nicht nur das Tempus, den Modus oder den Kasus, sondern auch getrennte Strukturen: Sie sind *man* – Struktur, *kennen ja wissen* -Unterschied, *werden*-Verb und *es gibt*-Struktur. Der Kasus wird in der Reihenfolge Nominativ-Akkusativ-Dativ-Genetiv dargestellt. Die Zeitformen sind wie Präsens, Perfekt, Futur 1 und Präteritum erwähnt. Die Reihenfolge ist von einfachen zu komplexen Aufgaben. Das Präsens und die analytischen Formen wie Perfekt und Futur 1 sind leicht für russische Studenten mit Sprachkenntnissen zu rezipieren: In der russischen Sprache gibt es auch analytische Formen. (eigene Erfahrung).

Bei der Analyse wurde die Aufmerksamkeit auf den Einführungsmodus von Regeln gerichtet, der deduktiv oder induktiv sein kann. Mit dem deduktiven Einführungsmodus wird die fertige Darstellung von Regeln verstanden. Die Studierenden sollten nichts selbst finden, sondern die

Regeln durchlesen. Zuerst dargestellte Regeln werden mit Übungen geübt. Der kognitive Wende bevorzugt die induktive Darstellung: Das bedeutet, dass die Studierenden eine Regel selbst finden müssen. Diese Art gehört zu dem entdeckenden Lernen-Prinzip. Die Studierenden können beispielweise eine Regel anhand von Beispielsätzen herausfinden. In GKD geht es um den deduktive Einführungsmodus. Nur die Wechselpräpositionen werden anhand von induktiver Darstellung erklärt: Lektion 10 behandelt den Dativ. In der Lektion 11 gibt es Übungen mit dem Titel „Wechselpräpositionen“ (GKD, 114-115), die kleinen Blocks nach den Wechselpräpositionen wie „*Hinter*“, „*Neben*“, „*Vor*“, „*Zwischen*“ und „*In*“ bilden. Diese Präpositionen und Beispielsätze müssen ins Russische übersetzt werden. Jeder kleine Block beinhaltet 13–16 Beispielsätze. Man erläutert keine Regeln: es gibt nur Übungen, in den man den Dativ ergänzen muss. Diese Präpositionen muss man dann in Übersetzen-Übungen benutzen. (Bsp. 18–20).

**(18) Konjugieren Sie die Substantive mit *vor* in dem Dativ. Übersetzen Sie die Sätze danach.** (GKD, 114, OR): 1. vor (das Kino); 2. vor (die Post); 3. vor (der Bahnhof). 4. vor (die Bank), 5. vor (das Restaurant), 6. vor (das Museum), 7. vor (das Krankenhaus), 8. vor (die Kirche). (GKD, 114).

**(19) Übersetzen Sie die Präpositionen und konjugieren Sie die Substantive in dem Dativ.** (GKD, 115, OR): 1. рядом (das Hotel), 2. перед (die Kirche), 3. за (das Museum), 4. в (der Park) (GKD, 115, OR).

**(20) Übersetzen Sie die Substantive mit den Wechselpräpositionen ins Deutsche.** (GKD, 115, OR): 1. в отеле (im Hotel); 2. перед банком (vor der Bank); 3. за кинотеатром (hinter dem Kino) 4. рядом с площадью (neben dem Platz) 5. в кафе (im Cafe); 6. перед вокзалом (vor dem Bahnhof) (GKD, 115, OR).

GKD mischen die Merkmale der direkten, audiolingualen, audiovisuellen Methoden mit der Grammatik-Übersetzungs-Methode. Es gibt wenig kommunikativen Übungen in GKD. Es wird danach gestrebt in dem Lehrwerk, die funktionsfähigen Lösungen zu finden: „*pattern drills*“ aus den direkten, audiolingualen oder audiovisuellen Methoden, die Kontrastivität und lange Grammatikübungen als überhaupt der Großteil von Grammatik aus der Grammatik-Übersetzungs-Methode, private Fragen und die Valenzgrammatik aus dem kommunikativen Ansatz. Das entdeckende Lernen des kognitiven Wenden (eine selbst gemachte Entdeckung)

ist kaum dargestellt. Entsprechend dem kognitiven Ansatz und der Grammatik-Übersetzungsmethode wird die Ausgangssprache, in diesem Fall Russisch, in den Übungen oft verwendet. Ausfällig ist, dass es keine spielerischen, kreativen Übungen sowie keine Analysieren-Übungen gibt. In den modernen finnischen Lehrwerken gibt es Bewegung-Übungen (Leino 2023). Das kann man nicht sagen über GKD. Es gibt Übungen, die sich mit Formbilden beschäftigen. Sie sollten vermehrt werden. In diesen Übungen sollten neue Formen von Wörtern (Verben, Partizipien, Adjektive und Adverbien) gemacht werden. Das ist ein Zeichen für das Trainieren des Sprachsystems nicht des Sprachgebrauchs.

Die Grammatikkonzeption von DS100 ist Valenzgrammatik (Dependenz -Verb-Grammatik). Die folgenden Beispiele sind die Muster von Übungen aus dem Einleitungskurs (Bsp.21) und aus dem Hauptkurs (Bsp.22) von DS100.

**(21) Verwenden Sie *sich* in der richtigen Form. Beachten Sie die Hilfestellung im Wörterbuch.** (DS100, 53, OR): 1. Wir erholen [...] in einem Erholungsheim. 2. Wir treffen [...] in der Gasse. 3. Sie hat [...] gar nicht verändert. 4. Wir bereiten [...] auf die Prüfungen vor. (DS100, 53)

**(22) Schreiben Sie im Passiv.** (DS100, 199): 1. Der Anzug, reinigen, abholen, und (Imperfekt Passiv). 2. Die Uhr, reparieren, der Vater, von (Perfekt Passiv). (DS100, 199)

Die Hauptkurs - Einheiten von DS100 haben den lexikalischen Stoff für Anfänger, den lexikalischen Stoff für Fortgeschrittene, Grammatik und Grammatikübungen. Die Einheiten betonen den Wortschatz und Texten, Dialoge oder Gedichte. Sie sind die Quelle des Wortschatzes und des Redemittels. Sprichwörter verbessern ebenfalls den Wortschatz der Studierenden. Der Grammatik-Teil ist sehr intensiv und kompakt: Es werden schwierige Themen in Blocks dargestellt: der Kasus, Zeitformen (alle außer Präsens), Partizipien, Passiv, Konjunktiv, Infinitivgruppen (um [...] zu, (an)statt [...] zu, ohne [...] zu). Der Kasus umfasst Nominativ, Genetiv, Dativ und Akkusativ. Einige Themen sind verteilt: die Numeralien, der Satz und die Präpositionen. Die Numeralien (Kardinalzahlen und Ordinalzahlen) fangen in dem Einleitungskurs an. Die Bruchzahlen sind in der Einheit 7 „Haus, Wohnung“ dargestellt (DS100, 227). Das Thema „Satz“ ist in drei Einheiten dargestellt: die nebengeordneten Sätze, die untergeordneten Sätze und die Arten von Nebensätzen. Die Präpositionen sind in zwei Einheiten dargestellt: Der Einleitungskurs (Lektion C) behandelt die Dativpräpositionen, die Genetivpräpositionen und die Wechselpräpositionen. In Einheit 7 gibt es die

Dativpräpositionen, Akkusativpräpositionen und die Wechselpräsentationen. Alle Zeitformen sind in Blocks dargestellt. Trotzdem erklärt die Autorin über das Präsens schon in dem Einleitungskurs, in der Lektion A (DS100, 13-14).

