

Zweitveröffentlichung



Hirschfeld, Ursula; Reitbrecht, Sandra

Phonetische Strukturierung gesprochener Sprache

Datum der Zweitveröffentlichung: 17.07.2026

Akzeptiertes Manuskript (Postprint), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-116218x

Erstveröffentlichung

Hirschfeld, Ursula; Reitbrecht, Sandra (2016): Phonetische Strukturierung gesprochener Sprache, in: Deutsch als Fremdsprache, Berlin: Erich Schmidt Verlag, Jg. 53, Nr. 4, S. 195–202, doi: 10.37307/j.2198-2430.2016.04.02.

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>

Ursula Hirschfeld/Sandra Reitbrecht

Phonetische Strukturierung gesprochener Sprache

Suprasegmentale phonetische Mittel sind maßgeblich an der Strukturierung und Gliederung gesprochener Sprache beteiligt. Da sie dabei jedoch nicht in allen Sprachen gleich eingesetzt werden und Pausen sowie Häsitationsphänomene aufgrund von Sprechplanungsproblemen der Gliederung zuwiderlaufen können, sind sie für den Fremdsprachenunterricht relevante Lerngegenstände. Davon ausgehend gibt der vorliegende Artikel einen Überblick über die (phonetischen) Mittel, Funktionen und positionalen Aspekte der Strukturierung/Gliederung gesprochener Sprache, zeigt zudem, gestützt durch empirische Daten, Problemfelder für DaF-Lernende auf und diskutiert entsprechende Übungskonzepte für den Unterrichtskontext.

Schlüsselwörter: phonetische Strukturierung/Gliederung, (Sprech-)Flüssigkeit, Häsitationsphänomene, Pausierung

Suprasegmental phonetic features play an important role in the structuring/segmentation of speech. However, these features are not used in the same way in all languages. Furthermore, pauses and hesitation due to difficulties in L2 speech planning processes can result in rhythms which run contrary to the meaningful segmentation of an utterance. Thus, it is appropriate to target these features in language teaching and learning. On the basis of these considerations, the present article gives an overview of the (phonetic) features, functions and positional aspects of speech segmentation. It also identifies problem areas for learners of German as a foreign language, based on empirical evidence, and discusses ideas for exercises which can be used in teaching.

Key words: phonetic structuring/segmentation, (speech) fluency, hesitation phenomena, pauses

1 Einführung

Gesprochene Sprache kann erst dann den Intentionen des Sprechenden und den zu vermittelnden Inhalten gemäß gestaltet und von Zuhörenden verarbeitet werden, wenn der Äußerungsstrom dementsprechend strukturiert ist. Strukturiert heißt: gegliedert (Pausen, Gliederungssignale), mit Haupt- und Nebensätzen versehen, rhythmisch und melodisch überformt. Neben verbalen Elementen, die auch für die geschriebene Sprache von Relevanz sind, und non- oder extraverbalen Mitteln (vor allem Mimik, Gestik) haben paraverbale – insbesondere suprasegmentale – phonetische

Merkmale einen entscheidenden Anteil an der Strukturierung und Gliederung der gesprochenen Sprache.

Der Beitrag gibt einen Überblick über diese Merkmale/Merkmalsbündel, über funktionale sowie positionale Aspekte der Strukturierung, insbesondere der Gliederung. Darüber hinaus wird anhand empirischer Ergebnisse aber auch das Spannungsfeld skizziert, in dem sich die Strukturierung gesprochener Sprache angesichts sprechplanerischer Probleme und Verzögerungen (vor allem beim freien Sprechen in der Fremdsprache Deutsch) bewegt. Abschließend soll aufgezeigt werden, welche Implikationen sich für den DaF-Unterricht ab-

leiten lassen und welche didaktischen Konzepte und Übungsformate zum Training der Strukturierung und Gliederung gesprochener Äußerungen genutzt werden können.

