

Zweitveröffentlichung



Reitbrecht, Sandra

Sprechflüssigkeit : Lernziel oder auch Lehrziel?

Datum der Zweitveröffentlichung: 09.04.2026

Verlagsversion (Version of Record), Konferenzveröffentlichung

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-114636x

Erstveröffentlichung

Reitbrecht, Sandra (2019): Sprechflüssigkeit : Lernziel oder auch Lehrziel?, in: Santi Guerrero Calle und Naomi Shafer (Hrsg.), Produktion und Partizipation in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache : Sprechen - Schreiben - Mitreden : Akten der Siebten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 15. und 16. Juni 2018 - Universität Bern, Horw: AkDaF, S. 11–20, doi: 10.51363/unifr.lrp.jhqj9c.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Sprechflüssigkeit: Lernziel oder auch Lehrziel?

1 Sprechflüssigkeit als Lehrziel – eine Frage

Der vorliegende Beitrag beruht auf dem bei der Gesamtschweizerischen Tagung 2018 in Bern gehaltenen Vortrag „Sprechflüssigkeit: Lernziel oder auch Lehrziel?“. Der Beitrag greift nicht nur dessen Titel erneut auf, sondern verfolgt auch inhaltlich das Ziel, zentrale Punkte des Vortrags zu Sprechflüssigkeit als Lehrziel an dieser Stelle noch einmal darzulegen und damit im Sinne einer Tagungsrückschau zu dokumentieren.

Eine Unterscheidung in Lern- und Lehrziel erweist sich als sinnvoll, um zu verdeutlichen, dass flüssiges Sprechen zwar einerseits von Lernenden als (individuelles) Ziel angestrebt werden kann, dies aber andererseits nicht zwingend bedeutet, dass auch Lehrpersonen Flüssigkeit in der Unterrichtsplanung explizit als Lehrziel berücksichtigen und durch entsprechende Übungsangebote fördern. Das hier verfolgte Begriffsverständnis von Lehr- und Lernziel orientiert sich damit an Doyé (1995: 161): „Lernziele sind Ziele, die Menschen sich für ihr eigenes Lernen setzen. Lehrziele sind Ziele, die Menschen bei der Steuerung des Lernens anderer intendieren“.

Sprechflüssigkeit als Lehrziel wurde dem Vortrag dabei als elliptische Frage vorangestellt. Diese Entscheidung für eine Formulierung als Frage und gegen eine Formulierung als Aussage versucht dem Stand der Diskussion zu Sprechflüssigkeit im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Rechnung zu tragen. Dieser Diskussionsstand soll an dieser Stelle knapp und exemplarisch skizziert sein: Flüssigkeit erhielt durch seine Nennung als qualitativer Aspekt des mündlichen Sprachgebrauchs (neben Spektrum, Korrektheit, Interaktion und Kohärenz) im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001: Kapitel 3.3) eine durchaus prominente Position. Im Gegensatz zu Englisch als Fremd- und Zweitsprache knüpft das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache allerdings nicht an eine vergleichbare „Tradition“ der empirischen und definitorischen Auseinandersetzung mit Sprechflüssigkeit im Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung an. So ist der Diskussionsstand zu Sprechflüssigkeit im Fach DaF/DaZ dadurch gekennzeichnet, dass unterschiedliche Begriffsverständnisse und Zugänge vorliegen. So existiert beispielsweise neben der engen Begriffsdefinition von Flüssigkeit nach dem GeR, in der sie klar von anderen Qualitätsmerkmalen wie Korrektheit und Spektrum abgegrenzt wird, nach wie vor auch ein breites Verständnis von Flüssigkeit als „beinahe mühelos spontane[r] und fließende[r] Sprachverwendung“ (Scherf 2010: 85) in der DaF-/DaZ-Fachliteratur. In Sprachprüfungen für DaF/DaZ wird Flüssigkeit in den Kriterienkatalogen für die Bewertung der Fertigkeit

Sprechen berücksichtigt, dabei aber unterschiedlich in bestimmten Kriterienengruppen verortet, so zum Beispiel einerseits gemeinsam mit Verständlichkeit, Aussprache und Intonation (Glaboniat/Kronberger 2010: 74), andererseits gemeinsam mit Kohärenz (Goethe-Institut 2007/2014: 45). Auch bezüglich der Verankerung von Flüssigkeit als Lehrziel sowie der Entwicklung entsprechender didaktischer Konzepte für ein Flüssigkeitstraining ist die Diskussion durch Uneinigkeit gekennzeichnet. Sowohl skeptische als auch einander stark relativierende Aussagen liegen hierzu vor, was anhand der folgenden zwei Zitate näher erläutert werden soll.

