

Reihe „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“

Herausgegeben vom Institut für
„**Unterricht und Schulentwicklung**“

School of Education
der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Claudia Bickel

Teaching Speaking - am Beispiel einer 5. Klasse BORG Gesundheit und Bewegung



Klagenfurt, 2014

Die Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/-innen“ (PFL) sind interdisziplinäre Lehrerfortbildungsprogramme des Instituts für Unterrichts- und Schulentwicklung. Die Durchführung der Lehrgänge erfolgt mit Unterstützung des BMUKK.

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT.....	3
<u>1 EINLEITUNG.....</u>	<u>4</u>
<u>2 LEHRSITUATION</u>	<u>4</u>
<u>3 FRAGESTELLUNG</u>	<u>6</u>
<u>4 NEUE MÜNDLICHE REIFEPRÜFUNG</u>	<u>6</u>
4.1 ERSTELLUNG EINER KOMPETENZORIENTIERTEN AUFGABE	6
4.2 DER DIALOGISCHE TEIL.....	7
4.3 DER MONOLOGISCHE TEIL.....	8
4.4 OPERATOREN	8
4.5 KONTROLLFRAGEN ZUR ERSTELLUNG VON KOMPETENZORIENTIERTEN AUFGABEN.....	9
4.6 BEURTEILUNG.....	9
4.6.1 GESPROCHENE VS. GESCHRIEBENE SPRACHE	9
4.6.2 KRITERIEN	10
<u>5 AKTIONSFORSCHUNG</u>	<u>11</u>
5.1 ERHEBUNG DES IST – ZUSTANDS.....	11
5.1.1 FRAGEBOGEN	11
5.1.2 BEURTEILUNG MIT BEWERTUNGSRASTER.....	16
5.2 MAßNAHMEN.....	16
5.2.1 VIELFALT AN SPRECHSITUATIONEN	16
5.2.2 FEEDBACK	18
5.2.3 DIE 4 BEWERTUNGSKRITERIEN IM UNTERRICHT.....	19
5.3 RETEST	25
5.3.1 FRAGEBOGEN	25
5.3.2 BEWERTUNG MIT BEWERTUNGSRASTER.....	31
5.4 INTERPRETATION UND AUSBLICK	31
<u>6 ANHANG</u>	<u>34</u>
<u>7 LITERATURVERZEICHNIS.....</u>	<u>45</u>

Abstract

Spätestens seit der Auseinandersetzung mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GERS) und mit der Einführung von nationalen Bildungsstandards, hat die Fertigkeit Sprechen an Bedeutung dazu gewonnen. Die Einführung der neuen mündlichen Reifeprüfung 2015, deren Aufgabenstellung auf den Inhalten des GERS beruht, bringt viele Veränderungen mit sich, die auch im Unterricht berücksichtigt werden müssen.

Um die Schüler bestmöglich auf die neuen Anforderungen vorzubereiten ist es wichtig, auf ihre individuellen Bedürfnisse einzugehen und ihnen mit vielfältigen Sprechsituationen die notwendigen Tools mitzugeben, um die mündliche Reifeprüfung in Englisch erfolgreich meistern zu können. Eine detaillierte Auseinandersetzung mit den vier Bewertungskategorien der neuen mündlichen Reifeprüfung: Erfüllung der Aufgabenstellung, Interaktion, Spektrum der Sprache und Richtigkeit der Sprache sind sowohl für den Lehrer als auch für Schüler wichtige Voraussetzung zum Lösen von Sprechaufgaben.

Mag. Claudia Bickel, BSc

BG/BRG/BORG Bludenz

claudia.bickel@gmx.at

1 Einleitung

Teaching Speaking war und ist ein relevantes Thema, das jeden Fremdsprachenlehrer vor Herausforderungen stellt. Im Zuge der Umstellung zur Neuen Reifeprüfung (NRP) ergeben sich nun auch einige Veränderungen für die Beurteilung der Sprechfähigkeit der Schüler_innen und somit auch neue Anforderungen an den Unterricht, denen wir als Fremdsprachenlehrer gerecht werden müssen.

Bei der NRP sollen die Schüler_innen in monologischen und dialogischen Sprechsituationen zeigen, dass sie eine Fremdsprache beherrschen und kommunizieren können. Dabei ist der traditionelle Fokus auf gelernten landeskundlichen und literarischen Inhalten nicht mehr gegeben und weicht einem modernen kompetenzorientierten Fokus, bei dem Handlungs- und Interaktionskompetenz wesentliche Rollen spielen. Eine Konsequenz für den Unterricht muss daher sein, die Schüler_innen in verschiedenen Sprechsituationen schrittweise an diese Aufgaben heranzuführen und ihnen die nötigen Redemittel mit auf den Weg zu geben, damit sie diese Herausforderung in Zukunft meistern können. Dabei ist es wichtig in einem ersten Schritt den Schülern_innen Spaß am Sprechen zu vermitteln und Ängste abzubauen. Da die mündliche Prüfung in Zukunft einen Dialog zwischen zwei Schüler_innen beinhalten wird, ist es besonders wichtig, die Schüler_innen langsam an diese Situation zu gewöhnen und ihnen zu vermitteln, wie Gespräche aufrechterhalten werden können. In einem ersten Schritt habe ich bereits versucht mich dieser neuen Aufgabe zu stellen und Möglichkeiten zu erarbeiten, um meine Schüler_innen bestmöglich vorzubereiten. Dabei ging es zunächst vor allem darum die Sprechanteile im Unterricht zu erhöhen und die Schüler_innen dazu zu bringen, sich aktiv zu beteiligen und Spaß am Sprechen zu entwickeln.

In einem zweiten Schritt soll der Fokus auf die Steigerung der Sprechqualität gelegt werden, um die Schüler_innen bestmöglich auf die bevorstehende mündliche Reifeprüfung vorzubereiten.

2 Lehrsituation

Ich unterrichte seit September 2012 eine Klasse an einer AHS (BORG mit Schwerpunkt Bewegung und Sport) in Englisch. Die Klasse besteht zur Zeit aus 17 Schüler_innen, die aus unterschiedlichen Mittelschulen bzw. aus der Unterstufe stammen. Gleich zu Beginn des ersten Schuljahres 2012/2013 stellte ich fest, dass die Schüler_innen nur wenig Englisch im Unterricht sprachen und ich hatte den Eindruck, dass sie dem Sprechen einer Fremdsprache sehr ablehnend gegenüberstehen.

Im Zuge des ersten Projektes wurde daher versucht, die Sprechhäufigkeit jedes einzelnen Schülers_in durch Übungen basierend auf ihren individuellen Bedürfnissen zu erhöhen. Mit Hilfe einer Moderation und Kartenabfrage mit der ganzen Klasse wurde zunächst der Ist-Zustand der Klasse erhoben und gemeinsam mögliche Gründe für den mangelnden Einsatz von Englisch während der Stunde bzw. mögliche Maßnahmen besprochen.

Die Angaben der Schüler_innen und ihre Erklärungen zeigten in weiterer Folge ganz klar, dass vor allem die Angst vor Blamage einen wesentlichen Faktor darstellt. Sie hatten Angst, Fehler zu machen und schlechter zu sein, als andere.

Ein weiterer oft genannter Grund war, dass die Schüler_innen in den vorigen Schulen nur selten bis gar nicht selbst Englisch gesprochen hatten und die Situation für sie deshalb ganz neu war. Als dritter Punkt gaben viele Schüler_innen den Mangel an Vokabular und wichtigen Strukturen für die aktive Teilnahme an Gesprächen an.

Im anschließenden Gespräch mit den Schüler_innen stellte sich heraus, dass sie sich vor allem wünschten, zu Beginn nur mit einem Partner und nicht mit einer größeren Gruppe sprechen zu müssen. Außerdem war es für sie wichtig, keinerlei Kontrolle durch den Lehrer zu spüren.

Durch gezielte Maßnahmen basierend auf diesen Ergebnissen wurden über einen Zeitraum von zwei Monaten Übungen durchgeführt, bei denen ich mich als Lehrer weitgehend zurückhielt und ganz bewusst die Verantwortung an die Schüler übergab.

Bei der Wahl der Sprechaufgaben wurden folgenden Ziele verfolgt:

- relevante Inhalte: um erfolgreich sprechen zu können, müssen die Lernenden etwas zu sagen haben bzw. am Thema interessiert sein: z.B. Rollenspiele Eltern/ Schüler_innen (vgl. Schnitter 2010)
- Motivation: die Sprechsituationen sollten unterhaltsam und motivierend sein
- Kommunikationsstrategien: die Sprechaufgaben sollten es den Schüler_innen ermöglichen, Strategien zu entwickeln um Gespräche aufrechtzuerhalten (discourse markers, etc.)
- kooperatives Arbeiten/Interaktion mit dem Partner: Meinung äußern, Nachfragen, Bestätigen, Reaktion auf Gesprächspartner
- vom Einfachen zum Komplexen
- von Gesprächen zu zweit zu Diskussionen in Gruppen bzw. zu Präsentationen in der Klasse
- dialogisches und monologisches Sprechen in Hinblick auf die neue Reifeprüfung

Am Ende der Intervention wurde anhand eines Fragebogens die Selbsteinschätzung der Schüler überprüft. Die Ergebnisse waren sehr positiv und zeigten, dass sich die Schüler in Sprechsituationen wohlfühlten und nur noch ganz selten auf deutsche Wörter zurückgreifen mussten.

3 Fragestellung

Da die Steigerung der Sprechquantität mit dieser Klasse in diesem ersten Schritt geglückt ist, ist der nächste logische Schritt nun, ein Jahr später, eine Verbesserung der Sprechqualität, auf die zuvor kein Wert gelegt wurde. Diese Steigerung der Qualität soll in Hinblick auf die neue mündliche Reifeprüfung erfolgen. Dementsprechend dienen die vier Beurteilungskategorien der neuen mündlichen Reifeprüfung auch als Grundlage der Beurteilung der Sprechqualität in meinem Unterricht.

Am Anfang der Entwicklung des Unterrichts stand eine intensive Auseinandersetzung mit der neuen mündlichen Reifeprüfung und ihren Anforderungen. In weiterer Folge sollte erhoben werden, auf welchem Leistungsniveau sich die Schüler zu dieser Zeit befanden und welche Maßnahmen getroffen werden mussten, um individuell die Leistung der einzelnen Schüler_innen zu verbessern und jeden optimal auf die mündliche Reifeprüfung vorzubereiten.

4 Neue Mündliche Reifeprüfung

Die Richtlinien der neuen mündlichen Reifeprüfung werden ab dem Schuljahr 2014/15 österreichweit gültig. In den lebenden Fremdsprachen ergeben sich durch diese Neuerung einige Änderungen für die Aufgabenstellung und in weiterer Folge auch für den Unterricht. Im Mittelpunkt steht nun nicht mehr Wissen (z.B. Inhalte), sondern die Fähigkeit in einer definierten Situation, unter bestimmten Bedingungen eine Lösung für eine gestellte Aufgabe zu erarbeiten. Moderne mündliche Prüfungen, wie es die neue mündliche Reifeprüfung sein wird, sollen das echte Leben widerspiegeln und den Kandidaten Aufgaben aus realen Situationen stellen. Die Sprechperformanzen sollen dabei möglichst spontan und keinesfalls einstudiert sein. Eine weitere wichtige Änderung ist die Gliederung der mündlichen Prüfung in einen dialogischen und in einen monologischen Teil. Um meine Schüler bestmöglich auf diese beiden Prüfungsteile vorzubereiten ist eine intensive Auseinandersetzung mit den Anforderungen einer solchen Prüfung bzw. mit der Erstellung kompetenzorientierter Aufgaben unumgänglich (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2013).

4.1 Erstellung einer kompetenzorientierten Aufgabe

Um den Schülern den Umgang mit kompetenzorientierten Aufgaben näher zu bringen, ist es für die Lehrperson wichtig, selbst brauchbare Aufgaben auf dem gewünschten Niveau erstellen oder auswählen zu können. Die Aufgabenstellung

muss eine Sprechperformanz ermöglichen, die eigenständig, situationsadäquat und handlungsorientiert ist und das jeweilige GERS-Niveau (vgl. Council of Europe 2004) verlässlich abbildet. Es ist dabei darauf zu achten, dass die Anforderungen über die reine Reproduktion von Wissen hinaus einen Transfer des Gelernten in einem konkreten Kontext verlangen und Problemlösung und Reflexion ermöglichen. Da der Lehrplan, dem GERS-Niveau entsprechend bei der Fertigkeit Sprechen zwischen monologisch und dialogisch unterscheidet, besteht auch die zu dem jeweiligen Themenbereich entwickelte Aufgabenstellung aus zwei gleichwertigen Teilen (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2013):

- einem Teil, der dazu auffordert, in zusammenhängender Rede zu sprechen.
- einem Teil, der einen situativen Kontext vorgibt, zu dem ein spontanes Gespräch mit einer Interlokutorin/einem Interlokutor zu führen ist.

Generell soll die Aufgabenstellung einfach und klar formuliert sein, möglichst auf einem Sprachniveau, das unter dem abzuprüfenden Niveau liegt. In meinem konkreten Fall bedeutet dies eine Aufgabenstellung auf Niveau A2, da ich in einer 6. Klasse ein B1 Niveau erwarte.

Da die Aufgabe möglichst real und aus der Lebenswelt der Schüler gegriffen sein sollte, wird als Hilfestellung bei der Beschreibung eines geeigneten Kontexts Tabelle 5 aus dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen empfohlen (Sheil 2001, Anhang A). Mit Hilfe dieser Tabelle soll jede Aufgabe anhand der Kategorien Bereich, Thema und Situation eingeordnet werden.

4.2 Der dialogische Teil

In dem dialogischen Teil der neuen mündlichen Reifeprüfung müssen die Schüler_innen in 10 Minuten eine kompetenzorientierte authentische Aufgabe gemeinsam mit einem Partner lösen. In der regulären mündlichen Reifeprüfung ist dieser Partner der eigene Klassenlehrer_in. Der Lehrer nimmt dabei eine Rolle ein und löst gemeinsam mit dem Schüler_in die Aufgabe. Der Schüler_in hingegen darf nur die Rolle eines 17/18-jährigen österreichischen Schülers_in einnehmen, damit ein Rollenspiel verhindert wird.

Neben einer kurzen Einführung enthält die Aufgabe zusätzlich einige bullet points, die den Schüler_in unterstützen und detaillierte Informationen darüber liefern, was von dem Schüler_in genau erwartet wird.

Der Klassenlehrer_in übernimmt neben der Rolle des Gesprächspartners auch die Funktion des Interlokutors ein und beurteilt den Kandidaten_in mit Hilfe eines holistischen Rasters. Ein weiterer Fachlehrer beurteilt den Kandidaten_in anhand eines analytischen Rasters (Anhang B).

Neben dieser regulären Option haben die Schulen zur Zeit noch die Möglichkeit, sich für einen Schulversuch zu entscheiden. Im Falle eines Schulversuchs wird die

dialogische Prüfung von zwei Schülern_innen durchgeführt. Der Klassenlehrer_in beurteilt beide Kandidaten_innen mit einem analytischen Beurteilungsraster, ein weiterer Fachkollege_in übernimmt die Funktion des Interlokutor_in und beurteilt beide Schüler_innen mit einem holistischen Raster. Die Fachkollegen_innen des BG Bludenz haben sich darauf geeinigt, den Schulversuch anzumelden und die Schüler_innen auf einen dialogischen Teil mit einem weiteren Schüler_in als Gesprächspartner_in vorzubereiten (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2013).

