



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Titel of the Diploma Thesis

„Influences of EFL teachers’ concepts of oral fluency on
the assessment of English language students’ oral
proficiency“

verfasst von / submitted by

Magdalena Pauzenberger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it
appears on the student record
sheet: UA 190 344 445

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme, as it appears
on the student record sheet: Lehramtsstudium UF Englisch UF Biologie und Umweltkunde

Betreut von / Supervisor: Univ.-Prof. Mag. Dr. Julia Isabel Hüttner, MSc

Danksagung

Zu aller erst möchte ich meinen Eltern und meiner Familie danken für die Jahre lange Unterstützung. Danke, für das gemeinsame Lachen und Weinen, das Auffangen und Ermutigen weiterhin meinen Weg zu gehen.

Ein großes Danke auch an meine Freundinnen und Freunde, die meine Studienzeit in Wien so besonders gemacht haben und hoffentlich nicht damit aufhören.

Ein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Dr. Julia Hüttner, die mich noch in letzter Sekunde aufgenommen und mich bis zur allerletzten Sekunde vor der endgültigen Abgabe unterstützt hat. Danke für Ihre Geduld und Ihren Beistand.

Wien und Kirchdorf an der Krems, Jänner 2020

Table of contents

1.	Introduction.....	1
2.	Definitions of fluency.....	2
2.1.	Nature of fluency.....	2
2.1.1.	Fluency in ELT research.....	3
2.1.2.	Fluency in SLA.....	4
2.2.	Utterance fluency and its measurements	7
2.3.	Perception of fluency – the role of the listener.....	10
2.3.1.	Automaticity.....	12
2.3.2.	Accuracy.....	13
2.3.3.	Discourse knowledge.....	16
2.3.4.	Strategic knowledge.....	16
2.3.5.	Pragmatic knowledge.....	17
2.3.6.	Genre knowledge.....	18
3.	Fluency in the English language classroom – Implementation.....	19
3.1.	Fluency in the Austrian English curriculum for secondary education.....	22
3.2.	Fluency in the oral Austrian English Matura.....	25
4.	Assessment.....	28
4.1.	Assessment – definition and purpose.....	28
4.2.	The role of assessment in Communicative Classroom Teaching.....	30
4.3.	Defining (fluency) constructs for assessment	33
4.4.	Relation of fluency and L2 proficiency – fluency measures revisited	36
4.5.	Applying the construct of fluency in practice.....	38
4.6.	Effects on fluency assessment.....	40
4.6.1.	The interlocuter.....	40
4.6.2.	Task design’s impact on fluency development and fluency assessment.....	44
4.6.3.	The focus on the native speaker and problem of subjectivity.....	45
5.	Teacher beliefs.....	47
6.	The influence of Austrian English teacher’s fluency concept on the assessment of student fluency – an empirical study.....	49
6.1.	Research questions.....	50
6.2.	Data and methodology.....	50
6.3.	Participants.....	51
6.4.	Data analysis and findings.....	52
6.4.1.	Goals for teaching speaking.....	52
6.4.2.	Differences in teaching speaking competences between lower and upper secondary.....	54
6.4.3.	Definitions of fluency.....	58

6.4.4. Materials and implementation of speaking and fluency.....	60
6.4.5. Assessing speaking and fluency.....	64
6.4.6. Challenges and problems for students' fluency development.....	66
6.4.7. Differences between assessing fluency between lower and upper secondary – focus shift?.....	70
6.4.8. Additional aspects.....	73
6.5. Interpretation of findings – discussion	74
7. Conclusion.....	80
References.....	83
Appendix.....	89

1. Introduction

Communicative language learning is the basis of the Austrian foreign language curriculum, hence a common goal of language teaching in Austrian language classrooms is to develop communicative competence including spoken fluency. The importance of fluency development is mirrored in numerous studies focusing on features of oral fluency and how these features can be individually trained and developed, to determine how they can be incorporated in any language classroom. Moreover, Segalowitz (2010: 161) highlights this significance of being able to talk fluently in a second language and states that mastering a foreign language fluently “is no longer simply a luxury”, however an “economic and social necessity”.

Speaking a language fluently has been defined differently by several SLA and CLT researchers and even laypeople have their own definitions and feelings about the degree of fluency a language learner has already acquired. Reaching a common definition for oral fluency poses a challenge, as the term incorporates so many different features of spoken language. Bygate (2009b: 410) defines fluency as “a reflection of the effectiveness with which speakers manage their pragmatic purposes, which itself will be a function of the discourse type and interactional purpose”. Nevertheless, this and other definitions of fluency tend to leave the reader with an impression of subjectivity and inaccuracy in its practical implementation in language classrooms. Therefore, this thesis’s intention is to discuss different definitions of oral fluency and further open the topic by investigating how constructs of fluency formed by Austrian English language teachers have an impact on assessing oral fluency in the classroom. For that purpose, five Austrian English language teachers were interviewed about their experiences with teaching oral fluency and also assessing their students’ oral fluency development throughout their years at school up to their school leaving exam: the Matura, which also incorporates oral exams.

Evidently, the lack of precision regarding the definition of fluency leads to challenges of implementing fluency into the foreign language classroom and subsequently assessing the level of fluency a speaker has already acquired. Researchers have come up with different lists of fluency features and measurable components of fluency, aimed at facilitating assessment and the assignment of a speaker’s oral abilities to a respective speaking descriptor. Nevertheless, these features and components are extremely impractical regarding their implementation in the (Austrian) foreign language classroom. It is precisely this deficiency of possibilities to implement fluency practices in English classrooms, which is going to be addressed in this thesis.

2. Definitions of fluency

Describing characteristics of a fluent speaker of a second language is a challenging task. There is almost no objective point of view in terms of finding a model for a fluent L2 user. Therefore, arriving at a definition of these fluency characteristics has presented itself as a task full of disputes. Nevertheless, different fields of research have presented different approaches to defining fluency and its measurements. Three of them that have proposed thorough definitions of fluency are Second Language Acquisition (SLA) and English Language Teaching (ELT) and Communicative Language Teaching (CLT).

Generally, it can be argued that the concept of fluency is indeed very abstract, and additionally, strongly influenced by personal opinions and conceptions about the perception of a fluent speaker. Therefore, linguistic research, and particularly educational contexts, needs straightforward definitions to be able to define characteristics of fluency. This is especially crucial for second language teachers, in order to design activities aimed at supporting L2 learners' fluency development. Furthermore, definitions of fluency can serve as a basis for teaching, and ultimately allowing teachers to assess their student's fluency as objectively as possible.

However, the various definitions differ in their content and there are only a few areas of overlap that can be identified. This means that, although all the fields of research aim to find one universal definition, their different concepts of fluency aren't complementary: the view presented in SLA contrasts the views of ELT and CLT. Nevertheless, there is a certain common ground the presented fields share and upon which they build their respective definitions of fluency.

2.1. Nature of fluency

The first picture that comes to mind when discussing the term fluency is somehow connected to motion. Being able to speak in a fluent manner is almost always associated with a "focus on the movement-like or fluidity aspects of speech" (Segalowitz 2010: 3). Koponen and Riggenbach (2000: 6-7) indicate that this connection to fluidity can also be found in nouns and adjectives of other languages, subsequently highlighting that "the underlying conceptual metaphor appears to be that language is motion" (Koponen and Riggenbach 2000: 7). Speaking without interrupting the "stream" or flow therefore, seems to be the most general definition of fluency. Laypeople likewise describe the overall proficiency of a learner of a language (Koponen and Riggenbach 2000: 8) in a similar manner. Asking a person on the street about a definition, the answer would most certainly be something like this: "Fluency is simply the

ability to talk at length with few pauses, 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” (Fillmore 1979: 93). Not only laypeople, but also within the field of SLA and ELT, fluency is regarded as a part of second language (L2) proficiency. According to Koponen and Riggenbach (2000: 13) “for many in the language teaching field the concept of fluency parallels something akin to a more global proficiency”, thus implementing a definition of fluency in a broader sense. Wood (2001: 574) states that “[f]luency is a term used frequently to describe language performance, yet is often defined vaguely and used as a substitute for a group of aspects of proficiency in general”. Exactly such a broad definition of fluency and “lack of precision in use” (Wood 2001: 574) might pose difficulties for researchers conducting studies about L2 fluency, as well as teachers aiming to implement fluency development in the language classroom and consequently assessing this skill. However, SLA and ELT approach a definition of fluency differently. Both fields demand a clearer and more straight forward definition of fluency to be able to evaluate and assess the level of fluency a L2 speaker has already acquired. The following chapters are going to give an overview of fluency definitions of the respective fields, and finally aim to develop a working definition of fluency for the purpose of this thesis.

2.1.1. Fluency in ELT research

English Language Teaching research establishes definitions in order to facilitate teaching and the acquisition of a foreign language in practice. It could even be argued that teaching practices, which can rely on clear theoretical definitions, tend to be more successful in supporting L2 development. Considering the acquisition of speaking skills, there already exists a vast amount of theory and research. However, in terms of fluency, clear-cut definitions of characteristics and their implementation aren’t as elaborately developed. Lennon (2000: 25) distinguishes “two senses of fluency, as used in common language-teaching parlance: a broad sense, corresponding roughly to all-around oral proficiency; and a narrow sense, referring to the speed and smoothness of oral delivery.” Generally, it can be argued that the field of ELT assigns fluency to a broader sense and subcategorize fluency as a feature of overall language proficiency.

Communicative Language Teaching (CLT), which has been introduced in the 70s of last century and has had a great impact on language teaching research since (Richards 2006: 1), is one of the fields of research that defines fluency in its broad sense, and consequently assigns it to be a subunit of overall second language (L2) proficiency. In CLT methodology, fluency has always been regarded as a component of communicative competence, as “[o]ne of the goals of CLT is to develop fluency in language use” (Richards 2006: 14). According to Littlewood

(1981: 4), a second language learner is capable of using foreign language, and subsequently is fluent, when “the person who is most skilled at processing the complete situation involving himself [or herself] and his [or her] hearer, taking account of what knowledge is already shared between them [...], and selecting items which will communicate his [or her] message effectively.” Although this definition already gives insight into the complexity of communication, this is still a very broad definition holding numerous ways to interpret the characteristics of a fluent language user. Also, Richard’s (2006: 14) definition of fluency remains vague, as he states that “[f]luency is natural language use occurring when a speaker engages in meaningful interaction and maintains comprehensible and ongoing communications”. Firstly, one could question what a meaningful interaction is and secondly the accounts of comprehensible are open to interrogation? However, this account is taken out of context and merely highlights that this definition is not aiming at giving an overall valid definition of fluency but is rather the basis for designing classroom activities for the language classroom. Richard (2006: 14) highlights the definition’s connection to classroom activities by stating that “[f]luency is developed by creating classroom activities in which students must negotiate meaning, use communication strategies, correct misunderstandings, and work to avoid communication breakdowns.” This allows a conclusion that second language teachers have to create situations in which meaningful interactions can be trained, and in these situations L2 learners have to speak comprehensibly, thus fluently.

Still, these approaches to define fluency remain quite broad and do not allow to extract characteristics of fluency, and subsequently define a list of features serving as a checklist for a fluent L2 speaker. Fluency in CLT and ELT, although a key characteristic, remains a very broad concept which is heavily reliant on the hearer’s opinion, hence is influenced by other competences proficient L2 users have to acquire and then make use of.

2.1.2. Fluency in SLA

It is important to question this broad approach to fluency. The field of SLA contrasts the idea of fluency being a part of overall language proficiency by narrowing down the definition of oral fluency to measurable components. It would be very difficult to assess fluency in linguistic studies, if all these features of language proficiency had to be considered. Wood (2010: 11) states that there is a need to distance teaching but especially research from this broad sense of fluency and when “[d]efining fluency as distinct from other aspects of oral proficiency [it] repeatedly leads us back to temporal variables in speech, such as speed, pauses, hesitations, and

fillers”. These temporal variables which are characteristics of fluency in its narrow sense “can be measured both impressionistically and instrumentally by speech rate and by such dysfluency markers as filled and unfilled pauses, false starts, hesitations, lengthened syllables, retraces, and repetitions” (Lennon 2000: 25). This definition implies that fluency in the field of SLA has to have, additionally to its broad sense, “a componential narrow meaning” (Koponen and Riggenbach 2000: 5). Hence, it can be regarded as any other language subskill that can be individually trained, monitored and subsequently also assessed.

Although Fillmore’s (1979) list of abilities describing a fluent language user depicts a rather broad concept of fluency, each ability can be defined individually and together attributed to form a fluent language user. According to Fillmore (1979: 93) fluency is:

- a. the ability to talk at length with few pauses, the ability to fill time with talk.
- b. the ability to talk in coherent, reasoned, and “semantically dense” sentences. The main ingredient in this kind of ability appears to be a mastery of the semantic and syntactic resources of the language.
- c. the ability to have appropriate things to say in a wide range of contexts. A person who is fluent in this sense is always says the right thing, is verbally at ease in many different kinds of conversational settings.
- d. the ability some people have to be creative and imaginative in their language use, to express their ideas in novel ways, to pun, to make up jokes, to attend to the sound independently of the sense, to vary styles, to create and build metaphors.

In Fillmore’s (1979) definitions, different nuances of fluency become apparent, illustrating the different levels which have to be considered during speaking by language learners. Thus, these can all be included in the formation of speaking activities with focus on fluency, as well as overall assessment of the fluency of a second language learner. Nevertheless, his list of abilities is far from focusing on fluency in its narrow sense, and it rather gives a theoretical overview of what fluent L1 speech should incorporate.

A researcher distancing her research from defining fluency as a subcategory of overall language proficiency and acknowledging the importance of its narrower sense is Hilton (2014: 28-29) by stating that,

[t]he adjective *fluent* is often used in conversational English as a synonym of *proficiency*, but the notion of *fluency* has taken on a more restricted meaning in the field of language acquisition research, referring to the temporal characteristics of spoken discourse.

Especially, considering studies researching language acquisition, fluency needs to be measured precisely with the help of these temporal features, as studies aim to identifying certain areas of speech production which are indicators of oral fluency. Segalowitz (2016: 80) also distances his research from depicting fluency as part of language proficiency, hence working with it in its broad sense. In his opinion (2016: 80), fluency in its broad sense has its limitations, as its individual constituents are hard to identify and therefore almost impossible to operationalize to meet research standards. Consequently, he claims that there is a need “to identify, in a theory-driven way, the mechanisms and processes responsible for L2 (dis)fluencies” (Segalowitz 2016: 80). However, the question what these mechanisms are and how they can facilitate fluency development, remains.

In an earlier publication Segalowitz (2010: 16) suggested that researchers and also language teachers should focus

on features of L2 performance that are reliable indicators of how efficiently a speaker is able to mobilize and temporally integrate, in a nearly simultaneous way, the underlying processes of planning and assembling an utterance in order to perform a communicatively acceptable speech act.

If we look back on Fillmore’s (1979) definition of fluency, Segalowitz (2010) additionally incorporates the cognitive processes underlying the planning of speech into his construct of fluency. Furthermore, as opposed to Fillmore (1979) he considers temporality an indicator of speech planning. Speakers do not only have to mobilize their knowledge about performing a speech act, however, simultaneously also have to deliver speech in a certain speed in order to be considered fluent. Segalowitz’s (2010) definition of a fluent language user precedes the view as introduced by Lennon (2000:26), that

[f]luent performance will be the outcome when the learner’s bases of linguistic knowledge (traditionally, grammar, lexis, phonology) and pragmatic knowledge (form-function matchings) are adequate and when the learner’s processing skill is sufficiently developed to meet the task demands.

Also, Lennon (2000) further describes that a fusion of different abilities has to take place in order to be able to consider a speech act of an L2 learner a fluent performance. Segalowitz (2010) uses “communicatively acceptable speech act” instead of fluent performance as this concept described by Lennon (2000) might not completely incorporate all measurable features of a fluent speaker. Performing acceptably on a communicative level heavily relies on the listener and his or her perception of the speech act. However, are there even situations in which a “communicatively acceptable speech act” can be equated with the ability to talk fluently? In

order to find the fine line between intelligibility and fluency, reliable measures serving as indicators of fluency have to be considered.

Therefore, Segalowitz (2016) provides an important further distinction of fluency by subdividing it into three types namely: cognitive fluency, utterance fluency and perceived fluency. Utterance fluency, out of all three, is the one which is concerned with these reliable indicators that allow to make assumptions about a speaker's speaking ability. Cognitive fluency, on the other hand, implies that "producing an utterance involves coordinating the activity of many different, interacting cognitive processes" (Segalowitz 2010: 48). Segalowitz (2010: 48) further explains that having the ability to coordinate these activities quickly and efficiently, and being able to convey utterances in "good time" suggests that a speaker can be considered fluent. Although further investigation into cognitive mechanisms of fluent speech would be interesting, this would exceed the scope of this thesis¹. Therefore, the next chapter will further focus on the importance of utterance fluency and its measurements.

2.2. Utterance fluency and its measurements

For linguistic researchers, it is most important to base their assessment on features of language produced by the participants of their studies. These features should be observable, countable and repeatable. Utterance fluency seems to possess all these requirements, as it "refers to the fluidity of the observable speech as characterized by measurable features (Segalowitz 2016: 81). Measurable features are predominately temporal variables of fluency, which Wood (2010: 17) and Segalowitz (2016: 81) identified as being rate of speech, number and duration of hesitations, filled and unfilled pauses, as well as talk produced in between these pauses. Thus, it can provide a base of different approaches to cope with spoken language, furthermore serving as a starting point for researching and assessing fluency.

However, "[j]ust as defining fluency is rather problematical, the establishment of the components of fluency is not without difficulty" state Kormos and Dénes (2004: 148). There are several studies aiming at finding features of fluency that can be measured qualitatively and quantitatively: Measures such as temporal features (Lennon 1990; Hilton 2009; Kahng 2014; Peltonen 2018), interactive features (Sato 2014), phonological features (Wennerstrom 2000) and formulaic speech (Conklin and Schmitt 2008; Wood 2010) seem to be the most important ones regarding their effect on fluency development of L2 learners.

¹ For a detailed analysis of the cognitive scope of fluency, see Klammer (2012)

Kormos (2006: 162- 165) defined a list of fluency measures which were utilized most frequently in numerous studies about oral fluent second language production. The following table gives an overview of her findings:

<i>Measure</i>	<i>Definition</i>
Speech rate	The total number of syllables produced in a given speech sample divided by the amount of total time required to produce the sample (including pause time), expressed in seconds. This figure is then multiplied by sixty to give a figure expressed in syllables per minute. (...)
Articulation rate	The total number of syllables produced in a given speech sample divided by the amount of time taken to produce them in seconds, which is then multiplied by sixty. Unlike in the calculation of speech rate, pause time is excluded. Articulation rate is expressed as the mean number of syllables produced per minute over the total amount of time spent speaking when producing the speech sample.
Phonation – time ratio	The percentage of time spent speaking as percentage proportion of the time taken to produce the speech sample (Towell, Hawkins, & Bazergui, 1996)
Mean length of runs	An average number of syllables produced in utterances between pauses of 0.25 seconds and above.
The number of silent pauses per minute	The total number of pauses over 0.2 sec divided by the total amount of time spent speaking expressed in seconds and is multiplied by 60.
The mean length of pauses	The total length of pauses above 0.2 seconds divided by the total amount of pauses above 0.2 seconds.
The number of filled pauses per minute	The total number of filled pauses such as uhm, er, mm divided by the total amount of time expressed in seconds and multiplied by 60.
The number of disfluencies per minute	The total number of disfluencies such as repetitions, restarts and repairs are divided by the total amount of time expressed in seconds and multiplied by 60.
Pace	The number of stressed words per minute (Vanderplank, 1993).
Space	The proportions of stressed words to the total number of words (Vanderplank, 1993).

Figure 1: An overview of measures of fluency (Kormos 2006: 163)

Moreover, Fulcher (2003: 30) also lists several features of communication as indicators for fluency, or rather dysfluency, which are very similar to Kormos' (2006):

- a. Hesitations consisting of pauses, which can be unfilled (silence) or filled (with noises like 'erm').
- b. Repeating syllables or words.
- c. Changing words.

- d. Correcting the use of cohesive devices, particularly pronouns.
- e. Beginning in such a way that the grammar predicts what comes next, but the speaker changes the structure of the utterance part way through.

First and foremost, these are all quantifiable features, allowing researchers and teachers to count the occurrence of these observable speech features, thereby drawing conclusions about the speaker's fluency. Tavakoli and Skehan (2005: 254-255) stated that these most common measured features of fluency can further be sub-divided in order to facilitate fluency assessment. They divided the measures into three categories: breakdown fluency, speed fluency and repair fluency. Breakdown fluency covers aspects of fluency such as pausing (silent and filled), and silence in general. Speed fluency, on the other hand, is concerned with the speed of language production, and lastly, repair fluency incorporates all attempts of repairing the speech being produced, such as reformulations, false starts, etc. Especially in a classroom setting these sub-divisions of fluency could be a beneficial tool for the teacher regarding the assessment, as they summarize the different measures and the teacher could possibly avoid counting pauses or measuring mean lengths of runs.

According to Hilton (2014: 33) “[i]n L2 research, pause rate, mean length of pause and mean length of run have been shown to be the most significant fluency indicators.” Generally, it is crucial for language teachers to consider how these measures can be utilized in the classroom (during activities) and in how far the teachers use them as the basis for their assessment. Mora and Valls-Ferrer (2012: 617) outlined in their study that “[f]luency measures were based on temporal properties of speech and hesitation phenomena, which have been shown to be related to native speakers’ perception of fluency in L2 speech production.” This connection between measures and perception of speech will most likely also have an impact on language teachers who are not native speakers. Thus, students should be provided with sufficient possibilities to produce speech, in order for teachers can observe and also judge the student’s speech production. As the student is the delivering party most of the time in an English classroom situation, and the language teachers occupy the role of the listener, it is of utmost importance to further investigate the role of the listener and the influence the perception of fluency has on students’ fluency development. Nevertheless, it should be considered that foreign language teachers probably do not have the time and resources to work with fluency in its narrow sense as linguists can do. It is rather unusual to record students and count instances of these measurable features of utterance fluency; equally, the language classroom doesn’t allow for numerous opportunities of monitored dialogues. It is thus of utmost importance to further look

at the one area of overlap of SLA research and ELT reality, namely perceived fluency and the role of the listener.

2.3. Perception of fluency – the role of the listener

Regarding researching, teaching and also assessing fluency, the role of the listener is crucial, almost playing the main part. In the field of language teaching, this listening role is occupied by the language teachers who have to make judgements about their students' oral proficiency; including their fluency (Kormos and Dénes 2004: 146). These judgements, however, should be as objective as possible to guarantee a fair and transparent assessment of every student. Nevertheless, being objective about someone's ability to speak fluently continues to be highly problematic. Although measurements and features of fluency aim to facilitate objectivity, they "are not simply descriptions of a speaker's speech but also of a listener's perception of it" (Luoma 2004: 88).

According to Segalowitz (2016: 86), "L2 perceived fluency refers to subjective judgements of L2 speakers' oral fluency", indicating that it is indeed challenging to distance oneself, as a teacher or rater, from one's own perception of the speaker's fluency, and subsequently "use such judgements to assign fluency levels to the L2 speakers' oral fluency". The problem remains that "discourse is a cooperative affair" and "speech that might be judged disfluent in one situation may be regarded as sufficiently fluent in another" (Lennon 2000: 33). Therefore, fluency seems to be largely dependent on the context in which it is being considered for assessment. As far as Lennon's (2000: 34) findings are concerned, "[a] good touchstone of acceptable fluency is the degree to which listener attention is held. Such a view of fluency recognizes that assessment can only be made in context". In the context of the language classroom, this listener is the teacher. In some instances, other students also adopt the listener role. However, with regard to the assessment of fluency, the teacher is the crucial listener in this scenario. He or she decides if a student is being able to hold his or her attention, and subsequently evaluates pieces of spoken language. Segalowitz's (2010: 48) research shows the correlation of this focus on context and the role of the listener. He states:

Perceived fluency has to do with the inferences listeners make about a speaker's cognitive fluency based on their perception of utterance fluency. In other words, perceived fluency is a judgement made about speakers based on impressions drawn from their speech samples.

This statement implies that speakers, in this case English language students, have to make conscious decisions while speaking, always considering the course of the conversation and focusing on the meaning of their utterances. Otherwise, it might be the case that the listener's attention is lost, and the speaker appears to be disfluent in the ears of the listener. In an L2 acquisition context, comprehensibility plays a major role, as it affects both the interlocutors, as well as the teacher's perception. Therefore, the perception of these speech samples is very important, as it can easily influence and impact the speaker and consequently change the course of the conversation, which in the worst case, might even break down (Segalowitz 2016: 86). It is therefore safe to say that a speaker's oral fluency is heavily dependent on the listeners perception of it, as also Sato (2014: 88) observed that "[o]ral fluency is ultimately a perceived phenomenon in the listener's brain".

Perceived fluency, hence, can be considered an area of overlap between SLA and ELT, as both fields are highly dependent on it. In the case of SLA, fluency perception is probably much more structured and guided, as fluency and its measurements are being used in their narrow sense. In the case of ELT and classroom practices, perceived fluency might suffer more from subjectivity due to its broad definition, thus heavily relies on the individual perception of the listener. Moreover, the lack of a precise definition makes it very difficult for language teachers, to implement fluency in their English classrooms.

Klammer (2013) addressed the difficulties of defining and implementing fluency in the ELT classroom, and states that "performing according to the expectations of listeners is equally highlighted as one of the overall requirements to be met by so-called fluent-speakers" (Klammer 2013: 100). She examined Austrian English language teacher's definition of a fluent student and extracted features of spoken language contributing to perceiving a speaker as fluent. The following list is merely a selection of fluency-features examined by Klammer (2013: 95-96)), which will be important for this thesis as well:

- a. Automaticity
- b. Sufficient repertoire of vocabulary and grammatical structures
- c. Discourse knowledge
- d. Strategic knowledge
- e. Pragmatic knowledge
- f. Genre knowledge

All of these notions seem to have an impact on teachers' perception of their students' speech fluency, thus affecting its assessment, because only if a student can make use of these different

competences and strategies, he or she will be considered a fluent speaker. However, it has to be noted that these features of overall language proficiency do not narrow definition of fluency but rather add to the broad definition of fluency. Each of these features can be perceived quite differently, and therefore might affect students' fluency assessment in opposing ways. Although perceived fluency presents itself as an area of overlap, these features broaden the definition of fluency even more than Segalowitz (2010) suggests, indicating that research and teaching practice do not have the same focus in terms of fluency characteristics. Nevertheless, they are important characteristics which can be trained in language classrooms. Therefore, the next chapters are going to further describe them and determine in how far they influence the perception of fluency of a L2 user.

2.3.1. Automaticity

Firstly, the term “automaticity” has to be defined, in order to be able to understand its impact on the perception of fluency. Generally, it can be argued that “*fluency* [...] [can be] associated with the notions of rapidity and automaticity” (Koponen and Riggenbach 2000: 6). Levis (2006: 264) states that “[a]utomaticity describes the extent to which elements of speech do not have to be consciously considered while communicating” and is closely intertwined with “the ability to plan ahead while monitoring the developing communication for clues” in order to uphold a conversation. Considering a language classroom scenario, Thornbury (2005: 6) argues that “[a]utomaticity allows speakers to focus their attention on the aspect of the speaking task that immediately requires it, whether it is planning or articulation”, as their knowledge about the language has become more accessible and they are now able to access this knowledge with a higher degree of automaticity. Sato (2014: 81) reminds that “the construct of oral fluency partly entails fast (or automatic) processing of what to say, accurately retrieving the grammar and vocabulary needed, and placing them into actual vocal production”, indicating that “automaticity is a component of fluency” and therefore, greatly influences the perception of a speaker's fluency. It allows assessors and teachers to gain an insight into the student's oral and overall language proficiency, as automaticity entails having acquired grammar and vocabulary, accurate pronunciation ensuring the speakers' intelligibility, knowledge about syntax, and, of course, strategies to manage talks and cope with linguistic difficulties (Klammer 2013: 44). Fulcher (2014: 30) also describes automaticity as a component of fluency. He states that “[i]f speech is going to be fluent, the process of planning what to say, retrieving the necessary grammar and vocabulary, and speaking, needs to be automatic. It is when speech becomes more noticeably automatic that we start describing a speaker as being ‘fluent’”.

Perception of fluency, however, relies not only on automaticity of the knowledge a speaker has of using the language, but also on other factors. For example, Fulcher (2014: 30) not only views automatic language use as an indicator for fluency but also describes accuracy as one of its components. He even states that “‘accuracy’ and ‘fluency’ are related through the notion of automaticity”.

2.3.2. Accuracy

In the field of CLT contrasting the terms fluency and accuracy seems to be one of the core issues (Brumfit 1984; Richards 2006). For CLT proponents, it is crucial to distance themselves from the accuracy-driven teaching methodology, and rather move towards the establishment of a communicative classroom where students being able to communicate effectively. Therefore, there was the need not only to define, but also contrast fluency from accuracy. This distinction is also important for this thesis, as assessing the accuracy of the students’ speech seems to be the most obvious and accessible approach for the assessment of students’ talk, ultimately leading to valid judgements about their fluency. Nevertheless, the problem of conflating these two concepts remains.

Although “[t]he terms ‘accuracy’ and ‘fluency’ are part of the vocabulary of language teaching, and most language teachers have an intuitive understanding of what these terms mean” (Fulcher 2003: 30), there are conflicting opinions whether a student who speaks accurately is automatically also fluent, and whether a student being fluent is automatically accurate. Sato (2014: 80) also addresses this conflict and states that, “if a learner is accurate, he or she may be perceived as more fluent than another learner whose speech rate is higher but with lower accuracy.” This statement indicates that the search for a well-defined concept of a fluent second language user is still in progress and further research is required, but also shows that accuracy does have an impact on the perception of fluency. Nevertheless, most people still distinguish between somebody fluent and somebody accurate, as it is simply easier than trying to merge both concepts into one construct. Furthermore, with regard to schoolbooks, there is still a clear distinction of activities with the focus on fluency and a focus on accuracy.

Still, it can generally be argued that “fluency, measured by differing yet individualized tasks, is related to other competencies such as accuracy” (Sato 2014: 80). In fact, Hammerly (1991: 54) describes that fluency and accuracy are dependent on each other: he states that on the one hand “an early emphasis on fluency – with communicative competence in mind – results in a major and apparent permanent loss of accuracy”, however, on the other hand “early emphasis

on accuracy [...] does not impede but rather helps the later gradual development of fluency.” Thereby, he emphasizes that second language classrooms need to find a balance of these two notions, as they do not exclude each other, but rather support each other. Brumfit (1984: 52) even argues that “fluent language [...] [can] also be accurate language; it simply refers to a focus by the teacher, on formal factors or issues of appropriacy, which will be evaluated for their observed characteristics rather than ignored [...] except insofar as they impede satisfactory completion of the discourse.” The concept that combines fluency and accuracy in this situation is automaticity. According to Fulcher (2003: 30), they both serve the development of communicative competence, because “[i]f speech is going to be fluent, the process of planning what to say, retrieving the necessary grammar and vocabulary, and speaking, needs to be automatic.”

Balancing these opposing features of communicative competence and subsequently incorporating this into the language classroom, ultimately reverts to the language teacher. The problem, however, is that many teachers struggle with this communicative approach to language teaching. It is easier to hold on to grammar drills and intensive reading practices etc., than supporting the development of fluency, which does not have a precise definition. The problem is that unlike grammar exercises, “observable speech phenomena are [...] not ‘linear’ [and are therefore] problematic for testing speaking” (Fulcher 2003: 31). Accurate language is definitely more accessible to assessment. An utterance is either right or wrong in terms of grammar, syntax or pronunciation, and there are few ambiguous answers. As the previous chapters showed, defining and teaching oral fluency is much more complex than simply right or wrong. Wood (2010: 1) observed that “L2 teachers and assessors tend to bypass efforts to facilitate development of fluency and focus instead on language accuracy and a hope that input and practice will help learners to speak ‘more smoothly’.” However, the problem of lacking speaking and fluency activities remains, even in a CLT classroom. Gatbonton and Segalowitz (2005: 326) describe exactly this discouragement regarding fluency practice. They (Gatbonton & Segalowitz 2005: 327) state that “teachers hesitate to make use of the advantages of communicative language teaching” and see the reason for this hesitation as:

CLT’s failure to easily attract advocates [...] [indicates] that many teachers have difficulty seeing the learning value of communication activities. Teachers in many parts of the world are used to highly structured activities such as teaching grammar rules, conducting drills, and teaching vocabulary lists, which makes it hard for them to accept that activities such as games, role-plays, and problem solving with little obvious language teaching purpose can actually count as ‘real teaching’.

Although communicative language teaching and its implementation in language classrooms is often attributed to more fluent language learners, it is simultaneously criticized that exactly these fluent speakers' speech lacks accuracy (Hughes 1983: 1). Hughes (1983: 4) acknowledges this critique; however, does not think that CLT causes this problem. He argues that the lack of proper testing formats, which would allow speakers who are fluent and able to communicate successfully, but are not able to do so accurately, is to blame. He demands “new, presumably criterion-referenced, tests on which [...] [language learners speaking effectively, hence having communicative competence] could demonstrate their success”. Later CLT research, such as Brumfit (1984) or Richards (2006) followed this call and developed new classroom activities and approaches to fluency. According to Brumfit (1984: 69) “[t]he aim of fluency activity is to develop a pattern of language interaction within the classroom which is as close as possible to that used by competent performers in mother tongue in normal life.” Richards (2006: 14) established a guide for fluency activities, which includes the following foci:

- a. Reflect natural language use of language
- b. Focus on achieving communication
- c. Require meaningful use of language
- d. Require the use of communication strategies
- e. Produce language that may not be predictable
- f. Seek to link language use to context

It can be noted that these activities are clearly separated from accuracy activities. There is a tendency to emphasize the naturalness of language use and acquiring strategies that should facilitate communication. The focus on the reflection of natural language use is quite an important one in terms of defining fluency. On the one hand, it definitely relates to the concept of fluency in its broad sense: overall language proficiency should mirror the abilities of a native speaker, allowing the L2 user to utilize the L2 as natural as possible. On the other hand, compared to fluency in its narrow sense, naturalness of language use somehow almost contradicts the precise measurements of fluency in its narrow sense. Measuring time of speech runs, counting pauses and evaluating hesitations do not seem to reflect natural language use at all. As natural language use further broadens the concept of fluency, it cannot be dealt with in more detail here.

Although a distinction to accuracy exists, fluency is nevertheless closely connected to accuracy. However, its implementation is still problematic and thus being avoided by English language teachers, which subsequently has negative effects on the L2 learners. Thornbury (2005: 28)

observed that L2 learners still feel a certain “pressure to be accurate – to avoid making humiliating errors – [which] may [...] [have] a negative effect in terms of fluency”. However, what is lacking in terms of linguistic competence, speakers can balance out with other communication strategies such avoidance, compensation, simplification etc. Consequently, L2 learners who are making use of these coping strategies, are still perceived as being fluent although they are not perfectly accurate throughout their conversations.

2.3.3. Discourse knowledge

According to Hedge (2000: 408), discourse knowledge can be defined as “[t]he ability to understand and produce contextualized stretches of language in spoken or written texts”. This definition implies that fluent speakers of any language need the ability to connect the “individual elements” of their talk and subsequently “form coherent stretches of discourse” (Thornbury 2005: 14) in order to be perceived as fluent speakers. Thornbury (2005: 14-15) describes discourse competence as being able to “organize and connect individual utterances, as well as how to map this knowledge on to the turn-taking structures of interactive talk”.

Having this knowledge or competence is especially important to adhere to the fluidity of oral speech production. Discourse markers act as connective devices, joining together loose messages to form a whole discourse. They can “signal one’s intentions, [...] hold the conversational turn, and [...] mark boundaries in the talk” (Thornbury 2005: 15). Moreover, L2 learners “need to acquire useful language for strategies such as initiating, entering, interrupting, checking and confirming in conversation (Hedge 2000: 51-52). Thus, being able to manage and organize discourse in speaking is a crucial feature of a fluent speaker.

2.3.4. Strategic knowledge

In order to speak in a fluent manner, speakers have to have certain knowledge about maintaining the flow of speech. Consequently, they need to acquire strategies that support the speakers to do so, and eventually also help them overcome possible obstacles such as lack of vocabulary, grammar mistakes etc. As quoted in Thornbury and Slade (2006: 220) speakers may find themselves in need “to compensate for some deficiency in the linguistic system, and focus on exploring alternate ways of using what one does know for the transmission of a message (Tarone 1981: 287)”. To overcome these deficiencies, Thornbury and Slade (2006: 220) suggest “some kind of compensatory strategy” which “involve an ability to monitor the state of the communicative situation and to respond accordingly”. These compensatory strategies apply to

“deficiencies in the speaker’s linguistic system” (Thornbury and Slade 2006: 220), meaning that the speaker has yet to acquire the knowledge about the deficiency he or she is trying to cope with. They can be distinguished from “*production strategies*”, which refers to the ability of a language learner to make use of already acquired linguistic knowledge in the most efficient way possible (Thornbury and Slade 2006: 220). According to Bygate (1987: 14), a speaker wanting to communicate successfully “is likely to arrange language and communicate meanings in a different way from if he were writing”. Therefore, in order not to negatively affect the message speakers are trying to communicate, they “use devices in order to *facilitate* production, and secondly they often have to *compensate* for the difficulties” (Bygate 1987: 14). These production strategies are summarized by Bygate (1987: 19) as follows:

Facilitating features include:

- a. Simplification
- b. Ellipsis
- c. Formulaic expressions
- d. Fillers

Compensation features include:

- e. Self-correction
- f. Repetition
- g. Rephrasing

Bygate (1987: 20) further suggests that language teachers should acknowledge that these features are supporting the development of oral fluency and therefore emphasise them in the language classroom. Klammers’ (2013: 100) empirical research shows that English language teachers, in general, have the opinion that “strategic competence, and especially paraphrasing, is emphasized [sic] as helpful means to avoid communication breakdown” thus implying that they are being considered as a positive influence on the perception of fluency.

2.3.5. Pragmatic knowledge

Thornbury (2005: 16) describes pragmatic knowledge as being able to identify “the relation between language and its contexts of use, including the purposes for which language is being used”. Subsequently, pragmatic knowledge encompasses that L2 speakers are able to incorporate contextual information into their conversations and successfully convey this information to the listener. This ability includes having the competence “to perform and interpret specific speech acts” (Thornbury 2005: 16). Being able to appropriately use speech acts, “such as complementing, suggesting, requesting, offering”, as well as being able to

apologize, invite, greet etc., indicates to the listener that a speaker has a high degree of fluency. These speech acts can easily be incorporated into any language classroom, and are almost always trained from the beginning of any foreign language classroom.

Pragmatic knowledge furthermore includes politeness and register, because they indicate that the speaker is aware of his or her surroundings, or, in other words, the context of the conversation. It is of utmost importance for any language learner to be able to identify “the relationship between speakers”, and to subsequently choose an appropriate register, which indicates “where the speech event lies on a continuum from formal to informal, and whether it is characterized by jargon and other in-group language forms.” (Thornbury 2005: 18-19).

Finally, pragmatic competence incorporates the awareness about the situational context as well as the interlocutors, enabling the choice of appropriate means of communication depending on the context. Hedge (2000: 410) clearly connects the notions of context and register, defining pragmatic knowledge (or competence) as “[k]nowing how to express an intention clearly and in a way, which is appropriate both to the person to whom it is expressed and the setting in which it is expressed”.

2.3.6. Genre Knowledge

Using any language presupposes knowledge about how conversations are proceeding, both in general as well as situation-dependent. Speakers need to be aware of certain conventions and rules, in order to successfully communicate. These rules “have become conventionalized to the point that they have evolved into specific **genres**” (Thornbury 2005: 13-14). If a speaker wants to be part of a certain speech community, he or she has to adhere to the conventions of this community. The speaker needs to possess “[k]nowledge of how specific genres – such as chatting, job interviews, or business presentations – are realized” and be aware that this knowledge “is part of the linguistic knowledge that speakers in a particular speech community share” (Thornbury 2005: 14). To summarize genre knowledge, it is important to note that “[t]he way that, within specific cultural contexts, register variables influence how particular texts (whether spoken or written) are structured and have become institutionalized is captured in the concept of genre” and that “[a] genre is a recognizable language activity” (Thornbury 2006: 35-36). Speakers of a language are therefore characterized by having the ability “to perform these language activities in ways that are appropriate to their cultural contexts” (Thornbury 2006: 36). Subsequently, L2 learners who have acquired the ability to appropriately perform

according to the conventionalized rules of different genres, are able to successfully communicate and can be considered fluent language users.

All these competences described in the preceding chapters, indicate that fluency, as well as perceived fluency, cannot be pin-pointed to one clear-cut definition. They all have to be considered while teaching fluency, as they all have a unique impact on the perception of the L2 user. It finally emphasizes that fluency in a language teaching context is a very broad concept, assigned to overall oral language proficiency. As one of the aims of this thesis is to describe ways of assessing fluency practices in the language classroom, the implementation and strategies to cope with communication in the foreign language classroom need to be considered. Therefore, the following chapters are going to explore options of implementing fluency practices in language classrooms.

3. Fluency in the English language classroom – Implementations

First and foremost, teachers will have to decide how much space they generally want to leave for speaking activities in their English language classroom, alongside required reading, writing, listening, grammar practices and vocabulary teaching. Furthermore, it is important to know the needs of the students, in order to make these activities relevant and purposeful. In general, there is the tendency to cast out the development of speaking skills completely due to its inapproachable nature and its unpredictable outcome², as also CLT researchers often criticize that “the teaching and testing of speaking have tended to suffer an uneasy relationship with the major dominant approaches to language teaching methodology” (Bygate 2009a: 413). Thornbury (2005: 115) recommends the addition of a “speaking syllabus”, which focuses again on the return of fluency practices to the language classroom, but also balances “grammar and vocabulary components” of speaking skills. Nevertheless, in this relatively complex area of language teaching, there is a definite urge to “produce” competent language users and fluent language speakers, but simultaneously a shortfall in ways to successfully approach the training of the necessary oral skills.

Considering the fact that there is no true consensus regarding the definition of fluency, it seems that its implementation in the language classroom is likewise quite challenging, if not almost impossible. Wood (2010: 183) argues that “[i]n language teaching materials and programs, speech fluency has usually been treated in quite a general manner, despite the fact that it is often

² This is however not the case in the Austrian school system, see Chapter 3.1. for further information

mentioned on the dust jackets of textbooks, in course syllabuses, and in assessment criteria”. This observation draws attention to the problem of implementing fluency in the language classroom, which can easily be caused by its “complex, multifaceted nature [which] makes it difficult for teachers to engage with at both conceptual and practical levels” (Tavakoli and Hunter 2018: 331). This is partly due to the plethora of concepts of fluency, as well as different theories and beliefs about what fluency consists of. Exactly this “background knowledge about fluency [...] has yet to filter into classroom practice in any significant way”, although “creating a disciplined, informed, and focused pedagogy of fluency is still a challenge” (Wood 2010: 183).

Rossiter et al. (2010: 600) suggest that “[t]he integration of explicit, focused fluency activities [...] will enhance L2 communicative competence, thereby increasing learners’ opportunities for further interaction with English speakers in the community”. Therefore, teachers have to make use of these fluency activities and incorporate them into their English lessons in order to support their students’ acquisition of fluency, and to furthermore enhance their communicative competence. Rossiter et al (2010) surveyed numerous school books and teaching materials with the goal of identifying different activities focusing on supporting oral fluency development. Rossiter et al (2010: 586-587) have identified the following five types of activities benefiting the development of student fluency:

- a. consciousness-raising tasks (i.e., to raise awareness of fluency features) (Boers, Eyckmans, Kappel, Stengers, & Demecheleer, 2006);
- b. rehearsal or repetition tasks (Bygate, 2002; Gatbonton & Segalowitz, 2005; Lynch & Maclean, 2001; Nation, 1989);
- c. the use of formulaic sequences (Boers, Eyckmans, Kappel, Stengers, & Demecheleer, 2006; Ejzenberg, 2000; Nattinger & DeCarrico, 1992; Towell, Hawkins, & Bazergui, 1996; Wood, 2006, 2009; Wray, 2002);
- d. the use of discourse markers (lexical fillers such as so; you know) (Guillot, 1999; Nattinger & DeCarrico, 1992); and
- e. communicative free-production activities (e.g., general speaking tasks without a specific focus, traditionally seen as fluency builders in L2 classrooms).

For a more detailed definition and thorough description of these oral fluency activities, which all carry crucial features of oral fluency, see Klammer (2013: 70-80). Nevertheless, they are briefly introduced here, to show possibilities to integrate and promote fluent spoken language

production in the English language classroom. Although they could extract these oral fluency practices from school books and teacher handbooks, Rossiter et al. (2010) also found an imbalance of fluency practices in exactly these books, and therefore highlighted that “the instructor is responsible for supplementing learner materials with these types of activities” (Rossiter et al. 2010: 588). Another study focusing on identifying fluency practice in textbooks and other teaching material was conducted by Diepenbroek and Derwing (2013). They “examined activities that would enhance the flow of speech, such as formulaic speech, role-plays, repetition, and preplanning (Diepenbroek and Derwing 2013: 7). Although the textbooks included all or some of these activities, Diepenbroek and Derwing (2013: 14) state that “[t]he coding of fluency activities [...] was less straightforward” and that “textbook writers clearly intended to include pragmatic, grammatical, and lexical content, but oral fluency was less deliberately included”. Their recommendation for teachers is also to not solely rely on the textbooks, and “to rely on other approaches to fluency development” (Diepenbroek and Derwing 2013: 17). Additionally, in a recent publication, Tavakoli and Hunter (2018) look at the problem of imbalanced fluency activities in teaching material in order to find out if fluency is in fact being the neglected component in the language classroom. Therefore, they examined “how teachers understood fluency and how they promoted it in their teaching” (Tavakoli and Hunter 2018: 336). Their results showed that “the participants’ self-reported knowledge of and confidence about promoting fluency in classroom were divided”, nevertheless, almost fifty percent of the participants felt confident about implementing fluency practices in their classroom (Tavakoli and Hunter 2018: 338). Furthermore, Tavakoli and Hunter (2018: 340) extended the following categories of fluency activities introduced by Rossiter et al (2010) and established the following list:

- a. consciousness-raising activities;
- b. planning, rehearsal and repetition;
- c. use of formulaic sequences, discourse markers & lexical fillers;
- d. fluency strategy training;
- e. communicative free production tasks;
- f. general L2 proficiency.

In line with these categories Tavakoli and Hunter (2010) subdivided the activities used regularly by the participants and determined their frequencies. The frequencies indicated that free production activities are the most popular amongst the surveyed teachers, while almost all other categories were left blank and the rest of the given answers could be counted for in the category

“general L2 proficiency”, which does not primarily focus on fluency, but on general language competence. They concluded “that there does appear to be a gap between fluency research and language pedagogy”, because “the teachers in this study conceive of fluency in a much broader sense than that which is used for research purposes” (Tavakoli and Hunter 2018: 345). This conclusion implies that fluency in its narrow sense can be regarded as a neglected feature of second language teaching, due to the lack of a straightforward definition.

