

Gabriela Knežević
Filozofski fakultet u Splitu
Dr. Mirjana Matea Kovač
Filozofski fakultet u Splitu

UDK 811.112.2'271
Stručni rad

ENTWICKLUNG DER SPRECHFLÜSSIGKEIT DURCH ZIELORIENTIERTE AUFGABEN

ZUSAMMENFASSUNG

Obwohl die perzipierte Sprechflüssigkeit eine subjektive Einschätzung der Äußerungsflüssigkeit eines Sprechers ist, zeigen Forschungen, dass es eine Korrelation zwischen der Wahrnehmung des Zuhörers und den objektiven Parametern der Äußerungsflüssigkeit gibt. Im Rahmen dieser Arbeit wurde eine Untersuchung durchgeführt, bei der die Bewerter (drei Deutschlektorinnen und drei Studenten) die Sprache der Probanden nach der ersten und wiederholten Ausführung derselben Aufgabe bewerteten. 22 Studenten des ersten Semesters des Germanistikstudiums nahmen im Studienjahr 2020/2021 an der Untersuchung teil. Die Ergebnisse der Analyse anhand des Fragebogens zeigen, dass die wiederholte Ausführung relativ niedrig, aber immer noch höher im Vergleich zur ersten Ausführung bewertet wurde. Interessant ist, dass beide Ausführungen der Probanden von den Studenten und Lektorinnen ähnlich bewertet wurden. Ein Einblick in die retrospektiven Kommentare zeigt, dass die Studenten angeben, dass die Probanden in der wiederholten Ausführung flüssiger sind und die Wiederholung der Aufgabe als nützliche Aktivität betrachten. Die Lektorinnen (Bewerterinnen) geben an, dass die Probanden in der zweiten Ausführung selbstbewusster sind, Sätze leichter bilden, schneller sprechen und versuchen, weniger Füllwörter zu verwenden. Die Untersuchung zeigt eine positive Wirkung der Aufgabenwiederholung auf die Sprechleistung, vor allem auf die Sprechgeschwindigkeit.

Schlüsselwörter: Sprechflüssigkeit, perzipierte Sprechflüssigkeit, Wiederholung der Sprechaufgabe, Komplexität der Aufgabe

1. Einleitung

Sprechflüssigkeit ist einer der Hauptindikatoren der Sprachkompetenz und das Ergebnis harmonisierter kognitiver und motorischer Prozesse auf allen Ebenen der Sprachproduktion (vgl. Vidović Zorić, 2021: 95). Kovač (2020: 14) listet unter Bezugnahme auf eine Reihe relevanter Studien drei Ebenen auf, auf denen Sprechflüssigkeit beobachtet werden kann. Die erste ist die Äußerungsflüssigkeit, die folgende Aspekte umfasst: Sprechgeschwindigkeit, Unterbrechungen der Sprechflüssigkeit und Strategien zur Sprachüberwachung und Selbstkorrektur. Diese sind messbare Parameter, die von verschiedenen Sprachanalyseprogrammen und durch Transkription des Sprachmaterials untersucht werden. Die Autorin führt den Begriff *oberflächliche* (Äußerungsflüssigkeit) Sprechflüssigkeit im Gegensatz zu *unsichtbarer* (kognitiver) Sprechflüssigkeit ein, welche die Fähigkeit des Sprechers zeigt, vorhandene kognitive Ressourcen effektiv zu mobilisieren und zu integrieren, um einen Ausdruck zu erzeugen. Die letzte Art ist die *perzipierte* Flüssigkeit. Es handelt sich um eine subjektive Erfahrung, d. h. der Hörer und seine Erfahrung der Sprechflüssigkeit stehen im Mittelpunkt. Die Autorin stellt fest, dass die meisten Untersuchungen zeigen, dass eine angemessene Sprechgeschwindigkeit einer der besten Prädiktoren für die perzipierte Sprechflüssigkeit ist.

Eine der wenigen Forscherinnen, die sich mit dem Thema Sprechflüssigkeit im Fach Deutsch als Fremdsprache beschäftigt, ist Sandra Reitbrecht. Reitbrecht (2017: 29), wie Kovač, unterscheidet unter Bezugnahme auf die vorhandene Literatur zwischen kognitiver Sprechflüssigkeit, Äußerungssprechflüssigkeit und perzipierter Sprechflüssigkeit (eng. *cognitive, utterance und perceived fluency*). Um diese drei Bedeutungsebenen von Sprechflüssigkeit besser zu verstehen, ist der folgende Satz als Beispiel angeführt: „Noriko spricht Inuktitut ziemlich fließend für eine Japanerin.“ Dieser Satz bestätigt bezüglich der kognitiven Sprechflüssigkeit, dass Noriko die Fähigkeit hat, ihr kognitives System auf sehr effektive Weise für das Inuktitut-Sprechen zu mobilisieren, ähnlich wie es bei Inuktitut-Muttersprachlern passiert. Hinsichtlich der Äußerungsflüssigkeit kann dieser Satz jedoch bedeuten, dass die Aussagen, die Noriko beim Inuktitut produziert, bestimmte Merkmale der Sprechkontinuität im Sinne von angemessenen Pausen und der Abwesenheit von Zögern aufweisen, welche die

Sprache ziemlich flüssig machen. In Bezug auf die perzipierte Sprechflüssigkeit kann dieser Satz bedeuten, dass die Hörer, die Noriko beim Sprechen von Inuktitut zuhören, aufgrund ihrer Wahrnehmung ihrer Sprache zu dem Schluss kommen, dass Noriko über hochwirksame kognitive Sprachfähigkeiten verfügt, d. h. sie klingt wie eine erfahrene Sprecherin. Die Wahrnehmung der Sprechflüssigkeit ist mit angemessener Sprechgeschwindigkeit, angemessenen Pausen und Betonung sowie der Abwesenheit unerwünschter Sprechphänomene, wie verschiedene Verzögerungen verknüpft (vgl. Segalowitz, 2010, nach Kovač, 2020: 26).