Der dialogische Sprechauftrag für den Kandidaten_in enthält folgende Punkte:

- das Thema aus dem Themenpool
- die Bezeichnung des Prüfungsteils: dialogisch
- einen klaren situativen Kontext, aber kein Rollenspiel
- eine ergebnisorientierte Aufgabenstellung mit ca. 5 Unterpunkten. Ergebnisorientiert bedeutet, dass der Sprechauftrag zum Erreichen einer Einigung bzw. eines Resultats auffordert.
(vgl. Spöttl 2013)

4.3 Der monologische Teil

Der Vollständigkeit halber soll auch der monologische Teil kurz erwähnt werden. Die folgende Arbeit und die Intervention mit der Klasse beschränken sich jedoch lediglich darauf, die Sprechperformanz in dialogischen Aufgabenstellungen zu verbessern.

Der monologische Sprechauftrag für den Kandidaten_in enthält das Thema aus dem Themenpool, die Bezeichnung des Prüfungsteils (monologisch), ein oder zwei Bilder oder Grafiken und ca. 3 Unterpunkte mit Operatoren (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2013).

4.4 Operatoren

Jede Aufgabenstellung enthält mehrere Unterpunkte (bullet points), die den Schülern_innen detaillierte Informationen zu dem Arbeitsauftrag geben. Die Aufgaben sollten möglichst eine ungerade Anzahl an Unterpunkten beinhalten, da dies die Beurteilung erleichtert. Für die Erstellung einer geeigneten Aufgabenstellung ist die Kenntnis über das Sprachniveau der Operatoren erforderlich. Alle Operatoren lassen sich aus den Deskriptoren des GERS wörtlich oder sinngemäß ableiten (vgl. Council of Europe 2004):

- A2: begründen, berichten, beschreiben, erklären, erzählen, fragen, vergleichen, vorschlagen

Die Operatoren von B1 beinhalten auch die Operatoren von A2.

- B1: argumentieren, Beispiele geben, erläutern, gegenüberstellen, Informationen prüfen, kommentieren, Standpunkt klar machen, Stellung nehmen, zusammenfassen
- B2: abwägen, analysieren, argumentieren, beurteilen, bewerten, charakterisieren, darstellen, empfehlen, hervorheben, Hypothesen aufstellen, illustrieren, interpretieren, kommentieren, Vermutungen anstellen.
Die Operatoren von B2 beinhalten auch die Operatoren von A2 und B1.
(vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2013)

4.5 Kontrollfragen zur Erstellung von kompetenzorientierten Aufgaben

Um eine schnelle Entscheidung bei der Auswahl von geeigneten Aufgaben aus unterschiedlichen Büchern zu ermöglichen und als Hilfestellung bei der Erstellung eigener Aufgaben sollen die folgenden Kontrollfragen dienen:

- Formulierung der Aufgabenstellung eine Stufe unter dem geforderten Niveau (gefordertes Niveau: B1, Aufgabenstellung: A2)
- Welche Funktion nimmt der Schüler_in im Gespräch ein? (Kein Rollenspiel!)
- Ist der Kontext klar?
- Ist die Aufgabe authentisch?
- Was ist das Ziel bzw. Zweck der Aufgabe?
- Ist eine ungerade Anzahl von Unterpunkten vorhanden?
- Ermöglicht die Aufgabenstellung dem Schüler_in eine Sprechperformanz auf dem geforderten Niveau zu produzieren?

4.6 Beurteilung

Bei der neuen mündlichen Reifeprüfung werden die Sprechperformanzen mit zwei verschiedenen Beurteilungsrastern bewertet. Die Auseinandersetzung mit den einzelnen Kategorien dieser Raster ist nicht nur für die Lehrperson sondern auch für die Schüler essentiell. Die Schüler müssen genau wissen, was von ihnen erwartet wird und in welchen Bereichen sie sich noch verbessern müssen.

4.6.1 *gesprochene vs. geschriebene Sprache*

Bei der Beurteilung von Sprechperformanzen muss berücksichtigt werden, dass sich die gesprochene Sprache maßgeblich von der geschriebenen Sprache unterscheidet. Lehrer_innen dürfen nicht dieselben Ansprüche an eine Sprechleistung wie an einen geschriebenen Text stellen.

Gesprochene Sprache

- findet in Echtzeit statt und kann daher nicht überarbeitet werden
- erfüllt einen Zweck
- ist interaktiv und hängt vom Gesprächspartner ab
- wird von Routinen und Sprechfloskeln bzw. fixen Redewendungen beeinflusst
- hat spezielle grammatikalische Strukturen
- erlaubt Pausen und Reparaturen
- erlaubt Fragmente und unvollständige Sätze
- Das Wissen über die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache darf nicht nur bei der Beurteilung sondern muss bereits im Unterricht eine Rolle spielen (vgl. Bifi 2011 und Biber 2002)

4.6.2 Kriterien

Die Sprechperformanzen der Schüler_innen im Zuge der neuen mündlichen Reifeprüfung werden wie bereits erwähnt mit Hilfe eines analytischen und holistischen Bewertungsrasters beurteilt. Das angestrebte Sprachniveau bei der mündlichen Reifeprüfung in Englisch ist B2. In einer 6. Klasse wird ein Niveau B1 erwartet und daher der analytische Bewertungsraster für B1 verwendet, um die Schüler_innen der 6GB Klasse zu beurteilen. Unabhängig vom Sprachniveau werden alle Sprechperformanzen nach den vier Kategorien Erfüllung der Aufgabenstellung, Interaktion und Flüssigkeit, Spektrum gesprochener Sprache und Richtigkeit gesprochener Sprache beurteilt (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2013).

5 Aktionsforschung

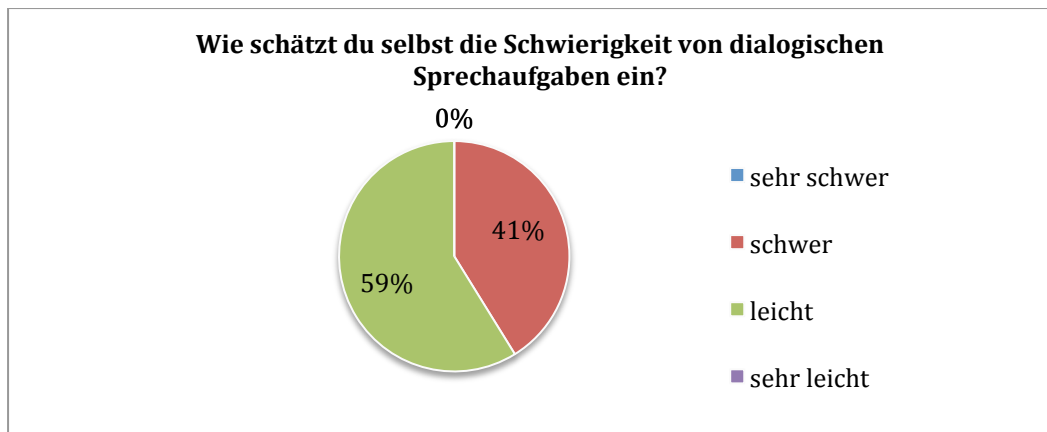
5.1 Erhebung des Ist – Zustands

5.1.1 Fragebogen

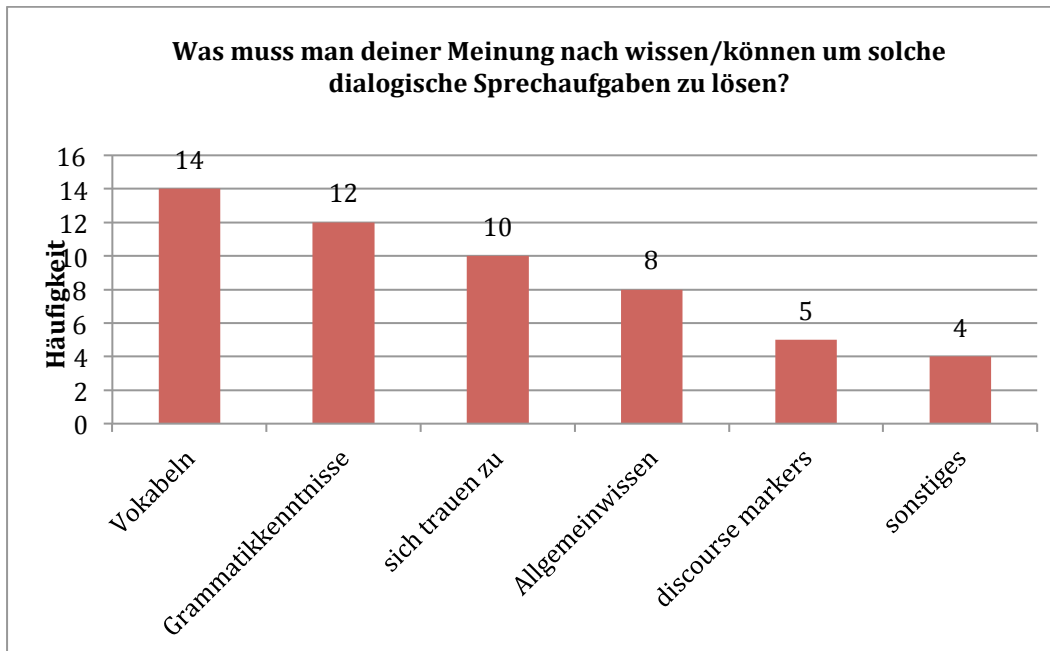
Um den Leistungsstand und die Selbsteinschätzung der Klasse 6GB zu ermitteln, wurden zwei verschiedene Tools eingesetzt. In einem ersten Schritt erhielten die Schüler_innen eine dialogische Aufgabenstellung in Anlehnung an den Leitfaden zur neuen mündlichen Reifeprüfung (siehe Anhang C). Die Aufgabe wurde mit einem frei gewählten Gesprächspartner_in gelöst und anschließend ein Fragebogen ausgefüllt (siehe Anhang D). Die Schüler_innen waren es seit dem letzten Schuljahr gewohnt, dass verschiedene Sprechsituationen ein fixer Bestandteil des Unterrichts sind.

Mit Hilfe des Fragebogens sollte erhoben werden, wie schwer den Schülern_innen die Erfüllung einer solchen Aufgabenstellung fällt, wo sie mögliche Schwierigkeiten sehen und in welchen Bereichen sie Hilfestellung benötigen. Zusätzlich wurden die Schüler_innen nach der Relevanz einzelner Hilfestellungen befragt und sie wurden außerdem gebeten, sich selbst einzuschätzen. Eine zusätzliche Frage bezog sich darauf, mit wem sie persönlich solche Aufgaben am liebsten lösen würden.

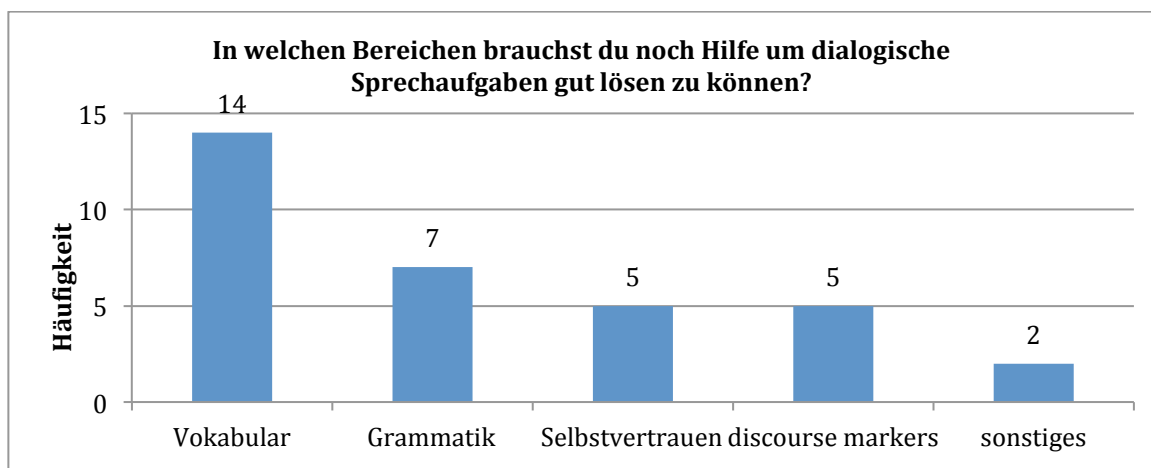
ERGEBNISSE



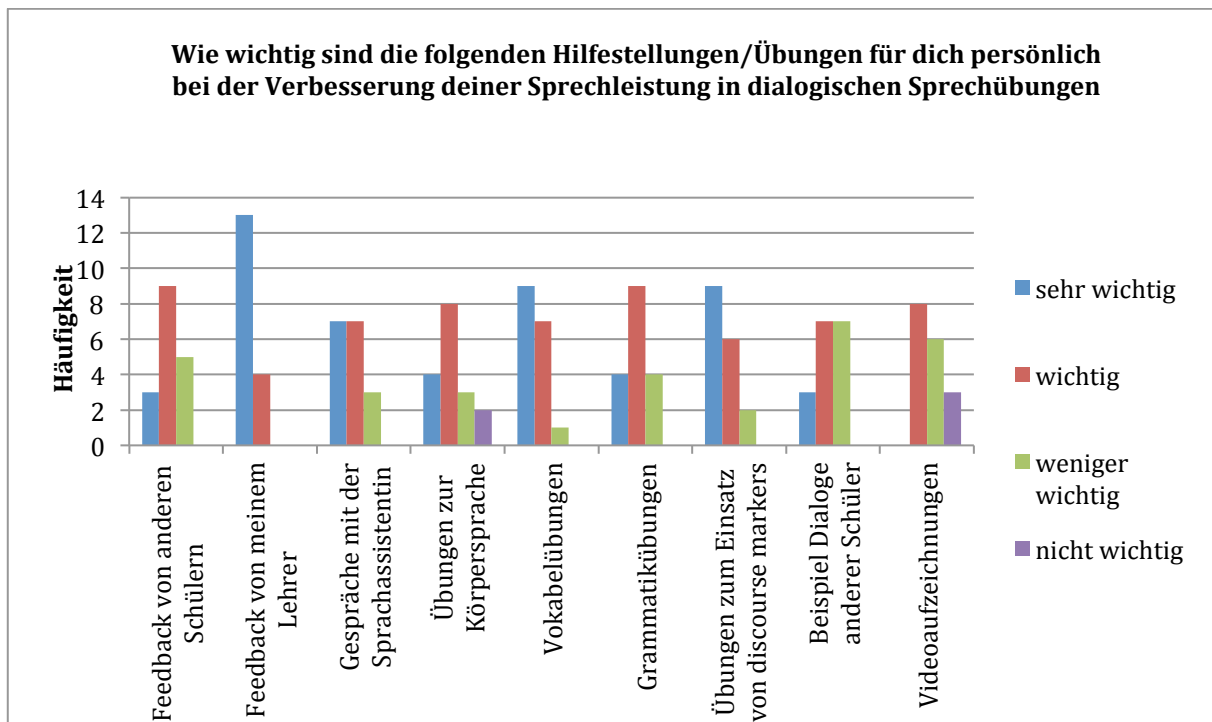
Obwohl diese Form der Sprechaufgaben für die Schüler_innen ungewohnt war, waren immerhin 59% der Schüler_innen der Meinung, dass die Aufgaben leicht zu lösen sind. 41% der befragten Schüler_innen schätzten dialogische Sprechaufgaben im Format der neuen mündlichen Reifeprüfung als schwer ein.