Wer heute auf die Notwendigkeit mündlich-imitativer Übungsroutinen hinweist, setzt sich [...] dem Generalverdacht einer audio-lingual/audiovisuell motivierten Methoden-Regression aus. Gleichwohl: Sprechen lernt man nur durch Sprechen. Mündlich korrekte und flüssige Äußerungen sind nur als Ergebnis eines mündliche Routinen aufbauenden Übens denkbar. (Funk 2014: 42)

Flüssigkeit ist im DaF-/DaZ-Unterricht u.a. durch Automatisierungsübungen trainierbar, v.a. aber ein Ergebnis kontinuierlicher und frequenter Sprachpraxis. Dabei muss die erreichte Flüssigkeit des Ausdrucks nicht einem Korrektheitsgrad gleichen Niveaus entsprechen [...]. (Scherf 2010: 85)

Funks Aussage ist einerseits deshalb von zentraler Bedeutung in der Diskussion um ein Flüssigkeitstraining, da er mögliche Einwände innerhalb des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gegen ein solches ortet und in den Ausführungen seines Beitrags auch durch konkrete Beispiele aus der Fachliteratur belegt. Andererseits liegt die Relevanz seiner Aussage aber auch in der Tatsache begründet, dass er sich dennoch explizit für eine gezielte Förderung von Sprechflüssigkeit ausspricht, wenn er ein mündliche Routinen aufbauendes Üben als unumgänglich für das Erreichen einer korrekten und flüssigen Sprechweise voraussetzt. Anders gestaltet sich der Sachverhalt in Scherfs Lexikoneintrag, in dem zwar Automatisierungsübungen als möglicher Weg genannt, aber auch eine kontinuierliche und frequente Sprachpraxis als ausreichend erachtet werden.

Damit zeigt sich klar, dass die Diskussion zu Sprechflüssigkeit als Lehrziel im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bisher nur punktuell geführt wird und sich noch nicht auf einem Ist-Stand befindet, der unmittelbar dazu übergehen ließe, sich der Frage zu widmen, wie ein solches Sprechflüssigkeitstraining konkret aussehen kann. Vielmehr scheint es notwendig, sich auch mit der Frage nach dem Warum auseinanderzusetzen, also auch Begründungen für ein wie auch immer geartetes Flüssigkeitstraining verstärkt in die Diskussion einzubringen. In diesem Sinne zeigt der vorliegende Beitrag in einem ersten Schritt empirische Evidenz für die Sinnhaftigkeit einer gezielten Förderung der Teilkompetenz Flüssigkeit auf. In einem zweiten Schritt werden dann aber auch erste Prinzipien und Überlegungen zur konkreten Gestaltung eines Sprechflüssigkeitstrainings auf Basis der referierten empirischen Ergebnisse abgeleitet.

2 Gründe für ein Sprechflüssigkeitstraining

2.1 Flüssigkeitsgrade von fortgeschrittenen Deutschlernenden

Aufschlussreich für die Bedeutsamkeit einer gezielten Förderung von Sprechflüssigkeit ist in einem ersten Schritt ein Blick auf die Flüssigkeitsgrade von Fremdsprachenlernenden. Dazu ist vorab festzuhalten, dass Flüssigkeit sich im Vergleich zu Korrektheit einer Richtig-Falsch-Dichotomie entzieht und zudem als Komplexphänomen zu verstehen ist. Das heißt, dass für Aussagen über den Flüssigkeitsgrad von Sprecher/inne/n bei einer linguistischen Analyse von Sprechbeiträgen mehrere Parameter unter die Lupe genommen werden müssen. Neben der Sprechrate, also neben der pro Minute oder Sekunde realisierten Sprechereinheiten (zumeist Silben), spielen u.a. auch die Vorkommenshäufigkeiten von Häsitationsphänomenen oder Parameter wie die Position oder Dauer von Pausen und somit der Pausenzeitanteil, der auf einen Sprechbeitrag entfällt, eine Rolle (zu näheren Ausführungen vgl. Reitbrecht 2017: Kap. 1.2 und Kap. 2).