Im Zusammenhang mit der Sprechflüssigkeit in einer Fremdsprache ist es wichtig, die Konzepte der Prozeduralisierung und Automatisierung zu erläutern. Die Prozeduralisierung enthält die Kenntnis von Prozeduren, d. h. die Vertrautheit des Sprechers mit Sprach- und Grammatikregeln, während die Automatisierung eine Folge der Prozeduralisierung ist und auch als Ergebnis mehrerer Wiederholungen beschrieben werden kann. Mit anderen Worten, je öfter ein Sprecher im Voraus bestimmte Ausdrücke durch verschiedene Arten von Kommunikationsaufgaben wiederholt, desto weniger Zeit dauert es, sie aus dem mentalen Lexikon abzurufen. Folglich hat der Sprecher mehr Zeit für andere Aspekte der Ausdrucksbildung, wie bspw. die Überwachung der grammatischen Korrektheit, die Bildung von komplexeren Sätzen, die Verwendung von Synonymen usw. Einer der grundlegenden Vorteile ist die Möglichkeit des Monitorings, d. h. der Selbstüberwachung. An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass Selbstüberwachung ein Schlüsselkonzept bei der Entwicklung flüssiger Sprache ist. Doch erst durch die Sensibilisierung für die Notwendigkeit der Selbstüberwachung der eigenen Sprache treten sichtbare Veränderungen in dieser auf.

Die Forscher verwendeten verschiedene Methoden und Aufgaben, um die Sprechflüssigkeit zu untersuchen und zu fördern. Viele Studien haben zu der Schlussfolgerung geführt, dass es notwendig ist, im Fremdsprachenunterricht authentische kommunikative Aufgaben zu gestalten, die später im Fremdsprachenunterricht mit dem Ziel der Automatisierung umgesetzt werden sollen (Lambert et al., 2017; Kovač und Vickov, 2018; Kovač und Sarić, 2019 u.a).

In der Fortsetzung dieses Beitrags werden mögliche Ansätze zur Entwicklung der Sprechflüssigkeit beschrieben. Daran schließt sich eine Untersuchung des Einflusses von Aufgabenwiederholungen auf die perzipierte Sprechflüssigkeit an.

2. Entwicklung der kommunikativen Kompetenz durch zielorientierte Aufgaben

Ein kompetenter Sprecher sollte über Sprachkenntnisse und die Fähigkeit verfügen, diese Kenntnisse im Sprechakt zu aktivieren. Die Verwendung offenerer Kommunikationsaktivitäten im Klassenzimmer scheint ein vielversprechender Ansatz zu sein. Geeignete Aktivitäten könnten Kommunikationsaufgaben und Improvisationsaktivitäten umfassen, da sie das Potenzial haben, den Sprachgebrauch auszulösen, der über Formeln und Reproduktion hinausgeht. Um wirklich kommunikativ kompetent zu werden, müssen den Schülern zahlreiche Möglichkeiten angeboten werden, damit sie autonome Sprachnutzer werden, und zwar durch Aktivitäten, die ihren natürlichen Wunsch nach Interaktion mit Gleichaltrigen unterstützen und die ihnen ermöglichen, ihre „reichen Quellen an Vorstellungskraft, Kreativität, Neugier und Verspieltheit“ (Becker und Roos, 2016: 21, nach Zafeiriadou 2009) auszunutzen.

Außerdem sind dramapädagogische Aktivitäten eine großartige Gelegenheit, das Sprechen in echten Kommunikationssituationen zu üben. Dramapädagogische Aufgaben sind wertvoll, da sie eine authentische Art der Kommunikation erfordern, die in vielen Klassenzimmern fehlt – sie beinhalten häufig Problemlösungen und die Verwendung von Sprache auf kontextbezogene und authentische Weise (Haught, 2018; nach Duncan, 2020: 47).

Becker und Roos (2016: 2) betonen, dass sich Gelegenheiten für junge Schüler, mit Sprache zu experimentieren und sie außerhalb fester Dialoge produktiv einzusetzen, sehr selten bieten. Viele Studien zur Entwicklung der Sprechfähigkeiten von Schülern zeigen, dass die Produktion der Zielsprache der Schüler meist auf die Verwendung derselben formelhaften Ausdrücke beschränkt ist. Da die Entwicklung von Sprechflüssigkeit und grundlegenden Sprechkompetenzen mehr erfordert als das bloße Erstellen von auswendig

gelernten Sprachteilen, brauchen die Schüler Gelegenheiten, die Sprache spontan entsprechend „realen Arbeitsbedingungen“ (Thornbury 2005: 13) zu verwenden, um in dem Erwerb der Zielsprache Fortschritte zu machen und um wirklich kommunikativ kompetent zu werden.

Petrović (2016: 333) berichtet als Fürsprecherin der „kognitiven Perspektive“ über die Bedeutung der systematischen Entwicklung der Kommunikationskompetenz im Kontext des formalen Unterrichts. Der kognitive Prozess umfasst die Art und Weise, wie die Aufgaben durch gemeinsame Aktivitäten erfüllt werden, sowie die Art und Weise, wie die gemeinsame Entwicklung der Aufgaben selbst den Prozess des Erlernens einer Fremdsprache beeinflusst. Dies wird durch Untersuchungen belegt, die zeigen, dass es den Studenten in gemeinsam vorbereiteten Dialogen gelungen ist, eine bestimmte Aufgabe auf einem bestimmten Sprachniveau zu meistern, die keiner von ihnen einzeln bewältigen konnte (Swain 1997; nach Petrović, 2016: 333). Willis (1996; nach Petrović, 2016: 334) ist der Ansicht, dass der Ansatz des Fremdsprachenunterrichts drei notwendige Bedingungen bieten sollte, die für das Erlernen der Sprache erfüllt sein müssen: die Exposition zur authentischen mündlichen und schriftlichen Sprache, der aktive Gebrauch solcher Sprache und die Motivation.

