



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Austrian pre-service teachers’ attitudes towards the
role of ELF in the language classroom – exploring
motivational potentials“

verfasst von / submitted by

Anna Donata De Colle

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

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt / A 190 344 347
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

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

Betreut von / Supervisor:

Dr. Mag. Marie-Luise Pitzl

Acknowledgements

First of all, I would like to thank my supervisor Dr. Marie-Luise Pitzl for her guidance and commitment. She has been a source of inspiration, support and motivation throughout the process of conducting this thesis.

This thesis would not have been possible without my interview partners who shared their personal views with me. I am grateful for these interesting and insightful conversations and I wish them all the best for their future as teachers.

Further thanks go to my family and friends who were patient with me during the past months and I feel very grateful to have their endless support.

Finally, I want to thank my fiancé, for supporting me with all his heart and being as patient as he could possibly be in times of stress.

Table of contents

1	Introduction	1
2	ELF in language teaching	5
2.1	Conceptualizing English as a lingua franca.....	5
2.2	English as a foreign language / English as a lingua franca	7
2.3	Aspects of ELF-sensitive teaching	10
2.3.1	Raising awareness for ELF	11
2.3.2	Challenging current views and practices	13
2.3.3	Pronunciation	15
2.3.4	Communication strategies	16
2.3.5	Culture in ELF-sensitive teaching	17
2.3.6	Testing and assessment.....	19
2.4	Summary.....	21
3	Attitudes towards ELF in the educational sector	23
3.1	Language attitudes	23
3.2	Teacher attitudes	24
3.3	Pre-service teacher attitudes	33
3.4	Learner attitudes	35
3.5	Summary.....	39
4	Student motivation in the language classroom.....	41
4.1	Student motivation	41
4.1.1	Types of motivation	42
4.1.2	Integrativeness and ELF.....	44
4.1.3	Demotivation	47
4.2	Motivational strategies in the classroom	48
4.3	Summary.....	53
5	Interviewing pre-service teachers	55
5.1	Interest and method	55

5.2	Participants.....	57
5.3	Interviews	60
6	Pre-service teachers' views on ELF's impact on motivation	65
6.1	(Language) learning	65
6.2	Pre-service teachers' aspirations for own teaching	67
6.3	ELF-sensitive teaching	69
6.4	ELF and motivation.....	74
6.4.1	In-class participation	75
6.4.2	Linguistic tolerance	76
6.4.3	Usefulness and relevance of English	78
6.4.4	Learner self-perception	79
6.4.5	Learning outcome and objectives	81
6.5	Expectations revisited.....	83
7	Discussion	85
8	Conclusion.....	96
9	References	100
	Appendix.....	107

Abbreviations

CLT	Communicative language teaching
EFL	English as a foreign language
EIL	English as an international language
ELF	English as a lingua franca
ELT	English language teaching
ENL	English as a native language
ENS	English native speaker
ENNS	English non-native speaker
GA	General American
IELTS	International English Language Testing System
L1	First language
L2	Second language
LFC	Lingua Franca Core
RP	Received Pronunciation
SLA	Second language acquisition
TOEIC	Test of English for International Communication

1 Introduction

The present study examines the interplay of language learning motivation and English as a lingua franca (ELF) in the English language classroom. ELF refers to linguistic encounters in which “speakers with different linguacultural backgrounds share English as their common means of communication and as a dynamic and co-constructed linguistic resource” (Cogo & Pitzl 2012: 284). In the past, ELF has often been misinterpreted as a somewhat ‘flawed’ or ‘improper’ form of the English language (Buckledee 2011: 300-301), however, gradually it settles its way into general acceptance. Over the past years it has emerged as a thriving area in linguistics (Cogo & Pitzl 2012: 284). Seemingly, this development has only little influence on what is taught in school and how English is passed on to future generations. It appears that if ELF really is to become an influential factor in Austrian classrooms, teachers’ views need to be taken on board, a comment in line with Dewey’s (2012) stance. Although several researchers have investigated teachers’ attitudes towards ELF (e.g. Decke-Cornill 2002; Jenkins 2007; Lahnsteiner 2013; Takahashi 2011; Timmis 2002) uncovering largely critical views, only few studies concentrating on pre-service teachers have been conducted up to the present (Inal & Özdemir 2015; Kaur 2014; Sougari & Faltzi 2015). None to my knowledge within the Austrian context.

While it could be argued that the views of teachers in service and of those still enrolled in university are similar, I would claim this to be rather an assumption than an actual matter of fact. As already pointed out, ELF research is evolving at an enormous speed which might result in a broader coverage of issues linked to ELF in university courses. This, in turn, might lead to pre-service teachers being more willing to take the leap and practice ELF-sensitive teaching. Unlike their in-

service colleagues who might have already taught for decades, future teachers might still be more willing to adapt to the new situation the expansion of ELF puts us in, seeing not only the possible limitations but also the potential advantages. Of course, it would be naïve to believe that ELF will exclusively evoke positive reactions amongst future teachers. In fact, it is owing to a lively discussion raised during an ELT methodology class that I have taken interest in the issue at hand. “ELF in the classroom” does not seem to be an overly debated issue and thus provoked rather diverging and, at the same time, strong reactions amongst fellow colleagues. It is specifically these strong reactions that I am interested in examining in more detail, as I deeply believe that research into the attitudes and beliefs of future language teachers could reveal new insights relevant to the discussion of the standing of ELF in Austria, its educational landscape in general, and at the English Department of the University of Vienna, in particular.

Secondly, also the field of L2 learning motivation constitutes a research area that has raised interest over the past two decades. As results of various studies reveal that L2 motivation has a tremendous impact on language learning in general, I would like to explore the potential interrelation of ELF and L2 motivation. Although up to present, no studies exploring the motivational potentials of the ELF-sensitive teaching approach have been conducted, a critical reading of the L2 learning motivation theory suggests that an ELF-sensitive teaching approach might include many principles that serve to keep learners’ motivational levels high. In my research project I would like to investigate to what extent pre-service teachers’ think an interrelation between ELF in the language classroom and motivation exists. To this end, I will explore their beliefs concerning the potential ways language learning motivation can be affected by teaching English ELF-

sensitively, considering the following research question: “In how far do Austrian pre-service English teachers think that ELF-sensitive teaching might have an impact on student motivation?”

In order to get an in-depth perspective on pre-service English teachers’ views and opinions, I conducted eight semi-structured interviews. The study presented in this thesis strives to examine the assumptions about the potential impact that ELF could have on L2 learner motivation in the English language classroom.

I will first provide some insights into the research that has been conducted in the fields that are relevant to my study. Starting with a brief discussion of the most important information about ELF, the focus will be on the classroom as I will outline what research revealed regarding the most relevant aspects of ELF-sensitive teaching to my research. Afterwards, the field of attitudinal studies will be discussed and the findings of previous studies dealing with in- and pre-service teachers’ as well as learners’ opinions about ELF will be presented. Ultimately, I will conclude the theoretical part of my thesis with a discussion of the topic of student language learning motivation.

As for the empirical part, I will first present the aim and research methodology of the present interview study. Subsequently, the findings concluded from the interview data are summarized and discussed according to the emergent topics. Finally, the insights from the interview studies are linked to theory regarding ELF as well as motivation research, so as to describe what aspects of the issue have become more accessible and clearer thanks to this project and which questions call for further investigation. The conclusion will be dedicated to the question whether this project has served as a contribution to achieve a better understanding of the potentials of ELF-sensitive teaching regarding student

motivation and whether the present situation could be improved by a more thorough integration of ELF in the teacher training program as well as in English language teaching.

2 ELF in language teaching

First of all, English as a Lingua Franca is a term that necessitates at least a brief introduction as well as definition as it is placed at the very heart of my project. Therefore, the general concept of ELF will be outlined and subsequently contrasted with the currently widely spread construct of EFL (English as a Foreign Language), explaining in how far English has grown out of the 'Modern (Foreign) Languages Paradigm' (Jenkins 2006a: 140).

2.1 Conceptualizing English as a lingua franca

The English language now spoken by more non-native speakers than natives has gone through tremendous changes regarding its international status owing to globalization, the boom of the internet and other push factors. As a result of the vast spread of English all over the world, native speakers cannot remain 'in control' of their language and dictate what constitutes acceptable or real English. Rather, they need to understand that English has become property of everybody, hence "how [it] develops in the world is no business whatever of native speakers" (Widdowson 1994: 385). For it is spoken by a large number of people around the globe, ELF has gained the privilege to shaping its own standards.

English as a lingua franca has been defined slightly differently by a number of scholars (Firth 1996: 240; Jenkins 2009: 143-145), thus a choice needs to be made as to what ELF constitutes for my research project. According to Seidlhofer (2011: 7), ELF is "any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice and often the only option". Although it might be true that many ELF encounters do not feature any native speakers of English, henceforth referred to as ENSs, we should not be too

quick in excluding what constitutes according to Kachru's terminology (1992) the Inner Circle from the current linguistic development.

ELF is not a lingua franca in the reduced, simplified sense but it varies from the standard norm produced by ENSs. It features large proportions of linguistic variation and non-standard forms, especially in informal spoken discourse. Hence, there is no fixed or shared language practice – no ELF as a variety based on a set of straightforward rules (Seidlhofer 2009: 48). Reasons for this are manifold. It appears that ELF users who meet in “different constellations of speakers of diverse individual Englishes in every single interaction” (Meierkord 2004: 115), are rather reluctant regarding lexicogrammatical norms formulated by an ENS community (Seidlhofer 2001; 2009; 2011). Additionally, also the fuzzy processing in ELF encounters (Mauranen 2012: 41) as well as the ‘shaky entrenchment’ (Mauranen 2006: 138) play a role in forming the unique nature of ELF. From this array of factors, the conclusion can already be drawn that ELF and ENL cannot be compared as the underlying concepts are differing in many aspects.

ELF as such is a language contact situation, English being in contact with the greater part of the world's languages. Hence, in turn, also ELF use is affected by the interlocutors' first languages, much like in all language contact situations. In ELF interaction, many instances of language variation and non-standard forms result from the fact that speakers borrow, code-switch or perform other crosslinguistic transfers (MacKenzie 2015: 4). In this way, ELF users adapt the language creatively in order to achieve their overall goal: intelligibility.

It is nevertheless necessary to mention that ELF is still far from going uncriticized. Critical voices express doubts that ELF language use should be regarded as

different from learner English. Particularly the fact that ELF is largely uncodifiable because it is not based on a laid out set of ELF norms, therefore usage-based rather than rule-based, puts some critical researchers at unease. For instance, Swan (2012: 387) states:

The most appropriate conceptualization of ELF is surely a negative one. It is not that its speakers conform to identifiable ELF norms; it is that, like the speakers of all foreign languages, they do *not* conform to all NS norms; and this in various and largely uncodifiable ways.

While critics are mostly concerned about the insufficient codification and inexistent regularity of ELF forms, which makes it to some extent unpredictable, ELF-friendly researchers cherish its fluidity, hybridity and creativity and advocate a functional approach towards ELF (Firth 2009: 150). Particularly Seidlhofer (2011: 77) emphasizes the importance of analyzing ELF on a functional, not a formal, level to achieve an adequate definition. A view also shared by Jenkins, Cogo and Dewey (2011: 287) who foreground that the shift from ELF research's form focus and longing for adequate description and codification towards an interest regarding why the particular forms are produced in ELF encounters is based on emerging evidence for its fluid and flexible nature.

2.2 English as a foreign language / English as a lingua franca

Conceptual clarity when it comes to EFL and ELF and the distinction of the two is called for, especially when considering ELF-sensitive teaching (Seidlhofer 2011: 17). Uninitiated people at times use these terms synonymously or mix them up, as Mansfield and Poppi (2012) states, which not seldom leads to discussions that are far from constructive, even more so from scientific. Distinguishing between the concepts is thus of fundamental importance at this point.

EFL seeks to introduce learners to cultural concepts vital to British or Anglo-American culture, so that they will comprehend the target culture better with the finite goal being that they can imitate the native speaker following their linguistic standards and norms (Graddol 2001: 51). This aspect is also emphasized by Seidlhofer (2011: 17) who explained that

when you learn and use English as a foreign language, you are encouraged to strive to do 'as the natives do', you accept their authority as distributors of their language, on which they have a sort of franchise, with institutions such as the British Council, the Fulbright Program, and publishers based in English-speaking countries acting as the main 'distributing agents'.

Hence also the goal of EFL learners is oriented toward the target culture as they study English for the sake of successful communication with native speakers. Nevertheless, Breiteneder (2009: 7) expresses doubt that the European learners' ultimate motivation for learning English is still being able to communicate with native speakers of English. Communication with native speakers, of course, remains one motivational factor for learners, however a new understanding of how English can be used has settled its way into society. English is nowadays no longer perceived as a means of communication exclusively linked to Britons and North Americans but as a communicative tool that can be used all across the world. Additionally, especially with regard to the European context, Berns (2009: 193) perceives the role of English as more complex than simply that of a lingua franca. She argues that it serves "interpersonal (in ELF encounters), instrumental (in the educational context), creative (in media and advertising), and administrative functions (official language of EU)" (Berns 2009: 198).

In contrast to EFL, in ELF encounters the overall aim is communicating effectively with English language users in general, with a specific focus on other ELF users,

who are also non-native speakers. Therefore, one can assume that ELF users are instrumentally motivated, they strive to achieve their personal communicative goals by using the language. ELF users might have little or no intention to identify themselves with the target culture and submitting themselves to the underlying cultural values (Breiteneder 2009: 8). While adhering to native speaker standards and their notion of correctness has long been the first priority in EFL, for ELF users mutual intelligibility is the most important point on the agenda. Hence, achieving common understanding is considered as more important than accuracy and correct grammar. According to Seidlhofer (2011: 16), a mutual cultural background cannot necessarily be found in ELF encounters. That is why, she continues ELF interactions are largely free of the markers and conventions that are important to certain group that manifest themselves in “idiomatic phraseology, and references and allusions to shared experience” (Seidlhofer 2011: 16). ELF speakers do not belong to a close-knit speech community in the common understanding but to a community of practice (Seidlhofer 2007: 307). So on the one hand, the language delivered from its culturally encoded markers such as idioms, whereas on the other hand, it is enriched by ELF users engaging creatively with their linguistic resources. As Pitzl (2009; 2012) suggests the creative use of idioms is not only an act of claiming ownership of the language they use but adapting it to the situation at hand (Cogo & Dewey 2012).

EFL seems to have evolved from its standing as one of several foreign languages taught in school alongside with French, Spanish and Italian that are purely learnt so as to make communication with native speakers possible (Breiteneder 2009: 9). In contrast to these languages, English is mostly used in interactions with people who have different linguistic backgrounds and English is the only common

language to all participants (Seidlhofer 2011: 7). Given this unique position, it is rather surprising that this special status of English has up to present not really been acknowledged in school.

As Breiteneder (2009: 7) rightly argues:

In essence, ELF as used in Europe is neither detached from any sort of cultural load nor is it irrevocably linked to the Anglo-American world view when using ELF as a tool, but undoubtedly endeavor to make oneself intelligible to one another.

Hence, it needs to be distinguished from English as a Foreign language (EFL) in the respect of underlying cultural values.

I would like to end this chapter with a quote by Anna Mauranen (2003: 517):

[I]t is important for people to feel comfortable and appreciated when speaking a foreign language. Speakers should feel they can express their identities and be themselves in L2 contexts without being marginalized on account of features like foreign accents, lack of idiom, or culture-specific communicative styles as long as they can negotiate and manage communicative situations successfully and fluently. An international language can be seen as a legitimate learning target, a variety belonging to its speakers. Thus, *deficiency models*, that is, those stressing the gap that distinguishes [E]NNSs from [E]NSs, should be seen as inadequate for the description of fluent L2 speakers and discarded as the sole basis of language education in English. [emphasis original]

Hence, Mauranen calls for a change of attitude and a reconsideration of how fluent speakers of a language who can effectively communicate in a wide array of situations should be treated. She emphasizes the importance of redirecting our attention on what really counts in communication: being able to get your message across and making sense of what the interlocutor says.

2.3 Aspects of ELF-sensitive teaching

Now that the current issues within the field of ELF have been briefly discussed, I would like to shed light on what ELF potentially means for the educational sector.

As ELF-sensitive teaching as such does not constitute a pre-defined teaching approach, the terminology used in the literature varies from ELF-sensitive and ELF-informed to ELF-friendly teaching. Within the thesis at hand, these terms are used synonymously in order to refer to a way of teaching that takes ELF research findings into account. In the following, certain aspects of ELF-sensitive teaching that are deemed important for the current research project will be outlined.

2.3.1 Raising awareness for ELF

When it comes to teaching ELF-sensitively, ELF researchers like Dewey (2012) and Seidlhofer (2006; 2009; 2011) largely agree on one point: Raising awareness for ELF in general is the first step on the way towards acceptance. In other words, spreading information about ELF and what it entails builds the foundation of a functional and viable way of teaching within an ELF-sensitive approach.

Dewey (2012: 143) is deeply convinced that teachers play a game-changing role in the spread of ELF-sensitive teaching. As long as teachers' classroom realities are neglected and they feel unheard, all research findings that depict ELF positively will have little influence on their behavior. "Discussions about the pedagogic implications of ELF have to be directly related to teachers' perceptions of what counts as good practice", Dewey (2012: 143) explains. Hence, it does not suffice to tell teaching practitioners to incorporate ELF because their plates are already full with many other issues related to the classroom. Instead, it needs to be firstly investigated closely what aspects and insights gained from research are relevant for the classroom and in how far teaching within an ELF-oriented approach is different from what teachers are already putting into practice. ELF implications must be linked to and reconcilable with the teachers' perspective of what makes good teaching.

In his own study Dewey (2012), drew up a questionnaire investigating teachers' awareness regarding ELF, in which he partly included questions regarding their knowledge of ELF and their responses to ELF in practice. The study revealed that a large number of the people questioned provided detailed definitions of ELF and had clearly some knowledge of the principles (Dewey 2012: 151), whereas the opinions on whether ELF is relevant for their teaching were strongly diverging, ranging from highly positive to very critical comments. When being confronted with practical samples of ELF, some teachers demonstrated a high degree of ELF tolerance in their teaching, namely by assessing language output more in terms of intelligibility, less in terms of accuracy (Dewey 2012: 159-160). In the vast majority of cases, however, teachers, although reporting that the language forms are highly intelligible, still perceive them as incorrect as they differ from the ENL norms teachers are familiar with (Dewey 2012: 157). Hence, it seems that preparing students to pass the test and adhere to the norms is still the most important goal for teachers, regardless of the fact that the forms produced are understandable. Although a shift into a more ELF-oriented direction seems to be already under way, the development is likely to take its time.

Dewey (2012: 163-164) suggests that in order to understand, accept and then incorporate ELF in practice, some deliberate reconsideration from teaching professionals and teacher educators will be needed. According to Dewey (2012: 163-164), teachers and educators should strive towards the following objectives:

- Investigate and highlight the particular environment and sociocultural context in which English(es) will be used
- Increase exposure to the diverse ways in which English is used globally; presenting alternative variants as appropriate whenever highlighting linguistic form
- Engage in critical classroom discussion about the globalization and growing diversity of English

- Spend proportionately less time on ENL forms, especially if these are not widely used in other varieties; and thus choose not to penalize non-native-led innovative forms that are intelligible
- Focus (more) on communicative strategies (see Baker, 2011 for details of what these might entail; cf Kirkpatrick, 2010; cf Seidlhofer, 2001, 2011): e.g. by prioritizing accommodation skills; gauging and adjusting to interlocutors' repertoires, signaling (non)comprehension, asking for/providing repetition, paraphrasing etc. (list taken from Dewey 2012: 163-4)

All of the aforementioned points lead to a fuller understanding of the reality of the use of English and will eventually foster the development of an awareness towards ELF, not only for teachers but especially for their students.

2.3.2 Challenging current views and practices

Taking up an ELF-informed approach in ELT goes hand in hand with questioning and challenging current views. Within this notion, Widdowson (1998: 331) states:

We need to recognize, it seems to me, that some things can be taught, and some things must be left to be learnt. What this means is that decisions always have to be taken as to what is the best investment, what it is that provides learners with an effective basis for further learning. Learners cannot be rehearsed in patterns of appropriate cultural behavior, and of course they will not be prepared in every particular to cope with all the niceties of communication, but the crucial requirement is that they should have a basic capacity which enables them to learn how to cope when the occasion arises. [...] Such a context is bound to set limits on what language learners are explicitly taught, and these cannot of their nature contain 'real world communication'. But the crucial point is that this is not language to be learnt as such, but language to be learnt from.

Thus, teachers need to focus on real life objectives for their students, in lieu of preparing them only for the test. In a similar vein, however, they must accept and embrace the fact, that it is simply impossible to provide students with a full picture of what will be expected of them in the future. Students will only later become aware of what they really need in their lives, in terms of language competence

and otherwise. Hence, the best teachers can do is providing them with a “linguistic springboard” for further learning.

Seidlhofer (2011: 185-197) shares Widdowson’s point of view (1998: 331) and makes several remarks that elaborate on the aspects addressed. Seidlhofer (2011: 197-198) explains how taking an ELF perspective would change the subject English, the following points constitute a summary of her ten main ideas:

- Although many learners do not attain native-speaker norms, most of them are nevertheless able to communicate efficiently. Therefore, adhering to ENL rules is no prerequisite for success in communication.
- ‘Failed’ learners, unable to live up to ENL norms can be or become competent users of English.
- ELF-perspective offers the opportunity of setting realistic goals that take students’ learning process into account and comply with the requirements of real world encounters
- Trying to attain to ENL goals is a teaching practice deemed to produce failed and disappointed learners who carry the stigma of incompetence.
- ELF-informed teaching accepts and respects what learners are capable of doing and fosters the development of linguistic and pragmatic strategies, thus enabling students to make use of their language repertoire regardless of potential anomalies.
- ELF prioritizes communicative function, therefore language output is assessed based on its functional effectiveness, so the degree to which the forms manage to perform the task set.
- Developing strategic competence is crucial when learning a language, as it enables learners to negotiate meaning as well as to co-construct understanding.
- Students’ other languages are not excluded from the process of learning English, but rather perceived as helping tools in making sense of the new language.
- ELF-informed teaching accepts the fact that all language learning is partial.
- Learning English can only form a basis and an invitation to continue learning.

In summary, it can be said that ELF-informed teaching would provide realistic and therefore attainable goals for learners, whilst doing away with the notion of failure.

They learn how to use what they linguistically have in order to get what they need.

Although the general factors of awareness raising and challenging the established views are crucial for ELF to settle its way into the classroom, also more specific points connected to ELF play a role in teaching English is an ELF-sensitive way as for instance the issues associated with pronunciation, communicative strategies, cultural aspects and testing in the ELF context.

2.3.3 Pronunciation

The detailed debate on ELF and accent training, however important and interesting it be, will not form an integral part of the thesis at hand, as this would exceed the boundaries of the current research project. Yet given the fact that numerous studies investigating attitudes towards ELF are mainly concerned with ELF pronunciation, it is deemed necessary to provide an overview of the work that has been conducted. Jenkins (2000) described the Lingua Franca Core (LFC), thus the individual sound and pronunciation features that are in fact rendering English speech intelligible, while distinguishing those features that are irrelevant for being understood correctly. Walker (2010) builds upon these guidelines provided by Jenkins, when constructing an approach to efficiently teaching ELF pronunciation.

Walker (2010: 20) argues that the ideal approach to “teaching English pronunciation” would be the persecution of two basic concepts: mutual intelligibility and identity. In speaking making oneself understood should be the paramount goal. However, students should be offered the opportunity to “retain their identities through their accents” (Walker 2010: 20). Walker also emphasizes that it is important to take into account what aspects of pronunciation are in fact teachable (Walker 2010: 20). He suggests an ELF approach as a viable solution to attain all these goals. First, Jenkins (2000) has already effectively shown that

LFC is all that ENNS need to succeed in spoken interaction as far as pronunciation is concerned (Walker 2010: 21). Secondly, the ELF approach allows speakers to keep their accent and provides space so that they can express their identity. Thirdly, the LFC is teachable as “high levels of competence in most areas that make up the LFC can be achieved through classroom teaching” (Walker 2000: 21).

2.3.4 Communication strategies

A vast body of research has been compiled over the past years regarding communicative and pragmatic strategies (see Cogo & Dewey 2006; Cogo 2009; Kirkpatrick 2007; Lichtkoppler 2007; Mauranen 2006; Pitzl 2005; Watterson 2008). As the present thesis, however, does not specifically focus on this field of research, a selective choice of information will be presented, providing a small, as well as subjective overview of this area of interest.

Summarizing Firth's (1996: 243-250) research findings concerning communicative strategies used by ELF speakers, Kirkpatrick (2007: 166-7) explains that ELF interactions are focused on preserving participants' face and ensuring cooperation, with interlocutors demonstrating an ability to “systematically and contingently” cope with upcoming irregularities. Often, the “let it pass” principle is put into practice so as to not disturb the speech flow, generally assuming that the irregularity will not impede understanding of the overall argument. Sometimes, speakers will even make use of their other languages to express their idea which will not necessarily be understood by the other participants, this is referred to by Firth (1996: 249) as the “make it normal” concept. Hence, only if intelligibility is put at risk, an occurring problem will be addressed immediately and all participants are involved in finding a solution. All

in all, ELF users demonstrate great ability in trying to understand what is being said, thus all interlocutors work actively towards the common goal of successful communication. Kirkpatrick (2007:194) additionally suggests that a focus should be placed on teaching communicative strategies such as accommodation according to speaker, situation, and purpose, as well as repair strategies. Cooperation, collaboration and preserving the face of the interlocutors should be considered central principles for the ELF-oriented language classroom, continues Kirkpatrick (2007: 194).

Also Seidlhofer (2011: 205) concludes that pragmatic strategies need to form part of the ELT curriculum. That is why she calls for a more detailed presentation of them and their underlying functions in teacher education, so that future teachers gain competence in teaching them actively. While Seidlhofer (2011:205) names Firth's principles (1996), she also adds numerous other components to the list, such as:

close and active listening (cf. Lynch 2009), communicative awareness, [...] indicating understanding or non-understanding, regulating backchannel behavior, asking for repetition, paraphrasing, avoiding 'unilateral idiomaticity', giving preference to 'transparent' expressions, being explicit, exploiting or adding redundancy, and attending to non-verbal communication.

In her perspective, all these elements of strategic competence eventually promote accommodation and encourage the development of rapport among interlocutors.

2.3.5 Culture in ELF-sensitive teaching

Culture and language are closely interwoven, so when teaching ELF-sensitively also the question emerges what cultural values and information should be passed on to future learners. Baker (2011) proposes intercultural awareness as a viable

model for teaching cultural notions in the ELF-oriented classroom. As English has been established as common means of communication in an array of contexts on a global scale and is used by numerous people worldwide, the idea that English corresponds to one set of “English” cultural values is outdated (Baker 2011:198-199).

Cogo and Dewey (2012: 170) openly criticize recognized ELT textbook authors such as Jeremy Harmer (see 2007) for their reluctance in featuring ELF and World Englishes in their discussion of methodology, explaining that in doing this they neglect to include “wider social, political or cultural factors relevant to English language teaching”. The researchers emphasize that precisely these aspects need to be taken on board whilst teaching, that is why they also need part of teacher education. Investigating and highlighting “the particular environment and sociocultural context in which English(es) will be used”, enables teachers to develop an understanding and eventually also an acceptance for diversity in English (Dewey 2012: 163).

Taking a similar stance, Kirkpatrick (2007: 193-4) proposes a lingua franca approach “based on the goal of successful cross-cultural communication”. Within this approach it would be, firstly, necessary to warn students about potentially problematic linguistic features that may hamper mutual intelligibility. Secondly, cultural differences and implications for cross-cultural communication need to be considered, for instance, “facework” and greeting schemes. As a beneficial factor, Kirkpatrick (2007:194) explains,

the focus of the classroom moves from the acquisition of the norms associated with a standard model to a focus on learning linguistic features, cultural information and communicative strategies that will facilitate communication.

As an alternative to include many different cultural aspects, Wen's suggestion (2012: 374) is for teachers to "expose students to three kinds of cultures: target language cultures, the cultures of other non-native speakers, and the learner's own culture or the local culture". Additionally, in her model, fostering learner's intercultural competence represents the overall goal consisting of three sub-objectives: sensitivity to cultural differences, tolerance of cultural differences, and flexibility in dealing with cultural differences (Wen 1999, 2004). While she explains that they are clearly interrelated, it is pointed out that each comes with distinct functions.

Logically speaking, in daily communication, cultural sensitivity is the basis, without which interlocutors cannot detect any cultural differences in the first place. Tolerant cultural attitude is the emotional condition for the interlocutors to deal with the detected cultural differences. Cultural flexibility is the ability which decides to what extent the discerned cultural differences can be coped with successfully,

as Wen (2012: 374) illustrates. Hence, all three aspects necessitate equal training.

2.3.6 Testing and assessment

Testing and assessment are crucial factors in the educational sphere, therefore it needs to be considered in how far ELF will have an impact on these aspects of language learning. If teachers should feel encouraged to teach ELF-sensitively, it needs to be stated clearly what assessment criteria are to be used. Additionally, teachers might refrain from teaching English ELF-sensitively out of fear that their students might face troubles in standardized tests outside schools, such as IELTS.

ELF researchers demand that spoken language proficiency should be assessed in interaction (Mauranen 2012: 239), and accommodation skills should to be

prioritized (Jenkins 2007: 241). Additionally, Jenkins (2007: 241) calls for a stop in chastisement of forms that have proven themselves to be “frequent, systemic and intelligible to proficient ELF speakers”, despite their differing from ENL standards. Jenkins (2006b: 43) describes the unfair treatment in examinations when ENNSs are expected to produce “a more rigidly consistent kind of English than is typical or expected of [E]NSs.” She continues (Jenkins 2006b: 44) by stating that self-acclaimed internationally accepted examination boards such as TOEIC, IELTS and others punish test-takers for using language forms that are used in international communication situations. Therefore, these language certificates may illustrate how well one complies with ENL standards, nevertheless, they cannot be considered fit to depict in how far the test-taker is able to communicate effectively throughout the world.

Hall (2014: 376) argues in favor of a shift within the testing paradigm, as its overall objective should be the assessment of how effectively a learner can exploit their resources to meet their ends. His suggestion is stepping away from using accuracy as outruling measurement in assessment (Hall 2014: 377), as this is based on the assumption that English still constitutes a monolithic variety with only one acceptable set of rules and norms. Instead he promotes taking up a more varied ‘plurilithic’ approach (Hall 2014: 378) that concentrates on “what [learners] do with the language in specific situations” (Hall 2014: 383). Current testing practices of checking for adherence to external standards are inappropriate as long as ENL norms conformity is not required in future contexts of occupational or academic nature. Additionally, unattainable assessment standards eventually keep test-takers from developing automatized procedures

as they restrict themselves to mostly imitating declarative knowledge in form of ENL norms (Hall 2014: 382).

