

PERZIPIERTE SPRECHFLUSSIGKEIT BEIM LESEN

Radić, Anita

Undergraduate thesis / Završni rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:374640>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-20**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

Preddiplomski sveučilišni studij Njemački jezik i književnost

ZAVRŠNI RAD

PERZIPIERTE SPRECHFLÜSSIGKEIT BEIM LESEN

ANITA RADIĆ

SPLIT, 2023.

Abteilung für deutsche Sprache und Literatur
Bachelorstudium der deutschen Sprache und Literatur

BACHELORARBEIT

PERZIPIERTE SPRECHFLÜSSIGKEIT BEIM LESEN

Studentin:

Anita Radić

Betreuerinnen:

Prof. Dr. Mirjana Matea Kovač

Doz. Dr. Mirela Müller

Split, Dezember 2023

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Kommunikative Kompetenz.....	3
3. Konzept der Sprechflüssigkeit	6
4. Faktoren, die die perzipierte Flüssigkeit beeinflussen.....	10
4.1. Füllwörter in der Sprache.....	11
4.2. Richtige Aussprache.....	13
5. Forschung der perzipierten Sprechflüssigkeit	17
6. Schlussfolgerung	22
7. Literatur	23

1. Einleitung

Die kommunikative Kompetenz ist seit der Mitte des letzten Jahrhunderts ein Gegenstand wissenschaftlicher und fachlicher Überlegungen. Obwohl ähnliche Definitionen des Konzepts von Forschern/Forscherinnen vorgeschlagen wurden, betonen die meisten Definitionen die Fähigkeit zur Verwendung von Sprachwissen mit dem Ziel, das Kommunikationsziel zu erreichen. Der Schwerpunkt des zeitgenössischen Fremdsprachenunterrichts liegt auf der Entwicklung der flüssigen Rede. Elemente, die die sprachliche Kontinuität beeinträchtigen und nicht zum Inhaltsausdruck beitragen, sind nichtphonemische Segmente, längere stille Pausen, lexikalisierte Füllwörter, Vokalverlängerungen, Wiederholungen, falsche Wörter oder Phrasen, Selbstkorrekturen usw.

Das wichtigste Ziel des/der Sprechers/Sprecherin ist es, den Inhalt der Botschaft seinem/ihrer Gesprächspartner/-in wirksam zu vermitteln. Angesichts der Bedingungen, Situationen, Kommunikationsfähigkeiten und anderen Faktoren, die den/der Sprecher/-in umgeben, trifft er/sie auf Sprachschwierigkeiten sei es aufgrund anspruchsvoller konzeptueller Plänen oder unzureichender linguistischer Kompetenz. Der Begriff Sprechunflüssigkeit ist mit der Bildung von Hindernissen bei der Sprachproduktion verbunden, die letztlich die Geschicklichkeit und Leichtigkeit beim Sprechen behindern. Neben der Sprechgeschwindigkeit wird die perzipierte Sprechflüssigkeit auch von einigen anderen Faktoren beeinflusst, wie z. B. der korrekten Aussprache, der Prosodie, dem Akzent (Lautstärke), Intonation (Satzmelodie) (terminal, interrogativ oder progredient), Dauer (Länge/Kürze des Vokals) und Junktur (Pausen, bzw. Grenze zwischen den Elementen eines Konstrukts) (z. B. aus Baden – ausbaden; ein Fluss – Einfluss).

Im ersten Teil dieser Abschlussarbeit wird der Begriff der kommunikativen Kompetenz beschrieben, danach das Konzept der flüssigen Sprache, während der vierte Teil die Faktoren beschreibt, die die sogenannte perzipierte Sprechflüssigkeit bzw. den subjektiven Eindruck der Sprechflüssigkeit des/der Sprechers/Sprecherin beeinflussen. Das Ziel des fünften Teils ist es, zu untersuchen, wie Zuhörer/-innen (Studierende des Masterstudiums Deutsche Sprache und Literatur) das Lesen von über 60 Studierenden des Studienganges Deutsche Sprache und Literatur bewerten. Die Aussagen zur Lesequalität beziehen sich auf die allgemeine Beurteilung der Sprechflüssigkeit (Beurteilung der Sprachkompetenz im Hinblick auf

Sprechgeschwindigkeit, Verwendung angemessener Pausen, ausdrucksstarkes Lesen, richtige Aussprache, Verständlichkeit des Inhalts, Selbstkorrektur, allgemeiner Eindruck der Sprachflüssigkeit und Natürlichkeit beim Lesen). Im fünften Teil werden die Ergebnisse und die Ausarbeitung der erzielten Ergebnisse vorgestellt. Nach der Analyse der erzielten Ergebnisse folgt die Schlussfolgerung.

2. Kommunikative Kompetenz

Der Begriff der kommunikativen Kompetenz wurde erstmals in den späten sechziger bzw. frühen siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts von dem amerikanischen Linguisten Dell Hymes eingeführt. Chomsky (1965) führte den Begriff der sprachlichen oder linguistischen Kompetenz ein, die für ihn das Wissen über die Sprache auf einer idealen, abstrakten Ebene darstellt. Er stellte sie der sprachlichen oder linguistischen Performanz gegenüber – den tatsächlichen Äußerungen, dem, was Menschen tatsächlich sagen und hören, mit all den Fehlern, falschen Anfängen und unvollendeten Sätzen. Nach dem Modell von Hymes besteht die kommunikative Kompetenz aus mehreren Komponenten, von denen nur eine grammatikalisch ist. Demnach, wenn Hymes (1972) über die kommunikative Kompetenz spricht, meint er die generellen Fähigkeiten, die eine Person besitzt, abhängig von dem Sprachwissen und der Sprachfähigkeit.

Die kommunikative Kompetenz, als das ultimative Ziel des Unterrichtens in der Fremdsprache, ist im linguistischen Diskurs schon seit den frühen 70er Jahren des letzten Jahrhunderts bekannt. Obwohl von Forschern/Forscherinnen ähnliche Definitionen für das Konzept vorgeschlagen wurden, betonen die meisten Definitionen die Fähigkeit zur Verwendung von Sprachwissen mit der Absicht, das Kommunikationsziel zu erreichen. Bagarić und Mihaljević Djigunović (2007: 91) geben an: „... dass es für einen/eine kompetenten/kompetente Benutzer/-in der Sprache in der Kommunikation nicht nur bedeutet, das Sprachwissen zu besitzen, sondern auch die Fähigkeit und das Geschick, dieses Wissen im kommunikativen Akt zu aktivieren.“

Es gibt drei Domänen, auf deren Grundlage das Kurrikulum des Faches Deutsche Sprache organisiert ist - kommunikative Sprachkompetenz, interkulturelle Kommunikationskompetenz, Eigenständigkeit bei der Beherrschung der Sprache. Die Ausgänge, die sich aus der Domäne kommunikative Sprachkompetenz ergeben, sind auf den Erwerb von Kenntnissen einer Fremdsprache und auf die Beherrschung von Fähigkeiten für die Verwendung dieses Wissens im Kommunikationsakt gerichtet. Kommunikative Sprachkompetenz impliziert die wirksame Anwendung des persönlichen Sprachrepertoires im Einklang mit dem Kontext und mit dem Zweck der Kommunikationssituation. Voraussetzung für eine solche Kommunikation ist die Fähigkeit, Informationen, Ideen, Gedanken, Gefühle,

Einstellungen und Werte in Übereinstimmung mit verschiedenen kulturellen und sozialen Kontexten zu verstehen und mündlich und schriftlich auszudrücken.

Bildungsziele, die aus dem Bereich der kommunikativen Sprachkompetenz abgeleitet sind, basieren auf: a) dem Aneignen von deutscher Sprache (Wortschatz, Grammatik, Rechtschreibung, Aussprache; Stile und Register des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks in der deutschen Sprache; Merkmale der Textarten, Methoden der Planung und der Strukturierung der Texte, Art und Weise der geeigneten Leistung von Sprachfunktionen in der Interaktion) und b) der Entwicklung von Fähigkeiten, welche die Verwendung dieses Wissens im Kommunikationsakt (Fähigkeiten, wie das Hören und das Verstehen von Botschaften, Sprechen, Lesen, Verständnis und Schreiben von Texten und Sprachvermittlung) ermöglichen.

Gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) bestehen kommunikative Sprachkompetenzen aus mehreren Bestandteilen: linguistischer, soziolinguistischer und pragmatischer Kompetenz. Die linguistische Kompetenz umfasst lexikalisches, phonologisches und syntaktisches Wissen. Die soziolinguistische Kompetenz basiert auf den soziokulturellen Bedingungen des Sprachgebrauchs. Wegen ihrer Sensibilität auf gesellschaftliche Normen hat die soziolinguistische Komponente einen starken Einfluss auf alle Formen der sprachlichen Kommunikation zwischen den Vertretern/Vertreterinnen verschiedener Kulturen. Die pragmatische Kompetenz bezieht sich auf den funktionalen Gebrauch von Sprachressourcen (Realisierung von Sprachfunktionen, Sprechakten) und stützt sich auf Szenarien des interaktiven Austauschs. Sie bezieht sich auch auf den Erwerb von Diskurs, Zusammenhalt und Kohärenz, Identifizierung von Texttypen und Textformen usw. Es ist wichtig, auf den starken Einfluss der Interaktion und das kulturelle Umfeld zu achten, in denen diese Fähigkeiten aufgebaut werden.

Neuner (1979) erkennt die kommunikative Kompetenz als ultimatives Ziel des Unterrichts an und nennt folgende Elemente, die auf die Beherrschung von der Fremdsprache hinweisen: Beherrschung von grammatikalischen Strukturen, Beherrschung von Sprechakten, Beherrschung von Kommunikationssituationen und bestimmten Textarten, Beherrschung von paralinguistischen Ausdrucksmitteln (Aussprache, Akzent) und außersprachlichen Ausdrucksmitteln (Gestik, Mimik), Beherrschung von folgenden Fähigkeiten: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Im Hinblick auf das Thema dieser Abschlussarbeit kann die Frage gestellt

werden, inwieweit im Unterrichtsprozess auf das Lesen, also die richtige Aussprache und allgemein ausdrucksvolles Lesen geachtet wird.

Velički (2006) betont die Tatsache, dass die Beziehung zwischen Hören und Sprechen am Anfang im Unterricht einer Fremdsprache von entscheidender Bedeutung ist. Die phonetische Ausbildung unterscheidet sich von anderen Bereichen des Fremdsprachunterrichts – phonetische Elemente sind von Anfang an erforderlich, während Lexik und Grammatik über einen längeren Zeitraum geübt und eingeführt werden können. Aussprachefehler werden sehr schnell erworben, und mit zunehmendem Fortschritt beim Spracherlernen wird es immer schwieriger, sie zu beseitigen. Die Aneignung neuer Hör- und Artikulationsgewohnheiten ist eine Voraussetzung mündlicher Kommunikation und das sollte der Anfang beim Erlernen einer Fremdsprache sein. Velički führt weiter an, dass die Laute einer Fremdsprache von Anfang an durch “das phonologische Sieb” der Muttersprache wahrgenommen werden, sodass eine neue Wahrnehmungsgrundlage geschaffen werden muss. Angesichts der Problematik eines erfolgreichen Deutschunterrichts betont Velički (2006: 330) weiterhin, dass Experten oft nicht einig sind, wie Schüler/-innen zu Beginn des Lernens einer bestimmten Sprache mit den Lauten in dieser Sprache vertraut gemacht werden können. Deshalb ist es am Anfang des Lernens einer Fremdsprache in vielerlei Hinsicht nützlich, besondere Aufmerksamkeit der Artikulation, Intonation und den Hörgewohnheiten zu widmen. Auf diese Weise kann verhindert werden, dass die Schüler/-innen weiterhin die Hör- und Sprechgewohnheiten der Muttersprache beibehalten. Aussprache und Intonation sind beim Erlernen einer Fremdsprache ein häufiges Problem, besonders am Anfang, aber die Schwierigkeiten können erst in späteren Phasen beim Erlernen einer Fremdsprache bemerkt werden. Das bedeutet, wenn wir Kinder an eine neue Fremdsprache heranführen wollen, sollten wir zunächst an den prosodischen Elementen einer bestimmten Sprache arbeiten: der Betonung, Tonhöhe, Rhythmus, Pausen und Sprechflüssigkeit. In der Vorschul- und Schulzeit sollten Hör- und Ausspracheübungen als Spiel integriert werden, wobei die Besonderheiten der kindlichen Kognition berücksichtigt werden.

3. Konzept der Sprechflüssigkeit

Sprechflüssigkeit wird im Rahmen der kommunikativen Kompetenz betrachtet und beinhaltet das flüssige Sprechen ohne unnötige Unterbrechungen. Elemente, die die sprachliche Kontinuität beeinträchtigen und nicht zum Inhaltsausdruck beitragen, sind nichtphonemische Segmente, längere stille Pausen, lexikalisierte Füllwörter, Vokalverlängerungen, Wiederholungen, falsche Wörter oder Phrasen, Selbstkorrekturen usw. „Das mündliche Können ist ein sehr wichtiger Teil des Fremdsprachenkönnens, weil in der Welt und bei der Arbeit das Beherrschen verschiedener Sprachen verlangt wird. Sprache ist ein Kommunikationsmedium.“ (Kara 2007, nach Kara 2011: 29)

Forscher/-innen unterscheiden Sprechflüssigkeit im engeren und weiteren Sinne. Sprechflüssigkeit im engeren Sinne bezieht sich auf eine angemessene Sprechgeschwindigkeit und eine einfache Übertragung von Gedanken in Sätze. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Fremdsprachen fördert grundsätzlich das Verständnis der Sprechflüssigkeit im engeren Sinne und betont die Notwendigkeit der Entwicklung der Sprachkompetenz, die Rolle von Pausen, Zögern und Umformulierung von Ausdrücken. Forscher/-innen zeigen, dass die Lehrer/-innen als ziemlich wichtige Teilnehmer/-innen im Lehrprozess nicht ausreichend mit den Aufgaben vertraut sind, die speziell für die Entwicklung der Sprachkompetenz geplant sind (Kovač 2020). Einerseits sind die Fremdsprachenlehrer/-innen also mit dem Konzept der Sprechflüssigkeit häufig nicht vertraut, noch mit den Mechanismen, mit denen es verbessert werden kann. Andererseits umfasst Sprechflüssigkeit im weiteren Sinne die allgemeine Sprachkompetenz.

Einer der ersten Forscher, der das Konzept der Sprechflüssigkeit definierte und eine Distinktion zwischen verschiedenen Arten der Sprechflüssigkeiten machte, war Fillmore (1979). Die erste Art der Sprechflüssigkeit bezieht sich auf die Fähigkeit des/der Sprechers/Sprecherin, einfache angemessene Wörter und Phrasen zu finden, welche mit der angemessenen Sprechgeschwindigkeit und der Abwesenheit ungewünschter Sprachphänomene verbunden sind. In einer Fremdsprache haben die Schüler/-innen, mit besonders niedriger Sprachbeherrschung, aufgrund des unzureichenden Wortschatzes und/oder unzureichenden Kenntnissen der Grammatikregeln, Schwierigkeiten bei der Strukturierung von Sätzen in Echtzeit. Angesichts dessen, dass den meisten Schülern/Schülerinnen das Wissen und die zusätzliche Zeit für die

Planung und Gestaltung der Ausdrücke fehlen, greifen die Schülern/Schülerinnen zur Verwendung von Füllwörter zurück oder sie verwenden sehr einfache Strukturen. Die zweite Art der Sprechflüssigkeit umfasst die Fähigkeit des/der Sprechers/Sprecherin, einen komplexeren Wortschatz zu verwenden, was wiederum ein problematischer Aspekt für die Sprecher/-in mit niedrigen Sprachkenntnissen ist. Fillmore (1979) argumentiert, dass ein/eine fließender/fließende Sprecher/-in eine komplexe und sophistizierte Sprache verwendet, die spezifisch für den formellen Diskurs ist. Wie bei der ersten Art der Sprechflüssigkeit, betont er auch bei dieser Art, die Bedeutung einer angemessenen Sprechgeschwindigkeit (Kovač 2020).

