



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Effekte repetitiver Aufgabendesigns auf Flüssigkeit,
grammatikalische Richtigkeit, syntaktische Komplexität
und Lexik mündlicher Sprachproduktion“

verfasst von / submitted by

Rachel Eder, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Sandra Reitbrecht

Mein besonderer Dank gilt:

meiner Betreuerin Mag. Dr. Sandra Reitbrecht

meinem Partner Christian

meinen Freund*innen und Korrekturleser*innen Martina und Klaus

Inhaltsverzeichnis

I Theoretischer Teil.....	5
Einleitung.....	5
1. Einführung in das Thema.....	7
1.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen.....	7
1.2 Relevanz des Themas für das Fach DaF/DaZ	7
2. Prozesse der Sprachproduktion.....	9
2.1 Modell nach Willem Levelt 1989	10
2.2 Modell nach Kees de Bot 1992	13
3. Repetitive Aufgaben.....	16
3.1 Definition	16
3.2 Einfluss auf die mündliche Sprachproduktion	19
3.3 Die 4/3/2-Methode	21
4. Studien zur Wirksamkeit repetitiver Aufgabendesigns	23
4.1 Studie I: Nation 1989	23
4.2 Studie II: Arevart/Nation 1991	26
4.3 Studie III: Bygate 1996	28
4.4 Studie IV: de Jong/Perfetti 2011	32
4.5 Studie V: Lynch/Maclean 2000	39
4.6 Zusammenfassung.....	42
II Empirischer Teil.....	45
5. Bestimmung der Analysekategorien.....	45
5.1 Flüssigkeit	46
5.1.1 Definition	46

5.1.2 Operationalisierung	48
5.2 Grammatikalische Richtigkeit.....	50
5.2.1 Definition	50
5.2.2 Operationalisierung	51
5.3 Syntaktische Komplexität	52
5.3.1 Definition	52
5.3.2 Operationalisierung	53
5.4 Lexik	54
5.4.1 Definition	54
5.4.2 Operationalisierung	55
6. Forschungsdesign	56
6.1 Gütekriterien und ethische Überlegungen.....	56
6.2 Methoden und Instrumente der Datenerhebung.....	59
6.3 Durchführung der Datenerhebung	62
6.3.1 Zielsetzungen	62
6.3.2 Sprecher*innen.....	63
6.3.3 Ablauf der Aufnahmen.....	64
6.4 Datenaufbereitung.....	65
6.5 Analyseverfahren	65
7. Datenauswertung	69
7.1 Darstellung der quantitativen Auswertung nach Merkmalen	70
7.1.1 Umfang und Dauer der Sprechbeiträge.....	70
7.1.2 Flüssigkeit	71
7.1.3 Grammatikalische Richtigkeit.....	72
7.1.4 Syntaktische Komplexität	73
7.1.5 Lexik	74

7.2 Qualitative Detailergebnisse	74
7.2.1 Sprecher A.....	75
7.2.2 Sprecherin B.....	83
7.2.3 Sprecher C.....	89
8. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	93
9. Reflexion des Forschungsprozesses	97
10. Schlussfolgerungen und Ausblick.....	98
Literaturverzeichnis.....	101
Anhänge	104
Anhang A: Einverständniserklärung	104
Anhang B: Bildimpuls	105
Anhang C: Aufgabenstellung im Wortlaut	105
Anhang D: Fragebogen	106
Anhang E: Transkripte und Auswertungsübersichten.....	112
Abstract.....	130

I Theoretischer Teil

Einleitung

Als Unterrichtende im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache habe ich mich oft in der Situation wiedergefunden, Teilnehmende eine Aufgabe mündlich ausführen zu lassen und anschließend zur nächsten überzugehen. Zurück ist das Gefühl geblieben, dass eine Wiederholung derselben möglicherweise eine, in Bezug auf die Merkmale Flüssigkeit, grammatikalische Richtigkeit, Lexik und syntaktische Komplexität, bessere Leistung hervorgebracht hätte. Nicht nur das. Das Ergebnis wäre bei einer Repetition möglicherweise auch für die Teilnehmenden zufriedenstellender ausgefallen, da unter optimalen Umständen eine für sie spürbare Entwicklung in der mündlichen Sprachproduktion stattgefunden hätte.

Die vorliegende Arbeit wird sich daher mit den Auswirkungen eines repetitiven Aufgabendesigns (im Englischen *task repetition*) auf die Sprechflüssigkeit, grammatikalische Richtigkeit, Lexik und syntaktische Komplexität mündlicher Sprachproduktion in der Fremd- oder Zweitsprache befassen. Bei dem Aufgabendesign, der sogenannten 3/2/1-Methode, handelt es sich um eine - drei aufeinander folgende mündliche Sprachproduktionen umfassende – Aufgabe zu einem vorgegebenen Thema, über das jeweils drei, zwei und eine Minute lang gesprochen werden soll. Diese Methode ist eine Modifikation der erstmals im Jahr 1983 erwähnten *4/3/2 technique*¹.

Das erste Kapitel legt das Erkenntnisinteresse sowie die darauf aufbauenden Forschungsfragen für diese wissenschaftliche Arbeit dar und diskutiert die Relevanz des Themas innerhalb des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Das Folgekapitel widmet sich den Prozessen der Sprachproduktion, basierend auf dem monolingualen Sprachproduktionsmodell von Willem Levelt (1989) und der Erweiterung dieses Modells für den bilingualen Kontext durch Kees de Bot (1992).

Kapitel 3 behandelt den Themenkomplex der repetitiven Aufgabendesigns. Hier erfolgt der Versuch einer Definition der Aktivität *Aufgabe* in Abgrenzung zur Aktivität *Übung*. Ebenso

¹ Die 4/3/2-Technik wurde von Maurice K. erstmals 1983 in einem im TESOL Newsletter erschienenen Artikel mit dem Titel „The fluency workshop“ näher beschrieben.

wird ein Überblick über die Effekte repetitiver Aufgabendesigns auf Sprachproduktionsprozesse nach Levelt (1989) gegeben. Außerdem wird die 4/3/2-Methode, auf deren Basis die empirische Untersuchung im Rahmen der Masterarbeit stattfindet, detailliert beschrieben.

Kapitel 4 befasst sich mit der Darstellung fünf ausgewählter Studien zur Wirksamkeit repetitiver Aufgabendesigns.

Der Bestimmung der Analysekatoren Flüssigkeit, grammatikalische Richtigkeit, syntaktische Komplexität und Lexik, anhand derer die Datenauswertung im zweiten Teil der Arbeit erfolgt, widmet sich das Kapitel 5.

Kapitel 6 des empirischen Teils der Arbeit beschäftigt sich mit der detaillierten Beschreibung des Forschungsdesigns. Es werden unter anderem die Methoden der Datenerhebung, die Durchführung dieser, die Datenaufbereitung und das Analyseverfahren beschrieben.

Im Kapitel 7 erfolgt schließlich die Datenauswertung, zuerst überblicksartig nach Merkmalen und anschließend im Rahmen qualitativer Detailanalysen.

Der Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse widmet sich das Kapitel 8, während im Kapitel 9 die Reflexion des Forschungsprozesses stattfindet.

Im Kapitel 10 werden auf Basis der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung Schlussfolgerungen für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gezogen.

1. Einführung in das Thema

1.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit konzentriert sich auf die Auswirkungen repetitiver Aufgabendesigns auf linguistische Bereiche der mündlichen Sprachproduktion in der Fremd- oder Zweitsprache Deutsch. Ziel des Forschungsvorhabens ist es, nicht nur quantitativ, sondern auch im Zuge einer qualitativen Untersuchung der erhobenen Daten, die Entwicklung mündlicher Sprechbeiträge hinsichtlich bestimmter Merkmale in der mündlichen Sprachproduktion zu erforschen. Auf diesem Erkenntnisinteresse aufbauend lautet die zentrale Forschungsfrage wie folgt:

- *Welche Auswirkung hat die 3/2/1-Methode auf die Merkmale Flüssigkeit, grammatikalische Richtigkeit, syntaktische Komplexität und Lexik in der mündlichen Sprachproduktion?*

Die Effekte auf die genannten Teilkompetenzen werden innerhalb der 3/2/1-Methode untersucht, jedoch nicht auf die mündliche Sprachkompetenz allgemein.

Ferner bezieht sich das Erkenntnisinteresse auf die Proband*innen selbst und damit auf ihre persönliche Wahrnehmung der eigenen Sprachproduktion hinsichtlich der Auswirkungen des repetitiven Aufgabenformats auf die eigene Performanz. Daraus lässt sich folgende Forschungsfrage ableiten:

- *Inwiefern erkennen die Teilnehmenden einen Effekt der 3/2/1-Methode auf die Entwicklung bzw. Verbesserung der eigenen Sprachproduktion?*

1.2 Relevanz des Themas für das Fach DaF/DaZ

Ganz allgemein ist festzuhalten, dass bis dato keine Untersuchungen zu den Effekten von Aufgabenwiederholungen auf *verschiedene* linguistische Bereiche der mündlichen Sprachproduktion im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vorliegen. Während zahlreiche Untersuchungen im englischsprachigen Raum publiziert wurden, handelt es sich im deutschsprachigen Bereich um einen nach wie vor wenig beachteten

Forschungsgegenstand. Obwohl eine immer größer werdende Anzahl von Untersuchungen im englischsprachigen Raum darauf hinweist, dass sich *task repetition* positiv auf die mündliche Sprachperformanz auswirkt und zur Prozeduralisierung sowie Automatisierung sprachlichen Wissens beiträgt, wird der Wiederholung von Aufgaben im deutschsprachigen Raum im Rahmen des formellen Sprachunterrichts und in den Lehrbüchern im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache noch keine Beachtung geschenkt (vgl. Kovač/Boban 2020, 99). Auf Basis der Erkenntnisse aus dem englischsprachigen Raum kann argumentiert werden, dass die Einbindung repetitiver Aufgabendesigns auch im Fach DaF/DaZ unumgänglich ist. Als ein erster Schritt in diese Richtung kann die vermehrte Auseinandersetzung mit Chunks im DaF/DaZ-Unterricht gesehen werden:

Diese als Chunks bezeichneten Sequenzen [...] werden nicht bei jedem Gebrauch von Neuem gebildet, sondern als Ganzes memorisiert und wie ein einzelnes Element aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen. Sie spielen in allen Modi der Sprachverarbeitung eine Rolle und tragen [...] bei der Produktion zu einer flüssigen und schnellen Verarbeitung bei. (Aguado 2014, 5)

Die Anwendung dieser im Langzeitgedächtnis gespeicherten Formulierungen führt – wie auch die Aufgabenrepetition – „[...] zu einer Entlastung des Arbeitsgedächtnisses und zur Freisetzung von kognitiven Ressourcen für parallel stattfindende Verarbeitungsprozesse“ (ebd., 6). Auch eine erst kürzlich erschienene Untersuchung, an der Germanistikstudierende der Universität Split teilnahmen, spricht für die Relevanz dieser Thematik im Fach DaF/DaZ und die Einbindung bzw. Nützlichkeit von Aufgabenwiederholungen im Fremd- oder Zweitsprachenunterricht. Im Rahmen dieser hielten 14 Studierende eine Präsentation in der Fremdsprache Deutsch und wiederholten ihre Vorträge nach einer Woche. Anschließend wurden die Untersuchungsteilnehmenden dazu aufgefordert, einen Fragebogen auszufüllen, wo sie mittels gezielter Fragen diese Methode der Aufgabenwiederholung und die eigene Sprachproduktion reflektieren sollten. Die Auswertung der Fragebögen zeigte, dass die Proband*innen unterschiedliche Vorteile hinsichtlich der Aufgabenrepetition wahrnahmen. Einerseits sank durch die Aufgabenwiederholung das Maß an Angst und Unbehagen, das die Lernenden noch beim ersten Mal gefühlt hatten. Andererseits gaben die Studierenden an, dass sie im Rahmen der Wiederholung, ihre Aufmerksamkeit unter anderem auf die Anwendung grammatikalisch präziserer Sätze und angemessenerer syntaktischer Strukturen gelegt hätten. Als positiven Effekt der Aufgabenwiederholung benannten sie zudem die Fähigkeit zur effektiveren Organisation von Äußerungen und Identifikation von

Sprachschwierigkeiten im Voraus (vgl. Kovač/Boban 2020, 111f). Insgesamt zeigte die Auswertung also, dass die Proband*innen die Aufgabenwiederholung als sehr positiv hinsichtlich einer Entwicklung in der eigenen Sprachproduktion bewerteten.

Bygate (2001) plädiert vor dem Hintergrund der Entwicklung einer kommunikativen Sprachfähigkeit als zentrale Herausforderung im Sprachunterricht - die auch als Bewertungskriterium in DaF/DaZ-Prüfungsformaten Eingang gefunden hat – dafür, diese durch pädagogische Interventionen zu fördern und spricht sich für die systematische Wiederholung von Aufgaben aus:

Communication is spontaneous and to some degree improvised, and this quality of language use certainly needs to be practised in classroom pedagogy. Selecting and reusing tasks systematically would seem to be an important way of helping students to do this. (44)

Ziel dieser Arbeit ist es vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse daher auch die Effekte repetitiver Aufgabendesigns nicht nur anhand bereits durchgeführter Studien darzulegen, sondern die Relevanz dieser Thematik für das Fach DaF/DaZ mittels einer, im Rahmen der Masterarbeit durchgeführten, empirischen Untersuchung sichtbar zu machen.

2. Prozesse der Sprachproduktion

Im Kapitel 2.1 erfolgt eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem monolingualen Sprachproduktionsmodell von Levelt aus dem Jahr 1989, dessen Entwicklung vorangegangene Ansätze unterschiedlicher Autor*innen miteinbezieht (vgl. Levelt 1989, 14). Das Kapitel 2.2 widmet sich der Beschreibung des adaptierten Sprachproduktionsmodells nach de Bot (1992). Basierend auf Levelts monolingualem Sprachproduktionsmodell unternimmt de Bot (1992) in seinem Aufsatz „A Bilingual Production Modell: Levelt's 'Speaking' Modell adapted“ den Versuch, dieses für den bilingualen Kontext zu adaptieren. Angesichts der soliden empirischen Grundlage der monolingualen Version des Modells von Levelt strebte de Bot an, Änderungen so gering wie möglich zu halten (vgl. de Bot 1992, 1).

2.1 Modell nach Willem Levelt 1989

Gemäß dem monolingualen Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989) setzt Sprachverwendung drei modulare Verarbeitungsphasen voraus: Konzeptualisierung, Formulierung und Artikulierung (vgl. Bygate 2001, 24f). In anderen Worten bedeutet dies, dass bei Vorliegen einer Sprechintention komplexe Planungs-, Formulierungs- und Artikulationsphasen durchlaufen werden müssen. Das Modell umfasst also drei Prozessebenen - den Konzeptualisator, den Formulator und den Artikulator - die im Folgenden genauer beschrieben werden:

Konzeptualisator

In der ersten Phase des Sprachproduktionsprozesses, nämlich der Konzeptualisierungsphase, erfolgt die Planung einer vorsprachlichen Nachricht. In den Worten Levelts (1989): „Talking as an intentional activity involves conceiving of an intention, selecting the relevant information to be expressed for the realization of this purpose, ordering this information for expression, keeping track what was said before, and so on” (9). Im Konzeptualisator wird folglich eine *präverbale Nachricht* generiert, die de Bot (1992) folgendermaßen beschreibt: „[...] messages which contain all the necessary information to convert meaning into language” (4). Bei der Planung dieser präverbalen Nachricht unterscheidet Levelt (1989) zwischen der Makro- und der Mikroplanung. In der Makroplanung werden einerseits Sprechintentionen festgelegt und andererseits die dafür relevanten Informationen, die es zu äußern gilt, ausgewählt und anschließend geordnet:

The result of macroplanning is a speech-act intention, or a series of speech-act intentions. The speaker selects and orders information whose expression with declarative, interrogative, or imperative mood will be instrumental in realizing the goals that proceed from the original communicative intention. (144)

Im Zuge der Mikroplanung wird das Ergebnis der Makroplanung zu einer präverbalen Nachricht weiterverarbeitet, indem die Inhalte in eine propositionale Form gebracht werden, welche der Formulator versteht (vgl. ebd.). „Microplanning finalizes each speech act for expression by providing the message with an information structure that will guide the addressee in inferring the communicative intention” (158).

Sowohl Makro- also auch Mikroplanung sind in hohem Maße kontextabhängig, da Sprecher*innen immer verschiedene Aspekte des Diskurskontextes im Auge behalten müssen, um zum Gespräch beitragen zu können. Zuerst einmal müssen sie den Typ des Diskurses, in dem sie involviert sind, erfassen. Zudem ist es nötig, den Gegenstand des Diskurses zu berücksichtigen. Sprecher*innen konstruieren außerdem eine innerliche Repräsentation der Inhalte, die von ihnen oder den Gesprächspartner*innen beigetragen wurden. Dieses geteilte Wissen definiert Levelt (1989) als „the speaker’s discourse model“ (158).

In anderen Worten werden die ausgewählten Informationen in eine propositionale Form gebracht, damit der Formulator diese weiterverarbeiten kann (vgl. Levelt 1989, 144). Die Sprecher*innen beziehen unter anderem den Kontext, die Interaktion und das Vorwissen der Empfänger*innen in ihre Planung mit ein (vgl. Schneider et al. 2014, 96). „Its contents must be presented in such a way that the addressee can attend to it, find the referents, register what is new, and so forth“ (Levelt 1989, 144). Wesentlich ist hier, dass der Konzeptualisator im Zuge dieses Prozesses die Inhaltsplanung seiner präverbalen Nachricht aus den ihm disponiblen Wissensbereichen vornimmt. Die Sprecher*innen müssen für die erfolgreiche Kodierung einer Nachricht Zugriff auf zwei Arten von Wissen haben (vgl. Levelt 1989):

- 1) prozedurales Wissen bzw. handlungsorientiertes Wissen: Levelt (1989) beschreibt das prozedurale Wissen im Format „IF X THEN Y“: „The Conceptualizer and its message generator can be thought of as a structured system of such condition/action pairs“ (9f).
- 2) deklaratives Wissen: Das deklarative Wissen besteht größtenteils aus propositionalem Wissen. Die Sprecher*innen haben Zugang zu einer großen Menge an deklarativem Wissen, das in erster Linie im Langzeitgedächtnis abgespeichert ist und das - als im Laufe des Lebens erworbenes und strukturiertes Wissen über die Welt und sich selbst - auch als enzyklopädisches Wissen bezeichnet werden kann. Neben dem enzyklopädischen Wissen wird zudem auch auf das Situationswissen – als deklaratives Wissen über die vorliegende Diskurssituation – und den „discourse record“ - als Wissen über das bisher Gesagte – zurückgegriffen (vgl. ebd., 10).

Das Ergebnis dieses Konzeptualisierungsprozesses wird schließlich an den Formulator weitergeleitet.

Zusammengefasst bedeutet das also, dass der Konzeptualisator die Aufgabe übernimmt, eine vorsprachliche Nachricht, bestehend aus konzeptionellen Informationen, zu generieren, um diese als Input so weiterzugeben, dass der Formulator diese auch bearbeiten kann.

Formulator

Der Formulator übersetzt nun in zwei Schritten und unter Rückgriff auf ein mentales Lexikon die präverbale Nachricht in eine linguistische Struktur. In anderen Worten produziert er einen phonetischen bzw. artikulatorischen Plan (vgl. Levelt 1989, 11). Der Formulierungsprozess beginnt mit der grammatischen und phonologischen Enkodierung der Nachricht, die in Interaktion mit dem mentalen Lexikon realisiert wird. Levelt (ebd., 182) beschreibt das mentale Lexikon einer Sprecherin bzw. eines Sprechers als Speicher von deklarativem Wissen über die Wörter ihrer bzw. seiner Sprache. „Das Lexikon und die beiden Enkodierungsprozesse interagieren [...] miteinander“ (Schneider et al. 2014, 93). Zuerst findet die grammatische Enkodierung der Nachricht statt, die in zwei Teilprozesse aufgliedert ist: der Aktivierung von Lemmata und dem Aufbau einer syntaktischen Struktur. Die Lemmainformation besteht aus deklarativem Wissen, gespeichert im mentalen Lexikon. Die Lemmainformation einer lexikalischen Einheit beinhaltet die Bedeutung dieser lexikalischen Einheit, „[...] i.e., the concept that goes with the word“ (Levelt 1989, 11). Der Autor veranschaulicht dies anhand des folgenden Beispiels: Das Verb *geben* beinhaltet eine*n Akteur*in X, die bzw. der veranlasst, dass ein Besitz Y von der bzw. vom Akteur*in X zur Rezipientin bzw. zum Rezipienten Z geht. Teil der Lemmainformation ist auch die Syntax der unterschiedlichen Wörter. Wenn das Lemma *geben* durch den Input aus dem Konzeptualisator, also durch die konzeptuelle Struktur der präverbalen Nachricht, aktiviert wird, löst die syntaktische Kategorie *Verb* die Bildung einer Verbalphrase aus. Dieses prozedurale Wissen wird verwendet, um Verbal-, Nominal-, Präpositionalphrasen etc. zu produzieren. Anschließend erfolgt die phonologische Enkodierung. Ihre Funktion ist es, einen phonetischen bzw. artikulatorischen Plan für jedes Lemma und die Äußerung als Ganzes zu entwickeln (vgl. Levelt 1989, 11f).

Artikulator

Schließlich übermittelt der Formulator dem Artikulator „[...] fertige, vollständige grammatische und phonologische Strukturen [...]“ (Schneider et al. 2014, 93), die dieser nun in eine tatsächliche Äußerung umwandelt (vgl. Levelt 1989, 13; de Bot 1992, 4).

Die hier beschriebenen Sprachproduktionsprozesse werden von einem Monitor überwacht, welcher im Konzeptualisator lokalisiert ist. Dieser überprüft die Angemessenheit des Inhalts der beabsichtigten Nachricht, die phonologische Produktion und den artikulatorischen Output. Der Monitor kann auch auf potenzielle Formulierungen Einfluss üben, indem er sie auf Angemessenheit und Richtigkeit überprüft und gegebenenfalls noch vor der Sprachproduktion Reformulierungen anbietet: „The monitor operates covertly – that is, prior to or during articulation – as well as overtly, following articulation” (Bygate 2001, 25).

Bygate (1996, 137) macht in seinem Artikel mit dem Titel „Effects of task repetition: appraising the developing language of learners” auf Arbeitsfehler als Anhaltspunkte für die Existenz dieser Prozesse aufmerksam. Beispielsweise die Tatsache, dass eine Person, die Sprache produziert, dazu fähig ist, das falsche Wort auszuwählen, dieses aber im Zuge der Nachricht wieder zu berichtigen.

Zusammengefasst unterscheidet Levelt (1989) beim Prozess der Sprachproduktion im Wesentlichen drei Ebenen: die Konzeptualisierung, die Formulierung und die Artikulation. Im Zuge der Konzeptualisierung, unterteilt in Makro- und Mikroplanung, handelt es sich um einen nicht-sprachlichen Planungsprozess, wo unter Rückgriff auf verschiedene Arten von Wissen, die aus dem Langzeitgedächtnis in das Arbeitsgedächtnis überführt werden, eine präverbale Nachricht generiert wird, die anschließend an den Formulator weitergegeben wird. Im Formulator wird die konzeptuelle Struktur der vorsprachlichen Nachricht in eine sprachliche Struktur gebracht, die anschließend dem Artikulator weitergeleitet wird, der diese dann in eine tatsächliche Äußerung umsetzt (vgl. auch Becker-Carus/Wendt 2017, 438). Während Formulierungs- und Artikulationsprozesse weitgehend automatisiert ablaufen, benötigt der Konzeptualisierungsprozess mehr Aufmerksamkeit und mentale Kapazitäten (vgl. Levelt 1989, 21).

2.2 Modell nach Kees de Bot 1992

De Bot (1992, 1) verweist gleich zu Beginn seines Aufsatzes darauf, dass es zwar zu einem deutlichen Anstieg an Untersuchungen zu Bilingualismus gekommen sei, es jedoch noch immer kein ganzheitliches Modell gebe, das den gesamten Prozess von der Erzeugung einer

Nachricht bis zur Artikulation umfassend darstellt: „[...] relevant data is still missing, therefore the model as described invokes at least as many questions as it answers“ (7).

De Bots (1992) bilinguale Version des Modells von Levelt (1989) ist nicht einzigartig, sondern teilt eine Anzahl von Charakteristika früherer Vorschläge durch Autor*innen, die ebenfalls zu dieser Thematik forschten (vgl. de Bot 1992, 2). De Bot (1992, 2) beschreibt Levelts (1989) Modell als sehr vielversprechend, wenn es auch explizit dafür entwickelt wurde, den Sprachproduktionsprozess einsprachiger Sprecher*innen darzulegen, und führt weiter aus, dass ein einzelnes Modell zur Beschreibung sowohl einsprachiger als auch zweisprachiger Sprecher*innen auf jeden Fall zwei separaten Modellen vorzuziehen sei. Levelts (1989) Modell stellt demnach einen geeigneten Ausgangspunkt für eine Erweiterung dar. Einerseits basiert dieses auf psycholinguistischen Untersuchungen mehrerer Jahrzehnte und hat eine Fülle an empirischen Daten als Grundlage, die durch experimentelle Forschung und Observation von Sprechfehlern gewonnen wurden. Andererseits handelt es sich um eine Weiterentwicklung vorangegangener Ansätze. Als bedeutenden Vorteil des Modells empfindet de Bot (1992) zudem die Tatsache, dass es nicht auf Teile des Produktionsprozesses beschränkt ist: „[...] its strenght lies in the integration of the different parts“ (2).

Levelt (1989, 103f) geht davon aus, dass der Konzeptualisator sprachspezifisch arbeitet. Er argumentiert dies, indem er auf Unterschiede in Konzepten zwischen Sprachen verweist. De Bot (1992, 8) führt an dieser Stelle als Beispiel an, dass im Falle der räumlichen Referenz das Niederländische, wie auch das Englische, nur *eine* konzeptionelle Unterscheidung vornehmen (hier/daar (here/there), dit/dat (this/that)), wohingegen Spanisch zwei Unterscheidungen macht (proximal/medial/distal: aqui/ahí/allí). De Bot (1992) macht aber auch auf die Möglichkeit aufmerksam, dass in der Konzeptualisierungsphase die informationsselektierende Makroplanung nicht sprachspezifisch, die informationsstrukturelle Mikroplanung hingegen schon sprachspezifisch arbeitet:

[...] in the first phase, the macroplanning, the language to be used is selected on the basis of information from the discourse model and [...] accordingly language-specific encoding takes place in microplanning. [...] rather than assuming that the conceptualizer is completely language specific, it is likely that in the first of the two production phases in the conceptualizer, the macro-planning is not language-

specific, whereas in the second phase, the micro-planning is language-specific. (8, 21)

Auf der Ebene des Formulators schlägt de Bot (1992, 1, 14) als geeignete Erweiterung von Levelts (1989) Modell vor, dass es verschiedene Formulatoren für jede Sprache gibt, währenddessen nur ein Lexikon existiert, wo lexikalische Elemente verschiedener Sprachen abgespeichert sind. Manfred Raupach (1997) verdeutlicht in seinem Artikel „Das mehrsprachige mentale Lexikon“ dieses Phänomen wie folgt:

Auf der Formulierungsebene wird mit Hilfe sprachenspezifischer Prozeduren, die die grammatische und phonologische Enkodierung vorbereiten, der phonetische Plan entwickelt. Als Wissensbasis steht hier dem Sprecher ein allen Sprachen gemeinsames mentales Lexikon zur Verfügung. (34)

Die verschiedenen Formulatoren geben ihren Sprechplan anschließend dem Artikulator weiter, welcher nach de Bot (1992) nicht sprachspezifisch arbeitet:

Extensive evidence of cross-linguistic influences at the pronunciation and phonological level suggests that L1-models continue to play a role even when the speaker has excellent command of the L2. This evidence makes the existence of two separate systems very improbable. (17)

Es lässt sich also zusammenfassen, dass nach de Bot (1992) der Konzeptualisator höchstwahrscheinlich teilweise sprachspezifisch und teilweise sprachunabhängig arbeitet. Weiters nimmt der Autor an, dass es verschiedene Formulatoren für jede Sprache gibt, währenddessen ein mentales Lexikon existiert, wo lexikalische Elemente der verschiedenen Sprachen zusammen aufbewahrt werden. Der Output der Formulatoren wird an den Artikulator gesendet, der nicht sprachspezifisch arbeitet und die Laute und prosodischen Muster der Sprachen gespeichert hat. Hinsichtlich einer Adaptierung des Monitors für das bilinguale Sprachproduktionsmodell findet sich im Text keine Erwähnung, weshalb angenommen werden kann, dass die Aktivität des Monitors und die Art und Weise wie dieser arbeitet, sich nicht vom Monitor in Levelts (1989) monolingualet Modell unterscheidet (vgl. de Bot 1992, 1, 21)². Insgesamt zeigt sich aber, dass sich de Bots (1992) Adaptierung nicht

2 Eine sehr gute Zusammenfassung von Levelts (1989) monolingualet Sprachproduktionsmodell und seine Erweiterung durch de Bot (1992) findet sich auch hier:

Ellis, R. (2005): Planning and task-based performance: Theory and Research. In: Ellis, R. (Hrsg.): Planning and Task-Performance in a Second Language. Amsterdam: John Benjamins, 3–34.

grundlegend von Levelts (1989) Modell abhebt. Unabhängig davon plädiert de Bot (1992, 21) dafür, seinen Vorschlag als einen ersten Ansatz zu sehen, der für zukünftige Forschungen herangezogen werden kann.

3. Repetitive Aufgaben

Die folgenden Kapitel geben einen Überblick über den Themenkomplex der repetitiven Aufgaben. Im Kapitel 3.1 wird die Aktivität *Aufgabe* definiert, sowie dessen Verortung in Abgrenzung zur Aktivität *Übung* aufgezeigt. Unter Miteinbeziehung von Überlegungen verschiedener Autor*innen bietet das Kapitel 3.2 einen allgemeinen Überblick über die Auswirkungen von Aufgabenwiederholungen auf Sprachproduktionsprozesse nach Levelt (1989). Im Kapitel 3.3 erfolgt schließlich die detaillierte Beschreibung der 4/3/2-Methode.

3.1 Definition

Im Zentrum der empirischen Untersuchung dieser Masterarbeit stehen die Effekte repetitiver Aufgabendesigns in Anlehnung an den englischsprachigen Begriff *task repetition*. Daher ist nicht nur eine Konkretisierung des Terminus *task* notwendig, sondern auch eine Bestimmung des deutschsprachigen Äquivalents *Aufgabe*.

Legutke (2010) definiert im Fachlexikon Deutsch als Zweit- und Fremdsprache *Aufgabe* folgendermaßen:

Sie sind komplexere Handlungsangebote, die Lernende veranlassen, die Zielsprache zu verstehen, zu manipulieren, Äußerungen in ihr zu produzieren oder in ihr zu interagieren, wobei die Aufmerksamkeit den Bedeutungen, den zu lösenden Problemen, dem auszuhandelnden Sinn und nicht den sprachlichen Formen gilt. [...] A. sind folglich von Übungen abzugrenzen. Letztere dienen der Schulung sprachlicher Teilfertigkeiten im Bereich der Grammatik, Phonologie, der Lexik und Syntax und schaffen die Voraussetzungen, dass Lernende den Anforderungen von A. gewachsen sind. (17)

Rod Ellis (2019, 1)³ macht in seiner wissenschaftlichen Publikation „Task-based Language Learning and Teaching“ darauf aufmerksam, dass *tasks* eine zentrale Position in der aktuellen Zweitspracherwerbsforschung und Sprachpädagogik einnehmen. Er weist jedoch darauf hin, dass es weder in der Forschung noch in der Sprachpädagogik einen Konsens darüber gibt, was eine Aufgabe ausmacht und sich daher eine Begriffsklärung problematisch gestaltet. Zudem gibt es keine Übereinstimmung bezüglich der Termini, welche zur Beschreibung der verschiedenen Mittel zur Hervorrufung von Lerner*innensprache verwendet werden. *Task* wird in Abgrenzung zu *exercise* dargestellt, indem der Autor ersteres als Aktivität definiert, die in erster Linie eine bedeutungsfokussierte Sprachverwendung hervorruft. *Exercises* hingegen sind Aktivitäten, „[...] that call for primarily form-focused language“ (3). Ellis (ebd., 4f) stellt eine Auswahl an Definitionen zur Verfügung; unter anderem einen von Bygate et al. (2001) vorgeschlagenen Versuch einer Begriffsklärung:

A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning to attain an objective, and which is chosen so that it is most likely to provide information for learners and teachers which will help them in their own learning. (11)

In einem 2009 erschienenen Artikel knüpft Ellis an diese Definitionen an und macht darauf aufmerksam, dass die meisten dieser deutlich zeigen, dass eine sprachlehrende Aktivität als *task* definiert werden könne, wenn sie folgende Kriterien erfülle (vgl. ebd., 223):

- 1) Der primäre Fokus liegt auf der Bedeutung der Äußerung; Lernende sollten sich hauptsächlich mit der Ausführung der semantischen und pragmatischen Bedeutung einer Äußerung befassen.
- 2) Die Aufgabe sollte so etwas wie eine Lücke bzw. Leerstelle (*gap*) enthalten, wie beispielsweise eine Informations-, Meinungs-, oder Argumentationslücke, die die Lernenden dazu motiviert, diese mit Hilfe von Sprache zu schließen.
- 3) Die Lernenden sollten weitgehend auf ihre eigenen Ressourcen zurückgreifen, um die Aufgabe zu bewältigen.

³ In der 16. Auflage; die Erstauflage erschien 2003.

Ein aktuelles Werk von Ellis, R. et al. erschien 2019: Task-Based Language Teaching: Theory and Practice. Oxford: Oxford University Press.

- 4) Im Rahmen der Bewältigung der Aufgabe gibt es ein klar definiertes Ergebnis, das von der Sprachverwendung als Resultat abgegrenzt ist: „[...] the language serves as the means of achieving the outcome, not as an end in its own right“ (223).

Lambert et al. (2016) greifen in dem Artikel „Task repetition and second language speech processing“ explizit die oben angeführten Kriterien auf und heben folgendes hervor:

When these criteria are met, tasks can be argued to play an important role in L2 pedagogy in that they provide learners with opportunities to employ their linguistic repertoire under relatively natural conditions. (168)

Rod Ellis (2019) befasst sich weiter mit der Perspektive der Authentizität als Charakteristikum einer Aufgabe. Er hinterfragt, inwiefern das Erzählen einer Bildgeschichte eine Aktivität darstellt, die auch im echten Leben passiert, schließt die Überlegung jedoch mit folgendem Gedanken ab:

Such tasks, however, can be said to manifest ‘some sort of relationship to the real world’ (Skehan 1996a) in that they could possibly occur outside the classroom but more especially because the kind of language behaviour they elicit corresponds to the kind of communicative behaviour that arises from performing real-world tasks. (6)

Ahmadian (2012, 380), der selbst einige Studien zu *task repetition* durchführte (vgl. hierzu Ahmadian 2011; Ahmadian/Tavakoli 2011), beschreibt repetitive Aufgabendesigns als solche, die Lernende dazu auffordern, dieselbe oder eine leicht abgeänderte Aufgabe zu wiederholen. Die Wiederholung kann nach einer beliebigen Zeit stattfinden. Er grenzt *task repetition* klar von *repetition drills* ab, da es sich nicht um eine *verbatim repetition*, also eine exakte Repetition derselben Wörter handelt, sondern in Anlehnung an Bygate (2006) um eine „repetition of familiar form and content“ (Ahmadian 2012, 380). Diesem neuen Konzept liegt teilweise die Auffassung zugrunde, dass Aufmerksamkeits- und Verarbeitungskapazitäten während kommunikativer Aktivitäten an sich limitiert sind und selektiv vorgehen. Dies hat zur Folge, dass L2-Lernende den Fokus nicht gleichzeitig im selben Maß auf die Bedeutung und Form der Nachricht legen können. Nachdem Aufgaben - kommt es zur Priorisierung von Bedeutung oder Form - hauptsächlich bedeutungszentriert sind, ist es sehr wahrscheinlich, dass die Aufgabenausführenden den Fokus auf die Bedeutung legen. Hier sieht Ahmadian (2012) das große Potenzial von Aufgabenwiederholung:

By repeating the same or similar tasks, therefore, learners might be able to build upon what they have already done in order to ‘buy time’ not only to do mental work on what they are about to communicate but also to access and (re)formulate words and grammatical structures more efficiently, effectively, and accurately. (380)⁴

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass der Schwerpunkt bei *Aufgaben* nicht in der Verwendung spezifischer sprachlicher Formen liegt, sondern in der Kommunikation selbst, beispielsweise im Austausch von Bedeutungen, Meinungen und Informationen.

3.2 Einfluss auf die mündliche Sprachproduktion

Hinsichtlich der Erforschung, welchen Einfluss die Wiederholung ein und derselben Aufgabe auf die spontane Sprachperformanz ausübt, kann auf folgendes Experiment, welches im Jahr 1968 von Goldman-Eisler durchgeführt wurde, zurückgegriffen werden. In genannter Untersuchung wurden Untersuchungsteilnehmer*innen aufgefordert, Cartoons zu beschreiben und zu interpretieren. Die Proband*innen sollten ihren Vortrag sechs Mal wiederholen, jedoch ohne zeitliche Beschränkung. Goldman-Eisler (1968) fand im Zuge der Analyse der Sprechbeiträge heraus, dass sich die Dauer der Pausen von der ersten bis zur sechsten Wiedergabe schrittweise reduzierte (vgl. Arevart/Nation 1991, 85).