Um die bestehenden Fragestellungen zu beleuchten, führt Petrović (2016: 331) eine Forschung durch mit dem Ziel, Lernperspektiven anhand eines „aufgabenorientierten Ansatzes“ (eng. *Task Based Learning - TBL*) zu untersuchen. Sie stellte mehrere grundlegende Forschungsfragen: i) „Werden die Studenten, die an der Diskussion zu einem bestimmten Thema teilgenommen haben, im Rahmen der kommunikativen Aufgabe in der Lage sein, neue Wörter im entsprechenden Kontext zu verwenden?“, ii) „Werden die Studenten den neuen Wortschatz in Bezug auf Aussprache und Schrift präziser verwenden, wenn sie mehr Möglichkeiten haben, neue Wörter in einem sinnvollen und natürlichen Kontext zu verwenden?“ und iii) „Werden die Studenten motiviert und bereit sein, an der Herstellung kommunikativer Übungen teilzunehmen?“. Das erwähnte TBL-Prinzip besteht aus einer Struktur, die eine Voraufgabe, einen Aufgabenzyklus und einen Sprachfokus umfasst. Die Voraufgabe beinhaltet eine Präsentation des Themas und eine Anleitung zum Erstellen der

Aufgabe. Die Aufgabe ist der Kern des TBL-Prinzips, da die Studenten dann eine „willkürliche“ Sprache verwenden, um das Ziel der Aufgabe zu erfüllen. Ihre Teilnahme gilt als die größte Motivation. Während der Entwicklung der Aufgabe ist der Spracherwerbsprozess am aktivsten, da die Schüler dann ermutigt sind, die Sprache so zu verwenden, wie es ihnen gefällt, um ihr Ziel zu erreichen. Die Phase der Planung dient für die Vorbereitung auf die Aufgabenausführung. In der letzten Phase der TBL-Struktur liegt der Fokus auf dem Wortschatz und den grammatischen Strukturen durch Analyse und Übungen. Während dieser Phase, wird die Aufmerksamkeit der Schüler auf nützliche lexikalische Einheiten, Grammatik oder andere Merkmale der Sprache gelenkt. Darauf folgt die Übung, welche die Aktivitäten notwendig für die Sicherheit in der Verwendung von Sprachelementen, die in der Analysephase erscheinen, beinhaltet.

Thornbury (1999:96) behauptet, dass die TBL-Methode den natürlichen Prozess des Spracherwerbs unterstützt. Ein nach diesem Modell konzipierter Unterricht ist ein großer Anreiz für Studenten, weil solch ein Unterricht nicht nur die Motivation und das Interesse erhöht, sondern auch die Angst vor dem Reden reduziert.

In einer anderen Forschung gilt die Entwicklung der Sprechkompetenz als eines der wichtigsten Ziele des modernen Fremdsprachenunterrichts (vgl. Retelj, 2016: 218). In dieser Forschung wollte die Autorin herausfinden, welche Übungen seitens der Lehrer zur Förderung und Entwicklung der Sprechkompetenz eingesetzt werden, wie viel Zeit der Entwicklung der Sprechkompetenz in Vorlesungen gewidmet wird und welche Auswirkungen der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen auf den Unterricht hat. Als Forschungsmethode verwendete sie einen Fragebogen. An der Untersuchung nahmen 36 Lehrerinnen aus verschiedenen slowenischen Regionen teil. Mit der ersten Frage wollte die Autorin herausfinden, wie oft Lehrer ausgewählte Sprechaktivitäten in ihrem Unterricht einsetzen. Die Lehrerinnen gaben an, dass sie den Schülern am häufigsten Fragen stellen, Lückentexte geben, dann laut vorlesen oder eine Rollenspielmethode miteinbeziehen. Bei der Bewertung des mündlichen Ausdrucks des Sprechers nennen die meisten Teilnehmerinnen den Faktor „Sinnhaftigkeit“ als den wichtigsten Parameter bei der Beurteilung der Sprache, an zweiter Stelle steht „Richtigkeit“ und an dritter Stelle „Flüssigkeit“.

Zahlreiche Forscher betonen die Bedeutung der Wiederholung für die Entwicklung einer flüssigen Sprache. Lambert et al. (2017: 194) untersuchen den Zusammenhang zwischen der Wiederholung mündlicher Monologaufgaben und dem unmittelbaren Erwerb von Sprechflüssigkeit in der L2. Die Ergebnisse zeigten, dass die direkte Wiederholung der gleichen Aufgabe mit einer Steigerung der Sprechflüssigkeit verbunden ist, unabhängig vom Kenntnisstand oder der Art der Aufgabe. Die Sprechgeschwindigkeit wurde während der ersten drei Sprechausführungen jedes Aufgabentyps allmählich erhöht und bis zur fünften Sprechausführung fortgesetzt. Die Forscher kamen zum Schluss, dass sich Planung und Sprechleistung bei wiederholten Aufgaben beschleunigen, weil es starke Verbindungen zwischen dem konzeptionellen Plan und den lexikalischen Formen gibt, die durch die vorherige Aktivierung aktiviert wurden. Die Forscher legen großen Wert auf die Umsetzung wiederholter Aufgaben, weil Wiederholungen die Sprechflüssigkeit verbessern.

Kovač und Sarić (2019) untersuchten die Auswirkung wiederholter Ausführung auf die Häufigkeit des Auftretens nicht lexikalisierte Füllwörter bei Probanden mit fortgeschrittenem Englischgebrauch. Die Autorinnen fanden heraus, dass es zwischen der ersten und wiederholten Ausführung große Unterschiede in der Anzahl der Verwendung von Füllwörtern gab. Anhand dessen kamen sie zum Schluss, dass die Sprecher nicht lexikalisierte Füllwörter verwenden, um auf diese Weise zusätzliche Zeit für die Planung der Nachricht, die sie übermitteln möchten, zu gewinnen. Außerdem können nicht lexikalisierte Füllwörter dazu dienen, Schwierigkeiten bei der Produktion von Ausdrücken zu beheben.