In order to render the current testing practices more closely related to real world English and thus also more ELF-sensitive Jenkins (2006b: 47–8) suggests that ENNS as well as ENS Englishes should form part of the assessment of receptive skills. Moreover, in the assessment of productive skills, using communicative strategies effectively should be valorized over conformity with ENL forms.

2.4 Summary

All in all, it has become apparent from this chapter that ELF has become a thriving research area. As ELF shapes our daily life, it also slowly settles its way into the educational sector. Although, generally, schools are still widely accustomed to a traditional take on teaching English, namely the EFL approach which pursues ENL norms and praises ENL cultural values and beliefs. This is why, raising awareness for ELF and challenging the current views and practices are of great importance as only if people recognize the relevance of ELF for their lives, general acceptance will build up. ELF is often automatically associated with accent, possibly because of the continuous efforts in this research area by Jenkins (2000; 2007) and Walker (2010), who share the view that ELF users often deliberately opt for expressing their own L1 identity, and that concentrating on the fundamental and teachable aspects of pronunciation would suffice in order for students to communicate efficiently. Communicative strategies like cooperation, paraphrasing, repetition and signaling (mis)understanding constitutes crucial skills that should form part of ELT, as they help considerably in making oneself understood as well as understanding others more easily. As ELF is not linked to ENL cultural values and beliefs, scholars like Wen (2012:

374) suggests that students should learn about their own culture, the culture of ENSs and that of ENNSs, since they will be confronted with people adhering to all three groups. Finally, testing and assessment play a crucial role in education, hence it is important also this area takes the changed status of English as a multicultural lingua franca into account. As an example, intelligibility should be valued more highly than adherence to ENL norms. Although, this was only a small collection of aspects relevant for an ELF-informed approach to teaching English, it has proven that ELF-sensitive teaching goes beyond telling students about accents.

3 Attitudes towards ELF in the educational sector

As language attitudes and personal perceptions form a crucial component in my research project, some background knowledge is deemed necessary. Especially, since attitudes are said to be rather hard to pin down and therefore also to research. Firstly, a brief introduction of the term ‘language attitudes’ will be provided. Secondly, previous studies regarding teacher attitudes towards ELF will be outlined. Thirdly, a discussion of previous research projects targeting pre-service teachers will be included, as my study addresses the same target group. Ultimately, the learner attitudes will be briefly discussed in order to give a full insight into the research that has been conducted over the past 15 years.

3.1 Language attitudes

The general interest in the exploration of attitudes derives from the field of social psychology and was defined by Perloff (1993: 26 cited in Garrett, Coupland & Williams 2003: 2) as “one of the most distinctive and indispensable concepts in social psychology.” Phrased differently by McKenzie (2007: 23): “Attitude has been a central explanatory variable in the field of social psychology more than in any other academic discipline”. According to Ryan and Giles (1982: 7), language attitudes are per definition “any affective, cognitive or behavioral index of evaluative reactions toward different language varieties or speakers”. So, as visible from these citations, attitudes are rather hard to define, but what becomes clear is that they are highly subjective. This is probably the most distinct reason why Garrett, Coupland and Williams (2003: 19) argue in favor of investigating language attitudes within the educational domain because it is particularly in these contexts that they can potentially affect life-opportunities to a considerable extent.

Seidlhofer (2004: 229) highlights the importance of the emerging discussion regarding attitudes towards ELF within the scientific community. However, she also emphasizes that a debate in the context of school needs to be kindled and ELF should be turned into a topic of public interest that everybody deems worthy of their attention.

3.2 Teacher attitudes

Previous research investigating attitudes towards ELF has revealed mostly critical opinions regarding its beneficial effects on language teaching. Teachers as well as learners show little interest in ELF and appear to prefer adhering to the standards they know (Decke-Cornill 2002; Jenkins 2007; Lahnsteiner 2013; Takahashi 2011; Timmis 2002). Possible reasons for this skepticism concerning ELF, at least in early studies, might be related to the fact that most teachers are “sublimely unaware of the ELF debate, which for the most part takes place among a very small group of researchers” (Maley 2009: 196).

Jenkins’s (2007: 224-225) study, investigating attitudes towards ELF and non-native accents of English in comparison to native speaker accents, illustrates that a high number of teachers accepts the concept of ELF in theory. Nevertheless they continue to be reluctant in adapting their teaching accordingly because of the lack of appropriate ELT materials. Some consider ELF to be an adequate kind of English for their students (Jenkins 2007: 225), while for the teachers themselves native speaker norms remain the ideal. This goes to show that although teachers realizing that ELF has positive implications for their students, they still put a considerable amount of pressure on themselves in constantly measuring their own language competence against that of a native speaker. Jenkins (2007: 224-225; 228) states that her study detected a considerable

degree of ambivalence, with teachers showing positive and negative attitudes towards ELF simultaneously. A similar insight is also reported by Lahnsteiner (2013: 84) who investigated Austrian ENNS English teachers' identity struggles and ELF's potential as a remedy to the issue using a small-scale questionnaire study and follow-up interviews.

Furthermore, Jenkins (2007: 197) reports that teachers in her study express "an unquestioning certainty that ENS English (British or American) is the most desirable and most appropriate kind of English for international communication". Dewey's (2012) study which examined UK teachers' theoretical knowledge of ELF as well as their reactions to it in practical examples by means of a questionnaire study with follow-up interviews and focus groups, reached a similar conclusion. Also Takahashi's (2011) questionnaire study investigating the attitudes of 28 Japanese teachers and learners towards ELF-oriented teaching materials yielded resembling results. This might simply illustrates the ongoing struggle that in-service teachers face: they seem to be trapped between the notions of the past, where native speaker standards were considered the only goal worth aiming for, and the future role of English as a lingua franca in the global village that is the modern world. However, it might also be true that teachers perceive themselves as rather powerless, as they act according to a curriculum and a syllabus that is formulated by the policy makers. By sticking to these 'plans' they want to ensure that students pass exams frequently drawn up by the very same policy makers. That is why Jenkins (2007: 231) concludes that a major factor in the development of ELF-sensitive teaching in school is how teachers believe it to be perceived by the officials. This means that as long as curriculum designer and policy makers do not make a clear statement in favor of

ELF-informed teaching, teachers will feel left alone and will continue to consider an adaption too high a risk to take.

Timmis' (2002) who was one of the first researcher to conduct an attitudinal study concerned with opinions on ELF within the educational sector and investigated the relevance of ENS norms in pronunciation and grammar training. He drew up two parallel questionnaire studies that yielded a total of almost 600 responses from 180 teachers and 400 learners from 65 countries. Timmis (2002: 243) reports that the majority of teachers choose to strive for what they perceive as the more realistic outcome, namely accented intelligibility, rather than choosing native-speaker-like competence as a classroom objective, although that would constitute the desirable outcome to most minds. Furthermore, many of these teachers explained that when it comes to classroom objectives relating to nativeness in pronunciation, the students' wishes and needs were pivotal for the ultimate decision. Hence, the students were invited to express their aspirations and expectations regarding where and in which contexts they will most likely use English (Timmis 2002: 243).

The discussion of nativeness in grammar however reveals a different picture. Regardless of the teachers' open and positive attitude towards ELF pronunciation, a large proportion of them still perceives native-like grammatical competence, in formal and informal settings, as desired outcome for all learners of English (2002: 245). However, some teachers embraced the qualities of adaptability, flexibility and openness that go hand in hand with grammatical competence from an ELF standpoint. Interestingly, throughout this early study, students tended to prefer the answers representative of the traditional way of teaching English, thus showing a strong connectedness with ENL norms (Timmis

2002: 242-243; 244-245; 246-279). This study findings suggests that teachers are quicker in shifting away from native-likeness as the overall goal of language learning than their students.

However, as Timmis (2002: 248) himself admits, ELF is spreading with such a fast speed that it is likely that future studies investigating attitudes towards ELF among teachers and learners may reach very different conclusions.

From his own study, he concludes that teachers face two dilemmas:

While it is clearly inappropriate to foist native-speaker norms on students who neither want nor need them, it is scarcely more appropriate to offer students a target which manifestly does not meet their aspirations.

Teachers may find some of the views expressed by the students [...] to be quaint, reactionary, or ill-informed. In that case, how far is it our right or responsibility to politically re-educate our students? When does awareness-raising become proselytizing? (Timmis 2002: 249)

Interestingly, even almost 15 years later, it appears that these dilemmas are still resonating with many teachers, although a vast body of research has been compiled over the years arguing in favor of ELF-sensitive teaching.

Decke-Cornill (2002) conducted two semi-structured staff group interviews in 2001, one group containing ten English teachers from a comprehensive school, five of which do not hold a university degree in English, the other consisting of six grammar school English teachers. Her study shows that the degree to which teachers are willing to adopt what nowadays would be called an ELF-sensitive approach might depend on the institutional context of their teaching (Decke-Cornill 2002: 68). Comprehensive school teachers were more open to the idea that teaching within an ELF-sensitive approach could eventually prove effective for their students. To their mind, the ELF-sensitive approach takes students' very own communicative needs as starting point for learning, thus placing their needs

at the center (Decke-Cornill 2002: 259). Grammar school teachers showed little interest in changing their way of teaching and largely wanted to continue adhering to ENS norms (Decke-Cornill 2002: 256).

This ties in nicely with point raised by Inal and Özdemir (2015) who conducted a questionnaire study among 100 members Turkish ELT academia, 100 in-service and 100 pre-service teachers followed by interviews interested in the participants' opinion on ELF and its importance to become part of the teacher training program. Inal and Özdemir (2015: 150) suggest that teachers' rather indecisive views on ELF

may be interpreted as an indication that they do not perceive themselves as 'decision-making agent of change', but rather as professionals who make the system work while being precluded from contributing to its development. (Inal & Özdemir 2015: 150)

It can thus be argued that in fear of overstepping their predefined boundaries that are specified in the curriculum, teachers often appear feel that it is best to stick to what they know works and is accepted.

According to Jenkins (2007: 226) such a self-conscious attitude might relate to the fact that some teachers simply lack the personal experience of ELF communication and therefore cannot fully appreciate that ENS standard adherence is negligible in an international encounter. She continues her argument, stating that often teacher fail to comprehend that confronting students exclusively with native accents as RP and GA leaves them ill-prepared for real life where they will be confronted by many different accents, including non-standard native accents as well as non-native ones (Jenkins 2007: 226). Additionally, learners frequently lack training in making themselves understood in

an international context (Jenkins 2007:226). These fears were also expressed by the Austrian in-service teachers in Lahnsteiner's (2013: 85-86) study.

Sifakis and Sougari's (2005) questionnaire study investigating the pronunciation beliefs and practices of 421 Greek in-service teachers revealed that English teachers in Greece were simply unaware of the changed status of English and its emergence as a global lingua franca. That may be the reason why, once confronted with the concept of ELF, they opted for the traditional teaching model of English, in other words teaching specific features of ENS pronunciation and emphasizing the importance of achieving a native-like accent. However, when asked to take ENNS-ENNS communication into account, Greek teachers prioritized mutual intelligibility over native-likeness and accuracy and highlighted that the language used should be appropriate for the situation (Sifakis & Sougari 2005: 481)

Dewey's (2012: 158) research illustrates how some teachers deal with their current position. In his study, one teacher, although demonstrating skepticism about the practicability of ELF-sensitive teaching, was found to have, somewhat unconsciously, already integrated certain aspects of ELF into his classroom behavior. Dewey (2012: 161) explains that teachers have to negotiate their position between the notions of "sponsored and independent professionalism", a concept coined by Leung (2009: 49-50). According to Leung (2009: 49),

sponsored professionalism is usually proclaimed on the behalf of teachers as collectivity; therefore it does not necessarily coincide with individual teachers' views on professionalism, as often as not because it is promoted by regulatory bodies to introduce reform and/or by professional associations to advocate change.

Independent professionalism, on the contrary, refers to an individually oriented "socially and politically sensitive view on professionalism" (Leung 2009: 50). This

means that teachers have to take two positions into account. On the one hand, they have to keep in mind their professional responsibility of preparing the student to succeed in language tests that are still largely based on ENS standards, so as to act according to their sponsored professionalism. On the other hand, those teachers who accept the reality of ELF and refuse to exclusively teach to the test additionally demonstrate a more personal responsibility to cater for the communicative needs of their learners as language users, and therefore show a high degree of independent professionalism. These revelations imply that in taking an ELF-sensitive approach teachers “can adopt multiple perspectives [on English]”, because they learn to see beyond the test and differentiate between what students need to succeed in school from what they need as language users outside of school (Dewey 2012: 161).

Llurda (2004) who compared and contrasted the findings of studies investigating the role of ENNS teachers in EIL (ELF) teaching that were conducted within the EU between 1994 and 2004, explains that the majority of non-native English teachers does not appear to demonstrate a large sensitivity

to the new perspectives that are opening up in front of them, and are still anchored in the old native-speaker dominated framework in which British or American norms have to be followed and native speakers are considered the ideal teachers. (Llurda 2004: 319)

Hence teachers’ reluctant views towards ELF might correlate with their resistance of letting go of the norms they have been adhering to for decades.

Three years later, Llurda (2007) set out to examine the perceptions of Catalan English teachers regarding ELF and the concept of the non-native English teacher. The study showed that secondary school teachers have come to appreciate and embrace the benefits and potentials that being taught by ENNS

English teachers implicates. Over 70 % of the secondary teachers interrogated in the course of the study stated that having the same L1 as the learners makes them preferable teachers in comparison to ENS (Llurda 2007: 17-18). Additionally, even from the learner perspective, most teachers would prefer being instructed by somebody with knowledge of their L1 (Llurda 2007: 18).

Regarding the culture specific aspects of teaching, a large proportion of teachers emphasized that also the local culture should be included in the English classroom (Llurda 2007: 19). What is more, teachers who had spent a longer time period abroad were more likely to value culture-related content from other parts of the English speaking world apart from the UK more important (Llurda 2007: 19). Generally, however, the culture prioritized by the vast majority of teachers was British culture (Llurda 2007: 19). Hence, similar to the findings of Sifakis and Sougari (2005), teachers' perceptions with regards to culture in the language classroom were rather dated (Llurda 2007: 20).

Regarding the language and, up and foremost, the pronunciation standard that students should aim for, most teachers preferred what Llurda called "International English" (Llurda 2007: 19-20). His findings (Llurda 2007: 21) illustrate that long-term stays abroad foster critical awareness. It could be argued that as teachers underwent the experience of living abroad, they grew aware of the importance of English in international encounters and simultaneously became more at home with their own identity as competent ELF users and global citizens.

Furthermore, it might also be the case that teachers misinterpret their learners' behavior and believe that they are unwilling to be taught within an ELF-sensitive approach. Galloway and Rose's (2013) study employed a mixed methods approach using questionnaires and focus groups to investigate attitudes towards

ELF of Japanese students, student assistants and course instructors. Their research findings reveal that teachers are unaware of the fact that students have largely overcome the ENS biases and know that their future will be shaped by a new kind of English interactions, namely ELF encounters (Galloway & Rose 2013: 244). This indicates that a more open discussion of ELF is needed in order to explore students' views and expectations so that teaching can be adapted accordingly. Moreover, according to Galloway and Rose (2013: 245), teachers tend to employ stricter measures to evaluate students' ability to succeed in efficiently communicating in an international interaction, mostly comparing them to the predefined ENS standards. This results in an evaluation based on deficiencies, defined by what learners are unable to achieve. Students on the other hand, appear to evaluate their own capacities according to their personal experience, thus employing an achievement-based evaluation, and they are confident about their level of preparedness for the future use of ELF (Galloway & Rose 2013: 245). Galloway and Rose (2013: 247) conclude that these dissonances may originate from the fact that

the language teachers [are the ones] that were reluctant to move away from traditional practices and ideologies that sheltered students from exposure and envisioned future English usage within native contexts (such as studying or working in [E]NS countries), and evaluated proficiency according to [E]NS yardsticks.

All in all, it can be said that a vast body of research regarding teacher attitudes towards ELF has been compiled over the past 15 years. Depending on the study focus, its geographical, temporal and methodological setup, they yielded findings pointing at different directions. Nevertheless, it has become apparent that ELF's status among educators gradually increases, with more and more teachers noticing its benefits for the language classroom.

3.3 Pre-service teacher attitudes

The insights gained from research into in-service teachers' attitudes regarding ELF are often assumed to reflect the opinion of the future teacher generation who has not yet entered the world of work. However, as ELF research is constantly developing, it is likely to receive increasingly more attention in university courses. Therefore pre-service teachers are potentially more familiar of the theoretical concepts behind ELF and aware of its potential advantages for the classroom. Unlike their in-service colleagues, future teachers themselves belong to a generation who has grown up in the globalized world, in which English is omnipresent but no longer automatically associated with its native countries. All of these factors illustrate why it is deemed important to let pre-service teachers share their views.

Research reveal that in-service teachers acknowledge that ELF has reached an undeniable status of importance in the modernized world in which English features a necessity in numerous aspects of life (Sougari & Faltzi 2015: 165). Nevertheless, Sougari and Faltzi's (2015: 165) questionnaire study with follow-up interviews that investigated the interrelation between Greek pre-service teachers' self-beliefs regarding their ENNS-status and intercultural experiences, revealed that participants tend to reproduce old patterns in focusing primarily on form and less on meaning as soon as the teaching context is mentioned. However, the majority of participants emphasized that students' awareness regarding the diversity of English should be raised, hence they argue in favor of incorporating other Englishes and cultures into their teaching (Sougari & Faltzi 2015: 161). Additionally, Sougari and Faltzi (2015: 165) identify a link between pre-service teachers' intercultural experience and their self-beliefs. The more

experience with ELF they have accumulated throughout their life, the more open they are to the fact that English is often used with ENNSs, and the better they felt about their own competence as an effective user of English.

In a similar vein, Kaur (2014: 221), reusing an adapted version of Jenkins' questionnaire (2007), shows that most Malay pre-service teachers partaking in her study considered English native speaker accents superior, which might result from the ENS-centeredness of textbooks and teaching materials. She emphasizes that despite the fact that great efforts were put into exposing the future teachers to the concepts of ELF and EIL, to their minds, ENSs still function as norm providing standard and model of English. However, Kaur (2014: 221) calls attention to the fact that her study is not representative of the Malay attitudes towards ELF as she featured only a small sample of 36 pre-service teachers.

Contrastingly, Inal and Özdemir (2015: 146) state that Turkish future teachers are favorable concerning the general concept of ELF and its implications for teaching. The researchers reveal that a higher level of familiarity with the ELF concept leads to a more favorable attitudinal rating on the part of the participants. However, it is worth mentioning that familiarity with the topic of ELF does not necessarily result from formal academic instruction according to Inal and Özdemir's (2015: 148) research. In their point of view (Inal & Özdemir 2015: 149), pre-service teachers' appreciation of ELF has significant implications for the future of ELF in ELT, as they are not only learners of the language but also future teachers. This means that at the same time they have two different viewpoints on the issue,

depending on the role they adopt (learner/teacher), they may either idealize ELF as a new model of ELT which would not repeat 'the mistakes of EFL' and plan to implement it in their future teaching or, as learners,

they may feel empowered by the ‘freedom’ provided by it. Either way, results indicate that pre-service teachers are more inclined to question validity of the normative perspective of English language teaching and are more critical of native-speaking teacher superiority. (Inal & Özdemir 2015: 149)

It is additionally emphasized that intelligibility is perceived as the most important objective according to the future teachers who embrace the idea that “the way English is taught should reflect the needs and aspirations of nonnative speakers who use it to communicate with other non-natives” (Inal & Özdemir 2015: 149).

In short, although only few studies have been concerned with pre-service teachers’ views on the concept of ELF and its relevance for the classroom, it has become apparent from the results yielded by the studies that these are voices deserving to be heard. Although many of the participants in this studies realize the relevance of ELF, they have trouble stepping out of the world of education they know as they tend to fall back on ENL norms as soon as they assess students’ performances (Sougari & Faltzi 2015: 165). However, as for the in-service teacher attitude studies, the results depend on the study focus, as well as on geographical factors, since future teachers in Inal and Özdemir’s (2015: 146) study appear to be more willing to incorporate ELF in the classroom. Generally, however it must be admitted that pre-service teachers find themselves in a special, yet difficult position and the struggles associated with this standing are visible in the studies (Inal & Özdemir 2015: 149; Sougari & Faltzi 2015: 166).

3.4 Learner attitudes

Previous sections have discussed in-service teachers’ and pre-service teachers’ views on ELF and its implications for the classroom, so as to construct a foundation for my own research. However, it struck me as one-sided not to shed light on learners’ opinions regarding the issue. Ultimately, teachers and students

collaborate in making language learning efficient, and often teaching decisions are influenced by the students. Additionally, as the focus of my study is placed on pre-service teachers, hence people at the intersection of being a learner and a teacher, the results yielded from student attitudinal studies might be of interest and give insights crucial for my own research. So, with the intention of providing a full and rounded picture of ELF attitude studies in the educational sphere, learners' perspectives on ELF will be discussed.

Research shows that learners are very much aware of the fact that English will be needed not only to communicate with native speakers but in international encounters of all sorts (Galloway & Rose 2013: 239). Galloway and Rose's (2013: 244) findings also demonstrate that students tend to perceive English as a means to an end, namely successful communication on a global scale, rejecting the view that English needs to be mastered on a native-like level in order to be acceptable. It seems as if students adapt quickly to the changes in ELF usage and their implications for modern society (Galloway & Rose 2013: 247). This indicates that they have accepted the fact that they will be, as Canagarajah (2005: xxvi) puts it, "shuttling between communities", constantly expected to demonstrate flexibility in their language use as they adapt to the context currently at hand.

A similar picture is painted in Soler-Carbonell's (2014) study, in which students emphasize that, although English has not been the most widely used language for inter-ethnic encounters due to Estonia's deeply rooted relations to Russia, it has nevertheless positioned itself as a viable option as it is perceived as easier, more easily accessible owing to its presence in the modern globalized world. However, the feelings expressed regarding ELF are not exclusively positive. Some students also indicated that the global use of English poses a threat to

other languages with smaller linguistic communities such as Estonian. That is why several interviewees have the desire to promote their home language (Soler-Carbonell 2014: 254-6). In a questionnaire study conducted among BA students, Soler-Carbonell (2014: 259) shows that people who had had more exposure to ELF, e.g. in university settings due to Erasmus exchanges and incoming students, tend to have a more positive perception of English as they mainly focus on its pragmatic benefits. For them, English constitutes a way to avoid communicative difficulties and equips them with the option of using a “neutral” code, free of cultural bias. This suggests that they view ELF as not being necessarily linked to any culture in particular and therefore offering a common ground for all participants (Soler-Carbonell 2014: 259). Especially in context of work, ELF has gained importance (Soler-Carbonell 2014: 260-2), which might be an indicator for its future development in Estonia. It is likely that as soon as people realize that ELF is crucial within the domain of work, its status will improve and more learners will pursue learning English.

Tsou and Chen’s (2014: 372) questionnaire study with follow-up interviews investigating Taiwanese college students’ attitudes towards Englishes indicates that students who are familiar with ELF settings agree that different varieties of English exist. Nevertheless, they mainly opt for deciding on one specific standard for learning, almost 80 % suggesting ENS varieties such as British or American English (Tsou & Chen 2014: 372). This appears to correlate with students’ personal desires and aspirations concerning their own language learning, as a majority of them would preferably adhere to ENS pronunciation norms. Despite these rather traditional results, Tsou and Chen (2014: 372) additionally state that intelligibility was considered more important than accuracy by almost 85 % of

learners. A proportion of 67 % emphasized the importance of adhering to a common linguistic reference model, in other words to speak standard English, especially in ELF settings, as it facilitates understanding and prevents communicative problems (Tsou & Chen 2014: 374-375; 380). Also Takahashi's (2011: 215) research generated similar results, as a majority of the 717 participating learners highlight the practicality aspect a model offers. Although, at first glance this might seem like a small let-down in the field of ELF, these findings might suggest that students are simply seeking for some common ground for communication and therefore strip their language off any local or cultural traits that are unnecessary for one particular communication situation. In this context, standard might not necessarily refer to ENS varieties such as British or American English but rather to a "bias-free" version of English that is easily accessible and understandable regardless of prior cultural knowledge. In addition, the findings also reveal that almost half the participants in the study felt insufficiently trained languagewise to communicate on an international basis in real life (Tsou & Chen 2014: 372).

Kalocsai's (2013) research investigating learners within the Central European context, on the other hand, indicates that some learners have accepted the reality of ELF and therefore embrace its creativity. Hence, a more positive and open attitude is tangible. In addition, the prioritization of mutual intelligibility over accuracy is mentioned as a favorable aspect. They show interest in other participants' first languages and comprehend the importance of intercultural awareness while not occupying themselves too much with their own mistakes or those of others. As other studies with young European ELF users have revealed similar results, for instance in Finland (Ranta 2010) and in Germany (Erling 2007),

it seems apparent that a shift in learner acceptance of ELF has already started to emerge in some settings. In this context, Seidlhofer (2010: 357) explains that possibly the problem of linguistic standardization based on native norms might be solved as soon as today's youth becomes old enough to engage in the formulation of language policy. They demonstrate a relaxed and flexible attitude towards language use and have grown up in a world marked by globalization and therefore know from their own experience that ELF has positive aspects and is by no means a development to be afraid of.

In summary, learners appear to be aware of and understand the new status of English in the globalized world, which results in a rather pragmatic approach to the language. English for them has become an essential tool in their everyday life. The importance of a certain standard or a linguistic reference model is emphasized by learners (Tsou & Chen 2013: 372; Takahashi 2011: 215), as they believe it to be crucial in facilitating communication and preventing misunderstandings. As most of the cited studies have been compiled in the past five years, the results might be considered a summary of ELF attitudes of the members of the generation Y, the first generation to experience globalization in full swing, the first generation of digital natives.

3.5 Summary

It has become visible from this literature review that many studies interested in teaching staff's attitudes towards pronunciation and the teachers' ENNS-status have been conducted and have revealed insightful findings. Although my research will not be investigating attitudes towards ENNS pronunciation, I believe it is paramount to consider all aspects of ELF to get a full picture of educators' opinions on the subject matter. Nevertheless, all studies discussed above have

helped in getting an idea of the general standing of ELF within the educational sector, with a predominant orientation towards Europe, as my study will be conducted in the Central European context of Vienna, Austria. Unfortunately, only few studies analyzing Austrian teachers' beliefs of ELF have been conducted (Lahnsteiner 2013). This is why I consider it all the more crucial to find out more about the attitudes of Viennese pre-service teachers towards ELF in the classroom, especially since this literature review efficiently shows that opinions might diverge substantially depending on the context, be it temporal or local (Sifakis & Sougari 2005; Sougari & Faltzi 2015). Furthermore, pre-service teachers' attitudes regarding ELF have only been scarcely taken into account (Sougari & Faltzi 2015; Kaur 2014; Inal & Özdemir 2015), although it is precisely their opinion that might considerably shape the future of ELF in the classroom. Therefore I selected Austrian pre-service teachers as the target group for my study. While some studies have already examined the implications of ELF for teaching (e.g. Inal & Özdemir 2015; Decke Cornill 2002; Galloway & Rose 2013) and showed that teachers in general display diverging views, up to present, no research project ever linked the topic of ELF in the language classroom with a different topic of ELT research to reveal connections between the two. However, to my mind, teachers and pre-service teachers' opinions regarding ELF become more accessible when they are asked about relatable concepts. This is why I opted for combining the research fields of ELF and language learning motivation, as L2 motivation constitutes a concept in ELT that has been vastly explored in theory and is easily relatable for everybody. Therefore a study exploring not only pre-service teachers' ELF attitudes in general but ELF's potential impact on L2 motivation promises to accumulate new insights.

4 Student motivation in the language classroom

The concept of language learning motivation (L2 motivation) necessitates some explanation. That is why this chapter first sets out to describe the theory it is based upon. Then, strategies and techniques to promote students' L2 motivation are outlined. To my knowledge, no research has yet been conducted explicitly investigating the relation between ELF and motivation. Nevertheless, in my opinion, some assumptions can be drawn from research into L2 motivation outlined above concerning how the fields of ELF and motivation are connected. That is why throughout the chapter, I will establish the, up to now, missing link between the fields of ELF and L2 motivation.

4.1 Student motivation

According to Dörnyei, motivation can only be seen as unifying umbrella term that is used to describe many different behavioral patterns. He opens his handbook on motivational strategies as follows:

[M]otivation is an abstract, hypothetical concept that we use to explain why people think and behave as they do. It is obvious that in this sense the term subsumes a whole range of motives – from financial incentives such as a raise in salary to idealistic beliefs such as the desire for freedom – that have very little in common except that they influence behavior. (Dörnyei 2001: 1)

In spite of being a complex issue influenced by a large array of factors, the term has settled its way into everyday language. Hence teachers as well as parents know what distinct character traits are to be found in a motivated language learner: keenness, enthusiasm, commitment, perseverance, and vigor (Dörnyei 2001: 1). Motivation, alongside language aptitude, defined by Dörnyei (2010: 249) as “the learner’s overall capacity to master a foreign language”, accounts for a fundamental part of individual learner characteristics. Motivation determines

why one learns a language, for how long one is willing to invest time into learning and how committed to the task one is, in other words it deals with the “direction and magnitude of human behavior” (Dörnyei & Ushioda 2011: 4). However, it should be pointed out that within the school context, students frequently have little influence on what and for how long they learn something, as these aspects are predefined by the curriculum. Hence it is not exclusively their own L2 motivation that triggers their learning but rather outset regulations. Every language learning context is highly affected by motivation and also attitude, as these factors determine to what extent the learner is willing to actively engage in learning (Singleton 2014: 91).

Second language learning motivation (L2 motivation) is based upon cognitive, environmental and social aspects. Dörnyei and Ottò (1998: 65) provide the following, rather general definition:

In a general sense, motivation can be defined as the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritized, operationalized and (successfully or unsuccessfully) acted out.

In other words, motivation stirs numerous actions in the human mind and body which is why the underlying processes are of substantial complexity. Especially, from the 1990s onwards investigators have been attributing more attention to the complex nature of language learning motivation (Ryan 2013: 485-488).

4.1.1 Types of motivation

Generally, four types of motivation are distinguishable. However, the very same types can also be identified when talking about language learning motivation. Firstly, a differentiation between intrinsic and extrinsic motivation is needed. Intrinsic motivation signifies that the learner engages with the content of learning

for its own sake, for instance, because they perceive it as interesting (Ryan 2013: 493). Extrinsic motivation on the other hand means that the act of learning is just performed to attain a predefined end, one example could be the studying for achieving external rewards in form of good grades (Ryan 2013: 493). Secondly, instrumental and integrative motivation need to be distinguished. Instrumental motivation is associated with the possible pragmatic benefits that the learning of something e.g. a language could entail for the future, such as finding better employment or earning a higher salary (Ryan 2013: 486), whereas integrative motivation is characterized by a personal interest in the target language and its culture (Gardner & Lambert 1972: 14).