Finally, to summarize oral fluency practice, it has yet to firmly be established in the English classroom although there already are numerous theoretical possibilities of implementing it into English lessons. Although fluency practices are of course standard in CLT classrooms and research, they are often not labelled as such. It can be difficult to identify activities merely focusing on fluency training, as they are not explicitly described as such. Thus, it is often unclear what practitioners mean by these activities. Researchers (Rossiter et al 2010; Tavakoli and Hunter 2018) regard the lack of explicit teaching material as the root of the problem with regards to making fluency practice more accessible to language teachers. Therefore, the next chapter will look at Austrian curricula for English language secondary education, in order to examine to what extent oral fluency is considered a crucial aspect of the students’ overall language proficiency, and the recommended incorporation of fluency practices into the language classroom.

3.1. Fluency in the Austrian English curriculum for secondary education

Regarding the implementation of a CLT syllabus and fluency into English language teaching, the case in Austria seems to be different. Results of the “Kompetenztestung im Bereich Sprechen” (BIFIE 2013), a test examining student competences in all four skills reading, listening, writing and speaking which are then being compared to the proficiency levels of the CEFR, showed that Austrian students from different secondary school types have reached a very good result in the speaking part of the examination (BIFIE 2013: 73). Almost 60% of the tested students had reached at least CEFR level B1, which equals speaking in simple, coherent sentences to describe experiences and opinions. Furthermore, they are capable of taking part in conversations about familiar topics such as family and hobbies (BIFIE 2013: 71). Although the results vary between the different school types, it still shows that Austrian English students are very competent speakers overall. BIFIE (2013: 73) examiners further listed some reason why this result was disproportionately positive. One reason could be that since the first examination in 2009, teachers have finally acknowledged the equality of all competences and thus have

treated all four competence areas and their development equally. These results can be judged quite positively, as they show that implementation of a speaking syllabus with a possible focus on fluent speech has positive effects on the development of oral fluency.

Also, the assessment of fluency presupposes the implementation of fluency practices in the English language classroom. As Austrian English teachers have to organize their lessons according to the foreign language curriculum, it is important, especially for the purpose of this thesis, to inspect the curriculum for secondary schools focusing on its incorporation of fluency related practices and activities. In the general introduction for foreign languages, in its earliest version from September 1st, 2018, in light of globalism, and the worldwide cultural and linguistic diversity, plurilingualism of students is highlighted and considered being a crucial part of every students' education (AHS Lehrplan 2018: 126). Overall, it can be observed that there is a trend to move towards a communicative teaching methodology. In Austria, the curriculum for foreign languages is in fact a CLT curriculum and the CEFR descriptors act like a scaffold and a guiding principle for the Austrian curriculum. In the section for foreign languages the first paragraph is about a communicative foreign language competence with the goal of developing communicative competence in all sub skills: hearing, reading, having conversations, coherent speaking and writing (AHS Lehrplan 2018: 126). Furthermore, it is crucial to have this communicative competence as a common learning goal: it should, amongst other goals, enable students to communicate successfully and cope with different communicative situations. However, it also highlights that they do not have to be 100 percent accurate. The curriculum even says not to make grammar practices the center and goal of teaching merely because of its easy assessment (127). Finally, it is emphasized to provide students with access to communicative situations in which they can talk about familiar topics like family, friends, hobbies etc. (129). All these instances in the curriculum show that the ability to communicate successfully is of utmost important for Austrian English language classrooms. This general preliminary section leaves a lot of room for interpretation, especially regarding the implementation of oral fluency practice. In order to clarify and specify language teaching, the description of the four subskills, writing, listening, speaking and reading in the Austrian curriculum are guided by the internationally standardized competence levels A1, A2, B1, B2, C1 and C2 of the *Common European Frame of References* (CEFR, 2018). These descriptors allow teachers to classify their students according to different competence levels, and enable them to form objectives which support finding a direction for their teaching.

For grades five to eight, thus lower secondary, the students' communicative competence should follow the descriptors of A1, A2 and partially also B1 (AHS Lehrplan 2018: 130). Upper

secondary, grades 9-12, should have reached the B2 level, which is also tested in the oral exam of the Matura. Although the CEFR (2018) provides teachers with a thorough and detailed list of descriptors, covering almost all aspects of spoken language use, such as “overall spoken production” (69), “giving announcements” (73), “addressing audience” (74), “compensating strategies” (79), “overall spoken interaction” (83), “conversation” (85), “turn taking” (100), “cooperating” (102) and “asking for clarification” (102), it still lacks a clear definition of a fluent L2 speaker. The descriptors include the word fluent and synonyms

C2: “smoothly-flowing well-structured speech” (CEFR 2018: 69)

B2: “Can reasonably fluently, sustain a straightforward description of one variety of subjects within his/her field of interest” (CEFR 2018: 69)

C1: “deliver announcements fluently, almost effortlessly” (CEFR 2018: 73)

B2: “with a degree of clarity, fluency and spontaneity which cause no strain of inconvenience to the listener” (CEFR 2018: 73)

In order to clarify what is being meant by fluent, the CEFR (2018: 144) also introduces a section for spoken fluency, which gives a more detailed description of each level’s fluency competence.

C2	Can express him/herself at length with a natural, effortless, unhesitating flow. Pauses only to reflect on precisely the right words to express his/her thoughts or to find an appropriate example or explanation.
C1	Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.
B2	Can communicate spontaneously, often showing remarkable fluency and ease of expression in even longer complex stretches of speech.
	Can produce stretches of language with a fairly even tempo; although he/she can be hesitant as he/she searches for patterns and expressions, there are few noticeably long pauses. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with speakers of the target language quite possible without imposing strain on either party.
B1	Can express him/herself with relative ease. Despite some problems with formulation resulting in pauses and ‘cul-de-sacs’, he/she is able to keep going effectively without help.
	Can keep going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production.
A2	Can make him/herself understood in short contributions, even though pauses, false starts and reformulation are very evident.
	Can construct phrases on familiar topics with sufficient ease to handle short exchanges, despite very noticeable hesitation and false starts.
A1	Can manage very short, isolated, mainly pre-packaged utterances, with much pausing to search for expressions, to articulate less familiar words, and to repair communication.

Figure 2: Spoken fluency, CEFR 2018: 144

Nevertheless, all of these descriptors remain relatively vague and the perception of fluency is once more the crucial factor, which remains carrying the problem of subjectivity. Incidences such as “insufficient ease”, “keep going comprehensibly”, “keep going with a degree of fluency and spontaneity”, or “remarkable fluency and ease of expression” exemplify this lack of preciseness concerning the definition of what it means to be a fluent speaker. Besides these

descriptors, the way the teacher experiences and perceives his or her students' fluency will positively or negatively affect the assessment. In order to support a preferably objective assessment, teachers might create their own rating scales, such as checklists or simply take notes on the individual student's speaking performance. A possible guideline for assessing students of the upper secondary could be the ESP 15+ descriptors (European Language Portfolio 2009), which consist of "can do – statements" that describe student abilities for each level of proficiency.

Finally, in order to terminate secondary school, students have to undergo a final written and an oral school leaving exam, called Matura. The following chapter is going to look into the question in how far fluency plays a role in the oral English exam and what teachers have to consider in terms of its assessment.

3.2. Fluency in the oral Austrian English Matura

After 12 years of primary and secondary school Austrian students have to take school-leaving certificates based on written and oral exams. Besides other subjects such as Mathematics and German, students must choose one of the foreign languages they have acquired in secondary school, such as English French or Spanish. Depending on the type of school, they have to undergo a written and/ or an oral exam. Since its initiation in 2007 (Spoettl et al. 2016: 3), this school leaving exam has evolved into a semi standardized test, with the written part being standardized. This ensures fair and nationally comparable exams, which furthermore provide the Austrian government with valid results important for further test development. Moreover, the standardized testing procedure is "aimed at harmonizing tertiary qualifications across Europe, and to the ensuing discussion regarding the associated reforms needed in the secondary education sector" (Spoettl et al. 2016: 3).

Especially throughout upper secondary school, students are being prepared for the test, by being introduced to the testing formats and getting familiar with the topics, etc. The goal for teaching English, which is commonly the first foreign language students are introduced to, is the acquisition of the CEFR level B2 after eight years of English (Spoettl et al. 2016: 4). The English oral exam consists of two parts: The first is a monologue, which allows students to show their ability of speaking coherently, and the second is a dialogue with an interlocuter (usually the teacher), which serves as an indicator of communicative ability. Dividing the oral exam in two parts indicates the complexity of speaking and how many different abilities students should have acquired. Subsequently, one could argue that this serves as an indication

that communicative skills, as required in both parts of the oral exam, also influence the perception of oral proficiency, thus fluency. In the introduction of the official guidelines for the oral foreign language Matura (BmBf 2013), characteristics of spoken language are discussed. It mentions the differences of spoken and written language and highlights the unique traits of spoken language, which include pronunciation, hesitation, stress and speaking rate (BmBf 2013: 6), all simultaneously indicators of oral fluency. With regards to the topics students have to be able to talk about, the level of B2 consists of 24 different thematic pools (see BmBf 2013: 13)

In terms of assessing the students' oral performance interlocutors have to incorporate different criteria. According to BmBf (2013: 18) these criteria are:

- a. Task fulfillment
- b. Fluency and interaction
- c. Range of spoken language
- d. Accuracy of spoken language

Furthermore, interlocutors are provided with two different rating scales for the level of B2. One is analytical, consisting of descriptors that help assessing the different abilities for the criteria mentioned above. The other is holistic, providing the interlocuter with space to take notes, which are then added to the analytical scale.

Considering the focal point of this thesis, it is necessary to further develop the criteria of 'fluency and interaction'. There are eleven levels, ranging from 0 to 10, which each provide the interlocutor with descriptor aimed at facilitating the assessment of the individual spoken performance. The minimum requirement for passing the exam is to reach level 6. Only levels 0, 2, 4, 6, 8 and 10 are described in more detail, with the rest serving as intermediate levels which are chosen when the students cannot be assigned to either the upper or lower level. Comparing level 0 and 10, the flow of speech is the main characteristic which interlocutors have to take into consideration when assessing students' fluency. In the analytical scales for B2 (BmBf 2013), level 0 has two descriptors

- a. "Performance hesitant and incoherent throughout"
- b. "Fails to intervene"

They indicate that the speaker is unable to maintain the speaking fluency or the communicational flow. Furthermore, on the analytical scales for B2 (BmBf 2013), the level 10

has four descriptors, all describing a highly proficient user of English that is able to talk fluently and successfully participate in conversations:

- a. High degree of fluency and spontaneity
- b. Intervenes appropriately, frequently relating her/his own contribution to those of others
- c. Easily adjusts to level of formality
- d. Remarkable ease of expression in longer complex stretches of speech is consistent.

The overall pass mark of level 6 does also describes a fluent language user. A speaker assigned to this level might equally to a speaker assigned to level 10, be able to successful communicate and therefore can also be considered fluent. The descriptors for level 6 are (BmBf 2013: Analytic Scale – B2)

- a. Fluent and spontaneous performance, causing no strain on the listener
- b. Effective turntaking, not always elegant
- c. Adjusts to changes of direction in conversation
- d. Produces stretches of language with a fairly even tempo; few noticeably long pauses

These almost minor differences between the upper levels 6,8, and 10 again hark back to the power position the interlocutor (teacher) has. He or she is the one to decide whether the students' performance is worth a 10 or a 6. Although notes are required in addition to the analytical scale, the students' assessment is almost entirely dependent on the teacher's perception of the performance. Even though this is a standardized testing format, it cannot protect the student from the interlocutor's subjective views; in this case the subjective ear would be more appropriate. In order to examine this problem of interlocuter dependence and subjectivity even more, one of the following chapters will add more detail on this.

Considering the overall complexity of the oral Matura's assessment criteria, it is of utmost importance to sufficiently prepare the students prior to this event in order to ensure a positive performance at the end of their school career. Therefore, the next chapters will revolve around defining assessment strategies and the construct of fluency. This ensures that teachers have reliable sources to objectively assess students' oral fluency, as well as preparing students sufficiently as possible for the assessment situation at the oral Matura exam.

4. Assessment

The previous chapters gave an overview of definitions of fluency by comparing and contrasting different linguistic approaches. The approaches to define fluency for this thesis have already tried to establish definitions that would serve to make fluency assessment more approachable, and, in turn, more practicable. Nevertheless, “[a]ssessing speaking is challenging, however, because there are so many factors that influence our impression of how well someone can speak a language, and because [...] [language teachers] expect test scores to be accurate, just appropriate for [...] [their] purpose” (Luoma 2004: 1). Therefore, the following chapters are going to further elaborate on fluency in light of its assessment. In case of fluency, these test scores Luoma (2014) is referring to, have a very diverse nature and can be rather ambiguous as well as highly dependent on the rater’s or teacher’s perception of it. As discussed in the previous chapters, however, “[i]n the language testing field, the concept of fluency has been approached as a measurable component” (Koponen and Riggenbach 2000: 9), indicating that fluency can be measured according to different features of L2 speech production as also Kahng (2014: 811) states that in order to find possible ways to facilitate the assessment of fluency there is a need “[t]o identify reliable oral production features of L2 fluency”. Nevertheless, the question remains if those measurable features are indeed suitable for the classroom practice or not. Regarding fluency as one feature of overall perceived L2 proficiency, could be a way of making fluency assessment more manageable in a foreign language teaching setting.

4.1. Assessment – definition and purpose

In general, assessment can be defined as a very broad term which can be applied to different approaches to receiving results of the evaluation of L2 performance “for the purpose of making inferences or claims about certain language related characteristics of an individual” (Purpura 2016: 191). In order to be able to make these claims, assessors have to observe learner performances and furthermore “elicit L2 performance from an individual under certain conditions so that performance consistencies can be interpreted and used to produce records” (Purpura 2016: 191) of these language performances. Assessment is an integral part of every educational institution and is an important and even necessary tool, especially for language teachers. However, arriving at a final grade for individual students is not the only goal of assessment. According to Jang (2014:7) it moreover

provides teachers with the information they need in order to understand individual students’ unique qualities and areas that need improvement. They use assessment information to design and refine instructional activities and strengthen their professional

bases to communicate about their students with parents and colleagues in and outside of school.

This statement shows the diverse nature of assessment and how it can influence students' development of a second language positively, as well as negatively. Basically, "assessment is designed on the principal that a clear relationship can be established between what we can claim about an individual and the procedures used to gather evidence in support of the claim" (McNamara 2009: 610). In order to ensure a thorough gathering of evidence, Purpura (2016: 191) defines three general qualities of several kinds of L2 assessment. First, assessment has to be "based on substantive grounding", meaning that it should "elicit information rooted in a principled and verifiable body of content" (Purpura 2016: 191). Secondly, assessment should be "goal-oriented" and "have an intended purpose" (Purpura 2016: 191) which can be implicit or explicit. Third, the approaches to elicit the preferred performance should vary in their "degrees of systematicity" (Purpura 2016: 191).

These three qualities of assessment further indicate that assessing L2 performance, generally, "is an ongoing process" (Brown 2004: 4) meaning that not only isolated performances are considered for the students' grades, such as tests and revisions do, but also, for example, their behavior during the lesson. When assessment is being used as a tool to grade students according to an accumulation of different performances, it can be called formative assessment. According to Jang (2014: 9), it supports teachers "to offer assistance and provide multiple opportunities for students to demonstrate their proficiency". The teacher considers students' overall performance in the language classroom, their answers to questions, the language being used during group work etc. It thus follows that the teacher does not always actively grade students, but rather works to collect impressions of the students' ability to cope with different communicative situations in the language classroom. Therefore, it can be assumed that assessment is often carried out "subconsciously" (Brown 2004: 4), and rather leaves the teacher with an overall impression of the students' language proficiency. Especially for developing speaking skills, however, this ongoing process of assessment should not impact the students' willingness to actively produce language during lessons out of fear of failure. In order to avoid a silent language classroom, language teachers need to establish a learning environment that takes away these fears of actively producing speech and allows students to feel free to produce language without fearing mistakes and errors. Also, Brown (2004: 4) states that is crucial that "students in the classroom must have the freedom to experiment, to try out their own hypotheses about language without feeling that their overall competence is being judged" constantly. It is therefore vital to create "opportunities for learners to listen, think, take risks, set goals, and

process feedback from the ‘coach’ and then recycle through the skills they are trying to master” (Brown 2004: 5).

When regarding assessment as a collection of elicited performances, what can language teachers do with all this gathered information about L2 student proficiency? Purpura (2016: 192) states that there is a “need to consider the meaning of these records in terms of the claims they are intended to make about an individual’s attributes or some other feature of interest”, thus assessment also implies making interpretations about the observed behaviors. These “interpretations of assessments [are further being used] to make a wide range of decisions” (Purpura 2016: 192). These decisions affect crucial aspects of the language classroom, such as “readiness (i.e. diagnosis), progress, mastery, retention, and promotions, or decisions about teaching, learning, and curricula” (Purpura 2016: 192), consequently, the students’ language development. Therefore, it can be argued that assessment is one of the most challenging parts of a language classroom.

As already discussed, the Austrian curriculum for English as a foreign language focuses on communicative language teaching, and the aspect that language lessons should enable students to develop communicative ability, which includes the ability to communicate fluently. Therefore, the next chapter is going to give a brief overview of approaches to assessment of speaking, including fluency, in the field of CLT.

4.2. The role of assessment in Communicative Language Teaching

The introduction of CLT brought a lot of changes to the field of research of second language teaching and, consequently, to ways of assessing second language students. The focus on a communicative classroom and a student-centered education called for the reinvention of traditional, accuracy-driven approaches of second language teaching, as well as the development of new approaches in order to meet the requirements of a L2 learner community lacking communicative competences.

One of the many answers to the call for a more communicative approach to L2 teaching was given by Bachman (1990), with the introduction of his model of communicative language ability (CLA). He describes CLA as having the competence of using language communicatively in any given situation and knowing how “the various components interact with each other and with the context in which language use occurs” (Bachman 1990: 81). Bachmann (1990: 82) claimed that, in previous research, a description of the connection of the four skills writing, listening, reading and speaking, and the knowledge these skills presuppose, such as “grammar,

vocabular, phonology/ graphology”, is nonexistent. For his model of CLA, however, this relation of skills and abilities, which make it possible to successfully acquire a language, was, and still is, of utmost importance. In fact, this relation can be defined as communicative ability. Therefore, traditional approaches to assess the four skills were not sufficient anymore and required reinvention. Bachman (1990: 81) saw a need “to develop and use language tests appropriately, for the purposes for which they are intended, [therefore,] we must base them on clear definitions of both the abilities we wish to measure and the means by which we observe and measure these abilities.” With regards to CLT, the purposes clearly shifted towards recreating authentic language situations and a focus on achieving communicative goals.

In terms of relating skills and knowledge, Bachman (1990: 82) observed “an expanded conception of language proficiency whose distinguished characteristic is its recognition of the importance of context beyond the sentence to the appropriate use of language”. Generally, it can be argued that the CLT approach Bachman (1990) utilized for his theory, provided teachers with new insights to language teaching. Basically, the need to test accurate language production separately from authentic language use in real life situations almost vanished, being replaced by acquiring “the knowledge of how language is used to achieve particular communicative goals, and the recognition of language use as a dynamic process” (Bachman 1990: 83). Particularly for speaking skills, the recognition of language being dynamic and context-related is crucial, hence also important for assessment. Although Bachmann (1990) did not elaborate on the term fluency and its measurements, he addressed other competences which he combined under the term “language competence” (Bachman 1990: 87, Figure 4.2). The focus on implementing all these sub-competences in language classrooms should lead to “shifting the emphasis on accuracy to *fluency*” (Thornbury and Slade 2006: 265), as all of them combined should mirror natural language use and create authentic speaking situations in the classroom.

Nevertheless, reconstructing natural language in the classroom is rather difficult. Additionally, assessing in how far a student comes close to the construct of natural language use is a difficult task and highly affected by subjectivity. One crucial characteristic of natural language is its unpredictability; designing constructs can therefore be challenging. This problem of assessing natural language in a communicative classroom was addressed by Canale (1984). He particularly focused on the assessment of communicative competence, identifying and reformulating the following challenges in the assessment of communicative competence introduced by Morrow (1977). It can be summarized that communication according to Canale (1984: 111)

- a. is interaction-based in that communication skills are normally both acquired and used in social interaction;
- b. involves unpredictability and creativity in both form and message;
- c. takes place in discourse and sociocultural contexts which provide constraints on appropriate language use and also clues as to correct interpretations of utterances;
- d. is carried out under limiting psychological and other conditions such as memory constraints, fatigue, and distractions
- e. always has a purpose (for example, to establish social relations, to persuade, or to promise);
- f. involves authentic as opposed to textbook-contrived language; and
- g. is judged as successful or not on the basis of actual outcomes.

Although these characteristics of communication provide a possible construct for teaching speaking and fluency, Harding (2014: 187) reminds us that especially “the discussion of unpredictability in the testing situation [...] point to a concern over whether current communicative constructs are sufficiently rich”. By comparing and contrasting different CLT researchers who examined varying approaches to the assessment of communicative ability, Harding (2014: 190) arrived at the conclusion that “mainstream language testing is now “communicative” in the sense that it draws on existing theories of communicative language ability and utilizes [sic] “real-life” tasks, paying heed to authenticity and often including interactive performance elements.” Additionally, he claims that modern communicative testing faces different challenges. Firstly, task design and secondly the design of a communicative construct (Harding 2014: 190-194). Harding (2014: 190) identified the following problem:

There are ongoing challenges for designers of tests with a communicative orientation both in terms of mapping out the precise nature of the constructs of communicative competence that underlie test performance, and in generating validity evidence that these constructs are being operationalized [sic] through a particular set of tasks.

As fluency is generally being considered as one feature of overall speaking competence and as a component of communicative ability, the question remains if fluency can still stand on its own regarding its assessment or if it needs to be considered as a feature of overall perceived L2 proficiency. For example, Fulcher’s (2003: 48) framework for describing the speaking construct applies fluency to language competence. Nevertheless, he still assigns temporal descriptors such as hesitation, repetition, re-selecting inappropriate words, re-structuring sentences and cohesion, to fluency. However, according to DeJong (2016: 208), there will always be “strong associations between the objective measures of fluency and subjective ratings on proficiency or fluency”, indicating that these objective measurements are important. Nevertheless, this overall very subjective impression a teacher has of his or her students’ oral

language proficiency might outweigh the impact identifying these measures in the students' oral production has on their assessment. Therefore, it is important to further investigate the construct of fluency in order to be able to define a base which can serve as a useful tool for the assessment of students' oral fluency.

4.3. Defining (fluency) constructs for assessment

Defining a construct for assessment of second language proficiency is one of the most challenging parts of being a language teacher. According to Purpura (2016: 19) constructs and assessment are closely related, as

[c]laims or inferences about a user's L2 attributes, made on the basis of an assessment, relate to *constructs*, such as L2 knowledge, L2 ability, or linguistic complexity, whose definition must be constructed from research, theory, standards, accumulated experience, or principled practice.

Defining constructs in educational settings, thus, support language teachers in finding answers to questions such as 'What is fluency?' or 'What competences do students have to have in order to be considered a fluent speaker?'. Basically, constructs are aimed at describing what teachers want to assess. Bachman and Palmer (1996: 21) define the term "to be the specific definition of an ability that provides the basis for a given test or test task for interpreting scores derived from this task". Hence, providing the teacher with a structure, which gives the lessons and the subsequent assessment a direction in order to optimally support language development. According to Jones (2012: 355), "[d]efining constructs encourages test developers to identify explicit models of language competence, enables useful profiling of an individual learner's strength or weaknesses, and helps to interpret test performance in meaningful terms". However, as discussed before, assessment per se does not only consider isolated performances such as tests tests, but rather focuses on general performance in the language classroom. Constructs for assessing fluency are therefore closely linked to general achievements of language learners. The problem is that teachers "can't observe 'achievement' directly, but teachers talk about what their students have 'achieved' based on all the observations of performance that they make in the classroom" (Fulcher 2003: 18). Also, Purpura (2016: 192) states that "[c]onstructs cannot be observed directly but can only be inferred from concrete operationalizations of the construct by means of tasks or other less formal protocols [...] that elicit performance data."

Nevertheless, these observed behaviors in the classroom are, to a great extent actively elicited, or are at least scaffolded, and planned by the teacher, in so far as he or she sets the tasks and activities. Thereby, the teachers gives the lessons a purpose by defining what students should

have acquired after the lesson. Fulcher's (2003: 18) definition of a fluency construct generalizes this situation in the language classroom by stating that "[a] construct is frequently said to be a concept that is deliberately designed for a 'special scientific purpose'". In case of the language classroom, this 'special scientific purpose' is to guide and scaffold students' L2 development and, important for this thesis, supporting their way of becoming a fluent L2 user. Finally, a construct must serve to support the teacher's objectivity towards the students' language production, as Hughes (2011: 84) also acknowledges that "[a] meaningful test [or assessment] of language proficiency rests on how objective, replicable and reliably consistent over time it is for comparative purposes". She continues to argue that "[s]peaking challenges all three concepts continuously and it is only by handling it in terms of performance that appears very different from the norms of daily spoken interaction that the examination processes can be carried out" (Hughes 2011: 84).

Therefore, besides defining a construct of the language classroom, it is important to consider another necessary aspect regarding assessment, namely the construct's validity. Firstly, it is crucial to consider which contents are about to be assessed, and if these contents help to get the required results. Therefore, ensuring a construct is valid for a certain assessment is imperative for language teachers. Basically, "validity pertains to the meaningfulness and appropriateness of the *interpretations* that we make on the basis of test scores "(Bachman & Palmer 1996: 21). Johnson and Christensen (2008: 151) elaborate further on this and state that "validity is that we [teachers] make sure our test is measuring what we intend it to measure for the particular people in a particular context and that the interpretations we make on the basis of the test scores are correct". Thus, English teachers have to ensure that, dependent on the situation, the results of assessment mirror the intended outcome, which has been defined prior to the test or assessment. Bachman and Palmer (1996: 21) also highlight the importance of justification, stating that teachers "must be able to provide adequate justification for any interpretation [...] [they] make of a given test score". Constructs can support language teachers' attempts of creating appropriate interpretations and subsequently also justify their interpretations. Considering the fact that the last chapters' attempts of defining fluency were still challenging and could not give a clear definition of a fluent L2 speaker, it is safe to say that designing constructs for oral fluency will be difficult too. Hughes (2011: 84) equally acknowledges that "the diverse nature of speaking makes the definition of the construct challenging".

Fulcher (2003: 18) explains characteristics of constructs which could be facilitating steps on the quest to define a fluency construct, by quoting Kerlinger and Lee (2000: 4). Firstly, “it is defined in a way that can be observed and measured, and that the relationship between different constructs constitutes a theory”. Furthermore, regarding its assessment a “construct [is] to be associated with ‘things’ that can be observed, and that these ‘things’ can be scored”, meaning that it has to be ““operational”” (Fulcher 2003: 18). Subsequently, it is necessary to identify these observable ‘things’ and examine their influence on the operationalization of fluency “that will inform the design and development of a test” (Fulcher 2003: 19). According to Sato (2014: 81), “the construct of oral fluency partly entails fast (or automatic) processing of what to say, accurately retrieving the grammar and vocabulary needed, and placing them into actual vocal production”. Sato’s (2014) description lacks detailed descriptions of these ‘things’ that can easily be scored. However, this summary indicates that fluency is probably more than counting false starts and hesitations, measuring speech rate and pauses, and probably still is merely a feature of overall speaking proficiency in assessment situations. Nevertheless, a problem remains that “[n]o operational construct definition can ever capture the richness of what happens in a process as complex as human communication” (Fulcher 2003: 19). Therefore, it is of utmost importance for English teachers to carefully organize the constructs being taught and assessed in their English lessons and give these constructs purpose and a situational context, in order to ensure that students can slowly approach, or even reach, the level of complexity of communication they also have in their L1. Finally, it can be summarized that defining constructs “can serve as the basis not only for meaningful interpretation of performance consistencies, but also for assessment design and operationalization, interpretation, and use” (Purpura 2016: 193), making them an essential part of any second language classroom and highly dependent on the teachers’ perception and interpretation.

In order to examine an example from classroom practice, I am going to briefly summarize Klammer’s (2013) research results, to indicate that the teachers’ concepts of a theoretical aspect of language teaching has an impact on the formation of a construct. Her results indicated that Austrian English language teachers tend to define fluency in its broad sense. They further showed that “temporal and sequential aspects are not considered of prior relevance. Instead, fluid production, realization [sic] of communicative purposes and flexibility in language use are listed as overall essential components of oral fluency” (Klammer 2013: 100). Looking back at the first chapter, fluency in its broad sense means that it “roughly corresponds to all-around oral proficiency” (Lennon 2000: 25), which is closely connected to the perception of this

proficiency by a rater, or teacher, as they are the ones making judgments about students' general language ability. Therefore, DeJong (2016: 208) states that

[t]he main determinant of the construct of fluency [...] is the conception of fluency by the human raters. If raters are instructed to pay attention of aspects of fluency, it is likely that the ratings will be related to objective measures of fluency. When no instructions are given prior to the rating, raters will use their own definition of what constitutes fluency to judge the speaking samples.”

Although DeJong (2016) examined raters of international language testing institutions, the rater's bias regarding the given construct can easily be translated to a secondary education context in Austria. In this context teachers will also act according to their defined construct, which might change over the course of a semester or a year, according to the curriculum. Subsequently, a construct has a tremendous impact in the assessment of students' ability. As Klammer (2013) showed that objective measures play just a minor or even no role at all in the English language classroom, the crucial determinant for Austrian English teachers is their own conception of fluency. Although language teachers might have their own detailed descriptors characterizing an orally fluent student, in terms of assessing, as discussed before, it can be regarded an ongoing process, thus an accumulation of many performances, these descriptors play a minor role. Moreover, considering the fact that the CEFR descriptors in fact define fluency in terms of perception, measures of fluency such as pauses, hesitation repairs, mean length of speech runs etc. probably do not play a big role in the construct of fluency established by a language teacher who resorts to CEFR descriptors. Generally, the students' oral abilities are being assessed according to their overall perceived L2 fluency, which entails many more factors. Examples include strategic competences, conversation strategies, pragmatic and discourse strategies etc. In order to show what will happen to the construct of fluency in light of language proficiency, the next chapter will briefly discuss fluency as a defining feature of overall L2 proficiency.

4.4. Relation of fluency and L2 proficiency – fluency measures revisited

Researchers like Bosker et al. (2012) or DeJong (2018) feel that the formation of a construct and subsequently the assessment of fluency is only possible when fluency can be considered as a component of overall L2 oral proficiency, especially considering a language teaching setting. DeJong et al. (2015: 224) for example state that “[i]n L2 testing, speaking fluency is a component construct in the evaluation of speaking proficiency”. Also, Brown and Yule (1983) consider fluency as a subskill or feature of the students' overall communicative ability. For

them, speaking fluently is simply another box that can be ticked, serving as one of the measures that make up the students' speaking skills. Other measures in their definition are "type of speech required, grammatical correctness, appropriate vocabular, [...] pronunciation, information transfer score" (Brown, Yule 1983: 104) etc. Moreover, the construct of fluency for English language lessons might also entail notions of accuracy, automaticity, discourse, strategic; pragmatic and genre knowledge. If a speaker is aware of these notions, he or she is perceived more fluent, or at least makes the impression of being capable of utilizing the acquired L2 intelligibly. Therefore, defining which features of fluency constitute L2 proficiency and finding a consensus can be challenging. Although the results of a study by Tonkyn (2012) "suggest that precise objective measures of oral performance can reveal significant short-term gains for instructed L2 learners" (Tonkyn 2012: 240), Klammer's (2013: 100) study, as already discussed, showed, that the surveyed Austrian English teachers do not really consider incorporating temporal measurements in their perception of fluency. Thus, the direct effect they have on the assessment of student's fluency would probably be rather insignificant in Austrian classroom practice. Moreover, the inclusion of these objective measurements might be a greater challenge and even impractical for language teachers, as they simply do not have the temporal resources to record students, and evaluate the recordings by counting pauses, timing mean lengths of runs, etc.

Nevertheless, hesitations and filled or unfilled pauses will still impact the teacher's perception of the student's speech and subsequently have an effect on the teacher's decision on assigning the students' oral L2 proficiency to suitable CEFR descriptors. Therefore, objective measures subconsciously influence the decisions made by teachers concerning student fluency, although they might have not been included in the formation of a construct and therefore, cannot be treated as isolated measures during the assessment.

The notion of perceiving fluency as a feature of overall L2 proficiency is also mirrored in the CEFR, which serves as the basis for Austrian language curricula. As already discussed in previous chapters, the descriptors in the CEFR as well as in the curriculum, avoid including objective measures. The focal point is, again, the importance of the teacher's perception of student fluency. Because the teacher is the last instance to make decisions about the assessment based on a construct he or she defined prior to the lessons, the next chapter will explore the question whether a theoretical construct of fluency can persist in practice.

4.5. Applying the construct of fluency in practice

Establishing a construct, which is based on theoretical models and is validated by linguistic theorists, is, again, a challenging task. Even though the outcome would probably be a solid construct establishing a distinct insight into the linguistic matter at hand, as well as ensuring an objective and fair assessment, teachers often rely on their know-how which has been formed throughout the years practicing as a language teacher. Often this knowledge and practice seems to be the only features influencing the teacher's decision regarding the implementation and assessment of certain language features, meaning that they rely on their common sense of what's best for their students, because their year-long experience has taught them so. Widdowson (2003: 1) critiques, this notion of justifying the application of common sense that revolves around teaching, which has also been assigned to the assessment of student proficiency. He claims that people generally think that it is sufficient to merely know a language in order to be able to teach it. The public opinion is that “[y]ou have to be a physicist to be a physics teacher, but you do not have to a linguist to be a language teacher. All you need is a knowledge of the language and common sense” (Widdowson 2003: 1). One reason why even language teachers themselves do not feel the urge to consult linguistic theories about language learning and teaching is that it “is seen to be an abstruse field of enquiry at several removes from the reality of the language classroom” (Widdowson 2003: 4). The claim is thus, that the theories and linguistic approaches are too far from practice, and therefore cannot provide language teachers with sufficient input to support individual groups of learners with all kinds of needs during their acquisition of a language.

However, the claim that all language teachers only rely on their common sense about language teaching is definitely not true. Although in practice language teachers do not regularly consult scientific journals and linguistic handbooks, they still want, and have to, justify their choices regarding language teaching; particularly when it comes to its assessment. Therefore, teachers rather read material which already presents theoretical approaches as more accessible to actual teaching: books which make the application of linguist theories easier and more practical, by providing them with activities and exercises that should work with actual learners in an educational setting. Widdowson (2003: 8) states that there is a need for mediators. In his view, “it is entirely correct that applied linguists should see themselves as mediators”. To mention a few of these mediators, this chapter will give a small insight into the works of Scrivener (1994, 2010), Thornbury (2005), or Harmer (2001, 2007). These books are supposed to act as guidelines to methodology for practicing foreign language teachers. The aim of these books is to give teachers a variety of possibilities to address features of foreign languages in the

classroom. However, “rather than saying ‘this is how you do it,’ I’ve tried to say ‘Here are some ways that seem to work.’. You’ll find lots of ideas and options in these pages and it’s largely up to you what you want to take away from them. I aim to give you a ‘toolkit’ of possibilities”, writes Scrivener (1994: vi) in his introductory words, which are addressed to various practitioners in the teaching field. These books aim to support the teachers’ decisions regarding classroom management, lesson planning as well as assessment. All in all, these mediating tools aid the language teacher’s decisions leading to the formation of proficient foreign language users.

Other supportive media definitely include curricula and descriptive devices such as CEFR. Especially when considering fluency development, the criteria for the oral English Matura and the CEFR descriptors indicate that the ability to communicate effectively has a tremendous impact on the perception of student fluency. Likewise, Bygate (2009b: 409) states that “[f]luency is mainly of interest because it is related to communicative effectiveness”. Thus, indicating that the success of communication is crucial for fluency development, as “for speech to be effective both for speaker and listener depends on the speaker being able to access words and phrases sufficiently fast”. Therefore, in order to provide beneficial assessment, teachers also have to incorporate the communicative effects into their constructs. Even the measures of fluency, like speech rate, hesitation etc. (see previous chapters), which should be included in a construct, “suggest that fluency is a reflection of the effectiveness with which speakers manage their pragmatic purposes, which itself will be a function of the discourse type and interactional purpose” (Bygate 2009b: 410).

Finally, it could be argued that the construct teachers have about overall oral proficiency, changes from a concrete list of features which can be ticked off, to an overall perception of a fluent speaker by measuring the students’ ability to hold the floor in a conversation, to get a meaning across successfully etc., however, is still influenced by the perception of speed of delivery, silence, hesitations and false starts, as also research by Suzuki and Kormos (2019: 4) has shown that

[t]raditionally, such fluency judgements have been measured using numerical rating scales, while the linguistic properties of speech have been captured through objective measurements (e.g., speech rate). Despite some methodological variability among studies, prior research has confirmed that listener-based perceptions of L2 fluency are closely linked to speed and breakdown fluency and, to a lesser degree, are also related to repair fluency.

Nevertheless, it cannot be exactly defined how the perception of these influencing factors influences the language teacher's decisions concerning fluency assessment, as it remains to be a subjective, individual perception influenced by some theoretical background knowledge and descriptive devices. Therefore, the construct of fluency is definitely something fluid, because as it is so very dependent on factors teachers cannot influence.

All the factors outlined in this chapter, that can influence the perception and subsequently the assessment of the perceived performance, are investigated in more detail in the following chapters, as a brief discussion of some of the crucial influences will outline factors language learners, but more importantly language teachers, have to consider for their assessment.

4.6. Effects on fluency assessment

Besides the construct, other elements of the language classroom can also affect fluency assessment. For this thesis, three crucial elements have been identified, which seem to have the most impact on assessing a language learner's speaking performance and fluency: the interlocutor, the speaking task's design and finally the problematic focus on native speakers and the notion of subjectivity.

4.6.1. The interlocuter

In order to assess fluency, someone has to listen to the speech being produced by the person under assessment. This listener is predominately the language teacher. He or she can act as the interlocuter as well as the assessor. The interlocuter, however, can also be another language learner, also contributing to and influencing conversation. Nevertheless, both roles the interlocuter can take on, can affect the assessment of fluency in different ways, as Fulcher (2003: 138) states that "the interlocuter [...] plays an important role in the testing [as well as assessment] process. The interlocuter interacts with the test taker. It is quite possible that the score is in some way *affected* by the interlocuter and the nature of the interaction."

The nature of communication and conversation is characterized by the involvement of almost always two or more speakers. "Conversation is a complex endeavor, and participants share responsibility for how it proceeds" (Riggenbach 1998: 63), meaning that interlocuters are dependent on each other in order to communicate successfully. To reach a common communicative goal, they have to make use of different competences like strategic, discourse or pragmatic competence. According to Riggenbach (1998: 54-55) in

a mutually constructed communication, [...] both the interviewer and the interviewee are responsible for constructing meaning and thus responsible to some degree for the learner's performance. Even with efforts to control for the effect of the interviewer, a truly neutral stance is not possible. In a communicative exchange, interlocutors *are* and *must* be affected to some degree by each other.

Communicative success is definitely mirrored in a positive assessment, as it probably meets the defined construct by showing the competences to cope with different communicative situations, hence the students' ability to manage talk fluently. Riggensbach (1998: 57) defines a list of features that both interlocutors should be able to utilize during conversation in order to be considered fluent language users:

- a. The ability to claim turns of talk
- b. The ability to maintain turns of talk, once claimed
- c. The ability to yield turns of talk
- d. The ability to backchannel
- e. The ability to self-repair
- f. The ability to ensure comprehension on the part of the listener [...]
- g. The ability to initiate repair when there is a potential breakdown (e.g., clarification requests)
- h. The ability to employ compensatory strategies [...]

Generally, Riggensbach (1998: 63) argues that these micro skills act as support for the assessing teacher, as well as the participating interlocutors

to identify the element of conversation that allow it to move forward, [and] thereby examining the learner's role in contributing to that forward movement: how smoothly hitches are resolved or not resolved, how topics are pursued or dropped, and thus how meaning is negotiated or surrendered.

A study conducted by Sato (2014) showed that, among other features, the ability to interact successfully, especially turn-taking, had indeed a positive effect on the assessment of the participants' fluency. Raters noted in protocols "descriptive phrases such as *hesitant to take turns, engaged in conversation, scaffolding conversation, etc.*", which especially indicated the raters' opinion on "how fluent a learner was perceived" (Sato 2014: 85).

In some cases, especially in the oral Matura exam, the teacher is also the interlocutor, meaning that he or she is participating in a conversation with the language learner and listening to

monologues or other oral performances. This following section is going to make use of these mediating practical resource books, as mentioned in chapter 4.5., as these are more likely being utilized by language teachers in practice. This mediating literature are works from Harmer (2001), Bygate (2009a) and Scrivener (2010), which all discuss situations in which the teacher has to take on different roles during fluency activities to facilitate assessment. According to Harmer (2001: 275), these roles are prompter, participant, and feedback provider. The prompter's role is to provide new input in case the talking student is lost, and communication breaks down (Harmer 2001: 275). The participating teachers' role is to motivate the students and "ensure continuing student engagement, and generally maintain a creative atmosphere" (Harmer 2001: 176). Finally, the feedback provider ensures that students know where they stand and still have to work on (Harmer 2001: 176).

On giving feedback, Harmer (2001: 105) further suggests that especially

[d]uring communicative activities, however, it is generally felt that teachers should not interrupt students mid-flow to point out a grammatical, lexical, or pronunciation error, since to do so interrupts the communication and drags an activity back to the study of language form or precise meaning.

Non-stop feedback would hinder fluent communication, as students tend to rely on this kind of support too much, and therefore negatively affect their fluency development. Thus, Harmer (2001: 107) highlights the importance of choosing the right feedback for fluency activities, as it has "a significant bearing not only on how well they perform at the time but also on how they behave in fluency activities in the future".

Harmer (2001: 107-109) suggests the following feedback strategies for fluency activities:

- *Gentle correction*: in the case of complete breakdown of fluency; assisting students by providing them with small aids such as prompts, reformulation etc.; avoid over-use, as it may lead to a standstill of communication
- *Recording*: facilitates remembering the students' performances; is a possibility to involve the students in the assessment as well

Furthermore, Scrivener (2010: 162) suggests "scaffolding" as a form of correction during fluency practices. "'Scaffolding' refers to the way a competent language speaker helps a less competent one to communicate by both encouraging and providing possible elements of the conversation" (Scrivener 2010: 162). The interlocuter, hence, should provide aid in the students' creation of their own speech. To mention a few of scaffolding techniques, Scrivener

(2010: 162) identifies the following list of techniques which proved to be successful in a language classroom:

- a. Showing interest and agreeing
- b. Encouragement echo
- c. Echoing meaning
- d. Asking conversation-oiling questions
- e. Asking brief questions
- f. Unobtrusively saying the correct form of an incorrect word
- g. Giving the correct pronunciation of words in replies without drawing any particular attention to it
- h. Unobtrusively giving a word or phrase that the speaker is looking for

Again, these techniques, like giving feedback, should not be utilized too often, or else students will never take on full responsibility to maintain their own conversations and also follow other interlocutors in order to successfully communicate.

With regards to what kind of speech teachers in Austrian English classrooms have to assess, it would predominately be monologic speech, rather than dialogic speech. Looking at reality, Austrian language teachers have classes with up to 25 students, each requiring grades at the end of every semester. Subsequently, the teacher has to collect enough assessment information to arrive at a final grade for each student. However, his or her time is extremely limited, and hardly any time can be sacrificed to the assessment of only speaking, let alone to speak of fluency. Furthermore, there are not many possibilities for each student to speak individually for a longer stretch of time. Thus, the language teacher has to create situations in which students can do so. These situations are mostly presentations on different topics or, more spontaneous talk, such as discussion rounds, and prompted speaking activities out of workbooks. It is important to note that these are situations in which teachers (with the role of the interlocuter) merely have the opportunity to assess monologic speech, therefore limiting the students' possibilities to show all aspects of their L2 proficiency. Considering dialogic speech, between teacher and student, or student – student, the possibilities to assess these talks are even more restricted, as listening to every student-student talk, in form of group discussions, is almost impossible. Therefore, there are many dialogues in the language classroom the teacher never hears, as he/she cannot be everywhere at the same time. These practical problems are also addressed by Bygate (2009a: 428) who stated that

[o]ne [difficulty] is simply to find the time to assess oral language when working with classes bigger than fifteen or so. The second is to obtain an appropriate sample of speech in normal class time. A third difficulty is that of finding the resources to carry out an adequate assessment.

Thus, it can be argued that the teacher's role as interlocutor is rarely taken on, as classroom practice only allows a few instances of real dialogic speech, except from oral exam situations. For these exam situations however, it does remain a problem, as there are very little opportunities to practice dialogues supervised by a teacher, which might lead to fossilized L2 and therefore no progress in L2 (fluency) development.

Nevertheless, teachers must sometimes make room for speaking activities in their classes. By applying the earlier described techniques and establishing a fostering learning environment, them acting as the interlocutor and giving feedback can lead to an improvement in fluency development. This is indeed a slow process, which each teacher has to establish for each group of L2 learners, in order to meet the individual needs of these particular learners.

4.6.2. The impact of task design on fluency development and fluency assessment

Another influence on fluency and its assessment is without a doubt the design of oral language tasks. According to Wigglesworth and Frost (2017: 122) "tasks are designed to measure learners' productive language skills through performances, which allow candidates to demonstrate the kinds of language skills that may be required in a real-world context". Thus, the design and organization of tasks already move the assessment into a certain direction, and subsequently influence the teachers' perception of students' ability to complete the task at hand. Thus, it can be argued that tasks are always related to (student) performance, as this facilitates assessment. Bachmann (2002: 453) describes this complex relationship as "task-based language performance assessment (TBLPA)". In order to clarify the individual components of TBLPA, he describes "task-based language assessment" as always connected to "inferences we [teachers] want to make about underlying 'language ability' or 'capacity for language use' or 'ability for use' (Bachmann 2002: 454). These inferences are important in so far as they are "predictions about future performance on real-world tasks", which "they claim they can make on the basis of test-takers' performance on assessment tasks" (Bachmann 2002: 455-456). Wigglesworth and Frost (2017: 123) cite Brown et al. (2002), who defined TBLPA as an approach where "tasks are used to elicit language to reflect the kind of real-world activities learners will be expected to perform and in which the focus is on interpreting the learners' abilities to use language to perform such tasks in the real world". Regarding the Austrian

curricula for second language education, this real-world connection is quite important as it mirrors the curriculum's aim of implementing real-life communicative settings into language lessons, in order to improve the students' language acquisition. Finally, it can be argued that L2 English lessons need the incorporation of both task- and performance-based assessment, as language classrooms need authentic L2 use and simultaneously measure the four skills writing, reading, listening and speaking individually as well as in form of incorporated activities (Wigglesworth and Frost 2017: 127-128).