Betrachtet man unter Berücksichtigung dieser Überlegungen empirische Ergebnisse zu den Flüssigkeitsgraden von Lernenden, so zeigen Vergleichsstudien (Wiese 1983: 95; Gilquin 2008, 126-134; Richter 2008: 195; Gut 2009, 98-102; Götz 2013, 93-128), dass Lernende bei einzelnen der oben genannten Flüssigkeitsparametern sehr wohl auch in den Bereich von L1-Sprecher/inne/n gelangen können. In vielen Fällen erreichen sie dieses Flüssigkeitslevel aber auch nach mehrjähriger Lerndauer nicht bzw. bleiben sie hinter ihren Sprechraten in ihrer jeweiligen Erstsprache zurück (vgl. dazu die individualisierten Datendarstellungen bei Hincks 2008; Towell et al. 1996). Ihre Sprechweise in der Fremdsprache zeichnet sich durch vergleichsweise niedrigere Sprechraten sowie durch spezifische Verwendungsweisen von Häsitationsphänomenen aus. So werden diese in Sprechbeiträgen von Lernenden oftmals überdurchschnittlich häufig zur Überbrückung von Formulierungsschwierigkeiten verwendet. Verhältnismäßig selten werden hingegen lexikalische und syntaktische Häsitationsformen (z. B. Füllwörter wie *also*) verwendet, die im Vergleich zu Pausen mit/ohne Häsitationspartikeln als elaboriertere Formen eingestuft werden (vgl. dazu die Ergebnisse der Korpusstudie von Götz 2013: 97-128). Zudem kann es sein, dass Sprecher/innen sogenannte idiosynkratische Füllwörter ausbilden; das heißt, dass sie ein konkretes Füllwort, z. B. *so* oder *also*, unüblich oft verwenden (vgl. Rieger 2001). Das Erreichen eines Flüssigkeitsgrades und einer Verwendungsweise von Häsitationsphänomenen, wie sie für L1-Kontexte üblich sind, erweist sich also als durchaus herausforderndes Unterfangen.

2.2 Kommunikative Relevanz von Sprechflüssigkeit

Dass sich diese soeben gezeigten Spezifika von Flüssigkeit beim Sprechen in der Fremdsprache auch auf die Wahrnehmung und Bewertung von Flüss-

sigkeit auswirken, konnten in den letzten Jahren mehrere Untersuchungen zeigen (vgl. Kormos/Dénes 2004; Derwing et al. 2009; Rossiter 2009; Osborne 2011; Bosker et al. 2013; Pinget et al. 2014; Rose 2015; Préfontaine et al. 2015). Als besonders robuster Parameter für die Wahrnehmung von Sprechflüssigkeit erwies sich dabei die Sprechrate; aber auch weitere der oben genannten (Un-)Flüssigkeitsmerkmale tragen ihren Teil zu Bewertungen bei, wie sie beispielsweise auch in Sprachprüfungen zur Fertigkeit Sprechen vorgenommen werden.

Gründe für eine gezielte Förderung von Sprechflüssigkeit liefern darüber hinaus aber vor allem Untersuchungen, welche die Relevanz des Flüssigkeitsgrades auch für andere Aspekte in der interpersonellen Kommunikation belegen, z. B. für die Verständlichkeit von Sprecher/inne/n. So verdeutlichen beispielsweise mehrere Studien, dass „auffälliger“ Häsitationsprofile und unflüssigere Sprechweisen mit schlechteren Verständlichkeitsbewertungen korrelieren (vgl. dazu Munro/Derwing 1998; Munro/Derwing 2001; Derwing et al. 2004; Kang 2010; Kang et al. 2010; Derwing/Munro 2013).

Révész et al. (2016) konnten in einer umfangreichen Studie mit 100 Sprecher/inne/n und 2 Bewerter/inne/n die Vorkommenshäufigkeit gefüllter Pausen als stärksten Prädiktor für kommunikative Angemessenheit belegen. Er konnte 15 % der Variabilität in den Bewertungsdaten erklären, während andere untersuchte Größen wie Komplexität oder Korrektheit nur Werte von maximal 7 % erreichten.