Moreover, Singleton (2014: 96) indicates that instrumental motivation is marked by a focus on practical and short-term goals. Hence, learners who are instrumentally motivated will learn as long as they get some benefit from it, however, they are, figuratively speaking, not in it for the long run. Integrative motivation, on the other hand, has been connected to the “positive disposition toward the [native speakers of a specific language] and the desire to interact with and even become similar to valued members of that community” (Gardner & Lambert 1959: 271). Over 20 years later, Gardner (1985: 82-83) reformulated his statement so as to emphasize that favorable feelings towards the community that speaks the language enhance integrative motivation. However, the relationship between instrumental and integrative motivation is not as clear cut in most cases because the two often mingle in the individual learner (Singleton 2014: 96). In other words learners can be motivated by factors from both parts of the spectrum.

4.1.2 Integrativeness and ELF

At this point, nevertheless, it needs to be pointed out that the concept of integrative motivation has often been criticized as becoming increasingly irrelevant in a world in which English mainly functions as a lingua franca (Dörnyei & Ushioda 2011: 71-72; Singleton 2014: 97). Thus speaking English and Anglophone culture are not necessarily closely linked anymore. This development, according to Dörnyei and Ushioda (2011: 72), also suggests that L2 motivation theory should consider viewing English learning motivation as a concept of its own, as it is several aspects incomparable to other second or foreign languages. English is increasingly perceived as an essential educational skill, comparable to literacy and numeracy. Also Coetzee-Van Rooy (2006: 447) highlights that “the notion of integrativeness is untenable for second-language learners in world Englishes contexts.” She continues by asking fellow “researchers who use the construct [to] at least interrogate its use within the context in which the second language is learnt and the extent of multidimensionality of the learner’s identity” (Coetzee-Van Rooy 2006: 447). Nevertheless, it seems that not all findings of Gardner and Lambert’s (1959) original study have become entirely obsolete. A follow-up study compiled by Gardner and Lambert (1972: 132) revealed that learner attitudes in general have a considerable impact on the outcome of language learning, and thus affect language learning motivation. In their study, especially, the attitudes the learner displayed toward the target language community were considered highly influential. Yet, this view appears to be reminiscent of the concept of integrative motivation (Gardner & Lambert 1959: 271). Considering the role of modern day English in the globalized world, it should be emphasized that the concept of integrativeness has lost its relevance. In a society where English is used mainly

among ENNSs who no longer measure themselves against ENL standards, the English language has ceased to be automatically associated with Inner circle countries.

Dörnyei (2002) attempted to re-conceptualize the problematic idea of integrativeness by placing the way learners imagine their future selves with regard to language learning in the center. His L2 Motivational Self System can be explained as follows:

Its central concept is the *ideal self*, which refers to the representation of the attributes that someone would ideally like to possess (i.e. a representation of personal hopes, aspirations or wishes). A complementary self-guide is the *ought-to self*, referring to the attributes that one believes one ought to possess (i.e. a representation of someone else's sense of duty, obligations or responsibilities). A basic hypothesis is that if proficiency in the target language is part and parcel of one's *ideal* or *ought-to self*, this will serve as a powerful motivator to learn the language because of our psychological desire to reduce the discrepancy between our current and our possible future selves. (Ushioda & Dörnyei 2009: 3-4, emphasis original)

What becomes apparent from this quote is that goal setting constitutes a very important factor in L2 motivation. Learners are invited to reflect on their aspirations, wishes to construct their ideal self, hence their long-term goal of what one would like to achieve. The ought to self refers to outside obligations that students face, so the goals that are set for them by teachers, policy makers or parents. In light of ELF, this could mean that once students realize that ELF is accepted and tolerated, hence complies with their ought to self, they might break free from the idealizations of ENL norms and strive for more realistic, thus attainable, goals when constructing their ideal self. By means of an ELF-sensitive way of teaching, students could understand that everybody can become a competent user of English, regardless of their E(N)NS status.

In contrast to Gardner's emphasis on integrativeness as most important component, Chambers (1999: 193-194) concludes that, rather than attitudes towards the target language community, the status of the subject in terms of immediate and future usefulness is a key factor in L2 motivation, hence arguing for instrumental motivation as the most powerful factor in language learning.

[T]he [students'] perception of a subject's usefulness is dependent on its status in society and on the school curriculum; the more enhanced this status, the more likely pupils are to feel encouraged by parents at home; this leads in turn to a more positive attitude to the in-school experience; if [students] perceive a subject's utility as positive then the enjoyment of the in-school experience is helpful but not an overriding factor [...]. (Chambers 1999: 193-194)

Thus for ELF, this would mean that it is crucial that society perceives it as relevant and useful in order to gain students' attention and spark their interest. Only when it is more widely acknowledged, and has become part of common knowledge and is henceforth useful both now and in the future, students will start to eventually consider ELF an aspect of English worthy of their time and interest.

Also Dörnyei (2001: 56-57) suggests that learners' awareness of a subject's usefulness must be raised, as this knowledge will eventually increase students' motivation. With ELF becoming increasingly important on the global scale, it is crucial to communicate to students that they are likely to encounter ELF in their future lives. Thus, knowing how to cope with its specifics will be useful for them. One example could be to teach them how to use communicative and pragmatic strategies to prevent communication breakdown.

Furthermore, Chambers (1999: 202) argues in favor of offering students insights into a wide range of different languages, presumably including different varieties of one language such as English, which are colored by accents and dialects. Also

different people and cultures should form part in education in order to foster a societal climate that celebrates tolerance and diversity. This view is shared by Dörnyei (2001: 54-55) who recommends taking up and advertising an open-minded and positive attitude towards English and its speakers and generally towards foreignness. This notion ties in nicely with an ELF-sensitive way of teaching English. By covering not exclusively the Inner Circle countries and opening up a discussion concerning the diversity of ELF, teachers would take a valuable step towards the promotion of tolerance and acceptance and familiarizing students with the bigger picture in which English engages in this day and age.

4.1.3 Demotivation

When discussing motivation in language learning, one fact that cannot be neglected is that demotivation also forms part of the motivational spectrum. In other words, if one talks about motivation, also demotivation deserves to be briefly discussed. So-called reluctant learners frequently lack persistence, rely on the teacher's sympathy, do not participate, skip lessons and perceive school and thus language learning as boring and irrelevant (Strandling, Saunders & Weston 1991: 25). This behavior results from a magnitude of triggers, as Strandling, Saunders and Weston (1991: 27) indicate: low expectations by teachers, unrealistic demands on learners, insufficient reinforcement of learning, few possibilities to learn at their own pace, lack of short-term learning goals and insufficiently stimulating and relevant course content and teaching methods. Furthermore, Dörnyei's (1998) study in which 50 demotivated Hungarian secondary school students were interviewed revealed that teachers' behavior, but also a reduced self-confidence are reasons for demotivation. It can be

assumed that adopting an ELF-sensitive teaching approach could prevent demotivation, as several of its principles actively counteract on potentially demotivating stimuli. Teaching ELF-sensitively goes hand in hand with realistic goal-setting, be it long or short-term objectives (Seidlhofer 2011: 197). Additionally, an ELF-sensitive way of teaching could make learning English more relevant for students, as they realize that English, and more particularly ELF, forms a substantial part of their everyday life.

4.2 Motivational strategies in the classroom

Motivational strategies can be described as classroom techniques that enhance the learner's behavior towards the set goal. While this can be achieved with a multitude of different techniques which influence the human mind, only those "motivational influences that are consciously exerted to achieve some systematic and enduring positive effect" are apt to be called motivational strategies (Dörnyei 2001: 28). The increased interest in the field of motivational strategies (cf. Dörnyei 2001), might be explained as a reaction to research findings stating that teacher behavior affects learning motivation, although only relatively few research projects concerned with L2 motivational strategies have been conducted (e.g. Bernaus & Gardner 2008; Cheng & Dörnyei 2007; Guilloteaux & Dörnyei 2008). Since an array of different strategies to foster motivation have been developed, Dörnyei (2001; also used in Dörnyei & Ushioda 2011) organizes them into a four-category-system, namely into 'Creating the basic motivational conditions', 'Generating student motivation', 'Maintaining and protecting motivation' and 'Encouraging positive self-evaluation'.

The establishment of basic motivational conditions necessitates appropriate teacher behavior and good rapport with students, a supportive classroom

atmosphere and a cohesive learner group with functioning group norms that foster tolerance (Dörnyei & Ushioda 2011: 108-112). In order to generate student motivation learners' language-related values and attitudes need to be enhanced, so needs their 'goal-orientedness'. Additionally, increasing learners' expectancy of success by providing suitable preparation, clear guidelines and attainable goals helps in building up motivation. Also designing and adapting teaching materials to be relevant for the learners and fostering the creation of realistic learner beliefs cater towards that goal (Dörnyei & Ushioda 2011: 113-115).

Motivation can be maintained and protected by making learning stimulating and enjoyable, presenting tasks in a motivating way, setting specific learner goals and protecting the learners' self-esteem and increasing their self-confidence (Dörnyei & Ushioda 2011: 118). Within the ELF-sensitive approach, learners are considered users of English who operate different levels of competence, as Seidlhofer (2011: 197) explains. They are largely characterized by their achievements instead of their deficiencies which is likely to make them feel more valuable and more capable of communication. Also by promoting an atmosphere marked by tolerance, the classroom becomes a space for linguistic experiments and students learn that their opinion and their message is valued and important, which boosts their confidence.

Moreover, allowing learners to maintain a positive social image, promoting cooperation among learners, creating learner autonomy and promoting self-motivating learner strategies facilitates the maintenance of student motivation (Dörnyei & Ushioda 2011: 118). Ultimately, the encouragement of positive self-evaluation can be achieved by promoting attributions to effort rather than to

ability, by providing motivational feedback and by increasing learner satisfaction and the question of rewards and grades (Dörnyei & Ushioda 2011: 126).

Contrary to the common practice of telling students in how far English will be relevant to their future, language learning motivation can be triggered efficiently by the exploitation of the immediate relevance of English in students' current life situation (Glas 2015: 14). It is highly possible that some English speaking encounters student face in their real lives are ELF interactions. This is a fact that should be called to attention by the teacher since it provides a window to bring the topic of ELF into the classroom in a motivating way as it establishes as link between L2 learning and the real world students live in. Dörnyei (2001: 53) suggests "rais[ing] learners' intrinsic interest in the L2 learning process" by emphasizing and presenting aspects of language learning that students will most likely enjoy. Bridging the "authenticity gap", as Henry (2013: 139) calls it, entails building learners' interests into the syllabus, on the one hand, and providing them with in-class tasks that are creative, authentic and self-congruent that are therefore similar to tasks set in online games, on the other hand (Henry 2013: 151).

Nevertheless, one should not presume that the lingua franca status of English results in unquestioned positive motivation from the part of the learners, as Ushioda (2013: 233) rightly calls to attention. In his view, "present-day English", as he calls it somewhat outdatedly, holds numerous dissonances that need to be investigated in order to fully comprehend motivational processes in these settings. To name one example, Henry (2013) as well as Taylor (2013) observed that students are bored during English lessons but are motivated when using it outside the classroom. Although this development carries positive implications in

terms of fluency, it also implies a general lack in motivation for striving to attain higher levels of grammatical accuracy (Ushioda 2013: 233). However, it should be pointed out that referring to a practice as good for fluency but bad for accuracy is rather simplistic take on a complex issue.

Many researchers investigating language learning motivation (e.g. Dörnyei 2001, Dörnyei & Ushioda 2011, Bernaus 2011) consider the teacher a vital source of either motivation or demotivation. According to De Cecco and Crawford (1974), the teacher serves four motivational functions: they draw attention to and kindle interest for the subject matter, they set realistic goals and provide fitting rewards, they offer inducements and stimuli for students to continue learning and they are responsible for classroom atmosphere.

Dörnyei (2001: 66-70) encourages teachers to help in creating realistic learner beliefs. This not only refers to what learners' believe about their own learning process but also to what learners expect English to be like outside of school. Hence by attributing classroom time to ELF, students will be presented with a realistic idea of how diverse the English speaking landscape actually is. This will result in learners having a clearer idea of what awaits them and they are already somewhat aware of the upcoming challenges and equipped with tools to face them adequately. As within an ELF-approach learning objectives are not tied to ENL norms, it facilitates realistic goal setting for teachers.

Also Ushioda (2013: 234) indicates that teachers, now more than ever, are facing the challenging task of equilibrating learner motivation as they have to address learners' motivational dissonances. He thereby refers to:

[Dissonances] between young people's informal engagement with English outside school and formal English lessons they experience in school;

between their personal goals and interests, and the goals and demands of the curriculum; between their developing fluency in English and the effort needed to achieve accurate control over form; and between their existing levels of proficiency and the exacting standards required for access to desired academic, social and career pathways.

Hence, the teachers need to be aware of these discrepancies so that they can deal with them appropriately. However, teachers are not alone in solving the task, as Gao's (2013) research on autonomous and self-motivated learning suggest. Learners can be taught strategies to tackle some of these dissonances on their own which, in turn, results in higher motivation for learning English. Generally, current research findings (Banegas 2013; Henry 2013; Taylor 2013) indicate that motivating lessons are co-constructed by learners and the teacher. Students should be provided with the opportunity of expressing their identity and discussing their interests in class. As visible in Jenkins' (2007) study, ELF lends itself for providing learners the possibility to use English without suppressing their own identity, as they are free to speak with an L1 accent and exploit their full linguistic repertoire. Additionally, learners should be encouraged to find connections between class content and the real world (Ushioda 2013: 234-235).

Undoubtedly, teachers can actually make a difference when it comes to motivation, in the positive or negative sense. How a favorable effect can be achieved depends on a multitude of factors: competence and experience of the teacher, their understanding of the students, the working context and resources at hand, as well as technologies and their potential implications for motivating language learning (Ushioda 2013: 235).

As pointed out early in this chapter, motivation is a highly complex and fluid concept as it depends on manifold factors. That is why it is evident that a learner's motivation, as Singleton (2014: 99) summarizes, "may vary from day to day, from

task to task and even from interlocutor to interlocutor.” Dörnyei’s (2002) research revealed that task motivation is indeed co-constructed by the learners collaborating on the specific task. To facilitate cooperation and to increase motivation, Dörnyei (2001: 94-97) recommends familiarizing learners with the most commonly used communicative strategies. Simultaneously, learners are thereby being equipped for the real world because these strategies are constantly used in interaction. Additionally their confidence is increased as they become more independent and self-sufficient.

Furthermore, also active participation is commonly interpreted by educators, parents to students themselves, as an immediate result of motivation. A motivated learner is usually an actively engaging student who is keen on learning more and is willing to participate. Hence actively taking part in discussions and tasks seems to correlate with motivation (e.g. Dörnyei 2001: 1; Strandling, Saunders & Weston 1991: 25).

4.3 Summary

L2 motivation constitutes a major force that determines how committed a person is to a learning project. Thus, the more motivated one is, the more dedicated to learning. However, students’ L2 motivation, much like motivation in general, is affected by many factors, such as the learning environment, the classmates and the teacher. Also the way how content is presented and the teaching approach adopted in class can influence learners’ L2 motivation.

Despite the fact that the approach of teaching ELF-sensitively has, up to present, never been linked to L2 motivation, it appears that the two fields of research are closely related in numerous aspects. For instance, L2 learning motivation can be fostered by setting clear and realistic goals (Dörnyei 2001: 66-70), a principle also

held high in an ELF-sensitive approach. Additionally, embracing students' abilities instead of picking on their deficiencies serves as another example of how motivation and ELF-sensitive teaching are intertwined (Dörnyei & Ushioda 2011: 118; Seidlhofer 2011: 197). When teaching ELF-sensitively, tolerance and acceptance regarding linguistic differences are promoted as key values which creates a relaxed and friendly learning atmosphere, this in turn functions as a motivational stimulus (Dörnyei & Ushioda 2011: 108-112). Moreover, ELF-sensitive teaching offers the possibility of letting more of the real world into the classroom so as to prepare students for what awaits them since students are informed about how and in which contexts English is used. Knowing about the usefulness and the relevance of a skill or a language that is being learned boosts L2 learning motivation (Chambers 1999: 193-194). Generally, a critical reading of the L2 learning motivation theory suggests that an ELF-sensitive teaching approach may include many principles that serve to keep learners' motivational levels high.

5 Interviewing pre-service teachers

The following chapter serves as an outline of my research methodology. Firstly, I will explain my main interest and the method used, and why I opted for semi-structured interviews. Secondly, I will discuss my sample as well as my sampling technique. Finally, I will outline how I proceeded during the interviewing phase and explain how my research question was operationalized in the interview guide.

5.1 Interest and method

The empirical part that lies at the heart of this thesis consists a case study that will help in casting a light upon Austrian pre-service teachers' attitudes towards the impact of ELF-sensitive teaching on student motivation. Generally, the study strives to investigate pre-service teachers' perceptions of ELF's role in the English language classroom and the motivational potentials and limitations linked to this teaching approach.

The main motivation for undertaking the empirical research was to investigate whether the Austrian pre-service teachers' perceptions matched the ones described in the literature, or somewhat frequently, to check whether my assumptions drawn from the literary research are resonate with the participants. Owing to the fact that the potential link between L2 motivation and ELF have been scarcely explored in the past, my hypotheses are built upon the assumptions I have drawn from the literary research. The results gathered within this research project purely reflect the genuine opinions of the people surveyed, and therefore provide an example for understanding the future generation of English teachers better.

In my research project, I am interested in the informant's own perceptions and attitudes, thus I opted for the method of interviewing. The medium of interviews allowed participants to formulate their answers in their own words, to take as much time as they need for responding and owing to the researcher's presence eradicated the potential problem of misunderstanding of a question. More precisely, semi-structured interviews were employed so as to gain an insight into participants' views and perceptions and should provide an opportunity for them to explain their thoughts thoroughly in lieu of simply selecting predefined answers that somewhat fit their stance.

Semi-structured interviewing is a commonly employed method in applied linguistics, as it combines the best parts of structured and unstructured interviewing. While the interviewer is able to plan and prepare the questions beforehand, hence providing a structure, the interviewee is invited to elaborate as issues arise because this might reveal new insights. By starting out with somewhat open and broad questions, the interviewer elicits personal thoughts and stories instead of reducing the participants' answers to a mere tick in a pre-defined box as it is done in structured interview settings (Dörnyei 2007: 136).

Alike any other methods, semi-structured interviewing is characterized by several strengths but is by no means flawless. It can yield meaningful and rich data, the researcher's presence grants a large degree of flexibility as they can react to upcoming issues and stir the interview into various directions depending on what is being said, and still, the interview guide prevents the researcher from drifting off subject (Dörnyei 2007: 144). Notwithstanding, constructing an interview guide as well as the process of interviewing itself are time-consuming (Gillham 2005: 79), and an interview's quality is considerably linked to the interviewer's

communication skills (Dörnyei 2007: 144). Additionally, as interviews cannot be conducted anonymously, the risk of acquiescence bias, hence participants trying to give socially acceptable answers in lieu of truthful ones, needs to be taken into account (Tavakoli 2013: 4-5).

5.2 Participants

I chose to investigate Austrian pre-service teachers of English because future teachers find themselves at the intersection: on the one hand, they are learner themselves and are engaged in the scientific community, and on the other hand, they become or already are teachers and are seeking their professional identity. Due to reasons of practicality, my sample consists exclusively of pre-service teachers who study at the English Department of the University of Vienna. The participants in this study are expected to have already given some thought to their own teaching and teacher identity, therefore I opted for advanced students. For this reason I decided to make the completion of the didactics class “Principles of English Language Teaching Methodology” a prerequisite for participation. Additionally, this served to ensure that participants had at least some prior knowledge about ELF and its potential impact on the teaching domain. One session of this course is dedicated to a discussion of ELF and its implications for teaching English, after students had familiarized themselves with the topic by reading Seidlhofer’s (2005) article “English as a Lingua” alongside with either her article on “Research perspectives on teaching English as a Lingua Franca” (Seidlhofer 2004) or “English as a Lingua Franca in Europe: Challenges for Applied Linguistics” (Seidlhofer, Breiteneder & Pitzl 2010).

The “Principles of English Language Teaching Methodology” class constitutes the last didactics course, meaning that students are obliged to do their practical

internship in English (Fachbezogenes Praktikum English) beforehand. Moreover, since the course is to be completed towards the end of their studies, students are also likely to have already completed the practical internship in their second subject. Hence, they have had possibilities to observe other teachers and conduct their own lessons and reflect critically about their own experience as learner and as teacher.

Within my sample consisting of eight interviewees, I contrasted two different groups, henceforth group A and B. Group A consists of participants who have engaged more thoroughly with the topic of ELF in the past, for instance in the course of a seminar. In group B, participants are less familiar with ELF and have had little background knowledge apart from the input presented to them in form of the texts read in the ELT methodology class. By using grouping, I want to examine whether a higher level of familiarity with the concept of ELF results in a more positive attitude towards its potential impact on student motivation.

The call for participants was posted to several social media platforms like Facebook groups that are used among students of the English department, in order to achieve a wide dispersal of information. In my text, I clearly stated the pre-requisites i.e. the completion the “Principles of English Language Teaching Methodology” class, as I pursued a criterion-sampling approach (Dörnyei 2007:128). Additionally, I also invited my circle of acquaintances to spread the word, hence employing a snowball-sampling technique (Dörnyei 2007: 129). Eventually, especially the social media group postings proved to be considerably fruitful, as I found the majority of my participants by means of this initiative. It should be emphasized that interviewees volunteered to partake in the research project, often due to a general personal interest in the field of ELF. Criteria for the

selection of interviewees constituted geographical and temporal availability owing to reasons of practicality.

The sample included four participants without any detailed prior knowledge of ELF, whereas the other half had engaged more intensively with the topic of ELF during a university course. All of the participants were female, of similar age, namely between 22 and 28 years old, and currently enrolled in their 10th to 12th semester. Furthermore, it should be pointed out that five out of eight interviewees opted for an additional language as their second subject. As far as teaching experience is concerned, only one participant teaches regularly at a school. However, most of the others pointed out that they have been tutoring, with three participants [A3; B3; B4] being highly experienced in the field. It cannot be emphasized enough how much their volunteering and their invested time and effort have helped me.

	Pseudonym	ELF-contact points at university	ELF-contact points outside university	Second subject	Teaching experience
Group A	Agnes (A1)	Yes	Not mentioned	Nutrition	Some tutoring
	Amanda (A2)	Yes	Work as flight attendant	French	Some tutoring
	Andrea (A3)	Yes	Not mentioned	Psychology and Philosophy	Extensive tutoring experience
	Anja (A4)	Yes	Not mentioned	Religion	Some tutoring
Group B	Belinda (B1)	No	Travelling, experience with own students	German	Regular English teacher
	Bettina (B2)	No	Semester abroad	Russian	Some tutoring
	Barbara (B3)	No	Semester abroad	Spanish	Extensive tutoring experience
	Birgit (B4)	No	Not mentioned	French	Extensive tutoring experience

Table 1 Overview of interviewees' personal information

Owing to the fact that all interviewees are native speakers of German, and German emerged as the general language of communication prior to the

interview, I opted for conducting the interview in German, to provide a relaxed atmosphere. Nevertheless, an English version of the interview guide can also be found in the appendix. In the description of my research findings, quotations are provided in German as well as in English in order to illustrate viewpoints and tendencies. The transcribed data have been slightly syntactically modified and furnished with additional information in square brackets so as to render the text more easily readable. The quotes are marked with the interviewee's number, ranging from A1 to A4 within group A and B1 to B4 within group B, as well as the section number of the specific quote. Additionally, pseudonyms, starting with A for group A and with B for group B, have been selected as pseudonyms to emphasize the personal aspect of the research project, these will be used to refer to the interviewees in the running text.

5.3 Interviews

Interviews were scheduled over a period of two weeks so as to ensure that all interviews received the same amount of care, time and preparedness. In total, eight interviews were conducted. For organizational and practical reasons, I selected a coffee shop close to the English department as the set-up for the interviews. I deliberately opted for a place that is commonly frequented by students to create a relaxed and friendly atmosphere that would make my interviewees willing to speak their minds openly. However, with this choice I also deliberately accepted the possibility of a rather noisy environment that might lead to a recording of lower quality.

The interviews were based on an interview guide that was prepared in advance to ensure that all the topics areas relevant to my research question “In how far do Austrian pre-service English teachers think that ELF-sensitive teaching might

have an impact on student motivation?” are covered. In order to tap into all relevant aspects related to my research question I included three subtopics: language learning in general, teaching English ELF-sensitively and ELF and L2 motivation.

In order to get to know the interviewees better, some personal information questions were prompted at the beginning of the interview as suggested by Gillham (2005: 17). Details such as the participants’ second subject, their age as well as their level of familiarity of ELF were of utmost importance throughout the analysis of their answers, since all of these factors contribute to the way they perceive not only the concept of ELF, but also the more basic concepts of learning a language and L2 motivation. Moreover, particularly the question of teaching experience proved interesting.

Subsequently, the first topic cluster was approached in which participants were asked to talk about their own stance on learning and language learning as well as about their aspirations for their own teaching. This topic cluster served to find out more about the participants’ general beliefs when it comes to language learning: what do they deem important; what is their own learning background. These questions required the participants to talk about their own experience and were thus ideal to start off the conversation. Especially since the overall topic was accessible for all participants, having reflected numerous times on their own learning and their aspirations for teaching throughout their university training. The information collected by means of these rather general questions helped in getting a more accurate picture of what motivated the interviewees to answer the content questions of topic cluster 2 and 3 the way they did, hence the responses from this cluster were of considerable help during the data analysis.

Secondly, questions relating to an ELF-sensitive teaching approach were posed, in order to find out what the participants knew about it and to learn more about their opinions. As my sample comprised four interviewees who had not participated in specific ELF-themed courses, I seized the opportunity of familiarizing them with, to my mind, the two most important principles of teaching ELF-sensitively: The strong focus on intelligibility and therefore reduced focus on deficiencies and the fact that learners are perceived as ELF users. Further, I asked the participants whether they felt inclined to use an ELF-sensitive approach in their own teaching in order to check their readiness regarding adopting an ELF-informed way of teaching as their degree of readiness might affect their answers in the third topic cluster, ELF and motivation. Additionally, as a hint to the most important and therefore most extensive third topic cluster, participants were asked to explain in how far they think that teaching ELF-sensitively might affect students' L2 motivation. This question was posed so as to give participants the opportunity to freely associate without background knowledge as I was hoping that they would come up with contact points between L2 motivation and ELF-sensitive teaching other than those mentioned in topic cluster 3.

Thirdly, the interrelation of ELF-sensitive teaching and student motivation was investigated by tapping into different aspects related to both research fields, such as in-class participation, linguistic tolerance, usefulness and relevance of English, learner self-perception and learning outcome and objectives. These points in common had been detected by means of literature research, as indicated in the theory chapters. Participants were asked to voice and explain their opinion as to whether an aspect could potentially be influenced by teaching ELF-sensitively, in

order to get more detailed insights into their opinions and views. The interview guide can be found in the appendix.

In order to engage the interviewees more openly, I took up a rather open stance, hence allowing for further elaboration and probing questions that potentially yield insightful information. Naturally, all interviews were set up within a relaxed time frame of around 90 to 120 minutes to allow for further questions, elaboration and adaptation of the interviewing style according to the participant's level of engagement and attitude. After asking for the permission, the interviews were recorded for subsequent transcription using a smartphone voice recorder app.

The interviews varied in length, ranging from 30 to 60 minutes. The participants' reactions concerning the questions were diverse, as was the level of elaboration displayed by them, thus leading to differences in interview length. Generally, all interviewees were engaged during the interview and willing to elaborate on their answers. As a next step, the recordings were transcribed to allow for a more thorough analysis. By using transcriptions conventions, based on the VOICE conventions (VOICE project 2007), reader-friendliness and accuracy were ensured. In opting for a transcription in standard orthography, readability was enhanced whereas stigmatization was prevented (Roberts 1997: 169). However, it should be pointed out that the data transcription in this particular research project was predominantly concerned with content. That is why the data were transcribed in form of sentences, thus employing regular German conventions for punctuation and capitalization.

Once transcribed, I precoded all potentially interesting remarks in the transcripts, as suggested by Dörnyei (2007: 251), and subsequently arranged all emerged codes in a list so as to link ideas and unify the codes used throughout the sample,

a procedure referred to as second-level coding (Dörnyei 2007: 252-3). Generally, coding entails the risks of fragmenting, hence losing the connection between the context in which an utterance occurred, and the text itself (Bryman 2012: 578), therefore it is of utmost importance to numerate quotations and provide sufficient personal background for the reader to see the full picture. As a next step, the data was interpreted by investigating interconnections between different issues, reflecting on the general insights that the findings have regarding the research question and how they relate to the research literature (Bryman 2012: 577).

As this research project sets out to gain an in-depth insight into the interviewees' perceptions and opinions, an overview of the different interviews is called for before providing an interpretation of the results. Thus, section 6 serves to summarize the pre-service teachers' opinions on language learning in general, teaching ELF-sensitively and on ELF's potential impact on L2 motivation, so as to facilitate the understanding of the subsequent discussion thereof in section 7. There, a detailed discussion of the findings' connections to the research topic and the relevant literature, as well as an outline of the potential implications for the future will be provided.

6 Pre-service teachers' views on ELF's impact on motivation

As my sample contained participants with and without an ELF background, it was expected that the more familiar the interviewees were with the general concept of ELF, the more positive their attitudes towards its motivational potential for the ELT classroom would be. The opposite was expected of participants who had not intensively engaged with ELF before. They were anticipated to demonstrate a higher degree of skepticism concerning the concept and thus its potential impact on L2 motivation. Additionally, pre-service teachers who are more experienced in teaching, due to a regular teaching position or extensive experience in the tutoring sector, were expected to have a more moderate relationship towards notions of correctness and intelligibility.

This chapter will describe the participants' answers to the topic clusters of my interview guide. For this reason, each subsection will discuss one specific content area, representing the same structure as the interview guide. First of all, the interviewees' views on learning and language learning will be discussed. Secondly, I will shed light on their aspirations for their own teaching. As a third point, participants' stance on an ELF-sensitive way of teaching English will be illustrated. Fourthly, the pre-service teachers' opinions on ELF's influence on L2 motivation will be discussed, by exploring five subcategories of L2 motivation, namely, in-class participation, linguistic tolerance, usefulness and relevance of English and learning outcome and objectives. Finally, my predefined expectations will be revisited.

6.1 (Language) learning

After the initial personal data questions, the interviewees were asked about their own experience as a learner, so as to find out what motivates them in learning in

general, and in learning a language in particular. In this respect, positive feedback in either verbal or numerical form serves as the biggest motivator for five of the eight interviewees [A1.3; A2.6; B2.3; B3.3; B4.1]. Many explain that the feeling of achieving a set goal and getting it right yields motivation for them, however, some respondents emphasized that feedback or appraisal does not necessarily have to be uttered by the teacher:

Also [mich motiviert] auf jeden Fall positives Feedback [...] also würd ich jetzt gar nicht vom Lehrer abhängig machen, sondern das auch kann auch jemand sein, [...] wenn man(.) auf der Straße mit irgendjemanden auf Englisch redet sagt "hey, du sprichst gutes Englisch" sowas ja. Gar nicht auf den Lehrer festgelegt. [A1.1]

I am definitely motivated by positive feedback [...] I wouldn't say it has to come from the teacher, but it could be from somebody else [...] when talking to somebody in the street in English who says "Hey, your English is good." Something like that. It is not fixed upon the teacher.