2 *Phonetische Mittel der Strukturierung*

Alle suprasegmentalen phonetischen Mittel sind an der Strukturierung von Äußerungen beteiligt: Sprechmelodie, Lautheit, Dauer, Sprechgeschwindigkeit, Sprechspannung, Pausen sowie Stimmqualität bzw. Stimmausdruck und deren jeweilige Variation (vgl. Hirschfeld/Neuber 2010: 11 f.). Sie stehen im Deutschen mit den segmentalen phonetischen Merkmalen – hier sind insbesondere die Artikulationspräzision, Assimilationen und Elisionen, Dehnungen und Kürzungen zu nennen – in einem engen Wechselverhältnis; mit ihnen gemeinsam bilden sie ein Merkmalsbündel, einen multiparametrischen Merkmalskomplex.

Nach Stock (vgl. 1996: 21 f.) gehört die Strukturierung gesprochener Sprache zu den Hauptleistungen der Intonation (Intonation im weiteren Sinne, d.h. der Prosodie bzw. den Suprasegmentalia entsprechend):

- Bereits auf der Wortebene wird strukturiert: In mehrsilbigen Wörtern werden einzelne Silben durch die suprasegmentalen Mittel hervorgehoben, es treten Haupt- und Nebenakzente auf.
- Die Folge der gesprochenen Wörter wird durch die suprasegmentalen Mittel gegliedert, d.h. in Akzent- bzw. rhythmischen Gruppen zusammengefasst. Semantische und rhythmisch-melodische Einheiten werden so voneinander abgegrenzt.
- Innerhalb der Akzent- bzw. rhythmischen Gruppen kommt es wiederum zur Verwendung von Haupt- und Nebenakzenten sowie zu weiteren Akzentabstufungen – inhaltlich wichtige Wörter werden gegenüber weniger wichtigen mehr oder weniger stark hervorgehoben.
- Die durch die Gliederung entstandenen Wortgruppen werden als abgeschlossen oder nicht abgeschlossen und die abgeschlossenen Gruppen als Aussagen, Fragen oder Aufforderungen gekennzeichnet. Hier werden besonders melodische Verläufe genutzt, die

aber durch die anderen suprasegmentalen phonetischen Merkmale begleitet werden.

- Darüber hinaus werden Abschnitte eines längeren, aus einer Reihe von Äußerungen bestehenden Textes und damit dessen Aufbau erkennbar gemacht und in Gesprächen die Stellen des Sprecherwechsels markiert.

Die Produktion und Wahrnehmung von Strukturierungsmerkmalen und Gliederungssignalen erfolgt nicht mechanisch, sondern funktionsorientiert und unter Einbezug des sprachlichen und situativen Kontextes.

Unter den oben genannten Merkmalen nehmen Pausen eine Sonderstellung ein, weil sie kein hörbares Signal, sondern akustisch durch Schallabwesenheit gekennzeichnet, „still“ sind. Sie sind das wichtigste und auffälligste Gliederungs- bzw. Strukturierungssignal. Neben stillen Pausen treten gefüllte Pausen auf (gefüllt durch Atmung, Gestik/Mimik/Sprechhandlungen oder durch Füllwörter/Diskursmarker wie *also* bzw. Häsitationspartikeln wie *äh*, *ähm*). Pausen werden in der Regel durch die Variation anderer phonetischer Merkmale begleitet, sie werden teils bewusst, in der Regel aber unbewusst produziert und wahrgenommen.

In den folgenden Abschnitten geht es vor allem um den Gliederungsaspekt.

3 *Funktionen der Gliederung gesprochener Sprache*

Gliederungssignale lassen sich unter unterschiedlichen Gesichtspunkten beschreiben, zunächst bezogen auf die gesprochene Äußerung an sich, aber auch in Bezug auf die beteiligten Sprechenden und Hörenden Personen.

a) *Äußerung*

Auf die eine Äußerung strukturierende Funktion wurde schon hingewiesen; Gliederungssignale dienen dabei auch der Bedeutungsunterscheidung, d.h., sie haben eine phonologische Funktion. So kann z. B. auf die Frage *Kommen Sie heute oder morgen?* geantwortet werden: *Heute nicht, morgen* oder *Heute, nicht morgen*. Die aufeinander folgenden Wörter werden ohne eine formale, syntaktische Änderung in unterschiedliche Zusammenhänge gebracht,

und die inhaltliche Aussage, der semantische Gehalt, wird grundlegend verändert. Wenn man die beiden Antworten laut spricht, wird deutlich, dass neben dem Gliederungsschnitt, der Pause, auch andere phonetische Merkmale verändert werden. Besonders auffällig ist die Akzentuierung: *Heute nicht, morgen* oder *Heute, nicht morgen*.