However, the question which effect the design of a task can have on linguistic output remains. One could argue that the task's difficulty has the biggest impact on student output, including their flow of speech. Although Bachman (2002: 464) argues "that approaches to investigating the effects of task characteristics on test performance that use empirical estimates of difficulty based on current measurement models are unlikely to advance our understanding of how task characteristics affect performance", DeJong (2016: 205) states that there is, in fact, an effect noticeable on the complexity, accuracy and fluency of the students' speech. She further argues that particularly "increasing task complexity in a way leads to decreases in speaking fluency". The more students have to think about the requirements of the task, or the less familiar they are with the utilized topic, the more it will negatively impact their fluency. One way to work towards this problem is pre-task planning. According to a study conducted by Yuan and Ellis (2003), task difficulty has a less detrimental effect on fluency if students are given sufficient time to prepare their speech. Another study, which reinforces the results of Yuan and Ellis (2003), was conducted by Gilabert (2007), who additionally surveyed the effect of here-and-now on fluency. His results showed that both lead to an increase in fluency.

Although this is only a short outtake of ways task design can affect fluency development, it indicates that task design and its difficulty is not to be neglected in order to facilitate the assessment of student fluency.

4.6.3. The focus on the native speaker and the problem of subjectivity

The wish to master a language up to native-like level can be found throughout the circles of second language learners. With regards to ELT practices, this wish is often fostered as teaching tends to idealize the native speaker and his or her language proficiency. Nevertheless, this approach is problematic, as it is connected to notions of failure and discouragement. Widdowson (2003: 114) also believes "that a common feeling among English learners is a sense of inadequacy in failing to measure up to native-speaker norms", considering all the different

competences a L2 learner would have to achieve in order to be comparable to a native speaker. Although the urge to master all skills of English on a native speaker level is high especially regarding speaking or fluent oral competence, the comparison to native speakers is highly problematic. It often leads to feelings of discomfort and unwillingness to speak in front of the language classroom, and subsequently affects fluency practices as well as their assessment. Assessment presupposes the fulfillment of the task, however, if it is influenced by disfluencies or even silence, it will affect the assessment negatively. Rampton (1996: 19) suggests especially when having “communicative aspects of language in mind [...] [to]speak of accomplished users as *expert* rather than as *native* speakers”. The positive side effects of the notion of expertise are the following according to Rampton (1996:19):

- a. Although they often do, experts do not have to feel close to what they know a lot about. Expertise is different from identification.
- b. Expertise is learnt, not fixed or innate.
- c. Expertise is relevant. One person’s expert is another person’s fool.
- d. Expertise is partial. People can be expert in several fields, but they are never omniscient.
- e. To achieve expertise, one goes through process of certification, in which one is judged by other people. Their standards of assessment can be reviewed and disputed. There is also a healthy tradition of challenging ‘experts’.

Being an expert of a L2 therefore gives language learners the feeling of being able to achieve high proficiency of that language, as opposed to aim at native like speech, which is something innate, thus transmitting a notion of elusiveness. Expertise therefore also removes the fear of failure and the feeling of discomfort in the language classroom. Generally, a trend to distance language learning from achieving the ultimate goal of reaching native-like proficiency can be observed, as Hughes (2011: 61-62) explains that

the focus has shifted even further away from accepting the native speaker as the model towards which the learner is aspiring and has been placed more on mutual intelligibility, often between speakers using English as a second or even third language that they find in common.

Although this trend obviously has a positive influence on communicative development, mutual intelligibility is a concept of ambiguity. It is highly dependent on the perception of the language teacher, and therefore exposed to subjectivity. Moreover, it also affects assessment. According to Brown and Yule (1983: 104), measures of language features under assessment can only be

commented on subjectively by the teacher. With this subjectivity, the notion of unreliability and liability comes along, leaving the teacher as the sole judge of students' speaking skills. Since "[e]valuating the overall usefulness of a given test is essentially subjective since this involves value judgements in the part of the test developer" (Bachman and Palmer 1996: 19) one has to consider that nevertheless, "such judgements, made by a competent teacher who is, after all, the best-informed judge of what his own students have been taught, can provide a valid basis for informal assessment" (Brown, Yule 1983: 104). Furthermore, standardized testing should also work against the impact of subjective, unfair assessment. Nevertheless, standardizing oral fluency tests is quite a challenge (see previous chapters) as it is, again, highly dependent on the teachers' perception of the students' fluent oral proficiency. Therefore, it can be concluded that the interlocutor or teacher ultimately has the biggest influence on student performance and subsequently its assessment. Nevertheless, the fact that teachers' decisions are not constantly based on linguistic theory and rather on their own mental construct cannot be neglected when regarding the question if their own conception of fluency affects the perception and the assessment of student fluency. Consequently, the next chapter will briefly discuss the influence of teacher beliefs about teaching and teaching experience on their language teaching behavior in practice.

5. Teacher beliefs

As discussed in the previous chapter, teaching and subsequent assessment, is highly dependent on the teacher's perception and evaluation of an individual student's classroom performance. Due to its crucial impact on the L2 learners' language development, it is of utmost importance to discuss the various influences on language teaching, which are primarily caused by the teacher and their beliefs. Although teachers do not always turn to theoretical journals to support their L2 teaching, they are nonetheless "active, thinking decision-makers who make instructional choices by drawing on complex, practically-oriented, personalized, and context-sensitive networks of knowledge, thoughts and beliefs" (Borg 2003: 81). Particularly beliefs about teaching that are shaped by personal experiences and/or opinions, rather than theoretical concepts, can have a tremendous effect on teaching choices. For instance, Kelly (2018: 110) states that "research has identified that many teachers hold inaccurate views about language learning and biased views towards language learners" because of their personal beliefs. Furthermore, according to Borg (2003) these, sometimes false, beliefs about language teaching have three main sources: the teacher's own experiences as a school student, the teacher's language teacher education and the teacher's own classroom practice. These three components

shape the language teacher's beliefs about teaching and "have been shown to influence the instructional judgements and decisions made classroom (Farrell and Bennis 2013: 163). Generally speaking, Borg (2003: 88) states that,

teachers' prior language learning experiences establish cognitions about learning and language learning which form the basis of their initial conceptualizations of L2 teaching during teacher education, and which may continue to be influential throughout their professional lives.

These personal experiences that all contribute to shape beliefs about teaching, also affect the perception of L2 language proficiency, hence fluency. Language teachers have certain beliefs about the characteristics of a fluent language user, and this mental picture certainly affects the way fluency is taught and assessed. In order to avoid unfair treatment of students and securing constant development of one's own teaching practice, reflecting on these beliefs is of utmost importance. Likewise, Farrell and Bennis (2013: 175) argue that "[e]xploring language teachers' beliefs and corresponding classroom practices can help clarify how teachers can implement any changes to their approaches to teaching and learning over time". Therefore, language teachers should be encouraged to regularly reflect on their practice and beliefs, because "[i]f teachers are active reflectors of what is happening in their classrooms, they can better position themselves to discover whether there is any gap between what they teach and what their students learn" (Farrell and Bennis 2013: 175).

Consequently, giving language teachers a platform to reflect on their beliefs about teaching and the impact these beliefs have on their practice could have a positive effect on the language development of their students. Also, Levin (2015) observed personal experiences as "sources of teacher beliefs" in her summary of researches regarding teacher belief. She further identified two other influential characteristics which affect teacher beliefs, namely "context and situativity", and "stability of beliefs" (Levin 2015: 51-53). Beliefs are therefore never to be seen separated from situations in which these beliefs prove to be influential. Moreover, it is important for teachers to reflect on the state of their beliefs, and whether they remained static over the years, or could they have evolved with the ever-changing practice and situations in language classrooms.

Generally, it can be argued that teachers should allow this reflection of their own beliefs and practices in order to provide the best support L2 development of their students, and subsequently meet individual and differing needs of a diverse language classroom. This could be a way to minimize subjectivity, hence the unfair treatment of students, and simultaneously

constantly question one's own intentions behind teaching. Finally, this shows that teacher beliefs indeed have a great impact on all teaching practices, including assessment, and therefore, student language development in general.

Lastly, in order to summarize the last chapters, fluency was being discussed as a component of overall language proficiency, as measurable features of fluency in SLA, such as speed of delivery, number of false starts and hesitations, seem to be unpractical for the everyday practice of an English language teacher. The last chapters, furthermore, looked at the assessment of fluency and the formation of a construct of fluency. The assessment of fluency is rather an accumulation of perceived student performances and mirrors the construct which sees fluency as a part of overall oral proficiency. Moreover, factors that might influence the perception of overall oral fluency were discussed, namely the interlocuter, the teacher him- or herself, the task design and the focus on nativelike speech. For this thesis the construct of fluency entails firstly, overall perception of oral student language products which is definitely affected by the students making pauses, false starts and talking slowly. Secondly, this construct is influenced by speed of delivery and the ability to make use of different speaking strategies in order to be able to get meaning across. Thirdly, the biggest influence on the formation of a fluency construct is at last the teacher him- or herself and all of his or her beliefs about and experiences of teaching speaking.

6. The influence of Austrian English teacher's fluency concept on the assessment of student fluency –an empirical study

With the shift of the Austrian English language teaching curriculum to a CLT focus and approach to language teaching, the acquisition of spoken language and communicative competencies, has steadily gained importance in language teaching practice. Fundamentally influential on this shift were the CEFR guidelines which, as already discussed, have been serving as a common framework for the establishment of language teaching syllabuses all over Europe. These descriptors have certainly had an immense impact on teachers' perception and understanding of language teaching, including spoken competence and fluency. Nevertheless, defining fluency is still a challenge, with several viewpoints on how fluency can be defined. Two of these, the SLA and the CLT approaches, were discussed in the course of this work. For the purpose of this study, fluency will be regarded as a component of overall language proficiency as defined in chapter 4.3.: the speaker's fluency is dependent on the perception of the listener and their respective understanding of fluency. This is likely influenced by a number

of factors, including speed, number of hesitations, false starts, and the like. The aim of this study is to firstly examine the teachers' conceptions of fluency and the teaching thereof, and secondly, to determine the influence of these concepts on the assessment of student fluency in the classroom and in exam situations. The analysis of teachers' concepts of fluency and their approaches to incorporate these into their teaching methods is crucial in order to determine the consequences these underlying beliefs have on language teaching, as well as to gain further insight into the definition of fluency in a practical context. This will furthermore uncover different approaches of assessing fluency, as well as supporting practices to aid students' language development.

6.1. Research questions

The following research questions were defined in order to examine second language teachers' approaches to teaching oral communication and fluency in a foreign language, as well as to uncover how assessment of this takes place:

- i. How do Austrian English language teachers define fluency? What is their concept of oral fluency?
- ii. What are the different approaches to implement fluency in speaking activities in the foreign language classroom?
- iii. Is the development of fluent language users a distinct teaching objective?
- iv. What are teachers' approaches to assess speaking activities and oral fluency? Is there a direct link between their concept of oral fluency and their approaches to assessment?

6.2. Data and methodology

The data for the interviews was collected with the help of semi-structured interviews (Dörnyei 2007: 136) with five Austrian teachers of English as a foreign language. Semi-structured interviews were chosen because, "there is a set of pre-prepared guiding questions and prompts [however] the format is open-ended and the interviewee is encouraged to elaborate on the issues raised in an explanatory manner" (Dörnyei 2007: 136). The time frame set for each interview was between 35 and 40 minutes. A questionnaire on teaching speaking, defining fluency and assessment of speaking fluency had been prepared and acted as a guide through the interviews. The interviewed teachers were encouraged to answer all of the question relatively freely, with the questions purposely formulated to allow the participants to answer broadly. Following the

method of qualitative content analysis (Schreier 2012), the interviewees' answers were coded into pre-set categories in order to facilitate subsequent analysis.

6.3. Participants

The participants were not especially selected due to pre-set categories, and do not need any special kind of training. The only requirement was that they are teachers in secondary schools, preferably with upper secondary classes. Five Austrian English teachers in secondary education, both BHS (Berufsbildende Höhere Schulen) and AHS (Allgemein Höherbildende Schulen) were selected for the interviews.

	<i>Years of practice</i>	<i>School type</i>	<i>Second Subject</i>	<i>Grades</i>	<i>School leaving exam Matura</i>
<i>Participant 1</i>	3	HLW Linz	French	Upper secondary	yes
<i>Participant 2</i>	3	Ballsportgymnasium Wien	Italian	Upper secondary	yes
<i>Participant 3</i>	2	BRG Vienna	German	Upper and lower secondary	no
<i>Participant 4</i>	27	BRG/BORG Upper Austria	History	Upper and lower secondary	yes
<i>Participant 5</i>	7	BG Vienna	Italian	Upper and lower secondary	yes

6.4. Data analysis and findings

All of the interviews were recorded and subsequently transcribed. The transcription focused on content rather than linguistic surface phenomena. Therefore, no linguistic description nor other extra-linguistic features such as pauses, laughter etc. are included (Dörnyei 2007: 247). The interviews were conducted in Vienna, Linz and Kirchdorf an der Krems in Upper Austria, and were all held in the regional dialect of Upper Austria. However, all dialect features were left

out of the transcription, in order to facilitate the quotation of the participant's answers. Each category is linked to the previously stated research questions. The participants' answers are used to answer the research questions; thus individual parts of the answers are quoted in German. However, summaries and content of the answers are described in English.

6.4.1. Goals for teaching speaking

All the participants expressed slightly different goals for teaching oral language proficiency. However, overall, they all articulated the ability to communicate freely and being able to discuss any given topic as their main goal for teaching speaking.

Looking at the individual answers more closely, there is always more than one goal set for teaching spoken language. For example, task fulfillment being one, which means that the students should be able to react accordingly to any given task and also to sensibly structure their talk, in order to speak as listener friendly as possible.

Extract 1

„Task fulfillment“, also dass man genau darauf eingeht was die Aufgabenstellung von einem verlangt, dass man eine gute Struktur hat, also mit Einleitung, dann eine Aussicht auf das was besprochen wird, dann eine „summary“ und dann Abschluss. Dass man den Talk einfach strukturiert und für den Zuhörer, der weniger Plan hat von der Materie verständlich herüberbringen. Das ist **eigentlich sogar das wichtigste, dass man das „meaning“ kommuniziert.** (P₂)

Furthermore, the ability to adapt to different conversational situations was stated as a goal for teaching speaking:

Extract 2

- i. Das ist mir ganz wichtig und natürlich, dass gewisse Rahmenbedingungen passen, dass sie sich zum Beispiel **„register appropriate“** unterhalten können, dass sie ein bisschen **„switchen“ können, sich der Gesprächssituation anpassen können** und einfach wissen, wie sie sich in der Fremdsprache situationsadäquat ausdrücken können. (P₁)
- ii. Ich sag dann immer im Unterricht **„flexibility“ oder „adaptability“**. (P₃)

Here the participants stated that it was of utmost importance to be able to switch between registers in order to adapt one's speech to different formal, as well as informal, settings. However, having the ability to express an idea in different ways, to navigate around problems that might occur during talking, such as missing words, false starts and so on, was likewise

stated as an objective. One participant, P₃, also stated, on a more positive note, that it is important for them that students acquire the ability to make use of the versatile ways English offers to express one meaning.

Closely linked to the acquisition of adaptability was always the term “fluency” itself. Fluency was stated as the ultimate goal by two participants, P₃ and P₄.

Extract 3

- i. Aber „**fluency**“ ist definitiv das aller, aller wichtigste. (P₃)
- ii. Dass sie **flüssig sprechen können zu den unterschiedlichen Themen**, die wir eben behandeln. Also, dass sie nicht zu viele Pausen machen, dass sie sich einen guten Wortschatz aneignen im Laufe der Zeit und, dass sie natürlich auch grammatikalisch von den Strukturen her, was in der 8. Klasse dann schon etwas anspruchsvoller ist, etwas können. (P₄)

The acquisition of communicative competence was described as being able to talk fluently in any given situation about any given topic. This competence should always be accompanied by the removal of any restraint of talking in English, students should feel free utilizing English. This means that they are also allowed to make mistakes, pauses and hesitations.

Extract 4

- i. Primär, dass alle Hemmungen abgebaut werden, **dass man sich einfach frei fühlt, wenn man spricht**, und dass wenn man was kommunizieren will auf Englisch, dass man das dann auch macht. Also da bin ich ein großer Fan der Theorie, dass der Sinn, den man kommuniziert **viel wichtiger ist als die grammatikalische Korrektheit**. (P₂)
- ii. Die **kommunikative Kompetenz ist ganz klar im Vordergrund**. Mir ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler, wenn sie bei uns die Schule verlassen, dass sie in der Lage sind vernünftig und professionell aufzutreten und dass sie sich auch trauen, zutrauen, Gespräche und oder auch Präsentationen etc. in der Fremdsprache vernünftig zu halten bzw. zu führen. Das bedeutet für mich auch, **dass man von Perfektion natürlich total weit entfernt sein können**, dass zögern absolut okay ist, dass Fehler absolut okay sind, aber dass mal das Selbstvertrauen da sein muss und die Übung da sein muss, damit ich es überhaupt tue und versuche. (P₁)
- iii. Insgesamt möchte ich, dass Schüler am Ende ihrer Schullaufbahn auf jeden Fall und **möglichst bald frei kommunizieren können**, also, dass sie einfach sagen können was ihnen in den Sinn kommt. Genauso oder fast genauso wie in ihrer Erstsprache. (...) Es mir total wichtig, **dass sie zu allem diskutieren und sprechen können, das ist ja irgendwie das Hauptziel**. (P₅)

To summarize, all participants had clear perceptions of what skills students need to have acquired in terms of speaking in English. The ability to simply talk about any given topic seems to be the common goal for teaching speaking, which completely aligns with the descriptors of the CEFR as well as the Austrian foreign language curriculum. These both state that the ability to talk about familiar and unfamiliar topics is a crucial skill for any language learner.

6.4.2. Differences in teaching speaking competences between lower and upper secondary

Considering the different descriptors of the CEFR regarding lower and upper secondary, the participants were asked about their approaches to teaching speaking in the respective grades and in how far there are differences.

Two out of five do not have classes from the lower secondary, P₁ and P₂, but the other three stated that teaching speaking in the lower grades is very limited because the students are often missing words, phrases and grammatical structures. Likewise, the number of students per classroom is often quite high, posing difficulties in monitoring paired activities-. Nevertheless, the following table describes the approaches to teaching speaking that work in the participants' (P₃, P₄ and P₅) classrooms:

<i>Speaking activities</i>	<i>Participant</i>
Role plays	P ₄ , P ₅
Learn dialogues by heart	P ₄
Prompts (video, pictures, etc.)	P ₃ , P ₄ , P ₅
Free-flow activities	P ₅
Group discussion	P ₁ , P ₂ , P ₃ , P ₄ , P ₅
Communicative beginning of the lesson	P ₃ , P ₄ , P ₅
Grammar chants	P ₃

Presentations	P ₁ , P ₃ , P ₅
---------------	--

Although all of them state that teaching speaking in the lower classes has its challenges, it is acknowledged that it is still an important skill to acquire. Incorporating longer speaking activities into the English lessons of the first grades can be tricky; however, participant 4 suggests short role plays and learning dialogues by heart. While there are options, it is noted that these are limited. Importantly, participant 5 states that the activities and practices are not aimed at training the students to articulate anything they aspire to, but rather enable them to talk about simple things they are familiar with, and also repeat what the teacher or another student has said.

Extract 5

Nach vier Jahren erwarte ich mir, dass jemand **über sich selbst, seine persönlichen Vorlieben und so sehr bekannte Themen relativ freisprechen und seine Meinung dazu ausdrücken kann**. Geübt eben auch viel im dialogischen und da dann oft durch Wiedergabe was sagen andere Leute. (P₅)

Regarding individual speaking time, there is not much room to let every child talk individually, therefore paired and group activities tend to prevail. However, presentations in which students are allowed to prepare their speeches were mentioned as example for practicing speaking by participant 3 and 5. These can be classic book presentations, interactive talk shows, ‘show and tell’ presentations, and other activities in the same style.

Extract 6

- i. Aber ab der 3. Klassen ist auf jeden Fall ein **Englisch Referat Pflicht**. (P₃)
- ii. Was die Vierte jetzt macht ist sie werden im zweiten Semester ein Buch lesen und sie werden auch **eine Präsentation zu dem Buch** machen müssen. Also es liest jeder etwas anderes und sie erzählen uns dann etwas darüber und ich bin gespannt. Es wird ihre erste größere englische Präsentation sein, nehme ich einmal an, also werden wir dann sehen. Das mache ich **immer mit Feedback**, das bereite ich immer vor mit so kleinen Feedback Zetteln wo die Klassenkollegen Sachen ankreuzen. (P₅)

It appears that all of the participants teaching lower grades try to include speaking practices as often as possible; however, they do sometimes have to allow room for teaching students the basics which additionally support the students' speaking ability.

With regard to speaking practices in the upper secondary, there is one event that appears to define and form everything that happens in English lessons: the school leaving exam, the Matura. One part of the Matura, which students can select, is the oral English Matura which consists of a monologic and a dialogic part. The individual long turn should be approximately 5 minutes and the dialogue with the teacher approximately 10 minutes. The competences students need in order to succeed in both parts of the exam differ. Therefore, the participants approach teaching speaking in the upper secondary differently than in the lower grades.

Firstly, they try to raise the students' awareness, try to raise their consciousness that speaking is as important as all the other skills and thus has to be trained accordingly. Thus, more time of a lesson is invested in the development of speaking skills.

Extract 7

- i. Es ist **wichtig relativ bald zwischen monologischem und dialogischem Sprechen zu trennen und es ihnen auch ganz bewusst machen**, dass es sich da um verschiedene Kompetenzen handelt. (P₁)
- ii. In der Oberstufe definitiv mehr, weil es erstens Teil der Matura ist, der **Monolog und der Dialog**, das heißt, das wird dann auch tatsächlich im Rahmen der Zentralmatura bewertet und da will man sie halt darauf vorbereiten so gut es geht. Und zweitens ist der **Oberstufen Unterricht sowieso viel kommunikativer angelegt**. In der Oberstufe würde ich sogar noch sagen 80, 20. (P₃)
- iii. In der Oberstufe fange ich dann auch relativ bald, also schon in der 5., an mit Bildern und, zuerst einmal **den individual longturn** einführen und wie das überhaupt aussieht. Einfach einmal nur erzähle es deinem Partner und der erzählt dir jetzt dasselbe noch einmal und ich höre da auch gar nicht so auffällig zu, **probiert einfach einmal nur ob ihr 3 Minuten reden könnt**. (P₅)

Secondly, the speaking practices lose their tight and guided structure, hence allowing the students to talk more freely. Simultaneously however, it is important to the participants that students become more aware of their speech, with a focus being placed on speaking concisely and precisely. It is expected that students utilize newly acquired vocabulary and grammatical structures in their talks. Furthermore, students should develop strategies to overcome possible

struggles during talking, with examples being missing words, false starts or losing the thread, and should be able to reformulate sentences in order to convey their meaning.

Extract 8

- i. Dass man halt einfach, vielleicht, ein **bisschen weniger lang bei den umschweifenden Umschreibungen braucht und, dass es ein bisschen präziser wird und flotter wird** und grundsätzlich geht es mir aber, wie kurz schon erwähnt zu Beginn, was dann passiert, wenn es einmal kurz nicht mehr funktioniert, wenn ich nicht mehr weiß was ich sagen wollte, wenn ich nicht mehr weiß wie der Satz angefangen hat. Dass ich einfach **selbstbewusst meine Strategien anwende** und einfach sage „Okay, let me put that differently.“ und einfach nochmal anfangen. Und, dass es einfach kein Drama ist, und dass ich mich einfach nicht drausbringen lasse und, dass ich einfach weiter mache. (P₁)
- ii. Und in der Oberstufe wird das eben mit **dem Vokabular, und mit den Strukturen immer besser, weil man ja sich immer mehr aneignet an Wissen, Vokabular, Strukturen** und in der Oberstufe, gerade in der 7. und 8. Klasse ganz, ganz viele, ja auch wieder, Partnerarbeiten, Gruppenarbeiten, dass sie sich selber vorbereiten müssen, wo sie etwas dann im Unterricht präsentieren müssen, wo halt die Sequenzen immer länger werden. Aber längste eher 5 Minuten immer, wenn sie, hinzielend auf dieses **individual longturn, oder bei Partnerarbeiten, wo halt zwei miteinander sprechen**. Da muss ich aber sagen, wo zwei miteinander sprechen, das trainiere ich dann bevorzugt mit denen die dann wirklich mündlich maturieren möchten. Individual longturn forciere ich mehr, als diese Übungen für die paired activity. Das ergibt sich natürlich sowieso immer, weil sie ja auch in der Partnerarbeit immer miteinander kommunizieren, wo man einfach ein Augenmerk legt, dass sie ordentlich Englisch miteinander sprechen. (P₄)

Thirdly, the participants really try to shape the students' flow of speech, so the focus is on fluency. The aim is to enable students to talk fluently about any given topic, familiar or unfamiliar. Fluent meaning less pauses, less thinking and preparation time, and less irritation caused by hindrances such as missing vocabulary.

Extract 9

- i. Aber in einer Achten am Ende von eigentlich 12 Jahren Englischunterricht, egal wie gut oder nicht gut der jetzt war, muss das gehen, **dass ich relativ flüssig auch etwas präsentieren kann was mir jetzt nicht so super liegt**. Also die vertrauten und unvertrauten Themen, wie das so schön heißt. (P₅)
- ii. **dass sie möglichst ohne Pause, oder Pausen, die von der Intonation schon auch passen**, es ist eh klar, dass man Pausen auch macht. Aber, **dass sie wirklich fließend auch sprechen können, ohne, dass sie sich vorher Strukturen zusammensuchen**, von der Grammatik her stimmt das jetzt vom Satzbau oder, ohne, dass sie wirklich denken müssen, welche Vokabeln brauche ich jetzt dafür damit ich entsprechend interagiere oder selber zum Thema **für längere Zeit spreche**. Ja, genau, ohne, dass da

wirklich ein Denkprozess stattfinden muss oder überlegen, sondern, dass es einfach eine **gesprochene, spontane Sprache** ist. (P₄)

- iii. Dass **das kein so großes Hindernis mehr ist, wenn man irgendwo ein „dead end hittet“** in einem Satz, dann muss ich in der Lage sein in der Oberstufe eine andere Möglichkeit zu finden und selbst wenn die Pause noch ein bisschen zu lang ist in der 5. Und 6., das ist dann wiederum in der 7. Und 8. Wo ich auch schaue, dass das geringer wird. (P₃)

It is quite clear, that all five of the participants have thorough approaches to teaching spoken language, all with the aim of preparing their students as well as possible for the oral English Matura. One central feature of the participants' speaking practices appears to be fluency. The next chapter is going to take a look into the participant's definitions of fluency.

6.4.3. *Definitions of fluency*

All five of the participants have already referred to the term fluency when describing their students' speaking skills. Therefore, it is important what the participants expect from a fluent L2 speaker and to determine whether they have a precise definition of fluency, which would subsequently be an important aspect in the construction of their speaking practices and activities.

Each participant highlighted the importance of acquiring the ability to communicate meaning about any given topic, without having to think about vocabulary, phrases or grammatical structures for a long(er) time. Furthermore, an important ability of a fluent L2 speaker, according to the interviewees, is being able to hold the floor during a conversation. In other words, this means having acquired strategies to keep the interlocutor listening despite making pauses and looking for new ways of expressing your ideas. The goal is to not let the interlocutor interrupt the talk. Therefore, students should be capable of utilizing certain strategies, for example (naturally) filling pauses with phrases, such as "I don't know how to put it, but you know what I mean." and "Let me put that differently...". Moreover, the ability to cope with any situation and problem that might occur during communication was mentioned as a crucial skill for a fluent speaker by the participants. Coping with pauses, and furthermore, using them reasonably, for example to organize one's thoughts, was furthermore mentioned as a skill defining fluency. The quality of pauses can thus be regarded as an important factor for the participants. Interestingly, grammatical mistakes or structural problems were not regarded as antagonistic to their concepts of fluency by any of the participants.

Extract 10

- i. Dass wenn man redet, das **Gegenüber, oder die Gegenüber nicht unterbrechen, bis das was man kommunizieren will, kommuniziert** ist. Also, dass man auch wenn man **Pausen macht, die irgendwie füllt**. (...) Also, dass man sein Gegenüber an der Leitung hält mehr oder weniger. Da können ruhig Versprecher drinnen sein oder grammatikalische Fehler, solange die nicht grob sind und **solange das was man vermitteln will, vermittelt wird, fällt das für mich unter fluency**. Natürlich 5 Sekunden Pausen sind jetzt nicht so gut, aber die kann man eben überbrücken. (P₂)
- ii. Pausen natürlich, an der Zeit die vergeht zwischen Frage und Antwort, zwischen Aktion und Reaktion. Auch die **Nutzung dieser Pausen**, die Pausen sind natürlich im Gespräch, aber nutze ich sie, um mir etwas aufzubauen, also ich weiß schon wo ich hingehen möchte mit meiner Antwort. (P₃)
- iii. Also flüssig heißt für mich, **in einem der Person angepassten Tempo sprechend** in einem trotzdem noch kommunikativ verständlichen Englisch. Da darf dein ein oder andere Fehler auch passieren aber je weniger desto besser, vor allem rauf in den Stufen. Aber in einem angepassten Tempo nicht stockend und nicht völlig an unpassenden Stellen pausierend, das ist glaube ich meine Definition von flüssig. (P₅)

For P₃ and P₅ another important aspect defining a fluent speaker is pronunciation. The perception of a speaker's fluency changes dramatically due to his or her pronunciation of words. Although flawless pronunciation is no necessity, it is crucial to acquire a consistent pronunciation.

Extract 11

- i. **Aussprache** ist meiner Meinung nach, ein Faktor, der extrem **wichtig ist für die fluency**. (P₃)
- ii. Also wenn ich es noch einmal zusammenfasse, also Wortwahl, Wortschatz, Strukturen und Spontanität würde ich sagen und mit der **richtigen Aussprache** und, ohne, dass man da noch lang denken muss, dass man sich sprachlich ausdrückt. (P₄)

Pronunciation and its influence on fluency will be discussed in more detail at a later point in this work.

Definitions of fluency certainly do have an impact on speaking practices, and furthermore the implementation of these activities into English lessons. The next chapter is going to further examine how the participants implement speaking and fluency practices into their English classrooms.

6.4.4. *Materials and implementation of speaking and fluency*

In 6.4.2. a list of different speaking activities mentioned by the participants has already been introduced. This chapter serves the presentation of additional ways of implementing more speaking, and especially fluency practices. As all the participants each have their own concept of fluency, it is important that their choice of activities and practices supports the development of student fluency that aligns with their expectations.

<i>Speaking and fluency activities</i>	<i>Participant</i>
Speed dating	P ₂
Exercise from the schoolbook	P ₁ , P ₂ , P ₃ , P ₄ , P ₅
Prompts (video, pictures, quotes)	P ₁ , P ₂ , P ₃ , P ₄ , P ₅
Old Matura questions	P ₁ , P ₂ , P ₃ , P ₄ , P ₅
Free discussion	P ₁ , P ₅
Presentations	P ₁ , P ₂ , P ₃ , P ₄ , P ₅
Info-gap activities	P ₁ , P ₃ , P ₅
Compare pictures	P ₄ , P ₅
Work on structures interactively	P ₄ , P ₅
Expand vocabulary range	P ₄ , P ₅
Use of “new media” as prompts	P ₁ , P ₂ , P ₃ , P ₄ , P ₅

Used by all five participants are the exercises from the schoolbooks, both in lower and upper secondary. All of them are more or less satisfied with the types of exercise as well as the topics, subsequently include them into their English lessons. Nevertheless, especially in the upper

secondly, these exercises are sometimes not enough. All participants expressed the need for further additional material. This additional material usually serves as prompt for group discussions or dialogue practice; common forms include video, pictures, quotes from famous people, etc. These prompts are presented to the whole class and function as food for thought for the students, who are then expected to respond. All the participants expect students to act appropriately to the prompt and also structure their talks in a coherent and cohesive manner.

In order to support overall structure, the participants supply their students with lists of words and phrases that support turn taking, holding the floor and generally aid in expanding their vocabulary range. Such vocabulary and structure knowledge should also be applied when working on old Matura questions, a tool all of the participants like to use. Old questions are particularly used in the 7th and 8th grade, when students start to intensively prepare for the oral Matura exams. It should be noted that students that choose to not undertake the oral Matura exam in the subject English still need to accomplish a B2 level, thus rendering practice with old questions a teaching tool that encompasses the whole classroom. Both the prevention, but also the useful and sensible application, of pauses, is an important topic in the implementation of fluency practices.

Extract 12

Dass man nicht ganz lange unpassende Pausen hat. Dass man eine **dramatische Pause von einer „awkward pause“ unterscheiden lernt.** (P₁)

Structuring is, moreover, very important for presentations. Presentations are almost the only form of monologue students have to hold. Nevertheless, they are required to prepare accordingly, with topical but also linguistic preparation being expected. This includes thematic familiarity, practicing the correct pronunciation and applying fillers in a suitable way.

Extract 13

- i. Teilweise sind auch wirklich so **Füllwörter** ein Thema. (P₁)
- ii. Ich gebe ihnen schon immer so briefings vor Präsentationen. Wir besprechen was wichtig ist, was sind **Füllwörter**, was kann man machen, **Taktiken, Strategien**, und so, aber mit Anlass. Das mache ich nicht einfach so in der Stunde sondern mit Anlass, weil ich weiß jetzt kommen dann die nächsten Referate oder, keine Ahnung, es kommt wieder irgendjemand hospitieren weil es eine Maturavorbereitungsklasse ist, deswegen soll man da eben einmal zeigen wie können wir schon sprechen, also gebe ich ihnen da Tipps und so. Aber das sind dann eher Strategien, die ich selber verwende, oder die ich irgendwo aufgeschnappt habe und das besprechen wir dann so. (P₃)

Importantly, “new media” is a preferred medium to serve as speaking prompts in the classroom. From podcasts over YouTube to TED Talks, all kinds of channels in which authentic language is presented to the listener, are welcomed in the language classroom. The participants use them to encourage students to engage with the English language also outside the classroom and simultaneously introduce the students to real language use. Every participant furthermore mentioned that their students’ speaking skills improve ever year due to the passive consumption of English through the aforementioned mediums.

The implementation of fluency and speaking practices can sometimes be very delicate. Students tend to feel exposed, especially in the beginning and fear mistakes and embarrassment in front of the whole class. The participants have different approaches to work against these fears. P₂ suggests speaking activities like speed dating, where students stand opposite of each other have to talk at the same times within their pairs. P₂ thinks that this activity especially promotes fluency, because students do not feel exposed at all.

Extract 14

- i. **Für die „fluency“ ganz wichtig, dass man nicht dieses exponiert sein hat**, wo man vor der Klasse redet und 19 andere hören zu, sondern, dass man wirklich den hohen Geräuschpegel um sich hat und dann, ja auch mit Scherzen und so weiter, nur mit einer Person redet und nur ein Person hört das. (P₂)
- ii. Und, dass man den Kids die **hundertprozentige Sicherheit gibt, dass sie Fehler machen dürfen**. Das ist sicher ein produktiver Ansatz, zumindest bei mir. Der Ton ist so, sicher alle zwei bis drei Wochen, dass die Schule dafür da ist, dass man was lernt und lernen tut man nur aus Fehlern. Natürlich nicht nur aus Fehlern, aber wenn man aus Fehlern lernt, dann ist das glaube ich, die produktivste Art und Weise zu lernen. (P₂)

Besides a supportive learning environment, the participants highlighted the alternation of activities to ensure student motivation. P₁ feels that merely relying on activities from the schoolbook leads to a decrease of student motivation.

Extract 15

Ich möchte einfach die **verschiedenen Gespräch Situationen so gut wie möglich ausbalancieren, dass es spannend bleibt**. Ich habe irgendwie das Gefühl, dass alleine schon das immer im Buch Übungen machen gleich einmal dafür sorgt, dass die Motivation ein bisschen runter geht. Dass die Sprechansätze dann nicht mehr so attraktiv wirken. Einfach weil es immer nur das Buch ist. (P₁)

Thus, all five incorporate different media such as Youtube, as was mentioned before. Motivation and passion are especially beneficial for the development of speaking skills, as P₂ is convinced.

Speaking in general is, of course, something that happens naturally in the language classroom. Particularly teacher – student talks happen constantly throughout English lessons, as P₄ mentions. These talks are mostly not intentionally set to train speaking skills, but nevertheless add to the development of speaking and fluency as well.

Extract 16

Obwohl dieses **Lehrergespräch, das ergibt sich auch so unglaublich oft einfach** wenn man etwas erarbeitet, dass man etwas zusammenfassen lässt, dass man da noch einmal nachfragt, wenn man dann gezielt Schüler hernimmt, das wird eh auch immer wieder trainiert, **aber nie so gezielt**, dass ich mich dann hersetze und mit einem Zeit nehme, da habe ich einfach nicht die Zeit dafür oder will sie vielleicht nicht aufwenden das muss ich auch sagen (P₄)

Speaking of unintentional speaking situation, speaking and fluency practices are often incorporated as “tune into the topic” activities too. The participants like to use communication as a medium to introduce new topics, grammatical structures and even as an introduction to new text types. They furthermore integrate communication as a linking device between different competences.

Extract 17

Es ist als **Vorbereitung** zum „text writing“ wichtig. Jetzt zum Beispiel „Healthy Eating“ haben wir gerade in Partnerarbeiten und in der Klasse diskutiert und dann auch noch irgendwie Phrasen „Schaut, habt ihr gehört, der hat das so und so gesagt“ und dann als Hausübung muss man auf einen Text von einem Typen in einem Teenmagazine antworten und so ungefähr. Und dann versuche ich ihnen auch zu sagen, **denkt an das was wir in der Klasse besprochen haben** wenn ihr den Text schreibt, also ich bemühe mich da Verbindungen herzustellen und ihnen auch zu zeigen, das ist jetzt zwar nett, weil reden ist Spaß und das machen sie gerne und sie wollen alle immer mehr reden, aber es hat auch irgendwie ein bisschen einen Hintergrund. (P₅)

For all five participants, the development of speaking and fluency is a necessity in the English classroom and takes up a lot of time; especially in the upper secondary. Therefore, it is also subject to assessment. The next chapter is going to look at the participants’ assessment strategies concerning speaking and fluency.

6.4.5. *Assessing speaking and fluency*

Assessing student performances is a crucial part of teaching. Especially complicated is the assessment of oral performances, as these often happen unintentionally during the lessons and teachers do not continuously take notes regarding the speaking skills of their students. Also, the five participants seem to avoid assessing their students speaking skills altogether. Particularly in the lower grades, assessment is considered to have a negative effect on the development of oral fluency. Nevertheless, they expect the students to make an effort to try to talk and participate in classroom conversations, without assessing speaking per se. However, all of the participants incorporate the students' speaking performances into the grade for participation (Mitarbeitsnote) during the lesson.

Extract 18

- i. Also für mich ist es wichtig, **dass sie sich erstens bemühen, es wirklich probieren, die Dinge anwenden, die wir gerade durchbesprochen haben.** Dass sie sich gegenseitig bei dialogischen Übungen, zum Beispiel unterstützen, dass **sie wirklich versuchen auf den Gesprächspartner einzugehen.** Wenn sie merken, da fehlt ein Wort, dass sie versuchen wirklich einzuspringen. Wie es halt einfach im wahren Leben ist. (P₁)
- ii. **Nein bewerte ich nicht,** es ist so, dass ich die mündliche Leistung eigentlich, also wenn jetzt diese „speaking activity“ ist, dass ich die eigentlich gar nicht bewerte. Nur wenn **ich merke, dass sich irgendwer gar nicht vorbereitet hat, dann hat das, natürlich, Auswirkung auf die Mitarbeit.** (P₂)
- iii. **Nein, per se beurteile ich mündliche Leistungen nicht, es gibt bei mir keine Note auf eine konkrete mündliche Leistung.** Die mündliche Leistung **fließt bei mir in diese ominöse Mitarbeitsnote ein** aber ich bin halbwegs gut mich daran zu erinnern auf welchem Level das gesprochene Englisch von meinen Schüler und Schülerinnen ist, wenn ich, also wenn ich daheim sitze und darüber nachdenke, wenn ich über Noten generell nachdenke, und über, oder vor Frühwarngesprächen, oder Elternsprechtagen, also wenn du den Eltern irgendetwas sagen musst und so. Wenn ich an ein Kind denke, höre ich die Stimme und höre wie sie oder er das formulieren würde oder sagen würde. Und dahingehen kann ich dann verbal irgendwie sagen, das funktioniert schon super, und der Wortschatz ist super schon mittlerweile oder da ist fast gar nichts da außer die paar Phrasen, die man schon von vorher kann und, aber bewerten tue ich mir extrem schwer. (P₃)
- iv. Also eigentlich überhaupt nicht. Bewertung von Gruppenarbeiten finde ich ganz schwierig, da **höre ich meistens nur zu, schreibe mir auf in die Mitarbeit, wenn jemand nicht gescheit mitgemacht hat.** Da wird eigentlich nur „effort“ bewertet und wenn ich bei 7 Leuten den gleichen Fehler gehört habe „on the picture“ for instance, dann werde ich das einfach nachdem wir das beendet haben anmerken, „He, ich habe bei 5 verschiedenen Leuten das gehört, nehmt euch an der Nase“, da habe ich glaube ich nicht so den Fokus, da gibt es nicht sowas was ich hören will. (P₅)

Interestingly, P₅ highlighted her students' excellent speaking skills on multiple occasions and conveyed that she acknowledges her students' fluency as something that is given and believes that it does not need extra attention: she only recognizes fluency when there is a lack of it. Furthermore, she presumes that she would be able to assess fluency as a separate entity, but she does not want to, as she thinks it is only a part of something bigger.

Extract 19

Wahrscheinlich geht **die Flüssigkeit**, die ist erstens, wahrscheinlich auch auf Grund des Niveaus **unserer Schüler so ein „given“**, das einmal da ist und negativ auffällt, wenn es nicht da ist. Das haben wir eh schon gesagt. (...) Aber sagen wir mal so, wenn ich mich bemühen würde, also ich glaube nicht, dass ich ein Problem habe damit die Flüssigkeit zu bewerten, **ich will sie aber nicht alleine bewerten.** (P₅)

Nevertheless, there are situation where students' talk is closer inspected by the participants - namely during presentations. As mentioned before, the participants articulated that they expect students to structure the topic of their presentations in a certain way, use a broad vocabulary range and be able to deal with any communication breakdown, meaning having strategies to avoid and fill pauses, if necessary. These competences are evaluated after presentations. Here, assessment is rather a kind of feedback, which should support further speaking and fluency development.

Extract 20

- i. Wenn ich ein Referat bewerte dann bewerte ich mehrere Dinge, dann bewerte ich den **Inhalt** auf einer Ebene die natürlich mit dem Sprechen zu tun hat, aber ich bewerte ihn auch auf einer substantiellen Ebene, die mit der Vorbereitung und dem Ganzen zu tun hat. Ich bewerte das **freie Sprechen**, im Sinne von ist es da oder ist es nicht da, im Sinne von lese ich nur ab, weil dann ist es eine Vorleseübungen, dann hat das nichts mit einem „speaking“ zu tun und dann ist generell mal die Präsentation verfehlt und im Endeffekt eine negative Beurteilung auf das „speaking“, dann insgesamt. **Ich schreibe mir das aber nicht als negative Bewertung auf das „speaking“ auf sondern das ist dann insgesamt, also auch beim Bereich der gesamten Referatsnote**, weil es halt auch ein Überprüfungsteil von mir ist, den ich bei den Leistungsbeurteilungskriterien auch drinnen habe, wo sie wissen, dass sie das einfach machen müssen. (P₃)
- ii. Bei Präsentationen habe ich schon einen Beurteilungsraster, der aber mehr darum geht, **wie sind die „visuals“, wie ist der Content, spricht die Person frei, wie ist es mit „body-language“** Geschichten. Also normalerweise bespreche ich das (...) Also, da bewerte ich schon inhaltlich und ich schreibe meistens daneben mit. Wenn ich mir denke, der wollte da irgendetwas sagen und hat es nicht sagen können, dann rede ich ihn nachher, im **allgemeinen Feedback**, darauf an, „He das Wort, das du gesucht hast, wäre das und das gewesen.“ Oder „Wie spricht man das aus, sag das noch einmal.“

Das ist aber eher Anlassbezogen und nicht, weil ich jetzt etwas hören will, sie haben sich jetzt völlig frei Themen ausgesucht, was soll ich da hören wollen. Wenn wir dann so beginnen Bilder zu beschreiben, wenn es dann wirklich darum geht, dass ich ihnen Sachen gebe, dann will ich auch, dass sie eine **gewisse „variety“ verwenden** und, dass sage ich ihnen dann auch. (...) Die brauchen dann einmal das Feedback das und das und das hat nicht gepasst, damit sie es beim nächsten Mal besser machen. Aber hauptsächlich **Anlassbezogene Bewertungen, mit intuitiven Kriterien**. (P₅)

To summarize, speaking which occurs one way or the other during a lesson is not assessed by any of the participants. The performances during a presentation, however, get more attention: although students do not receive grades, the participants expect the students to show certain competences, which are evaluated.

The one performance that is definitely being assessed is at the oral Matura exam. All participants except P₄, who never had a Matura-class, assess the Matura candidates according to standardized assessment scales, provided by the government, to evaluate if the candidates have reached the aspired level of B2. The descriptors act as a guiding medium to ensure fair assessment. Thus, this is one of the only occasions where the oral performance of students is formally assessed.

Extract 21

Bewerten tu ich schwarz auf weiß eigentlich nur bei der Matura. (P₂)

Although it seems, that the participants are very confident regarding their ability to assess their students' oral fluency and speaking skills intuitively, all of them vocalized challenges and problems this intuition might bring along.

6.4.6. Challenges and problems for the student's fluency development

One problem that all participants highlighted as being antagonizing to the development of speaking skills, is the tight corset of the curriculum. This time limitation is especially problematic in the lower grades, where speaking practices are often the first part that is cut out of lessons due to time constraints. Throughout the year, it is more important to incorporate all the thematic requirements the curriculum demands, than individualizing the content of lessons to fit students' needs and interests.

Extract 22

- i. **sehr enges Korsett vom Lehrplan.** Das man sagt in dem Schuljahr gehören die und die „text types“ durchgebracht, die Themen, da bin ich eh schon sehr am Minimum unterwegs, dass ich das was behandelt werden soll, substantiell behandeln, sodass etwas hängen bleibt. Weil halt einfach „langugae in use“ üben, Grammatik üben, Textsorten üben und Themen behandeln wichtiger sind. **Das Sprechen passiert bei mir im Unterricht eigentlich bei der Erarbeitung der Themen,** (P₂)
- ii. **Ich habe nicht den Hauch einer Chance mich irgendwie um Zusatzmaterial zu kümmern, weil ich schauen muss, dass ich irgendwie den Lehrplan durchbringe.** (...) also es nimmt total viel Zeit in Anspruch, also extrem und das ist den meisten meiner Englisch Kollegen absolut nicht wert, weil du vor allem in der Oberstufe den **Druck hast, dass du mit allen Themen durchkommst, mit allen Textsorten durchkommst, und in der Unterstufe immer den Druck hast ihnen von der Grammatik, also einfach von der grundlegenden Grammatik her, die Bausteine in die Hand gibst,** dass sie solche Sachen überhaupt einmal machen können. (P₃)
- iii. Probleme die Übungen einzubauen ist oft in der Unterstufe, dass du einfach merkst du hast jetzt dann bald Schularbeit und du hast erst eine Unit. Also ich finde gerade in der Vierten ist es **relativ dicht das Programm,** das man machen sollte und es gibt unter den Gruppen, die sind schon so weit und wir sind erst so weit, auch teilweise von den Eltern, was ich recht spannend finde. (...) Und da **ist dann wahrscheinlich das erste was drauf geht** irgendein Lese Text im Buch und die „**pronunciation exercises**“ **und die „fluency free flow whatever“, eigentlich wollten wir da noch darüber reden aber nein dann halt nicht.** (P₅)

Speaking exercises are the first thing teachers tend to lose, as they take up a lot of time and the acquisition and training of other skills is deemed more important than achieving fluency in the English language. Furthermore, as already mentioned, overlooking group work with regards to speaking poses a challenge, as the teacher cannot be with all the groups at the same time to ensure that every student fulfills the task requirements and uses English (rather than German.) Therefore, teacher-student talks are limited and mostly occur during the development and introduction of new topics and themes.