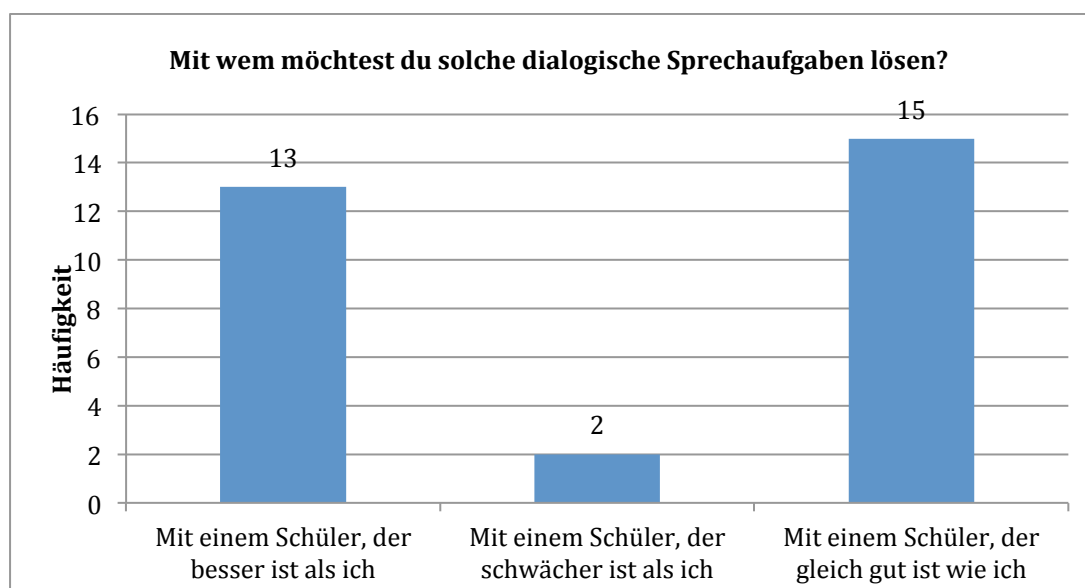
Bei der offenen Frage nach benötigten Fähigkeiten zur Lösung von dialogischen Sprechaufgaben wurden vor allem Vokabeln und Grammatik von den Schülern_innen genannt. Interessant ist, dass die Schüler_innen auch ein gewisses Allgemeinwissen und Selbstbewusstsein als notwendige Voraussetzungen ansehen.



Obwohl bereits im letzten Schuljahr vermehrt Fokus auf die Erweiterung des Wortschatzes gelegt worden ist, scheinen die Schüler_innen nach wie vor noch am meisten Unterstützung in diesem Bereich zu wollen.



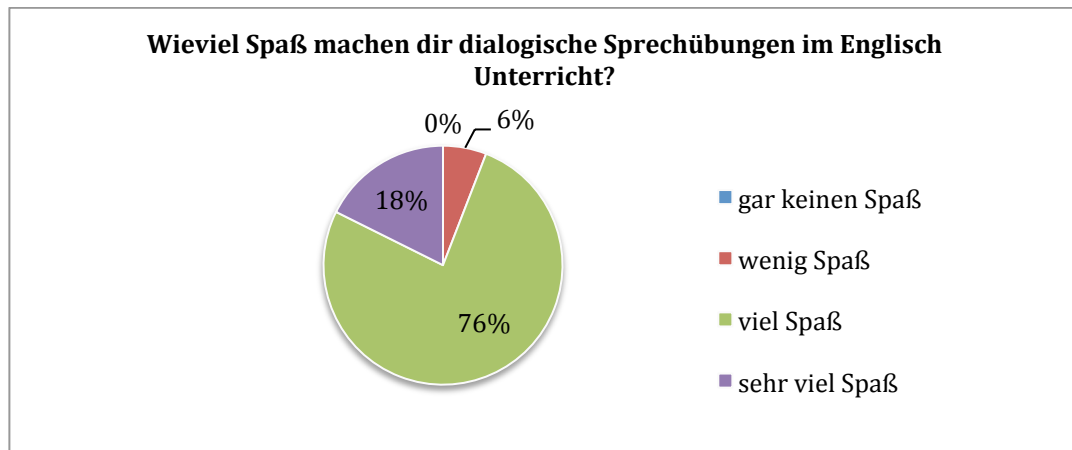
Bei der Frage nach möglichen Hilfen bei der Verbesserung der Sprechleistung sahen die Schüler vor allem das Feedback des Lehrers als besonders wichtig. Weitere wichtige Hilfen erwarteten sich die Schüler_innen von Vokabelübungen und Übungen zu discourse markers. Als weniger wichtig wurden vor allem Videoaufzeichnungen eigener Sprechperformanzen, Übungen zur Körpersprache und Beispiele anderer Schüler eingeschätzt.



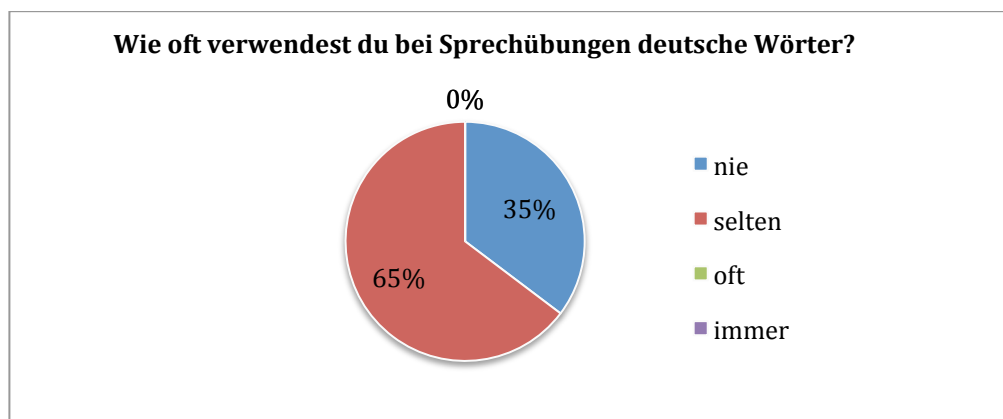
Ein Kritikpunkt beim derzeit möglichen Schulversuch für die neue mündliche Reifeprüfung im Bereich Fremdsprachen sind Befürchtungen betreffend den unterschiedlichen Leistungsniveaus der beiden Gesprächspartner. Dabei wird

vermutet, dass ein schwächerer Gesprächspartner in Gegenwart eines besseren Schülers_in nur wenig zu Wort kommt bzw. ein leistungsstarker Schüler mit einem schwächeren Partner keine Bestleistung erbringen kann.

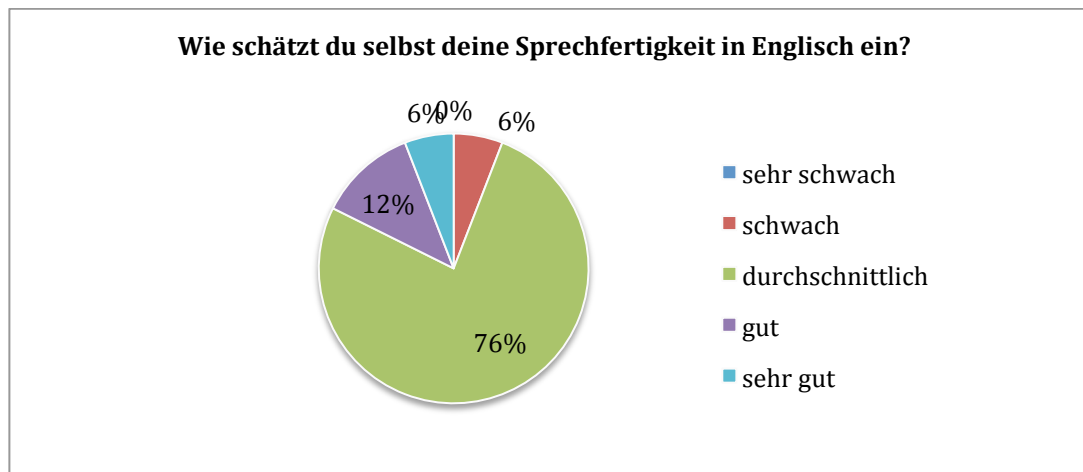
Das Ergebnis der Befragung der Schüler_innen zeigte zumindest, dass sich 15 von 17 Schülern einen Gesprächspartner_in auf dem selben Leistungsniveau wünschen würden. 13 der 17 Befragten würden die Aufgabe mit einem leistungsstärkeren Schüler_in lösen wollen. Im Gegensatz dazu würden nur 2 der 17 Schüler_innen solche Sprechsituation auch mit einem schwächeren Partner_in meistern wollen.



Ganz erfreulich waren die Ergebnisse der Frage nach der Freude an dialogischen Sprechübungen. Das Ziel des letzten Schuljahres, Spaß am Sprechen zu vermitteln, wurde offensichtlich auch langfristig erreicht. So gaben mehr als 90% der Schüler_innen an, dass sie viel Spaß oder sehr viel Spaß am Sprechen zu zweit haben.



Ein weiteres Ziel des ersten Projekts war es, die Anzahl der deutschen Wörter, die die Schüler_innen in Sprechsituationen verwenden, langfristig zu verringern. Daher war das Ergebnis der Frage nach deutschen Wörtern ein sehr zufriedenstellendes. Mehr als 1/3 der Schüler_innen müssen laut eigenen Angaben gar nie mehr auf ihre Muttersprache zurückgreifen, ungefähr 2/3 verwenden noch selten deutsche Wörter.



Die Schüler_innen der 6GB Klasse schätzten sich insgesamt relativ gut ein. Der Großteil der befragten Schüler_innen sah sich selbst im Durchschnitt. Nur 6% der Schüler_innen beurteilte die eigene Leistung im Bereich des Sprechens als schwach ein. Immerhin jeder 5. Schüler_in schätzte sich selbst als gut oder sehr gut ein. Das Ergebnis ist dahingehend verwunderlich, da sich doch einige Schüler nach eigenen Angaben noch Hilfe zur Steigerung ihres Selbstbewusstseins beim Sprechen wünschen.

ZUSAMMENHÄNGE

Die Berechnung möglicher Korrelationen der Angaben der Schüler_innen nach Pearson, die mit Hilfe des SPSS Statistik Programmes von IBM durchgeführt worden, zeigte einzelne signifikante Ergebnisse (vgl. Sedlmeier, 2013). Auffällig ist ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Selbsteinschätzung der eigenen Sprechfertigkeit und der Einschätzung der Hilfestellungen, die von den Schülern_innen als hilfreich empfunden wurden. Je schlechter die Selbsteinschätzung der Schüler_innen, desto höher schätzten sie die Wertigkeit von Beispieldialogen von anderen Schülern_innen ($p=0,049$) und Videoaufzeichnungen ($p=0,031$) ein. Besonders leistungsschwächere Schüler_innen waren demnach überzeugt, von Beobachtungen oder auch Beispieldialogen als Anleitungen für die Lösung von Sprechaufgaben zu profitieren. Solche Schüler_innen könnten zum Beispiel in der Funktion des Language Monitors Gelegenheit bekommen, Gespräche zu beobachten.

Ein weiterer signifikanter Zusammenhang bestand zwischen der Anzahl der verwendeten deutschen Wörter und der Freude an Sprechaufgaben ($p=0,001$). Jene Schüler_innen, die besonders wenig deutsche Wörter in Sprechsituationen verwenden, haben viel Spaß an solchen Aufgaben. Ein umfangreicher Wortschatz könnte daher helfen, die Freude am Sprechen noch zu steigern.

Ein letztes signifikantes Ergebnis lieferte die Korrelationsberechnung zwischen der Einschätzung der Schwierigkeit von dialogischen Sprechaufgaben und der Wichtigkeit von Grammatikübungen ($p=0,031$). Schüler_innen, die dialogische

Sprechübungen als schwierig einstufen, waren der Meinung, dass Übungen zur Festigung der Grammatik sie wenig unterstützen können (Anhang J).

5.1.2 Beurteilung mit Bewertungsraster

Zusätzlich zur eigenen Leistungseinschätzung der Schüler_innen, wurden acht Schüler_innen von mir und einer weiteren Kollegin mit Hilfe des analytischen Bewertungsrasters für B1 beurteilt und erhielten Punkte in allen vier Kategorien des Rasters (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2013). 6 Punkte sind in jeder einzelnen Kategorie notwendig, damit diese als bestanden gilt.

Es wurde eine dialogische Aufgabe verwendet, die gemeinsam in dem AHS Bundesseminar „Mündliche Reifeprüfung Englisch AHS“ entwickelt worden ist.

ERGEBNISSE

In ihrer ersten Bewertung erreichten die Schüler_innen im Schnitt 6,25 Punkte im Bereich Erfüllung der Aufgabenstellung, 6,25 Punkte im Bereich Interaktion und Flüssigkeit, 6,37 Punkte im Bereich Spektrum der Sprache und 6,25 Punkte im Bereich Richtigkeit der Sprache.

Zwei Schüler_innen konnten die Aufgabe nicht erfüllen und brachen bereits nach 6 Minuten das Gespräch ab. Jeweils zwei Schüler_innen konnten im Bereich Interaktion und Richtigkeit der Sprache die Grenze von 6 Punkten nicht erreichen. Ein Schüler_in war im Bereich Spektrum der Sprache negativ. Es bestand daher in allen Bereichen noch Handlungsbedarf (Anhang I).

5.2 Maßnahmen

5.2.1 Vielfalt an Sprechsituationen

Neben den kompetenzorientierten Aufgabenstellungen wie sie bei der neuen mündlichen Reifeprüfung zu lösen sind, sollten die Schüler_innen nach wie vor Englisch in den unterschiedlichsten Situationen und in unterschiedlichen Sozialformen sprechen. Die Aufgaben sollten von Vorträgen, Gesprächen mit dem Partner_in bis hin zu Diskussionen in Gruppen und in der Klasse Alles beinhalten. Dadurch sollte die Motivation der Schüler_innen aufrechterhalten werden und Langeweile verhindert werden. Sprechsituationen in unterschiedlichen Konstellationen wurden bereits in der ersten Phase des Projekts erarbeitet und waren auch in der zweiten Phase ein fixer Bestandteil des Unterrichts:

- *pictures as input*: Schüler_innen diskutieren zu zweit was vor der Situation auf dem Bild passierte und was danach passieren könnte

- *Bilder beschreiben*: Partner malt Bild anhand von Beschreibungen (vgl. Marks 2007)
- *story cubes*: würfeln und anhand von Bildern Geschichten erzählen
- *talking while walking*: Bei dieser natürlichen Sprechsituation können sich die Schüler_innen über persönliche Themen austauschen. Die Schüler_innen können auf dem Pausenhof/ im Schulgebäude paarweise spazieren und unterhalten sich dabei über ein vorgegebenes Thema. Ziel ist es, das Gespräch aufrechtzuerhalten (vgl. Henseler 2012, siehe Anhang E).
- *Postkarten*: Jeder Schüler_innen einer Gruppe wählt eine Postkarte und beschreibt den Gruppenmitgliedern, was auf der Karte zu sehen ist und warum er/sie diese Karte gewählt hat. Anschließend versucht die Gruppe gemeinsam die gewählten Postkarten in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen und eine Geschichte dazu zu erzählen. Die Geschichte wird dann einer anderen Gruppe erzählt.
- *Liebesgeschichte/ Krimi*: Paare schreiben vier Nomen auf einen Zettel und tauschen Zettel mit einem anderen Paar. Nach Vorgabe der Lehrperson erfinden die Schüler_innen eine Liebesgeschichte/ Märchen/ Abenteuergeschichte etc., in der die vorgegebenen Wörter vorkommen müssen. Die Paare treffen sich anschließend und erzählen sich gegenseitig die Geschichte.
- *Rollenspiele*: Beispiel: Music Festival: Eltern – Kind – Gespräch
- *Kugellager*: Zwei Texte werden in zwei Gruppen bearbeitet und dann mit der Kugellagermethode wiedergegeben. Bei dieser Übung müssen die Schüler_innen die wichtigsten Aussagen eines Textes herausfiltern und an andere Schüler_innen weitergeben.
- *Expertenrunde*: Schüler_innen bereiten in Gruppen eine Präsentation zu unterschiedlichen Themen vor. Anschließend werden die Schüler_innen in drei Gruppen eingeteilt, in der jeweils ein Vertreter jedes Themas vertreten ist.
- *Fishbowl*: In einer Fishbowl Diskussion soll über ein bestimmtes Problem diskutiert werden – mehrere Schüler_innen pro Rolle: jede Gruppe sammelt Argumente für ihre Rolle und schreibt diese auf Stichwortkarten. Vertreter jeder Gruppe nehmen in einem Innenkreis Platz. Der Rest der Klasse sitzt in einem Außenkreis rund um die Fishbowl. Ein Moderator eröffnet die Diskussion. Nur Personen im Innenkreis dürfen diskutieren, die anderen Schüler_innen können nur beobachten. Wenn ein Schüler_innen

mitdiskutieren möchte, kann er seinem Gruppenmitglied auf die Schulter klopfen. Dieser muss dann die Fishbowl verlassen und der „neue“ Schüler_in kann seinen Platz einnehmen (vgl. Henseler 2012).