Neben der phonologischen Funktion ist die kommunikative Funktion wesentlich: Gliederungssignale sind ein wichtiges (rhetorisches) Gestaltungsmittel, sie können bewusst positioniert und in der Dauer variiert werden und damit die Aufmerksamkeit der Zuhörenden steuern. So kann neben der syntaktisch bedingten Pause in *Heute nicht, /morgen* eine weitere – eine sogenannte Staupause – eingesetzt werden: *Heute/nicht, /morgen*, die die entscheidende inhaltliche Angabe hinauszögert und zur Aufmerksamkeitssteuerung beiträgt.

b) Sprecher(in)

Gliederungssignale, insbesondere Pausen, spiegeln die Denk-Sprech-Prozesse wider, die Planung und Formulierung zusammenhängender Äußerungen beim freien Sprechen. Je nach Gegenstand, Situation und Geübtheit stimmen diese Denk- und Planungspausen mit den verwendeten syntaktischen Strukturen überein. Sie können aber auch stark von diesen abweichen: an falschen Positionen verkommen (z. B. zwischen Artikel und Substantiv), zu häufig oder zu selten, zu lang oder zu kurz sein.

Für die Sprechenden haben Pausen zudem eine physiologische Funktion: Sie nutzen sie, um zu atmen, aber auch um zu husten, sich zu räuspern, zu schlucken oder zu gähnen.

Schließlich entstehen Pausen, weil die Sprechenden „sprechhandeln“, also während des Sprechens, das Sprechen begleitend, etwas tun, z. B. gestisch, mimisch auf etwas hinweisen, sich mit Gegenständen befassen, sich im Raum bewegen oder etwas notieren.

c) Hörer(in)

Für Zuhörende sind Gliederungssignale, insbesondere Pausen, Verständnishilfen, die für die Rezeption inhaltlich zusammenhängender Einheiten unerlässlich sind. Sie vermitteln die

Struktur des Gesprochenen und ermöglichen dadurch das Hörverstehen. Die Verarbeitung gesprochener Sprache setzt bestimmte strukturierende und zeitliche Bedingungen voraus, bei Verstößen dagegen werden die unbewusst und hochautomatisiert ablaufenden Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse gestört.

d) Interaktion

In der Interaktion, im Gespräch, haben phonetische Strukturierungsmerkmale gemeinsam mit Diskursmarkern und nonverbalen Mitteln eine steuernde Funktion. Sie charakterisieren das – sich ständig verändernde – Verhältnis der Beteiligten zueinander und dienen der Organisation des Sprecherwechsels.

4 Positionale Aspekte der Gliederung gesprochener Sprache

Die Strukturierung und Gliederung inhaltlich zusammenhängender Äußerungen ist sehr variabel, aber nicht regellos. Die Realisierung potenzieller Gliederungseinschnitte, aber auch von Akzent- und melodisch-rhythmischen Strukturen hängt von einer Reihe von Faktoren ab, u. a.:

- von den Intentionen der Sprechenden hinsichtlich der Vermittlung von Inhalten und der Erzielung von Wirkungen bei den zuhörenden Personen,
- von deren Sprechsicherheit und Sprechflüssigkeit,
- vom reproduzierenden bzw. frei produzierenden Sprechmodus sowie unterschiedlichen Diskursformen,
- vom subjektiv-modalen bzw. emotionalen Zustand der (miteinander) sprechenden Person(en),
- von der inhaltlichen und syntaktischen Struktur der Äußerungen,
- von das Sprechen begleitenden Aktivitäten, Handlungen usw., die zu Unterbrechungen und spontanen Änderungen der verbalen, paraverbalen und nonverbalen Merkmale führen können,
- von der äußeren Sprechsituation (zeitliche, räumliche und gegebenenfalls technische Bedingungen),

- von sprachlich-kulturellen Gesprächskonventionen (z. B. Pausentoleranz).

