

Deutsche und finnische Intonation im Vergleich

Eine Analyse der Intonationsübungen im finnischen Lehrwerk *Magazin.de*

Jenni Lahtinen

Magisterarbeit

Deutsche Sprache, Sprachen lernen und lehren

Institut für Sprach- und Translationswissenschaften

Humanistische Fakultät

Universität Turku

September 2019

The originality of this thesis has been checked in accordance with the University of Turku quality assurance system using the Turnitin OriginalityCheck service.

UNIVERSITÄT TURKU

Institut für Sprach- und Translationswissenschaften/Humanistische Fakultät

LAHTINEN, JENNI: Deutsche und finnische Intonation im Vergleich. Eine Analyse der Intonationsübungen im finnischen Lehrwerk *Magazin.de*.

Magisterarbeit, 54 S., 21 S. Anhänge

Deutsche Sprache, Sprachen lernen und lehren

September 2019

In dieser Magisterarbeit wurde untersucht, wie die Intonation in der finnischen Lehrbuchserie *Magazin.de* gelehrt wird. Von zehn Büchern wurden die sechs ersten Bücher analysiert. In der Arbeit wurden besonders solche Übungen betrachtet, in denen *Intonation* explizit erwähnt wurde. Die Intonationsübungen wurden aus drei verschiedenen Blickwinkeln betrachtet:

1. Wie viele und welche Intonationsübungen sind zu finden?
2. Wird in den Übungen auf die drei Sprachlernhypothesen (Input, Output, Noticing) verwiesen?
3. Sind die gelehrt Faktoren in den Übungen solche Faktoren, die für die finnischen Sprachlernenden problematisch sind?

Es wurde festgestellt, dass nicht viele Intonationsübungen in der Lehrbuchserie angeboten werden. Lediglich in zwei Büchern wurden insgesamt sieben Übungen gefunden. In den Übungen wird besonders die Intonation in Fragesätzen geübt, d.h. ob in einem Satz die Intonation steigt oder fällt.

Die drei Sprachlernhypothesen werden in den Übungen beachtet. Die erste Hypothese, die Inputhypothese, geht davon aus, dass die Lernenden so viel wie möglich verständlichen Input brauchen, um eine Sprache zu erwerben. Fast alle Übungen enthielten dazu Bandaufnahmen zum Anhören. Die zweite Hypothese, die Outputhypothese, geht davon aus, dass die Lernenden so viel wie möglich sprechen, sodass sie die „Lücken“ in den Sprachkenntnissen bemerken, und dadurch lernen. Die dritte Hypothese, die Noticing-Hypothese, geht davon aus, dass die Lernenden bewusst eine Sprache lernen sollen. In einigen Übungen wird auch diese Hypothese beachtet.

Die problematischen Aspekte wurden nicht explizit in den Übungen geübt, z. B. in den Aussagesätzen das Kratzen, das im Finnischen vorkommt aber im Deutschen zu vermeiden ist.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Übungen sich für finnische Sprachlernende gut eignen, wenn sie anfangen, die deutsche Sprache zu lernen.

Schlagerwörter: Intonation, Lehrwerkanalyse, Input, Output, Noticing

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungen und Zeichen	6
1 Einleitung	7
2 Die deutsche und die finnische Hochsprache	10
2.1 Die finnische Hochsprache	10
2.2 Die deutsche Hochsprache	10
3 Vorstellung der segmentalen und suprasegmentalen Sprachebene	12
3.1 Die segmentale Sprachebene.....	12
3.1.1 Schwierigkeiten mit deutschen Lauten bei finnischen Muttersprachlern	14
3.2 Die suprasegmentale Sprachebene	16
3.2.1 Die Einteilung der Rede in Äußerungen	16
3.2.2 Die Quantität	17
3.2.3 Der Wortakzent und die Satzbetonung	17
3.2.4 Der Ton, die Tonhöhe und die Tonfolge.....	18
3.2.5 „Pitch“	18
3.2.6 Die Grundfrequenz.....	19
3.2.7 Die Intonation.....	19
4 Intonation aus dem Blickwinkel des Finnischen und des Deutschen	20
4.1 Die Geschichte des Begriffs „Intonation“	20
4.2 Die Intonation im Finnischen.....	21
4.2.1 Die Intonation in Aussagesätzen	22
4.2.2 Die Frageintonation und die aufsteigende Intonation	22
4.2.3 Die Intonation in unterschiedlichen Kontexten.....	23
4.3 Die Intonation im Deutschen	24
4.3.1 Die Kadenz.....	24
4.3.2 Die Frageintonation.....	25
4.4 Schwierigkeiten mit suprasegmentalen Merkmalen der deutschen Sprache bei finnischen Muttersprachlern.....	26
5 Tertiärsprachlehren und -lernen	27
5.1 Deutsch als Fremdsprache in Finnland	27
5.2 Die Input-, Output- und Noticing-Hypothesen	28
5.3 Lehrmaterial vs. Lehrwerk vs. Lehrbuch	30
5.4 Lehrwerkanalyse	30
6 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen.....	31
7 Primärmaterial.....	33

8 Der eigene Ansatz	34
8.1 Das Forschungsthema	34
8.2 Lehrwerkanalyse und die Auswahl des Primärmaterials	34
8.3 Die Kategorisierung der Übungen für die quantitative Analyse	34
8.4 Die Methoden für die qualitative Analyse	36
8.5 Die Forschungsfragen	36
9 Analyse	38
9.1 Quantitative Bemerkungen.....	38
9.2 Qualitative Bemerkungen.....	41
10 Ergebnisse	43
10.1 Quantität der Übungen	43
10.2 Resultate in Bezug auf Tertiärsprachlernen	44
10.3 Schwierigkeiten bei Finnen und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen	47
11 Zusammenfassung und Ausblick	50
Literaturverzeichnis	53
Anhang I. Suomenkielinen tiivistelmä / Finnischsprachige Zusammenfassung	I
Anhang II. Tabellen- und Bildverzeichnis	XVI
Anhang III. Internationales Phonetisches Alphabet	XVIII
Anhang IV. Intonationsübungen und Hinweise im Kontext	XIX

Abkürzungen und Zeichen

alv.	alveolar
bilab.	bilabial
dent.	dental
dent. alv.	dentoalveolar
glott.	glottal
lab.dent.	labiodental
lar.	laryngal
palat.	palatal
palat. alv.	palatoalveolar
uvul.	uvular
vel.	velar
:	Längezeichen
//	phonemische Transkription
[]	allophonische Transkription
< >	Graphem

1 Einleitung

Wenn es darum geht, eine andere Sprache zu sprechen, hat es mich immer fasziniert. Als ich an den Phonetik-Kursen an der Universität teilgenommen habe, habe ich immer mehr Interesse für die Aussprache entwickelt. So habe ich entschieden, meine Proseminararbeit und wahrscheinlich auch Magisterarbeit im Bereich Aussprache zu schreiben. In dem Sinne begann sich diese Arbeit schon während des Schreibens meiner Proseminararbeit zu formen. Obwohl ich in meiner Proseminararbeit sowohl die segmentale als auch die suprasegmentale Sprachebene untersuchen wollte, war es nur zu viel in einer Arbeit zu behandeln, und so habe ich mich entschieden, in der Proseminararbeit die segmentale Sprachebene und in der Magisterarbeit die suprasegmentale Sprachebene zu betrachten.

Natürlich wäre es auch zu gründlich die gesamte suprasegmentale Sprachebene in der Magisterarbeit zu betrachten. Deswegen wurde ein Merkmal davon ausgewählt: die Intonation. Die Intonation besteht aus mehreren prosodischen Elementen und ist auch an sich ganz vielfältig, aber sie ist auch beim Sprechen wichtig. In dieser Arbeit können zum Beispiel nicht alle Abweichungen der deutschen Intonation oder alle kontextabhängigen Intonationsformen und -funktionen des Finnischen erfasst werden, und deswegen müsste man das Forschungsziel noch genauer bestimmen. Weil meine Zukunft im Bereich Sprachlehren liegt, möchte ich das Thema meiner Proseminararbeit fortfahren: eine Analyse der Ausspracheübungen. Eine Lehrbuchserie bietet genug Material für eine ausführliche Analyse, und diese Analyse kann auch einen generellen Überblick über den Zustand des Deutschlehrens, bzw. im Bereich Intonation, in Finnland geben.

Ein anderer Ausgangspunkt (der erste wäre mein Interesse am Sprachlehren und der Aussprache) für diese Arbeit ist, dass weil die deutsche und die finnische Aussprache sich so sehr unterscheiden, sollte untersucht werden, wie die finnischen Muttersprachler Deutsch effizient lernen könnten. Deswegen sollten auch die Schwerpunkte, wo die Probleme liegen, erläutert werden; nachdem mögliche zusätzliche Problempunkte herausgefunden wurden, sollte untersucht werden, ob sie schon im Unterricht und in den Lehrbüchern dargestellt werden oder nicht. Davon geht diese Arbeit ab: ich wollte untersuchen, wie viel und welche Intonationsübungen in finnischen Lehrbüchern angeboten werden.

Dazu wollte ich die Übungen aus dem Blickwinkel von Sprachlernhypothesen betrachten, nämlich von dem *Input* (Krashen 1995), dem *Output* (Swain/Lapkin 1994) und *Noticing* (Schmidt 1990). Sprachen wurden schon Jahrhunderte gelernt und natürlich wurden mehrere Sprachlernhypothesen auch geboren. Es muss betont werden, dass diese Arbeit nicht versucht, die Hypothesen zu evaluieren, sondern zu betrachten, ob in den Übungen Verweis zu diesen Hypothesen zu sehen ist. Es ist jedoch schwierig, die Hypothesen getrennt zu behandeln, und deswegen werden sie weitgehend gemeinsam analysiert. Obwohl sowohl die Inputhypothese von Stephen Krashen als auch die Outputhypothese von Merrill Swain und Sharon Lapkin mehr für das Lernen von grammatischen Einheiten gedacht ist, behaupte ich, dass sie bei jeder Form von Spracherwerb funktioniert – die segmentalen und suprasegmentalen Sprachebenen sollten keine Ausnahmen sein.

Ich habe gewählt, die Übungen in einer finnischen Lehrwerkserie zu betrachten. Es wurde sich für die Lehrwerkserie *Magazin.de* von der Verlagsgesellschaft *Otava* entschieden. Die Lehrwerkserie besteht aus zehn Büchern, wovon mir die ersten sechs Bücher zur Verfügung standen. Weil das Primärmaterial aus Übungen in Lehrbüchern besteht, sollen sowohl die Konzepte von Lehrmaterial, Lehrwerk und Lehrbuch als auch das Konzept von Lehrwerkanalyse erklärt werden.

Nach dieser Einleitung können die Forschungsfragen formuliert werden. Sie lauten:

1. Wie viele und welche Intonationsübungen werden angeboten?
2. Wird die Vielfalt von Sprachlernhypothesen benutzt?
3. Sind die gelehrteten Faktoren solche Faktoren, die den Finnen Probleme bereiten und andererseits beim Sprachlernen dienen?

Als Erstes wird herausgefunden, wie viele und welche Intonationsübungen überhaupt angeboten werden. Dabei wird betrachtet, wie viele Intonationsübungen gegenüber allen suprasegmentalen Übungen angeboten werden, wie die Intonation dargestellt und gelehrt wird, und ob Hinweise zur Intonation, bzw. zum Üben der Intonation, gegeben werden. Um die Analyse zu vertiefen, werden die Übungen aus dem Blickwinkel von drei Sprachlernhypothesen (Input, Output und Noticing) betrachtet. Dazu wird herausgefunden, ob die angebotenen Übungen sich auf solche Faktoren konzentrieren, die den Finnen Probleme bereiten. Es muss betont werden, dass nur explizite Hinweise und Aufgabenstellungen berücksichtigt werden.

Ich vermutete, dass die Intonation gleichmäßig in den Büchern geübt wird, und dass die Übungstypen sich auch etwas ändern, und dass die Übungen etwas schwieriger bzw. vielfältiger in den letzten Büchern sind als in den ersten Büchern. Ich vermutete auch, dass die drei Sprachlernhypothesen in den Übungen vorkommen, und dass Output betont wird, in Bezug auf den neuen Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, in dem mehr Wichtigkeit dem Aussprechen gegeben wird (www.oph.fi 20.09.2019; siehe auch Kapitel 6 in dieser Arbeit). Als letztes, vermutete ich, dass die Schwierigkeiten der finnischen Lernenden in den Übungen berücksichtigt werden, weil die Lehrbücher für finnischen Lernenden erstellt wurden.

Grundlegend ist das Forschungsziel die aktuelle Lage der Lehren der suprasegmentalen Sprachebene und besonders der Intonation nachzuprüfen, und möglicherweise Hinweise zum zukünftigen Lehren herauszufinden und zu bestätigen. Diese Arbeit antwortet zu qualitativen und quantitativen Fragen und beschäftigt sich mit verschiedenen Richtungen im Forschungsgebiet angewandte Linguistik, um das Gesamtbild zu erstellen.

Diese Arbeit ist so strukturiert, dass als Einleitung zum Thema die finnische und die deutsche Hochsprache vorgestellt (Kapitel 2) werden, dann werden die segmentalen und suprasegmentalen Sprachebenen mit einigen Hinweisen zu Problemen bei Finnen erklärt (Kapitel 3). Im Kapitel 4 wird sich auf die Intonation konzentriert. Nächstes werden die Sprachlernhypothesen vorgestellt und der Unterschied zwischen *Lehrbuch*, *Lehrbuchserie*, *Lehrwerk* und *Lernmaterial* erklärt, so wie ich sie verstehe und in dieser Arbeit behandle (Kapitel 5). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen wird im Kapitel 6 kurz diskutiert. Im Kapitel 7 wird das Primärmaterial vorgestellt, wonach das Verfahren der Arbeit präsentiert wird (Kapitel 8). Danach wird das Primärmaterial analysiert (Kapitel 9) und diskutiert (Kapitel 10).

2 Die deutsche und die finnische Hochsprache

Es ist wichtig hier zu bemerken, dass in dieser Arbeit nur die Hochsprache, bzw. die Standardsprache, betrachtet wird. Auf Dialekte wird verwiesen, wenn es wichtig ist, den Unterschied zwischen der Hochsprache und dem Dialekt zu betonen.

2.1 Die finnische Hochsprache

Die finnische Sprache wird häufig grob zu zwei Stilen geteilt (z. B. Ikola 1991, 206): einmal die geschriebene Sprache (fi. *kirjakieli*) und einmal die gesprochene Sprache (fi. *puhekieli*). *Kirjakieli* gilt als die formalere, für längere Zeiten unveränderte Sprache, während *puhekieli* dagegen sich die ganze Zeit etwas ändert. Charakteristisch für *puhekieli* ist auch die Aufteilung zu verschiedenen Dialekten (ebd., 207). Lehikoinen (1994, 90–91) bietet auch mehrere Alternativen, wozu *kirjakieli*, *yleiskieli* (bzw. die Standardsprache, die auf die geschriebene oder gesprochene Sprache verweist), *arkinien puhekieli* (bzw. die Alltagssprache), Dialekte und der Jargon gehören.

Als Bestimmung für die Hochsprache in dieser Arbeit ist die Bestimmung von Lehikoinen (ebd., 91) für die gesprochene Standardsprache, bzw. die „*huoliteltu puhekieli eli julkisuuden puhekieli*“ -Sprache (dt. *die gewählte gesprochene Sprache oder die gesprochene Sprache der Publizität*¹) geeignet, weil die Alltagssprache zu viel Variation gegenüber der Standardsprache hat.

2.2 Die deutsche Hochsprache

Im Aussprachewörterbuch von Duden (2000, 62–63) wird die Standardlautung der deutschen Sprache an sich dargestellt und auch im Vergleich zur Bühnensprache, die für eine ideale Norm gehalten wird. Nach Duden (ebd., 62) sind die beiden Sprachen überregional, nur die Bühnensprache „zeichnet sich aber durch größere Einheitlichkeit, Schriftnähe und Deutlichkeit aus.“ Die Bühnensprache ist seit dem Anfang des 19. Jahrhunderts eine Norm des Kunstgesanges (ebd., 62) und die heutige Standardlautung

¹ Übersetzt von J.L.

wurde aus der Bühnensprache herausgelöst (ebd., 34). Nach Duden (ebd., 34) gibt es jedoch keine „verbindlich festgestellte Standardlautung“, so wie es Regeln für die Rechtschreibung gibt.

Dazu fügt Duden (ebd., 64–68) zwei Arten von ungenormter Lautung hinzu: die Umgangslautung und die Überlautung. Die Umgangslautung wird von der Region, der sozialen Schicht und Sprechlage in der gewöhnlichen Unterhaltung beeinflusst (ebd., 64). Es kann keine systematische Darstellung über die Umgangslautung gegeben werden, obwohl einige Merkmale häufiger vorkommen (ebd., 64). Die Überlautung wird benutzt, wenn man deutlich etwas äußern muss und sie ist auch schriftnäher als die Standardlautung (ebd., 67).

3 Vorstellung der segmentalen und suprasegmentalen Sprachebene

Die folgenden Tabellen und Erklärungen der finnischen und der deutschen Sprache wurden erstmals in meiner Proseminararbeit dargestellt, und wurden für diese Arbeit angepasst. Obwohl in dieser Arbeit die segmentale Sprachebene nicht besonders betrachtet wird, sind die segmentalen Faktoren auch wichtig zu berücksichtigen, um die ganze phonologische Sprachebene zu verstehen.

Als Erstes (Teil 3.1.1) werden die Problempunkte für Finnen beim Deutschsprechen erklärt; dieser Teil ist auch ein wichtiger Teil meiner Proseminararbeit gewesen und wurde nur geringfügig für diese Arbeit geändert, obwohl stark abgekürzt. Danach (Teil 3.2) wird sich auf die suprasegmentale Sprachebene konzentriert – diese Ebene steht im Mittelpunkt dieser Arbeit. Hier werden die zentralen Merkmale der suprasegmentalen Sprachebene, bzw. die Einteilung der Rede in Aussprüchen, die Quantität, der Wortakzent und die Satzbetonung, der Ton, die Tonhöhe und die Tonfolge, „pitch“, die Grundfrequenz, und als letztes das wichtigste Merkmal für diese Untersuchung, die Intonation vorgestellt.

3.1 Die segmentale Sprachebene

In der deutschen Sprache gibt es 16 Monophthonge. Sie sind in der folgenden Tabelle abgebildet. Dazu können die Diphthonge /aɪ/ /aʊ/ und /ɔʏ/ hinzugefügt werden (z. B. Hakkarainen 1992, 19).

		vorne		zentral	hinten
		ungerundet	gerundet		gerundet
hoch	geschlossen, gespannt	i:	y:	ə	u:
	offen, ungespannt	ɪ	ʏ		ʊ
mitte	geschlossen, gespannt	e:	ø:	ɐ	o:
	offen, ungespannt	ɛ(:)	œ		ɔ
tief	offen, ungespannt	a			ɑ:

Tabelle 1. Die Monophthonge der deutschen Sprache (Hakkarainen 1992).

In der finnischen Sprache gibt es acht Monophthonge. Sie sind in der folgenden Tabelle abgebildet. Dazu finden sich im Finnischen 18 Diphthonge (Liekko 1992, 115).

	vorne		hinten	
	ungerundet	gerundet	ungerundet	gerundet
hoch	i	y		u
mitte	e (ɛ ²)	ø (œ)		o (ɔ)
tief	æ		ɑ	

Tabelle 2. Die Monophthonge der finnischen Sprache. (Liekko 1992; in Klammern Hall. u. a. 1995)

In der deutschen Sprache finden sich 26 Konsonanten nach der phonetischen Beschreibung³ (Hakkarainen 1992, 63: *Kuva 29.*). Sie sind in der folgenden Tabelle abgebildet. Hall u. a. (1995, 83) erwähnen auch, dass die Affrikate /dʒ/ ein selbständiges Phonem ist, aber Hakkarainen (1992) erwähnt diese Affrikate gar nicht. Die Affrikaten /pf/ /ts/ und /tʃ/ werden von beiden erwähnt.

Das Glottalklusil /ʔ/ habe ich zugeordnet, obwohl /ʔ/ für einen ‚automatischen‘ Laut gehalten wird (Hakkarainen 1992, 65). Es wird nicht in der phonetischen Beschreibung zugeordnet. Ich habe es hinzugefügt, weil es sich in beiden Sprachen findet, und nicht ganz identisch verwendet wird.

	bilab.	lab.dent.	dent.	alv.	palat. alv.	palat.	vel.	uvul.	lar.
Plosiv	p b		t	d			k g		ʔ
Frikativ		f v	s z		ʃ ʒ	ç j	x	ʁ	h
Nasal	m		n				ŋ		
Lateral			l						
R-Laut			r					R	
Affrikate	pf		ts		tʃ dʒ				

Tabelle 3. Die Konsonantenlaute der deutschen Sprache. (Modifiziert nach Hakkarainen (1992) und Hall u. a. (1995))

² Hall u. a. (1995) verwenden für den finnischen /e/-Laut das Zeichen für das offene /ɛ/, wo z.B. Suomi/Toivanen/Ylitalo (2006, 153) vorschlagen, dass der finnische /e/-Laut mit dem Zeichen /ɛ̃/ geschrieben werden sollte. Für diakritische Zeichen s. u. Anhang III „Internationales Phonetisches Alphabet“.