Another crucial issue for the implementation of fluency practices is relevant teaching material. Although the schoolbooks cover prompts for speaking and discussions, and the old Matura-tasks can be used as speaking and fluency practices, all, except P₄, expressed that they find there is a lack of proper teaching material concerning fluency.

Extract 23

es ist ja kein Material in den Büchern, ist überhaupt kein Material zu solchen Dingen, ganz, ganz, ganz, ganz selten sind vielleicht mal so Tipps und Anregungen drinnen und eben „speaking prompts“, aber **keine konkreten, zielführende „fluency“ Übungen.** (P₃)

Moreover, the participants indicated that students sometimes feel left emptyhanded after speaking exercises, because there is no actual, written evidence of what they have just done. This tends to cause a feeling of not having acquired something valid. It is also difficult for teachers to refer back to something the students have said due to the fact that there is no evidence in the form of notes, meaning that teachers cannot access the outcome of a particular speaking exercise.

Extract 24

Aber ich habe auch das Gefühl, dass oft, **dass es schwer ist dann nachher etwas in der Hand zu haben, dass ich sag, das ist jetzt rausgekommen bei unserer Übung.** Gerade wenn man im Unterricht zeitlich begrenzt ist und man sagt man muss gleichzeitig inhaltlich arbeiten...dann habe ich oft das Gefühl, dass bei schriftlichen Übungen, zum Beispiel beim Texte schreiben oder etc. oder bei „readings“, wo ich dann nachher sagen kann inhaltlich weiß ich sie noch einmal auf die und die Punkte hin. Da hat man einfach mehr in der Hand. (P₁)

The descriptors and assessment scales from (and based on) the CEFR, which were introduced to ensure standardization of the testing format, were described as very helpful on the one hand, but also as difficult to work with, due to their ambiguous nature. All of the participants admitted that they predominately utilize the descriptors for the assessment of the oral Matura, and only introduced this way of assessing when preparing their students for the final oral exam.

For P₂, the usage of the scales is very difficult, particularly in an exam situation as you have to act as interlocuter and assessor at the same time. Thus, she concludes that an assessment is almost impossible. Acting as an assessor is easier during a monologue, where taking notes and looking down at an assessment scale is not as disturbing as during a dialogue. During the dialogue part of the oral Matura there is a second assessor present, in an attempt to facilitate assessment; P₂ and P₄ described the second assessor as very helpful, and a crucial part of ensuring fair assessment. Although the second person is helpful, P₂ believes that the resulting grade can easily be distorted as the result is not being assessed immediately, but after a short break in which the main and the second assessor try to reach a final grade together. The assessor acting as the interlocuter has a clear disadvantage as he or she cannot take notes during the exam, leaving them with a weaker position. Even though there are only a few minutes between the exam and the decision for a final grade, P₂ is convinced that this short time impacts the result, either positively or negatively.

P₃, a very inexperienced teacher, P₄, a very experienced teacher who worked with many students through the Matura, as well as P₅, who worked with the developers of the Matura exam, each highlighted the ambiguity of the descriptors. They expressed that even though they were

developed working against subjective, intuitive assessment, the descriptors could be read and interpreted completely differently, depending on the person. P₅ even indicated that the descriptors assigned to fluency pose a problem, as some verbs can be interpreted quite differently, and that she prefers to interpret them very student-friendly, as opposed to some of her colleagues.

Extract 25

Ich finde **es gibt ein großes Problem im mündlichen Maturaraster und der ist sogar im „fluency“**. Jetzt such ich das aber schnell, weil das macht mich fertig. Weil es gibt „remarkable fluency“ und „noteable fluency“, und „notebale fluency“ ist besser als „remarkable fluency“ im Raster und das macht mich wahnsinnig. (P₅)

Although the descriptors were the first step into the direction of objective assessment, the assessment of speaking and especially fluency still is a victim of subjectivity and affection. All of the participants expressed that speaking in particular, is the one skill that is mostly affected by subjectivity. A listener either likes what they hear, or they don't, and therefore tends to reach a conclusion about the speaker's fluency from this perception. This absolutely subjective understanding can either affect the speaker positively or negatively. P₁ even disclosed, although she tries to base her assessment on the respective scales, being subjective cannot be fully ruled out. Due to P₅'s students' excelling speaking skills, she could give all of her students the best grade on the oral exam; if she would only look at the descriptors this would not be fair, as some of her students are still better than the others. However, the scales do not reach as high as the students' abilities. She tries to avoid it but admits that some grades are based on the previous performances.

Extract 26

Andererseits ist es manchmal ein bisschen schwierig, weil **wenn ich rein nach der Auslegung des Rasters gehe, muss ich glaube ich 75, 80 Prozent unserer Schüller und Schülerinnen einen Einser geben auf die mögliche Englischnatura** und das ist dann irgendwie auch wieder nicht. Da machen wir dann schon auch, wenn man es nicht soll, okay was haben jetzt die zwei vorher abgeliefert, die ich für durchschnittlich halte im Vergleich zu wer dann nachher noch kommt und so weiter. Ich bemühe mich in so Prüfungssituationen eigentlich immer, die Noten nicht auf Grund von Prüfungen, die dann noch danach kommen anzupassen. **Aber manchmal ist die Gefahr einfach groß, dass man sagt „Okay, aber der hat einen Zweier bekommen, dann muss ich dem auch echt einen Zweier geben, sonst ist es unfair.** (P₅)

To sum up, the scales and descriptors are a good support; however, considering their ambiguous nature and inconvenient application, oral exams are still assessed based on intuition and experience.

This intuition, which was explicitly mentioned by P₄ and P₅ as something that affects the assessment of fluency quite strongly, is furthermore shaped by the different student personalities a teacher is confronted with in one classroom. Students that are generally being described as more competent and having a higher overall language proficiency due to their extroverted nature, are automatically perceived more fluent than others, who lack these competences. P₁ even indicated that such a student would be allowed to make longer and objectively awkward pauses as opposed to a quieter, introvert student. P₃ indicated that in addition to student personality, the students' daily differing physical and mental condition likewise affects the oral performance, even more than other skills. If a student feels unwell, the assessment of his or her oral performance might be affected negatively by their emotional state. This is not really fair according to P₅; however, he adds that they also have to learn to distance themselves from their feelings and simply have to deliver what is being required. Moreover, P₅ also indicates that liking a person and his or her voice, definitely have an impact on assessing his or her fluency.

Only P₄ expressed that she never had someone who she considered as being dysfluent due to his or her personality. She recognizes shy behavior, but it does not affect her perception of this individual's fluency because everyone in her classes is expected to deliver all the requirements, they have to do whether being introvert or not.

P₂ has quite a different approach of working against the preference of more likable students. He challenges himself and tries to raise his awareness about the fact he does not feel as positive about a student as he would like to, and subsequently assesses this particular student's performance better than he would normally do, in an attempt counteract the aversion. Also, P₅ sometimes struggles to find ways to support weaker students, as the majority of her students are exceptional L2 speakers: she struggles to find a balance between leaving the weaker behind and avoiding boring the better students.

6.4.7. Differences between assessing fluency between lower and upper secondary – focus shift?

There clearly are differences between the assessment of fluency and speaking in the lower and upper grades. All five participants expressed that they do not focus on assessing speaking in the

lower grades at all but rather focus on positive encouragement and are happy with any oral student performance. They believe that assessing constantly would work against the development of speaking skills, as students would stop speaking freely out of fear of mistakes.

Extract 27

- i. In der Unterstufe bin ich schnell einmal zufrieden mit etwas. (P₃)
- ii. In der Unterstufe, **da bin ich ganz ehrlich, da mache ich gar keine Bewertung in Bezug auf „fluency“**. Da bin ich so froh, wenn sie da ordentlich reden und schon einmal länger reden und **da sollen sie nie das Gefühl haben, das wird jetzt bewertet und da bekommen sei eine Note drauf**. Und der eine ist vielleicht gar nicht gut und da habe ich einfach gar keine Freude damit. **Ich will sie nur positiv bestärken**. Also ich sage nicht einmal, das musst du noch gut üben, weil dafür haben wir eh noch genügend Zeit. Das tue ich in der Unterstufe gar nicht, vielleicht ist es eh falsch, aber das ist mir egal. **Hauptsache die Schüler haben ein gutes Gefühl und denken sich, ja da können wir schon etwas und ein wenig reden und das ist mir wichtig**. Bewerten tu ich da gar nichts in die Richtung. (P₄)

P₅'s opinion is that the descriptors for the lower grades cannot be used properly, as there are no oral assessment criteria at all. Book presentations and other limited occasions where students have to perform short monologues are not assessed at all. P₅ only acknowledged the effort of doing it properly and this kind of assessment accounts for the final grade of participation (Mitarbeitsnote). Therefore, descriptors are not considered as a helpful tool in the support of student fluency development in the lower grades.

- iii. Ja, weil **in der Unterstufe für mich die Anlassfälle, wo ich die Deskriptoren gewinnbringend einsetzen könnte, fehlen**. Weil wir keine mündlichen Prüfungen haben. Beziehungsweise nur schwache Schüler diese Prüfungen haben und bei 18 bis 20 Leuten Präsentationen zu halten, da gehen zwei Wochen Unterricht drauf. Das ist vielleicht einmal im Jahr drinnen, aber das ist anstrengend und viel Zeit geht da drauf. Und Zeit die man meiner Meinung nach, auch immer wieder gewinnbringender einsetzen kann, wenn man alle beschäftigt. Weil das Problem für mich ist, einer redet und hat jetzt gerade seinen großen Moment für sieben Minuten, aber alle andern machen dann irgendetwas. Darum verwende ich es in der Unterstufe eigentlich gar nicht. (P₅)

However, in the upper grades speaking and fluency activities are applied more purposefully than in the lower grades. The main reason for focusing on speaking more is the oral Matura exam. Nevertheless, the participants approached the assessment quite differently.

P₃ and P₄, indicated that their assessment is rather a verbal feedback. They do not take notes or apply other forms of assessment, because they believe that examining fluency is most

obstructive for the development of fluency in the first place. Speaking in an exam situation does not lead to fluency at all. Nevertheless, they discuss possibilities to make spoken language more colorful and diverse. Overall, they both do not like to assess students constantly.

Extract 28

- i. **Also sehr blöd, dass so eine Situation überhaupt überprüft wird, es geht nicht anders, deswegen simulieren wir die Situationen ein paar Mal**, oder so oft es halt irgendwie geht im Unterricht, aber, dass ich mich da hinsetze mit einem Stift und dem zusehe und auf seinen Mund schaue und jedes Mal wenn er irgendetwas komisches sagt mir irgendetwas notiere, ich glaube **das wäre einfach nicht förderlich** und auch wenn man es irgendwie subtiler macht Kinder checken so etwas oder Schüler/innen checken so etwas. (...) In der Oberstufe mache ich es natürlich **gezielt in Form von Tipps, Feedback** „Das ist mir bei dir aufgefallen...“ „Das könntest so und so vielleicht das nächste Mal lösen.“ Oder so, oder „Überlege dir mal das und das.“ oder „Bereite dich auf die oder die Art und Weise vor, wenn du eh schon weißt, dass ist dieses Thema.“ Oder was auch immer (P₃)
- ii. Ich lasse es **schon einfließen in die mündliche Mitarbeit**, aber ich mache mir da (...) keine extra Notizen oder Prüfungen, oder so. Das habe ich so im Gefühl, da geht es mir um die Mitarbeit, dass sie eine Freude haben beim Mitarbeiten. Aber nicht alles abprüfen. **Es wird eh schon so vieles abgeprüft**, da habe ich gar keine... Und selbst in der siebten, ich finde, wenn sie wissen, so wie sie rede, das passt und das wird eh immer besser, weil sie immer mehr Vokabeln immer mehr können und in der achten sind sie schon so weit, dass sie das gut hinüberbringen. Aber ich tu dann nicht dauernd prüfen und mir Noten aufschreiben. (P₄)

Merely P₅ expressed that she uses the descriptors also during lessons and presentations, especially in her “Wahlpflichtfach” lessons, where whole lessons are based on the development of speaking skills. She finds this especially important in order to prepare students for the test format of the oral exam. She purposefully prepares her students to almost become experts in fulfilling descriptors, as she negatively mentioned that this is the core of the Matura exam, to fulfill the standards set by the government.

Extract 29

Und eben in der Achten **wenn die heiße Phase mit „teaching to the test“ kommt, da bin ich jetzt ganz offen, da sitze ich dann teilweise mit dem Raster da.** (...) Ja, weil ich es in der Oberstufe einfach mehr bewerte. In der Oberstufe gibt es einfach viel mehr Sprechanlassfälle, die man bewerten kann. Im Wahlpflichtfach sowieso und auch im Regelfach gibt es einfach mehr sprechen. Also jetzt bei der „debate“ habe ich durchaus eine neue Spalte bei Mitarbeit gemacht und aufgeschrieben, wie gut war ich jetzt bei dem. Weil es eben eh wenige mündliche Aufzeichnungen gibt. (P₅)

Due to changing demand, the approach to assessing changes between lower and upper secondary. While the participants do not assess at all in the lower grades, upper secondary students have to face the Matura and therefore, the test and assessment format has to be trained accordingly.

6.4.8. Additional aspects

This final section is dedicated to the discussion of individual parts taken out of the participants' interviews, which were not originally thought of during the preparation of the interviews. However, due to the nature of these comments, they are being considered as crucial points that shape the participants' concepts and perception of student fluency, and are, therefore, worth highlighting further.

The first one is the development of native-like pronunciation. All participants expect P₁ have mentioned that they consider pronunciation a crucial factor in the perception of a speaker's fluency. It does not have to be native-like; however, it should be consistent in its execution. Due to being more exposed to English outside of school, the participants believe that a good pronunciation is nowadays not an issue anymore. The students somehow manage to acquire a pretty good pronunciation themselves.

Closely tied to pronunciation is general appearance in speaking situations, like presentations. A student's appearance in these situations is shaped by his or her personality and also how he or she speaks in his or her L1. P₂ expressed that teachers should always consider personality and L1 use when thinking about assessing fluency, as both features can influence fluency negatively, as well as positively.

According to P₄ and P₅ one factor that influenced their approach to assessing fluency the most, is intuition. They both highlighted that fluency in particular, is subject to being assessed intuitively, as it depends on so many different factors, such as personality, pronunciation and confidence. They furthermore mentioned that they rather take fluency into account when there is a lack of it. P₄ also mentioned that even people with no special English skills can separate fluent from non-fluent speakers. Recognizing fluency is something teachers can get a feel for over the course of their teaching career. Therefore, fluency is often part of intuitive assessment scales, and not based on measurable evidence in the students' performance.

Extract 30

- i. ich weiß es auch nicht, da hat man dann schon ein Gefühl als älterer Lehrer, obwohl das merken auch oft die, nicht die Beisitzer, sondern der Vorsitzende, oder der Direktor, wenn man viele Maturen hört, einfach wenn jemand gut ist. Das kennt man einfach. **Und selbst ein Kollege, der nicht Englisch hat, der weiß auch wenn sich da einer „dahinwurschtelt“.** (P₄)
- ii. **ist der Redefluss eigentlich ein Teil meiner intuitiven Bewertungskriterien**, auf die ich hinweise, aber auch nur wenn er nicht passt. (P₅)

The final aspect that influences fluency, according to P₄ and P₅, is the incorporation of a language assistant teacher. That is a native speaker of English accompanying the language teacher, and working with the students independently; in groups or throughout lessons they hold on their own. Both participants mentioned that during these particular lessons, it is sometimes the only time, especially in the lower grades, where they have time to actively observe their students and simultaneously take notes about their speaking skills and fluency. The ability to actively observe benefits the development of fluency, as it is finally recognized by the teacher; however, the students do not feel that they are under assessment, because they are distracted by the work with the language assistant.

6.5. Interpretation of findings - discussion

The aim of this thesis was to establish a direct link between concepts of fluency and the assessment of speaking and fluency in the Austrian English language classroom. The literature review has compared and contrasted the concept of fluency from different angles; this has demonstrated the complexities involved in teaching and assessing fluency in a CLT context, due to the broadness of the concept and the variety of skills associated with fluent speakers. The results of the small in-field study showed that Austrian English language teachers regard and approach fluency quite differently in their language classroom; subsequently, it is not a straightforward concept. Because the participants do all have their own understanding of fluency and their reference concepts, fluency and its assessment tend to vary in their approach and implementation in the classroom.

With regards to the first research question, it becomes quite clear that the interviewed Austrian English language teachers define fluency in its broad sense (Lennon 2000: 25). That implies that they have not established a detailed list of measurable and quantifiable features that indicate the level of fluency a speaker has achieved; Kormos (2006: 162-165), for example, summarized temporal measures of fluency in a list, including speech and articulation rate, length of runs and pauses, the number of silent and filled pauses per minute, etc.. Although speed and pauses were

mentioned as affecting teachers' perception of a students' fluency, these features are not being considered at all in their definition of fluency. For them it is rather an observation they make about a language learner. Although this observation is very intuitive, they all expressed that having the ability to talk without greater interruptions, being able to get their meaning across, utilizing newly acquired vocabulary and the interaction with the interlocuter are important characteristics of a fluent speaker; these are in line with the features Fillmore (1979: 39) lists as fluency markers in its broad sense. Moreover, they all argued that hesitations, filled and unfilled pauses, as well as repetitions (Fulcher 2003: 30) affect their perception of student fluency. At this point, it has to be said, that the participants think of fluency as something given and that is being developed, almost unintentionally, in the course of English lessons, which has also been argued by Woods (2010: 1). Therefore, it is not surprising that they do not have a list of distinct fluency features, although Segalowitz (2010: 16) suggests that "features of L2 performance that are reliable indicators" of a student's speaking performance would be a helpful tool for assessing fluency. The participants believe that fluency can be developed by practice and through exposure to speaking activities. With regard to Kormos' (2006) list of features, it becomes quite evident why the participants might not consider for the development of student fluency. It is simply impractical for everyday use in the English classroom, as its application is not manageable considering the time restraints of a 50 minutes lesson.

In the literature review, it was argued that speaking competences, such as automaticity, accuracy and communication strategies are all being considered as characteristics that might affect the perception of an L2 speaker as a proficient language user. The results showed that the ability to automatize language in order to be able to react to different kinds of speaking situations was expressed as one crucial feature of a fluent language user. Furthermore, as opposed to research indications, the participants' concept of fluency is not really disturbed by accuracy. Although accuracy is treated as the antagonizing opponent of fluency in most of SLA research, the participants indicated that making mistakes is a normal byproduct of learning a new language and do not want to focus too much on accuracy during speaking practices, as they believe that it could discourage students to talk in the first place. As far as they are concerned, they all disagree with Sato (2014: 80), who argues that a speaker who is less accurate is perceived as less fluent compared to a speaker making almost no grammatical or pronunciation mistakes who would be considered more fluent. The participants rather follow Richards' (2000: 14) focus of language teaching, namely the acquisition of natural language use, establishing meaningful communication, acquisition of communicative strategies and the link between spoken language and context. Particularly highlighted was the ability to have

different strategies to cope with communicative situations, which was emphasized as a crucial ability of any fluent language user.

Finally, it can be argued that the definition the participants have of fluency is rather something more akin to overall language proficiency, as Klammer (2012: 101) has already found in her study that “exploiting one’s language abilities to make meaning in oral production and thus maintaining conversation competently were mentioned as principal requirements“ by the participants. Temporal aspects like speed, length of pauses and hesitations are not being considered as determinants of fluency by the interviewed teachers.

Discussing the participants’ definition of fluency was important, as it ultimately shapes teachers’ approaches to teaching speaking and subsequently fluency. Regarding the second and third research question, all of the participants spend a lot of time on developing speaking skills and fluency was being mentioned as a distinct teaching objective. However, as their concept of fluency is not clear cut, its implementation into their lessons is not straight forward and not easily trackable. As mentioned before, for most of the participants, oral fluency is one of their teaching objectives for teaching speaking; however, it is not specifically trained in form of fluency activities and practices. There are definitely differences regarding lower and upper secondary. While teaching speaking in the lower secondary is kept to a bare minimum, the types of activities that are used in the upper grades vary. Rossiter et al (2010: 586-587) gathered a collection of activities that should especially promote fluency, namely, the use of formulaic sequences, the use of discourse markers and communicative free-production activities. The speaking related activities mentioned by the participants were almost identical to Rossiter et al (2010). They all try to train formulaic sequences with their students and try to get them to use words and phrases to fill unwanted pauses. Most importantly, however, are the free-production activities. Most of the lesson talk happens when a new topic is being introduced, as well as while talking about a new text type or grammatical structure. These are the times where a lot of teacher-student talk takes place. It is precisely during these times that the participants want their students to talk freely; they thus prefer to keep this time assessment free, in order not to discourage their students.

Here, it has to furthermore be discussed that none of the participants train fluency separately, as mentioned before. All of them expressed that they do not see the need to teach this competence isolated from the other skills. They are all overall satisfied with the speaking skills of their students, and therefore rarely focus on developing fluency during their lessons. Their

explanation for this increase in student fluency lies in continuously growing exposure to English outside of the language classroom. Due to the limited space of this thesis, the effect of studying abroad in an English-speaking country on students' fluency could not have been included. Nevertheless, out of classroom exposure to English was mentioned by the participants as immensely beneficial for the students' fluency. Also, Mora and Valls-Ferrer (2012) conducted a study about the influence of additional English input on the fluency of L2 learners. Their results showed that "learners with extensive L2 exposure and practices (...) had a positive impact on learners' oral performance, leading to a more efficient (...) production of fluent L2 speech" (Mora & Valls-Ferrer 2012: 637). Also, Derwing et al. (2009) concluded in their study that a focus on speaking skills, which includes encouraging learners to expose themselves to English outside the classroom, might lead to an increase in fluency. Students tend to spend a lot of time speaking and listening to English native speakers through podcasts, YouTube and other social media platforms, as also Aro and Mikkilä-Erdmann (2015) suggest that school-external exposure to English supports speaking and fluency development. However, there are also weaker students present, who might not be interested to engage with English outside of the classroom. The participants would only see the need to train fluency when there is a lack of it; nevertheless, there are generally only a few students affected. The participants find themselves in a precarious situation: they do not want to leave the weaker students behind, but equally do not want to bore the fluent students with additional practice they do not need. This imbalance is definitely an issue and could definitely be counteracted by the use of "new media" platforms in the classroom, in order to encourage and motivate students to also use it outside the classroom.

Regarding additional material for fluency development, Diepenbroek and Derwing (2013) also encourage language teachers to not solely rely on textbooks. All participants expressed that they always have to complement teaching material to the existing material in their schoolbooks. For the upper secondary, they tend to utilize old Matura questions from former oral exams. These are beneficial in two ways. On the one hand, they introduce the testing format of the oral Matura and on the other hand, it gives the teacher the opportunity to make use of the assessment scales and include them into the English lesson. Overall this study showed that almost all of the participants feel comfortable to include speaking and fluency practices in their lessons, which corresponds to the results found by Tavakoli and Hunter (2018), who indicated that free production tasks and exercises which focus on the development of general L2 proficiency are the preferred task types by L2 teachers. Tasks that particularly focus on the acquisition of fluent

speech are hard to find, and most of the participants are not willing to spend their valuable time to solely focus on fluency.

Lastly, with regard to the fourth research question, it became evident that the participants approach assessment the same way they perceive the place of fluency in their language classroom. The results of the study revealed that the lack of a precise definition of fluency results in an avoidance of assessing fluency. In the lower secondary they do not assess fluency at all. In the upper grades, the assessment of fluency does only get relevant in face of the oral exam of the Matura. Although Austria established a communicative curriculum with a focus on the development of fluent, natural oral L2 speech, the interviews indicated that the participants are not highly motivated to incorporate fluency exercises in their lessons. Regarding the given fluency descriptors of the CEFR, fluency should even be considered in oral testing situations and therefore also assessed. In theory, implementing fluency practice during lessons might seem easily approachable; however, standardized testing formats complicate this process. The descriptors, discussed in 3.1., are not particularly supportive in this process, a concern expressed by all participants. They could be more straightforward in order to facilitate assessment of fluency. In order to ensure a positive outcome of the final oral exam English, lessons are shaped to meet criteria of the testing format. This teaching-to-the-test process is the result of the tight corset of the curriculum, which forces teachers to skip a lot of additional practice, especially regarding speaking. In light of the assessment scales, discussed in 3.2., the participants argued to focus with varying emphasis on all four main criteria (Brock et al 2013: 8) namely, task fulfillment, fluency and interaction, range of spoken language and accuracy of spoken language. According to their answers, these assessment scales, however, firstly, do not prevent teaching to the test, and secondly, cannot avert teachers of assigning to the respective levels according to their very subjective perception of the student's fluency.

However, as mentioned before, these exam situations are very limited, as all of the participants approach assessing fluency as Brown (2004) suggests. They perceive the assessment of speaking and fluency as a continuous gathering of student performances. Students' effort of trying to produce language is more acknowledged than the quality of the oral product itself and leaves the teachers with an overall impression of their students' oral language proficiency, meaning that in their perception the student's skills can be equated with the skills of a fluent L2 user. One reason for this preference of assessment-free time, especially regarding speaking practices, is the urge to create a comfortable learning environment, which is highlighted by Brown (2004) as highly beneficial to the development of speaking skills including fluency. The aim of fostering such an environment is to convey to the students that they are not under

constant assessment and they do not have to fear mistakes. This strategy should encourage them to talk freely, hence subconsciously working on their fluency. The participants want to distance themselves from the role of the strict assessor, and rather be associated with the roles for L2 teachers introduced by Harmer (2001: 275), namely, prompter, participant and feedback provider.

Another factor, which affects the assessment of fluency tremendously is the perception of student personality and confidence which also Rossiter has found (2009). These non-temporal features of fluency are closely connected to use of vocabulary and pronunciation. These factors were not considered in this thesis, however, were brought up in course of the interviews. This willingness to communicate and showing effort influences the students' oral performance and automatically increases their fluency, according to the interviewees- Speaking confidently furthermore increases the chances of being perceived more fluently than an introverted, self-conscious speaker. This could be the reason why language teachers chose not to assess speaking during English lessons, as this assessment-free time fosters confident speakers who do not need to fear constant critique, but can talk freely. Wood (2015) also found that willingness to communicate leads to positive fluency ratings in exam situations.

Overall, the interviews showed that the hypothesis of this thesis was corroborated. As expected, the participants' concept of fluency is quite broad, as also Tavakoli and Hunter (2018) and Kormos and Dénes (2004) have found out. Other studies that indicated that fluency is conceived as a component of overall L2 oral proficiency by L2 teachers are Bosker et al (2012) and DeJong (2018). It has been proven, once more, that temporal measures of fluency are relatively insignificant in Austrian English classrooms. Although pauses, and speed of delivery were mentioned as having an influence on the perception of fluency, there are no means to quantitatively incorporate these features in any assessment, their occurrence rather positively or negatively affects the listener. The judgement is still quite a subjective one. Considering the descriptors and assessment scales for speaking, they still leave a lot of room for interpretation. Whether the speaker's oral performance is "remarkable" or "notable" is left to the perception of the listener and the subsequent assessment to the teacher. Generally, it can be argued that the descriptors are specifically designed for the listener's perception and therefore exposed to subjective judgement. This subjectivity can be a good thing, as teachers know their students and their language development, and might acknowledge even a bad performance as a good one, as the oral exam of the Matura is at last an isolated performance which can be negatively influenced by various factors, such as fear, tension, sickness, etc. However, subjectivity could also result in unfair treatment, because, as mentioned before, student personality and personal

affection is an important factor in fluency perception. As mentioned by some of the participants intuition plays an important part during assessment as well. Intuition is predominately shaped by one's beliefs about concepts. The literature review indicated that the influence of teachers' beliefs is also important for fluency concepts. This intuition about students' abilities seems to have been manifested as a valid form of assessment. In case of more experienced teachers this might be true, however inexperienced ones might struggle with this approach. They should be able to rely on descriptors which facilitate the process of making judgments about these abilities. The problem, however, is that the construct of fluency in theory is different than the one used in English teaching practice. Speaking definitely is not treated the same way as the other skills. It can be argued that this mismatch is caused by difficulties teachers experience during assessment and thus, depend on their perception of overall student perception in order to make decision about a speaker's fluency.

7. Conclusion

In conclusion, this mismatch seems indeed problematic especially in Austria, where an CLT curriculum for foreign languages was established over a decade ago. The results of the study indicated that there is still some restraint around the implementation of oral fluency practices in the English language classroom. On the one hand, there is simply not enough additional time to "waste" valuable time of English lessons on the development and assessment of fluency. On the other hand, there are the varying needs of individual students that cannot be dealt with accordingly, as the classroom sizes are too big. Generally, particularly the assessment of oral skills is avoided by language teachers as opposed to the writing, reading and listening skills. With the exception of the oral Matura exam, there is almost no assessment of oral performances in the English classroom. Subjectivity is the biggest enemy of fluency assessment, thus descriptors accompanying the examination should decrease the students' subjection to their teacher's perception of their oral performances. Although the descriptors and assessment scales used at this oral exam are an attempt to ensure objective assessment, they still leave a number of loopholes for assessors. It is still up to the assessor's very subjective perception of fluency, which is subconsciously influenced by many different factors, and consequently influences the assessment of fluency.

Nevertheless, considering a report by the European Commission 2012, the *Eurobarometer 386*, about the Europeans belief of having the ability to have a conversation in at least one foreign language, the case in Austria indicates that almost 80 percent of the questioned people believe that they speak at least one language well enough to be able to have a conversation

(Eurobarometer 386 2012: 15). Although there are other languages than English included, English was “cited by respondent as the first (...) most fluent foreign language spoken” (ibid 20). Almost 70% of the questioned Austrians cite that they speak English well enough to have conversations. (ibid. 21). Compared to the European average, which is at 38 percent for the use of conversational English, the Austrians are quite confident regarding their English oral skills. This development can be clearly ascribed back to the implementation of an CLT curriculum for foreign languages in Austria. Opposed to this rather positive development is the situation in China, and Asian countries in general, where the introduction of CLT curriculum for primary to tertiary levels primarily led to “grammar-translation learning and examination-driven teaching” (Yang 2014: 225) in EFL teaching in China. This approach to FL learning clearly counteracts the development of oral fluency, as Asian students do not seem to have this assessment-free classroom time, thus never experience the time to produce speech freely, such as Austrian students.

It seems that the Austrian teachers’ approach of establishing a learning environment where students feel free to produce English without being judged led to an increase in their confidence about their oral English skills, and therefore having no fear of utilizing English also outside of the English language classroom. Austrian foreign language teaching and FL curricula have simply adjusted to the reality of the multilingual environment Europe has always been. A promotor of this development surely has been the lack of speaking and fluency assessment in the foreign language classroom.

Considering the case in Austrian English, classrooms fluency does not seem like the neglected component of English language teaching (Tavakoli and Hunter 2018). Although not being taught implicitly, speaking is an important part of the English classroom. With regard to the title of this thesis, it can be claimed that there is indeed a direct link between teachers’ concept of fluency and the assessment of this respective L2 skill. The participants’ belief about teaching fluency and speaking might not be shaped by SLA research; however, it became quite clear that they all have a working definition of fluency and feel confident to find approaches of implementing it in their classroom. In order to address possible further research, it would be interesting to explore ways of decreasing the existing gap between fluency research and pedagogy; to bridge the approach of defining fluency by measurable temporal features and the one considering fluency as overall language proficiency.

To sum it up, it might be necessary to acknowledge that language learning and the acquisition of foreign language fluency is always shaped by various factors, which subconsciously always

have an impact on its perception. Therefore, I want to end this thesis with a concluding remark by Koponen and Riegenbach (2000: 20), to remind the reader of this complex construct that fluency has ever been and that this notion of subjectivity will always surround it:

Viewing language as interaction that is constructed by participants, moment by moment, necessitates a reconsideration of how language use as a dynamic and subjective phenomenon is conceptualized as fluency. This view of language further lessens the likelihood of the term *fluency* ever attaining on single “fixed” definition, agreed on by all who use it.

References

- AHS Lehrplan. 2018.
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/10008568/Lehrpläne%20-%20allgemeinbildende%20höhere%20Schulen%2c%20Fassung%20vom%2001.09.2018.pdf?FassungVom=2018-09-01> (17 Jan. 2020).
- Aro, Sophie. Mikkilä-Erdmann, Mirjamajja. 2015. „School External Factors in Finnish Content and Language Integrated Learning (CLIL) Programs“. *Scandinavian Journal of Educational Research* 59 (2): 127-142.
- Bachmann, Lyle F. 2007. “What is the construct? The dialectic of abilities and contexts in defining constructs in language assessment”. In Fox et al. *Language testing reconsidered*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Borg, Simon. 2003. “Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do”. *Language Teaching* 36: 81-109.
- Bosker, Hans Rutger; Pinget, Anne-France; Quené, Hugo; Sanders, Ted; De Jong Nivja H. 2012. “What makes speech sound fluent? The contributions of pauses, speed and repairs”. *Language Testing* 30 (2): 159-175.
- Brock, Rainer et al. 2013. Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Lebende Fremdsprache. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen.
- Brown, J.D. Hudson, T. Norris, J. Bonk, W.K. 2002. *An investigation of second language task-based performance assessments. Technical Report 24*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Brown, H. Douglas. 2004. *Language assessment: principles and classroom practices*. New York: Pearson Education.
- Brown, Gilian. Yule, George. 1983. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, Christopher. 1984. *Communicative methodology in language teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate, Martin. 1987. *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, Martin. 2009a. “Teaching and testing speaking” In Long, Michael H. and Doughty, Catherine J. *The handbook of language teaching*. Sussex: Wiley-Blackwell.
- Bygate, Martin. 2009b. “Teaching the spoken foreign language”. In Knapp, Karlfried; Seidlhofer, Barbara. *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.
- Canale, Michael. 1984. “A communicative approach to language proficiency assessment in a minority setting”. In Rivera, Charlene. *Communicative competence approaches to*

language proficiency assessment: Research and Application. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- Conklin, Kathy. Schmitt, Norbert. 2008. "Formulaic Sequences: Are They Processed More Quickly than Nonformulaic Language by Native and Nonnative Speakers?" *Applied Linguistics* 29 (1): 72-89.
- CEFR. 2018. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe.
- De Jong, Nivja H. Groenhout, Rachel; Schoonen, Rob; Hulstijn, Jan H. 2015. "Second Language Fluency: Speaking style of proficiency? Correction measures of second language fluency for first language behavior" *Applied Psycholinguistics* 36: 223-243.
- De Jong, Nivja H. 2016. "Fluency in second language assessment". In Tsagari, Dina; Banerjee, Jayanti. *Handbook of Second Language Assessment*. Boston/Berlin: Mouton de Gruyter.
- De Jong, Nivja H. 2018. "Fluency in Second Language Testing: Insights from different disciplines". *Language Assessment Quarterly* 15 (3): 237-254.
- Diepenbroek, Lori G. Derwing, Tracey M. 2013. "To What Extent Do Popular ESL Textbooks Incorporate Oral Fluency and Pragmatic Development?" *TESL Canada Journal* 30 (7): 1-20
- Derwing, Tracey M.; Munro, Murray J.; Thomson, Ronald I.; Rossiter, Marian J. 2009. "The relationship between L1 fluency and L2 fluency development". *SSLA* 31: 533 – 557.
- Dörnyei, Zoltán. 2007. *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Eurobarometer 386. 2012. "Europeans and their Languages". https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf (24 Jan. 2020)
- Farrell, Thomas S.C. Bennis, Karen. 2013. "Reflecting on ESL Teacher Beliefs and Classroom Practices: A Case Study". *RELC Journal* 44 (2): 163-176.
- Fillmore, Charles J. 1979. "On Fluency". In Fillmore, Charles. Kempler, Daniel. Wang, William S-Y. *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press. 85-102.
- Fulcher, Glenn. 2003. *Testing second language speaking*. New York: Routledge.
- Gatbonton, Elizabeth. Segalowitz, Norman. 2005. "Rethinking Communicative Language Teaching: A Focus on Access to Fluency". *The Canadian Modern Language Review* 61 (3): 325-353.
- Gilbert, Roger. 2007. "The Simultaneous Manipulation of Task Complexity Along Planning Time and (+/- Here-and-Now): Effects in L2 Oral Production". In Pilar García Mayo, María. *Investigating tasks in formal language learning*. Clevedon: Multilingual Matters. 44-68

- Hammerly, Hector. 1991. *Fluency and accuracy. Toward balance in language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Harmer, Jeremy. 2007. *How to teach English*. Essex: Pearson Education Limited.
- Hedge, Tricia. 2000. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hilton, Heather. 2014. "Oral Fluency and Spoken Proficiency: Considerations for Research Testing". In Leclercq, Pascale; Edmonds, Amanda; Hilton, Heather. *Measuring L2 Proficiency. Perspectives from SLA*. Bristol: Multilingual Matters. 27-53.
- Hughes, Arthur. 1983. "Second Language Learning and CLT". In Johnson, Keith and Porter, Don. *Perspectives in Communicative Language Teaching*. London: Academic Press. 1-21.
- Hughes, Rebecca. 2011. "Teaching and Researching Speaking". In Candlin, Christopher N.; Hall David R. *Applied Linguistics in Action Series*. Harlow: Pearson Education.
- Jang, Eunice Eunhee. 2014. *Focus on assessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Jones, Neil. 2012. "Reliability and dependability". In Fulcher, Glenn. Davidson, Fred. *The Routledge handbook of language testing*. New York: Routledge.
- Kahng, Jimin. 2014. "Exploring Utterances and Cognitive Fluency of L1 and L2 English Speakers: Temporal Measures and Stimulated Recall". *Language Learning* 64 (4): 809-854.
- Kelly, Laura Beth. 2018. "Preservice Teachers' Developing Conceptions of Teaching English Learners". *TESOL Quarterly* 52 (1): 110-136.
- Kerlinger, F.N. Lee, H.B. 2000. *Foundations of behavioral research. Fourth Edition*. Orlando: Harcourt Brace.
- Klammer, Veronika. 2013. "A conceptual discussion of 'fluency' and its implications for the EFL classroom". MA Thesis, University of Vienna.
- Koponen, Matti. Riggenbach, Heidi. 2000. "Overview: Varying Perspectives on Fluency". In Riggenbach, Heidi. *Perspectives on fluency*. Michigan: University of Michigan Press.
- Kormos, Judit. 2006. *Speech Production and Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kormos, Judit; Dénes, Mariann. 2004. "Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners". *System* 32: 145-164.
- Lennon, Paul. 2000. "The Lexical Element in Spoken Second Language Fluency". In Riggenbach, Heidi. *Perspectives on Fluency*. Michigan: University of Michigan Press.

- Levin, Barabra B. 2015. "The development of teachers' beliefs". In Fives, Helenrose. Gill, Michele Gregoire. *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge.
- Levis, John M. 2006. "Pronunciation and the Assessment of Spoken Language" In Hughes, Rebecca. *Spoken English, TESOL and Applied Linguistics. Challenges for Theory and Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Littlewood, Wiliam. 1981. *Communicative Language Teaching. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luoma, Sari. 2004. *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McNamara, Tim. 2009. "Principles of testing and assessment". In Knapp, Karlfried; Seidlhofer, Barbara. *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
- Mora, Joan C.; Valls-Ferrer, Margalida. 2012. "Oral Fluency, Accuracy, and Complexity in Formal Instruction and Study Abroad Learning Contexts". *TESOL Quarterly* 46 (4): 610-641
- Peltonen, Paulina. 2018. "Exploring Connections Between First and Second Language Fluency: A mixed Methods Approach". *The Modern Language Journal* 102 (4): 676-692.
- Purpura. Jaems E. 2016. "Second and Foreign Language Assessment". *The Modern Language Journal* 16: 190-208.
- Richards, Jack C. 2006. *Communicative Language Teaching Today*. New York: Cambridge University Press.
- Riggenbach, Heidi. 1998. "Evaluating Learner Interactional Skills: Conversation at the Micro Level". In He, Agnes Weiyun. Young, Richard. *Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Rossiter, Marian J. 2009. "Perceptions of L2 fluency by native and non-native speakers of English". *The Canadian Modern Language Review* 65 (3): 395 – 412.
- Rossiter, Marian J.; Derwing, Tracey M.; Manimtim, Linda G.; Thomson, Ron I. 2010. "Oral Fluency: The Neglected Component in the Communicative Language Classroom". *The Canadian Modern Language Review* 66 (48), 583 – 606.
- Sato, Masatoshi. 2014. "Exploring the construct of interactional oral fluency: Second Language Acquisition and Language Testing approaches". *System* 45, 79-91.
- Schreier, Margrit. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Scrivener, Jim. 1994. *Learning Teaching. A guidebook for English language teachers*. Oxford: Heinemann Publishers.

- Scrivener, Jim. 2010. *Learning Teaching. The essential guide to English language teaching*. 2nd ed. Oxford: MacMillan.
- Segalowitz, Norman. 2010. *Cognitive Bases of Second Language Fluency* New York. Routledge.
- Segalowitz, Norman. 2016. "Second language fluency and its underlying cognitive and social determinants". *IRAL* 54 (2): 79-95.
- Spoetl, Carol. Kremmel, Benjamin. Holzknicht, Franz. 2016. "Evaluating the achievements and challenges in reforming a national language exam: The Reform team's perspective". *Papers in Language Testing and Assessment* 5 (1): 1-22.
- Suzuki, Shungo. Kormos, Judit. 2019. "Linguistic Dimensions of Comprehensibility and Perceived Fluency: An Investigation of Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Argumentative Speech" to appear in *Studies in Second Language Acquisition*.
- Tarone, E. 1981. "Some thoughts on the notion of communication strategy". *TESOL Quarterly* 15: 285-295.
- Tavakoli, Parvaneh. Hunter, Ann-Marie. 2018. "Is fluency being 'neglected' in the classroom? Teacher understanding of fluency and related classroom practices" *Language Teaching Research* 22(3): 330-349.
- Tavakoli, Parvaneh. Skehan, Peter. 2005. "Strategic planning, task structure, and performance testing". In Rod, Ellis. *Planning and task performance in a second language*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Tonkyn, Alan. 2012. "Measuring and perceiving changes in oral complexity, accuracy and fluency: Examining instructed learners' short-term gains". In Housen, Ales; Kuiken, Folkert; Vedder, Ineke. *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Thornbury, Scott. 2005. *How to teach speaking*. Essex: Pearson.
- Thornbury, Scott. Slade, Diana. 2006. *Conversation: from description to pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wennerstrom, A. 2000. "The role of intonation in second language fluency". In Rigganbach, Heidi. *Perspectives on Fluency*. Michigan: University of Michigan Press.
- Widdowson, Henry George. 2003. *Defining issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wigglesworth, Gillian. Frost, Kellie. 2017. "Task and Performance-Based Assessment". In Shohamy, Elana. Or, Iair G. May, Stephen. *Language Testing and Assessment*. 3rd ed. Cham: Springer International Publishing.

- Wood, David. 2001. "In Search of Fluency: What is it and how can we teach it?" *The Canadian Modern Language Review* 57 (4): 573-589.
- Wood, David. 2010. *Formulaic language and second language speech fluency: background, evidence and classroom applications*. London: Continuum International Publishing Group.
- Yang, Yingjie I J. 2014. "Is Speaking Fluency Strand Necessary for the College Students to Develop in the EFL Class?" *Theory and Practice in Language Studies* 4 (2): 225-231.