Die häufigsten Übungen in DS100 sind Übersetzen (ungefähr 41%), Ergänzen (ungefähr 23 %) und Satzbilden (ungefähr 14%). Auffällig ist, dass der Anteil von Grammatikübungen (185) verglichen mit den gesamten Übungen (405) gering ausfällt. Dies entspricht das Prinzip von diesem Lehrwerk, nach dem man mit Minimum Grammatik umgehen kann (das steht in dem Vorwort dieses Lehrwerks). Das kann die audiolingualen oder audiovisuellen Ansätze entsprechen: Laut dieser Ansätze kann man ohne viel Grammatik handeln. Die Übungen sind typisch für das Sprachsystem: Sie trainiert getrennte Wörter und Sätze, die ohne Kontext funktionieren. Die Metasprache des Lehrwerks ist Deutsch. Trotzdem werden die Regeln auf Russisch und für die russischen Studierenden dargestellt. (Bsp. 22–24).

**(22) Übersetzen Sie die folgenden Sätze.** (DS100, 79): 1. Я не знаю, кто завтра к нам придет (Ich weiß nicht, wer am Morgen zu uns kommt). 2. Он знает это (Er weiß das). 3. Кто знает хорошо этого человека? (Wer kennt diesen Mann?) (DS100, 79, OR)

**(23) Verwenden Sie Infinitiv mit zu in den folgenden Sätzen:** 1. Die Aufgabe ist zu schwer, um [...] 2. Das Kleid ist zu teuer, um [...] 3. Wozu erzählst du uns diese Geschichte? (DS100, 181)

**(24) Bilden Sie Sätze aus den folgenden Wörtern:** Muster: beginnen-arbeiten: Es beginnt morgen um 9 Uhr zu arbeiten. 1. Beginnen-erzählen, übersetzen, singen, weinen, spielen. 2. Pflegen – lesen, antworten, kaufen, schlafen, besuchen, sein, helfen, teilnehmen (DS100, 155).

DS100 orientiert sich an den russischen Lernenden. Es gibt viele Kommentare für russische Lernenden in dem Einleitungskurs, der Grammatik behandelt: Man spricht über lexikalische und grammatikalische Unterscheidungen zwischen den russischen und deutschen Sprachen. In der russischen Sprache gibt es das Genus wie in der deutschen Sprache. Trotzdem müssen russische Studierenden das deutsche Genus auswendig lernen, da sich diese zwischen den Sprachen unterscheiden. In der deutschen Sprache muss man nur einige Form von Negation (kein, nicht, nein), wohingegen die russischen Studierenden zwei Formen benutzen. Die Negation in Russisch kann auch an den unterschiedlichen Stellen stehen: vor oder nach dem Verb. Die Konstruktion „man macht etwas...“ wird mit Passiv ins Russische übersetzt. Die Konstruktion „Wollen wir“ wird als die Aufforderung übersetzt. Man kann es mit dem

Englischen „*Let us do smth.*“ vergleichen. Russische Verb „*любить*“ ist identisch zu „*lieben*“ und „*etwas gern haben*“. Man kann eine Frau lieben, aber man hat Kaffee gern. Die deutsche Sprache hat drei Formen für die Vergangenheit. Im Vergleich gibt es nur eine Form für das Präteritum in der russischen Sprache.

Die Motivation von der russischen Studierenden in DS100 wird mit Gedichten unterhalten: Als eine Aufgabe schlägt die Autorin vor, das Gedicht von H.Heine mit der Übersetzung von berühmten russischen Dichter M.Lermontow zu vergleichen. Es ist möglich, das Lied „O Tannenbaum“ (1824) auf Russisch zu lesen. Es gibt auch die Strategie für das Lernen auf der Seite 26 (DS100, 26): Es geht um eine Schlussfolgerung, in der erklärt wird, wie man Possessivpronomina benutzen muss.

DS100 verbindet die Grammatik-Übersetzungs-Methode, audiolinguale/audiovisuelle Methoden, kommunikative und interkulturelle Ansätze. Der interkulturelle Ansatz ist mit drei Texten über die Schweiz in DS100 dargestellt. Die erste Text beschäftigt sich mit Sprachen der Schweiz. Der zweite Text erzählt über die Natur von diesem Land. Der dritte Text behandelt die Schweiz wie ein Touristenland. Es gibt eine Erwähnung über Liechtenstein. Die Aufgaben dieses Lehrwerks konzentrieren sich auf das Übersetzen. Es gibt Übungen, in denen gesamte Texte oder Dialoge übersetzt werden sollen, sowie Übersetzungsübungen für Grammatik. Man übersetzt Lieder und Gedichte ins Russische. Die russische Sprache spielt eine sehr große Rolle in DS100: Grammatik und alle Terminologie sind auf Russisch erläutert. Trotzdem sind die Aufgaben ins Deutsche übersetzt. (Bsp. 25). Die Valenzgrammatik ist das Merkmal der kommunikativen und interkulturellen Ansätze von dem pragmatisch-funktionalen Konzept.

**(25) Übersetzen Sie die folgenden Sätze ins Imperfekt oder Perfekt.** (DS100, 115): 1. Я оделся и пошел в кино (Ich zog mich an und ging ins Kino. Ich habe mich angezogen und bin ins Kino gegangen). 2. Летом наша семья выехала на дачу (Im Sommer fuhr unsere Familie aufs Land. Im Sommer ist unsere Familie aufs Land gefahren). (DS100, 115, OR).

Alle im Lehrwerk DS100 enthaltenen Regeln sind deduktiv und zweisprachig dargestellt. Grammatikprogression erfolgt von leicht zu schwierig. Der Großteil von Grammatik findet im Einleitungskurs statt. Dort sind ca. 27 Grammatikthemen auf drei Lektionen aufgeteilt, während im Hauptkurs ca. 25 Grammatikthemen in 9 Einheiten aufgeteilt sind. Es gibt

ungefähr 29 kommunikative Übungen in dem Einleitungskurs. Sie sind mit „*Sprechen Sie*“ oder „*Antworten Sie diese Frage*“ markiert. In dem Hauptkurs sind die kommunikativen Übungen im Großen und Ganzen mit den Texten verbunden. Z.B in der Lektion 11 gibt es sieben mit *Sprechen Sie* -Zeichen markierende Aufgaben.

Wie bereits bemerkt, dass es viele akademische Texte und Dialoge mit Hochdeutsch in DS100 gibt. Meiner Meinung nach sind diese Texte sehr interessant und beinhalten viele nützlichen Wortschatz. Aber denke ich auch, dass sie schwer für die Studierenden sind. Trotzdem sind diese Texte wichtig für die Motivation: Sie sind Sprichwörter mit Übersetzung ins Russische, humoristische Texte „*Zum Lachen*“, Rätsel, Lieder und Gedichte (Bsp. 26).

### **(26) Lesen Sie dieses irreale Gedicht**

- Bitte ein Kilo Glück.
- Ein Kilo Glück?
- Ja. Möglichst am Stück.
- Ein Kilo Glück am Stück. Tut mir leid. Glück am Stück habe ich nicht.
- Auch nicht ein Stückchen?
- Nein, nicht mal ein Stückchen.
- Dann bitte – hundert Gramm Glück, in Scheiben.
- Glück in Scheiben habe ich auch nicht.
- Kein Glück am Stück, kein Glück in Scheiben.
- Was haben Sie dann überhaupt?
- Was ich überhaupt habe? Alles! Nur habe ich leider kein Glück! (DS100, 250)

Als die Synthese wird es wiederholt, dass beide Lehrwerke (GKD und DS100) die Valenzgrammatiken sind, was das Merkmal von dem pragmatisch-funktionalen Konzept. Die häufigsten Grammatikübungen in den Lehrwerken sind Übersetzen, Satzbilden und Ergänzen. Die Vielfältigkeit von den Übungen ist schwächlich in beide Lehrwerken. GKD beinhaltet viel Grammatikübungen, die das Prinzip von „*pattern drills*“ folgen. In DS100 gibt es wenig Grammatikübungen, die hauptsächlich Übersetzen-Übungen sind. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode ist sehr stark vorhanden in beide Lehrwerken. GKD und DS100 haben auch die Merkmale von den direkten, audiolingualen und audiovisuellen Methoden.