- *Discussion Tickets*: In einer Diskussionsrunde erhalten die Teilnehmer discussion tickets, die sie im Laufe der Diskussion einlösen sollen. Ziel für jede/n einzelne/n Schüler_in ist es, möglichst viele Tickets im Laufe einer Gesprächsrunde einzulösen (vgl. Henseler 2012, siehe Anhang F).

5.2.2 Feedback

Um die Qualität der Sprechperformanzen noch zu verbessern, bekamen die Schüler_innen regelmäßiges Feedback von mir als Lehrperson, aber auch von einer amerikanischen Sprachassistentin und anderen Schülern_innen. Da es für eine einzelne Lehrperson unmöglich ist, jedem einzelnen Schüler_in kontinuierlich Rückmeldung zu geben, ohne dass der Unterricht beeinträchtigt wird, sollten die Schüler_innen darin geschult werden, sich selbst Feedback zu geben. Sie übernahmen dabei die Funktion des sogenannte language monitors und beobachteten die anderen Schüler_innen (Henseler 2012, siehe Anhang G). Zu Beginn des ersten Projekts wurde die Rolle des language monitors bereits eingeführt. Allerdings bestand die Aufgabe eines solchen Monitors nur darin, darauf zu achten, dass kein Deutsch gesprochen wurde. Im Zuge des zweiten Projekts wurde die Rolle des language monitors erweitert. Um eine Überforderung zu vermeiden und eine qualitativ hochwertige Rückmeldung sicher zu stellen, sollten sich die Schüler_innen bei ihrer Beobachtung jedoch nur auf eine Kategorie des Bewertungsrasters konzentrieren. Eine genaue Kenntnis des Rasters und der vier Kategorien war daher Grundlage für ein gezieltes Feedback. Der Einsatz der Schüler_innen als language monitor ermöglichte ein Feedback für möglichst viele Schüler_innen nach jedem Sprachanlass. Ein positiver Nebeneffekt war, dass die Schüler_innen in der Funktion als language monitor Sprechperformanzen von anderen Schülern_innen hörten und selbst davon lernen konnten.

Regelmäßige Aufnahmen mit dem persönlichen Handy erlaubten es den Schülern_innen, sich Zeit für ein Feedback zu nehmen und Gespräche wiederholt anzuhören bevor sie dann Rückmeldung gaben. Ein zusätzlicher Vorteil solcher Aufnahmen war die Möglichkeit, sich selbst zu hören und zu beurteilen. Apps wie zum Beispiel Whatsapp ermöglichten es, diese Aufnahmen auch an mich zu senden, was es mir erleichterte, allen Schülern Feedback zu geben.

Der Einsatz der amerikanischen Sprachassistentin gab den Schülern_innen die Möglichkeit, möglichst natürliches Englisch zu lernen und vor allem an ihrem Vokabular zu arbeiten. Neben Rückmeldung bzgl. Fehlern war es Hauptaufgabe der Assistentin den Schülern_innen Tipps zu geben, wie sie sich als junge Muttersprachlerin in einer bestimmten Sprechsituation ausdrücken würde.

5.2.3 Die 4 Bewertungskriterien im Unterricht

Neben einer möglichst großen Vielfalt an Sprechanlässen und kontinuierlichem Feedback durch Lehrerin, Schüler_innen und Sprachassistentin, war eine weitere wichtige Maßnahme die gezielte Vermittlung jener Kompetenzen, die die Schüler_innen zur Bewältigung der neuen mündlichen Reifeprüfung benötigen. Ziel war es, Schülern_innen zu befähigen, die Aufgabenstellung möglichst gut gemeinsam mit einem Partner_in zu lösen, und dabei ein möglichst breites Spektrum an Vokabular und grammatischen Strukturen zu zeigen, ohne dabei Fehler zu machen, die die Kommunikation beeinträchtigen.

(A) Erfüllung der Aufgabenstellung

Um eine dialogische Sprechsituation zufriedenstellend zu lösen, müssen die angegebenen bullet points ausgewogen im Gesprächsverlauf besprochen werden und das Gespräch über einen Zeitraum von 10 Minuten aufrechterhalten werden.

Dabei ist es für die Schüler_innen besonders wichtig, die bereits erwähnten Operatoren auf B2 Niveau im Detail zu kennen und auf diese angemessen zu reagieren (Funktionswort „empfehlen“: suggest, recommend, modal verbs, etc.) Ziel dabei ist es, eine Vokabelliste geordnet nach Funktionswörtern zu erstellen.

Mögliche Funktionen können dabei zum Beispiel vergleichen, die eigene Meinung äußern, erklären, entscheiden, sich einigen oder auch analysieren sein (vgl. Schnitter 2010).

Im Unterricht wurden daher regelmäßig einzelne Funktionswörter eingeführt und geeignetes Vokabular zur Erfüllung der jeweiligen Funktion erarbeitet. Da die Schüler bereits Vorwissen durch das Üben von Schreibaufträgen in Anlehnung an die neue schriftliche Reifeprüfung mitbringen, war hier eine Anknüpfung möglich.

Zeitmanagement ist ein weiterer wichtiger Punkt im Bezug auf die Erfüllung der Aufgabenstellung. Bei der ersten Beurteilung mit Hilfe des Bewertungsrasters hatte vor allem Paar 3 große Probleme den erforderlichen Zeitrahmen einzuhalten. Bereits nach nur 6 Minuten hatten sie alle bullet points besprochen und auch auf nachfragen von meiner Seite, nichts mehr hinzuzufügen.

Akustische Signale zum Wechsel von einem bullet point zum Nächsten bei Übungen im Unterricht sollten den Schülern_innen helfen, die Zeit besser einzuteilen und ausführlich über jeden einzelnen Punkt zu reden.

Um die Schüler_innen zu trainieren, über einen längeren Zeitraum über einen Punkt zu reden, wurden zu diesem Zeitpunkt zusätzlich zu den bereits bekannten Sprechübungen zusätzliche Aufgaben eingebaut, die der Zielaufgabe ähnlich waren.

„Tell me about...“ ist eine Übung bei der jeder Schüler_in eine Karte mit Themen bekommt, über die mit einem Partner_in 5 Minuten lang gesprochen werden soll. Die Schüler_innen bereiten dazu für jedes Thema Fragen vor, damit sie das Gespräch aufrechterhalten können. Anschließend suchen sie sich einen Partner_in und wählen

eines der Themen auf ihrer Karte aus, über das sie Fragen stellen. Wichtig ist, dass sie dabei keine Ein-Wort-Sätze als Antworten akzeptieren dürfen und ständig nachfragen um Details zu erfragen (vgl. Marks 2007, siehe Anhang H).

(B) Spektrum gesprochener Sprache

Während des ersten Projekts wurde bereits versucht, das Spektrum der Sprache dahingehend zu vergrößern, dass nach jeder Sprechsituation fehlendes Vokabular gemeinsam in der Klasse an der Tafel erarbeitet wurde. In einem nächsten Schritt sollte nun vor allem darauf Wert gelegt werden, dass das verwendete Vokabular und auch grammatische Strukturen möglichst natürlich und der Situation angemessen sind. Konkret bedeutete dies eine erste Auseinandersetzung mit der Grammatik der gesprochenen Sprache und mit typischen Floskeln und Redewendungen.

GRAMMATIK DER GESPROCHENEN SPRACHE

Die Merkmale der gesprochenen Sprache im Bereich der Grammatik sind vielfältig und können nicht alle im Rahmen des Englisch Unterrichts der 6. Klasse besprochen und geübt werden. Im Zuge des diesjährigen Projekts sollte daher Wert auf vier verschiedene Bereiche gelegt werden, um die Schüler_innen nicht zu überfordern.

- Wiederholungen und Umformulierungen

In spontanen authentischen Gesprächen ist es durchaus üblich und akzeptabel, dass ein Sprecher_in einzelne Wörter oder Phrasen wiederholt oder umformuliert. Sie sind nicht als Fehler zu zählen und gehören zu natürlichen Sprechsituationen dazu.

Die Wiederholung von einzelnen Wörtern gibt dem Sprecher_in die Möglichkeit einer kurzen Denkpause, ohne dabei den Inhalt des Satzes zu verändern oder für den Gesprächspartner_in unverständlich zu machen. Meist stehen solche Wortwiederholungen am Anfang eines Satzes:

„I'm, I'm not sure which film I would like to see.“

Umformulierungen werden vor allem dann verwendet, wenn ein Sprecher_in Etwas zu schnell gesagt hat, und daher noch einmal an den Anfang seines Satzes zurückgeht, um ihn umzuformulieren:

„That's such a limited attitude, well, okay, I know it's cautious and sensible and not just limited but I think we've got to take more risks.“

Der Einsatz von Wiederholungen und Umformulierungen in Gesprächen wurde im Unterricht nur kurz besprochen jedoch nicht speziell geübt, da er Großteils ganz automatisch stattfindet. Wichtiger als das Üben von Wiederholungen und Umformulierungen ist jedoch das Bewusstsein des Lehrers, dass diese Aspekte der

gesprochenen Sprache bei einer Beurteilung auf keinen Fall als Fehler gerechnet werden dürfen (vgl. Carter 2012).

- Bestätigungsfragen (question tags)

Bestätigungsfragen sind ein wesentlicher Bestandteil von gesprochener Sprache und aufgrund ihres informellen Charakters ein wichtiger Aspekt bei der Lösung von dialogischen Aufgaben mit einem gleichaltrigen Partner_in. Die Funktion solcher Bestätigungsfragen besteht vor allem darin, das Gegenüber in das Gespräch miteinzubeziehen und ihn aufzufordern, sich aktiv an diesem zu beteiligen. Abhängig von der jeweiligen Intonation können Bestätigungsfragen verschiedene Erwartungen des Sprechers_in ausdrücken. So zeigt eine fallende Intonation der Bestätigungsfrage, dass der Sprecher_in eine positive Antwort von seinem Gesprächspartner_in erwartet wohingegen eine steigende Intonation signalisiert, dass der Sprecher_in keinerlei Erwartungen an die Antwort des Gesprächspartner_in hat und diese dementsprechend völlig offen ist:

„*You have worked very hard, **haven't you?***“ - Sprecher erwartet *ja* als Antwort

„*You have worked very hard, **haven't you?***“ - neutral, *ja* oder *nein* als Antwort möglich

Auch wenn die Intonation die Bedeutung einer Bestätigungsfrage verändern kann, wurde in der 6. Klasse zunächst Wert drauf gelegt, den Schülern_innen den Einsatz dieser zu vermitteln und Bestätigungsfragen als fixen Bestandteil eines jeden Gesprächs einzuführen.

Zusätzlich zu jenen Bestätigungsfragen, die bereits in der Sekundarstufe I besprochen wurden, sollten die Schüler_innen der 6. Klasse auch den Einsatz von fixen Bestätigungsfragen wie zum Beispiel *right*, *okay*, *yeah* oder *don't you think* kennenlernen und in möglichst unterschiedlichen Situationen üben (vgl. Carter 2012):

„*So we're meeting in front of the cinema tonight, **okay?***“

„*Don't tell anyone about my bad mark, **yeah?***“

„*Oh well, what on earth can we do about it, **eh?***“

Nach einer Wiederholung bekannter Bestätigungsfragen und einer Einführung von neuen Bestätigungsfragen durch die Sprachassistentin wurden die Bestätigungsfragen praktisch angewendet. Um den Einsatz von Bestätigungsfragen zu trainieren bekamen die Schüler_innen zum Beispiel vor einer Sprechaufgabe fünf verschiedene question tags auf Papierstreifen ausgeteilt. Ziel war es, jede der Bestätigungsfragen auf den Papierstreifen einmal während des Gespräches zu verwenden.

Weitere Übungsmöglichkeiten für Bestätigungsfragen boten zum Beispiel Interviews mit Berühmtheiten, in denen eine Schüler_in einen Reporter_in spielte, der ein Informationsblatt zu einem Star bekam, auf dem die meisten Fakten nicht stimmten. Der zweite Schüler_in erhielt ein Blatt mit den korrekten Angaben. Der Reporter_in stellte dem Star nun Fragen, die auf den Angaben auf dem Informationsblatt basierten („*You were born in New York, weren't you?*“). Dazu sollten passende

Bestätigungsfragen verwendet werden. Der Interviewpartner_in beantwortete die Fragen dann mit Hilfe des Informationsblattes („*No, I wasn't, actually I was born in Miami.*“) (vgl. Potts 2007).

In einem nächsten Schritt sollten die Schüler_innen selbstständig Bestätigungsfragen in diversen Sprechsituationen einsetzen. Neben Lehrerin und Sprachassistentin gab anschließend auch der language monitor Feedback zum Einsatz von Bestätigungsfragen.

- Auslassungen (Ellipsis)

Neben Bestätigungsfragen eignet sich die Auslassung von Wörtern sehr gut als Stilmittel in der gesprochenen Sprache, das bereits in der 6. Klasse eingeführt werden kann. Bei Auslassungen werden bestimmte Elemente, die normalerweise von einer korrekten Grammatik verlangt werden, weggelassen ohne dabei die Kommunikation zu beeinträchtigen. In der geschriebenen Sprache oder auch in der formellen gesprochenen Sprache werden oft zusätzliche Items verwendet, die in einer informellen Sprechsituation nicht notwendig sind.

Sehr oft wird dabei zum Beispiel das Subjekt vor einem aussagekräftigen Verb ausgelassen:

„**Didn't know** you wanted to come.“ („I didn't know...“)

„**Sounds good** to me.“ („It sounds good to me.“)

Eine weitere Möglichkeit sind Auslassungen von Hilfsverben und Pronomen:

„**Started yet?**“ (Have you started yet?)

„**Hi Jim. Playing tonight?**“ („Are you playing tonight?“)

Andere Möglichkeiten sind Auslassungen von Formen von be oder auch von Anfangselementen. Um die Schüler_innen allerdings nicht zu überfordern werden zunächst nur die zwei oben erwähnten Typen eingeführt.

Nach einer theoretischen Einführung bekamen die Schüler_innen eine Liste von Fragen und Aussagesätzen, die sie nach dem Modell oben kürzen sollten bzw. eine Liste mit Sätzen mit Auslassungen, die nach bekannten grammatikalischen Regeln neu schreiben sollten.

Filmausschnitte sollten das Bewusstsein über die Rolle von Auslassungen in informellen Gesprächen weiter erhöhen. Die Schüler_innen erhielten daher die Aufgabe, über einen Zeitraum von zwei Wochen Filme anzusehen und Beispiele für Auslassungen zu notieren. Diese wurden dann im Unterricht gemeinsam gesammelt und besprochen.

Kurze Ausschnitte von Gesprächen von Schülern_innen wurden in der Klasse gemeinsam angehört und Möglichkeiten von Auslassungen analysiert um wieder das Bewusstsein dafür zu stärken (vgl. Carter 2012).

- Header

Ein letztes Merkmal der Grammatik der gesprochenen Sprache, das in der 6. Klasse besprochen werden sollte, sind Headers, eine Veränderung der Wortstellung im Satz. Bei der üblichen Satzstruktur in der englischen Sprache steht das Subjekt vor dem Verb und dem Objekt. Besonders in der gesprochenen Sprache kommt es jedoch häufig vor, dass jene Informationen, die für besonders wichtig erachtet werden, an den Beginn des Satzes gestellt werden, um diese hervorzuheben.