In einer Sprechwirkungsstudie (Reitbrecht 2017: Kap. 7.1.1.1 und Kap. 7.2.1.1) zur Bedeutung von Häsitationsphänomenen für die Wahrnehmung von DaF-Lernenden zeigte sich, dass 69 % der Sprecher/inneneinschätzungen, also Zuschreibungen an ihre Person (z.B. *selbstsicher*) oder Aussagen über ihre aktuelle emotionale Befindlichkeit (z.B. *nervös*), mit Merkmalen der Äußerungsflüssigkeit begründet wurden. Auch wurden derartige Merkmale in 42 % der Fälle als störend bewertet.

Merkmale einer (un-)flüssigen Sprechweise erweisen sich nach den Ergebnissen dieser Untersuchungen also für verschiedene Dimensionen der interpersonellen Kommunikation als salient und zugleich auch mehrfach als relevanter als andere Größen. Somit kann auch die kommunikative Relevanz der Teilkompetenz Flüssigkeit als weiterer Grund für ihre gezielte Förderung im Fremdsprachenunterricht angeführt werden.

2.3 Wirksamkeit ausgewählter Lernkontexte und Übungsformate

An dieser Stelle soll eine letzte Gruppe von Studien angeführt werden, die den Effekt bestimmter Lernsituationen oder Übungsformate auf Flüssigkeitsgrade von Fremdsprachenlernenden untersuchen. In Bezug auf die Frage nach Flüssigkeit als Lehrziel erweisen sich diese Studien in zwei Punkten als relevant: Einerseits liefern ihre Ergebnisse weitere Gründe für ein Flüssigkeitstraining und gehen dabei auch gezielt auf die Diskrepanz der oben referierten Aussagen von Funk (2014) und Scherf (2010) ein.

Andererseits liefern sie aber auch bereits Anhaltspunkte für die Frage, wie ein Flüssigkeitstraining konkret aussehen kann.

Zu unterschiedlichen Lernkontexten forschten u. a. Freed et al. (2004) sowie Huensch/Tracy-Ventura (2017). Freed et al. (2004) konnten dabei zeigen, dass sowohl ein Auslandsaufenthalt von einem Semester als auch ein Sommerintensivprogramm mit 17,5 Unterrichtseinheiten pro Woche und einer Dauer von insgesamt 7 Wochen durchwegs positive Effekte auf die Flüssigkeitsgrade der untersuchten Lernendengruppen hatten. Nicht belegt werden konnte ein vergleichbares Ergebnis allerdings für den Regelfremdsprachenunterricht an der Heimatuniversität, der ein Semester lang im Ausmaß von drei bis vier Stunden pro Woche besucht wurde.

In der Studie von Huensch/Tracy-Ventura (2017) konnte die untersuchte Lernendengruppe durchschnittlich ebenfalls eine klare Verbesserung mehrerer Flüssigkeitsparameter während eines Auslandsaufenthaltes in einem Zielsprachenland erzielen. Anders sah die Situation allerdings acht Monate nach dem Aufenthalt aus: Auch dann lagen die Flüssigkeitswerte in Sprechbeiträgen der Lernenden zwar immer noch *über* jenen *vor* dem Auslandsaufenthalt, aber auch *unter* jenen Ergebnissen, die sie gegen Ende des Auslandsaufenthaltes erreicht hatten.

Die Untersuchungen erlauben aufgrund ihrer Darstellungen nun noch keine Aussagen über die Wirksamkeit konkreter Unterrichts- und Übungskonzepte. Sie zeigen aber sehr wohl, dass der jeweils untersuchte Unterricht von geringem Stundenausmaß nicht ausreicht, um eine Steigerung von Flüssigkeitsgraden zu erzielen oder gesteigerte Flüssigkeitsgrade zu halten. Nimmt man diesbezüglich Bezug auf Scherfs Annahme, dass Sprechflüssigkeit „Ergebnis kontinuierlicher und frequenter Sprachpraxis“ (2010: 85) sei, so scheint sich dieses Ergebnis erst ab einer hohen Stundenzahl an Fremdsprachenunterricht bzw. bei einem intensiven Verwendungsausmaß der Fremdsprache wie während eines Auslandsaufenthaltes oder eines Sommerintensivprogramms einzustellen. Für weniger umfangreiche Kursformate wird dieser Effekt nicht belegt, weshalb es auch sinnvoll erscheint, Funks Aussage zu folgen und einen näheren Blick auf konkrete Übungskonzepte zu legen, die in weniger intensiven Unterrichtsformaten Anwendung finden können, und ihre flüssigkeitsfördernde Wirkung zu prüfen.