³ Eine andere Weise, die Laute zu definieren, ist der phonemische Aspekt. Da werden zum Beispiel /ç/ und /x/ nicht als selbständige Phoneme definiert, weil diese in Wirklichkeit ein Allophonpaar bilden (Hakkarainen 1990, 63).

In der finnischen Sprache gibt es 17 Konsonanten nach der phonetischen Beschreibung (Suomi/Toivanen/Ylitalo 2006, 177). Sie sind in der folgenden Tabelle abgebildet. Die Phoneme /b/ /d/ /f/ und /j/ habe ich eingeklammert, weil sie nur in Lehnwörtern vorkommen (ebd., 181). Auch /g/ und /ŋ/ scheinen zu dieser Kategorisierung zu gehören, obwohl wegen der sprachlichen Variation es nicht als eine einfache Frage angesehen werden kann (ebd., 174).

	bilab.	lab.dent.	dent. alv.	alv.	palat.	vel.	glott.
Plosiv	p (b)		t	(d)		k (g)	ʔ
Frikativ		(f)		s (ʃ)			h
Nasal	m			n		ŋ	
Approximant		ʋ		l	j		
R-Laut				r			

Tabelle 4. Die Konsonantenlaute der finnischen Sprache. (Modifiziert nach Suomi/Toivanen/Ylitalo 2006)

Die Laute können aus unterschiedlichen Blickwinkeln untersucht werden, z. B. wo im Mund der Laut ausgesprochen wird, mit wie viel Spannung, ist der Laut stimmhaft oder stimmlos, wie lang ein Laut ist und wie ein Laut die anderen Laute beeinflusst (z. B. Ojutkangas 2014, 83–100).

3.1.1 Schwierigkeiten mit deutschen Lauten bei finnischen Muttersprachlern

Wenn man die Tabellen ansieht, kann man bemerken, dass im Finnischen viel weniger Konsonantenlaute vorkommen. Daraus kann gefolgert werden, dass die Konsonantenlaute Probleme für Finnen bereiten mögen. Die Vokallaute sind zum Großteil sehr ähnlich, bzw. man muss keine neuen Laute lernen, sondern nur lernen, sie ein bisschen unterschiedlich auszusprechen. Unten werden die problembereitenden Merkmale und Laute noch ausführlicher betrachtet.

Hakkarainen (1992, 150) gibt an, dass die Probleme, die Finnen beim Deutschsprechen haben, zu Kommunikationsstörungen führen können. Warum haben Finnen diese Probleme dann? Ein Grund dazu sei, dass die Laut-Buchstaben-Beziehungen bei Finnisch und Deutsch sich unterscheiden (Hall u. a. 1995, 27f.; Suomi/Toivanen/Ylitalo 2006, 254f.). Dieser Bereich wurde auch von Ines Paul in ihrer Abschlussarbeit (2013)

untersucht, wo sie Seminarreferate finnischer Studenten analysierte, um die Ausspracheabweichungen beim Sprechen aufzuzeigen.

VOKALE

Die Vokale teilt Hakkarainen (1992, 14) in sechs Kategorien ein: 1. hoch 2. hinten 3. rund 4. geschlossen 5. gespannt 6. lang. Im Finnischen sind die Kategorien 4 und 5 nicht vorhanden, und dies bereitet Probleme, obwohl weder die Kategorie vier, fünf (geschlossen/gespannt) oder sechs (lang) phonologisch als primär distinktiv definiert werden (ebd., 158). Hall u. a. (1995, 94f.) bringen an, dass die Artikulationsspannung der deutschen Vokale „ganz entscheidend“ ist. Sie können in drei Gruppen eingeteilt werden: 1) gespannte Vokale 2) ungespannte Vokale und 3) reduzierte Vokale. Im Finnischen gibt es diese Unterscheidung nicht und es wird eines der größten Probleme für Finnen beim Lernen der deutschen Aussprache. Ein anderer Unterschied zwischen dem Finnischen und dem Deutschen ist die Vokallänge. Paul (2013, 35f.) hat herausgefunden, dass die Vokallänge bei allen Teilnehmern/Teilnehmerinnen ihrer Arbeit vom deutschen Standard abwich. Dazu findet sich im Finnischen eine orthographische Übereinstimmung mit der Länge des Vokals, z.B. <ii> wird immer als /i:/ ausgesprochen und vice versa (Hall u. a. 1995, 95).

KONSONANTEN

Wenn man über die Konsonantenlaute spricht, teilt Hakkarainen (1992, 152) das deutsche Konsonantensystem in fünf Kategorien ein: 1. die Artikulationsstelle 2. die Artikulationsart 3. Sonorität⁴ 4. Spannung 5. die Aspiration (d. h. 1. ääntämispaiikka 2. ääntämistapa 3. sonorisuus 4. tiukkuus 5. aspiraatio). Mit dem Finnischen verglichen, finden sich im Finnischen die zwei ersten Kategorien, und dazu auch eine dritte Kategorie, die Länge. Dieser Unterschied führt zu einer Situation, worin Finnen den Ausfall von den drei Kategorien mit der Länge zu kompensieren versuchen. Die Orthographie des Deutschen verleitet zu dieser Missdeutung (z. B. *Lippe*). Ein anderer kritischer Problempunkt beim Aussprechen der Konsonantenlaute ist die Artikulationsstelle; dies betrifft weitgehend die Klusile und die Sibilanten, die sich auch im Finnischen finden (Hakkarainen 1992, 153; Hall u. a. 1995, 50, 57). Dazu kommt in den deutschen , <d> und <g> die Auslautverhärtung vor, die sich nicht im Finnischen findet. Wenn die Buchstaben , <d> und <g> sich im Auslaut finden, versuchen Finnen sie als

⁴ Hall u. a. (1995) nennen diese „Stimmbeteiligung“.

Sonoranten auszusprechen und nicht zu /p/, /t/ oder /k/ zu reduzieren. (ebd., 51; Paul 2013, 41) Probleme können auch dabei liegen, wenn sich ein Laut im Finnischen gar nicht findet, wie das deutsche Phonem /x/ und seine Allophone [ç] und [x]. Paul (2013, 40) hatte in ihrer Untersuchung herausgefunden, dass die Finnen sogar die [ç] und [x] -Laute mit einer finnischen Variante von /h/ ersetzen.

Der Glottalklusil [ʔ] wird weder im Deutschen noch im Finnischen als Phonem angesehen, aber er wird dennoch für ein Laut beider Sprachen gehalten. Das Problem beim deutschen [ʔ] für Finnen liegt darin, an welcher Stelle es ausgesprochen werden sollte. Da das finnische [ʔ] zwischen Vokalen an Wort- und Morphemgrenzen erscheint, erscheint das deutsche [ʔ] sowohl zwischen auslautendem Konsonant und anlautendem Vokal als auch zwischen Vokalen. Es muss jedoch beachtet werden, dass der auslautende Vokal reduziert werden soll. (Hall u. a. 85f.)⁵ Nach Paul (2013, 37) kommt dieses problematisch vor und führt zu Verständnisproblemen.

3.2 Die suprasegmentale Sprachebene

Zu der suprasegmentalen Ebene der Sprache, bzw. zu der Prosodie, gehören die Eigenschaften der Sprache, die sich „über“ oder „um“ die segmentalen Eigenschaften, bzw. einzelnen Laute und Lautkombinationen verwirklichen. Die prosodischen Elemente der Sprache sind die Quantität, der Akzent bzw. die Betonung⁶, die Tonfolge und die Intonation (Ojutkangas 2014, 100).

3.2.1 Die Einteilung der Rede in Äußerungen

Um Aussprache prosodisch zu analysieren, muss die Rede eingeteilt werden. Ein Problem dabei ist es, dass der Sprecher viel Freiheit hat, die Rede so einzuteilen, wie er selbst möchte (Iivonen 1987, 225). Iivonen (ebd., 225f.) diskutiert viel darüber, wie eine Äußerung bestimmt wurde/wird. Zum Beispiel Ikola (1976 zit. nach ebd., 226) bestimmt

⁵ Die deutschen Phänomene werden *der Vokal- und Vokalneueinsatz* und das finnische Phänomen *loppukahdennus* genannt (Hall u. a. 1995, 85; Paul 2013, 37).

⁶ Hall u. a. (1995, 131f.; 163f.) zum Beispiel sprechen von *Wortakzent* aber auch von *Satzbetonung*.

es so, dass eine Äußerung beginnt, wenn der Sprecher zu sprechen anfängt, und endet, wenn der Sprecher zu sprechen aufhört.

Hall u. a. (1995, 149) nennt die Silbenkette einer Äußerung zwischen Pausen ein Syntagma. Ein Syntagma besteht aus dem Vorlauf und dem Nachlauf, wozwischen der Schwerpunkt, bzw. die betonte Silbe, liegt. In einem Syntagma ist der Schwerpunkt obligatorisch, der Vorlauf und der Nachlauf können fehlen. Im Syntagma können auch mehrere betonte Silben vorkommen; dann ist die letzte Silbe auch die stärkste und deswegen der Schwerpunkt des Syntagmas. Durch diese unterschiedlich betonten Silben formt sich die Intonationskurve und führt die Sprechmelodie.

3.2.2 Die Quantität

Die Quantität der Laute wird in Millisekunden gemessen. Unterschiedliche Quantitäten können in einer Sprache distinktiv sein: es kann ein Unterschied zwischen zwei ähnlich aussehenden Wörtern liegen, aber zum Beispiel ein Konsonant wird etwas kürzer oder länger ausgesprochen. So ist es zum Beispiel im Finnischen, wo ein Unterschied zwischen den Wörtern *kato* [kɑ̃tɔ] (dt. Missernte) und *katto* [kɑ̃tɔː] (dt. Dach) besteht. Die Quantität hängt auch vom Sprachtempo ab und in einigen Sprachen kann die Umgebung des Lautes die Quantität beeinflussen. (Ojutkangas 2014, 100)

3.2.3 Der Wortakzent und die Satzbetonung

Der Akzent verwirklicht sich unterschiedlich in unterschiedlichen Sprachen. Normalerweise gibt es einen Hauptakzent in einem Wort. Wenn ein fester Akzent in einer Sprache vorhanden ist, bezeichnet er auch die Wortgrenze, wie zum Beispiel im Finnischen. Der Akzent wird mit einer höheren Tonhöhe, mit einer größeren Lautstärke oder mit deutlichem Aussprechen verwirklicht. Auf diese Weise kann der Akzent die Quantität des Lautes beeinflussen; wenn man eine Silbe mehr betont, werden die einzelnen Laute in der Silbe etwas länger ausgesprochen. (Ojutkangas 2014, 100–101) In diesem Fall wird von *Wortakzent* gesprochen. Dazu gibt es auch den *Satzakzent*, bzw. die *Satzbetonung* (z. B. Hall u. a. 1995, 163f.). Hall u. a. (ebd., 163) betonen, dass im

Deutschen nur das Neue und das Wichtige im Satz betont wird, und sagen, dass die nicht wichtigen, übrigen Wörter gar nicht berücksichtigt und sogar unterdrückt werden.

3.2.4 Der Ton, die Tonhöhe und die Tonfolge

Ojutkangas u. a. (2014, 101) nennen den Ton, bzw. die Tonfolge, der in Silben verwirklicht, als wichtige prosodische Eigenschaft. Sie geben an, dass beim Sprechen die Tonhöhen immer relativ zu der Umgebung sind, und dass in einigen Sprachen unterschiedliche Bedeutungen mit unterschiedlichen Tonhöhen verwirklicht werden. Sie sind sogenannte Tonsprachen, und in diesen Sprachen sind die Änderungen in den Tonhöhen in einer Silbe bzw. in einem Wort vorhanden, und es wird dann von Tönen gesprochen. Nach der Bestimmung von Otto von Essen nennt auch Inozuka (2003, 37) die Tonhöhe als einen Bestandteil der Intonation. Die Tonhöhe ist von dem Hörer abhängig und kann nicht abgemessen werden (Suomi u. a. 2006, 137).

3.2.5 „Pitch“

In der Intonationsanalyse ist „pitch“ etwas schwieriger zu bestimmen. Obwohl „pitch“ ein phonetisches Merkmal ist (Crystal 1991 zit. nach Inozuka 2003, 32), kommt es in der englischen Sprachforschung vor und verweist häufig auf die Grundfrequenz (Kent/Read 1992 zit. nach Inozuka 2003, 32). Der Terminus ist genau definiert, aber wird unterschiedlich in der Intonationsforschung verwendet: entweder als Tonhöhe oder als Grundfrequenz (Inozuka 2003, 23). Aus der Überprüfung von Inozuka (2003, 32–36) kann geschlossen werden, dass es keine übereinstimmende Bedeutung für „pitch“ in der Intonationsforschung gibt, weil die Wissenschaftler divergente Gedanken darüber haben, was „pitch“ eigentlich ist: obwohl es klar ist, dass „pitch“ mit der Grundfrequenz eng verbunden ist, wird es einerseits als reine auditorische Eigenschaft bestimmt, aber andererseits wird ihm keine besondere Bestimmung gegeben und es wird eigentlich als gleichwertig mit der Grundfrequenz gehalten, oder wird sogar zu zwei unterschiedlichen Variationen von „pitch“ eingeteilt.

3.2.6 Die Grundfrequenz

Die Grundfrequenz ist die wahrgenommene Frequenz in einer Äußerung, aber eine Äußerung enthält auch mehrere Teilfrequenzen; die Grundfrequenz wird durch die unterschiedlichen Tonhöhen formuliert und führt zur Formung der Intonation (Suomi u. a. 2006, 90). Zum Beispiel Inozuka (2003, 43) erklärt, dass die unterschiedlichen Grundfrequenzen eines Konsonantenlautes den vorausgehenden oder den folgenden Vokallaut beeinflussen können (vgl. z. B. Lehiste/Peterson 1961 zit. nach ebd.). Da Tonhöhen nicht gemessen werden können, kann man die Grundfrequenz messen (Suomi u. a. 2006, 137).

3.2.7 Die Intonation

Der Ton und die Tonfolge sind eng mit der Intonation verbunden; wenn man über die Änderungen in den Tonhöhen in einem ganzen Satz oder in einer Äußerung spricht, wird über Intonation gesprochen (Ojutkangas 2014, 101; Hall u. a. 1995, 146). Hall u. a. (ebd.) nennen auch alternative Begriffe für Intonation wegen des dynamischen Wechsels von unterschiedlich ausgesprochenen Silben: die Sprechmelodie und der Tonfall („Tonfall“ s. u. Kapitel 4.1 *Die Geschichte des Begriffs „Intonation“*).

Auch andere sprachliche Eigenschaften sind eng mit der Intonation verbunden: Delattre u. a. (1965 zit. nach Inozuka 2003, 47) geben an, dass zum Beispiel Intensität, Dauer und Klangfarbe mit der Intonation verbunden sind. Genauso ist die Grundfrequenz häufig mit der Intonationsanalyse verbunden, obwohl auch gesagt wird, wenn es keine große Änderung in der Grundfrequenz gibt, ist der Unterschied in den anderen akustischen Größen und auch, dass „der Eindruck der Tonhöhe nicht durch die Grundfrequenz allein, sondern durch die Zusammenwirkung der Grundfrequenz mit anderen Faktoren oder nur durch die anderen Faktoren hervorgerufen sein kann“ (ebd.). Daran kann leicht bemerkt werden, dass die Intonation keine einfache Sache zu bestimmen ist, aber auch, dass für jede Untersuchung der Begriff genau bestimmt werden muss. Im nächsten Kapitel wird tiefer auf Intonation eingegangen.

4 Intonation aus dem Blickwinkel des Finnischen und des Deutschen

4.1 Die Geschichte des Begriffs „Intonation“

Iivonen u. a. (1987, 19–26) beschreiben was für Bedeutungen und vormalige Begriffe *Intonation*, *Prosodie*, oder *Akzent* seit der Antike bis Ende der 80er Jahre haben, und wie die Bedeutungen sich im Laufe der Zeit geändert haben. Die originalen Begriffe kommen aus dem Griechischen und aus dem Lateinischen: gr. *prosodia* (*pros* ‚zusätzlich‘, *ode* ‚Gesang‘), lat. *accentus* (*ad* ‚zusätzlich‘, *canere* ‚singen‘) (Saran 1907, Elert 1970 zit. nach ebd., 19). Die Griechen hatten auch einen anderen Begriff, um den Bezug auf den melodischen Akzent zu bezeichnen: *tonos*. Ob die Begriffe ein Hinweis zu einer fonetischen Realisierung gegeben hatten, oder ob sie nur bei der Orthographie benutzt wurden, ist unklar. (Iivonen u. a. 1987, 19.) *Tonos* wurde später im Deutschen zum Wort *Ton*, womit zuerst *Akzent* gemeint wurde, aber danach hat es auch mehrere Bedeutungen bekommen, z. B. *Melodie*, *Laut* und *Tonfall* (ebd., 23). Der französische Begriff *intonation* wurde erst im Jahr 1372 in einem Text entdeckt; das Wort wurde von dem Lateinischen Wort *intonare* und von dem griechischen Lehnwort *tonos* abgeleitet, und es hat die Bedeutung ‚den Kirchengesang anzustimmen‘ oder ‚die richtige Tonhöhe zu wählen‘ gehabt (Rossi u. a. 1981 zit. nach ebd.). Iivonen u. a. (1987, 23) meinen, dass der Bezug auf Musik erklärt, warum *Intonation* nicht leicht die Bedeutung ‚Tonfolge der Rede‘ bekommen hat. In der deutschen Literatur wurde *Intonation* erstmals im Jahr 1837 von Johannes Müller erwähnt, obwohl das Wort noch nicht die heutige Bedeutung getragen hatte: noch 1964 im Wörterbuch „Sprachbrockhaus“ wurde für *Intonation* die Bedeutung ‚den Gesang anzustimmen‘ und ‚Ansatz (beim Singen)‘ gegeben (ebd., 23f.). Erst in der Mitte der 20. Jahrhundert ist *Intonation* mit der Bedeutung ‚Tonfall‘ erschienen, vgl. ‚Tonverlauf‘ bei Trotzbekey (1939/1967 zit. nach ebd., 25).

Nach Iivonen u. a. (1987, 21) wurde im Finnischen zuerst das Wort *korko* in Bezug auf den *Akzent* benutzt. In dem 19. Jahrhundert wurde mehrere weitere Erklärungen für *korko* gegeben: nach einer wird *korko* als zwei unterschiedliche Höhen (höhere und niedrigere *korko*, bzw. ‚Akzent‘) und eine Höhe mit keinem *korko* verstanden (Eurén 1859/1879 zit. nach ebd.), nach der anderen wird es in *pääkorko* und *syrjäkorko* („Haupt- und

Nebenakzent‘) geteilt (Ahlquist 1877 zit. nach Iivonen u. a. 1987, 23), und nach der dritten wird es in sanakorko (,Wortakzent‘) und lausekorko (,Satzakzent‘) geteilt (E.N. Setälä 1908 zit. nach Iivonen u. a. 1987, 21). Am Anfang des 19. Jahrhunderts ist der Begriff äänen sävel (,Tonmelodie‘), der eine ähnliche Bedeutung wie die heutige *Intonation* hat, und auch paino und painotus, die heutzutage ähnliche Bedeutungen haben wie korko vorher, erschienen (Peltonen 1091 zit. nach Iivonen u. a. 1987, 21). 1915 wurden die Bedeutungen von korko und paino getrennt, und später im Jahr 1958 wurde lausekorostus (,Satzakzenttypen‘) die Bedeutung von der *Intonation* gegeben (Setälä 1915, Penttilä 1958 zit. nach Iivonen u. a. 1987, 22). Der Begriff selbst wurde schon im Jahr 1911 in einer Enzyklopädie in der Form intonatsioni erwähnt, aber die Bedeutung nahm Bezug nur auf Musik (Iivonen u. a. 1987, 24). Seit den 30er Jahren bürgert der Begriff sich im Finnischen ein (ebd.).

4.2 Die Intonation im Finnischen

Finnisch wird als monotone Sprache beschrieben. L. Hakulinen (1941 zit. nach Iivonen u. a. 1987, 237) begründet es damit, dass die Finnen mit einer leisen Stimme sprechen, eine niedrige Tonleiter (d.h. die Grundfrequenz bleibt relativ unverändert (Suomi u. a. 2006, 240)) haben, kleine Intervalle benutzen, und dass die Emotionen keine große Wirkung auf den Akzent haben; große Bewegung zwischen oder durch die Oktavräume ist nur in der Theatersprache möglich (Monola 1976 zit. nach Iivonen u. a. 1987, 238). Dagegen ist diese Art Bewegung nach Winkler im Deutschen normativ (Iivonen u. a. 1987, 238).