Andere Methoden sind kommunikativ und interkulturelle, aber diese Ansätze sind nicht stark dargestellt. Beide Lehrwerke betonen die Kontrastivität und die deduktive Darstellung von Regeln. Die Grammatikstrukturen sind in den Blocks und verteilt dargestellt. Gewöhnlich ist die Übung von einer Struktur mit Wortschatz-Übungen und dem Thema verbunden. Es gibt mehr kontrastive und rezeptive Übungen und wenig produktive Übungen in den Lehrwerken. Die Fokussierung auf Form mit geführter Praxis herrscht. Hauptsächlich ist Grammatik in GKD und in DS100 mit den Fertigkeiten wie Schreiben, Lesen und Sprechen verbunden.

## 9 Zusammenfassung und Diskussion

Die Resultate der vorliegenden Masterarbeit werden in der Tabelle 9 zusammengefasst.

Tabelle 9: Grammatikvermittlung und Unterrichtsmethode in GKD und GS100

„Der Gesamtkurs von Deutsch“ Listvin (GKD)	„Die deutsche Sprache in 100 Stunden“ Schuschlebina (DS100)
Themen für Anfänger + Grammatik	Themen für Anfänger/Fortgeschrittene + Grammatik
Dependenz-Verb-Grammatik	Hauptkurs: Dependenz-Verb-Grammatik
54 Grammatikstrukturen	52 Grammatikstrukturen
Schlüssel und Lösungen am Ende	Schlüssel und Lösungen am Ende
Keine interkulturelle (landeskundliche) Information	Ein bisschen interkulturelle (landeskundliche) Information
Einfache Texte mit Grammatik und Wortschatz der Lektion	Gespräche/Interviews, kurze/lange Texte, Gedichte/Lieder nicht in Einleitungskurs aber in dem Hauptkurs
große Rolle von Russisch (Übungssprache und Metasprache)	große Rolle von Russisch (Übungssprache); Metasprache als Mix von Russisch und Deutsch
Übungstypen: Ergänzen, Übersetzen, Satzbilden. Satzbilden ( <i>pattern drills</i> ) dominiert	Übungstypen: Satzbilden, Ergänzen, Übersetzen. Übersetzen dominiert
Andere Übungen: Wiederholen, Formbauen	Andere Übungen: Spielen, Formbauen, Verbinden
viele Grammatikübungen	wenig Grammatikübungen
deduktive Regeln in den Blocks	deduktive Regeln in den Blocks
verteilte Themen: Modalverben, Possessivpronomen, Adjektivdeklination	verteilte Themen: Numeralien, Satz, Präpositionen
verbunden mit kommunikativen Übungen (61 Übungen)	verbunden mit kommunikativen Übungen (29 Übungen)
Wenig kommunikative Übungen	Wenig kommunikative und interkulturelle Übungen
Methoden: direkte/audiolinguale/audiovisuelle, Grammatik-Übersetzungsmethode, kommunikativ; Direkte/Audiolinguale/Audiovisuelle herrscht	Methode: audiolinguale/audiovisuelle, Grammatik-Übersetzungsmethode, kommunikativ, interkulturelle; Grammatik-Übersetzungs-Methode herrscht

Die Tabelle 9 zeigt, dass das Lehrwerk GKD einen stärkeren Fokus auf Grammatik und Grammatikübungen, wie Satzbauübungen (*pattern drills*), legt. Es gibt ungefähr 75 % Grammatikübungen in dem Lehrwerk. DS100 konzentriert sich auf Texte und Übersetzen-Übungen. Es gibt ungefähr 45 % Grammatikübungen in dem DS100. GKD beinhaltet viele „*pattern drills*“ Übungen, was typisch für die direkte, audiolinguale oder audiovisuelle Methode ist. In Bezug auf Übersetzen-Übungen benutzt DS100 die Grammatik-Übersetzungsmethode. Beide Autoren verbinden Grammatikübungen mit kommunikativen Übungen.

Meiner Meinung nach ist DS100 schwierig: Es gibt lange Texte auf der geschriebenen Sprache, die man übersetzen muss. Trotzdem gibt es Stichwörter, Spiele-Übungen und deutsche Gedichte, die die Motivation der Lernenden anheben. In DS100 sind die interkulturellen Merkmale vorhanden. Es ist zu bemerken, dass der Lösungsschlüssel am Ende der beiden Lehrwerke ist. Das ist sehr gut für das Selbststudium: Lernende können Aufgaben selbst überprüfen. Beide Lehrwerke machen den Eindruck von traditionellen Lehrwerken teilweise aufgrund von der Mischung der traditionellen Unterrichtsmethoden (der direkten, audiolingualen, audiovisuellen Methoden und der Grammatik-Übersetzungsmethode) und des schwarz/weißen Layouts.

Die Studien von Maijala und Tammenga-Helmantel (2010, 2012, 2016, 2019) zu den niederländischen und finnischen Lehrwerken haben gezeigt, dass Ergänzen und Satzbilden die häufigsten Übungen auch in den niederländischen und finnischen Lehrwerken sind. Es gibt Übersetzen-Übungen in den russischen, niederländischen und finnischen Lehrwerken. Die Übersetzen-Übungen herrschen in den russischen Lehrwerken. Gewöhnlich betonen die Übungen die Präsentation und die Übung. Die Produktion in diesen regionalen Lehrwerken ist selten. In allen regionalen Lehrwerken ist deduktive Einführungsmodus vorherrschend. Deshalb unterstützen die russischen Lehrwerke die mechanische Herangehensweise an die Grammatik, die in den niederländischen und finnischen Lehrwerken überwiegt. Es gibt einen Fokus auf Formen in alle diesen regionalen Lehrwerken. Im Vergleich zu den niederländischen und finnischen Lehrwerken, in den Grammar isoliert ist, kombinieren die russischen Lehrwerke zum Selbststudium die Isolation und die Integration von Grammatik. Alle regionalen Lehrwerke sind lernerorientiert. Die Anzahl von Grammatik variiert in den russischen, niederländischen und finnischen Lehrwerken. Die Grammatik ist kontrastiv dargestellt: Die Muttersprache spielt eine große Rolle in allen diesen Lehrwerken. Die Portionierung des grammatikalischen Stoffes ist wesentlich in alle diesen Lehrwerken. Die Lernerorientierung, die Kontrastivität und entdeckendes Lernen gehören zu den Prinzipien der modernen Deutschlehrwerken. Trotzdem ist das entdeckende Lernen in den russischen Lehrwerken zum Selbststudium kaum vorhanden. Laut dem pragmatisch-funktionalen Konzept wird Grammatik mit den Grundfertigkeiten wie Sprechen, Schreiben, Lesen oder Hören unterstützt. In DS100 hat man eine Gelegenheit, den grammatischen Stoff zu schreiben, zu lesen und zu sprechen. Dieselbe Situation ist mit GKD. Nach Maijala (2007) wäre eine spielerische und kreative Weise Grammatik zu üben gut, obwohl das nicht der Fall in beiden hier erforschten Lehrwerken ist.