Bis dato existiert eine Reihe von Untersuchungen, die zu dem Ergebnis kamen, dass die Repetition von Aufgaben einen positiven Effekt auf die mündliche Performanz von Lernenden hat. Ahmadian (2011) weist dabei auf den Umstand hin, dass die meisten dieser Studien das Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989) als Grundlage heranzogen: „Most of the planning studies have adopted Levelt’s (1989) speech production model as the theoretical anchor and a psycholinguistic framework for their investigation“ (Ahmadian 2011, 279). Die Essenz des Sprachproduktionsmodells besteht laut der Autor*innen Lambert et al. (2016) - die selbst zu Effekten von *task repetition* forschten - darin, dass die drei Phasen, Konzeptualisierung, Formulierung und Artikulierung nebeneinander operieren:

4 Als weiterführende Literatur ist hier folgender Artikel zu empfehlen: Bygate, M./Samuda, V. (2005): Integrative planning through the use of task-repetition. In: Ellis, R. (Hrsg.): Planning and Task-Performance in a Second Language. Amsterdam: John Benjamins, 37–74.

Although each module is expected to work on specific input and generate specific output for the next module, they are hypothesized to operate simultaneously, provided that processing in the parallel module is sufficiently automatic. (170)

Zweitsprachenlernende würden sich mit einer Reihe von Herausforderungen, die von der Konzeptualisierung zur Artikulation führen, konfrontiert sehen; angefangen mit der wichtigsten, nämlich den Einschränkungen in der Aufmerksamkeit und der Arbeitsspeicherkapazität, beides essenziell für die Bewerkstelligung der Sprachproduktion. Die Flüssigkeit einer Performanz in der Zweitsprache reflektiert das effiziente Funktionieren von Sprachproduktionsmechanismen, einschließlich des Automatismus von Kodierungsprozessen, der konzeptionellen Forderung der Inhaltsplanung der Nachricht und der gekonnten Handhabung von Performanzstörungen. Es kann angenommen werden, dass gefüllte und ungefüllte Pausen zwischen Sätzen Indikatoren für die Konzeptualisierung und der Inhaltsplanung sind, wohingegen gefüllte und ungefüllte Pausen innerhalb von Sätzen eine Störung in der lexikalischen und syntaktischen Enkodierung signalisieren. Die Häufigkeit von Selbstreparaturen könnte die Verfügbarkeit von Aufmerksamkeitsressourcen für das Monitoring widerspiegeln (vgl. Lambert et al. 2016, 170f). Basierend auf Levelts (1989) Sprachproduktionsmodell argumentieren Lambert et al. (2016, 171), dass im Zuge der ersten Performanz Lernende ihre Aufmerksamkeitsressourcen strategisch auf den drei verschiedenen Ebenen Konzeptualisierung, Formulierung und Monitoring verteilen müssen. Zudem haben sie aufgrund einer lückenhaften lexikalischen und syntaktischen Wissensrepräsentation oder eines nicht so schnellen Zugangs zu diesen Repräsentationen Performanzstörungen zu bewältigen. Die Aufgabenwiederholung erlaubt den Lernenden, sich auf den zuvor konzeptualisierten Inhalt zu stützen und kürzlich verwendete linguistische Konstruktionen zu aktivieren, um Aussagen zu tätigen: „This might reduce the attentional demands on learners to conceptualize, encode, and monitor their messages simultaneously“ (171). Die Autor*innen des Artikels heben jedoch hervor, dass die Effekte von Aufgabenwiederholungen abhängig von den Sprachproduktionsanforderungen der Aufgabe und dem Kompetenzniveau der Sprechenden variieren können, da Fremd- bzw. Zweitsprachlernende, die bereits ein höheres Sprachniveau aufweisen, möglicherweise mehr Aufmerksamkeitsressourcen für die Konzeptualisierung des Aufgabeninhalts zur Verfügung haben (vgl. ebd., 5f):

For this reason, task repetition might result in fewer gains for more advanced learners as one of its primary functions is to allow learners to activate relevant content and linguistic formulation processes. (6)

3.3 Die 4/3/2-Methode

Die von Maurice erstmals 1983 erwähnte 4/3/2-Technik, die in einem im TESOL Newsletter erschienenen Artikel mit dem Titel „The fluency workshop“⁵ beschrieben wurde, wurde 1989 in einem Artikel von Paul Nation und später in einem weiteren Artikel von Nation und Supot Arevart 1991 detailliert dargestellt. Die Autoren Arevart und Nation (1991, 84) führen aus, dass Maurice 1983 mit dem Bestreben, Lernenden von Englisch als Zweitsprache ein Training zur Entwicklung der Sprechflüssigkeit zur Verfügung zu stellen, die 4/3/2-Technik entwarf.

Die 4/3/2-Methode enthält folgende Schritte: Lernenden wird ein ihnen vertrautes Thema vorgelegt. Sie haben ein paar Minuten Zeit, sich mit diesem gedanklich auseinanderzusetzen, dürfen sich jedoch keine Notizen machen. Anschließend halten sie einer bzw. einem Partner*in einen vierminütigen Vortrag zu diesem Thema. Danach erfolgt ein Wechsel und der gleiche Vortrag wird in drei Minuten einer bzw. einem neuen Partner*in gehalten. Die Partner*innen sind nur Zuhörer*innen und dürfen keine Fragen stellen. Das gleiche Prozedere erfolgt anschließend ein drittes Mal; die Lernenden halten einer bzw. einem neuen Partner*in nun einen zweiminütigen Vortrag über dasselbe Thema (vgl. Nation 1989, 378; Arevart/Nation 1991, 84): „Thus, each speaker has to deliver the same talk three times to three different people with a decrease in the time available for each delivery“ (Arevart/Nation 1991, 84).

Nation und Arevart (1991, 84f) weisen auf drei wichtige Eigenschaften der Methode hin: Das wechselnde Publikum, die Wiederholung der Aufgabe und die schrittweise Zeitreduktion, die jeweils einen wichtigen Teil zur Entwicklung der Sprechflüssigkeit beitragen.

Das wechselnde Publikum stellt sicher, dass der Fokus der Vortragenden auf dem Inhalt der Mitteilung bleibt. Obwohl derselbe Vortrag drei Mal wiederholt wird, wird dieser während allen drei Durchläufen jeweils einer Person vorgetragen, der das Thema noch unbekannt ist.

⁵ Eine diesbezügliche Recherche blieb erfolglos.

Würden die Zuhörer*innen nicht wechseln, ständen die Sprechenden unter Druck, neue Informationen hinzuzufügen, um das Interesse der Zuhörenden aufrecht zu erhalten: „If it was delivered to the same listener more than once, the speaker may feel the need to keep the listener interested by changing the content“ (84)⁶.

Die Wiederholung des Vortrags hat einen sehr deutlichen Effekt auf die Sprechflüssigkeit, denn es macht die Vortragenden einerseits mit den Formen und andererseits mit dem Inhalt des Materials vertraut und führt dazu, dass die Sprechenden gesuchte Formen schneller abrufen können.

Die Reduktion der Sprechzeit hat verschiedene Effekte. Zuerst erhöht es den Druck auf die Vortragenden, das Sprechtempo zu erhöhen, dann hindert es die Vortragenden möglicherweise daran, den drei- und zweiminütigen Sprechbeiträgen neues Material hinzuzufügen. Arevart und Nation (1991) heben hervor, dass dieser Umstand besonders wichtig sei, denn das Hinzufügen von neuem Material würde den Anteil von wiederholtem Material reduzieren: „Having the same material repeated from one talk to the other allows the speaker to reach a level of performance in terms of fluency and accuracy which is higher than the speaker’s usual performance“ (85).

Die 4/3/2-Methode erfüllt in mehrfacher Hinsicht die von Ellis (2019; 2009) definierten *task*-Kriterien. Einerseits liegt der primäre Fokus der Aufgabe auf der Bedeutung und nicht auf der Form der Äußerung, im Zuge deren Bewältigung der Austausch bzw. die Mitteilung von Meinungen oder Informationen im Mittelpunkt steht. Für die Durchführung der Aufgabe müssen die Lernenden auf ihre eigenen Ressourcen zurückgreifen. Der den Lernenden vorgelegte Impuls enthält zudem Leerstellen oder Lücken, wie beispielsweise Meinungslücken, die für die Lernenden als Sprechanlass dienen sollen, um die enthaltenen Leerstellen zu füllen. Zu guter Letzt liegt der Schwerpunkt der Aufgabe auf der bedeutungszentrierten Anwendung von Sprache. Sprache dient hier nur als Mittel zum Zweck zur Verwirklichung eines kommunikativen Outputs.

6 Auch Lambert et al. (2016) sprechen sich in Zusammenhang mit *task repetitions* für wechselnde Gesprächspartner*innen aus: „A change in interlocutor preserves task integrity by requiring learners to create original meanings each time the task set is performed“ (2).

4. Studien zur Wirksamkeit repetitiver Aufgabendesigns

Im Fokus der folgenden Kapitel stehen relevante Studien zu den Effekten repetitiver Aufgabendesigns. Eine umfangreiche Literaturrecherche im Zuge dieser Forschungsarbeit ergab, dass im Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache Auswirkungen von Aufgabenwiederholungen auf die Flüssigkeit, Lexik, grammatikalische Richtigkeit und syntaktische Komplexität mündlicher Sprachproduktion noch nicht empirisch erforscht wurden. Es existiert hingegen eine Reihe englischsprachiger Studien zum Thema *effects of task repetition*, wobei im Folgenden eine nähere und umfassendere Beschreibung nur jener Studien, die für die empirische Untersuchung im Rahmen der Masterarbeit von konkreter Relevanz waren, Eingang gefunden hat. Das waren einerseits jene Studien, die den Nutzen und die Effekte von Aufgabenrepetition auf verschiedene Merkmale der mündlichen Sprachperformanz untersuchten. Andererseits ergab sich die Relevanz aus der Diversität der Forschungsmethodik, um sowohl qualitative als auch quantitative Blickwinkel miteinzubeziehen. Neben der Berücksichtigung anerkannter Studien von Nation (1989), Nation und Arevart (1991) sowie Bygate (1996), die unter anderem zur 4/3/2-Methode forschten und auf deren Untersuchungsergebnissen sich auch die aktuellere Forschungsliteratur bezieht (vgl. Lambert et al. 2016; de Jong/Perfetti 2011; Lynch/Maclean 2000; Ahmadian 2011), wurden daher zwei weitere Studien aufgrund ihrer Untersuchungsmethodik herangezogen. Die Untersuchung von de Jong und Perfetti (2011) wurde wegen ihres umfangreichen Studiendesigns und der Erforschung von Langzeiteffekten der 4/3/2-Methode auf die mündliche Sprachproduktion ausgewählt; jene von Lynch und Maclean (2000) ist sowohl aufgrund der rein qualitativen Herangehensweise als auch angesichts der Wahl eines repetitiven Aufgabendesigns, das sich von der 4/3/2-Methode unterscheidet, von Interesse.

4.1 Studie I: Nation 1989

Wie bereits erwähnt, wurde die 4/3/2-Technik von Maurice entwickelt und erstmals 1983 beschrieben. 1989 erforschte auch Paul Nation die Auswirkungen der 4/3/2-Methode auf die Sprechflüssigkeit. Die Studie wird im Folgenden näher beschrieben:

Methode

Nation zeichnete sechs fortgeschrittene erwachsene Lernende während der Durchführung der 4/3/2-Technik auf. Die Lernenden sollten über ein interessantes Ereignis sprechen, das ihnen widerfahren war. Eine Lernende führte die Aktivität noch zwei weitere Male mit anderen Aufgabenstellungen durch: einmal sollte sie eine Bildgeschichte wiedergeben und ein anderes Mal eine Reihe von unzusammenhängenden Bildern beschreiben. Die Aufnahmen wurden transkribiert und anschließend dahingehend analysiert, ob die Methode die Sprechflüssigkeit, grammatikalische Richtigkeit und Kontrolle des Inhalts beeinflussen würde. Die Flüssigkeit wurde einerseits durch das Zählen der Wörter pro Minute und andererseits durch die Ermittlung der Anzahl der Verzögerungen (z.B. *um*, *ah*,...), Wiederholungen und Fehlstarts pro 100 Wörter im Zuge jedes einzelnen Sprechbeitrages gemessen (vgl. Nation 1989, 379). Die grammatikalische Richtigkeit wurde durch das Zählen der Fehler pro 100 Wörter während jedes einzelnen Sprechbeitrages ermittelt. Zur Berechnung des prozentuellen Zuwachses bei den Parametern Sprechflüssigkeit und grammatikalische Richtigkeit wurde jeweils die Differenz der Ergebnisse des ersten und dritten Durchlaufs berechnet, der Differenzwert durch das Ergebnis des entsprechenden ersten Durchgangs dividiert und dann mit 100 multipliziert (vgl. ebd., 379). Die Kontrolle des Inhalts wurde durch die Analyse der Art und Weise, wie die Sprechenden im Zuge der Reduktion der Sprechzeit jeweils den Inhalt abkürzten, bewertet. Zudem wurde auch die Anzahl der Wörter pro Sprechbeitrag gezählt und jeweils miteinander verglichen (vgl. ebd., 379, 381).

Ergebnisse

In den acht Fallstudien bewegte sich die Sprechgeschwindigkeit im dritten Durchlauf zwischen 84 und 196 Wörter pro Minute. In allen außer einer Fallstudie erfolgte vom ersten zum dritten Sprechbeitrag ein Anstieg der Sprechgeschwindigkeit. Die Anzahl der Fehlstarts, Häitationen, wie *um*, *er*, *ah* und Wortwiederholungen wie *then I, I said* verringerte sich zudem mit jedem Sprechbeitrag (vgl. Nation 1989, 379).

Hinsichtlich der grammatikalischen Richtigkeit konnte Nation (1989) keine empfindlichen Verbesserungen feststellen: „In all cases the changes were not impressive, for example, a drop from 8.5 errors per 100 words to 7.0 errors per 100 words [...]” (380). Er vertritt die Ansicht, dass die 4/3/2-Technik in einem geringen Ausmaß Verbesserungen hinsichtlich

gewisser Aspekte grammatikalischer Richtigkeit während der Aktivität zur Folge haben kann (vgl. ebd., 381): „The improvement was noticeable where there was a repetition of the same grammatical context. A count of all errors did not show dramatic improvement for the speakers in the study” (382). Jene Fehler, die korrigiert wurden, machten nur einen kleinen Anteil aller Fehler in der zweiten Wiederholung aus, jedoch ungefähr die Hälfte aller Fehler aus grammatikalischen Kontexten, die wiederholt wurden. Der Autor weist darauf hin, dass die Besserungen nicht das Ergebnis einer generellen Vertrautheit oder einer Vertrautheit mit dem Thema waren, sondern das Resultat der Repetition derselben sprachlichen Elemente. Denn Verbesserungen traten eher in „repeated grammatical contexts” (382) auf, was ihn zu folgender Annahme führte: „This suggests that adapting the 4/3/2 technique to encourage repetition of the same forms would have a good effect on accuracy” (ebd.). So schlägt er vor, dass eine Adaption der Technik, die Verwendung von kurzen Notizen, um einen „verbatim recall“ zu unterstützen, oder die Verwendung von mit Erläuterungen versehenen Bildern, involvieren könnte (vgl. ebd.).

Die Kontrolle des Inhalts betreffend, macht Nation (ebd., 381) darauf aufmerksam, dass es neben einer erhöhten Sprechgeschwindigkeit auch noch andere Wege gebe, um denselben Inhalt in der verkürzten Sprechzeit wiederzugeben – beispielsweise durch Weglassen von Information und einer Modifikation grammatikalischer Konstruktionen, um eine effektivere Wiedergabe derselben Information zu gewährleisten. „A reduction strategy [...] would indicate that the 4/3/2 technique would be a useful way of encouraging learners to make fuller use of complex rather than compound constructions of English” (381). Die Analyse der einzelnen Sprechbeiträge zeigte, dass in allen außer einem Fall die hauptsächliche Reduktionsstrategie das Weglassen von, in den meisten Fällen unbedeutender, Information war. In jedem dieser Vorträge führten zwei oder mehr Abwandlungen grammatikalischer Konstruktionen zu einer Erhöhung der Komplexität. Diese Erhöhung der Komplexität war das Ergebnis einer Einbettung von *finite* oder *non-finite clauses* (vgl. ebd.). Nation (1989) gelangt demnach zu folgender Erkenntnis:

So, the 4/3/2 technique has some effect on the way information is arranged in sentences. If an increase in complexity is seen as an indication that learners are being encouraged to make the fullest use of their interlanguage, then this technique is a useful activity for the development of that interlanguage. (382)

4.2 Studie II: Arevart/Nation 1991

1991 wiederholte Nation die Studie mit seinem Kollegen Supot Arevart. Ziel war es, die Wirksamkeit der 4/3/2-Technik zu untersuchen, ohne jedoch den Effekt der Zeitreduktion oder der Wiederholung getrennt voneinander zu betrachten (vgl. Arevart/Nation 1991, 88):

As has been pointed out [...] these two variables form an important relationship in the 4/3/2 technique. The decreasing time allowance increases the pressure to repeat the same material in the following deliveries and not add new material, and the repetition allows the speaker to cope effectively with the decreasing time allowance. (ebd.)

Methode

An der Studie nahmen 20 Studierende teil, deren Englischkenntnisse ein mittleres Kompetenzniveau (*intermediate range of proficiency*) aufwiesen und die bereits acht Wochen gemeinsam einen Englischkurs besuchten. Die Sprechenden hielten die jeweiligen Vorträge ihren Klassenkolleg*innen, da es den Autoren wichtig war, dass beide Gruppen einander bereits vertraut waren. Die Vortragenden konnten das Thema jeweils selbst nach persönlichem Interesse auswählen, da es möglicherweise eine bessere Performanz fördern würde, insofern als sie einen bestimmten Anlass zum Sprechen hätten und sich sicherer fühlen würden (vgl. Arevart/Nation 1991, 86f). Die Studierenden wurden in fünf Gruppen zu je vier Personen (Subjekt A-D) unterteilt. Wenn Subjekt A Sprecher*in war, nahmen die anderen Studierenden (Subjekt B-D) jeweils einmal die Rolle der bzw. des Zuhörenden ein. Nach drei Durchgängen übernahm Subjekt A die Rolle der bzw. des Zuhörenden und Subjekt B die der bzw. des Sprechenden. Die Vorträge wurden aufgenommen und anschließend transkribiert (vgl. ebd., 88).

Ähnlich zur Untersuchung, welche Nation 1989 durchführte, wurde auch im Rahmen dieser Studie die Sprechflüssigkeit gemessen, indem das Sprechtempo in Wörter pro Minute und die Anzahl der Verzögerungen pro 100 Wörter berechnet wurde. Zusammengezogene Formen, wie beispielsweise *I'm* wurden als zwei Wörter gezählt. Verzögerungen inkludierten *ah*-Phänomene (*ah*, *er*, *uh*), Reparaturen, unvollständige Sätze, Wiederholungen, Korrekturmarker (*about five years or sorry about five or seven year*) und Störungen, wie zum Beispiel Räuspern oder Seufzer. Jede Hässitation wurde als eine Einheit betrachtet; eine Reparatur beispielsweise, die vier Wörter umfasste, wurde als eine Verzögerung gezählt (vgl.

ebd., 88). Es wurde zudem angenommen, dass die Performanz jeder bzw. jedes einzelnen Sprechenden während des ersten vierminütigen Durchlaufs das gewöhnliche Performanzlevel der bzw. des Sprechenden abbildete: „In the following study the speaker’s performance on the first (4-minute) delivery is assumed to be the speaker’s usual level of performance. The second (3-minute) and third (2-minute) deliveries are compared with this to see if there is improvement” (85).

Ergebnisse

Was die Sprechgeschwindigkeit betrifft, erhöhte sich diese vom ersten bis zum dritten Durchgang durchschnittlich um 21,5%. Die Autoren führen an dieser Stelle aus, dass es nur drei Untersuchungsteilnehmende gab, deren Sprechgeschwindigkeit sich bloß geringfügig änderte, wobei zwei davon bereits im ersten Durchlauf ein angemessenes Sprechtempo an den Tag legten (vgl. ebd., 89). Auch die Anzahl der Verzögerungen war vom ersten zum dritten Durchlauf rückläufig. Durchschnittlich wurden im ersten Durchlauf 17,5 und im dritten Durchlauf 13,64 Verzögerungen gezählt, was eine Verminderung von 3,88 Verzögerungen pro 100 Wörter oder um 21% ausmacht. Bei fünf Untersuchungsteilnehmenden wurde jedoch ein Anstieg an Verzögerungen festgestellt. Bei drei von diesen Personen zeigten die Ergebnisse jedoch einen beträchtlichen Anstieg in der Sprechgeschwindigkeit auf (vgl. ebd., 90).

Die signifikanten Verbesserungen, die die Lernenden durch die Aufgabenwiederholung erfahren haben, machen deutlich, wie wertvoll Aktivitäten zur Entwicklung der Sprechflüssigkeit sind, die eine Aufgabenwiederholung mit Fokus auf der Mitteilung erlauben. Arevart und Nation (1991, 91) bekräftigen, dass diese Studie zur 4/3/2-Technik zeigt, dass die Lernenden durch die Aufgabenwiederholung erfolgreicher darin wurden, gesuchte Einheiten abzurufen. Zum Schluss weisen die Autoren zudem darauf hin, dass sie gelegentlich Lernenden mit geringen Englischkenntnissen erlaubten, den Inhalt ihres Sprechbeitrages zu planen und mit anderen zu diskutieren, bevor gestartet wurde: „Planning should have the effect of raising the speaker’s level of performance, but we have not tested this experimentally“ (92).

4.3 Studie III: Bygate 1996

Martin Bygate verweist in einem 2001 erschienenen Artikel zu den Effekten von Aufgabenwiederholungen auf die im Jahr 1996 von ihm durchgeführte Pilotfallstudie - welche anschließend näher beschrieben wird – und ruft in Erinnerung, dass die Wiederholung einer Aufgabe „[w]ithout any prior warning, or indication that the task was to be repeated, and without any use of or reference to the task in class [...]” (27) die mündliche Performanz der Untersuchungsteilnehmerin in Bezug auf ihre Richtigkeit beeinflusste. Die Aufgabenrepetition resultierte in einer Verbesserung hinsichtlich der Auswahl der Lexik, lexikalischer Kollokationen und grammatikalischer Einheiten und auch hinsichtlich der Fähigkeit zur Selbstkorrektur (vgl. ebd.). Bygate (2001, 27) führt weiters aus, dass die Aufmerksamkeit der Sprecherin während der ersten Performanz höchstwahrscheinlich darauf gerichtet war, Bedeutungen im Gedächtnis zu bergen, diese in Wörter zu übertragen und sie anschließend zu artikulieren - dies alles unter Zeitdruck. In der zweiten Performanz machte sich die Sprecherin sehr wahrscheinlich die Vertrautheit mit dem Inhalt und dem Prozess der Formulierung der Bedeutung zunutze und konnte so mehr Kapazitäten der lexikogrammatischen Auswahl widmen (vgl. ebd.). Der Studienautor (2001) verweist jedoch darauf, dass eine Veränderung in der Sprachproduktion keine allgemeine Sprachentwicklung beweist:

Language development requires learners to be able to generalise from specific learning events in order to apply new understandings to the communication of other messages. Hence, change in the ability to handle a specific task is not a sufficient gauge of development. (28)

Er macht aber darauf aufmerksam, dass die Wiederholung einer ähnlichen Aufgabe hinsichtlich des Schaffens eines Lernkontextes eher einen strukturierten Rahmen zur Beherrschung der Form-Bedeutungs-Beziehung bietet als eine beliebige Abfolge von Aufgaben (vgl. ebd.).

Der Autor stellt zwei verschiedene, aber zueinander in Beziehung stehende Methoden vor, bei welchen Repetition einen Effekt auf die Performanz haben könnte:

Zunächst kann eine Ausübung einer speziellen Kommunikationsaufgabe bei der Ausführung derselben zu einem späteren Zeitpunkt von Nutzen sein. Diese Behauptung beruht auf der Annahme, dass ein Teil der Konzeptualisierungs-, Formulierungs- und Artikulationsarbeit,

welche bereits beim ersten Mal geleistet wurde, im Gedächtnisspeicher der Lernenden bleibt und zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgerufen werden kann. Das hat zur Konsequenz, dass Kapazitäten aufseiten der Lernenden frei werden, die diese verwenden können, um sich auf andere Aspekte der Aufgabe zu konzentrieren - insbesondere auf Formulierungs- und Artikulationsprozesse.

Zweitens hilft die Arbeit an einem speziellen Typ einer Kommunikationsaufgabe Lernenden bei der Bewältigung einer neuen Version desselben Aufgabentyps. Diese Behauptung beruht auf der Annahme von Psycholinguist*innen, Diskurs- und Konversationsanalyt*innen sowie SLA-Theoretiker*innen, dass die aus der Auseinandersetzung mit verschiedenen Diskurstypen gewonnene Erfahrung im Langzeitgedächtnis gespeichert wird, einen Beitrag zur Kommunikationskompetenz leistet und die Effektivität, mit welcher Sprechende eine Aufgabe ausführen, beeinflusst. Das würde Sinn ergeben, wenn verschiedene Beispiele desselben Aufgabentyps dieselben charakteristischen Diskurseigenschaften teilen (vgl. Bygate 2001, 29):

Familiarity with a task type could be expected to affect the capacity available for attending to formulation and articulation, in the sense that familiarity with a particular task type will result in differences in performance on familiar and unfamiliar types of task. (ebd.)

Die eingangs erwähnte Pilotfallstudie beschreibt Bygate (1996) im Artikel „Effects of task repetition: appraising the developing language of learners“ ausführlich. Der Autor wirft einleitend die Frage auf, wie prozedurales Wissen, er nennt es *language skill*, durch die Wiederholung derselben Aufgabe zu einem späteren Zeitpunkt beeinflusst wird. Er unterscheidet zwischen *language skill*, also dem Wissen, wie eine Sprache verwendet wird und *language knowledge*, welches oft als deklaratives Wissen, in anderen Worten als Wissen über die Sprache, bezeichnet wird (vgl. ebd., 136f). „The general prediction regarding the contribution of task-based language use to language skills is that performance is likely to be altered by repeating a task“ (138). Bygate (1996, 138) argumentiert, dass die Aufgabenbewältigung in einem zweiten Durchgang geringerer Planungsarbeit bedarf, was einen Einfluss auf die Performanz hinsichtlich der Flüssigkeit, Sprechpausen und Wortgeschwindigkeit pro Minute ausübt. Auch weil die Aufgabe bereits einmal formuliert wurde, kann dies auf die Quantität von Fehlstarts und Selbstkorrekturen einen Einfluss üben. Zu guter Letzt kann dem Studienautor zufolge angenommen werden, dass durch die bereits erfolgte Auswahl der Wörter im ersten Durchgang, die Sprechenden dazu tendieren, beim

zweiten Durchgang weniger Fehler zu produzieren. Der Umfang des Wortschatzes könnte zunehmen, die Anzahl der Wortwiederholungen sich verringern, die Auswahl des Vokabulars sich verbessern oder eine syntaktisch komplexere Sprache angewendet werden (vgl. ebd., 138).

Methode

Vor dem Hintergrund dieser Annahmen und Fragen, die es zu untersuchen galt, führte Bygate (ebd., 138f) folgende Untersuchung durch: Einer Sprecherin wurde ein stummer Videoausschnitt aus einem Tom & Jerry Cartoon gezeigt, der eine Länge von 2,50 Minuten aufwies. Anschließend sollte die Sprecherin die Geschichte nicht nur einmal, sondern zweimal sprachlich wiedergeben, mit einem Abstand von drei Tagen, wobei sie beide Male nicht wusste, was sie erwartete und daher auch nicht die Möglichkeit hatte, sich darauf vorzubereiten. Während beider Aufnahmen waren sowohl Interlokutor als auch der Raum und die Gegebenheiten dieselben. Der Interlokutor gab kein Feedback. Der einzige Unterschied zwischen den beiden Aufnahmen war, dass die Sprecherin beim zweiten Mal mit dem Videoausschnitt bereits vertraut war.

Diese Rahmenbedingungen würden, so der Autor, die Sprecherin vor eine Reihe von Problemen stellen, welche da sind:

- die Erinnerung an den Videoausschnitt
- die Fokussierung auf die Schlüsselsequenzen
- das Auswählen der entsprechend zu kommunizierenden Information
- das Formulieren der ausgewählten Information
- die Produktion relevanter Äußerungen
- das Überwachen des gesamten Prozesses, um Angemessenheit und Richtigkeit der Äußerungen im Diskurs sicherzustellen

Beide Aufnahmen wurden auf sprachliche Unterschiede hin analysiert. Für Bygate (1996) galt es, besonders folgenden Umstand zu beachten:

[...] according to Levelt's model it is possible that having done a certain amount of work on a communication problem on one occasion, on a second performance the speaker can shift attention from the familiar aspects of the task to others. (139)

Gegenstand der Analyse, die sich auf die Frage stützt, ob eine zweite Performanz signifikante Unterschiede zur ersten Performanz aufweist, waren folgende Indikatoren:

- 1) *das Repertoire*, gemeint als Umfang der Sprachmerkmale, das die Vielfalt lexikalischer Elemente und Konnektoren, die Auswahl von Verbformen, einer komplexen Syntax und die Anwendung evaluativer Kommentare (die Verwendung von Adjektiven oder Adverbien, die die Haltung des Sprechenden kenntlich machen) inkludiert.
- 2) *die Richtigkeit*, welche die Angemessenheit der Auswahl lexikalischer Elemente, Kollokationen und allgemeiner Fehler meint.
- 3) *die Flüssigkeit*, die sich auf die Menge und den Typ von Wiederholungen bezieht, wobei zwischen zwei Typen von Wiederholungen unterschieden wird. Die *wörtliche Wiederholung*, die im Zuge eines Zögerns entsteht, um Zeit zu schaffen, ein geeignetes Wort zu finden oder die *substitutive Wiederholung*, wenn ein Wort oder ein grammatikalisches Element korrigiert wird.

(vgl. Bygate 1996, 140ff)

Ergebnisse

Im Zuge der Beschreibung der Analyseergebnisse, die im Folgenden angeführt werden, macht der Autor deutlich darauf aufmerksam, dass sich die Untersuchung nur auf ein Subjekt beziehe und deshalb nicht repräsentativ für andere Lernende sei (vgl. ebd., 141).

Die Erwartung, dass die zweite Performanz weniger Fehler beinhaltet, wurde zwar erfüllt, jedoch in einem geringen Ausmaß. Die Verbformen betreffend, kam es zu einer vermehrten Anwendung flektierter Verbformen, in Form von, vor allem regelmäßigen, aber auch unregelmäßigen Verbformen in der Vergangenheit. Die Annahme, dass im zweiten Durchlauf grammatikalisch komplexere Strukturen zur Anwendung kommen würden, wurde bekräftigt; die Sprecherin bildete mehr Nebensätze als noch beim ersten Durchlauf.

Ein mögliches Indiz dafür, dass die Sprecherin beim zweiten Mal bereits die wesentliche Inhaltsplanung vollzogen und daher mehr Zeit für die Auswahl der Lexik hatte, könnte die größere Vielfalt des Vokabulars beim zweiten Mal sein (vgl. ebd., 142). Hinsichtlich des Terminus der *lexikalischen Selektion* wird dieser im Text wie folgt näher definiert: „Lexical selection’ reflects the extent to which learner’s vocabulary converges towards that of native speakers“ (ebd., 143). Beim ersten Durchlauf wurden 16 Ausdrücke als unpassend

identifiziert, beim zweiten nur acht. Sechs Ausdrücke wurden beim ersten Durchgang und 18 beim zweiten als passender identifiziert. Somit ergab sich auch hier eine Verbesserung.

Das Merkmal Flüssigkeit betreffend, zeigte eine Analyse zwar keine Veränderung bei Wort- oder Phrasenwiederholungen im zweiten Durchlauf, bei genauerem Hinsehen wurde jedoch deutlich, dass selbstkorrigierende Repetitionen während des zweiten Sprechbeitrages bedeutend öfter erfolgten. Bygate (1996, 144) führt als mögliche Erklärung hierfür an, dass die Sprecherin im zweiten Durchlauf die Inhaltsplanung schon vollzogen hatte und daher mehr Zeit und Aufmerksamkeit verfügbar war, die Auswahl der Wörter und grammatikalischen Strukturen zu überwachen und Selbstkorrekturen zu unterziehen.

Bygate (1996) zieht die Conclusio, dass die Performanz der Aufgabe hinsichtlich der Richtigkeit, des Repertoires und der Flüssigkeit beim zweiten Durchgang besser abschneidet als bei der erstmaligen Ausführung der Aufgabe und erklärt dies wie folgt:

[...] when first carrying out the task, the learner would be initially more concerned with planning the content of the message, and under pressure of time with finding the resources sufficient to communicate it. On the second occasion [...], having done the substantial work, the learner would be more concerned with paying attention to the formulation aspect of the task [...] The contrast could be summed up as the distinction between accessing expressions at Time 1, as opposed to monitoring expressions at Time 2. (144)

4.4 Studie IV: de Jong/Perfetti 2011

Nel de Jong und Charles A. Perfetti (2011) untersuchten in folgend beschriebener Studie die Rolle von Aufgabenrepetition in der Entwicklung der mündlichen Sprechflüssigkeit.

Unter Anführung diverser Studien, die belegen, dass Aufgabenwiederholungen Prozesse zur Entwicklung einer flüssigeren Sprachproduktion beeinflussen (Bygate 2001; Lynch/Maclean 2000, et al.), verweisen sie auch auf Untersuchungen, die anhand der 4/3/2-Methode forschten (Nation 1989; Arevart/Nation 1991; Maurice 1983, et al.) (vgl. de Jong/Perfetti 2011, 535). De Jong und Perfetti (2011, 534ff) kritisieren dabei unter anderem, dass die Untersuchungen von Nation (1989) und Arevart und Nation (1991) keine Nachtests beinhalteten, um Langzeiteffekte der Aufgabe zu beleuchten: „Neither study tried to tease apart the effects of repetition and time pressure, nor did they include posttests to examine the

long-term effects of the task [...]” (536). Allen Studien ist gemeinsam, dass sie sich zumeist auf Kurzzeiteffekte fokussierten, anstatt auch längerfristige Entwicklungen durch *speech repetition* zu untersuchen (vgl. ebd.).

Trotz der angeführten positiven Entwicklungen in Folge von Aufgabenrepetition ist es also für die Autor*innen nicht evident, dass die durch die 4/3/2-Methode bedingten Veränderungen in der mündlichen Performanz auch einen Langzeiteffekt und eine Übertragung auf neue Themen nach sich ziehen würden. Sie führen weiter aus, dass kurzfristige Auswirkungen auf die Flüssigkeit durch die reduzierte kognitive Beanspruchung in Folge von *Priming* begründet werden kann. Langzeiteffekte hingegen können nur erwartet werden, wenn sich der der Sprachproduktion zugrundeliegende Prozess als Ergebnis der 4/3/2-Aufgabe verändert hat, beispielsweise durch die Prozeduralisierung von Wissen:

Short-term effects on fluency can be explained by planning and repetition, which enable the speaker to shift attention and to benefit from priming, longer term effects may require proceduralization and automatization. [...] Accordingly, the goal of this study is to examine the effectiveness of the 4/3/2 task with a focus on long-term effects, transfer, and proceduralization. (ebd., 536, 539)

De Jong und Perfetti (2011, 539) beschreiben zwei hauptsächliche Charakteristika der 4/3/2-Technik, nämlich Zeitdruck und Wiederholung der Sprechbeiträge. Der Zeitdruck könnte die Studierenden dazu veranlassen, ihre Ideen schneller und effizienter auszudrücken, kürzere Pausen zu machen und komplexere Sprachstrukturen einzusetzen. Die Wiederholung der Sprechbeiträge hingegen schafft Vorteile auf zwei Ebenen:

- 1) Der erste Vorteil lässt sich auf der semantischen, nämlich der Konzeptualisierungsebene verorten, in welcher die Studierenden während der Planungs- und Sprechzeit den Inhalt der Aussage generieren. Im zweiten und dritten Durchgang profitieren sie von dem im ersten Durchgang durchlaufenen Prozess, denn die Notwendigkeit zu pausieren oder zu zögern, um neuen semantischen Inhalt zu planen, besteht durch die bereits vorangegangene Inhaltsplanung im ersten Durchgang nicht mehr.
- 2) Der zweite Vorteil betrifft die Bildung der Grammatik- und Vokabelstrukturen, die großteils nicht im Rahmen der Planungszeit, sondern während der Ausführung des ersten Sprechbeitrags stattfindet. Auch wenn die Studierenden in den nachfolgenden Durchläufen möglicherweise nicht imstande sind, den Inhalt des ersten Durchgangs

wortgetreu zu reproduzieren, so sind die Wörter und grammatikalischen Elemente, die sie bereits im Zuge der ersten Wiedergabe verwendet haben, eher mobilisiert und abrufbar als zuvor und daher leichter verfügbar. Pausen in Zusammenhang stehend mit der Suche nach Lexik, sowie Verzögerungen, verbunden mit dem Monitoring der Grammatik, treten möglicherweise in reduzierter Form auf.

Demgemäß rekapitulieren die Autor*innen, dass bei einer Sprechwiederholung der Inhalt nicht nochmal generiert werden muss, sei dieser semantisch, lexikalisch oder grammatikalisch. Das setzt kognitive Ressourcen frei, die auf verschiedene Art und Weise genutzt werden können. Einerseits, um flüssiger zu sprechen, mit kürzeren Pausen und weniger Verzögerungen beziehungsweise Unterbrechungen. Andererseits, um Zugang zu verschiedenen Sprachelementen zu schaffen, wie beispielsweise zu anspruchsvollerem oder spezifischerem Vokabular oder komplexeren grammatikalischen Strukturen (vgl. de Jong/Perfetti 2011, 540). Neben der Beeinflussung der Zugänglichkeit von spezifischen Inhalten (als deklaratives Wissen), könnte *speech repetition* auch einen Prozeduralisierungsprozess, in anderen Worten einen Automatisierungsprozess, unterstützen: „[...] if the learner can encode the new chunk and reuse the item in subsequent speeches, this may strengthen its representation and accelerate retrieval“ (ebd.).