Ein wichtiger Punkt ist auch, dass die Satzbetonung und die Tonfolge keine grammatische Aufgabe haben; diese grammatische Aufgabe verwirklicht sich mit der Verwendung der Suffixe, und es wird gesagt, dass die mögliche Verwirklichung der Intonation in anderen Sprachen im Finnischen durch die pragmatischen Partikeln ersetzt werden. (z. B. L. Hakulinen 1941/1979 zit. nach Iivonen u. a. 1987, 237)

Zunächst werden die Intonation in Aussagesätzen und die in Frage gestellte Frageintonation dargestellt. Dazu wird die Aufgabe der Intonation in unterschiedlichen Kontexten überlegt.

4.2.1 Die Intonation in Aussagesätzen

In Aussagesätzen gibt es normalerweise eine absteigende Intonation, bzw. Punktintonation (z. B. Peltonen 1901 zit. nach Iivonen u. a. 1987, 238). Die Tonfolge beginnt in der Mitte der Tonleiter einer Person, oder etwas niedriger, und verwirklicht sich in den betonten Silben. Die Tonhöhe in den unbetonten Silben bleibt etwas niedriger als in den betonten Silben. Nach der letzten betonten Silbe steigt die Tonhöhe schnell ab und die Äußerung endet im Kratzen. (z. B. Hirvonen 1970 zit. nach Iivonen u. a. 1987, 239) Bei der Unvollständigkeit der Äußerung (bzw. wenn der Satz noch weitergesprochen wird, obwohl eine Pause vorkommt) wird die sog. Kommaintonation benutzt: die Tonhöhe bleibt relativ hoch und steigt nicht ab. Die Tonhöhe ist von Anfang an etwas höher als bei den Aussagesätzen. (z. B. Peltonen 1901 zit. nach Iivonen u. a. 1987, 239)

4.2.2 Die Frageintonation und die aufsteigende Intonation

Im Finnischen verwirklichen Fragesätze sich mit dem Suffix /-kO/, mit Fragewörtern, mit der umgekehrten Wortfolge, oder mit bestimmten Lexemen oder Adverbien (z. B. fi. *entä*, dt. ‚oder‘). Man kann einen Fragesatz auch ohne ein grammatisches Kennzeichen bauen, und deswegen wurde es zur Überlegung gebracht, ob im Finnischen eine Frageintonation trotzdem vorhanden ist. (z. B. Hakanen 1978 zit. nach Iivonen u. a. 1987, 239f.) Weil die Frageintonation im Finnischen in Frage gestellt ist, behauptet Freihoff (1975 zit. nach Iivonen u. a. 1987, 241), dass es keine Frageintonation gibt, abgesehen von der Sprache, sondern dass alle Abweichungen in der Intonation Emotionen übermitteln. Im Finnischen wird die aufsteigende Intonation als Frageintonation für antisprachlich gehalten, und sie ist sogar verboten zu benutzen (Peltonen 1901, Marjanen 1932, Ahonen-Mäkelä 1975 zit. nach Iivonen u. a. 1987, 241). Nach Iivonen u. a. (1987, 242) ist es doch bewusst gewesen, dass im Finnischen eine aufsteigende Intonation vorhanden ist – gegen sie gibt es trotzdem einen negativen Standpunkt, und die Funktionen und die Verwendung der aufsteigenden Intonation sind gar nicht überlegt worden.

Itkonen (1972 zit. nach Iivonen u. a. 1987, 241) und nachher auch andere haben jedoch herausgefunden, dass die Intonation sich etwas unterschiedlich in Sätzen verwirklicht: die Intonation in direkten Fragesätzen ist durchschnittlich etwas höher als in Aussagesätzen. Zusätzlich gibt es eine aufsteigende Intonation in den sog. Echofragen

und in einsilbigen Fragen, die sich als häufig im Diskurs erschienenen Wörtern wie *vai*, *niin* und *no* (ähnliche Bedeutungen wie ‚oder‘) verwirklichen (Iivonen 1980 zit. nach Iivonen u. a. 1987, 242).

Nach Kallioinen (1968 zit. nach Iivonen u. a. 1987, 240) sind die besonderen Intonationsformen in finnischen Fragesätzen abtönend bzw. expressiv, so wie beim Erstaunen, bei der Verwunderung, oder bei Höflichkeiten: z. B. wenn man überrascht *Sataako?* (dt. ‚Regnet es?‘) fragt, ist die zweite Silbe *-taa* anders, wenn man es mit einer neutralen Äußerung *sataa* vergleicht. Bei der fragenden Version ist die Silbe *-taa* höher, betonter und länger ausgesprochen als bei der neutral ausgesprochenen *-taa*. Nach Kallioinen (ebd.) wurde die Idee über eine Frageintonation entwickelt, weil diese Art expressive Intonationsformen im Finnischen vorhanden sind. Er deutet nämlich auch darauf hin, dass um zuzugeben, dass es im Finnischen eine Frageintonation gibt, sollte die Frageintonation sich auch beim Vorlesen separater Sätze, wo das Fragezeichen als Anregung dient, verwirklichen (ebd.).

4.2.3 Die Intonation in unterschiedlichen Kontexten

Eine Frage und die Antwort verlangen einen Kontext und den Fragesteller und die Person, die antwortet. Nach Iivonen u. a. (1987, 242) muss die Frageintonation auch in Betreff auf den Kontext betrachtet werden. Sie sagen, dass in den Fragesätzen in bewussten Situationen prosodische Elemente erkannt werden können, obwohl es keine regelmäßige Frageintonation im Finnischen gibt. Besonders meinen sie solche Situationen, wo etwas anderes als Interrogativität übermittelt wird. Nach dem Vorbild von Iivonen u. a. (ebd., 243) könnte die Äußerung *Mutta saapuu...?* als solche Frage in folgender Situation vorkommen:

A: Saisinko Maija Mäkiselle? (Eine Bitte in Form einer Frage)

B: Hän ei ole tällä hetkellä paikalla.

A: Mutta saapuu..?

B: Kolmelta.⁷

⁷ A: Kann ich mit Maija Mäkinen sprechen? B: Sie ist zur Zeit nicht da. A: Aber sie ist da um..? B: Um drei Uhr.

Eine andere Situation ist, wo etwas nicht genau bekannt ist, aber eine gute Vermutung vorhanden ist: *Te asutte tässä sisarene kanssa?* (dt. ‚Sie wohnen hier mit Ihrer Schwester?‘). Die unterschiedlichen Grade der Vermutung können durch Partikeln übermittelt werden: *Sinä siis/kai lähdet huomenna?* (dt. ‚Du fährst also/vielleicht morgen ab?‘)⁸ (Iivonen u. a. 1987, 243). In der ersten Äußerung (*also*) ist die Situation aus früherem Kontext klar, aber in der zweiten Äußerung (*vielleicht*) wird die Unsicherheit der Situation betont.

4.3 Die Intonation im Deutschen

Nach Hall u. a. (1995, 148) wird die deutsche Sprache für ein stark zentralisierende, bzw. eine akzentzählende, Sprache gehalten: der Rhythmus wird vom Satzaccent geprägt. Sie bemerken auch, dass die Dauer, die Farbe und die Stärke im Deutschen miteinander eng verbunden sind (ebd.). Wie schon oben gesagt wurde (s. o. Kapitel 3.2.2 *Der Wortakzent und die Satzbetonung*), kommt es im Deutschen vor, dass die betonten und unbetonten Silben sich sehr stark beim Gewicht unterscheiden (ebd.). Wie im Finnischen, ist die normale Tonfolge im Deutschen auch beinahe absteigend (ebd., 150).

In diesem Kapitel werden die Merkmale der deutschen Intonation dargestellt. Hall u. a. (1995, 150) beschreiben die deutsche Intonation durch die Kadenz; sie wirken als das grundlegende Element, womit die Intonationstypen sich im Deutschen verwirklichen.

4.3.1 Die Kadenz

Hall u. a. (1995, 150f.) sprechen über Kadenz, wenn es um die Intonationskurve nach dem Schwerpunkt in einem Syntagma geht (vgl. finnische Punkt- und Kommaintonation in Kapitel 4.2.1). Es gibt vier typische Kadenz: Steigen, Schweben, Fallen und Fallen+Steigen. Die Kadenz können auch schwächer oder stärker von der Grundform als Zwischenformen vorkommen (ebd., 151). Die Kadenz werden in deutschen Lehrbüchern auch anders genannt, sodass die Funktion durchschaubar ist: Steigen = fragend, Schweben = weiterweisend, Fallen = abschließend. Dieser Art Einteilung finden

⁸ Meine Übersetzungen aus den finnischen Originalen.

Hall u. a. (ebd.) jedoch problematisch, weil „eine Form viele Funktionen übernehmen“ kann. Deswegen halten sie die Nummerierung und Beschreibung (z. B. Ton I „Fallend“) für didaktisch besser.

4.3.2 Die Frageintonation

Hall u. a. (1995, 156) gehen davon aus, dass es keine Frageintonation an sich gibt. Sie unterscheiden auch den Fragesatz und die Frage voneinander: ein Fragesatz ist „eine formale, syntaktische Einheit“ wogegen eine Frage „eine kommunikative Einheit“ ist, womit „man den Partner um eine Antwort, eine Information, bittet“. Sie bieten auch unterschiedliche Fragetypen an, die „sich nach der syntaktischen und der kommunikativen Funktionen beschreiben“ lassen. Die Fragetypen folgen einigen Grundregeln, die im folgenden Bild zu sehen sind: die Entscheidungsfrage, die Ergänzungsfrage, die geschlossene Alternativfrage und die offene Alternativfrage (Hall u. a. 1995, 157–160). Im Bild unten kann gut gesehen werden, dass die Intonationskurven sich voneinander einigermaßen unterscheiden. Sie sind jedoch nicht die einzigen möglichen Fragetypen, sondern es gibt noch einige Abweichungen; Hall u. a. (1995, 159) raten jedoch, dass die Grundregeln, und besonders die steigende Intonation, die wichtigsten Intonationstypen zu lernen sind.



Bild 1. Fragetypen bzw. Kadenzen im Deutschen. Beispielsätze formuliert nach Hall u. a. (1995, 157–160): Entscheidungsfrage, Ergänzungsfrage, geschlossene Alternativfrage, offene Alternativfrage.

4.4 Schwierigkeiten mit suprasegmentalen Merkmalen der deutschen Sprache bei finnischen Muttersprachlern

Eine Sache, die grundlegend das Deutschsprechen eines finnischen Muttersprachlers beeinflussen mag, ist die Tatsache, dass die Finnen ihre Gefühle nicht zeigen oder dass sie nicht im Vordergrund stehen wollen; so spricht man kein Deutsch (Hall u. a. 1995, 173). Früher in dieser Arbeit wurde auch schon erwähnt, dass die Intervalle im Finnischen niedrig sind und im Deutschen dagegen relativ groß (ebd.). Auch wenn man die finnischen Intonationstypen (Punkt und Komma) mit den deutschen Intonationstypen vergleicht (Fallen, Schweben, Steigen, Fallen+Steigen), kann gefolgert werden, dass diese Intonationstypen Probleme bereiten mögen, weil es im Deutschen mehr gibt als im Finnischen. Nach Hall u. a. (1995, 174) muss man sich besonders auf Schweben und Steigen konzentrieren, und sie sollen sogar mit Hilfe von Fernsehprogrammen geübt werden. Sie sagen auch, dass bei der fallenden Kadenz die Finnen auch das Kratzen vermeiden müssen, denn während es im Finnischen häufig vorkommt, ist es im Deutschen nicht üblich (ebd.).

Hall u. a. (1995, 173) erwähnen zwei Hauptschwierigkeiten für Finnen, die folgendermaßen zusammengefasst werden können:

1. „[W]elche Ausdrucksmittel zur allgemein üblichen, normalen Sprechweise gehören und deshalb *natürlich, idiomatisch* sind.“
2. „[W]elche eigenen, persönlichen Sprechgewohnheiten in der Zielkultur und -sprache *unnatürlich, unidiomatisch* wirken.“

Hall u. a. (ebd.) fügen hinzu, dass es auch grundlegende Probleme mit der Unterscheidung von betonten und unbetonten Silben gibt. Sie erwähnen auch die Einteilung der Rede durch sinnvolle Pausen als ein allgemeines Problem beim Spracherlernen.

Zusätzlich kann die Untersuchung von Ines Paul (2013) erwähnt werden, wo sie nicht nur die segmentale sondern auch die suprasegmentale Sprachebene betrachtet, weil die Ebenen sich gegenseitig beeinflussen (Paul 2013, 42). Sie hat den Wortakzent, den Satzakzent, den Rhythmus, die Melodie, und den Stimmklang betrachtet.

5 Tertiärsprachlehren und -lernen

Beim Sprachlehren und -lernen werden unterschiedliche Materialien und Methoden benutzt. In diesem Kapitel werden Begriffe, die besonders wichtig für diese Arbeit sind, kurz vorgestellt. Dazu gehören die Lage des Deutschlehrens in Finnland und die drei gewählten Hypothesen zu Fremdsprachenlernen. Natürlich können die drei Hypothesen nicht ausführlich in dieser Arbeit berücksichtigt werden, weil so viele Forscher sie aus unterschiedlichen Blickwinkeln untersucht haben (s. z. B. Schmidt (1990), Swain/Lapkin (1995) und Swain (2005) für Diskussion über die unterschiedliche (und einigermaßen widersprüchliche) Hypothesen und Meinungen von verschiedenen Wissenschaftlern) und deswegen wurden die Merkmale, die am häufigsten in den Hypothesen vorkommen, betrachtet, und von den drei Forschern, auf die häufig in der Literatur verwiesen wird: die Inputhypothese von Krashen, die Outputhypothese von Swain⁹ und die Noticing-Hypothese von Schmidt.

Wichtig ist auch zu bestätigen, was unter Lehrmaterial, Lehrbuch und Lehrwerk zu verstehen ist, und auch zu bestätigen, wie die Lehrer/innen sich für das Lehrmaterial entscheiden können, bzw. was man unter einer Lehrwerkanalyse versteht.

5.1 Deutsch als Fremdsprache in Finnland

In Finnland wird Deutsch meistens als zweite oder dritte Fremdsprache gelernt. Nach Unterrichtsministerium (www.vipunen.fi, 04.02.2019) hatten im Jahr 2017 nur 4,0% (88,8%)¹⁰ der Studenten in den Klassen 1–6 Deutsch als A1¹¹ Sprache, in den Klassen 7–9 5,1% (123,0%), und in der gymnasialen Oberstufe 2,5% (116,4%). Deutsch als B1 Sprache wurde in den Klassen 7–9 von 0,1% (85,4%) und in der gymnasialen Oberstufe von 0,1% (78,0%) der Schüler gelernt. In der gymnasialen Oberstufe wurde Deutsch als B2 Sprache von 3,4% (6,3%) der Schüler und als B3 4,0% (15,5%) der Schüler gelernt. Es ist schwierig die Zahlen direkt zu vergleichen, aber eine generelle Tendenz kann

⁹ In der Literatur wird häufig auf beide Merrill Swain und Sharon Lapkin verwiesen.

¹⁰ Eingeclammert die Prozentzahl der Schüler, die eine A1-Sprache gelernt hatten. Sie kann mehr als 100% betragen, wenn ein Schüler mehr als eine Sprache (z.B. A1 + B2) lernt.

¹¹ Die Sprachbezeichnungen (z.B. A1) dürfen nicht mit den Lernzielniveaus des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens verwechselt werden, der eine andere Bezeichnungsweise vornimmt.

festgestellt werden: Deutsch wird häufiger als B1, B2, oder B3 Sprache gelernt denn als A1 Sprache. Deswegen wird beim Deutschlehren und -lernen häufig von *Tertiärsprachlehren und -lernen* gesprochen.

5.2 Die Input-, Output- und Noticing-Hypothesen

INPUT

Zusammenfassend wird mit der Inputhypothese gemeint, dass die Lernenden genug verständlichen Input brauchen, um eine Sprache lernen zu können (Krashen 1985, 9). Wichtig bei dieser Hypothese von Krashen ist, dass er das *Lernen* von dem *Erwerb* unterscheidet – das *Lernen* ist was passiert, wenn man eine neue Sprache bewusst lernt, bzw. welche Kenntnisse der Lernende über eine Sprache besitzt; das *Erwerb* dagegen erscheint zum Beispiel bei kleinen Kindern, wenn sie noch nicht sprechen (ebd.). Krashen (ebd., 8) behauptet auch, dass das *Erwerb* wichtiger als das *Lernen* bei den Fähigkeiten eine Sprache zu lernen wäre. Das führt zu einem wichtigen Punkt beim Spracherwerb: um eine Sprache sprechen zu lernen, soll man nicht nur sprechen, sondern man braucht verständlichen Input – z. B. man kann Radio hören oder mit einer anderen Person diskutieren (ebd., 9). Dazu spielt eine wichtige Rolle das Thema der Aktivitäten bzw. der Übungen; motivierende Übungen sollen zu besseren Resultaten führen (ebd., 26)¹². Alles vorher Gesagte ist wichtig, aber bei der Hypothese von Krashen kulminiert alles zu dieser Behauptung: der Input soll immer etwas schwieriger sein als das Sprachniveau der Lernenden zurzeit ist, sodass die Merkmale der Sprache erworben werden können (ebd., 39).

OUTPUT

Beim Sprachlernen ist das Produzieren der Sprache, mündlich oder schriftlich, ein wichtiger Teil. Obwohl Krashen (1985) behauptet, dass das Lernen, bzw. das Erwerb, nur bei dem verständlicheren Input erscheint, gehen die Outputypothesen davon aus, dass das Produzieren zum Lernen beiträgt. Z. B. die Hypothese von Swain (z. B. Swain/Lapkin 1994) stellt fest, dass gezwungener Output nicht nur zu fließendem Produzieren führt, oder dass er nicht nur das Produkt des Lernens ist (der traditionelle Aspekt), sondern dass er auch zu *präziserem* Output führt. Die Hypothese geht davon aus, dass wenn man

¹² Leider kann die Themenauswahl der Übungen hier nicht betrachtet werden.

zwingend versucht die Sprache zu produzieren, wird man in seiner Äußerung oder in seinem Schriftstück die Lücke zwischen dem, was man schon kann und dem, was man noch nicht kann, bemerken (nach der Hypothese von Schmidt (1990), s. u., vgl. auch Schmidt/Frota (1986)). Wie der Ausgangspunkt von Krashen der Erwerb der Grammatik ist, ist der Ausgangspunkt von Swain, dass beim Input sich auf die Semantik und beim Output auf die Grammatik konzentriert wird.

NOTICING

Zusätzlich zu den vorher genannten Hypothesen könnte noch die Noticing-Hypothese von Schmidt hinzugefügt werden. Diese Hypothese stammt aus seinem Artikel, in dem er verschiedene Untersuchungen zusammenfasst und daraus schlussfolgert, dass das Bewusstsein nicht nur wichtig, sondern erforderlich beim Erwerb ist, bzw. dass der Input sich zum Intake (bzw. was kann erworben werden, s. z. B. Rast (2008, 3)) nicht entwickeln kann (Schmidt 1990). Um zu verbreitern, geht diese Hypothese davon aus, dass man ohne die relevanten Hinweise in den linguistischen Daten zu bemerken, es auch nicht lernen kann; der Lernende muss bewusst dem Input zuhören. *Noticing* wurde auch von Swain zu ihrer Outputhypothese hinzugefügt; ihre Hypothese ist, dass *Noticing* zum präziseren Output beiträgt (Swain 2005, 125). Bei Krashen ist Bewusstsein auch wichtig, und obwohl er ein Advokat des Inputs ist, fügt er jedoch zu seiner Hypothese das Konzept von dem Monitor hinzu – dieses Konzept bedeutet, dass wenn man spricht und bewusst den Monitor benutzt, können die Aussprüche korrigiert werden (Krashen 1985, 30). Interessant ist auch, obwohl die Outputypothesen die Produktion betonen, wurde in mehreren Untersuchungen herausgefunden, dass die Lernenden ihren Output ändern, wenn jemand dabei ist, um zur Änderung aufzufordern, z.B. durch Nachfragen (Rösch 2011). Swain/Lapkin (1995) betonen auch, dass obwohl die Lernenden ihren Output auch ohne Feedback ändern, mag das Produkt nicht erstrebenswert sein:

the substance of their [von den Lernenden] thoughts was sometimes faulty, leading to incorrect hypotheses and inappropriate generalizations, suggesting that relevant feedback could play a crucial role in advancing their second language learning. (Swain/Lapkin 1995, 384)

Es kann also festgestellt werden, dass sowohl die Output- als auch die Inputhypothese die Präsenz einer anderen Person verlangen.