Obwohl viele Forscher auf die Vorteile der Wiederholung, als eine Aktivität, die so oft wie möglich im Unterricht verwendet werden sollte, hinweisen, wird dieses wiederum von einigen Forschungen widerlegt. Ahmadian et al. (2017) und Rossiter et al. (2010) glauben, dass Lehrer keinen Enthusiasmus und kein großes Interesse zeigen, diese Art von Aufgabe in den Unterricht miteinzubeziehen, da dies bei den Schülern Langeweile verursacht. Im Gegensatz dazu behaupten Lambert et al. (2017) anhand ihrer Forschungsergebnisse, dass Studenten die Wiederholung der Ausführung positiv bewerten und glauben, dass nur sie zum Fortschritt des Sprechaktes beitragen kann.

In einer anderen Forschung, versuchten Kovač und Boban (2019) zu erschließen, wie die Probanden die Produktivität und den Vorteil der wiederholten Ausführung der Sprechaufgabe einschätzen. Die Probanden waren Studenten des ersten Studienjahres der Germanistik an der Philosophischen Fakultät in Split. Die Aufgabe bestand darin, eine Präsentation auf Deutsch zu halten und diese dann in einer Woche zu wiederholen. Die Studenten beschrieben die Wiederholung der Sprechaufgabe als vorteilhaft – sie hatten die Möglichkeit, Sprechschwierigkeiten im Voraus zu korrigieren, sie bemerkten eine leichtere Satzbildung und einen leichteren Abruf von Lexemen aus dem mentalen Lexikon. Ein Einblick in die Kommentare der Probanden zeigte positive Einflüsse auf die Sprechleistung sowie die Fähigkeit, komplexere Sätze zu bilden, die Verwendung von Synonymen und eine effektive Selbstüberwachung der Sprache. Durch die Analyse der genannten Antworten und Kommentare kommen die Autorinnen zu dem Schluss, dass die Probanden die Aktivität der Aufgabenwiederholung als positiv bewerten, was zur Verbesserung der Sprechleistung führt. Folglich ergibt sich, dass die Wiederholung der Sprechausführung eine gute Praxis ist, weil sich die Sprechflüssigkeit und Sprachkompetenz verbessern. Die Vorteile der Wiederholung bieten auch die Möglichkeit des Monitorings, d. h. der Selbstüberwachung und Kontrolle des eigenen Sprechens. Nur durch die Sensibilisierung für die Notwendigkeit, die eigene Sprache zu überwachen, treten Veränderungen darin auf.

Obwohl zahlreiche Studien zeigen, wie wichtig Wiederholungen im Kontext der formalen Bildung sind, kommen viele Forscher zu dem Schluss, dass Lehrbücher die Entwicklung des flüssigen Sprechens nur unzureichend fördern. Kovač (2020) nennt unter Bezugnahme auf zahlreiche Forschungen zwei Faktoren, welche die Entwicklung von Sprechflüssigkeit fördern: das Vorhandensein authentischer Kommunikationssituationen, d. h. Sprache in alltäglichen Kommunikationsgelegenheiten, und die häufige Wiederholung vorgelernter formelhafter Ausdrücke, die zur Automatisierung führen.

Das nächste Kapitel beschreibt die Erforschung des Einflusses von Aufgabenwiederholungen auf die Sprechleistung. Die Absicht ist zu zeigen, wie die Hörer, Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenstudenten die Sprache in der ersten und zweiten Sprechausführung wahrnehmen, sowie auf der Grundlage einer retrospektiven Analyse einen besseren Einblick in die betrachteten Fragestellungen zu gewinnen.

3. Forschungsmethode

Für die Zwecke dieser Arbeit wurde eine Untersuchung durchgeführt, in der die Hörer (die Bewerberinnen) die Sprache der Probanden nach der ersten und wiederholten Sprechausführung derselben Aufgabe bewerteten. Die Gruppe von Probanden bestand aus 22 Studenten des ersten Semesters des Germanistikstudiums im Studienjahr 2020/2021. Die Sprachaufzeichnung wurde in der ersten Unterrichtswoche durchgeführt, vor dem Online-Unterricht. Die Probanden gaben an, Deutsch in der Grund- und Sekundarschule gelernt zu haben (insgesamt acht Lernjahre). Sie wurden gebeten, anhand von sechs Bildern eine Kurzgeschichte zu formulieren. Die Bilder zeigen, wie sich zwei Menschen in einem Park beim Spaziergang mit ihren Hunden treffen, sich nach und nach kennenlernen und schließlich heiraten. Das letzte Bild zeigt einen Mann, der allein mit einem Hund im selben Park spazieren geht, in dem er seine Frau kennengelernt hat. Die Probanden sahen sich zuerst die Bilder an und entwickelten ihre eigene Version der Geschichte. Der erste Schritt bestand darin, jedem einzelnen Probanden die Aufgabe zu erklären, und danach hatte jeder Proband einige Minuten Zeit, die Geschichte zu gestalten, d. h. über die Sprechausführung selbst nachzudenken. Es ist wichtig zu betonen, dass ihnen nicht bewusst war, dass sie die Sprechausführung wiederholen müssen. Als der Proband fertig war, begann die Aufnahme der ersten Sprechausführung und unmittelbar danach wiederholte er die Sprechaufgabe. Als Bewerberinnen und Bewerber wurden drei Studenten des dritten Studienjahres der Germanistik und drei Lektorinnen der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur an der Philosophischen Fakultät in Split auserwählt.

Die Aufnahme fand in den Räumen der Fakultät statt. Die Forscherin benutzte ein Mikrofon und zeichnete das Sprechen im Programm Audacity auf. Für die Forschung wurde ein Fragebogen erstellt (Tabelle 1), der insgesamt sieben Fragen zur Erst- und Wiederholungsleistung enthielt.