„*I like chocolate ice cream but **strawberry ice cream** I like the most.*“ („I like chocolates ice cream but I like strawberry ice cream the most.“)

„**The girl over there**, is she your new girlfriend?“ (Is the girl over there your girlfriend?)

Die häufigste Form von Headers sind eine Nominalphrase gefolgt von Pronomen die sich auf diese beziehen oder das Vorziehen von Objekten (vgl. Carter 2012).

VOKABULAR DER GESPROCHENEN SPRACHE

Um die Bandbreite an grammatikalischen Strukturen durch einen angemessenen Wortschatz zu ergänzen, führten die Schüler_innen Vokabellisten in die sie nicht nur allgemeine Vokabeln eintrugen, die in den einzelnen Übungen Probleme bereiteten, sondern auch spezifische Redewendungen und Phrasen, die nur für die gesprochene Sprache relevant sind. Eine wichtige Komponente dieser Vokabellisten waren Ausdrücke, die jedem einzelnen Funktionswort in den Aufgabenstellungen zugeordnet werden können. Zusätzlich sollten in der 6. Klasse response tokens und discourse markers eingeführt und ihr Einsatz mit der Sprachassistentin geübt.

- response tokens

In der gesprochenen Sprache gibt es einige Adjektive und Adverbien die sehr häufig vorkommen und eine dialogische Sprechperformanz sehr natürlich erscheinen lassen.

Fine wird dabei oft im Zusammenhang mit Verabredungen und Entscheidungen verwendet. *Certainly* hingegen wird von Muttersprachlern hauptsächlich als Antwort auf die Frage nach einem Gefallen oder Service zum Beispiel in einem Restaurant eingesetzt.

„*Can I have the bill please?*“ - „*Yes, **certainly.***“

Um positives Feedback oder Zufriedenheit auszudrücken eignen sich *fine*, *great*, *good*, *lovely*, *right* oder *perfect* (vgl. Carter 2012).

„*There you go. There's your ticket. And your accomodation there.*“ – „**Excellent. Right.**“

Mögliche response tokens wurden von den Schülern zu ihrer Vokabelliste hinzugefügt und für jedes Adjektiv und Adverb mehrere Situation gesucht, in denen

eine Anwendung sinnvoll erschien. In Sprechsituationen kontrollierte der language monitor den Einsatz dieser response tokens und verteilte Punkte. Am Ende wurden die Punkte aller Schüler_innen miteinander verglichen und gute Beispiele, die von den language monitors notiert worden waren, in der Klasse besprochen.

- discourse markers

In der ersten Befragung der Schüler_innen gaben ca. 1/3 der Schüler an, dass der Einsatz von discourse markers für die Erfüllung von dialogischen Sprechaufgaben notwendig ist. Die Schüler bekamen daher eine ausführliche Einführung von der diesjährigen amerikanischen Sprachassistentin, die ihnen in verschiedenen Übungen auch regelmäßig Hilfestellung anbot und den Einsatz demonstrierte. Sie konzentrierte sich dabei auf einige wenige discourse markers, wie z.B. *you know, anyway, right, well, yeah, actually, for a start, oh, well* (vgl. Carter 2012).

(C) Richtigkeit gesprochener Sprache

Die dritte Kategorie des Bewertungsrasters umfasst sprachliche Fehler und ihren Einfluss auf eine erfolgreiche Kommunikation. Regelmäßiges Feedback sollte die Schüler_innen in diesem Bereich unterstützen. Wiederkehrende sprachliche Probleme wurden im Unterricht aufgegriffen und gemeinsam gelöst.

(D) Interaktion und Flüssigkeit

Pausen sind Teil eines jeden Gespräches in der eigenen Muttersprache und sind daher auch in einer Fremdsprache absolut akzeptabel, so lange sie die Kommunikation nicht stören und nicht zu häufig vorkommen. Normalerweise werden diese Pausen mit sogenannten fillers überbrückt. Mögliche fillers wären *er, right, well, erm, like* oder *you know*.

Neben dem bewussten Einsatz von Pausen spiel auch die Interaktion und der Gesprächswechsel mit dem Partner_in eine wichtige Rolle bei der Beurteilung der Sprechleistung. Dabei ist es wichtig, dass die Schüler_innen aufeinander eingehen und nicht zwei separate Monologe halten. Für einen natürlichen Gesprächsverlauf sind Fragen und Reaktionen auf das Gesagte wichtig. Gegner des dialogischen Gesprächs mit zwei Schülern_innen befürchten, dass besonders diese Kategorie schwachen Schülern_innen Probleme bereiten könnte und sie von einem besseren Partner_in überrollt werden könnten. Daher war es besonders wichtig den Schülern_innen bewusst zu machen, dass es zu einer erfolgreichen

Sprechperformanz dazugehört, den Partner_in miteinzubeziehen und keinen Monolog zu führen.

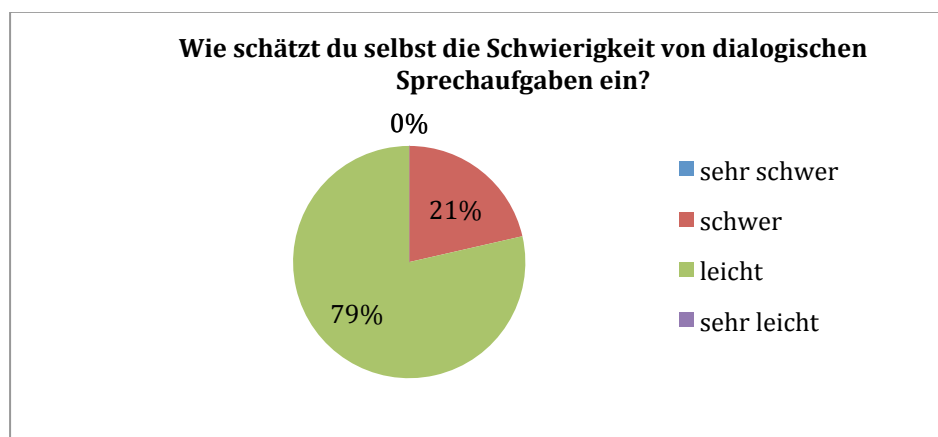
Question tags sind zum Beispiel eine gute Möglichkeit, den Gesprächspartner_in nach der eigenen Meinung zu fragen und ihm den Ball zuzuspielen (vgl. Spöttl 2013).

5.3 Retest

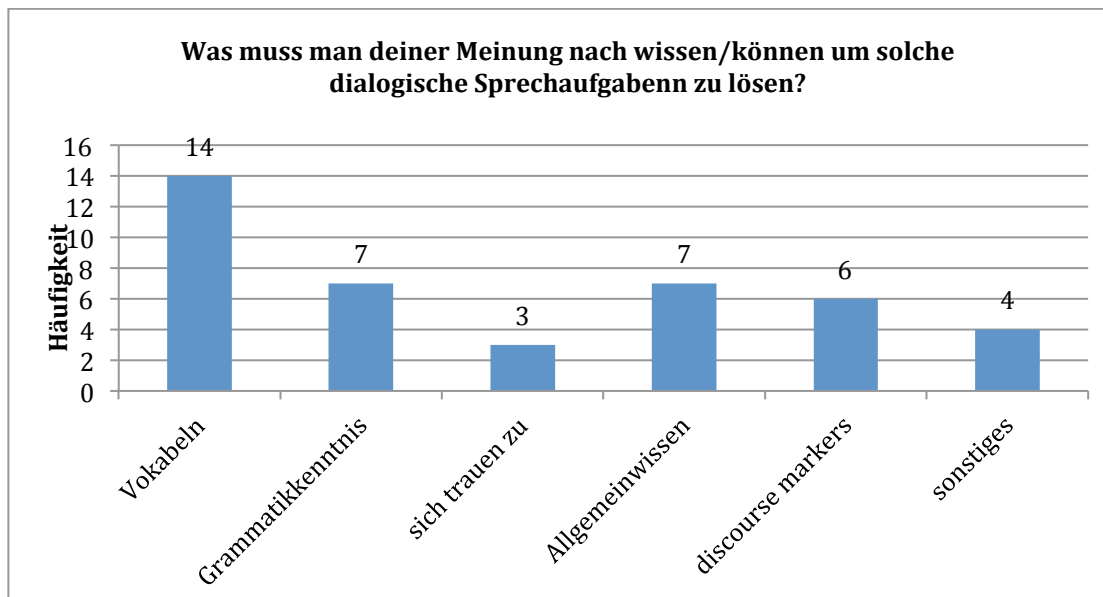
5.3.1 Fragebogen

Zwei Monate nach der ersten Befragung zur Erhebung des Ist-Zustands füllten die Schüler_innen erneut denselben Fragebogen aus. Dadurch sollten subjektive Veränderungen von Seiten der Schüler_innen erfasst werden. Außerdem sollten die Antworten darüber Aufschluss geben, welche Übungen sie als besonders hilfreich empfanden.

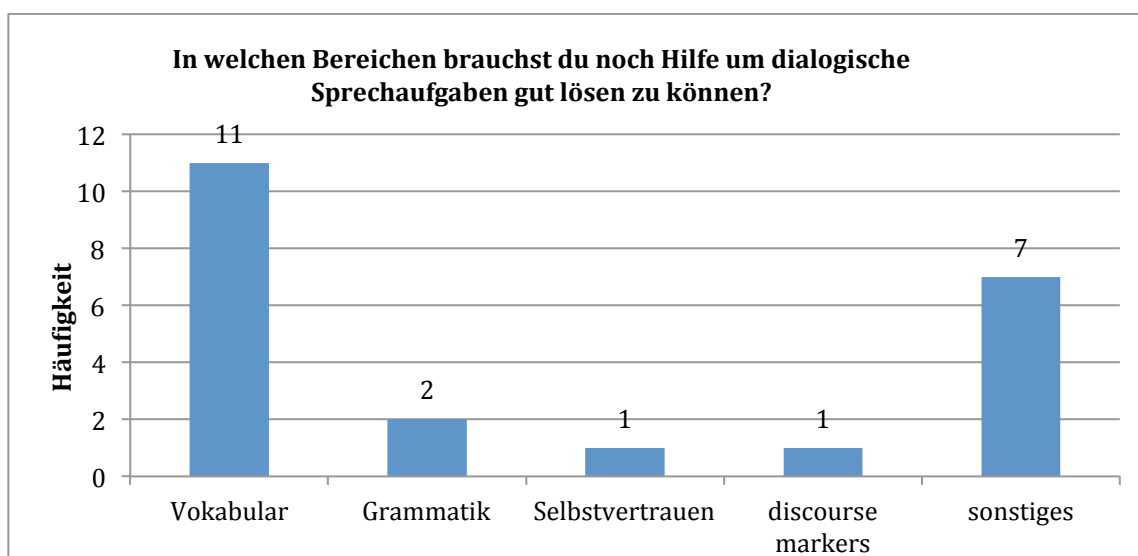
ERGEBNISSE



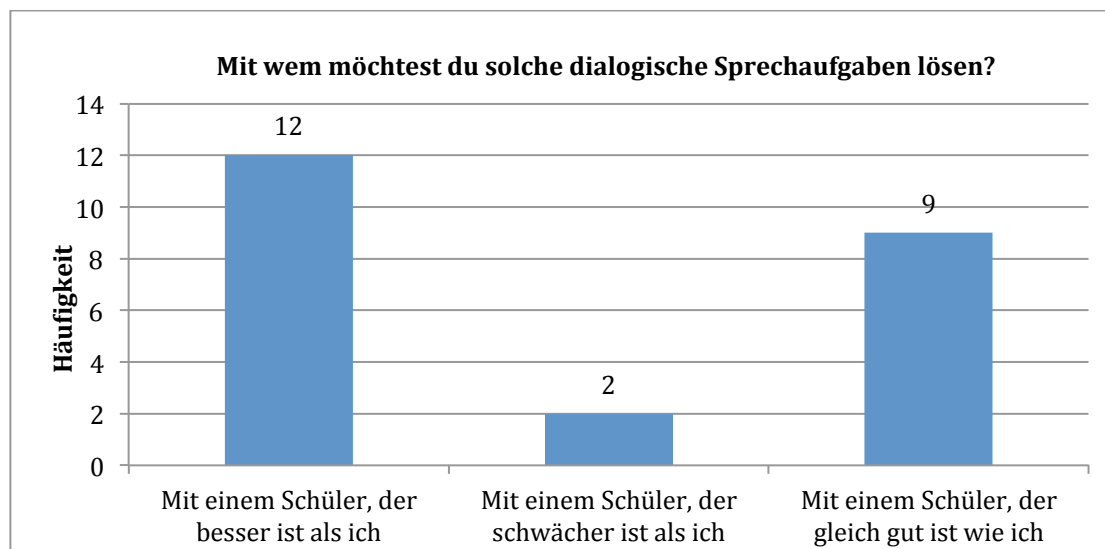
Nur 21% der befragten Schüler_innen gaben an, dass sie dialogische Sprechaufgaben nach wie vor als schwer einschätzen. Bei der Erstbefragung waren es noch 41%. 79% der Schüler_innen empfanden dialogische Sprechaufgaben nun als leicht lösbar, was einer Zunahme von 20% entspricht.



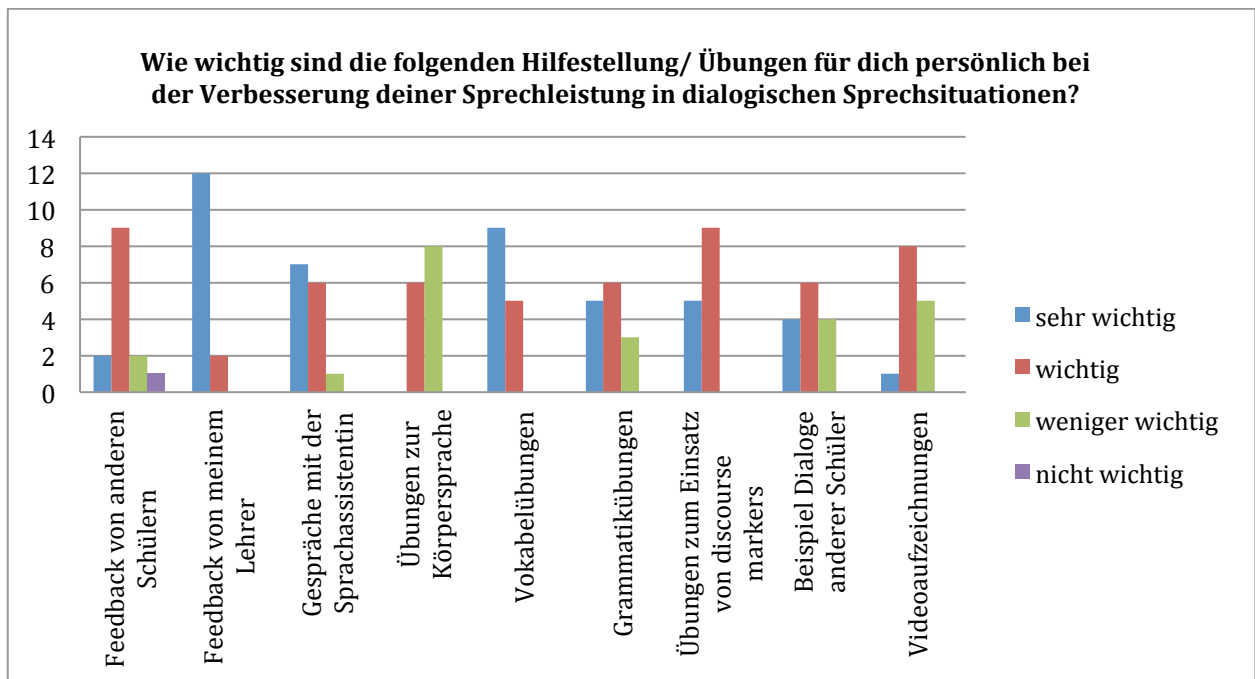
Nach mehreren Wochen Erfahrung mit dialogischen Sprechaufgaben waren 14 Schüler_innen der Meinung, dass Vokabeln wichtig sind, um dialogische Sprechaufgaben zu lösen. Jeweils 7 Schüler_innen waren der Ansicht, dass Grammatikkenntnisse und Allgemeinwissen dazu notwendig sind. 6 Schüler werteten discourse markers als wichtige Voraussetzung zur Erfüllung der Aufgabe. Die Ergebnisse der zweiten Befragung sind den Ergebnissen der ersten Befragung sehr ähnlich. Lediglich im Bereich der Grammatik scheint sich die Meinung der Schüler_innen geändert zu haben. So gaben anfangs noch 12 Schüler_innen an, dass Grammatikkenntnisse wichtig zur Lösung von dialogischen Sprechaufgaben sind. Bei der Erstbefragung gaben noch 10 Schüler_innen an, dass man sich trauen muss zu reden, um Sprechaufgaben erfolgreich lösen zu können, was darauf schließen lässt, dass die Schüler_innen nun über mehr Selbstvertrauen verfügen und eine dialogische Sprechaufgabe als keine große Überwindung mehr sehen.