Vor Jahrzehnten war Maijala (2007) der Meinung, dass das Lehrwerk der kommenden Jahre eine Kombination aus Print- und Softwaremedien sein wird. DS100 beinhaltet nicht funktionierende Youtube-Links, zusätzlich muss die CD getrennt gekauft werden. In GKD gibt es keine multimedialen Möglichkeiten. Die künstliche Intelligenz und Hören-Übungen mangeln in beide Lehrwerke. Aber sie sind das moderne Phänomen. Nach Maijala (2007, 548) „sollten Bilder und Illustrationen in einem Sprachlehrwerk so gehalten sein, dass sie Interesse und Neugier der fremden Kultur gegenüber wecken“. Die erforschten Lehrwerke sind jedoch schwarz/weiß, weshalb sie an der visuellen Darstellung von Inhalten fehlen. GKD ist für Bedürfnisse der Zielgruppe vereinfacht und didaktisiert. Die Lehrwerktexte in DS100 sind authentisch. Trotzdem orientiert sich die in den Dialogen verwendete Sprache nicht an die Anfänger: meiner Meinung nach sind die Lehrwerktexte in DS100 schwierig für Anfänger. Die Lehrwerkinhalte sind realitätsnah, aber nicht vielfältig in beiden Lehrwerken. Die Textauswahl konzentriert sich auf traditionelle Lehrwerktexte, Dialoge und wenige Bilder. Es gibt keine Varietät der deutschen Sprache in den erforschten Lehrwerken, das DACH-Konzept ist kaum dargestellt.

Nach Maijala (2007, 545) sollte Grammatik spielerisch, klar, strukturiert und mit mündlichen Übungen in der Unterrichtspraxis eingeübt werden. In den hier untersuchten Lehrwerken wird die Grammatik unterschiedlich vermittelt. In GKD ist Grammatik klar, strukturiert und mündlich dargestellt. Wohingegen ist DS100 nicht klar hinsichtlich Grammatik. Grammatik in DS100 ist streng verwaltet und mit Übersetzen-Übungen geübt. Es gibt zu wenig mündliche Übungen in DS100. Das kann wahrscheinlich aufgrund der Idee über das selbstständige Studium passiert. Die spielerische Darstellung von Grammatik mangelt in beiden Büchern. In beiden Lehrwerken erfolgt die Progression des grammatikalischen Stoffs von leicht zu schwierig. Es gibt keine Grammatikübersicht am Ende von den Lehrwerken. Nach Maijala (2007, 545) können grammatikalische Aufgaben mit zusätzlichen landeskundlichen Informationen, kommunikativen Übungen oder Aussprache gefestigt werden. In GKD und DS100 wird der grammatikalische Stoff mit kommunikativen Übungen unterstützt aber nicht viel. Es gibt ein bisschen landeskundliche (interkulturelle) Information in DS100. Aussprache ist am Anfang jedes Lehrwerks dargestellt. Aber das ist allgemeine Information über Phonetik.

Außerdem wurde analysiert, wie die Methoden (die Grammatik-Übersetzungs-Methode, die direkte Methode, die audiolinguale Methode, die audiovisuelle Methode, die vermittelnde Methode und das pragmatisch-funktionale Konzept) des Fremdsprachenunterrichts sich in den analysierten Lehrwerken zeigen. Die Analyse deutet darauf hin, dass GKD und DS100 die Mischung von den direkten, audiolingualen, audiovisuellen Methoden und der Grammatik-Übersetzungs-Methode sind. Die anderen Methoden sind die kommunikativen und interkulturellen Ansätze von dem pragmatisch-funktionalen Konzept. DS100 ist schwierig: DS100 kann als die Fortsetzung von GKD benutzen werden.

Die Untersuchungen von Majjala und Tammenga-Helmantel (2010,2012, 2016, 2018, 2019) sind die Basis für die vorliegende Masterarbeit gewesen. Es ist schwierig, einen Vergleichsmaßstab für die russischen Deutschlehrwerken zu finden. Das Analysieren der russischen DaF-Lehrwerken hinsichtlich des Stellenwerts von Grammatik, Grammatikübungen und Unterrichtsmethoden ist sehr wichtig. Die vorliegende Analyse könnte auf die Qualität der russischen Lehrwerke, als auch die Ausführung von Unterrichtsstunden auswirken. Die Lehrwerke, sowie die Lernmotivation können dadurch verbessert werden. Die verbesserten Lehrwerke „erleichtern durch die Portionierung von Sprache und Informationen über den zielkulturellen Raum den Lernenden das Lernen“ (Rösler 2013, 213). Die Analysen wie diese können auf andere (nicht nur Deutsch) Sprachen übertragen werden.

## Literaturverzeichnis

### Primärquellen

- Listvin D.A. (2015), „Der Gesamtkurs von Deutsch“ ("Полный курс немецкого языка" Листвин Д.А.), 511 S. Lingua. (GKD).
- Schuschlebina E.N. (2013), „Die deutsche Sprache in 100 Stunden“ ("Немецкий за 100 часов" Шушлебина Е.Н.), 432 S. КАРО. (DS100)

### Sekundärquellen

- Alekseeva, Irina (2011): Dolmetscher – und Übersetzer-Ausbildung in Russland. In: Ammon, Ulrich/Kemper, Dirk (Hg.) (2011): Die deutsche Sprache in Russland. Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven. München: IUDICIUM Verlag. S. 128-137.
- Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Habertzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hg.) (2019): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte-Themen-Methoden. Berlin: J.B.Metzler Verlag.
- Belobratow, Aleksandr W. (2011): Der Russische Germanistenverband: Gründe, Motivationen und Realisationen. In: Ammon, Ulrich/Kemper, Dirk (Hg.) (2011): Die deutsche Sprache in Russland. Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven. München: IUDICIUM Verlag. S. 389-393.
- Biebighäuser, Katrin (2021): Methodisch-didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Habertzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hg.) (2011): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte-Themen-Methoden. Berlin: J.B. Metzler Verlag. S. 233-252.
- Burwitz-Meizer, Eva; Steininger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K; Schramm, Karen (Hg.) (2016): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr France Attempto Verlag.
- Danilets, D.A. (2015): Possible variability in teaching grammar in regional teaching books of German as a foreign language. In: Вестник Кемеровского государственного университета 2015:4 (64) Т.3., S. 198-201.
- Dejica-Carțiș, Anca (2016): Grammatik für kommunikative Zwecke. Professional Communication and Translation Studies Vol. 9. S. 199-204.

- Djatlova, Valentina (2011): Deutsch und Russisch als Sprachen der Russlanddeutschen heute. In: Ammon, Ulrich/Kemper, Dirk (Hg.) (2011): Die deutsche Sprache in Russland. Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven. München: IUDICIUM Verlag. S. 397-408.
- Duszenko, Maren (1994): Lehrwerkanalyse. Fernstudieneinheit XX. Berlin: Langenscheidt.
- Ernst, Peter (2025): Deutsche Grammatik. Eine Einführung in die Beschreibung der Gegenwartssprache. Wien: Facultas Verlag.
- Fandrych, Christian (2013): Grammatik. In: Ulrich, Winfried/Oomen-Welke, Ingelore/Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2013): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 165-177.
- Funk, Hermann; Koenig, Michael (1991): Grammatik lehren und lernen. Goethe-Institut München: Langenscheidt
- Guseynova, Innara (2011): Der Germanisten – und Deutschlehrerverband Russlands. In: Ammon, Ulrich/Kemper, Dirk (Hg.) (2011): Die deutsche Sprache in Russland. Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven. München: IUDICIUM Verlag. S.382-388.
- Götze, Lutz (1996): Grammatikmodelle und ihre Didaktisierung in Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 33(3) (1996). S. 136-143.
- Götze, Lutz (1998): Grammatik. In: Kast, Bernd/Neuner Gerhard (Hg.) (1998): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt. S. 66-70.
- Götze, Lutz (1998): Fünf Lehrwerkgenerationen. In: Kast, Bernd/Neuner Gerhard (Hg.) (1998): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt. S. 29-30.
- Götze, Lutz (2001): Linguistische und didaktische Grammatik. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gerd/Krumm, Hans-Jürgen (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (HSK) 19.1. Berlin: de Gruyter. S. 187-194.
- Haberzettle, Stefanie (2005): Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache. Tübingen: Niemeyer.
- Hentschel, Elke (Hg.) (2010): Deutsche Grammatik. Berlin: De Gruyter Lexikon.