Die Fragen bezogen sich auf: Sprechgeschwindigkeit, nicht lexikalisierte Füllwörter und andere Häsitationsformen, Grammatikfehler (falsche Verben, Wortstellung), Aussprache von Wörtern, lexikalische und syntaktische Komplexität. Es sollte außerdem untersucht werden, inwieweit der Sprecher lange Pausen und Füllwörter nutzt und ob er Sprachfehler bemerkt und korrigiert.

Bei der ersten Frage, die sich auf die Sprechgeschwindigkeit bezieht, bezeichneten die Noten von eins bis fünf Folgendes: *Eins – extrem langsam, zwei – langsam, drei – ich kann mich nicht entscheiden, vier – eine etwas langsamere Sprechgeschwindigkeit im Vergleich zur Sprechgeschwindigkeit in der Muttersprache, fünf – Sprechgeschwindigkeit wie in der Muttersprache.*

Mit der zweiten Frage sollte untersucht werden, ob der Sprecher Füllwörter und andere Häsitationsformen verwendet. Mögliche Antworten sind: *Eins – extrem häufig, zwei – häufig, drei – ich kann mich nicht entscheiden, vier – selten, fünf – keine Füllwörter und andere Häsitationsformen.*

Bei der dritten Frage, die sich auf das Ausmaß der grammatischen Fehler des Sprechers bezieht, bezeichneten die Noten Folgendes: *Eins – extrem viele Fehler, zwei – viele Fehler, drei – ich kann mich nicht entscheiden, vier – ein paar Fehler, fünf – sehr wenige oder keine Fehler.*

Die Aussprache der Wörter (vierte Frage) konnte wie folgt bewertet werden: *Eins – sehr schlecht, zwei – schlecht, drei – ich kann mich nicht entscheiden, vier – gut, fünf – sehr gut.*

Die lexikalische und syntaktische Komplexität (fünfte Frage) wurde von den Bewertern wie folgt bewertet: *Eins – extrem kurze und einfache Sätze und spärlicher Wortschatz, zwei – kürzere Sätze und einfacherer Wortschatz, drei – ich kann mich nicht entscheiden, vier – komplexere syntaktische Struktur und komplexer Wortschatz; Verwendung von Nebensätzen, fünf – sehr komplexe syntaktische Strukturen und ein umfangreicher Wortschatz, Sätze werden mit verschiedenen Konnektoren verbunden.*

Mit der sechsten Frage wollte man feststellen, inwieweit der Sprecher sein eigenes Sprechen kontrolliert, d. h. ob es korrigiert wird oder nicht. Mögliche Antworten sind: *Eins – sehr selten oder nie, zwei – selten, drei – ich kann mich nicht entscheiden, vier – oft, fünf – sehr oft.*

Die letzte, siebte Frage bezieht sich auf den Eindruck des Hörers, ob der Sprecher zusätzliche Zeit benötigt (er verwendet Füllwörter, extrem lange Pausen, unterbricht die Äußerung, wiederholt sich usw.), um an Zeit für die Planung und Gestaltung der Äußerung zu gewinnen.

Die Bewerter konnten zwischen folgenden Noten wählen: *Eins – sehr häufig, zwei – häufig, drei – ich kann mich nicht entscheiden, vier – selten, fünf – sehr selten oder nie.*

Die Tabelle 1 zeigt den Fragebogen mit insgesamt sieben Fragen.

Tabelle 1: Fragebogen für die Erst- und Wiederholungsausführung

Nummer	Frage
1	Wie bewerten Sie die Sprechgeschwindigkeit des Probanden?
2	Wie oft bemerken Sie Füllwörter ähm und andere Häsitationsformen bei dem Probanden?
3	Wie viele grammatische Fehler (falsche Verben, Wortstellung...) macht der Proband?
4	Mit welcher Note würden Sie die Aussprache der Wörter bewerten?
5	Wie würden Sie die lexikalische und syntaktische Komplexität beschreiben?
6	Finden Sie, dass der Proband Sprachfehler bemerkt und korrigiert?
7	Benötigt der Sprecher zusätzliche Zeit (Verwendung von Füllwörtern, extrem langen Pausen, Unterbrechung der Äußerung usw.), um an Zeit für die Planung und Gestaltung der Äußerung zu gewinnen?

4. Ergebnisse der Analyse und Diskussion

Die Tabelle 2 zeigt die Durchschnittsnoten und Standardabweichungen der Bewerter (Studenten und Lektorinnen) der Erstleistung der Probanden für jede Frage.

Tabelle 2: Durchschnittsnoten und Standardabweichungen der Probanden bei der ersten Ausführung der Probanden für jede einzelne Frage

Nummer	Studenten		Lektorinnen	
	Durchschnittsnoten	Standardabweichungen	Durchschnittsnoten	Standardabweichungen
1	2,45	1,05	2,47	1,00
2	1,76	0,87	1,94	0,83
3	1,91	1,07	1,71	0,90
4	2,26	1,03	2,39	1,11
5	1,85	0,96	1,74	0,97
6	1,50	0,78	1,42	0,68
7	2,06	1,19	2,08	1,12

Wie aus den obigen Bewertungen zu sehen ist, wurde die Gesamtleistung unter Berücksichtigung aller sieben Fragen mit relativ niedrigen Werten (weniger als 2,5) bewertet.

Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass die höchste Durchschnittsnote der Studenten bei der Frage Nummer 1, welche die Sprechgeschwindigkeit beinhaltet, bei 2,45 liegt, und dies ist auch bei den Lektorinnen der Fall, mit einer Note von 2,47.