5.3 Lehrmaterial vs. Lehrwerk vs. Lehrbuch

Rösler (1994, 73) beschreibt *Lehrmaterial* als „Sammlung von Texten oder Übungen zu bestimmten Themen oder sprachlichen Phänomenen, als Buch, Ton- oder Videokassette oder Computerdiskette“. Dagegen wird von *Lehrwerk* gesprochen, wenn es sich um einen Lernprozess handelt und nur bestimmte sprachliche Phänomene während eines Zeitraums gelernt werden (Rösler 1994, 73–74). Er erwähnt jedoch auch, dass zwischen *Lernmaterial* und *Lehrwerk* nicht immer so deutlich unterschieden wird, weil *Lehrwerke* können auch nicht „so gut strukturiert, sprachlich vielfältig und im Hinblick auf den in ihnen angelegten Unterricht so abwechslungsreich“ sein, „wie man es erwarten könnte“ (Rösler 1994, 74). Nach Rösler (1994, 74) gehören zu Lehrwerken unterschiedliche Bücher (z. B. Haupt- oder Arbeitsbücher) und verschiedene Begleitmaterialien (z. B. Grammatikbücher).

In dieser Arbeit werden nicht mehrere Materialien betrachtet, sondern sechs *Lehrbücher* aus einer *Lehrbuchserie* (fi. ‚oppikirjasarja‘). Die Lehrbuchserie und deren Lehrbücher, die für diese Arbeit zur Verfügung standen, werden im Kapitel 7 beschrieben.

5.4 Lehrwerkanalyse

Eine Frage, die die Lehrer/innen sich stellen müssen, ist die Frage vom Lehrmaterial bzw. von den Lehrbüchern. Wenn die Lehrbücher nicht von der Institution angeboten werden, muss der/die Lehrer/in selbst überlegen, welches Material im Sprachkurs benutzt werden soll (natürlich sollen die Bücher auf jeden Fall bewertet werden, sodass der/die Lehrer/in weißt, mit welchen Büchern er/sie arbeitet). Dazu kann man als Hilfe das Werkzeug *Lehrwerkanalyse* (bzw. Lehrmaterialanalyse, wie Rösler (1994, z. B. 78) sie nennt) und dessen Kriterien benutzen. Rösler (1994, 78–80) diskutiert kurz die verschiedenen Ausgangspunkte (z. B. die Lernziele) für eine Lehrwerkanalyse; wichtig ist es, die Fragen zu stellen, um passendes Lehrmaterial zu finden.

6 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen wurde im Jahr 2017 ein Ergänzungsteil gegeben. In diesem Teil wurde z. B. die Aussprache, bzw. die Intonation, neubearbeitet. Auf dem zusammengefassten Informationsblatt von Unterrichtsministerium (www.oph.fi, 20.09.2019) wurde festgestellt, dass „[d]ie Skala für Aussprache so neubearbeitet wurde, dass auf die Artikulation und auf die Intonation mehr Aufmerksamkeit gerichtet wird“¹³. In dem gründlicheren Ergänzungsteil (rm.coe.int, 20.09.2019) werden folgende Lernziele in der suprasegmentalen Sprachebene für das Niveau A2¹⁴ dargestellt:

OVERALL PHONOLOGICAL CONTROL	„Pronunciation is generally clear enough to be understood, but conversational partners will need to ask for repetition from time to time. A strong influence from other languages(s) he/she speaks on stress, rhythm and intonation may affect intelligibility, requiring collaboration from interlocutors. Nevertheless, pronunciation of familiar word is clear.“
SOUND ARTICULATION	“Pronunciation is generally intelligible when communicating in simple everyday situations, provided the interlocutor makes an effort to understand specific sounds. Systematic mispronunciation of phonemes does not hinder intelligibility, provided the interlocutor makes an effort to recognize and adjust to the influence of the speaker’s language background on pronunciation.”
PROSODIC FEATURES	„Can use the prosodic features of everyday words and phrases intelligibly, in spite of a strong influence on stress, intonation and/or rhythm from other language(s) he/she speaks. Prosodic features (e.g. word stress) are adequate for familiar, everyday words and simple utterances.“

Tabelle 5. Die segmentalen und suprasegmentalen Lernziele für das Niveau A2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (rm.coe.int, 20.09.2019).

¹³ Übersetzt aus dem Finnischen von J.L.

¹⁴ Die B2- und B3-Sprachen in Finnland sollen zum Niveau A2 führen. (www.oph.fi/2, 20.09.2019)

Für diese Arbeit wichtig sind die Faktoren, die mit der Intonation zu tun haben. Die oben genannten Lernziele können so zusammengefasst werden: der Lernende sollte suprasegmentale Faktoren so benutzen können, dass die Aussprache das allgemeine Verstehen nicht negativ beeinflusst, aber (z. B.) die Intonation sollte richtig benutzt werden, sodass die Mitteilung richtig übermittelt wird.

7 Primärmaterial

Als Primärmaterial dient das Lehrmaterial bzw. die Lehrbuchserie *Magazin.de* der Verlagsgesellschaft *Otava*. Zu *Magazin.de* gehören zehn Bücher, wovon mir sechs Bücher zur Verfügung standen.¹⁵ Als ich die Arbeit durchführte, waren die vier letzten Bücher in der Serie noch nicht neupubliziert worden. (oppimisenpalvelut.otava.fi, 01.03.2018)

Magazin.de ist eine Lehrmaterialserie für Anfänger der deutschen Sprache, entweder in der Klasse 8 in der Grundschule (B2) oder in der gymnasialen Oberstufe (B3) (oppimisenpalvelut.otava.fi, 01.03.2018).

Alle Bücher in *Magazin.de* sind größtenteils identisch erstellt. Ein Buch besteht aus einem „Start“-Kapitel (das etwas anders als die Hauptkapitel konzipiert ist) und fünf Hauptkapiteln, die aus unterschiedlichen Teilen bestehen: Intro, Thema, Text, Ratgeber, Alles klar? und Kulturcoupon. Am Ende jedes Buchs kann man Teile wie Aussprache, Ratgeber, Verben, Wörter (nur die zwei ersten), und Lösungen finden (sie unterscheiden sich etwas je nach Buch). Die Übungen sind nicht je nach Sprachebene besonders markiert, aber die Aufgabenstellung kann darauf hinweisen, z. B. dass die Übung mit der Intonation zu tun hat. Die Aufgabenstellungen werden mit zwei Sprachen vorgestellt: der Titel der Übung ist auf Deutsch geschrieben und die detaillierte Aufgabenstellung ist auf Finnisch geschrieben.

¹⁵ Die Lehrbücher 1–6 sind schon publiziert worden, als ich diese Arbeit geschrieben habe. Die Bücher 7–10 wurden erst später publiziert.

8 Der eigene Ansatz

In diesem Kapitel werden die theoretischen und methodologischen Ausgangspunkte behandelt, d. h. das Forschungsthema (8.1), die Auswahl des Primärmaterials (8.2) und dessen Einteilung für die quantitative Analyse (8.3), die Methoden für die Analyse der qualitativen Merkmale (8.4), und die Forschungsfragen (8.5).

8.1 Das Forschungsthema

Schon während ich meine Proseminararbeit geschrieben habe, war mir klar, was ich in meiner Magisterarbeit untersuchen möchte: die suprasegmentale Ebene der Sprache. Es musste jedoch präzisiert werden, weil es unmöglich wäre, die ganze, weite Ebene zu untersuchen. Die Intonation im Finnischen und im Deutschen unterscheidet sich sehr, und deswegen wurde die Intonation als Hauptthema meiner Magisterarbeit gewählt. Ich wollte Übungen untersuchen, und ich wollte sehen, ob die Intonationsübungen sich auf Problempunkte, die Finnen haben, konzentrieren. Dafür braucht man Material, worin Intonationsübungen sich finden.

8.2 Lehrwerkanalyse und die Auswahl des Primärmaterials

Ich habe mir vorgenommen, Lehrbücher, die nach dem neuen Lehrprogramm (2016) in Finnland bearbeitet wurde, zu untersuchen. Als ich mit der Arbeit angefangen hatte, gab es noch nicht viele neubearbeitete Lehrbücher, und deswegen musste ich damit arbeiten, was angeboten wird und was ich erreichen könnte. Auf Anfrage wurde mir die Lehrbuchserie *Magazin.de* übermittelt. Diese Arbeit stellt also ein Teil einer Lehrwerkanalyse dar.

8.3 Die Kategorisierung der Übungen für die quantitative Analyse

Die Übungen wurden sowohl qualitativ als auch quantitativ betrachtet. Für die quantitative Analyse wurden die Übungstypen in vier Gruppen geteilt, wovon eine

Gruppe eine weitere Subgruppe gegeben wurde. Die Gruppen lauten: Segmental, Suprasegmental, Andere Sprech- und Hörübungen, und alle anderen Übungen. Die Gruppen wurden so geteilt, sodass die Gesamtzahl z. B. suprasegmentaler Übungen mit allen Übungen verglichen werden kann. Der Gruppe „Suprasegmental“ wurde die Subgruppe „Intonation“ gegeben – diese Subgruppe leitet sich vom Grundthema der Arbeit her.

Um eine Übung als Intonationsübung zu werten, sollte in der Aufgabenstellung *Intonation* irgendwie erwähnt werden. Z. B. in Bild 2 (s. u.) werden die beiden Übungen 8a und 8b zu den Intonationsübungen gezählt, wohingegen in Bild 3 (s. u.) nur die Übung 6b zu den Intonationsübungen gezählt wird.

8a Hör bitte zu!

Kuuntele kysymykset ja merkitse, onko lauseessa nouseva ja vai laskeva intonaatio.

- | | nouseva ↗ | laskeva ↘ |
|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Was kostet das? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Hast du genug Geld dabei? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Kann man hier mit Karte bezahlen? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Wo ist hier die Toilette? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



Tunnistan nousevan ja laskevan intonaation kysymyslauseissa.



8b Lies bitte!

Lue a-kohdan kysymykset ääneen. Kiinnitä huomiota intonaatioon. Kuuntele kysymykset uudelleen ja vertaa omaan intonaatioosi.

Osaan tuottaa nousevan ja laskevan intonaation kysymyslauseissa.



Bild 2. Die beiden Übungen (8a und 8b) wurden für Intonationsübungen gehalten. (Magazin.de 2, 45)

6a Übersetze bitte!

Tulkitse saksaksi.

- | | |
|------------------------------------|--|
| 1. Millainen sää viikonloppuna on? | 5. Miksi pelaat tietokoneella? |
| 2. Mitä teet lauantaina? | 6. Menetkö mielelläsi elokuviin? |
| 3. Pelaatko jalkapalloa? | 7. Mihin vanhempasi menevät sunnuntaina? |
| 4. Missä teillä on harjoitukset? | |



6b Hör bitte zu und wiederhole!

Kuuntele ja toista a-kohdan kysymykset. Kiinnitä huomiota intonaatioon!
Voit myös tarkistaa a-kohdan vastaukset äänitteen avulla.

Osaan muodostaa kysymyslauseita.

Bild 3. Nur die Übung 6b gilt als Intonationsübung. (Magazin.de 3, 45)

8.4 Die Methoden für die qualitative Analyse

Die Übungen wurden aus dem Blickwinkel von drei Sprachlernhypothesen betrachtet: der Inputhypothese von Krashen (1995), der Outputhypothese von Swain/Lapkin (1994) und der Noticing-Hypothese von Schmidt (1990). Die Übungen wurden sorgfältig durchgelesen, um Verweis auf diesen Hypothesen zu finden. Bei der Inputhypothese sollen die Lernenden die Sätze gesprochen hören, bei der Outputhypothese sollen die Lernenden selbst die Sätze aussprechen und bei der Noticing-Hypothese soll Aufmerksamkeit auf die Aussprache gelegt werden.

8.5 Die Forschungsfragen

Um ein ausführliches Gesamtbild zu erstellen, sollen die Übungen aus mehreren Blickwinkeln betrachtet werden, und dementsprechend wurden die Forschungsfragen geformt. Die erste lautet:

1. Wie viele und welche Intonationsübungen werden angeboten?

Das heißt, ich muss auch zu den Fragen „wie viel wird Intonation gegenüber suprasegmentalen Übungen im Allgemeinen gelehrt“ und „werden Hinweise zur

Intonation, bzw. zum Üben der Intonation, gegeben“ antworten, um die quantitative Ebene besser zu untersuchen.

Als Nächstes wurden die drei Sprachlernhypothesen betrachtet. Ich wollte untersuchen, ob in den Übungen im Primärmaterial auf die Sprachlernhypothesen verwiesen wird (implizit), und dementsprechend behandelt die zweite Forschungsfrage die Sprachlernebene:

2. Wird die Vielfalt von Sprachlernhypothesen benutzt?

Noch eine Frage sollte beantwortet werden, um zu bestätigen, ob die Lehrwerkserie Magazin.de den finnischen Deutschlernenden aus dem Blickwinkel der Intonation dient. Dementsprechend lautet die dritte Forschungsfrage:

3. Sind die gelehrteten Faktoren solche Faktoren, die den Finnen Probleme bereiten und andererseits beim Sprachlernen dienen?

Bei dieser Frage wird auch der Inhalt des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens betrachtet, weil er auch ein wichtiger Teil der Lehrbucherstellung ist.

Die Forschungsfragen 1 und 2 bilden ein Gesamtbild aus den Übungen, wohingegen durch die Forschungsfrage 3 erklärt wird, ob die Übungen besonders gut für finnische Deutschlernende sind.

9 Analyse

Der Analyseteil konzentriert sich auf das Vorstellen der quantitativen Faktoren (Kapitel 9.1) und der Qualität der Übungen (Kapitel 9.2). Die Quantität und Qualität der Übungen werden zusammen mit den Sprachlernhypothesen und den Ausspracheproblemen bei Finnen in Kapitel 10 diskutiert.

9.1 Quantitative Bemerkungen

Die Analyse besteht zum größeren Teil aus einer qualitativen Analyse, aber es ist auch interessant zu sehen, wie viele Übungen sich im Ganzen in den Lehrbüchern finden.

In der Tabelle 6 (s. u.) kann deutlich gesehen werden, dass nicht besonders viele Übungen für suprasegmentale Merkmale bzw. Intonation angeboten werden. Von allen Übungen ist die Prozentzahl für suprasegmentale Übungen 0,9% (N=13). Von allen suprasegmentalen Übungen (N=20) ist die Prozentzahl der Intonationsübungen 35% (N=7). Das heißt, dass von den suprasegmentalen Übungen ein Drittel auf Intonation konzentriert sind. Mit allen Übungen verglichen ist die Prozentzahl der segmentalen Übungen 2,8% (N=41). Im Allgemeinen kann schlussgefolgert werden, dass die segmentalen und suprasegmentalen Ebenen der Sprache nicht viel explizit geübt werden, aber auf die segmentale Ebene wird sich ein bisschen mehr konzentriert. Dagegen gibt es viel mehr andere Sprech- und Hörübungen (40,0% von allen Übungen (N=593)), die als implizites Üben der segmentalen und suprasegmentalen Merkmale dienen können.

Übungstyp	Buch	1	2	3	4	5	6	Alle Übungen / % von alle
Intonation		0	4	3	0	0	0	7 / 0,5
Segmental		13	6	5	4	4	9	41 / 2,8
Suprasegmental (andere)		0	4	5	1	1	2	13 / 0,9
Andere Sprech- & Hörübungen		105	117	70	103	110	88	593 / 40,0
Insgesamt		118	127	80	108	115	99	646 / 43,6
Alle anderen Übungen		90	133	173	155	128	157	836 / 56,4
Alle Übungen		208	260	252	263	243	256	1482

Tabelle 6. Quantitative Vorstellung der Übungstypen in Magazin.de. Die Prozentzahlen wurden auf die erste Stelle aufgerundet, und deswegen ist die Gesamtprozentzahl nicht immer 100%. In der letzten Spalte wird jeweils die Gesamtzahl der Übungen genannt und nach dem Schrägstrich deren Umrechnung in Prozent.

Bild 4 (s. u.) zeigt noch deutlicher, dass den Intonationsübungen nicht viel Platz gegeben wird; der gelbe Ausschnitt für Intonationsübungen ist fast unsichtbar. Bild 5 (weiter unten) zeigt im Einzelnen, wie die segmentale und suprasegmentale Sprachebene in den Übungen repräsentiert wird.

Die relative Quantität aller Übungen in
Magazin.de 1–6

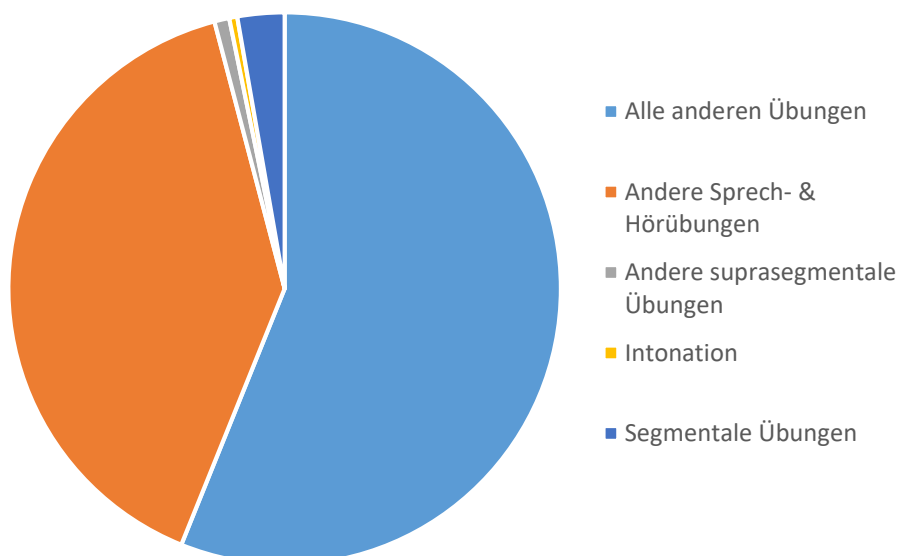


Bild 4. Die relative Quantität aller Übungen in Magazin.de 1–6.

Die relative Quantität der segmentalen und suprasegmentalen Übungen in Magazin.de 1–6

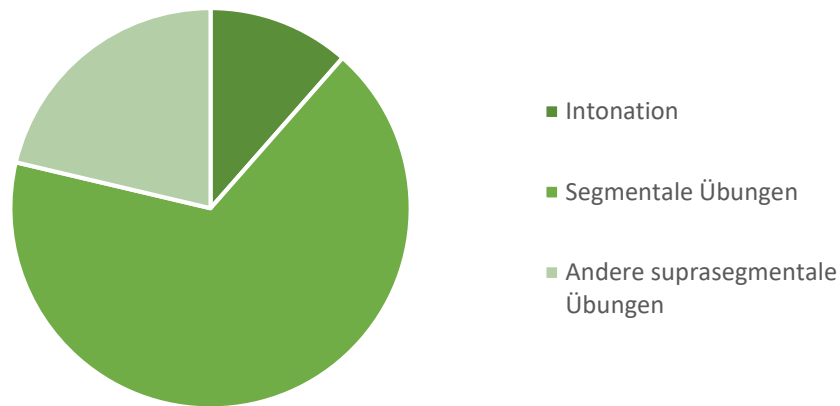


Bild 5. Die relative Quantität der segmentalen und suprasegmentalen Übungen in Magazin.de 1–6.

Zusätzlich zu den Übungen werden in Lehrwerken Erinnerungen, bzw. Hinweise, über schon gelernte Merkmale angeboten, u. a. über die Intonation. Die nächste Tabelle (7) zeigt wie viele und welche Hinweise es insgesamt in den Büchern gibt.

Buch	1	2	3	4	5	6	Insgesamt
Hinweistyp							
Intonation	0	1	2	0	1	1	5
Segmental	26	15	22	19	15	21	118
Suprasegmental (andere)	1	2	3	2	2	1	11
Andere Hinweise	39	75	58	75	80	87	414
Insgesamt	66	93	85	96	98	110	548

Tabelle 7. Die Quantität verschiedener Hinweistypen in Magazin.de 1–6.

Es ist offensichtlich, dass es nicht viele Hinweise auf suprasegmentale Merkmale (11 aus 548), bzw. für die Intonation (5 aus 548), gibt.

9.2 Qualitative Bemerkungen

Alle Intonationsübungen sind Fragesätze, d. h. die Intonation in Aussagesätzen wird nicht explizit geübt. Insgesamt findet man in *Magazin.de* sieben Übungen zur Intonation. Hier werden qualitative Bemerkungen mit einigen Beispielen mit Bildern behandelt. Alle Übungen wurden im Kontext als Anhang (Anhang IV) hinzugefügt.

Es kann zwischen zwei Haupttypen von Aufgabenstellungen getrennt werden: in drei Übungen wird gebeten, zwischen steigender und fallender Intonation zu unterscheiden (1–3) und in vier Übungen wird besonders empfohlen, sich auf die Intonation zu konzentrieren (4–7)¹⁶. (Auf diese Übungen wird auch im Ergebnisse-Teil mit der laufenden Nummer verwiesen.)