- Huneke, Hans-Werner/ Steinig, Wolfgang (2010): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 178-182.
- Hyun, Hee (2011): Didaktische Grammatik. In: Foreign Language Education Research 14, S. 77-100.
- Höcherl, Alfons (2011): Deutsche Fachkräfte für die Modernisierung Russlands seit Peter dem Grossen. In: Ammon, Ulrich; Kemper, Dirk (Hg.) (2011): Die deutsche Sprache in Russland. Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven. München: IUDICIUM Verlag. S. 41-59.
- Keglević, Ana (2015): Analyse der Grammatikübungen in DaF-Lehrwerken für die Mittelschule. Pro-Gradu-Arbeit. S.1-41. DOI: <https://repozitorij.ffos.hr/islandora/object/ffos%3A1066/datastream/PDF/view>. (abgerufen am 24.5.2025)
- Kryuchkova, Tatjana (2011): Deutsch in der Konkurrenz mit anderen Fremdsprachen in Russland in Zeiten der Globalisierung. In: Ammon, Ulrich/Kemper, Dirk (Hg.) (2011): Die deutsche Sprache in Russland. Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven. München: IUDICIUM Verlag. S. 409-424.
- Latour, Bernd (1998): Grammatik. In: Kast, Bernd/Neuner Gerhard (Hg.) (1998): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt. S. 70-74.
- Leino, Josefiina (2023): Grammatik: Themen, Darstellung und Übungen in den Deutschlehrbüchern *Licht an! 2* und *Echt! 2*. Pro-Gradu-Arbeit. Universität Oulu.
- Majjala, Minna (2007): Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Info DaF 6, S. 543-561.
- Majjala, Minna (2010): Grammatische Unterrichtsinhalte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In: Zielsprache Deutsch 37(3). S.17-44.
- Majjala, Minna/ Tammenga-Helmantel Marjon (2016): Regionalität als Stärke. In: Info DaF 5, S. 537-565.
- Majjala, Minna/Tammenga-Helmantel, Marjon (2018): Sequences in German grammar teaching: An analysis of Dutch, Finnish and global textbooks. In: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 56(1), S. 45-78.

- Maijala Minna/ Tammenga-Helmantel (2019a): The Position of Grammar in Finnish, Dutch, and global course books for German as a foreign language. In: *Language Teaching Research* 23(5), S. 562- 583.
- Maijala Minna/Tammenga-Helmantel (2019b): Grammar exercises in Dutch, Finnish and global textbooks for teaching German as a foreign language. In: *The Language Learning Journal* 45(5), S. 537-557.
- Nawratil, Ute/ Schönhagen,Philomen (2009): Die qualitative Inhaltsanalyse: Rekonstruktion der Kommunikationswirklichkeit. S. 330-346.  
DOI: <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/303811>.
- Neuner, Gerhard/Krüger, Michael/Grewer, Ulrich (1985): Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard (1997): Warum gibt es von DaF-Lehrwerken so viele Neubearbeitungen? In: *Deutsch als Fremdsprache* 34(1). S. 46-47.
- Newby, David (2011): Cognitive + Communicative Grammar in Teacher Education. In: Hüttner,Julia/Mehrmauel-Larcher, Barbara/Reichl,Susanne/Schiftner,Barbara (Eds.) (2011): *Theory and Practice in EFL Teacher Education: Bridging the Gap*. Bristol: Multilingual Matters. S. 101-123.
- Nosdrina, Ljudmila (2011): Deutsch als internationale Wissenschaftssprache in Russland. In: Ammon, Ulrich/Kemper, Dirk (Hg.) (2011): *Die deutsche Sprache in Russland*. München: IUDICIUM Verlag. S. 106-111.
- Perfilowa, Galina (2011): Deutsch als fremdsprachliches Schulfach in Russland. In: Ammon, Ulrich/Kemper, Dirk (Hg.) (2011): *Die deutsche Sprache in Russland*. München: IUDICIUM Verlag. S.138-158.
- Radschenko, Oleg (2011): Deutschlehrerausbildung in Russland. In: Ammon, Ulrich/Kemper, Dirk (Hg.) (2011): *Die deutsche Sprache in Russland*. München: IUDICIUM Verlag. S.115-127.
- Rösler, Dietmar (2013): Lehrmaterial für Deutsch als Fremdsprache. In: Ulrich, Winfried/Oomen-Welke, Ingelore/Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2013): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)*. Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 212-220.
- Rösler, Dietmar (2021): Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus; Biebiguser, Katrin; Habertzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hg.): *Handbuch Deutsch als Fremd-und Zweitsprache: Kontexte-Themen-Methoden*. Berlin: J.B. Metzler Verlag, S. 25-37.

- Storch, Günther (2001): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Summer, Theresa (2016): Verfügen über sprachliche Mittel: Grammatik. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2001): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6 völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A.Francke Verlag. S.126-131.
- Tammenga-Helmantel, Marjon (2012): Zur Bestimmung des Stellenwerts von Grammatik in DaF-Lehrwerken – am Beispiel von Schulbüchern in der niederländischen Unterstufe. In: Deutsch als Fremdsprache 49(2). S. 67-77.
- Tammenga-Helmantel, Marjon; Maijala, Minna (2018): Sequences in German grammar teaching: An Analysis of Dutch, Finnish and global textbooks. IRAL. In: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 56(1). S. 45-78.
- Vaněčková, Monika (2016): Grammatik und grammatische Übungen in Lehrbüchern. Pro-Gradu-Arbeit. Masarykova univerzita.
- Wißner-Kurzawa, Elke (1989): Grammatikübungen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Hüllen, Werner/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (1989): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke Verlag. S. 196-199.
- Auswärtiges Amt. Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. Russische Föderation. S. 28-30. <https://www.auswaertiges-amt.de/resource/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (abgerufen am 24.5.2025).

## Anhänge 1-3. Anhang 1. Grammatikthemen im Lehrwerk „Der Gesamtkurs von Deutsch“ (Listvin 2015)

Lektion 1: die Vorstellung	Das Präsens, die Personalpronomen, Sein-Verb. Die Reihenfolge der Satz. Grundzahlen (0–9)
Lektion 2: die Bekanntschaft. Fragen.	Das Präsens (weitergehen), Das Bilden von Fragen. Grundzahlen (10–100)
Lektion 3: Sachen, Wohnung	Der Gebrauch des Artikels. Das Substantiv: die Pluralendung
Lektion 4: das Essen	Das Präsens (starke Verben), negative Sätze. Negation in den deutschen Sätzen
Lektion 5: Im Supermarkt	der Akkusativ, das Verb haben, möchten, mögen (das Präsens)
Lektion 6: die Kleidung	Übungen
Lektion 7: die Freundschaft. Aussehen. Charakter	Possessivpronomina (Nominativ, singular)
Lektion 8: Familie	Possessivpronomina (Nominativ, plural)
Lektion 9: Im Sprachkurs	Die Modalverben: können
Lektion 10: Im Restaurant	Der Dativ
Lektion 11: die Stadt	Übungen
Lektion 12: In der Stadt unterwegs	Präpositionen mit dem Dativ:
Lektion 13: die Orientierung in der Stadt	Der Imperativ, Präpositionen mit dem Akkusativ, Verben kennen und wissen
Lektion 14: Der mein Tag	trennbare Verben
Lektion 15: Am Bahnhof	Modalverben: müssen. Ordinalzahlen
Lektion 16: die Freizeit	Strukturen mit „man“, Modalverben: wollen
Lektion 17: die Wohnung	Die Präpositionen mit dem Dativ oder dem Akkusativ, Verbpaare (stellen – stehen; legen – liegen; hängen – hängt; setzen – sitzen), Partizip Perfekt
Lektion 18: Zu Besuch	das Perfekt
Lektion 19: Ein Brief	Die Kasusformen des Personalpronomens (Akkusativ und Dativ); das Präteritum (sein, haben, können, müssen, wollen)
Lektion 20: die Arbeit	Die reflexiven Verben
Lektion 21: der Mensch. Körper	Übungen
Lektion 22: die Gesundheit. Beim Arzt	Modalverben: dürfen, sollen
Lektion 23: die Jahreszeiten. Das Wetter	Komparation (Adjektive, Adverbien); Gebrauch des Pronomens es; werden-Verb
Lektion 24: der Geburtstag, Party	Die Rektion von Verben; Präpositionaladverbien
Lektion 25: das Reisen	das Futur 1 (mit werden)