Methode

Die übergreifende Forschungsfrage der Studie beschäftigte sich also damit, ob die 4/3/2-Methode eine dauerhafte Verbesserung der Sprechflüssigkeit durch Prozeduralisierungsprozesse zur Folge haben würde, was zu folgenden Hypothesen führte:

- 1) Die Erhöhung der Sprechflüssigkeit während der 4/3/2-Aufgabe und von *pretest* zu *posttest* würde eine Prozeduralisierung belegen; eher bei Studierenden, die ihre Sprechbeiträge wiederholten, als bei solchen, die das nicht taten.
- 2) Jegliche Entwicklungen der Sprechflüssigkeit würden zwischen einer bis vier Wochen bestehen und zu neuen Themen übertragen werden; eher bei Studierenden, die ihre Sprechbeiträge wiederholten, als bei solchen, die das nicht taten.

(vgl. ebd., 541)

Die 2006 durchgeführte Untersuchung, an der 24 Studierende, die Englisch als Zweitsprache auf einem *high intermediate level* erlernten, teilnahmen, bestand aus drei Teilen: *pretests*,

training sessions und *posttests*. Die Vor- und Nachtests bestanden aus zweiminütigen Monologen, die aufgenommen wurden. Sie wurden zwei bis drei Tage vor der ersten Trainingssession beziehungsweise eine bis vier Wochen nach der letzten Trainingssession (*immediate and delayed posttests*) durchgeführt. Im Zuge der Trainingssessions mussten die Studierenden innerhalb von zwei Wochen zuerst vier, dann drei und schlussendlich zwei Minuten über ein vorgegebenes Thema sprechen, wobei die Teilnehmer*innen willkürlich zu einer von drei Konditionen zugeordnet wurden: Die erste Gruppe (*Repetition condition*) sprach über das gleiche Thema dreimal, die zweite Gruppe (*No Repetition condition*) sprach bei jedem Durchgang über ein anderes Thema, die Studierenden der dritten Gruppe (*Repetition-II condition*), die im ersten Teil der Studie als Kontrollgruppe fungierte, führte die gleiche Aufgabe wie die erste Gruppe aus, jedoch später im Semester (vgl. ebd., 541f).

Alle Themen, sowohl in den Trainings- als auch Testsessions waren Themen von allgemeinem Interesse wie beispielsweise „What do you think about pets?“ oder „Who is your favourite artist?“ Zum jeweils vorgegebenen Thema wurden den Studierenden noch zusätzliche Fragen gestellt, um diese anzuregen, wie der Inhalt ihres Vortrages aussehen könnte (vgl. ebd.). Im Gegensatz zu Nations Studie (1989), arbeiteten die Studierenden individuell an Computern: „By not having students work in pairs, the task was less naturalistic, but because the influence of a conversation partner was eliminated, control over the training task was increased“ (ebd., 541).

In jeder Trainingssession wurde den Studierenden ein Thema vorgelegt und diese instruiert, sich drei bis fünf Minuten stichwortartig Notizen zu machen, worüber sie sprechen wollten. Das Verfassen ganzer Sätze war nicht erlaubt. Diese den Studierenden bereitgestellte *pretask planning time* diente dazu, ihnen die Möglichkeit zu geben, genug semantischen Inhalt zu planen, um die vier Minuten Sprechzeit zu füllen. Sie wurde jedoch nur für neue Themen zur Verfügung gestellt, nicht wenn sich die Themen wiederholten. Nach dem ersten Monolog wurden den Studierenden evaluative Fragen gestellt, die das Ziel hatten, ihre eigene Performanz zu reflektieren. Sie bestanden einerseits aus Aussagen, was jede*r Einzelne im Zuge des nächsten Sprechbeitrags anders machen würde, jene Faktoren von Flüssigkeit beinhaltend, die vorweg besprochen wurden (z.B. „I should use only words that I know well“ oder „I should pause fewer times“). Andere offene Fragen betrafen die generelle Performanz, wie beispielsweise welche schwierigen Wörter die Studierenden gerne im Gedächtnis

behalten oder welche überflüssige Information sie im nächsten Sprechbeitrag weglassen würden. Als Nächstes sprachen die Studierenden drei Minuten, die Gruppe *Repetition condition* sprach über das gleiche Thema, den Studierenden der Gruppe *No Repetition condition* wurde jeweils ein neues Thema vorlegt. Zweite Gruppe durfte sich wieder Notizen machen. Nach dieser zweiten Performanz wurden die Untersuchungsteilnehmer*innen anhand weiterer evaluativer Fragen aufgefordert, die zweite mit der ersten Performanz zu vergleichen. Ein dritter Durchlauf erfolgte für die Dauer von zwei Minuten. Die Trainingssession endete schlussendlich erneut mit evaluativen Fragen anhand eines kurzen Fragebogens über die generelle Performanz jeder bzw. jedes Einzelnen. Die Studierenden reflektierten dreizehn Aussagen (z.B. „I knew what words I wanted to say“ oder „This exercise was useful“) auf einer Skala von 1-7 (1 = ich stimme nicht zu, 7 = ich stimme zu) (vgl. ebd., 543f).

Die Testsessions wurden von den regulären Lehrenden durchgeführt. Im Gegensatz zu den Trainingssessions waren die Themen der Testsessions den Studierenden bekannt, da diese unter anderem in der Woche vor dem Test behandelt wurden (vgl. ebd., 543f). Neben einer lexikalischen Analyse der Sprechbeiträge, um herauszufinden in welchem Umfang die Studierenden ihre Beiträge wiederholten, zumindest im Hinblick auf das Vokabular (vgl. ebd., 546), wurde die Flüssigkeit anhand der Kombination aus folgenden Maßeinheiten gemessen: die durchschnittliche Länge von flüssigen Läufen zwischen Pausen (in Silben), die durchschnittliche Länge von Pausen (in Sekunden) und die Phonation im Zeitverhältnis zur gesamten Sprechzeit gemessen, sowie die Artikulationsrate (Nummer von Silben pro Minute des Sprechens, Pausen exkludiert), um nachzuprüfen, ob sich Verbesserungen nur auf die Schnelligkeit bezogen (vgl. ebd., 538, 547). Um die langfristige Aufrechterhaltung von Flüssigkeit und den Transfer dieser zu prüfen, wurde untersucht, ob entsprechende Fortschritte über vier Wochen beibehalten und zu neuen Themen transferiert wurden (vgl. ebd., 547).

Ergebnisse

In ihrer Studie präsentierten de Jong und Perfetti (2011) vorerst die Ergebnisse der Vor- und Nachtests, um einerseits Anhaltspunkte auf Prozeduralisierungsprozesse bewerten und andererseits eine langfristige Zunahme der Sprechflüssigkeit und die Übertragung dieser zu Beiträgen über neue Themen beurteilen zu können.

Die Gruppe *Repetition condition* wie auch die Gruppe *Repetition-II condition* zeigten beide ähnliche Performanzen. In der Gruppe *Repetition condition* blieb die Länge der flüssigen Läufe stabil, währenddessen sich die durchschnittliche Pausenlänge und die Phonation im Zeitverhältnis zur gesamten Sprechzeit verbesserte - für die Autor*innen ein Indiz für eine Prozeduralisierung des Sprachwissens der Zweitsprache, das die erste Hypothese unterstützt (vgl. ebd., 549): „[...] speakers may produce stretches of speech of the same length but with less pausing for planning. Therefore, it can be concluded that the students [...] had proceduralized some of their L2 knowledge” (ebd., 559).

Die Ergebnisse unterstützen zudem auch die zweite Hypothese, nämlich, dass die eingetretenen Verbesserungen hinsichtlich der Flüssigkeit vier Wochen beibehalten wurden und auch auf neue Themen übertragen wurden – aber nur in den beiden *Repetition condition*-Gruppen. Die Autor*innen führen an dieser Stelle aber an, dass diese Verbesserungen hauptsächlich zwischen *pretest* und dem unmittelbaren *posttest* stattfanden und daher dem 4/3/2-Flüssigkeitstraining zuzuschreiben seien (vgl. ebd., 559).

Was Entwicklungen in den Trainingssessions anbelangt, weisen die Daten darauf hin, dass sich die Performanz in allen Gruppen in allen Durchläufen besserte. Die meisten Fortschritte zeigten sich jedoch in der ersten und letzten Trainingssession. De Jong und Perfetti (2011, 551) vermuten dahinter den erhöhten Zeitdruck, da sich die verfügbare Zeit von vier auf zwei Minuten reduzierte. In Summe zeigten die *Repetition condition*-Gruppen längere flüssige Läufe mit einer verbesserten Länge der Pausen und Phonation im Zeitverhältnis zur Sprechzeit, sowie eine allgemeine Erhöhung der Artikulationsrate. Die Ergebnisse der *No Repetition condition*-Gruppen variierten stärker, was die Autor*innen auf die wechselnden Themen zurückführen (vgl. ebd., 551ff).

Näher betrachtet wurde zudem, welche Rolle Wortwiederholungen im Zuge der beschriebenen allgemeinen Effekte spielten. Die Ergebnisse zeigen zwar, dass die Studierenden der Gruppen der *Repetition condition* in allen drei Durchgängen viele Wörter wiederholten, die meisten dieser Wörter jedoch nicht themenspezifisch waren. Auf den ersten Blick könnte man annehmen, dass die Verbesserung in der Sprechflüssigkeit der zwei *Repetition condition*-Gruppen auf den lexikalischen Wiederabruf zurückgeführt werden kann (vgl. ebd., 557). Die Autor*innen stellen dem aber gegenüber, dass, obwohl diese Wörter, die in den drei Durchgängen verwendet wurden, im Zuge der *posttests* sicherlich leichter wiederabgerufen werden konnten, die Studierenden der beiden Gruppen *Repetition condition*

jedoch durchschnittlich nur sechs der wiederholten Wörter in den *posttests* verwendeten, was nur drei Wörter mehr sind, als in der Gruppe *No Repetition condition*. Zudem heben sie hervor, dass viele dieser Wörter sogenannte „high-frequency words“ waren, wie beispielsweise „be, have, good, make, and think“ (vgl. ebd.). De Jong und Perfetti (2011, 557) kommen daher zu dem Ergebnis, dass nicht die Wörter an sich, sondern die Verarbeitung von Satzkonstruktionen und Ausdrücken, die verwendet wurden, einem Prozeduralisierungsprozess unterworfen waren und plädieren für eine tiefergehende Analyse: „It can be speculated that it is not the words themselves but the processing of sentence constructions and expressions they are used in that was proceduralized“ (ebd.).

Zusammenfassend untersuchte die Studie also nicht nur die Entwicklung der Sprechflüssigkeit infolge von Aufgabenwiederholungen, sondern auch die zugrundeliegenden Veränderungen in der Verarbeitung von Sprachwissen. Es wurden Daten von Trainingsaufgaben und Prä- und Posttests kombiniert, um langfristige Effekte der 4/3/2-Aufgabe zu untersuchen und die Ursachen der Zunahme der Sprechflüssigkeit aufzuklären. Es zeigte sich, dass die 4/3/2-Aufgabe zu einer Verbesserung der Sprechflüssigkeit führte. Diese Entwicklung transferierte jedoch nur zu einem Vortrag über ein neues Thema, wenn die Studierenden während der Trainingssessions vier, drei und zwei Minuten jeweils über das gleiche Thema sprachen. De Jong und Perfetti (ebd., 562) vermuten dahinter einen Prozeduralisierungsprozess, denn nach den Trainingssessions waren die Studierenden imstande, flüssige Läufe ähnlicher Längen zu produzieren, jedoch füllten sie mehr Zeit mit Sprache and pausierten weniger lang. Die Autor*innen stellen die Hypothese auf, dass dieser Prozeduralisierungsprozess durch die wiederholte Verwendung bestimmter Wörter und Satzstrukturen eingetreten ist, denn eine Analyse der Sprechbeiträge deutet darauf hin, dass diejenigen Studierenden, die mehrere Wörter im Zuge der drei Durchläufe wiederholten, größere Erfolge in der Flüssigkeit von den Vor- zu den Nachtests zeigten, obwohl wenige dieser wiederholten Wörter dem Thema semantisch zuordenbar waren. Zudem wurden sehr wenige der wiederholten Wörter in den unmittelbar stattfindenden *posttests* verwendet: „Proceduralization, therefore, clearly concerned more than the retrieval of topic-related words“ (ebd.).

4.5 Studie V: Lynch/Maclean 2000

Auch Tony Lynch und Joan Maclean untersuchten in einer Studie den Nutzen von Aufgabenwiederholung und präsentierten die Ergebnisse ihrer Untersuchung in einem Artikel, der 2000 in der Zeitschrift „Language Teaching Research“ erschien.

Methode

Im Zuge des *poster carousel* wurde immer zwei Proband*innen ein Forschungsbeitrag ausgehändigt, den diese lesen sollten, um darauf aufbauend innerhalb einer Stunde ein Plakat zu gestalten. Diese wurden dann im Kursraum aufgehängt. Nun sollte sich immer eine Person eines Teams – genannt *host* – zum Plakat stellen und auf Besucher*innen warten. Die übriggebliebenen Partner*innen besuchten als *visitors* im Uhrzeigersinn einen *host* nach dem anderen, mit dem Auftrag, zu jedem Plakat Fragen zu stellen. Der *host* wurde dazu angehalten, die Poster nicht zu präsentieren, sondern nur, die ihm gestellten Fragen zu beantworten. Pro Plakat durften sich die Personen nur drei Minuten aufhalten. Erreichten die Besucher*innen wieder ihr eigenes Poster, wechselten *host* und *visitor* und die Runde startete von Neuem. Die Aufgabe wurde nicht willkürlich ausgewählt, sondern war Teil des Englischkurses „English for Medical Congresses“, der auf im Gesundheitsbereich tätige Personen ausgerichtet war. Ziel des Kurses war der Ausbau der Fähigkeiten, auf internationalen Treffen und Konferenzen Präsentationen auf Englisch halten zu können (vgl. Lynch/Maclean 2000, 226f). Bei den Proband*innen handelte es sich um 14 Teilnehmer*innen eines Englischkurses für Onkolog*innen und Radiolog*innen, alle in Besitz von mäßig bis stärker fortgeschrittenen Englischkenntnissen. Die Teilnehmenden hatten bereits Erfahrung in der Präsentation von Vorträgen auf Konferenzen in der eigenen Sprache, viele hatten bereits auf Englisch präsentiert (vgl. ebd., 229). Die Studienautor*innen sammelten zwei Arten von Daten. Einerseits wurden die Gespräche aufgenommen, andererseits wurde am Ende der Untersuchung ein Fragebogen ausgehändigt, mit dem Ziel die Lernenden zu einer Reflexion über die Erfahrung mit der Aufgabe aufzufordern (vgl. ebd., 229).

Lynch und Maclean (ebd., 227) verweisen vor dem Hintergrund der Wahl der Methode darauf, dass Repetition hier nicht im strengen Sinne als Duplikation der Aufgabe, wie sie

Bygate (1996) anwendet, verstanden werden darf: „[...] *repetition* in the case of the carousel means something more like *recycling*, or *retrial* [...], where the basic communication goal remains the same, but with variations of content and emphasis depending on the visitor's questions” (ebd.).

Folgende Forschungsfragen standen im Mittelpunkt der Untersuchung:

- 1) Do learners gain from repetition in the poster carousel – and do they *think* they gain?
- 2) In what ways do they gain from repetition – and in what ways do they *think* they gain?

(ebd., 228)

Nicht nur durch die Art der Repetition unterscheidet sich das Untersuchungssetting von den anderen Forschungen, die bisher im Rahmen der Arbeit vorgestellt wurden. Im Gegensatz zu den anderen Untersuchungen, wo der Sprachinput limitiert bis gar nicht vorhanden war und die Teilnehmenden auf eigene Sprachressourcen zurückgreifen mussten, war dieser beim *poster carousel* durchaus vorhanden und zwar in Form eines 800-1000 Wörter umfassenden wissenschaftlichen Artikels, welchen die Lernenden auf einem Plakat auf wenige Punkte reduziert zusammenfassen mussten. Zudem unterscheidet sich die Methode von den anderen durch die Vorbereitungszeit. Für die Durchführung der Aktivität bedurfte es 60-70 Minuten Vorbereitungszeit, welche das Lesen, Diskutieren, selektive Zusammenfassen und gemeinsame Gestalten des Posters beinhaltete. Lynch und Maclean (2000, 228) heben jedoch deutlich hervor, dass diese Vorbereitungszeit nicht das explizite Planen der im Zuge der Beantwortung der Fragen im Karussell zu verwendenden Sprache involviert: „[...] the learners are primarily wrestling with the conceptual material and its linguistic expression in the poster” (ebd.). Zudem ist die interaktive Natur der Methode hervorzuheben. Die Besuchenden sind nicht nur passive Zuhörende, sondern kommunikative Partner*innen, die Initiative ergreifen, Fragen stellen und Reaktionen hinsichtlich der Adäquatheit und Verständlichkeit der Antwort zeigen (vgl. ebd., 242f).

Ergebnisse

Vor dem Hintergrund der Überlegung unter EFL-Lehrenden, dass ein aufgabenbasierter Ansatz bessere Wirkungen bei Sprachlernenden mit Sprachkenntnissen auf einem höheren Niveau hätte, wurden für die Analyse die Datensätze jener zwei Teilnehmer*innen ausgewählt, deren Sprachniveau stark voneinander abwich, um zu untersuchen, welche

Effekte die Aufgabendesigns auf unterschiedlich fortgeschrittene Sprachlevels hatten (vgl. Lynch/Maclean 2000, 229f). Alicia war die schwächste der Gruppe, mit einem nur mäßig fortgeschrittenen Englischniveau, Daniela hingegen hatte stark fortgeschrittene Englischkenntnisse. Sie beantworteten die Fragen auf den Fragebögen, die sich auf „conscious changes“, „unplanned changes“ und „changes to“ konzentrierten, sehr unterschiedlich. Alicia meinte, dass sie weder bewusst entschieden hätte, ihre Ausdrucksweise zu verändern, noch ungeplante Veränderungen registriert hätte. Daniela hingegen notierte am Fragebogen, dass sie bewusst Entscheidungen getroffen hätte, linguistische Äußerungen zu ändern. Außerdem hätte sie ungeplante Veränderungen in ihrer Performanz bemerkt und war sich sicher, lexikalische und phonologische Veränderungen im Zuge der Aufgabe durchlaufen zu haben. Zu guter Letzt dachte sie, grammatikalische Richtigstellungen durchgeführt zu haben (vgl. ebd., 230f).

Was die Aufnahmen der sprachlichen Äußerungen betrifft, fassen die Autor*innen zusammen, dass Alicias sprachlicher Output im Zuge des *poster carousels* korrekter wurde und zwar hinsichtlich der Syntax (die Subjekt-Verb-Anordnung hinsichtlich des Verbes „to be“), Lexikogrammatik und Aussprache (vgl. ebd., 235). Zudem nutzte Alicia ihre Interlokutor*innen als Sprachquelle: „She turned the interactive nature of the task to her advantage [...]“ (ebd., 233). Warum sich Alicias Performanz verbesserte, erklären sich die Autoren unter anderem wie folgt: „[...] perhaps this greater confidence over the carousel series allowed her to free up some processing space to pay attention to language“ (ebd., 242). Den Output von Daniela betreffend konnten Entwicklungen im Bereich der Lexikogrammatik und der Aussprache festgestellt werden. Außerdem konnte sie im Zuge des Posterkarussells ihre Erklärungen optimieren – diese fielen mit jeder Runde umfangreicher und präziser aus (vgl. ebd., 239). Daniela gab an, dass sie bewusst daran gearbeitet habe, Ausdrücke zu verwenden, welche sie im Kurs erworben hatte und Veränderungen hinsichtlich des Vokabulars und der Aussprache feststellte. Die Autoren nahmen im Zuge der Analyse der Aufnahmen wahr, dass eine Verbesserung hinsichtlich der Wortwahl stattfand (vgl. ebd., 239). Nachdem Daniela im Fragebogen Folgendes anführte „I got to know the vocabulary during the time“, nahmen dies Lynch und Maclean (2000, 240) zum Anlass, um zu untersuchen, ob eine erhöhte Vertrautheit mit dem Vokabular zu einer Zunahme der Sprechgeschwindigkeit führte. Beim ersten Besuch lag die

Sprechgeschwindigkeit bei 98 Wörtern pro Minute, beim zweiten bereits bei 140 Wörtern pro Minute, wo sie dann auch blieb.

Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Beobachtungen stellen die Autoren folgende Annahme auf:

It seems plausible that the differences in the way Alicia and Daniela reacted to challenge in the task were related to their levels of English. Learners at lower levels of proficiency may be so (pre)occupied with marshalling their resources to express themselves adequately that they do not have spare capacity to deploy on correcting or refining their means of expressions. (ebd., 242)

Lynch und Maclean (2000) teilen eine ähnliche Einschätzung wie bereits Bygate (1996) und Levell (1989). Sie berufen sich auf Bygate (1996) hinsichtlich der Auffassung, dass eine Aufgabenwiederholung den Fokus vom Zugriff auf Äußerungen hin zu Überwachung dieser verlegt: „This may be evidence of the shift of attention outlined in Bygate’s (1996) study of identical task repetition, in which the learner moved her focus from accessing expressions at Time 1 to monitoring them at Time 2“ (241).

4.6 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wird noch einmal zusammenfassend auf die wichtigsten Punkte der vorgestellten Studien eingegangen:

Allen Studien ist gemein, dass sie den Nutzen bzw. die Effekte von *task repetition* auf die mündliche Sprachproduktion untersuchten. Während sich Nation (1989, 1991), Arevart (1991), Bygate (1996) sowie Lynch und Maclean (2000) in ihren jeweiligen Studien auf die Kurzzeiteffekte von Aufgabenrepetitionen konzentrierten, legten de Jong und Perfetti (2011) den Fokus auf die Langzeiteffekte von Aufgabenwiederholungen.

Nation forschte 1989 und noch einmal 1991 mit seinem Kollegen Arevart anhand der 4/3/2-Technik und Bygate 1996 anhand eines stummen Tom & Jerry Videoausschnitts, dessen Inhalt die Studienteilnehmerin zweimal - sofort nach dem Sehen und nochmal drei Tage später - wiedergeben sollte. Lynch und Maclean (2000) arbeiteten mit der Methode des Posterkarussells, wobei Aufgabenrepetition in dieser Studie nicht im klassisch repetitiven Sinn gemeint ist: das Kommunikationsziel blieb im Zuge der Wiederholungen zwar dasselbe,

jedoch mit einer Variation des Inhalts und des Schwerpunkts. De Jong und Perfetti (2011), die eine etwas umfangreichere Studie durchführten, arbeiteten mit zwei Gruppen, der *Repetition Group* und *No Repetition Group* (sowie einer Kontrollgruppe). In den Trainingssessions mussten die Teilnehmer*innen beider Gruppen zu einem bestimmten Thema zu je vier, drei und zwei Minuten sprechen. Die Gruppen unterschieden sich dadurch, dass die *Repetition Group* immer über dasselbe Thema und die *No Repetition Group* immer über ein anderes Thema sprach. Die Langzeiteffekte wurden anhand von Nachtests, die eine bis vier Wochen nach den Trainingssessions stattfanden, untersucht. Sowohl Lynch und Maclean (2000) als auch de Jong und Perfetti (2011) ließen die Studienteilnehmer*innen ergänzend Fragebögen ausfüllen, die evaluative Fragen zur Reflexion der eigenen Performanz beinhalteten.

Die Studienautor*innen wendeten zur Erforschung der Auswirkungen repetitiver Aufgabendesigns auf die mündliche Performanz unterschiedliche Kategorien an. Sowohl Arevart (1991) und Nation (1989, 1991) als auch de Jong und Perfetti (2011) legten in ihren Studien den Fokus auf die Sprechflüssigkeit. Nation (1989) erforschte die Effekte der 4/3/2-Methode auf die Sprechflüssigkeit, grammatikalische Richtigkeit und Kontrolle des Inhalts. Bygate (1996) analysierte die Sprechbeiträge anhand der Kategorien Richtigkeit, Repertoire und Flüssigkeit. Lynch und Maclean (2000) setzten bei der Analyse der Beiträge den Schwerpunkt auf Entwicklungen hinsichtlich des Terminus *accuracy*, eine konkrete Definition dieser Kategorie wurde jedoch nicht vorgenommen. Die Definition beziehungsweise Operationalisierung der Kategorien variiert von Studie zu Studie. Die Analyse betreffend finden sich sowohl qualitative (Fokus auf die Entwicklung der einzelnen Sprechbeiträge) als auch quantitative Zugänge (z.B. Messen der Sprechflüssigkeit durch Zählen der Anzahl der Wörter pro Minute).

Die Analyse der einzelnen Performanzen durch die jeweiligen Studienautor*innen zeigte Verbesserungen in unterschiedlichem Ausmaß in allen angewendeten Kategorien: In Nations Studie (1989) konnte eine Entwicklung hinsichtlich der Anwendung komplexerer Satzstrukturen und des Anstiegs der Sprechflüssigkeit festgestellt werden, wobei sich dies nicht bei allen Lernenden durch eine Erhöhung der Sprechrate zeigte, aber sehr wohl durch eine Reduktion in der Anzahl der Fehlstarts, Wiederholungen und Verzögerungen. Verbesserungen im Bereich der grammatikalischen Richtigkeit fielen nur an jenen Stellen empfindlicher auf, wo derselbe grammatikalische Kontext wiederholt wurde. Nation (1989, 382f) spricht sich vor diesem Hintergrund dafür aus, den Lernenden zu erlauben, vorab kurze

Notizen zu machen, da diese sich dann zuversichtlicher zeigen würden, die vorgegebene Sprechzeit mit sprachlichem Inhalt füllen zu können und es die Wahrscheinlichkeit erhöhen würde, dass ähnliche Inhalte im Zuge der Wiederholungen wiedergegeben würden. Nation und Arevart (1991) stellten als Effekt der Aufgabenwiederholung eine Erhöhung der Sprechgeschwindigkeit sowie einen Rückgang in der Produktion von Verzögerungsphänomenen vom ersten zum dritten Durchlauf fest. Bygate (1996) konnte nur geringfügige Verbesserungen in Bezug auf die grammatikalische Richtigkeit beobachten. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen spricht sich der Autor dafür aus, zu prüfen, ob sich diese Resultate mit Ergebnissen aus künftigen Untersuchungen decken, die an größeren Gruppen durchgeführt werden (vgl. ebd., 142f). Deutlichere Entwicklungen hingegen konnten im Bereich der grammatikalischen Komplexität und der Lexik festgestellt werden. Was die Flüssigkeit betrifft, beobachtete der Autor, dass selbstkorrigierende Repetitionen im zweiten Durchlauf deutlich öfter erfolgten als noch im ersten. Lynch und Maclean (2000) beobachteten, dass die Untersuchungsteilnehmerinnen, deren Englischkenntnisse unterschiedlich weit fortgeschritten waren, hinsichtlich der Entwicklung ihres sprachlichen Outputs von der Möglichkeit der Wiederverwertung kommunikativer Inhalte durch die Aufgabenwiederholung in unterschiedlichen sprachlichen Bereichen profitierten. Bezugnehmend auf das qualitative Forschungsdesign ihrer Untersuchung, merken die beiden Autor*innen jedoch kritisch an, dass ein Nachteil dieser „case-by-case“ Annäherung sei, dass sie keine Generalisierungen erlaubt (vgl. ebd., 244). De Jong und Perfetti (2011), die sich auf den Aspekt der Flüssigkeit konzentrierten und dessen Langzeiteffekt untersuchten, kamen zu dem Ergebnis, dass sich die Sprechflüssigkeit sowohl in der *Repetition Group* als auch in der *No Repetition Group* während der 4/3/2-Trainingssessions verbesserte, die Nachtests jedoch zeigten, dass diese Entwicklungen nur die Teilnehmer*innen jener Gruppe beibehielten, die dreimal über dasselbe Thema sprachen. Auf der Suche nach einer entsprechenden Erklärung dafür plädieren die beiden für eine weitere tiefergehende Analyse, um herauszufinden, ob und welche Satzstrukturen wiederholt werden und ob diese zu längeren flüssigen Läufen und kürzeren Pausen beitragen, da es sehr wahrscheinlich ist, dass die Prozeduralisierung nicht, wie angenommen, ein lexikalischer Effekt war, sondern der Effekt eher durch die Wiederholung von Satzstrukturen - die die wiederholten Wörter beinhalteten – eintrat und somit zur Prozeduralisierung von Phrasenbildung beitrug (vgl. ebd., 560).

II Empirischer Teil

Angelehnt an die im Kapitel 4 präsentierten Studien aus dem englischsprachigen Raum und in Orientierung an den Überlegungen der Studienautor*innen erfolgte die Konzeption einer empirischen Untersuchung, die sich mit den Auswirkungen eines repetitiven Aufgabendesigns, der 3/2/1-Methode, auf die mündliche Sprachproduktion von DaF/DaZ-Lernenden befasst.

5. Bestimmung der Analysekategorien

Das folgende Kapitel widmet sich der Definition von Begriffen sowie der Operationalisierung der Analysekategorien, anhand derer eine zielgerichtete Analyse der gesammelten Daten, in anderen Worten der mündlichen Sprechbeiträge erfolgt. Es wird aufgezeigt, wie die Autor*innen der Studien, die zu den Effekten von Aufgabenwiederholung forschten, die anzuwendenden Kategorien definierten und operationalisierten, um in Anlehnung daran ein geeignetes Analyseinstrument für die im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit durchgeführten Untersuchung zu entwickeln. Es wird sowohl mit quantitativen als auch mit qualitativen Analysekategorien gearbeitet, um den Fokus auf der Entwicklung der Sprechbeiträge zu bewahren.

Ahmadian (2011), der, wie bereits erwähnt, zu den Effekten von *task repetition* geforscht und publiziert hat, weist darauf hin, dass viele Forschende darin übereinstimmen, „[...] that L2 proficiency and L2 performance as multicomponential constructs are best measured in terms of complexity, accuracy and fluency [...]“ (272). Die Schwierigkeit in der Entwicklung eines geeigneten Analyseinstruments besteht jedoch darin, dass das inhaltliche Verständnis dieser Kategorien von Autor*in zu Autor*in variiert. Dies bestätigen auch Ellis und Barkhuizen (2016), die ein Buch mit dem Titel „Analysing Learner Language“⁷ herausgegeben haben, in dem sie sich in einem eigenen Kapitel den Kategorien *accuracy*, *complexity* und *fluency* widmen. Sie berufen sich auf Skehan (1998), der vorschlägt, dass die Produktion von Lerner*innensprache hinsichtlich der Aspekte Bedeutung und Form

⁷ In der 10. Auflage; die Erstauflage ist 2005 erschienen.

untersucht werden soll, wobei innerhalb der Form nochmal hinsichtlich *control* und *restructuring* unterschieden wird: „Meaning is reflected in fluency, while form is manifested in either accuracy (if control is prioritized) or complexity (if opportunities for restructuring arise because of the learner’s willingness to take risks)“ (Ellis/Barkhuizen 2016, 142). Skehan (1998) argumentiert, dass diese drei Aspekte „[...] effective indices for measuring performance on a particular task [...]“ (270) darstellen. Ein einheitlicher Weg zur Messung dieser drei Aspekte von Sprache existiert (noch) nicht, jedoch eine ganze Bandbreite an Möglichkeiten, die von Forscher*innen entwickelt bzw. angewendet wurden (vgl. Ellis/Barkhuizen 2016, 139, 149-158).

Neben den drei Analysekatégorien *accuracy*, *complexity* und *fluency*, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit anhand der deutschsprachigen Termini *grammatikalische Richtigkeit*, *Komplexität* und *Flüssigkeit* beschrieben werden, befasst sich die Masterarbeit auch mit der Analyse der Lexik. Ellis und Barkhuizen (2016, 149-156) widmen dieser Analysekatégorie kein eigenes Kapitel, sondern verorten sie in Anlehnung an verschiedene Studienautor*innen innerhalb der Katégorien *accuracy* und *complexity*.

5.1 Flüssigkeit

5.1.1 Definition

Es existiert eine Reihe unterschiedlicher Definitionen zu *Sprechflüssigkeit*. Nation (1989, 377) beispielsweise bedient sich einer eher allgemein gehaltenen Definition von Fillmore (1979), der Flüssigkeit folgendermaßen beschreibt: „[...] the ability to fill time with talk [...] a person who is fluent in this way does not have to stop many times to think of what to say next or how to phrase it“ (93). Bygate (1996) beschreibt seine Auffassung des Terminus wie folgt: „*Fluency* refers to the amount and type of repetition“ (141). Und Rossiter et al. (2010: 584) lehnen sich im Zuge ihrer Analyse von Lehr- und Lernbüchern im Hinblick auf *fluency activities* an Koponen und Riggénbach (2000) und deren Definition von Flüssigkeit als „flow, continuity, automaticity, or smoothness of speech“ (6) an. Obwohl es, wie die angeführten Beispiele aufzeigen, keine übereinstimmende Definition von Flüssigkeit in der Literatur gibt, lässt sich eine einheitliche Interpretation des Begriffs klar ausmachen: „Although there is not a single agreed-upon definition in the literature, fluency is often

understood to refer to the flow and smoothness of delivery” (de Jong/Perfetti 2011, 534). Dieser Interpretation des Begriffs folgt das Fachlexikon „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, das Flüssigkeit jedoch noch etwas konkreter definiert, nämlich als „[...] beinahe mühelos spontane und fließende Sprachverwendung [...]“ (Scherf 2010, 85), die sich durch „[...] automatisierte, lexikalisierte Sequenzen [...] sowie an höherer Produktionsgeschwindigkeit, Sicherheit und Verfügbarkeit sprachlicher Strukturen“ (ebd.) zeigt.

Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Begriff *Flüssigkeit* trifft man wiederholt auf den englischen Begriff *hesitation*, der immer wieder in Zusammenhang mit *Flüssigkeit* erwähnt wird. *Hesitations* sind Verzögerungsphänomene, welche Flüssigkeit beeinflussen: „Unter *Häsitationsphänomenen* [...] werden in der Fachliteratur jene Phänomene beim Sprechen zusammengefasst, von denen man annimmt, dass ihnen eine Verzögerung (oder eine Reparatur) in der Sprachproduktion zugrunde liegt“ (Reitbrecht 2017, 17). Ellis und Barkhuizen (2016, 157) listen als Häsitationsphänomene die vier Häsitationsmerkmale *false start*, *repetition*, *reformulation* und *replacement* auf. Reitbrecht (2017, 43-89), die ein umfassendes Werk mit dem Titel „Häsitationsphänomene in der Fremdsprache Deutsch und ihre Bedeutung für die Sprechwirkung“ veröffentlicht hat, definiert folgende Häsitationskategorien: (1) Pausen mit Häsitationspartikel, (2) Pausen ohne Häsitationspartikel, (3) lexikalische und syntaktische Häsitationsformen, (4) Lautdehnungen, (5) Wiederholungen, (6) Selbstreparaturen, (7) Häsitationscluster. Weitere ausführliche Kategorisierungen bzw. Bestimmungen von Häsitationskategorien finden sich unter anderem auch bei Stock (1996) und Schwitalla (2012).

Hinsichtlich der Operationalisierung der Analysekategorie *Flüssigkeit*, die im Kapitel 5.1.2 erfolgt, orientiert sich diese Masterarbeit unter anderem an den folgenden herausgearbeiteten Häsitationskategorien von Reitbrecht (2017), die im Folgenden näher definiert werden: (1) Pausen mit Häsitationspartikel; (2) lexikalische und syntaktische Häsitationsformen; (3) Wiederholungen, (4) Selbstreparaturen.

Pausen mit Häsitationspartikel sind gefüllte Pausen, die zusammen mit Häsitationspartikel (z.B. ah, äh, ...) auftreten (ebd., 45, 53-56). *Lexikalische und syntaktische Häsitationsformen* werden als bestimmte Wörter (z.B. also), Wortgruppen (z.B. ja, also) und vollwertige Sätze (z.B. ich denke) definiert, die eine mögliche Häsitationsfunktion einnehmen (vgl. ebd., 61).

Wiederholungen werden wie folgt definiert:” All repetitions, of any length, that were judged to be non-significant semantically. [...] A REPEAT can vary from a single phoneme [sic] to an extended stretch that could, theoretically, be of any length” (MacLay/Osgood, 1959, 24, zit.n. Reitbrecht 2017, 72). Unter *Selbstreparaturen* fasst die Autorin Fehlstarts, Abbrüche und (Selbst)Korrekturen zusammen, „[...] um erstens stärker als bei den Alternativen *Fehlstarts* oder *Abbrüchen* die Prozesshaftigkeit sowie den kognitiven Aufwand in den Fokus der Betrachtung zu rücken und um zweitens von dem Terminus der (Selbst)Korrekturen Abstand zu nehmen“ (ebd., 78). Sie argumentiert, dass nicht jeder Selbstreparatur ein Fehler in der ursprünglichen Äußerung vorausgeht, es sich also nicht immer um eine Korrektur, sondern auch „[...] um sprachliches Handeln im Sinne kommunikativer Optimierung“ (ebd.) handeln kann. Reitbrecht (2017, 81) verweist zudem darauf, dass für L2-Sprecher*innen in Betracht gezogen werden muss, dass nicht alle Fehler aufgrund der noch nicht entsprechend fortgeschrittenen Sprachkenntnisse von Lerner*innen als solche wahrgenommen werden und die Durchführung von Selbstreparaturen nicht immer erfolgreich gelingt bzw. nur zu einer subjektiv korrekten Äußerung führt.