Auf die Unterschiede zwischen dem reproduzierenden und dem frei produzierenden Sprechmodus soll noch etwas genauer eingegangen werden, weil sich die Positionierung von Gliederungssignalen hier grundsätzlich unterscheidet (vgl. Krech u. a. 2009: 43).

a) Reproduzierender Sprechmodus

Als reproduzierendes Sprechen wird die Wiedergabe vorformulierter Äußerungen bezeichnet, bei denen die grammatischen Strukturen und lexikalischen Mittel bereits fixiert sind. Reproduziert gesprochen wird z. B. beim Vorlesen, beim Vortragen, bei auswendig gelernten Texten, bei oft wiederholten Rede- und Gesprächspassagen. Die phonetische Strukturierung wird hier vor allem durch die syntaktischen Strukturen und die Mitteilungsententionen der sprechenden Personen bestimmt. Pausen treten regelhaft vor allem an den Grenzen von Sätzen, Teilsätzen und Satzgliedern auf, Pausen innerhalb dieser Einheiten haben Hervorhebungsfunktion (Staupausen).

b) Frei produzierender Sprechmodus

Beim frei produzierenden, spontanen Sprechen gibt es keine vorformulierte Textvorlage. Durch die Planungsprozesse kommt es zu syntaktischen „Fehlleistungen“ und gegebenenfalls zu deren Reparaturen, zur Wortsuche, zu Ellipsen, zu Wiederholungen und Häsiationsphänomenen. Neben syntaktisch und inhaltlich begründeten Pausen und Akzenten treten auch Verzögerungspausen und Akzentuierungen auf, die Hörende als inhaltlich nicht gerechtfertigt auffassen können. Solche Verzögerungspausen und Spontanakzentuierungen haben keine Regeln. Sie hängen vor allem von der Geübtheit und Sprechsicherheit und vom modalen bzw. emotionalen Zustand der sprechenden Person ab. Entspricht die Form der rhythmisch-melodischen Gestaltung nicht den Erwartungen, so wirkt das Gesprochene eigenartig, unflüssig/stockend, fremd oder auch unkorrekt.

Beim reproduzierenden und frei produzierenden Sprechen in einer Fremdsprache kommen weitere Faktoren hinzu. Auf diese wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

5 Besonderheiten beim Sprechen in der Fremdsprache

Unter den in Abschn. 2 aufgezeigten suprasegmentalen phonetischen Mitteln der Strukturierung gesprochener Sprache gelten einzelne als Universalien (z. B. Lautstärkereduktionen und finale Längungen an Gliederungspositionen). Andere (vor allem Akzentuierungsmuster als Merkmalskomplexe und Tonhöhenverläufe am Ende von Akzent- bzw. rhythmischen Gruppen) können hingegen aufgrund von Unterschieden zwischen der jeweiligen L1 und der L2 Deutsch zu Interferenzen führen. So bereiten z. B. das im Deutschen übliche melodische Absinken in die Lösungstiefe als Signal von Abgeschlossenheit oder die starke Differenzierung zwischen akzentuierten und nichtakzentuierten Silben Lernenden vieler Ausgangssprachen Schwierigkeiten.

Vergleichbares gilt auch für Diskursmarker als lexikalische Gliederungssignale (z. B. *also*, *ja*, *oder?*), deren funktional angemessene Verwendung (z. B. für die Organisation des Sprecherwechsels) in der Fremdsprache erst erlernt werden muss, damit weder eine partikellose Lernendensprache (vgl. Aguado 1996: 181) noch eine gehäufte Verwendung eines bestimmten sogenannten „idiosyncratic filler“ (vgl. Rieger 2001) oder funktional inadäquate Übertragungen aus der Erstsprache (vgl. Liu 2013) auftreten.