Additionally, interviewees share the opinion that learning things they know to have relevance in their life and spark their interest is motivating, as the theoretical knowledge can be put to practice offering a hands-on learning experience [A2.1; A2.3.; A2.5; A3.1; B2.1.; B3.4; B3.9]. Particularly with regards to language learning, making communication work, thus successfully getting one's message across was described as highly motivating [A2.2; A4.2; B1.3; B2.2; B4.1]. Moreover, also interest in a specific language or culture serves as motivator, alongside with a curiosity for the outside world [A3.2; A3.4; A4.1; B1.2].

As human experience is not usually marked by positive incidents exclusively, it was deemed important to shed a light on demotivation. The concepts of motivation and demotivation exist in a strong opposition, hence insights into the former are related to the latter and vice versa. In this sense, the negative

experiences of pre-service teachers are likely to have an impact on their aspirations, so as to prevent the past from repeating itself. Four interviewees reported that an extensive focus on accuracy, hence striving to comply with standards of native speaker-likeness, demotivated them in learning. The omnipresent emphasis on what learners are incapable of doing, thus following a deficiency-focused teaching philosophy, made them feel as if they were not good enough and eventually could have led to a state of stagnation and self-surrender, if it had not been for other motivating factors [A1.3; A2.7; B1.7; B3.11]. As mentioned beforehand, this focus on learner deficiencies stems from unrealistic goal setting, a point that has been also indicated by some of the participants. In particular, the facts that often learning goals were simply unattainable for the age group or unsuitable for individual learners were criticized [A3.6; B3.12; B3.13]. Additionally, the choice of class content as well as its presentation, according to some interviewees, can result in demotivation when students feel like what their learning is irrelevant for their own life and therefore constitutes a useless effort [A1.4; B1.7].

6.2 Pre-service teachers' aspirations for own teaching

As a next point, the participants' own aspirations for being a teacher were investigated, in order to examine how they construct their teacher personality and draw potential conclusions regarding their opinion on ELF-sensitive teaching. These responses are, of course, closely linked to the personal experience of the interviewees which made the first set of questions regarding teaching experience, age, second subject and ELF familiarity necessary. Especially the aspect of relevance and usefulness is of great value for the pre-service teachers in this study, as they emphasize that they want to cover topics and foster skills that are

interesting for students, as well as relevant and useful for their life outside of school [A1.5; A2.8; A3.8; A3.9; A3.10; B1.8; B1.10; B1.15; B2.4; B3.8; B3.14; B4.5]. As Belinda, Bettina, Amanda and Andrea point out, this is a choice that should be made collaboratively with the students and therefore might significantly vary from one learner group to the other [B1.8; B2.4; A2.8; A3.9]. Regarding this issue, Andrea explains:

Was etwas schwierig mit den Themen ist, ahm (.) was ich vielleicht relevant finde, halten sie für nicht so relevant. Ich mein, in Französisch, in Englisch, in Deutsch macht man Drogen. Es ist einfach ausgelutscht und man hat kein Interesse mehr daran. Bei Grammatik ist es auf jeden Fall z.B. so, dass ich z.B. diesen functional grammar Ansatz habe, dass Grammatik einfach Bedeutung und das es deshalb wichtig ist, dass man das so ausdrücken kann. Ahm (.) Aber eben (.) dass man es vielleicht auch anders ausdrücken kann, als die Grammatik die jetzt im Buch steht. Ahm(.) und da wär es dann motivierend eine Situation zu schaffen, in der ihnen der Rahmen geboten wird, wo Sie es ausprobieren. [A3.9]

What is a bit difficult about the topics, what I consider relevant they perceive as not so relevant. I mean, in French, English and German you talk about drugs. That is well worn and does no longer spark interest. When it comes to grammar, I pursue a functional grammar approach, to show that grammar carries meaning and that things can also be said differently. It would be motivating to create a framework where students can try that out.

Moreover, many participants strive to pursue an individualized approach in their teaching, hence adapting to the specific needs, abilities and interests of a specific learner group, as well as taking into account students' varying profiles regarding learner types [A1.5; A2.8; A4.5; B1.8; B1.9; B1.11; B3.6; B3.7].

Individualization is also frequently mentioned when interviewees address the issue of preventing demotivation [A3.11; A3.12; B3.16; B4.6]. Setting of attainable and realistic goals is closely related to individualization, as what is realistic inherently depends on the individual, as Anja particularly emphasized [A4.3; A4.5; A4.7]. Furthermore, giving constructive feedback and emphasizing strengths instead of weaknesses constitutes a topic highlighted by several

68

interviewees [A1.6; B1.12; B1.16; B2.6; B2.7]. Additionally, foregrounding the importance of intelligibility to create an anxiety-free learning environment is an aspiration shared by some participants [B1.15; A2.9]. However, it is also important, according to two interviewees, to explain to students that all tasks are characterized by different requirements as they pursue certain goals, so that students learn to adapt to the task [B1.13; B3.15].

CLT is characterized by a clear distinction between norm-focused and meaning-focused tasks, and highlighting the training of communicative skills in order to make language learning meaningful (Nunan 1991: 279). Possibly, the detailed discussion of the principles of CLT throughout their teacher training has influenced the participants' views as all of them put an elevated emphasis on meaning-focused language teaching. Fluency and intelligibility over accuracy appears to be characteristic of the ELT focus that all of the interviewees strive to pursue [A1.2; B1.4; B1.14; A2.4; A2.9; B3.15; B4.8].

6.3 ELF-sensitive teaching

Regarding the ELF-sensitive teaching approach, the general questions “Are you familiar with an ELF-sensitive way of teaching?” and “Could you please briefly describe what an ELF-sensitive teaching approach may look like” were predominantly posed to check for understanding concerning the terminology used later on in the interview. For those participants who had not heard of an ELF-sensitive approach before, I briefly summarized some main principles, as mentioned by Dewey (2012: 163-164) and Seidlhofer (2011: 197-198). I provided the following information: “An ELF-sensitive way of teaching focuses more on intelligibility and less on deficiencies. Students are perceived as language users.” Additionally, I was interested in the participants' general opinion when it comes

to the integration of the concept of ELF into language teaching. Although some interviewees already had a vague idea about what ELF-sensitive teaching could entail, the term for itself necessitated an explanation in most cases, so as to ensure that all interviewees were talking about the same concept. However, it should be pointed out that also within the research literature different terms are used synonymously such as ELF-friendly, ELF-informed teaching to refer to a teaching approach that acts upon the principles concluded from ELF research.

Generally, all participants were interested in learning more about an ELF-sensitive approach and felt inclined to integrate it into their future teaching, although with varying degree of intensity as some indicated skepticism concerning the feasibility of the task of incorporating the concept in the actual teaching context. Interviewees explained that they liked the ELF-sensitive approach for its new attitude towards correctness, as it distances itself from the categories of right and wrong based on native speaker standards and shifts towards an assessment of acceptability. Therefore, two participants find, students are offered more options that are linguistically viable and learn to perceive language as being shaped by its context [A1.7; A3.14]. In particular, the prioritization of mutual intelligibility over accuracy is emphasized as a strength of this approach, and was described as having great motivational potential by some interviewees [A2.10; A2.11; A3.14; A4.10; A4.11; B2.10; B3.18; B3.20]. For instance, Barbara states:

Wenn man ein bisschen offener ist bezüglich der Standard- und normgebundenen Version, kann man den Schüler_innen sicher eher zu einem Erfolgserlebnis verhelfen. Ich glaube, dass es für die Schüler_innen irrsinnig motivierend ist, wenn sie eben die Sprache tatsächlich verwenden können und das geht sicher eher wenn sie nicht so gebunden an die Normen sind. [B3.20]

If one is more open concerning the standard and norm-focused version, it becomes easier to help students in achieving the feeling of success. I think it is highly motivational for students to actively make use of the language, which is more feasible if they are less tied to the norms.

Additionally, Andrea explains in this context:

Dass [Verständlichkeit] der oberste Richtwert ist, ist auch deshalb so wichtig, weil es verhindert, dass man glaubt: ‚Ich spreche Englisch und deswegen kann ich mit jedem kommunizieren. Kommunikation braucht Arbeit und dieses Verständlichkeitskonzept zeigt, dass man sich beteiligen muss. Es ist eben nicht language sondern languageing. [A3.14]

Mutual intelligibility as the supreme guideline is particularly important because it prevents people from thinking: ‘I speak English therefore I can communicate with everybody.’ Communication demands effort and the concept of intelligibility shows that one has to actively participate. It is not language but about languageing.

Thus, according to Andrea and Barbara, ELF-sensitive teaching constitutes a possibility to raise students’ awareness for the fact that successful communication is ultimately the result of a collaborative effort of all interlocutors, all working towards the same goal, namely making the exchange of ideas work.

Additionally, participants mention that ELF-sensitive teaching discloses to a larger variety of topics to teach, as it moves beyond the range of issues related to the monolingual native speaker countries and employs a more global understanding of English-speaking world, thus providing a more realistic picture of how English is used in real life [A1.8; B1.17; A3.14; A4.8; A4.10; B2.13]. With regard to this issue, Agnes explains:

Vielleicht eröffnet eben dieser ELF sensitive approach auch (.) auch neue Themengebiete glaub ich, vielleicht, kann ich mir vorstellen, dass man auch das man über viel breitere Dinge noch viel weitere Thematiken noch behandeln kann als (.) als z.B. Dinge die im Schulbuch angeboten werden, man kann ja auch theoretisch verschiedene ELF speaker (die über ein Thema sprechen) analysieren weiß ich nicht Presse Stunden z.B. und damit arbeiten ja. [A1.8]

Maybe an ELF-sensitive approach opens up new topic areas. I can imagine that one can talk about a broader range of things, discuss much more topics than for instance the things that are offered in the textbook. Theoretically, one could analyze different ELF speaker (talking about a topic), I don't now in a debate and work on that.

Additionally, Bettina explains:

Vielleicht erkennen [die Schüler_innen] dadurch, dass Englisch nicht nur von Engländern oder Amerikanern verwendet wird, sondern auch in der ganzen Welt gesprochen wird. Und dass sie damit umgehen können, dass Sprecher unterschiedliche Dialekte und Akzente haben. Dass sie Englisch quasi in der ganzen Welt verwenden können. [B2.13]

Maybe students realize that English is not exclusively used by Englishmen and Americans but spoken all over the world. And that they should know how to deal with speakers of different dialects and accents. As well as knowing that they can use English practically everywhere.

In this respect, ELF-sensitive teaching could help in making students realize that English is nowadays used globally, and that is no longer one way of speaking English but diverse forms that are shaped by influences from the users' L1. Generally, it is stated that the ELF-sensitive teaching approach provides opportunities for raising awareness concerning the emergent status of English around the world and the ongoing changes relating to this development [A1.8; B1.28].

Nevertheless, as mentioned beforehand, Bettina and Anja also voiced criticism concerning the ELF-sensitive approach. Especially, the question of how grammar issues are tackled within the approach caused skepticism and insecurities. Bettina and Anja agree that grammatical correctness still constitutes an important part of language learning:

Ich werde trotzdem auf grammatikalische Korrektheit schauen, weil wenn ich Ihnen sage, dass das falsch ist, dann hoffe ich, dass sie das nicht so häufig falsch machen werden. Es schadet ihnen nicht wenn sie die Sprache korrekt anwenden können. [B2.8]

I will still pay attention to grammatical correctness, because when I tell them that something is wrong, I hope that will make the same mistake less frequently. It does not do them any harm if they can use the language correctly.

Ich seh aber trotzdem so ein bisschen die Gefahr, bei diesem Fehler zulassen, und ich denk auch bei der Aussprache wird es ein Thema werden. Also da bin eher zwiegespalten, wie ich damit umgehen werde.
[A4.9]

I consider the acceptance towards mistakes a bit dangerous, and I think that pronunciation will also be an issue. I am rather torn as to how I will go about to it.

Furthermore, whether an ELF-sensitive approach proves fruitful in the classroom also depends on the learners and their response to this approach. Amanda, Barbara and Birgit point out that due to students' prior schooling experience, their upbringing or personality, it could be that students have trouble coping with a way of teaching that takes a more liberal stance on correctness [B1.18; B1.19; B1.20; B3.23; B4.12; B4.20].

Additionally, also the question of when an ELF-sensitive approach should be adopted provokes controversy among participants. Belinda considers it best to introduce it early on, so that students perceive it as normal [B1.28], whereas Anja thinks that it should be introduced gradually, in order to not confuse the learners with varying forms [A4.19; A4.20]. Also the effective integration of ELF in the classroom regarding activities and tasks poses difficulties, as Barbara mentions [B3.33]. Ultimately, Andrea puts forward the warning that an ELF-sensitive approach should not be considered as a recipe for success that works by itself, but needs to be embedded in a well-assembled and varied way of teaching, although it has much potential [A3.27].

It is strongly emphasized by several interviewees that taking up an ELF-sensitive stance in teaching English constitutes a paradigm shift. Agnes even states that it will not only influence the educational sector, but will most likely spread much

further [A1.18]. Amanda and Belinda suggest that the openness towards implementing the ELF-sensitive teaching is also a generational issue.

Ich glaube, da sind wir so eine Generation, die da ein bisschen dazwischen ist, weil da so ein Umdenken passiert, so dass halt der Fokus nicht mehr so auf diese Strukturen, auf die Fehler sein soll. Also wir sind quasi so erzogen worden und wir sind jetzt aber selber dran, unsere werdende Lehrer_innengeneration, dass wir da irgendwie, obwohl wir [das Streben nach Richtigkeit] in uns haben, dass man es quasi anders anwendet. [A2.6]

I think that we are a generation that is a bit at the intersection, because a change of heart is under way, so that the focus is no longer on these structures, on the mistakes. We were raised that way and now it is up to us, the future generation of teachers, to act differently in spite of our trained striving for correctness.

Ich glaube, da kann man aber selber als Lehrer_in fast nichts machen, denn man kann ja die anderen nicht so beeinflussen, da müsste man sich schulintern darauf einigen [welche Prinzipien gelten], aber die ältere Generation bzw. die alteingesessenen Lehrpersonen haben natürlich oft ein Problem damit, dass sie runtersteigen von ihren eigenen. [B1.24]

I think that as a teacher one can do nearly nothing about it, as one cannot influence the others so much. The school would have to agree collectively upon the principles but the elder generation or the more experienced teachers often have difficulties adapting to new things.

Hence, it can be summarized that the interviewed pre-service teachers demonstrate a positive stance regarding an ELF-sensitive way of teaching English. Although, they realize that an implementation into the teaching practice necessitate work, the participants welcome a shift towards an ELF-sensitive teaching approach.

6.4 ELF and motivation

For the key part of my research project, pre-service teachers' opinions concerning the potential influence of an ELF-sensitive teaching approach on student L2 motivation were collected. In order to achieve a more detailed and broader picture of my interviewees' perceptions of ELF's impact on motivation, five different subcategories relating to different concepts tightly linked to the field of L2 motivation were tapped into, all of which have previously been as identified as relevant in ELF-sensitive teaching, namely, in-class participation, linguistic

tolerance, usefulness and relevance of English, learner self-perception and learning outcome and objectives.

6.4.1 In-class participation

Firstly, since motivation is often associated with high level of in-class participation, as found in (Dörnyei 2001: 1), the interviewees were asked to explain to what extent they believe that the ELF-sensitive teaching approach could motivate students to engage more openly in class. All interviewees share the opinion that a teaching approach focused predominantly on mutual intelligibility holds a great amount of potential for increased student motivation as it reduces the learners' fears and anxiety about making mistakes in front of their classmates, when their deficiencies do no longer constitute the main focal area [A1.9; A2.12; B2.11; B4.10]. An elevated level of student participation could also result from students feeling more valued and appreciated, hence making a larger effort in order to contribute [A2.12; A3.17; B3.21; A4.13]. However, the interviewees also pointed out that despite of its potential to increase participation, an ELF-sensitive approach might even put weaker or more introvert students in a disfavored position. Belinda, an already practicing teacher, voices her concerns as follows:

Die schwächeren Schüler, die sich mit der Sprache an sich schon schwer tun, dass dann überhaupt nicht auf den Inhalt achten können, können dann auch insofern nichts beitragen, weil sie keinen Inhalt haben, den sie rüberbringen können und da kann's dann passieren, dass sie aussteigen, weil entweder sie verstehen dann schon mal das Gespräch nicht, sie können dem nicht folgen, sie können irgendwie wenn sie etwas zu sagen hätten, nicht gleich umsetzen oder glaub ich, dass sind auch oft die, die auf die Fehler trotzdem schauen. [B1.21]

Weaker students, who struggle with the language as such, so that they are incapable of paying attention to content, are hence unable to contribute because they lack meaningful content that they want to share, so that they possibly just drop out. Either because they do not understand what is being said, so they

cannot follow, or if they think of something to say they are incapable of putting it forward instantly. I think those students are also still conscious about making mistakes.

Überhaupt wenn Schüler sehr introvertiert sind und es für sie schon ein Aufwand überhaupt mitzumachen im Unterricht, dann kann's dadurch nur erschwert werden, wenn der Fokus so extrem auf Kommunikation und Verständigung ist. Denen fällt es vielleicht einfacher aus dem Schulbuch vorlesen und die richtige Antwort daran stehen zu haben in der Einsetzlücke, als wie das jetzt einen Beitrag leisten, der auch nur inhaltlich irgendwas zu sagen hat. [B1.23]

Especially if students are introvert and mere participation constitutes an effort, focusing on communication and intelligibility makes things more difficult for them. Reading aloud from a schoolbook or filling in a gap correctly is easier for them than actively engaging and making a contribution, even it is only about content.

Particularly in-class behavior is largely influenced by students' individual personalities, that is also why Andrea, Anja and Barbara express doubts that the ELF-sensitive teaching approach as such serves as guarantee for enhanced participation [A3.18; A3.19; A4.14; B3.22]. Additionally, Anja explains while participation might increase, it is possible that students are no longer willing to make a real effort for their contributions to be suitable for their level since they can get their message across anyways [A4.14]. Hence, she seems to fear a stagnation in the learning process once students' realize that they can "take the line of the least resistance".

6.4.2 Linguistic tolerance

Secondly, the concept of linguistic tolerance was selected as a sub focus, since a key principle of ELF-sensitive teaching is raising awareness and establishing a climate of tolerance for Englishes outside of the Inner Circle norm, hence taking a non-judgmental stance regarding other accents and dialects. Tolerance and acceptance among learners also creates a pleasant and engaging learning environment which improves learner motivation (Dörnyei & Ushioda 2011: 108-

112). According to the interviewees, ELF-sensitive teaching can potentially help in promoting linguistic tolerance outside as well as inside the classroom. If students are confronted with various ELF-speakers in the course of their learning process, they might grow accustomed to the fact that people speak differently in terms of pronunciation, expressions or vocabulary and hence they perceive this as a normal part of their life rather than a curiosity [A1.10; B1.25; A2.13; B4.14].

Additionally, Belinda explains that the way how something is said becomes gradually less important when the focus is being shifted towards what has been said [B1.25]. Also linguistic tolerance inside the classroom can potentially be promoted by adopting an ELF-sensitive approach, according to Bettina, as students grow more accepting of their own deficiencies and those of others and thus are less likely to mock their classmates for their linguistic flaws [B2.12].

However, Belinda also concedes that the level of linguistic tolerance within a learner group is also subject to the specific group dynamic [B1.26].

An ELF-sensitive teaching approach, according to Barbara, could possibly change the way students perceive language in general, as it generally moves beyond the binary notion of correct and incorrect, and more universally speaking good and bad. Instead students are presented with a system in which language in terms of different registers and accents ranges on along various levels of suitability depending on the given context [B3.24]. Alongside with Barbara, Birgit believes that teaching ELF-sensitively might sensitize students regarding multiculturalism and multilingualism in their environment [B3.25; B4.15]. It could also help in breaking down hierarchical structures and binary thinking patterns in the mind of students, when they learn to acknowledge the fact that just because

someone speaks differently, they are not automatically entitled to correct them, or even worse laugh at them, as Andrea poignantly adds [A3.20].

6.4.3 Usefulness and relevance of English

Thirdly, the question in how far students are likely to perceive learning English useful and relevant for their life when an ELF-sensitive way of teaching is implemented was selected as learners tend to be more motivated if the learning content is considered useful and relevant. Relevance and usefulness have also been a recurring topic mentioned by the participants of this study when asked about triggers for their own L2 motivation [A2.1; A2.3; A2.5; A3.1; B2.1; B3.4; B3.9].

The interviewees agree that teaching English in a way that takes principles of ELF research into account is likely to change students' opinions concerning the general usefulness and relevance of the English language for their own life. When teaching within an ELF-sensitive approach, students are familiarized with the fact that English has emerged as an international language and a general prerequisite for numerous jobs, thanks to globalization [A2.9; A3.21; A4.17; B1.29; B4.16]. Hence they know that owing to the changed status of English, they are likely to encounter ENNS of speakers who are nevertheless using English on a daily basis, and are prepared for precisely this reality [A1.11; B1.27; B1.29]. Although the pressure to learn English might increase as so many life opportunities concerning the world of work are related to it, the fact that it is mostly ELF that is used makes being able to communicate efficiently in English a more attainable goal, as it puts meaningfulness and communicative skills first, as Agnes argues [A1.11].

Furthermore, ELF-sensitive teaching may also have an impact on students' views regarding the relevance and usefulness of the English skills they train at school. Some pre-service teachers explained in the interview that an ELF-sensitive approach could transform learning English into closer-to-life experience as it would put an emphasis on situations that students are likely to encounter in their own future [B1.30; A2.14]. Additionally, Andrea and Birgit believe that within an teaching approach that is ELF-sensitive, learning English becomes integrated into a social context, which in turn implies that for students the reasons as for why they learn a specific structure is more easily comprehensible [A3.22; B4.17]. Belinda and Barbara point out that owing to the shift in focus towards the principles of accommodation, communicative skillfulness and mutual intelligibility as superior goals, also the way English is taught will be adapted to cater to these new needs [B1.30; B3.26; B3.27]. Thus English that is taught ELF-sensitively is likely to be of great use in students' future life, since it would equip them with the necessary skills to communicate efficiently. Barbara explains that an adoption of an ELF-sensitive way teaching could lead to the following result:

Schüler_innen [...] merken, dass das [Schulenglisch] nützlich ist und ihnen in verschiedenen Situation in verschiedenen Länder mit verschiedenen Menschen nützlich sein kann. [B3.26]

Students realize that the English they learn at school is useful and can be useful to them in different situations in different countries with different people.

6.4.4 Learner self-perception

As a fourth point regarding the potential influence of ELF-sensitive teaching on student motivation, I selected the subcategory of a possible shift when it comes to learners' self-image, hence how the learners view themselves within the learning experience (Ushioda & Dörnyei 2009: 3-4). Within an ELF-sensitive way of teaching the learners are perceived as users of English in lieu of native

speakers in the making that are set up for failure in attaining this goal (Seidlhofer 2011: 197). This is why I was interested in finding out whether the participants of the study at hand believe that a shift towards a more ELF-informed teaching practice could change the way learners view themselves and what this changed self-image could potentially mean for the classroom.

While all interviewees agree on the point that teaching English in an ELF-sensitive way could potentially strengthen learners' self-confidence as well as their self-assurance, they name a range of reasons regarding why it might have such a positive impact. Some, like Agnes, Anja and Bettina, attribute it to principle of ELF-sensitive teaching of emphasizing achievements because students learn to appreciate and value their accomplishments instead of lingering on deficiencies [A1.14; A1.15; A4.21; B2.16], whereas others, like Belinda, Amanda, Andrea, Barbara and Birgit, explain that particularly the reduction of perfectionism could be held responsible for an improved self-image of learners [B1.31; A2.15; A3.24; B3.28; B4.9]. Andrea emphasizes that students might feel more self-determined because they are equipped with much more options as to what can be said and is accepted within an ELF-sensitive approach; hence the linguistic agency and therefore the responsibility for the linguistic choices lies in the hands of the learners, which could boost their confidence [A3.23]. Additionally, Barbara suggests that because students are constantly invited to actively participate and to make use of the language according to their level of competence, they feel accepted and like their contributions valued [B3.29].

Birgit indicates that teaching ELF-sensitively could also trigger students' critical self-reflection concerning how they could render their own speech more easily understandable, for instance by use of effective body language. A raised

awareness for the fact that intelligibility is also enhanced by non-verbal behavior could make students self-assured, as they might understand that also pragmatic and communicative skills can help in getting one's message across [B4.18]. However, Bettina also points out that getting the grammar right could also increase students' self-confidence:

Ich glaub trotzdem, dass die grammatikalische Richtigkeit auch ein bisschen den Schüler_innen hilft, dass sie denken, ah ich kann jetzt gut Englisch. [B2.16]

I still think that grammatical accuracy also helps students, so that they think 'Ah I am good at English.'

6.4.5 Learning outcome and objectives

As the last subcategory, I decided to examine in how far the interviewed pre-service teachers believed that implementing the ELF-sensitive approach could lead to better learning outcomes, one the one hand in the sense of achieving better test scores as well as on the other hand living up to the students' personal expectations and learning objectives. Highly motivated students are commonly expected to perform well, thus resulting in the widespread assumption that the more motivated a learner is, the better the learning outcome.

Although five of my eight interviewees state that in their understanding, the assessment concept of the standardized final exam features a stronger focus on intelligibility, especially in the spoken examination [A1.16; B1.33; A2.16; B2.18; B4.20], it is still presently in a transitional phase where linguistic accuracy and correctness is valued highly. Hence, a situation of double standard seems unavoidable, and several interviewees emphasize the importance of communicating openly and explicitly that even though something might be acceptable in the classroom setting or in the outside world, it might not be necessarily considered correct in a testing situation [A1.16; A2.17; B3.31].

Belinda expresses doubt as to whether the success of an ELF-sensitive way of teaching can be measured by the students' final exam results. Belinda explains further that the whole point of this way of teaching is for students to be able to use the language efficiently in order to achieve their communicative goals [B1.34], something that cannot be fittingly assessed in the current exam format, in her view. On the other hand, Anja states that as far as writing is concerned she considers an ELF-sensitive teaching approach irreconcilable with the current assessment of the standardized final exam, although she believes that students could profit from the teaching approach when it comes to the oral final exam [A4.23].

Another point that was brought up by several participants and frequently suffered harsh criticism from their part in relation to the standardized final exam was the so-called "Language in Use" part, in which students are asked to demonstrate their grammatical knowledge. While Belinda and Amanda perceive this part of the exam as unsuitable since with these tasks students are yet again stripped off their linguistic options and forced to make the norm-affirming 'correct' choices [B1.33; A2.16]. To their minds, this is unfitting for the examination board's general alignment towards intelligibility and meaningfulness and its reduced emphasis on correctness. They express similarly critical remarks concerning the predefined text types that are used in the writing tasks [B1.33; A2.16]. Two interviewees also indicate that this existing double standard is confusing for students, as they are unsure with which standards they need to comply [B1.34; B1.35; B3.34]. What bothers Bettina is that the 'Language in Use' tasks are not linked to a specific linguistic skill, and grammatical competence could, to her mind, as well be observed in students' writing, hence she does not see the need for a separate

task to assess it. Birgit on the other hand deems the separate assessment of students' grammatical competence via these tasks an essential part of the final exam. According to her, the correct and standard-conform use of grammar renders language more commonly understandable, which is also important within an ELF-sensitive teaching approach [B4.21].

The interviewees share the opinion that the implementation of an ELF-sensitive approach could predominantly help students in achieving their personal learning goals, particularly since it emphasizes learners' abilities and focuses on the fact that they actively use the language, as Barbara points out [B3.31]. Belinda explains that an ELF-sensitive way of teaching offers a more varied picture of how English is used in the world, and therefore could potentially help students in finding and defining suitable personal learning goals [B1.32]. As ELF-sensitive teaching is all about using the language, students are likely to realize that they are in fact able to get their message across, hence it emphasizes the small moments of success. In this respect, Barbara states, that an ELF-informed teaching approach could potentially change students' subjective view of what constitutes a positive personal learning outcome [B3.30].

6.5 Expectations revisited

All in all it can be said, that the expectations formulated prior to the interviews have been confirmed only in some respects. Agnes, Amanda, Andrea, and Anja did not collectively demonstrate a generally more positive opinion regarding the potential impact of ELF-sensitive teaching on student motivation than the participants without ELF experience belonging to group B, as all interviewed pre-service students expressed predominantly positive opinions. Nevertheless, it was surprising that especially Belinda and Barbara, despite lacking prior theoretical

input concerning ELF, put forward especially insightful remarks and proved to be noteworthy examples for the fact that personal experience abroad with ELF speakers can stir interesting thoughts. The expectation that pre-service teachers with more teaching experience are likely to deem intelligibility more important than correctness, has been partly fulfilled as Belinda, an already practicing teacher, presented a relaxed attitude towards accuracy and named intelligibility and communicative skills as her classroom priorities.

7 Discussion

The results of my study illustrate that the interviewed pre-service teachers consider the concept of ELF interesting and of relevance for teaching which indicates a positive development as far as the incorporation of ELF in language teaching is concerned. The findings also show that they believe that L2 motivation can potentially be enhanced by using an ELF-sensitive approach to teaching 'English'.

When it comes to the pre-service teachers' acceptance of the concept of ELF, a positive development is visible, as generally all participants in the present study expressed favorable opinions [A2.10; A2.11; A3.14; B2.10; B3.18; B3.20; A4.10; A4.11]. However, as suggested by Inal and Özdemir (2015: 130), Jenkins (2007: 231) and Dewey (2012: 161), it seems that some pre-service teachers are either unwilling or feeling unsuitably trained to make a decision as to whether an ELF-sensitive approach should be adopted [B2.15; A4.9]. As the participants are unsure about the policy makers' opinion on ELF, they fear to put students at an inferior position when teaching ELF-sensitively. However, studies investigating students' views on ELF (Galloway & Rose 2013: 244; Soler-Carbonell 2014: 254-256) show that learners have already accepted the fact that ELF will be relevant for their life, and even embrace it as a more convenient form of English. Therefore, pre-service teachers should not be too quick in deciding what students would appreciate or dislike, but instead should employ collaborative decision-making in class, as Timmis (2002: 249) suggests. This idea was openly embraced by two participants [B1.8; B1.9; A2.8], as they believe that letting students take part in decision making enhances their motivation.

Scholars (Inal & Özdemir 2015: 146; Dewey 2012: 158) put forward that people who are more familiar with the concept of ELF, and therefore know more about the underlying principles and beliefs, are more likely to display a positive attitude towards ELF. However, Inal and Özdemir (2015: 148) and Soler-Carbonell (2014: 259) clarify that knowledge about ELF does not necessarily stem from formal instruction but, is merely a result of personal practical experience.