Appendix

(1) Data: Complete interviews

Interview 1	
MP	Ich möchte mich nochmals bedanken, dass du dir für dieses Interview Zeit genommen hast. Herzlichen Dank. Ich werde dieses Interview im Zuge meiner Diplomarbeit verwenden, die sich mit dem Thema Entwicklung von Redefluss in Englisch als Fremdsprache auseinandersetzt. Ein besonderer Fokus liegt auf der Herangehensweise an die Bewertung von Redefluss und Sprechen im AHS und BHS Kontext. Die ersten fragen drehen sich um dich. Bitte erzähle etwas über dich: Wie lang unterrichtest du schon? Was ist dein Zweitfach? Wie viele Englischstunden hast du in der Woche? Hast du schon SchülerInnen zur Matura geführt?
AB	Ich bin aktuell in meinem dritten Dienstjahr, inklusive Unterrichtspraktikum. Mein Zweitfach ist Französisch, habe da aber aktuell keine Stunden. Ich unterrichte aktuell 15 Realstunden werden jetzt demnächst mehr. Ja, welche Fragen waren noch?
MP	Ob du schon SchülerInnen zur Matura geführt hast.
AB	Ja, ich habe bereits Schüler und Schülerinnen zur Matura geführt. Ich habe letztes Jahr zum ersten mal die Matura abgehalten und habe auch dieses Jahr wieder eine Matura – und eine Abschlussklasse.
MP	Gut, dann gehen wir gleich mal zur ersten Frage über. Es dreht sich um das Thema Sprechen im Prinzip und um das Erlernen von Sprechen in einer Fremdsprache. Welche Ziele hast du dir da, bezüglich der Entwicklung von Sprechen in der Fremdsprache gesetzt, also welche Kompetenzen sollen Schülerinnen und Schüler hier erlangen? für das Erlernen von
AB	Ja also da muss ich dazu sagen ich unterrichte in einer berufsbildenden höheren Schule, bzw. in einer berufsbildenden mittleren Schule. Für mich steht die kommunikative Kompetenz ganz klar im Vordergrund. Mir ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler, wenn sie bei uns die Schule verlassen, dass sie in der Lage sind vernünftig und professionell aufzutreten und dass sie sich auch trauen, zutrauen, Gespräche und oder auch Präsentationen etc. in der Fremdsprache vernünftig zu halten bzw. zu führen. Das bedeutet für mich auch, dass man von Perfektion natürlich total weit entfernt sein können, dass zögern absolut okay ist, dass Fehler absolut okay sind, aber dass mal das Selbstvertrauen da sein muss und die Übung da sein muss, damit ich es überhaupt tue und versuche. Das ist mir ganz wichtig und natürlich, dass gewisse Rahmenbedingungen passen, dass sie sich zum Beispiel „register appropriate“ unterhalten können, dass sie ein bisschen „switchen“ können, sich der Gesprächssituation anpassen können und einfach wissen, wie sie sich in der Fremdsprache situationsadäquat ausdrücken können. Das ist mir wichtig.
MP	Okay, also Fokus auf Gesprächen, professionellen Gesprächen, wie etwa Bewerbungen; beziehungsweise Präsentationen für Beruf...
AB	... Genau das auf der einen Seite und aber gleichzeitig, dass sie in informelleren, oder, dass sie halt auch umgangssprachlich fit sind. Dass sie den Unterschied kennen zwischen den verschiedenen „register leveln“, wie man sich in den verschiedensten Situationen halbwegs adäquat ausdrücken kann. Und weder super fancy sich in total gemütlichen Situationen ausdrücken und aber auch nicht total umgangssprachlich, wenn es eigentlich um professionelle Kommunikation geht. Also, dass sie sich einfach anpassen können. Das ist mir wichtig.
MP	Und wie viel Zeit verwendest du dann von deinen Englischstunden, um diese Kompetenz zu entwickeln?
AB	Ich würde sagen, zeitlich ist sprechen bei mir so ca. ein Drittel. Also relativ viel.
MP	Ja
AB	Ja, ich glaube das kommt hin.
MP	Mhm. Und wie sieht dann die Umsetzung aus in der Praxis?
AB	Also ich versuche, gerade in den höheren Klassen, in der Fachschule ist das zu Beginn vor allem etwas schwierig, aber ich versuche schon, relativ bald zwischen monologischem und dialogischem Sprechen zu trennen und es ihnen auch ganz bewusst machen, dass es sich da um verschiedene Kompetenzen handelt.
MP	Mhm.
AB	Bei mir beginnt es in unserem ersten Jahrgang zum Beispiel mit kurz, oder kürzest Präsentationen von in etwa zwei Minuten, dass sie zusammenhängendes Sprechen erlernen und dann zum Beispiel Dialoge versuchen, also unvorbereitet, also nicht niedergeschrieben. Sie haben dann teilweise Zeit sich ein paar Vokabeln vorzubereiten, aber dass sie wirklich versuchen Dialoge, so ganz simple Dialoge, zu spielen quasi und...
MP	Und welche Thematiken werden behandelt, welche die im Buch besprochen werden oder...
AB	Großteils, außer es kommt irgendetwas aktuelles auf uns zu, wo ich ab und zu auch ganz andere Themen durchnehme. Aber in unserem BHS Kontext ist beim dialogischen Sprechen aktuell zum Beispiel oft so, so „telephone conversations“, dass sie da versuchen da ein bisschen zu werken. Aber genauso Dinge wie etwa „info-gap“. „Ich bin bei einer Party eingeladen und kann irgendwie jetzt doch nicht kommen“, die andere Person „wieso kannst du jetzt nicht kommen, es wäre doch so lässig“, also auch im total informellen Kontext, so genau so. Aber hier mit eher vorgegebenen Dialogen, mit Role cards teilweise, dass sie wirklich

	wissen du willst das, das, das sagen, die andere Person will das, das, das sagen. Weil sie da meiner Erfahrung nach am Anfang noch total viel Anleitung brauchen, sonst passiert nichts.
MP	Also viel mit prompts, also, dass sie ein wenig Input von dir bekommen
AB	Ja, gerade im ersten Jahrgang funktioniert das ohne nicht ganz. Also free discussion ist schwierig zu Beginn.
MP	Mhm.
AB	Außer es geht wirklich um ein Thema, dass ihnen ganz arg am Herzen liegt. Dann funktioniert es freier auch. Sie brauchen bei uns, bei uns kommen viele frisch aus der NMS, man merkt auch teilweise den Unterschied zwischen den verschiedenen neuen Mittelschulen
MP	Mhm.
AB	Und oft sind sie da nicht unbedingt zur Selbstständigkeit...
MP	Ah ja.
AB	erzogen worden und sie müssen dann halt, sie brauchen einfach noch ein bisschen was zum Anhalten
MP	Ja.
AB	Und da versuche ich ihnen das zu liefern und das wird dann immer ein bisschen weniger, also dass sie dann auch einmal ein bisschen kreativer werden können und auf eigene Ideen kommen.
MP	Und würdest du sagen, dass du mehr Dialoge als Monologe, oder ist das ausgeglichen?
AB	Zu Beginn, ja. Zu Beginn ist es glaub ich mehr dialogisches Sprechen. Einfach auch auf Grund der Nervosität der Schülerinnen und Schüler. Sie trauen sich einfach noch nicht so Präsentationen im Englischen zu geben, zu halten. Aber dann, dann wird schon, werden die individual longturns und so weiter schon einfach mehr und die Präsentationen. Aber wahrscheinlich, wahrscheinlich mach ich trotzdem ein bisschen mehr dialogisches Sprechen
MP	Ja. Und beim monologischen Sprechen sind das dann meistens in Form von Präsentationen mit Powerpoint und so weiter, oder sagst du auch „Sprich jetzt über dieses Thema 2 Minuten lang“, also eher so in diese Richtung?
AB	Also Powerpoint ist ganz, ganz selten, außer es geht auch wirklich um was Inhaltliches zusätzlich, dass ich sage es geht jetzt wirklich um ein, um ein Thema, dass maturarelevant ist zum Beispiel bei einer mündlichen, wo ich dann nachher möchte, dass sie inhaltlich etwas in der Hand haben und dann kann das mal vorkommen
MP	Ja.
AB	ansonsten bin ich da gar kein Fan davon, mir geht es da wirklich darum, dass sie versuchen so, so flüssig und trotzdem. Nein, eigentlich ist das ein Blödsinn. Eigentlich ist es mir wichtig, dass sie lernen selbstbewusst über Dinge zu sprechen, die sie sich nicht ewig lange vorbereitet haben
MP	Ja. Also dir ist es wichtig, dass sie das was sie sagen wollen, also so get your meaning across, dass sie auf einen Punkt kommen zum Schluss.
AB	Genau. Und dass sie so Strategien anwenden lernen, wie zum Beispiel, wenn ich vergessen habe wie ich meinen Satz begonnen habe, wie drücke ich jetzt aus, dass ich nochmal beginnen muss und, dass das überhaupt nicht dramatisch ist, sondern, dass ich ein paar Phrasen zum Beispiel hab und, dass es ganz normal ist, auch in der Erstsprache, dass ich teilweise irgendwie wieder zurück muss zum Start...
MP	...genau, ja...
AB	...und dann einfach versuche weiter zu machen und, dass sie sich da nicht entmutigen lassen. Also da geht es für mich viel um so Strategien, wie komm ich damit zurecht, wenn es eigentlich gerade nicht so klasse läuft
MP	...Mhm. Okay...
AB	...das ist mir da wichtig. Aber so Powerpoint Geschichten gibt es selten und ich versuche dann einfach von Jahrgang zu Jahrgang und auch Themen abhängig die, die Sprechdauer
MP	...mhm, zu erhöhen.
AB	..zu erhöhen, nach und nach.
MP	Ja. Okay. Na da könnten wir eh gleich, da passt die nächste Frage ganz gut. Was erwartest du dir dann, bezüglich der Entwicklung zwischen der 5. Schulstufe und der, ah nein, was ist das dann für eine, die 8., 9. Schulstufe und 12. Schulstufe. Also quasi in der Zeit bis zur Matura, was erwartest du dir von der Sprechentwicklung quasi?
AB	Zum einen ist für mich Struktur ein Thema, gerade wenn wir da zuerst vom monologischen Sprechen gesprochen haben. Mir ist es wichtig, dass sie etwas zuhörfreundlich werden und eine Struktur in ihre talks bringen, weil es sonst einfach schwierig ist in irgendeiner Art und Weise zu folgen. Also das ist etwas was sich meiner Beobachtung nach deutlich verändert und auch verändern muss, also das fordere ich auch von ihnen. Zum anderen ist es mir schon auch wichtig, dass sie eine gewisse range erlangen...
MP	...Vokabel range?
AB	...ja, und auch Strukturen. Also es ist mir schon auch wichtig, dass da vielleicht ein bisschen komplexere Gedankengänge ausgedrückt werden können...
MP	Mhm.

AB	...wenn es denn sein muss. Also, dass man halt einfach, vielleicht, ein bisschen weniger lang bei den umschweifenden Umschreibungen braucht und, dass es ein bisschen präziser wird und flotter wird und grundsätzlich geht es mir aber, wie kurz schon erwähnt zu Beginn, was dann passiert, wenn es einmal kurz nicht mehr funktioniert, wenn ich nicht mehr weiß was ich sagen wollte, wenn ich nicht mehr weiß wie der Satz angefangen hat. Dass ich einfach selbstbewusst meine Strategien anwende und einfach sage „Okay, let me put that differently..“ und einfach nochmal anfangen, und, dass es einfach kein Drama ist, und dass ich mich einfach nicht drausbringen lasse und, dass ich einfach weiter mache und dass ich halbwegs, ja, einfach professionelles Auftreten dabei...
MP	Okay.
AB	Das zumindest beim monologischen. Beim dialogischen ist es mir wichtig, dass einfach ein natürliches Gespräch herauskommt, also das ist so das „ultimate goal“. Dass, dass man halbwegs natürliche Gespräche, so weit das in einer Prüfungssituation zum Beispiel bei der Matura überhaupt dann geht...
MP	Ja.
AB	... aber, dass man da Gespräche rausbekommt, wo man wirklich Bezug aufeinander nimmt und wo man reagiert...
MP	Mhm.
AB	... wo man situationsadäquat versucht, zum Beispiel ein paar Füllwörter hineinzuworfen...
MP	Mhm.
AB	...einfach, halbwegs natürliche Gespräche zu simulieren, die nicht so „artificial“ und...
MP	Okay, dir ist quasi das, die „naturalness“ von dem Ganzen sehr wichtig, dass es relativ nah an die Zweitsprache drankommt oder...
AB	..ja also, mir ist schon bewusst, dass, dass das immer, oder, dass es gerade für schwächere Schüler und Schülerinnen ein etwas hehres Ziel ist, aber, dass man halt für die Schüler oder Schülerinnen so nah wie möglich, an eine natürliche Gesprächssituation herankommt, dass man einfach sagt okay, ich kann mich jetzt ohne, dass ich nicht recht fürchten muss in verschiedensten Situationen vernünftig und mit meinem Gegenüber unterhalten. Ohne, dass, dass das jetzt für eine oder beide Parteien ganz eigenartig wirkt.
MP	Ja, okay. Also das wäre jetzt eigentlich eh schon die nächste Frage gewesen, was du dir eben von einem flüssigen Sprecher erwartest, ist dann eh dass er oder sie in verschiedenen Gesprächssituationen...
AB	...genau..
MP	...adäquat reagieren kann.
AB	Genau, also das reagieren ist mir wichtig. Zum anderen auch nicht das Handtuch zu werfen und dann auf einmal überhaupt aufzuhören und abubrechen, sondern einfach so ein Gespräch, als etwas hinzunehmen, das auch ab und dann einmal stocken kann, dass ab und dann vielleicht in eine falsche Richtung laufen kann. Aber, dass ich dann einfach darauf reagiere und, ja, das Ganze einfach anpasse
MP	Mhm.
AB	Weil es ist echt kein Drama, wenn zwischendurch die ein oder andere einmal zu lange Pause gemacht wird. Oder wenn ich einmal nicht weiß, wie ich reagieren soll. Ich kann auch einmal zugeben, dass ich hier nicht die ideale Antwort parat habe. Einfach, versuchen so zu reagieren, wie es, wie es tatsächlich auch draußen im wirklichen Leben vielleicht auch machen würde.
MP	Ja.
AB	Ich muss nicht auf alles eine ideale Antwort haben. Ich muss nicht immer die Expertin oder der Experte zu einem Thema sein. Ich kann Fehler machen, aber aufhören ist eine schlechte Variante.
MP	Okay. Also quasi, meine nächste Frage wäre gewesen welche Bestandteile von Sprechen beeinflussen deine Definition von Redefluss, dann quasi eh einfach, dass man auch zugeben kann, dass man quasi so, wie nenne man das nochmal schnell, diese Kompensations-Strategien, quasi, dass man so ein wenig Mut zur Lücke, auch Nachfragen und solche Sachen wahrscheinlich...
AB	Ja genau, sowas ist mir total wichtig. Natürlich im Idealfall, dass man nicht ganz lange unpassende Pausen hat. Dass man eine dramatische Pause von einer „awkward pause“ unterscheiden lernt. Teilweise sind auch wirklich so Füllwörter ein Thema.
MP	Mhm.
AB	Das macht man in der Erstsprache genau so. Dass man schaut wie könnte man so etwas ein wenig kaschieren zum Beispiel, da fühlen sie sich auch oft wohler
MP	Mhm. Ja
AB	Und, ja wenn es ums dialogische Sprechen geht, dann ist es mir vor allem wichtig, dass wirklich reagiert wird und, dass ich auch selbst ein Gespräch in Gang halten kann.
MP	Mhm.
AB	Und, dass ich nicht nur antworte und immer Frage – Antwort Spiel zu beobachten ist, sondern, dass ich wirklich auch die Initiative ergreife und einmal selbst eine Frage stelle und einfach eine wirkliche, realistische Situation nachempfinde...
MP	..ja...
AB	...und, dass ich nicht nur warte bis mich etwas gefragt wird und dann in möglichst wenigen Worten antworte

MP	..ja...
AB	...sondern halt einfach selbst ein bisschen Verantwortung für das Gespräch übernehme.
MP	Ja, okay. Und, wie übst du das dann mit den Kindern. Also, welche Materialien verwendest du da?
AB	Also, teilweise finde ich sind auch in den verschiedensten Lehrbüchern ganz, ganz interessante Aufgaben dazu drinnen. Also ich mache schon viele freie, gerade in höheren Klassen, so „free discussions“, vielleicht mit ein paar Leitfragen zum inspirieren und dann sollen sie da diskutieren. Das schaffen sie.
MP	..mhm..
AB	Gerade wenn man ihnen sagt, das Ziel der Diskussion ist dann wir kommen zu einem Kompromiss. Der steht dann in der Mitte..
MP	..mhm..
AB	..der steht dann auf einem Zettel in der Mitte des Tisches. Wir brauchen etwas das draufsteht
MP	..ja..
AB	...dann wird das ein bisschen strukturierter und hat auch irgendwie einen Sinn. Also das hilft auch ab und dann, wenn man sagt okay, das absolute Ziel ist dann das und das wollen wir dann sehen...
MP	..mhm..
AB	...und, also das mag ich ganz gern. Ansonsten, ja dieses klassischen info-gap Aktivitäten, zum Beispiel gerade in den unteren Klassen, wenn sie es ein bisschen angeleiteter brauchen.
MP	..ja..
AB	...das ist ganz nett. Für das, ja oder role-plays
MP	..ja..
AB	...genau da gibt es, teilweise auch ganz nette bei uns im Lehrbuch, das wir verwenden.
MP	Was verwendet ihr?
AB	Wir haben „Focus on modern business“, steigen aber jetzt um auf „Best shots“. Also nach und nach, das muss man sich dann für die höheren Klassen noch anschauen. Aber da haben wir wirklich ganz nette role-plays teilweise drinnen. Aber ich mache auch viel selber.
MP	Okay, also hast du das Gefühl, dass...
AB	...prompt cards...
MP	...ab und zu einfach Materialien fehlen. Also nur das Buch, das wäre dir dann zu wenig?
AB	Ja, vor allem ist es mir dann noch abwechslungsreich genug.
MP	..ja, mhm..
AB	Ich möchte gerne teilweise, ein bisschen von den Themen weg gehen. Ein bisschen weniger wirtschaftlichen Bezug teilweise drinnen haben. Ich möchte einfach die verschiedenen Gespräch Situationen so gut wie möglich ausbalancieren, dass es spannend bleibt. Ich habe irgendwie das Gefühl, dass alleine schon das immer im Buch Übungen machen gleich einmal dafür sorgt, dass die Motivation ein bisschen runter geht. Dass die Sprechansätze dann nicht mehr so attraktiv wirken. Einfach weil es immer nur das Buch ist.
MP	Ja, oft auch ein bisschen künstlich dann wahrscheinlich.
AB	Ja, genau und irgendwie mögen sie das dann, wenn es dann einmal anders formuliert ist und...
MP	..ja..
AB	...das versuche ich dann ein bisschen abzuwechseln, dass ich es ein bisschen spannender halte.
MP	Siehst du irgendwo Probleme so Sprechflüssigkeit Übungen im Unterricht einzubauen?
AB	Ja, ich habe das Gefühl, dass es für manche Schüler und Schülerinnen, je nach Persönlichkeitsstruktur und so weiter, sehr, sehr schwierig ist. Dass sie sich nicht wohl fühlen in der Situation...
MP	..ja..
AB	Ich habe einfach ein paar Schüler und Schülerinnen, die besonders still sind. Denen das einfach nicht liegt, also schon generell sprechen in der Erstsprache sind sie da einfach schüchtern und wollen das nicht unbedingt
MP	..mhm..
AB	In der Zweitsprache dann sowieso, weil da dann noch ein paar zusätzliche Unsicherheiten dazukommen. Und da merke ich schon, dass es einigen recht unangenehm ist. Weil sie sich so fühlen, als könnten sie der Situation nicht wirklich entkommen
MP	..mhm..
AB	Aber ich denke, dass ist trotzdem für die sprachliche Entwicklung einfach wichtig...
MP	Ja, also du versuchst da auch dem entgegen zu wirken, indem du die dann mehr motivierst?
AB	Genau, beziehungsweise versuche ich dann, ich meine, die Persönlichkeit in dem Sinn kann ich nicht beeinflussen...
MP	...ja, ja...
AB	... ich kann da nur versuchen noch einmal darauf hinzuweisen, dass wir da alle im gleichen Boot sitzen und, dass es nicht darum geht, dass man jetzt fehlerfrei spricht oder gleich flüssig ist Ende nie. Sondern, dass das einfach Entwicklungsprozesse sind, dass

	wir alle miteinander nicht perfekt sind und, dass ich auch draußen teilweise Fehler mache, weil es einfach normal ist. Weil wir in der Erstsprache genauso Fehler machen...
MP	...ja...
AB	... und es ist egal, Hauptsache wir probieren und tun und dann wird es meistens besser. Aber ich habe auch das Gefühl, dass oft, dass es schwer ist dann nachher etwas in der Hand zu haben, dass ich sag, das ist jetzt rausgekommen bei unserer Übung. Gerade wenn man im Unterricht zeitlich begrenzt ist und man sagt man muss gleichzeitig inhaltlich arbeiten...
MP	...ja...
AB	...dann habe ich oft das Gefühl, dass bei schriftlichen Übungen, zum Beispiel bei Texte schreiben oder etc. oder bei readings, wo ich dann nachher sagen kann inhaltlich weiß ich sie noch einmal auf die und die Punkte hin. Da hat man einfach mehr in der Hand.
MP	Ja.
AB	Es ist oft schwierig, dass dann, ja wie wenn du bei diesen project based approach nachher wirklich etwas in der Hand hast, irgendein Resultat. Das ist oft schwer greifbar für die Schüler und Schülerinnen
MP	...ja...
AB	...weil alles, dass sie nicht irgendwo verschriftlicht haben merken sie sich meistens nicht so gut.
MP	Wahrscheinlich tun sie sich auch schwer zu merken, ich habe mich jetzt verbessert im Sprechen...
AB	...genau, weil es einfach eine Momentaufnahme ist. Und sie denken sich zwar im Moment dieses Mal ist es schon besser gegangen, aber nach der 6.Einheit wissen sie es dann schon nicht mehr...
MP	...ja... Genau, da kommen wir dann eh schon zu dem Thema, also du muss ja Noten geben und wenn du sagst ein Drittel deiner Zeit, was ja sehr viel ist, von deinem Unterricht verwendest du. Das heißt du wirst es auch bewerten wie sie sprechen, schätze ich. Und wo liegt da dein Fokus? Was ist dir wichtig, dass sie wirklich können? Quasi, wenn du dir eine Hakerlliste vorstellst, welche Punkte hakst du ab wenn du Sprechen bewertest?
AB	Am wichtigsten, gerade in den unteren Klassen, ist, dass sie es überhaupt ernsthaft versuchen. Dass sie sich wirklich bemühen. Dass sie wirklich versuchen die Strategien, weil meistens haben wir vorher in irgendeiner Art und Weise eine kleine Input Phase, wo es um ein paar Phrasen geht, die man verwenden kann, solche Dinge. Dass sie also wirklich machen und probieren und, dass sie da versuchen an sich zu arbeiten. Das ist mir wichtig. Und zusätzlich würde ich sagen, dass mir Flüssigkeit wichtiger ist als accuracy und Sprachrichtigkeit weil ich denke, gerade mit den Anforderungen, die unsere Gesellschaft derzeit mitbringt, ist es einfach wichtiger, dass ich versuche und einfach die message across bringe...
MP	...ja...
AB	...und nicht, dass ich das perfekt Englisch habe und, dass jedes 3rd person -s da ist wo es hingehört...
MP	...ja...
AB	...das ist mir vergleichsweise jetzt eher weniger wichtig. Also für mich ist es wichtig, dass sie sich erstens bemühen, es wirklich probieren, die Dinge anwenden, die wir gerade durchbesprochen haben. Dass sie sich gegenseitig bei dialogischen Übungen, zum Beispiel unterstützen, dass sie wirklich versuchen auf den Gesprächspartner einzugehen. Wenn sie merken, da fehlt ein Wort, dass sie versuchen wirklich einzuspringen. Wie es halt einfach im wahren Leben...
MP	...ja...
AB	...auch sein würde. Und da mache ich mir Notizen dazu. Natürlich, wie schon kurz erwähnt, range ist auch für mich so ein Thema. Wir arbeiten eigentlich immer an Themen, die wir aktuell durchbesprechen, das heißt es tut nicht weh, wenn man ein paar Vokabeln und Phrasen reinschmeißt in das Ganze.
MP	...ja...
AB	...das ist mir wichtig, ja
MP	Okay. Also, der Fokus ist bei dir auf jeden Fall auf Redeflüssigkeit. Gibt es für dich irgendwie andere Einflüsse, wo du das Gefühl hast, das beeinflusst deine Entscheidung über die Flüssigkeit eines Sprechers. Gibt es da Sachen, wo du dir denkst, das ist jetzt wirklich ausschlaggebend?
AB	Für mich macht einen flüssigen Sprecher das aus, dass sowohl diverse Füllwörter vielleicht einmal verwendet werden, wenn man gerade nicht weiterkommt. Dass ich, ja einfach Strategien habe, wie ich damit umgehe, wenn es gerade nicht weiter geht, weil jeder hatscht einmal in seiner Konversation oder seiner Präsentation. Wie gesagt die Qualität der Pausen ist für mich entscheidend...
MP	...mhm...
AB	... ich kann Pausen machen...
MP	...ja...
AB	... ich kann auch ein paar eigenartige Pausen haben, aber was tue ich dann damit, wie verwende ich sie...
MP	...ja, ja...
AB	... wie gehe ich damit um? Das ist auch so ein Thema. Was ich, wo ich ganz, wo ich irgendwie Schwierigkeiten habe, sind dann so Strategien damit umzugehen wenn einfach deutsche Wörter zwischendurch verwendet werden...

MP	...mhm, aja...
AB Das finde ich irgendwie schwierig, also code-switching in der Hinsicht ist für mich ein bisschen schwierig...
MP	Ist ja auch nicht ganz sinnvoll, wenn du mit einer Englisch sprechenden Person sprichst, der versteht dich dann ja nicht...
AB	...genau, es kann natürlich teilweise sein, dass man sich dann irgendwie darüber, dann doch verständigen kann und, dass es irgendwie funktioniert, aber es wird dann oft von den Schülerinnen und Schülern als Einladung empfunden, dass man das dann immer machen kann, und, dass Vokabel lernen überflüssig ist...
MP	...aja...
AB	...also, das versuch ich zu vermeiden und das erkläre ich ihnen auch, dass ich da nicht dafür zu haben bin und, dass man wenn dann halt umschreiben sollte und ja...
MP	Na gut, nachdem du eigentlich nur eine Oberstufe hast, erübrigt sich die nächste Frage ein bisschen. Aber, vielleicht hast du trotzdem irgendwie einen anderen Zugang in den anfänglichen, also im ersten, zweiten Jahr was die Bewertung betrifft. Also bewertest du ein wenig anders in der 5. und 6. und 7. und 8. bist du dann eher schon so, okay jetzt haben wir bald Matura, jetzt muss ich auch die Bewertung umstellen, oder machst du eigentlich von Anfang an ein gleiches Bewertungsschema und sie gewöhnen sich schon daran.
AB	Also, nein, das mache ich nicht. Ich glaube auch, dass das in vielen Fällen ein bisschen frustrierend wirken kann. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass bei uns zum Beispiel in der ersten Fachschule, die ja doch, dem ein bisschen nahe kommt, weil sie ja doch oft noch ein bisschen schwach sind in der Fremdsprache. Es kommen ja dann oft noch andere sprachliche Hürden dazu, wie zum Beispiel auch Deutsch als Fremdsprache, die noch nicht recht lang gelernt wurde. Dann ist natürlich dieses Referenzsprache in der Schule irrsinnig schwierig. Und lauter solche Themen, also da ist man dann schon eher bei wirklich anfänglichem, unterem A2 Niveau zum Beispiel. Da kann ich da vielleicht ein bisschen davon berichten. Da sind es natürlich ganz andere Maßstäbe...
MP	...ja...
AB	... da geht es für mich um probieren, funktioniert das Gespräch oder die Präsentation annähernd, also kommt irgendwie ein bisschen was rüber.
MP	...mhm...
AB	...funktioniert es in elementaren Zügen, funktioniert Kommunikation. Genau.
MP	...ja...
AB	Da schaue ich wirklich kaum auf accuracy, das muss ich auch dazu sagen, wir haben eh ganz viele Grammatik Übungen, Schreib Übungen,...
MP	...mhm...
AB	...lauter solcher Dinge. Da habe ich dann oft den Zugang, okay, da schauen wir dann auf die Sprachrichtigkeit ein bisschen intensiver, beim Sprechen ist dann bei mir der Fokus wirklich nur darauf, dass sie sich daran gewöhnen, dass sie es probieren, dass sie machen
MP	...ja...
AB	...und ja, da bin ich noch sehr, da habe ich noch viel good will und versuche sehr motivierend zu wirken.
MP	...mhm...
AB	Dass sie sich dann freuen, wenn sie es dann probiert haben, das hat jetzt gut gepasst.
MP	Ja, okay.
AB	Ja also, das würde hier in meinem Fall, oder in meinem Verständnis nicht so viel Sinn machen...
MP	...ja...
AB	...dass, ich da ganz streng auf Füllwörter schaue, und ist es jetzt perfekt, haben da jetzt die Schüler und Schülerinnen perfekt reagiert oder wenn ich ihnen eine Frage stelle, antworten sei mir nicht nur, sondern stellen sei auch mir eine Frage, das kann ich von ihnen noch gar nicht erwarten
MP	...ja, okay. Wo siehst du dann, Problematiken oder Herausforderungen bezüglich der Bewertung von Sprechen und Redeflüssigkeit generell? Auch wenn du jetzt an dich selber denkst, was beeinflusst deine Bewertung von Sprechflüssigkeit? In Richtung subjektive und objektive Wahrnehmung. Gibt es sowas wie objektive Wahrnehmung überhaupt in der Bewertung von Sprechen?
AB	Nein, nein absolut nicht. Ich glaube, dass es sehr subjektiv ist. Ich versuche zwar, gerade in den höheren Klassen, mich ein wenig an die Scales zu klammern, aber auch die sind total subjektiv. Ob das jetzt „Er reagiert situationsangemessen“ oder „äußerst“ oder dann „nur wenig“, also das ist total subjektiv. Und ich merke schon, dass bestimmte Schüler- und Schülerinnenpersönlichkeiten eher eine bessere Bewertung diesbezüglich, ja zur Folge haben und umgekehrt, grundsätzlich bei den extrovertierten Schüler und Schülerinnen passiert es, dass man da automatisch ein wenig nach oben rutscht. Einfach weil dann generell eine Präsentation oder ein Gespräch, naja ein bisschen professioneller wirkt oder einfach auch mich dazu animiert da irgendwie das Gespräch noch ein bisschen flotter zu halten und zu führen. Also ich glaube es macht schon Unterschiede, es gibt da schon Unterschiede. Aber ich versuche schon durch die Scales ein bisschen Objektivität hineinzubekommen. Aber

	sowohl Persönlichkeit als auch generell einfach die Sprachkompetenz als solches beeinflusst da einfach. Also wenn ich merke, eine Schülerin oder ein Schüler ist wirklich sprachlich top, kann alles das ausdrücken was sie oder er will und hat vielleicht um die ein oder andere „awkward pause“ mehr, dann würde er oder sie für mich wahrscheinlich einfach insgesamt flüssiger wirken
MP	...ja, mhm...
AB	Also ich glaube, ganz objektiv kann man da nicht wirklich sein, oder ich hätte es noch nicht gefunden
MP	Deine Scales sind das die aus dem CEFR?
AB	Ja genau, die Scales sind aus dem CEFR großteils oder basieren darauf. Wir haben da auch vom CEBS (Center für berufsorientierte Sprachen) ein paar adaptierte, wo dann nochmal ein paar Unterpunkte ausgewiesen sind. Da versuche ich mich ein bisschen zu orientieren. Aber es funktioniert wahrscheinlich nicht immer so objektiv wie man sich das gerne wünschen würde.
MP	Ja genau, dann sind wir schon fast am Ende angekommen. Ich möchte dich noch fragen, ob du im Bereich „teaching speaking“, und generell im Bereich Sprachkompetenzen und Redefluss schon spezielle Fortbildungen gemacht hast. Gibt es sowas überhaupt, hast du das Gefühl, dass es da ein Angebot gibt, dass man solche Fortbildungen besuchen kann? Oder hast du in diese Richtung eigentlich noch kaum etwas gemacht?
AB	Ich habe dann nach der Uni diesbezüglich gar nichts mehr besonderes gemacht. Ich habe auch das Gefühl wenn man sich so bei den Fortbildungen umschaute, dass die anderen Kompetenzen, dass denen ein bisschen mehr Gewicht zukommt
MP	Mhm.
AB	Allerdings muss ich auch dazusagen, dass das in meinem Fall nicht all zu repräsentativ ist. Ich habe jetzt auch nicht so viele Jahre, die Möglichkeit gehabt mir das genauer anzuschauen. Es ist ja auch so, dass man am Ende des Jahres eine fixe Zusage zur Weiterverwendung haben muss, damit man sich für die Seminare anmelden kann. Das ist uns 2L Lehrerinnen noch nicht vergönnt. Aber es würde natürlich total interessant sein, also es wäre auf jeden Fall eine der ersten Fortbildungen die mich auf jeden fall interessieren würde. Also die ist für mich irrsinnig attraktiv, einfach weil es bei mir auch so viel Platz im Unterricht einnimmt.
MP	Ja.
AB	Und ich vor allem das Gefühl habe, das bei Sprechen viel Entwicklung passieren kann und, dass dann auch im späteren Leben, das ist was bleibt. Ich werde vielleicht ab und dann eine geschäftliche Email verfassen, das wird mir bleiben. Für die durchschnittliche Schülerin, für den durchschnittlichen Schüler auch wenn es nur das Urlaubsenglisch ist, einfach die Unterhaltungen, dann halbwegs selbstbewusst führen zu können. Ich glaube, das ist das was bleibt am Ende des Tages für den Großteil der Schülerinnen und Schüler. Und darum würde mich das schon total interessieren
MP	Also du hast das Gefühl, da könnte mehr Angebot sein...
AB	Es könnte, es könnte da sicher noch mehr Angebot sein, aber wie gesagt, wahrscheinlich ist da jetzt mein Gefühl noch nicht so Aussage kräftig, weil mir da noch die Erfahrung fehlt, was da immer Jahr für Jahr angeboten wird. Variiert wahrscheinlich auch von Jahr für Jahr auch ein wenig, ich kann es jetzt nur von dem her sagen, dass ich bis jetzt keine Seminare gefunden hätte, die mich sofort getriggert hätten.
MP	Ja.
AB	Aber ist auf jeden Fall einer der interessanteren Teilbereiche des Unterrichtens.
MP	Gut, möchtest du sonst noch dem Interview etwas hinzufügen?
AB	Möchte ich was hinzufügen? Es wäre total toll, wenn man noch mehr Zeit im Unterricht hätte und nicht so content gebunden sein müsste, dann ist da glaube ich noch deutlich mehr möglich. Ansonsten glaube ich, dass das Sprechen wichtiger geworden ist, das ist gut, dass in diesem Bereich die Kompetenzorientierung schon wichtig war.
MP	Ja.
AB	Und, dass es auch glaube ich, den Schülern und Schülerinnen, wenn sie sich dann trauen, einfach Spaß bereitet und Motivation bringt, das ist dann schon sehr schön zu beobachten.
MP	Ja, dann bedanke ich mich recht herzlich.
AB	Brauchst du noch was?
MP	Nein, ich glaube ich hab alles was ich brauche.

Interview 2	
MP	Gut, ich muss förmlich starten und bedanke mich nochmals für die Zeit, die du dir genommen hast.
DR	Mit dem größten Vergnügen
MP	Meine Diplomarbeit behandelt das Thema Entwicklung von Redefluss in Englisch als Fremdsprache und außerdem liegt der Fokus auf der Herangehensweise an die Bewertung von Sprechen, besonders flüssigem Sprechen. Vorher möchte ich dich bitten etwas über dich zu erzählen: an welcher Schule du unterrichtest, was dein Zweitfach ist, wie viele Englisch Stunden du in der Woche hast und ob du schon einmal mit Schülerinnen und Schülern die Matura durchgemacht hast.
DR	Mein Name ist David Reiterer, bin 32 und unterrichte am Ballsporgymnasium Wien. Ich unterrichte dort nur Englisch, weil mein Zweitfach Italienisch ist, und das dort nicht angeboten wird. Also es ist eine Schule mit Sportfokus, zweite lebende Fremdsprache ist Spanisch, dementsprechend gibt es dort kein Italienisch auch in den höheren Stufen nicht. Es ist nur ein Oberstufen Realgymnasium und ich unterrichte dort 12 Englischstunden, also nur Englisch. Und ich habe in meinem ersten und zweiten Jahr jeweils eine Klasse durch die mündliche Matura gebracht. Das waren jeweils 6-8 mündliche Kandidaten.
MP	Welche Ziele hast du dir besonders für das Sprechen gesetzt? Also welche Kompetenzen findest du sind im Bereich mündliches Sprechen wichtig für dich, dass die Schüler entwickeln?
DR	„Task fulfillment“, also dass man genau darauf eingeht was die Aufgabenstellung von einem verlangt, dass man eine gute Struktur hat, also mit Einleitung, dann eine Aussicht auf das was besprochen wird, dann eine Summary und dann Abschluss. Dass man den Talk einfach strukturiert und für den Zuhörer, der weniger Plan hat von der Materie verständlich herüberbringen. Das ist eigentlich sogar das wichtigste, dass man das meaning kommuniziert
MP	Wie viel Zeit, würdest du sagen verwendest du für die Entwicklung von solchen Sprechkompetenzen, von deinem Englischunterricht?
DR	Weniger als für den Rest, aber wenn dann sehr intensiv, mit guter Vorbereitung, individueller Vorbereitung und dann sehr extensiven Sprechen. Also ich sage, jetzt bereiten wir uns eine Viertelstunde, 20 Minuten individuell vor und dann mit einem Partner üben und dann mach ich das meistens so, dass ich dieses Speeddating habe, wo sich 10 Paare gegenüberstehen und dann redet die Seite A und die Seite B hört zu und dann umgekehrt Seite B redet und Seite A hört zu. Und dann setzte ich meistens ein Limit in den 5., 6. Klassen meistens eine Minute, 1:30 bei höheren Klassen 8., 9. Klasse setzte ich 3-5 Minuten. Bei der Matura sind es dann glaube ich 5 Minuten individual Longturn.
MP	Okay, und du gehst dann da durch und hörst bei den jeweiligen Paaren zu...
DR	Ja genau, ich schaue einfach, dass so viel student talking time zustande kommt.
MP	Mhm, du hältst dich dann da komplett zurück eigentlich
DR	Ja genau. Und ich glaube das ist dann für die fluency ganz wichtig, dass man nicht dieses exponiert sein hat, wo man vor der Klasse redet und 19 andere hören zu, sondern, dass man wirklich den hohen Geräuschpegel um sich hat und dann, ja auch mit Scherzen und so weiter, nur mit einer Person redet und nur ein Person hört das.
MP	Okay, ja wir haben jetzt eh schon ein bisschen darüber gesprochen wie du deine Ziele, die du dir für das Sprechen gesetzt hast, umsetzt im Unterricht. Aber ich würde noch gern genauer wissen, wie du diese Sprechübungen in deinen Alltag inkludierst, mit welchen Materialien du arbeitest.
DR	Es gibt einerseits die Aufgaben im Buch, wo immer wieder gute speaking tasks drinnen sind.
MP	Welches Buch habt ihr?
DR	„Way to go“. Also wir sind umgestiegen vom, ich habe es schon wieder verdrängt...
MP	Vielleicht prime time?
DR	Nein, „Make your way“. Also absoluter Qualitätssprung. Da sind gute Aufgaben drinnen und sonst gibt es ja auch en masse die Maturaaufgaben. Bei uns an der Schule, gibt es jetzt eine Liste mit den Maturafragen. An denen kann man sich orientieren. Natürlich gibt man dann nicht ein zu eins dasselbe
MP	Ja...
DR	Sondern man schaut, dass dieser prompt gegeben ist, dann drei bulletpoints an denen man sich orientiert und genaue Aufgabenstellung mit Zeitvorgabe und was besprochen werden soll und dann gibt es noch spontane Geschichten..
MP	Mhm..
DR	Da habe ich erst letzens was gehabt, da war das Thema environment, da gibt es so ein Zitat von einem gewissen Suzuki, ein Kanadier, der sagt, „We are in a giant bus speeding towards a brick wall and everybody is just arguing about where to sit.“
MP	Mhm, ja.
DR	Und dann sag ich zu den Kids: „okay, ihr seid jetzt auf einer Party und dieser Suzuki sagt diesen Satz in die Runde, was sagt ihr drauf?“
MP	Mhm, ja.

DR	Und dann war es halt so, dass sie kurz, das waren so 100, 150 Wörter, dass sie das kurz zusammengeschrieben haben, in Stichworten und dann habe ich sie vor der Klasse konfrontiert, da habe ich den part vom Suzuki gespielt, da habe ich gesagt „I mean everybody is just arguing about where to sit, isn't this crazy?“, also so ein bisschen ein Anstoß zum Antwort geben und dann haben die Schüler geantwortet.
MP	Okay.
DR	Ja genau, also das sind ganz spontane Sachen. Also Buch, die tasks, Maturatasks und spontane Sachen.
MP	Und würdest du sagen, hast du eher einen Fokus auf monologischem Sprechen oder dialogischem Sprechen?
DR	Derweil, dialogisch, nein eigentlich gar nicht, nein stimmt schon, eher monologisch
MP	Mhm, ja.
DR	Also wirklich so, dass eine Person spricht und die andere hört zu.
MP	Mhm, ja, okay. Also du übst auch nur das, dass sie alleine sprechen zu einem Thema, ohne dass viel interruption passiert von einem zweiten und wenn dann von dir
DR	Ich realisiere aber selber für mich das erste Mal, dass das dialogische bis jetzt eher zu kurz gekommen ist.
MP	Okay!.
DR	Was aber dann vor allem für die Personen wichtig ist die die mündliche Matura machen. Also zuerst 5 Minuten individual Longturn und dann paired activity, wo du dann Partner bist und dich auf irgendetwas einigen musst, das sind dann 10 Minuten.
MP	Ah, das ist dann der Lehrer der Partner und kein anderer Schüler.
DR	Es hat den Versuch gegeben vor ein paar Jahren, dass man sich im Laufe der Maturaklasse vorbereitet mit einem Partner und dieser Partner ist dann auch der bei der Matura.
MP	Aha, aber das haben sie dann nicht durchgezogen?
DR	Ich weiß nicht, bei uns ist es zumindest nicht so. Bei uns ist es so, also bei den zwei Maturae, die ich gemacht habe, war es so, dass ich den Part übernommen habe
MP	Okay! Wenn du so die Schulstufen vergleichst, also ein Vergleich zwischen 9. und 12. Schulstufe, wenn du dir den anschaust was möchtest du, dass sich in dieser Zeit entwickelt bezüglich der Sprechkompetenz?
DR	Primär, dass alle Hemmungen abgebaut werden, dass man halt einfach keinen, dass man sich einfach frei fühlt wenn man spricht, und dass wenn man was kommunizieren will auf Englisch, das man das dann auch macht. Also da bin ich ein großer Fan der Theorie, dass der Sinn, den man kommuniziert viel wichtiger ist als die grammatikalische Korrektheit...
MP	Accuracy....
DR	Genau accuracy... Wie heißt das? Accuracy kommt nach fluency? Ja, das ist mir viel wichtiger
MP	Mhm..
DR	Also auch im Sinne der EFL Debatte, dass nicht hundertprozentig korrekte Sätze, oder, dass zumindest, das kommunizierte meaning viel wichtiger ist, als die Korrektheit. Das habe ich mitgenommen von der Uni und war auch ein Teil meiner Diplomarbeit und setze ich tatsächlich auch jetzt um
MP	Mhm..
DR	Also es ist...
MP	Und hast du jetzt das Gefühl, das fruchtet bei den Schülern, hast du das Gefühl sie trauen sich jetzt mehr? Weil du da auch nicht so einen Fokus darauf legst, dass sie richtig sprechen, also hundertprozentig richtig?
DR	Kann ich mir vorstellen, Beweise habe ich dafür keine. Aber ich kann mir gut vorstellen, dass es so ist. Vor allem eben in dem Umfeld wo man merkt, okay, links von mir redet jemand, rechts von mir redet jemand...
MP	Ja
DR	Jetzt kann ich einfach gerade ausreden.
MP	Weil mir gerade niemand zuhört aktiv.
DR	Und wenn ich merke, ein paar Leute zeigen sowieso die ganze Zeit auf, die sind super ambitioniert was die Mitarbeit angeht. Wenn ich merke, dass sich jemand schwer tut beim Reden, dann nehme ich ihn schon bewusst dran in der Stunde und lasse ihn auch Englisch reden. Wenn sie dann glauben, dass sie irgendetwas auf Deutsch sagen müssen, dann rede ich auf Italienisch zurück
MP	Ach so, okay!
DR	Also, dass das irgendwie emotional hängenbleibt, mit einem Grinsen, ah ja in der Englischstunde muss ich Englisch reden.
MP	Ah ja, okay. Ja gut, was bedeutet für dich Redefluss oder fluency? Was gehört da dazu?
DR	Wenn man so kommuniziert, dass der token bei einem ist, nennt man das so? Also, dass man die Redehoheit hat. Dass wenn man redet, das Gegenüber, oder die Gegenüber nicht unterbrechen, bis das was man kommunizieren will, kommuniziert. Also, dass man auch wenn man Pausen macht, die irgendwie füllt mit einem „you know“, oder mit einem „I don't know how to put it but you know whta I mean“, solche Sachen,....
MP	Dass man Füllwörter parat hat.
DR	Genau. Oder halt auch, sind das, jetzt kommen die ganzen Fachtermini wieder, stalling strategies?

MP	Ja....
DR	Kennst du die? Also, dass man sein Gegenüber an der Leitung hält mehr oder weniger.
MP	Ja, oder „holding the floor“ und solche Sachen
DR	Ja genau. Also das ist für mich fluency. Da können ruhig Versprecher drinnen sein oder grammatikalische Fehler, solange die nicht grob sind und solange das was man vermitteln will, vermittelt wird, fällt das für mich unter fluency. Natürlich 5 Sekunden Pausen sind jetzt nicht so gut, aber die kann man eben überbrücken
MP	Mhm. Also Bestandteile von Sprechen, die deine Definition beeinflussen sind Füllwörter zu haben, Pausen meaningful zu füllen und, dass du das zum Schluss herübergebracht hast, was du ursprünglich sagen wolltest.
DR	Ja genau.
MP	Das heißt man kann falsch anfangen, wieder zurück gehen, zögern, usw. Also das ist alles für dich dabei und ist in dem Rahmen, wo du dann noch sagen würdest, das ist ein flüssiger Sprecher oder Sprecherin?
DR	Das ist ja die Realität, also auch ich in meiner Muttersprache habe diese „ahhhhhhhhh“, „mhmhmhhh“ Momente, wo ich einfach nachdenken muss. Und das ist dann nicht auf meine Sprachkompetenz zurückzuführen, sondern einfach wie unsere Gehirnsprache funktioniert.
MP	Und hast du da bestimmte Übungen wo du dir bewusst sagst, jetzt üben wir mal die fluency?
DR	Nein.
MP	Gar nicht? Das ist also etwas was bei dir einfach so, wo du dir nicht so viele Gedanken machst und hoffst, dass es einfach so passiert?
DR	Ja, ich meine, ich sage schon, wenn ich zum Beispiel als Hausübung einen Talk vorbereiten lasse, möchte ich schon, dass sie dann 2 Minuten durchgehend reden.
MP	Ja.
DR	Also den Anspruch stelle ich schon. Aber es ist nicht so, dass ich, wie soll ich sagen, dass ich bewusst übe wie man durchgehend reden kann.
MP	Okay. Und hast du das Gefühl, ich mein auch wenn du jetzt nicht so viel damit arbeitest, aber gibt es für dich genug Materialien, die das Sprechen und vor allem das flüssige Sprechen gut üben. Hast du das Gefühl, dass da der Markt gesättigt ist?
DR	Da traue ich mir keine Einschätzung zu. Wenn in den Themen, die behandelt werden, gute speaking tasks dabei sind, nehme ich die auf jeden Fall her. Wenn ich das Gefühl habe, das kann ich in 15 Minuten selber zusammenstellen, mache ich es selber.
MP	Ja okay. Also ab und zu denkst du dir, da möchtest du mehr haben, da machst du dann selber was oder wenn halt zu einem Thema gar nichts Gesprochenes dabei ist.
DR	Ich mache ab und zu selber Sachen, aber das soll nicht den Rückschluss zulassen, dass zu wenig vorhanden ist. Ich kann es eigentlich gar nicht einschätzen.
MP	Mhm, okay. Wo siehst du die Probleme fluency Übungen einzubauen im Unterricht, gibt es da für dich Hindernisse?
DR	Ja doch ein sehr enges Korsett vom Lehrplan. Das man sagt in dem Schuljahr gehören die und die texttypes durchgebracht, die Themen, da bin ich eh schon sehr am Minimum unterwegs, dass ich das was behandelt werden soll, substantiell behandeln, sodass etwas hängen bleibt.
MP	Ja
DR	Also da nehme ich alles was nicht Pflicht ist, kick ich sofort und nehme nur das was Pflicht ist. Und dann ist es aber schon so, dass wenig speaking zustande kommt.
MP	Mhm.
DR	Weil halt einfach langugae in use üben, Grammatik üben, Textsorten üben, Themen behandeln,... Das Sprechen passiert bei mir im Unterricht eigentlich bei der Erarbeitung der Themen.
MP	Also, teacher-student conversations eigentlich
DR	Ja genau!
MP	Okay.
DR	Also nicht wirklich conversations sondern ich führe sie mit meinen Fragen dorthin. Also wenn sie mir eine Antwort geben „Why is that?“...
MP	Also eigentlich scaffolding, wo du so ein Gerüst aufbaust wo der Schüler am Schluss das sagt was du dir erwartest
DR	Das hinführen, heißt das scaffolding?
MP	Ja, weil du ein Gerüst baust, und ohne, dass du es den Schülern direkt vorgibst. Wir müssen jetzt ja trotzdem mündliche Leistungen auch bewerten wie gehst du da heran an die Bewertung von mündlicher Leistung, was ist dir da wichtig? Oder worauf, sagst du da gibt es einen Punkt, bei dem muss ich ein Hakerl daneben machen, damit ich sagen kann, der hat jetzt eine gute Note verdient.
DR	Beim Sprechen prinzipiell oder was fluency angeht?
MP	Sprechen prinzipiell, ja.