Die Häufigkeit von Füllwörtern (zweite Frage), d. h. der Gesamteindruck bezüglich Sprachverzögerungen, wurde von den Studenten als äußerst gering (1,76) bewertet, während die Lektorinnen die Sprache unter Berücksichtigung dieses Aspekts mit einer etwas besseren Note (1,94) bewerteten. Es ist zu erkennen, dass die Lektorinnen und Studenten die häufige Verwendung von Füllwörtern bemerken, die den Gesamteindruck der Sprechflüssigkeit des Sprechers offensichtlich stark beeinflussen. Wie bereits erwähnt, betont Kovač (2020), dass Sprecher mithilfe nicht lexikalisierten Füllwörtern Zeit kaufen, die sie für die Planung und Gestaltung des Sprechaktes benötigen.

Bei der dritten Frage, die untersucht, inwieweit der Sprecher grammatische Fehler macht, beträgt das Ergebnis bei den Studenten 1,91 und bei den Lektorinnen 1,71. Dieses Ergebnis lässt sich durch das mangelhafte Vorwissen erklären, mit dem sich die Probanden in das Studium eingeschrieben haben. Dieses Ergebnis kann aber auch auf die Komplexität der Aufgabenstellung hinweisen, d. h., dass es für die Probanden sehr schwierig war, ihre Aufmerksamkeit gleichzeitig auf die Selbstüberwachung der grammatischen Korrektheit des Ausdrucks und die Gestaltung des Ausdrucks in Echtzeit zu richten. Außerdem könnte der Faktor von Angst und Unannehmlichkeit wegen der Aufzeichnung maßgeblich zu diesem Ergebnis beigetragen haben.

Die Tabelle 3 zeigt die Durchschnittsnoten und Standardabweichungen der Bewerter (Studenten und Lektorinnen) der zweiten Sprechleistung der Probanden für jede einzelne Frage.

Tabelle 3: Durchschnittsnoten und Standardabweichungen der Bewerter bei der zweiten Sprechleistung der Probanden für jede einzelne Frage.

	Studenten		Lektorinnen	
	Durchschnittsnoten	Standardabweichungen	Durchschnittsnoten	Standardabweichungen
1	2,56	1,12	2,67	1,11
2	2,03	0,95	2,00	0,98
3	2,09	1,00	1,91	0,93
4	2,50	0,97	2,44	1,12
5	1,95	1,11	1,82	1,01
6	1,44	0,76	1,44	0,72
7	2,29	1,11	2,41	1,24

Aus der Tabelle 3 ist ersichtlich, dass auch diese Ausführung relativ niedrig, jedoch etwas höher als die erste Ausführung bewertet wurde. Wie in der ersten Sprechausführung erhielt die Frage Nummer 1, welche die Sprechgeschwindigkeit beinhaltet, die höchste Durchschnittsnote von 2,56 von seitens der Studenten, während die Note der Lektorinnen bei 2,67 lag.

Hervorzuheben ist, dass die absolute Abweichung der Notendurchschnitte von Studenten und Lektorinnen bei jeder Frage der ersten (Tabelle 2) und zweiten Ausführung (Tabelle 3) nicht mehr als 0,2 beträgt. Das bedeutet, dass sowohl die Sprechleistungen der Probanden von Studenten als auch der Lektorinnen mit sehr ähnlichen Noten bewertet wurden. Die Tabellen 4 und 5 zeigen die prozentualen Abweichungen der Notendurchschnitte von Studenten (Tabelle 4) und Lektorinnen (Tabelle 5) zwischen der ersten und zweiten Ausführung für die analysierten Fragen. Auffallend ist, dass die Durchschnittsnoten in der zweiten Sprechleistung für jede einzelne Frage sowohl bei den Lektorinnen als auch bei den Studenten höher sind, mit Ausnahme der sechsten Frage bei den Studenten. Die Frage lautete: „Finden Sie, dass der Proband Sprachfehler bemerkt und korrigiert?“. Die Studenten stellen fest, dass die Probanden in der zweiten Ausführung weniger Fehler korrigieren als in der ersten. Es ist offensichtlich, dass diese Aufgabe für die Sprecher sehr komplex war, d.h. dass die Aufmerksamkeit des Sprechers auf die inhaltliche Planung der kommenden Ausdrücke unter dem Druck der begrenzten Zeit gerichtet war und nicht auf die Richtigkeit der grammatischen Form (Kovač,

2020). Die größten prozentualen Abweichungen der Studenten wurden bei der Korrektur von Sprachfehlern der ersten und zweiten Sprechleistung (über 10%) bei der zweiten, vierten und siebten Frage festgestellt. Die Studenten stellen fest, dass es in der zweiten Sprechausführung weniger Füllwörter und andere Häsitationsformen gibt; die Aussprache war besser und der Sprecher brauchte etwas weniger Zeit für die Planung und Realisierung des Sprechaktes.

Tabelle 4: Prozentuale Abweichungen der durchschnittlichen Noten der Studenten zwischen der ersten und zweiten Ausführung für jede Frage

STUDENTEN			
Nummer	Durchschnittliche Noten der ersten Ausführung	Durchschnittliche Noten der zweiten Ausführung	Prozentuale Abweichungen
1	2,45	2,56	4,49 %
2	1,76	2,03	15,34 %
3	1,91	2,09	9,42 %
4	2,26	2,50	10,61 %
5	1,85	1,95	5,41 %
6	1,50	1,44	- 4,00 %
7	2,06	2,29	11,17 %

Tabelle 5: Prozentuale Abweichungen der durchschnittlichen Noten der Lektorinnen zwischen der ersten und zweiten Sprechleistung für jede Frage

LEKTORINNEN			
Nummer	Durchschnittliche Noten der ersten Ausführung	Durchschnittliche Noten der zweiten Ausführung	Prozentuale Abweichungen
1	2,47	2,67	8,10 %
2	1,94	2,00	3,09 %
3	1,71	1,91	11,70 %
4	2,39	2,44	2,09 %
5	1,74	1,82	4,60 %
6	1,42	1,44	1,41 %
7	2,08	2,41	15,86 %

Am Ende des Fragebogens wurden die Bewerter gebeten, ihre Kommentare zur Sprechleistung der Probanden anzugeben. Ein Einblick in die retrospektiven Kommentare zeigt, dass die Studenten meinen, dass die Probanden bei Wiederholungen flüssiger sind, d.h. dass sie häufiger grammatische Fehler und Füllwörter bemerken und versuchen, ihre Sätze zu erweitern. Die Studenten stellen fest, dass es möglich ist, dass die Probanden diese Art von Aufgaben, bei denen es notwendig ist, eine Geschichte kreativ zu gestalten, nicht gewohnt sind oder, dass diese Art von Aufgaben im Rahmen der formalen Bildung nicht ausreichend vertreten ist. Die Studenten beschreiben die Aufgabe, eine Geschichte nachzuerzählen, als mäßig anspruchsvoll.