5.1.2 Operationalisierung

Ellis und Barkhuizen (2016, 156) führen an, dass die Berechnung des Parameters *Flüssigkeit* bisher auf zwei verschiedene Arten erfolgt ist. Einerseits durch die Ermittlung temporaler Variablen und andererseits durch das Feststellen von Häsitationsphänomenen, als *disfluencies* bezeichnet (vgl. dazu auch Lennon 1990). Die temporalen Variablen beziehen sich auf die Sprechgeschwindigkeit, Anzahl der Pausen, Pausenlänge und Länge an Läufen (definiert als durchschnittliche Anzahl an Silben zwischen zwei Pausen bestimmter Länge). Die Häsitationsphänomene beinhalten Fehlstarts, Wiederholungen, Reformulierungen und den unmittelbaren Austausch lexikalischer Elemente. Sowohl die in der Masterarbeit angeführten Studienautoren Arevart und Nation (1991, 88) als auch de Jong und Perfetti (2011, 534) berufen sich auf Untersuchungen von Lennon (1990), der einen quantitativen Ansatz verfolgte. Er unterstützte die Verwendung der Sprechgeschwindigkeit (Wörter pro Minute) und gefüllter Pausen (Häsitationen) als Indikatoren für Entwicklungen in der Sprechflüssigkeit. Flüssigkeit wurde im Rahmen der im Kapitel 4.1 und 4.2 präsentierten Studien von Nation (1989) sowie Nation und Arevart (1991) gemessen, indem die

gesprochenen Wörter pro Minute gezählt und auch die Anzahl der Häitationen, Wiederholungen und falschen Starts pro 100 Wörter je Sprechbeitrag eruiert wurden. Verzögerungen inkludierten *ah*-Phänomene (*ah*, *er*, *uh*), Reparaturen, unvollständige Sätze, Wiederholungen, Korrekturmarker (*about five years or sorry about five or seven year*) und Störungen, wie zum Beispiel Räuspern oder Seufzer. Jede Häitationseinheit wurde als eine Einheit gewertet; beispielsweise eine Reparatur, die vier Wörter umfasste, wurde als eine Verzögerung gezählt (vgl. Nation 1989, 379; Arevart/Nation 1991, 88). Bygate (1996, 141) maß im Zuge seiner Untersuchung Flüssigkeit, indem er die Anzahl der *verbatim* und *substitutive repetitions* eruierte. Eine *verbatim repetition* erfolgt, wenn gezögert wird, um ein geeignetes Wort zu finden, die *substitutive repetition*, im Fall einer Korrektur eines Wortes oder eines grammatikalischen Merkmals. De Jong und Perfetti (2011, 538, 547) maßen Flüssigkeit anhand einer Kombination aus folgenden Maßeinheiten: die durchschnittliche Länge von flüssigen Läufen (in Silben) zwischen den Pausen, die durchschnittliche Länge von Pausen (in Sekunden) und die Phonation im Zeitverhältnis zur gesamten Sprechzeit gemessen, sowie die Artikulationsrate (Nummer von Silben pro Minute des Sprechens, Pausen exkludiert).

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen erfolgt die Entwicklung der Analysekriterien in der Korpusanalyse im Hinblick auf das Merkmal *Flüssigkeit* im Rahmen dieser Masterarbeit in Anlehnung an Reitbrecht (2017, 53-66, 92, 72-88) sowie Ellis und Barkhuizen (2016, 157) auf zwei verschiedene Arten:

1) Berechnung der temporalen Variablen:

- I. Bestimmung der Sprechrate pro Minute und pro Sekunde⁸ durch die Ermittlung der Anzahl der Silben:
 - a. Sprechrate_{+HP} (Häitationspartikel und wiederholte/reparierte Silben werden in der Berechnung der Silbenzahl berücksichtigt)
 - b. Sprechrate_{-HP} (Häitationspartikel werden in der Berechnung nicht als Silben gewertet)

⁸ Hinsichtlich der Ermittlung der Sprechrate werden Wortabbrüche im Zuge aller drei Berechnungsvarianten nur dann berücksichtigt, wenn zumindest ein Vokal ausgesprochen wurde.

- c. Sprechrate_{pruned} (Häsitationspartikel und wiederholte/reparierte Silben werden aus der Berechnung ausgeschlossen)

(Reitbrecht 2017, 92)

Reitbrecht (ebd., 92) spricht sich für diese Präzisierung aus, da unter anderem die Sprechraten unterschiedliche Sachverhalte ausdrücken. Während die Sprechrate_{+HP} darstellt, wie viel Sprachsignal in einer bestimmten Zeit produziert wurde, ermittelt die Sprechrate_{-HP} wie viel „inhaltlich bedeutsames Signal“ (ebd.) in einer bestimmten Zeiteinheit geäußert wurde. Die Sprechrate_{pruned} verdeutlicht noch einmal, wie viel neuer Inhalt produziert wurde.

2) Berechnung der Häsitationsphänomene pro 100 Wörter:

- II. Anzahl der Wort- und Satzabbrüche, sowie Satzunterbrechungen im Kontext von Selbstreparaturen und Wiederholungen
- III. Anzahl der Häsitationsformen (Häsitationspartikel sowie lexikalische und syntaktische Häsitationsformen)

(vgl. Reitbrecht 2017, 72-88)

Nachdem die Analyse der Daten im Rahmen dieser Masterarbeit auditiv erfolgt und keine Messung in einem phonetischen Analyseprogramm durchgeführt wird, werden Pausen ohne Häsitationspartikel in der Analyse nicht berücksichtigt. Es muss jedoch festgehalten werden, dass Pausen eine implizite Auswirkung auf die Sprechrate ausüben und diese anteilig mitbedingen.

5.2 Grammatikalische Richtigkeit

5.2.1 Definition

Die Bestimmung des Begriffs der *grammatikalischen Richtigkeit* im Rahmen dieser Masterarbeit erfolgt in Übersetzung des bzw. Ableitung vom englischen Terminus *accuracy*. Dieser wird von Ellis und Barkhuizen (2016, 139) in Anlehnung an Skehan (1996) wie folgt definiert: „*Accuracy* refers to ‘how well the target language is produced in relation to the rule system of the target language’” (ebd.). Folgendes Verständnis für den Begriff weisen die

Studienautor*innen jener Studien auf, die im Kapitel 4 vorgestellt wurden: Bygate (1996, 140) fasste unter dem Begriff *accuracy* die Angemessenheit der Auswahl lexikalischer Elemente, Kollokationen und allgemeiner Fehler zusammen. Lynch und Maclean (2000) arbeiteten anhand der Methode des Posterkarussells mit dem nicht näher definierten, jedoch breit gefassten, Terminus *accuracy*, der auch die Phänomene Aussprache und Lexikogrammatik umfasste.

5.2.2 Operationalisierung

Lynch und Maclean (2000) analysierten die Entwicklung von Fehlern innerhalb der Wiederholung der Sprechbeiträge. Nation (1989) maß die grammatikalische Richtigkeit, indem er die Fehler pro 100 Wörter jedes einzelnen Durchlaufs zählte. Außerdem schaute er sich die Entwicklung der Fehler im Zuge der Wiederholung der Sprechbeiträge an. Ellis und Barkhuizen (2016, 149ff) weisen auf zwei gebräuchlichere Arten hin, wie grammatikalische Richtigkeit häufig gemessen wird, nämlich die Berechnung des Prozentsatzes der *error-free clauses* oder der Fehler pro 100 Wörter. Sie sprechen sich jedoch für zweite Variante aus, da man sich bei ersterer Variante für eine konkrete Definition von *clause* entscheiden müsse.

Die Analyse der Sprechbeiträge erfolgt im Rahmen dieser Masterarbeit unter dem Gesichtspunkt der grammatikalischen Richtigkeit, indem sowohl ein qualitativer als auch quantitativer Zugang verfolgt wird. Es werden einerseits die grammatikalischen Fehler pro 100 Wörter pro Sprechbeitrag gezählt, wobei sich Ellis und Barkhuizen (2016) dafür aussprechen, alle Fehler zu berücksichtigen, unabhängig davon, ob diese im Zuge einer Selbstreparatur korrigiert wurden oder nicht: „If the researcher is interested in a learner’s ability to spontaneously produce correct language, it would be necessary to take account of all errors, irrespective of whether they were corrected“ (151). Andererseits wird die Entwicklung der Fehler im Zuge der beiden Wiederholungen der Sprechbeiträge näher betrachtet. Zusätzlich werden noch folgende Berechnungen miteinbezogen, um die Zusammensetzung der Fehler etwas transparenter und detaillierter aufzuschlüsseln:

- 1) Anzahl der Fehler, die im Kontext einer Selbstreparatur (Selbstkorrektur und *false start*) einer selbstinitiierten Überarbeitung unterzogen wurden.

- 2) Anzahl der Fehler, die sich in Strukturen, die wiederholt wurden (d.h. Wiederholungen), befinden.

5.3 Syntaktische Komplexität

5.3.1 Definition

Ellis und Barkhuizen (2016) definieren *Komplexität* sehr allgemein „*Complexity is the extent to which learners produce elaborated language*“ (139). Es geht einerseits um die Bereitschaft der Lernenden, herausfordernde und schwere Sprache anzuwenden. Sprache, die noch nicht ganz automatisiert ist, wird als komplexer angesehen als Sprache, die bereits voll internalisiert ist. Andererseits geht es um das Bemühen, eine große Auswahl an verschiedenen Strukturen anzuwenden (vgl. ebd.). Auf der Suche nach einer konkreteren Definition, was einen komplexen Satz ausmacht, stößt man auf jene von Pafel und Reich (2016, 203), die ausführen, dass neben einfachen Sätzen eine Verknüpfung der einfachen Sätze zu komplexen möglich ist. Syntaktisch unterscheidet man hier zwischen Koordination und Subordination. Bei einer Subordination ist ein Satz von dem anderen abhängig; bei einer Koordination besteht diese Abhängigkeit nicht.

In den in dieser Arbeit präsentierten Studien finden sich keine konkreten Definitionen von *Komplexität*. Bygate (1996, 142) führt in seiner Studie zwar als Effekt von Aufgabenwiederholung eine vermehrte Verwendung von *subordinate clauses* an, bleibt jedoch eine weiterführende Ausführung beziehungsweise Definition des Begriffs schuldig: „The prediction that the speaker would use grammatically more complex structures [...] was also borne out, the increase being of the order of 75% in the number of subordinate clauses“ (ebd.). Nation (1989, 381) arbeitete mit dem Ausdruck *control of content*. Die Kontrolle des Inhalts wurde durch die Analyse der Art und Weise, wie die Sprechenden im Zuge der Reduktion der Sprechzeit jeweils den Inhalt abkürzten, bewertet (vgl. ebd., 379,381). Der Autor nennt die Möglichkeit der Anwendung von Reduktionsstrategien, um Sprechbeiträge kürzer gestalten zu können und die Inhalte im vorgegebenen Zeitrahmen vortragen zu können. Er bekräftigt, dass die Anwendung einer Reduktionsstrategie sichtbar machen würde, dass die 4/3/2-Technik ein wertvoller Weg wäre, um Lernende zu ermutigen, eher

komplexere Konstruktionen anzuwenden. Zur Probandin beispielsweise führt Nation (ebd., 381) anhand konkreter Beispiele aus, wie die Anwendung von Neben- und Relativsätzen zur Zunahme an komplexen Strukturen führte.

5.3.2 Operationalisierung

Eine geeignete Operationalisierung der Kategorie betreffend, nimmt Batstone (2005) folgenden Umstand vorweg: „In linguistic terms, complexity has been operationalized using a variety of measures, ranging from the relatively narrow (e.g. the use of subordination [...]) through to the relatively broad (e.g. the use of both T-units and C-units [...])” (279). Die am ehesten verbreitete ist jene, die sich mit dem grammatikalischen Aspekt auseinandersetzt (vgl. Ellis/Barkhuizen 2016, 154). Vor diesem Hintergrund plädieren Ellis und Barkhuizen (2016, 147) für die Entwicklung einer geeigneten Einheit, um *gesprochene* Sprache zu analysieren. Sie verweisen auf Foster et al. (2000), die kritisieren, dass Forscher*innen daran scheitern, Termini wie *utterance* zu definieren und argumentieren, dass es ohne eine adäquate Definition unmöglich sei, eine akkurate und vergleichbare Analyse zu erreichen (vgl. Ellis/Barkhuizen 2016, 147). Sie schlagen die Maßeinheit der *AS-unit* (= *Analysis of Speech Unit*) vor: „This unit is primarily syntactic (rather than intonational or semantic) as syntactic units are easier to identify and are thus more reliable” (ebd.; vgl. auch Foster et al. 2000, 358f). Sie halten zudem Folgendes fest: „A measure of subordination based on these units serves as an effective indicator of complexity for those learners who have acquired some of the various subordinating devices [...]“ (vgl. ebd., 147, 155).

Eine *AS-unit* wird demnach wie folgt definiert: „[...] a single speaker’s utterance consisting of an *independent clause or sub-clausal unit*, together with any *subordinate clause(s)* associated with either” (Foster et al. 2000, 365):

- 1) Eine *independent clause* wird als ein Hauptsatz mit zumindest einem finiten Verb definiert.
- 2) Eine *independent sub-clausal unit* besteht aus entweder einer oder mehreren Phrasen (im Sinne einer syntaktisch abgeschlossenen Einheit), die durch Einbeziehung von Elementen aus dem Diskurskontext oder der Situation zu einem ganzen Teilsatz

(Haupt- oder Nebensatz) vervollständigt werden können, oder einer knappen Äußerung wie z.B. Guten Tag.

- 3) Eine *subordinate clause* besteht zumindest aus einem finiten oder infiniten Verb plus zumindest einer anderen Ergänzung.

(vgl. Foster et al. 2000, 366)

Hinsichtlich der Handhabung von *Häsitationsmerkmalen* unterscheiden Foster et al. (2000: 368f) zwischen Selbstkorrekturen, Fehlstarts und Repetitionen. Eine Berücksichtigung des Terminus der Selbstreparatur erfolgt nicht. Für die drei Phänomene schlagen sie folgende Vorgehensweisen vor: Sollte im Falle eines Fehlstarts bereits eine *AS-unit* produziert worden sein, wird dieser Teil der Äußerung, sofern er das Kriterium für eine *AS-unit* erfüllt, als solche gewertet werden. Im Fall einer eindeutigen Selbstkorrektur oder Wiederholung hingegen, wird nur die finale Version der Äußerung als *AS-unit* gewertet.

Im Rahmen dieser Masterarbeit erfolgt daher die genaue Betrachtung der Entwicklung der *Komplexität* auf zwei Ebenen. Die Entwicklung der syntaktischen Komplexität wird an der Anzahl der produzierten Nebensätze gemessen und innerhalb der Repetitionen miteinander verglichen. Es wird einerseits das Verhältnis von Nebensätzen zu *AS-units* berechnet, indem die Gesamtanzahl der Nebensätze durch die Gesamtanzahl der *AS-units* geteilt wird (vgl. Ellis/Barkhuizen 2016, 153), jedoch zur deutlicheren Veranschaulichung auch das Verhältnis von Nebensätzen zu Teilsätzen berechnet.

Andererseits erfolgt eine datengeleitete qualitative Analyse der Sprechbeiträge, indem diese dahingehend analysiert werden, ob im Zuge der Aufgabenrepetition eine Umformulierung von einfachen zu komplexen Sätzen stattfindet.

5.4 Lexik

5.4.1 Definition

Die Lexik beziehungsweise das Lexikon, steht als Synonym für Wortschatz (vgl. Köster 2010, 199). Auf der Suche nach einer näheren Definition des Terminus in der im Rahmen der Arbeit näher beleuchteten Forschungsliteratur zum Thema „Effekte repetitiver

Aufgabendesigns“ findet sich nur bei Bygate (1996) eine eingehendere Beschäftigung mit diesem. Bygate (ebd., 142f) betrachtete *vocabulary* vor allem aus folgenden Perspektiven:

1) Repertoire als Vielfalt lexikalischer Elemente

2) Angemessenheit hinsichtlich der Auswahl lexikalischer Elemente und Kollokationen

Bei de Jong und Perfetti (2011), die die Sprechbeiträge auch einer lexikalischen Analyse unterzogen, findet sich keine konkretere Auseinandersetzung mit dem Begriff.

5.4.2 Operationalisierung

Bygate (1996) zählte in seiner Untersuchung einerseits die Anzahl sowohl passender als auch unpassender Ausdrücke, wobei der Autor vor dem Hintergrund dieser Vorgehensweise darauf hinweist, dass es sich dabei um eine sehr subjektive Maßeinheit handelt (vgl. ebd., 143). Andererseits berechnete er die *Type-Token-Relation* „[...] expressing the number of different vocabulary items (ie types) as a proportion of the total number of words used (ie tokens), a higher score indicating features such as less repetition, more adjectival or adverbial modification“ (ebd., 142). Ellis und Bakhuizen (2016, 150,154) verorten in Anlehnung an diverse Studienautor*innen, die zu Lerner*innensprache forschten, eine Analyse von Lexik in der Sprachproduktion innerhalb der Kategorien *accuracy* und *complexity*. Innerhalb der Kategorie *accuracy* wird die zielgerichtete und korrekte Verwendung des Vokabulars betrachtet, indem die Anzahl der lexikalischen Fehler durch die Gesamtanzahl von Wörtern im Text dividiert wird. Innerhalb der Kategorie *complexity* wird die Komplexität des produzierten Wortschatzes analysiert.

Hinsichtlich der Analyse der Sprechbeiträge im Rahmen dieser Masterarbeit wird Lexik nicht als Subkategorie, wie es Ellis und Barkhuizen (2016) vorschlagen, sondern als unabhängige Kategorie operationalisiert. Es erfolgt eine rein qualitative datengeleitete Analyse des Wortschatzes hinsichtlich seiner Adäquatheit und Entwicklung im Zuge der Wiederholung der Sprechbeiträge.

6. Forschungsdesign

Dieses Kapitel gibt einleitend Aufschluss darüber, welche Gütekriterien und forschungsethischen Überlegungen im Vordergrund des Forschungsvorhabens standen. Nachdem die Arbeit sowohl einen qualitativen als auch quantitativen Forschungsansatz verfolgt, gelten hauptsächlich paradigmienübergreifende Kriterien für die Güte der empirischen Untersuchung und ihrer Darstellung (Schmelter 2014, 35). Kapitel 6.2 widmet sich der Beschreibung der Forschungsmethode und den Instrumenten der Datenerhebung, im Kapitel 6.3 wird die Durchführung der Datenerhebung, hinsichtlich der Zielsetzungen, der Sprecher*innen und des Ablaufs dargelegt, während die Skizzierung der Datenaufbereitung im Kapitel 6.4 erfolgt. Das Kapitel 6.5 beinhaltet eine detaillierte Beschreibung des Analyseverfahrens zur Auswertung der erhobenen Daten.

6.1 Gütekriterien und ethische Überlegungen

In Anlehnung an Schmelter (2014) wurden im Vorfeld der Untersuchung fachspezifische Kriterien festgelegt, welche an das konkrete Forschungsvorhaben angepasst wurden:

Ob wissenschaftliche Untersuchungen den fachspezifischen Ansprüchen und Zielsetzungen genügen, ob und in welchem Maß die in ihnen gewonnenen Erkenntnisse folglich Geltungsanspruch erheben dürfen, sollte an der Einhaltung von Gütekriterien gezeigt werden können. (33)

Das zentrale Kriterium für die Güte dieser empirischen Untersuchung stellt die Transparenz, als Offenlegung des Forschungsprozesses, dar. Erkenntnisse sollen nicht als Produkt eines undurchsichtigen Forschungsprozesses dargestellt, sondern die Entwicklung der Entstehung der Erkenntnisse verständlich und nachvollziehbar gestaltet werden (vgl. ebd., 35f). Die Gewährleistung der Einhaltung dieses Gütekriteriums wird sichergestellt, indem die Methoden zur Datenerhebung (Kapitel 6.2), die Durchführung dieser (Kapitel 6.3), die Datenaufbereitung (Kapitel 6.4) sowie das Analyseverfahren (Kapitel 6.5) umfassend beschrieben und offengelegt werden. Die Datenauswertung (Kapitel 7) selbst erfolgt in transparenten Schritten. Entscheidungsprozesse im Zuge des Analyseverfahrens des Datenmaterials werden für Leser*innen ausführlich erläutert, um die Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten.

Das nächste Kriterium betrifft die Offenlegung und Erläuterung des eigenen Gegenstandsverständnisses. Die Eignung der Methoden zur Erforschung des jeweiligen Gegenstandes ist durch das Verständnis und die Konzeptualisierung des Untersuchungsgegenstandes bedingt. (vgl. ebd., 36). Die Sicherstellung dieses Gütekriteriums erfolgt durch die theoretische Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand im Kapitel 3, aus dem sich anhand der formulierten Forschungsfragen in Kapitel 1.1 die angewendeten Methoden ableiten, welche ausführlich im Kapitel 6.2 beschrieben werden.

Ein weiteres Kriterium betrifft den Anschluss an bereits vorhandenes Wissen, welches eng mit dem letzten übergreifenden Gütekriterium verwandt ist, nämlich dem der praktischen Relevanz: „Forschende sollten folglich u.a. offenlegen, an welchen Forschungsstand, an welche vorliegenden Theorien und Erkenntnisse sie anknüpfen, welche Fragen der Praxis sie aufgreifen und auf welche Lehr- und Lern-Kontexte ihre Erkenntnisse über den beforschten Kontext hinaus übertragen werden können“ (ebd., 37). Den beiden Kriterien wird Rechnung getragen, indem einerseits an Theorien zu den Prozessen der Sprachproduktion (Kapitel 2) und andererseits an bereits vorliegenden Erkenntnissen zu den Effekten repetitiver Aufgabendesigns angeknüpft wird (Kapitel 4). Zudem wird die Relevanz des Forschungsgegenstandes im Kapitel 1.2 näher ausgeführt und abschließend im Kapitel 10 die Bedeutung der Ergebnisse für das Fach DaF/DaZ diskutiert.

Als Gütekriterium eines qualitativen Forschungsansatzes, wie er in dieser Arbeit *auch* vertreten wird, gilt das Prinzip der Offenheit, welches sicherstellen soll, dass die Forschende hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes während des gesamten Forschungsprozesses offen ist und dieser nicht bereits vorab durch eine theoretische Vorstrukturierung bzw. Prädeterminiertheit beeinflusst wird (vgl. ebd., 42). Diesem Prinzip entsprechend liegen dem Forschungsvorhaben keine Hypothesen zugrunde, sondern Forschungsfragen, die einen offenen Zugang zum Datenmaterial gewährleisten sollen.

Dies führt zum nächsten Prinzip, und zwar dem der Flexibilität. Die Forschende soll auf möglicherweise neu gewonnene Erkenntnisse im Verlauf eines offenen Forschungsprozesses flexibel reagieren und notwendige Modifikationen und Anpassungen hinsichtlich eingesetzter Datenerhebungs- und Datenanalyseinstrumente vornehmen (vgl. ebd., 42). Das Prinzip der Flexibilität wird gewahrt, indem einerseits die Untersuchung mehrfach pilotiert und Modifikationen in Bezug auf die Erklärung der Aufgabenstellung, die Vorbereitungszeit und hinsichtlich der Aufgabenstellung (Bildimpuls) selbst vorgenommen wurden. Zudem

wurde die Operationalisierung der Analysekategorien im Zuge der Auseinandersetzung mit den gewonnenen Sprechdaten laufend adaptiert.

Zum Schluss gilt noch das Prinzip der Reflexivität, mit welchem die kritische Reflexion der Forschenden und Forschungspartner*innen über das eigene Handeln während des gesamten Forschungsprozesses gemeint ist (vgl. ebd., 42). Diesem Kriterium wird im Kapitel 9 Rechnung getragen, wo eine Reflexion des Forschungsprozesses erfolgt.

Im Sinne forschungsethischer Überlegungen gilt die Berücksichtigung zweier zentraler Aspekte. Bei jenen handelt es sich um die „informierte Einwilligung“ und „das Prinzip der Nicht-Schädigung“ (vgl. Miehle 2010, 928; Hopf 2003, 591–597). Die „informierte Einwilligung“ meint, dass im Zuge der Sozialforschung nur nach dem Einholen einer schriftlichen Einverständniserklärung der Beforschten die Erhebung personenbezogener Daten durchgeführt werden darf. Den Teilnehmer*innen wurde folglich eine Einwilligungserklärung⁹ zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Daten ausgehändigt. In dieser war festgehalten, dass die Teilnahme freiwillig sei und die erhobenen Daten jederzeit wieder zurückgezogen werden können. Sie wurden zudem noch einmal mündlich darüber informiert, dass sie ihre Einwilligung jederzeit wieder zurückziehen und die Untersuchung abbrechen können. Das bedeutet auch, dass Informationen, welche der Forschenden bereits gegeben wurden, auch im Nachhinein widerrufen werden können (vgl. Miehle 2010, 929; Hopf 2003, 590f). Darüber hinaus wurde auf die Bewahrung der Anonymität („Prinzip der Nicht-Schädigung“) geachtet. Konkrete Angaben, welche möglicherweise zu einer eindeutigen Identifikation der Person führen könnten, wurden in der Arbeit nicht angeführt (vgl. Miehle 2010, 930). Zu guter Letzt wurde die Möglichkeit in Aussicht gestellt, dass auf Wunsch von Seiten der Beforschten konkrete Ergebnisse und Rückmeldungen zum jeweiligen Forschungsbeitrag an die jeweilige Probandin bzw. den jeweiligen Probanden weitergegeben wird (vgl. ebd., 933).

⁹ Die Einverständniserklärung befindet sich im Anhang A am Ende der Masterarbeit.

6.2 Methoden und Instrumente der Datenerhebung

Als Datenerhebungsinstrumente dienten einerseits das Elizitierungsverfahren und andererseits ein Fragebogen. Beide werden im Folgenden näher erläutert und ihre Einbettung in der Untersuchung dargestellt.

Elizitierungsverfahren

Elizitieren wird im Fachlexikon „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ als Verfahren definiert, das „[...] Probanden in definierten Kontexten zu bestimmten Äußerungen [...]“ (Ahrenholz 2010, 64) anregt und sowohl im Medium der Mündlichkeit als auch im Medium der Schriftlichkeit erfolgen kann (vgl. Mezger et al. 2014, 73). „Die Elizitierung erfolgt durch Zuhilfenahme eines Elizitierungsinstruments (Stimulus), das für die Probanden einen [...] Anlass bietet, die vom Forschenden gewünschten sprachlichen Äußerungen zu produzieren“ (Mezger et al 2014, 73). Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um die Elizitierung von Lerner*innensprache im Medium der Mündlichkeit anhand der im Kapitel 3.3 detailliert dargestellten 4/3/2-Methode, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung um jeweils eine Minute (3/2/1-Methode) gekürzt wurde. Für die Elizitierung sprachlicher Daten wurde ein Bildimpuls¹⁰, der die Proband*innen zur Produktion sprachlicher Äußerungen anregen sollte, mit dem Titel „Medien, Handy und Internet: Vor- und Nachteile – Ihre Meinung und Erfahrungen“¹¹ gewählt. Das Bild zeigt ein junges Paar am Frühstückstisch sitzend. Während der Mann nur mit seinem Handy beschäftigt ist, verdreht die Frau genervt die Augen.

An der Untersuchung nahmen acht Proband*innen teil, drei davon in der passiven Rolle der bzw. des Zuhörenden, fünf davon in der aktiven Rolle der bzw. des Sprechenden. Die Sprecher*innen (SP A, SP B und SP C) kamen nacheinander an die Reihe. SP A wurde die Aufgabe erklärt und anschließend das Bild vorgelegt. SP A hatte dann eineinhalb Minuten¹²

10 Aus urheberrechtlichen Gründen befindet sich nur der Link zum Bild im Anhang B am Ende der Masterarbeit.

11 Unterschiedliche Elizitierungsinstrumente werden in Mezger et al 2014, 79 vorgestellt.

12 In der Literatur zu den repetitiven Aufgabendesigns (Nation 1989; Arevart/Nation 1991 et al.) finden sich keine konkreten Erläuterungen zur Vorbereitungszeit. Nation (1989) spricht von „a few minutes“ (378). Im Zuge der Pilotierung stellte sich schließlich heraus, dass keine der Sprecher*innen mehr als eineinhalb Minuten benötigte, sich inhaltlich vorzubereiten.

Zeit, sich inhaltlich vorzubereiten, durfte sich jedoch keine Notizen machen. Dann musste SP A jeweils drei, zwei und schließlich eine Minute einer bzw. einem Zuhörenden, die bzw. der jeweils nach Ablauf der drei, zwei und einer Minute wechselte, über das Thema des Bildes berichten (3/2/1-Methode). Die Sprecher*innen wurden angehalten, im Zuge der Wiederholung der Sprechbeiträge den wechselnden Zuhörer*innen so gut es geht immer das Gleiche zu erzählen – SP A kommunizierte somit dreimal (die Sprechzeit immer um jeweils eine Minute reduziert) drei verschiedenen Zuhörenden, so gut es ging, denselben Inhalt. Anschließend erfolgte ein Sprecher*innenwechsel. Der Ablauf vollzog sich vier weitere Male, mit jeweils einer bzw. einem anderen Sprechenden. Die detaillierte Erläuterung der Datenerhebung erfolgt in Kapitel 6.3.

Mezger et al. (2014, 75) weisen darauf hin, dass der Elizitierung sprachlicher Daten eine Phase umfassender Vorüberlegungen vorausgehen muss. Neben Hindernissen organisatorischer Natur, gilt es bei der Auswahl eines Elizitierungsinstruments die Lerner*innenbiographie zu berücksichtigen: „[...] der Forschende muss die außersprachlichen Faktoren bei der zu untersuchenden Gruppe, die auf das sprachliche Verhalten bei der Elizitierung einwirken können, im Blick haben [...]“ (76). Zudem müssen die Untersuchungsteilnehmer*innen darauf hingewiesen werden, dass ihre sprachlichen Kompetenzen keine negative Bewertung zur Folge haben würden (vgl. ebd., 77). Diesem Punkt wurde Rechnung getragen, indem die Proband*innen im Zuge der Aufgabenerklärung darauf aufmerksam gemacht wurden, dass ihre sprachlichen Fähigkeiten nicht bewertet würden. Um Herausforderungen organisatorischer Natur so gut wie möglich zu verhindern, wurde die Untersuchung vorab mit drei Sprecher*innen, die jedoch nur einer gleichbleibenden Zuhörer*in jeweils drei, zwei und dann eine Minute über das Thema „Handy, Medien und Internet“ in der Fremdsprache Englisch erzählten, pilotiert und unter anderem in Hinblick auf die Erklärung der Aufgabenstellung und auf einzelne Aspekte, den Ablauf der Untersuchung betreffend, entsprechend adaptiert. Im Rahmen dieser Pilotierung wurden den drei Sprecher*innen zudem jeweils unterschiedlich viele Bilder ausgehändigt, was dazu führte, dass diejenigen, die mehr als ein Bild erhielten, rückmeldeten, sich gestresst gefühlt zu haben, da sie das Gefühl gehabt hätten, in sehr kurzer Zeit alle Bilder beschreiben zu müssen und keine Zeit mehr geblieben wäre, um auf die eigene Meinung und Erfahrung zur Thematik einzugehen. Die einheitliche Resonanz war, dass das Bild, das das junge Paar

beim Frühstück abbildet, jenes sei, mit dem sich die Sprecher*innen am stärksten identifizieren könnten und daher auch viel darüber zu sagen wüssten.

Hinsichtlich der außersprachlichen Faktoren, die Einfluss auf das sprachliche Verhalten haben können, wurden das Thema und der entsprechende Bildimpuls folglich dahingehend ausgewählt, dass es sich um ein aktuelles Phänomen handelt, mit der sich die meisten Menschen schon einmal auseinandergesetzt und entsprechend auch eine Meinung dazu gebildet haben. Durch die Vertrautheit mit dem Thema sollte das vorgelegte Bild und die darauf aufbauende Fragestellung ausreichend Impulse geben, um die Durchführung der Aufgabe im vorgegebenen Zeitrahmen möglichst sicherzustellen, aber auch genügend Raum zu bieten, den zu produzierenden Input flexibel an die Verkürzung der Sprechzeit anpassen zu können. Bereits Arevart und Nation (1991, 86f) sprachen sich hinsichtlich der Auswahl des Inputs für ein vertrautes und persönlich relevantes Thema aus, um einen Sprech Anlass zu schaffen.

Fragebogen

Mezger et al. (2014, 83) verweisen darauf, dass es nicht unüblich sei, neben der Elizitierung weitere Daten zu sammeln, die für die bzw. den Forschenden für die Interpretation der Elizitierungsdaten wichtig seien. Folglich wurde den Sprecher*innen nach Durchführung dieser 3/2/1-Aufgabe ein Fragebogen¹³ ausgehändigt, der im Folgenden näher beschrieben wird:

Der Fragebogen hatte einerseits zum Ziel, Daten zur Person (z.B. Geschlecht, Alter, Herkunftsland, Erstsprache, ...) und zur Sprachlernbiografie (z.B. Angaben zur Lerndauer des Deutschen, Aufenthaltszweck in Österreich, ...) zu sammeln und andererseits anhand gezielter Fragen eine Reflexion der Aufgabe und der eigenen Performanz in Bezug auf die Merkmale Vokabular, Grammatik¹⁴ und Flüssigkeit zu evozieren. Im ersten Abschnitt des Fragebogens wurden offene und halboffene Fragen, sowie eine Frage mit einer verbalisierten Antwortmöglichkeit gestellt; diese betreffen Informationen zur Person und Lerner*innenbiographie. Im Hauptteil kamen Ratingskalen in Form einer 5-stufigen Likert-

13 Der Fragebogen befindet sich im Anhang D am Ende der Masterarbeit.

14 Im Fragebogen wurde explizit für die Proband*innen dieser auch für Laien verständliche Begriff verwendet, der sich jedoch in der Auswertung auf die Kriterien der syntaktischen Komplexität als auch der grammatikalischen Richtigkeit bezieht.

Skala zur Anwendung (vgl. Daase et al. 2014, 103ff): Die Sprecher*innen sollten auf Antwortskalen, deren Anfangs- und Endpunkte mit verbalen Labels versehen wurden (Anfangspunkt: „trifft überhaupt nicht zu (keine Entwicklung)“, Endpunkt: „trifft voll und ganz zu (Entwicklung)“) ankreuzen, in welchem Ausmaß eine Entwicklung im Hinblick auf die Merkmale Vokabular, Grammatik und Flüssigkeit im Zuge der ersten und zweiten Wiederholung erfolgt ist. Auf die jeweiligen Antwortskalen beziehend wurden zudem pro Merkmal jeweils zwei offene Fragen gestellt („Können Sie Beispiele nennen?“, „Warum schätzen sie sich so ein?“). Der letzte Teil des Fragebogens beinhaltete noch folgende Frage: „Wie sicher haben Sie sich bei den einzelnen Wiederholungen gefühlt?“. Für jeden der insgesamt drei Durchläufe wurde eine achtsufige Ratingskala abgebildet, deren Skalenpunkte nummeriert (0–7), sowie deren Anfangspunkt (0) mit dem verbalen Label „wenig sicher“ und deren Endpunkt (7) mit dem Label „ganz sicher“ versehen wurden.

6.3 Durchführung der Datenerhebung

6.3.1 Zielsetzungen

Ziel der Datenerhebung war das Hervorrufen sprachlicher Äußerungen zur Erlangung von Sprechdaten. Für die Analyse wurden die Äußerungen der Proband*innen auf einem Audioaufnahmegerät aufgezeichnet, anschließend transkribiert und in einem kategoriengeleiteten Analyseverfahren ausgewertet. Da neben der grammatikalischen Richtigkeit auch die Merkmale Lexik, Flüssigkeit und syntaktische Komplexität der mündlich produzierten Äußerungen analysiert wurden, war es nötig, dass sich die Proband*innen auf einem höhersprachlichen Niveau befanden, gewisse komplexe grammatikalische Strukturen bereits erlernt hatten und in Besitz eines nicht zu eingeschränkten Wortschatzes waren. Zudem war die Intention, die Rahmenbedingungen, den Ablauf der Aufnahmen und die Aufgabenstellung für alle Proband*innen gleich zu halten und die Datenerhebung in einem möglichst gewohnten Umfeld und natürlichem Setting durchzuführen (vgl. Schmelter 2014, 41).

6.3.2 Sprecher*innen

Entsprechend dieser Zielsetzungen wurde die Untersuchung mit acht Studierenden eines vierwöchigen B2.1 Intensivkurses am Sprachenzentrum der Universität Wien¹⁵ durchgeführt. Die Kontaktaufnahme mit der Deutschtrainerin des Kurses erfolgte durch die Leiterin des Instituts. Die Proband*innen meldeten sich freiwillig für die Untersuchung. Eine Einverständniserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Daten wurde vor Beginn der Untersuchung vor Ort ausgefüllt.

Wie bereits in Kapitel 6.2 erwähnt, übernahmen drei der acht Studierenden freiwillig jeweils die passive Rolle der bzw. des Zuhörenden, während die anderen fünf Studierenden jeweils die aktive Rolle der bzw. des Sprechenden wählten. Im Folgenden werden die wichtigsten Daten des allgemeinen Teils der begleitenden Fragebogenerhebung, die sich auf allgemeine Informationen zur bzw. zum Sprecher*in und zur Sprachlernbiographie beziehen, von jenen drei der insgesamt fünf Sprecher*innen vorgestellt, deren Sprechbeiträge für die Analyse im Kapitel 7 „Datenauswertung“ ausgewählt wurden:

Sprecher A ist zum Zeitpunkt der Untersuchung 18 Jahre alt, stammt ursprünglich aus Ungarn und spricht als Erstsprache Ungarisch. Er lebt seit 11 Monaten in Österreich, um Deutsch zu lernen, da er auf der Universität in Wien studieren möchte. Er lernt bereits seit 13 Monaten Deutsch, eineinhalb Monate bei einem Privatlehrer und in etwa 12 Monate in verschiedenen Sprachkursen.

Sprecherin B ist zum Zeitpunkt der Untersuchung 29 Jahre alt und stammt ursprünglich aus der Slowakei. Ihre Erstsprache ist Slowakisch. Sie lebt seit einem Jahr in Österreich, um hier zu arbeiten. Die Untersuchungsteilnehmerin lernt seit einem Jahr Deutsch und hat bereits mehrere Intensivkurse besucht.

Sprecher C ist 20 Jahre alt, Student, und stammt ursprünglich aus den USA. Er spricht als Erstsprache Englisch und lebte zum Zeitpunkt der Untersuchung seit drei Wochen in Österreich, um Deutsch zu lernen. Der Untersuchungsteilnehmer verbrachte auch 11 Jahre in der Schweiz, wo er im Zuge seines Besuchs einer internationalen Schule Deutsch lernte.