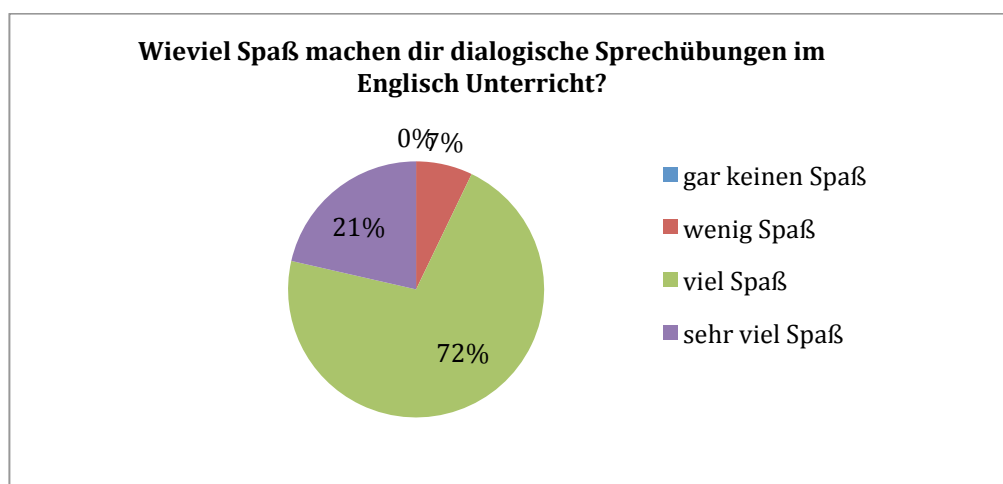
11 Schüler_innen brauchen im Bereich Vokabular noch Unterstützung, 2 Schüler_innen bei grammatischen Strukturen und jeweils ein Schüler_in bei discourse marker und im Bereich Selbstvertrauen. Im Vergleich mit der Erstbefragung kann also eine Reduktion vor allem in der Bereichen Grammatik (-5), Selbstvertrauen (-4) und discourse markers (-4) festgestellt werden. Der Fokus auf grammatischen Strukturen scheint ausreichend gewesen zu sein. Eine ständige Erweiterung des Wortschatzes wird jedoch immer noch als notwendig erachtet.



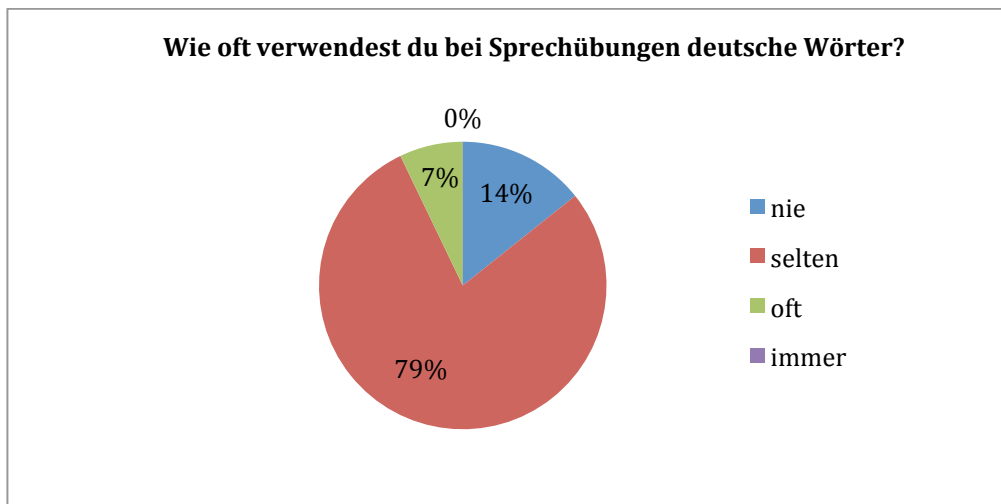
Betreffend der Ergebnisse hinsichtlich möglicher Gesprächspartner_innen gab es vor allem eine Veränderung bzgl. der Antwortmöglichkeit Schülern_innen mit gleichem Leistungsniveau. Gaben bei der ersten Befragung noch 15 Schüler an, dass sie mit einem gleich guten Partner_in Aufgaben lösen möchten, so sind es nun nur noch 9 Schüler. Die Erfahrungen mit leistungsstärkeren Schülern scheinen sehr positiv gewesen zu sein, sodass ein besserer Partner_in von 12 Schülern_innen als Wunschkandidat_in gesehen wird.



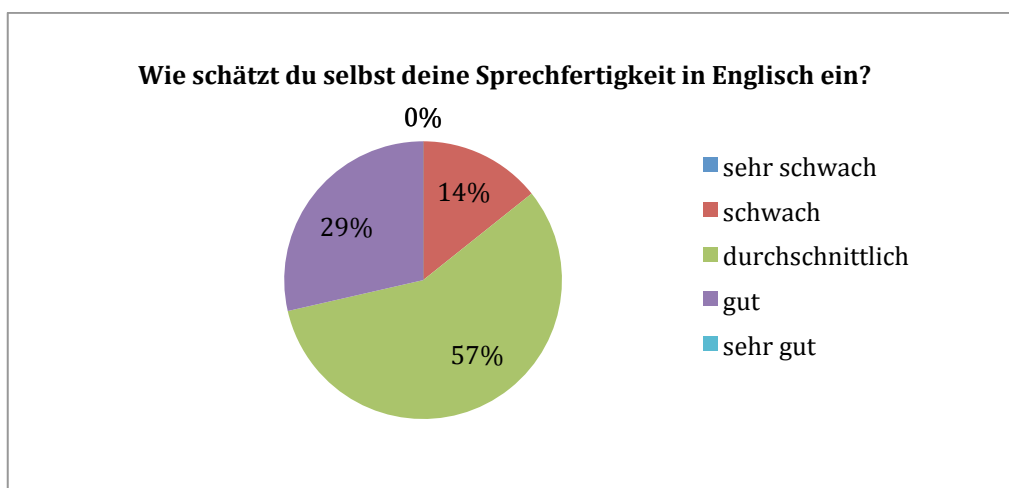
Die Ergebnisse beider Befragungen sind sehr ähnlich. Auch am Ende der Intervention schätzten die Schüler_innen das Feedback des Lehrers_in als sehr wichtig ein. Übungen zu Körpersprache, Beispiel-Dialoge anderer Schüler_innen und eigene Videoaufzeichnungen wurden zwar als wichtig, jedoch weniger wichtig als andere Faktoren eingestuft. Vokabelübungen sowie Gespräche mit der Sprachassistentin wurden als etwa gleich wichtig eingeschätzt. Erstaunlich ist, dass nur 2 Schüler_innen das Feedback der Klassenkollegen_innen als sehr hilfreich empfinden.



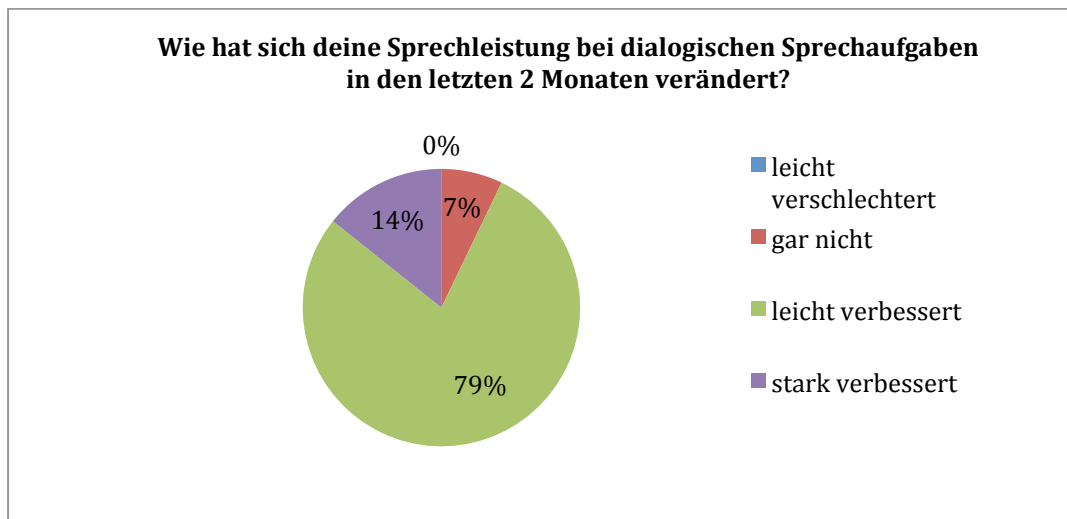
Sehr erfreulich ist das Ergebnis der Frage nach dem Spaß bei Sprechübungen mit einem Partner_in. 21% der befragten Schüler_innen haben sehr viel Spaß und 72% haben immerhin noch viel Spaß. Das entspricht sogar einer leichten Steigerung zum Vortest, bei dem noch 18% angaben, sehr viel Spaß zu haben. Der diesjährige Fokus auf mehr Qualität beim Sprechen scheint also der Freude am Sprechen nicht geschadet zu haben.



Weniger erfreulich sind die Angaben der Schüler_innen hinsichtlich des Einsatzes von deutschen Wörtern in Sprechsituationen. Bei der ersten Befragung gaben mehr als 30% der Schüler_innen an, dass sie nie deutsche Wörter verwenden und zwei Drittel der Schüler_innen gaben an, nur selten auf ihre deutsche Muttersprache zurückgreifen zu müssen. Bei der erneuten Befragung gaben nun jedoch 7% der Schüler an, oft deutsche Wörter verwenden zu müssen und nur noch 14% sprechen ausschließlich Englisch. Dies könnte auf die zunehmende Komplexität der Aufgabenstellungen zurückzuführen sein. Während des ersten Projekts wurden hauptsächlich Themenbereiche aus dem direkten Umfeld der Schüler_innen ausgewählt. Im Zuge des zweiten Projekts wurden einige abstraktere Themen angesprochen und durch den Einsatz von Funktionswörtern anspruchsvollere Aufgaben gestellt.



Interessant sind die Einschätzungen der eigenen allgemeinen Sprechfertigkeit der Schüler_innen. Bei der ersten Befragung gaben 76% der Schüler_innen an, durchschnittlich gut Englisch sprechen zu können. Dieses Bild hat sich stark verändert. 29% der Schüler_innen schätzen sich nun als gut ein (+17%), jedoch schätzen sich nun auch 14% der Schüler_innen als schwach ein (+8%).



Bei der zweiten Befragung wurde auch nach einer möglichen Veränderung der Sprechleistung speziell in dialogischen Sprechaufgaben gefragt. Fast 80% der Schüler_innen glauben, sich in den letzten 2 Monaten leicht verbessert zu haben. 14% sehen sogar eine starke Verbesserung. Nur 7% sehen keine Veränderung in ihrer Sprechleistung bei dialogischen Aufgabenstellungen.

ZUSAMMENHÄNGE

Auch bei der zweiten Befragung wurden die Ergebnisse nach möglichen Korrelationen nach Pearson untersucht. Positive Signifikante Ergebnisse gab es hinsichtlich der Einschätzung der Schwierigkeit von dialogischen Sprechaufgaben und der Wichtigkeit von Grammatikübungen. Schüler_innen die dialogische Sprechübungen als schwerer einschätzten, hielten Grammatikübungen als Hilfe besonders wichtig ($p=0,034$).

Die Ergebnisse bzgl. mögliche Hilfestellung durch ein Feedback des Lehrers und durch Gespräche mit der Sprachassistentin waren ebenfalls positiv signifikant ($p=0,021$). Schüler_innen die ein Feedback von dem Klassenlehrer als besonders hilfreich empfanden, hielten auch die Gespräche mit der Sprachassistentin als hilfreich.

Ein starker positiver signifikanter Zusammenhang bestand zwischen der Einschätzung der eigenen Leistung und der Schwierigkeit von Sprechaufgaben. Je leistungsstärker sich die Schüler selbst sahen, desto leichter schätzten diese das Lösen von dialogischen Aufgaben ein ($p=0,010$).

Ein letzter stark signifikanter Zusammenhang bestand zwischen der eigenen Leistungsfähigkeit und der Wichtigkeit von Übungen zur Körpersprache. Je besser sich die Schüler_innen selbst einschätzten, desto weniger wichtig sahen sie Übungen zur Körpersprache ($p=0,004$) (Anhang J).

5.3.2 Bewertung mit Bewertungsraster

Zusätzlich zu der Befragung mittels Fragebogen, wurden wieder 8 Schüler_innen gebeten, eine dialogische Sprechaufgabe zu lösen, und anschließend anhand des B1 Bewertungsrasters beurteilt. Die Beurteilung erfolgte wieder durch mich und eine weitere Fachkollegin.

ERGEBNISSE

Im Durchschnitt konnten die Ergebnisse in allen Kategorien verbessert werden. Im Schnitt konnten die Schüler_innen mit 7,38 Punkte in der Kategorie Erfüllung der Aufgabenstellung und mit 7,13 im Bereich Interaktion beurteilt werden (+1,13 bzw. +0,78 Punkte). In der Kategorie Spektrum der Sprache wurden 6,75 Punkte erreicht werden, was einer Steigerung von 0,35 Punkten entspricht. In der Kategorie Richtigkeit der Sprache wurde im Schnitt 6,62 Punkte erreicht, was einer Zunahme von 0,37 Punkten entspricht (Anhang I).

5.4 Interpretation und Ausblick

Die Zielsetzung zu Beginn der zwei Projekte mit der Klasse war es, zunächst die Freude am Sprechen zu erhöhen und durch vielfältige Sprechsituationen in verschiedenen Sozialformen, die Sprechquantität zu erhöhen. Dabei musste ich mich als Lehrperson sehr stark zurücknehmen und die Verantwortung an die Schüler_innen abgeben. In der Funktion als Lernbegleiter und durch das Schaffen von verschiedensten Sprechansätzen ist es gelungen, die Motivation der Schüler_innen zu steigern und ihnen Spaß am Sprechen zu vermitteln.

In einem nächsten Schritt sollte dann die Sprechquantität beibehalten und dabei erstmals auch Wert auf die Sprechqualität in Hinblick auf die neue mündliche Reifeprüfung gelegt werden, ohne dabei die Freude am Sprechen zu verlieren. Die Ergebnisse der ersten Befragung zeigten, dass ein Großteil der Schüler_innen bereits von vornherein positiv an dialogische Sprechaufgaben heranging und klar Bereiche definieren konnte, in denen noch Hilfestellung notwendig war. Eine erste Bewertung mit Hilfe des B1 Bewertungsrasters zeigte, dass in allen vier Kategorien noch Mängel bestanden, die durch gezielte Maßnahmen behoben werden sollten.

In einer intensiven Auseinandersetzung mit allen vier Bereichen wurden die Schüler_innen konsequent vorbereitet und ein Bewusstsein für die vier Teilbereiche einer Sprechperformanz geschaffen. Besonders viel Wert wurde auf regelmäßiges Feedback von den Schülern_innen selbst, von der Sprachassistentin und von mir gelegt.