Die Lektorinnen bemerkten ebenfalls einen gewissen Unterschied bei der Erst- und wiederholten Ausführung. Die zweite Ausführung beschreiben sie als schneller, aber immer noch mit längeren Pausen. Dies deutet darauf hin, dass die Probanden in der zweiten Ausführung selbstbewusster sind, Sätze natürlicher bilden und versuchen, weniger Füllwörter zu verwenden. Die Lektorinnen charakterisieren diese Aufgabe als mäßig anspruchsvoll.

Obwohl die Lektorinnen und Studenten dies als eine mäßig anspruchsvolle Aufgabe einstufen, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Aufgabe für die Probanden sehr komplex war. Der Grund für solche Ergebnisse könnte möglicherweise damit erklärt werden, dass authentische Sprech- und Kommunikationsaufgaben im Kontext des Unterrichts nur unzureichend geübt werden. Dafür spricht auch die Forschung der Autorin Retelj (2016: 230), in der sie feststellt, dass die Sprache primär auf Reproduktion reduziert wird.

5. Fazit

Flüssiges Sprechen ist einer der Hauptindikatoren für Sprachkompetenz und das Ergebnis aufeinander abgestimmter kognitiver und motorischer Prozesse auf allen Ebenen der Sprachproduktion. Es wird als eines der wichtigsten Ziele des modernen Fremdsprachenunterrichts erkannt. Obwohl zahlreiche Studien zeigen, wie wichtig Wiederholungen im Kontext der formalen Bildung sind, kommen viele Forscher zu dem Schluss, dass Lehrbücher die Entwicklung des fließenden Sprechens nur unzureichend fördern. Im Rahmen

des Fremdsprachenunterrichts ist ein Mangel an Wiederholungen von Sprechaufgaben zu beobachten, auch wenn die Ergebnisse zahlreicher Studien eine positive Veränderung der Sprechleistung bestätigen. Deswegen betonen Forscher die Notwendigkeit, Wiederholungen von Aufgaben in den Unterricht miteinzubeziehen, um eine Automatisierung und Prozeduralisierung von Wissen zu erreichen. Die Wiederholung einer Sprechaufgabe ist eine ausgezeichnete Aktivität zur Verbesserung der Sprachkompetenz. Obwohl die perzipierte Sprechflüssigkeit eine subjektive Einschätzung der Äußerungsflüssigkeit eines Sprechers ist, zeigen Forschungen, dass es eine Korrelation zwischen der Wahrnehmung des Zuhörers und den objektiven Parametern der Äußerungsflüssigkeit gibt.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde eine Forschung durchgeführt, bei der die Bewerberinnen und Bewerber (drei Deutschlektorinnen und drei Studenten im dritten Studienjahr der deutschen Sprache) die Sprache der Probanden nach der ersten und wiederholten Ausführung derselben Aufgabe bewerteten. An der Forschung nahmen 22 Germanistikstudenten des ersten Semesters im Studienjahr 2020/2021 teil. Die Probanden wurden gebeten, eine Geschichte anhand von sechs Bildern zu gestalten und dieselbe Geschichte zu wiederholen. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass die wiederholte Ausführung relativ niedrig bewertet wurde, aber immer noch höher im Vergleich zur Erstausführung. Interessant und erwähnenswert ist, dass beide Ausführungen der Probanden von Studenten und Lektorinnen mit ähnlichen Noten bewertet wurden. Es fällt auf, dass die Durchschnittsnoten in der zweiten Leistung für jede einzelne Frage sowohl bei den Lektorinnen als auch bei den Studenten höher sind, außer bei Fragen zu grammatischen Fehlern. Die Studenten (Bewerter) stellen fest, dass die Probanden in der zweiten Ausführung etwas weniger Fehler korrigieren als in der Ersten. Es ist offensichtlich, dass diese Aufgabe für die Sprecher sehr komplex war, bzw. dass die Aufmerksamkeit des Sprechers auf die Suche nach angemessenen lexikalischen Einheiten, d.h. auf den Inhalt der Handlung gerichtet war und nicht auf die Korrektheit der morphosyntaktischen Form. Die Studenten stellen fest, dass es in der zweiten Ausführung weniger Füllwörter und andere Häsitationsformen gibt, dass die Aussprache besser ist und der Sprecher etwas weniger Zeit braucht, um den Sprechakt zu planen und

zu realisieren. Zudem beschreiben die Lektorinnen, dass die Probanden in der zweiten Ausführung weniger Grammatikfehler machen, dass sie etwas weniger Zeit benötigen, um Ausdrücke zu planen und zu formulieren, und dass sie schneller sprechen.

Der Einblick in die retrospektiven Kommentare der Studenten zeigt, dass die Probanden in der wiederholten Ausführung flüssiger sind und die Wiederholung der Aufgabe als sehr nützlich betrachten. Sie weisen des Weiteren darauf hin, dass die Sprecher möglicherweise nicht an diese Art von Aufgabe gewöhnt sind, bei der es notwendig ist, eine Geschichte kreativ zu gestalten, oder dass diese Art von Aufgabe im Rahmen der formalen Bildung nicht ausreichend einbezogen wird. Sie nennen ferner Angst vor dem Sprechen als möglichen Faktor bei schlechter Ausführung. Die Studenten (Bewerter) beschreiben die Aufgabe, eine Geschichte nachzuerzählen, als mäßig anspruchsvoll.