Lektion 26: der Beruf	Der Nebensatz: der Objektsatz, der Konditionalsatz
Lektion 27: Einkäufe	Die starke Adjektivdeklination; der Kausalsatz
Lektion 28: In der Stadt. Berlin	Die schwache Adjektivdeklination. Der Genitiv. Präpositionen mit dem Genitiv
Lektion 29: Im Hotel	Deklination von Adjektiven in dem Genitiv und Dativ (singulär)
Lektion 30: Reiseerlebnisse	das Präteritum (schwache/starke Verben; sein, haben, werden; Modalverben)
Lektion 31: Feste und Bräuche	Präsens Passiv, Präteritum Passiv
Lektion 32: Sport	zu-Infinitiv, um...zu, statt ...zu, ohne...zu-Strukturen; damit-Nebensatz

## Anhang 2. Grammatikthemen im Lehrwerk "Die deutsche Sprache in 100 Stunden" (Schuschlebina 2013)

<b>Einleitungskurs</b> Lektion A	Das Alphabet, Rechtslesen, Satztypen, die Intonation, Personalpronomen, das Präsens, die Konjugation von starken Verben in Präsens, Konjugation von haben und sein, Sprichwörter, Ihr und Sie – Behandeln; Bekanntschaft, Darstellung, der Abschied; die Gesprächstile
Einleitungskurs Lektion B	Der Artikel; Substantive: Kasusformen und ihre Anwendung; Konjugation von Pronomen diese, jene, welche; Benutzung von er/sie/es; die Stellung des Prädikats im Hauptsatz; Wo/Wohin?; Genusregeln von Zusammensetzungen; Antworten zu Frage „Wessen?"; Negation; Adjektivdeklinaton; Strukturen „ich habe, ich brauche, es gibt“, Sprichwörter
Einleitungskurs Lektion C	Zahlwörter; Modalverben; eine Struktur „man“, Präpositionen (mit Dativ, Akkusativ); (Un)trennbare Verben; Komparation des Adjektivs/Adverbien; reflexive Verben; Personalpronomina; Imperativ; Benutzen von „lieben“ und „etwas gernhaben“; substantivierte Infinitive; Sprichwörter
<b>Hauptkurs</b> Einheit 1	<b>Da bin ich.</b> Die Verniedlichungssuffixe -chen, -lein; geografische Namen in der deutschen Sprache; Verben wissen und kennen; lassen-Verb; die Verwendung von Pronomen Es; die Suffixe von Substantiven; der Plural von Substantiven; Deklination der schwachen Maskulina und der unregelmäßigen Substantiven; Infinitiv um...zu
Einheit 2	<b>Arbeit</b> Zeitformen
Einheit 3	<b>Natur, Wetter</b> Verbretktion; die Adjektiv- und Adverbphrasen; Präpositionaladverbien;
Einheit 4	<b>Stadt</b> Infinitiv mit zu und ohne zu
Einheit 5	<b>Reise, Urlaub, Hotel</b> Partizipien, Infinitivgruppen
Einheit 6	<b>Passiv</b>
Einheit 7	<b>Haus, Wohnung</b> Interjektionen, Präpositionen, Numeralien
Einheit 8	<b>Besuch</b> Der Satz: Hauptsatz und Satzverbindung

Einheit 9	<b>Einkäufe. Die Kunst zu kaufen und zu verkaufen</b> untergeordnete Sätze; die Form von Nebensätzen
Einheit 10	<b>Die Gesundheit</b> Nebensätze (Fortsetzen)
Einheit 11	<b>Die Freizeit</b> Konjunktiv
Einheit 12	<b>TV, Musik, Kino</b>
Einheit 13	<b>Computer, Internet</b>

## Anhang 3. Finnische Kurzfassung / Suomenkielinen tiivistelmä

### Johdanto

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää kieliopin asemaa, kielioppiharjoituksia ja niiden perusteella johdettuja opetusmenetelmiä venäjänkielisissä saksa vieraana kielenä -oppikirjoissa. Tutkimuksen kohteena oli kaksi itsenäiseen opiskeluun tarkoitettua venäjänkielistä saksa vieraana kielenä -oppikirjaa: ”Полный курс немецкого языка” (”Der Gesamtkurs von Deutsch” Listvin 2015) ja ”Немецкий за 100 часов” (”Die deutsche Sprache in 100 Stunden” Schuschlebina 2013). Kieliopin asemaa selvitetään laadullisesti ja määrällisesti. Laadulliset kriteerit ovat kielioppiteemat, sääntöjen visuaalinen esitys, integroituminen kommunikatiivisiin harjoituksiin, kielioppirakenteiden paikantuminen, äidinkielen käyttö, kieliopin annostelu ja sääntöjen deduktiivinen ja induktiivinen esitys. Määrälliset kriteerit ovat kielioppiharjoitusten absoluuttinen ja suhteellinen määrä, kaikkien harjoitusten määrä ja kielioppiharjoitusten kertauksen toistuvuus. Kielioppiharjoitusten tehtävätyypit ovat kielioppirakenteiden valitseminen ja täydentäminen, muodon, lauseen ja dialogin rakentaminen, kielioppirakenteiden yhdistäminen, kieliopin pelillistäminen, kielioppirakenteiden kääntäminen, analysoiminen ja kertaaminen. Tutkitut opetusmenetelmät ovat kielioppi-käännös-menetelmä, suora menetelmä, audiolingvaalinen ja audiovisuaalinen menetelmät, välittävä menetelmä sekä pragmaattisfunktionaalinen konsepti. Tutkimusmenetelmäksi valikoitui oppikirja-analyysi kieliopin suhteen. Oppikirja-analyysiin kuuluvat frekvenssianalyysi ja luokitteluanalyysi.

Tähän tutkimukseen liitetään ajatus saksankielisten oppikirjojen ja saksan kielen opetuksen laadun parantamisesta Venäjällä. Tämän tutkimuksen tekijä ei ole opiskellut saksa Venäjällä. Kuitenkin tutkimuksen tekijän mielestä tutkimuksen kohteina olevat saksan kielen oppikirjat itsenäistä opiskelua varten olisi hyvä korjata, ainakin kieliopillisesti. Se voi vaikuttaa oppijoiden motivaatioon opiskella saksan kieltä ja sen kautta saksan kielen asemaan Venäjällä. Saksan kieltä voisi kilpailuttaa englannin kielen kanssa vahvistaen saksan kielen asemaa toisena vieraana kielenä Venäjällä. Tämän tutkimuksen toinen idea on liittää tutkimus kansainväliseen tieteelliseen keskusteluun saksa vieraana kielenä -opetuksesta. Maijala ja Tammenga-Helmantel tutkivat suomalaisia ja hollantilaisia oppikirjoja (2010, 2012, 2016, 2018, 2019) kieliopin suhteen. Vastaavanlaisia tutkimuksia venäjänkielisistä saksa vieraana kielenä -oppikirjoista suomen tai saksan kielellä on vähän.