Die dritte Sprechflüssigkeit bezieht sich auf die pragmatische Anwendbarkeit, die als integraler Bestandteil der Kommunikationskompetenz und als vernachlässigter Aspekt im formalen Fremdsprachenunterricht betrachtet wird. Die genannten Arten der Sprechflüssigkeit verbinden eine angemessene Sprechgeschwindigkeit und die Anwesenheit der Sprechunflüssigkeit, welche sehr wichtige Faktoren bei der Beurteilung der Sprechflüssigkeit sind.

Laut Fillmore (1979) umfasst die letzte Art der Sprechflüssigkeit die Kreativität des/der Sprechers/Sprecherin. Kovač (2020) wies darauf hin, dass ein/eine Sprecher/-in nur dann als flüssig gilt, wenn negative Sprachphänomene (Pausen, Füllwörter, Wiederholungen, Umformulierungen, Stottern, Vokalverlängerungen usw.) beim Sprechen nicht übermäßig vorkommen und wenn der/die Sprecher/-in in angemessener Geschwindigkeit spricht. Einer der wichtigsten Faktoren bei der Entwicklung der Sprechflüssigkeit sind formelle Ausdrücke, die dem/der Sprecher/-in sehr hilfreich sind, da diese eine zusätzliche Zeit generieren, was dem/der Sprecher/-in hilft, eine akzeptable morphosyntaktische Struktur zu formulieren.

Neben der grundlegenden Unterscheidung zwischen Sprechflüssigkeit im engeren und weiteren Sinne, unterscheidet man auch die Unterteilung der Sprechflüssigkeit in kognitive, Äußerungsflüssigkeit und wahrgenommene (perzipierte) Sprechflüssigkeit, die der Forschungsgegenstand dieser Arbeit ist. Die oberflächliche Sprechflüssigkeit ist das Grundkonzept aller drei Ebenen, von denen die erste mit der Sprechgeschwindigkeit verbunden ist, die zweite ist von Variablen abhängig, die auf Unterbrechungen der Sprechflüssigkeit hinweisen, während die dritte Ebene sich auf Sprachüberwachung und Selbstkorrektur bezieht.

Die kognitive oder tiefgreifende Sprechflüssigkeit zeigt die Fähigkeit des/der Sprechers/Sprecherin, wie wirksam die vorhandenen kognitiven Ressourcen mobilisiert und

integriert werden, die für die Produktion von Ausdrücken verantwortlich sind. Die letzte, perzipierte oder subjektive Sprechflüssigkeit fokussiert sich auf den/die Sprecher/-in und seinen/ihren Eindruck, ob die psycholinguistischen Prozesse der Sprachplanung und Sprachausführung des/der Gesprächspartners/Gesprächspartnerin ohne Schwierigkeiten ablaufen (Kovač, 2020).

Einer der besten Mechanismen für die Entwicklung der Sprechflüssigkeit ist, wie schon früher hervorgehoben, die formelle Sprache. Dabei handelt es sich um vorgeschaltete lexikalische Einheiten, die aus dem gesamten mentalen Lexikon abgerufen werden. Das sind z. B. Grußformeln. Sie werden nicht Wort für Wort gebildet, sondern sie werden als eine Einheit abgerufen und sind einer der Indikatoren der pragmatischen Kompetenz. Eine der häufigsten Eigenschaften, die auf entwickelte pragmatische Kompetenz hinweisen, sind das Wissen und die richtige Anwendung von Routineformeln wie *Herzlichen Glückwunsch*, *Guten Appetit* und *Mit freundlichen Grüßen*. Diese stehen dem/der Sprecher/-in während der Kommunikation als bereits vorgefertigte Wortverbindungen zur Verfügung, die nicht erneut konstruiert werden müssen, und können in der Regel auch als eigenständige sprachliche Äußerungen stehen, ohne ihre Bedeutung und Funktion zu verlieren (Lüger 2007: 444). Neben den genannten formelhaften Ausdrücken führt Ruusila (2014: 80) weitere Höflichkeitsformeln in engere Kategorien auf: Gruß- und Abschiedsformeln, Wunsch- und Anlassformeln, Dankesformeln und Entschuldigungsformeln. Angesichts dessen, dass formelle Ausdrücke Mechanismen für die Entwicklung der Sprechflüssigkeit sind, sind sie auch sehr wichtige Faktoren bei der Beurteilung der perzipierten Sprechflüssigkeit.

Ein weiterer Weg zur Verbesserung der Sprechflüssigkeit ist das Wiederholen. In einer Forschung über die Auswirkungen von Wiederholungen auf die Sprechleistung haben Kovač und Sarić (2019) den Einfluss und die Häufigkeit der Wiederholung von nicht-lexikalisierten Füllwörtern, bei Befragten mit höheren Sprachkenntnissen in der englischen Sprache, untersucht. Die Ergebnisse ihrer Analyse bestätigen die Existenz statistisch signifikanter Unterschiede in der Anzahl der nicht-lexikalisierten Füllwörter zwischen der ersten und der wiederholten Leistung der Aufgabe. Die Autorinnen stellten fest, dass die Sprecher/-innen durch nicht-lexikalisierte Füllwörter zusätzliche Zeit für die Planung und Erstellung von Äußerungen sowie für die Bewältigung möglicher Schwierigkeiten in verschiedenen Phasen der Sprachproduktion erhalten.

Sprecher/-innen richten zusätzliche Aufmerksamkeitsressourcen auf flüssigere Sprache, die sich in seltenerer Verwendung von nicht-lexikalisierten Füllwörtern widerspiegelt.

In einer anderen Studie haben Kovač und Boban (2020) am Beispiel Deutsch als Fremdsprache, anhand retrospektiver Antworten und Kommentare festzustellen versucht, wie Befragte die Zweckmäßigkeit der Wiederholung derselben Sprechaufgabe bewerten. Die Befragten bestätigten deutliche Auswirkungen der Wiederholung, wie z. B. Bildung eines komplexeren und geeigneten Ausdrucks, Auswahlmöglichkeit von Lexemen mit ähnlicher Bedeutung, richtige Verwendung grammatikalischer Formen und syntaktischer Strukturen und effektive Selbstkontrolle der Sprache. Bei der Analyse der Antworten stellen die Autorinnen ebenfalls fest, dass die Befragten diese Aktivität, mit dem Ziel die Sprechflüssigkeit zu entwickeln, ziemlich positiv bewerten.

Im Kontext der Entwicklung von Sprechflüssigkeit wird oft der Begriff „Sprachversteinerung“ verwendet, der in der Literatur als dauerhafte Stagnation und Unterbrechung des Fortschritts beim weiteren Erlernen bestimmter sprachlicher Komponenten beschrieben wird (Han 2003, nach Schmidt 2006: 23). „Versteinerung impliziert, dass die L2-Lernenden Strukturen in ihrer Sprache haben, die persistent gegenüber externen Einflüssen sind.“ (Selinker 1972, nach Schmidt 2006: 24) Daher ist es notwendig, das metalinguistische Bewusstsein zu fördern und die Notwendigkeit der Korrektur falsch erlernter Strukturen zu betonen (Scovel 2001, nach Schmidt 2006: 25). Falsch erworbene Fehler erfordern mehr Zeit, um reduziert und beseitigt zu werden, und der/die Sprecher/-in kann Schwierigkeiten beim Entfernen und Korrigieren derselben haben (Dieling 1991, nach Schmidt 2006: 25).

4. Faktoren, die die perzipierte Flüssigkeit beeinflussen

Laut Horga und P. Hadži (2012: 626) ist das wichtigste Ziel des/der Sprechers/Sprecherin, den Inhalt der Botschaft seinem/ihrer Gesprächspartner/-in wirksam zu vermitteln. Angesichts der Bedingungen, Situationen, Kommunikationsfähigkeiten und anderen Faktoren, die den/die Sprecher/-in umgeben, trifft er/sie auf Schwierigkeiten aufgrund anspruchsvoller konzeptueller Pläne oder unzureichender linguistischer Kompetenz. Der Begriff „Sprechunflüssigkeit“ ist mit der Bildung von Hindernissen bei der Sprechproduktion verbunden, die letztlich die Geschicklichkeit und Leichtigkeit beim Sprechen behindern. Die Formulierung des Inhalts ist ein komplexer Prozess, bei dem der/die Sprecher/-in ein Gleichgewicht zwischen der Strukturierung von Informationen und der endgültigen Leistung bzw. Sprache herstellt. Im Versuch, die Planungs- und Leistungsprozesse zu harmonisieren, produziert der/die Sprecher/-in verschiedene Formen unflüssiger Sprache (Horga, P. Hadži 2012: 626).