Neben diesen auf formalen (und funktionalen) Unterschieden zwischen L1 und L2 beruhenden Schwierigkeiten gilt es aber auch die Herausforderungen der Sprechplanung in der L2 zu berücksichtigen. Lernende sehen sich beim frei produzierenden Sprechen in Abhängigkeit von ihrem Sprachstand mit folgenden Problemen in der Sprachproduktion konfrontiert:

- fehlendes L2-Sprachwissen, vor allem im Bereich des Wortschatzes und grammatikalischer Strukturen, sodass gegebenenfalls

auch Sprechpläne verworfen und Kompensationsstrategien angewandt werden müssen (vgl. zu einer Typologie dieser Strategien Dörnyei/Kormos 1998);

- ein geringerer Grad an Automatisierung einzelner Teilprozesse der Sprachproduktion, z. B. der grammatischen Enkodierung, sowie eine geringere Ausbildungsdichte an Chunks und damit verbunden ein höherer Bedarf an Aufmerksamkeit;
- die Aktivierung anderer Sprachen während des Sprechens in einer konkreten (Fremd-) Sprache im Kontext individueller Mehrsprachigkeit;
- die Kontrolle des eigenen Sprechens im Prozess des Monitorings, das in Abhängigkeit von persönlichen oder im Unterrichtskontext vorgegebenen Zielsetzungen (z. B. einem hohen Grad an formaler Korrektheit) unterschiedlich stark ausgeprägt sein kann und dadurch mehr oder weniger Aufmerksamkeit und Zeit im Sprechplanungsprozess benötigt; vgl. dazu die bei Krashen (1982: 19) genannten Lernendentypen „monitor over-user“, „optimal monitor user“ und „monitor under-user“.

Während auch in der Erstsprache Verzögerungen oder Probleme in der Sprechplanung auftreten (vgl. dazu auch Abschn. 4b), können diese in der Fremdsprache ein erhebliches Ausmaß einnehmen, sodass Segalowitz (2010: 2) beispielsweise von einem „fluency gap“ zwischen L1 und L2 spricht. In Bezug auf die Strukturierung gesprochener Sprache bedeuten diese Schwierigkeiten ein vermehrtes Auftreten von Häsitationsphänomenen sowie damit einhergehend eine oftmals der Sinngliederung zuwiderlaufende bzw. wenig dienliche Pausierung in der Lernendensprache. Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen werden diese an der sprachlichen Oberfläche erkennbaren Merkmale als qualitativer Aspekt des mündlichen Sprachgebrauchs verstanden und im Raster zu „Flüssigkeit“ für die sechs Niveaustufen von A1 bis C2 abgestuft (vgl. Europarat 2001: 37 f.). Dass aber auch durchaus fortgeschrittene Lernende sich mit den oben genannten Schwierigkeiten in der Sprechplanung konfrontiert sehen, verdeutlichen die im Folgenden präsentierten Daten aus einem L2-Korpus.

6 Studie zu Gliederungsphänomenen in der Fremdsprache Deutsch

An dieser Studie nahmen zwölf französische und zwölf tschechische Germanistikstudierende in unterschiedlichen Phasen des Studiums und mit insgesamt sechs bis fünfzehn Lernjahren in der Fremdsprache Deutsch teil (vgl. Reitbrecht 2016). In den im Rahmen der Datenerhebung (nach maximal fünfminütiger Vorbereitungszeit) produzierten Bilder geschichten-Erzählungen erreichen Pausen mit/ohne Häsitationspartikeln über das gesamte Korpus ein Ausmaß von 43 Prozent der Sprechzeit. Für die einzelnen Lernenden variieren die Pausenzeitanteile von circa 30 Prozent bis zu sehr hohen Anteilen von über 70 Prozent.

In Bezug auf die Pausenpositionen, die für die Gliederung von zentraler Bedeutung sind, ist ebenfalls eine interindividuelle Variation erkennbar: Das durchschnittliche Vorkommen von Pausen, die der inhaltlichen Gliederung zuwiderlaufen, bewegt sich zwischen 7,5 und 24,5 Pausen pro Minute, wobei allerdings auch Sprecher(innen) in fortgeschrittenen Studienphasen Werte von über 20,0 erreichen. Für das Gesamtkorpus lässt sich folgende Pausendistribution festhalten:

Pausen mit/ohne Häsitationspartikeln	Anzahl	Anteil (%)
a) an (Teil-)Satzgrenzen	285	24,0
b) innerhalb von (Teil-)Sätzen	721	60,8
– gliedernde Position	202	17,0
– andere (nichtgliedernde) Position	519	43,8
c) bei Wiederholungen/ Selbstreparaturen	181	15,2