¹⁵ Die namentliche Erwähnung des Instituts wurde mit den Verantwortlichen des Sprachenzentrums der Universität Wien abgeklärt.

6.3.3 Ablauf der Aufnahmen

Um einen sicheren Ablauf der Untersuchung gewährleisten und die Aufgabe für alle Untersuchungsteilnehmer*innen gleich halten zu können, wurde die Aufgabenstellung verschriftlicht¹⁶.

Während die Sprecher*innen im Kursraum auf ihren Einsatz warteten, nahmen die Zuhörer*innen vor dem Nebenkursraum Platz, in dem auch die Untersuchung stattfand, damit ein schnellerer Zuhörer*innenwechsel gewährleistet werden konnte. Den Sprecher*innen wurde die Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Daten ausgehändigt und erklärt. Nachdem der erste Sprecher (SP A) den Raum betrat, wurde ihm die Aufgabenstellung vorgelesen und anschließend nochmal erklärt. Anschließend erkundigte sich die Untersuchungsleiterin, ob es noch abschließende Fragen zum Ablauf der Aufgabe geben würde. Dann wurde das Bild vorgelegt. Der Sprecher hatte eineinhalb Minuten Zeit, sich vorzubereiten. Die Anfertigung schriftlicher Notizen war nicht erlaubt, ebenso keine Fragen zur Lexik. Anschließend wurde die bzw. der erste Zuhörende in den Raum geholt und ihr bzw. ihm ein Platz gegenüber SP A zugewiesen. SP A berichtete der bzw. dem ersten Zuhörenden nun drei Minuten über das vorgegebene Thema; es folgte ein Wechsel; die bzw. der erste Zuhörende nahm wieder vor dem Kursraum Platz. Die bzw. der zweite Zuhörende betrat den Raum und setzte sich gegenüber von SP A. Als Nächstes referierte SP A der bzw. dem zweiten Zuhörenden zwei Minuten, in der dritten Runde berichtete SP A der bzw. dem dritten Zuhörenden eine Minute über das gleiche Thema. Alle Gespräche wurden mit einem Audioaufnahmegerät, welches sich sichtbar in der Mitte des Tisches befand, aufgezeichnet. Nach Beendigung der Aufgabe wurde SP A der Fragebogen ausgehändigt. Bevor dieser ausgefüllt wurde, erfolgte eine Klärung etwaiger Unklarheiten. Der Ablauf wiederholte sich für alle fünf Sprecher*innen gleich.

¹⁶ Die verschriftlichte Aufgabenstellung befindet sich im Anhang C am Ende der Masterarbeit.

6.4 Datenaufbereitung

Im Anschluss an die Untersuchung wurden drei der fünf Audioaufnahmen transkribiert. Als Auswahlkriterium galt neben der vollständigen Ausführung der Aufgabe hauptsächlich das Vorhandensein eines vergleichbares Sprachniveaus.

In Anlehnung an das von Dresing und Pehl (2015) veröffentlichte Praxisbuch „Interview, Transkription & Analyse“ und dem Aufsatz von Langer (2010) „Transkribieren – Grundlagen und Regeln“ wurde ein geeignetes und dem Forschungsvorhaben der Forscherin entsprechendes Transkriptionssystem erstellt. Die in der Transkription verwendeten Formalia richteten sich demnach nach dem Forschungsziel der Untersuchung. Gearbeitet wurde mit dem gängigen Transkriptionsprogramm F4.

Bei der Transkription der Sprechbeiträge wurde wie folgt vorgegangen: Zuerst wurden die Sprechbeiträge der Proband*innen in einem Transkript¹⁷ wörtlich transkribiert; das bedeutet Wortverschleifungen wurden nicht an das Schriftdeutsch angenähert und mögliche dialektale Äußerungen wurden entsprechend transkribiert. Außerdem wurden jene in Tabelle 1 dargestellten Transkriptionsregeln angewendet:

Tabelle 1: Transkriptionsregeln

(unv.)	unverständliche Äußerung
/	Wortabbruch/Satzunterbrechung
–	Satzabbruch
ähm, hm, ...	Zögerungslaute werden transkribiert

6.5 Analyseverfahren

Wie bereits im Kapitel 6.2 („Methoden und Instrumente der Datenerhebung“) beschrieben, wurden für die vorliegende Untersuchung Proband*innen im Rahmen eines Elizitierungsverfahrens mittels eines Bildimpulses zum Thema „Medien, Handy und Internet“ zur Produktion sprachlicher Äußerungen angeregt. „Diese Äußerungen sind lernersprachliche Daten, die einer systematischen linguistischen Analyse unterzogen werden

¹⁷ Die Transkripte der einzelnen Sprecher*innen befinden sich im Anhang E am Ende der Masterarbeit.

[...]“ (Mezger et al. 2014, 73). Die Lerner*innensprachenanalyse beinhaltet sowohl quantitative (z.B. Anzahl der Fehler) als auch qualitative Aspekte (z.B. Entwicklung der Fehler im Zuge der Aufgabenrepetition). Für die Analyse des Korpus wurden die im Rahmen der Operationalisierung der linguistischen Kategorien herausgearbeiteten Parameter angewendet, welche im Kapitel 5 („Bestimmung der Analysekategorien“) ausführlich dargestellt wurden. Folgendes Kapitel skizziert die Analysekriterien für die Korpusanalyse noch einmal konkreter und beschreibt die Berechnungen der quantitativen Parameter näher. Neben der Analyse der Merkmale Flüssigkeit, grammatikalische Richtigkeit, syntaktische Komplexität und Lexik werden zudem folgende allgemeine Parameter der Sprechbeiträge ermittelt:

- 1) Wortanzahl: Häsitationspartikel (z.B. äh, ah, ...) und Wortabbrüche werden nicht berücksichtigt; lexikalische und syntaktische Häsitationsformen werden inkludiert.
- 2) Dauer der einzelnen Sprechbeiträge: Angabe in Sekunden.
- 3) Silbenanzahl: Häsitationspartikel werden nicht berücksichtigt. Wortabbrüche werden nur dann berücksichtigt, wenn zumindest ein Vokal ausgesprochen wurde.

Zudem wird der inhaltliche Aufbau der Sprechbeiträge näher betrachtet und eine inhaltliche Analyse dieser durchgeführt, um einerseits zu beurteilen, inwiefern durch die Wiederholungen der Sprechbeiträge eine wiederholte Verwendung bestimmter Wörter und Satzstrukturen aufgetreten ist und um andererseits zu analysieren, wie sich der inhaltliche Aufbau im Zuge der Aufgabenrepetition entwickelt.

Flüssigkeit

Die Berechnung der temporalen Variablen, die im Kapitel 5.1.2 ausgeführt werden, erfolgte, indem jeweils die Sprechraten der drei Sprechbeiträge pro Sprecher*in berechnet und miteinander verglichen wurden. Die Sprechraten (Sprechraten_{+HP} , Sprechraten_{-HP} , $\text{Sprechraten}_{pruned}$) wurden für eine bessere Übersichtlichkeit sowohl pro Minute als auch pro Sekunde angegeben. Um die Sprechraten pro Sekunde zu erhalten, wurde die Anzahl der Silben des jeweiligen Sprechbeitrags durch die Gesamtdauer desselben Beitrags (in Sekunden) dividiert; das Ergebnis wurde mit 60 multipliziert, um die Sprechraten pro Minute darzustellen.

Die Berechnung der Häsitationsphänomene pro 100 Wörter erfolgte, indem einerseits für jeden Sprechbeitrag alle Wort- und Satzabbrüche, sowie Satzunterbrechungen im Kontext von Selbstreparaturen und Wiederholungen eruiert wurden. Folgendes Verständnis von Wort- und Satzabbrüchen sowie Satzunterbrechungen gilt für die empirische Untersuchung:

- 1) Wortabbruch: Sprechabbruch mitten im Wort, das Wort wird entweder nicht oder in einem unmittelbaren zweiten Versuch zu Ende gesprochen
- 2) Satzabbruch: im Sinne eines falschen Starts (*false start*): der Satz wird zur Gänze abgebrochen und nicht mehr beendet.
- 3) Satzunterbrechung: Der Satz wird unmittelbar nach Unterbrechung zu Ende gesprochen.

Die Anzahl dieser wurde schließlich durch die Gesamtanzahl der Wörter des entsprechenden Sprechbeitrags dividiert und anschließend mit 100 multipliziert. Das Ergebnis stellt somit die Anzahl an Wort- und Satzabbrüchen sowie Satzunterbrechungen im Kontext von Selbstreparaturen und Wiederholungen pro 100 Wörter dar. Für die Ermittlung der Häsitationsformen (Häsitationspartikel, lexikalische und syntaktische Häsitationsformen) pro 100 Wörter wurden alle Häsitationspartikel, sowie lexikalische und syntaktische Häsitationsformen pro Sprechbeitrag gezählt, durch die Gesamtanzahl der Wörter des entsprechenden Sprechbeitrags dividiert und anschließend mit 100 multipliziert.

Syntaktische Komplexität

Die Beschreibung der syntaktischen Komplexität unterlag sowohl einer quantitativen als auch einer qualitativen Datenanalyse.

Die quantitative Ermittlung des Merkmals erfolgte, indem sogenannte *Verhältniszahlen* berechnet wurden, die das Verhältnis von Nebensätzen zu *AS-units* und von Nebensätzen zu Teilsätzen darstellen. Es wurden demnach pro Sprechbeitrag die Anzahl der Neben- und Teilsätze, sowie die der *AS-units* ermittelt. Erfolgte die Berechnung der Verhältniszahl, die das Verhältnis von Nebensätzen zu *AS-units* aufzeigt, wurde die Gesamtanzahl der Nebensätze durch die Gesamtanzahl der *AS-units* dividiert. Zur Berechnung der Verhältniszahl zur Darstellung des Verhältnisses von Nebensätzen zu Teilsätzen, wurde die

Summe der Nebensätze durch die der Teilsätze geteilt. Es ergaben sich also pro Sprechbeitrag zwei Verhältniswerte.

Eine datengeleitete qualitative Analyse erfolgte, indem die Entwicklung der syntaktischen Komplexität, also der Umformulierung einfacher zu komplexen Sätzen im Zuge der Wiederholung der Sprechbeiträge im Rahmen der 3/2/1-Aufgabe näher betrachtet wurde.

Grammatikalische Richtigkeit

Der Aspekt der grammatikalischen Richtigkeit in der mündlichen Sprachproduktion der Sprecher*innen wurde ebenso einer qualitativen als auch quantitativen Analyse unterzogen.

Die Ermittlung der grammatikalischen Richtigkeit erfolgte durch das Zählen aller grammatikalischen Fehler pro Sprechbeitrag. Dieser Wert wurde durch die Gesamtanzahl der Wörter des entsprechenden Beitrags dividiert und mit 100 multipliziert. Das Ergebnis stellt folglich die Anzahl der Fehler pro 100 Wörter dar. Hinsichtlich der Klassifikation grammatikalischer Fehler im Kontext eines Abbruchs mitten im Satz als Folge einer Selbstreparatur, wurden Fehler nur dann als solche gewertet, wenn eine Klassifikation eindeutig erkennbar war. Folgende Auszüge aus dem Korpus sollen dies verdeutlichen:

- (1) Und aber das Nachteil/die Nachteil ist auch ah dass –
- (2) Ah ein/eine große Nachteil ist [...]

Während in Beispiel (1) vor der Selbstreparatur der falsche Artikel als Fehler gewertet werden kann, da sich dieser eindeutig auf das nachfolgende Nomen bezieht, ist eine eindeutige Klassifikation in Beispiel (2) nicht möglich. Denn es kann nicht zweifelsfrei davon ausgegangen werden, dass sich der indefinite Artikel „ein“ vor der Reparaturdurchführung auf das realisierte Nomen „Nachteil“ nach der Reparaturdurchführung bezieht. Womöglich wollte die bzw. der Sprechende ursprünglich etwas anderes äußern, verwarf den Inhalt jedoch wieder und vollzog eine inhaltsbezogene Reparatur.

Zusätzlich wurde die Zusammensetzung der Fehler näher betrachtet und differenziert, wie viele aller Fehler pro Sprechbeitrag im Kontext einer Selbstreparatur einer selbstinitiierten Überarbeitung unterzogen oder unverändert und unmittelbar wiederholt (z.B. Und äh der Mann (schaus) schaus immer auf Handy [...]) wurden.

In einer qualitativen datengeleiteten Analyse wurde die Entwicklung der Fehler im Zuge der Wiederholungen der Sprechbeiträge näher betrachtet.

Lexik

Die Analyse der Lexik erfolgte unter rein qualitativen Aspekten. Die Sprechbeiträge wurden hinsichtlich der Adäquatheit lexikalischer Elemente untersucht und die Entwicklung dieser im Zuge der Wiederholungen der Sprechbeiträge näher betrachtet.

Analysemarkierungen im L2-Korpus

Aufbauend auf die Analysekriterien wurden die Ergebnisse der Analyseschritte im L2-Korpus entsprechend markiert (siehe Tabelle 2), sowie unter jedem Sprechbeitrag die Berechnungen der allgemeinen Parameter abgebildet¹⁸.

Tabelle 2: Analysemarkierungen

()	Markierung einer Wiederholung
	Markierung einer <i>AS-unit</i>
::	Trennung von Teilsätzen innerhalb einer <i>AS-unit</i>
—	Markierung eines grammatikalischen Fehlers
fett	inadäquate Verwendung von Lexik
blau	Markierung von Häsitationsformen
hochgestellte Zahl in schwarz	Silbenanzahl
hochgestellte Zahlen in rot	Wörteranzahl
—	Satzabbruch (<i>false start</i>)
/	Wortabbruch/Satzunterbrechung
1 TS	z.B. 1 Teilsatz
2 TS (< 1 NS)	z.B. von 2 Teilsätzen ist einer ein Nebensatz

7. Datenauswertung

Im folgenden Kapitel erfolgt die Datenauswertung in zwei Schritten. Im Kapitel 7.1 werden die quantitativen Analyseergebnisse nach Merkmalen dargestellt, während in Kapitel 7.2 die qualitativen Detailergebnisse jeder bzw. jedes Sprechenden ausführlich erläutert werden.

¹⁸ Die Transkripte und Auswertungsübersichten der einzelnen Sprecher*innen befinden sich im Anhang E am Ende der Masterarbeit.

7.1 Darstellung der quantitativen Auswertung nach Merkmalen

7.1.1 Umfang und Dauer der Sprechbeiträge

Alle drei Sprechenden erfüllten die Aufgabenstellung hinsichtlich des Sprechens über das Thema „Handy, Medien und Internet: Vor- und Nachteile - Ihre Meinung und Erfahrungen“ zu jeweils ungefähr drei, zwei und einer Minute. Nur SP A benötigte im ersten Durchlauf nach etwa zwei Minuten Hilfestellung in Form einer zusätzlichen Frage, um die Sprechzeit von drei Minuten beenden zu können. Diese Zeit wurde abgezogen, weshalb sich schlussendlich eine effektive Sprechzeit von 176 Sekunden ergibt.

Tabelle 3: Dauer und Umfang der Sprechbeiträge

Sprecher * innen (SP)	Durchlauf	Dauer in Sekunden	Umfang in Wörtern ^{vollständig}	Umfang in Silben ^{+HP}	Umfang in Silben ^{-HP}	Umfang in Silben ^{pruned}
SP A	1.	176	176	383	316	277
	2.	117	114	253	202	195
	3.	60	89	176	151	143
	ges.	353	379	812	669	615
SP B	1.	188	274	452	402	326
	2.	93	160	271	244	210
	3.	62	127	202	184	165
	ges.	343	561	925	830	701
SP C	1.	180	181	396	355	333
	2.	109	140	274	252	233
	3.	61	96	181	169	163
	ges.	350	417	851	776	729
	TOTAL	1046	1357	2588	2275	2045

Tabelle 3 schlüsselt die erworbenen Sprechdaten hinsichtlich der Dauer und des Umfangs der Sprechbeiträge genauer auf. Es werden pro Sprecher*in die Dauer der drei Durchläufe in Sekunden, der Umfang in vollständigen Wörtern (abgebrochene Wörter wurden nicht berücksichtigt), der Umfang in Silben einschließlich Häsitationspartikel und wiederholte/reparierte Silben, der Umfang in Silben ausschließlich Häsitationspartikel und als Letztes der Umfang in Silben ausschließlich Häsitationspartikel *und* wiederholter/reparierter Silben dargestellt.

Der Korpus weist eine Gesamtdauer von 1046 Sekunden auf, was umgerechnet 17 Minuten und 26 Sekunden entspricht. Es wird also ersichtlich, dass die Sprecher*innen jeweils nicht exakt drei, zwei oder eine Minute sprachen. Betrachtet man die Dauer in Sekunden, fällt auf, dass die Sprecher*innen beim ersten Durchlauf nur max. -4 oder maximal +8 Sekunden von

der vorgegebenen Zeit abweichen, beim zweiten Durchlauf die Sprechbeiträge zwischen drei und 27 Sekunden vor Ablauf der zwei Minuten beendet wurden und beim dritten Durchlauf jedoch alle mindestens 60 Sekunden und maximal 62 Sekunden sprachen.

Vergleicht man die Gesamtdauer und die Summe der produzierten Wörter aller Durchläufe pro Sprecher*in, wird erkenntlich, dass SP B zwar am kürzesten sprach (343 Sekunden), jedoch mit Abstand am meisten Wörter produzierte (561 Wörter). SP B produzierte zudem vergleichsweise mehr Silben_{+HP} und Silben_{-HP}, fällt jedoch, was den Umfang der bereinigten Silben ohne Häsitationspartikel und wiederholte/reparierte Silben betrifft, hinter SP C.

7.1.2 Flüssigkeit

Aus den in Tabelle 3 dargestellten Werten zur Dauer und zum Umfang der einzelnen Sprechbeiträge erfolgt mittels Division die Berechnung der verschiedenen Sprechraten, wobei hier die drei verschiedenen Silbenberechnungsverfahren dargestellt werden. Zum besseren Verständnis wird nicht nur die durchschnittliche Produktion von Silben pro Sekunde, sondern auch die durchschnittliche Produktion von Silben pro Minute angegeben. In Tabelle 4 werden einerseits die Werte der verschiedenen Sprechraten und andererseits die Vorkommenshäufigkeit von Selbstreparaturen/Wiederholungen und Häsitationsformen (Häsitationspartikel und lexikalische Häsitationsformen) angegeben. Zudem wird zur besseren Vergleichbarkeit zwischen den Sprecher*innen der Durchschnitt der jeweiligen Werte berechnet.

Tabelle 4: Sprechraten und Vorkommenshäufigkeit von Selbstrep./Whd. und Häsitationsformen

Sprecher * innen (SP)	Durchlauf	Sprechr _{rate} +HP		Sprechr _{rate} -HP		Sprechr _{rate} pruned		Selbstrep./ Whd. pro 100 Wörter	Häsitations- formen pro 100 Wörter
		Silben/ Sek.	Silben/ Minute	Silben/ Sek.	Silben/ Minute	Silben/ Sek.	Silben/ Minute		
SP A	1.	2,18	130,57	1,80	107,73	1,57	94,43	5,11	40,91
	2.	2,16	129,74	1,73	103,59	1,67	100,00	5,26	46,49
	3.	2,93	176,00	2,52	151,00	2,38	143,00	5,62	30,34
	Ø	2,42	145,44	2,02	120,77	1,87	112,48	5,33	39,25
SP B	1.	2,40	144,26	2,14	128,30	1,73	104,04	14,23	22,63
	2.	2,91	174,84	2,62	157,42	2,26	135,48	15	20,63
	3.	3,26	195,48	2,97	178,06	2,66	159,68	12,60	14,96
	Ø	2,86	171,53	2,58	154,59	2,22	133,07	13,94	19,41
SP C	1.	2,20	132,00	1,97	118,33	1,85	111,00	7,18	26,52
	2.	2,51	150,83	2,31	138,72	2,14	128,26	7,14	20,71
	3.	2,97	178,03	2,77	166,23	2,67	160,33	5,21	15,63
	Ø	2,56	153,62	2,35	141,09	2,22	133,20	6,51	20,95

Dieser Durchschnittswert zeigt, wie bereits im Kapitel 7.1.1 festgestellt, dass SP B verglichen mit den beiden anderen Sprecher*innen hinsichtlich der $Sprechr_{+HP}$ und der $Sprechr_{-HP}$ eine sehr hohe Sprechgeschwindigkeit vorweist, sich jedoch der Durchschnittswert der $Sprechr_{pruned}$ an jenen von SP C angleicht. Der Rückgang der $Sprechr_{pruned}$ ist darauf zurückzuführen, dass SP B verglichen mit den anderen Sprecher*innen den höchsten Durchschnittswert an Selbstreparaturen und Wiederholungen pro 100 Wörter aufweist.

Betrachtet man die Entwicklungen über die drei Durchläufe hinweg, so ist bei SP B und SP C eine kontinuierliche Erhöhung der Sprechraten und ein Rückgang an Selbstreparaturen und Wiederholungen sowie der Häsitationsformen zu verzeichnen, wobei der Rückgang an Selbstreparaturen und Wiederholungen bei SP B nicht kontinuierlich ausfällt, da der Wert vom ersten zum zweiten Durchlauf minimal von 14,23 auf 15 Selbstreparaturen/Wiederholungen pro 100 Wörter steigt, jedoch dann wieder auf 12,60 zurückfällt. Bei SP A fallen die Ergebnisse etwas unterschiedlicher aus. Es steigt nur die $Sprechr_{pruned}$ kontinuierlich an. Die $Sprechr_{+HP/-HP}$ steigen zwar vom ersten zum dritten Durchlauf an, die Steigerung erfolgt jedoch nicht kontinuierlich, da im Zuge des zweiten Durchlaufs die $Sprechr_{+HP/-HP}$ von SP A minimal sinken und sich erst im dritten Durchlauf erhöhen. Der Anteil an Selbstreparaturen/Wiederholungen pro 100 Wörter erhöht sich mit jedem Durchlauf kontinuierlich. Auch die Anzahl der Häsitationsformen steigt mit dem zweiten Durchlauf von 40,91 auf 46,49, reduziert sich jedoch im dritten Durchlauf erheblich auf 30,34 Häsitationsformen pro 100 Wörter. Mögliche Ursachen werden im Kapitel 7.2.1 diskutiert.

7.1.3 Grammatikalische Richtigkeit

Tabelle 5 zeigt die Anzahl der grammatikalischen Fehler pro 100 Wörter auf und die durchschnittliche Anzahl von Fehlern pro 100 Wörter pro Sprecher*in.

Tabelle 5: Vorkommenshäufigkeit von Fehlern

Sprecher*innen (SP)	Durchlauf	Fehler pro 100 Wörter
SP A	1.	21,02
	2.	24,56
	3.	17,98
	Ø	21,19
SP B	1.	10,95
	2.	13,13
	3.	12,60
	Ø	12,27
SP C	1.	13,81
	2.	10,71
	3.	6,25
	Ø.	10,26

Sowohl bei SP A als auch bei SP C findet eine generelle Verringerung der Fehleranzahl vom ersten zum dritten Durchlauf statt, wobei sich die Vorkommenshäufigkeit der Fehler bei SP C von 13,81 auf 6,25 Fehler sogar mehr als halbiert. Eine Ausnahme bildet SP B, die im dritten Durchlauf um 1,65 Fehler mehr pro 100 Wörter produzierte als im ersten Durchlauf, jedoch um 0,53 Fehler weniger pro 100 Wörter als noch im zweiten Durchlauf.

7.1.4 Syntaktische Komplexität

Tabelle 6 zeigt das Verhältnis der produzierten Nebensätze zu *AS-units* sowie der produzierten Nebensätze zu Teilsätzen auf. Zum besseren Verständnis wurde jeweils die Verhältniszahl zur quantitativen Ermittlung der Entwicklung berechnet.

Tabelle 6: Bildung von Nebensätzen

Sprecher *innen (SP)	Durchlauf	Verhältnis: Nebensätze : AS-units		Verhältnis: Nebensätze : Teilsätze	
SP A	1.	7:13	0,54	7:23	0,30
	2.	7:8	0,88	7:17	0,41
	3.	4:7	0,57	4:12	0,33
	ges.	18:28	0,64	18:52	0,35
SP B	1.	6:23	0,26	6:31	0,19
	2.	6:13	0,46	6:19	0,32
	3.	6:13	0,46	6:19	0,32
	ges.	18:49	0,37	18:69	0,26
SP C	1.	9:14	0,64	9:23	0,39
	2.	5:11	0,45	5:16	0,31
	3.	5:6	0,83	5:12	0,42
	ges.	19:31	0,61	19:51	0,37

Vergleicht man die Verhältniszahlen des ersten mit denjenigen des dritten Durchlaufs, wird auch hier ersichtlich, dass bei allen Sprecher*innen ein Wertzuwachs stattgefunden hat. In

anderen Worten bedeutet dies, dass durch die Repetition der Aufgabe eine Entwicklung hin zu einer syntaktisch komplexeren Sprache eingetreten ist, wobei angemerkt werden muss, dass Nebensätze nicht immer mit der korrekten Verbendstellung produziert wurden. Betrachtet und vergleicht man die einzelnen Werte jedoch gesondert für jeden Durchlauf, wird ersichtlich, dass sich diese im Zuge der drei Durchläufe bei allen Sprecher*innen recht unterschiedlich entwickelt haben und eine einheitliche Dynamik nicht zu erkennen ist.

Alles in allem zeigt sich, dass alle Sprecher*innen insgesamt ungefähr gleich viele Nebensätze (18-19) gebildet haben. Hinsichtlich der Bildung von *AS-units* und Teilsätzen weisen SP A und SP C einen ähnlichen Wert auf (28-31 *AS-units*; 51-52 Teilsätze), wohingegen SP B mit einem deutlich höheren Wert von insgesamt 49 *AS-units* und 69 Teilsätzen hervorsticht. Es muss jedoch angemerkt werden, dass SP B verglichen mit den beiden anderen Sprecher*innen die höchste Sprechrate aufweist (siehe Kapitel 7.1.2, Tabelle 4), sie demgemäß also mehr (einfache) Sätze produzierte.

7.1.5 Lexik

Nachdem die Kategorie der Lexik qualitativ behandelt wird, erfolgt eine nähere Betrachtung dieser Thematik in der qualitativen Detailanalyse im Kapitel 7.2.

7.2 Qualitative Detailergebnisse

Nachdem in Kapitel 7.1 eine übersichtliche Darstellung der Ergebnisse nach den verschiedenen Merkmalen erfolgte, widmet sich dieses Kapitel einer Detailanalyse der einzelnen Sprecher*innenbeiträge. Es werden die Beiträge der Sprecher*innen hinsichtlich der Merkmale Flüssigkeit, syntaktische Komplexität, grammatikalische Richtigkeit und Lexik interpretiert und die Ergebnisse der Fragebögen, die die drei Sprecher*innen zu einer Reflexion der eigenen Performanz veranlasst haben, dargestellt.

Alle allgemeinen Informationen zu den jeweiligen Sprecher*innen und ihrer Sprachlernbiographie, die im Rahmen der begleiteten Fragebogenerhebung eingeholt wurden, finden sich in Kapitel 6.3.2.

7.2.1 Sprecher A

Den Inhalt der drei Sprechbeiträge betreffend, geht der Sprecher in allen drei Durchläufen einleitend in einem Satz auf das Thema seines Beitrags ein. Während er im ersten Durchgang noch in der Einleitung einen Nachteil des Medienkonsums anspricht, kürzt er im zweiten und dritten Durchgang den ersten Teil des Sprechbeitrags um diesen Aspekt und verweist allgemein auf positive und negative Aspekte des Medienkonsums. Im Hauptteil aller drei Durchläufe geht der Sprecher auf das Bild ein, beschreibt und interpretiert dieses. Im letzten Teil der drei Sprechbeiträge erläutert der Sprecher generell Vor- und Nachteile des Medienkonsums. SP A wiederholt den im ersten Durchgang geplanten Inhalt größtenteils sowohl im zweiten als auch dritten Durchlauf und kürzt diesen nur um einige wenige Aspekte. Dem Untersuchungsteilnehmer gelingt es im Zuge der beiden Wiederholungen der Sprechbeiträge den Inhalt vor allem im zweiten Durchlauf in strukturierterer und kompakterer Form wiederzugeben, indem er einerseits unwichtige Information weglässt und andererseits Reduktionsstrategien zur Informationsverdichtung anwendet, die sich in der Produktion grammatikalisch komplexerer Phänomene wie Nebensätze (vergleiche Zeile 1/05-1/06, 2/04¹⁹ im Transkript des Sprechers im Anhang E am Ende der Masterarbeit) äußert.

Tabelle 7 zeigt noch einmal die wichtigsten Werte zur Übersicht, auf die im Folgenden unter anderem näher eingegangen wird.

¹⁹ Diese Angaben bzw. Zahlen dienen dazu, die beschriebenen Phänomene sowie die unten angeführten Transkriptauszüge der jeweiligen Sprecherin bzw. des jeweiligen Sprechers in den im Anhang befindlichen Transkripten der jeweiligen Sprecher*innen zu lokalisieren. Die Zahl vor dem Schrägstrich bezieht sich auf den jeweiligen Durchlauf (1 für den 1. Durchlauf, 2 für den 2. Durchlauf, 3 für den 3. Durchlauf), die Zahl nach dem Schrägstrich auf die entsprechende Zeile im Transkript.

Tabelle 7: Übersicht

	1. Durchlauf	2. Durchlauf	3. Durchlauf
Dauer in Sekunden	176	117	60
Umfang in Wörtern _{vollständig}	176	114	89
Sprechr _{rate+HP} Silben/Sekunde	2,18	2,16	2,93
Sprechr _{rate-HP} Silben/Sekunde	1,80	1,73	2,52
Sprechr _{atepruned} Silben/Sekunde	1,57	1,67	2,38
Selbstrep./Whd. pro 100 Wörter	5,11	5,26	5,62
Häsitationsformen pro 100 Wörter	40,91	46,49	30,34
Fehler _{pro 100 Wörter}	21,02	24,56	17,98
Verhältniszahl Nebensätze : AS-units	0,54	0,88	0,57
Verhältniszahl Nebensätze : Teilsätze	0,30	0,41	0,33

Flüssigkeit

Hinsichtlich der Sprechraten jeweils mit und ohne Häsitationspartikel fällt auf, dass diese vom ersten zum zweiten Durchlauf leicht sinken, jedoch mit dem dritten Durchlauf deutlich ansteigen, sodass die Sprechgeschwindigkeit des dritten Durchlaufs jene des ersten Durchlaufs überholt. Bei der Sprechr_{ate-HP} macht das eine Steigerung von 40% vom ersten zum dritten Durchlauf aus. Eine Ausnahme bildet hier die Sprechr_{atepruned}, die im Gegensatz zu den anderen beiden Sprechraten vom ersten bis zum dritten Durchlauf durchgehend ansteigt. Eine mögliche Ursache könnte sein, dass sowohl die Anzahl der Häsitationsformen als auch die Anzahl der Selbstreparaturen und Wiederholungen pro 100 Wörter vom ersten zum zweiten Durchlauf zunehmen. Bereinigt man also den Sprechbeitrag um die Häsitationsformen sowie Selbstreparaturen und Wiederholungen, die beim zweiten Durchlauf häufiger produziert wurden, erklärt sich die höhere Sprechr_{atepruned} im zweiten Durchlauf, die im dritten Durchlauf nochmal deutlich zunimmt.

An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass sich die zweite Wiederholung dadurch auszeichnet, dass der Sprecher den Inhalt der ersten Wiederholung fast zur Gänze unverändert wiedergibt. Dies hat zur Folge, dass er in 60 Sekunden 100 Wörter äußerte, während in der zweiten Performanz in 117 Minuten 114 Wörter produzierte.

Grammatikalische Richtigkeit

Während die Fehleranzahl pro 100 Wörter vom ersten zum zweiten Durchlauf von 21,02 auf 24,56 Fehler steigt, sinkt der Wert beim dritten Durchlauf auf 17,98 Fehler pro 100 Wörter, was vom ersten zum dritten Durchlauf einer Fehlerreduktion von 14,46% entspricht. Eine mögliche Ursache für die kurzzeitige Erhöhung des Werts im zweiten Durchlauf wird im Rahmen der Detailanalyse der syntaktischen Komplexität thematisiert.

Von 37 Fehlern im ersten Durchlauf wurden neun Fehler im Kontext einer Selbstreparatur einer selbstinitiierten Überarbeitung unterzogen, im zweiten Durchlauf betrifft dies drei von 28 Fehlern und im dritten Durchlauf nur noch einen von 16 Fehlern. Selbstreparaturen im Sinne einer Selbstkorrektur von Fehlern hatten jedoch nicht immer eine korrekte Überarbeitung zur Folge. Folgende Auszüge aus dem Textkorpus des Sprechers demonstrieren unterschiedliche Ausgänge von Selbstreparaturen:

(1) Untenstehendes Beispiel zeigt eine erfolgreiche Durchführung einer Selbstreparatur eines Singular-/Pluralfehlers:

1/01 | Seit ein paar Jahren äh ist Internet und auch Medien/ ah sind Internet und auch²⁰ Medien eine große und wichtige Teil unseres Lebens.²¹

(2) Der Sprecher führt eine misslungene Selbstreparatur durch, indem er das inkorrekte Verb „ist“ durch die noch immer inkorrekte Form oder für den Sprecher subjektiv korrekte Konjugation „war“ ersetzt:

1/14 | Zum Beispiel ah wenn __ Coronazeit äh ah angefangen ist/ äh angefangen war :: ah viele Menschen könnten²⁹⁹ ah Informationen darüber finden :: und in Sicherheit bleiben.³¹⁶¹⁷⁶

(3) Es erfolgt eine teilweise gelungene Selbstreparatur. Der Sprecher unterbricht sich noch im Satz umgehend selbst und ersetzt im Rahmen einer selbstinitiierten Überarbeitung das inkorrekte Possessivpronomen „ihre“ durch die korrekte Form „seine“, nimmt jedoch keine Korrektur des falsch deklinierten Possessivpronomens vor und wird zudem nicht auf die inkorrekte Verwendung des Possessivpronomens später im Satz aufmerksam:

1/05 |Ahm und äh ein v/ ein von ihnen ah nutzt äh ihre¹¹⁰ Handy/ äh nutzt seine Handy :: und interessierst äh sich nicht äh über ah ihre Partnerin.|⁷⁷

Dies kann unterschiedliche Gründe haben. Es kann vermutet werden, dass der Sprecher annimmt, dass das Bezugsnomen „Handy“ feminin ist, auf jeden Fall aber kann die Hypothese aufgestellt werden, dass die Verfügbarkeit von Aufmerksamkeitsressourcen für das Monitoring im Zuge des ersten Durchlaufs noch sehr eingeschränkt vorhanden ist. Dafür würde folgende Entwicklung im zweiten Durchlauf sprechen:

(4) Der untenstehende Auszug demonstriert, wie der Sprecher im zweiten Durchlauf die bereits inhaltlich geplante Formulierung aus dem ersten Durchlauf übernimmt und anpasst. Dabei verwendet er das inkorrekte Possessivpronomen „ihre Par/“ des ersten Durchlaufs zwar noch einmal, unterbricht sich jedoch noch im Wort und ersetzt das falsche mit dem richtigen Possessivpronomen „seine“:

2/04 |Ah und äh der Mann ahm ah siehst in deinem Handy, ah konsumt ah Medien :: und äh ah spricht⁸⁰ äh mit äh ihre Par/ äh seine Partnerin nicht :: äh was äh ich verrückt finde natürlich.|⁵⁸

(5) Im dritten Durchlauf scheinen kognitive Aufmerksamkeitsressourcen hinzu gekommen zu sein, denn dem Sprecher gelingt nun die vollständige Selbstreparatur des Possessivpronomens:

3/04 |Ah der Mann ah siehst in deinem Handy⁷⁰ :: und äh spricht äh mit äh ihrer/ äh seiner Partnerin nicht :: äh wast äh icht/ was ich verrückt finde.|⁵⁴

Syntaktische Komplexität

Wie bereits erwähnt, produzierte der Sprecher im zweiten Durchlauf mehr Fehler pro 100 Wörter sowie mehr Selbstreparaturen, Wiederholungen und Häsitationsformen als im ersten Durchlauf. Eine mögliche Ursache dafür könnte eine deutliche Steigerung der syntaktischen Komplexität von 62,97% (= prozentuelle Steigerung des Verhältnisses Nebensätze zu *AS-units*) bzw. 36,67% (= prozentuelle Steigerung des Verhältnisses Nebensätze zu Teilsätze) vom ersten zum zweiten Durchlauf sein, die sich jedoch vom zweiten zum dritten Durchlauf

wieder um 35,23% (= prozentueller Rückgang des Verhältnisses NS zu *AS-units*) bzw. 19,51% (= prozentueller Rückgang des Verhältnisses von NS zu TS) reduziert. Die Verhältniswerte des dritten Durchlaufs mit 0,57 (Verhältnis NS zu *AS-units*) bzw. 0,33 (Verhältnis NS zu TS) liegen jedoch noch über denjenigen des ersten Durchlaufs mit 0,54 (Verhältnis NS zu *AS-units*) bzw. 0,30 (Verhältnis NS zu TS). Das bedeutet, dass im zweiten Durchlauf in Relation zu den *AS-units* und Teilsätzen deutlich mehr Nebensätze gebildet wurden. Dies könnte erklären, warum die Anzahl der Fehler und Häsitationsformen, aber auch Wort- und Satzabbrüche im Kontext von Selbstreparaturen und Wiederholungen im zweiten Durchlauf gestiegen sind. Untenstehende Beispiele (6,7,8) sollen dies verdeutlichen.

Im Sinne der Nachvollziehbarkeit von Entscheidungsprozessen soll jedoch noch folgender Fall die Ambivalenz hinsichtlich der Klassifikation einer Aussage als *AS-unit* aufzeigen: „Ah und äh das ___ äh natürlich ein große Vorteil ah aber ja, Punkt.“ (1/10). Die Aussage wurde schlussendlich nicht als *AS-unit* gewertet, da zumindest ein finites Verb vorhanden sein müsste, damit es als *independent clause* definiert werden kann (vgl. Foster et al. 2000, 366).