Die Lektorinnen bemerken zugleich einen gewissen Unterschied zwischen der ersten und der wiederholten Ausführung. Die zweite Ausführung beschreiben sie als schneller, aber immer noch mit längeren Pausen. Sie geben an, dass die Probanden in der zweiten Ausführung selbstbewusster sind, Sätze natürlicher bilden und versuchen, weniger Füllwörter zu verwenden. Diese Aufgabe charakterisieren sie als mäßig anspruchsvoll.

RAZVOJ GOVORNE FLUENTNOSTI KROZ CILJNO ODABRANE ZADATKE

Iako je percipirana fluentnost subjektivna procjena govornikove izričajne fluentnosti, istraživanja pokazuju da postoji korelacija između slušateljeve percepcije i objektivnih parametara izričajne fluentnosti. Za potrebe ovoga rada provedeno je istraživanje u kojem su slušatelji ocjenjivači (tri lektorice njemačkog jezika i tri studenta) procjenjivali govor ispitanika nakon prve i ponovljene izvedbe istog zadatka. U istraživanju je sudjelovalo 22 studentica i studenata prvog semestra preddiplomskog studija Njemačkog jezika i književnosti u akademskoj godini 2020/2021. Rezultati analize, temeljem upitnika, pokazuju da je ponovljena izvedba ocijenjena relativno niskim ocjenama, ali ipak većima

u odnosu na prvu izvedbu. Zanimljivo je istaknuti da su obje izvedbe ispitanika studenti i nastavnici ocijenili sličnim ocjenama. Uvidom u retrospektivne komentare studenti ocjenjivači navode da su ispitanici ipak fluentniji u ponovljenoj izvedbi te smatraju ponavljanje zadatka korisnom aktivnošću. Lektorice (ocjenjivačice) navode da su ispitanici u drugoj izvedbi sigurniji u sebe, jednostavnije slažu rečenice, brže govore te nastoje manje koristiti poštapalice. Istraživanje pokazuje pozitivan učinak ponavljanja zadatka na govornu izvedbu, ponajprije na brzinu govora.

Ključne riječi: govorna fluentnost, percipirana fluentnost, ponavljanje govornog zadatka, složenost zadatka

Literaturverzeichnis

- Ahmadian, Mohammad, Mansouri, Abbas und Ghominejad, Shiva: „Language learners’ and teachers’ perceptions of task repetition“. In: *ELT Journal*, 2017, 71/4, S.467–477.
- Becker, Carmen und Roos, Jana: „An approach to creative speaking activities in the young learners’ classroom“. In: *Education Inquiry*, 2016, 7/1, S.578-580.
- Duncan, Emma: „Authentic Language Use in the L2 Classroom: Building Learners’ Motivation and Confidence“. Utah State University, 2020.
- Haight, John, R.: „Sociocultural Theory and Language Learning as Performance Teaching and Learning Additional Languages through Performing Arts“. Lexington Books, 2018.
- Kovač, Mirjana Matea: „Govorna fluentnost u stranome jeziku“. Philosophische Fakultät Split, 2020.
- Kovač, Mirjana Matea und Vickov, Gloria: „The impact of immediate task repetition in breakdown fluency“. In: *Govor: Zeitschrift für Phonetik*, 2018, 35/2, S.139-160.
- Kovač, Mirjana Matea und Sarić, Ana: „Učestalost neleksikaliziranih poštapalica u ponovljenome zadatku“. In: *DHS – Društvene i humanističke studije: časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli*, 2019, 8, S. 123-132.
- Kovač, Mirjana Matea und Boban, Irina: „Die retrospektive Analyse der Nützlichkeit des

- Wiederholens von Aufgaben in Deutsch als Fremdsprache“. In: DHS - Društvene i humanističke studije: časopis Filozofskog fakulteta u Tuzli, 2020, 4, S. 99-116.
- Lambert, Craig, Kormos, Judit und Minn, Danny: „Task repetition and second language speech processing“. In: Studies in Second Language Acquisition, 2017, 39/1, S.167-196.
- Petrović, Vesna: „Usvajanje novih reči engleskog jezika kao stranog i poboljšanje govorne kompetencije u vezi sa određenom temom primenom “Pristupa učenju kroz komunikativne zadatke“. Masterarbeit, Universität Beograd, 2016.
- Reitbrecht, Sandra: „Häsitationsphänomene in der Fremdsprache Deutsch und ihre Bedeutung für die Sprechwirkung“. Berlin: Frank & Timme Verlag, 2017.
- Retelj, Andreja: „Sprechkompetenz im DaF-Unterricht an Slowenischen Gymnasien: Von der Theorie zur Praxis“. Philosophische Fakultät Ljubljana 2016, S. 217-233.
- Rossiter, Marian, Derwing, Tracey, Manimtim, Linda und Thomson, Ron: „Oral fluency: The neglected component in the communicative language classroom“. In: The Canadian Modern Language Review, 2010, 66/4, S. 583-606.
- Segalowitz, Norman: „Cognitive bases of second language fluency“. New York: Routledge Verlag, 2010.
- Swain, Merrill, In: Edwards, Corony, Willis, Jane (2005): “Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching”. Houndmills: Palgrave Macmillan Verlag, 1997.
- Thornbury, Scott: „How to Teach Grammar“. Essex: Longman Verlag ,1999.
- Thornbury, Scott: “How to Teach Speaking”. England: Pearson Educational Limited, 2005.
- Vidović Zorić, Ana: Buchrezension „Govorna fluentnost u stranome jeziku“. In: Govor: Zeitschrift für Phonetik. 2021, 38/1, S. 95-101.
- Willis, Jane: “A Framework for Task-Based Learning”. Essex: Longman Verlag, 1996.
- Zafeiriadou, Nelly: “Drama in Language Teaching: A Challenge for Creative Development“. In: Issues, 2009, 23, S. 4-9.