Pro-gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää vastaus seuraaviin kysymyksiin:

- Mikä on kieliopin asema venäjänkielisissä saksa vieraana kielenä -oppikirjoissa itsenäistä opiskelua varten?
- Millaisia kielioppiharjoituksia on tutkimuksen kohteena olevissa oppikirjoissa? Mikä on harjoitusten määrä harjoitustyyppiä kohti?

- Millaisia opetusmenetelmiä kielioppiharjoituksista ilmenee kielioppiopetuksen ja oppimisen suhteen?

### **Teoreettinen tausta ja aiempi tutkimus**

Tämän tutkimuksen pääajatus on se, että kieliopin määrä ja laatu oppikirjoissa riippuu ainakin valitusta opetusmenetelmästä, kohderyhmästä ja kustannusyhtiöstä. Opetusmenetelmiä saksan kielessä ovat tutkineet muun muassa Funk ja Koenig (1991). Opetusmenetelmistä on myös kerrottu nykyaikaisissa saksalaisissa julkaisuissa (esim. Altmayer et. al. 2019). Kieliopin opetusmenetelmiä käsitellään tämän tutkielman neljännessä luvussa.

Tässä tutkielmassa tarkastellaan venäläisiin, suomalaisiin, hollantilaisiin ja kansainvälisiin saksan kielen oppikirjoihin liittyvää aiempaa tutkimuskirjallisuutta. Tutkimusten mukaan kieliopin määrä ja laatu riippuu myös oppijoiden kielitaitotasosta. Maijala ja Tammenga-Helmantel (2010, 2012, 2016, 2018, 2019) ovat analysoineet suomalaisia, hollantilaisia ja kansainvälisiä saksa vieraana kielenä -oppikirjoja eri ikäryhmissä. Heidän mukaansa kohderyhmä vaikuttaa saksan kielen rakenteiden esitysjärjestykseen, esitystapaan ja -määrään. Maijalan mukaan (2010) kieliopin esitystapa suomalaisissa ja kansainvälisissä saksa vieraana kielenä -oppikirjoissa on suurimmalta osalta perinteinen täydentämisharjoituksineen. Maijala ja Tammenga-Helmantel (2016) mielestä alueellisella oppikirjalla on seuraavia vahvuuksia: äidinkieli tukena, kielikokemusten ja kielitaitojen huomioonottaminen, kieliopin mukauttaminen ja valinta alueellisten perinteiden mukaisesti. Sekä suomalaiset että hollantilaiset oppijat käyttävät äidinkieltään kielioppisääntöjen selvitykseen. Maijala ja Tammenga-Helmantel (2018) ovat sitä mieltä, että oppijan oma kieli (suomi) vaikuttaa saksan kielen kieliopin (verbin sijainnin, kiellon, aikamuodon ja sijamuodon) omaksumiseen. Vuonna 2019a samat tutkijat vahvistivat oman kielen vaikutusvallan kieliopin esittämiseen. Erot hollantilaisten ja suomalaisten saksa vieraana kielenä -oppikirjojen välissä johtuvat osittain näiden kielten kieliperheiden erilaisuudesta: Suomi on suomalais-ugrilainen kieli, kun taas hollanti ja saksa kuuluvat länsigermaanisiin kieliin. Maijala ja Tammenga-Helmantel (2019b) tarkastelivat suomalaisia, hollantilaisia ja kansainvälisiä saksan kielen kielioppiharjoituksia ja PPP-mallin (saks. *Präsentation, Praxis Produktion*). Kielioppiharjoituksia verrattiin myös moderneihin opetusperiaatteisiin: kieliopin induktiiviseen esitykseen, oppijaan keskittymiseen ja kielelliseen tietoisuuteen. Maijala ja Tammenga-Helmantel (2019) ja Daniletz (2015) toteavat, että eri maissa on erilainen kieliopin esittäminen ja kielioppiomaksuminen. Selityksenä tähän voi olla oppijoiden eri tausta (Fandrych 2013). Esimerkiksi Maijalan ja Tammenga-Helmantelin (2019b) mukaan saksan kielen opiskelu voi olla vaikeaa suomalaisille opiskelijoille. Vaikeita ovat artikkelin käyttö, suku, pronominit ja eriävät yhdysverbit. Kielioppi suomalaisissa saksa vieraana kielenä -oppikirjoissa on esitetty perinteiseen tapaan ilman analyyttistä ja luovaa kielenkäyttöä. Latourin (1994) mukaan kieliopin opetuksen tapa ja määrä

riippuu kouluasteesta. Esimerkiksi kieliopin opetus on tärkeää ala-asteella, kun taas yläasteella kyse on enemmän maantuntemusta koskevasta tiedosta, kirjallisesta ja suullisesta ilmaisusta sekä kuullun ymmärtämisestä.

Röslerin (2013) mukaan päätökset oppikirjoista tekee nykyään kustantaja. Ei voida puhua ”mallioppikirjasta”: Oppikirjoja parannetaan koko ajan opetusmenetelmien, kohderyhmien ja kilpailutilanteen mukaan. Neuner (1997) oletti, että oppikirjat ovat oman aikansa lapsia. Götze (1998) on erottanut viisi oppikirjasukupolvea. Kolmannen, neljännen ja viidennen sukupolven oppikirjat kuuluvat nykyaikaiseen pragmaattis-funktionaaliseen konseptiin. Kommunikatiivinen ja kulttuurienväläinen asiantuntemus on tärkeää. Viimeisimmän sukupolven oppikirjat sisältävät interaktiivisia harjoituksia. Ne harjoittavat kaikkia neljää taitoa (puhumista, kuuntelemista, kirjoittamista ja lukemista). Viime vuosien oppikirjoissa korostetaan analyyttistä ajattelutapaa.

### **Aineisto ja menetelmät**

Aineistoni koostuu kahdesta itsenäiseen opiskeluun tarkoitettusta venäjänkielisestä saksa vieraana kielenä -oppikirjasta: ”Полный курс немецкого языка” (”Der Gesamtkurs von Deutsch“ Listvin 2015) ja ”Немецкий за 100 часов ” (”Die deutsche Sprache in 100 Stunden” Schuschlebina 2013). Oppikirjat ovat auttaneet minua opiskelemaan saksan kieltä kotona. Käytän tutkielmassani ja tässä lyhennelmässä lyhenteitä GKD (”Saksan kielen kokonaiskurssi” Listvin, 2015) ja DS100 (Saksa 100 tunnissa” Schuschlebina, 2013).

Oppikirja GKD sisältää 511 sivua ja 32 kappaletta. Jokaisessa oppitunnissa on aihe, johon yhdistetään sanasto, kielioppi, harjoitukset, teksti tai dialogi. Kirjassa on päähenkilöitä, jotka kertovat omasta elämästä Saksassa. Kielioppi on paljolti selitetty venäjän kielellä. Kirjassa on paljon signaalikielioppia: taulukkoja, kuvia, merkintöjä, alleviivauksia ja suurennuksia. Oppikirja on mustavalkoinen. Tämän oppikirjan huomiota herättävä ominaisuus on suuri määrä pitkiä muodosta lause -tehtäviä (*pattern drills*). Oppikirjan kieliopissa on 54 kielioppirakennetta, joita harjoitellaan monissa harjoituksissa. Oppikirjan lopussa on harjoitusten vastaukset.