(6) Der erste Auszug (1/05) zeigt einen Ausschnitt aus dem ersten Sprechbeitrag des Sprechers. Die Aussage besteht aus einer *AS-unit* und zwei Teilsätzen, wobei jedoch keiner davon ein Nebensatz ist. Es finden sich zudem sieben Fehler, acht Häsitationspartikel und zwei Abbrüche im Kontext von Selbstreparaturen. Vergleicht man diese Äußerung mit jener darunter stehenden (2/04) aus der ersten Wiederholung der Aufgabe, wird eine Entwicklung in der Sprechperformanz ersichtlich. Während der Untersuchungsteilnehmer sich im ersten Durchlauf noch recht allgemein ausdrückt, formuliert er im Zuge der ersten Wiederholung der Aufgabe zwar den gleichen Inhalt, modifiziert die Äußerung jedoch und wendet syntaktisch komplexere Strukturen an, die eine effektivere und konkretere Wiedergabe des Inhalts ermöglichen. Zudem realisiert er eine Meinungsäußerung. Die Aussage 2/04 besteht nun aus einer *AS-unit*, vier Teilsätzen, einer davon als Nebensatz. Die Anzahl der Fehler erhöht sich auf acht, die der Häsitationspartikel auf dreizehn, die Zahl der Abbrüche im Kontext von Selbstreparaturen reduziert sich hingegen um eine. Der Auszug 3/04 zeigt die zweite Wiederholung der Aussage; sie besteht aus einer *AS-unit*, drei Teilsätzen, einer davon als Nebensatz. Die Anzahl der Fehler reduziert sich auf fünf, die der Häsitationspartikel auf acht, die Anzahl der Abbrüche im Kontext von Selbstreparaturen steigt wieder um eine:

1/05 |Ahm und äh ein v/ ein von ihnen ah nutzt äh ihre¹¹⁰ Handy/ äh nutzt seine Handy :: und interessierst äh sich nicht äh über ah ihre Partnerin.⁷⁷

2/04 |Ah und äh der Mann ahm ah siehst in deinem Handy, ah konsumt ah Medien :: und äh ah spricht⁸⁰ äh mit äh ihre Par/ äh seine Partnerin nicht :: äh was äh ich verrückt finde natürlich.⁵⁸

3/04 |Ah der Mann ah siehst in deinem Handy⁷⁰ :: und äh spricht äh mit äh ihrer/ äh seiner Partnerin nicht :: äh wast äh icht/ was ich verrückt finde.⁵⁴

(7) Bei den untenstehenden Aussagen handelt es sich um Transkriptauszüge aus dem ersten und zweiten Durchlauf der Aufgabe; die Aussagen wurden im dritten Durchlauf nicht mehr produziert. Die erste Äußerung besteht aus einer *AS-unit*, drei Teilsätzen, einer davon als Nebensatz, sechs Fehlern, sechs Häsitationspartikel und einer Selbstreparatur. Im Zuge der ersten Wiederholung des Sprechbeitrags wird diese konkretisiert, wobei der Sprecher sie mittels Anwendung komplexer grammatikalischer Satzstrukturen um weitere Inhalte ergänzt. Die Aussage besteht nun aus einer *AS-unit*, vier Teilsätzen - drei davon teilweise als eingeschobene Nebensätze - sieben Fehlern, mehr als doppelt so vielen Häsitationspartikeln (14) sowie zwei Selbstreparaturen bzw. Wiederholungen:

1/14 |Zum Beispiel ah wenn __ Coronazeit äh ah angefangen ist/ äh angefangen war :: ah viele Menschen könnten²⁹⁹ ah Informationen darüber finden :: und in Sicherheit bleiben.³¹⁶¹⁷⁶

2/08 |Zum Beispiel ah wenn __ Coronazeit äh sich beginnt :: ah ah dank ah Handys :: (die uns)¹⁷⁰ ah ah die uns __ Möglichkeit :: äh ah schneller ah Information über ah alle Gefahren __ finden :: ah geben :: ah bleibten viele L/ ah Menschen in Sicherheit.²⁰²¹¹⁴

(8) Zu guter Letzt zeigen untenstehende Beispiele wie der Sprecher im Zuge der ersten Sprechwiederholung, einen im ersten Durchlauf gebildeten einfachen Nebensatz mit „dass“ zu einem Relativsatz umformuliert und diese Formulierung im dritten Durchlauf wiederholt:

1/04 |Ah zum⁸⁰ Beispiel auf diesem Bild können wir sehen :: dass **äh ah** zwei Personen vielleicht frühstücken.|⁵⁹

2/03 |Ah zum Beispiel auf diesem Bild können wir **ah** (ein) ein paar Leute sehen **ah und**⁶⁰ **äh ah** :: die frühstücken.|³⁷

3/03 |Ah zum Beispiel auf diesem Bild können⁵⁰ wir ein paar Leute sehen :: **ah und äh ah** die frühstücken.|³⁵

Alle angeführten Transkriptauszüge aus dem L2-Korpus zeigen sehr gut, dass Umformulierungen bzw. Anpassungen und Konkretisierungen einzelner Aussagen im Zuge der ersten Sprechwiederholung durch Anwendung komplexerer Satzstrukturen stattfanden und diese Entwicklung zum Anstieg von Fehlern, Selbstreparaturen und Häsitationsformen beitrug. Die Entwicklung wurde im dritten Beitrag dahingehend beibehalten als mit dem Rückgang der Bildung syntaktisch komplexer Sätze (Beispiel 6 und 7) weniger Fehler und Häsitationsformen produziert, jedoch genau so viele oder mehr Selbstreparaturen durchgeführt wurden.

Lexik

Hinsichtlich der Adäquatheit der Lexik ließen sich nur im ersten Sprechbeitrag drei unpassende Begriffe ausmachen, nämlich die inadäquate Verwendung des Adverbs „vielleicht“ anstatt „wahrscheinlich“, des Nomens „Internetnützung“ und „in Kürz“. Formulierungen, die diese Begriffe beinhalteten, wurden im Zuge der zweiten und dritten Performanz nicht wiederholt. Im Zuge der beiden Aufgabenwiederholungen konnte jedoch eine geringfügige Erweiterung des Wortschatzes festgestellt werden. Der zweite und dritte Sprechbeitrag wurde um den Begriff „Aspekte“ reicher. Zudem brachte der Sprecher im dritten Durchgang im Zuge der Aufzählung von Vor- und Nachteilen auch das erste Mal das Adverb „andererseits“ ein, um neben Nachteilen auch Vorteile einzuleiten, die inhaltlich auch schon im zweiten Beitrag vorhanden waren.

Selbsteinschätzung

Der Sprecher gab am Fragebogen an, sich beim Sprechen im ersten Durchgang eher wenig sicher gefühlt zu haben. Diese Einschätzung besserte sich jedoch beim zweiten und dritten Durchgang. Zudem führte er aus, dass er seine Fähigkeit, spontan zu sprechen, zu hoch eingeschätzt hatte.

Als Antwort auf die Frage, ob im Zuge der Wiederholungen der Sprechbeiträge eine Entwicklung hinsichtlich des Vokabulars stattgefunden hat, kreuzte er auf einer Skala von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft voll und ganz zu), bei der ersten und zweiten Wiederholung den Skalenwert 4 an. Hinsichtlich der Entwicklungen die Grammatik betreffend, kreuzte er für die erste Wiederholung 4 und für die zweite Wiederholung den höchsten Wert 5 an. Als Beispiel führte er die Verwendung von Relativsätzen an und nannte als konkretes Beispiel „die vielleicht frühstücken“. Was die Entwicklung seiner Sprechflüssigkeit betraf, schätzte er sich vergleichsweise am schlechtesten ein. Auf einer Skala, ob eine Entwicklung überhaupt nicht zutrifft bzw. eine Entwicklung voll und ganz zutrifft, kreuzte er bei der ersten Wiederholung den Skalenwert 2 und bei der zweiten Wiederholung den Skalenwert 3 an.

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es dem Sprecher gut gelang, den Inhalt des ersten Durchgangs in gekürzter Form auch im zweiten und dritten Durchgang wiederzugeben. Nicht nur die Sprechrate zeigt deutlich, dass vom ersten zum dritten Durchgang eine deutliche Erhöhung der Sprechgeschwindigkeit stattgefunden hat, auch die Anzahl der Wörter belegt diese Tatsache. Während er im ersten Durchgang bei drei Minuten 176 vollständige Wörter äußerte, produzierte er verglichen mit dem ersten Durchgang in etwa einem Drittel der Zeit noch immer mehr als die Hälfte der Wörter (89 Wörter).

Überdies konnte eine eindeutige Zunahme der syntaktischen Komplexität vom ersten zum zweiten und eine Reduktion an Fehlern vom ersten zum dritten Durchlauf ausgemacht werden, wobei eine erhöhte syntaktische Komplexität auch zu einer Zunahme an Fehlern führte und umgekehrt. Die Auswertung des Fragebogens macht zudem ersichtlich, dass der Sprecher eine Entwicklung in allen Bereichen wahrgenommen hat, besonders im Bereich der Grammatik, wo er als Beispiel die Anwendung des Relativsatzes „die vielleicht frühstücken“ anführte.

7.2.2 Sprecherin B

Die Sprechbeiträge des ersten und zweiten Durchlaufs zeichnen sich dadurch aus, dass die Sprecherin mehrmals abbricht und ihre Performanz selbst kommentiert, indem sie äußert, dass es sehr schwer für sie sei (1/09), sie jetzt gestoppt habe (1/22) oder laut fragt, ob sie das schon gesagt habe (2/11, 2/12). Eine Reaktion gab es von Seiten der Untersuchungsleiterin diesbezüglich keine, weshalb die Sprecherin ihren Beitrag einfach fortsetzte. Die Kommentare wurden in der Analyse nicht ausgeklammert, sondern im Zuge des Analyseverfahrens berücksichtigt.

Einleitend geht die Sprecherin in allen drei Durchläufen in einem Satz auf das Thema des Beitrags ein und verweist darauf, dass sie über Vor- und Nachteile des Themas spricht. Während die Einleitung im ersten Durchlauf etwas umfassender ausfällt, wurde der Inhalt im zweiten und dritten Durchlauf auf die wesentlichen Vor- und Nachteile gekürzt. Die Bildbeschreibung erfolgt im Hauptteil, die Sprecherin beschreibt dieses und gibt darauf beziehend ihre eigene Meinung wieder. Im Schlussteil der jeweiligen Sprechbeiträge geht die Untersuchungsteilnehmerin noch auf ihre eigenen Erfahrungen zum Thema ein.

Tabelle 8 zeigt die wichtigsten Daten zusammengefasst im Überblick.

Tabelle 8: Übersicht

	<i>1. Durchlauf</i>	<i>2. Durchlauf</i>	<i>3. Durchlauf</i>
Dauer in Sekunden	188	93	62
Umfang in Wörtern _{vollständig}	274	160	127
Sprechr _{rate} +HP Silben/Sekunde	2,40	2,91	3,26
Sprechr _{rate} -HP Silben/Sekunde	2,14	2,62	2,97
Sprechr _{rate} _{pruned} Silben/Sekunde	1,73	2,26	2,66
Selbstrep./Whd. pro 100 Wörter	14,23	15,00	12,60
Häsitationsformen pro 100 Wörter	22,63	20,63	14,96
Fehler _{pro 100 Wörter}	10,95	13,13	12,60
Verhältniszahl Nebensätze : AS-units	0,26	0,46	0,46
Verhältniszahl Nebensätze : Teilsätze	0,19	0,32	0,32

Flüssigkeit

Die Sprechraten der Sprecherin steigen in allen drei Durchläufen durchgehend an. Die Sprechrate_{HP} steigt vom ersten zum dritten Durchlauf um 38,79%. Zudem reduziert sich die Verwendung von Häsitationsformen mit jeder Wiederholung des Sprechbeitrags.

Die Anzahl an Selbstreparaturen und Wiederholungen pro 100 Wörter steigen vom ersten zum zweiten Durchlauf von 14,23 auf 15 und reduzieren sich im Zuge des dritten Durchlaufs auf 12,60. Die Daten zeigen somit als Effekt der Aufgabenrepetition eine Verbesserung der Sprechflüssigkeit in Bezug auf die Sprechraten, der Selbstreparaturen und Wiederholungen, sowie der Häsitationsformen.

Grammatikalische Richtigkeit

Was die Anzahl der Fehler pro 100 Wörter betrifft, so lässt sich vom ersten zum zweiten Durchlauf eine Erhöhung von 10,95 auf 13,13 feststellen, im dritten Durchlauf sinkt dieser Wert jedoch wieder auf 12,60 Fehler pro Wörter. Eine mögliche Ursache für die temporäre Erhöhung der Fehleranzahl wird im Rahmen der Detailanalyse der syntaktischen Komplexität diskutiert.

Im ersten Durchlauf wurden sechs, im zweiten drei und im dritten Durchgang zwei Fehler im Kontext einer Selbstreparatur einer selbstinitiierten Überarbeitung unterzogen. Im ersten und zweiten Durchlauf gibt es jeweils einen Wiederholungsfehler, also einen Fehler, der unmittelbar wiederholt wurde, ohne diesen einer Selbstreparatur zu unterziehen.

In zwei Fällen gab es Unsicherheiten hinsichtlich der Kategorisierung zweier Satzabbrüche (siehe 1/21 – 1/23, 2/10 – 2/13 im Transkript). Beide Male bricht die Sprecherin den Satz ab, kommentiert das Geschehen, knüpft anschließend direkt wieder am vorhergehenden Satz an und beendet diesen. Nachdem die Untersuchungsteilnehmerin den Satz nach einer selbstinitiierten Unterbrechung inhaltlich korrekt beendet und inhaltlich direkt daran anschließt, wurden die beiden Fälle in Anlehnung an Foster et al. (2000, 369f) nicht als Selbstreparatur im Sinne eines *false starts*, sondern als (Selbst-)Unterbrechung gewertet. Wie im Fall von SP A hatten Selbstreparaturen im Sinne von Selbstkorrekturen von Fehlern nicht immer eine korrekte Überarbeitung zur Folge. Untenstehende Auszüge aus dem Textkorpus der Sprecherin demonstrieren unterschiedliche Ausgänge von Selbstreparaturen:

(9) Während die Sprecherin im zweiten Durchlauf den falschen Artikel „das“ für das Nomen „Nachteil“ anwendet, zeigt folgendes Beispiel, wie im Zuge des dritten Durchlaufs der

inkorrekte Artikel schließlich einer Selbstreparatur unterzogen und durch den noch immer inkorrekten Artikel „die“ ersetzt wird:

3/04 |Und⁵⁰ aber das Nachteil/ die Nachteil ist auch ah :: dass –³⁸

(10) Untenstehender Auszug veranschaulicht den Prozess einer erfolgreichen Selbstreparatur. Die Sprecherin ersetzt das falsch konjugierte Verb „ist“ unmittelbar mit der richtigen Konjugation „bin“, zögert nochmal kurz, bestätigt dieses dann mit einer Wiederholung des Verbs:

2/14 |Ah ja und mein/ meine Erfahrung ist :: dass ich verbringe²²⁰ meine ganze Zeit im/ in Internet ah :: weil ich eine/ ein Gamerin ist/ (bin) ah bin.¹⁵⁸

(11) Die folgenden drei Beispiele zeigen, wie die Sprecherin mehrmals die Phrase „im Internet“ formulieren möchte, jedoch in den ersten beiden Durchläufen Schwierigkeiten hat, die richtige Präposition anzuwenden. Während sie im ersten und zweiten Durchlauf wiederholt selbstinitiierte Überarbeitungen vornimmt, schafft sie es im Zuge des dritten Durchlaufs auf Anhieb die korrekte Formulierung anzuwenden:

1/25 |Ahm meine Emfahr/ Erfahrungen :: äh ja ich verbringe meine ganze Zeit, **vielleicht** mein ganze Freizeit, auf Internet/ oder in/ im Internet.⁴⁰²²⁷⁴

2/13 :: dass wir¹⁸⁰ s/ wir sprechen nicht miteinander in einem Raum (aber) ah aber n/ nur ah durch __ Internet/ nur im Internet.¹³⁵

3/13 |Ah und meine Erfahrung (ist) äh (ist) äh ist¹⁷⁰ :: dass ich verbringe meine ganze Zeit im Internet.¹⁸⁴¹²⁷

In anderen grammatikalischen Kontexten, die wiederholt wurden, traten dieselben Fehler auf oder wurden nur teilweise Korrekturen unterzogen, wie beispielsweise die wiederholte Anwendung des falsch konjugierten Verbs „schaust“ im ersten Durchlauf bzw. „schaus“ im zweiten und dritten Durchlauf (1/18, 2/08, 3/08) oder die Formulierung „[...] dass ah die Leute können miteinander sprechen durch den ganzen Welt.“ (2/03), die im dritten Durchlauf

geringfügig korrigiert wurde zu „[...] dass wir sch/ ah miteinander sprechen können durch den ganzen Welt.“ (3/03). Es kann nur vermutet werden, dass die Aufmerksamkeitsressourcen der Sprecherin bereits erschöpft waren oder sie möglicherweise im Zuge der zweiten Aufgabenrepetition eine subjektive Korrektur von „schaust“ zu „schaus“ durchgeführt hat, die dann im dritten Durchlauf beibehalten wurde bzw. die Sprecherin eine Korrektur der Stellung des Verbs „können“ im Satz vorgenommen hat, hin zu einer für sie subjektiven korrekten Formulierung (2/03, 3/03).

Mit Ausnahme von jenen Fällen, die hier angeführt wurden, ist es leider schwer, konkrete Entwicklungen in Bezug auf die grammatikalische Richtigkeit nachzuverfolgen, da die Sprecherin den Inhalt im Zuge der Aufgabenrepetitionen in einem Ausmaß umformuliert hat, dass *repeated grammatical contexts* nur in seltenen Fällen auftraten. Das könnte mit ein Grund sein, warum auch keine eindeutige positive Entwicklung hinsichtlich der Fehlerhäufigkeit erfolgte.

Syntaktische Komplexität

Die Sprecherin weist vom ersten zum zweiten Durchgang eine beträchtliche Steigerung der syntaktischen Komplexität von 0,26 auf 0,46 (Verhältnismerte NS zu *AS-units*) bzw. 0,19 auf 0,32 (Verhältnismerte NS zu TS) auf, was eine Steigerung von 76,92% (= prozentuelle Steigerung des Verhältnisses NS zu *AS-units*) bzw. 68,42% (= prozentuelle Steigerung des Verhältnisses NS zu TS) auf, wobei die beiden Verhältnismerte des zweiten Durchlaufs im dritten Durchlauf unverändert bleiben. Diese positive Entwicklung in der syntaktischen Komplexität könnte eine mögliche Erklärung für den Anstieg an Fehlern im zweiten Durchlauf sein.

In folgendem Fall trat eine Unsicherheit hinsichtlich der Klassifikation einer Aussage als *AS-unit* auf: „Ahm u/ das ist äh ja – “ (1/05). Nach reiflicher Überlegung wurde die Ausführung als eine *AS-unit* und ein Teilsatz gewertet. Es könnte sich zwar um eine Formulierung handeln, die abgebrochen und verworfen wurde, es liegt aber laut Definition nach Foster et al. (2000) auf jeden Fall bereits eine *independent clause* vor, da sie zumindest ein finites Verb inkludiert. Zudem kann mit hoher Wahrscheinlichkeit angenommen werden, dass es sich um eine für die Sprecherin abgeschlossene Formulierung handelt, da diese Form der

Aussage im mündlichen Sprachgebrauch durchaus auftreten und als vollwertig betrachtet werden kann.

Wie bereits erwähnt, formulierte die Sprecherin den Inhalt im Zuge der Wiederholung der Aufgabe in einem Ausmaß um, dass *repeated grammatical contexts* nur in seltenen Fällen auftraten, weshalb eine Umformulierung einfacher zu komplexen Sätzen schwer festgestellt werden konnte. In nur einem Fall wurde der Inhalt aus dem ersten Durchlauf auch im zweiten und dritten Durchlauf nur leicht modifiziert wiedergegeben; hier lässt sich eine positive Entwicklung in der syntaktischen Komplexität feststellen:

(12) Erstes Beispiel zeigt die Formulierung im ersten Durchlauf. Diese wurde als eine *AS-unit* und ein Teilsatz gewertet. Der Satz beinhaltet zudem zwei Fehler und drei Selbstreparaturen. Im zweiten Durchlauf nimmt die Sprecherin entsprechende Modifizierungen vor und erweitert die *AS-unit* um zwei Teilsätze, zwei davon als Nebensätze. Die modifizierte Formulierung beinhaltet nun vier Fehler, vier Selbstreparaturen und eine Wiederholung. Im dritten Durchlauf wird dieselbe Formulierung in nochmal verkürzter Form wiedergegeben:

1/25 |Ahm meine Emfahr/ Erfahrungen :: äh ja ich verbringe meine ganze Zeit, vielleicht mein ganze Freizeit, auf Internet/ oder in/ im Internet.^{402|274}

2/14 |Ah ja und mein/ meine Erfahrung ist :: dass ich verbringe²²⁰ meine ganze Zeit im/ in Internet ah :: weil ich eine/ ein Gamerin ist/ (bin) ah bin.¹⁵⁸

3/13 |Ah und meine Erfahrung (ist) äh (ist) äh ist¹⁷⁰ :: dass ich verbringe meine ganze Zeit im Internet.^{184|127}

Lexik

Eine Entwicklung der Lexik hinsichtlich der Adäquatheit oder Variation des Wortschatzes konnte nicht festgestellt werden. Inadäquater Wortschatz bzw. unpassende Formulierungen (1/23, 2/09, 3/12, 1/07, 2/09) oder die hinsichtlich seiner Bedeutung inkorrekte Verwendung des Adverbs „aber“ (1/04, 1/07, 2/13, 3/05), wurden im Zuge der Repetition der Aufgabe ohne Modifizierung wiederverwendet. Generell gab es Unsicherheiten in der Anwendung

von Wortschatz, wobei eine positive Entwicklung durch die Repetition der Sprechbeiträge nicht festgestellt werden konnte.

Selbsteinschätzung

Die Sprecherin gab am Fragebogen auf einer Skala von 0 (überhaupt nicht sicher) bis 7 (ganz sicher) an, sich im ersten Durchgang überhaupt nicht sicher (0) und beim zweiten und dritten Durchgang bereits sicherer (5) gefühlt zu haben. Zudem vermerkte sie, dass sie sich noch sicherer gefühlt hätte, wäre es ihr erlaubt gewesen, Notizen zu machen, da sie sich wie in einer Prüfung gefühlt hätte. Eine Entwicklung im Bereich des Vokabulars konnte die Sprecherin nicht beobachten; sie gab an, immer dasselbe gesagt zu haben.

Was Entwicklungen in Zusammenhang mit der Grammatik betrifft, kreuzte die Untersuchungsteilnehmerin auf einer Skala von 1 (Entwicklungen treffen überhaupt nicht zu) bis 5 (Entwicklungen treffen voll und ganz zu) sowohl für den zweiten als auch dritten Durchgang den zweiten Wert an. Die Sprecherin schätzte also auch diesbezügliche Entwicklungen nur sehr geringfügig ein. Sie vermerkte jedoch, dass sie in Folge der Wiederholung der Aufgabe nicht mehr so viel über die Wahl des Kasus oder der Artikel nachdenken musste. Im Bereich der Sprechflüssigkeit schätzte sie sich sehr gut ein, was auch den Ergebnissen entspricht. Sowohl im zweiten als auch dritten Durchgang verortete sie sich auf dem vorletzten Skalenwert 4 von 5. Sie gab zudem an, dass sie bereits wusste, wovon sie sprach, sich also viel sicherer fühlte und fließender sprach.

Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Selbsteinschätzung der Sprecherin größtenteils auch mit den Ergebnissen übereinstimmt. Während sich die Sprechraten kontinuierlich erhöht und die Anzahl der Selbstreparaturen/Wiederholungen und Häsitationsformen vom ersten zum dritten Durchlauf reduziert haben, hielten sich Entwicklungen hinsichtlich der Lexik und der grammatikalischen Richtigkeit in Grenzen. Als Ursache dafür kann angenommen werden, dass zwar der Inhalt in allen drei Durchläufen größtenteils wiederholt wurde, also die Inhaltsplanung mit dem ersten Durchlauf abgeschlossen worden sein dürfte, dieser jedoch im Zuge der Aufgabenrepetition größtenteils so stark sprachlich modifiziert wurde, dass kaum wiederholte grammatikalische Kontexte identifiziert werden konnten und keine Fehlerreduktion eintrat.

7.2.3 Sprecher C

Der Sprecher zeigt in allen drei Durchläufen einleitend das Thema des Beitrags auf und erklärt anschließend, dass er auf Vor- und Nachteile eingeht. Im Hauptteil des ersten Sprechbeitrags spricht er über Vor- und Nachteile des Medienkonsums und geht im Schlussteil auf die eigenen Erfahrungen zum Thema ein. Eine Bildbeschreibung erfolgt erst im zweiten und dritten Durchlauf. Im Hauptteil der beiden Wiederholungen der Sprechbeiträge widmet sich der Sprecher einer kurzen Bildbeschreibung. Im Schlussteil geht er auf die allgemeinen Vor- und Nachteile des Medienkonsums ein und verschränkt diesbezügliche Ausführungen vor allem im Zuge der zweiten Wiederholung gelungen mit seinen eigenen Erfahrungen zum Thema.

Die wichtigsten Daten finden sich in der folgenden Tabelle 9.

Tabelle 9: Übersicht

	<i>1. Durchlauf</i>	<i>2. Durchlauf</i>	<i>3. Durchlauf</i>
Dauer in Sekunden	180	109	61
Umfang in Wörtern _{vollständig}	181	140	96
Sprechr _{rate+HP} Silben/Sekunde	2,20	2,51	2,97
Sprechr _{rate-HP} Silben/Sekunde	1,97	2,31	2,77
Sprechr _{atepruned} Silben/Sekunde	1,85	2,14	2,67
Selbstrep./Whd. pro 100 Wörter	7,18	7,14	5,21
Häsitationsformen pro 100 Wörter	26,52	20,71	15,63
Fehler _{pro 100 Wörter}	13,81	10,71	6,25
Verhältniszahl Nebensätze : AS-units	0,64	0,45	0,83
Verhältniszahl Nebensätze : Teilsätze	0,39	0,31	0,42

Flüssigkeit

Der Sprecher weist große Fortschritte in allen drei Bereichen der Flüssigkeit auf. Die Sprechraten erhöhen sich mit jedem Durchlauf; im dritten Durchlauf weist er den höchsten Wert auf. Die Sprechr_{ate-HP} steigt vom ersten zum dritten Durchlauf um 40,61%.

Sowohl die Anzahl der Selbstreparaturen bzw. Wiederholungen als auch der Häsitationsformen sinken mit jeder Wiederholung der Aufgabe. Während im ersten Durchlauf noch 7,18 Selbstreparaturen bzw. Wiederholungen und 26,52 Häsitationsformen

produziert wurden, sinken diese Werte im dritten Durchlauf auf 5,21 Selbstreparaturen bzw. Wiederholungen und 15,63 Häsitationsformen.

Grammatikalische Richtigkeit

Hinsichtlich der Anzahl der Fehler pro 100 Wörter reduziert sich der Wert mit jedem Durchlauf. Vergleicht man den Wert des ersten mit demjenigen des dritten Durchgangs, fällt auf, dass sich dieser mehr als halbiert, also von 13,81 auf 6,25 Fehler, was eine Reduktion von 54,74% ausmacht. Im ersten und zweiten Durchlauf wurden zudem zwei Fehler im Kontext einer Selbstreparatur einer selbstinitiierten Überarbeitung unterzogen.

Auch hier gilt wieder, dass die selbstinitiierte Überarbeitung nicht immer einen korrekte(re)n Ausgang nahm, wie ausgewähltes Beispiel demonstrieren soll:

(13) Der Sprecher vollzieht die Formulierung „in unseres Lebens“ einer Selbstreparatur, wählt als zu korrigierendes Element jedoch nur das Nomen aus und korrigiert dieses erfolgreich. Das Possessivpronomen hingegen wird wiederholt falsch konjugiert:

1/07 | Ahm ja also aber es – hm ich glaub :: dass wir ah herausfinden¹⁵⁰ mus/ mussten :: ah ein Weg ah mit diesen Arten von Medien ah in unseres Lebens¹⁷⁰/ ah in unseres Leben ah integrieren mussten.⁹¹

Einen Hinweis darauf, dass im zweiten und dritten Durchlauf mehr Aufmerksamkeitsressourcen für das Monitoring vorhanden sind, zeigen unter anderem folgende Phänomene: Während der Sprecher im ersten Durchlauf die Pluralform von „Webseite“ falsch bzw. nicht bildet (1/11), gibt er im Zuge der ersten Sprechwiederholung die korrekte Pluralform wieder (2/11). Im dritten Beitrag wiederholt er die Aussage nicht mehr. Im ersten Durchlauf spricht der Untersuchungsteilnehmer grammatikalisch inkorrekt von „meine Thema“ (1/01), im Zuge der beiden Aufgabenrepetition bildet er dann jedoch die grammatikalisch korrekte Formulierung „mein Thema“ (2/01, 3/01).

Wie anfangs erwähnt, gelingt es dem Sprecher durch die Repetition der Aufgabe die Produktion von Fehlern vom ersten zum dritten Durchgang mehr als zu halbieren. Nachdem der Sprecher jedoch vor allem vom ersten zum zweiten Durchlauf umfangreiche inhaltliche Modifikationen und im zweiten Durchlauf in Folge der erstmals durchgeführten

Bildbeschreibung gänzlich neue Inhalte geäußert hat, lassen sich so konkrete Entwicklungen wie die Bildung der korrekten Pluralform von „Webseite“ bzw. des Gebrauchs des korrekten Genus „mein Thema“ im Bereich der Grammatik schwer nachverfolgen.

Syntaktische Komplexität

Die syntaktische Komplexität reduziert sich vom ersten zum zweiten Durchlauf, steigt jedoch im dritten Durchlauf wieder und zeigt - vergleicht man den Verhältniswert (Nebensätze zu *AS-units*) des ersten mit demjenigen des dritten Durchlaufs - eine Erhöhung um 29,69% an. Der Sprecher wendet verglichen mit den anderen Sprecher*innen bereits im ersten Durchlauf komplexere Nebensatzstrukturen erfolgreich und korrekt an und weist allgemein eine höhere syntaktische Komplexität auf.

(14) Folgende Transkriptauszüge zeigen deutlich die Entwicklung, die der Sprecher durch die Repetition der Aufgabe durchläuft, auf. Während der Untersuchungsteilnehmer im zweiten Durchlauf folgende erstmals geäußerten Inhalte noch recht unsicher und holprig formuliert, präsentiert er denselben Inhalt im dritten Durchlauf durch die Anwendung von Nebensätzen gefestigter, übersichtlicher, zusammenhängender und deutlicher:

2/04 |Es gibt **äh** eine Frau und ein Männer/ **äh** (ein) ein **Men** **ahm** am Tisch.|³⁶

2/05 |Und⁶⁰ **äh** (die) die Handy (von) von dem Mann natürlich ist eine Unterbrechung in ihren/ **äh** ihrer Konversation.|⁵²

3/03 |Und **ähm** es gibt ein Mann :: die **ah** ein/ eine Handy **nützt**.|²⁵

3/04 |Und⁴⁰ es ist **äh** klar :: dass es ein/ eine Unterbrechung und/ oder eine Ablenkung⁶⁰ ist.|³⁹

Lexik

Die Lexik des Sprechers zeichnet sich dadurch aus, dass sie sehr variantenreich und umfangreich ist. Er hat ein großes Repertoire und breites Spektrum an Wortschatz, das er einsetzt, um Inhalte wiederzugeben. Eine Entwicklung des Wortschatzes im Zuge der Aufgabenwiederholung lässt sich diesbezüglich jedoch keine ausmachen. Inadäquat angewendeter Wortschatz wurde im Zuge der Wiederholung der Sprechbeiträge nicht ausgebessert, da dieser größtenteils auch nicht nochmal zum Einsatz kam. Eine Ausnahme

bildet das englische Nomen im Plural „Men“ (2/04), das im dritten Durchlauf dann mit der korrekten Übersetzung „Mann“ (3/03) ersetzt wurde.

Selbsteinschätzung

Der Sprecher gab am Fragebogen auf einer Skala von 0 (überhaupt nicht sicher) bis 7 (ganz sicher) an, sich im ersten Durchgang nur wenig sicher (2), im zweiten Durchgang sicherer (4) und im dritten Durchgang noch sicherer (5) gefühlt zu haben.

Was Entwicklungen in Zusammenhang mit dem Vokabular betrifft, kreuzte der Sprecher auf einer Skala von 1 (Entwicklungen treffen überhaupt nicht zu) bis 5 (Entwicklungen treffen voll und ganz zu) für die erste Wiederholung der Aufgabe den Skalenwert 2 und für die zweite Wiederholung den Skalenwert 3 an. Er gab an, dass er sich nach dem ersten Durchgang überlegte, welche Wörter besser passen würden, um sich auszudrücken. Er notierte zudem auf dem Fragebogen: „Ich wusste noch nicht, welche Argumente ich benutzen sollte.“ Das könnte womöglich auch eine Erklärung dafür sein, weshalb der zweite Durchlauf etwas komprimierter und organisierter in der Zusammensetzung wirkte.

In Bezug auf die Grammatik gab der Sprecher an, beim ersten Mal Probleme mit der Wortstellung gehabt zu haben, er jedoch nach dem ersten Durchlauf besser darüber nachdenken konnte. Er verortete sich bei der ersten Wiederholung auf dem Skalenpunkt 3 von 5 und bei der zweiten Wiederholung auf dem Skalenwert 4 von 5. Dieselbe Selbstschätzung gab er auch beim Merkmal Flüssigkeit an, wo er hinzufügte: „Zuerst hatte ich ziemlich langsam gesprochen, aber Schritt für Schritt habe ich verbessert.“

Zusammenfassung

Zusammenfassend stimmt jene Selbsteinschätzung, die der Sprecher im Fragebogen angegeben hat, mit den Forschungsergebnissen überein. Während er angab, dass im Bereich des Vokabulars nur sehr eingeschränkt eine Entwicklung stattgefunden hat, schätzte er diese Entwicklung im Bereich der Flüssigkeit und Grammatik höher ein.

Der Sprecher hatte von Anfang an ein sehr hohes Wortschatzniveau. Eine inadäquate Wortwahl, besonders im ersten Durchlauf, wurde im Zuge der Aufgabenrepetitionen von dem Sprecher in nur einem Fall korrigiert. Ein Grund könnte sein, dass der Inhalt starken Modifikationen im Zuge der Wiederholungen der Sprechbeiträge unterlag. Hinsichtlich der Flüssigkeit erhöhte sich die Sprechrate kontinuierlich, die syntaktische Komplexität nahm

vom ersten zum dritten Durchlauf zu, während die Anzahl der Fehler pro 100 Wörter kontinuierlich sank und sich vom ersten zum dritten Durchlauf sogar mehr als halbierte.

8. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse erfolgt einerseits in Rückbezug auf die beiden am Anfang der Arbeit formulierten Forschungsfragen, die nacheinander behandelt werden und andererseits unter Berücksichtigung der im Rahmen dieser Arbeit vorgestellten Studien.

Forschungsfrage 1

Welche Auswirkung hat die 3/2/1-Methode auf die Merkmale Flüssigkeit, grammatikalische Richtigkeit, syntaktische Komplexität und Lexik in der mündlichen Sprachproduktion?

Eine Aufgabenrepetition in dieser Form zeigt eindeutig positive Auswirkungen auf die Sprechflüssigkeit, wo bereits im Zuge der ersten Wiederholung des Sprechbeitrags bei zwei von drei Sprecher*innen eine eindeutige Erhöhung der Sprechrate, aber auch eine Reduzierung an Häsitationsformen ausgemacht werden konnte, die sich im dritten Durchlauf bei allen drei Sprecher*innen durchsetzte, was eine Steigerung der Sprechrate_{HP} vom erstem zum dritten Durchlauf zwischen 38,79 – 40,61% ausmacht.

Unterschiedlich und nicht so eindeutig zeigen sich die Auswirkungen der Wiederholung der Aufgabe auf die Durchführung von Selbstreparaturen und Wiederholungen. Nur bei Sprecher C zeigte sich eine kontinuierliche Reduktion, wobei dieser Sprecher bereits am längsten Deutsch lernt; bei Sprecherin B fand eine Reduktion erst mit der zweiten Wiederholung des Sprechbeitrags also beim dritten Durchlauf statt; bei Sprecher A generell eine geringfügige, jedoch kontinuierliche Steigerung des Wertes, wobei aber dieser Sprecher verglichen mit den beiden anderen Sprecher*innen den niedrigsten Durchschnittswert an Selbstreparaturen und Wiederholungen aufweist. Dieser liegt bei 5,33 pro 100 Wörter, bei Sprecherin B hingegen bei 13,94 und bei Sprecher C bei 6,51.

Selbstreparaturen sprechen nach Levelt (1989, 458-499) für die Aktivität des Monitors, der im Hintergrund operiert und im Bedarfsfall offene oder verdeckte, also vor der Artikulation

stattfindende, Reformulierungen, Reparaturen oder Korrekturen durchführt. Für eine erhöhte Aktivität des Monitors im zweiten Durchlauf bei zwei von drei Sprecher*innen würde der Ansatz Bygates (1996, 144) sprechen, dass die beiden Sprecher*innen bei der ersten Ausführung der Aufgabe noch damit beschäftigt waren, den Inhalt zu planen, während sie im zweiten Durchlauf bereits mehr Ressourcen hatten, um sich den Formulierungen und weniger der Inhaltsplanung zuzuwenden: „The contrast could be summed up as the distinction between accessing expressions at Time 1, as opposed to monitoring expressions at Time 2” (ebd.). Dafür würde auch sprechen, dass Sprecher C, der als einziger im zweiten Durchlauf eine Reduktion der Selbstreparaturen und Wiederholungen vorweisen kann, erst im Zuge der zweiten Performanz auf das Bild einging und daher bei der ersten Aufgabenwiederholung noch in der Inhaltsplanung war. Bei ihm konnte auch als einziger keine Erhöhung der syntaktischen Komplexität im zweiten Durchlauf festgestellt werden, diese erfolgte erst im dritten Durchlauf.