- (1) *Kuuntele lauseet ja merkitse, onko lauseessa nouseva vai laskeva intonaatio.* (Magazin.de 2, 45, Übung 1b)
- (2) *Kuuntele kysymykset ja merkitse, onko lauseessa nouseva ja vai [sic!] laskeva intonaatio.* (Magazin.de 2, 67, Übung 8a)
- (3) *Merkitse, onko a-kohdan lauseissa nouseva vai laskeva intonaatio.* (Magazin.de 3, 41, Übung, 20b)
- (4) *Kuuntele lauseet uudelleen ja toista. Kiinnitä huomiota intonaatioon.* (Magazin.de 2, 45, Übung 1c)
- (5) *Lue a-kohdan kysymykset ääneen. Kiinnitä huomiota intonaatioon. Kuuntele kysymykset uudelleen ja vertaa omaan intonaatioosi.* (Magazin.de 2, 67, Übung, 8b)
- (6) *Kuuntele a-kohdan lauseet ja toista ne. Kiinnitä huomiota intonaatioon!* (Magazin.de 3, 41, Übung 20c)
- (7) *„Kuuntele ja toista a-kohdan kysymykset. Kiinnitä huomiota intonaatioon! Voit myös tarkistaa a-kohdan vastaukset äänitteen avulla.“* (Magazin.de 3, 45, Übung 6b)

Es werden auch Hinweise gegeben, dass wenn der Fragesatz mit einem Fragewort beginnt, die Intonation fallend ist, und wenn der Fragesatz mit einem Verb beginnt, die Intonation

¹⁶ Übersetzungen der Aufgabenstellungen: (1) Bitte gut zuhören und markieren, ob im Satz eine steigende oder fallende Intonation vorkommt. (2) Bitte den Fragen gut zuhören und markieren, ob im Satz eine steigende und oder [sic!] fallende Intonation vorkommt. (3) Bitte markieren, ob in den Fragen vom Teil-A eine steigende oder fallende Intonation vorkommt. (4) Bitte den Sätzen noch einmal zuhören und sie wiederholen. Bitte auf die Intonation achten. (5) Bitte die Fragen im Teil-A aussprechen. Bitte auf die Intonation achten. Noch einmal den Fragen zuhören und mit deiner eigenen Intonation vergleichen. (6) Bitte den Sätzen im Teil-A zuhören und sie wiederholen. Bitte auf die Intonation achten! (7) Bitte den Fragen im Teil-A zuhören und sie wiederholen. Bitte auf die Intonation achten! Du kannst die Antworten zum Teil-A auch mit Hilfe der Bandaufnahme kontrollieren.

steigend ist (Bild 6, s. u.). Wenn ein Merkmal schon einmal geübt wurde, wurde auch „Das kannst du schon!“ hinzugefügt (Bild 7, s. u.). Sowohl die Übungen als auch die Hinweise werden mit kleinen Pfeilen (schräg hinauf für steigende Intonation und schräg abwärts für fallende Intonation) illustriert.

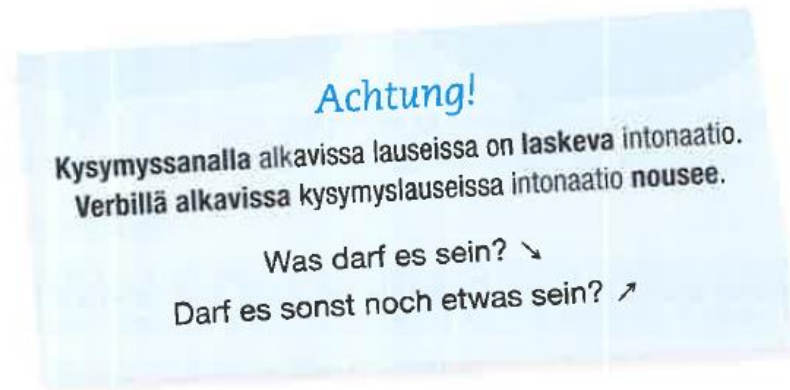


Bild 6. Ein Hinweis zur Intonation: wenn der Fragesatz mit einem Fragewort beginnt, ist die Intonation fallend (der Pfeil geht schräg abwärts), und wenn der Fragesatz mit einem Verb beginnt, ist die Intonation steigend (der Pfeil geht schräg hinauf). (Magazin.de 2, 45)



Bild 7. Ein Hinweis zur Intonation: „Das kannst du schon!“; schon Gelerntes wird wiederholt. (Magazin.de 3, 40)

Dazu gibt es in jedem Buch einen Grammatik-Teil am Ende, wo man die schon gelernten Merkmale der Sprache wiederholen kann. Dieser Teil findet sich im ersten und im zweiten Buch nicht.

10 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Forschungsfragen beantwortet. Zuerst wird die Frage von Quantität der Übungen behandelt (Kapitel 10.1). Die qualitativen Aspekte werden in den zwei anderen Fragen betrachtet. Nach der Überlegung der quantitativen Aspekte wird die Frage von Sprachlernhypothesen behandelt (Kapitel 10.2). Als Letztes wird überlegt, ob die Übungen den Finnen beim Sprachlernen gut dienen (Kapitel 10.3).

1. Wie viele und welche Intonationsübungen werden angeboten?
2. Wird die Vielfalt von Sprachlernhypothesen benutzt?
3. Sind die gelehrt Faktoren solche Faktoren, die den Finnen Probleme bereiten und andererseits beim Sprachlernen dienen?

10.1 Quantität der Übungen

Die erste Forschungsfrage lautet „Wie viele und welche Intonationsübungen werden angeboten?“ Dementsprechend wird zum Anfang auf die Frage der Quantität geantwortet. Wie man in der Tabelle 6 (s. o. Kapitel 9.1) gut sehen kann, findet man im Vergleich nicht viele Übungen zur Intonation (von allen Übungen 0,5% (N=7)). Dagegen gibt es mehrere Übungen für allgemeines Üben des Sprechens und des Hörens (von allen Übungen 40,0% (N=593)). Daraus kann man schließen, dass obwohl sich nicht auf besondere Merkmale der gesprochenen Sprache konzentriert wird, wird das Üben der Aussprache jedoch für besonders wichtig gehalten: der Anteil aller Sprech- und Hörübungen beträgt 43,6% (N=646) aller Übungen. Auf den Webseiten stellt *Otava* fest, dass die Anzahl der Merkmale der Sprache, die gelehrt werden, sorgfältig gewählt ist, und dass die Merkmale in einfacher und kurzer Form gelehrt werden (oppimisenpalvelut.otava.fi/2, 08.07.2019). Vielleicht deswegen wird Intonation nicht explizit in jedem Buch behandelt; sie vertrauen darauf, dass die Anzahl der Übungen passend ist. In den Lehrwerken kommen auch schon gelernte Merkmale ab und zu als Erinnerung wieder vor, was für ein Vorteil der Lehrwerke gehalten werden kann.

Zusätzlich kann bemerkt werden, dass sich nicht viele unterschiedliche Typen von Intonationsübungen finden; ich habe zwischen zwei Typen von Aufgabenstellungen

getrennt („Unterscheide zwischen steigender und fallender Intonation.“ und „Konzentriere sich auf die Intonation.“), wovon nur der eine Verweis auf Intonationstypen enthält, und auch in diesem Fall wird nur zwischen zwei Intonationstypen, steigend oder fallend, unterschieden. Dieser Punkt macht deutlich, dass die Vielfalt von Intonationstypen nicht vorhanden ist. Auf die Qualität dieser Intonationsübungen wird in den zwei nächsten Kapiteln eingegangen.

10.2 Resultate in Bezug auf Tertiärsprachlernen

Um die zweite Frage zu beantworten, sollen die im Kapitel 5 vorgestellten unterschiedlichen Hypothesen zum Fremdsprachlernen betrachtet werden: die Hypothesen zum *Input*, *Output* und *Noticing*.

Als erstes werden die Übungen aus dem Blickwinkel von die Inputhypothese von Krashen betrachtet. Wie in der Theorie teil festgestellt wurde, ist diese Hypothese ganz vielfältig und sie wurde beschränkt, sodass sie besser dieser Arbeit dient; weil diese Arbeit sich nicht in erster Linie auf Lernende, sondern auf das Lehrmaterial konzentriert, kann u. a. der Zustand des schwierigeren Inputs oder des affektiven Filters nicht bewiesen werden. Jedoch erscheint es, dass die Inputhypothese in den Büchern bzw. in den Übungen einigermaßen vorhanden ist.

Krashen geht davon aus, dass Beschäftigung mit der Sprache nur implizit zum Spracherwerb führen kann (Krashen 1985, 8). Meines Erachtens sind die Intonationsübungen einigermaßen nach der Krashen-Hypothese erstellt: es wird nicht explizit erwähnt, in welchen Stellen eine steigende oder eine fallende Intonation erscheinen sollte, obwohl es empfohlen wird, auf die steigende oder fallende Intonation zu beachten, wie z.B. in der Übung 20b (3) und 20c (6) (s. u. Bild 8). Ich deute dies so, dass die Lernenden wissen, dass im Satz etwas zu bemerken ist, und sie können vielleicht schon etwas über die Intonation wissen, aber vielleicht nicht, wie sie eigentlich im Deutschen klingt.

20b Kreuze bitte an!

Merkitse, onko a-kohdan lauseissa nouseva vai laskeva intonaatio.

20c Hör bitte zu und wiederhole!

Kuuntele a-kohdan lauseet ja toista ne. Kiinnitä huomiota intonaatioon.

Bild 8. Übungen 20b (3) und 20c (6) (Magazin.de 3, 41). Es wird zwischen steigender und fallender Intonation getrennt und gebeten, sich auf die Intonation zu konzentrieren, aber es wird nicht explizit erklärt, in welchen Stellen die Intonation steigend oder fallend sein soll.

Was bei der Inputhypothese noch wichtig ist, ist natürlich der Input. Obwohl es nicht bestätigt werden kann, dass der Input immer etwas schwieriger für die Lernenden ist (Krashen 1985, 39), finden sich auf jeden Fall Möglichkeiten zum Zuhören mit expliziter Aufgabenstellung: in sechs Übungen (1, 2, 4, 5, 6, 7) von sieben wird zu der Bandaufnahme zugehört. Bei Krashen ist auch wichtig der Monitor (vgl. Noticing), d. h., dass beim Aussprechen die Lücken in den Sprachkenntnissen bemerkt werden können, wenn man bewusst ausspricht (Krashen 1985, 30). In vier Übungen (4, 5, 6, 7) wird Verweis zu der Verwendung des Monitors herausgefunden, nämlich in den Übungen wird gebeten, sich auf die Intonation zu konzentrieren.

Die Outputhypothese von Swain geht davon aus, dass das Produzieren zum Lernen beiträgt, und dass erzwungenes Produzieren hilft, die Lücke in den Sprachkenntnissen zu bemerken (Swain/Lapkin 1994, 373). In drei Übungen (1–3) von sieben wird nur gebeten, um zu den Sätzen anzuhören und zu markieren, welcher Intonationstyp vorkommt. In vier Übungen (4–7) von sieben wird gebeten, die Sätze auszusprechen und sich auf die Aussprache zu konzentrieren. In einer Übung (5) wird besonders gebeten, die eigene Aussprache zu analysieren. Andersgesagt, es gibt vier Übungen, in denen besonders gut die Outputhypothese verwirklicht wird, und man kann sagen, dass, aus dem Blickwinkel des Outputs, die Übung (5) den Lernenden besonders gut dienen kann. Dieselben Übungen passen auch zu der Monitor-Hypothese von Krashen, aus dem Blickwinkel des Outputs. Leider das andere Merkmal des Monitors, bewusstes Produzieren, ist nicht so einfach zu behandeln. Obwohl in den Übungen gebeten wird, sich auf etwas zu konzentrieren, kann hier nicht berücksichtigt werden, ob sie den Lernenden wirklich

dienen; wenn die Lernenden den Hinweisen nicht folgen, aus dem Blickwinkel des bewussten Lernens, dienen die Übungen den Lernenden auch nicht.

Wie gesagt, geht die Monitor-Hypothese nicht nur von Produzieren aus, sondern von *bewusstem* Produzieren. In dem Sinne enthält nur die Übung (5) beide Merkmale, weil sie besonders darauf eingeht, die eigene Aussprache zu analysieren. Nach dieser Belegung kann es festgestellt werden, dass in dieser Übung am besten die wichtigsten Merkmale der Sprachlernhypothesen vorhanden sind (s. u. Bild 9).

8b Lies bitte!

Lue a-kohdan kysymykset ääneen. Kiinnitä huomiota intonaatioon. Kuuntele kysymykset uudelleen ja vertaa omaan intonaatioosi.

Bild 9. In die Übung 8a (5) (Magazin.de 2, 67) scheinen sich am besten die Sprachlernhypothesen zu verwirklichen.

Obwohl bisher schon festgestellt wurde, dass die Übungen vielfältige Aspekte aus jeder Sprachlernhypothese zu enthalten scheinen, fehlt noch ein Aspekt – nämlich der Aspekt von der Kommunikation. Kommunikation, bzw. die Präsenz einer anderen Person, trägt zur Änderung der Aussprache bei (Krashen 1985, 30; Swain/Lapkin 1995, 386–387), aber bei diesen Übungen wird nicht besonders gebeten, sich mit einer anderen Person zu unterhalten. Diese Übungen konzentrieren sich nur auf das Produzieren, und obwohl gebeten wird, die Aussprache zu analysieren, mag es sein, dass zusätzliche Instruktion der Lehrperson verlangt wird, um richtiges Bewusstsein zu schaffen. Und zwar muss wahrgenommen werden, dass die Kommunikation mehr bei grammatischen Unklarheiten als bei phonologischen Unklarheiten dienen mag, sowie Krashen (Krashen 198, 9–10) und Swain (Swain/Lapkin 1995, 386–387) dargestellt haben.

Im Angesicht dieser Überlegung finde ich jedoch, dass es egal ist, ob man ein Advokat von der Input-, Output- oder Noticing-Hypothese ist, die Übungen sollen jedem dienen. Die Hypothesen sind heutzutage schwierig zu trennen, weil alle Hypothesen Teile von einer anderen enthalten. Besonders die Noticing-Hypothese tritt in allen Hypothesen auf – bei Krashen in der Form vom Monitor und bei Swain/Lapkin als bewusstes Lernen nach

der Hypothese von Schmidt. Zusammengefasst, zeigt die Überlegung, dass in den Intonationsübungen alle diese Hypothesen wahrgenommen werden können. Meines Erachtens haben die Lehrbuchhersteller die gegenwärtigen Sprachlernhypothesen zufriedenstellend genutzt, wenn man daran denkt, dass in einem Lehrbuch bzw. einer Lehrbuchserie natürlich nicht alle Phänomene einer Sprache betrachtet werden können. Natürlich könnten die Hinweise vielseitiger sein, wenn man an die Unterschiede zwischen den zwei Sprachen und die Schwierigkeiten bei Finnen denkt. Darauf wird im nächsten Kapitel eingegangen – wie sehen die Übungen im Angesicht der Schwierigkeiten und des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens aus.

10.3 Schwierigkeiten bei Finnen und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen

Wie der Theorieteil vorschlägt, finden sich mehrere Unterschiede zwischen der deutschen und der finnischen Intonation, und sie können nicht leicht direkt verglichen werden, auch weil sie so unterschiedlich dargestellt werden. Wenn man daran denkt, dass die finnische und die deutsche Intonation sich voneinander ganz viel unterscheiden, und an die Schwierigkeiten, die Finnen beim Aussprechen der deutschen Sprache haben, könnte man auch vermuten, dass in Lehrbüchern den Intonationsübungen viel Platz gegeben wird. In diesen Lehrbüchern kann bemerkt werden, dass die Situation etwas anders ist. Wenn man die Qualität der Übungen betrachtet, ist es deutlich, dass die unterschiedlichen Intonationsformen nicht explizit gelernt werden, sondern es wird nur generell empfohlen, auf die Intonation zu achten.

Hier ist jedoch auch zu bemerken, dass weil die Finnen so viele Schwierigkeiten haben, vielleicht die beste Lernmethode nicht explizit ist, sondern die Intonation sollte implizit gelernt werden. Wie die zwei allgemeinen Punkte nach Hall u. a. (1995, 173) zeigen, sind die Probleme ganz großflächig, und meiner Meinung nach, schwierig in kleine Abschnitte zu teilen. Man könnte die Intonationsübungen zusammen mit allen anderen Sprech- und Hörübungen in Magazin.de für adäquate und genügende Übungen, um Intonation zu lernen, halten. Jedoch, (weil in dieser Arbeit explizites Lernen untersucht wird,) muss man vermuten, dass die gegebenen sieben Intonationsübungen nicht reichen mögen, um die deutschen Intonationsformen zu lernen. Wenn man daran denkt, dass die Intonation

sich so viel zwischen den Sprachen unterscheidet, könnte man erwarten, dass die unterschiedlichen Intonationstypen geübt werden. Wenn man nur an die unterschiedlichen Weisen, wie die Aussagesätze sich ändern, denkt, finde ich es, wenn nicht alarmierend, wenigstens unerfreulich, dass die Übungen nur aus einfachen Fragesätzen bestehen.

Diese Tatsache sollte aus verschiedenen Gründen kritisch betrachtet werden. Als erstes muss bemerkt werden, dass die Lehrbuchhersteller die Resultate des Forschungsfelds berücksichtigen sollten und deswegen sollten sie auch die Tatsache wahrgenommen haben, dass die gesamte Frageintonation in Frage gestellt ist. Eine andere Sache zu bemerken ist, dass, wenn wir die Existenz der Frageintonation anerkennen, sich Unterschiede auch zwischen der sog. Frageintonation und der Intonation in Aussagesätzen finden. Z. B. im Finnischen kommt Kratzen vor, aber im Deutschen soll man es vermeiden (Hall u. a. 1995, 174). Natürlich tritt für die Auslassung der Aussageübungen die Tatsache ein, dass zahlreiche Aussagesätze in anderen Übungen und in den sog. Text-Teilen vorkommen. Vom Blickwinkel des Spracherwerbs soll dieses Verfahren auch genug sein, um zu anstrengenswertem Resultat zu führen. Trotzdem finde ich, dass es wichtig wäre, auch die Intonation in Aussagesätzen zu behandeln, sodass die Lernenden verstehen, dass Intonation in allerlei Sätzen vorkommt und dass sie sich zwischen den Sprachen unterscheidet. Obwohl explizites Lernen nicht zum Erwerb führen mag, finde ich, dass es auch nicht gut ist, ein ganzer Teil des Sprachgebrauchs wegzulassen.

Die Übungen sind auch sehr einfach erstellt. Ich meine, dass sich keine Übungen, wo beide steigende und fallende Intonation vorkommen, finden, wie z. B. in dem Bild 1 (s. 4.3.2) vorgestellt wird. Es finden sich auch nicht solche Übungen, wo die steigende Intonation mehrmals vorkommt, wie bei offenen Alternativfragen zu erwarten ist. Es kann natürlich sein, dass in den ersten Büchern die Intonation ganz einfach vorgestellt wird, und dass die Intonationsebene in den anderen Büchern erweitert wird. Natürlich sind diese Bücher für Anfänger gemeint – meiner Meinung nach mögen die Übungen in dem Sinne den Lernenden gut dienen, dass in diesem Fall wenigstens die Anfangskenntnisse verstärkt werden.

Wenn man noch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für die Sprachen betrachtet, wird in ihm festgestellt, dass auf dem Niveau A2 der Lernende z. B. die

Intonation nutzen können, um die Mitteilung richtig zu übermitteln, wenigstens bei bekannten Worten und Phrasen:

Can use the prosodic features of everyday words and phrases intelligibly, in spite of a strong influence on stress, intonation and/or rhythm from other language(s) he/she speaks.

Prosodic features (e.g. word stress) are adequate for familiar, everyday words and simple utterances. (rm.coe.int, 20.09.2019)

Es erscheint, dass die Übungen zu diesem Lernziel führen könnten; die einfache Intonation (steigend oder fallend) wird durch verschiedene Beispielsätze geübt, und es ist möglich, dass die Lernenden entweder lernen die richtige Intonation zu benutzen oder sie erwerben die Intonationsformen. Jedoch kann dieser Abschnitt nicht ausführlicher betrachtet werden; sie stellen nicht genauer fest, welche Intonationsformen die Lernenden beherrschen sollen.

Als letztes könnte noch überlegt werden, warum dann Intonation nur bei Fragesätzen geübt wird? Eine Antwort wäre, dass die Intonation sich *mehr* bei Fragesätzen unterscheidet als bei Aussagesätzen. Obwohl die deutsche Intonation tiefer ist, bzw. die Intervalle sind im Deutschen größer (Hall u. a. 1995, 173), ist die normale Tonfolge in beiden Sprachen beinahe absteigend (ebd., 150). Sowie im Finnischen als auch im Deutschen gibt es mehrere Möglichkeiten, die Tonfolge in einem Fragesatz zu formen (vgl. die deutsche geschlossene und offene Alternativfrage und die finnischen Fragen, in welchem unterschiedliche Gefühle durch Intonation gezeigt werden können), und deswegen ist es vielleicht sinnvoller, mit einfachen Fragesätzen zu beginnen und dann später, wenn die Grundkenntnisse der Sprache gelernt (bzw. erworben) sind, kann auch die Intonation tiefer untersucht werden.