Tab. 1: Pausendistribution im untersuchten L2-Korpus

Die Daten verdeutlichen, dass insgesamt 43,8 Prozent der auditiv im Korpus ermittelten Pausen an nichtsinngliedernden Positionen und weitere 15,2 Prozent im Kontext von Wiederholungen und Selbstreparaturen auftreten. Folgende zwei Transkriptauszüge veranschaulichen zudem beispielhaft, wie sich pausenreiche Sprechpassagen gestalten:

- (1) er will=(ö::m) (0.9) die:=(m::) (1.5) goe (0.4)
goethes:: bücher (1.4)

- (2) es gab (0.1) einmal einen kleinen (0.4) sohn
und oder ein kleines kind (0.1) und (0.4) einen
(1.5) braven (0.2) opa (0.6)

(Erklärungen: = direkte Anbindung, : leichte Lautdehnung, :: starke Lautdehnung, () Pausen/Pausenelemente, wobei für die „stillen“, nichtgefüllten Pausen bzw. Pausenanteile die Dauer in Sekunden, gerundet auf eine Kommastelle, angegeben wird)

7 Implikationen für den Unterrichtskontext

Die soeben vorgestellten Besonderheiten und Herausforderungen der Strukturierung gesprochener Sprache beim Sprechen in der Fremdsprache können auch als Ausgangspunkte für Lernzielformulierungen im DaF-Unterricht und die Entwicklung entsprechender Unterrichtskonzepte angesehen werden.

Auffällig wird dabei, dass die phonetischen (suprasegmentalen) Strukturierungsmittel wie Wort- und Wortgruppenakzentuierung, Melodiebewegung und Pausierung (bezogen auf das reproduzierende Sprechen) in älteren wie auch neueren Materialien für den DaF-Ausspracheunterricht fest verankert sind (vgl. z. B. Dieling/Hirschfeld 2000; Reinke 2012; Reinke/Hirschfeld 2014). Auch viele Lehrwerke beinhalten diese in ihren Übungsangeboten für das Lernziel Aussprache, wobei die konkreten Übungsmöglichkeiten allerdings oftmals kurz ausfallen. Zudem lassen sich aus dieser Verankerung in Lehrwerken über den tatsächlichen Stellenwert der Aussprache in aktuellen DaF-Unterrichtssituationen, in denen mit diesen Lehrwerken gearbeitet wird, keinerlei Schlüsse ableiten, sodass nicht unbedingt davon ausgegangen werden kann, dass entsprechende Übungsangebote zu den für die Strukturierung relevanten Merkmalen auch tatsächlich ins Unterrichtsgeschehen integriert werden.

Für Diskursmarker als lexikalische Gliederungssignale gesprochener Sprache und Möglichkeiten ihrer Verankerung im Unterrichtsgeschehen sei an dieser Stelle auf den Beitrag von Rösler in diesem Themenschwerpunkt (Rösler 2016), besonders auf Abschn. 6 und 7, verwiesen. In diesen werden nach wie vor vorhandene Desiderata in Bezug auf die Verankerung authentischer Hörtexte in DaF-Lehr-

materialien sowie Möglichkeiten für einen lerngruppen- und lernzielspezifischen Umgang mit Transkripten besprochen. Damit zeigt Rösler didaktische Leitlinien auf, die auch für eine Bewusstmachung von Diskursmarkern als Spezifika konzeptioneller Mündlichkeit und ihren jeweiligen Funktionen in der Gesprächsorganisation Anwendung finden können. Darüber hinaus sind für die Zukunft vergleichbare Überlegungen auch für den Einsatz von Videos im DaF-Unterricht verstärkt anzustreben, damit auch eine reflexive Auseinandersetzung mit den Funktionen nonverbaler Strukturierungsmittel im Lernprozess stattfinden kann.