Einige Formen unflüssiger Sprache, wie zum Beispiel Füllwörter, können jedoch positive Auswirkungen auf den/die Zuhörer/-in und den/die Sprecher/-in haben, da sie den/die Gesprächspartner/-in auf die Schwierigkeiten aufmerksam machen, mit denen der/die Sprecher/-in beim Formulieren von Ausdrücken konfrontiert ist. Darüber hinaus fühlt sich ein/eine Sprecher/-in in einer vertrauten Umgebung sicherer in seiner/ihrer Leistung, während er/sie in Gesprächen mit unbekanntem Menschen aufgrund der fremden Umgebung eher zu Unflüssigkeit neigt (Mahl 1987, nach Horga, P. Hadži 2012: 628). Neben dem genannten Faktor ist auch das Alter ein wichtiger Faktor bei der Erforschung der Sprechunflüssigkeit. In Anbetracht des Alters des/der Sprechers/Sprecherin treten bei älteren Sprechern aufgrund des Bedürfnisses einen komplexeren Ausdruck zu bilden, eine größere Anzahl von Sprechstörungen auf, im Gegensatz zu den jüngeren Sprechern/Sprecherinnen (Horga, P. Hadži 2012: 628).

4.1. Füllwörter in der Sprache

Nichtlexikalisierte Füllwörter beeinflussen die Sprechflüssigkeit. Sie fungieren in erster Linie als Strategien zur Überwindung von Schwierigkeiten in der Planungsphase, aber auch in anderen Phasen der Sprachproduktion. Auf niedrigen Ebenen der Sprachbeherrschung können meistens die Prozesse der Konzeptualisierung, Formulierung und Artikulation wegen unzureichender Automatisierung, begrenzter Aufmerksamkeitsressourcen und begrenzter Kapazität des Arbeitsgedächtnisses nicht parallel ablaufen, was zum langsameren Sprechen mit häufigeren Pausen und Stottern führt. Carović und al. (2010) behaupten, dass Zögern, unter anderem, ein Indikator der kognitiven Vorbereitung ist. Die Autorinnen behaupten, dass Anfänger/-innen, die die Verwendung einer Fremdsprache noch nicht automatisiert haben, häufiges Zögern nutzen, um so mehr Zeit für die Formulierung ihrer Gedanken zu schaffen.

Es gibt keine einheitliche Erklärung, bis zu welchem Maß, das Auftreten von nichtlexikalisierte Pausen die Wahrnehmung des/der Zuhörers/Zuhölerin, in Bezug auf die Sprechflüssigkeit des/der Sprechers/Sprecherin, beeinflussen. Die übermäßige Nutzung kann als ziemlich unflüssiges Sprechen und als unerwünschtes Sprachphänomen interpretiert werden. Es ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass Pausen sich auch positiv auf den/die Gesprächspartner/-in auswirken, da sie dem/der Zuhörer/-in zusätzliche Zeit für die Verarbeitung des informativen Inhalts der Nachricht bieten (Götz, 2013).

Škarić (2000) betont, dass die kontinuierliche Anwendung von Füllwörtern in der Sprache negativ beurteilt wird. Es wird darauf hingewiesen, dass ihre Präsenz in der Sprache nutzlos und unerwünscht ist (Golub, V. Zorić 2022: 368). Aus der englischen Sprache können wir z. B. manche Füllwörter (*you know, like*) nehmen, die innerhalb der Rede das Ziel haben, das Feedback des/der Zuhörers/Zuhölerin anzuregen (Fox Tree 2007; Fox Tree, Schock 2022, nach Golub, V. Zorić 2022: 369-370). "You know" wird in der Sprache verwendet, wenn wir den/die Zuhörer/-in fragen wollen, ob er/sie den gesprochenen Inhalt und den Kommunikationsfluss in einem bestimmten Moment versteht (Fox Tree 2007, nach Golub, V. Zorić 2022: 369-370). Dieses Beispiel erläutert die Bedeutung und den Zweck ihres Auftretens in der Kommunikation näher.

Durch die Verwendung von Füllwörtern bekommt der/die Sprecher/-in zusätzliche Zeit, die er/sie für die Bildung und Gestaltung des gesprochenen Ausdrucks nutzt. Neben der Planung kann er/sie die zusätzliche Zeit nutzen, um seine/ihre Leistung zu analysieren und zu kontrollieren (Golub, V. Zorić 2022: 370). Bei der Gestaltung längerer Äußerungen nimmt die kognitive Ermüdung des/der Sprechers/Sprecherin zu (Bortfeld et al. 2001, nach Golub, V. Zorić 2022: 370), und er/sie neigt eher dazu, Füllwörter zu verwenden (Oviatt 1995; Schriberg 1996, nach Golub, V. Zorić 2022: 370-371). In der Situation, in der das Tempo der Sprechgeschwindigkeit höher ist, wird von dem/der Sprecher/-in erwartet, dass er/sie seine/ihre Rede an diese Geschwindigkeit anpasst. Dieser Versuch führt jedoch zu einer Zunahme der Anzahl an Füllwörtern (Corley, Stewart 2007, nach Golub, V. Zorić 2022: 371). Darüber hinaus kann sich der/die Sprecher/-in während des Gesprächs dafür entscheiden, Füllwörter zu verwenden, die dem/der Zuhörer/-in signalisieren, dass er/sie die Rolle des/der dominanten Sprechers/Sprecherin übernimmt und die Absicht hat, den Verlauf der Kommunikation zu lenken. Füllwörter im Kroatischen wie *pa gledajte, evo, jel* lenken die Aufmerksamkeit auf das, was der/die Sprecher/-in gleich sagen wird, und führen den/die Zuhörer/-in zur größeren Aufmerksamkeit (Golub, V. Zorić 2022: 371). Die Studierenden der kroatischen Sprache verwenden meistens das nichtlexikalische Füllwort *hm*. Den zweiten und dritten Platz belegen die Füllwörter *ovaj* und *znači* (Kovač, Horga 2010, nach Golub, V. Zorić 2022: 373).

In einer durchgeführten Studie (November 2018 bis Januar 2021) von Golub und Vidović Zorić (2022: 375), an der 40 Gäste/Gästinnen teilnahmen, in Sendungen mit sachlichen (*Nedjeljom u 2* und *Otvoreno*) und unterhaltsamen Inhalten (*U svom filmu* und *Kod nas doma*), wurde das Auftreten von Füllwörtern in zwei verschiedenen Sprechstilen untersucht. Beide Programme legen unterschiedliche Kriterien fest und damit auch die Normen, an die sich die Gäste/Gästinnen halten sollen. In den Unterhaltungsprogrammen wird ein freier, einfacher und entspannter Sprechstil erwartet. Sachliche Programme, die trotz komplexer Themen und auf eine hohe Ebene der Professionalität setzen, fordern einen literarischen und verständlichen Sprechstil (Golub, V. Zorić 2022: 388). In den sachlichen Sendungen wurden folgende Füllwörter verwendet: *pa, znači, zapravo, ovaj, dakle* und usw. Obwohl die Füllwörter auch in den Unterhaltungssendungen verwendet wurden, ist die Wahl der Füllwörter mehr von der persönlichen und konkreten Auswahl des/der Sprechers/Sprecherin abhängig (Golub, V. Zorić 2022: 387).