11 Zusammenfassung und Ausblick

In dieser Arbeit wurden die Intonationsübungen in der Lehrbuchserie *Magazin.de* der Verlagsgesellschaft *Otava* betrachtet. Mir standen die sechs ersten Bücher von zehn Büchern zur Verfügung, weil die vier letzten Bücher noch nicht neupubliziert worden waren als ich diese Arbeit durchführte. Die Lehrbuchserie wurde aus drei unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet: wie viele und welche Intonationsübungen es überhaupt gibt, wie werden die drei gewählten Sprachlernhypothesen genutzt, und sind die Faktoren in den Übungen solche Faktoren, die den Finnen schwierig bei der deutschen Aussprache sind.

Die Übungen wurden gezählt und in verschiedene Gruppen geteilt; von den wichtigsten für diese Arbeit waren die Intonationsübungen und die so genannten anderen Sprech- und Hörübungen. Die Intonationsübungen wurden ausführlicher betrachtet und es wurde herausgefunden, dass zwei unterschiedliche Haupttypen von Intonationsformen geübt werden: steigende und fallende Intonation. Diese Formen werden nur in Fragesätzen geübt.

Es wurde auch herausgefunden, dass es ziemlich wenig Intonationsübungen im Vergleich zu allen anderen Übungen gibt (sieben Übungen, bzw. 0,5% von allen Übungen). Um zu vergleichen, in den Büchern gibt es 13 Übungen zu anderen suprasegmentalen Merkmalen (0,9% von allen Übungen) und 41 Übungen zu segmentalen Merkmalen (2,6% von allen Übungen). Natürlich, die Qualität der Übungen mag wichtiger sein als die Quantität.

Die Analyse hat gezeigt, gegen meine Vermutungen, dass die Schwierigkeiten, die die Finnen beim Deutschsprechen haben, nicht besonders geübt werden. Es scheint so zu sein, dass die Übungen am Anfang beim Erlernen der Intonation nützlich sind, aber meiner Meinung nach, sollten die Merkmale in den Übungen noch vertieft werden, sodass besonders für Deutsch typische Intonationsformen geübt werden und möglicherweise auch gelernt, bzw. erworben, werden.

Obwohl meine Vermutungen, dass die Intonation gleichmäßig in den Büchern geübt wird und dass die für Finnen besonders schwierigen Merkmale geübt werden, nicht richtig

waren, ist es erfreulich festzustellen, dass alle drei Sprachlernhypothesen, die in dieser Arbeit betrachtet wurden, auch in den Übungen wahrgenommen werden können. Jedoch sind sie nicht gleichwertig vorhanden: die Analyse zeigt, dass die Inputhypothese etwas häufiger als die Outputhypothese und Noticing-Hypothese vorkam, eigentlich nur, weil häufiger darum gebeten wird zuzuhören als zu produzieren oder aufmerksam zu sein. Es findet sich jedoch eine Übung, die Merkmale aus jeder Hypothese enthält, nämlich die Übung Nummer 5:

- (5) *Lue a-kohdan kysymykset ääneen. Kiinnitä huomiota intonaatioon. Kuuntele kysymykset uudelleen ja vertaa omaan intonaatioosi.* (Magazin.de 2, 67, Übung, 8b)

In dieser Übung verwirklichen sich sowohl das Zuhören der Inputhypothese, die Aufmerksamkeit der Noticing-Hypothese, als auch das bewusste Produzieren der Output-Hypothese.

Es lässt sich auch feststellen, dass bei diesen Lehrbüchern implizitem Lernen Wichtigkeit gegeben wurde. Die Anzahl der anderen Sprech- und Hörübungen lässt sich so denken: es gibt insgesamt 593 Übungen dazu, das heißt 40% von allen Übungen können zum Lernen implizit beitragen, entweder durch Aussprechen (Output) oder durch Zuhören (Input).

Zum Schluss möchte ich noch feststellen, dass diese Arbeit als eine Überblicksanalyse zum Thema Intonation in Lehrbüchern zu verstehen ist. Um eine ausführliche Analyse über den Zustand des Lehrens der deutschen Intonation in Finnland zu geben, sollten mehrere Lehrbuchserien betrachtet werden, besonders jetzt, weil dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen ein Ergänzungsteil gegeben wurde: wie haben die Hersteller diesen Ergänzungsteil wahrgenommen und (wie) wurde die Anzahl der Intonationsübungen geändert? Diese Arbeit könnte auch mit den vier anderen Büchern von Magazin.de ergänzt werden, um ein komplettes Bild vom Lehrmaterial Magazin.de zu bilden. Es kann sein, dass die Tendenz der Intonationsübungen in Büchern eins bis sechs gleichartig weitergeht, und die relative Zahl der Intonationsübungen noch kleiner wird – andererseits können die Bücher sieben bis zehn mehr und tiefere Intonationsübungen enthalten. In dieser Arbeit konnte auch nicht betrachtet werden, wie sich die Anzahl der Übungen im Vergleich zu den früheren Magazin.de-Ausgaben

geändert hat. Die Anzahl in den früheren Ausgaben und in der neuesten Ausgabe könnte verglichen werden, um zu sehen, ob es einen Unterschied gibt, und es könnte betrachtet werden, ob die mögliche Änderung in der Anzahl mit den Änderungen im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen übereinstimmt.

Literaturverzeichnis

Primärmaterial

Magazin.de 1 (2013): Bär, Pia-Helena u. a. Helsinki: Otava.

Magazin.de 2 (2014): Bär, Pia-Helena u. a. Helsinki: Otava.

Magazin.de 3 (2015): Bär, Pia-Helena u. a. Helsinki: Otava.

Magazin.de 4 (2016): Bär, Pia-Helena u. a. Helsinki: Otava.

Magazin.de 5 (2017): Bär, Pia-Helena u. a. Helsinki: Otava.

Magazin.de 6 (2017): Bär, Pia-Helena u. a. Helsinki: Otava.

Sekundärliteratur

Duden (2000): Das Aussprachewörterbuch. Wörterbuch der deutschen Standardaussprache. 4., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Bearbeitet von Max Mangold in Zusammenarbeit mit der Dudenredaktion. Mannheim: Dudenverlag.

Hakkarainen, Heikki J. (1992): Saksan teoreettista fonetiikkaa. Helsingin kauppakorkeakoulun kuvalaitos. Helsinki.

Hall, Christopher u. a. (1995): Deutsche Aussprachelehre. Ein Hand- und Übungsbuch für Sprecher des Finnischen. Helsinki: Finn Lectura.

Iivonen, Antti u. a. (1987): Puheen intonaatio. Helsinki: Gaudeamus.

Ikola, Osmo (1991): Nykysuomen käsikirja. Jyväskylä: Weilin+Göös.

Inozuka, Emiko (2003): Grundzüge der Intonation. Definition und Methodologie in deutschen Intonationsmodellen. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Krashen, Stephen D. (1985): Inquiries & Insights. Second Language Teaching. Immersion & Bilingual Education. Literacy. Hayward: Alemany Press.

Lehikoinen, Laila (1994): Suomea ennen ja nyt. Suomen kielen kehitys ja vaihtelu. Loimaa: Finn Lectura.

Lieko, Anneli (1992): Suomen kielen fonetiikkaa ja fonologiaa ulkomaalaisille. Loimaa: Finn Lectura.

Ojutkangas, Krista u. a. (2014): Johdatus kielitieteeseen. Helsinki: Sanoma pro.

Paul, Ines (2013): Phonetische Relevanzen im Deutschunterricht. Universität Tampere. Tampere.

Rast, Rebekah (2008): Foreign Language Input: Initial Processing. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. <https://www-degruyter-com.ezproxy.utu.fi/view/product/523905> (E-Book-Zugang über die Universität Turku) (13.8.2019)

Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.

Rösler, Dietmar (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Sammlung Metzler.

Schmidt, Richard W. (1990): The Role of Consciousness in Second Language Learning. In: Applied Linguistics 11/2, S. 129–158.

Suomi, Kari/Toivanen, Juhani/Ylitalo, Riikka (2006): Fonetikan ja suomen äänneopin perusteet. Tampere.

Swain, Merrill (2005): The Output Hypothesis: Theory and Research. In: Hinkel, E. (ed.) (2005): Handbook of research in second language teaching and learning. New York: Routledge.

Swain, Merrill/Lapkin, Sharon (1995): Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. In: Applied Linguistics 16/3, S. 371-391.

Tertiärliteratur

Schmidt, R. W/Frota, S. N. (1986): Developing basic conversational ability in a second language A case study of an adult learner of Portuguese. In: R R Day (ed.) (1986): Talking to Learn Conversation in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House.

Internet-Quellen

www.oph.fi=
https://www.oph.fi/download/193438_EVK_companion_volume_tiivistelma.pdf
(20.09.2019)

www.oph.fi/2=
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kehittyvan-kielitaidon-tasojen-kuvausasteikko> (20.09.2019)

www.vipunen.fi=
<https://vipunen.fi/fi-fi> (04.02.2019)

oppimisenpalvelut.otava.fi=
<https://oppimisenpalvelut.otava.fi/tuotteet-ja-palvelut/lukio/magazin-de-lops-2016/>
(01.03.2018)

oppimisenpalvelut.otava.fi/2=
<https://oppimisenpalvelut.otava.fi/tuotteet/lukio/magazin-de-lops-2016-2/> (08.07.2019)

rm.coe.int=
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
(20.09.2019)

Anhang I. Suomenkielinen tiivistelmä / Finnischsprachige Zusammenfassung

Saksan ja suomen intonaatio vertailussa

Analyysi suomalaisen oppikirjasarjan *Magazin.de*:n intonaatiotehtävistä

Johdanto

Pro gradu -tutkielmani käsittelee suomen kielen ja saksan kielen välisiä intonaatioeroja. Tutkielmani aihe sai pontta jo proseminaarityöstäni, jossa tutkin suomalaisten ja saksalaisten äänneiden eroa ja sitä, löytyykö saksalaisesta oppikirjasarjasta *Schritte international* suomalaiselle sopivia tehtäviä. Pohdintani perustin vaikeuksille, joita suomalaisilla yleensä esiintyy saksaa puhuttaessa. Työn aihe oli siis puheen segmentaaliset piirteet. Olisin jo proseminaarityössäni ollut kiinnostunut tutkimaan myös suprasegmentaalisia piirteitä, mutta työn laajuus ei tätä sallinut. Näin aihe pro gradu -tutkielmalle alkoi kehittyä jo proseminaarityötä kirjoittaessa. Tutkielmaa varten aihetta oli kuitenkin rajattava lisää. Tarkemmaksi aiheeksi siis valikoitui intonaatio, sillä se on hyvin monipuolinen ja haastava kielen piirre puhujalle.

Sen lisäksi, että halusin tutkia puhtaasti sitä, löytyykö kirjoista intonaatiotehtäviä, halusin tutkia niiden määrää ja laatua. Laadun tutkimista varten pohdin sekä suomalaisten vaikeuksia saksan puhumisessa sekä kolmea kieltenoppimisteoriaa, jotka usein nousevat alan kirjallisuudessa esiin: Krashenin Input-teoria, Swainin ja Lapkinin Output-teoria sekä Schmidtin Noticing-teoria (näistä lisää kappaleessa ”Vieraan kielen oppiminen ja opettaminen”). Vertasin tuloksia myös eurooppalaiseen viitekehykseen. Tutkielman tutkimuskysymyksiksi nousivat siis kolme kysymystä, joiden avulla oppikirjasarjaa ja siitä löytyviä tehtäviä pystyi analysoimaan monipuolisesti:

- 1) Kuinka paljon ja millaisia intonaatiotehtäviä oppikirjoista löytyy?
- 2) Hyödynnetäänkö oppikirjasarjassa kielenoppimisteorioiden moninaisuutta?
- 3) Ovatko opetettavat piirteet sellaisia, joissa suomenkielisillä on vaikeuksia saksan puhumisessa, ja sellaisia, että ne voisivat auttaa suomalaista kielenoppijaa?

Tässä pro gradu -tutkielmani tiivistelmässä käydään ensin lyhyesti läpi suomen kielen ja saksan kielen intonaation ominaispiirteitä, pohditaan vieraan kielen oppimista ja opettamista ja tässäkin työssä käytettyjä teorioita, ja miten oppimateriaaleja voidaan tutkia. Sen jälkeen esitellään tutkimuksen materiaali sekä käydään läpi tutkimuksen asettele. Lopuksi kootaan tulokset ja pohditaan niiden merkitystä tutkimuskysymysten kautta.

Intonaatio suomen kielessä ja saksan kielessä

Kun intonaatiota lähdetään tarkastelemaan, on hyvä tarkentaa, minkälaista intonaatio kielessä on. Kuten kieli on jaettu murteellisesti sanaston perusteella, voi murteiden välillä esiintyä myös intonaatioeroja. Tässä työssä keskitytään yleispuhekielen tarkasteluun (sa. 'Hochdeutsch'). Saksan ja suomen intonaatio yleispuhekielessä jokseenkin eroavat, mutta niistä löytyy myös yhteisiä piirteitä. Esimerkiksi väitelauseissa intonaatio on yleensä laskeva kummassakin kielessä. Kuitenkin, yksi suuri erottava tekijä on intonaation sävelasteikko eli perustaajuuden vaihtuvuus. Suomessa sävelasteikko on ns. matala, eli perustaajuudessa ei ole suuria vaihteluita. Saksassa toisaalta sävelasteikko on taas korkeampi eli perustaajuuden vaihtelut voivat olla suuriakin – tästä seuraa, että suomalainen puhuu saksaa liian monotonisesti. Toinen huomattava ero on väitelauseiden lopetuksessa. Suomessa väitelauseen lopussa esiintyy ns. narinaa, mikä saksassa ei ole hyväksyttävää. Yksi laajemman skaalan ero on siinä, minkälaisia intonaatiotyyppejä kielissä käsitetään olevan: suomessa puhutaan pilkku- ja pisteintonaatiosta, kun taas saksassa erotetaan neljän eri intonaatiotyypin, eli kadenssin, välillä.

Eräs merkittävä aihe intonaatiokeskusteluissa on kysymysintonaatio ja sen olemassaolo. Osa tutkijoista hylkää kysymysintonaation olemassaolon täysin. Esimerkiksi Freihoff (1975, sit. Iivonen et al. 1987, 241) käsittää intonaatioerojen merkitsevän vain tunnetilojen muutoksia ja toteaa, että missään kielessä ei esiinny erillistä kielipillistä kysymysintonaatiota. Kallioinen (1968, sit. Iivonen et. al. 1987, 240) on käynyt samanlaista keskustelua suomen kielestä: suomessa intonaatiomuutokset kertovat esimerkiksi hämmästyksestä; esimerkiksi jos kysytään yllättyneenä ”Sataako?”, keskimäinen tavu /-taa/ lausutaan hieman korkeammalta kuin ympäröivät tavut. Kallioisen (ibid.) mukaan juuri tästä syystä Suomessakin on keskusteltu kysymysintonaation mahdollisuudesta kielessämme. Tällöin intonaation pitäisi kuitenkin muuttua myös erikseen lausutuissa lauseissa, joissa kysymystä merkitsee kysymysmerkki (ibid.). Yleisesti suomessa kysymyslause voi ilmetä suffiksilla /-ko/, kysymyssanoilla,

käänteisellä sanajärjestyksellä, lekseemeillä tai adverbeilla (esim. entä, sa. 'oder') (esim. Hakanen 1978, sit. Iivonen et al. 1987, 239f), ja nouseva intonaatio koetaan yleisesti epätyypilliseksi kieliainekseksi (Peltonen 1901; Marjanen 1932; Ahonen-Mäkelä 1975, sit. Iivonen et al. 1987, 241). Kuitenkin tilannesidonnaisesti nousevaa intonaatiota käytetään, kuten seuraavassa keskustelussa ”Mutta saapuu..?” (Iivonen et al. 1987, 242):

A: Saisinko Maija Mäkiselle?

B: Hän ei ole tällä hetkellä paikalla.

A: Mutta saapuu..?

B: Kolmelta.

Saksan kielessä intonaatiota lähestytään eri tavalla: saksassa intonaatiot erotellaan yleensä neljään kadenssiin: Steigen (su. 'nouseva'), Schweben (su. 'leijuva'), Fallen (su. 'laskeva') und Fallen+Steigen (su. 'laskeva+nouseva') (Hall et al. 1995, 150f.). Hall et al. (1995, 156) pohtivatkin, että saksassa ei ole erityistä kysymysintonaatiota, vaan eri kysymystyyppejä, joita voidaan käyttää eri tilanteissa. Nämä kysymystyypit ovat ratkaisukysymys (sa. 'Entscheidungsfrage'), täydennyskysymys (sa. 'Ergänzungsfrage', suljettu vaihtoehtokysymys (sa. 'geschlossene Alternativfrage') ja avoin vaihtoehtokysymys (sa. 'offene Alternativfrage') (ibid. 157–160) (kuva 1 alla).¹⁷



Kuva 1. Kysymystyypit eli kadenssit saksan kielessä. Esimerkkilauseet muotoiltu Hall et al. (1995, 157–160) mukaan: ratkaisukysymys (sa. 'Entscheidungsfrage'), täydennyskysymys (sa. 'Ergänzungsfrage', suljettu vaihtoehtokysymys (sa. 'geschlossene Alternativfrage') ja avoin vaihtoehtokysymys (sa. 'offene Alternativfrage').

¹⁷ J. L.:n käännös.

Vieraan kielen oppiminen ja opettaminen

Vieraan kielen oppimiseen on kehitelty vuosikymmenien saatossa useita eri teorioita, joista osa toisinaan täydentää aikaisemmin kehitettyä teoriaa. Tällaisia ovat esimerkiksi tässäkin työssä käytetyt kolme kielenoppimisteoriaa; Krashenin Input-teoria, Swainin Input-teoria sekä Schmidtin Noticing-teoria.

Input-teoria voidaan tiivistää tarkoittamaan, että oppijan tulisin saada mahdollisimman paljon ymmärrettävää ärsykettä, jotta kieltä voisi oppia (Krashen 1985, 9). Krashenin teoriassa on kuitenkin tärkeää erottaa eksplisiittinen *oppiminen* ja implisiittinen *omaksuminen* – Krashenin mukaan *oppimisessa* kielen rakenteita opitaan tietoisesti, kun taas *omaksuminen* on aina epätietoisesti tapahtuvaa (ibid.) ja tärkeämpää kielen ymmärtämisen ja käyttövalmiuden kannalta (ibid. 8). Krashen (ibid. 9) vertaakin kielen *omaksamista* pienten lasten äidinkielenaidon kehittymiseen. Krashenin mukaan tärkeää ovat myös tehtävien aiheet, sillä motivoivat tehtävät vaikuttavat oppimistulokseen positiivisesti (ibid. 26). Osa Krashenin teoriaa koostuu ns. monitorista, jota oppija käyttää tuottaessaan kieltä (vrt. Swain/Lapkin (1994) & Schmidt (1990) alla): kun oppija tietoisesti monitoroi puhettaan, kykenee hän myös korjaamaan puhettaan (Krashen 1985, 39). Näiden lisäksi Input-teoriassa on yksi hyvin tärkeä elementti: ärsykkeen on aina oltava asteen vaikeampaa kuin mikä kielenoppijan taso juuri sillä hetkellä on, jotta kieliaines voidaan omaksua (ibid.).

Swainin ja Lapkinin (1994) Output-teorian lähtöasetelma on vastakkainen Input-teorian kanssa: heidän tutkimustensa perusteella nimenomaan kielen tuottaminen vaikuttaa kielen oppimiseen positiivisesti. Kieltä tuottamalla osaaminen voi kehittyä sujuvaksi, mutta erityisesti myös tarkemmaksi. Teorian mukaan pakotettu tuottaminen antaa oppijalle mahdollisuuden huomata tuotoksessaan ja tiedoissaan mahdolliset aukot eli huomata mitä hän jo osaa ja mitä hän ei vielä osaa (Swain 2006, 129; vertaa Schmidtin Noticing-teoria (1990) alla ja Schmidt/Frota (1986)).

Krashenin ja Swainin teorioiden lisäksi voidaankin tarkastella myös Schmidtin (1990) Noticing-teoriaa, sillä *tietoisuus* yhdistää kaikkia näitä kolmea teoriaa. Noticing-teoria kehittyi useiden tutkimusten perusteella, joita tutkiessaan Schmidt kehitti ajatuksen, että *tietoinen* kielen opiskelu ei vain auta vaan on välttämätöntä kielen omaksumiseksi (vertaa Rast (2008, 3). Toisin sanoen, jos oppija ei huomaa tiettyjä piirteitä kieliaineksessa, ei hän voi sitä myöskään oppia.