Die Auswertung der Ergebnisse der Leistungsbeurteilung zeigt, dass sich die Schüler_innen in allen vier Bereichen verbessern konnten. Auffällig ist, dass in den Bereichen Richtigkeit der Sprache und Spektrum der Sprache nur eine geringe

Verbesserung beobachtet werden konnte, obwohl besonders in diesen Bereichen sehr viel gearbeitet worden ist. Es scheint, dass die gesetzten Maßnahmen in diesen Kategorien zwar greifen, die Schüler_innen jedoch mehr Zeit benötigen, um sich wirklich merklich zu verbessern. Einige Schüler_innen bemühten sich sehr question tags in ihr Gespräch miteinzubauen, jedoch wirkte das Gespräch dann teilweise sehr unnatürlich und etwas holprig. Ein vermehrter Einsatz von discourse markers konnte ebenfalls festgestellt werden, jedoch wirkte auch dieser bei einigen Schülern_innen noch recht unnatürlich und zum Teil unpassend.

Ich bin mit der Entwicklung jedoch trotzdem sehr zufrieden, da ein bewusster Einsatz von Stilmitteln mit der Zeit und mit der Übung dann sicher zu einem unbewussten und natürlichen Einsatz führen wird.

Besonders positiv haben sich die Schüler_innen in den Bereichen Aufgabenerfüllung und Interaktion entwickelt. Es scheint, dass die Übungen zur Einhaltung der Zeit und Beschäftigung mit jedem bullet point schnell gefruchtet haben. Ebenso funktionierte das Nachfragen und aufeinander eingehen schon sehr gut. Übungen zu diesen Bereichen scheinen zumindest in dieser Klasse am schnellsten Wirkung zu zeigen.

Die Rückmeldungen der Schüler_innen am Ende der zwei Monate zeigen, dass sie nach wie vor noch Spaß am Sprechen haben und sich nun noch mehr zutrauen, dialogische Sprechaufgaben zu lösen. Besonders erfreulich ist, dass es offensichtlich über gezieltes Feedback gelungen ist, das Selbstvertrauen der Schüler_innen zu steigern, sodass nur noch ein Schüler_in darin ein Problem sieht.

Etwas verwundert hat mich persönlich die Einschätzung der Wichtigkeit des Feedbacks von Schülern_innen und der Sprachassistentin. Besonders das Feedback geben und Feedback annehmen von Klassenkollegen_innen wurde in den letzten zwei Monaten stark gefördert und thematisiert. Trotzdem scheinen die Erfahrungen nicht so überzeugend gewesen sein, wie von mir vermutet und so wurde die Wichtigkeit nicht besonders hoch eingeschätzt. Speziell im Vergleich mit einem Feedback durch den Lehrer scheint das Feedback von Schülern_innen schlecht abzuschneiden. Das heißt für mich als Lehrperson, dass ich versuchen muss, mir noch mehr Zeit für eine Rückmeldung für jeden einzelnen Schüler_in zu nehmen, auch wenn das zeitlich nur schwer möglich ist.

Ein weiteres interessantes Ergebnis des Fragebogens ist sicherlich die Einschätzung der eigenen Sprechfähigkeit im Vergleich zur Frage nach einer möglichen Veränderung. Zu Beginn des zweiten Projekts schätzten die Schüler_innen ihre eigene Sprechfähigkeit im Schnitt besser ein als zum Schluss. Dies ist insofern verwunderlich, als dass der Großteil der Schüler_innen jedoch angibt, sich in den letzten zwei Monaten leicht oder stark verbessert zu haben, was eigentlich einen Widerspruch darstellt. Ich denke jedoch, dass die intensive Auseinandersetzung mit den einzelnen Kategorien den Schülern_innen gezeigt hat, wie umfangreich die Fähigkeit Sprechen ist und wie viele Faktoren eine Sprechperformanz beeinflussen können. Vielleicht sind die Schüler_innen dadurch kritischer geworden und schätzen sich teilweise nun insgesamt schlechter ein, obwohl sie durchaus einen Fortschritt in Bereich der dialogischen Sprechaufgaben spüren.

Insgesamt decken sich die Einschätzungen der Schüler_innen mit meinen sehr gut. Die Beurteilung mit Bewertungsraster zeigt, dass sich alle Schüler_innen zumindest ein wenig verbessern konnten.

Ziel für die Zukunft muss es nun weiterhin sein, den Spaß am Sprechen aufrecht zu erhalten und vielfältige Sprechkanäle zu schaffen. Dabei werde ich auch wieder vermehrt versuchen, unterschiedliche Sozialformen einzubauen, damit keine Langeweile entsteht. Aufgaben im Format der neuen Reifeprüfung werden auch in Zukunft Bestandteil des Unterrichts sein müssen, damit die Schüler auch weiterhin ihr Zeitmanagement üben und auf bullet points eingehen müssen. Da sich jedoch gezeigt hat, dass die Kategorie der Aufgabenerfüllung relativ schnell verbessert werden kann und sie derzeit schon auf einem guten Weg sind, werde ich auch wieder mehr Wert auf Gruppendiskussionen und Rollenspiele legen.

Spektrum der Sprache und Richtigkeit der Sprache werden auch zukünftig eine große Rolle spielen, da die Schüler_innen der 6GB Klasse in diesen Bereichen noch am meisten Hilfe benötigen und sich am Wenigsten verbessern konnten. Diese Bereiche scheinen wirklich nur sehr langfristig veränderbar zu sein.

In Hinblick auf die mündliche Reifeprüfung muss der nächste Schritt nun sein, die Schüler auf den zweiten Teil, die monologische Prüfung, vorzubereiten. Auch hier spielen Spektrum und Richtigkeit eine große Rolle. Durch kontinuierliches Feedback, Stärkung des Selbstvertrauens und Übungen zu Vokabular und Grammatik werden die Schüler sich sicher auch mit dieser Aufgabenstellung zurechtfinden und diese dann hoffentlich auch in Zukunft mit sehr viel Spaß am Sprechen erfolgreich lösen.

6 Anhang

(A) Tab. 5 - externer Verwendungskontext (Sheils 2001)

	Orte	Institutionen	Personen	Objekte	Ereignisse	Handlungen
Privat	Zu Hause: Haus, Zimmer, Garten (eigenes) (der Familie) (von Fremden) Eigener Platz in Wohnheim, Hotel Auf dem Land, an der See usw.	Die Familie Soziale Netzwerke	(Groß)Eltern, Kinder, Onkel, Geschwister, Tanten, Onkel, Cousins, Cousinen, Schwiegereltern, Ehepartner Vertraute, Freunde, Bekannte	Einrichtung & Möbel Kleidung Haushaltsgeräte Spielzeug, Werkzeug, Körperpflege Kunstgegenstände, Bücher, Haustierte, Wilde / Nutztiere, Bäume, Pflanzen, Hausrat, Handtaschen, Freizeit- / Sportausrüstung	Familienfeiern Begegnungen Zwischenfälle, Unfälle, Natürliche Phänomene Feste, Besuche Spazieren gehen, Radfahren, AutofahrenFerien, Ausflüge Sportliche Ereignisse	Lebensroutinen z. B. anziehen, ausziehen, kochen, essen, waschen Heimwerkern und Basteln, Gartenarbeit Lektüre, Radio und Fernsehen Unterhaltung Hobbys Sport und Spiele
Öffentlich	Öffentliche Räume: Straße, Platz, Park usw. Öffentliche Verkehrsmittel Geschäfte, (Super)Märkte Krankenhäuser, Arztpraxen, Kliniken Sportstadion, Sportplätze/-hallen Theater, Kinos, Veranstaltungen Restaurant, Kneipe, Hotel Andachtstätten	Behörden Politische Gremien Justiz Öffentliches Gesundheitswesen, Vereine, Gesellschaften Politische Parteien Kirchen	Mitglieder der Öffentlichkeit Beamte Verkäufer Polizisten, Soldaten, Sicherheitskräfte Fahrer, Schaffner, Passagiere Spieler, Fans, Zuschauer Schauspieler, Publikum Kellner, Barpersonal Empfangspersonal Priester, Gemeindeglieder	Geld, Portemonnaie, Brieftasche Formulare, Güter Waffen Rucksäcke Koffer, Griffe Bälle Programme Mahlzzeiten, Getränke, Snacks Pässe, Führerscheine Büromaschinen Industriemaschinen Industrielle und handwerkliche Werkzeuge	Zwischenfälle Unfälle, Krankheiten Versammlungen Rechtsstreitigkeiten, Gerichtsverhandlungen, Wohltätigkeitsveranstaltungen Geldstrafen, Festnahmen Spiele, Wettbewerbe Aufführungen Hochzeiten, Beerdigungen Besprechungen Vorstellungsgespräche Empfänge Konferenzen Messen Beratungsgespräche Ausverkäufe Arbeitsunfälle Tarifverhandlungen erster und letzter Schultag vor/nach den Ferien Schüleraustausch Elternabende Sportfeste, Spiele disziplinarische Probleme	Einkaufen und öffentliche Dienste in Anspruch nehmen Medizinische Dienste in Anspruch nehmen Schiffs-, Bahn-, Flug-, Autoreisen Öffentliche Unterhaltung und Freizeitaktivitäten Gottesdienste
Beruflich	Büros Fabriken Werkstätten Häfen, Bahnanlagen Bauernhöfe Flughäfen Geschäfte, Läden, usw. Dienstleistungsbetriebe Hotels	Firmen Behörden Multinationale Unternehmen Staatsunternehmen Gewerkschaften	Arbeitgeber / Arbeitnehmer Manager Kollegen Unterebene Mandanten Kunden Empfangspersonal Sekretärinnen Reinigungskräfte usw.	Schreibmaterial Schulinternen Sportausrüstung und Kleidung Essen Audiovisuelle Geräte Tafel und Kreide Computer Aktenkoffer und Schultaschen	Verwaltung Industriemanagement Produktionsvorgänge Bürovorgänge Transporte Verkäufe, Verkaufsmarketing Computerarbeit Büroreinigung	
Bildung	Schulen: Aula Klassenraum, Schulhof, Sportplätze, Koridore Hochschulen Universitäten Hörsäle, Seminarräume Studentenvertretung Wohnheime Laboratorien Mensa	Schule Hochschule Universität Wissenschaftliche Gesellschaften Berufsvereinigungen Weiterbildungseinrichtungen	Lehrkräfte Hausmeister Eltern Klassenkameraden Professoren, Dozenten wissenschaftliche Mitarbeiter Studierende Bibliotheks- und Labormitarbeiter Mensamitarbeiter, Reinigungspersonal Pförtner, Sekretärinnen usw.	Schulmaterial Schulinternen Sportausrüstung und Kleidung Essen Audiovisuelle Geräte Tafel und Kreide Computer Aktenkoffer und Schultaschen	Schulversammlung Unterricht Spiele Pausen Arbeitsgemeinschaft Vorlesungen, Aufsatzschreiben Bibliotheksarbeit Seminare und Übungen Hausarbeit Diskussionen	

(B) Analytischer Bewertungsraster B1 (Bundesministerium 2013)

Analytischer Beobachtungsbogen – B1				
Stufe	Erfüllung der Aufgabenstellung [EA]	Flüssigkeit & Interaktion [FLIN]	Spektrum gesprochener Sprache [SGS]	Richtigkeit gesprochener Sprache [RGS]
10	<p>(1) Alle Teile der Aufgabenstellung angesprochen und überzeugend ausgeführt</p> <p>(2) Bringt mühelos für sie/ihn wesentliche Aspekte verständlich zum Ausdruck und führt mehrere unterstützende Details an</p> <p>(3) Begründet oder erklärt so gut, dass sie/er ohne Schwierigkeiten verstanden wird</p>	<p>(1) Drückt sich mühelos aus, kaum Formulierungsprobleme</p> <p>(2) Auch komplexe Beschreibungen sind flüssig und zusammenhängend</p> <p>(3) Hält Gespräch in Gang und ergreift initiative</p> <p>(4) Reagiert treffend und spontan</p>	<p>(1) Breites Spektrum sprachlicher Mittel, um sich gut verständlich zu machen</p> <p>(2) Wortschatz groß genug, um Thematik präzise zu behandeln</p>	<p>(1) Beherrscht Grundwortschatz, kaum kommunikationsstörende Fehler</p> <p>(2) Beherrscht grammatische Strukturen gut; bleibt trotz seltener Fehler klar verständlich</p> <p>(3) Aussprache gut verständlich</p>
9	<p>(1) Alle Teile der Aufgabenstellung angesprochen und ausgeführt</p> <p>(2) Bringt für sie/ihn wesentliche Aspekte verständlich zum Ausdruck und führt einige unterstützende Details an</p> <p>(3) Begründet oder erklärt meist gut genug, um ohne Mühe verstanden zu werden</p>	<p>(1) Drückt sich relativ mühelos aus, einige Formulierungsprobleme</p> <p>(2) Beschreibt flüssig und zusammenhängend</p> <p>(3) Hält Gespräch in Gang und ergreift gelegentlich initiative</p> <p>(4) Reagiert meist treffend und sinnvoll</p>	<p>(1) Hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um sich gut verständlich zu machen</p> <p>(2) Wortschatz groß genug, um Thematik relativ präzise zu behandeln</p>	<p>(1) Beherrscht Grundwortschatz, nur gelegentlich beim Formulieren komplexerer Gedanken</p> <p>(2) Beherrscht grammatische Strukturen gut, bleibt trotz Fehlern klar verständlich</p> <p>(3) Aussprache im Allgemeinen gut verständlich</p>
8	<p>(1) Die meisten Teile der Aufgabenstellung angesprochen und ausreichend ausgeführt</p> <p>(2) Bringt für sie/ihn wesentliche Aspekte einfach aber verständlich zum Ausdruck</p> <p>(3) Gibt kurze Begründungen oder Erklärungen</p>	<p>(1) Drückt sich zögerlich aber verständlich aus</p> <p>(2) Beschreibt relativ flüssig und zusammenhängend</p> <p>(3) Hält Gespräch in Gang, auch wenn Gesprächsführung stark vom Gegenüber abhängt</p> <p>(4) Reagiert überwiegend sinnvoll</p>	<p>(1) Genügend sprachliche Mittel, um mit Aufgabenstellung zurechtzukommen</p> <p>(2) Ausreichend großer Wortschatz, um mit einigen Umschreibungen die Thematik zu behandeln</p> <p>(3) Verknüpft kurze, einfache Einzelelemente zu linearen, zusammenhängenden Äußerungen</p>	<p>(1) Beherrscht Grundwortschatz, beim Formulieren komplexer Gedanken aber noch kommunikationsstörende Fehler</p> <p>(2) Verwendet Repertoire häufiger Wendungen ausreichend korrekt</p> <p>(3) Aussprache ausreichend verständlich</p>
7				
6	<p>(1) Nur einige Teile der Aufgabenstellung angesprochen, aber nicht ausreichend behandelt</p> <p>(2) Bringt nur ansatzweise oder mit Hilfe des Gegenübers für sie/ihn wesentliche Aspekte zum Ausdruck</p> <p>(3) Gibt kaum Begründungen oder Erklärungen</p>	<p>(1) Drückt sich nur teilweise verständlich aus (Formulierungsprobleme)</p> <p>(2) Selbst unkomplizierte Beschreibungen sind stockend und nur teilweise zusammenhängend</p> <p>(3) Ist vorwiegend passiv und stark auf Gegenüber angewiesen</p> <p>(4) Reagiert nicht immer sinnvoll</p>	<p>(1) Zu wenig sprachliche Mittel, um mit Aufgabenstellung zurechtzukommen</p> <p>(2) Eingeschränkter Wortschatz, sucht häufig erfolglos nach Worten</p> <p>(3) Verknüpft nur gelegentlich kurze, einfache Einzelelemente</p>	<p>(1) Beherrscht Grundwortschatz nicht ausreichend, schon beim Formulieren einfacher Sachverhalte kommunikationsstörende Fehler</p> <p>(2) Verwendet nur einige einfache Strukturen ausreichend korrekt und macht noch systematisch elementare Fehler</p> <p>(3) Aussprachefehler behindern oft Kommunikation</p>
5				
4	<p>(1) Nur einige Teile der Aufgabenstellung ansatzweise angesprochen</p> <p>(2) Bringt für sie/ihn wesentliche Aspekte nicht zum Ausdruck</p>	<p>(1) Macht sich kaum verständlich</p> <p>(2) Gibt nur bruchstückhafte Beschreibungen</p> <p>(3) Ist durchgehend passiv und vollständig auf Gegenüber angewiesen</p> <p>(4) Reagiert selten sinnvoll</p>	<p>(1) Begrenztes Sprachrepertoire, häufige Abbrüche und Missverständnisse</p> <p>(2) Wortschatz reicht nur für elementare Kommunikationsbedürfnisse</p> <p>(3) Verwendet nur einzelne sprachliche Elemente, ohne sie zu verknüpfen</p>	<p>(1) Beherrscht Grundwortschatz nur mangelhaft, Verständlichkeit nicht gegeben</p> <p>(2) Kommunikation durch Fehler massiv beeinträchtigt</p> <p>(3) Aussprachefehler verhindern Kommunikation</p>
3				
2	<p>(1) Nur einige Teile der Aufgabenstellung ansatzweise angesprochen</p> <p>(2) Bringt für sie/ihn wesentliche Aspekte nicht zum Ausdruck</p>			
1				
0	(1) Aufgabenstellung verfehlt	(1) Nicht genug Sprache für eine Beurteilung	(1) Nicht genug Sprache für eine Beurteilung	(1) Nicht genug Sprache für eine Beurteilung