4.2. Richtige Aussprache

Einer der besten Indikatoren der perzipierten Sprechflüssigkeit ist die Sprechgeschwindigkeit (Kovač, 2020). Neben der Sprechgeschwindigkeit wird die Sprechflüssigkeit des/der Sprechers/Sprecherin auch von einigen anderen Faktoren beeinflusst, wie z. B. der korrekten Aussprache, also der Prosodie, dem Akzent (Lautstärke), Intonation (Satzmelodie) (terminal, interrogativ oder progredient), Dauer (Länge/Kürze des Vokals) und Junktur (Pausen, bzw. Grenze zwischen den Elementen eines Konstrukts) (z. B. aus Baden – ausbaden; ein Fluss – Einfluss). Die Intonation hat eine grammatikalische, diskursive, informative und soziolinguistische Funktion. Die Verwendung von Intonationsmustern ist ein äußerst wichtiges sprachliches Element und wird in den frühen Phasen des Spracherwerbs übernommen, wobei bestimmte Muster vollständig zu hochautomatisierten Sprachgewohnheiten werden. Die Intonation ist ebenso wie die Genauigkeit eine Variable der perzipierten Sprechflüssigkeit und ist in erster Linie eine Eigenschaft von MuttersprachlernInnen. Götz (2013) stellt laut Kovač (2020) fest, dass gerade diese Variable im Fremdsprachenunterricht an deutschen Schulen oder Universitäten extrem vernachlässigt wird. Die Autorin warnt, dass die Intonationsmuster sich nicht nur auf die Natürlichkeit und Rhythmik der Sprache beziehen, sondern auch aufgrund ihrer kommunikativen Funktionen ziemlich wichtig sind. Die falsche Betonung des/der Sprechers/Sprecherin bezieht sich nicht nur auf seine/ihre Unechtheit, sondern kann auch ernste Konsequenzen haben, wie Missverständnisse in der Kommunikation. Ebenso führt die wörtliche Übertragung übernommener Intonationsmuster aus der Muttersprache in die Fremdsprache nicht nur zu einem ausländischen Akzent, sondern auch zu möglichen Missverständnissen. Der Akzent ist auch eine Variable, die einen/eine Muttersprachler/-in von einem/einer Nichtmuttersprachler/-in unterscheidet. Er wird im Gegensatz zu grammatikalischen Regeln bereits in einem sehr frühen Alter erworben.

Während in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts der Aussprachelehre, im Gegensatz zu anderen Bereichen des Fremdspracherwerbs, keine Aufmerksamkeit geschenkt wurde, kam es in den letzten zwanzig Jahren zu einem Anstieg der Forschung und des Interesses an der Aussprachelehre. Lee, Jang und Plonsky (2015) haben in einer Meta-Analyse von 75 Aussprachestudien gezeigt, dass die Vermittlung von Aussprache zu statistisch signifikanten Verbesserungen führte. Im Vergleich ihrer Ergebnisse mit anderen metaanalytischen

Forschungen kommen die Autoren zum Schluss, dass der Unterricht der Aussprache gleich effektiv (oder noch effektiver) wie der Unterricht in Wortschatz, Grammatik und Pragmatik sein kann (Lee et al., 2015., S. 357).

Eine schlechte Aussprache kann das Verstehen einer Fremdsprache erschweren, schlechte Prosodie- und Intonationsfähigkeiten können sich ebenso negativ auf die Kommunikation auswirken. Das kann ein Gespräch für den/die Sprecher/-in und Zuhörer/-in unangenehm machen. Sprachlehrer/-innen sind sich dessen in letzter Zeit stärker bewusst geworden und haben den Schwerpunkt ihres Ausspracheunterrichts nach der Inklusion suprasegmentaler Merkmale verlagert, um das allgemeine Verständnis zu verbessern (Celce-Murcia, Brinton und Goodwin 1996).

Die Intonation vermittelt nicht nur die Sprachinformationen, sondern spielt auch eine wichtige Rolle bei der Regulierung des Diskurses. Sie ist zudem ein bedeutender Indikator für die Identität eines/einer Sprechers/Sprecherin und spiegelt Faktoren wie den körperlichen Zustand, das Alter, das Geschlecht, den psychischen Zustand und die soziolinguistische Zugehörigkeit wider. Intonation ist auch für das Verständnis sehr wichtig.

Im Folgenden werden einzelne Studien zur formalen Vermittlung der Aussprache im Deutschen als Fremdsprache beschrieben. Es ist eine allgemein anerkannte Tatsache, dass die Aussprache beim Erlernen einer Sprache besondere Aufmerksamkeit erfordert, da sie den Erwerb der produktiven und rezeptiven Fähigkeiten in der Zielsprache beeinflusst (Dieling und Hirschfeld, 2000). Obwohl die Bedeutung des Aussprachetrainings unbestreitbar ist, zeigen Untersuchungen, dass es keinen Konsens über die genauen Ergebnisse des Aussprachetrainings gibt. Der aktuelle Ansatz zum Sprachenlernen, wie im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen Sprachen (Europarat, 2001) dargelegt, legt großen Wert auf mündliche Fähigkeiten und ebnet den Weg für ein größeres Bewusstsein für das Aussprachetraining der Lehrbuchautoren/ Lehrbuchautorinnen und Lehrer/-innen. Dieser Fokus auf die Aussprache hatte jedoch recht unterschiedliche Auswirkungen auf die Art und Weise, wie das Aussprachetraining durchgeführt und in aktuelle DaF-Lehrbücher und Kurse integriert wurde.

Mareike Müller verglich zwei Lehrbücher für den Deutschunterricht - *Studio d A1* (Funk, Kuhn und Demme, 2005) und das kanadisch-amerikanische Lehrbuch *Treffpunkt Deutsch*

(Widmaier, Widmaier und Gonglewski, 2008). In beiden Lehrbüchern sind die Aufgaben auf die Entwicklung einer korrekten Aussprache ausgerichtet. Bei der Analyse der Lehrbücher kommt die Autorin zum Schluss, dass in beiden Lehrbüchern Aufgaben vertreten sind, die von den Schülern/Schülerinnen eine Nachahmung der Aussprache erwarten, dennoch sind die Aufgaben sehr eintönig konzipiert. *Studio d AI* integriert Ausspracheübungen in kommunikative Kontexte und verknüpft diese mit kognitiven Aufgaben sowie grammatikalischen und lexikalischen Lernmaterialien. Auf diese Weise verlagert sich der Fokus der Schüler/-innen von der Artikulation auf komplexere Lernziele, was die Automatisierung unterstützt. Laut Müller könnte *Treffpunkt Deutsch* seine Übung verbessern, indem im gesamten Lehrbuch mehr Wert auf die Aussprache gelegt wird und der Umfang der Sequenzen erweitert wird. Es bietet jedoch einen hilfreichen Ansatz zur Nachahmung neuer Sprachlaute durch intuitive Erklärungen, die im *Studio d AI* fehlen.

Die Autorin erklärt weiter, dass sich das Aussprachetraining in Lehrbüchern auf eine solide Gestaltung, Auswahl und Reihenfolge phonetischer Übungen konzentrieren sollte. Die Analyse der beiden Lehrbücher hat in dieser Hinsicht einige Stärken, aber auch einige gravierende Mängel aufgezeigt. Ein möglicher Ansatz zur Bereicherung von Übungsabläufen und -gestaltung besteht darin, das Bewusstsein der Lernenden dafür zu schärfen, phonetische Unterschiede zwischen ihrer Muttersprache und dem Deutschen zu erkennen. Die Sensibilisierung der Lernenden in Bezug auf die Aussprache kann nicht nur dazu beitragen, die Bedeutung verständlicher Sprache zu unterstreichen, sondern auch den Fokus auf bestimmte Trainingsmethoden und Schwierigkeiten bei der Aussprache zu legen. Lehrbücher müssen durch ausreichende Schulung ein Bewusstsein für die Bedeutung suprasegmentaler Sprachelemente schaffen.

Roccamo (2015) untersucht die Wirksamkeit des Aussprachetrainings für Anfänger/-innen und beschreibt eine effektive Ausspracheunterrichtseinheit, die zum Aufwärmen im Deutschunterricht für Anfänger/-innen gedacht ist. Deutschlerner/-innen im ersten Semester wurden in drei wichtigen Komponenten der deutschen Aussprache geschult: lexikalische Betonung, deutsche /r/-Laute und die stimmlosen Frikative [ç] (der Ich-Laut) und [x] (der Ach-Laut). Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass es möglich ist, Anfängern/Anfängerinnen die Aussprache in nur zehn Minuten pro Tag effektiv beizubringen, und der Artikel schließt mit

Vorschlägen, die Lehrer/-innen nutzen können, um mit dem Training in ihren eigenen Klassenzimmern für Erstklässler zu beginnen.