Oppikirja DS100 sisältää 432 sivua ja kaksi erillistä kurssia: johdatuskurssin ja pääkurssin. Johdatuskurssissa on kolme oppituntia (A–C), jotka suuremmalta osalta käsittelevät kielioppia. Johdatuskurssissa on paljon deduktiivisia sääntöjä ja harjoituksia, jotka harjoittavat kielioppirakenteita ilman kontekstia. Pääkurssi sisältää tekstejä saksankielisistä lähteistä kuten ”Frankfurter Allgemeine” tai ”Der Spiegel”, jotka voidaan käsitellä sanaston ja ilmaisujen lähteiksi. Kielioppi on oppikirjassa selitetty teoreettisella tasolla. Harjoituksia on vähän. Tämä kuuluu oppikirjan periaatteeseen: selviytyminen saksan kielellä vähällä kieliopilla. Oppikirja on keskittynyt teksteihin. Oppikirjan

kieliopissa on 52 kielioppirakennetta. Oppikirja on mustavalkoinen, ja siinä ei ole kuvia. Kielioppi selitetään taulukoilla. Huomionarvoista on, että molemmista oppikirjoista puuttuvat kuuntelemiseen tarkoitetut tehtävät. GKD:ssa ei ole kuuntelutehtäviä ollenkaan. DS100:n Youtube-linkit eivät toimi. Oppikirjan CD-levy pitää ostaa erikseen.

Tämän tutkimuksen menetelmä on yhdistelmä määrällistä ja laadullista sisällönanalyysiä. Tutkimuksessa käytetty laadullinen sisällönanalyysi on luonteeltaan deduktiivinen: tässä tutkimuksessa käytetään kategorioita, jotka on lainattu Majjalan ja Tammenga-Helmantelin tutkimuksista (2010, 2012, 2016, 2018, 2019). Kielioppitehtävät lasketaan ja luokitellaan tehtävätyyppien mukaan. Tällaista sisällönanalyysiä käyttäen voidaan tehdä johtopäätöksiä muistakin, ei vain suomalaisista, hollantilaisista tai venäläisistä saksa vieraana kielenä -oppikirjoista. Analyysia havainnollistetaan aineistoesimerkkien avulla.

## Tulokset

Tämän tutkimuksen mukaan itsenäiseen opiskeluun tarkoitetuissa venäläisissä saksa vieraana kielenä - oppikirjoissa kieliopin asema vaihtelee samoin kuin suomalaisissa ja hollantilaisissa oppikirjoissa. GKD:ssa kielioppiteoria ja kielioppiharjoitukset on jaettu tasaisesti oppikirjan läpi. GKD:ssa on paljon kielioppitehtäviä, noin 75 % kaikista harjoituksista. DS100:ssa kielioppi on keskitetty oppikirjan alkuun, johdatuskurssiin. DS100:ssa on vähän kielioppitehtäviä, noin 45 % kaikista harjoituksista. Suurin osa kielioppiteoriasta on tutkituissa oppikirjoissa esitetty yhtenä kokonaisuutena (yksi kielioppiteema per oppitunti). Kuitenkin on joitakin kielioppiteemoja, jotka on jaettu eri oppitunteihin. Eri kirjoissa on erilaisia jaettuja kielioppiteemoja. Kielioppi GKD:ssa yhdistetään puhumiseen, lukemiseen ja kirjoittamiseen. Samoin kuin suomalaisissa ja hollantilaisissa oppikirjoissa DS100:ssa kielioppi on suuremmalta osalta eristetty muista teksteistä. Tutkituissa kielioppikirjoissa venäjän kielellä on suuri rooli: sitä käytetään harjoituksissa ja kieliopin selityksissä. DS100:ssa saksan kielen ominaisuuksia verrataan venäläisiin käytäntöihin. Oppikirjat on tarkoitettu venäläisille opiskelijoille. Pääsääntöisesti tutkituissa kirjoissa on mekaaninen lähestymistapa kielioppiin: Oppikirjoissa ei ole analyttisiä, luovia tai liikettä hyödyntäviä harjoituksia. Tutkituissa oppikirjoissa on vähän kommunikatiivisia harjoituksia. Tyypilliset kielioppitehtävätyypit ovat kääntäminen, lauseen muodostaminen (*pattern drills*) ja sana-aukkojen täydentäminen. Molemmat oppikirjat edustavat perinteisten opetusmenetelmien yhdistelmää: Silmiinpistävä menetelmä on kielioppi-käännös-menetelmä. Muut menetelmät ovat suora, audiolingvaalinen ja audiovisuaalinen. Oppikirjoissa on merkkejä kommunikatiivisesta menetelmästä, joka esiintyy vähäisinä kommunikatiivisina harjoituksina. Syynä siihen voi olla se, että kirjat on tarkoitettu itsenäiseen opiskeluun.

## Pohdintaa

Tämän tutkimuksen mukaan kielioppia käsitellään tutkituissa oppikirjoissa eri tavalla. GKD panostaa kielioppiharjoituksiin, kun taas DS100 keskittyy tekstien kääntämiseen ja kielioppirakenteiden vähäiseen harjoitteluun. Harjoitusten vastaukset ja sanasto löytyvät oppikirjojen lopusta, mikä on tärkeää kielen itsenäisen opiskelun kannalta. Kielioppi esitetään etenemällä helpoista harjoituksista vaativiin.

Oppikirjat vaikuttavat perinteisiltä. Syynä siihen voi olla yhdistelmä perinteisiä opetusmenetelmiä (kielioppi-käännös-menetelmä, suora menetelmä, audiolingvaalinen ja audiovisuaalinen menetelmät), vähäiset kommunikatiiviset harjoitukset, mustavalkoinen ulkoasu ja pitkät tekstit. Oppikirjojen kielioppiharjoitusten monimuotoisuus on rajallinen: Oppikirjojen tyypillisimmät kielioppitehtävätyypit ovat kääntäminen, lauseen muodostaminen ja sana-aukkojen täydentäminen. Tutkituissa oppikirjoissa ei ole analyyttisiä, luovia ja kulttuurienvälisiä harjoituksia.

Tutkittuja oppikirjoja ei voida kutsua nykyaikaisiksi senkään takia, että niistä puuttuvat kuuntelemisen harjoitukset. Sellaiset harjoitukset viittaavat uuden sukupolven oppikirjoihin. Uusimmissa oppikirjoissa harjoitellaan kaikki neljä taitoa: puhumista, kirjoittamista, lukemista ja kuuntelemista. Nykyaikaisten oppikirjojen pitäisi olla oppijalähtöisiä. Sellaisissa oppikirjoissa käytetään paljon äidinkieltä ja induktiivista ajattelutapaa. Tutkitut oppikirjat ovat suurelta osin todellisuutta vastaavia. Kuitenkin tekstit voisivat olla erilaisia. Nyt ne ovat pätkiä saksankielisistä lehdistä, dialogeja ja runoja. Oppikirjoissa ei ole sähköpostiviestejä, esseitä tai mielipidekirjoituksia. Hyvänä puolena voidaan pitää oppijaan suuntautuneisuutta ja runsasta äidinkielen (venäjän) käyttöä. Se edistää saksan kielen omaksumista huomattavasti. Kuitenkin oppikirjoissa on sääntöjen deduktiivinen esitystapa, mikä tarkoittaa, että säännöt annetaan valmiina eikä niitä johdeta itse. Omasta kokemuksesta saksan kielen opiskelijana olen sitä mieltä, että erityisesti GDK on motivaatiota herättävä oppikirja, koska se etenee oppijan näkökulmasta järjestelmällisesti ja selkeästi.

Näiden oppikirjojen tutkimus on hyödyllistä senkin takia, että saadaan lisää tutkimusta venäjänkielisistä saksa vieraana kielenä -oppikirjoista kansainväliseen tieteelliseen keskusteluun. Se on tärkeä oppikirjojen ja opetusmenetelmien kehityksen kannalta. Oppikirjojen tutkimus parantaa oppikirjojen laatua ja sen avulla voidaan kohentaa oppijoiden motivaatiota. Olisi mielenkiintoista tutkia venäjänkielisiä saksa vieraana kielenä -oppikirjoja, jotka on suunnattu kouluikäisille ja korkeakouluopiskelijoille.