In Bezug auf die gezeigten Herausforderungen in der Sprechplanung, mit denen sich Lernende konfrontiert sehen und die eine der Sinngliederung wenig dienliche Pausendistribution bedingen können, gilt es zudem auf Folgendes hinzuweisen: Einerseits können die oben genannten Übungsangebote in Materialien für den Ausspracheunterricht ein Bewusstsein für eine adäquate Pausensetzung fördern und Übungssituationen im weitgehend reproduzierenden Sprechmodus bieten; andererseits bedarf es aber auch solcher Konzepte, die über den Ausspracheunterricht im engeren Sinn hinausgehen und gezielt einem Flüssigkeitsgewinn, bezogen auf den frei produzierenden Sprechmodus, dienen.

Aufschluss darüber, wie solche gezielt flüssigkeitsfördernden Übungsformate aussehen können, geben empirische Studien aus dem englischsprachigen Raum:

- De Jong/Perfetti (2011) untersuchten in einer Wirksamkeitsstudie die sogenannte „4-3-2-technique“, bei der die Lernenden in einem ersten Durchlauf vier Minuten über ein vorbereitetes Thema sprechen und in zwei weiteren Schritten versuchen, diesen Sprechbeitrag inhaltlich in drei bzw. zwei Minuten zu wiederholen. Sie stellten dabei nicht nur einen unmittelbaren, sondern auch einen längerfristigen positiven Effekt auf die Sprechflüssigkeit der Lernenden fest.
- Lambert u. a. (2016) ermittelten mehrere Flüssigkeitsparameter bei sechsmaliger Durchführung von drei verschiedenen Sprechaufgaben und konnten zeigen, dass

dieses mehrmalige Realisieren einer konkreten Aufgabenstellung ebenfalls zu einem Flüssigkeitsgewinn und konkret auch zu einer weitgehend sukzessiven Reduktion von Pausen innerhalb von (Teil-)Sätzen bei Lernenden unterschiedlicher Niveaustufen führte.

Damit belegen die beiden Studien die Wiederholung als zielführendes Merkmal von Übungsformaten in einem Flüssigkeitstraining, wie Funk (vgl. 2014: 45) sie auch für den DaF-Unterricht explizit fordert. Ebenso vielversprechend, aber erst stärker empirisch zu beleuchten sind Überlegungen zum Nutzen von Chunks, wie sie beispielsweise von Aguado (2014) oder Reinke (2015) in die Fachdiskussion eingebracht werden.

Darüber hinaus ist auch die funktionale Einbettung dieser Übungen in die konkreten Unterrichtssequenzen explizit zu diskutieren und empirisch zu prüfen. Dies ist unabdingbar, damit die Integration von Formaten mit Wiederholungscharakter in das Unterrichtsgeschehen keine Rückkehr in die 1950er Jahre des Fremdsprachenunterrichts bedeutet (vgl. dazu auch die Ausführungen im Einführungsbeitrag zu diesem Themenschwerpunkt in Hirschfeld/Rösler/Schramm 2016), sondern zu einer Weiterentwicklung der methodisch-didaktischen Auseinandersetzung mit der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht führt.

8 Fazit und Ausblick

Eine positional und phonetisch angemessen gestaltete Strukturierung und Gliederung gesprochener Sprache sollte auf jeder Stufe des Fremdspracherwerbs ein Lehr- und Lernziel sein. So ist bei der Erarbeitung entsprechender Unterrichtskonzepte anzustreben, diese mit kommunikativ relevanten Inhalten und Zielen zu verbinden und Unterrichtsszenarien zu gestalten, in denen das Prinzip der Wiederholung funktional sinnvoll eingebunden ist (so z.B. bei Posterpräsentationen oder Theaterprojekten) und repetitiv-imitative Sequenzen mit Bewusstmachung und kognitiv-konstruktivistischen Zugängen an die Fertigkeit Sprechen kombiniert werden (vgl. dazu auch Funk 2014; Reitbrecht 2015).