Für die Teilnahme wurden zwei intakte Abschnitte eines vierstufigen Deutschkurses im ersten Semester ausgewählt. Fünf deutsche Muttersprachler bewerteten die Aussprache vor und nach dem formalen Unterricht. Teilnehmer, die das Training absolvierten, verbesserten auch ihre Aussprache bei schwierigeren Aufgaben und in Bereichen, die für die Bedeutungsvermittlung am wichtigsten sind. Daher wurde festgestellt, dass sich das Training positiv auf die Verständlichkeit des Lernenden ausgewirkt hat.

Daraus lässt sich schließen, dass die Vermittlung der Aussprache eine entscheidende Rolle beim Erlernen einer Fremdsprache spielt und ein integraler Bestandteil fast jedes Sprachkurses sein sollte. Eine gute Aussprache ist in der Tat für eine adäquate Kommunikation in einer Fremdsprache unabdingbar und darüber hinaus für den ersten Eindruck der L2-Kompetenz eines Lernenden verantwortlich. Noch deutlicher wird die Bedeutung des Ausspracheunterrichts im Kontext des Sprachunterrichts auf universitärem Niveau, bei dem es um die Ausbildung zukünftiger Sprachlehrer/-innen geht. Während sich die Lehrmethoden im Laufe der Jahre erheblich weiterentwickelt haben und der Fokus des Interesses sich etwas mehr auf suprasegmentale Bereiche verlagert hat, ist der Ausspracheunterricht immer noch ein Bereich, der sowohl von Lehrern/Lehrerinnen als auch von Lernenden als problematisch empfunden wird.

5. Forschung der perzipierten Sprechflüssigkeit

In dieser Studie nahmen insgesamt 60 Studenten und Studentinnen des ersten, dritten und vierten Studienjahres im Studiengang Deutsche Sprache und Literatur teil. Die Probanden wurden in drei Gruppen nach ihrem Studienjahr eingeteilt und sollten einen Absatz eines Textes aus dem Deutschlehrbuch (Niveau B1) lesen. Die Leistungen der Studierenden wurden von drei Masterstudenten/Masterstudentinnen im fünften Studienjahr des Studiengangs Deutsche Sprache und Literatur bewertet. Jeder/Jede Student/-in (Bewerter/-in) erhielt die beiden unten aufgeführten Fragebögen (Tabelle 1 und Tabelle 2). Die Fragen in Tabelle 1 beziehen sich auf eine allgemeine Bewertung der Sprechflüssigkeit, wobei die Noten von 1 bis 5 reichen (von schlechtester bis bester Leistung). Die erste Frage bezieht sich auf die Bewertung der Sprechflüssigkeit. Der Rest bezieht sich auf die Verwendung angemessener Pausen, expressives Lesen, korrekte Aussprache, Verständlichkeit des Inhalts, Selbstkorrektur und den allgemeinen Eindruck der Sprechflüssigkeit.

Die Fragen in der zweiten Tabelle behandeln folgende spezifische Aspekte der Sprechflüssigkeit:

a) Natürlichkeit beim Lesen. Die niedrigste Note 1 umfasst das Lesen, bei dem der Fokus auf der Aussprache einzelner Wörter liegt, d. h. es gibt keine Wortverknüpfungen und die Sprache ist in der Regel sehr leise. Die Note 4 (die höchste Note) umfasst das Lesen, bei dem die Geschwindigkeit angemessen ist und das Lesen nicht monoton ist;

b) ausdrucksstarkes Lesen. Die niedrigste Note 1 bezieht sich auf das Lesen, bei dem der/die Sprecher/-in die Wörter nicht korrekt betont und wobei falsche Intonationsmuster auffallen. Die Noten 2 und 3 beziehen sich auf etwas bessere Leistung, während die Note 4 das Lesen umfasst, bei dem der/die Leser/-in die Wörter korrekt betont und korrekte Intonationsstrukturen verwendet;

c) Auftreten von Sprechstörungen, wie z. B. Füllwörter. Mit der Note 1 bewerteten die Bewerter/-innen das Lesen, bei dem längere Pausen, Wiederholungen und mehr Aussprachefehler erscheinen. Mit der Note 2 bewerteten die Bewerter/-innen das Lesen, bei dem der/die Sprecher/-in etwas seltener längere Pausen und Zögerungen verwendet, die das Verständnis beeinträchtigen. Mit der Note 3 bewerteten die Bewerter/-innen das Lesen, bei dem

einige Pausen und Schwierigkeiten bei der Aussprache komplexerer Wörter oder Strukturen auftreten, während sie mit der Note 4 das Lesen bewerteten, das flüssig und ohne unnötige Unterbrechungen ist. Ebenso löst der/die Leser/-in die Schwierigkeiten schnell, meistens durch die Selbstkorrekturen falsch ausgesprochener Wörter oder Strukturen;

d) Sprechgeschwindigkeit. Mit der Note 1 bewerteten die Bewerter/-innen das Lesen, das langsam ist und für den/die Zuhörer/-in, schwer zu verstehen ist. Mit der Note 2 bewerteten sie langsames Lesen. Mit der Note 3 bewerteten sie das Lesen, das eine Kombination aus langsamerem und etwas schnellerem Lesen ist. Mit der höchsten Note 4 bewerteten sie das Lesen, das die folgenden Kriterien erfüllt – der/die Leser/-in liest konsistent im normalen Gesprächstempo und mit angemessener Sprechgeschwindigkeit. Die hier aufgelisteten Kriterien ermöglichen eine detaillierte Analyse der Sprechflüssigkeit und geben Aufschluss über verschiedene Aspekte des Lesevortrags.