DR	Okay, ja, dass alle Punkte die vom Task verlangt werden, auch wirklich ausgeführt werden. Das ist schon wichtig sonst ist ja das Task achievement auf 5 oder 6 von 10
MP	Was ist dir wichtig bei der Umsetzung von diesen Bulletpoints, worauf schaust du bei der delivery? Bewertest du die auch oder wirklich nur den Inhalt, auf den sie eingehen müssen, oder bewertest du auch die Art wie sie sprechen?
DR	Nein bewerte ich nicht, es ist so, dass ich die mündliche Leistung eigentlich, also wenn jetzt diese speaking activity ist, dass ich die eigentlich gar nicht bewerte. Nur wenn ich merke, dass sich irgendwer gar nicht vorbereitet hat, dann hat das natürlich Auswirkung auf die Mitarbeit.
MP	Ja.
DR	Weil es ist definitiv unterschiedlich von Schüler zu Schüler, dementsprechend möchte ich nicht auf Grund einer Natur eines Schülers auf seine Englisch Note schließen. Also der kann super skills haben im Englischen aber ist einfach nicht so der Extrovertierte, der gerne redet, da möchte ich dem gar nicht so gerne vorgreifen.
MP	Ah, okay.
DR	Also bewerten tu ich schwarz auf weiß eigentlich nur bei der Matura
MP	Mhm. Und vorher ist das einfach etwas was in die Gesamtnote einfließt, weil es ja Teil der Mitarbeit ist.
DR	Genau. Also ich merke dann, ich schaue mir die keywords an, wenn etwas als Hausübung etwas vorbereitet werden musste, dann schaue ich mir die keywords an, wenn das nicht da ist,..., also es muss einfach da sein. Wie das Ganze dann umgesetzt wird, merkt man dann eh, wenn da jemand vorne steht und es souverän herunter rattert, dann ist er ein begabter Sprecher, wenn jetzt irgendjemand introvertierter ist und nicht gerne vor Leuten redet, dann macht er das einfach anders.
MP	Ja, und wenn du jetzt an den flüssigsten Sprecher oder Sprecherin in deiner Klasse denkst und an den der am Stockendsten spricht. Wenn du die zwei vergleichst, was würdest du sagen sind die distinctive features zwischen den zweien?
DR	Definitiv die Aussprache, also die Leute die flüssig reden haben auch eine mega gute Aussprache, die Sicherheit im Auftreten, wo es dann heißt bei dem der sich nicht sicher ist „Müssen wir jetzt aufstehen?“ oder „Wie lange muss das sein?“, also so ein bisschen nervöse Fragen vorher. Die Schüler, die souverän unterwegs sind, da habe ich sogar manchmal das Gefühl, dass sie sich darauf freuen, dass sie vor der Klasse zeigen können, wie gut ihr Englisch ist und wie flüssig sie nicht reden können.
MP	Weil sie einfach Spaß daran haben wahrscheinlich. Okay!
DR	Kenne ich auch aus meiner Zeit noch! Also aus meiner Zeit als Schüler.
MP	Ja das stimmt. Du unterrichtest gerade nicht in einer Unterstufenklasse oder? Ihr habt nur eine Oberstufe?
DR	Nein, nur Oberstufe. In einem Zweig ist 5., 6., 7., 8. das ist das normale ORG, dann gibt es das wo die Leistungssportler sind, die haben am Vormittag nicht Unterricht, außer am Mittwoch die haben 5.-9., also da ist der Stoff der Oberstufe auf 5 Jahre aufgeteilt.
MP	Alles klar, okay. Da erübrigt sich meine nächste Frage ein wenig. Auch wenn du jetzt die Redeflüssigkeit nicht wirklich bewertest, kannst du an Probleme oder Herausforderungen denken, wenn du jetzt fluency bewerten müsstest? Was würde deine Bewertung beeinflussen?
DR	In der Vergangenheit erbrachte Leistungen, damit zusammenhängend, die Sympathie, die man naturgemäß bei manchen Schülern mehr bei manchen Schülern weniger hat, aber dem versuche ich so weit entgegenzuwirken, dass wenn jemand redet, der mir weniger sympathisch ist, dass ich doppelt positiv beurteile.
MP	Mhm. Das heißt?
DR	Dass ich ihn mehr lobe als andere zum Beispiel. Auch wenn er einen Blödsinn macht, oder irgendetwas sage wo ich mir denke, okay das passt jetzt so, dann sage ich: „Super gemacht, genauso weiter“. Was könnte es sonst noch für Schwierigkeiten geben? Bei der Bewertung von Flüssigkeit? Oder bei der Bewertung von Reden generell?
MP	Beides. Würdest du sagen, dass eine objektive Bewertung möglich ist?
DR	Nein, das ist nirgends möglich.
MP	Aber beim Sprechen am schwierigsten wahrscheinlich.
DR	Ja das stimmt, das stimmt, weil da die zwischenmenschliche Interaktion dazukommt, die kann man einfach nicht ausblenden. So sehr man das auch will. Mein Ziel wäre es, dass ich so nahe wie möglich an Gleichberechtigung hinkomme.
MP	Ja, was hilft dir da dabei, dass du es so objektiv wie möglich gestalten kannst?
DR	Dass ich es mir vor Augen halte, okay da steht jetzt ein Schüler vorne, der mir jetzt nicht so sympathisch ist. Dass ich mir vor Augen führe, dass das jetzt gerade so ist, dass ich umso positiver rückmelde, dass ich ihm noch mehr das Gefühl gebe, dass das was er produziert, ja, von Qualität ist.
MP	Würdest du sagen, dass die Deskriptoren, im CEFR zum Beispiel, dir helfen würden, um so etwas objektiver zu gestalten?
DR	Definitiv, also bei der Kompensationsprüfung, für die Leute, die die normale Matura, also den Haupttermin nicht geschafft haben, da sind zwei „readings“, da muss man die zwei „readings“ mündlich besprechen, also zuerst die Antworten ganz normal durchgehen, dann die „readings“ mündlich besprechen. Da ist eine holistische Frage zum Text und eine Detailfrage zum Text und dann wie bei der mündlichen Matura wo Aufgaben wo du zwei Bilder hast, die beschrieben werden müssen, wo anhand von drei Bulletpoints 5 Minuten geredet werden muss. Dazu gibt's immer den Bewertungsbogen, wo du glaub ich hast von 0-10, aber nicht in 4 Kategorien sondern 2, wenn ich mich nicht gerade täusche, oder vielleicht sind es sogar 4. Und natürlich helfen solche

	Skalen schon. Nur tue ich mich extrem schwer diese Skalen zu verwenden, weil entweder bist du der Gesprächspartner oder du bist der Assessor, beides auf einmal ist unmöglich. Weil diese absolut unrealistische Form der Interaktion, ich sitze jetzt mit einem Blatt Papier da und notiere und schaue immer wieder auf. Das geht beim monologischen Sprechen, beim dialogischen Sprechen ist das unmöglich.
MP	Also, dass du gleichzeitig Gesprächspartner und Prüfer bist, ist eigentlich unmöglich. Und wie ist das dann für dich bei der Matura? Da gibt es ja einen Teil wo du eigentlich beide Teile einnehmen musst.
DR	Ja da gibt es zum Glück den Beisitzenden und man schafft es dann schon immer wieder, dass man sich Notizen macht. Dass man grobe Fehler mithineinnimmt und dann wird der Kandidat hinausgeschickt, man schaut die Notizen durch und da kann man sich dann eine Minute hernehmen und sagen okay, ich glaube es sind wir, jetzt gehe ich die 4 Skalen durch und beurteile sie im Nachhinein. Aber durch diese zeitliche Distanz, auch wenn es nur ein paar Minuten sind, wird es ein bisschen verfälscht glaube ich.
MP	Ja.
DR	Aber die, wie heißt das, CEFR Kriterien, kenne ich gar nicht. Also natürlich, ich weiß, dass sie existieren, aber ich könnte sie jetzt nicht zuordnen. Wahrscheinlich sind sie den Hilfsskalen der Matura nicht unähnlich.
MP	Ich glaube, dass das ziemlich abgestimmt ist, weil ja der Lehrplan ja eigentlich auf dem CEFR aufgebaut ist, weit dem es diesen switch zum CL Teaching gegeben hat
DR	Was heißt CLT noch einmal?
MP	Communicative Language Teaching.
DR	Ah ja genau!
MP	Also der österreichische Lehrplan ist eh ein communicative curriculum. Genau.
DR	Sollte ich eigentlich wissen, oder?
MP	Ja egal, vergisst man irgendwann wieder. So meine letzte Frage an dich wäre ob du im Bereich teaching spekaing und generell im Bereich Entwicklung von Sprachkompetenzen und Redeflüssigkeit schon Fortbildungen gemacht hast? Und hast du das Gefühl, dass es da genügend Angebote gibt im Vergleich zu anderen Kompetenzen?
DR	Die erste Frage kann ich ganz klar mit nein beantworten. Also ich habe noch nie so eine spezifische Fortbildung gemacht. Und die zweite Frage ist schwierig zu beantworten, weil ich die Angebote nicht wirklich kenne.
MP	Also wenn du dich jetzt anmeldest für Fortbildungen, ist dir das jetzt noch nicht speziell ins Auge gesprungen?
DR	Also ich muss sagen, dass ich noch nie eine Fortbildung gemacht habe.
MP	Würdest du sagen, dass ist ein Bereich wo du gerne Fortbildungen machen würdest?
DR	Es kommt sicher nicht an erster Stelle, ich glaube es gibt Felder, die wichtiger sind, zum Beispiel zum fairen Beurteilen, also die Gesamtleistung, jetzt zum Beispiel bei einer Schularbeit, vor allem den schriftlichen Teil. Kann sein, dass ich es in Anspruch nehmen würde wenn es konkret angeboten werden würde. Aber es ist nicht so, dass ich mich darum reiße.
MP	Okay, möchtest du noch gerne etwas hinzufügen zu diesem Interview? Fällt dir noch etwas ein, gibt es etwas, was du noch einmal ansprechen willst?
DR	Was ich mir vorher noch gedacht habe, ist je mehr man eine Leidenschaft von einem Schüler erwischt, desto eher fördert, das die Motivation zu sprechen. Also wenn man es zum Beispiel schafft, die Diskussion, die in einer Klasse entbrannt ist, die irgendwie ins Englische lockt, so hinten herum, dann fahren die Schüler auf einmal auf und ohne es zu wissen, reden sie auf einmal Englisch und da ist im Endeffekt der meiste Lernerfolg drinnen.
MP	Ja, also so in dem Spontanen, weil es, so wie du sagst, aus so einem Feuer herauskommt, aus einem Interesse für ein Thema.
DR	Ja, das ist für Sprechen ganz wichtig, diese Leidenschaft. Und, dass man den Kids die hundertprozentige Sicherheit gibt, dass sie Fehler machen dürfen. Das ist sicher ein produktiver Ansatz, zumindest bei mir. Der Ton ist so, sicher alle zwei bis drei Wochen, dass die Schule dafür da ist, dass man was lernt und lernen tut man nur aus Fehlern. Natürlich nicht nur aus Fehlern, aber wenn man aus Fehlern lernt, dann ist das glaube ich, die produktivste Art und Weise zu lernen.
MP	Ja.
DR	Ja, dass sie sich einfach emotional einbringen
MP	Eines noch, weil du vorher gesagt hast accuracy steht ein wenig im Hintergrund, wie schaut das aus mit Vokabelrange oder register? Wahrscheinlich wenn ihr neue Vokabel lernt, werden die dann im Task verlangt und dann wirst du auch schauen, dass er oder sie die neuen Vokabeln verwendet.
DR	Nein, so genau mache ich das gar nicht.
MP	Für dich ist also beim Sprechen das große Gesamt wichtig und da ist es dir dann auch egal welche Vokabel sie verwenden, und höflich oder informell sie sind.
DR	Es ist vor allem so, dass ich das nicht gesondert durchgemacht hätte in der Stunde, insofern kann ich es auch nicht abfragen
MP	Ja. Aber würdest du einen more accurate speaker as more fluent empfinden? Oder geht es dir wirklich nur um get your meaning across.

DR	Natürlich nicht nur, aber das ist definitiv der Hauptfokus und fluency steht auch über der accuracy. Also solange jetzt kein gravierender grammatikalischer Fehler drinnen ist, werde ich nicht unterbrechen. Und wenn ich das Gefühl habe, dass irgendetwas nicht ganz passt grammatikalisch, dann hake ich mich sofort ein und zwar indem ich die letzten paar Wörter vor dem Wort, das falsch ausgesprochen wurde oder es grammatikalisch falsch ist. Die Wörter davor, dass der Schüler dann direkt da wieder einsteigen kann und ab da dann weiterreden kann. Das ist dann das Beispiel „He said that he plays football“, da sag ich dann „He said that he...“, da gehe ich dann mit der Stimme hinauf, signalisiere somit, dass da ein Fehler drinnen ist. Ja das ist, dann alles was mir dazu einfällt
MP	Danke.
DR	Sehr gerne.

Interview 3	
MP	Okay Niki als erstes möchte ich mich bedanken, dass du dir für dieses Interview Zeit genommen hast.
NH	Sehr gern.
MP	Dieses Interview werde ich verwenden in Zuge meiner Diplomarbeit, welche sich um das Thema Entwicklung von Redefluss im Englischen dreht. Ein besonderer Fokus liegt auf der Herangehensweise von Lehrerinnen und Lehrern an die Bewertung von Sprechen insbesondere Redefluss. Und bevor wir zur ersten richtigen Frage kommen würde ich dich bitten kurz etwas über dich zu erzählen. An welche Schule unterrichtest du? Was ist dein Zweifach? Wie viele Englischstunden du in der Woche hast und ob du schon einmal eine Englisch-Matura durchgemacht hast? Ich kann die Fragen noch einmal wiederholen.
NH	Nein passt. Ich muss nur schnell in das WebUntis schauen wegen meinen Englischstunden.
MP	Achso.
NH	Also, ich bin an der Hagenmüllergasse, BRG Hagenmüllergasse 30 im 3. Bezirk, da beim Kardinal-Nagel Platz in einem Gymnasium. Bin Englisch und Deutschlehrer, Deutsch ist mein Zweifach und ich habe eine erste Klasse in Englisch mit vier Stunden in der Woche eine Dritte Klasse in Englisch mit vier Stunden in der Woche, also acht. Eine Fünfte Klasse in Englisch mit drei Stunden in der Woche, also 11 und eine siebte Klasse mit 3 Stunden in der Woche also 14. 14 Stunden in der Woche Englisch.
MP	Hast du jemals schon in deiner Lehrerkarriere wen zur Matura geführt?
NH	Nein, also die siebte Klasse ist die erste wo ich nächstes Jahr dann Matura haben werde. Genau.
MP	Okay, gut. Dann würde ich dich bitten zu beantworten welche Ziele du dir bezüglich unterrichten von Sprechen gesetzt hast. Also was ist dir wichtig, dass Kinder für Kompetenzen im Sprechen erlangen in der Zweitsprache?
NH	Okay. Also ohne da jetzt irgendwie biased zu sein wegen deinem Thema, aber fluency ist definitiv das aller, aller wichtigste und ich sag dann immer im Unterricht flexibility oder adaptability, quasi, es gibt so wenig Sprachen, die so viele Wege zum richtigen Ziel haben und anbieten wie Englisch kommt mir vor. Du kannst jetzt im Deutschen herumreden und irgendwo hinkommen und im Englischen ist natürlich das concise und kompakte der Sprache das besondere, aber es gibt so viele verschiedene Arten und Weisen, wenn einem gerade als SL learner das Konkrete, der eine Begriff nicht einfällt, das ist definitiv mein Fokus, dass ich ihnen beibringe und das mache ich eigentlich schon ab der ersten Klasse an, dass sie nicht stehen bleiben und den Lehrer fragend anschauen, dass sie nicht, ich mein sicher kann man Pause machen oder einmal ein kurzes ähm, aber, dass sie diese Zeit, die sie sich rausholen in diesen Momenten die normal im Sprechen sind, dass sie die verwenden und ihr Gehirn darauf hintrainieren, dass sie in der Zeit, sie wissen schon sie sind geschlagen in der Sekunde, in der ihnen das eine Wort nicht sofort einfällt. Das ist einfach so und die Zeit, in der man geschlagen ist, kann man nicht wieder gut machen aber die soll man dann dafür verwenden um sich eine andere Möglichkeit zu suchen, sich auszudrücken. Und das ist im Englischen einfach richtig easy wenn man es kann, leichter als in anderen Sprachen, und halt auch so extrem Zielführend, um auch tatsächlich an deiner eigenen fluency zu arbeiten. Also das ist der Grundstein von dem Ganzen, dass sie schnelldenken und flexibel werden in der Sprache und dadurch eben aus dem resultierend liegt für mich die Flüssigkeit der Sprache, der Sprachfluss.
MP	Okay. Also fluency ist dein Ziel, das overall goal quasi, das du erreichen möchtest?
NH	Genau.
MP	Mhm. Und wie viel Zeit von deinen Englischstunden würdest du sagen verwendest du dann dieses Ziel zu erreichen?
NH	Ich weiß jetzt nicht, ob ich es in Zeit oder Prozent so hundertprozentig angeben kann. In der Oberstufe definitiv mehr, weil es ersten Teil der Matura ist, der Monolog und der Dialog, das heißt, das wird dann auch tatsächlich im Rahmen der Zentralmatura bewertet und da will man sie halt darauf vorbereiten so gut es geht. Und zweitens ist der Oberstufen Unterricht sowieso viel kommunikativer angelegt. Besonders mein Unterricht, ich mach auch einen relativ kommunikativen Unterricht in der Unterstufe, also kommunikativ heißt jetzt bei uns sind einfach riesige Klassenzahlen wir können wenig, tatsächliche Sprechübungen mit peers machen. Also ich versuche schon immer wieder mal kurze Dialoge und so weiter, aber das geht in einer 30-köpfigen Klasse einfach, du kannst dich nicht 30 teilen, du kannst nicht überall sein und sobald du weg bist reden die in der Unterstufe automatisch Deutsch miteinander oder machen es nicht mehr gescheit, aber das ist ein anderes Thema. Das heißt da versuche ich einfach wirklich, ich habe fast jede Stunde in der Unterstufe beginne ich mit einem Dialog der von mir ausgeht. Ich spreche

	<p>einfach irgendjemanden an, frage ihn irgendetwas und spreche ganz natürlich auf Englisch, sobald eine Deutsche Reaktion kommt, mache ich so ein witziges, fragendes Gesicht, als würde ich keine Ahnung haben was das gerade für eine komische, jibberish Sprache das ist in der er spricht, und dann merken sie es eh gleich und finden das dann meistens auch lustig und das nimmt dann ein bisschen die Spannung aus dem Ganzen. Und dann reden wir am Anfang, da kommen sie mal schön langsam in das Thema der Stunde so gut es halt geht. Grammatik übe ich genauso. Also immer wenn wir was gemacht haben in der Unterstufe grammatikmäßig, gehe ich am nächsten Tag rein, verwende in meinem eigenen Satz, zum Beispiel, continuous Form oder past tense Form, lang kurz, oder ein Adverb und versuche dann darauf hinzuweisen, ohne zu erklären genau was ich mache, aber dass sie in ihrer Reaktion auf meine Sprache genau solche Dinge halt einbauen und sinnvolle Sätze sagen können, ohne dass sie es sich vorher schon gedacht haben das geht jetzt.</p> <p>In der Oberstufe ist es ganz anders, da bin ich außer wir trainieren konkret Beispiele für Matura und so weiter, oder Textsorten oder so, aber da ist sowieso mal alles auf Englisch. Also sie kommen erst gar nicht auf die Idee, dass sie irgendwie mit mir Deutsch reden würden. In der Unterstufe verwende ich schon hin und wieder Deutsch, beim Grammatik erklären, da ist das einfach praktischer, vor allem in einer ersten. Aber in der Oberstufe ist sowieso alles auf Englisch und generell alles kommunikative, es geht besonders da in einer AHS Matura um Reife und selbst eine Meinung bilden, selbst eine Meinung zu entwickeln, Argumente dafür, dagegen zu finden und die auch artikulieren zu können und deswegen, also ich bin quasi fast nur am Sprechen und Diskutieren über irgendwelche Themen, die angeregt durch das Buch oder irgendwelche aktuellen Anlässe halt passieren, und dass sie dadurch, hoffe ich zumindest, die Wiederholung und die Übung sie dann zum Meister macht.</p>
MP	Also würdest du sagen ist so hälfte, hälfte, das ist jetzt wahrscheinlich ein bisschen zu viel Sprechen und alle anderen Skills sind dann eher...
NH	In der Oberstufe würde ich sogar noch sagen 80, 20, ja. In der Unterstufe ist es wahrscheinlich umgedreht 20 80.
MP	Ja, okay.
NH	In der Oberstufe funktioniert das meiste bei mir über das miteinander reden und eben über fluency.
MP	Okay, du hast jetzt eh schon ein bisschen angesprochen wie du quasi die Ziele dann umsetzt in der Praxis, also welche Übungen du einbaust, aber vielleicht könntest du da noch ein bisschen näher darauf eingehen wie dann so Sprechübungen bei dir ausschauen.
NH	Genau. Also es gibt gezielte Sprechübungen, die ich mache, die sind in der Oberstufe als Vorbereitung für die Matura wo es Themen gibt, also, wie heißt das, in...
MP	Info gap?
NH	Nein, prompts,
MP	Ah ja die prompts...
NH	<p>Ja genau, prompts, eben Redeanlässe, zu einem gewissen Thema und da lass ich sie entweder zu zweit, zu viert, Klassenmäßig, alleine, mit mir, monologisch dialogisch. Ah ja, das sind gezielte Übungen, die man halt auch vorbereitet und ein Thema einfach nehmen, entweder aus vergangenen Maturabeispielen oder eben Begleitmaterialien finde oder mir selber etwas überlegen zu etwas Aktuellem. Ich habe immer Referate, in allen, also in Deutsch auch aber in Englisch auch. In der Unterstufe in den ersten zwei Klassen noch eher nicht so, aber ab der 3. Klassen ist auf jeden Fall ein Englisch Referat Pflicht. Wenn ich Referat sage ist das das doofe, alte Lehrerwort, es sind eher so, ich mache da verschiedene Sachen, zum Beispiel letztes Jahr mit meiner 6. habe ich da so, habe ich sie so eine Talkshow machen lassen, weil wir haben ein paar Mal Jimmy Fallon oder solche Sachen geschaut in der Schule gemeinsam, haben wenn irgendetwas war, dass ihnen auch gefallen hat oder so etwas, haben wir da auch darüber gesprochen und irgendwie sind wir dann auf Talkshows zu sprechen gekommen und dann haben wir aus dem so ein Präsentationsformat gemacht und sie haben ihre eigene Talkshow entwickeln müssen und einer davon hat den Talkmaster gespielt, also den Talkshowhost und der andere hat einen Gast, also irgendeinen Prominenten oder sich selbst spielen dürfen und dann haben sie halt so, ich glaube, das hat eine Viertelstunde oder 20 Minuten dauern müssen, sie haben Interaktionen, wie sie es halt in echten Talkshows gibt, einbauen müssen, sie haben das Publikum einbauen müssen, und so weiter, alles auf Englisch natürlich und sie haben sich abreden dürfen, aber mir war es wichtig, dass das Echte einer Unterhaltung erhalten bleibt, das heißt sie haben nicht Fragen austauschen dürfen vorher. Sie haben sich abreden dürfen worum es gehen wird vorher und so weiter, also die Reaktionen waren real, der Fluss des Sprechens hat real sein müssen, das heißt wenn du schlecht bist beim Sprechen ist die Präsentation beim Sprechen durch deine Schwäche im flüssigen Sprechen bisschen nach unten gerutscht von der Qualität her und genau das andere im Gegenteil. Also so in der Oberstufe und in der Unterstufe, eben wie vorher gesagt, da gebe ich prompts meistens am Anfang der Stunde, weil ich einfach durch ein Gespräch mit den Kindern den Einstieg in die Stunde besser finde, als wenn ich einfach reingehe und sage schlägt auf, auf Seite so und so und jetzt machen wir die 17 Übungen. Es ist einfach netter, wenn man, und die Kinder merken überhaupt nicht, dass sie gerade irgendetwas lernen, überhaupt nicht und das ist einfach der beste Moment, wenn man sie so erwischt, weil sei es da einfach aufsaugen, das ist dann interessanter. Auf einmal wollen sie reden und oh cool, wir können uns austauschen, aha es fragt uns wer, und ich frage dann ja auch irgendwelche persönlichen Sachen, ich verwende einfach irgendeine Grammatik oder irgendein Thema oder denke mir wir kommen irgendwo hin, aber ich weiß nicht ob ich das so als Übung, also da habe ich konkret keine tatsächlich jetzt gezielten Übungen die ich im</p>

	Unterricht jetzt so einsetze, sondern ich setze es so als Einstieg in die Stunde in und versuche das mit Übungen zu verbinden, die uns auch in der Grammatik oder Themen oder Vokabular weiterbringen.
MP	Ja. Du hast eh schon gesagt, monologisch und dialogisch, da hast du quasi auf beidem einen Fokus weil es einfach wichtig ist für die Matura.
NH	Genau.
MP	Was sind denn deine.... Also wie unterscheiden sich deine Vorstellungen von Sprechkompetenz in der Unterstufe und der Oberstufe. Also was unterscheidet einen Sprecher, der in der 8. Schulstufe ist von einem der in der 12. Schulstufe ist? Was erwartest du dir da für eine Entwicklung von der Sprechkompetenz?
NH	Mhm, schwierig.... Die Entwicklung, ja,... Das klingt jetzt blöd, aber die fluency ist meine Erwartung von der Entwicklung, weil natürlich ist das ins Stocken geraten und einen Weg das Ende eines Satzes zu finden ist in der Unterstufe natürlich extrem schwierig für Kinder wenn sie bei einem Wort hängen bleiben, bei einem Vokabular, also bei einem Vokabel, bei einer gewissen Phrase, es passiert halt die ganze Zeit bei Dingen, die sie schon hundert Mal verwendet haben bei Texten und so weiter, plötzlich fällt ihnen ganz was leichtes nicht ein. Das ist definitiv etwas, das ich mir erwarte im Vergleich von Unterstufe und Oberstufe, dass das schon einen Schritt weiter ist. Dass das kein so großes Hindernis mehr ist, wenn man irgendwo ein dead end hitted in einem Satz, dann muss ich in der Lage sein in der Oberstufe eine andere Möglichkeit zu finden und selbst wenn die Pause noch ein bisschen zu lang ist in der 5. Und 6., das ist dann wiederum in der 7. Und 8. Wo ich auch schaue, dass das geringer wird. Die fluency definitiv.
MP	Okay. Du hast jetzt eh schon ein paar Sachen angesprochen was für dich fluency heißt. Du erwartest di , dass man eine große Vokabel Range hat, glaube ich,...
NH	...ja, genau...
MP	...oder, dass man Strategien, im Prinzip,
NH	... genau, Strategien,...
MP	...die halt entwickelt, wie man um Probleme herumspricht.
NH	Genau.
MP	Und gibt es sonst noch etwas, was für dich fluency definieren würde? Oder was beinhaltet für dich sonst noch fluency?
NH	Das klingt jetzt blöd, weil es vielleicht ein andere Teil ist in der Linguistik aber Aussprache ist meiner Meinung nach ein Faktor, der extrem wichtig ist für die fluency, weil eine selbstbewusste Aussprache, als man merkt einfach den Unterschied von Schülerinnen und Schülern, die mit einem Selbstbewusstsein Dinge aussprechen weil sie sich außerhalb von der Schule mit Englisch beschäftigen, also weil sie irgendetwas hören, schauen und so weiter auf Englisch und da einfach mehr passiv Wissen haben wie Dinge, und ein Gefühl dafür haben wie Dinge ausgesprochen werden. Und plötzlich sind sie nicht mehr self conscious, sind sie nicht mehr durch ihre eigene Aussprache die sie als mangelhaft wahrnehmen, jeder nimmt seine eigenen Aussprache als mangelhaft wahr, selbst dem second language learner, selbst die, die fast native like sprechen, hören immer wieder dieselben blöden, kleinen Nuancen die nicht passen und grad bei Schülern im Rahmen von einem Publikum, du hast immer Leute vor dir sitzen, du gehst durch eine Pubertät, du gehst durch verschiedene Emotionen jeden Tag in der Schule und dann musst du das so vor der Klasse meistern und das ist einfach eine Frage des Selbstvertrauens und Selbstbewusstseins und das kann man einfach extrem viel schwieriger entwickeln wenn man wirklich eine extrem schlechte Aussprache hat, nicht nur das Gefühl hat, sondern es tatsächlich schlecht ist und wenn du das hörst und dich nur fragende Blicke anschauen, wenn du monologisch irgendetwas darstellst, dann macht es das nicht besser. Also Aussprache ist für mich. Es ist nicht so für mich, dass ich sage sie müssen British oder American sprechen oder irgendetwas, sie können ihre eigene Varietät der Aussprache finden, aber sie soll konsistent sein und sie soll dem ähneln wie das Wort ausgesprochen gehört, so weit, dass man das Wort in jedem Fall verstehen kann, wenn du gerade etwas leiser sprichst, ein Hintergrundgeräusch hast, was auch immer, die Aussprache muss so nah dem Original entsprechen, dass man es verstehen kann und dann entsteht auch fluency auf dem Level, als Medium zwischen Sprecher und Hörer.
MP	Mhm. Und wenn wir jetzt über Dialoge Sprechen wie wird fluency da sichtbar im Dialog?
NH	An Pausen natürlich, an der Zeit die vergeht zwischen Frage und Antwort, zwischen Aktion und Reaktion. Auch die Nutzung dieser Pausen, die Pausen sind natürlich im Gespräch, aber nutze ich sie um mir etwas aufzubauen, also ich weiß schon wo ich hingehen möchte mit meiner Antwort circa, mir schießen ein paar Vokabeln in den Kopf weil mir Gedanken zu der Frage kommen im Kopf, schießen mir Vokabel in den Kopf, und dann baue ich mir irgendwie ein Konstrukt und wenn ich diese kurze Pause diese Reaktion auf eine Frage konkret nutzen kann, für den Aufbau meiner fluency, für den Aufbau meiner Frage, dann ist das etwas für mich bewertbares. Also ich kann es jetzt nicht messen, aber es ist irgendwie so der Augen-Gehör-Test, man merkt es deutlich. Und der eklatanteste Unterschied ist der, wenn ich das nicht nutzen kann, kann ich nie tatsächlich auf die Frage antworten, weil dann muss ich ausweichen, weil es mir nicht möglich ist meine Gedanken in den Worten, die ich dafür brauche, umzusetzen.
MP	Okay. Und hast du jetzt spezielle fluency Übungen? Wie übst du das mit ihnen oder sind es nur diese prompts und so übst du das die ganze Zeit?

NH	Ja, nein, habe ich ganz ehrlich keine aktiv eingebaut. Wir schauen Sachen gemeinsam, ich empfehle ihnen immer wieder Podcasts oder was auch immer, oder Youtuber oder irgendwelche anderen Channels. Das hilft glaub ich auch der fluency, dieses passive konsumieren. Aber tatsächliche fluency Übungen, hin und wieder machen wir so Zungenbrecher, halst so Klassiker, weil es mal lustig ist und weil sie die Challenge halt lieben, alles was irgendwie mit „Schaffst du das oder das?“ verbunden ist, ist halt einfach ein Anreiz für Kinder. Also da kann man schon sagen, und in der Unterstufe sind zum Glück so in den Büchern eh diese, nicht grammar raps,....
MP	Grammar chants...
NH	Genau grammar chants im Buch und eben immer wieder so Anstöße um eben Aussprache und so weiter zu üben, was jetzt die Aussprache betrifft und so fluency, ich gebe ihnen schon immer so briefings vor Präsentationen, wir besprechen was wichtig ist, was sind Füllwörter, was kann man machen, Taktiken, Strategien, und so, aber mit Anlass, das mache ich nicht einfach so in der Stunde sondern mit Anlass, weil ich weiß jetzt kommen dann die nächsten Referate oder keine Ahnung es kommt wieder irgendjemand hospitieren weil es eine Maturavorbereitungsklasse ist, deswegen soll man da eben einmal zeigen wie können wir schon sprechen, also gebe ich ihnen da Tipps und so. Aber das sind dann eher Strategien, die ich selber verwende, oder die ich irgendwo aufgeschnappt habe und das besprechen wir dann so. Tatsächlich so eine konkrete fluency Übung eingebaut, so mal randomly im Unterricht habe ich glaube ich so noch nie gemacht.
MP	Gibt es deiner Meinung nach ausreichend Materialien, um Sprechen und vor allem Redefluss zu üben?
NH	Nein, auf gar keinen Fall. Also Materialien kann sein, Zusatzmaterialien, aber ganz ehrlich ich habe nicht den Hauch einer Chance mich irgendwie um Zusatzmaterial zu kümmern, weil ich schauen muss, dass ich irgendwie den Lehrplan durchbringe. Mit der Zentralmatura ist das halt noch dringender geworden als vorher, das heißt mich da irgendwie, obwohl es ein Teil der Matrua geworden ist, es ist ja kein Material in den Büchern, ist überhaupt kein Material zu solchen Dingen, ganz, ganz, ganz, ganz selten sind vielleicht mal so Tipps und Anregungen drinnen und eben speaking prompts, aber keine konkreten, zielführende fluency Übungen. Was vielleicht auch ein Grund ist warum ich noch nie eine eingesetzt habe, wenn es mal im Buch drinnen wäre und ich gerade irgendwas gebraucht hätte, was wir schnell machen, würde ich es schon machen, weil ich es sinnvoll finde, aber ich bin noch nie über eine gestolpert.
MP	Wo siehst du Probleme Sprechflüssigkeit und solche Übungen im Unterricht einzubauen?
NH	Ja, also es nimmt total viel Zeit in Anspruch, also extrem und das ist den meisten meiner Englisch Kollegen absolut nicht wert, weil du vor allem in der Oberstufe den Druck hast, dass du mit allen Themen durchkommst, mit allen Textsorten durchkommst, und in der Unterstufe immer den Druck hast ihnen von der Grammatik, also einfach von der grundlegenden Grammatik her, die Bausteine in die Hand gibst, dass sie solche Sachen überhaupt einmal machen können. Natürlich wenn ich jetzt anders aufbauen könnte, unser Schulsystem anders wäre, keine Überprüfungen wie Schularbeiten und solche Dinge geben würde sondern das gesamte System in der Richtung einfach anders aufgebaut wäre, könnte man den Unterricht vielleicht auf dem basieren und es wäre ähnlich erfolgreich, man müsste dann alles umdenken, so wie es jetzt läuft und verglichen wird, vergleichbar sein muss, ist das schon eine ziemliche Zeitaufopferung die man in Anspruch nehmen muss. Mir, also zu mir passt es als Lehrperson einfach, bei mir fühlt es sich nicht erzwungen an, weil es mir selber wichtig ist und weil ich es, wie vorher schon gesagt, immer so als ice breaker in die Stunde einbaue, versuche das einfach speaking mal so abzuhaken weil ich weiß, dass es wichtig ist und weil man es so schwer einbauen kann künstlich in den Unterricht, man sollte es so natürlich wie möglich in den Unterricht einbauen außer es ist halt dann ein Anlass, eine Präsentation oder so, aber ja, das größte Ding was man Opfern muss ist Zeit und die Zeit ist halt, vor allem bei der Zentralmatura, extrem eng bemessen, ja.
MP	Ja, weil wir jetzt schon bei der Bewertung sind, passt die nächste Frage ganz gut. Wenn du mündliche Leistung bewertest, erstens bewertest du überhaupt mündliche Leistungen per se als eigenen Ding und wenn ja wo liegt da dann dein Fokus?
NH	Also, nein, per se beurteile ich mündliche Leistungen nicht, es gibt bei mir keine Note auf eine konkrete mündliche Leistung. Die mündliche Leistung fließt bei mir in diese ominöse Mitarbeitsnote ein aber ich bin halbwegs gut mich daran zu erinnern auf welchem Level das gesprochene Englisch von meinen Schüler und Schülerinnen ist, wenn ich, also wenn ich daheim sitze und darüber nachdenke, wenn ich über Noten generell nachdenke, und über, oder vor Frühwamgesprächen, oder Elternsprechtagen, also wenn du den Eltern irgendetwas sagen musst und so. Wenn ich an ein Kind denke, höre ich die Stimme und höre wie sie oder er das formulieren würde oder sagen würde. Und dahingehen kann ich dann verbal irgendwie sagen, das funktioniert schon super, und der Wortschatz ist super schon mittlerweile oder da ist fast gar nichts da außer die paar Phrasen, die man schon von vorher kann und, aber bewerten tue ich mir extrem schwer. Wenn ich ein Referat bewerte dann bewerte ich mehrere Dinge, dann bewerte ich den Inhalt auf einer Ebene die natürlich mit dem Sprechen zu tun hat, aber ich bewerte ihn auch auf einer substantiellen Ebene, die mit der Vorbereitung und dem Ganzen zu tun hat. Ich bewerte das freie Sprechen, im Sinne von ist es da oder ist es nicht da, im Sinne von lese ich nur ab weil dann ist es eine Vorleseübungen, dann hat das nichts mit einem speaking zu tun und dann ist generell mal die Präsentation verfehlt und im Endeffekt eine negative Beurteilung auf das speaking, dann insgesamt. Ich schreibe mir das aber nicht als negative Bewertung auf das speaking auf sondern das ist dann insgesamt, also auch beim Bereich der insgesamten Referatsnote, weil es halt auch ein Überprüfungsteil von mir ist, den ich bei den Leistungsbeurteilungskriterien auch drinnen habe, wo sie wissen, dass sie das einfach machen müssen. Wie eine von den Schularbeiten oder was auch immer, aber nein es gibt keine. Wenn ich sage ich habe eine Hausübungsnote, also so eine

	Hausübungsüberblicksnote, die bei der Mitarbeit drinnen ist, ist es genau so, wie die Sprechfähigkeitsüberblicksnote, das ist alles relativ breit in diesem Mitarbeitstopf drinnen.
MP	Auch wenn du es jetzt nicht so wirklich bewertest, aber es werden sich wahrscheinlich trotzdem deine Herangehensweisen an die Bewertung von Sprechen in der Unterstufe anders gestalten als in der Oberstufe.
NH	<p>Ja, also es ist viel gezielter in der Oberstufe. In der Unterstufe bin ich schnell einmal zufrieden mit etwas. Und in der Oberstufe versuche ich, eben wegen der Matura, tatsächliche Problemgebiete herauszuarbeiten. Die Bewertung dahingehen ist dann halt von mir auf einer verbalen Feedbackart dem Schüler und der Schülerin gegenüber, also ich mache mir da selten Notizen dazu, weil, also ich mache keine Speaking-Überprüfungen, weil es ist einfach das schlechteste für das speaking, wenn du in einer Prüfungssituation sprichst. Natürlich, ist es wichtig und du bereitest sie darauf vor, wir simulieren das ja auch, auf Grund von Präsentationen oder diesen prompts und so weiter, deswegen passt das schon, sie kennen das Gefühl, aber wenn ich jetzt wirklich daran arbeiten will, dass es breiter und more colorful und was weiß ich noch alles wird, dann will ich nicht eine Situation kreieren, wo sie glauben, dass sie in einer Tour bewertet werden, bei jedem Wort, das sie sprechen. Ich glaube, das ist das Hinderlichste an irgendeiner fluency jemals. Also sehr blöd, dass so eine Situation überhaupt überprüft wird, es geht nicht anders, deswegen simulieren wir die Situationen ein paar Mal, oder so oft es halt irgendwie geht im Unterricht, aber, dass ich mich da hinsetze mit einem Stift und dem zusehe und auf seinen Mund schaue und jedes Mal wenn er irgendetwas komisches sagt mir irgendetwas notiere, ich glaube das wäre einfach nicht förderlich und auch wenn man es irgendwie subtiler macht Kinder checken so etwas oder Schüler/innen checken so etwas.</p> <p>In der Oberstufe mache ich es natürlich gezielt in Form von Tipps, Feedback „Das ist mir bei dir aufgefallen...“ „Das könntest so und so vielleicht das nächste Mal lösen.“ Oder so, oder „Überlege dir mal das und das.“ oder „Bereite dich auf die oder die Art und Weise vor, wenn du eh schon weißt, dass ist dieses Thema.“ Oder was auch immer</p>
MP	Ein Problem hast du jetzt schon angesprochen, was so eine Bewertung mit sich bringt, eben, dass Kinder sich nicht mehr wohl fühlen und sich überhaupt nicht reden trauen. Siehst du noch andere Problematiken oder Herausforderungen wenn du an eine mögliche Bewertung von Gesprochenem denkst?
NH	<p>Ja, es gibt nichts was mehr den emotionalen Tageszustand eines Individuums beeinflusst wie das Sprechen, oder das Sprechen ist so beeinflusst. Es gibt nichts anderes, wenn du einen Text schreibt, das kommt vielleicht noch am nahestehen, wenn du eine reading eine listening eine Grammatik Übung machst, da spürt der Lehrer nicht ob es dem Kind gut geht oder schlecht gegangen ist während er das gemacht hat. Beim Sprechen öffnest du so einen großen persönlichen Teil von dir, deine Stimme ist irgendwo im Raum und versucht etwas zu erreichen und man fühlt sich verloren, man fühlt sich alleine, das ist immer so, egal, also in einem öffentlichen Raum wie in der Schulklasse, das heißt die Tagesverfassung in eine Bewertung mit reinzunehmen finde ich schon einmal extrem problematisch und die ist nirgends so wichtig wie beim speaking. Natürlich müssen sie auch lernen, dass das ein skill ist, wo man sich irgendwie mal kurz abschließen muss vor solchen Einflüssen und es trotzdem abliefern kann, aber das ist wirklich am individuellsten zu bewerten, es gibt so viele Nuancen des Sprechens, deswegen finde ich es extrem schwierig weil eben das emotionale mit hinein spiel, dann diese Drucksituation, die einfach kontraproduktiv ist beim Sprechen. Was ist noch problematisch am Bewerten?</p> <p>Die, es gibt auch so wenig Parameter, es gibt für alles reading, listening und so weiter, es ist eh klar bei Grammatik und Vokabel ist auch klar, richtig oder falsch, mehr oder weniger mit Abstufungen. Das writing ist schon komplexer, aber dafür gibt es halt tausende scales und assessment Dinger und so weiter. Natürlich ist das immer noch individuell und subjektiv, aber es gibt nichts Subjektiveres als die Bewertung von jemandem der spricht. Also auch so im Privatleben oder so es gibt einfach Menschen, die einen nerven sobald sie den Mund aufmachen und du kannst es nicht wirklich orten und anderen denen könntest du stundenlang zuhören und das ist auch etwas angeborenes, das hat etwas mit der Stimme zu tun, das hat etwas mit einer natürlichen Aussprache zu tun, des gefällt dem einen und dem anderen nicht, warum gibt es gute und schlechte Schauspieler, wieso gefällt dem einen der Schauspieler oder der Theatersprecher besser und dem anderen nicht. Das ist so, natürlich ist es auch beim schreiben ähnlich, diese beiden sind sich da sehr ähnlich, ganz abgesehen von den anderen skills, die sind da eher logisch wie man die bewertet, aber das Sprechen ist noch einmal auf einem dünneren Eis was das betrifft, also die Subjektivität ist unmöglich aus dem herauszunehmen. Bei writing versucht man es so gut wie möglich mit eben diesen gesamten Parametern, bei speaking, natürlich gibt es Parameter, die habe ich mir auch schon durchgelesen für die Matura und so, aber das ist sowas von schwammig. Also, wenn ich da jetzt versuchen würde irgendwie objektiv zu sein, muss ich mich schon um Hals und Kragen argumentieren, weil das kann wer komplett anders aufnehmen oder wahrnehmen</p>
MP	Also du hast auch das Gefühl die Deskriptoren die es gibt für Matura ratings und so sind eigentlich eher...
NH	...sie sind nicht sinnlos, sie sind eigentlich das Beste was wir haben. Sie sind ein guter Anker, aber es ist noch immer...
MP	...sehr subjektiv...
NH	...subjektiv, auch beim writing habe ich mir gedacht, ja gut, dass kann man so oder so sehen, aber beim speaking ist es noch einmal exponentiell schlimmer.
MP	Gut, dann sind wir schon bei der letzten Frage angelangt, nämlich, hast du im Bereich teaching speaking oder Entwicklung von Sprechkompetenz und Redefluss schon einmal Fortbildungen gemacht?
NH	Nein.