Prof. Dr. Ursula Hirschfeld
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg,
Philosophische Fakultät II,
Seminar für Sprechwissenschaft und Phonetik
Emil-Abderhalden-Straße 26–27, 06108 Halle (Saale)
ursula.hirschfeld@sprechwiss.uni-halle.de

Mag. phil. Sandra Reitbrecht
Wulzendorfstraße 24/10, A – 1220 Wien, Österreich
sandra_reitbrecht@hotmail.com

Literatur

- Aguado, Karin (1996): Dimensionen lernersprachlicher Partikelverwendung. Sprachsystematische, kognitiv-individuelle und interaktiv-soziale Aspekte beim Gebrauch und Erwerb des Deutschen als Fremdsprache. Bielefeld (Diss.). Als: http://karin.aguado.de/publikationen/downloads/dimensionenlernersprachlicherpartikelverwendung/at_download/file (19.7.2016).
- Aguado, Karin (2014): „Kannst du mal eben ...?“ Chunks als zentrale Merkmale eines kompetenten Sprachgebrauchs und Empfehlungen für ihre Behandlung im Fremdsprachenunterricht. In: *Krise und Kreation. Deutsch als Fremdsprache aus spanischer Perspektive* 1, 5–9. Als: http://www.fage.es/magazin_extra/magazin_e_1/5a9.pdf (19.7.2016).
- Dieling Helga/Hirschfeld, Ursula (2000): *Phonetik lehren und lernen*. Berlin u. a. (Fernstudieneinheit 21).
- Dörnyei, Zoltán/Kormos, Judit (1998): Problem-Solving Mechanisms in L2 Communication. A Psycholinguistic Perspective. In: *Studies in Second Language Acquisition* 20, 349–385.
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Berlin u. a.
- Funk, Hermann (2014): „Lernziel fremdsprachliche Flüssigkeit“ – Zur Problematik des Übungsdesigns im Fremdsprachenunterricht. In: E. Burwitz-Melzer u. a. (Hg.), *Perspektiven der Mündlichkeit*. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen.

- gen, 39–49 (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Hirschfeld, Ursula/Neuber, Baldur (2010): Prosodie im Fremdsprachenunterricht Deutsch – ein Überblick über Terminologie, Merkmale und Funktionen. In: DaF 1, 10–16.
- Hirschfeld, Ursula/Rösler, Dietmar/Schramm, Karen (2016): Facetten der Mündlichkeit im DaF-Unterricht. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: DaF 3, 131–134.
- de Jong, Nel/Perfetti, Charles A. (2011): Fluency Training in the ESL Classroom. An Experimental Study of Fluency Development and Proceduralization. In: *Language Learning* 2, 533–568.
- Krashen, Stephen D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford u. a. (Language Teaching Methodology Series).
- Krech, Eva-Maria/Stock, Eberhard/Hirschfeld, Ursula/Anders, Lutz Christian (2009/2010): *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin/New York.
- Lambert, Craig/Kormos, Judit/Minn, Danny (2016): Task Repetition and Second Language Speech Processing. In: *Studies in Second Language Acquisition* online.
- Liu, Binmei (2013): Effect of First Language on the Use of English Discourse Markers by L1 Chinese Speakers of English. In: *Journal of Pragmatics* 45, 149–172.
- Reinke, Kerstin (2012): *Phonetiktrainer A1–B1. Aussichten*. Stuttgart.
- Reinke, Kerstin (2015): Rhythmus und Aussprache. Ein Interview. In: *Klett Tipps. Sprachenservice Erwachsenenbildung. Sonderausgabe 2015*, 4–8.
- Reinke, Kerstin/Hirschfeld, Ursula (2014): 44 Aussprachespiele Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart.
- Reitbrecht, Sandra (2015): Perspektiven auf Sprechflüssigkeit in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2, 84–90.
- Reitbrecht, Sandra (2016): *Häsitationsphänomene in der Fremdsprache Deutsch und ihre Bedeutung für die Sprechwirkung*. Halle (Saale) (Diss., unveröff. Ms.).
- Rieger, Caroline L. (2001): Idiosyncratic Fillers in the Speech of Bilinguals. In: *Proceedings of DISS 01. Disfluency in Spontaneous Speech*. Edinburgh 2001, 81–84. Als: http://www.isca-speech.org/archive_open/archive_papers/diss_01/dis1_081.pdf (19.7.2016).
- Rösler, Dietmar (2016): Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion. Versuch einer Annäherung. In: DaF 3, 135–149.
- Segalowitz, Norman (2010): *Cognitive Bases of Second Language Fluency*. New York/London.
- Stock, Eberhard (1996): *Deutsche Intonation*. Leipzig.