Tietoisen oppimisen lisäksi Input- ja Output-teorioilla on toinenkin yhteinen tekijä: tutkimusten mukaan oppija muuttaa kieltään vain, jos hänellä on puhekuumppani (Rösch 2011). Swain ja Lapkin (1995) toteavat, että vaikka oppija muuttaisi tuotostaan ilman toisen läsnäoloa, muutos ei välttämättä ole toivottava:

the substance of their [oppijoiden] thoughts was sometimes faulty, leading to incorrect hypotheses and inappropriate generalizations, suggesting that relevant feedback could play a crucial role in advancing their second language learning. (Swain/Lapkin 1995, 384)

Näin ollen voidaan todeta, että sekä Input- ja Output-teorioiden positiivisten lopputulosten toteutuminen vaatii toisen henkilön läsnäoloa.

Oppimateriaalien tutkiminen

Oppimateriaalien tutkimista varten on kehitelty erilaisia kriteerilistoja ja apukysymyksiä, joita voidaan käyttää avuksi esimerkiksi silloin, kun opettaja pohtii eri vaihtoehtoja. Vaikka oppikirjat saisikin instituution puolesta, on opettajan hyvä tutkia materiaaliaan, jotta voi sitä mahdollisesti täydentää itse. Tätä kutsutaan silloin oppikirja-analyysiksi – (sa. 'Lehrwerkanalyse' tai 'Lehrmaterialanalyse' (vertaa Rösler 1994, 78). Rösler (1994, 78-80) tiivistää useat mahdollisuudet oppikirja-analyysin tutkimuskohteista (esimerkiksi oppimisen päämäärät); tärkeintä on esittää kysymyksiä, jotta sopiva materiaali voisi löytyä (ibid.).

Tutkimusmateriaali

Kuten proseminarityössänikin, halusin pro gradu -tutkielmassani käyttää oppikirja-analyysiä ja tutkia kirjoista löytyviä tehtäviä. Materiaaliksi sain suomalaisen oppikirjasarjan *Magazin.de:n* (kustannusyhtiö Otava) uusimman painoksen. Käytettävissäni minulla oli kuitenkin vain sarjan kuusi ensimmäistä kirjaa, sillä työn kirjoittamisen hetkellä neljää viimeistä kirjaa ei oltu vielä julkaistu uudelleen.

Magazin.de on yläkoulun 8. luokalla tai lukiossa oleville alkaville saksanopiskelijoille soveltuva kirjasarja. Kirjat ovat jokseenkin samanlaisesti koottuja; kirjoista löytyvät aloituskappale 'Start' sekä viisi pääkappaletta 'Intro', 'Thema', 'Text', 'Ratgeber', 'Alles klar?' sekä 'Kulturcoupon' (su. 'esittely', 'teema', 'teksti', 'tietoisku', 'Kaikki selvää?' sekä 'kulttuurikuponki'). Kirjojen lopuista löytyy vaihtelevasti myös osiot 'Aussprache', 'Ratgeber', 'Verben', 'Wörter' (vain kahdessa ensimmäisessä

kirjassa) sekä 'Lösungen' (su. 'ääntäminen', 'tietoisuus', 'verbit', 'sanat' sekä 'vastaukset'). Tehtäviä ei ole erityisesti merkattu kuuluvan tiettyyn kielen osaluueeseen, mutta tehtävänannot voivat antaa osviittaa siitä, mitä tehtävässä harjoitellaan, esimerkiksi että tehtävässä harjoitellaan intonaatiota. Tehtävänannot ovat kirjoitettu sekä saksaksi (otsikko) että suomeksi (tarkempi kuvaus).

Tutkimuksen asettelu

Analyysiä varten kirjoissa esiintyvät tehtävät laskettiin ja jaoteltiin sopiviin kategorioihin. Toisaalta analyysissä tarkisteltiin puhtaasti tehtävien määrää, mutta toisaalta myös tehtävien laatua siltä osin, millaisia tehtävätyyppejä intonaatioon liittyen löytyi. Kvantitatiivista analyysiä varten tehtävät jaettiin neljään pääkategoriaan: 1) segmentaaliset tehtävät, 2) suprasegmentaaliset tehtävät, 3) muut puhe- ja kuuntelutehtävät, sekä 4) muut tehtävät. Kategorialle 2 nimettiin yksi alaryhmä, intonaatio, tutkielman teeman mukaisesti.

Jotta tehtävä voitiin laskea intonaatiotehtäväksi, oli tehtävänannossa oltava maininta *intonaatiosta*. Täten kuvan 2 (alla) kummatkin tehtävät (8a ja 8b) laskettiin intonaatiotehtäviin kuuluvaksi, kun taas kuvan 3 (alla) kahdesta tehtävästä vain tehtävä 6b laskettiin intonaatiotehtäviin kuuluvaksi.

8a Hör bitte zu!

Kuuntele kysymykset ja merkitse, onko lauseessa nouseva ja vai laskeva intonaatio.

	nouseva ↗	laskeva ↘
1. Was kostet das?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Hast du genug Geld dabei?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Kann man hier mit Karte bezahlen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Wo ist hier die Toilette?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Tunnistan nousevan ja laskevan intonaation kysymyslauseissa.



8b Lies bitte!

Lue a-kohdan kysymykset ääneen. Kiinnitä huomiota intonaatioon. Kuuntele kysymykset uudelleen ja vertaa omaan intonaatioosi.

Osaan tuottaa nousevan ja laskevan intonaation kysymyslauseissa.



Kuva 2. Kummatkin tehtävät (8a ja 8b) laskettiin intonaatiotehtäviin kuuluvaksi. (Magazin.de 2, 45)

6a Übersetze bitte!



Tulkitse saksaksi.

- | | |
|------------------------------------|--|
| 1. Millainen sää viikonloppuna on? | 5. Miksi pelaat tietokoneella? |
| 2. Mitä teet lauantaina? | 6. Menetkö mielelläsi elokuviin? |
| 3. Pelaatko jalkapalloa? | 7. Mihin vanhempasi menevät sunnuntaina? |
| 4. Missä teillä on harjoitukset? | |

6b Hör bitte zu und wiederhole!

Kuuntele ja toista a-kohdan kysymykset. Kiinnitä huomiota intonaatioon!
Voit myös tarkistaa a-kohdan vastaukset äänitteen avulla.

Osaan muodostaa kysymyslauseita.

Kuva 3. Vain tehtävä 6b laskettiin intonaatiotehtäviin kuuluvaksi. (Magazin.de 3, 45)

Tehtäviä tutkittiin kvalitatiivisesti kolmen kielenoppimisteorian pohjalta: Stephen Krashenin Input-teorian (1995), Merill Swainin ja Sharon Lapkinin Output-teorian (1994) sekä Richard Schmidtin Noticing-teorian (1990) pohjalta. Analyysivaiheessa tehtävät luettiin tarkasti läpi, jotta mahdolliset implisiittiset merkit teorioiden käytöstä löytyisivät: Input-teoria toteutuisi, jos oppilaat kuulevat puhetta, Output-teoria toteutuisi, jos oppilaat itse tuottaisivat puhetta, ja Noticing-teoria toteutuisi, jos tehtävänannossa pyydetäisiin oppilaita tarkkailemaan kieltä.

Tämän lisäksi tarkastelin tehtäviä niiden ongelmien kautta, joita suomalaisilla on tai teorian mukaan voisi olla saksan ääntämisessä intonaation näkökulmasta. Tehtävien laatua verrattiin siis suoraan suhteessa mahdollisiin ja todettuihin kielenkäyttöongelmiin.

Analyysi

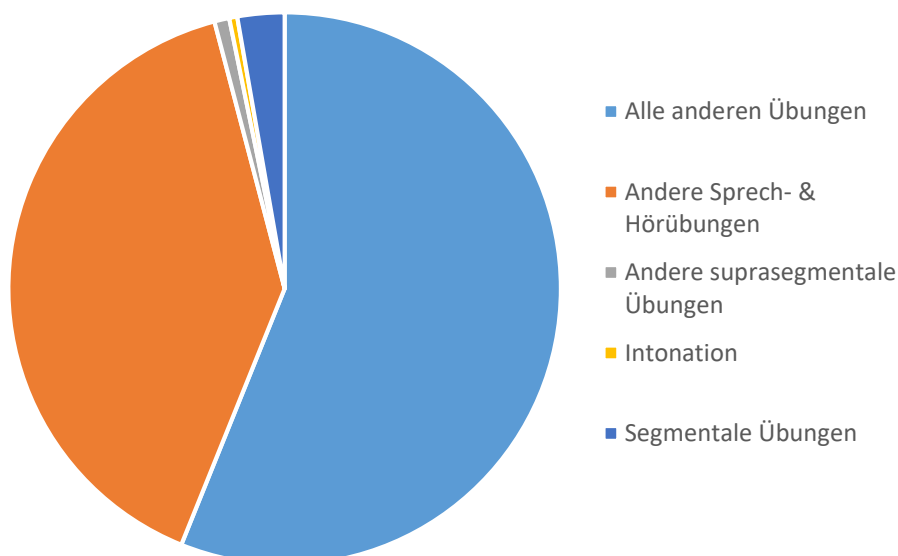
Taulukosta 1 (alla) näkee, kuinka paljon intonaatiotehtäviä kirjoista löytyi suhteessa muihin tehtävätyyppeihin. Intonaatiotehtäviä löytyy ainoastaan kirjoista 2 ja 3 yhteensä 7 kappaletta, joka on kaikista kirjojen tehtävistä vain 0,5%. Suprasegmentaalisista tehtävistä (N= 13 / 0,9%) on kirjoissa intonaatiotehtäviä 35%, joka tarkoittaa noin kolmasosaa suprasegmentaalisista tehtävistä. Segmentaaliin tehtäviin verrattuna intonaatiotehtäviä on suhteellisen vähän (N=41 / 2,8%). Muita puhe- ja kuuntelutehtäviä on runsaasti verrattuna segmentaaliin ja suprasegmentaaliin tehtäviin, sillä niitä kirjoissa esiintyy 593 kappaletta eli 40% kaikista tehtävistä.

Kirja	1	2	3	4	5	6	Kaikki tehtävät / % kaikista
Tehtävätyyppi							
Intonaatio	0	4	3	0	0	0	7 / 0,5
Segmentaaliset	13	6	5	4	4	9	41 / 2,8
Suprasegmentaaliset (muut)	0	4	5	1	1	2	13 / 0,9
Muut puhe- & kuuntelutehtävät	105	117	70	103	110	88	593 / 40,0
Yhteensä	118	127	80	108	115	99	646 / 43,6
Kaikki muut tehtävät	90	133	173	155	128	157	836 / 56,4
Kaikki tehtävät	208	260	252	263	243	256	1482

Taulukko 1. Kvantitaavinen esitys tehtävätyypeistä Magazin.de:ssä. Prosenttiluvut on ilmoitettu yhden desimaalin tarkkuudella, joten yhteisprosenttiluku ei ole aina 100%. Viimeisessä kolumnissa on ilmoitettu ensin tehtävien määrä ja kenoviivan jälkeen määrä prosenteissa.

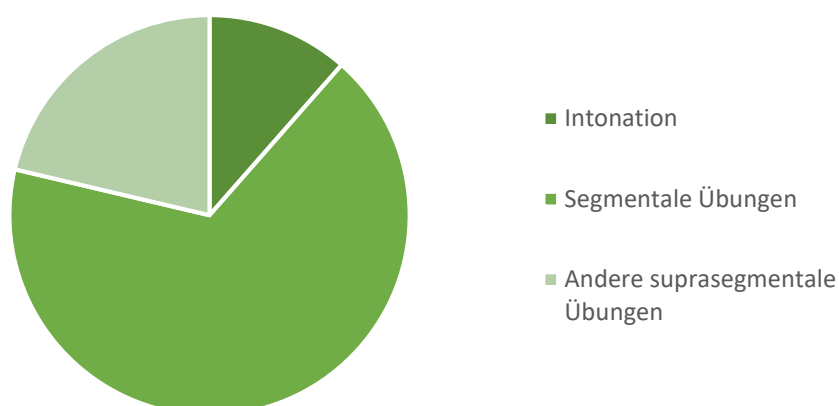
Kuvio 1 (alla) havainnollistaa vielä paremmin sitä, kuinka vähän intonaatiotehtäviä kirjoissa on – keltainen intonaatiotehtäviä kuvaava osio on tuskin näkyvä. Kuviossa 2 (alla) voidaan nähdä tarkemmin segmentaalisten ja suprasegmentaalisten tehtävien suhde toisiinsa.

Die relative Quantität aller Übungen in
Magazin.de 1–6



Kuvio 1. Kaikkien tehtävien määrä suhteessa toisiinsa Magazin.de:n oppikirjoissa 1–6.

Die relative Quantität der segmentalen und suprasegmentalen Übungen in Magazin.de 1–6



Kuvio 2. Segmentaalisten ja suprasegmentaalisten tehtävien määrä suhteessa toisiinsa Magazin.de:n oppikirjoissa 1–6.

Oppikirjoissa oli myös joitakin vihjeitä liittyen intonaatioon; näiden määrän voi nähdä taulukossa 2 (alla). Kirjoissa oli vain muutamia vihjeitä liittyen suprasegmentaalisiin piirteisiin yleisesti (11/548) ja intonaatioon (5/548).

Kirja	1	2	3	4	5	6	Yhteensä
Vihjetyyppi							
Intonaatio	0	1	2	0	1	1	5
Segmentaalinen	26	15	22	19	15	21	118
Suprasegmentaalinen (muut)	1	2	3	2	2	1	11
Muut vihjeet	39	75	58	75	80	87	414
Insgesamt	66	93	85	96	98	110	548

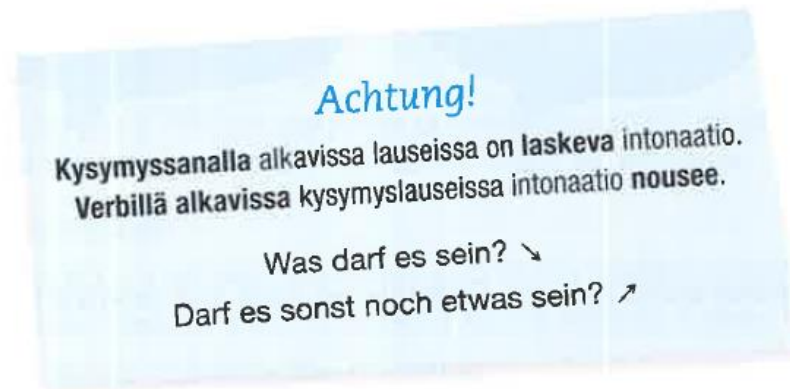
Taulukko 2. Erilaiset vihjeet Magazin.de:n kirjoissa 1–6.

Kvalitatiivisesti kirjoissa voidaan sanoa esiintyvän kahdenlaisia tehtäviä: tehtäviä, joissa pyydetään erottamaan nousevan ja laskevan intonaation välillä (1–3) ja tehtäviä, joissa pyydetään erityisesti keskittymään intonaatioon (4–7). (Jatkossa viitataan näillä numeroilla tehtäviin.)

- (1) *Kuuntele lauseet ja merkitse, onko lauseessa nouseva vai laskeva intonaatio. (Magazin.de 2, 45, Tehtävä 1b)*
- (2) *Kuuntele kysymykset ja merkitse, onko lauseessa nouseva ja vai [sic!] laskeva intonaatio. (Magazin.de 2, 67, Tehtävä 8a)*
- (3) *Merkitse, onko a-kohdan lauseissa nouseva vai laskeva intonaatio. (Magazin.de 3, 41, Tehtävä, 20b)*

- (4) *Kuuntele lauseet uudelleen ja toista. Kiinnitä huomiota intonaatioon. (Magazin.de 2, 45, Tehtävä 1c)*
- (5) *Lue a-kohdan kysymykset ääneen. Kiinnitä huomiota intonaatioon. Kuuntele kysymykset uudelleen ja vertaa omaan intonaatioosi. (Magazin.de 2, 67, Tehtävä, 8b)*
- (6) *Kuuntele a-kohdan lauseet ja toista ne. Kiinnitä huomiota intonaatioon! (Magazin.de 3, 41, Tehtävä 20c)*
- (7) *„Kuuntele ja toista a-kohdan kysymykset. Kiinnitä huomiota intonaatioon! Voit myös tarkistaa a-kohdan vastaukset äänitteiden avulla.“ (Magazin.de 3, 45, Tehtävä 6b)*

Vihjeissä todettiin, että jos kysymyslause alkaa kysymyssanalla, on intonaatio laskeva, ja jos kysymyslause alkaa verbillä, on intonaatio nouseva (kuva 4, alla). Jos piirre oli jo aiemmin opittu, luki vihjelaatikossa ”Das kannst du schon!” (su. ”Sinä osaat jo!”) (kuva 5, alla). Sekä tehtävissä että vihjeissä laskevaa intonaatiota merkitsee alaviistoon suuntaava nuoli ja nousevaa intonaatiota merkitsee yläviistoon suuntaava nuoli.



Kuva 4. Intonaatiovihje: jos kysymyslause alkaa kysymyssanalla, on intonaatio laskeva, ja jos kysymyslause alkaa verbillä, on intonaatio nouseva. Laskevaa intonaatiota merkitsee alaviistoon suuntaava nuoli ja nousevaa intonaatiota merkitsee yläviistoon suuntaava nuoli. (Magazin.de 2, 45)



Kuva 5. Intonaatiovihje: "Das kannst du schon!" (su. 'Sinä osaat jo!'); jo opittua kerrataan. (Magazin.de 3, 40)

Tulokset

Tutkielman ensimmäinen tutkimuskysymys on ”Kuinka paljon ja millaisia intonaatiotehtäviä oppikirjoista löytyy?” Kvantitatiivinen analyysi osoitti, että suhteessa muihin tehtäviin oppikirjoissa, intonaatiotehtäviä oli suhteellisen vähän ($N=7$ eli 0,5%), mutta kaiken kaikkiaan puhe- ja kuuntelutehtäviä kirjoissa oli 40% ($N=593$). Vaikka intonaatiota ei tehtävissä painotetakaan, voidaan todeta, että puheen harjoittelulle annetaan kuitenkin paljon mahdollisuuksia: kaiken kaikkiaan puhe- ja kuuntelutehtäviä kirjoissa on 43,6% ($N=646$). *Otavan* internetsivuilla todetaankin, että tehtävien määrä ja laatu on tarkoin pohdittu sopivaksi (oppimisenpalvelut.otava.fi/2, 08.07.2019). Mahdollisesti tästä syystä intonaatiotakaan ei eksplisiittisesti harjoitella useammassa tehtävässä. Intonaatiotyypeistä kuitenkin muistutetaan aina silloin tällöin; tämä onkin kirjojen hyvä puoli. Lisäksi voidaan todeta, että tehtävänannot on laadittu pääosin kahdella eri tavalla (”merkitse, onko intonaatio laskeva vai nouseva” tai ”keskity intonaatioon”), joista vain toisessa keskitytään erilaisiin intonaatiotyyppeihin (laskeva vai nouseva). On selvää, että intonaation monimuotoisuutta ei harjoitella.

Kvalitatiivisesti tehtäviä tutkittiin kahdesta eri näkökulmasta, joista ensimmäinen liittyy kielenoppimisteorioihin: ”Hyödynnetäänkö oppikirjasarjassa kielenoppimisteorioiden moninaisuutta?” Lyhyt vastaus tähän kysymykseen on kyllä, mutta eri teoriat eivät esiinny yhtä kattavasti.

Tarkastellaan ensin Stephen Krashenin Input-teoriaa. Input-teoriassa oppijan täytyisi saada mahdollisimman paljon ymmärrettävää ärsykettä, joka olisi kuitenkin asteen vaikeampaa, kuin mitä oppijan silloinen taso on. Vaikkakaan ei voida olla varmoja, että tehtävien taso on aina hieman vaikeampi kuin mikä oppijan oma taso on (Krashen 1985, 39), sanoisin, että tehtävissä löytyy silti viitteitä Input-teoriaan: kuudessa intonaatiotehtävässä seitsemästä (1, 2, 4, 5, 6, 7) kuunnellaan lauseita nauhalta. Tehtäviä täytyy kuitenkin tarkastella vielä hieman tarkemmin, sillä Krashenin teorian mukaan kielen *omaksuminen* tapahtuu tiedostamatta (ibid. 8) – suhteessa tähän tehtävät soveltuvat vain osittain tähän teoriaan, sillä osassa tehtäviä pyydetään keskittymään tiettyihin intonaatiotyyppeihin, mutta tehtävissä ei kuitenkaan eksplisiittisesti kerrota, missä kohtaa lausetta intonaatio nousee tai laskee, tai miltä nouseva tai laskeva intonaatio oikeastaan saksassa kuulostaa. Toisaalta osa tehtävistä soveltuu Krashenin teoriaan, sillä niissä pyritään keskittymään omaan tuotokseensa (4, 5, 6, 7); Krashenin mukaan oppija voi *monitoroida* omaa puhettaan tietoisesti ja näin ollen pystyy oppimaan kieltä korjaamalla virheellisen tuotoksensa (ibid. 30).