MP	Nein, noch gar nicht. Gibt es da überhaupt ein Angebot in die Richtung?
NH	Wahrscheinlich, ich weiß es nicht. Ich weiß es nicht. Ich glaube schon.
MP	Würdest du, wenn du siehst solche Übungen und Fortbildungen in diese Richtung werden angeboten, würdest du die wahrnehmen, würdest du dich da gerne anmelden?
NH	Ja, kann ich mit einem jein beantworten, weil da muss ich tatsächlich einmal die Matura abwarten. Also wenn ich das einmal gesehen habe wie das funktioniert und so, ich meine das klingt arg, weil es im Endeffekt so ein Versuchskaninchen wäre, die Klasse, die ich jetzt habe. Ich glaube aber, zumindest die Klasse ist auch ganz ordentlich so vom Niveau her und eben auch von der speaking Fähigkeit, wenn ich das Gefühl habe, dass es erfolgreich ist mit den Methoden die ich irgendwie unabsichtlich eh mache im Unterricht, würde ich es vielleicht nicht machen, aber mich würde es auf jeden Fall einmal interessieren, wenn mir jemand davon erzählt oder so, oder wenn es sich gut ausgeht und so sicher gerne. Aber es ist jetzt nicht etwas was ich mir extra raussuche. Ich schaue mir oft dieses Skriptum an, das da herauskommt, welche Kurse es gibt und so weiter, und da sind genug Sachen dabei die mich interessieren mir ist speakingmäßig nichts aufgefallen, aber ich bin mir sicher, dass es da irgendetwas geben muss, vor allem, vielleicht nicht jetzt aktuell aber vor allem vor der Zeit wie die Zentralmatura ganz neu gekommen ist, hundertprozentig, dass es da dann Kurse dazu gegeben hat. Also ich weiß es jetzt noch, dass die Englischlehrerinnen und -lehrer, die Veteranen bei der Matura oft Schwierigkeiten haben, weil sie nicht wissen, wie bewertet man so etwas.
MP	Siehst du generell im Bereich teaching speaking und assessing Lücken, die gefüllt werden sollen? Also wo vielleicht, auch in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern irgendwie da zu wenig Fokus daraufgelegt wird, weil wir ja doch ein CLT curriculum haben.
NH	Das stimmt. Ja es könnte definitiv noch eine verpflichtende Arbeitsgruppe immer zu speaking alleine geben. Ich weiß damals, ich meine ich weiß nicht wie das jetzt ausschaut, das Englisch Studium, bei uns bei der Mehlmauer-Larcher, die hat schon immer diese ganzen Einzelbereiche gehabt in der Fachdidaktik. Aber ich bin mir jetzt nicht ganz sicher ob ich speaking extra da gemacht habe. Ich weiß es hat da Dinge dazu gegeben und vielleicht ist das jetzt schon mehr, das kann es ein, aber wenn es nicht so ist, ist das eine Lücke und in den Büchern in den Schulbüchern auf jeden Fall. Ich glaube wenn da öfter mal Übungen dabei wären, die in diese Richtung gehen, dann ist das ja etwas was in die Arbeitsweise der Lehrer übergeht, weil du probierst dann diese Übungen, die in dem Buch drinnen stehen und das wird dann automatisch immer eine Übung wo du stoppst wenn du das Buch durchblätterst und wenn das mal gut gelaufen ist, wenn es eine gute Übung ist, dann sind das Dinge, selbst wenn sie das Schulbuch mal ändern und es ist nicht mehr drinnen, vielleicht trotzdem aber immer noch in deinem Unterricht mal hin und wieder einbauen kannst. Weil du es schon so oft gemacht hast und dieses Übungsformat dann was ist was automatisiert wird für einen Lehrer. Also das ist mir auch oft aufgefallen, dass der Lehrberuf im Endeffekt auch nur ein Abspulen von Dingen ist, die sich bewährt haben und du versuchst so deinen Korb zu füllen mit verschiedensten Übungen und wann solche Übungen mal öfter vorkommen würden, wären mehr Körbe mit solchen Übungen gefüllt von verschiedenen Lehrern und dann wären da wahrscheinlich gar nicht mehr so große Lücken.
MP	Gut, das wäre es eigentlich mit meinen Fragen. Möchtest du noch etwas hinzufügen, hast du das Gefühl ich habe dich irgendwo nicht genug befragt? Brennt dir noch etwas auf der Seele?
NH	Nein. Passt gut!
MP	Okay, dann sage ich danke.

Interview 4	
MP	Am Anfang, möchte ich gerne wissen an welcher Schule du unterrichtest, was dein Zweitfach ist, wie viele Englischstunden du in der Woche hast und ob du schon Schülerinnen und Schüler zur Matura geführt hast.
HG	Also als erstes, ich unterrichte ja am BRG BORG Kirchdorf und was war das zweite?
MP	Zweitfach.
HG	Ah ja genau, Geschichte und das dritte ist dann wie viele Englischstunden ich zur Zeit habe
MP	Ja genau in der Woche.
HG	Oh.
MP	So ungefähr.
HG	So ungefähr hab ich 10 oder 11.
MP	Schülerinnen und Schüler hast du schon zur Matura geführt?
HG	Ja auf jeden Fall.
MP	Also du hast die alte und die neue Matura schon durchgemacht?
HG	Ja genau beides.
MP	Ja genau. Wie bereits erwähnt geht es in diesem Interview um das Thema Sprechen und welche Ziele hast du dir bezüglich der Entwicklung von Sprechen in Englisch gesetzt? Also welche Kompetenzen sollen die Schülerinnen und Schüler dann erlangen?
HG	Von der ersten, vom Anfang bis zur Matura, praktisch?

MP	Genau, ja einfach mal so generell was ist dir wichtig, dass Schüler dann können?
HG	Dass sie sich, dass sie flüssig sprechen können zu den unterschiedlichen Themen, die wir eben behandeln, also, dass sie nicht zu viele Pausen machen, dass einen guten Wortschatz sich aneignen im Laufe der Zeit und, dass sie natürlich auch grammatikalisch von den Strukturen her, was in der 8. Klasse dann schon etwas anspruchsvoller ist. Also B2 eben.
MP	Ja und wie viel Zeit deiner Englischstunden verwendest du dann für die Übung von Sprechen und die Entwicklung von Sprechen?
HG	Mhm, also man beginnt in der Ersten gleich mit diversen kürzeren Rollenspielen, da muss ich sagen, da lasse ich einiges auswendig lernen. In der 1. Und 2. Klasse, 3., 4. nicht mehr so viel, da gibt es einfach schon Sprechanlässe wo sie also sehr viel in Partnerarbeiten oder Gruppenarbeiten etwas erarbeiten, wo einer das Ergebnis dann vorstellen muss oder es sind einfach auch Sprechanlässe in den Büchern drinnen, die wir genauso übernehmen oder dann leicht abgeändert mehr oder weniger üben. Und in der Oberstufe wird das eben mit dem Vokabular, und mit den Strukturen immer besser, weil man ja sich immer mehr aneignet an Wissen, Vokabular, Strukturen und in der Oberstufe, gerade in der 7. und 8. Klasse ganz, ganz viele, ja auch wieder, Partnerarbeiten, Gruppenarbeiten, dass sie sich selber vorbereiten müssen, wo sie etwas dann im Unterricht präsentieren müssen, wo halt die Sequenzen immer länger werden. Aber längste eher 5 Minuten immer, wenn sie, hinzielend auf dieses individual longturn, oder bei Partnerarbeiten, wo halt zwei miteinander sprechen, da muss ich aber sagen, wo zwei miteinander sprechen, das trainiere ich dann bevorzugt mit denen die dann wirklich mündlich maturieren möchten. Individual longturn forciere ich mehr, als diese Übungen für die paired activity. Das ergibt sich natürlich sowieso immer, weil sie ja auch in der Partnerarbeit immer miteinander kommunizieren, wo man einfach ein Augenmerk legt, dass sie ordentlich Englisch miteinander sprechen.
MP	Das heißt du verwendest schon relativ viel Zeit von deinen Englischstunden.
HG	Also es fällt mir jetzt erst richtig auf, gerade jetzt mit der neuen Matura wie viel vergeht, in der 8. fast keine Stunde mehr, wo das nicht im Vordergrund steht.
MP	Ja du hast jetzt eh schon ein bisschen die
HG	Habe ich schon etwas vorweggenommen?
MP	Ja, aber das passt schon, das macht nichts. Du hast schon ein bisschen einen Einblick gegeben wie du diese Sprechübungen gestaltest. Mit dem Fokus eher auf den individual longturns, also dem monologischen Sprechen, dass der einfach gut funktioniert.
HG	Ganz genau, obwohl dieses Lehrgespräch, das ergibt sich auch so unglaublich oft einfach wenn man etwas erarbeitet, dass man etwas zusammenfassen lässt, dass man da noch einmal nachfragt, wenn man dann gezielt Schüler hernimmt, das wird eh auch immer wieder trainiert, aber nie so gezielt, dass ich mich dann hersetze und mit einem Zeit nehme, da habe ich einfach nicht die Zeit dafür oder will sie vielleicht nicht aufwenden das muss ich auch sagen.
MP	Mit welchen Materialien arbeitest du im Unterricht?
HG	Mit allem möglichen, was sich bietet, auch viel natürlich mit den Medien, wo man mit Youtube, so kurze Filme, das interessiert sie einfach, oder auch ganze Filme eher weniger, eher wenn wir ein Buch gelesen haben, dass wir uns einen Film anschauen natürlich auch das Lehrbuch bietet ganz viele Sachen. In der Unterstufe aber schon vorwiegend mit dem Buch, was das bietet und dann wieder, 5., 6. ist so ein Übergang, wo man hin und wieder so Medien einfließen lässt, wenn es dazu passt. Aber in der 7. Und 8. Vorwiegend, dass sie sich selber auch etwas suchen müssen im Internet oder weiß ich nicht von Steve Jobs oder, was haben wir da denn jetzt gehabt, also zu ganz unterschiedlichen Themen, dass sie sich auch damit auseinandersetzen müssen und halt Fragen beantworten müssen. Und da merke ich schon einen großen Vorsprung, gegenüber früher wo man das noch nicht so einfließen hat lassen, dass sie viel besser sind als vorher, oder eigentlich wenn sie halt Serien anschauen, da merkt man es besonders gut.
MP	Also du merkst, dass besonders die Aussprache und die Verwendung der Sprache ist besser geworden?
HG	JA genau. Siehst, auf die Aussprache habe ich noch gar nie hingewiesen, die ist natürlich auch das Ziel, dass man eine möglichst gute Aussprache hat.
MP	Wenn man jetzt SchülerInnen in der 8. Schulstufe und SchülerInnen in der 12. Schulstufe vergleicht. Inwieweit sollen die sich unterscheiden in ihrer Sprechkompetenz. Also was soll einer nach 4 Jahren und was soll einer nach 8 Jahren können? Was ist da für dich besonders wichtig?
HG	Ich glaube ich habe das eh schon ein bisschen ausgeführt, dass sie möglichst ohne Pause, oder Pausen, die von der Intonation schon auch passen, es ist eh klar, dass man Pausen auch macht. Aber, dass sie wirklich fließend auch sprechen können, ohne, dass sie sich vorher Strukturen zusammensuchen, von der Grammatik her stimmt das jetzt vom Satzbau oder, ohne, dass sie wirklich denken müssen, welche Vokabeln brauche ich jetzt dafür damit ich entsprechend interagiere oder selber zum Thema für längere Zeit spreche. Ja, genau, ohne, dass da wirklich ein Denkprozess stattfinden muss oder überlegen, sondern, dass es einfach eine gesprochene, spontane Sprache ist.
MP	Und weil du jetzt schon so oft das Wort flüssig verwendet hast, frage ich dich gleich, du hast auch schon ein bisschen angesprochen was du dir von einem flüssigen Sprecher erwartest, aber könntest du das vielleicht definieren was für dich Flüssigkeit oder Redefluss bedeutet.

HG	Redefluss bedeutet für mich, dass jemand mit jemand anderem kommunizieren kann und das ausdrücken kann wofür er eben die Punkte ausführen möchte, ohne dass er, eigentlich ist es jetzt noch einmal das selbe was ich gerade gesagt habe, ohne, dass er sich darauf besinnen muss welche Wörter verwende ich, dass die Aussprache richtig ist, dass die Argumente aber auch passen zum jeweiligen Thema und ohne größere Pausen eigentlich. Also wenn ich es noch einmal zusammenfasse, also Wortwahl, Wortschatz, Strukturen und Spontanität würde ich sagen und mit der richtigen Aussprache und, ohne, dass man da noch lang denken muss, dass man sich sprachlich ausdrückt.
MP	Also, auch das reagieren auf einen Gesprächspartner, so Strategien in petto haben, mit denen man dann arbeiten kann.
HG	Ja genau.
MP	Und hast du dann spezielle Übungen im Unterricht, wo du einen Redefluss wirklich übst oder ist das einfach etwas was dann einfach so dazukommt?
HG	Nein, da bereite ich sie, das wird auch im Laufe der Zeit natürlich immer mehr, dass man schaut, dass man unterschiedliche linking-words verwendet, dass man sentence starters, dass man ihnen einfach hilft, wenn ich ein Bild beschreiben muss oder zwei Bilder gegenüber stellen muss, dass sie auch ein Vokabular zu Verfügung haben, dass das auch ohne Mühe dann so einprägt, dass sie das dann einfach verwenden. Aber ich gebe schon Listen vor, die sie ein bisschen abarbeiten und das dann auch einfließen lassen sollen und die sie sich auch am Anfang hinlegen können und schauen, dass sie nicht immer dieselben Satzanfänge oder linking-words verwenden genau.
MP	Könntest du mir ein Beispiel geben von einer Übung so einer Sprechübung, die du zum Beispiel in der Oberstufe verwendest?
HG	Das weiß ich jetzt nicht genau wie du meinst.
MP	Einfach eine Übung wo du sagst, das ist eine gute Übung, da kannst du das gut herauserkennen ob der Schüler oder die Schülerin flüssig ist. Also was für einen Redeanstoß gibst du den Kindern?
HG	JA genauso wie es bei der Matura verlangt ist mit diesen Deskriptoren, also immer, mit diesen drei Punkten, oder ich geben ihnen zwei Bilder vor oder nur eines, oder einen Cartoon. Und dann schaue ich immer mit exakten drei Punkten worüber zu sprechen ist. Ich kann dir natürlich auch irgendetwas konkretes geben, weil ich ja das eh ständig übe.
MP	Nein, das ist nicht das was ich brauche. Hast du das Gefühl, es gibt ausreichend Materialien, um Sprechen und Redefluss zu üben?
HG	Auf jeden Fall, also die Bücher sind sehr, sehr gut. Also ich habe das Primetime, das finde ich hervorragend, weil auch jede Unit schon unheimlich viele, gerade wenn sie (die Unit) eingeführt wird mit Bildern, unheimlich viele Sprechanlässe gibt und es sind auch die Aufgaben, die da drinnen sind, sind gespickt mit Möglichkeiten, dass man sich da wirklich ganz, ganz viele Beispiele findet. Toll ist das, genau. Da hat sich unglaublich viel getan bei den Büchern. Also das kenne ich jetzt näher, und vorher was wir dagehabt haben, da war das eher weniger.
MP	Wir haben das LaserB2, oder irgendwie, gehabt..
HG	...Ja, das war ja überhaupt eines der...
MP	...das war ein ganz komisches Buch irgendwie...
HG	...ja da haben sie überhaupt noch nicht ganz gewusst, um was es da geht oder wo sie hinwollen, oder wie das einmal ausschauen soll, genau.
MP	Hast du das Gefühl es gibt irgendwo Probleme, Sprechflüssigkeit im Unterricht einzubauen?
HG	Nein, weil als Lehrer ist man eh so individuell. Oder kannst man da sagen, vielleicht verstehe ich auch die Frage nicht so? Es ist sehr flexible eigentlich.
MP	Was andere zu dem Thema gesagt haben, sie haben es auf Schülerpersönlichkeiten bezogen, dass es vielleicht auch davon abhängt wie Schülerinnen und Schüler sind, also ihre Persönlichkeit, ob sie sich mehr trauen zu sprechen oder nicht. Ob dir vielleicht in diese Richtung schon Probleme aufgefallen wären, wo du dich selber auch schon erwischst hast, wo du dir gedacht hast, der ist jetzt nicht so flüssig, der redet nie etwas und so. Weil er dir es einfach nicht so zeigen kann, weil er sich nicht traut.
HG	Da muss ich sagen, dass mache ich bis zu einer gewissen Grenze, weil man die Schüler doch nach einer gewissen Zeit relativ gut kennt, und das akzeptiere ich. Also bei muss man, natürlich wenn sie sagen sie möchten maturieren, dann müssen wir schon noch einmal miteinander ordentlich üben, aber ich habe noch nie jemanden gehabt, ich habe jetzt auch wieder eine achte und da hätte ich keinen dabei, wo ich mir gedacht hätte, also unmöglich, dass der maturieren kann. So einen Schüler habe ich noch nie gehabt, wo ich mir gedacht habe, da geht es überhaupt nicht.
MP	Ja das ist schön.
HG	Aber vielleicht auch, ich lasse sie auch nicht aus. Bei mir muss jeder seine presentation, also seine Präsentation
MP	Du kannst gerne code switching machen..
HG	Ja es muss jeder seine Sachen machen, ob er das gar so gerne mag oder nicht, aber man hat ja auch welche, die sich schwertun oder nicht und dann bin ich einfach toleranter, weil ich bin nicht so, weil ja nicht jeder einmal Englisch studiert nachher. Also bis zu einem gewissen Rahmen oder Level muss das schon erreicht werden und da hätte ich noch nie jemanden gehabt wo ich mir gedacht hätte, das wäre unmöglich, dass der oder die maturiert. Nicht einmal so, dass ich mit jemandem noch weiß Gott wie üben hätte müssen. Das habe ich noch nie gehabt.

MP	Das ist erfreulich.
HG	Das ist eine gute Frage. Aber könnte man auch haben, nicht? Es gibt so in sich zurück gezogene Kinder.
MP	Jetzt hast du eh schon die Matura und eben auch die Bewertung von mündlicher Leistung angesprochen. Worauf legst du da einen Fokus, wenn du eine mündliche Leistung beurteilen musst?
HG	Also da haben wir eh die Vorgaben vom assessment scale, ja diese....
MP	Vom CEFR?
HG	Ja genau. Die habe ich dann eh vor mir. Beziehungsweise, dann habe ich eh noch einen interlocuter, einen zweiten und mit dem zusammen besprechen wir halt die unterschiedlichen Aspekte, die für die fluency wichtig sind und dadurch ergeben sich eh die Noten.
MP	Tust du dir schwer mit den Deskriptoren?
HG	Ja, weil sie so schwammig sind.
MP	Also man kann sie so oder so interpretieren?
HG	Ja genau. Und da ist es oft wirklich gut jemanden zweiten dabei zu haben und meistens liegt man eh nicht weiter auseinander, aber ich muss mich ja selber auf mein Gespräch, dass ich das ordentlich abwickle mit dem Schüler und dann sollte ich mir da auch noch irgendwelche schwerwiegenden Fehler, die merkt man sich eh, aber ich muss ja auch schauen, dass es ein ordentliches Gespräch ist. Und gleichzeitig sollte ich mir diese ganzen Punkte auch noch merken. Da bräuchte ich zwei Gehirne oder eben einen zweiten der sich da auch ein paar Notizen macht, dann bespricht und dann kommen eh wieder Fakten oder ob eh alles abgearbeitet ist, das kann ich mehr und von der accuracy, dass ich mich vielleicht, und auch fluency habe ich, aber ich sage immer da habe ich ungefähr so ein Gefühl wie das Gespräch gegangen ist und, oder ob ich da oft irritiert war weil ich das Wort dass der oft verwendet hat, nicht verstanden habe oder wer natürlich lange Pausen macht oder so, das bekommt man schon mit. Aber so feine Sachen, da ist es gut, dass man jemanden zweiten hat und dann bespricht man sich und dann ist die Note eigentlich nicht das Problem. Aber ich tue mir sehr schwer.
MP	Also die Deskriptoren sind jetzt nicht die ultimative Hilfe?
HG	Nein, schon hilfreich, dass man nicht nur mehr auf das Fehlerzählen fokussiert ist sondern, dass man mehr Bereiche eben hat.
MP	Bewertest du in der Unterstufe anders als in der Oberstufe? Gibt es da einen focus shift?
HG	In der Unterstufe, da bin ich ganz ehrlich, da mache ich gar keine Bewertung in Bezug auf fluency. Da bin ich so froh, wenn sie da ordentlich reden und schon einmal länger reden und da sollen sie nie das Gefühl haben, das wird jetzt bewertet und da bekommen sei eine Note drauf. Und der eine ist vielleicht gar nicht gut und da habe ich einfach gar keine Freude damit. Ich will sie nur positiv bestärken. Also ich sage nicht einmal, das musst du noch gut üben, weil dafür haben wir eh noch genügend Zeit. Das tue ich in der Unterstufe gar nicht, vielleicht ist es eh falsch aber das ist mir egal. Hauptsache die Schüler haben ein gutes Gefühl und denken sich, ja da können wir schon etwas und ein wenig reden und das ist mir wichtig. Bewerten tu ich da gar nichts in die Richtung.
MP	In der Oberstufe ist es dann immer schon in Richtung Matura?
HG	Naja, siebte und achte. Fünfte und Sechste tu ich auch immer, wenn sich jemand gut ausdrücken kann, dass man das einfach auch honoriert, in der gesprochenen Sprache, aber auch,....., oder wenn wer, ich lasse schon einfließen in die mündliche Mitarbeit aber ich mache mir da....
MP	..du machst jetzt da nicht so Prüfungen..
HG	...keine extra Notizen oder Prüfungen, oder so. Das habe ich so im Gefühl, da geht es mir um die Mitarbeit, dass sie eine Freude haben beim Mitarbeiten. Aber nicht alles abprüfen. Es wird eh schon so vieles abgeprüft, da habe ich gar keine... Und selbst in der siebten, ich finde wenn sie wissen, so wie sie rede, das passt und das wird eh immer besser, weil sie immer mehr Vokabeln immer mehr können und in der achten sind sie schon so weit, dass sie das gut hinüber bringen. Aber ich tu dann nicht dauernd prüfen und mir Noten aufschreiben. Müsste man vielleicht, aber das ist mir egal.
MP	Ich hätte das nirgends gesehen, dass man das muss, aber es ist auch nicht der Sinn meines Interviews, da deine Lehrtätigkeit zu hinterfragen, sondern, es interessiert mich einfach wie du das so machst. Siehst du irgendwo Problematiken oder Herausforderungen, wenn du die Bewertung von Sprechen und Redeflüssigkeit anschaust? Ein bisschen haben wir eh schon darüber gesprochen mit den Deskriptoren, dass die nicht so straight forward sind, sondern eher schwammig. Gibt es eigentlich eine objektive Bewertung von Sprechen?
HG	Also es ist schon einmal gut, wenn man zu zweit ist. Objektive Bewertung von Sprechen?
MP	Wenn du es jetzt zum Beispiel mit anderen skills vergleichst wie schreiben, lesen,...
HG	Das ist ja alles,....., am ähnlichsten ist vielleicht noch das schreiben, weil man da ähnliche Deskriptoren hat, also die man festmachen kann. Ich weiß es auch nicht. Ich glaube, wenn man schon so lange Lehrerin ist, dann weiß man ungefähr, wenn das jemand gut kann oder der eben weniger gut. Aber so festmachen, finde ich eigentlich ganzschwierig. Das kommt aus der Erfahrung, dass ich sagen kann, der kann das gut. Und vielleicht ein junger Lehrer, der tut sich leichter, weil er kommt von der Uni und sagt das ist mein Level und, das wäre schon einmal gut, wenn man zumindest die Schüler in die Nähe von dem bringt.

MP	Was ich jetzt aus meiner Erfahrung sagen kann, dass ich immer froh bin, wenn es ein Lückentext ist. Weil da stimmt es entweder oder es stimmt nicht
HG	Bei der Language in Use...
MP	Oder wenn man einen Vokabeltest macht, stimmt das Vokabel oder stimmt es nicht. Also ich habe jetzt auch noch nicht wirklich Sprechbewertung machen müssen, weil ich nur in der NMS bin, aber beim Texte schreiben, finde ich es sehr schwer objektiv zu bleiben und den Deskriptoren zu folgen beim Bewerten, weil das einfach, Hat er das jetzt erfüllt mit dem oder ist das jetzt mein Gefühl bei dem weil ich weiß der ist generell besser, der kann sich besser ausdrücken und der kann es nicht aber hat es jetzt irgendwie,...., eigentlich steht es ja trotzdem da aber es ist ein schlechterer Text als der, also es ist, finde ich extrem schwierig. Und ich glaube auch, dass das beim Sprechen noch schwieriger wird, weil es da auch nicht am Blatt Papier steht und ich kann es zehnmal durchlesen sondern...
HG	Sondern du musst gleich darauf reagieren.
MP	Genau.
HG	Ja wie gesagt, bei den Deskriptoren, aber es geht da ja nicht um Schreiben, wenn man Schularbeiten verbessert, das bekommt man einfach auch ins Gefühl, wenn man es öfter macht. Das ist nur so. Und du hast ganz recht, weil man das geschrieben so vor sich hat, da kann ich es mir viermal nach jedem Deskriptor oder nach jedem Punktesystem, assessment scale, viermal durchlesen und dann jeweils sagen ist das 6, 8 oder 10. Wo es natürlich beim Hören gleich weg ist, aber da hat man....
MP	Ja auch überhaupt, wenn man es in die mündliche Mitarbeit einfließen lässt, du sitzt ja nicht da und nimmst den Schüler auf, so viel Zeit hat man ja gar nicht.
HG	Eh. Aber es ist so, dass wenn man die Schüler schon einmal so lange kennt, dann ist es trotzdem so, dass man... wenn sie sich miteinander unterhalten, oder wenn sie zu irgendetwas Stellung nehmen, dann denkt man einfach, der kann das gut, oder unglaublich, was der für einen Wortschatz hat. Oder der andere natürlich wieder, die bleiben halt bei den basics hängen und sind knapp darüber und dann freut man sich schon über jedes Wort, dass sie anstreifen, dass man dann denkt, das ist jetzt wirklich ganz gut. Ja, aber es ist eh toll, was sie können. Ich bin immer ganz zufrieden eigentlich.
MP	Wenn du jetzt an so eine Maturaprüfung denkst, wie viele hörst du dir da nacheinander an? Vier, fünf Prüfungen an einem Tag? Oder wie viele sind das?
HG	Ja, können fünf auch sein.
MP	Hast du dann das Gefühl, du kannst bei jedem gleich bewerten? Oder hast du irgendwann das Gefühl du kannst jetzt eigentlich gar nicht mehr, weil du das alles gar nicht mehr so aufnehmen kannst.
HG	Nein, da habe ich eigentlich gar kein Problem und zwar deswegen, ich bin ein recht durchstrukturierter Mensch und ich gebe mir die Maturafragen, jetzt formulieren wir sie gerade wieder neu, weil sich ja auch immer wieder einmal etwas ändert und ich weiß ja genau was wir miteinander gemacht haben und ich mache mir schon zumindest zur paired activity ein bisschen Notizen, was da alles kommen könnte, und dann habe ich schon ungefähr eine Erwartungshaltung, was sie ungefähr bringen sollen und wenn es halt passt, manche erzählen natürlich dann auch ganz andere Sachen und da muss man sich auch danach richten, aber trotzdem halten sie sich an das was wir gemacht haben mehr oder weniger und da tu ich mir nicht so schwer eigentlich, dass ich da immer wieder in ein neues Thema einsteige. Weil, es soll ja schon eine anspruchsvolle Geschichte sein und sie müssen trotzdem auch auf das reagieren was ich dann sage, und dann ist es ihnen entweder eine Hilfe oder sie steigen nicht darauf ein und man geht in die andere Richtung, was halt von ihnen kommt. Aber an und für sich, fällt mir das nicht so schwer, dass ich das dann auch bewerte. Nein, ich weiß es auch nicht, da hat man dann schon ein Gefühl als älterer Lehrer, obwohl das merken auch oft die, nicht die Beisitzer, sondern der Vorsitzende, oder der Direktor, wenn man viele Maturen hört, einfach wenn jemand gut ist. Das kennt man einfach. Und selbst ein Kollege, der nicht Englisch hat der weiß auch wenn sich da einer dahinwurschtelt.
MP	Das stimmt, nur der Unterschied ist der, dass du hast dir halt als Englischlehrerin vorher wirklich, wir wissen was wir wollen und natürlich haben jetzt auch Laien, sage ich jetzt einmal, eine Vorstellung davon was ein flüssiger Sprecher ist und was nicht...
HG	Ich würde saagen, vom Vierer und Einser, da haben wir dann eh nur mHer zweier und dreier, weil dass sie gar nichts können,....
MP	Dem würde man wahrscheinlich gar nicht dazu raten mündlich zu maturieren.
HG	Ja genau. Habe ich noch nie gehabt auf jeden Fall und nehme ich auch gar nie an und da hat man dann eigentlich eh nur Einser und vierer, dazwischen ist halt der zweier und der dreier und da kann man sich bewegen, je nachdem wie man sich denkt ja der hat jetzt wirklich das ganz gut behandelt, von der Wortwahl, von den Strukturen her, von der Spontanität, von der Interaktion, und dann ist das eigentlich nicht so schwer, auch wenn ich mehr habe, das ist dann egal, weil ja eh immer wieder Zeit dazwischen ist, da kann man sich wieder
MPdarauf einstellen ...
HG	Ja schon. Und da hast ja selber auch das Thema, mit dem sich der oder diejenige befasst und dann kann man sich schon ein bisschen drauf einstellen.
MP	Und hast du das Gefühl die Unterschiede zwischen den einzelnen Noten sind sehr eng? Wenn ich mich jetzt an die Deskriptoren für die Matura erinnere ist immer nur so „very spontaneous“, „not so spontaneous“ und das finde ich schon sehr...

HG	Schwammig, weil das kann das oder das sein, das kann ein dreier und ein vierer sein und an und für sich haben wir eh nur 6, 8, 10 und halt dazwischen diese...
MP	...ja...
HG	... und ich finde es aber halt auch sehr mühsam, wie alles geworden ist von der Beurteilung her, jetzt weiß ich aber nicht mehr, haben wir das bei dir auch schon gehabt? Mit diesen 10 Punkten überall?
MP	Nein ich glaube wir haben nur der schriftliche Teil war schon der standardisierte, die mündliche war noch im alten System. Wir haben glaube ich drei Fragen gehabt und eine zu unserem Spezialgebiet.
HG	Ah, ihr habt noch das Spezialgebiet gehabt.
MP	Ja genau. Ich glaube wir waren der letzte Jahrgang. Und der nächste hat es sich dann aussuchen dürfen, so irgendwie war das dann, oder war schon fix, ich weiß es gar nicht so genau.
HG	Aber ja, das finde ich auch gut. Weil am Anfang denkst du dir und es ist ja auch wenn jemand ich war ja auch schon bei solchen Seminaren, wo man vorher, wo das assessment schon vorher stattgefunden hat und wir sind ja Lehrer mit teilweise schon langer Erfahrung, die bei den Seminaren teilnehmen, und da sind oft zwei Notensprünge dazwischen, Das ist ein Wahnsinn eigentlich. Wo wir alleine das assessment machen mehr oder weniger, dadurch, dass man dann eh wieder 4 Sachen hat beim rating, dass man die accuracy, die fluency, die range und so weiter. Und im Endeffekt ergibt sich Gott sei Dank immer wieder eine ähnliche Note, eine auf oder ab.
MP	Also wenn jetzt mehrere LehrerInnen eine Leistung beurteilen kommen oft ganz verschiedene Noten heraus?
HG	Ja da sind oft Diskrepanzen von zwei Noten.
MP	Das ist schon viel.
HG	Im Endeffekt, also zumindest wo ich da war, aber das ist beim Geschriebenen genau so, aber im Endeffekt, indem man dann diese vier, ja, beim Schreiben ist es task achievement, aber das ist eh auch bei der fluency, task achievement und dann eben dieses spontaneity, die range und die accuracy, indem man dann doch wieder vier Sachen hat ergibt sich wieder ein rundes Bild, aber kann trotzdem eine Note auf oder ab sein. Und es ist auch immer, ist es der Lehrer oder ist es der, und worauf jemand wert legt. Das ist ganz, ganz schwierig. Hauptasche es geht nicht zu weit auseinander.
MP	Und da sind wahrscheinlich die Deskriptoren ein wichtiger Schritt gewesen.
HG	Ja, und auch, dass man nicht mehr so ein Bauchgefühl hat und nur Fehler zählt.
MP	Aber das Bauchgefühl, bleibt aber wahrscheinlich trotzdem immer wichtig.
HG	Ja, das ist auch nicht schlecht, es ist einfach auch die Erfahrung mehr oder weniger.
MP	Du hast jetzt eh schon von einer Fortbildung gesprochen, wie wenn du meine letzte Frage schon erahnt hättest, nämlich hast du das Gefühl, dass es im Bereich „teaching speaking“ und generell Entwicklung von Sprachkompetenz genug Fortbildungen gibt, gibt es da genügend Angebot in diese Richtung?
HG	Glaube ich durchaus, man muss es halt auch wahrnehmen als Lehrer. Muss ich ganz ehrlich sein, war ich noch nicht bei viel bei diesen speaking, schon immer wieder wenn es eher um activities geht, wo man sie zum Sprechen anleitet, aber jetzt zu Matura relevanten Aufgaben und wie da das Sprechen sein soll, eher nicht.
MP	Und würdest du, wenn das Angebot da wäre, würdest du es dann besuchen oder ist das auch etwas was gar nicht so in deinem...
HG	Ist gerade gar nicht so in meinem, weil es eh gut funktioniert. Also ich habe ein Gefühl, dass sich die Schüler viel sagen trauen, dass sie gut mitmachen, ich bin ganz zufrieden mit dem wie es rundherum läuft. Vielleicht wenn man wieder zu einer Fortbildung gehen würde, würde man wieder mehr Hinweise, wie man es noch machen könnte, bekommen und unterschiedliche Aufgabenstellungen und so. Aber, ich weiß es nicht,...
MP	Siehst du für dich keinen Bedarf?
HG	Nein, sehe ich für mich keinen Bedarf, aber ich weiß auch schon wieso, weil wir heuer wieder eine Englisch-Assistentin haben und da haben wir einfach wieder ganz andere, die bringt da auch wieder sehr viel ein, wo man sich wieder sehr viel anschauen kann, deswegen ist es momentan gar nicht so relevant für mich, dass ich da irgendwo hinfahren würde. Aber, das wollte ich auch noch sagen, sie ist natürlich super weil die geht einmal in der Woche mit mir und die macht sehr viel in die Richtung. Ich teile sie auch nicht ein, dass nur eine Hälfte der Schüler das mit ihr machen und die Hälfte bleibt bei mir, sondern mir ist es immer recht wenn sie in der Klasse ist weil dann habe ich Zeit, dass ich mehr Aufzeichnungen mache und da mache ich es nämlich, wie sich da die Schüler melden, wie aktiv sie da mitarbeiten, da mache ich es schon. Das ist mir jetzt gar nicht eingefallen. Da habe ich endlich Zeit. Da kann ich gezielt zuhören und auch gezielt hinzuhören eben auf diese Bereiche, ob sie da wirklich so gut sind, wenn sie einmal ein bisschen länger reden und sonst habe ich das ja bis zum Ende der Stunde, das traue ich mich ja gar nicht aufzeichnen, weil da denke ich mir der hat das gesagt und der das, schon, dass sie mitgemacht haben, da geht es mehr um, wer hat sich alles beteiligt, aber nicht wie viel und was hat der gesagt, weil das habe ich vergessen am Ende der Stunde. Aber darum habe ich gerade nicht so das Bedürfnis, das habe ich jetzt gerade erst realisiert.
MP	Ja das realisiert man oft erst, wenn man über seinen Alltag reden muss. Dann wären wir eigentlich schon am Ende. Gibt es noch etwas was dir dazu einfallen würde?

HG	Na, aber ich finde es ganz interessant, weil deine Mama hat ja gesagt fluency ob ich da eventuell einmal Zeit hätte, da habe ich mir dann gedacht, bitteschön, was gibt es da alles dazu. Um Gottes Willen, wenn man da darüberschreiben muss, aber es ist schon sehr fundiert und auch diese Bedeutung, die es einfach hat für jeden eigentlich.
----	---

Interview 5	
MP	Als erstes möchte ich mich bedanken, dass du dir für dieses Interview Zeit genommen hast.
MS	Sehr gerne.
MP	Bevor wir mit den ersten Fragen starten würde ich dich bitten etwas über dich zu erzählen, nämlich an welcher Schule du unterrichtest, was dein Zweitfach ist, wie viele Englisch Stunden du in der Woche hast und ob du schon einmal SchülerInnen zur Matura geführt hast.
MS	Ich unterrichte im Gymnasium der Dominikanerinnen in Hietzing, kann man sich denken eine katholische Privatschule, das heißt ich bekomme andere Klientel im 13. Hat auch Vor- und Nachteile, aber das tut jetzt nichts zu Sache. Das ist mein siebtes Unterrichtsjahr, ich habe gerade letztes Jahr Leute zur Matura geführt, allerdings nur im Wahlpflichtfach, das habe ich dafür schon dreimal gemacht in Englisch, aber ich habe irgendwie bisher in der Oberstufe nur Wahlpflichtfach bekommen. Jetzt habe ich gerade 5. und 6. auch. Jetzt muss ich kurz nachdenken wie viele Englischstunden habe ich gerade? 11 Wochenstunden Englisch und mein zweites Fach ist Italienisch.
MP	Unterrichtest du das auch?
MS	Ja, das ist bei uns sogar ein Schularbeitsfach und ich habe letztes Jahr zum Beispiel zwei Maturagruppen in Italienisch gehabt und sehr wenig Englisch und heuer ist es dafür wieder umgekehrt, ja ist so. Habe ich irgendetwas vergessen?
MP	Nein, das war jetzt eigentlich alles. Wie du bereits weißt dreht es sich im Großen und Ganzen um das Thema Sprechen, die orale Kompetenz. Welche Ziele hast du dir für deinen Unterricht gesetzt was das Sprechen und die Entwicklung von Sprechen betrifft?
MS	Das kommt wahrscheinlich ein bisschen auch auf die Schulstufen an. Insgesamt möchte ich, dass Schüler am Ende ihrer Schullaufbahn auf jeden Fall und möglichst bald frei kommunizieren können, also, dass sie einfach sagen können was ihnen in den Sinn kommt. Genauso oder fast genauso wie in ihrer Erstsprache. Ich muss dazu sagen, dass wir in der Oberstufe eigentlich beim Großteil, das Maturaniveau am Ende der 6. erreichen. Weil die meisten Schüler auch außerhalb der Schule sehr viel mit Englisch machen und, nein das stimmt vielleicht gar nicht, ich habe jetzt in der 6. wieder einmal gefragt, da machen das eigentlich gar nicht so viele, aber mündlich sind sie ziemlich gut. An unserer Schule könnte das Maturaniveau mündlich höher sein. Das heißt sie haben also in den letzten zwei Jahren auch im Wahlpflichtfach, gerade im Wahlpflichtfach ist es mir total wichtig, dass sie zu allem diskutieren und sprechen können, das ist ja irgendwie das Hauptziel, aber da geht es schon wieder in die Richtung wie kann ich das noch schöner sagen, weil sie können es eh sagen und wie kann ich das jetzt noch mehr an die Situation anpassen und so weiter und sofort, und wie bekomme ich das trotz Nervosität hin? Also darum sage ich, dass ich mir bei den meisten Schülerinnen denke am Ende der 6. irgendwie so einen individual longturn gebe, dass das reichen würde um zumindest einen Vierer zu bekommen auf die Matura, oder einen Dreier. Also das ist eigentlich recht cool, sage ich jetzt einmal. Es gibt natürlich auch Ausnahmen wo es nicht so gut läuft, aber beim Großteil ist das ganz gut, dass sie sagen können was sie denken.
MP	Wie viel Zeit deiner Englischstunden verwendest du dezidiert für die Entwicklung von Sprechen und den Kompetenzen, die damit verbunden sind?
MS	Das ist total ... das ist relativ unterschiedlich. Das hängt von der Schulstufe ab, würde ich sagen. Also jetzt gerade habe ich 4., 5., 6. In der Vierten, die sind eher ein bisschen schwächer ist viel im Unterricht, auch so Plenum und Übungen besprechen und wo weiter, was jetzt auch sprechen ist aber nicht unbedingt auf ich kann jetzt selber ausdrücken was ich will ausgelegt ist, das wird so würde ich jetzt einmal sagen so sukzessive mehr über die Jahre. Also in der 6. habe ich eine total starke Gruppe, also jetzt nur so im Vergleich meiner jetzigen. Mit denen ich oft einmal ganze Stunden nehme und sage „Today is a think and talk lesson“. Und dann reden wir über, was weiß ich, bodylanguage haben wir vor kurzem gemacht, das hat ihnen sehr gefallen oder letztens hat eine Studentin mit violence against women, weil dieser aktionstag da war, gemacht und das ist dann oft mit Powerpoint und Visual Input und Debate Questions und zuerst pairwork und dann groupwork und dann in der Klasse, aber das sind ja ganze Stunden rein auf Sprechen ausgelegt eigentlich. Das ist in der Vierten nicht der Fall. Die sind auch viel zu unkonzentriert, da muss man noch mehr Abwechslung schaffen und zwischendurch mal eine Lese- oder Hörübung machen, damit sie ruhig sind. Aber auch da, gibt es immer wieder, also wir haben das More, wie fast alle in der Unterstufe, dieses free-flow Geschichten, die ich natürlich schon mache und ich versuche es öfter zu machen. Also als erste haben wir eine partner-work-clock nennt sich das glaube ich, das ist so eine Uhr und zu jeder Zeit schreibt man am Anfang vom Jahr einen Namen und die müssen sich natürlich immer gegenseitig zur gleichen Zeit schreiben. Diese Uhr ausfüllen ist eine ziemliche Herausforderung mit ihnen, das braucht meistens eine gute Stunde, aber sie finden das, also ich würde es heuer nicht mehr machen, ich habe es mit ihnen in der 3. gemacht, aber sie finden das cool, weil dann gibt es keine Diskussion wer mit wem arbeitet, weil ich sage dann einfach eine Uhrzeit, also die Übung und es ist 6 o'clock und dann müssen sie nachschauen, das haben sie im Schulübungsheft picken, wer bei ihnen bei 6 Uhr steht und dann gibt es überhaupt keine Diskussion wer mit wem, es muss einfach einmal jeder mit jedem zusammenarbeiten.