Hinsichtlich der Entwicklungen im Bereich der grammatikalischen Richtigkeit konnten weder Bygate (1996) noch Nation (1989) spürbare Verbesserungen im Zuge der Aufgabenrepetition feststellen. Diese Ergebnisse decken sich nur teilweise mit den in dieser Untersuchung festgestellten Beobachtungen, denn entsprechende Resultate fallen sehr unterschiedlich aus. Sprecher A – der im zweiten Durchlauf mehr Fehler als im ersten Durchlauf produzierte - und SP C erreichten vom ersten zum dritten Durchlauf eine Fehlerreduktion von 14,46% und 54,74%, Sprecherin B hingegen produzierte im ersten Durchlauf 10,95 Fehler pro 100 Wörter, im zweiten Durchlauf 13,13 und im dritten Durchlauf 12,60 Fehler pro 100 Wörter. Eine qualitative Analyse der Sprechbeiträge zeigte jedoch, dass durchaus Entwicklungen stattgefunden haben, jedoch hauptsächlich dort, wo derselbe grammatikalische Kontext wiederholt wurde, was sich mit den Ergebnissen Nations (1989) deckt.

Den Bereich der grammatikalischen Richtigkeit und der syntaktischen Komplexität betreffend sprechen die Ergebnisse außerdem deutlich dafür, dass hier ein Zusammenhang besteht und die Vermutung nahe liegt, dass beide Merkmale in Wechselwirkung zueinander stehen, also die Produktion von Fehlern in Relation zur Formulierung von Nebensätzen steht, dies jedoch nur im Zuge der ersten Wiederholung der Sprechbeiträge. Denn, erhöhte sich bei den Sprecher*innen der Wert der syntaktischen Komplexität im zweiten Durchlauf, ging das mit einer erhöhten Anzahl an Fehlern einher. Sank jedoch der Wert der syntaktischen

Komplexität im zweiten Durchlauf, gab es auch eine eindeutige Reduktion an Fehlern. Diese Wechselwirkung war mit der zweiten Wiederholung des Sprechbeitrags weniger deutlich zu beobachten. Eine Aufgabenrepetition zeigt jedoch eindeutig positive Auswirkungen auf die syntaktische Komplexität, vergleicht man jene Werte des ersten mit denjenigen des dritten Durchgangs. Hier fand bei allen Sprecher*innen eine Erhöhung der syntaktischen Komplexität zwischen 5,56 - 76,92% (als prozentuelle Steigerung des Verhältnisses Nebensätze zu *AS-units*) statt.

Ob die 3/2/1-Methode Auswirkungen auf die Lexik hat, konnte im Rahmen dieser Untersuchung nicht bestätigt werden. Formulierungen, die inadäquaten Wortschatz beinhalteten, wurden im Zuge der Repetitionen der Sprechbeiträge entweder verworfen oder ohne Modifizierung der unpassenden Lexik wiederholt. Sprecher C bildet hier in einem Fall die Ausnahme, indem er im zweiten Durchlauf ein englisches Nomen verwendet und dieses im dritten Durchlauf durch die korrekte deutsche Übersetzung ersetzt. Eine Entwicklung hinsichtlich der Variation des Wortschatzes konnte geringfügig bei Sprecher A festgestellt werden, wobei dieser generell einen Wortschatz auf einem höheren Niveau aufwies. Teilweise trug die Wiederholung derselben Aufgabe jedoch zu einem gelungeneren Aufbau sowie einer inhaltlich effektiveren Wiedergabe der Sprechbeiträge bei.

Somit bestätigt die Untersuchung und vor allem der qualitative Blick auf die Sprechbeiträge das, was schon Nation (1989, 382) im Rahmen seiner Untersuchung aufgezeigt hat; nämlich, dass Verbesserungen dort ersichtlich wurden, „[...] where there was a repetition of the same grammatical context. [...] Clearly the improvement that did occur was not the result of a general feeling of confidence or of familiarity with the topic, but came from repetition of the same items“ (ebd.). Die Auswertung der Sprechdaten zeigt, dass jene Sprecher*innen am meisten von der Aufgabe profitierten, die dieselben grammatikalischen Kontexte wiederholten.

Wie bereits in Kapitel 3.1 festgestellt, können Zweitsprachlernende bei der Aufgabenbewältigung ihren Fokus nicht auf Bedeutung und Form gleichzeitig legen: „When it comes to prioritizing either form or meaning, task participants are more inclined to opt for meaning and this is because tasks are meaning focused“ (Ahmadian 2013, 38). Skehan (1998) ist der Ansicht, dass Lernende nicht nur zwischen Bedeutung und Form wählen, sondern auch

zwischen Genauigkeit und Komplexität. Er schlägt vor, dass bei der Lösung komplexer Aufgaben Lernende entweder eine „safety-first approach“ oder eine „accuracy last approach“ einnehmen. Die erste Vorgangsweise zeichnet sich dadurch aus, dass Lernende Sprache wählen „[...] for which they have already developed automatic processing [...]“ (Ellis/Barkhuizen 2016, 144). Hingegen bei der zweiten Vorgehensweise wählen sie Sprache, die eine kontrollierte Verarbeitung benötigt, ohne noch in der Lage zu sein, diesem Prozess genug Aufmerksamkeit zu schenken: „In the former approach, complexity is sacrificed in favour of accuracy while in the latter the opposite occurs“ (Ellis/Barkhuizen 2016, 144). Das Potenzial der Aufgabenwiederholung liegt folglich darin, dass durch die Repetition derselben Aufgabe und den bereits im ersten Durchlauf geplanten Inhalt die limitierten Aufmerksamkeitsressourcen der Lernenden freigemacht und dafür eingesetzt werden, die kognitiven Ressourcen den formalen Aspekten der Sprache zuzuwenden und Wörter und grammatikalische Strukturen effizienter, effektivvoller und exakter zu (re)formulieren (vgl. Ahmadian 2013, 38; Ahmadian 2012, 380). Während die Entwicklung des formalen Aspekts der Sprache also eines Monitoring bedarf, ist die Steigerung der Sprechflüssigkeit „[...] a fast, parallel, fairly effortless process that is not limited by short-term memory capacity, is not under direct subject control [...]“ (Schneider et al. 1984, zit.n. Ahmadian 2013, 38). Die Ergebnisse der Untersuchung decken sich mit diesen Vermutungen. Während sich die Sprechflüssigkeit bei allen Sprecher*innen unabhängig von anderen Faktoren erfolgreich entwickelt hat, weisen die nähere Betrachtung der Ergebnisse und die Entwicklung von Äußerungen im Rahmen der Aufgabenwiederholungen hinsichtlich der grammatikalischen Richtigkeit und der syntaktischen Komplexität darauf hin, dass die beiden Kategorien, wie bereits erwähnt, in Wechselwirkung zueinander stehen. Die Untersuchungsergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass die Lernenden nur im Zuge der ersten Wiederholung zwischen Genauigkeit und Komplexität wählen, denn mit der zweiten Wiederholung war diese Wechselwirkung nicht mehr so eindeutig wahrzunehmen. Eine Ursache dafür könnte sein, dass mit der zweiten Wiederholung noch mehr Aufmerksamkeitsressourcen zur Verfügung standen und die Lernenden sich nicht mehr für einen formalen Aspekt der Sprache auf Kosten des anderen entscheiden mussten.

Forschungsfrage 2

Inwiefern erkennen die Teilnehmenden einen Effekt der 3/2/1-Methode auf die Entwicklung bzw. Verbesserung der eigenen Sprachproduktion?

Im Zuge der Auswertung der Fragebögen wurde ersichtlich, dass die Selbsteinschätzung der Lernenden in allen Bereichen mit den tatsächlichen Ergebnissen übereinstimmt. Alle Lernenden gaben an, sich mit jeder Wiederholung sicherer in der Aufgabenbewältigung gefühlt zu haben. Zudem verzeichneten zwei von drei Lernenden im Zuge der Aufgabenwiederholungen eine durchgängige Entwicklung in den Bereichen Vokabular, Grammatik und Flüssigkeit. Eine Ausnahme bildet hier Sprecherin B, die zwar eine Entwicklung von der ersten zur zweiten Performanz feststellte, jedoch keine weitere Entwicklung von der zweiten zur dritten Performanz. Antworten auf offene Fragen hinsichtlich Entwicklungen bestätigen zudem das, was Forschungen zu den Effekten repetitiver Aufgabendesigns festgestellt haben. Sprecher C beispielsweise gab an, dass er nach der ersten Performanz darüber nachdachte, welche Wörter besser passen würden und er beim ersten Durchlauf Probleme mit der Wortstellung hatte, jedoch beim zweiten Mal „besser nachdenken“ konnte. Sprecherin B, die ebenfalls eine Entwicklung hinsichtlich der Grammatik feststellen konnte, formulierte folgendes: „Wenn ich etwas schon gesagt habe, muss ich darüber (über den Kasus, oder Artikel) nicht so viel denken.“ Zudem beobachtete sie einen Effekt der Aufgabenrepetition auf die Entwicklung der Sprechflüssigkeit, denn sie gab auf dem Fragebogen an: „Ich weiß schon worüber spreche ich und deshalb bin ich ganz sicherer und fließend.“. Sprecher A gab auf dem Fragebogen an, den Relativsatz „die vielleicht frühstücken“ im Zuge der Wiederholungen der Sprechbeiträge eingeführt zu haben, was dafür spricht, dass der Sprecher bewusste Entscheidungen hinsichtlich der Anwendung grammatikalischer Strukturen getroffen hatte.

9. Reflexion des Forschungsprozesses

Während der erste Teil der Arbeit, also die Beschreibung der Prozesse der Sprachproduktion, die Ausführungen zu den repetitiven Aufgabendesigns und die Beleuchtung der Studien zur Wirksamkeit repetitiver Aufgabendesigns bald fertiggestellt war, stellte sich die

Ausarbeitung der Analysekategorien als sehr herausfordernd dar und wurde mehreren Überarbeitungen unterzogen. Wie bereits dargestellt, existiert keine einheitliche Vorgehensweise, wie mündliche Daten hinsichtlich der Merkmale Flüssigkeit, grammatikalische Richtigkeit, syntaktische Komplexität und Lexik analysiert werden können. Man steht als Untersuchende vor der enormen Herausforderung, aus der Vielfalt an Vorschlägen bzw. Messeinheiten, die Autor*innen entwickelt und angewendet haben, Analysemethoden zu wählen und für das eigene Forschungsvorhaben anzupassen, ohne jedoch eine gute Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Studien gewährleisten zu können. Foster et al. (2000, 371) thematisieren diese Schwierigkeiten, die im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit teilweise für besonders große Herausforderungen gesorgt haben, nämlich die Analyse *gesprochener* Daten. Die Analyse gesprochener Sprache hinsichtlich linguistischer Aspekte machte es nötig, die transkribierten Daten in *units* zu unterteilen, um Aspekte wie *accuracy* oder *complexity* messen zu können (vgl. ebd., 354). Als Forschende stand man jedoch immer wieder vor dem Problem, wie mit problematischen Daten, z.B. Abbrüche, Selbstreparaturen, Selbsteinwänden etc., umgegangen wird, die im Widerspruch zu den simplen Definitionen von *units* stehen: „Anyone embarking on an analysis of oral data must quickly realize that numerous decisions have to be made as how to deal with problematic data which will not easily fit the simple definitions of units currently available“ (ebd., 371). Im Zuge der intensiven und praktischen Auseinandersetzung mit den Daten, wurde ersichtlich, dass es galt, einheitliche und transparente Entscheidungsprozesse im Umgang mit Phänomenen, die nur im mündlichen Kontext auftreten, umzusetzen. Ein toleranterer Umgang war vor dem Hintergrund der Besonderheiten gesprochener Sprache wesentlich und wurde im Rahmen der Datenanalyse maßgeblich verfolgt.

10. Schlussfolgerungen und Ausblick

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Auswertung der Sprechdaten positive Effekte der Aufgabenwiederholung bei allen drei Sprecher*innen primär auf die Flüssigkeit und syntaktische Komplexität gezeigt hat. Diese positiven Auswirkungen zeigten sich hingegen nur bei zwei von drei Sprecher*innen im Bereich der grammatikalischen Richtigkeit deutlich. Der Bereich der Lexik zeigte im Zuge der Aufgabenwiederholung kaum Entwicklungen auf. Was die Wahrnehmung der Untersuchungsteilnehmer*innen betrifft,

konnten alle drei Sprecher*innen einen (positiven) Effekt der Methode auf die Entwicklung der eigenen Sprechperformanz beobachten.

Die Forschungsergebnisse zeigen eindeutig, dass Verbesserungen hinsichtlich der grammatikalischen Richtigkeit und der syntaktischen Komplexität vor allem in grammatikalischen Kontexten auftraten, die wiederholt wurden. Um eine Wiederholung derselben grammatikalischen Kontexte bzw. derselben Inhalte, ohne zu starke Modifikation der Äußerungen zu erreichen, wird, in Anlehnung an Nation (1989, 382), für eine Adaption der 3/2/1-Technik (bzw. der 4/3/2-Technik) plädiert und zwar hinsichtlich der Verwendung von Notizen, die sich Lernende im Rahmen der Vorbereitungszeit im Vorfeld machen dürfen oder der Verwendung von mit Erläuterungen versehenen Bildern als Gedächtnisstütze oder zur Orientierung, um einen „verbatim recall“ zu unterstützen,

Vor dem Hintergrund dieser Forschungsergebnisse stellen sich zwei Fragen; die als Impuls für weiterführende Forschungen gesehen werden können:

Die Wiederholung derselben Aufgabe trug teilweise zu einem gelungeneren Aufbau bzw. Gliederung und inhaltlich effektiveren Wiedergabe der Sprechbeiträge bei. Eine solche Auswirkung der Aufgabenrepetition auf die Qualität der Sprechbeiträge wirft die Frage auf, ob die etablierten Kategorien *fluency*, *accuracy* und *complexity* ausreichen, um die positiven Effekte von Aufgabenrepetition zu erfassen oder diese um eine Kategorie, die sich mit der inhaltlichen Gestaltung eines Sprechbeitrags auseinandersetzt, ergänzt werden sollten.

Andererseits stellt sich die Frage, ob die Ergebnisse anders ausgefallen wären, wäre die 3/2/1- (bzw. 4/3/2-)Methode oder ganz allgemein die Aufgabenrepetition ein im Unterricht etabliertes Format. Möglicherweise wären die Ergebnisse dahingehend anders ausgefallen, als dass die Proband*innen verstärkt ihr Augenmerk auf die Wiederholung der Inhalte gelegt hätten, was eventuell die Wiederholung grammatikalischer Kontexte in einem stärkeren Ausmaß gefördert hätte; dies wiederum hätte möglicherweise einen positiveren Effekt auf die Entwicklung der syntaktischen Komplexität, Lexik und grammatikalischen Richtigkeit zur Folge.

Aus didaktischer Perspektive kann davon ausgegangen werden, dass die Methode der Aufgabenrepetition nicht nur eine positive Auswirkung auf die mündliche Sprachproduktion hat, sondern auch und vor allem einen Mehrwert für die Lernenden dahingehend darstellt, als dass sich die Proband*innen durch die Wiederholung derselben Aufgabe sicherer in der eigenen Performanz gefühlt haben und dies auch während der Aufnahmen deutlich zu hören

war. Nachdem die Fertigkeit *Sprechen* viele Lernende ohnehin vor große Herausforderungen stellt und Stress bereitet, kann womöglich durch den gezielten Einsatz und die Einbindung von repetitiven Aufgabendesigns im Unterricht die Angst vor dem Sprechen reduziert werden. Ob die Technik eine generelle Entwicklung in bestimmten linguistischen Bereichen bewirkt und die Sprachproduktion allgemein beeinflusst, kann nur im Rahmen einer Untersuchung zu Transfereffekten, wie sie schon de Jong und Perfetti (2011) in Bezug auf das Merkmal der Sprechflüssigkeit durchgeführt haben, festgestellt werden.

Trotz der positiven Auswirkungen der 3/2/1- (bzw. der 4/3/2-)Methode auf die mündliche Sprachproduktion, muss darüber diskutiert werden, dass eine Aufgabenrepetition auch die Begleiterscheinung mit sich bringt, dass im Zuge der Wiederholung der Sprechbeiträge auch fehlerhafte Äußerungen systematisch wiederholt werden und sich in Bezug darauf natürlich die Frage eines Prozeduralisierungsprozesses von sprachlichem Wissen, das fehlerhaft ist, aufdrängt. Als ein möglicher Lösungsansatz kann die Studie von Sato und Lyster (2012) herangezogen werden, die zu den Effekten von *corrective feedback* auf die Entwicklung von *accuracy* und *fluency* geforscht haben, indem sie L2-Lernenden gelehrt haben, sich während *meaning-focused activities* gegenseitig korrigierendes Feedback zu geben.

Auf jeden Fall sprechen jedoch die Untersuchungsergebnisse und vor allem die Ergebnisse aus der Auswertung der Fragebögen für eine Einbindung dieser Methode im DaF/DaZ-Unterricht, wo ja bereits mit der stärkeren Berücksichtigung von Chunks, die erwiesenermaßen positive Effekte in der Sprachproduktion zur Folge haben, ein erster Schritt getan ist (vgl. Aguado 2014).

Literaturverzeichnis

- Aguado, K. (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.
- Ahmadian, M. J. (2011): The effect of ”massed” task repetitions on complexity, accuracy and fluency: Does it transfer to a new task? In: *The Language Learning Journal* 39/3, 269–280.
- Ahmadian, M. J. (2012): Task repetition in ELT. In: *ELT Journal* 66/3, 380–382.
- Ahmadian, M. J. (2013): Working Memory and Task Repetition in Second Language Oral Production. In: *Asian Journal of English Language Teaching* 23/1, 37–55.
- Ahmadian, M. J./Tavakoli, M. (2011): The effects of simultaneous use of careful online planning and task repetition on accuracy, fluency, and complexity of EFL learners’ oral production. In: *Language Teaching Research* 15/1, 35–59.
- Ahrenholz, B. (2010): Elizitierung, die. In: Barkowski, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Francke, 64.
- Arevart, S./Nation, P. (1991): Fluency Improvement in Second Language. *RELC Journal* 22/1, 84–94.
- Batstone, R. (2005): Planning as discourse activity. A sociocognitive view. In: Ellis, R. (Hrsg.): *Planning and task performance in a Second Language*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 277–295.
- Becker-Carus, C./Wendt, M. (2017): *Allgemeine Psychologie. Eine Einführung*. Hamburg: Springer Verlag.
- Bygate, M. (1996): Effects of task repetition: appraising the developing language of learners. In: Willis, J./Willis, D.: *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 136–146.
- Bygate, M. (2001): Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In: Bygate, M./Skehan, P./Swain, M. (Hrsg.): *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman/Pearson Education, 23–48.
- Bygate, M. (2006): Areas of research that influence L2 speaking instruction. In: Usó-Juan, E./Martínez-Flor, A. (Hrsg.): *Current trends in the development and teaching of the four language skills*. Berlin: Mouton de Gruyter, 159–186.
- Bygate, M./Skehan, P./Swain, M. (2001): Introduction. In: Bygate, M./Skehan, P./Swain, M. (Hrsg.): *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman/Pearson Education, 1–20.
- Daase, A./Hinrichs, B./Settinieri J. (2014): Befragung. In: Settinieri, J./Demirkaya, S./Feldmeier A./Gültekin-Karakoç, N./Riemer, C. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 103–122.
- De Bot, K. (1992): A Bilingual Production Model: Levelt’s ‘Speaking’ Model Adapted. In: *Applied Linguistics* 13/1, 1–24.
- De Jong, N./Perfetti, C. A. (2011): Fluency Training in the ESL Classroom: An Experimental Study of Fluency Development and Proceduralization. In: *Language Learning* 61/2, 533–568.
- Dresing, T./Pehl, T. (2015): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.

Ellis, R. (2009): Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. In: *International Journal of Applied Linguistics* 19/3, 221-246.

Ellis, R. (2019): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press¹⁶.

Ellis, R./Barkhuizen, G. (2016): *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press¹⁰.

Fillmore, C. J. (1979): On fluency. In: Fillmore, C. J./Kempler, D./Wang, W. S.-Y. (Hrsg.): *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. New York: Academic Press, 85–102.

Foster, P./Tonkyn, A./Wigglesworth G. (2000): Measuring spoken language: A unit for all reasons. In: *Applied Linguistics* 21/3, 354-375.

Goldman-Eisler, F. (1968): *Psycholinguistics: Experiments in Spontaneous Speech*. New York: Academic Press.

Hopf, C. (2003): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 589–599.

Koponen, M./Riggenbach, H. (2000): Overview: Varying perspectives on fluency. In: Riggenbach, H. (Hrsg.): *Perspectives on fluency*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 5–24.

Köster, L. (2010): Lexikon, das. In: Barkowski, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Francke, 199.

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

Lambert, C./Kormos, J./Minn, D. (2016): Task Repetition and Second Language Speech Processing. In: *Studies in Second Language Acquisition* 39/1, 167-196.

Langer, A. (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Frieberthäuser, B./Langer A./Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 515–526.

Legutke, M. (2010): Aufgabe/Aufgabenorientierung, die. In: Barkowski, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: A. Francke, 17.

Lennon, P. (1990): Investigating fluency in EFL: A Quantitative Approach. In: *Language Learning* 40/3, 387–417.

Levelt, W. (1989): *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Lynch, T./Maclean, J. (2000): Exploring the benefits of task repetition and recycling for classroom language learning. In: *Language Teaching Research* 4/3, 221–250.

Maclay, H./Osgood, C. E. (1959): Hesitation Phenomena in Spontaneous English Speech. In: *Word. Journal of the Linguistic Circle of New York* 15/1, 19–44.

Maurice, K. (1983): The fluency workshop. In: *TESOL Newsletter*, 17/4, 29.

Mezger, V./Schroeder, C./Şimşek, Y. (2014): Elizitierung von Lernersprache. In: Settinieri, J./Demirkaya, S./Feldmeier A./Gültekin-Karakoç, N./Riemer, C. (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 73–86.

Miethe, I. (2010): Forschungsethik. In: Frieberthäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 927–937.

- Nation, Paul (1989): Improving Speaking Fluency. In: System 17/3. 377–384.
- Pafel, J./Reich, I. (2016): Einführung in die Semantik. Grundlagen-Analysen-Theorien. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag GmbH.
- Raupach, M. (1997): Das mehrsprachige mentale Lexikon. In: Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.): Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 19–38.
- Reitbrecht, S. (2017): Häsitationsphänomene in der Fremdsprache Deutsch und ihre Bedeutung für die Sprechwirkung. Berlin: Frank & Timme GmbH.
- Rossiter, M. J./Derwing, T. M./Manimtim, L. G./Thomson, R. I. (2010): Oral Fluency: the Neglected Component in the Communicative Language Classroom. In: The Canadian Modern Language Review 66/4, 583–606.
- Sato, M./Lyster, R. (2012): Peer interaction and corrective feedback for accuracy and fluency development. In: Studies in Second Language Acquisition 34, 591–626.
- Scherf, G. (2010): Flüssigkeit, die/fluency. In: Barkowski, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Tübingen: Francke, 85.
- Schmelter, L. (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, J./Demirkaya, S./Feldmeier A./Gültekin-Karakoç, N./Riemer, C. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 33–45.
- Schneider, B./Wehmeyer, M./Grötzbach, H. (2014): Aphasie: Wege aus dem Sprachdschungel. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Schneider, W./Dumais, S. T./Shiffrin, R. M. (1984): Automatic and control processing and attention. In: Parasuraman, R./Davies D. R. (Hrsg.): Varieties of attention. New York: Academic Press, 1–27.
- Schwitalla, J. (2012): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung (=Grundlagen der Germanistik 33). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Skehan, P. (1996): Second language acquisition research and task-based instruction. In: Willis, J./Willis, D. (Hrsg.): The Challenge and Change in Language Teaching. Oxford: Heinemann, 17–30.
- Skehan, P. (1998): Task-Based Instruction. In: Annual Review of Applied Linguistics 18, 268–286.
- Stock, E. (1996): Deutsche Intonation. Berlin et al.: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie.

Anhänge

Anhang A: Einverständniserklärung



Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Daten:

Diese Untersuchung ist Teil der Masterarbeit mit dem Titel²⁰ „Effekte repetitiver Aufgabendesigns auf Flüssigkeit, formale Richtigkeit, Lexik und Komplexität mündlicher Sprachproduktion“. Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit werden personenbezogene Daten erhoben. Die Daten werden vertraulich im Sinne der Datenschutzrichtlinien behandelt, anonymisiert ausgewertet, gespeichert und nur in transkribierter Form veröffentlicht. Die erhobenen Daten werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet. Die Teilnahme an der Untersuchung ist freiwillig, die Einwilligung kann jederzeit ohne Angabe von Gründen zurückgezogen werden. Wenn Sie Ihre Einwilligung zurückziehen möchten, schreiben Sie bitte an folgende Mailadresse: [REDACTED]

Ich bin einverstanden und möchte an der Untersuchung teilnehmen:

Ort, Datum:

Unterschrift:

²⁰ Der Titel der Masterarbeit wurde geringfügig adaptiert.

Anhang B: Bildimpuls

Bildimpuls mit folgendem Titel: „Medien, Handy und Internet: Vor- und Nachteile – Ihre Meinung und Erfahrungen“.

Aus urheberrechtlichen Gründen wird nur der Link zum Bild zur Verfügung gestellt:

<https://www.rundschau-online.de/ratgeber/digital/-nur-schnell-was-checken—warum-das-smartphone-auf-dem-tisch-uns-ungluecklich-macht—29916570> (13.05.2021)

Anhang C: Aufgabenstellung im Wortlaut

1. Vorab erkläre ich Ihnen kurz, was Sie machen sollen:

Sie bekommen ein Thema und ein dazu passendes Bild. Sie erzählen Ihrem Partner **drei Minuten** über das Thema des Bildes. Nach den drei Minuten kommt ein neuer Partner. Erzählen Sie dem neuen Partner **zwei Minuten** über das Thema des Bildes, nach zwei Minuten kommt ein neuer Partner: erzählen Sie dem neuen Partner **eine Minute** über das Thema des Bildes. Versuchen Sie, dreimal die gleichen Informationen zu geben.

2. Jetzt erkläre ich es nochmal genauer – bitte hören Sie mir jetzt gut zu – Sie haben danach noch genug Zeit, sich vorzubereiten: (Das Bild wird ausgehändigt)

Sie haben hier das Thema „Medien, Handy und Internet – Vor- und Nachteile. Ihre Meinung und Erfahrungen“ und ein Bild (ZEIGEN). Lesen Sie sich bitte den Titel/die Überschrift durch und schauen Sie sich das Bild an. Das Bild ist als Hilfe für Sie gedacht.

Sie haben eineinhalb Minuten Zeit, sich vorzubereiten und sich zu überlegen, was Sie erzählen möchten. Sie dürfen sich keine Notizen machen.

Was erzählen Sie Ihrem ersten Partner? Sie können das Bild beschreiben, sprechen Sie bitte über das Thema des Bildes: Was ist das Thema? Sprechen Sie über Ihre Meinung und Ihre Erfahrungen, über Vor- und Nachteile von Handy, Internet und Medien. Sprechen Sie bitte drei Minuten. Der Partner hört nur zu, er darf keine Fragen stellen.

Wenn drei Minuten vorbei sind, unterbreche ich Sie, dann kommt ein neuer Partner, erzählen Sie ihm bitte zwei Minuten über das gleiche Thema. Wenn zwei Minuten vorbei sind,

unterbreche ich Sie wieder, es kommt ein neuer Partner – sprechen Sie bitte mit ihm eine Minute über das gleiche Thema. Sie sollen nichts Neues erzählen.

Wenn Sie Fragen zur Aufgabe haben, stellen Sie diese bitte jetzt. Sie können dann keine Fragen mehr stellen.

Wie ich schon zu Beginn erklärt habe, nehme ich die Gespräche auf.

Anhang D: Fragebogen

Fragebogen

1. Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich ☐ keine Angabe

2. Alter: _____

3. Erstsprache: _____

4. Woher stammen Sie: _____

5. Wie lange sind Sie schon in Österreich: _____ Jahre
_____ Monate

6. Was machen Sie in Österreich: Arbeiten, Studieren, Urlaub.....

7. Was machen Sie allgemein: _____

8. Wohnen Sie das erste Mal in einem deutschsprachigen Land:

☐ ja

☐ nein

In welchem anderen deutschsprachigen Land haben Sie schon gewohnt:

Wie lange haben Sie dort gewohnt:

9. Wie lange lernen Sie schon Deutsch: _____ Jahre
_____ Monate

10. Wo haben Sie Deutsch gelernt? In welchem Kontext?

11. Ich stelle Ihnen nun ein paar Fragen zu der Aufgabe, die Sie gemacht haben.

a) Hat durch die Wiederholungen der Aufgabe im **(1) Vokabular**, der **(2) Grammatik** oder in der **(3) Flüssigkeit** eine Entwicklung stattgefunden?

Kreuzen Sie an!

(1) Vokabular:

1. Wiederholung (2 Minuten):

trifft überhaupt nicht zu (keine Entwicklung)	☐	☐	☐	☐	☐	trifft voll und ganz zu (Entwicklung)
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--

2. Wiederholung (1 Minute):

trifft überhaupt nicht zu (keine Entwicklung)	☐	☐	☐	☐	☐	trifft voll und ganz zu (Entwicklung)
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--

Können Sie Beispiele nennen?

Warum schätzen Sie sich so ein?

siehe Frage a)

(2) Grammatik:

1. Wiederholung (2 Minuten):

trifft überhaupt nicht zu (keine Entwicklung)	☐	☐	☐	☐	☐	trifft voll und ganz zu (Entwicklung)
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--

2. Wiederholung (1 Minute):

trifft überhaupt nicht zu (keine Entwicklung)	☐	☐	☐	☐	☐	trifft voll und ganz zu (Entwicklung)
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--

Können Sie Beispiele nennen?

Warum schätzen Sie sich so ein?

siehe Frage a)

(3) Flüssigkeit

1. Wiederholung (2 Minuten):

trifft überhaupt nicht zu (keine Entwicklung)	☐	☐	☐	☐	☐	trifft voll und ganz zu (Entwicklung)
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--

2. Wiederholung (1 Minute):

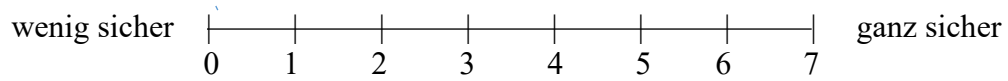
trifft überhaupt nicht zu (keine Entwicklung)	☐	☐	☐	☐	☐	trifft voll und ganz zu (Entwicklung)
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--

Können Sie Beispiele nennen?

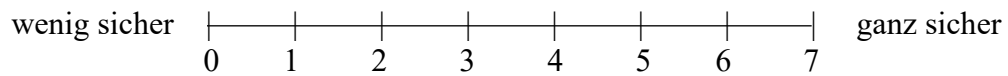
Warum schätzen Sie sich so ein?

b) Wie sicher haben Sie sich bei den einzelnen Wiederholungen gefühlt?

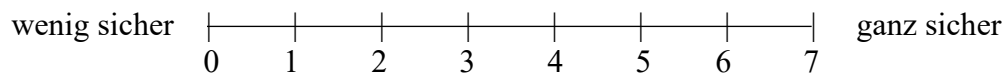
1. Sprechen (3 Minuten):



2. Sprechen (2 Minuten):



3. Sprechen (1 Minute):



Möchten Sie noch etwas sagen?

Vielen Dank! ☺

Anhang E: Transkripte und Auswertungsübersichten

SP A

Aufnahme "3 Minuten"

1/01	Seit ein paar Jahren äh <u>ist</u> Internet und auch Medien/ ah sind Internet und auch ²⁰ Medien <u>eine große und wichtige</u> Teil unseres Lebens. ²¹	1 AS-unit / 1 TS
1/02	Und äh ah leider ⁴⁰ <u>es</u> ist äh so konstruiert, __ Medienkonsum :: ah dass wir immer noch äh und äh immer mehr ah <u>es</u> konsumieren möchten. ³⁸	1 AS-unit / 2 TS (<1 NS)
1/03	Und äh <u>dass</u> äh folgt ⁷⁰ :: dass äh Leute süchtig <u>könnten</u> werden. ⁴⁶	1 AS-unit / 2 TS (<1 NS)
1/04	Ah zum ⁸⁰ Beispiel auf diesem Bild können wir sehen :: dass äh ah zwei Personen vielleicht frühstücken. ⁵⁹	1 AS-unit / 2 TS (<1 NS)
1/05	Ahm und äh ein v/ <u>ein</u> von ihnen ah nutzt äh <u>ihre</u> ¹¹⁰ Handy/ äh nutzt <u>seine</u> Handy :: und <u>interessierst</u> äh sich nicht äh <u>über</u> ah <u>ihre</u> Partnerin. ⁷⁷	1 AS-unit / 2 TS
1/06	Ah das finde ich äh ein bisschen verrückt ¹⁴⁰ :: und würde/ ahm ah und äh ich würde das äh <u>vielleicht</u> nie machen. ⁹²	1 AS-unit / 2 TS
1/07	Ah das ist ein Nachteil von ähm Medien und äh <u>Internetnutzung</u> . ¹⁰⁰	1 AS-unit / 1 TS
1/08	Ah aber ¹⁷⁰ natürlich äh ah __ Handy <u>hat</u> äh viele positive Aspekte. ¹⁰⁷	1 AS-unit / 1 TS
1/09	Zum Beispiel ah __ Handy ¹⁹⁰ <u>ist</u> ein ah kür/ ah ahm __ Handy <u>gibt uns</u> äh eine <u>kürzer</u> / ah äh __ Handy <u>macht</u> äh ah alle Informationen der Welt äh in <u>Kürz</u> erreichbar. ¹²⁶	1 AS-unit / 1 TS
1/10	Ah und äh das ²²⁰ __ äh natürlich ein <u>große</u> Vorteil ah <u>aber ja</u> , <u>Punkt</u> . ¹³⁵ ah	
1/11	Ahm // Ja natürlich. ¹³⁷	1 AS-unit / 1 TS
1/12	Ah __ Internet äh hilft ²⁴⁰ uns :: äh all/ ah schnell alles/ äh ah alle <u>Information</u> über die Themen:: die uns interessieren :: ah __ finden. ¹⁵¹	1 AS-unit / 3 TS (<2 NS)
1/13	Und äh es hilft uns :: äh ah in ²⁷⁰ Sicherheit __ bleiben. ¹⁵⁸	1 AS-unit / 2 TS (<1 NS)
1/14	Zum Beispiel ah <u>wenn</u> __ Coronazeit äh ah angefangen <u>ist</u> / äh angefangen <u>war</u> :: ah viele Menschen <u>könnten</u> ²⁹⁹ ah Informationen darüber finden :: und in Sicherheit bleiben. ³¹⁶ ¹⁷⁶	1 AS-unit / 3 TS (<1 NS)

Dauer:	176 Sekunden
Wortanzahl / Silbenanzahl:	176 Wörter / 316 Silben
grammatikalische Richtigkeit:	
Fehler/Wörter *100	$37/176*100 = 21,02$
Fehler, die im Kontext einer Selbstreparatur einer selbstinitiierten Überarbeitung unterzogen wurden	9
Fehler in Teilen, die unmittelbar wiederholt wurden	0
syntaktische Komplexität:	
Verhältnis Nebensätze : AS-units	7 NS : 13 AS-units = 0,54
Verhältnis Nebensätze : Teilsätze	7 NS : 23 TS = 0,30
Flüssigkeit:	
Sprechrate + HP + wiederholte/reparierte Silben	$383/176 = 2,18$
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags > Sprechrate pro Sekunde	$383/176*60 = 130,57$
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 > Sprechrate pro Minute	
Sprechrate - HP + wiederholte/reparierte Silben	$316/176 = 1,80$
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags > Sprechrate pro Sekunde	$316/176*60 = 107,73$
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 > Sprechrate pro Minute	
Sprechrate _{pruned} - HP - wiederholte/reparierte Silben	$277/176 = 1,57$
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags > Sprechrate pro Sekunde	$277/176*60 = 94,43$
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 > Sprechrate pro Minute	
Wort- oder Satzabbrüche und Satzunterbrechungen im Kontext von Selbstreparaturen / Wiederholungen:	
Anzahl Selbstrep. und Wiederholungen/Wörter*100	$9/176*100 = 5,11$
Häsitationsformen (Häsitationspartikel/lexikalische und syntaktische Häsitationsformen):	
Anzahl Häsitationsformen/Wörter*100	$72/176*100 = 40,91$

SP A

Aufnahme "3 Minuten"