Eine derartige empirische Wirksamkeitsprüfung erfolgte bisher bereits für ein Übungskonzept, bei dem eine Sprechaufgabe mehrfach mit wechselndem Publikum vorgetragen wurde (vgl. Lambert et al. 2016), sowie auch für die 4-3-2-Technique (de Jong/Perfetti 2011), bei der dieselbe Sprechaufgabe ebenfalls mehrfach, nämlich dreimal, absolviert wird. Während beim ersten Durchlauf dafür vier Minuten zu Verfügung stehen, sind es beim zweiten nur mehr drei, beim dritten sogar nur mehr zwei Minuten. In beiden Fällen fiel das Ergebnis über den Effekt des Übungsformates auf den Flüssigkeitsgrad positiv aus.

Ebenfalls als erfolgreicher als ein übliches Lernprogramm erwies sich ein theaterbasierter Zugang für die Förderung von Flüssigkeit (vgl. dazu die

Untersuchung von Galante/Thomson 2017). Dieser enthielt u. a. Übungsformate aus dem Bereich des Improvisationstheaters, aber auch produktorientierte Verfahren, in denen das Proben und die Präsentation von Szenen im Vordergrund standen. Lenz/Barras (2017) evaluierten einen Unterrichtsansatz, der stark auf der Vermittlung von Chunks beruhte und zudem pro Kurstag ein 20- bis 30-minütiges explizites Flüssigkeitstraining mit zuvor im Unterricht behandelten sprachlichen Mitteln vorsah. Eine Testphase nach der Unterrichtsintervention zeigte, dass das Konzept zu besseren Ergebnissen im Bereich der Sprechrate führte, dass allerdings in Bezug auf die Korrektheit in einer mündlichen Aufgabenstellung die „traditionell“ unterrichtete Kontrollgruppe besser abschnitt und dass im schriftlichen Testteil keine Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen festgestellt werden konnten.

3 Zur Entwicklung eines Sprechflüssigkeitstrainings

Zieht man diese Untersuchungen und ihre Ergebnisse nun für die Konzeption eines Flüssigkeitstrainings heran, so lässt sich das Prinzip der Wiederholung als zentraler gemeinsamer Faktor herausarbeiten. Dieser Faktor fand in allen erprobten Verfahren in verschiedenen Varianten (u.a. mit Zeitbeschränkung oder in Form von Proben im Theateransatz bzw. durch den Rückgriff auf bereits thematisierte sprachliche Mittel) Anwendung. Wiederholung kann damit auch als erster Grundpfeiler für eine Flüssigkeitsdidaktik herangezogen werden, zu dem in Zukunft durch weitere Untersuchungen auch noch andere Prinzipien ergänzt werden können.

Für die Entwicklung konkreter Übungsformate kann neben dem Rückgriff auf die oben beschriebenen Formen und neben der Entwicklung neuer Formate aber auch eine Prüfung bestehender Konzepte dahingehend stattfinden, inwiefern sie den Wiederholungsaspekt berücksichtigen. Erste Versuche in diese Richtung liegen auch bereits in der Fachliteratur vor (vgl. dazu Rossiter et al. 2010; Funk 2014; Reitbrecht 2015). Ein dabei mehrfach genanntes Format ist das aus der Wissenschaftskommunikation bekannte Prinzip der Posterpräsentation. Dabei stellen die Lernenden Informationen (z. B. Rechercheergebnisse zu einem Thema) – zumeist stichpunktartig – auf einem Poster/Plakat dar und nutzen dieses Poster auch als Grundlage für ihre Präsentation. Dabei finden mehrere solcher Posterpräsentationen gleichzeitig statt und das Publikum kann entweder frei zwischen den Präsentationen wechseln oder nach vorgegebenen Zeitslots (ca. 5-15 Minuten) von einem zum nächsten Poster wechseln. Durch das fluktuierende Publikum entsteht während der Präsentationszeit authentisch die Notwendigkeit zur (zumindest anteiligen) Wiederholung der Ausführungen. Für den aktuellen Lehrwerkmarkt dokumentiert Funk (2014: 46) ebenfalls eine positive Entwicklung, wenn er schreibt: „In aktuellen Lehrwerken ist beobachtbar, dass der Aufbau von Automatismen in dieser Form ohne behavioristische Sinnlosigkeiten möglich ist.“