(C) Paired Activities

(1) Your American language assistant has just arrived in your hometown. She wants to gain a first insight in the Austrian way of life. Therefore your class will present posters in the following lesson. You and your classmate agree on what to put on the poster:

- the must – sees and must – dos in Bludenz
- three dishes she has to/should not try
- clichés concerning Austria
- your school's characteristics
- differences between Austrian and American schools

(2) You and your partner are running a film club at school and are discussing which film you would like to show next week. In your discussion consider the following aspects:

- different genres of films
- what makes a good film
- actors you like/dislike
- storyline/plot
- films you have recently seen

Agree on two films that you want to show in your film club.

(D) Fragebogen

SPEAKING – dialogische Sprechaufgaben

1. Wie schätzt du selbst die Schwierigkeit von dialogischen Sprechaufgaben ein?

sehr schwer schwer leicht sehr leicht

2. Was muss man deiner Meinung nach wissen/können um solche dialogische Sprechaufgaben zu lösen?

3. In welchen Bereichen brauchst du noch Hilfe, um dialogische Sprechaufgaben gut lösen zu können?

4. Mit wem möchtest du solche dialogische Sprechaufgaben lösen? (Mehrfachantworten möglich)

- Mit einem Schüler, der besser ist als ich.
- Mit einem Schüler, der schwächer ist als ich.
- Mit einem Schüler der gleich gut ist wie ich.

5. Wie wichtig sind die folgenden Hilfestellung/ Übungen für dich persönlich bei der Verbesserung deiner Sprechleistung in dialogischen Sprechsituationen?

	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	nicht wichtig
Feedback von anderen Schülern				
Feedback von meinem Lehrer				
Gespräche mit der Sprachassistentin				
Übungen zur Körpersprache				
Vokabelübungen				
Grammatikübungen				
Übungen zum Einsatz von discourse markers				
Beispiel Dialoge anderer Schüler				
Videoaufzeichnungen eigener Dialoge				

6. Wieviel Spaß machen dir dialogische Sprechübungen im Englisch Unterricht?

gar keinen Spaß wenig Spaß viel Spaß sehr viel Spaß

7. Wie oft verwendest du bei Sprechübungen deutsche Wörter?

nie selten oft immer

8. Wie schätzt du selbst deine Sprechfertigkeit in Englisch ein?

sehr schwach schwach durchschnittlich gut sehr gut

(E) Talking While Walking

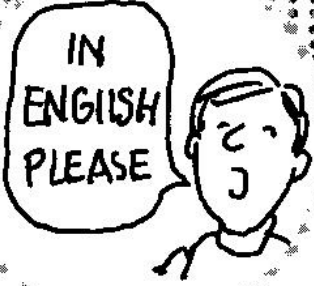
<p>Agreeing</p> <p>Yeah, I know. Absolutely. Exactly. My feelings exactly. I think so, too. Sounds good.</p>	<p>Clarifying</p> <p>Why ...? Could you please explain ... What exactly do you mean by ...? But don't you think that ...? Sorry, what did you say? Sorry, I didn't catch the last part. Could you ...? May I ask you something?</p>	<p>Keeping the conversation going</p> <p>Yeah, I know. Hm. Ah. Really. Right. Oh, I see.</p>	<p>Showing interest</p> <p>Oh, so you ... Cool. Terrific. Amazing. Awesome! Oh, now that's interesting. Tell me more.</p>
<p>Talking while walking</p> <p>_____ name _____ class _____ date</p>	<p>Buying time</p> <p>Well, um ... Well, you know ... Let me think. I mean, really. Wait a sec. You know ... I'll have to think about that. I guess ... Anyway. Let's see. Hold on ...</p>	<p>Empathizing</p> <p>Oh dear. What a shame. (That's a) pity. Terrible. How awful. That must have been awful. Poor you. I know just how you feel.</p>	<p>Showing surprise</p> <p>Oh really? You're kidding. No way. You don't say. Oh wow. Oh my gosh.</p>

(F) Discussion Tickets

Giving an opinion	It seems to me that ...
	What I like/don't like about ... is ...
	The advantage / disadvantage of that is ...
	The good thing about ... is ...
	On the one hand / On the other hand ...
Clarifying	I don't quite understand what you mean.
	So are you saying that ...?
	Can you explain what you mean?
	That's not quite clear to me. What do you mean by ...?
	Why do you say that?
Disagreeing	I see your point, but I think...
	I can't agree with that.
	That's not the point here.
	I don't see it that way.
	Sorry, I (totally) disagree.
Giving in	OK, I think you are right.
	I take that back.
	I see your point.
	Of course, that's a matter of opinion.
	You've convinced me.
Agreeing	Oh, absolutely.
	Yes, I agree/think so, too.
	That's true/a good point.
	Well, it depends (on) ...
	Exactly.

(G) Language Monitor

language monitor



A cartoon illustration of a man with a speech bubble that says "IN ENGLISH PLEASE". The man has a slightly annoyed or firm expression. The speech bubble is a simple rounded rectangle with a tail pointing to the man's mouth.

- It's your job to make sure that everyone speaks English all the time.
- You record any difficulties with the use of English during the group work.
- *Stick to English, please.*
- *Try to say it in English.*
- *Sorry, but would you please stop speaking German /...?*
- *Wait a sec. I'll look it up.*

(H) Tell me about...

<h3>Tell me about ...</h3>	
<p>Greet another student. Ask your partner to tell you about one of the following subjects:</p> <ul style="list-style-type: none">■ His or her last holiday■ His or her occupation■ His or her plans for the future■ His or her musical interests <p>Don't accept a short answer! Ask more questions about the subject.</p>	<p>Greet another student. Ask your partner to tell you about one of the following subjects:</p> <ul style="list-style-type: none">■ His or her journey here today■ What he or she is doing tomorrow■ His or her favourite kind of film■ His or her attitude to pets <p>Don't accept a short answer! Ask more questions about the subject.</p>
<p>Greet another student. Ask your partner to tell you about one of the following subjects:</p> <ul style="list-style-type: none">■ His or her experience of school■ What he or she is doing next weekend■ His or her hobbies■ His or her favourite kind of food <p>Don't accept a short answer! Ask more questions about the subject.</p>	<p>Greet another student. Ask your partner to tell you about one of the following subjects:</p> <ul style="list-style-type: none">■ His or her city, town or village■ What he or she did yesterday■ His or her attitude to children■ His or her ambitions <p>Don't accept a short answer! Ask more questions about the subject.</p>
<p>Greet another student. Ask your partner to tell you about one of the following subjects:</p> <ul style="list-style-type: none">■ Where he or she would like to go on holiday■ What he or she did before the lesson■ His or her academic plans■ His or her family <p>Don't accept a short answer! Ask more questions about the subject.</p>	<p>Greet another student. Ask your partner to tell you about one of the following subjects:</p> <ul style="list-style-type: none">■ His or her last long journey■ What he or she did last weekend■ His or her hopes for the future■ His or her attitude to taking exercise <p>Don't accept a short answer! Ask more questions about the subject.</p>
<p>Greet another student. Ask your partner to tell you about one of the following subjects:</p> <ul style="list-style-type: none">■ His or her eating habits■ What he or she is doing after the lesson■ His or her occupation■ His or her plans for the future <p>Don't accept a short answer! Ask more questions about the subject.</p>	<p>Greet another student. Ask your partner to tell you about one of the following subjects:</p> <ul style="list-style-type: none">■ His or her telephoning habits■ What he or she was doing this time last year■ His or her hobbies■ His or her ambitions <p>Don't accept a short answer! Ask more questions about the subject.</p>

(I) Auswertung Bewertungsraster

Teil 1

Schüler	Erfüllung der Aufgabenstellung	Interaktion und Flüssigkeit	Spektrum der Sprache	Richtigkeit der Sprache
A	8	8	8	9
B	7	7	7	7
C	6	5	6	6
D	6	5	6	5
E	4	6	6	7
F	4	5	5	6
G	8	7	7	6
H	7	7	6	4

Teil 2

Schüler	Erfüllung der Aufgabenstellung	Interaktion und Flüssigkeit	Spektrum der Sprache	Richtigkeit der Sprache
A	9	9	9	9
B	8	8	7	7
C	7	7	6	6
D	6	6	6	6
E	6	6	7	7
F	5	5	6	6
G	8	8	7	7
H	7	7	6	5

(J) Korrelationsberechnungen Befragung 1:

Korrelationen	Befragung 1	Schwierigkeit dial. Sprechaufgaben	Feedback Schüler	Grammatik-übungen	Dialoge anderer Schüler	Video-aufzeichn.	Spaß	deutsche Wörter	Sprechfertigkeit
Schwierigkeit dial. Sprechaufgabe	Korrelation nach Pearson	1,000	-0,208	-0,523	-0,058	-0,329	-0,045	-0,368	0,433
	Signifikanz (2-seitig)		0,423	0,031	0,826	0,198	0,864	0,146	0,083
	N	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000
Grammatik-übungen	Korrelation nach Pearson	-0,523	0,127	1,000	0,000	0,344	0,182	0,000	-0,139
	Signifikanz (2-seitig)	0,031	0,627		1,000	0,177	0,484	1,000	0,595
	N	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000
Beispiel Dialoge anderer Schüler	Korrelation nach Pearson	-0,058	0,302	0,000	1,000	0,234	-0,423	0,407	-0,484
	Signifikanz (2-seitig)	0,826	0,239	1,000		0,365	0,091	0,105	0,049
	N	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000
Video-aufzeichnungen	Korrelation nach Pearson	-0,329	0,533	0,344	0,234	1,000	-0,236	0,367	-0,524
	Signifikanz (2-seitig)	0,198	0,027	0,177	0,365		0,362	0,147	0,031
	N	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000
Spaß	Korrelation nach Pearson	-0,045	-0,228	0,182	-0,423	-0,236	1,000	-0,600	0,131
	Signifikanz (2-seitig)	0,864	0,378	0,484	0,091	0,362		0,011	0,616
	N	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000
deutsche Wörter	Korrelation nach Pearson	-0,368	0,129	0,000	0,407	0,367	-0,600	1,000	-0,387
	Signifikanz (2-seitig)	0,146	0,623	1,000	0,105	0,147	0,011		0,125
	N	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000
Sprechfertigkeit Englisch	Korrelation nach Pearson	0,433	-0,473	-0,139	-0,484	-0,524	0,131	-0,387	1,000
	Signifikanz (2-seitig)	0,083	0,055	0,595	0,049	0,031	0,616	0,125	
	N	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000	17,000
	Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.								

Korrelationsberechnungen Befragung 2:

Korrelationen	Befragung 2	Schwierigkeit dial. Sprech- aufgaben	Feedback Lehrer	Gespräche Sprach- assistentin	Übungen Körper- sprache	Vokabel- übungen	Grammatik- übungen	Übungen discourse makers	Sprech- fertigkeit
Schwierigkeit dial. Sprech- aufgabe	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	1,000	0,213	0,479	-0,452	0,026	-0,570	-0,026	0,662
			0,464	0,083	0,104	0,930	0,034	0,930	0,010
	N	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000
Feedback Lehrer	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	0,213	1,000	0,609	-0,059	0,122	-0,196	-0,122	-0,091
		0,464		0,021	0,841	0,679	0,501	0,679	0,756
	N	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000
Gespräche Sprach- assistentin	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	0,479	0,609	1,000	0,099	0,034	-0,132	0,205	0,154
		0,083	0,021		0,735	0,908	0,652	0,482	0,599
	N	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000
Übungen Körper- sprache	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-0,452	-0,059	0,099	1,000	0,344	0,222	0,559	-0,710
		0,104	0,841	0,735		0,228	0,445	0,038	0,004
	N	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000
Vokabel- übungen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	0,026	0,122	0,034	0,344	1,000	0,344	0,556	-0,167
		0,930	0,679	0,908	0,228		0,228	0,039	0,569
	N	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000
Grammatik- übungen	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-0,570	-0,196	-0,132	0,222	0,344	1,000	0,459	-0,258
		0,034	0,501	0,652	0,445	0,228		0,099	0,373
	N	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000
Übungen discourse makers	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	-0,026	-0,122	0,205	0,559	0,556	0,459	1,000	-0,300
		0,930	0,679	0,482	0,038	0,039	0,099		0,297
	N	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000
Sprech- fertigkeit	Korrelation nach Pearson Signifikanz (2-seitig)	0,662	-0,091	0,154	-0,710	-0,167	-0,258	-0,300	1,000
		0,010	0,756	0,599	0,004	0,569	0,373	0,297	
	N	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000	14,000

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

7 Literaturverzeichnis

1. Biber, Douglas et al. The Longman Grammar of Spoken and Written English. Pearson Education, 2002
2. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Die kompetenzorientierte Reifeprüfung: Lebende Fremdsprachen - Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben, 2013
3. Bundesinstitut Bifie. Aufbau von Sprechkompetenzen in der Sekundarstufe. Praxisreihe, Heft 16.
4. Carter, Ronald. Cambridge Grammar of English. Cambridge University Press, 2012
5. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assesment. Cambridge University Press, 2004
6. Henseler, Roswitha. Ein Gespräch aufrechterhalten. In: Sprechaufgaben. Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. Friedrich Verlag. Jahrgang 46. Heft 116. März, 2012
7. O'Keeffe, Anne et. al. From Corpus to Classroom: language use and language. Cambridge Univ. Press, 2007
8. Marks, Jon. Two free-speaking activities for classes of all sizes. In: English Teaching Professional. Issue 49, 2007
9. Marks, Jon. Two picture dictations. In: English Teaching Professional. Issue 48, 2007
10. Potts, John. Preparing to teach Question tags. In: English Teaching Professional. Issue 50, 2007
11. Schnitter, Tobias. Mündliche Prüfungen gestalten, Sprechkompetenz bewerten. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Heft 108, 2010
12. Sedlmeier, Peter und Renkewitz, Frank. Forschungsmethoden und Statistik. Person Deutschland, 2013
13. Sheils, Joseph. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen. Lehrer. Beurteilen. Langenscheidt, 2001
14. Spöttl, Carol und Hosp, Sabine. AHS Bundesseminar „Mündliche Reifeprüfung Englisch AHS“ in Innsbruck, 2013 – 2014