The findings of my interview study suggest similar conclusions. Some participants, when being asked about their level of familiarity with ELF, replied that despite knowing little about the theoretical concept, they have a considerable amount of practical knowledge gained from their intercultural experiences [B1; A2; B3]. Throughout the interviews, the premise that intercultural experience had a positive influence on the participants' attitude held true, as Belinda, Amanda and Barbara all displayed a favorable attitude towards ELF and its potential influence on teaching. Sougari and Faltzi (2015: 165) emphasize that the more practical experience of ELF one gains, the more of a matter of daily life it becomes. As a result, I conclude that ELF is no longer perceived as something that lies outside the norm, and reportedly boosts users' self-confidence as they learn to value themselves for their communicative achievements.

The question regarding the potential impact of ELF-sensitive teaching on students' self-perception yielded similar results and thus strengthens Sougari and Faltzi's (2015) point. The pre-service teachers explained that their abroad experience made them realize and value the importance of intelligibility in ELF encounters and effectively showed them what is essential in successful communication: accommodation, collaboration and efficient use of communicative strategies [A2.5; B3.26]. Barbara puts it as follows:

Mich hat das sicher auch beeinflusst, dass ich durch ERASMUS in Spanien mit recht vielen unterschiedlich guten unter Anführungszeichen Englisch Sprechern aus der ganzen Welt in Kontakt gekommen bin, weil man dann erst einmal selber wieder merkt, worauf es eigentlich ankommt beim Sprechen. Was die Aspekte sind, die wirklich, die wirklich verständlich machen [...] Und so denk ich, wenn man da selber Erfahrungen gemacht [hat], dass man das dann vielleicht an seine Schüler noch einmal besser weiter geben kann und ihnen da hoffentlich auch zeigen kann oder ihre Wahrnehmung dahingehend verändern kann, dass sie auch wirklich merken, dass das einfach, die generelle Verständlichkeit das Wichtigste ist und [dass] einfach diese Kooperation zwischen den Sprechern am wichtigsten ist, damit man sich versteht. [B3.26]

I was certainly influenced by my Erasmus experience in Spain where I got in touch with quite a lot of different good English speakers from all over the world, because it was only then that I realized what is important in speaking. What are the aspects of language that render talk comprehensible. [...] That is why I think that if you've made such an experience yourself, it is easier to pass along this knowledge to the students to show them or change their attitude towards the fact that mutual intelligibility is the most important factor. And that cooperation among the speakers is also essential so that interlocutors understand each other.

Jenkins (2007: 224-225) as well as Lahnsteiner (2013: 84) describe teachers to have a certain level of ambivalence concerning ELF. Despite their generally favorable positions regarding the concept of ELF, the interviewed pre-service teachers partly express ambivalent opinions especially when discussing ELF and the standardized final exam and formal assessment in general [A1.16; A2.17; B3.31; A4.23], as well as the lack of knowledge concerning the incorporation of ELF into their actual teaching [B3.33]. Possibly, the absence of pre-fabricated teaching materials that are ELF-friendly makes the approach less attractive, as it would take a considerable effort to work it into their teaching. This is precisely why Cogo and Dewey (2012: 170) criticize course book writers. If ELF is not featured in ELT course books, educators are less likely to discuss it in class, notwithstanding relevance or importance of this topic. Also Kaur (2014: 221) study proves that the way teaching materials represent the language can have a considerable impact on teachers' perceptions of normativity. However, in the

course of this research project this aspect has not been sufficiently discussed to give insights into the subject matter.

Nevertheless, it seems that Seidlhofer's (2011: 357) prediction that the problem of standardization might be an issue that will be overcome as some of today's generation becomes old enough to actively engage in policy making could be true. A paradigm shift appears to be under way, as the findings of the present study indicate [A1.18; A2.6; A3.27; B1.24; B4.24]. More and more participants state that ELF constitutes a suitable goal for their students, as it is potentially more attainable and more relevant for their future [A1.7; A2.11; A3.14; A4.8; B1.28; B2.13; B3.20], a point also already highlighted by Timmis (2002: 243). Hence, a shift towards a general acceptance of ELF in the classroom and its impact on the classroom appears to be taking place, although changes take time especially in the educational sector.

Belinda indicates that in spite of the willingness of the younger generation of teachers, the school guidelines are often dictated by older teaching professionals:

Ich glaube da kann man aber selber als Lehrer fast nichts machen, denn man kann ja den Anderen nicht so beeinflussen. [Man] müsste sich schulintern [...] darauf einigen, dass das [nach bestimmten Prinzipien] gemacht [wird], aber die ältere Generation bzw. die alteingesessenen Lehrpersonen haben natürlich oft ein Problem damit sich von ihren eigenen Prinzipien zu distanzieren. [B1.24]

I think that as a teacher one cannot do much about it because one cannot influence others to this extent. It would be necessary that within one school the teaching staff comes to an agreement upon which principles their teaching should be based, but the elder generation or the more experienced teachers often struggle to leave their own principles behind.

ELF-Scholars (Jenkins 2007: 197; Dewey 2012; Takahashi 2011: 215; Tsou & Chen 2014: 372) indicate that ENL still constitutes the ideal model for international communication, as it is a practical, straight-forward model that

ensures that everyone communicates on the grounds of the very same rules. However, it seems to me that it is not so much the ENL norms that are important for communication, but rather the mere existence of a code of conduct for communication. In the present study, participants also often refer to the standard model as a necessary and important tool for learning [A3.13; A3.23; B2.16; B3.18; A4.19; B4.21], however for them this does not necessarily imply that this standard model cannot be adapted to the reality of ELF. In spite of their referral to a common model as practical, some participants highlight the fact that adherence to a pre-set model does not necessarily lead to successful communication. Instead, two of eight interviewees realize that communication needs to be understood as a joint venture, hence in order to make it work, all interlocutors must collaborate and actively engage to achieve the communicative goal [A3.14; B3.26].

As Inal and Özdemir (2015: 149) rightly argue pre-service teachers indeed have a special position as they simultaneously are learners as well as teachers. This is why they as teachers do not want to repeat the mistakes of the past by taking up the, to their mind, outdated stance of their own teachers employing ENL as the standard and opt for an ELF-sensitive teaching approach instead. As learners, owing to theoretical input and practical experience, they often got to know ELF as a concept that grants language users freedom and self-determination. A position that relates to several of my participants [A1.8; A2.10; A3.23]. In particular, Amanda explains that the present generation of pre-service teachers finds itself in between two stools:

Aber wenn ich persönlich an mich zurückdenke, muss ich traurigerweise sagen, glaub ich, hab ich mich mehr über "keine Fehler" gefreut, weil es immer, aber weil es auch so in den Fokus gestanden ist, aber ich glaube

da sind wir so eine Generation die da ein bisschen dazwischen ist, weil da so ein Umdenken passiert, so dass halt der Fokus nicht mehr so auf diese Strukturen, auf die Fehler sein soll. Also wir sind quasi so erzogen worden und wir sind jetzt aber selber dran, unsere werdende Lehrergeneration, dass wir da irgendwie, obwohl wir es in uns haben, dass man es quasi anders anwenden. [A2.6]

When thinking back, sadly, I have to say that I would have cheered more on a 'no mistakes' remark, because mistakes were always put in center of attention, but I believe that we are a generation that is placed in the middle, as a change of heart is going on, so that the focus is no longer on structures, or mistakes. So we were raised like that, but now it is our turn, we as future teacher generation, to apply our knowledge differently regardless of our own schooling experience.

As most of them have grown up in a globalized world and thus are aware of the changed status of English in modern society, they are, on the one hand, eager to transport this practical knowledge into the classroom. Whereas, on the other hand, they are not sure how to incorporate it in teaching as they have never been taught in an ELF-sensitive way themselves.

Additionally, what becomes apparent is that the interviewed pre-service teachers owing to their lack of experience are unsure about their status as decision makers in school [A1.16; A4.9; B1.33; B3.14], especially because of the existent double standards between language appropriacy for testing situations and informal situation, a problem that was also revealed in Dewey (2012: 161) and Jenkins (2007: 231). This indicates that ELF and, above all, its implications for the language classroom need to be more openly discussed in teacher training. Particularly, because one interviewed pre-service teacher called for a more hands-on approach to teaching in general throughout the English teacher training at the University of Vienna, so that one knows what an implementation of an ELF-sensitive approach could look like [B3. 33]. Nevertheless, it seems that the efforts regarding raising pre-service teachers' awareness for ELF indeed pay off, as all participants had at least some idea about the general concept. Additionally,

Amanda who had enjoyed more thorough instruction on ELF at university reported that her opinion regarding ELF and its positive implications for the classroom has been significantly changed owing to these courses [A2.10].

Regarding the up to now unexplored connection between L2 motivation and ELF in the classroom, the findings of the present research project indicate that a link between the two fields can be established. According to Dewey (2012: 163-164), the aim of ELF-sensitive teaching is raising students' awareness for the diversity of English as an effect of globalization, sparking their interest for topics related to ELF and making them realize the relevance of ELF. It can be argued that all of these objectives serve the purpose of building up intrinsic and also instrumental motivation from the part of the students (Ryan 2013: 493).

The interviews also showed that usually in ELT it is predominantly extrinsic motivation resulting from teacher feedback that is relevant for students [A1.1; B1.1; A2.6; A3.25; B2.3]. However, as the participants of my study indicated, modern ELT should seek out to give way to intrinsic motivation that stems from the learners' themselves and does not depend on someone else's approval or feedback. Andrea explains that ELF-sensitive teaching could potentially, at least partly, be a solution to this problem:

Ich denke, dass das Konzept von ELF-sensitive teaching besser dazu geeignet ist, intrinsische Motivation zu provozieren sozusagen. [D]as Extrinsische ist wieder, wenn ich diese Norm [habe], weil ich dann wieder sage: ‚Wow, hast du das gut gemacht.‘ Dann hängt das so viel von Lob ab, und wenn ich aber (.) die Verantwortlichkeit bei mir sehe, weil ich der user of language und ich dafür verantwortlich bin, ob die Kommunikation funktioniert, dann ist es auf jeden Fall eher intrinsisch und [...] ist das motivierender. [A3.25]

I think that the concept of ELF-sensitive teaching is better suited for provoking intrinsic motivation. Extrinsic [motivation] is when I adhere to ENS and say: ‘Wow, you did well.’ Then it is dependent on praise. However, when it lies in my own

responsibility because I am the user of language and responsible for the success of communication, then it is definitely intrinsic and more motivating.

The principles of ELF-sensitive teaching are therefore to be considered potential motivational factors that predominantly stimulate learners' intrinsic motivation.

However, adopting an ELF-sensitive approach in teaching English might not only influence students' intrinsic motivation for language learning positively, but could also stir their instrumental motivation (Ryan 2013: 486). Teaching ELF-sensitively means openly engaging with situations, issues and encounters that are likely to play a role in students' future lives. As previous research (Galloway & Rose 2013: 244; Glas 2015; Henry 2015) suggests, students are already aware of the fact that owing to globalization, English is no longer exclusively spoken by ENSs but rather used by different people in an array of contexts. Therefore, it is likely that teaching in an ELF-sensitive way, hence a teaching approach that takes this changed status of English in the modern world into account, could be perceived as closer to reality and therefore more useful to students, which would in turn be favorable to their motivation (Ushioda 2013: 234-235). The findings of the present study indicate that ELF-sensitive teaching could potentially boost students' perceptions of the relevance and the status of English in general (Chambers 1999: 193-194) and ELF in particular, which is likely to affect their instrumental motivation positively, as they learn to consider English as a basic skill in the world that is relevant as well as useful in manifold contexts, countries and situations [A1.11; A2.9; A3.21; A4.17; B1.27; B1.29; B4.16].

Additionally, instrumental motivation is, according to Singleton (2014: 96), linked to practical short-term goals. Also Dörnyei and Ushioda (2009: 3-4) indicate that realistic goal setting fosters motivation. One positive feature about an ELF-sensitive teaching approach is that it offers the possibility of setting realistic and

92

attainable goals for learning (Seidlhofer 2011: 197), it is thus likely to enhance L2 motivation. This assumption has been confirmed by the answers of several interviewees [A1.17; A2.18; A4.7; B1.31; B1.32; B2.10; B3.28]. Owing to this realistic attitude towards goal setting, as some interviewees point out, it can be assumed that learners will more easily be able to achieve their set goals and hence experience moments of success during their learning process, which fosters motivation and strengthens students' self-confidence and self-esteem.

L2 motivation can be promoted by protecting learners' self-esteem and enhancing their self-confidence (Dörnyei & Ushioda 2011: 118), and the ELF-sensitive approach with its focus on achievements instead of deficiencies is likely to work towards this goal. Three interviewees share this view [A3.24; B2.16; B3.29]. Barbara explains that

Ich glaub dass es sie [...] ein bisschen sicherer machen kann, wenn sie merken, dass sie mit dem was sie können, mit dem was sie ausdrücken können und mit dem was sie irgendwie kommunizieren können, ihr Ziel auch erreichen können. Ich glaub dass es ihnen auch eventuell Selbstvertrauen gibt, dass sie es auch wirklich verwenden. [B3.28]

I believe that it can make them a little more confident, when they realize that they can express themselves, communicate and achieve their goal with the structures that they know. I believe that it fosters their self-confidence that they actually use the language.

Hence, it can be said that the ELF-sensitive teaching approach, according to the participants of this study, is likely to have a positive impact on learners' self-perception, as they start to view themselves as competent users of ELF instead of failed native speakers.

However, ELF-sensitive teaching could not only have an influence on how learners view themselves, but also how they behave towards other users of English, be it within or outside the classroom. Chambers (1999: 202) emphasizes

that students should be confronted with different versions of a language, so that they understand the diverse nature of human language. Also different speakers and cultures should be presented so as to promote linguistic diversity and foster tolerance. Also Dörnyei and Ushioda (2011: 108-112) state that the promotion of tolerance within a learner groups affects students' L2 motivation positively.

Two interviewees point out that ELF-informed teaching fosters students' sensitivity concerning multiculturalism and multilingualism [B3.25; B4.15]. Still, also outside the classroom, tolerance constitutes an important topic (Dörnyei 2001: 54-55) that should be addressed in class by making students used to different Englishes. The interviewees state that ELF-sensitive teaching is likely to have a positive impact on students' linguistic tolerance and will therefore foster motivation. Several interviewees explain that students will perceive ELF speakers as normal because they are used to hearing it in class, and are likely to be open-minded and tolerant in ELF encounters [A1.10; A2.13; B1.25; B4.14].

Additionally, also the assumed positive impact on student participation has been confirmed by participants [A1.9; A2.12; A3.17; A4.13; B1.21; B2.11; B3.21; B4.10]. Scholars described non-participation as a direct consequence of demotivation (Strandling, Saunders & Weston 1991: 25). This implies that motivation manifests itself in learners' active participation. It can be assumed that key features of ELF-sensitive teaching such as learner-centeredness, achievement-focus in assessment and the assumption of mutual intelligibility as primordial goal in communication, explained by Seidlhofer (2011: 187), are likely to affect student participation positively. This assumption seems to be confirmed by most participants of the present study [A1.9; A2.12; A3.17; A4.13; B2.11; B3.21; B4.10]. Nevertheless, it should be pointed out that also some interviewees

conceded that participation is highly affected by students' individual personalities, thus whether they are introvert or talkative [B1.21; B4.11]. Also their language aptitude might play a role in their decision as to engage more or less actively, as Belinda concedes.

Concerning assessment, ELF-scholars (Hall 2014: 377; Jenkins 2006b: 43-44; Jenkins 2007: 241; Mauranen 2012: 239) have openly criticized the current mode in ELT that is largely based on ENL norms and does not seem to pay much attention to intelligibility. Similarly, one interviewee stated that the assessment system used to evaluate the standardized final test in Austria is predominantly used to check whether students' performances comply with ENS standards [B1.34]. Although, five interviewees conceded that the standardization of the final test alongside with the implementation of a four-pillar assessment scheme constitutes a step in the right direction, shifting, at least at slow speed, towards a focus on intelligibility and achievement [A1.16; A2.16; B1.33; B2.18; B4.20].

In short, the findings of this study suggest that pre-service teachers are aware of the new role of English in the globalized world and are thus willing to adapt their teaching accordingly, although with varying degrees of commitment. They agree that ELF should form part of ELT because it is relevant for everybody. Hence it seems that the acceptance towards ELF is increasing, owing not only to the progression of scholarly research and the emphasis placed on ELF at the English department of the University of Vienna but also to the personal intercultural experiences made by pre-service teachers.

8 Conclusion

The thesis at hand started out by providing an overview of the research that has been conducted in the fields that are relevant to my study. Firstly a brief discussion of the most important information about ELF were given, focusing on its implications for the classroom as I reviewed the most relevant aspects of ELF-sensitive teaching to my research. Afterwards, I approached the field of attitudinal studies and presented the findings of previous studies concerning in- and pre-service teachers' as well as learners' opinions about ELF. Ultimately, the theoretical part of my thesis was concluded with a discussion of the topic of student language learning motivation. As for the empirical part, I first presented the aim and research methodology of the present interview study. Subsequently, the insights gained from the interview data were summarized and discussed according to the emergent topics. Finally, I discussed the link between the theory regarding ELF as well as motivation research and the findings of my interview study.

This study's main aim was to contribute to the emerging research of ELF with a focus on Austrian pre-service teachers. The question as to whether Austrian pre-service teachers think that ELF could affect students' L2 motivation has been answered in the affirmative. The eight interviews provided valuable insights into the participants' attitudes towards ELF and particularly their views on ELF's role in the language classroom. The interviews provided insightful information on a variety of topics related to the fields of ELF-sensitive teaching and L2 motivation. These information were analyzed in a qualitative manner, thus their interpretation and the emerging connections of thoughts and ideas were object to the researcher's subjectivity. The interrelation between L2 motivation and ELF was

up to present unexplored, this is what makes this research project all the more relevant.

The assumption that the participants' attitude towards ELF's impact on learners' L2 motivation depends on their level of familiarity with the concept was only partly confirmed in this study, since all participating pre-service teachers' displayed rather positive attitudes towards the concept of ELF in ELT. However, it can be said that thorough formal instruction, as well as personal intercultural experience seems to have a positive impact on pre-service teachers' stance regarding teaching ELF-sensitively. Still, all interviewees were aware of the fact that ELF plays a considerable role in the world and considered the concept relevant for their future teaching.

With regard to the impact of ELF-sensitive teaching on L2 motivation, interviewees mostly expressed affirmative views. To their minds, ELF-sensitive teaching could potentially increase student participation, as the focus on intelligibility turns the classroom into a space for linguistic exploration that is full of tolerance and respect and reduces anxiety of making mistakes. Nevertheless, whether these chances are seized might depend on the learners' personalities. A teaching approach that focuses on intelligibility and thus emphasizes communication and student engagement might place introverts in an inferior position.

Furthermore, interviewees explained that also students' linguistic tolerance might be improved by adopting an ELF-sensitive approach because students are familiarized with the diverse nature of English from an early stage onwards. This is why they are likely to treat others, regardless of their linguistic features, open-mindedly and respectfully.

Moreover, the interviewed pre-service teachers believe that teaching ELF-sensitively could help in making learning English more relevant for students as they are constantly reminded that English can be encountered in all different types of contexts. Hence it is likely that their opinion regarding the usefulness of English will improve.

In addition, the interviewees believe that students may develop a stronger self-confidence and self-esteem when taught in an ELF-sensitive way, as they are no longer constantly reminded of their deficiencies but praised for their achievements.

Ultimately, some pre-service teachers state that ELF-sensitive teaching might also positively influence students' learning outcomes, especially regarding achieving their personal learning objectives. Also with regard to the standardized final exam, several interviewees explained that students could benefit from an ELF-sensitive approach especially when it comes to the oral exam. Still, the writing part, and particularly the 'language in use'-part are, according to the interviewees, not really reconcilable with an ELF-informed way of teaching.

All in all, these findings sound promising for the future of ELF in Austrian classrooms, however it should be pointed out that due to the used sampling method it is possible that only pre-service teachers with a general interest in ELF volunteered. Additionally, regarding the implementation of ELF-sensitive teaching in the actual classroom, the interviewees had only few ideas how it could be incorporated. Hence, although Austrian pre-service teachers appear to move in the right direction, support from the authorities is needed, for instance when it comes to providing materials or organizing workshops. Furthermore, what an ELF-sensitive way of teaching entails should become embedded into the teacher

training program so as to ensure that all future teachers are familiar with the concept.

Hopefully, this thesis has proven the importance of research into pre-service teachers' opinions and views, as these are young voices of a generation that deserves to be heard, yet are only seldom taken into consideration in research studies. Owing to their unique viewpoint as they are simultaneously learners as well as future teachers, their opinions may offer new insights into a wide range of topics related to ELT.

Generally, it would be interesting to conduct a follow-up study in a few years' time to see whether the participants' attitudes towards ELF's role in the classroom have changed over time, and whether the participation in this project has had an impact on their teaching approach. Additionally, this could potentially offer an opportunity to check whether they still believe that an ELF-sensitive approach to teaching English can make a difference in students' L2 motivation as visible by the teacher.

9 References

- Astin, Alexander W. 1999. "Student involvement: A developmental theory for higher education". *Journal of College Student Development* 40, 518-529.
- Baker, Will. 2011. "Intercultural awareness: modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca". *Language and Intercultural Communication*, 11(3), 197-214.
- Bayyurt, Yasemin; Akcan, Sumru (eds.). 2015. *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*. Berlin: De Gruyter Mouton
- Banegas, Dario Luis. 2013. "The Integration of Content and Language as a Driving Force in the EFL Lesson". In Ushioda, Ema (ed.). *International Perspectives on Motivation: Language Learning and Professional Challenges*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 82-97.
- Bernaus, Mercè. 2010. "Language Classroom Motivation". In Gardner, Robert C. *Motivation and second language acquisition: the socio-educational model*. New York: Peter Lang, 181-199.
- Bernaus, Mercè; Gardner, Robert. C. 2008. "Teacher motivation strategies, student perception, student motivation and English achievement". *The Modern Language Journal* 92 (3), 387-401.
- Berns, Margie. 2009. "English as lingua franca and English in Europe". *World Englishes* 28(2), 192-199.
- Breiteneder, Angelika. 2009. *English as a lingua franca in Europe: A natural development*. Vienna: VDM.
- Bryman, Alan. 2012. *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Buckledee, Steve. 2011. "The Emergence of English as a Lingua Franca (ELF) and the Implications for the Teaching and Testing of English". In Rata, Georgeta (ed.). *Academic Days of Timisoara: Language Education Today*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 300-307.
- Burns, Anne; Richards, Jack (eds.) 2009. *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, Michael; Hu, Adelheid. (eds.). 2013. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. New York: Routledge.
- Canagarajah, Suresh A. 2005. "Introduction". In Canagarajah, Suresh A. (ed.). *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, xiii-xxx.
- Canagarajah, Suresh A. (ed.). 2005. *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chambers, Gary N. 1999. *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Coetzee-Van Rooy, Susan. 2006. "Integrativeness: untenable for World Englishes learners?". *World Englishes* 25 (3/4): 437-450.
- Hsing-Fu Cheng; Dörnyei; Zoltan. 2007. "The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan". *Innovation in Language Learning and Teaching* 1 (1): 153-174.
- Cogo, Alessia. 2009. "Accommodating difference in ELF conversations: A study of pragmatic strategies". In Mauranen, Anna; Ranta; Elina (eds.) *English as a lingua franca: Studies and findings*, 254-273.
- Cogo, Alessia; Dewey, Martin. 2012. *Analysing English as a Lingua Franca*. London: Continuum.

- Cogo, Alessia; Dewey, Martin. 2006. "Efficiency in ELF communication: From pragmatic motives to lexicogrammatical innovation". *Nordic Journal of English Studies* 5(2), 59-94.
- Cogo, Alessia; Pitzl, Marie-Luise. 2012. "English as a Lingua Franca (ELF)". *International Journal of Applied Linguistics* 22(2), 284-285.
- Cook, Vivian; Singleton, David. 2014. *Key Topics in Second Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Cecco, John; Crawford, William. 1974. *The Psychology of Learning and Instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Decke-Cornill, Helene. 2002. "'We Would Have to Invent the Language we are Supposed to Teach': The Issue of English as Lingua Franca in Language Education in Germany". *Language, Culture and Curriculum* 15(3), 251-263.
- Dewey, Martin. 2012. „Towards a *post-normative* approach: learning the pedagogy of ELF“. *Journal of English as a Lingua Franca* 1(1), 141-170.
- Dörnyei, Zoltan. 1998. "Demotivation in foreign language learning". Paper presented at the TESOL '98 Congress, Seattle, WA, March 1998.
- Dörnyei, Zoltan. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltan. 2002. "The motivational basis of language learning tasks". In Robinson, Peter (ed.). *Individual Differences in Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 137-158.
- Dörnyei, Zoltan. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Zoltan 2010. "The Relationship between Language Aptitude and Language Learning Motivation: Individual Differences from a Dynamic Systems Perspective". In Macaro, Ernesto. (ed.). *Continuum companion to second language acquisition*. London: Continuum, 247-267.
- Dörnyei, Zoltan; Ottó, Istvan. 1998. "Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation". *Working Papers in Applied Linguistics* Thames Valley University 4: 43-69.
- Dörnyei, Zoltan; Schmidt, Richard. (eds.). 2001. *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i Second Language Teaching Curriculum Center.
- Dörnyei, Zoltan; Ushioda, Ema. (eds.). 2009. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.
- Erling, Elizabeth J. 2007. "Local identities, global connections: affinities to English among students at the Freie Universität Berlin". *World Englishes* 26(2), 111-130.
- Firth, Alan. 1996. "The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis". *Journal of Pragmatics* 26, 237-259.
- Gardner, Robert C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, Robert C. 2010. *Motivation and second language acquisition: the socio-educational model*. New York: Peter Lang.
- Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E. 1959. "Motivational variables in second language acquisition". *Canadian Journal of Psychology* 13, 266-272.
- Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Garrett, Peter; Coupland, Nikolas; Williams, Angie. 2003. *Investigating Language Attitudes*. Cardiff: University of Wales Press.

- Gillham, Bill. 2005. *Research Interviewing: the range of techniques*. London: Open University Press.
- Glas, Katharina. 2015. "Opening up 'spaces for manoeuvre': English teacher perspectives on learner motivation". *Research Papers in Education*, 1-20.
- Graddol, David. 2001. "The future of English as a European language". *The European Messenger* XI/2, 47-55.
- Guilloteaux, Marie J.; Dörnyei, Zoltan. 2008. "Motivating Language Learners: A Classroom-oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation". *TESOL Quarterly* 42 (1): 55-77.
- Hall, Christopher J. 2014. "Moving beyond accuracy: from tests of English to tests of 'Englishing'". *English Language Teaching Journal* 68(4), 376-385.
- Harmer, Jeremy. 2007. *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- Henry, Alastair. 2013. "Digital Games and ELT: Bridging the Authenticity Gap". In Ushioda, Ema (ed.). *International Perspectives on Motivation: Language Learning and Professional Challenges*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 133-155.
- Inal, Dilek; Özdemir, Esra. 2015. „Re/considering the English language teacher education programs in Turkey from an ELF standpoint: what do the academia, pre-service and in-service teachers think?". In Bayyurt, Yasemin; Akcan, Sumru (eds.). *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*. Berlin: De Gruyter Mouton, 135–152.
- Jenkins, Jennifer. 2000. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, Jennifer. 2006a. "Points of view and blind spots: ELF and SLA". *International Journal of Applied Linguistics* 16(2), 137-162.
- Jenkins, Jennifer. 2006b. "The spread of EIL: a testing time for testers". *English Language Teaching Journal* 60(1), 42-50.
- Jenkins, Jennifer. 2007. *English as a Lingua Franca: Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, Jennifer. 2009. *World Englishes*. New York: Routledge.
- Jenkins, Jennifer; Cogo, Alessia; Dewey, Martin. 2011. "Review of developments in research into English as a lingua franca". *Language Teaching* 44(3), 281-315.
- Kachru, Braj B. 1992. *The other tongue: English across cultures*. Urbana, Illinois: University of Illinois Press.
- Kalocsai, Karolina. 2013. *Communities of Practice and English as a Lingua Franca: A Study of Students in a Central European Context*. Berlin: de Gruyter Mouton.
- Kaur, Paramjit. 2014. "Attitudes towards English as a Lingua Franca". *Social and Behavioral Sciences* 118, 214-221.
- Kirkpatrick, Andy. 2007. *World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knapp, Karlfried; Meierkord, Christiane. 2002. *Lingua franca communication*. Frankfurt am Main: Lang.
- Kuo, I-Chun. 2006. "Addressing the issue of teaching English as a lingua franca". *ELT Journal* 60(3), 213-221.