Für die Implementierung eines expliziten Flüssigkeitstrainings gilt es darüber hinaus aber auch zu überlegen, wie sich derartige auf Wiederholung basierende Übungskonzepte in einer kognitiv-konstruktivistisch geprägten Fremdsprachendidaktik verankern lassen (vgl. dazu auch Funks (2014: 42) Anmerkung zum Vorwurf der Methodenregression im Zitat oben). Einen Rahmen dafür bietet das auch von Funk in diesem Zusammenhang genannte Lernfeldermodell von Nation (1996) (siehe dazu auch Funk 2014: 44f.): Dieses beinhaltet neben den drei Feldern bedeutungsfokussierter Input, bedeutungsfokussierter Output sowie sprach- und formfokussierte Phasen auch ein Feld für explizit auf Flüssigkeit abzielende Übungsformate, wobei alle vier Felder in der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen sind. Damit wird deutlich, dass Übungen für die Produktion bedeutungsfokussierten Outputs und flüssigkeitsfördernde Übungen einander nicht ausschließen, sich also nicht in einem Entweder-Oder-Verhältnis zueinander bewegen, sondern sinnvollerweise kombiniert werden, indem die Phasen zu den einzelnen Lernfeldern in ihrer Abfolge entsprechend getaktet werden, also z. B. indem ein Fokus auf Flüssigkeit einem Fokus auf Inhalt und Form zeitlich nachfolgt (siehe dazu u.a. das Vorgehen bei Lenz/Barras (2017), das in den Flüssigkeitsphasen sprachliche Strukturen aus dem vorangegangenen Unterrichtsgeschehen aufgreift).

Zu untersuchen, welche konkreten Kombinationen und Taktungen sich hierbei als zielführend erweisen, kann in diesem Zusammenhang als ein weiteres zentrales Forschungsdesideratum verstanden werden. Künftige Studien sollten nicht nur einzelne Übungsformate wie die 4-3-2-Technique (de Jong/Perfetti 2011) oder Unterrichtskonzeptionen in ihrem globalen Charakter wie bei Galante/Thomson (2017) in den Blick nehmen, sondern auch unterschiedliche Formate des Zusammenspiels der vier Lernfelder nach Nation in der didaktischen Planung hinsichtlich ihrer jeweiligen Wirksamkeiten untersuchen. Dadurch könnten möglicherweise auch Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wie Flüssigkeit im Spannungsfeld anderer Teilkompetenzen wie Spektrum oder Korrektheit geübt werden kann und wie Effekte im Sinne der Trade-Off-Hypothese, bei denen der Gewinn in einer Teilkompetenz auf Kosten anderer Teilkompetenzen geht und die beispielsweise in der Studie von Lenz/Barras (2017) im Sinne wissenschaftlicher Transparenz offengelegt wurden, reduziert oder vermieden werden können. Dass gerade dieser Punkt auch wiederum wichtig ist, um Lehrende für ein Flüssigkeitstraining zu gewinnen, belegen ebenfalls Lenz/Barras (2017) in ihrer Studie, wenn sie auf Basis ihrer Begleitdaten ausführen, dass das auf Flüssigkeit und Chunks basierende Konzept von den Lehrenden in ihrem Projekt als praktikabel, die dafür entwickelten Materialien als nützlich bewertet wurden, die Lehrenden allerdings kritisch anmerkten, „dass sie nicht verhindern konnten, dass die Lernenden während des Flüssigkeitstrainings in Partner- und Gruppenarbeit häufig fehlerhafte Sprache wiederholten und einübten“ (Lenz/Barras 2017: 71). Umso wichtiger erscheint angesichts solcher Befunde eine vertiefte theoretische und empirische Auseinandersetzung mit der Teilkompetenz Sprechflüssigkeit als Lehrziel im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Literatur