Tabelle 1. Fragebogen 1

1. Der/Die Leser/in hat den Text in einem angemessenen Sprechtempo gelesen 1 | 2 | 3 | 4 | 5

Ich stimme vollkommen zu

Ich stimme zu

Ich kann mich nicht entscheiden

Ich stimme nicht zu

Ich stimme überhaupt nicht zu

2. Der Text wird mit angemessenen Pausen vorgelesen 1 | 2 | 3 | 4 | 5

3. Der/Die Leser/-in verwendet expressives Lesen 1 | 2 | 3 | 4 | 5

4. Die Wörter werden richtig ausgesprochen 1 | 2 | 3 | 4 | 5

5. Das Lesen ist verständlich 1 | 2 | 3 | 4 | 5

6. Der/Die Leser/-in korrigiert Aussprachefehler 1 | 2 | 3 | 4 | 5

7. Allgemeine Einschätzung der Leseflüssigkeit 1 | 2 | 3 | 4 | 5 (**1-sehr schlecht; 5-sehr gut**)

Tabelle 2. Fragebogen 2

<p>Ausdruck und Volumen (Lautstärke) 1</p> <p>→ Versucht nicht, den Text wie natürliche Sprache klingen zu lassen. Neigt dazu, mit leiser Stimme zu lesen.</p>	<p>Phrasengrenzen 1</p> <p>→Liest monoton mit wenig Sinn für Phrasengrenzen; liest oft Wort für Wort.</p>	<p>Glätte 1</p> <p>→Macht häufig längere Pausen, Zögern, Fehlstarts, Wiederholungen oder mehrere Aussprachefehler.</p>	<p>Geschwindigkeit 1</p> <p>→Liest langsam und mühsam</p>
<p>2</p> <p>→Der Text klingt wie natürliche Sprache in einigen Bereichen, aber nicht in anderen. Der Fokus bleibt weitgehend auf dem Aussprechen der Wörter. Liest immer noch mit leiser Stimme</p>	<p>2</p> <p>→Liest häufig in Zwei- und Drei-Wort-Phrasen,</p> <p>→abgehacktes Lesen;</p> <p>→unangemessene Betonung</p>	<p>2</p> <p>→Mehrere "raue Stellen" im Text.</p> <p>→verlängerte Pausen oder Zögern sind häufig und störend.</p>	<p>2</p> <p>→Liest langsam</p>
<p>3</p> <p>→Der Text klingt wie natürliche Sprache.</p> <p>→Rutscht gelegentlich ins ausdruckslose Lesen ab.</p> <p>→Lautstärke ist grundsätzlich angemessen im gesamten Text.</p>	<p>3</p> <p>→Liest mit Atempausen mitten im Satz, etwas abgehackt</p> <p>→angemessene Betonung und Intonation.</p>	<p>3</p> <p>→Gelegentliche Pausen wegen Schwierigkeiten mit schwierigen Wörtern und/oder Strukturen</p>	<p>3</p> <p>→Liest mit einer Unebenheit</p> <p>→Mischung aus schnell und langsam</p>
<p>4</p> <p>→Ausdruck und Volumen sind gut im gesamten Text. Nicht monoton.</p>	<p>4</p> <p>→Liest im Allgemeinen mit guter Formulierung, mit angemessener Aufmerksamkeit für den Ausdruck.</p>	<p>4</p> <p>→Flüssig mit einigen Unterbrechungen</p>	<p>4</p> <p>→Liest konsequent im Konversationstempo; angemessene Geschwindigkeit während des Lesens.</p>

Ergebnisse der Analyse

Die Ergebnisse der Bewertungen werden in den Tabellen 3 und 4 präsentiert. Diese Tabellen zeigen die Durchschnittsnote, die die Bewerter/-innen für verschiedene Aspekte der Leistung eines jeden Teilnehmers vergeben haben.

Tabelle 3. Ergebnisse der Analyse (Fragebogen 1)

arithmetisches Mittel				
Fragebogen 1	1.Jahr	3.Jahr	4.Jahr (1)	4.Jahr (Wiederholung)
1	3,8	3,5	3,5	4,1
2	3,5	3,2	3,5	3,9
3	3	2,8	2,9	3,5
4	3,1	3,6	3,9	4,2
5	3,5	3,9	4,1	4,6
6	2,3	2,7	3,2	3,8
7	3,1	3,6	3,6	4,3

Tabelle 4. Ergebnisse der Analyse (Fragebogen 2)

arithmetisches Mittel				
Fragebogen 2	1.Jahr	3.Jahr	4.Jahr (1)	4.Jahr (Wiederholung)
Ausdruck und Volumen	2,2	2,8	2,9	3,4
Phrasengrenzen	2,4	2,9	3	3,5
Smoothness	2,9	3,3	3,2	3,8
Geschwindigkeit	2,9	3,3	3,6	3,8

Es lässt sich feststellen, dass die Bewerter/-innen ähnliche Noten für die Leistung der Studierenden vergeben haben, außer bei den Fragen 4 und 5, bei denen das Lesen der Studierenden im vierten Jahr mit höheren Bewertungen bewertet wurde. Insbesondere sprechen sie, entsprechend den Bewertungen, die Wörter korrekter aus und Lesen in einer verständlicheren Sprache (Tabelle 1). Es ist auch zu bemerken, dass die Bewerter/-innen höhere Noten für das wiederholte Lesen der Studierenden im vierten Jahr vergeben. Die Ergebnisse können durch den

Effekt der Wiederholung erklärt werden, d. h. die Wiederholung zeigt eine Reihe positiver Auswirkungen auf die Leistung (Kovač 2020). Die Ergebnisse des zweiten Fragebogens sind ebenfalls interessant (Tabelle 2). Die Natürlichkeit beim Lesen (Aussage 1) war am schlechtesten bei den Studierenden im ersten Jahr (2,2), und die Noten steigen allmählich bei den Studierenden im dritten und vierten Jahr. Wie bereits beim vorherigen Fragebogen (Tabelle 1) kann man feststellen, dass die Bewerter/-innen höhere Noten für die wiederholte Durchführung der Aufgabe bei den Studierenden im vierten Jahr des Diplomstudiums vergeben. Die niedrigen Noten für die Leistung im ersten Jahr könnten durch affektive Faktoren erklärt werden - das Unbehagen beim Aufnehmen, was Studierenden höherer Semester bekannt ist. Die Aussage zum expressiven Lesen folgt einem ähnlichen Muster wie die vorherige Aussage. Beide wurden mit sehr niedrigen Noten bewertet. Die Leistung in Bezug auf das Auftreten von Sprechunflüssigkeiten und Sprechgeschwindigkeit wurde mit etwas höheren Noten bewertet. Die Bewerter/-innen bewerten die Leistung der Studierenden im dritten Jahr etwas höher als die im ersten Jahr, und es ist ein Unterschied zwischen dem ersten Lesen und der Wiederholung bei den Studierenden im vierten Jahr zu erkennen.

6. Schlussfolgerung

Der zeitgenössische Fremdsprachenunterricht legt großen Wert auf die Entwicklung der Kommunikationskompetenz und die Fähigkeit zur flüssigen Sprachproduktion. Eine gute Aussprache in einer Fremdsprache spielt eine wichtige Rolle und prägt maßgeblich den ersten Eindruck der L2-Kompetenz eines Lernenden. Die perzipierte Sprechflüssigkeit bezieht sich auf die subjektive Beurteilung der Sprechweise eines/einer Sprechers/Sprecherin. Das Auftreten von Sprechstörungen, wie gefüllte Pausen, Zögern usw., kann die Geschicklichkeit und die Flüssigkeit in der Rede beeinträchtigen. Der/Die Sprecher/Sprecherin gilt nur dann als flüssig, wenn negative Sprechphänomene (Pausen, Füllwörter, Wiederholungen, falsche Ausdrucksanfänge, Umformulierungen, Vokalverlängerungen usw.) in seinem/ihrem Sprechen nicht übermäßig auftreten und, wenn der/die Sprecher/Sprecherin in angemessener Geschwindigkeit spricht.

Der Schwerpunkt dieser Abschlussarbeit lag auf der durchgeführten Forschung, bei der die Lesekompetenz der Studierenden in einer Leseaufgabe untersucht wurde. An der Untersuchung nahmen 60 Studierende aus dem ersten, dritten und vierten Jahr des Studienganges Deutsche Sprache und Literatur teil, sowie drei Studierende aus dem fünften Jahr des Masterstudiums Deutsche Sprache und Literatur. Fragebögen wurden verwendet, um den Grad der Lesekompetenz zu messen. Die Fragen im ersten Fragebogen bezogen sich auf eine allgemeine Beurteilung der Sprechflüssigkeit. Die Fragen im zweiten Fragebogen bezogen sich auf verschiedene Aspekte der Sprechflüssigkeit, darunter Natürlichkeit beim Lesen, ausdrucksvolles Lesen, Auftreten von Sprachstörungen (z. B. Füllwörter) und Sprechgeschwindigkeit.

Die Analyse der Fragebögen führte zu folgenden Schlussfolgerungen. Die Bewerter/-innen bewerteten die Leistungen der Studierenden im dritten Jahr im Vergleich zu den Studierenden im ersten Jahr mit höheren Noten. Auch das wiederholte Lesen der Studierenden im vierten Jahr erhielt die besten Noten. Der Nutzen der wiederholten Ausführung lässt sich durch den positiven Effekt der Aufgabenwiederholung erklären, der in zahlreichen Studien bestätigt wurde. Relativ niedrige Leistungsnoten im ersten Jahr könnten durch affektive Faktoren erklärt werden – das Unwohlsein vor dem Aufnehmen, was den Studierenden in höheren Studienjahren bekannt ist.

7. Literatur

Bagarić, V., Mihaljević Djigunović, J. (2007). Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika*. 8(14), S. 84-93. Abgerufen am 15. November 2023 von [DEFINIRANJE KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE \(srce.hr\)](#)

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.

Celce-Murcia, M., Brinton, D. und Goodwin, J. (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carović, I., Vidović, A. und Kovač, M. M. (2010). Usporedba govornih pogrešaka u hrvatskome kao stranom jeziku između početnih i naprednih stupnjeva učenja. U V. Mildner i M. Liker (ur.), *Proizvodnja i percepcija govora: profesoru Damiru Horgi povodom njegovog sedamdesetog rođendana*, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za fonetiku, Odjel za fonetiku Hrvatskoga filološkog društva, FF press.