	<p>Das funktioniert recht gut und da sprechen sie auch immer wieder mit unterschiedlichen Gruppen untereinander oder mit unterschiedlichen Partnern und dann halt wieder in Gruppen und mein Trick ist dann oft in der Vierten, dass ich sage erzähle mir was dein Partner gesagt hat, weil ich kann ja nicht allen zuhören. Also wir sind auch da relativ gut ausgestattet, wir haben einen Fremdsprachenassistenten und heuer einen Mann, sie sind völlig verrückt, weil wir sind nur Englischlehrerinnen, jetzt haben wir ein männliches Wesen, das Englisch spricht. Der geht aber hauptsächlich in die Oberstufenklassen mit und der ist natürlich auch für Sprechen super, aber das ist vielleicht noch ein extra Thema. Und ich habe jetzt gerade eine Studentin gehabt, die ein Praktikum gemacht hat, also das war natürlich für so freies Sprechen haben wir das auch viel eingesetzt, dass zwei Leute zuhören können. Aber sonst ist es wie gesagt, damit ich dazu bekomme, dass sie wirklich diese ganzen Fragen besprechen ganz oft so, dass ich dann nachfrage was hat denn dein Partner zu dem Thema gesagt. Also ja, es wird auf jeden Fall mehr mit der Zeit würde ich sagen. Ich bemühe mich schon auch oft sehr kommunikative Einstiege zu Themen zu finden wo man einfach mal darüber reden, bevor wir mal die Sachen überhaupt lesen und so weiter, aber in einem Plenardings, jetzt habe ich 18 in der Vierten und das ist eh noch nicht so viel, dann ist es trotzdem schwierig, dass jeder einmal drankommt und je älter sie werden, desto mehr wird es. Abgesehen davon habe ich Wahlpflichtfach, eben viel Unterricht in den letzten Jahren und jetzt habe ich gerade wieder ein 6. Das ist halt hauptsächlich auf mündlichem Debattieren und so aufgebaut. Und dann mach ich in der 8. Eines zum Thema fluency zum Vorbereiten gibt es dann immer im zweiten Semester „The two Minute Talk“ oder sogar three minute, wo man polemische Fragen aus einem Hut zieht, die nicht so einfach zu beantworten ist. Zum Beispiel „Sollten dicke Menschen mehr Krankenkassengeld zahlen?“ also wirklich so ganz schwierig Meinungsfragen und sie bekommen eine Minute Vorbereitungszeit und dann müssen sie drei Minuten reden. Und das haut aber hin oder was weiß ich „Sollten alle weniger Fleisch essen?“ also lauter so Geschichten wo man halt wirklich was sagen muss. Und das ist so zu sagen, da sind sie am Anfang immer so „Wirklich jetzt?“, aber dann geht das wirklich sehr gut. Also das ist für mich so ein bisschen der Abschluss du bekommst das jetzt hingeschmissen und du musst jetzt sofort darüber reden, das hätte ich gerne, dass sie können und das funktioniert zumindest im Wahlpflichtfach ganz gut und eben dann auch bei der Matura ganz gut. Also das ist sozusagen dann der Endpunkt irgendwann einmal. Jetzt habe ich dir viel erzählt und ob das deine Frage tatsächlich beantwortet weiß ich nicht.</p>
MP	<p>Nein, das passt schon. Ich lese das dann so zwischen den Zeilen. Du hast schon ein paar Sachen gesagt, die ich dich später vielleicht noch einmal fragen werde.</p> <p>Die Ziele, die du vorher angesprochen hast, die du dir setzte wie setzt du die dann in der Praxis um. Also wie inkludierst du Sprechübungen in deinen Unterricht? Ein paar Sachen hast du jetzt eh schon angesprochen.</p>
MS	<p>Ja, das hängt total davon ab, eben Schulstufe. In den ersten paar Jahren, da muss ich dazu sagen, dass ich eine Erste noch nie unterrichtet habe, aber 2., 3., 4., sind das hauptsächlich Partnerarbeiten, die oft so Fragemäßig sind oder irgendwie wir schauen uns einen kurzen Videoinput an, ich finde Video funktioniert total gut als Sprech Anlass und sie sind meistens total interessiert also jetzt gerade haben wir Jamie Oliver gemacht, da war erstmal die Überlegung, kennen sie den überhaupt noch? Und dann haben wir so ein kurzes Videodings gemacht und dann eben so in die Richtung „Was haltet ihr davon?“. Und da melden sich schon auch, wenn sie was interessiert, also ich habe in letzter Zeit herausgefunden, Videoimpuls funktioniert zumindest bei der Gruppe total super. Und dann haben sie auch viel zu sagen. Oder es ist, ganz unerwartet habe ich heuer, also völlig ungeplant, ich wollte eigentlich ganz etwas anderes machen, habe ich eine Hausübung verglichen, also das gibt es so eine, früher war es Boston und jetzt ist es glaub ich New York, Unit da mache ich dazu immer British und American English und so ein bisschen die Unterschiede und dann gibt es ein Arbeitsblatt wo man „the odd one out“ finden muss die British und American terms zusammenfinden muss und so. Ich wollte das eigentlich nur Vergleichen in der nächsten Stunde und das ist in eine Diskussion über Unterschiede ausgeartet was sie schöner finden und was sie selber gerne sprechen würden, die schon eine halbe Stunde gedauert hat aber es war sehr super, da haben sie sich zum Beispiel total bemüht einfach wirklich auf Englisch auszudrücken was sie denken und ich denke mir, solche Dinge muss man dann einfach zulassen, ungeplant sage ich jetzt einmal.</p> <p>In der Oberstufe fange ich dann auch relativ bald, also schon in der 5., an mit Bildern und, zuerst einmal den individual longturn einführen und wie das überhaupt aussieht. Einfach einmal nur erzähle es deinem Partner und der erzählt dir jetzt dasselbe noch einmal und ich höre da auch gar nicht so auffällig zu, probiert einfach einmal nur ob ihr 3 Minuten reden könnt und ich schaue dann immer wird aufhört zu reden und sage „He, du hast sicher noch etwas zu sagen, rede weiter!“. Und eben einmal auf 3 Minuten oder teilweise auch nur 2 Minuten, dass sie eben einfach einmal schauen. Und sonst ist da auch noch relativ viel Buch abhängig einfach im Sinne von in der Oberstufe haben wir „English in context“, einfach weil da am Anfang so viel wiederholt wird, dass sie eigentlich schon können. Du kannst dann natürlich so ein bisschen jetzt war „family and friends“ und so, also „what's your dream house“ und so und wie würde sich die Familie ändern aber auch da in meiner Fünften sind 22 Leute, wird es in der großen Runde immer schwieriger, also auch da läuft vieles über Gruppen- und Partnerarbeiten. Als letztes, fällt mir ein, haben sie dann recht gut debattiert zum Thema, ob e-learning Lehrer ersetzt wird oder nicht, das hat ihnen gefallen. Und weil wir dann eben diesen Fremdsprachenassistenten haben, mache ich das auch immer wieder. Entweder in der Stunde und ihr stellt ihm Fragen, also zu Weihnachten haben wir das gerade gemacht, also wie ist Weihnachten in den USA und was hab ihr für Fragen. Und gleichzeitig will ich ihn nicht in meinem Unterricht haben weil ich irgendwie Sachen machen muss und das funktioniert ganz gut, also er hat dann, ich habe gesagt er soll etwas vorbereiten mit Fragen und Bildern zu „Ideal School“ und wie sie sich das vorstellen würden, weil wir vorher British und American Schoolsystem gemacht haben und die gehen dann raus und sitzen bei</p>

	<p>einem Tischerl am Gang und gehen immer zu zweit zu ihm und reden 5 Minuten darüber. Und das braucht dann halt auch, weil er ist nur jede zweite Woche da. Also 3 Stunden bis alle dran waren, aber ich denke mir es ist für die dann auch Gewinn bringend, wie wenn er alle zwei Wochen eine Stunde dastehen würde und auf alle einspricht, das kann auch sinnvoll sein, aber das ist halt dann mehr eine Hörübung. Wie gesagt, es wird einfach immer mehr und immer freier.</p> <p>Im Wahlpflichtfach arbeite ich viel mit Text, Video, Bildimpulse. Meine Wahlpflichtfachstunden sind meistens auf Powerpoint slides aufgebaut oder auch so „Was seht ihr da?“, „Was ist das überhaupt?“, „Worüber reden wir denn heute glaubt ihr?“, so in die Richtung. Und da ist die Herausforderung, dass alle gleich viel mitdiskutieren und nicht immer nur dieselben Leute reden. Also verschiedenen Arten, hängt total davon ab ob Vormittag oder Nachmittag, Spiele funktionieren auch manchmal ganz gut, um sie zum Reden zu bringen.</p>
MP	Okay. Was ich so herausgehört habe bis jetzt ist, dass du dann eher in den jüngeren Klassen eher mit den dialogischen Sachen arbeitest immer zu zweit, und je älter sei werden desto eher kommen sie zum Monolog.
MS	Ja dialogisch, aber auch Gruppenmäßig. Es gibt in den unteren Klassen auch Präsentationen. In der Zweiten, aber die habe ich schon lange nicht mehr gehabt, haben wir schon so „show and tell“ gemacht. Quasi, bring uns etwas mit aus den Weihnachtsferien und erzähle uns etwas darüber. Das habe ich einmal probiert letztes Jahr in meiner Dritten und das hat überhaupt nicht funktioniert. Das war aber eine reine Burschengruppe, die wollten das nicht, die haben das total lächerlich gefunden. Was ich, letztes Jahr habe ich keine Präsentationen gemacht was die Vierte jetzt macht ist sie werden im zweiten Semester ein Buch lesen und sie werden auch eine Präsentation zu dem Buch machen müssen. Also es liest jeder etwas anderes und sie erzählen uns dann etwas darüber und ich bin gespannt. Es wird ihre erste größere englische Präsentation sein, nehme ich einmal an, also werden wir dann sehen. Das mache ich immer mit Feedback, das bereite ich immer vor mit so kleinen Feedback Zetteln wo die Klassenkollegen Sachen ankreuzen. Stimmt, das hätte ich vergessen, danke für die Nachfrage.
MP	Ja, deine Materialien hast du eh schon gesagt, die sehr vielfältig sind. Den Vergleich Unterstufe und Oberstufe haben wir auch schon ein bisschen gemacht, aber wenn du jetzt wirklich an die Sprechkompetenzen denkst, was erwartest du dir von jemandem nach vier Jahren Englischunterricht und was erwartest du dir von jemandem nach 8 Jahren Englischunterricht?
MS	<p>Nach vier Jahren erwarte ich mir, dass jemand über sich selbst, seine persönlichen Vorlieben und so sehr bekannte Themen relativ frei sprechen und seine Meinung dazu ausdrücken kann. Geübt eben auch viel im dialogischen und da dann oft durch Wiedergabe was sagen andere Leute. Also ich erwarte mir dann auch schon merkt, wenn ich mit jemandem spreche in einer Gruppenarbeit, was hat der gesagt und kann ich das wiedergeben. Und das sollte relativ flüssig gehen. In der Vierten ist die Spanne noch viel größer, sage ich jetzt einmal auch von der Flüssigkeit her als in der Achten. Und ich muss jetzt ehrlich sagen keine CEFR Deskriptoren im Kopf, aber so in die Richtung einfach „Rede über Dinge die dich betreffen!“, und auf die du, ... entweder... über dein Liebessessen sollst du sofort und frei reden können über irgend so etwas wie eine Film den du gesehen hast, nachdem du kurz darüber nachgedacht hast und dich vorbereitet hast. Oder jetzt haben wir ein „Jobs Project“ gemacht und es war jeder im offenen Lernen bei mir und hat mir etwas über seinen Dreamjob erzählt, also das war auch zum Beispiel einzelsprechen.</p> <p>Am Ende der Achten würde ich sagen ist vielleicht ein bisschen hochgesteckt, aber es funktioniert, erwarte ich mir, dass du quasi über alles, relativ flüssig dich auf Englisch unterhalten oder ausdrücken kannst. Eben, da gibt es dann, wie ich schon gesagt habe, diese interessanten Themenfragen „Should we all become vegetarians?“ und dann musst du drei Minuten darüber reden können. Zumindest über Dinge, die gerade gesellschaftlich relevant sind, das ist eben auch im Wahlpflichtfach Thema. Und da muss auch relativ viel unvorbereitet gehen. Ich habe auch vorbereitete Debates wo man ein Plus, Minus Seite vertreten muss, wo zwei Leute debattieren schon gemacht. Das geht halt dann nur vorbereitet, weil man teilweise was vertreten muss was man selber nicht glaubt. Aber auch diese Geschichten gehen ab der, in der Sechsten ist es noch schwierig, das habe ich heuer ausprobiert, das war mit einer Studentin gemeinsam, in so „Media and Violence Debates“ und die Leute, das hat man total gemerkt, die was vertreten mussten, was nicht ihre Meinung war haben komplette Schwierigkeiten gehabt. Aber in einer Achten am Ende von eigentlich 12 Jahren Englischunterricht, egal wie gut oder nicht gut der jetzt war, muss das gehen, dass ich relativ flüssig auch etwas präsentieren kann was mir jetzt nicht so super liegt. Also die vertrauten und unvertrauten Themen, wie das so schön heißt.</p>
MP	Du hast es jetzt eh schon ein paar Mal angesprochen, nämlich das flüssige Sprechen. Was beinhaltet für dich der Redefluss oder fluency?
MS	Das ist irrsinnig schwierig zu definieren, das hat für mich nicht unbedingt, ich rede selber recht schnell, das merkt man, für mich sprechen aber Schüler, die lang..., also es muss einfach zu..., man kennt ja seine Schüler dann, zu dem Wesen dieser Person wie sie quasi auch auf Deutsch spricht, manchmal sprechen sie in Fremdsprachen auch anders, aber man merkt finde ich ob das passt oder nicht zum Tempo und man merkt, es ist für mich total okay, wenn jemand eine Pause oder ein „ähm“ sagt oder kurz einmal darüber nachdenken muss, ist das noch immer flüssig. Und das ist mir sogar manchmal noch lieber als sie brabbeln zehnmals dasselbe dahin. Also flüssig heißt für mich, in einem der Person angepassten Tempo sprechend in einem trotzdem noch kommunikativ verständlichen Englisch. Da darf dein ein oder andere Fehler auch passieren aber je weniger desto besser, vor allem rauf in den Stufen. Aber in einem angepassten Tempo nicht stockend und nicht völlig an unpassenden Stellen pausierend, das ist glaube ich meine Definition von flüssig.

MP	Hängt das bei dir auch mit sowas wie task achievement, also das auch der Inhalt dementsprechend dargeboten wird? Oder zählt bei fluency wirklich nur das wie bringst du etwas rüber? Also das wie und nicht das was.
MS	Fluency ist für mich eigentlich auf das wie bezogen und nicht auf das was. Und dieses was ist immer ein großes Diskussionsthema bei der Matura, weil viele Fachkolleginnen aber auch andere Kollegen empfinden, dass die Sprachmatura seit der Standardisierung zu leicht sind. Und es ist auch wahr, ich möchte teilweise von ihnen die dialogischen, wir haben schon versucht Schüler-Schüler, aber da kannst du ihnen oft die Themen nicht so stellen, dass sie nicht in völliges Blabla abgleiten, wo man dann aber sagen muss, sie haben keine bessere Performance abliefern können, weil der Task, also sie hätten schon aber der Task verlangt diese Performance nicht. Also um den Task zu erfüllen, musst du kein super Vokabular einbauen bei plane eine Party, also die typische Maturafrage „Plane deine Maturareise“ für so einen dialogischen Teil, da kann man super Sachen einbauen, man muss es aber nicht um den Task zu erfüllen. Also das ist für mich...., da ist dann für mich immer die Frage, wie gut ist da jetzt Task achievement, aber ich finde, das geht dann, also ich denk da jetzt an den Raster mit den vier Teilen, in ganz arg in range und spectrum of vocabulary und structures, die halt dann weniger sind, aber ich kann mich auch einfach flüssig ausdrücken und das hat dann für mich wenig mit fluency zu tun und auch beim task achievement hängt das mit range schon viel mehr zusammen finde ich, weil eben da Detail Reichtum und so weiter auch bewertet wird. Fluency und task achievement hängt für mich...., es hängt insofern glaub ich im Subjektiven ein bisschen zusammen, dass der der dasitzt und sehr kompetent auftritt und sehr flüssig spricht einfach automatisch besser bewertet wird bei der Erfüllung der Aufgabe, aber die Frage ist, ob es zusammenhängen sollte. Und eigentlich, wenn ich merke der muss jetzt stocken und darüber nachdenken, vor allem jetzt im komplett unvorbereiteten dialogischen Sprechen, dann hat fluency...., ich würde jetzt einmal sagen fluency hat wenn dann einen negativen Einfluss auf task achievement weil es wird sonst so als gegeben hingenommen, aber wenn es nicht funktioniert, dann hat es einen Einfluss. Und eigentlich beim monologischen Sprechen dasselbe, aber nachdem das vorbereitet ist, kommt es da relativ selten dazu, dass die fluency das task achievement beeinflusst, sage ich jetzt einmal, nach meinen...., ich glaube ich habe jetzt letztes Jahr die dritte Matura gehabt im Wahlpflichtfach und im monologischen ist das selten vorgekommen, wenn dann im dialogischen, dass jemand irgendwo mal kurz hängen bleibt.
MP	Also halt fluency im dialogischen auch einen...., oder bedeutet fluency dann auch der Umgang mit dem Gesprächspartner? Wie du auf den reagierst? Gehört das da dazu?
MS	Ja, das gehört...., ich weiß gerade nicht ob das wirklich im Raster dabei steht, aber ich würde jetzt einmal sagen, es ist definitiv ein Teil davon, dass ich nicht nur ich mich flüssig ausdrücke sondern, dass ich auch das Gespräch flüssig in Gang halten kann. Also turn taking und sowas.
MP	Integrierst du spezifisch diese Redeflussübungen, dass du genau solche Sachen übst, die dann dem Redefluss zu Gute kommen?
MS	Du meinst jetzt in dem Fall nicht nur einfach darauf loslegen, sondern spezifisch so etwas wie turn taking phrases üben...
MP	Zum Beispiel, ja.
MS	Ja, ich würde jetzt einmal sagen, nachdem ich vorher schon gesagt habe das oft die Schüler nach der Sechsten eigentlich schon so weit reden könnten, dass...., vor allem in der Achten wo sie dann alle, sie wollen ja auch alle eine gute Note, sehr darauf ausgelegt ist das alles zu polieren, das auch schön zu machen schönes tun taking, schöne linking words und mündliche phrases, die auch, wie man seinen Monolog strukturiert so zu sagen. Das geht bei den meisten Schülern die wir haben, die antreten recht, wirklich gut. Und das einzige was sie lernen um sich vorzubereiten, sind wahrscheinlich Vokabel für die mündliche Matura und so structuring und turn taking Geschichten und da gibt es dann auch beinhart eine Liste mit Phrasen zum Beschrieben von Bildern und das üben wir dann sehr wohl und ich gebe dann auch Feedback und sage „he, super. Aber das, das, das hätte man noch sagen können. Also überlege dir, wie du es noch hättest sagen können.“ Oder halt wie kann ich etwas umformulieren. Weniger in Richtung register, das ist beim Schreiben ein Problem, das ist im Sprechen weil sie eigentlich fast immer über sie persönlich betreffende dinge reden müssen....,
MP	...muss man nichts formal machen...
MS	...eben. Einfach nicht wo sie...., im Gegenteil da muss man sogar manchmal sagen, das ist jetzt für einen Dialog zwischen zwei Schülern schon fast ein bisschen komisch was ihr da sagt. Da haben sie irgendein Übungsbuch gefunden und ja, aber ja es gibt eben auch tatsächlich immer wieder ... Bei den kleinen sind die Sprachstrukturen immer wieder quasi oft noch vorgegeben, ja so useful phrases, auf die weist man hin und manchmal wenn ich mir nicht sicher bin, ob sie wissen was das heißt, dann besprechen wir das auch. Ich finde persönlich immer, dass sie das relativ wenig verwenden dann in ihren Partnerarbeiten und ich habe noch keine gute Lösung gefunden wie man sie dazu bekommt mehr useful phrases zu verwenden. Das funktioniert besser beim Schreiben als beim Reden, wenn du ihnen irgendwie sagst „Diese phrases for your letter of application, use them in your homework!“ passt. Aber „Use them when you are speaking.“ Nein. Das kommt aber mit generellem Ausbau des Vokabulars, scheint mir das eh zu funktionieren.
MP	Ja die Frage nach den Materialien hat sich eh schon wieder erübrigt. Aber hast du generell das Gefühl, dass es ausreichend Materialien gibt um Sprechen und auch Redefluss zu üben oder gibt es da große Lücken die du selber füllen musst?
MS	Also für Matura gibt es definitiv zu wenig, es gibt zwar Übungsbücher, die wir teilweise haben nur denke ich mir dann...., also ich bin auch unzufrieden mit diesen Übungsbüchern, und vor allem mit den Fotos, die die verwenden und ich schreibe oft Tasks

	<p>selbst. Also muss ich jetzt ganz ehrlich sagen, im Vergleich zu Italienisch noch weniger, weil in Italienisch gibt es einfach viel zu wenig Material. Englisch ist da natürlich besser dran, aber gerade ..., aber im Endeffekt ist es dann in der Oberstufe gerade Sechste und Siebte ist es dann schon viel Teaching to the Test. Und gerade auch für so pair work Geschichten also für den dialogischen Teil, aber auch für den monologischen mache ich dann halt auch Dinge die gerade zum Beispiel im Wahlpflichtfach zu dem Thema passen, das wir gemacht haben und da gibt es dann halt nichts vorgefertigtes, da musst du es halt dann selber lernen. Wie soll ich sagen wir haben, wie die neue Matura gekommen ist und da war ich gerade an der Schule, aber noch nicht selber in die Matura involviert, gemeinsam alle Anglisten aber auch alle Romanisten gemeinsam einen Fragenpool erarbeitet und es ist ja dann wirklich auch so weit gegangen, dass wir uns wieder getroffen hatten und gemeinsam zu 10, 12. Dann hin projiziert haben und 3 Nachmittage besprochen haben „Das könnten wir noch ändern und das könnten wir noch ändern“ „Warum ist der Deskriptor da und was soll dieser Operator da jetzt“ und was wollen wir eigentlich wenn das „hypothesize“ steht, was wollen wir dann hören, muss dann da ein conditional kommen oder nicht. Also wir sollten, wir haben uns letztens wieder mal gedacht, dass wir wieder mal so benchmarking machen sollten und Leute aufnehmen und uns überlegen wie gut das ist, das ist jetzt schon wieder nicht passiert. Aber ich muss sagen seit damals habe ich eigentlich ein recht gutes Gefühl und wir haben auch das Glück, dass in Italienisch wen an der Schule haben, der Bücher schreibt und Fortbildungen macht, die hat da schon einen ziemlichen Input den man auch braucht. Aber durch diese Vorbereitung von damals, fühle ich mich eigentlich relativ schnell im Stande selber einen Monolog, Dialog auszuhandeln. Du brauchst nur eine zündende Idee und die Ideen zu finden ist oft relativ schwierig. Es läuft.</p> <p>Für die Unterstufe finde ich, gibt es genügend Material und wenn ich etwas schreibe, dann ist es meistens so Partner-Interview Questions oder so etwas in die Richtung</p>
MP	Oder so role cards oder so.
MS	<p>Ja genau role cards. Was es eher wenig passend gibt ist gerade so debate practice für Oberstufe was nämlich nicht so schwer ist. Man findet da einiges im Internet wenn man so „social science „googelt, aber wie heißt das...“civil, civil“ irgendwas. Da haben die Amerikaner irgendwas das heißt Zivilkunde, da gibt es so debating sessions manchmal. Die sind dann aber oft vom Level her zu schwer sprachlich, das heißt da muss man dann aber wieder wenn du willst, dass sie wirklich so roleplay machen das selber schreiben oder zumindest adaptieren. Was finde ich in unserm Schulbuch ganz gut ist, da gibt es immer so partner pages mit so info gap, also tatsächliche Sprechansätze. Funktioniert mit dem „English in context“ ganz gut. Also es gibt Dinge, aber ich schreibe Matura tasks, Discussion questions und so Partner Geschichten doch auch immer wieder selber. Vielleicht dann auch weil ich nicht zufrieden bin mit dem was ich finde.</p>
MP	Ja, vor allem wenn du ja offensichtlich so Gruppen hast, die das auch irgendwie verlangen, weil sie einfach so gut sind und mit dem...
MS	<p>...ja mit dem Wahlpflichtfach musst du sowieso immer viel selbst machen. Und dann hast du halt einen TED Talk zu Tiny Houses und „How much space do we need?“ angeschaut und wenn ich da jetzt eine Sprechübung dazu will, dann werde ich keine dazu vorgefertigt finden. Das kommt jetzt aber eher mit dem Wahlpflichtfach unterrichten, wie es da kein Material gibt. Ich finde aber, dass im Vergleich zu anderen Sprachen Englisch eh total privilegiert ist.</p>
MP	Ja auf jeden Fall. Obwohl ich die Antwort auf diese Frage wahrscheinlich schon weiß, aber ich frage dich trotzdem.
MS	Klar.
MP	Wo siehst du vielleicht Probleme Redefluss einzubauen im Unterricht, also so Übungen wo man dezidiert die fluency übt?
MS	Siehst, ich weiß gar nicht ob ich die Antwort da weiß. Also, du meinst jetzt Probleme überhaupt Übungen einzubauen oder Probleme mit den Übungen? Oder beides?
MP	Beides.
MS	Probleme die Übungen einzubauen ist oft in der Unterstufe, dass du einfach merkst du hast jetzt dann bald Schularbeit und du hast erst eine Unit. Also ich finde gerade in der Vierten ist es relativ dicht das Programm, das man machen sollte und es gibt unter den Gruppen, die sind schon so weit und wir sind erst so weit, auch teilweise von den Eltern, was ich recht spannend finde.
MP	Ah sind die da so vernetzt oder was?
MS	<p>Nein, aber da hört man dann was. Und nein jetzt haben wir da bei der 4b und 4c zum Beispiel drei Englischgruppen, das heißt es gibt eine gemischt Gruppe, also eine 4b Gruppe eine 4b,c gemischt und eine 4c Gruppe. Und die reden natürlich, also die wissen zumindest immer wo die anderen Leute sind die in ihrer Klasse sind. „Die sind schon so und so viel weiter“ und dann denkst du dir, ja aber bei uns sind so viele Stunden ausgefallen was wollt ihr eigentlich. Aber da gibt es dann schon das Ding, das wir dann sagen jetzt müssen wir zuerst einmal die Grammatik fertig machen und reported speech habt ihr immer noch nicht verstanden und da brauchen wir noch Übung und dann tak, tak, tak,tak. Und da ist dann wahrscheinlich das erste was rauf geht irgendein Lese Text im Buch und die Pronunciation Exercises und die fluency free flow whatever, eigentlich wollten wir da noch darüber reden aber nein dann halt nicht. Andererseits finde ich es oft total wichtig, als Vorbereitung zum Text writing wichtig. Jetzt zum Beispiel „Healthy Eating“ haben wir gerade in Partnerarbeiten und in der Klasse diskutiert und dann auch noch irgendwie Phrasen „Schaut, habt ihr gehört, der hat das so und so gesagt“ und dann als Hausübung muss man auf einen Text von einem Typen in einem Teenmagazine antworten und so ungefähr. Und dann versuche ich ihnen auch zu sagen, denkt an das was wir in der Klasse besprochen haben wenn ihr den Text schreibt, also ich bemühe mich da Verbindungen herzustellen und ihnen auch zu</p>

	zeigen, das ist jetzt zwar nett, weil reden ist Spaß und das machen sie gerne und sie wollen alle immer mehr reden, aber es hat auch irgendwie ein bisschen einen Hintergrund. Aber es ist oft eine Zeitfrage einfach vom Unterricht, das ist definitiv ein Thema, außer im Wahlpflichtfach, da geht alles. Übrigens da habe ich vergessen zu sagen, da müssen sie immer Präsentationen machen, da gibt es immer einen Semester task. Also dieses Semester haben sie eine Präsentation über ein Thema ihrer Wahl gehalten
MP	Wie lang muss die Präsentation sein?
MS	Ich versuche sie immer herunter zu bekommen auf maximal 8 Minuten. Weil sie sollen dann auch noch einen Task für die andern machen und der Task für die anderen kann ein Kahoot sein, oder, sie lieben Kahoot, wir haben schon Crossword puzzels gehabt, discussion questions gehabt, wir haben eine Präsentation über „Fan girling und Fan fiction“ gehabt, wo wir dann in einer Runde so eine Fortsetzung und jetzt sagt eine Satz Geschichten gehabt haben, also sehr witzig. Sehr unterschiedlich, manche haben so sehr lapidare Frage an die andern hin oder irgend so etwas, aber ja. Und im zweiten Semester müssen sie eine Short Story nacherzählen. Wir werden gemeinsam Shortstory Analysis machen und die machen sie dann schriftlich von einer Geschichte ihrer Wahl und in, das habe ich von einer Kollegin übernommen, in der Stunde erzählen sie mit fünf Gegenständen und keinen schriftlichen Notizen, man darf sich nur aufschreiben in welcher Reihenfolge man die Gegenstände verwendet, man zeigt dann immer wieder mal einen her und erzählt mit fünf Gegenständen oder fünf irgendwelche Objekte die Geschichte nach. Was einmal eine ganz andere Art von Sprechübung ist. Aber die Idee, hat eben die Kollegin gehabt.
MP	Aber wirklich nur die fünf Gegenstände herzeigen und nichts sprechen?
MS	Doch, doch, doch sie erzählen die..., die haben eine Short Story gelesen und schriftlich analysiert und dann erzählen sie in der Gruppe den anderen die Geschichte und dazu zeigen sie Gegenstände her, die sind irgendwie auch als „Memory aid“ gedacht und weil es witzig ist. Also das ist irgendwie eine ganz andere Art von individuellem Sprechen, die Idee habe ich einmal von einer Kollegin übernommen, die schon seit Ewigkeiten unterrichtet und auch meine Betreuungslehrerin war und finde ich sehr super. Funktioniert total gut. Was manchmal auch das Problem ist mit frei Sprechen ist, dass sie die useful phrases in der Unterstufe nicht verwenden. In der Oberstufe finde ich es gerade so bei Präsentationsding und wenn man andere bittet Feedback zu geben hängt das ja auch von der Gruppe ab. Manche Gruppen sind sehr streng miteinander, andere sagen immer „Everything was great.“ Also, das ist definitiv eine Schwierigkeit und eine Schwierigkeit, die schon auch total sehe ist, wie gesagt es gibt Schüler die wirklich viel außerhalb der Schule tun, ich habe jetzt in der Sechsten einen, der perfekt amerikanisches Englisch spricht und zweimal in Amerika auf Urlaub war, und der sagt der hat das alles über Youtube und er kann das total, ich spreche super British, also keine Ahnung von wem er es hätte. Und man merkt einfach schon den Unterschied von denen sich, weniger Interesse vielleicht haben, was auch okay ist, aber irgendwann wird die Kluft immer größer und was schwierig ist, ist wenn man, in meiner 6. Sind jetzt 80 Prozent, es gibt zwei Burschen die überhaupt nicht reden wollen aber die können wenn sie müssen. Also, da gibt es einen der ist mündlich total gut aber schriftlich sehr schwach, und dann habe ich einen der sowohl mündlich als auch schriftlich relativ schwach und den dann mitzunehmen wenn alle anderen schon auf so einem Niveau sind und du selber mit denen schon über Gott und die Welt diskutieren kannst und den nicht irgendwie zu verlieren. Da muss ich mich selber schon immer an der Nase nehmen und mir denken wie kann ich den noch unterstützen und der bräuchte oft noch mehr strukturelle Hilfe von mir, im Sinne von vorgegeben Wegen, die die Anderen aber lächerlich finden würden. Und das ist auch eine Gradwanderung, die ich schwierig finde. Weil auf der einen Seite möchte ich ihnen Hilfe zur Verfügung stellen, auf der anderen Seite möchte ich ihn nicht blamieren indem nur er was bekommt. Ich will aber auch nicht sinnlos Zetteln austeilen, die die anderen eh wieder nur sinnlos wegwerfen. Also das ist irgendwie, habe ich auch keine gute Lösung.
MP	Aber das ist wahrscheinlich generell das Problem was man mit Kindern macht die weiter hinten sind. Super wir haben jetzt auch schon die Bewertung angesprochen, also so leicht. Wenn du mündliche Leistung bewertest, also wenn du das überhaupt machst auch so im Unterricht, hast du da einen Fokus, gibt es da was du unbedingt hören möchtest, also so eine Art Hackerlliste für dich, auch wenn die nur mental ist was da alles dabei sein muss?
MS	Also eigentlich überhaupt nicht. Bewertung von Gruppenarbeiten finde ich ganz schwierig, da höre ich meistens nur zu, schreibe mir auf in die Mitarbeitsding einfach wenn jemand nicht gescheit mitgemacht hat, da wird eigentlich nur effort bewertet und wenn ich bei 7 Leuten den gleichen Fehler gehört habe „on the picture“ for instance, dann werde ich das einfach nachdem wir das beendet haben „He, ich habe bei 5 verschiedenen Leuten das gehört, nehmt euch an der Nase“, da habe ich glaube ich nicht so den Fokus, da gibt es nicht sowas was ich hören will. In Präsentationen und individuellen Sprechen, also jetzt zum Beispiel in der vierten Klasse habe ich Dialoge einzeln mit Schülern geführt während die Anderen offenes Lernen gemacht haben. Da habe ich halt Fragen gehabt wo ich halt schon sinnvolle Antworten hören wollte zum Thema, also das war so mein Dreamjob oder davor habe ich zum Beispiel die Frage gehabt „What kind of training do you have to do?“ „Do you know which kind of training?“ und da wollt ich dann halt schon sowas wie Universtiy oder so hören, wenn es da gepasst hat. Was bei manchen funktioniert hat und bei manchen überhaupt nicht. Wo ich jetzt aber auch wieder sagen muss, das habe ich überhaupt nicht in dem Fall, ich habe es ihnen zwar gesagt, aber ich habe es nicht bewertet. Also, ich habe einfach in ihren Arbeitsplan eingetragen, dass ich mit ihnen geredet habe und jetzt nicht irgendwie bewertet wie gut oder schlecht das war. Und wahrscheinlich auch gegenüber den Schülern, gegenüber den Schülern habe ich sie eher darauf hingewiesen, wenn sie etwas mehrfach falsch ausgesprochen haben oder so irgendwie das war jetzt inhaltlich

	<p>jetzt nicht so viel Feedback, sondern he, ich kann jetzt einmal alleine mit meiner Lehrerin reden, mir geht das auch oft darum „Ich kann das schon!“, um das zu sehen.</p> <p>In der Oberstufe bei Präsentationen habe ich schon einen Beurteilungsraster, der aber mehr darum geht, wie sind die Visuals, wie ist der Content, spricht die Person frei, wie ist es mit bodylanguage Geschichten. Also normalerweise bespreche ich das, heuer in meiner Sechsten Klasse, im Wahlpflichtfach habe ich das vorher nicht besprochen, weil das Thema im Regelunterricht eh irgendwie war und die meisten von den Leuten, die ich da im Wahlpflichtfach habe, habe ich am Vormittag auch, was eigentlich nicht ideal ist, was sich aber zufällig so ergeben hat. Es sind nämlich zwei Wahlpflichtfachgruppen, weil es so viele sind. Ich habe eigentlich die anderen gewollt, aber das ist Stundenplantechnisch nicht so gut gegangen. Also, da bewerte ich schon inhaltlich und ich schreibe meistens daneben mit. Wenn ich mir denke, der wollte da irgendetwas sagen und hat es nicht sagen können, dann rede ich ihn nachher, im allgemeinen Feedback, darauf an, „He das Wort, das du gesucht hast, wäre das und das gewesen.“ Oder „Wie spricht man das aus, sag das noch einmal.“ Das ist aber eher Anlassbezogen und nicht, weil ich jetzt etwas hören will, sie haben sich jetzt völlig frei Themen ausgesucht, was soll ich da hören wollen. Wenn wir dann so beginnen Bilder zu beschreiben, wenn es dann wirklich darum geht, dass ich ihnen Sachen gebe, dann will ich auch, dass sie eine gewisse Variety verwenden und, dass sage ich ihnen dann auch. Und eben in der Achten wenn die heiße Phase mit teaching to the test kommt, da bin ich jetzt ganz offen, da sitze ich dann teilweise mit dem Raster da und sage ihnen, das, also in Italienisch, da kann ich das jetzt nur heranziehen, da habe ich das dann auch gemacht, dass jeder einmal drangekommen ist für einen Monolog. Sie sind rausgegangen, haben sich vorbereitet und sind wieder hereingekommen. Die Anderen haben den Task auch gesehen, da muss man dann auch wirklich so viele Tasks wie Schüler vorbereitet haben, da muss man dann auch was selber schreiben. Und da bewerte ich sie aber nach dem Raster und da sage ich ihnen dann auch „Wenn das deine Matura gewesen wäre hätte die Note so ausgeschaut.“ Und dann kommt immer, ich trete eh nicht an mündlich, zumindest in der Zweitsprache. Und dann sage ich immer „Das ist mir egal, du musst das Lernziel trotzdem erreichen. Also wenn du da jetzt negativ bist, ist das ein Schmall. Also da will ich dann schon tatsächlich hören, dass sie das machen</p> <p>Aber sonst würde ich sagen ist mein Feedback und meine Bewertung würde ich sagen in den Übungen meistens total Anlassbezogen. Also ich würde dann schon sagen „He, für mich waren da jetzt komische Pausen.“ Das heißt für mich aber du hast dir dein Referat nicht gut vorbereitet, oder du hast offensichtlich nachdenken müssen wie man dieses Wort sagt. Und ich sage immer dazu vor möglichen Präsentationen, dass ich mir die Aussprache anschau von Wörtern, die ich nicht kann. Es gibt 700 online Dictionaries mit einem Loudspeaker Symbol mittlerweile, es gibt mittlerweile echt keine Ausreden mehr. Das kommt bei manchen nicht so gut an. Die brauchen dann einmal das Feedback das und das und das hat nicht gepasst, damit sie es beim nächsten Mal besser machen. Aber hauptsächlich Anlassbezogene Bewertungen, mit intuitiven Kriterien, bis wir dann wirklich weiter oben sind wo sie dann wirklich wissen wollen was wäre das jetzt. Was ich dazu sagen muss, das ist jetzt wieder, das betrifft jetzt wieder nur schwache Schüler, ich habe noch keinen guten Weg gefunden, aber im Sprechen wir meistens, entweder in Form von Referaten und Präsentationen bewertet oder gar nicht im Unterricht.</p>
MP	Sonst fließt es ja nur in die Mitarbeit ein meistens.
MS	Richtig. Ist bei mir auch so. Aber wenn ich jetzt mündliche Prüfungen gebe, und das werde ich jetzt in der Fünften auch schon so machen, dann gibt es einen monologischen Teil zu der Prüfung und den bewerte ich dann auch. Also nach, was weiß ich, ich muss erst schauen, den werde ich heuer in Englisch nach dem B1 Raster bewerten und noch netter sein, weil wir gerade erst im ersten Halbjahr Fünfte sind. Und B1 vielleicht noch ein wenig viel ist. Aber da würde ich das dann auch durchaus so hören wollen. Aber das betrifft wieder nur schwache Schüler eigentlich.
MP	Ja eh klar. Also würdest du sagen schaut du, auch wenn du es bewertest, auf Redefluss. Das wäre dann auch etwas wo du...
MS	Also im Gesamten, wenn ich eine Sprechsituation bewerte, aber wie gesagt, das sind fast immer monologische oder Lehrer-Schüler Gespräch, wenn irgendwas einzeln ist, dann ist der Redefluss eigentlich ein Teil meiner intuitiven Bewertungskriterien auf die ich hinweise, aber auch nur wenn er nicht passt. Oder, naja das stimmt nicht, ich sage ihnen oft „You spoke in a very nice understandable pace and it was great that you could express everything that you wanted to say.“ Also das ist eigentlich auch Redefluss, das stimmt.
MP	Bewertest du in der Unterstufe anders als in der Oberstufe? Haben wir schon ein bisschen darüber gesprochen.
MS	Ja, weil ich es in der Oberstufe einfach mehr bewerte. In der Oberstufe gibt es einfach viel mehr Sprechanlassfälle, die man bewerten kann. Im Wahlpflichtfach sowieso und auch im Regelfach gibt es einfach mehr Sprechen. Also jetzt bei der Debate habe ich durchaus eine neue Spalte bei Mitarbeit gemacht und aufgeschrieben, wie gut war ich jetzt bei dem. Weil es eben eh wenige mündliche Aufzeichnungen gibt. <p>In der Unterstufe fließt es bis auf die Bookpresentation in der Vierten oder eben so „Show and tell“ Sachen bei den Kleinen, aber auch die fließen in Wirklichkeit in die Mitarbeit ein.</p>
MP	Siehst du irgendwie Problematiken oder Herausforderungen wirklich nur die Redeflüssigkeit zu bewerten?
MS	Ja, weil es natürlich...ja, ich will selten nur die Redeflüssigkeit bewerten. Weil ich mein, wie ich schon gesagt habe ich kann total flüssig reden aber dreimal dasselbe sagen. Dann kann ich sagen „Flüssigkeit super!“, also mach ich dann wahrscheinlich auch, das war super aber im Endeffekt hast du dreimal dasselbe wiederholt., das ist schlecht für das task achievement und schlecht für

	<p>range oder so irgendetwas. Oder irgendwie super Redeflüssigkeit, aber du hast halt jeden Satz mit „I think“ begonnen. Was jetzt von der Breite der Strukturen her auch nicht so super ist.</p> <p>Wahrscheinlich geht die Flüssigkeit, die ist erstens, wahrscheinlich auch auf Grund des Niveaus unserer Schüler so ein given, das einmal da ist und negativ auffällt, wenn es nicht da ist. Das haben wir eh schon gesagt.</p> <p>Aber sagen wir mal so, wenn ich mich bemühen würde, also ich glaube nicht, dass ich ein Problem habe damit die Flüssigkeit zu bewerten, ich will sie aber nicht alleine bewerten</p>
MP	Wenn du jetzt an die Deskriptoren denkst, die es für die Matura gibt, aber auch für alle Level, findest du, dass die dazu beitragen, dass du objektiver mündliche Leistungen bewerten kannst?
MS	Das ist total schwierig für mich das zu beantworten, weil ich nie ohne Deskriptoren bewertet habe. Wie ich in der Schule begonnen habe, war die standardisierte Reifeprüfung schon Realität. Das heißt ich habe immer, also ich für mich bewerte auch Schularbeiten immer mit den Deskriptoren, mit den Tabellen. Ich finde es gibt ein großes Problem im mündlichen Maturaraster und der ist sogar im fluency. Jetzt such ich das aber schnell, weil das macht mich fertig. Weil es gibt remarkable fluency und noteable fluency, und noteable fluency ist besser als remarkable fluency im Raster und das macht mich wahnsinnig.
MP	Weil man es beim einen nur bemerkt und beim anderen könntest du es sogar niederschreiben.
MS	<p>Aber noteable heißt, die haben glaube ich, das Wort noteable einfach falsch verwendet. Und ich habe mit einem von den Menschen, der in Innsbruck an der English Research Group da mitgearbeitet hat als Student und der hat gesagt „Ja, da hätte es noch viele Validierungsmöglichkeiten gegeben.“ Und nichts ist perfekt. Aber ich glaube ich muss gar nicht nachschauen, es ist noteable und remarkable fluency und die machen mich fertig. Ich glaube es ist auch ein Deutsch Englisch Übersetzungsproblem. Prinzipiell finde ich die Deskriptoren und die Raster gut, wenn man aber mit Kollegen auf Fortbildungen diskutiert, legen das Leute total unterschiedlich aus. Ich weiß, ich bin eher auf der Schüler-freundlichen Seite, aber nicht nur bei fluency sondern auch bei anderen Sachen. Es gibt auch Kolleginnen, die sagen, sie brauchen das nicht. Die haben ein Bauchgefühl und bei dem Bauchgefühl kommt immer dasselbe raus. Also das war schon immer so ich habe seit, ich unterrichte seit 20 Jahren Englisch, ich weiß, das ist ein Dreier, weil tak,tak,tak,tak. Und wenn man sich dann mal anschaut, ist es genau dasselbe, okay.</p> <p>Ich persönlich verwende ich sie total, weil sie mir, vielleicht ist das auch so ein selbst Ding, weil sie mir das Gefühl geben objektiver sein zu können. Andererseits ist es manchmal ein bisschen schwierig, weil wenn ich rein nach der Auslegung des Rasters gehe, muss ich glaube ich 75, 80 Prozent unserer Schüler und Schülerinnen einen Einser geben auf die mögliche Englischnatura und das ist dann irgendwie auch wieder nicht. Da machen wir dann schon auch, wenn man es nicht soll, okay was haben jetzt die zwei vorher abgeliefert, die ich für durchschnittlich halte im Vergleich zu wer dann nachher noch kommt und so weiter. Ich bemühe mich in so Prüfungssituationen eigentlich immer, die Noten nicht auf Grund von Prüfungen die dann noch danach kommen anzupassen. Aber manchmal ist die Gefahr einfach groß, dass man sagt „Okay, aber der hat einen Zweier bekommen, dann muss ich dem auch echt einen Zweier geben, weil sonst ist es unfair. Irgendwie so in die Richtung.“ Also der Raster hilft, aber im Großen und Ganzen ist das immer noch subjektiv und wie gesagt bei uns im Kollegium, gibt es auch immer wieder mal die Diskussion zu Task achievement und wie viel Inhalt und Spektrum sollte da jetzt dabei sein und da gibt es Leute die konsequent einen halben Notengrad schlechter beurteilen als ich. Und das ist so, und das ist etwas wo man sich als Englisch Lehrerinnen Team wieder einmal zusammensetzen sollten. Aber Zeit und Motivation, die Matura ist noch relativ weit weg. Aber prinzipiell bin ich ein Fan davon</p>
MP	Und wenn ich jetzt noch einmal zurückgehe, ich weiß wir reden schon recht lange, aber weil du gemeint hast in der Unterstufe fließt das ja eher in die Mitarbeitsnote ein und für die Mitarbeitsnote wirst du ja nicht nach Deskriptoren bewerten, da ist es dann wahrscheinlich eher total subjektiv und auf overall proficiency von dem Schüler bezogen.
MS	Ja, weil in der Unterstufe für mich die Anlassfälle, wo ich die Deskriptoren gewinnbringend einsetzen könnte, fehlen. Weil wir keine mündlichen Prüfungen haben. Beziehungsweise nur schwache Schüler diese Prüfungen haben und bei 18 bis 20 Leuten Präsentationen zu halten, da gehen zwei Wochen Unterricht drauf. Das ist vielleicht einmal im Jahr drinnen, aber das ist anstrengend und viel Zeit geht da drauf. Und Zeit die man meiner Meinung nach. Auch immer wieder gewinnbringender einsetzen kann, wenn man alle beschäftigt. Weil das Problem für mich ist, einer redet und hat jetzt gerade seinen großen Moment für sieben Minuten, aber alle ändern machen dann irgendetwas. Darum verwende ich es in der Unterstufe eigentlich gar nicht. Also für das schreiben, aber nicht für das Sprechen.
MP	Meine letzte Frage wäre jetzt noch, ob du schon im Bereich teaching speaking und Entwicklung von Sprechkompetenz und Redefluss schon Fortbildungen gemacht hast?
MS	Ja, aber hauptsächlich in Italienisch, weil ich mir da unsicherer war, was ich mir da erwarten kann. In Englisch habe ich selber schon so viel Erfahrung, durch Nachhilfe und so weiter, bevor ich zum Unterrichten angefangen habe. Da war mir klarer, was ich von jemandem in der Achten, in der Sechsten, in einer Vierten erwarten kann. Also auch nicht super klar, aber das ist irgendwie, da habe ich viel schneller ein Gefühl dafür bekommen und Italienisch ist mir das schwerer gefallen darum habe ich da glaube ich zwei oder drei Fortbildungen gemacht, eben gemeinsam mit dem Bewerten und so weiter. In Englisch eigentlich nicht. Am teacher's day habe ich glaube ich letztes Jahr einen Workshop gemacht, weil das halt was. Und wie gesagt wir haben uns als Team zusammengesetzt und darüber geredet aber das ist, halt auch immer, zählt nicht als Fortbildung außerdem.

MP	Wenn du dir das Fortbildungsangebot anschaust, hast du das Gefühl im Vergleich zu den anderen skills in Englisch wird da genug in Richtung speaking und assessing speaking angeboten oder hast du da das Gefühl, dass es eher stiefmütterlich behandelt wird?
MS	Ich muss ehrlich sein, ich habe dieses Semester noch nicht in das Fortbildungsprogramm reingeschaut, weil ich mir gedacht habe ich mache jetzt einmal meine Dissertation fertig und die ist Fortbildung genug. Also was ich vom letzten Jahr im Kopf habe würde ich sagen, dass es relativ viel gibt zum Thema speaking, es gibt meistens so eine assessing speaking, einen promoting speaking oder hast es zumindest dieses Semester gegeben und dann gibt es immer solche Geschichten zu promote culture or video in the classroom und viele von denen sind sehr auf Sprechen ausgerichtet. Also ich habe mal irgendetwas gemacht zu video in the English classroom und im Endeffekt war das aber total auf Sprechanlässe und nicht zum Beispiel auf Schreibenlässe, was ja theoretisch auch gehen würde. Also es war auf listening comprehension und speaking ausgerichtet. Mein Eindruck ist teilweise auch, dass solche cultural, video und Material Workshops auch in Richtung listening und speaking eher als in Richtung reading und writing gehen, weil es halt einfach um classroom conversation geht. Aber es könnte sein, dass ich flasch liege.
MP	Möchtest du noch irgendetwa sloswerdem und hinzufügen?
MS	Nein, ich glaube ich habe dir schon genug erzählt.
MP	Ja, ich sage auf jeden Fall danke.

Abstract

This thesis aims at discussing different approaches to teaching and assessing oral fluency in order to show a direct link between second language teachers' concepts of fluency and its assessment. Therefore, it was necessary to review relevant theoretical research findings from the field of Second Language Teaching (SLA) and Communicative Language Teaching (CLT) to develop a framework of features of a fluent language user. Moreover, it was important to investigate if this theoretical framework was practical for actual use in the SL classroom. It was discovered, that the various definitions of fluency vary greatly and were not all appropriate for use in practice. It could be argued that there even is a gap between research and pedagogy. As opposed to temporal measures of fluency, this thesis focuses on more practice-oriented features of oral fluency and expects that Austrian language teachers rather make use of fluency in its broader sense (Lennon 2000).

In order to draw a link between theoretical construct and teaching practice, this thesis, reviews several possibilities to implement oral fluency in foreign language classroom practices. Therefore, qualitative interviews were conducted with five Austrian English language teachers in secondary education to discuss their approaches of teaching and ultimately assessing oral fluency. The results show that their concepts add to the multidimensional view of oral fluency presented in the literature review. Furthermore, it becomes apparent that teachers do not assess fluency at all. This observation corresponds with their view of fluency as something more akin to global language proficiency. Overall, it could be summarized that oral fluency still is perceived intuitively and teachers rather rely on their gut feeling than on theoretical background knowledge when it comes to the assessment of oral fluency.

Zusammenfassung

Ziel dieser Diplomarbeit ist es, eine direkte Verbindung zwischen der Definition und dem Konstrukt von Redefluss und der Bewertung von Redefluss von österreichischen Englischlehrerinnen und -lehrern der Sekundarstufe herzustellen. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden verschiedene Herangehensweisen an das Unterrichten von flüssigem Sprachgebrauch in einer Zweit- und Fremdsprache gegenübergestellt und verglichen. Es stellt sich heraus, dass sich die Definitionen von Redefluss und die Auswirkung dieser Definition auf die Bewertung von Redefluss in den verschiedenen Disziplinen (Second Language Acquisition, Communicative Language Teaching, English Language Teaching) stark unterscheiden und sogar eine Lücke zwischen Wissenschaft und Praxis zu füllen gilt. Es wurden insbesondere die theoretischen Aspekte von flüssigem Sprechen herausgearbeitet, die sich als praxisrelevant herausgestellt haben. Redefluss wird in diesem Kontext als ein sehr breit gefächertes Konzept dargestellt und lässt temporäre Aspekte, wie Geschwindigkeit, Anzahl von Pausen, Stocken etc. in den Hintergrund rücken.

Um eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen, wurden qualitative Interviews mit fünf österreichischen Lehrern/innen der Sekundarstufen durchgeführt. Im Fokus der Interviews standen die individuellen Definitionen von Redefluss der teilnehmenden Lehrer/innen und die Rolle des Redeflusses im Englischunterricht allgemein. Es stellte sich heraus, dass die Befragten Redefluss als ein multidimensionales Konstrukt verstehen, das nicht als ein isolierter Bestandteil von Sprechen angesehen wird. Die Definitionen spiegeln sich auch in der Herangehensweisen der einzelnen Lehrer/innen an die Bewertung von Redefluss: Keine/r der Befragten bewertet mündliche Leistungen. Dieses Vorgehen passt zum Verständnis von Redefluss als einer von vielen Aspekten, die eine/n kompetente/n Sprecher/in ausmachen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Redefluss aktuell noch immer sehr intuitiv wahrgenommen wird und im Gegensatz zu den anderen Kompetenzen Lesen, Schreiben und Hören nicht bewertet werden will, um die Schüler/innen zum freien Sprechen anzuregen.