- Bosker, Hans Rutger / Pinget, Anne-France / Quené, Hugo / Sanders, Ted / de Jong, Nivja H. (2013): What makes speech sound fluent? The contributions of pauses, speed and repairs. In: *Language Testing* 30/2, 159-175.
- De Jong, Nel / Perfetti, Charles A. (2011): Fluency Training in the ESL Classroom: An Experimental Study of Fluency Development and Proceduralization. In: *Language Learning* 61/2, 533-568.
- Derwing, Tracey M. / Munro, Murray J. (2013): The Development of L2 Oral Language Skills in Two L1 Groups: A 7-Year Study. In: *Language Learning* 63/2, 163-185.
- Derwing, Tracey M. / Munro, Murray J. / Thomson, Ronald I. / Rossiter, Marian J. (2009): The relationship between L1 fluency and L2 fluency development. In: *Studies in Second Language Acquisition* 31, 533-557.
- Derwing, Tracey M. / Rossiter, Marian J. / Munro, Murray J. / Thomson, Ron I. (2004): Second Language Fluency: Judgments on Different Tasks. In: *Language Learning* 54/4, 655-679.
- Doyé, Peter (1995): Lehr- und Lernziele. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3., überarbeitete und erweiterte Aufl. Tübingen und Basel: A. Francke, 161-166.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Freed, Barbara F. / Segalowitz, Norman / Dewey, Dan P. (2004): Context of learning and second language fluency in French. Comparing Regular Classroom, Study Abroad, and Intensive Domestic Immersion Programs. In: *Studies in Second Language Acquisition* 26, 275-301.
- Funk, Hermann (2014): ‚Lernziel fremdsprachliche Flüssigkeit‘ – zur Problematik des Übungsdesigns im Fremdsprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 39-49.
- Galante, Angelica / Thomson, Ron I. (2017): The Effectiveness of Drama as an Instructional Approach for the Development of Second Language Oral Fluency, Comprehensibility, and Accentedness. In: *TESOL Quarterly* 1/51, 115-142.
- Gilquin, Gaëtanelle (2008): Hesitation markers among EFL learners: Pragmatic deficiency or difference?. In: Romero-Trillo, Jesús (Hrsg.): *Pragmatics and Corpus Linguistics. A mutualistic entente*. Berlin und New York: Mouton de Gruyter, 119-149.
- Glaboniat, Manuela / Kronberger, Gerhild (2010): *B2 Mittelstufe Deutsch. ÖSD Handreichung für Prüferinnen und Prüfer*. 2. Aufl. Wien: ÖSD.
- Goethe-Institut (Hrsg.) (2007/2014): *Materialien zur Prüfung Goethe-Zertifikat B2. Prüfungsziele, Testbeschreibung*. 7., aktualisierte Aufl. München: Goethe Institut e.V. https://www.goethe.de/resources/files/pdf29/B2_Modellsatz.pdf (Stand: 3.12.2018).
- Götz, Sandra (2013): *Fluency in Native and Nonnative English Speech*. Amsterdam und Philadelphia: John Benjamins.