Dieling, H., Hirschfeld, U. (2000). *Phonetik lehren und lernen*. Berlin usf.: Langenscheidt.

Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Fillmore, C. J. (1979). On fluency. U C. J. Filmoore, D. Kempler i W. S. – Y. Wang (ur.), *Individual differences in language ability and language behavior* (str. 85–101). New York: Academic Press Inc.

Funk, K., Kuhn, C., Demme, S. (2005). *Studio d A1: Deutsch als Fremdsprache ; Kurs- und Übungsbuch : Teilband*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Götz, S. (2013). *Fluency in native and nonnative English speech*. Amsterdam: John Benjamins.

Golub, G., Vidović Zorić, A. (2022). Poštalice u medijskome govoru. *Fluminensia*. 34(2), S. 367-396. Abgerufen am 15. November 2023 von [POŠTAPALICE U MEDIJSKOME GOVORU \(srce.hr\)](#)

Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J. B., & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*, 269-293. Harmondsworth: Penguin Books.

Horga, D., Požgaj Hadži, V. (2012). (Dis)fluentnost i proizvodnja govora. *Slavistična revija*. 60(4), S. 621–638. Abgerufen am 15. November 2023 von [\(Dis\)fluentnost i proizvodnja govora | Slavistična revija \(srl.si\)](#)

Kara, H. (2011). Deutsch besser sprechen. Aussprachetraining in der gymnasialen Oberstufe. In *Babylonia. Die Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht*, S. 29-32.

Kovač, M. M. und Sarić, A. (2019). Učestalost neleksikaliziranih poštalice u ponovljenome zadatku. *DHS*. 2 (8), S. 123–132. Abgerufen am 15. November 2023 von <https://oaji.net/articles/2020/8977-1602246990.pdf>

Kovač, M. M. (2020). *Govorna fluentnost u stranome jeziku*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta.

Kovač, M. M. und Boban, I. (2020). Die retrospektive Analyse der Nützlichkeit des Wiederholens von Aufgaben in Deutsch als Fremdsprache. *DHS*. 4 (13), S. 99–116.

Lüger, H. H. (2007). Pragmatische Phraseme: Routineformeln. In *Harald Burger u.a. (Hrsg.): Phraseologie. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung: 1. Halbband*. Berlin/New York: de Gruyter. S. 444–459.

Lee J., Jang J., Plonsky L. (2015). The Effectiveness of Second Language Pronunciation Instruction: A Meta-Analysis. *Applied Linguistics*. 36(3), S. 345–366. Abgerufen am 15. November 2023 von [Effectiveness of Second Language Pronunciation Instruction: A Meta-Analysis | Applied Linguistics | Oxford Academic \(oup.com\)](#)

Neuner, G. (Hrsg.). Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke. Kasseler Arbeiten zur Sprache und Literatur, Bd. 5. Frankfurt a.M./ Bern: Lang Verlag 1979.

Ruusila, A. (2014). *Pragmatische Phraseologismen und ihre lexikographische Darstellung. Am Beispiel eines mehrsprachigen elektronischen Spezialwörterbuches für Übersetzer*. Dissertation. Helsinki: Universität Helsinki.

Roccamo, A. (2015). Teaching Pronunciation in Just Ten Minutes a Day: A Method for Pronunciation Instruction in First-Semester German Language Classrooms. In *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 48 (1) S. 59-83.

Schmidt, R. M. (2006). *Teaching pronunciation in the high school German classroom: impact on perceptual, spelling and decoding abilities*. Diplomarbeit. Kanada: Calgary Universität

Velički, D. (2006). Ritam i pokret u ranom učenju njemačkog jezika. *Metodika*. 7(13) S. 327-336. Abgerufen am 15. November 2023 von [RITAM I POKRET U RANOM UČENJU NJEMAČKOGA JEZIKA \(srce.hr\)](#)

Widmaier E.R., Widmaier, F.T., Gonglewski M. (2008). *Treffpunkt Deutsch: Grundstufe. 5th edition*. Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, N.J.

8. Abstrakt

Ziel dieser Abschlussarbeit war es, die perzipierte Sprachkompetenz von Studierenden im ersten, dritten und vierten Studienjahr des Studienganges Deutsche Sprache und Literatur zu untersuchen. Die Analyse zweier Fragebögen führte zu mehreren Schlussfolgerungen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Bewerter/-innen die Leistungen der Studierenden mit ähnlichen Noten bewerteten und dabei das wiederholte Lesen bei den Studierenden des vierten Jahres mit höheren Noten bewerteten. Die besten Bewertungen wurden den Studierenden im vierten Jahr vergeben, insbesondere für die wiederholte Aufgabenerfüllung, während die Studierenden des ersten Studienjahres die niedrigsten Noten erhielten. Die Ergebnisse können durch den Wiederholungseffekt erklärt werden, d. h. die Wiederholung zeigt eine Reihe positiver Auswirkungen auf die Leistung. Die Ergebnisse deuten auf einen allmählichen Anstieg der perzipierten Sprechkompetenz hin, d. h. die Studierenden in höheren Studienjahren werden aufgrund der fortgeschrittenen Kompetenzen in der Fremdsprache im Allgemeinen allmählich fließender.

Schlüsselwörter: perzipierte Sprechflüssigkeit, Beurteilung der Lesekompetenz, Wiederholung, Automatisierung

9. Sažetak

Cilj je ovog rada bio ispitati percipiranu fluentnost studenata prve, treće i četvrte godine studija Njemačkog jezika i književnosti. Analizom dvaju upitnika došlo se do nekoliko zaključaka. Rezultati analize pokazuju da ocjenjivači ocjenjuju uspješnost studenata sličnim ocjenama, pri čemu ponovljeno čitanje ocjenjuju višim ocjenama kod studenata četvrte godine. Najviše ocjene ocjenjivači su dodijelili studentima četvrte godine, posebice za ponavljanje zadataka, dok su studenti prve godine dobili najniže ocjene. Rezultati se mogu objasniti učinkom ponavljanja, tj. ponavljanje pokazuje brojne pozitivne učinke na izvedbu. Rezultati upućuju na postupno unaprjeđenje percipirane govorne kompetencije, odnosno studenti viših godina studija općenito postaju vremenom tečniji zbog više razine ovladanosti stranim jezikom.

Ključne riječi: percipirana fluentnost, procjena vještine čitanja, ponavljanje, automatizacija

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja ANITA RADIC', kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišnog/e prvostupnika/ce NJEMAČKOG JEZIKA I KNJIŽEVNOSTI I POVIJESTI UMJETNOSTI, izjavljujem da je ovaj završni rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 15. 12. 2023.

Potpis

Anita Radic'

Izjava o pohrani i objavi ocjenskog rada
(završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - podcrtajte odgovarajuće)

Student/ica: ANITA RADIĆ

Naslov rada: PERZIPIERTE SPRECHFLÜSSIGKEIT BEIM LESEN

Znanstveno područje i polje: HUMANISTIČKE ZNANOSTI ; FILOLOGIJA

Vrsta rada: ZAVRŠNI RAD

Mentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):
PROF. DR. SC. MIRJANA MATEA KOVAČ

Komentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):
DOC. DR. SC. MIRELA MÜLLER

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):
PROF. DR. SC. ELDI GRUBIŠIĆ PULIŠELIĆ
LEKT. SILVIJA UGRINA
PROF. DR. SC. MIRJANA MATEA KOVAČ

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog ocjenskog rada (završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada.

Kao autor izjavljujem da se slažem da se moj ocjenski rad, bez naknade, trajno javno objavi u otvorenom pristupu u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti (NN br. 119/22).

Split, 15.12.2023.

Potpis studenta/studentice: Anita Radić

Napomena:

U slučaju potrebe ograničavanja pristupa ocjenskom radu sukladno odredbama Zakona o autorskom pravu i srodnim pravima (111/21), podnosi se obrazloženi zahtjev dekanici Filozofskog fakulteta u Splitu.