- Lahnsteiner, Lisa-Maria. 2013. "Austrian English teachers' attitudes towards English as a lingua franca: language norms and identities revisited". Diploma thesis, University of Vienna.
- Lesznyák, Agnes. 2002. "From chaos to the smallest common denominator. Topic management in English lingua franca communication". In Knapp, Karlfried; Meierkord, Christiane. (eds.). *Lingua franca communication*. Frankfurt am Main: Lang, 163-193.
- Lesznyák, Agnes. 2003. "Dynamism versus stability. Nonnative speaker discourse in a lingua franca and a foreign language context". Unpublished PhD dissertation, University of Hamburg.
- Lesznyák, Agnes. 2004. *Communication in English as an international lingua franca: An exploratory case study*. Norderstedt, Germany: Books on Demand.
- Leung, Constant. 2009. "Second language teacher professionalism". In Burns, Anne; Richards, Jack (eds.). *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 49-58.
- Lichtkoppler, Julia. 2007. "'Male. Male.' – 'Male?' – 'The sex is male.' – The role of repetition in English as a lingua franca conversations". *Vienna English Working Papers* 16(1), 39-65.
- Llurda, Enric. 2004. "Non-native speaker teachers and English as an international language". *International Journal of Applied Linguistics* 14(3). 314–323.
- Llurda, Enric. 2007. "The representation of EFL teachers' views on the role of English as a *Lingua Franca*". *Vigo International Journal of Applied Linguistics* 4, 11-23.
- Lynch, Tony. 2009. *Teaching Second Language Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- MacKenzie, Ian. 2015. *English as a Lingua Franca: Theorizing and teaching English*. London: Routledge.
- Macaro, Ernesto. (ed.). *Continuum companion to second language acquisition*. London: Continuum.
- Maley, Alan. 2009. "ELF: A Teacher's Perspective". *Language and Intercultural Communication* 9(3), 187-200.
- Mansfield, Gillian; Poppi, Franca. 2011. "The English as a Foreign Language / Lingua Franca Debate: Sensitising Teachers of English as a Foreign Language Towards Teaching English as a Lingua Franca". *PROFILE Issues In Teachers' Professional Development* 14(1), 159-172. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/29067/36864> (25 May 2016).
- Mauranen, Anna. 2003. "The corpus of English as a lingua franca in academic settings". *TESOL Quarterly* 37 (3), 513-527.
- Mauranen, Anna. 2006. "Signalling and preventing misunderstanding in English as lingua franca communication". *International Journal of Sociology of Language* 177, 123-150.
- Mauranen, Anna. 2012. *Exploring ELF: academic English shaped by non-native speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mauranen, Anna; Ranta, Elina (eds.). 2009. *English as a lingua franca: Studies and findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- McKenzie, Robert. 2007. "A Quantitative Study of the Attitudes of Japanese Learners towards Varieties of English Speech: Aspects of the

- Sociolinguistics of English in Japan". Unpublished PhD thesis. Department of Linguistics and English Language, University of Edinburgh, UK.
- Meierkord, Christiane. 2004. "Syntactic variation in interactions across international Englishes". *English World-Wide* 25(1), 109-132.
- Nunan, David. 1991. "Communicative Tasks and the Language Curriculum". *TESOL Quarterly* 25(2), 279-295.
- Perloff, Richard. 1993. *The Dynamics of Persuasion*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Pitzl, Marie-Luise. 2005. "Non-understanding in English as a lingua franca: Examples from a business context". *Vienna English Working PaperS* 14(2), 50-71.
- Pitzl, Marie-Luise. 2009. "'We should not wake up any dogs': Idiom and metaphor in ELF". In Mauranen, Anna; Ranta, Elina (eds.), *English as a lingua franca: Studies and findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, 299-322.
- Pitzl, Marie-Luise. 2012. "Creativity meets convention: idiom variation and remetaphorization in ELF". *Journal of English as a Lingua Franca* 1(1), 27-55.
- Ranta, Elina. 2010. "English in the real world vs. English at school: Finnish English teachers' and students' views". *International Journal of Applied Linguistics* 20(2), 156-177.
- Rata, Georgeta. (ed.). 2011. *Academic Days of Timisoara: Language Education Today*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Robinson, Peter. (ed.). 2002. *Individual Differences in Second Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Roberts, Celia. 1997. "Transcribing talk: issues of representation". *TESOL Quarterly* 31(1), 167-172.
- Ryan, Stephen. 2013. "Motivation". In Byram, Michael; Hu, Adelheid. (eds.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. New York: Routledge, 485-492.
- Ryan, Stephen. 2013. "Motivation theories". In Byram, Michael; Hu, Adelheid. (eds.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. New York: Routledge, 492-495.
- Ryan, Ellen B.; Giles, Howard. 1982. *Attitudes towards Language Variation*. Edward Arnold: London.
- Seidlhofer, Barbara. 2001. "Closing the conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca". *International Journal of Applied Linguistics* 11(2), 133-158.
- Seidlhofer, Barbara. 2004. "Research perspectives on teaching English as a lingua franca". *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 209-239.
- Seidlhofer, Barbara. 2007. "English as a lingua franca and communities of practice". In Volk-Birke, Sabine; Lippert, Julia. (eds.). *Anglistentag 2006 Halle - Proceedings*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 307-318.
- Seidlhofer, Barbara. 2009. "Orientations in ELF research: form and function". In Mauranen, Anna; Ranta, Elina (eds.). *English as a lingua franca: studies and findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 37-59.
- Seidlhofer, Barbara. 2011. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.

- Sifakis, Nicos C.; Sougari, Areti-Maria. 2005. "Pronunciation issues and EIL pedagogy in the periphery: A survey of Greek state school teachers' beliefs". *TESOL Quarterly* 39, 467-488.
- Singleton, David. 2014. "How do attitude and motivation help in learning a second language?" In Cook, Vivian; Singleton, David. *Key Topics in Second Language Acquisition*, 89-102.
- Soler-Carbonell, Josep. 2014. "Emerging ELF as an intercultural resource: language attitudes and ideologies". *Journal of English as a Lingua Franca* 3(2), 243-268.
- Sougari, Areti-Maria; Faltzi, Roxani. 2015. "Drawing upon Greek pre-service teachers' beliefs about ELF-related issues". In Bayyurt, Yasemin; Akcan, Sumru (eds.). *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*. Berlin: De Gruyter Mouton, 153-170.
- Strandling, Robert; Saunders, Leslie; Weston, Penelope. 1991. *Differentiation in Action: A Whole School Approach for Raising Attainment*. London: NFER and DES.
- Tam, Kwok-Kan; Weiss, Timothy (eds.). 2004. *English and Globalization. Perspectives from Hong Kong and mainland China*. Sha Tin, N.T., Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong.
- Takahashi, Reiko. 2011. "English as a lingua franca in a Japanese context: an analysis of ELF-oriented features in teaching materials and the attitudes of Japanese teachers and learners of English to ELF-oriented materials". PhD dissertation, University of Edinburgh.
- Tavakoli, Hossein. 2012. *A Dictionary of Research Methodology and Statistics in Applied Linguistics*. Tehran: Rahnama Press.
- Taylor, Florentina. 2013. "Listening to Romanian Teenagers: Lessons in Motivation and ELT methodology". In Ushioda, Ema (ed.). *International Perspectives on Motivation: Language Learning and Professional Challenges*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 35-59.
- Timmis, Ian. 2002. "Native speaker norms and international English: a classroom view". *ELT Journal* 56(3), 240-249.
- Ushioda, Ema. 2001. "Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking". In Dörnyei, Zoltan; Schmidt, Richard (eds.). *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i Second Language Teaching Curriculum Center, 93-125.
- Ushioda, Ema (ed.). 2013. *International Perspectives on Motivation: Language Learning and Professional Challenges*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Ushioda, Ema; Dörnyei, Zoltan. 2009. "Motivation, Language Identities and the L2 Self: A Theoretical Overview". In Dörnyei, Zoltan; Ushioda, Ema (eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 1-8.
- VOICE Project. 2007. "Mark-up conventions". *VOICE Transcription Conventions* [2.1]. http://www.univie.ac.at/voice/documents/VOICE_mark-up_conventions_v2-1.pdf (14 April 2016).
- Volk-Birke, Sabine; Lippert, Julia. (eds.). 2007. *Anglistentag 2006 Halle - Proceedings*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Walker, Robin. 2010. *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Watterson, Matthew. 2008. "Repair of non-understanding in English in international communication". *World Englishes* 27(3/4), 378-406.

- Wen, Quifang. 1999. *Testing and teaching spoken English*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Wen, Quifang. 2004. „Globalization and intercultural competence“. In Kwok-Kan Tam; Weiss, Timothy (eds.). *English and Globalization. Perspectives from Hong Kong and mainland China*. Sha Tin, N.T., Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong, 169-180.
- Wen, Quifang. 2012. „English as a lingua franca: a pedagogical perspective“. *Journal of English as a Lingua Franca* 1(2), 371-376.
- Widdowson, Henry G. 1994. „The ownership of English“. *TESOL Quarterly* 28(2), 377-389.
- Widdowson, Henry G. 1998. „Skills, abilities, and contexts of reality“. *Annual Review of Applied Linguistics* 18, 323-333.
- Gao Xuesong. 2013. „Motivated by Visions: Stories from Chinese Contexts“. In Ushioda, Ema (ed.). *International Perspectives on Motivation: Language Learning and Professional Challenges*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 176-191.

Appendix

Interview Guide English	108
Interview-Leitfaden Deutsch	111
Transcription conventions	115
Interviews	116
Abstract (English)	153
Abstract (Deutsch)	154

Interviewguide: ELF-sensitive teaching and motivation

Greeting		
First of all, thank you very much for participating in this interview and helping me in completing my diploma thesis. I would like to emphasize that everything you will say during this interview will be kept strictly confidential. The information will only be used for the purpose of this research. In this interview we will talk about “English as a Lingua Franca and its implications for teaching with regards to motivation”. (English as a Lingua Franca means that English is used as a means of communication when interlocutors do not share a common language; in international encounters.) This interview deals with the way you see things, so there are no right or wrong answers. You are the expert. If you do not understand any of the questions, please feel free to ask or interrupt me during the interview. You can answer the questions either in German or English, whichever language you are more comfortable with. The interview will consist of questions relating to three topic areas 1. Your personal opinion learning and language learning 2. English as a lingua franca in teaching 3. English as a lingua franca-sensitive teaching’s influence on motivation		
Interviewee data: Name: Age group: ELF experience/ familiarity: Setting: Interview Length:		
Background		
What is your second subject? What semester are you in? How much teaching experience do you have? Do you already teach regularly? a) If yes, for how long and where? To what extent are you familiar with the concept of English as a Lingua Franca?		
(Language) learning in general		
<i>General topic</i>	<i>Specific questions</i>	<i>Guiding questions</i>
Own experience as learner	What are things that motivate yourself a) For learning in general? b) For language learning in particular?	Could you please explain? How did that occur?

	How do you think one learns the most efficiently? When thinking about your own school language learning, what aspects did motivate you? What are aspects that demotivated you in your language learning experience?	Could you give me some examples? Why is /was that? Has this changed over the time? Is there anything you would like to add?
Aspirations for being a teacher	How do you want to motivate your own students for learning English? How do you plan to avoid demotivation? What do you expect your students to take away from your classes with regards to language learning and learning in general?	
Language learning and ELF influence		
<i>General topic</i>	<i>Specific questions</i>	<i>Guiding questions</i>
Familiarity with concept	Are you familiar with the term “ELF-sensitive teaching”? a) If yes: What do you understand under the term “ELF-sensitive teaching”? b) If no: ELF-informed focuses more on intelligibility and less on deficiencies. Students are perceived as language users. In how far do you feel inclined to take up this approach in your own teaching? In how far do you think taking up this approach that focuses on mutual intelligibility could affect student motivation?	Could you please explain? How did that occur? Could you give me some examples? Why is /was that? Has this changed over the time? Is there anything you would like to add?
Motivation and ELF-sensitive teaching		
<i>General topic</i>	<i>Specific questions</i>	<i>Guiding questions</i>
Student participation	In how far could a learning environment focused on intelligibility motivate students to engage more openly?	Could you please explain? How did that occur?

	What effect could this have on students' language learning motivation?	Could you give me some examples?
Linguistic tolerance	In how far could a focus on intelligibility affect students' linguistic tolerance? (prevent them to judge by accent)	Why is /was that? Has this changed over the time?
Usefulness	In how far could a focus on intelligibility affect students' perception of the relevance and usefulness of English? a) English in general b) English taught in school	Is there anything you would like to add?
Learner self-perception	To what extent do you think that a focus on intelligibility could affect learner self-perception?	
Learning outcome/objective	In how far could a focus on intelligibility influence students' learning outcome? a) In relation to formal test situations b) In relation to personal learning objectives	
Closing		
Is there anything you would like to add?		
Are there any questions that I should have asked but didn't?		
Comments:		

Interviewleitfaden – ELF in the language classroom and motivation

Begrüßung		
Hallo und ich freue mich sehr, dass Sie sich Zeit nehmen mit mir über Ihre Einstellung zum Thema „Englisch als Lingua Franca und den Einfluss auf Motivation im Englischunterricht“ zu sprechen. Alles was im Rahmen des Interviews gesagt wird, wird vertraulich behandelt und dient lediglich für Forschungszwecke. Da es um Ihre Einstellung gehen wird, gibt es weder richtige noch falsche Aussagen. Sie sind der Experte zum Thema. Sollte eine Frage unklar sein, bitte ich Sie mich zu unterbrechen oder nachzufragen. Im Rahmen unseres Gesprächs werden wir Fragen zu 3 Themenkreisen besprechen: 1) Ihre persönliche Einstellung zum Thema Lernen und Sprachenlernen 2) Englisch als Lingua Franca im Unterricht 3) Der Einfluss von Englisch als Lingua Franca im Unterricht auf Schüler_innenmotivation		
Interviewee Daten: Name: Altersgruppe: ELF Erfahrung/ Vertrautheit: Setting: Interviewdauer:		
Hintergrund		
Welches Zweitfach haben Sie? Im wievielten Semester sind Sie? Wieviel Unterrichtserfahrung haben Sie? Unterrichten Sie schon regelmäßig? b) Falls ja, wie lange schon und wo? Wie vertraut sind Sie mit dem Konzept „English als Lingua Franca“?		
(Sprachen)lernen generell		
<i>Hauptthema</i>	<i>Spezifische Fragen</i>	<i>Zur näheren Erläuterung</i>
Erfahrung als Lerner	Was motiviert Sie a) Zum Lernen generell? b) Zum Sprachenlernen? Wie denken Sie lernt man Sprachen am effizientesten/ besten?	Könnten Sie mir das noch ein bisschen genauer erklären? Wie kam es dazu?

	Wenn Sie zurückdenken an Ihre eigene Schulzeit, welche Aspekte haben Sie am meisten motiviert? Welche Aspekte haben Sie in Ihre Lernerfahrung am meisten gehindert/ demotiviert?	Könnten Sie bitte Beispiele nennen? Warum ist/ war das so?
Ansprüche ans Lehrersein	Wie möchten Sie ihre eignen Schüler_innen zum Englisch lernen motivieren? Wie planen Sie Demotivation bei Ihren SchülerInnen zu vermeiden? Was möchten Sie, dass Ihre SchülerInnen von Ihrem Unterricht mitnehmen in Bezug auf Sprachenlernen und Lernen allgemein?	Hat sich das im Laufe der Zeit verändert? Gibt es noch etwas das Sie dazu ergänzen möchten?
Englisch als Lingua Franca im Unterricht		
<i>Hauptthema</i>	<i>Spezifische Fragen</i>	<i>Zur näheren Erläuterung</i>
ELF im Unterricht Vertrautheit	Sind Sie vertraut mit dem Begriff "ELF-sensitive teaching"? c) Falls ja: Was verstehen Sie unter dem Begriff „ELF-sensitive teaching“? d) Falls nein: Dieses Unterrichtskonzept sieht allgemeine Verständlichkeit als oberste Priorität. Dementsprechend spielen Normabweichungen eine untergeordnete Rolle. Schüler_innen werden als Sprachverwender_innen begriffen. Inwiefern ist dieses Konzept für Ihren zukünftigen Unterricht relevant? Inwiefern denken Sie, dass ein Umstieg auf ein Unterrichtskonzept, das Verständlichkeit als höchste Priorität setzt, ein Einfluss auf die Schüler_innenmotivation hat?	Könnten Sie mir das noch ein bisschen genauer erklären? Wie kam es dazu? Könnten Sie bitte Beispiele nennen? Warum ist/ war das so? Hat sich das im Laufe der Zeit verändert? Gibt es noch etwas das Sie dazu ergänzen möchten?
Relevanz Einfluss auf Motivation		
Englisch als Lingua Franca im Unterricht und Schülermotivation		
<i>Hauptthema</i>	<i>Spezifische Fragen</i>	<i>Zur näheren Erläuterung</i>

Schüler_innenpartizipation	Inwiefern könnte eine Unterrichtsweise, die vor allem auf Verständlichkeit abzielt Schüler_innen dazu anregen mehr mitzuarbeiten? Wie denken Sie wirkt sich dies auf die Sprachlernmotivation der Schüler_innen aus?	Könnten Sie mir das noch ein bisschen genauer erklären? Wie kam es dazu? Könnten Sie bitte Beispiele nennen? Warum ist/ war das so? Hat sich das im Laufe der Zeit verändert? Gibt es noch etwas das Sie dazu ergänzen möchten?
Linguistic tolerance	Inwiefern könnte ein Fokus auf Verständlichkeit Einfluss auf die "linguistic tolerance" der Schüler_innen nehmen? Wie denken Sie wirkt sich dies auf die Sprachlernmotivation der Schüler_innen aus?	
Nützlichkeit	Inwiefern könnte ein Unterrichtsfokus auf Verständlichkeit die Wahrnehmung der Schüler_innen beeinflussen betreffend der Nützlichkeit und Relevanz? c) Von Englisch generell d) Von Schulenglisch Wie denken Sie wirkt sich dies auf die Sprachlernmotivation der Schüler_innen aus?	
Selbstwahrnehmung der SchülerInnen	In welchem Ausmaß könnte ein Fokus auf Verständlichkeit die Selbstwahrnehmung der Schüler_innen beeinflussen? Wie denken Sie wirkt sich dies auf die Sprachlernmotivation der Schüler_innen aus?	
Lernerfolg	Inwiefern könnte ein Fokus auf Verständlichkeit den Lernerfolg der Schüler_innen beeinflussen? c) Im Hinblick auf standardisierte Prüfungen d) Im Hinblick auf persönliche Lernziele Wie denken Sie wirkt sich dies auf die Sprachlernmotivation der Schüler_innen aus?	
Abschluss		
Möchten Sie abschließend noch etwas ergänzen? Gibt es noch Fragen, die ich hätte stellen sollen?		
Kommentare:		

Transcription conventions

Based on VOICE transcription mark-up (2007) – see http://www.univie.ac.at/voice/documents/VOICE_mark-up_conventions_v2-1.pdf for further information.

Speaker IDs	S1; S2
Pauses longer than 15 seconds	(.)
Laughter	@
Repetition	Marked in transcript: ich ich ich glaube, dass...
Punctuation	According to German spelling conventions
Capitalization	According to German spelling conventions

Interviews

Interview 1, Agnes (A1), March 21, 2016.

Was mich motiviert zum Lernen? hm. (.) also auf jeden Fall positives Feedback

Na, eben gar nicht also würd ich jetzt gar nicht vom Lehrer abhängig machen sondern das auch kann auch jemand sein, der zum Beispiel, weiß ich nicht, wenn man(.) auf der Straße mit irgendjemanden auf Englisch redet sagt "hey, du sprichst gutes Englisch" sowas ja. Gar nicht auf den Lehrer festgelegt. (.) Also insofern, nein. [A1.1]

Da würd ich sagen, wichtig ist auf jeden Fall input ganz viel input ähm viel (.) viel reden und eben nicht nicht nur grammar-focused arbeiten sondern einfach auch(.) Hauptsache reden auch wenn's falsch ist, das kann man wirklich (.) ich würd sagen, dass man sich auch wirklich vielen verschiedenen Situationen aussetzt und jetzt halt nicht nur in einem, einem geschützten ähm Unterrichtsraum lernt sondern (.) [A1.2]

Ja damals motiviert auf jeden Fall auch positives Feedback ja. Das man durchwegs auch bekommen hat. aber je länger man in der Schule war, desto weniger(.) fällt mir halt im Nachhinein auf ja also je näher man zum Ende der Schulzeit kommt eigentlich desto weniger wird einem, ja, desto weniger Feedback gibt's, desto weniger (.) oder desto mehr wird man auch kritisiert sag ich jetzt einmal. weil natürlich auch Fokus auf Maturaabschluss (.) aber (.) ja kann dann halt auch demotivierend sein natürlich wenn man oft das Gefühl hat okay man kann eigentlich sehr sehr wenig was was vielleicht trügerisch sein kann, weil man kann ja doch sehr viel schon. Und auch positive Noten motivieren. [A1.3]

Null Fokus auf andere Dinge die vielleicht irgendwie wichtig wären oder die vielleicht gerade aktuell wären ja die man im Englisch Unterricht behandeln könnte (.) ahm (.) nein also ich find das war nicht nicht sehr zeitgemäßer Unterricht gar nicht und das jetzt eben auch noch nicht so lange her und das ist schon (.) erschreckend [A1.4]

Ja ich glaub aus den Erfahrungen her kann man schon ein bisschen was mitnehmen ich mein man muss natürlich sicher schauen wie die Gruppe ist, jede Lernergruppe ist anders ja aber ich glaub einfach ahm Exkurse in aktuelle Themen sind immer immer gut ja immer interessant wo man dann auch sieht okay Englisch ist nicht nur eine eine Sprache die da jetzt da in dem Buch vorkommt und die ich lernen muss weil Englisch ist so wichtig, sondern das man mit Englisch auch so viel machen kann ja das man den Kindern auch oder den Lernern auch vermittelt (.) ja es ist eine lebende Sprache es ist eine tolle Sprache mit der man sich verständigen kann mit der man so viel machen kann(.) [A1.5]

Irgendwie wieder doch positives Feedback ja (.) auch wenn sie wirklich (.) allem Anschein nach (.) dem Lernstoff hinterher sind ja, dass man trotzdem herausucht okay was kann Er gut oder was kann sie gut machen und das auch erwähnen, weil die hören ja oft genug, okay du bist, du kannst das nicht, was schon stimmen mag ja (.) aber man kann auch eben auf die positiven Sachen aufbauen [A1.6]

Ich glaub es auch für die Schüler motivierender ist ahm (.) weil nämlich gar nicht der einfachere Weg, so man geht irgendwie sondern man wird man wird es sind mehrere Lösungen korrekt, man geht einfach weg von dem richtig falsch oder du bist gut oder schlecht ah ich find das einfach viel besser ja [A1.7]

Vielleicht eröffnet eben dieser ELF sensitive approach auch (.) auch neue Themengebiete glaub ich vielleicht kann ich mir vorstellen, dass man auch das man über viel breitere Dinge noch viel viel weitere Thematiken noch behandeln kann als (.) als z.B. Dinge die im Schulbuch angeboten werden, man kann ja auch theoretisch verschiedene ELF speaker analysieren weiß ich nicht Presse Stunden z.B. und damit arbeiten ja. Ich glaub das eröffnet einfach wieder mehr Material mehr Themen also glaub ich schon, dass das auch dann das Interesse vielleicht noch mehr steigert, weil die Schüler auch sehen ahm das sind jetzt wirklich keine perfekten Native Speaker die da reden sondern das sind Menschen genauso wie ja ganz normale Menschen die halt auch ELF speaker sind ja das das der perfekte Normspeaker irgendwie relativiert find ich und ich glaub das ist auch sehr sehr motivierend. [A1.8]

Naja (.) ich glaub es nimmt sehr die Angst so zu sprechen auf jeden Fall, auch, es muss gar nicht sprechen sein. Es kann auch schreiben sein. Also ich glaub es nimmt viel Angst weg. Viel Angst weg von dem Norm approach her kommt. [A1.9]

Durch den ELF sensitive approach auch konfrontiert ist mit verschiedene ELF speakers ja die verschiedene Backgrounds haben, verschiedene Accents haben (.) ist es eigentlich nur logisch, dass man sich selbst, also das man nicht andere automatisch beurteilt nach ihrem Accent, weil da kommt dann ja auch wieder, gute Accents, böse Accents, ja. Also ich glaub, dass das auf jeden Fall positiven Einfluss hat. [A1.10]

Okay also von Englisch generell, glaub ich das der ELF sensitive approach ahm ja auch wieder sehr nützlich ist, weil die Schüler auch wieder sehen (.) ELF ist (.) all around. @ Das ist sehr sehr prominent, das ist durch das das wirklich Z.B. auch sehr viele Firmen nur noch in Englisch kommunizieren, das wird immer mehr ja. Irgendwo auch natürlich den Druck steigert, dass sie Englisch beherrschen müssen bis zu einem gewissen Grad aber durch dass das auch wieder ELF speaker sind (.) glaub ich wird das alles wieder ein bisschen relativiert, weil sie sehen, die reden auch nicht perfekt Englisch. Die machen Fehler und das ist okay, so lange man verstanden wird, so lange man sein communicative goal erreicht ja, ist ja alles gut, ja. Ich glaub das ist auf jeden Fall nützlich für die Schüler. [A1.11]

Weil sie sich ja dann vielleicht hoffentlich auch leichter tun mit dem Schulenglisch. Obwohl da dann halt wieder natürlich viel Norm, Norm-focused rein spielt und irgendwo im Schulenglisch muss man ja auch bewerten und man muss ja auch richtig oder falsch und es ist nicht dann automatisch, automatisch alles, alles super, ja, sondern muss da dann wirklich eine, ja es ist dann glaube ich wirklich eine Gradwanderung. Aber ich glaub wenn man es mit den Schülern gut kommuniziert (.) wenn man ihnen, wenn man ihnen schon verdeutlicht, dass ist okay in spoken language, ja, aber bei der Schularbeit müsst's schon auch richtig können, ja. [A1.12]

Oh ja sicher sind sie motivierter. (.) Auf jeden Fall. Weil, wenn ich eine Sprache (.) ahm nutzen kann, ja, auch wenn ich sie noch nicht perfekt beherrscht, bringt mir das ja irrsinnig viel und ich glaub schon, dass das motivierend ist. (.) Weil (.) ja Kommunikation ist einfach, glaub ich sobald sie erfolgreich ist, ein Erfolgserlebnis, wenn da und wenn Schüler sehen, der hat mich verstanden und dann passt das und dann ist das glaub ich automatisch motivierend. [A1.13]

Ich glaub der approach würd den Schülern (.) mehr das Gefühl geben, dass sie competent users (.) of a language sind, also das sie einfach auch, wenn sie sich in der Phase vom Lernen, also in der state of learning sind, ja, dass sie trotzdem die Sprache nutzen können, weil ELF es ihnen ja auch ermöglicht, ja. Fehler sind okay, so lange sie verstanden werden und glaub', dass das schon, ich glaub dass ihnen das auf jeden Fall die Selbstwahrnehmung beeinflusst, auf jeden Fall. [A1.14]

Auch Selbstsicherer werden, glaub ich, weil, ja. Weil sie eben nicht damit konfrontiert werden, so ja, das und das kannst du noch nicht, sondern eben, was kann ich schon und ich kann's ja versuchen zu kommunizieren und wenn es funktioniert's dann funktioniert's und wenn nicht, dann nicht und es ist vollkommen okay. Also, ich glaub schon, ah, dass das die Selbstwahrnehmung zum Positiven hin beeinflusst. [A1.15]

Also bei der neuen Matura ist ja ein sehr großer Fokus auf Verständlichkeit, Verständlichkeit also jetzt auf pronunciation [...] Ahm, naja durch das das der Fokus ja da ist bei der neuen Matura, muss es auch im Unterricht natürlich klar Fokus sein ja und (.) da muss man da halt eben wie schon vorher erwähnt die Gradwanderung oder den Grad finden zwischen, was ist okay wenn man redet oder eben in einem normal setting und was ist halt auch wichtig und richtig. ahm in einer Testing-Situation, ja, weil es ja natürlich auch notwendig ist, ja, und (.) da muss man das natürlich auch einfach im Unterricht ahm klar machen und kommunizieren, so dass das für alle auch nachvollziehbar ist, glaub ich. [A1.16]

Ich glaub auf jeden Fall kann der auch neue, neue Ziele eröffnen für Lerner und Lernerinnen, weil es ja auch wieder (.) ich glaub es eröffnet einfach wieder ein Stück weit mehr die englische Sprache als wie es so ein norm-focused approach tut, weil (.) weil man auch wieder sieht, okay, es sind so viele (.) so viele Aspekte der Welt oder weiß ich nicht oder (.) auch der Arbeitswelt der späteren auf

Englisch in Englisch @ aber (.) dementsprechend ist es auch wichtig und dementsprechend ist es auch die Motivation wichtig und die Schüler das die Schüler auch, ihre Ziele sehen. Ich glaub, dass man ihnen die Ziele vor Augen führt und dann dass sie die dann auch irgendwie erreichen natürlich. Das ist eh klar, dass das wichtig ist. Aber ich glaub schon dass der ELF approach da einen positiven Einfluss hat, auf jeden Fall. [A1.17]

Also das auf jeden Fall und ich glaub das wird noch so ein großes Ding werden, also, wo man (.) was glaub ich wirklich ein großer Umschwung bedeutet oder wirklich einen großen Umschwung bedeuten muss. Muss jetzt auch gar nicht nur Lehrer/Schule Seite sondern auch Eltern, also auch, ja, das greift auch noch viel viel weiter als ins Klassenzimmer rein. Weil (.) ja es ist ein kompletter, Paradigmen wäre, ein kompletter Paradigmenwechsel. [A1.18]

Interview 2, Belinda (B1), March 24, 2016

Zwang von außen [die Motivation]. Also wenn ich an die Schule denke bzw. an das Studium - Sachen die mir jetzt nicht wahnsinnig interessiert haben, habe ich natürlich trotzdem gelernt, weil man musste ja. [B1.1]

Beim Sprachenlernen muss ich sagen, sehr viel äh(.) Neugierde, sehr viel auch - das war das einzige für das ich irgendwie begabt war @ [B1.2]

Ich würd sagen bei den Sprachen ist in das Land fahren wo die Sprache gesprochen wird und sich "halbwegs" Verständigen können. [B1.3]

Es ist verschieden. Bei Englisch hab ich natürlich schon den Anspruch, dass ich mich selber auch anhöre bzw. ausgeben kann als halbwegs kompetente Sprecherin. ähm (.) bei teilweise die anderen Sprachen die ich spreche - Italienisch, Spanisch - bin ich meistens froh, wenn ich so durch komme. @ [B1.4]

Ich hab immer versucht möglichst viel Vokabeln irgendwie aufzuschnappen, möglichst viel zu hören, eben zu lesen (.) äh aber ich mein in der Schule funktioniert es natürlich auch immer mit Grammatik und diesen ganzen (.) ja(.) das hat mir jetzt nicht so sehr geholfen aber es gibt sicher Leute die finden das unglaublich wichtig. Struktur und so [B1.5]

Deshalb find ich es kommt drauf an, was einem mehr hilft. Ob man dieses Gerüst jetzt braucht - dieses Stützwerk an Grammatik oder ob man sich denken, naja, so lange ich mich ausdrücken kann ist das okay und das ist auf jeden Fall für mich immer der Anspruch, das [B1.6]

Also ich war eben auf einem Sprachengymnasium und ich hab auch viele Sprachen gelernt in der Schule - Basismäßig - aber ich muss sagen, wirklich das Gefühl gehabt, dass ich es kann, hab ich erst gehabt, wie ich selber damit begonnen habe mich damit zu beschäftigen und nicht davor. (.) Leider in der Schule wenig, wenig wo ich mir denke, das war jetzt unbedingt so super. [...] Was bringt mir das jetzt? und das hat mir auch einfach wirklich nix gebracht und das war für mich (.) Französisch war schon wirklich sehr demotivierend. Es ist dann

bei mir gegangen - ich hab dann die anderen Sprachen teilweise in den Wahlgegenständig gehabt, wo das natürlich nicht so extrem war mit der Grammatik aber trotzdem ist man dem trotzdem nicht ausgekommen, diesem, man muss jetzt die Test darüber schreiben und man muss jetzt genau wissen, was für eine Form das ist und wir haben nichts gelernt was einem praktisch geholfen hätte, wenn man in das Land fährt. außer diese Phrasen von Hallo oder Tschüss und nicht das ich mir gedacht habe, ich kann jetzt dort viel was machen oder für das hat mir dass das ganze Jahr nix gebracht. Es war sehr demotivierend, dass ich mir gedacht habe, ich sitz da und lern nichts sinnvolles was ich dann brauch, wie ich die Sprache nutzen will. [B1.7]

Ich versuch sehr viel mit aktuelle Themen, mit ääh, mit persönliche Sachen, auch sehr viel mit Lesen, also wir haben immer Reading Projects und sie können sich selber dann Bücher aussuchen und die Forschungen die ihnen gut gefallen haben oder in z.B. einer meiner Klassen hab ich es gemacht, statt Bücher weil sie nicht sehr lesefreudig waren mit Spielen, hab ich es mit Filmen gemacht und vorgestellt und dann Ausschnitt gezeigt. Allein, dass sie es sich dann angeschaut(.) ja(.) [B1.8]

Ich versuch, dass ich sie sehr einbeziehe soweit es geht und sehr viel schau was wollen die Schüler, was brauchen die Schüler gerade und weniger was muss jetzt gelehrt werden bzw. mich an das Buch anhaltend machen, was ich fast gar nicht mache. [B1.9]