- Gut, Ulrike (2009): *Non-native Speech. A Corpus-based Analysis of Phonological and Phonetic Properties of L2 English and German*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hincks, Rebecca (2008): Presenting in English or Swedish: Differences in speaking rate. In: *Proceedings of Fonetik 2008*. Gothenburg: Department of Linguistics, Gothenburg University, 21-24. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=BD2D3C4320AEFABDE3F4E00074C230CD?doi=10.1.1.638.4600&rep=rep1&type=pdf> (Stand: 4.11.2018).
- Huensch, Amanda / Tracy-Ventura, Nicole (2017): L2 Utterance Fluency Development Before, During, and After Residence Abroad: A Multidimensional Investigation. In: *The Modern Language Journal* 2/101, 275-293.
- Kang, Okim (2010): Relative salience of suprasegmental features on judgments of L2 comprehensibility and accentedness. In: *System* 38, 301-315.
- Kang, Okim / Rubin, Don / Pickering, Lucy (2010): Suprasegmental Measures of Accentedness and Judgments of Language Learner Proficiency in Oral English. In: *The Modern Language Journal* 94/4, 554-566.
- Kormos, Judit / Dénes, Mariann (2004): Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. In: *System* 32, 145-164.
- Lambert, Craig / Kormos, Judit / Minn, Danny (2016): Task repetition and second language speech processing. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 1-30.
- Lenz, Peter / Barras, Malgorzata (2017): Chunks statt Grammatik in niederschweligen DaZ-Kursen? Ergebnisse einer Interventionsstudie mit erwachsenen DaZ-Anfängerinnen und Anfängern. In: Clalüna, Monika / Tschärner, Barbara (Hrsg.): *Bausteine des Spracherwerbs DaF/DaZ: Wortschatz – Chunks – Grammatik. Akten der Sechsten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. 17. und 18. Juni 2016 – Universität Bern*. Stalikon: Käser, 65-75.
- Munro, Murray J. / Derwing, Tracey M. (2001): Modeling perceptions of the accentedness and comprehensibility of L2 speech. In: *Studies in Second Language Acquisition* 23, 451-468.
- Munro, Murray J. / Derwing, Tracey M. (1998): The Effects of Speaking Rate on Listener Evaluations of Native and Foreign-Accented Speech. In: *Language Learning* 48/2, 159-182.
- Nation, Paul (1996): The Four Strands of a Language Course. In: *TESOL in Context* 2/6, 7-12.
- Osborne, John (2011): Oral learner corpora and the assessment of fluency in the Common European Framework. In: Frankenberg-Garcia, Ana / Flowerdew, Lynne / Aston, Guy (Hrsg.): *New Trends in Corpora and Language Learning*. London: Bloomsbury, 181-197.
- Pinget, Anne-France / Bosker, Hans Rutger / Quené, Hugo / de Jong, Nivja H. (2014): Native speakers' perceptions of fluency and accent in L2 speech. In: *Language Testing* 31/3, 349-365.
- Préfontaine, Yvonne / Kormos, Judit / Johnson, Daniel Ezra (2015): How do utterance measures predict raters' perceptions of fluency in French as a foreign language? In: *Language Testing*, 1-21.

- Reitbrecht, Sandra (2017): *Häsitationsphänomene in der Fremdsprache Deutsch und ihre Bedeutung für die Sprechwirkung*. Berlin: Frank & Timme.
- Reitbrecht, Sandra (2015): Perspektiven auf Sprechflüssigkeit in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: *ÖDaF-Mitteilungen 2/2015*, 84-90.
- Révész, Andrea / Ekiert, Monika / Torgersen, Eivind Nessa (2016): *The effects of complexity, accuracy, and fluency on communicative adequacy in oral task performance*. http://discovery.ucl.ac.uk/1517397/1/Revesz_Communicative%20Adequacy%20in%20Oral%20Task%20Performance_final.pdf (Stand: 4.11.2018).
- Richter, Julia (2008): *Phonetische Reduktion im Deutschen als L2. Eine empirische Querschnittsstudie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rieger, Caroline L. (2001): Idiosyncratic Fillers in the Speech of Bilinguals. In: *Proceedings of DISS 01: Disfluency in Spontaneous Speech 2001 in Edinburgh*, 81-84. http://www.isca-speech.org/archive_open/archive_papers/diss_01/dis1_081.pdf (Stand: 4.11.2018).
- Rose, Ralph (2015): Temporal variables in first and second language language speech and perception of fluency. In: The Scottish Consortium for ICPHS 2015 (Hrsg.): *Proceedings of the 18th International Congress of Phonetic Sciences*. Glasgow: University of Glasgow. www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS2015/Papers/ICPHS0405.pdf (Stand: 4.11.2018).
- Rossiter, Marian J. (2009): Perceptions of L2 Fluency by Native and Non-native Speakers of English. In: *The Canadian Modern Language Review* 65/3, 395-412.
- Rossiter, Marian J. / Derwing, Tracey M. / Manimtim, Linda G. / Thomson, Ron I. (2010): Oral Fluency: the Neglected Component in the Communicative Language Classroom. In: *The Canadian Modern Language Review* 66/4, 583-606.
- Scherf, Gundula (2010): Flüssigkeit. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke, 85.
- Towell, Richard / Hawkins, Renee / Bazergui, Nives (1996): The Development of Fluency in Advanced Learners of French. In: *Applied Linguistics* 17/1, 84-119.
- Wiese, Richard (1983): *Psycholinguistische Aspekte der Sprachproduktion. Sprachverhalten und Verbalisierungsprozesse*. Hamburg: Helmut Buske.