2/01	Ah okay, ah seit ein paar Jahren ist __ Internet <u>äh ah</u> ein große und wichtige Teil unseres Lebens. ¹⁴	1 AS-unit / 1 TS
2/02	Ah und <u>äh</u> natürlich <u>es</u> hat ³⁰ <u>äh</u> positive und negative <u>Aspekten</u> . ²²	1 AS-unit / 1 TS
2/03	Ah zum Beispiel auf diesem Bild können wir <u>ah</u> (ein) ein paar Leute sehen <u>ah und</u> ⁶⁰ <u>äh ah</u> :: die frühstücken. ³⁷	1 AS-unit / 2 TS (<1 NS)
2/04	Ah und <u>äh</u> der Mann <u>ahm ah</u> siehst in <u>deinem</u> Handy, <u>ah</u> konsumt <u>ah</u> Medien :: und <u>äh ah</u> spricht ⁸⁰ <u>äh</u> mit <u>äh</u> <u>ihre</u> Par/ <u>äh</u> <u>seine</u> Partnerin <u>nicht</u> :: <u>äh</u> was <u>äh</u> ich verrückt finde natürlich. ⁵⁸	1 AS-unit / 4 TS (<1 NS)
2/05	Ah <u>ah</u> eine große negative <u>Aspekte</u> ¹¹⁰ ist :: dass <u>äh ah</u> Medien s/ <u>ah</u> ist s/ <u>ist</u> so konstruiert derzeit :: dass <u>äh ah</u> wir immer mehr <u>es</u> konsumieren möchten. ⁷⁷	1 AS-unit / 3 TS (<2 NS)
2/06	Und <u>äh</u> das macht <u>äh</u> Menschen ¹⁴⁰ süchtig. ⁸²	1 AS-unit / 1 TS
2/07	Ah aber natürlich <u>äh</u> <u>es</u> gibt <u>ah</u> ein ¹⁵⁰ paar <u>Vorteilen</u> . ⁸⁹	1 AS-unit / 1 TS
2/08	Zum Beispiel <u>ah</u> <u>wenn</u> __ Coronazeit <u>äh</u> <u>sich beginnt</u> :: <u>ah ah</u> dank <u>ah</u> Handys :: (die uns) ¹⁷⁰ <u>ah ah</u> die uns __ Möglichkeit :: <u>äh ah</u> schneller <u>ah</u> Information über <u>ah</u> alle Gefahren __ finden :: <u>ah</u> geben :: <u>ah</u> <u>bleiben</u> viele L/ <u>ah</u> Menschen in Sicherheit. ²⁰² ¹¹⁴	1 AS-unit / 4 TS (<3 NS)

Dauer:	117 Sekunden
Wortanzahl / Silbenanzahl:	114 Wörter / 202 Silben
grammatikalische Richtigkeit:	
Fehler/Wörter *100	28/114*100 = 24,56
Fehler, die im Kontext einer Selbstreparatur einer selbstinitiierten Überarbeitung unterzogen wurden	3
Fehler in Teilen, die unmittelbar wiederholt wurden	0
syntaktische Komplexität:	
Verhältnis Nebensätze : AS-units	7 NS : 8 AS-units = 0,88
Verhältnis Nebensätze : Teilsätze	7 NS : 17 TS = 0,41
Flüssigkeit:	
Sprechrates + HP + wiederholte/reparierte Silben	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags >	253/117 = 2,16
Sprechrates pro Sekunde	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 >	253/117*60 = 129,74
Sprechrates pro Minute	
Sprechrates - HP + wiederholte/reparierte Silben	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags >	202/117 = 1,73
Sprechrates pro Sekunde	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 >	202/117*60 = 103,59
Sprechrates pro Minute	
Sprechrates_{pruned} - HP - wiederholte/reparierte Silben	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags >	195/117 = 1,67
Sprechrates pro Sekunde	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 >	195/117*60 = 100,00
Sprechrates pro Minute	
Wort- oder Satzabbrüche und Satzunterbrechungen im Kontext von Selbstreparaturen / Wiederholungen:	
Anzahl Selbstrep. und Wiederholungen/Wörter*100	6/114*100 = 5,26
Häsitationsformen (Häsitationspartikel/lexikalische und syntaktische Häsitationsformen):	
Anzahl Häsitationsformen/Wörter*100	53/114*100 = 46,49

SP A

Aufnahme "1 Minute"

3/01	Seit ein paar Jahren ah ist __ Internet äh <u>eine große und wichtige</u> Teil unseres Lebens. ¹³	1 AS-unit / 1 TS
3/02	Und natürlich <u>es</u> hat positive und negative Aspekten . ²¹	1 AS-unit / 1 TS
3/03	Ah zum Beispiel auf diesem Bild können ⁵⁰ wir ein paar Leute sehen :: ah und äh ah die frühstücken. ³⁵	1 AS-unit / 2 TS (<1 NS)
3/04	Ah der Mann ah <u>siehst</u> in <u>deinem</u> Handy ⁷⁰ :: und äh spricht äh mit äh <u>ihrer</u> / äh seiner Partnerin <u>nicht</u> :: äh wast äh icht/ was ich verrückt finde. ⁵⁴	1 AS-unit / 3 TS (<1 NS)
3/05	Ah ein ⁹⁰ / <u>eine große</u> Nachteil ist :: dass äh Medien ah heutzutage ah <u>sind</u> so konstruiert :: dass äh wir immer mehr <u>es</u> konsumieren ¹²⁰ möchten. ⁷²	1 AS-unit / 3 TS (< 2 NS)
3/06	Und äh ah das kann Menschen ah süchtig machen/ ah machen <u>kann, okay</u> . ⁸¹	1 AS-unit / 1 TS
3/07	Ah ein – Aber andererseits äh <u>es</u> gibt einen <u>großer</u> Vorteil. ¹⁵¹ ⁸⁹	1 AS-unit / 1 TS

Dauer:	60 Sekunden
Wortanzahl / Silbenanzahl:	89 Wörter / 151 Silben
grammatikalische Richtigkeit:	
Fehler/Wörter *100	16/89*100 = 17,98
Fehler, die im Kontext einer Selbstreparatur einer selbstinitiierten Überarbeitung unterzogen wurden	1
Fehler in Teilen, die unmittelbar wiederholt wurden	0
syntaktische Komplexität:	
Verhältnis Nebensätze : AS-units	4 NS : 7 AS-units = 0,57
Verhältnis Nebensätze : Teilsätze	4 NS : 12 TS = 0,33
Flüssigkeit:	
Sprechrates + HP + wiederholte/reparierte Silben	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags >	176/60 = 2,93
Sprechrates pro Sekunde	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 >	176/60*60 = 176,00
Sprechrates pro Minute	
Sprechrates - HP + wiederholte/reparierte Silben	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags >	151/60 = 2,52
Sprechrates pro Sekunde	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 >	151/60*60 = 151,00
Sprechrates pro Minute	
Sprechrates_{pruned} - HP - wiederholte/reparierte Silben	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags >	143/60 = 2,38
Sprechrates pro Sekunde	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 >	143/60*60 = 143,00
Sprechrates pro Minute	
Wort- oder Satzabbrüche und Satzunterbrechungen im Kontext von Selbstreparaturen / Wiederholungen:	
Anzahl Selbstrep. und Wiederholungen/Wörter*100	5/89*100 = 5,62
Häsitationsformen (Häsitationspartikel/lexikalische und syntaktische Häsitationsformen):	
Anzahl Häsitationsformen/Wörter*100	27/89*100 = 30,34

SP B

Aufnahme "3 Minuten"

1/01	Okay dann <u>das</u> <u>ahm</u> haben wir Thema Medien, Handy und Internet. ¹⁰	1 AS-unit / 1 TS
1/02	Und <u>äh</u> <u>ah</u> ich ²⁰ <u>äh</u> würde gerne <u>ah</u> über Vor- und Nachteile sprechen. ¹⁹	1 AS-unit / 1 TS
1/03	<u>Ahm</u> <u>ah</u> natürlich <u>ah</u> ein <u>großes</u> <u>ah</u> Vorteil ist <u>äh</u> __ Glob/ Globalis/ Globalisierung. ²⁵	1 AS-unit / 1 TS
1/04	Wir haben <u>das</u> auch heute über ⁶⁰ <u>das</u> gesprochen und/ in unserem Unterricht :: <u>und</u> <u>ahm</u> <u>ahm</u> <u>ja</u> ((unv.)) und <u>ahm</u> dass die Leute <u>ah</u> k/ <u>können</u> miteinander <u>so</u> <u>zusammen</u> sprechen :: die nicht <u>ah</u> <u>ah</u> in <u>die</u> <u>gleiche</u> Raum sitzen ¹⁰⁰ <u>aber</u> <u>durch</u> die/ <u>durch</u> <u>den</u> ganzen Welt. ⁶²	1 AS-unit / 3 TS (<2 NS)
1/05	<u>Ahm</u> u/ das ist <u>äh</u> <u>ja</u> – ⁶⁵	1 AS-unit/1 TS
1/06	Und auch L/Jugendliche und ¹²⁰ auch <u>äh</u> alle Leute sch/ <u>ah</u> verbr/ verbringen viel Zeit <u>ahm</u> (mit) mit <u>dem</u> Handys, mit <u>Internet</u> ¹⁴⁰ und <u>alles</u> , <u>ja</u> . ⁸⁴	1 AS-unit/1 TS
1/07	Und <u>ah</u> die Nachteile sind :: dass wir <u>sprechen</u> <u>ah</u> nicht (<u>zu</u> viel) <u>ah</u> <u>zu</u> viel miteinander <u>aber</u> nur online. ¹⁰⁰	1 AS-unit / 2 TS (<1 NS)
1/08	(Das) <u>ah</u> das __ ¹⁷⁰ :: glaube ich :: aber (nicht so) <u>ah</u> nicht so schlecht <u>ja</u> , weil – ¹¹²	1 AS-unit / 1 TS
1/09	Oft <u>es</u> ist so schwer für mich, sehr ¹⁹⁰ schwer <u>ja</u> . ¹²²	1 AS-unit / 1 TS
1/10	Nicht so schlecht, <u>äh</u> a/ <u>also</u> das ist <u>nicht</u> für mich <u>einen</u> / ein Nachteil. ¹³⁴	1 AS-unit / 2 TS
1/11	Das ist ²¹⁰ für mich <u>äh</u> (<u>etwas</u>) <u>etwas</u> gut :: weil ich <u>ein</u> <u>ahm</u> <u>Introvert</u> bin. ¹⁴⁶	1 AS-unit / 2 TS (<1 NS)
1/12	Und <u>äh</u> da <u>geht's</u> für mich gut ²³⁰ :: dass <u>ah</u> ich <u>kann</u> über <u>den</u> Internet sprechen. ¹⁶⁰	1 AS-unit / 2 TS (<1 NS)
1/13	<u>Ahm</u> wir haben hier auch ein Bild. ¹⁶⁶	1 AS-unit / 1 TS
1/14	<u>Ah</u> auf dem ²⁵⁰ Bild ist/ <u>äh</u> sind <u>äh</u> / ich glaube sie sind ein Paar. ¹⁷⁷	1 AS-unit / 1 TS
1/15	<u>Ahm</u> <u>so</u> ein Mann und eine Frau. ¹⁸³	1 AS-unit / 1 TS
1/16	Und <u>äh</u> ein Mann ²⁷⁰ <u>äh</u> – sie sind/ <u>äh</u> vielleicht <u>sie</u> haben Fr/ sie frühstücken. ¹⁹³	1 AS-unit / 1 TS
1/17	Und <u>äh</u> (sie) <u>hm</u> sie sprechen nicht miteinander. ¹⁹⁹	1 AS-unit / 1 TS
1/18	Aber der Mann <u>schaust</u> <u>äh</u> (auf) auf <u>dem</u> Handy. ²⁰⁷	1 AS-unit / 1 TS
1/19	Und <u>äh</u> die Frau ist nicht zufrieden damit. ²¹⁴	1 AS-unit / 1 TS
1/20	<u>Ja</u> . ²¹⁵	
1/21	(Das) (das kann) (das kann <u>sein</u> :: wenn) <u>ahm</u> ²²²	0,5 AS-unit / 0 TS
1/22	Ich ³²⁰ st/ ich hab <u>äh</u> gestoppt. ²²⁶	1 AS-unit / 1 TS
1/23	<u>Ah</u> das kann <u>sein</u> :: (wenn) (wenn) (wenn) (wenn <u>ein</u> Person wenn <u>ein</u> Person <u>ahm</u> zu/ wenn ³⁴⁰ <u>ein</u> Person <u>benutzt</u> <u>äh</u> das Handy zu viel :: dann die nächste/ d/ die andere Person ³⁶⁰ <u>ist</u> nicht zufrieden. ²⁵⁵	0,5 AS-unit / 3 TS (<1 NS)
1/24	<u>Ja</u> . ²⁵⁶	
1/25	<u>Ahm</u> meine Einfahr/ Erfahrungen :: <u>äh</u> <u>ja</u> ich verbringe meine ganze Zeit, <u>vielleicht</u> <u>mein</u> ganze Freizeit, <u>auf</u> Internet/ oder in/ im Internet. ⁴⁰² ²⁷⁴	1 AS-unit / 2 TS

Dauer:	188 Sekunden
Wortanzahl / Silbenanzahl:	274 Wörter / 402 Silben
grammatikalische Richtigkeit:	
Fehler/Wörter *100	$30/274*100 = 10,95$
Fehler, die im Kontext einer Selbstreparatur einer selbstinitiierten Überarbeitung unterzogen wurden	6
Fehler in Teilen, die unmittelbar wiederholt wurden	1
syntaktische Komplexität:	
Verhältnis Nebensätze : AS-units	$6 \text{ NS} : 23 \text{ AS-units} = 0,26$
Verhältnis Nebensätze : Teilsätze	$6 \text{ NS} : 31 \text{ TS} = 0,19$
Flüssigkeit:	
Sprechrate + HP + wiederholte/reparierte Silben	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags >	
Sprechrate pro Sekunde	$452/188 = 2,40$
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 >	
Sprechrate pro Minute	$452/188*60 = 144,26$
Sprechrate - HP + wiederholte/reparierte Silben	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags >	
Sprechrate pro Sekunde	$402/188 = 2,14$
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 >	
Sprechrate pro Minute	$402/188*60 = 128,30$
Sprechrate _{pruned} - HP - wiederholte/reparierte Silben	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags >	
Sprechrate pro Sekunde	$326/188 = 1,73$
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 >	
Sprechrate pro Minute	$326/188*60 = 104,04$
Wort- oder Satzabbrüche und Satzunterbrechungen im Kontext von Selbstreparaturen / Wiederholungen:	
Anzahl Selbstrep. und Wiederholungen/Wörter*100	$39/274*100 = 14,23$
Häsitationsformen (Häsitationspartikel/lexikalische und syntaktische Häsitationsformen):	
Anzahl Häsitationsformen/Wörter*100	$62/274*100 = 22,63$

SP B

Aufnahme "2 Minuten"

2/01	Okay das Thema ist Medien, Handy und Internet. ⁸	1 AS-unit / 1 TS
2/02	Und äh ich spreche über Vor- und Nachteile. ¹⁵	1 AS-unit / 1 TS
2/03	Ahm ah ein <u>großes</u> ah Vor ³⁰ / ah V/ Vorteil ist __ Globalisierung :: und dass ah die Leute <u>können miteinander sprechen durch den ganzen</u> Welt. ³¹	1 AS-unit / 2 TS (<1 NS)
2/04	Und äh ein <u>großes</u> ⁶⁰ Nachteil ist :: dass die Leute zu viel Zeit äh (mit) mit Internet und Handys verbring ⁸⁰ / verbringen. ⁴⁸	1 AS-unit / 2 TS (<1 NS)
2/05	Ahm ahm haben <u>wir</u> auch äh hier ein Bild. ⁹⁰ ⁵⁴	1 AS-unit / 1 TS
2/06	Äh das __ ein Mann und eine Frau. ⁶⁰	
2/07	Die sind (ein) ein Paar. ⁶⁵	1 AS-unit / 1 TS
2/08	Und äh der Mann (<u>schaus</u>) <u>schaus</u> immer auf ¹¹⁰ __ Handy und die Frau ist nicht zufrieden damit. ⁸⁰	2 AS-units / 2 TS
2/09	Ah das kann s/ das kann sein :: (wenn) wenn ah ja ¹³⁰ <u>in</u> Paaren wenn jemand nicht zu viel äh Zeit mit/ miteinander ver/ äh verbinden / verbringen ka/ möchte. ¹⁰¹	1 AS-unit / 2 TS (<1 NS)
2/10	Ja ah aber ah ein <u>großes</u> (Nachteil ist dass) äh ah Nachteil ist :: (dass) ¹¹¹	0,5 AS-unit / 1 TS
2/11	Das ¹⁷⁰ habe s/ ich schon gesagt? ¹¹⁶	1 AS-unit / 1 TS
2/12	Weiß nicht. ¹¹⁸	1 AS-unit / 1 TS
2/13	:: dass wir ¹⁸⁰ s/ wir <u>sprechen</u> nicht miteinander in einem Raum (aber) ah aber n/ nur ah durch __ Internet/ nur im Internet. ¹³⁵	0,5 AS-unit / 1 TS (1< NS)
2/14	Ah ja und mein/ meine Erfahrung ist :: dass ich <u>verbringe</u> ²²⁰ meine ganze Zeit im/ <u>in</u> Internet ah :: weil ich eine/ <u>ein</u> Gamerin <u>ist</u> / (bin) ah bin. ¹⁵⁸	1 AS-unit / 3 TS (<2 NS)
2/15	Aber ja . ²⁴⁴ Ah . ¹⁶⁰	

Dauer:	93 Sekunden
Wortanzahl / Silbenanzahl:	160 Wörter / 244 Silben
grammatikalische Richtigkeit:	
Fehler/Wörter *100	$21/160 \cdot 100 = 13,13$
Fehler, die im Kontext einer Selbstreparatur einer selbstinitiierten Überarbeitung unterzogen wurden	3
Fehler in Teilen, die unmittelbar wiederholt wurden	1
syntaktische Komplexität:	
Verhältnis Nebensätze : AS-units	$6 \text{ NS} : 13 \text{ AS-units} = 0,46$
Verhältnis Nebensätze : Teilsätze	$6 \text{ NS} : 19 \text{ TS} = 0,32$
Flüssigkeit:	
Sprechrates + HP + wiederholte/reparierte Silben	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags >	
Sprechrates pro Sekunde	$271/93 = 2,91$
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 >	
Sprechrates pro Minute	$271/93 \cdot 60 = 174,84$
Sprechrates - HP + wiederholte/reparierte Silben	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags >	
Sprechrates pro Sekunde	$244/93 = 2,62$
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 >	
Sprechrates pro Minute	$244/93 \cdot 60 = 157,42$
Sprechrates_{pruned} - HP - wiederholte/reparierte Silben	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags >	
Sprechrates pro Sekunde	$210/93 = 2,26$
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 >	
Sprechrates pro Minute	$210/93 \cdot 60 = 135,48$
Wort- oder Satzabbrüche und Satzunterbrechungen im Kontext von Selbstreparaturen / Wiederholungen:	
Anzahl Selbstrep. und Wiederholungen/Wörter*100	$24/160 \cdot 100 = 15,00$
Häsitationsformen (Häsitationspartikel/lexikalische und syntaktische Häsitationsformen):	
Anzahl Häsitationsformen/Wörter*100	$33/160 \cdot 100 = 20,63$

SP B

Aufnahme "1 Minute"

3/01	Okay das Thema ist Medien, Handy und Internet. ⁸	1 AS-unit / 1 TS
3/02	Und ich spreche über Vor- und Nachteile. ¹⁵	1 AS-unit / 1 TS
3/03	Ah ein <u>großes</u> Vor ³⁰ / Vorteil ist <u>äh</u> :: (dass) <u>ah</u> dass wir sch/ <u>ah</u> <u>miteinander sprechen können</u> <u>durch den ganzen</u> Welt. ²⁹	1 AS-unit / 2 TS (<1 NS)
3/04	Und ⁵⁰ aber <u>das</u> Nachteil/ <u>die</u> Nachteil ist auch <u>ah</u> :: dass <u>—</u> ³⁸	1 AS-unit / 1 TS
3/05	Das kann auch <u>—</u> Nachteil sein :: dass (wir) wir ⁷⁰ nicht <u>äh</u> zusammen ah bleiben :: aber wir <u>sprechen</u> (über) über <u>ah</u> <u>—</u> Internet üb/ online. ⁵⁶	1 AS-unit / 3 TS (<2 NS)
3/06	Und <u>ah</u> wir haben hier auch ein Bild. ⁶³	1 AS-unit / 1 TS
3/07	Ein ¹⁰⁰ Mann und eine Frau. ⁶⁸	1 AS-unit / 1 TS
3/08	Ah (das kann) das kann passen :: wenn <u>ahm ah</u> (der) der Mann <u>schaus</u> immer (auf) auf ¹²⁰ <u>—</u> Handy. ⁸²	1 AS-unit / 2 TS (<1 NS)
3/09	Sie sind ein Paar. ⁸⁶	1 AS-unit / 1 TS
3/10	Sie sind <u>ah</u> auf d/ auf <u>dem</u> Date. ⁹²	1 AS-unit / 1 TS
3/11	Ah und die Frau ist nicht zufrieden. ¹⁴⁰ ⁹⁸	1 AS-unit / 1 TS
3/12	(Das kann) das kann sein :: (wenn) wenn jemand zu viel <u>Handys</u> , zu viel Internet <u>äh benutzen</u> . ¹¹³	1 AS-unit / 2 TS (<1 NS)
3/13	Ah und meine Erfahrung (ist) <u>äh</u> (ist) <u>äh</u> ist ¹⁷⁰ :: dass ich <u>verbringe</u> meine ganze Zeit im Internet. ¹⁸⁴ ¹²⁷	1 AS-unit / 2 TS (<1 NS)

Dauer:	62 Sekunden
Wortanzahl / Silbenanzahl:	127 Wörter / 184 Silben
grammatikalische Richtigkeit:	
Fehler/Wörter *100	$16/127*100 = 12,60$
Fehler, die im Kontext einer Selbstreparatur einer selbstinitiierten Überarbeitung unterzogen wurden	2
Fehler in Teilen, die unmittelbar wiederholt wurden	0
syntaktische Komplexität:	
Verhältnis Nebensätze : AS-units	6 NS : 13 AS-units = 0,46
Verhältnis Nebensätze : Teilsätze	6 NS : 19 TS = 0,32
Flüssigkeit:	
Sprechrates + HP + wiederholte/reparierte Silben	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags >	
Sprechrates pro Sekunde	$202/62 = 3,26$
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 >	
Sprechrates pro Minute	$202/62*60 = 195,48$
Sprechrates - HP + wiederholte/reparierte Silben	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags >	
Sprechrates pro Sekunde	$184/62 = 2,97$
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 >	
Sprechrates pro Minute	$184/62*60 = 178,06$
Sprechrates_{pruned} - HP - wiederholte/reparierte Silben	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags >	
Sprechrates pro Sekunde	$165/62 = 2,66$
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 >	
Sprechrates pro Minute	$165/62*60 = 159,68$
Wort- oder Satzabbrüche und Satzunterbrechungen im Kontext von Selbstreparaturen / Wiederholungen:	
Anzahl Selbstrep. und Wiederholungen/Wörter*100	$16/127*100 = 12,60$
Häsitationsformen (Häsitationspartikel/lexikalische und syntaktische Häsitationsformen):	
Anzahl Häsitationsformen/Wörter*100	$19/127*100 = 14,96$

SP C

Aufnahme "3 Minuten"

1/01	Also natürlich <u>meine</u> Thema <u>ist</u> Medien, Handy und Internet. ⁹	1 AS-unit / 1 TS
1/02	Und ²⁰ ich werde die <u>verschiedene</u> Vorteile und Nachteile besprechen. ¹⁸	1 AS-unit / 1 TS
1/03	Ahm also ⁴⁰ natürlich gibt es viele <u>Vorteilen</u> <u>dem</u> Medien ____. ²⁶	1 AS-unit / 1 TS
1/04	Also wir können <u>ah</u> <u>jetzt</u> ⁶⁰ uns verbinden <u>ah</u> <u>mit</u> <u>die</u> <u>verschiedene</u> sozialen Netzwerken . ³⁷	1 AS-unit / 1 TS
1/05	Ahm aber gibt <u>es</u> ⁸⁰ auch viele <u>Nachteilen</u> wie vielleicht Unterbrechungen in Konversationen ¹⁰⁰ <u>ahm</u> und verschiedene Ablenkungen. ⁵¹	1 AS-unit / 1 TS
1/06	(Ich) ¹¹⁰ ich weiß die <u>verschiedene</u> Ablenkungen können in <u>ah</u> Kl/ <u>äh</u> in/ im Unterricht <u>ah</u> oder vielleicht <u>im</u> Arbeit ____. ⁶⁶	1 AS-unit / 1 TS
1/07	Ahm ja also aber es – <u>hm</u> ich glaub :: dass wir <u>ah</u> herausfinden ¹⁵⁰ <u>mus/</u> <u>mussten</u> :: <u>ah</u> <u>ein</u> Weg <u>ah</u> <u>mit</u> diesen Arten von Medien <u>ah</u> in <u>unseres</u> <u>Lebens</u> ¹⁷⁰ / <u>ah</u> in <u>unseres</u> Leben <u>ah</u> ____ integrieren <u>mussten</u> . ⁹¹	1 AS-unit / 3 TS (<2 NS)
1/08	Ahm ab/ die Handys und Medien ¹⁹⁰ helfen uns natürlich :: <u>ah</u> verschieden <u>ah</u> viele Sachen her/ <u>ah</u> herauszufinden. ¹⁰²	1 AS-unit / 2 TS (<1 NS)
1/09	Ahm und ²¹⁰ also meine Erfahrungen. ¹⁰⁶	1 AS-unit / 1 TS
1/10	Ah ich glaub ²²⁰ :: dass <u>ah</u> es sehr schwierig wäre :: wenn ich <u>ah</u> ohne Internet und <u>ah</u> <u>Mediens</u> studieren müsste. ¹²¹	0,5 AS-unit / 3 TS (<2 NS)
1/11	Ah weil ich benutze verschiedene <u>Webseite</u> wie Quiz it und LingQ ((unv.)) :: um meine Sprach/ <u>äh</u> Sprachkenntnisse zu ²⁷⁰ verbessern. ¹³⁶	0,5 AS-unit / 2 TS (<2 NS)
1/12	Ah ah ja natürlich gibt es viele Ablenkungen damit aber <u>ah</u> <u>hm</u> besonders mit dem Wortschatz würde ich ____ schwieriger finden :: <u>ahm</u> ohne diese Medien zu studieren. ¹⁵⁷	2 AS-units / 3 TS (<1 NS)
1/13	Ah wie – ich studierte ³²⁰ am Anfang mein/ <u>äh</u> nur mit <u>äh</u> Schreibbücher <u>ah</u> und <u>äh</u> (ein) <u>ein</u> Kugelschreiber <u>ahm</u> aber es/ ich ³⁴⁰ verbrachte <u>ah</u> viel Zeit <u>ahm</u> :: diese Wörter <u>äh</u> auswendig zu lernen. ³⁵⁵ ¹⁸¹	2 AS-units / 3 TS (<1 NS)

Dauer:	180 Sekunden
Wortanzahl / Silbenanzahl:	181 Wörter / 355 Silben
grammatikalische Richtigkeit:	
Fehler/Wörter *100	$25/181 \cdot 100 = 13,81$
Fehler, die im Kontext einer Selbstreparatur einer selbstinitiierten Überarbeitung unterzogen wurden	2
Fehler in Teilen, die unmittelbar wiederholt wurden	0
syntaktische Komplexität:	
Verhältnis Nebensätze : AS-units	9 NS : 14 AS-units = 0,64
Verhältnis Nebensätze : Teilsätze	9 NS : 23 TS = 0,39
Flüssigkeit:	
Sprechrates + HP + wiederholte/reparierte Silben	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags >	
Sprechrates pro Sekunde	$396/180 = 2,20$
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 >	
Sprechrates pro Minute	$396/180 \cdot 60 = 132,00$
Sprechrates - HP + wiederholte/reparierte Silben	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags >	
Sprechrates pro Sekunde	$355/180 = 1,97$
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 >	
Sprechrates pro Minute	$355/180 \cdot 60 = 118,33$
Sprechrates_{pruned} - HP - wiederholte/reparierte Silben	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags >	
Sprechrates pro Sekunde	$333/180 = 1,85$
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 >	
Sprechrates pro Minute	$333/180 \cdot 60 = 111,00$
Wort- oder Satzabbrüche und Satzunterbrechungen im Kontext von Selbstreparaturen / Wiederholungen:	
Anzahl Selbstrep. und Wiederholungen/Wörter*100	$13/181 \cdot 100 = 7,18$
Häsitationsformen (Häsitationspartikel/lexikalische und syntaktische Häsitationsformen):	
Anzahl Häsitationsformen/Wörter*100	$48/181 \cdot 100 = 26,52$

SP C

Aufnahme "2 Minuten"

2/01	Also mein Thema ist Medien, Handy und Internet. ⁸	1 AS-unit / 1 TS
2/02	Ah und ich werde die ²⁰ <u>verschiedene</u> Vorteile und Nachteile besprechen. ¹⁷	1 AS-unit / 1 TS
2/03	Vielleicht <u>zuerst</u> soll ich ⁴⁰ <u>ah</u> mein Bild <u>äh</u> beschreiben. ²⁴	1 AS-unit / 1 TS
2/04	Es gibt <u>äh</u> eine Frau und <u>ein</u> <u>Männer</u> / <u>äh</u> (ein) <u>ein</u> <u>Men</u> <u>ahm</u> am Tisch. ³⁶	1 AS-unit / 1 TS
2/05	Und ⁶⁰ <u>äh</u> (die) <u>die</u> Handy (von) von dem Mann <u>natürlich</u> ist eine Unterbrechung in ihren/ <u>äh</u> ihrer Konversation. ⁵²	1 AS-unit / 1 TS
2/06	Ahm also ja ⁹⁰ diese/ (dieses Bild <u>äh</u> zeigt) <u>äh</u> dieses Bild zeigt <u>ahm</u> hauptsächlich die Nachteile. ⁶⁴	1 AS-unit / 1 TS
2/07	Also natürlich sind die Handys <u>äh</u> eine U/ <u>ah</u> eine Unterbrechung und/ oder vielleicht ¹³⁰ eine Ablenkung in <u>unseren</u> <u>ah</u> <u>Lebens</u> . ⁸⁰	1 AS-unit / 1 TS
2/08	Aber ich glaub :: dass <u>heutzutage</u> ¹⁵⁰ sie sehr nützlich und notwendig sind. ⁹¹	1 AS-unit / 2 TS (<1 NS)
2/09	Ahm also ich weiß in meinem <u>ah</u> persönlichen ¹⁷⁰ Leben :: <u>äh</u> (wenn) <u>hm</u> wenn es <u>ohne</u> vielleicht Internet oder Medien <u>gibt</u> :: <u>äh</u> wäre ¹⁹⁰ es <u>äh</u> schwieriger meine Deutschkenntnisse zu verbessern :: und meine <u>andere</u> ²¹⁰ Sprachkenntnisse zu verbessern. ¹²⁰	1 AS-unit / 4 TS (<3 NS)
2/10	Ah besonders mit den Wortschätzen. ¹²⁴	1 AS-unit / 1 TS
2/11	Ich <u>benutze</u> ²³⁰ viele Webseiten wie Quiz it und LingQ ((unv.)) :: um <u>meinem</u> Wortschatz zu verbessern. ²⁵⁰ ¹³⁸	1 AS-unit / 2 TS (<1 NS)
2/12	Und ja ²⁵² ((unv.)) ¹⁴⁰	

Dauer:	109 Sekunden
Wortanzahl / Silbenanzahl:	140 Wörter / 252 Silben
grammatikalische Richtigkeit:	
Fehler/Wörter *100	$15/140 \cdot 100 = 10,71$
Fehler, die im Kontext einer Selbstreparatur einer selbstinitiierten Überarbeitung unterzogen wurden	2
Fehler in Teilen, die unmittelbar wiederholt wurden	0
syntaktische Komplexität:	
Verhältnis Nebensätze : AS-units	5 NS : 11 AS-units = 0,45
Verhältnis Nebensätze : Teilsätze	5 NS : 16 TS = 0,31
Flüssigkeit:	
Sprechrate + HP + wiederholte/reparierte Silben	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags >	
Sprechrate pro Sekunde	$274/109 = 2,51$
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 >	
Sprechrate pro Minute	$274/109 \cdot 60 = 150,83$
Sprechrate - HP + wiederholte/reparierte Silben	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags >	
Sprechrate pro Sekunde	$252/109 = 2,31$
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 >	
Sprechrate pro Minute	$252/109 \cdot 60 = 138,72$
Sprechrate _{pruned} - HP - wiederholte/reparierte Silben	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags >	
Sprechrate pro Sekunde	$233/109 = 2,14$
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 >	
Sprechrate pro Minute	$233/109 \cdot 60 = 128,26$
Wort- oder Satzabbrüche und Satzunterbrechungen im Kontext von Selbstreparaturen / Wiederholungen:	
Anzahl Selbstrep. und Wiederholungen/Wörter*100	$10/140 \cdot 100 = 7,14$
Häsitationsformen (Häsitationspartikel/lexikalische und syntaktische Häsitationsformen):	
Anzahl Häsitationsformen/Wörter*100	$29/140 \cdot 100 = 20,71$

SP C

Aufnahme "1 Minute"

3/01	Mein Thema ist Medien, Handy und Internet. ⁷	1 AS-unit / 1 TS
3/02	Ah mein Bild zeigt ah hauptsächlich die ²⁰ Nachteile ah <u>diese</u> Dinge. ¹⁵	1 AS-unit / 1 TS
3/03	Und <u>ähm</u> es gibt <u>ein</u> Mann :: <u>die</u> ah ein/ <u>eine</u> Handy nützt . ²⁵	1 AS-unit / 2 TS (<1 NS)
3/04	Und ⁴⁰ es ist <u>äh</u> klar :: dass es ein/ eine Unterbrechung und/ oder eine Ablenkung ⁶⁰ ist. ³⁹	1 AS-unit / 2 TS (<1 NS)
3/05	Und <u>ja</u> ich glaube :: meine/ besonders in meinem persönlichen Leben ⁸⁰ gibt es viele Nachteile während vielleicht der <u>unterrichten</u> oder ah wre/ während der Arbeit <u>ahm</u> . ⁶¹	1 AS-unit / 2 TS
3/06	Aber heutzutage ¹¹⁰ sind diese Medien und Handys <u>äh</u> notwendig und sehr nützlich <u>ahm</u> :: um Arbeit zu ¹³⁰ tun und auch :: um vielleicht in meinem persönlichen Leben ah <u>um</u> meine Sprachkenntnisse zu verbessern :: und viele Wortschätze auswendig zu lernen. ⁹⁵	1 AS-unit / 4 TS (<3 NS)
3/07	<u>Ahm ja</u> . ^{169/96}	

Dauer:	61 Sekunden
Wortanzahl / Silbenanzahl:	96 Wörter / 169 Silben
grammatikalische Richtigkeit:	
Fehler/Wörter *100	$6/96 \cdot 100 = 6,25$
Fehler, die im Kontext einer Selbstreparatur einer selbstinitiierten Überarbeitung unterzogen wurden	0
Fehler in Teilen, die unmittelbar wiederholt wurden	0
syntaktische Komplexität:	
Verhältnis Nebensätze : AS-units	5 NS : 6 AS-units = 0,83
Verhältnis Nebensätze : Teilsätze	5 NS : 12 TS = 0,42
Flüssigkeit:	
Sprechrate + HP + wiederholte/reparierte Silben	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags >	
Sprechrate pro Sekunde	$181/61 = 2,97$
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 >	
Sprechrate pro Minute	$181/61 \cdot 60 = 178,03$
Sprechrate - HP + wiederholte/reparierte Silben	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags >	
Sprechrate pro Sekunde	$169/61 = 2,77$
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 >	
Sprechrate pro Minute	$169/61 \cdot 60 = 166,23$
Sprechrate _{pruned} - HP - wiederholte/reparierte Silben	
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags >	
Sprechrate pro Sekunde	$163/61 = 2,67$
Anzahl der Silben/Dauer des Sprechbeitrags*60 >	
Sprechrate pro Minute	$163/61 \cdot 60 = 160,33$
Wort- oder Satzabbrüche und Satzunterbrechungen im Kontext von Selbstreparaturen / Wiederholungen:	
Anzahl Selbstrep. und Wiederholungen/Wörter*100	$5/96 \cdot 100 = 5,21$
Häsitationsformen (Häsitationspartikel/lexikalische und syntaktische Häsitationsformen):	
Anzahl Häsitationsformen/Wörter*100	$15/96 \cdot 100 = 15,63$

Abstract

Ausgehend von verschiedenen englischsprachigen Studien, die die Auswirkungen repetitiver Aufgabendesigns auf linguistische Bereiche der mündlichen Sprachproduktion im ESL-Kontext untersuchten, setzt sich die vorliegende Masterarbeit mit den Effekten von *task repetition*, also der Wiederholung ein- und derselben Aufgabe, auf die Flüssigkeit, grammatikalische Richtigkeit, syntaktische Komplexität und Lexik mündlicher Sprachproduktion von DaF/DaZ-Lernenden auseinander. Aufbauend auf der 4/3/2-Methode, die für diese Masterarbeit adaptiert wurde, erfolgte eine kategoriengeleitete Analyse der Sprechbeiträge von drei Kursteilnehmer*innen eines DaF/DaZ-Kurses, die jeweils drei, zwei und eine Minute (3/2/1-Methode) über ein vorgegebenes gleichbleibendes Thema sprachen. Die erworbenen Sprechdaten wurden hinsichtlich der Merkmale Flüssigkeit, grammatikalische Richtigkeit, syntaktische Komplexität und Lexik analysiert; dabei wurde sowohl ein quantitativer als auch qualitativer Zugang verfolgt. Zusätzlich erfolgte die schriftliche Befragung der Proband*innen selbst, inwiefern diese durch die Repetition der Aufgabe einen Effekt auf die Entwicklung der eigenen Sprachproduktion erkennen konnten. Die Untersuchungsergebnisse zeigen Entwicklungen vor allem in den Bereichen der Sprechflüssigkeit, grammatikalischen Richtigkeit und syntaktischen Komplexität. Eine datengeleitete qualitative Analyse zeigt außerdem auf, dass angenommen werden kann, dass die grammatikalische Richtigkeit und syntaktische Komplexität der mündlichen Sprachproduktion in Relation zueinanderstehen und sich gegenseitig beeinflussen. Die Auswertung der Fragebögen hinsichtlich der Selbsteinschätzung der Proband*innen deckt sich mit den Forschungsergebnissen dahingehend, dass ein positiver Effekt der 3/2/1-Methode auf die Entwicklung bzw. Verbesserung der eigenen Sprachproduktion beobachtet werden konnte.