Am Montag machen wir immer die erste Viertelstunde News discussion wo eine Person die Nachrichten aus der englischsprachigen Welt der vergangenen Woche vorstellt und dann wird darüber diskutiert. Indien oder Neuseeland und ich find das gibt den Schülern schon etwas. Erstens das ist nicht komplett unwichtig für mein Leben, Zweitens dazu brauch ich Englisch, dass ich das irgendwie verstehe und daran herantreten kann und Drittens, da kann ich eine Meinung dazu entwickeln. Da kann ich mich irgendwie (.) engagieren und damit beschäftigen und das gibt mehr für mich was. Denn dann kenn ich mich aus, denn der Donald Trump macht des und des und Hillary Clinton macht des und des. Ich find das schon sehr wichtig, dass man ihnen quasi die Tools und die Möglichkeiten gibt, dass sie sich immer und ständig mit der Realität auseinander setzen und das man nicht das Sprachenlernen auf das konzentriert, dass Englisch nichts mit der Realität zu tun hat. [B1.10]

Oder wenn's Einzelschüler sind, dann frag ich sie oft, was sie interessiert irgendwie. Meistens ist es an unserer Schule ein Sport-BlaBla, wir sind eine Sportschule. Und dann sollen sie, dann sag ich ja, schau dir eine Woche, die British Football League oder so an und dann kommst am Montag einmal und erzählst davon. [B1.11]

Er hat das Gefühl, dass er irgendwas gemacht hat, was halbwegs spannend ist und dann ist er der Experte und kann dann vor den Anderen sagen "Boah, ich

kenn mich voll aus, ich bin jetzt voll gut" Und es gibt den Schülern die Befriedigung, dass sie irgendwas erreicht haben [B1.12]

Als ich find am Schwierigsten ist mit dem halt beim Sprechen, weil oft trauen sich die Schüler nicht sprechen, weil sie sich denken, dass das jetzt blöd ist und ich hab's halt so, da hab ich meine Phasen, wo ich sage, heute schaue ich mir bei euch das Sprechen an und heute schau ich ob das passt. Aber es ist dann quasi ein mock speaking exam wo die Schüler dann auch wissen, dass sie sich darauf vorbereiten drauf, das ist nicht spontan. Und ich hör mir dann von jeden irgendwie 10 Minuten an innerhalb von einer Woche. Das geht sich meistens ganz schön aus und hab dann von alle zumindest 10 Minuten gehört, was da jetzt so "kommt". Aber bei Diskussionen oder oder Referate oder was auch immer sag ich immer, es geht mir nur um den Inhalt. Es geht mir nur was sie rüberbringen, wie sie es sagen ist mir "Wurscht". Also ich versuch ihnen klar zu machen, dass es Zeiten gibt, wo der Fokus darauf ist, dass man richtig spricht. Weil das muss ich ja irgendwie auch, also ich find das nicht so wichtig. Aber ja. Es muss halt sein. [B1.13]

Aber das es auch Zeiten gibt, in das ist der Großteil meines Unterrichts, hoffe ich, wo es darum geht, dass ich Inhalte in dieser Sprache rüber bringen oder das ich mich Ausdrücken kann, dass jemand anderes verstehst, was ich meine. Und da ist es mir egal ob der jetzt 50 Grammatikfehler macht, so lange ich verstanden habe, was er zu mir sagt, bin ich ganz zufrieden. [B1.14]

Ich möchte, dass sie verstehen, dass eine Sprache nicht ohne die Kultur lebt, dass eine Sprache immer aktuell ist, dass man sie immer braucht um sich mit der Realität auseinander zu setzen. Deswegen mach ich ganz viel Literatur, ganz viel Film, ganz viele Newspapers und so weiter. Und das ihnen bewusst ist, um sich verständigen zu können, geht es nicht um die Richtigkeit. Sondern es geht darum, dass man sich traut etwas zu sagen und dass man eine Meinung hat die man vertreten kann. (.) Genauso beim Schreiben. Okay beim Schreiben achte ich mehr darauf, dass es grammatikalisch korrekt ist. [B1.15]

Aber selbst da (.) versuche ich immer mit Grün unterstreiche und mit Plus usw. - das war eine super Formulierung und das ist ein super inhaltlicher Aspekt (.) so muss das sein, so muss ich mit der Sprache umgehen. Und das ist eben nichts, was ich aus einem Buch lerne oder wo ich Grammatikübungen dazu mache, was ich nie mache. sondern das es etwas ist, dass mir hilft mich mit der Realität auseinanderzusetzen und mich selber in der Welt zu verankern und mich mitzuteilen. [B1.16]

Aber (.) praktisch denk ich mir natürlich, es ist wichtig, ich mein (.) man muss aufpassen, dass man Englisch halt nicht als so (.) monolingual in sich selbst präsentiert mit so British Americans. ich schaue z.B. öfters mit einer meiner Klassen Big Bang Theory. Und der Raj als Indian-Englisch Speaker und der Sheldon als Texan English Speakers, besprechen wir uns dann schon, wie ist das anders, wie hört sich das anders an. Aber sie verstehen es trotzdem, also

das man mit dieser Basis, also man muss nicht native sein oder man muss nicht einmal eines dieser Standard-Englische sprechen, dass man mit Englisch interagieren kann. Das machen ja meine Schüler auch nicht und trotzdem können sie Zeitung lesen. [B1.17]

Aber es ist (.) ja, man kämpft auch viel mit, mit vorherige Englischlehrer, mit Lehrer anderer Sprachen, die eben diesen extremen Normativen Fokus haben und die diese Fehler-Sucherei quasi betreiben bei ihren Schülern (.) ich finde das beeinflusst das ganze schon sehr negativ. [B1.18]

Ich glaub wenn man lange genug Zeit hat und langsam genug damit anfängt, hat es einen sehr positiven Einfluss. Aber, ich habe jetzt meine Klassen neu bekommen. Das heißt die haben alle vorher andere Englischlehrer gehabt, keiner von denen war in der Ersten(.) Die können oft nicht damit umgehen(.) [B1.19]

Das man anders heran geht, als sie es gewohnt sind. Da ist es schwieriger. Da gibt's Schüler die neigen dazu, dass sie das voll ausnutzen und wirklich voll versuchen, auf das Sprechen zu konzentrieren bzw. auf den Ausdruck und es rüber bringen, vor allem diese Ideen. Wohingegen es andere Schüler gibt die erst recht sagen, "Na, da schaut nicht mal irgendwer das ich eh so perfekt rede, da brauch ich es gar nicht". Also ich glaub man braucht, man muss (.) man müsste es wirklich, zumindest an einer Schule unter den Lehrer etablieren, dass alle auf das setzen, damit sich die Schüler nicht in jeder Stunde umgewöhnen müssen. Bzw. man müsste in der Ersten anfangen, 1. Unterstufe und bis zum Ende das durchziehen. Weil das Umstellen ist das schwierigste für die Schüler - das umgewöhnen auf einen neuen Lehrer, der wieder ein neues Konzept hat und etwas anderes verfolgt, also sehr oft sind vor allem die schwächeren Klassen überfordert mit dieser Freiheit, ich kann eigentlich machen was ich will da herinnen. [B1.20]

Ich glaub es ist verschieden - es werden die guten Schüler werden auf jeden Fall aktiver, weil das auch meistens die, die etwas zu sagen haben. Die schwächeren Schüler, die sich mit der Sprache an sich schon schwer tun, dass dann überhaupt nicht auf den Inhalt achten können, können dann auch insofern nichts beitragen, weil sie keinen Inhalt haben, den sie rüberbringen können und da kann's dann passieren, dass sie aussteigen, weil entweder sie verstehen dann schon mal das Gespräch nicht, sie können dem nicht folgen, sie können irgendwie wenn sie etwas zu sagen hätten, nicht gleich umsetzen oder glaub ich, dass sind auch oft die, die auf die Fehler trotzdem schauen. Also die sagen, ich trau mich, also wenn die Lehrerin mich vielleicht nicht beurteilt, alle anderen beurteilen einen in der Klasse trotzdem ständig. Und dann machst einen blöden Fehler und alle lachen und es am Ende wieder vorbei mit der Motivation. [B1.21]

Aber es sollte natürlich 'vom Prinzip die Schülerpartizipation fördern, dass es den Schüler leichter gemacht wird im Unterricht etwas zu sagen. Mitreden, mitmachen, weil sie eben nicht mehr diese Angst haben müssen und, dass ständig die Qualität verbessert und bewertet zu werden. (.) Aber es kann den

Schülern auch schwer, es kann auch manchen Schülern schwer fallen, dass sie selber loslassen vom Verständnis von Schule, ein Ort, wo meine Fehler angesprochen und sofort irgendwie korrigiert und benotet werden. [B1.22]

Ja und überhaupt wenn Schüler sehr introvertiert sind und es für sie schon ein Aufwand überhaupt mitzumachen im Unterricht, dann kann's dadurch nur erschwert werden, wenn der Fokus so extrem auf Kommunikation und Verständigung ist. Denen fällt es vielleicht einfacher aus dem Schulbuch vorlesen und die richtige Antwort daran stehen zu haben in der Einsetzlücke, als wie das jetzt einen Beitrag leisten, der auch nur inhaltlich irgendwas zu sagen hat, wo sie nicht nur runterlesen müssen, sondern sie müssen es wirklich selber einsetzen und Gedanken machen. Also das kann Schülern schwerer fallen die schon mit Kommunikation generell schon wenig am Hut haben. [B1.23]

Also ich glaube, wenn man wirklich sofort einsteigt mit diesem approach und sofort weggeht vom Normativen Englischlernen oder überhaupt Sprachenlernen (.) und sich das durchzieht durch die Schulkarriere der Schüler und auch durch das Sprachenlernen hat das unglaublich viel Potential. Weil die Schüler gewöhnen sich sofort an das, aber wenn man immer im Endeffekt mit dem alleine da steht, dann ist es für die Schüler schon so ein Schritt für die Schüler in den neuen Unterricht rein zu gehen und dann auch noch etwas damit machen zu müssen. Ich glaub das macht es schwieriger, aber ich glaube da kann man aber selber als Lehrer fast nichts machen, denn man kann ja den Anderen nicht so beeinflussen, dass - also müsste sich Schulintern oder überhaupt darauf einigen, dass das - so wird's gemacht und davon gehen wir aus (.) aber die ältere Generation bzw. die alteingesessenen Lehrpersonen haben natürlich oft ein Problem damit, dass sie runtersteigen von ihrem eigenen (.) ja. [B1.24]

Auf jeden Fall. Auf jeden Fall. Alleine schon, wenn man die Schüler damit konfrontiert, dass nicht jeder Englischsprechende Mensch RP oder American-Standard sprechen wird. (.) Alleine schon durch den Input von accents, von dialects von eventuell auch nicht native speaker english (.) damit konfrontiert wird, dass das existiert. Es ist ja schon mal ein Anfang. Ähm. Ich mach's so. Ich sag zu den Schülern schaut, (.) wenn ich Dialekt mit euch rede, dann hört sich das anders an, als wenn der David aus Tirol mit euch Dialekt redet. Und wenn man aber alle andere Sprachen reden, dann hört sich trotzdem anders an. Weil keiner von uns redet gleich. Und in Englisch ist es genauso. Dann gibt's Beispiele wie sich das anhören kann. Wie sich das anders rüber kommt und (.) ich glaub aber sobald man da aber auch den Fokus auf den Inhalt z.B. bei Hörübungen, was hat der eigentlich gesagt, sondern nicht wie hat er es gesagt. Dann tritt das schon mal in den Hintergrund, wie sich das anders angehört hat. Das wissen sie dann auch schnell nicht mehr, weil sie sich sowieso darauf konzentrieren, dass sie verstehen, was der jetzt gesagt hat. [B1.25]

Also man kann hoffen, dass das so ist. In der Klasse spielt da ja auch oft eine Rolle, also in der Klassengemeinschaft. Und in der pecking order die sich da

etabliert hat. Aber (.) generell fördert es natürlich das Denken, dass es egal ist, wie ich mich ausdrücke, solange ich das rüberbringen kann, was ich sagen will. Aber die Schüler sagen natürlich, die sind auch Teenager, die werden sich denken "boah na, eigentlich hört es sich voll scheiße an" [B1.26]

Na eh. Das weiß man natürlich nicht. Das kann man nicht wissen. Aber (.) ich glaub es ist auf jeden Fall wichtig, dass man weg geht von immer nur (.) den Fokus zu haben auf die Standard-Varieties (.) und das motiviert sicher die Schüler auch, wenn sie sich denken, vielleicht beschäftige ich mich mal mit etwas ganz anderen und vielleicht treffe ich Leute in meinem Leben, was bei unsere Sportler sehr wahrscheinlich, weil die wenigsten von ihnen werden in Österreich bleiben. Was immer ein gutes Argument ist, wenn die Fußballer sagen: Englisch brauch ich nicht. Aha okay. @ (.) Wie wollen die sich dann mit ihren Trainer oder wie sie sich mit ihre Mannschaftsmitglieder dann irgendwie verstehen sollen. Auch wenn die brazilian dialect reden oder schottisch oder was weiß ich. [B1.27]

Ja, es ist im Endeffekt immer das Gleiche. Wenn man es von Anfang an macht und durchzieht, sicher super(.) Aber wenn sie das erste Mal damit konfrontiert sind, wenn sie schon ein gewisses Alter erreicht haben und glauben, sie können schon ein bisschen was in der Sprache. Schwieriger. Weil Sie haben sicher Berührung gehabt mit non standard varieties. Dann muss man einfach seine Ziele dahingehend justieren, das ist da und und die haben zumindest schon einmal etwas davon gehört. Und dann muss man sich vielleicht selber einmal eingestehen, dass vielleicht in dem Moment alles was ich jetzt tun kann. Awareness raising - recht viel weiter wird es dann wahrscheinlich nicht mehr gehen. [B1.28]

Das verändert sich ganz bestimmt. Das verändert sich sehr zum positiven, wenn man die Lebenswelt einfach da hereinholt in den Unterricht und weggeht von Grammatik und von Vokabellernen und von nur diesem Textbook-Focus, den die Schüler sowieso glauben - in dem Schulbuch steht sowieso nix drinnen, was wir jemals wieder brauchen, es ist ja ein Schulbuch (.) ähm (.) ich glaub auf jeden Fall, dass die Schüler auf jeden Fall davon profitieren, wenn sie angeregt werden, sich damit auseinanderzusetzen, wie Englisch eigentlich gesprochen verwendet (.) auch gebraucht wird. Wie brauchen Sie das dann, damit sie sich mit der Welt auseinanderzusetzen können. Und da wird ihnen meistens schnell klar, dass ist voll wichtig. Also alleine Facebook (.) ja ohne Englisch nicht zu denken. Und sie könnten sich wahrscheinlich ein Leben ohne das vorstellen, ergo Englisch - voll wichtig. Es ist dann auch eine non standard variety natürlich, es reden wahrscheinlich die wenigstens so wie man auf Facebook unterhältet, oder Twitter oder was auch immer. Social Media, Internet. (.) Aber es ist auch da und es ist auch etwas mit dem die Schüler sicher täglich konfrontiert sind. Da brauchen wir uns keine Illusionen machen, dass das nicht einer von die Hauptpunkte in der Zukunft sein wird, über die Englisch in der Zukunft vermittelt wird. Ist wahrscheinlich jetzt auch so, wird noch mehr kommen, wird sich noch steigern. Ist aber unglaublich nützlich, weil das so nahe an der Realität, an der Lebenswelt

der Schüler ist, dass sie dadurch schon wissen, hey wow, like auf Facebook, Englisch und das sagt ihnen etwas aus. Das macht einen Unterschied, dass da auf Deutsch irgendwie was anderes steht und das(.) [B1.29]

Erstens wie man es definiert und zweitens, was die Schüler daraus machen. Natürlich wenn's Anglistik Studenten wären, wichtiger, als wenn's Sportkorrespondenten für irgendeine Zeitung sind. Na gut, da müssen's auch irgendwie Schreiben können, aber (.) es ist nicht so - es wird immer weniger relevant sein, es wird immer weniger Rolle spielen, dass wir uns - dieser Claim von die Schule muss vermitteln, dass sich die Schüler anhören wie Natives, der Claim die Schule muss vermitteln, dass die Schüler fehlerfrei sprechen, der Claim der sagt, ich muss die Schüler bestimmte, Kommunikationssituationen auf wen soll ich den Unterricht beschränken? Jeden Tag können die Englisch brauchen, egal was Die dann machen. Es ist nicht mehr möglich, zu sagen, ich lehre Schulenglisch ohne (.) ohne ich bezieh mich auf (.) auf die Außenwelt. Hoffentlich, hoffentlich ist das nicht mehr möglich. Weil ansonsten (.) wird es irgendwie (.) ja es wird halt eine tote Sprache. Das Schulenglisch im Sinne von dieses Norm-fokussierte, fehlerorientierte extrem standardisierte und Sprechen das den Schülern anezogen werden soll (.) aahh (.) weil das (.) das ist nicht tragbar in der Realität. Das hält sich nicht, damit kann man nichts machen. Die wissen dann vielleicht 50 Fragen wie man einen Kaffee bestellt, aber sie können irgendwie nicht am Telefon sagen, weiß ich nicht "Can you hold on a minute" oder irgend sowas. Da ist nichts spontan und sobald das Spontane fehlt in einer Sprache, dann ist die Sprache einfach tot und du kannst mit der nichts machen. Ich würd sagen, vielleicht (.) also nicht Englisch oder Französisch gern haben (.) es ist nicht, ich würd sagen, es hat keine Relevanz dafür das man es benutzt. Es ist damit man es theoretisch weiß, es ist Wissen, aber es ist nicht Kompetenz. [B1.30]

Ich glaub es kann sehr positiv sein, es gibt viele Schüler, die sich dann denken, ich hab jetzt schon voll, ich hab mich schon ausdrücken können, ich hab schon was sagen können, ich hab mich verständigen können. Aber es gibt natürlich wieder, es gibt immer Schüler die daran hängen und dann den selber den Anspruch an Perfektion haben. Sobald du den Anspruch hast, bist du da aber verloren. Weil, das ist einfach, da sickert das mehr durch, dass Perfektion in dem Sinn 1. gar nicht das Ziel und 2. auch nicht erreichbar ist. Das kann man nicht schaffen. Das schafft keiner, auch kein native speaker, auch kein Englischlehrer. Aber die Schüler die diesen Anspruch haben von Sprachen verwenden, die werden sehr positiv profitieren. Die werden sich schnell sich denken, ich habe den Zeitungsartikel jetzt schon voll verstanden, vielleicht nicht jedes Wort, aber ich weiß was da drinnen gestanden ist. Oder ich hab den Radiomoderator verstanden oder ich hab mir den Film anschauen können. Oder ich hab erklärt was meine Meinung zu irgendwas ist. Also da glaube ich muss man sehr stark aufpassen, dass man den Fokus auf "Was kann ich schon", wie fad eigentlich diese komische descriptors. Aber für die Schüler ist das eigentlich gar nicht so

schlecht - "ihr könnt ja alle schon voll was" Und ob das jetzt ist, ich kann ein argumentative essay oder i kann einer political speech folgen. Das gibt den Schülern was, zu wissen, ich hab jetzt etwas erreicht in dieser Sprache. [B1.31]

Ja, auf jeden Fall. Also man muss halt - es ist halt von den Schülern in diesem Konzept gefordert auch, dass sie diese Ansprüche modifizieren. Die meisten Schüler wollen, dass sie bei der Schularbeit keine Fehler haben. Das ist ja gar nicht das Ziel. Aber dann müssen sie aber auch selber so weit sein, dass sie sagen, ich steig' runter von meiner Perfektion und akzeptier es, dass um etwas anderes geht. Und es ist halt - ja - das macht ihnen den Schulunterricht halt leider nicht leicht. [B1.32]

Bei standardisierten Prüfungen ist es natürlich immer schwieriger. Obwohl ich sagen muss, mündlich ist auch bei der neuen Matura der Fokus ja darauf dass man zu einem Thema etwas rüber bringt ohne das man jetzt die Phrasen auswendig gelernt hat. Das heißt, klar, wenn ich meinen Fokus darauf habe, dass ich flüssig spreche, dass ich viel Kompensationsmöglichkeiten auch habe für die eigene, für das eigene Nichtwissen, nicht ausdrücken können in der Sprache, da hilft es bestimmt. Wobei ich glaube, dass es nicht hilft und was es auch sicher nicht fördert im Unterricht ist es das ganze Language in Use und dieses rigorose Textschreiben und diese Textmuster. Da gibt's im Endeffekt wieder richtig oder falsch. Und wenn ich meinen Schülern nur einmal einen letter of complaint beibringen muss, der genau aus diesen Phrasen besteht, da bin ich selber frustriert. [B1.33]

Also das läuft etwas gegen - das bekämpft sich ein bisschen im Sinne von, ich fordere etwas von den Schülern, dass so und so sein muss, aber ich sag ihnen auf der anderen Seite im Unterricht, hey, geht's an das heran wir ihr es könnt und wollt in eurer Sprachfähigkeit. Und es macht aber keinen Sinn. Die Schüler sind dann auch oft verwirrt, wenn dann beim Schreiben alles rot ist bei der Schularbeit und das ist aber der Normfokus doch immer wieder da bei diesen Aufgaben. Und beim mündlichen, vor allem nehm' ich an, steigt man runter von diesem Fokus. Und trotzdem muss man heuer bei einer Matura, ich habe heute eine Matura gehalten. Natürlich hat man dasitzen müssen und die Fehler mitschreiben, die die Schülerin und natürlich hat es dann einen Ausschlag gemacht, egal ob sie die inhaltlichen Punkte alle gehabt hat, war dann schon wieder Wurst. Weil wenn sie noch 5x die past progressive anstatt der Past Tense verwendet hätte, wäre das schon wieder voll das Problem. Also ich glaube man kann das, weniger den Erfolg von diesem ELF sensitive approach, kann man weniger daran ablesen wie gut die Schüler dann abschneiden, bei diesen standardisierten Prüfungen, sondern ob sie dann wirklich wissen können, wie sie mit den Sprachen umgehen können und was sie mit dieser Sprache machen. [B1.34]

Also einstweilen, so wie es jetzt ist, seh' ich es sehr schwierig, dass man das vereinbart, weil man ja doch die Schüler hinkriegen muss. man ja die Schüler hinbringen auf diese Formate und diese Texte die von ihnen verlangt werden. Da

ist das Mündliche meistens noch das wenigste. Reden können sie dann schon irgendwas. Aber wissen wie man so eine blöde Übung ausfüllt und da kommt man nicht weg von diesem Anspruch. Zumindest in Österreich ist das echt irgendwie, das haben sie nicht so geschickt gemacht, muss ich sagen. [B1.35]

Interview 3, Amanda (A2), March 24, 2016

Ja, dass du weißt warum du es lernst und wofür und das es Themen sind die dich interessieren, also ja es war nichts schlimmer als ein Thema zu behandeln, wo ich mir gedacht habe, für was werde ich das jemals brauchen und das interessiert mich nicht. [A2.1]

Ich finde halt Sprachen sind einfach für die Kommunikation notwendig und gerade in der Zeiten der Globalisierung oder jetzt, wo halt die Welt so offen ist, wo man überall hinreisen und arbeiten kannst, da ist das halt ja einfach brauchbar. Ich hab das schon immer gern mögen, dass ich mit Leuten im Ausland, weiß ich nicht, kommunizier, Kontaktaufbau usw. Sei es wegen Reisen oder das man länger mal ins Ausland geht. [A2.2]

Ja, also meiner Meinung nach wäre es am besten ins Ausland zu gehen, also direkt vor Ort, aber das was halt bei mir super geholfen hat war halt zum Beispiel mein Französischlehrerin und meine Englischlehrerin in der Schule, die waren halt einfach wahnsinnig begeistert für die Sprache und da ist dieser Funken und diese Begeisterung übergesprungen. Und ja, die haben es halt auch geschafft mit Themen zu arbeiten die arbeiten wirklich an der Schülerrealität waren. Also die meisten interessiert haben. Ich kann jetzt nur für mich sprechen, aber ich hab in der Klasse immer das Gefühl gehabt, also (.) da irgendwie immer an der (.) Schülerrealität zu arbeiten, die Schüler dort abholen, wo sie sind und was sie interessieren könnte. Und da auch irgendwie spielerisch und nicht nur trockene Grammatik und halt irgendwie Regeln runterbeten und sagen, ja schreibt jetzt das einmal oder schreibt irgendeinen Brief oder irgendeinen Artikel oder sowas. Sondern etwas was man ja (.) was die Schüler irgendwie verstehen, dass könnte ich in der Zukunft ja mal gebrauchen oder das könnte mir irgendwie nutzen. Es wäre lustig, wenn ich das irgendwann einmal selber einmal ausprobieren könnte zum Beispiel. Einfach wenn man Rollenspiele oder so durchspielt ist es auch schon interessanter, da können die Schüler mehr nachvollziehen als (.) als irgendwas Trockenenes. [A2.3]

Aber danach ist es untergeordneter, weil dann einfach die Kommunikation wichtiger ist und so lange es verstanden wird und so lange die Kommunikation nicht irgendwie verhindert ist, ist es jetzt egal z.B. eh ob man 3rd person-s anhängt oder ob man jetzt z.B. auch present perfect oder einfach nur past tense verwendet. [A2.4]

Also am Englischlernen dass ich quasi fast überall in der Welt mich durchschlagen kann. Also ich mein, fast eher in größeren Städten, weil ich mein irgendwo in Südamerika am Land braucht man halt doch Spanisch usw. Aber ja

und einfach so, wenn ich so konkret an den Schulunterricht denken, dann waren immer diese Sprachreisen, wo ich mir gedacht habe, buuh wir sind in einer französischen oder englischen Familie und ja oder das irgendwann, dass ich nach Amerika oder in Frankreich, da kann ich das dann verwenden usw. [A2.5]

Ja leider nach wie vor, leider trotzdem auch die Noten. Im Gymnasium muss ich schon zugeben, dass wir alle schon Notengedrillt waren und da hab ich mich wahrscheinlich schon eher über das "keine Fehler" gefreut obwohl mehr Sinn oder so macht auf jeden Fall. Ich würd sagen eine Kombination von beiden. Ich find da(.) aber (.) ich (.) also der Inhalt sollte auf jeden Fall mehr, mehr Fokus annehmen meiner Meinung. Aber wenn ich persönlich an mich zurück denke, muss ich traurigerweise sagen, glaub ich, hab ich mich mehr über "keine Fehler" gefreut, weil es immer, aber weil es auch so in den Fokus gestanden ist und das finde ich, aber ich glaube da sind wir so eine Generation die da ein bisschen dazwischen ist, weil da so ein Umdenken passiert, so dass halt der Fokus nicht mehr so auf diese Strukturen, auf die Fehler sein soll. Also wir sind quasi so erzogen wurden und wir sind jetzt aber selber dran, unsere werdende Lehrergeneration, dass wir da irgendwie, obwohl wir es in uns haben, dass man es quasi anders anwenden. [A2.6]

Wenn alles rot war zum Beispiel und du hast dir voll viel Mühe gegeben. Du hast dir bei einem Text überlegt, was könntest du schreiben, wie könntest du schreiben und es ist alles rot und schon (.) ja(.) das ist halt eben eh nur auf die schrecklichen Fehler eingegangen worden und halt nichts quasi, gut gemacht, gute Aspekte. Wobei ich sagen muss, da waren meine, sowohl in Englisch als auch in Französisch, waren meine Sprachenlehrerinnen immer relativ fair und haben geschrieben, guter Inhalt, ABER. Und einfach dieses (.) ja(.) genervt hat mich, wenn ich viel Zeit investiert habe und die Noten war dann quasi schlecht und es war alles rot und elendig viele Fehler. [A2.7]

Ja, eh eben (.) so dass ich schaue oder das ich vielleicht eine Analyse mache, welche Themen würden denn euch interessieren. Ich mein (.) in gewisser Weise bist du ja an Themen gebunden aber das man halt, Sie sogar ein paar auswählen lässt (.) aah (.) ja und einfach schaut (.) ja, was Sie eher interessieren könnte oder ihnen taugt und so. Eh über ihrer Persönlichkeit und ihre Interessen informieren usw. und Sie vielleicht sogar ein bisschen, also wenn halt möglich in Entscheidungen einbeziehen von Anfang an. [A2.8]

Ja mir ist wichtig, dass Sie wissen wie wichtig Kommunikation in unserer heutigen Zeit ist. Also wenn du jetzt auch nicht vor hast international tätig zu sein, wirst du trotzdem immer mit Englisch irgendwo konfrontiert werden auch in irgendeinem "Pepperlbüro" @ und aah. ja und generell auch so Sachen, nicht nur auf die Sprache bezogen sondern die sie auch in der Zukunft brauchen. Kommunikationsstrategien, Methoden, Lernstrategien usw. Und auch so Persönlichkeitssachen(.) [A2.9]

Ja auf jeden Fall. Also durch diesen Kurs oder das generelle beschäftigen mit ELF hab ich schon sehr umgedacht wie halt Sachen beim Lernen helfen oder sollten. Generell, es verändert eh alle. Weil es wird schon überhaupt in den Universitäten miteinbezogen, eben das, ich glaub dieser 10. oder was ich nicht, dieser ewig lange Fokus auf das, hängt ja das 3rd person-s an oder die Aussprache, einfach das th, es ist für die Kommunikation nicht wichtig ob man, außer in wirklich geringen Ausmaß, da gibt es dieses Video mit diesem What do you think about, aber ansonsten ist es absolut egal, think oder sink sagst. (.)und ja, also einfach das man schon die Schüler aufmerksam macht aber nicht so den Fokus darauf legt, man kann's ja dann einmal oder weiß ich nicht, unterwellen oder irgendwie sagen und dann hinschreiben, Achtung, aber nicht dann immer alles oder ständig beim Reden ausbessern usw. Sondern einfach reden lassen und dann sagen, pass nur auf S auf vielleicht und ja das man eben einfach nicht übertreibt und es demotiviert. Weil sie dann irgendwann, weiß ich nicht, nach 3 Sätze ist man 10 mal unterbrochen worden und da denkt sich der Schüler, ja dann sag ich gar nix mehr, weil ich sag ja eh alles falsch. Und seine Message ist gar nicht, angenommen worden oder übergebracht worden. [A2.10]

Ja, eben sie wissen viel mehr wozu sie das alles brauchen und was sie halt ja, (.) also (.) warum sie Englisch lernen, ich glaub sie sind dann einfach glaub ich motivierter ,hey sie können diskutieren über Sachen die sie bewegen und sie können sich(.) es muss nicht immer alles richtig sein, es ist eben, es ist nicht wichtig äh (.) so quasi, dass man es korrekt sagt, sondern es ist wichtig, das man sich einbringt und etwas sagt und das ist halt generell in der Welt wichtig (.) also wenn sie dann später arbeiten ist es wichtig, dass sie sich einbringen, dass sie etwas machen und nicht das sie es grammatikalisch immer korrekt richtig machen [A2.11]