Swainin ja Lapkinin Output-teoria toteutuakseen tehtävissä vaatisi kielen tuottamista; tärkeää on huomata ”aukot” omassa osaamisessaan (Swain/Lapkin 1994, 373). Neljässä tehtävässä (4–7) voidaankin todeta tämän käyvän toteen, sillä niissä pyydetään oppijaa lausumaan lauseet ääneen ja keskittymään intonaatioon. Yhdessä tehtävässä (5) pyydetään erityisesti analysoimaan omaa puhettaan – tässä tehtävässä voidaankin sanoa sekä Output-teorian että Krashenin Input-teorian toteutuvan parhaiten (kuva 6, alla). Kuitenkin, koska tässä ei voida todeta oppijan *tietoisesti* tekevän sitä, mitä tehtävässä pyydetään tehtävän, voidaan vain tehtävän olevan potentiaalisesti kaikkein hyödyllisin. Sen lisäksi tästä tehtävästä muiden tehtävien lisäksi puuttuu yksi puoli, joka on tärkeä tässä tutkielmassa käsitellyissä kielenoppimisteorioissa: kommunikaatio eli toisen henkilön läsnäolo (Rösch 2011; Swain/Lapkin (1995, 384).

8b Lies bitte!

Lue a-kohdan kysymykset ääneen. Kiinnitä huomiota intonaatioon. Kuuntele kysymykset uudelleen ja vertaa omaan intonaatioosi.

Kuva 6. Tehtävässä 8a (5) (Magazin.de 2, 67) kielenoppimisteoriat näkyvät monipuolisimmin.

Voidaan kuitenkin todeta, että tehtävissä on piirteitä kaikista tässä tutkielmassa käsitellyistä kielenoppimisteorioista. Oikeastaan, niin kuin tämäkin pohdinta osoittaa, näitä teorioita on vaikea erottaa – kaikissa teorioissa osittain puhutaan kielen tuottamisesta ja oman kielitaidon ”aukkojen” huomaamisesta sekä tietoisesta kielenkäytöstä. Mielestäni oppikirjantekijät ovatkin onnistuneet luomaan suhteellisen onnistuneen kokonaisuuden, sillä todellisuudessa kaikkia kielen osa-alueita ei voida harjoitella edes yhdessä kirjasarjassa, saati sitten yhdessä kirjassa tai yhdessä tehtävässä.

Toinen kvalitatiivinen näkökulma ja viimeinen tutkimuskysymys liittyy suomalaisten vaikeuksiin saksaa puhuttaessa: ”Ovatko opetettavat piirteet sellaisia, joissa suomenkielisillä on vaikeuksia saksan puhumisessa, ja sellaisia, että ne voisivat auttaa suomalaista kielenoppijaa?” Kuten jo todettiin, suomen ja saksan intonaatiot eroavat toisistaan suhteellisen paljon. Niitä onkin vaikea verrata toisiinsa suoraan, sillä niitä on käsitelty ja tutkittu niin eri kanteilta (suomen pilkku- ja pisteintonaatio vs. saksan eri kadenssit). Näin ollen voisi ajatella, että oppikirjoissa on annettu paljon tilaisuuksia harjoitella intonaatiota eksplisiittisesti. Kuitenkin, tilanne on toinen: useanlaisia intonaatiomuotoja ei harjoitella ja usein vain huomautetaan, että kiinnitä huomiosi intonaation.

Toisaalta, jos ajatellaan sitä, että suomalaisilla on runsaasti vaikeuksia saksan intonaation käyttämisessä, ehkä paras metodi ei olekaan eksplisiittinen, vaan implisiittinen ärsyke ja harjoittelu olisi paras harjoittelun muoto. Kuten Hall et al. (1995, 173) huomauttavatkin, nämä ongelmat ovat niin suurpiirteisiä, että niitä on vaikeaa jakaa pieniin osiin. Kaikki kirjoissa esiintyvät puhe- ja kuunteluharjoitukset voisivatkin toimia sopivina harjoituksia intonaation oppimiseen. Kuitenkin, koska tässä tutkimuksessa on nimenomaan kyse eksplisiittisestä harjoittelusta, täytyy todeta, että intonaatioharjoitusten määrä kirjassa ei välttämättä ole riittävä saksalaisen intonaation oppimiseen – myös väitelauseiden intonaatio eroaa toisistaan, ja kirjassa harjoitellaan vain kysymyslauseiden intonaatiota. Tämä ei välttämättä ole hälyttävää, mutta kuitenkin harmittavaa.

Näitä seikkoja tulisi tarkastella kriittisesti. Ensinnäkin tulisi olettaa, että oppikirjojen tekijät seuraavat tieteellistä kenttää ja siten pystyvät ottamaan esimerkiksi huomioon sen, että kysymysintonaation olemassaolo on kyseenalaistettu. Sen lisäksi, vaikka hyväksyisimmekin kysymysintonaation olemassaolon, on eroja myös niin kutsutun kysymysintonaation ja väitelauseintonaation välillä. Esimerkiksi suomessa väitelauseen

lopun narina on yleistä, kun taas saksassa sitä tulee välttää (Hall et al. 1995, 174). Toisaalta voidaan olettaa, että väitelauseita ei ole sen vuoksi otettu erikseen intonaatioharjoituksiin, että väitelauseita esiintyy runsaasti muissa tekstiosissa ja tehtävissä. Tämän voisi ajatella olevan riittävää toivottuihin tuloksiin pääsemiseksi. Mielestäni olisi kuitenkin tärkeää, että myös väitelauseiden intonaatiota käsiteltäisiin eksplisiittisesti, jotta oppijat ymmärtäisivät erilaisten intonaatiomuotojen esiintyvän kaikenlaisissa lauseissa – vaikka eksplisiittisen oppimisen ei ajatellakaan muuttuvan omaksumiseksi, mielestäni kokonaisen osan pois jättäminen ei myöskään ole hyvä idea.

Edellä mainittujen asioiden lisäksi täytyy vielä todeta, että tehtävät kirjoissa ovat suhteellisin yksinkertaisesti muodostettuja – kirjoissa ei esimerkiksi ole harjoituksia, joissa esiintyisi sekä nousevaa että laskevaa intonaatiota. Tehtävissä ei myöskään käsitellä esimerkiksi lauseita, joissa intonaatio on nousevaa useammassa kohdassa, kuten avoimissa vaihtoehtokysymyksissä (kts. kuva 1, yllä). Voi toki olla, että näitä monimuotoisempia intonaatiotyyppejä harjoitellaan oppikirjasarjan viimeisissä osissa – käytössäni oli kuitenkin vain kuusi ensimmäistä kirjaa kymmenestä. Toisaalta, kirjat ovat tarkoitettu aloittavaan saksan, joten tehtävät voivatkin olla sopivia juuri tälle tasolle, jotta perusosaaminen saataisiin vahvaksi.

Kun tehtävien laatua verrataan eurooppalaisessa viitekehyksessä mainittuihin osaamistavoitteisiin, voidaan todeta, että tehtävät voivat hyvinkin johtaa tasolle A2:

Can use the prosodic features of everyday words and phrases intelligibly, in spite of a strong influence on stress, intonation and/or rhythm from other language(s) he/she speaks.

Prosodic features (e.g. word stress) are adequate for familiar, everyday words and simple utterances. (rm.coe.int, 20.09.2019)

Vaikkakaan tavoitteissa ei mainita tarkkoja intonaatiomuotoja, jotka tulisi oppia, tehtävät kuitenkin riittänevät oppimaan intonaation tietyissä lauseissa, mikä on vaatimuksena A2-tasolla.

Viimeiseksi voidaan vielä pohtia, miksi näissä oppikirjoissa intonaatiota opiskellaan vain kysymyslauseissa. Yksi vastaus tähän olisi, että intonaatio on *enemmän* erilaisempi kysymyslauseissa kuin väitelauseissa. Esimerkiksi, vaikka saksassa sävelasteikko on väitelauseissa yleisesti korkeampi (eli perustaajuus on vaihtelevampi) (Hall et al. 1995, 173), on normaali sävelkulku kummassakin kielessä laskeva (ibid. 150). Kummassakin

kielessä on myös monia tapoja käyttää intonaatiota kysymyslauseissa, joten helpoin tapa on juuri aloittaa yksinkertaisilla kysymyslauseilla.

Yleisesti voidaan loppuun vielä todeta, että kielen segmentaalisia ja suprasegmentaalisia tasoja ei opetalla paljon eksplisiittisesti, mutta segmentaalisten piirteiden harjoitteluun on annettu hieman enemmän mahdollisuuksia. Toisaalta voidaan ajatella, että kaikki puhe- ja kuuntelutehtävät toimivat implisiittisenä harjoitteluna sekä segmentaalisten että suprasegmentaalisten piirteiden kannalta.

Loppusanat

Tässä tutkielmassa tarkasteltiin suomen ja saksan välisiä intonaatioeroja, sekä sitä, miten oppikirjasarjassa *Magazin.de* toteutuu intonaatiotehtävien harjoittelu. Tehtäviä tarkasteltiin sekä erojen perusteella, suomalaisten saksan puhumisen vaikeuksien, kielenoppimisteorioiden sekä eurooppalaisen viitekehyksen näkökulmasta. Tuloksena oli, että tehtävät kirjoissa saattavat hyvinkin riittää implisiittiseen kielen opiskeluun ja sitä kautta kielen omaksumiseen, mutta erilaisia intonaatiomuotoja ei paljoa opiskeltu, sillä tehtävät keskittyivät vain nousevaan ja laskevaan intonaatioon kysymyslauseissa.

Loppuun voidaan vielä todeta, että tutkimusta voisi hyvin vielä laajentaa koskemaan *Magazin.de*:n osia 7–10. Tällöin voitaisiin saada vielä parempi käsitys siitä, minkälaista intonaatioharjoitusta kirjasarja tarjoaa.

Anhang II. Tabellen- und Bildverzeichnis

Tabelle 1. Die Monophthonge der deutschen Sprache (Hakkarainen 1992).

Tabelle 2. Die Monophthonge der finnischen Sprache. (Lieko 1992; in Klammern Hall. u. a. 1995)

Tabelle 3. Die Konsonantenlaute der deutschen Sprache. (Modifiziert nach Hakkarainen (1992) und Hall u. a. (1995))

Tabelle 4. Die Konsonantenlaute der finnischen Sprache. (Modifiziert nach Suomi/Toivanen/Ylitalo 2006)

Tabelle 5. Die segmentalen und suprasegmentalen Lernziele für das Niveau A2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (rm.coe.int, 20.09.2019).

Tabelle 6. Quantitative Vorstellung der Übungstypen in Magazin.de. Die Prozentzahlen wurden auf die erste Stelle aufgerundet, und deswegen ist die Gesamtprozentzahl nicht immer 100%. In der letzten Spalte wird jeweils die Gesamtzahl der Übungen genannt und nach dem Schrägstrich deren Umrechnung in Prozent.

Tabelle 7. Die Quantität verschiedener Hinweistypen in Magazin.de 1-6.

Bild 1. Fragetypen bzw. Kadenzen im Deutschen. Beispielsätze formuliert nach Hall u. a. (1995, 157-160): Entscheidungsfrage, Ergänzungsfrage, geschlossene Alternativfrage, offene Alternativfrage.

Bild 2. Die beiden Übungen (8a und 8b) werden für Intonationsübungen gehalten. (Magazin.de 2, 45)

Bild 3. Nur die Übung 6b gilt als Intonationsübung. (Magazin.de 3, 45)

Bild 4. Die relative Quantität aller Übungen in Magazin.de 1-6.

Bild 5. Die relative Quantität der segmentalen und suprasegmentalen Übungen in Magazin.de 1-6.

Bild 6. Ein Hinweis zur Intonation: wenn der Fragesatz mit einem Fragewort beginnt, ist die Intonation fallend (der Pfeil geht schräg abwärts), und wenn der Fragesatz mit einem Verb beginnt, ist die Intonation steigend (der Pfeil geht schräg hinauf). (Magazin.de 2, 45)

Bild 7. Ein Hinweis zur Intonation. „Das kannst du schon!“; schon Gelerntes wiederholen. (Magazin.de 3, 40)

Bild 8. Übungen 20b und 20c (Magazin.de 3, 41). Es wird zwischen steigender und fallender Intonation getrennt und gebeten, sich auf die Intonation zu konzentrieren, aber es wird nicht explizit erklärt, in welchen Stellen die Intonation steigend oder fallend sein soll.

Bild 9. In der Übung 8a (5) (Magazin.de 2, 67) scheinen sich am besten die Sprachlernhypothesen zu verwirklichen.

Anhang III. Internationales Phonetisches Alphabet

https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA_Kiel_2015.pdf (13.7.2017)

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 2005)

CONSONANTS (PULMONIC) © 2005 IPA

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Post alveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill	ʙ			ʀ					ʀ		
Tap or Flap		ⱱ		ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

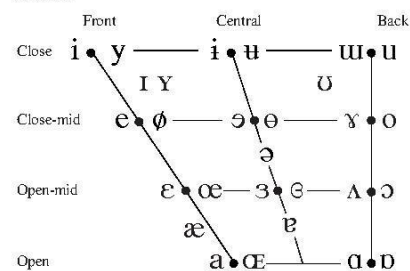
CONSONANTS (NON-PULMONIC)

Clicks	Voiced implosives	Ejectives
◌◌ Bilabial	ɓ Bilabial	ʼ Examples:
◌◌ Dental	ɗ Dental/alveolar	ɓ' Bilabial
◌◌ (Post)alveolar	ɟ Palatal	t' Dental/alveolar
◌◌ Palatoalveolar	ɡ Velar	k' Velar
◌◌ Alveolar lateral	ɠ Uvular	s' Alveolar fricative

OTHER SYMBOLS

ɸ	Voiceless labial-velar fricative	ç ʝ	Alveolo-palatal fricatives
ʋ	Voiced labial-velar approximant	ɭ	Voiced alveolar lateral flap
ɰ	Voiced labial-palatal approximant	ɥ	Simultaneous ʃ and x
ħ	Voiceless epiglottal fricative		
ʕ	Voiced epiglottal fricative		Affricates and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar if necessary.
ʔ	Epiglottal plosive		

VOWELS



Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a rounded vowel.

SUPRASEGMENTALS

ˈ	Primary stress	
ˌ	Secondary stress	
ː	Long	eː
ˑ	Half-long	eˑ
◌◌	Extra-short	e̥
◌◌	Minor (foot) group	
◌◌◌	Major (intonation) group	
◌◌◌	Syllable break	ˌi.ækt
◌◌◌	Linking (absence of a break)	

TONES AND WORD ACCENTS LEVEL

é̌	or	↗	Extra high	ě̌	or	↗	Rising
é̇		↘	High	ě̇		↘	Falling
ē̄		↗	Mid	ē̄		↗	High rising
ē̆		↘	Low	ē̆		↘	Low rising
ē̈		↘	Extra low	ē̈		↘	Rising-falling
↓		↘	Downstep	↗		↗	Global rise
↑		↘	Upstep	↘		↘	Global fall

DIACRITICS Diacritics may be placed above a symbol with a descender, e.g. ɲ̰

◌◌	Voiceless	◌◌	Breathy voiced	◌◌	Dental	◌◌
◌◌	Voiced	◌◌	Creaky voiced	◌◌	Apical	◌◌
◌◌	Aspirated	◌◌	Linguolabial	◌◌	Laminal	◌◌
◌◌	More rounded	◌◌	Labialized	◌◌	Nasalized	◌◌
◌◌	Less rounded	◌◌	Palatalized	◌◌	Nasal release	◌◌
◌◌	Advanced	◌◌	Velarized	◌◌	Lateral release	◌◌
◌◌	Retracted	◌◌	Pharyngealized	◌◌	No audible release	◌◌
◌◌	Centralized	◌◌	Velarized or pharyngealized	◌◌		
◌◌	Mid-centralized	◌◌	Raised	◌◌	(ɹ̥ = voiced alveolar fricative)	
◌◌	Syllabic	◌◌	Lowered	◌◌	(β = voiced bilabial approximant)	
◌◌	Non-syllabic	◌◌	Advanced Tongue Root	◌◌		
◌◌	Rhoticity	◌◌	Retracted Tongue Root	◌◌		

The International Phonetic Association is the copyright owner of the International Phonetic Alphabet and the IPA chart. This page's code is copyright © 2004-2009, Weston Ruter.

Anhang IV. Intonationsübungen und Hinweise im Kontext

Übungen in Magazin.de 2: (1a), 1b, 1c, 8a, 8b

1a Verbinde bitte!

Yhdistä. Kirjoita suomennosta vastaava kirjain vihreään ruutuun.

	nouseva ↗	laskeva ↘	
<input type="checkbox"/> Was darf es sein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A Mitä se maksaa? B Haluaisitteko jo tilata? C Saako olla muuta? D Missä täällä on wc? E Onko sinulla tarpeeksi rahaa mukana? F Mitä saisi olla? G Voiko täällä maksaa kortilla? H Maistuiko?
<input type="checkbox"/> Möchten Sie schon bestellen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> Hat es geschmeckt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> Darf es sonst noch etwas sein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> Was kostet das?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> Hast du genug Geld dabei?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> Kann man hier mit Karte bezahlen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> Wo ist hier die Toilette?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

1b Hör bitte zu!

Kuuntele lauseet ja merkitse, onko lauseessa nouseva vai laskeva intonaatio.

Achtung!
 Kysymyksenalla alkavissa lauseissa on laskeva intonaatio.
 Verbillä alkavissa kysymyslauseissa intonaatio nousee.

Was darf es sein? ↘
 Darf es sonst noch etwas sein? ↗

1c Hör bitte zu und wiederhole!

Kuuntele lauseet uudelleen ja toista. Kiinnitä huomiota intonaatioon.

8a Hör bitte zu!

Kuuntele kysymykset ja merkitse, onko lauseessa nouseva ja vai laskeva intonaatio.

	nouseva ↗	laskeva ↘	
1. Was kostet das?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tunnistan nousevan ja laskevan intonaation kysymyslauseissa.
2. Hast du genug Geld dabei?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Kann man hier mit Karte bezahlen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Wo ist hier die Toilette?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

8b Lies bitte!

Lue a-kohdan kysymykset ääneen. Kiinnitä huomiota intonaatioon. Kuuntele kysymykset uudelleen ja vertaa omaan intonaatioosi.

Osaan tuottaa nousevan ja laskevan intonaation kysymyslauseissa.



Übungen in Magazin.de 3: 6b, 20b, 20c

6a Übersetze bitte!



Tulkitse saksaksi.

1. Millainen sää viikonloppuna on?
2. Mitä teet lauantaina?
3. Pelaatko jalkapalloa?
4. Missä teillä on harjoitukset?
5. Miksi pelaat tietokoneella?
6. Menetkö mielelläsi elokuviin?
7. Mihin vanhempasi menevät sunnuntaina?

6b Hör bitte zu und wiederhole!

Kuuntele ja toista a-kohdan kysymykset. Kiinnitä huomiota intonaatioon!
Voit myös tarkistaa a-kohdan vastaukset äänitteiden avulla.

Osaan muodostaa kysymyslauseita.

20a Übersetze bitte!

Kirjoita kysymykset saksaksi.

	nouseva ↗	laskeva ↘
1. Mitä sinulle kuuluu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Missä olet nyt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Oletko jo kotona?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tuletteko mukaan?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Miksi et tule mukaan?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Onko sinulla rahaa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mitä me teemme illalla?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20b Kreuze bitte an!

Merkitse, onko a-kohdan lauseissa nouseva vai laskeva intonaatio.

20c Hör bitte zu und wiederhole!

Kuuntele a-kohdan lauseet ja toista ne. Kiinnitä huomiota intonaatioon.



Intonation im Grammatik-Teil in Magazin.de.

AUSSPRACHE

Vokaalit

Vokaalin pituus ja sanapaino

Vokaali voidaan ääntää lyhyenä ("a") tai pitkänä ("aa"). Vokaalin pituus ja sanapaino on merkitty teemasanoihin ja tekstien sanastoihin (**Hällo!** / **Guten Tag!**): piste tarkoittaa lyhyttä painotettua vokaalia ja viiva pitkää painotettua vokaalia.

Sanapaino on yleensä sanan ensimmäisellä tavulla. Jos sana alkaa painottomalla etuliitteellä (**be-**, **emp-**, **ent-**, **er-**, **ge-**, **ver-**, **zer-**), on paino sanan toisella tavulla. Yhdyssanoissa paino on aina yhdyssanan ensimmäisellä osalla.

Intonaatio

Kysymyssanalla alkavissa lauseissa on yleensä laskeva intonaatio.

Was darf es sein? ↘

Verbillä alkavissa kysymyslauseissa intonaatio nousee.

Darf es sonst noch etwas sein? ↗