Eben eh, weil die Hemmungen wegfallen. Weil ja, weil es motivierender ist, wenn man mitarbeiten kann und sich denkt, hey ich hab da jetzt etwas richtiges beigetragen und was cooles sagt, als wenn man sich denkt, oh scheiße ich hab halt schon wieder das, eben z.B. das th falsch ausgesprochen, oder ich hab schon wieder die falsche Zeit verwendet. Natürlich ist es motivierender. Weil es einfach positivere Rückmeldungen gibt als Fehler – Fehler - Fehler [A2.12]

Ich glaub schon, dass das auch damit einhergeht. Das es schon wichtig ist, dass man eben dieses ELF auch generell im Unterricht verwendet, also das man nicht nur den typischen british oder american accent verwendet, sondern das man auch mal andere Akzente miteinbaut oder halt so z.B. dass man Beispiele, Business Meetings, dass man da Beispiele zeigt, wo halt ein Inder und ein Südamerikaner und ein Italiener dabei sind. Also ich glaub da ist der Aspekt auch fast glaub ich noch wichtiger, weil oft fällt ihnen ja(.) außer man macht es ab und zu dann mal darauf aufmerksam, sonst fällt ihnen ja auch oft nicht auf, was sie für Fehler machen. [A2.13]

Ja auf jeden Fall, darum sag ich ja. Es kommt drauf an auf die Schule, aber wenn du jetzt z.B. jetzt eine Handelsakademie hast, wo du Business-Meetings hast, wo auch internationale Parts dabei sind, dass man eben dann Sache nimmt wo eben ähm ganz unterschiedliche Nationalitäten mit verschiedenen Akzenten dabei sind usw. Oder eben sicher, dass man Sachen macht und nimmt die sie halt später brauchen können oder die sie verstehen können. In so einer Situation könnte ich einmal sein und das könnte ich wirklich einmal brauchen, anwenden, machen. [A2.14]

Also ja insofern, dass glaub ich auch, die Selbstsicherheit in der Sprache und im Ausdruck steigt. [...]Fehler völlig okay sind und das Fehler jeder macht. [A2.15]

Das ist halt sehr schwierig, weil bei der standardisierten Matura gibt es ja einerseits die aaah Kategorien wo man, wo Fehler jetzt nicht so bewertet sind sondern eher Inhalt und inwiefern ist das kommunikativ und inwiefern weiß ich nicht, kommt der Inhalt rüber. Und auf der anderen Seite gibt's das, wie heißt das, language in use, wo z.B. halt doch, wo dann doch die Sprache dann doch super korrekt sein muss. Also das ist halt sehr schwierig irgendwie, dass man (.) dass man sich (.) einerseits geht man weg von dem typischen oder von der Toleranz, so, ja, ihr bewertet die Fehler nicht so, aber andererseits müssen Sie das dann doch wieder, oder wird's halt doch dann bei der Matura wieder abgefragt. oder ziemlich (.) [A2.16]

Eben mit den ääh Schülern offen reden und ihnen halt sagen, ja ähm, es gibt eben bestimmte Strukturen und Sie trotzdem immer darauf hinweisen, wie es richtig ist. Aber halt nicht, nicht eben ständig ausbessern, nicht den Fokus darauf legen und Sie eben loben oder eben Sie zu motivieren, dass Sie halt eher den Inhalt rüber bringen. Aber wenn man merkt, ok, 5 Schüler haben jetzt in dieser Diskussion immer wieder den einen Fehler gemacht, dass man dann sagt, okay und jetzt weiß ich euch jetzt nochmal darauf hin und es gehört so und bitte merkt euch das und blablabla. und das man es einfach trotzdem sagt und eben ihnen erklärt aber nicht ständig in die Benotung einfließen lässt. [A2.17]

Genau ist die Motivation viel niedriger und der Erfolg weniger, als wenn der sagt, das und das will das mal machen/werden und dazu brauch Englisch und es ist cool wenn ich das kann und dann ist es [A2.18]

Interview 4, Andrea (A3), March 26, 2016

Wenn jemand fragt, warum studierst du denn das, du hast dann ja keinen Job. Ich glaub nicht, dass das dann nutzlos, wenn man etwas studierst, dass nun nicht unbedingt sofort ein Brotjob ist. Ahm (.) hm(.) ich bin wahrscheinlich sehr idealistisch motiviert aber ich muss auch sagen, ich würd ungern selbst Forschung betreiben oder nur Sachen lernen, die ich nicht relevant sehe für die Gesellschaft. Ich weiß nicht. Also ich selbst brauche schon auch den Bezug zur, zur, zu meiner Umwelt auch. [A3.1]

Sprache aus Interesse an der Sprache an sich, aber auch deshalb, weil man mit Sprache die Welt konstruiert. Ahm und das in verschiedene Sprachen einfach anders funktioniert. [A3.2]

Ich glaub, es ist sehr sehr unterschiedlich, wer wie lernt. Ahm aber es braucht auf jeden Fall fürs gerade für Schüler und Schülerinnen weil wir es in meinem VHS Kurs extrem oft "Ja ich brauch eh nie Englisch", sagen die da. Für die ist halt der Nützlichkeitsfaktor extrem hoch. Das heißt es muss irgendwie relevant sein und es muss (.) es darf im Unterricht dieses gekünstelte sein, also es muss (.) so real wie möglich sein. Sofern man diese reale Situation in einem Klassenraum schaffen kann. [A3.3]

Ahm ich weiß wir haben diese Englisch language theatres gehabt und das gespielt wurde von natives ahm und die haben ihr british english da geredet und nach dem wir das angeschaut haben, bin ich daheim gesessen und da hab ich einfach vor mich hingeredet und diesen Akzent imitiert und also da hab ich endlich mal dieser Bezug zu (.) ahm zu (.) Leuten die die Sprache einfach täglich sprechen, sehr motiviert. Also das in der Hinsicht die Kultur (.) in dieser Sprachcommunity der natives schon sehr inspirierend für mich gewesen. [A3.4]

Ich war in einer Hauptschule, wir haben extrem viel Vokabel gelernt damals, das hat mir sehr viel geholfen, weil man schnell einen Fortschritt hat, den man verwenden kann. Dann eine HLW gemacht, aber da war es dann so, dass (.) also ich war vom Niveau her viel besser als viele Andere und ich hab nicht das Gefühl, dass ich dann dort noch viel gelernt habe. Die Lehrerin war extrem nett, aber wirklich motivierend, es war (.) hat mich etwas unterfordert. [A3.5]

Genau, einfach das was ich als Lehrerin a, also warum ich vielleicht nicht unbedingt dem System Schule arbeiten möchte, weil die einzelnen Schüler und Schülerinnen einfach untergehen und (.) die Idee des, also einfach die Bedürfnisse ob die jetzt überfordert oder unterfordert sind, dem nicht gerecht werden kann. Da man alle über einen Kamm scheren muss. [A3.6]

ich möchte motivieren, aber ich sehe es schon auch in der Verantwortung der Schüler und Schülerinnen, dass es im ihren Interesse das Sie das oder das lernen, also wenn Sie jetzt nicht interessiert sind, dann kann ich es versuchen, aber ich kann es ihnen nicht aufzwingen. [A3.7]

Wie ich es motivieren möchte? Ahm (.) für mich hat dieses Sprachlernen halt schon diese Relevanz fürs Leben zeigen, vor allem bei Englisch, das kann man ja überall brauchen, aber das Argument(.) ahm ja [A3.8]

Ahm in beider Hinsicht. Was etwas schwierig mit den Themen ist, ahm (.) was ich vielleicht relevant finde, halten Sie für nicht so relevant. Ich mein, in Französisch, in Englisch, in Deutsch macht man Drogen. Es ist einfach ausgelutscht und man hat kein Interesse mehr daran. Bei Grammatik ist es auf jeden Fall z.B. so, dass ich z.B. diesen functional grammar Ansatz habe, dass Grammatik einfach Bedeutung und das es deshalb wichtig ist, dass man das so

ausdrücken kann. Ahm (.) Aber eben (.) dass man es vielleicht auch anders ausdrücken kann, als die Grammatik die jetzt im Buch steht. Ahm(.) und da wär es dann motivierend eine Situation zu schaffen, in der ihnen der Rahmen geboten wird, wo Sie es ausprobieren. [A3.9]

Genau und Sie auch(.) also z.B. hab ich mir überlegt, wir haben jetzt Berufe gemacht und Sie haben Berufswünsche, relativ klare schon und ich hab mir eben auch überlegt, wie ich Sie motivieren kann und (.) weil ich möchte vielleicht mal so a Aufgabe machen, okay ahm gibt's ahm beobachtet einfach mal in der Woche jetzt, wo ihr jetzt überall mit Englisch konfrontiert seid. Wo ist Englisch in deinem Leben und wenn Sie eben schon an einen Beruf denken, was könnte da eine Situation sein, wo du Englisch brauchst? [A3.10]

Die Frage finde ich schwierig, weil es immer auf die Schüler speziell darauf ankommt. Ahm (.) ein realistisches Ziel ist es keinen Schüler aufzugeben und ahm (.) und einfach, also der erste Schritt ist es immer herauszufinden woran es liegt, dass der oder die demotiviert ist. Z.B. eben vielleicht nicht Englisch reden möchte, vielleicht liegt's daran, dass er Angst hat, dass er was Falsches sagt. Also ich muss auf jeden Fall, also eines der wichtigsten Dinge ist es, dass ich den Rahmen im Unterricht schaffe, dass des Raum zum Ausprobieren ist und nicht Raum zum Überprüfen. Ahm (.) genau ahm (.) dann (.) diese Atmosphäre auch den anderen Schülern, dass die das auch zulassen, dass man eben nicht über jemanden lacht, wenn der etwas Falsches sagt oder ja, dass er oder sie darin vielleicht keine Relevanz darin sieht und daran arbeiten okay, ja warum nicht. Also ich glaube, dass ist sehr individuell. Das ist der erste Ansatz, warum bist du denn demotiviert. [A3.11]

Aber so das, okay ich hab jetzt keine Zeit dass ich mich um dich kümmerge und warum es dich jetzt nicht freut. Ich sag das ich bin die Lehrer, lern das jetzt, das steht im curriculum. Das ist eben dieses curriculum Ding und diese vorgefertigte Planung an die man sich halten muss und die vielleicht oft hinderlich ist. [A3.12]

Ahm, Sprache schafft Welt und Welt schafft Sprache. Ko-konstruktive Zusammenarbeit, ahm, dass man als Sprecher Verantwortlichkeit hat, dass (.) genau wie ah (.) Sprache wiederholt, dass ich mich der Norm fügen kann, dass ich mit Sprache kreativ sein kann ahm(.) und das Sprache einfach ganz wichtig ist für soziale Gesellschaft. [A3.13]

Ahm, sehr relevant. Ich find vor allem das (.) die Schülerinnen nicht nur als Lerner und Lerner_innen zu konstruieren, sondern Sie als language users zu verstehen ahm(.) eben dieses native speaker ideal von dem muss man einfach wegkommen (.) ahm (.) es darf nicht ignoriert werden. Also ich find schon auch, z.B. wenn dieser kulturelle Aspekt der native speaker community, hat mich z.B. sehr motiviert. Aber das funktioniert nicht bei jeden und Englisch ahm wird einfach in ganz vielen anderen Zusammenhängen gebraucht. Ahm, genau und diese Verständlichkeit (.) dass das der oberste Richtwert sozusagen ist, ist auch deshalb so wichtig, weil es verhindert, dass man glaubt, ich spreche jetzt Englisch

und deswegen kann ich mit jedem kommunizieren. Kommunikation braucht Arbeit und dieses Verständlichkeitskonzept zeigt, dass man (.) sich beteiligen muss, eben dieses es ist nicht language sondern languageing. [A3.14]

Ahm (.) ich glaub dieses ELF sensitive teaching ist (.) ich glaub es gibt auch jetzt Fremdsprachenlehrerinnen und Lehrer die so unterrichten, dass dieses Konzept schon irgendwie integriert ist. Also ich glaub nicht, dass das ein Widerspruch ist und ich glaub man kann auch ELF ähm so unterrichten, dass es absolut wieder im gleichen Modus läuft wie EFL oder eben dieses (.) ja ich weiß nicht. Wobei es eben durch dieses, durch diesen Richtwert Verständlichkeit ähm die Gefahr verringert das. Ahm(.) ob das Auswirkungen auf die Schülerinnenmotivation hat ahm kann sein, wenn (.) ahm, wenn eben das eben betont wird, dass man kommuniziert und Sie selbst die Sprache verwenden. Also auf jeden Fall. Ich glaub schon, aber es ist keine, es ist keine Garantie dafür. [A3.15]

ich glaube es wahrscheinlich erhöhtes Potential, ahm im Vergleich zu traditionellen Praktiken und ahm aber ich glaube eben nicht, dass (.) also ich glaube auch das man Englisch als Fremdsprache sehr motivierend sein kann [A3.16]

Ja wahrscheinlich. Und weil es eben diesen Charakter des Ausprobierens hat und diese Anerkennung, DU kannst Sprache verwenden.[A3.17]

Ahm (.) ja es kann wahrscheinlich dazu, es regt insofern, weil man eben indem man, du probier' es aus, verlangt Aktivität. Ahm d.h. es ist halt per se mehr Aktivität gefordert. Ahm (.) Wobei ich aber auch wieder sehe, dass ELF sensitive teaching, dass nicht einfach so einem Schüler, ahm aktivieren kann. [A3.18]

Genau, ich mein das Konzept. Das Grundkonzept ist okay, der Richtwert ist nicht mehr die Norm, sondern der Richtwert ist jetzt, du sollst dich verständigen können. Der Fokus liegt schon auf Aktivität, aber der Unterricht besteht ja aus Methoden (.) also da (.) gehören eben alle Aspekte vom teaching mit rein. Wobei aber eben dieses Konzept an sich der Sprachunterricht die Fachdidaktik orientiert mehr Potential das diese ELF-norm wahrscheinlich. [A3.19]

Ahm ja auf jeden Fall, weil (.) ich hab jetzt in meinen Interviews immer ein paar Mal, also das letzte Mal z.B. einen Flüchtling der da ist, er hat eine Freundin und sie reden gemeinsam Englisch und sie korrigiert ihn, in Englisch. Aber Englisch ist selbst nicht ihre Muttersprache. Ahm (.) das heißt ihr wurde dadurch, dass Sie - es wirkt immer als hätte ihr Englischunterricht oder wie Sie Englisch gelernt hat, dass sie es dadurch befähigt, das Englisch anderer zu bewerten. Ahm (.) und darum geht's einfach nicht in dem Rahmen. Wenn ich mich einfach mit jemanden einfach normal unterhalten, dann geht's nicht darum, wie richtig ich spreche, ähm, und da ist diese linguistic tolerance dann einfach ganz wichtig, glaub ich, weil sobald ich etwas bewerte, baue ich auch eine gewisse Hierarchie auf. Die Hierarchie ist im Unterricht ja sowieso schon ein bisschen schwieriger, weil man als Lehrerin diese Autorität mehr hat, einfach vom System heraus und weil man

eben auch Prüferin ist und nicht nur Lehrende ahm aber ja ich find das sehr wichtig und das es auch dazu beiträgt, dass ahm es ein Motivationsfaktor ist, dass man freier reden kann. [A3.20]

Ich glaub wieder, dass ist selbst nicht die Bedingung dafür aber es korreliert wahrscheinlich mit dem generell wie sie, es nimmt halt den ganzen Globalisierungsaspekt viel mehr (.) rückt das mehr in den Fokus und dass sich unsere Gesellschaft einfach geändert hat und ändert. Und dass man sich einfach nicht darauf verlassen kann, dass man immer in diesen monolingualen habitus ist. Ahm und das da Englisch dadurch das es so weit verbreitet ist, einfach eine sehr, sehr relativ hohe Nützlichkeit oder Relevanz hat, weil man sich dadurch einfach (.) oft verständigen kann, nicht immer. [A3.21]

Ich glaub dass sie, selbst diesen Unterschied gar nicht unbedingt machen. Ähm (.) ähm(.) ich selbst, okay das ist Schulenglisch, aber sobald man sich dann selber als User konstruiert (.) ahm verschwindet das (.) und durch ELF sensitive teaching kann man eben dadurch schon in der Schulzeit anfangen und dann verliert dieses Schulenglisch seinen, überhaupt vielleicht die Existenz, weil es von Anfang an, ahm (.) das hört sich jetzt blöd an, menschlicher ist, weil es vor allem sozialer ist, nämlich wie es einfach Draußen auch ist. [A3.22]

Ja glaub ich schon. Eben weil sie es dann selbst, diese ahm. diese linguistic agency überreicht bekommen, nicht überreicht, aber die ist sowieso da. Aber wenn ich dieses norm teaching hab, dann heißt agency ich kann mich an die Normen halten. Aber das ist der Rahmen. Die Norm ist der Rahmen. Und im (.) wenn ich es nach ELF unterrichte, dann liegt die ganze linguistic agency bei mir. Da gibt's diese Normen und ich entscheide ob ich mich daran halte oder nicht. Und der Kontext entscheidet ob ich mich daran halten kann oder nicht und ahm(.) ja also (.) wenn also diesen Unterschied learner und user, ähm, (.) glaub ich es auf jeden Fall diese Konzeption, hey ich bin ein user of language und ich trag auch dazu bei und ich hab auch Verantwortung entsprechend und nicht, wie kann ich so gut wie möglich wie ein native speaker sein. [A3.23]

Ja wahrscheinlich, also (.) ja self-confidence hat so viele anderen Seiten, also deshalb ich würd es nicht unterschreiben, ahm, aber es hat wieder mehr Potential dazu, auf jeden Fall. Weil es eben diesen Finger von oben nicht gibt. [A3.24]

Ahm ich denke, dass das Konzept von ELF sensitive teaching ahm besser dazu geeignet ist, intrinsische Motivation, (.) zu (.) ahm zu provozieren sozusagen. Und deswegen vielleicht Lernerfolge oder generell Motivation erhöht werden kann. Weil die intrinsische einfach viel stärker ist, als dieses extrinsische. Und das extrinsische ist wieder, wenn ich diese Norm, weil ich dann wieder sage, wow hast du das gut gemacht. Dann hängt das so viel von Lob ab, und wenn ich aber (.) die Verantwortlichkeit bei mir sehe, weil ich der user of language und ich dafür verantwortlich bin, ob die Kommunikation funktioniert, dann ist es auf jeden Fall eher intrinsisch und dann kann das, ist das motivierender und es ist auch ähm

eben wenn die Motivation sich auf den Lernerfolg auswirkt, ähm, hat das wahrscheinlich eher positive Auswirkungen. [A3.25]

Ähm, da kommt's wahrscheinlich wieder darauf an, weil wenn ich sag, du musst dich jetzt gut verständlich ausdrücken kann, dann ist das wieder dasselbe, wie wenn man sagt, du musst so gut wie ein native speaker reden. D.h. da hängt halt auch wieder mehr dran, als nur [A3.26]

Ähm, ich hab eben wieder so einschränkende (.) Kommentare gemacht. Ich glaub ELF sensitive teaching, das Konzept ist sehr sinnvoll und einfach ein (.) ein konzeptuelles thinking tool, dass unsere Welt braucht. Also einfach die moderne Welt, weil dieses Normdenken(.) einfach nicht funktioniert. Die Kategorien müssen offener sein ähm (.) und sonst der language user betont werden oder sollte, ich möchte es auf jeden Fall so machen, aber eben das Konzept alleine garantiert nicht, den Erfolg oder das (.) ja da hängt einfach so viel dran. Am Unterricht an sich, von den Schülern. Von den Konzepten die es in der Gesellschaft gibt und ja, genau. Also ELF Konzept ja auf jeden Fall, aber es ist nicht ähm ein conditional, es ist nicht einfach Garantie. [A3.27]

Genau und ich glaub auch, dass eben im Unterricht oft so die Gefahr ist (.) ähm (.) zur Professionalität einer Lehrerin eines Lehrers gehört diese Reflexion und die sagen dann vielleicht, okay dieses Konzept, die lesen das in einem Buch und machen dann ELF sensitive teaching. Und aha wo ist jetzt das Rezept dazu und wie geht das. Das wird so nicht funktionieren. [A3.28]

Interview 5, Bettina (B2), March 30, 2016

Ahm, ich glaub diese Auslandserfahrungen im Ausland das hat mich weit hervor gebracht und das hat mich dann motiviert im Vorhinein viel zu lesen, viel zu, Vokabel zu lernen. Und dann hab ich vor Ort viel gelernt und ansonsten ist wenn mich was wirklich interessiert, wenn ich jetzt ein Buch oder einen Film anschauen kann der mich interessiert und dafür dann lernen kann. Also wenn ich ein Ziel vor Augen habe, was ich machen möchte. [B2.1]

Also beim Auslandssemester in Moskau war es schon so, dass ich wollte, dass ich flüssig reden kann ohne viel nachzudenken und alles verstehen kann und die Leute auch mich verstehen können. [B2.2]

Früher war es dann meistens die Motivation ja die Schularbeit schaffen und die Tests gut schreiben. [B2.3]

Also ich würd sehr gerne Themen machen, die die Schülerinnen und Schüler auch wirklich interessieren. [B2.4]

Und dann auch schauen, was mögen sie, was interessiert Sie mehr oder weniger. Aber ich will Sie auch darauf vorbereiten, dass Sie dann frei sprechen können, wenn Sie ins Ausland gehen. Und auch die Wichtigkeit von Englisch und Russisch auch zu zeigen. [B2.5]

Ich glaub auch das Lob immer wieder gut ist. Jeder einzelne kleine Schritt zu loben und die Schüler zu motivieren, was zu tun und ihnen Tipps und auch eventuell zusätzliche Übungen zu geben, die sie vorwärts bringen. [B2.6]

Ah ich würd auch jeden einzelnen Schritt von einem individuellen Schüler loben, wenn er jetzt einmal was gut gemacht hat um zu zeigen, wenn er übt, dass er auch wirklich vorankommen kann. [B2.7]

Ich glaub es wird dahingehend relevant sein, weil ich dann weiß, dass ich da nicht jedes s verbessern muss, wenn sie das jetzt vergessen. He she it, dass S muss mit. Aber trotzdem werde ich auf die grammatikalische Korrektheit schauen, weil ich mein, wenn ich ihnen sage, dass das falsch ist, dann hoffe ich, dass sie das nicht so häufig falsch machen werden. Es schadet ihnen nicht, wenn sie die Sprache korrekt anwenden können. [B2.8]

Ahm quasi dem Alter entsprechend. Aber ich würd sie sicherlich auch dazu motivieren, dass sie Vokabeln verwenden, die ein bisschen schwieriger sind auch wenn Sie dann Fehler machen. Also ich meine gerade in der Übung lernt man erst, wie man Sprache anwenden kann. Ich möcht nicht, dass Sie jetzt in der 7. Klasse so sprechen wie ein 5. Klässer, nur weil sie glauben, dass alles richtig und korrekt sein muss, und dann sich nicht trauen neue Formen auszuprobieren. [B2.9]

hm (.) Ja vielleicht in der Hinsicht, dass sie wissen, sie müssen jetzt nicht wie native klingen auch wenn sie jetzt Schwierigkeiten mit der pronunciation haben, aber trotzdem gut in der Schrift sind und trotzdem gute Noten bekommen können und trotzdem in Ihrem Leben weiter kommen können. [B2.10]

Ich glaub, es kann sie dahin gehend beeinflussen, wenn sie wissen, dass sie auch sprechen können und neue Formen ausprobieren können und Fehler nicht gleich bewertet und das wichtige ist, dass sie etwas sagen und nicht wie Sie es sagen, sondern was Sie sagen und das Sie sich trauen auch zu sprechen. Auch wenn Sie Fehler machen. [B2.11]

Das ist eine gute Frage, aber wenn man ihnen klar macht, dass das wichtigste ist, dass man Sie versteht, dann könnte sich das sicher auch Auswirkungen auf diese linguistic tolerance haben, wenn die Schülerinnen und Schüler dann nicht über andere Mitschüler lachen, wenn sie jetzt eine verkehrte pronunciation haben oder einen starken deutschen oder was auch immer Akzent in ihrem Englisch haben. [B2.12]

Vielleicht erkennen Sie dadurch, dass Englisch nicht nur von Engländern oder Amerikanern verwendet wird, sondern auch in der ganzen Welt gesprochen wird. Und dass sie damit umgehen können, dass Andere andere Dialekte haben und andere Akzente haben. Das Sie Englisch quasi in der ganzen Welt verwenden können. [B2.13]

Ich glaub das ist sehr schwer zu beeinflussen, dass man den Schülerinnen jetzt sagt, ihr müsst's jetzt weiter Englisch verwenden. Ich glaub das geht am besten mit dem Argument der Nützlichkeit. Du kannst es immer gebrauchen, egal wohin du reist, egal bei welchem Job du dich bewirbst, du wirst immer Englisch brauchen. [B2.14]

Ich glaub schon, dass dieser Schock dann ausbleiben könnte. Wenn man ihnen vermittelt Hauptsache du bekommst deine Message durch und die Leute verstehen was du haben möchtest. Aber dennoch glaub ich nicht, dass man ganz von der grammatikalischen Richtigkeit weg geht und dass man denen trotzdem beibringen möchte, wie man es korrekt verwenden sollte. Ich glaub, dass es dennoch ein Teil des Englischunterrichtes sein wird. [B2.15]

Ich glaub schon dass es das Selbstbewusstsein der Schülerinnen stärken kann. Auch wenn du nicht alles richtig gesagt hast, wir haben verstanden was du gesagt hast und deine Meinung ist wichtig und du sollst dich trauen zu sprechen und ich glaub trotzdem, dass die grammatikalische Richtigkeit auch bisschen den Schülerinnen hilft, das sie denken, aah ich kann jetzt gut Englisch. [B2.16]

Weil man sich ja denkt, die verwenden Sprache tagtäglich, die wissen wie Sie das verwenden können und wenn man halt das Fernsehen und amerikanische Sendungen schaut, dann erwartet man sich halt, dass man hört, wie das richtig gesprochen wird. Auch wenn die Schülerinnen Zuhause einen deutschen Dialekt sprechen müssen Sie in der Schule dennoch lernen wie man jetzt richtig und grammatikalisch Deutsch lernt und ich glaub das geht nicht so schnell aus den Köpfen heraus, auch nicht der Lehrer. [B2.17]

Also zu den standardisierten Prüfungen würd ich schon sagen, dass das etwas dazu beitrage könnte. Weil es wird nicht nur in den Texten geschaut, ob das jetzt alles grammatikalisch richtig ist. Sondern es gibt verschiedene andere Kategorien nach denen das bewertet wird. Auch beim Sprechen selber bei der mündlichen Matura ist das ein Punkt, aber nicht der wichtigste Punkt. Die grammatikalische Richtigkeit ,sondern auch der Sinn und was die Schüler rüberbringen. [B2.18]

Wenn sie sich jetzt nicht mehr vornehmen, wo jetzt past perfect wo jetzt past verwendet wird, sondern schauen, ich möchte jetzt meine message rüber bringen und alle sollen mich verstehen und möchte, dass ich ich jetzt flüssig unterhalten kann, auch wenn da jetzt ein paar Fehler sind, dann kann das natürlich den Lernerfolg den Sie sich selber stecken erhöhen. [B2.19]

Ich kann das selber nicht so ganz zuordnen, weil ich beim listening weiß was überprüft, listening skills und dann writing. Und zu dem Grammatik-Kontext gibt es jetzt nicht wirklich einen eigenen Skill glaub ich, die definiert wird. Weil es gibt beim Sprechen dann das monologische und dialogische Sprechen und ja ich weiß nicht, ob das so unbedingt notwendig ist, dass man da noch einen einzelnen

Punkt dazu noch macht. Wenn man das eh im Schreiben quasi schon überprüft ob die Schülerinnen und Schüler das Grammatikkonzept verstehst. [B2.20]

Ich glaub auch wenn man jetzt sagt, ELF soll man nicht vergessen, dass andere Sprachen auch wichtig sind. Weil häufig wird immer nur Englisch in den Fokus gestellt und andere Fremdsprachen gehen dabei oft unter und ich glaube das sollte nicht sein. Und ansonsten (.) glaube ich, habe ich jetzt lingua franca ist gut und man sollte ahm es fokussieren, das Grammatik nicht das wichtigste und das die Verständlichkeit das oberste Ziel ist und das Sie auch immer in Kontakt mit Nicht-Muttersprachlern kommen sollen und die verstehen sollen. Aber trotzdem sollte man halt schauen, dass man Sie gut vorbereitet und die nötige Grammatik mitgibt, dass Sie sich gut verständigen können. [B2.21]

Interview 6, Barbara (B3), March 30, 2016

Bei mir war es immer schon das Interesse an fremden Kulturen und das Interesse am Reisen. Dadurch bin ich eigentlich ursprünglich zum Sprachenlernen gekommen. Ich bin irgendwann drauf gekommen, dass mir das recht liegt, das war dann zusätzlicher Motivationsfaktor, dass das scheinbar mein Talent ist. Mittlerweile sind es auch Freunde in anderen Ländern, also bei Englisch und Spanisch sag ich mittlerweile geht das mit dem Kommunizieren. Jetzt möchte ich einfach gerade einfach so noch Französisch lernen, weil ich eine Freundin in Frankreich habe mit der ich mich nur auf gebrochenen ELF verständigen kann im Moment @ Hauptsächlich aus persönliche Gründe, Reisen, Kultur. [B3.1]

Ich glaub, dass das ganz schwierig ist, weil das ein bisschen ein Kreis ist zwischen Motivation und Talent. Also ich finde das immer so schwierig, dass man sagt man ist motivierend weil man es kann. oder man kann's weil man so motiviert ist. [B3.2]

Ich glaub ideal ist eine Kombination aus beiden. Für mich persönlich ist das verbale definitiv wichtiger, ich hab mich in der Volksschule immer sehr über die schriftlichen Beurteilungen gefreut, wo dann wirklich konkret drinnen steht, du kannst das sehr gut, du kannst das sehr gut und du könntest dich bei dem mehr bemühen, weil's einfach find ich aussagekräftiger ist als Noten. [B3.3]

Aber am aller motivierendsten ist etwas, wenn man etwas was man lernt, tatsächlich verwenden kann. Egal ob es jetzt eine Sprache ist, die man dann in dem Land wirklich anwenden kann oder ob man über kulturelle Unterschiede oder über irgendwelche Erfahrungen in einem anderen Land, wenn man da irgendwas dazu lernt und das einem selber dann bereichert, dass find ich ist das Motivierendste. [B3.4]

Also ich versuch, dass ich das immer, das ich mir das bei jedem Schüler so persönlich wie möglich ansehen, was natürlich bei der Nachhilfe einfacher ist als in einem Schulkontext, aber ich glaub dass man dann am besten lernt, wenn man das an der Sache findet was einem liegt. [B3.5]

Ich glaub das das wichtigste ist das, dass man das findet, was einem selber an der Sache noch am ehesten liegt. Auch wenn man das als Schüler vielleicht das Gefühl hat, dass man das gar nicht kann. Man soll immer das finden, was man am ehesten kann oder was einem am ehesten persönlich weiter bringt. [B3.6]

Genau die eigene, ich find einfach die eigenen Ziele und Stärken sollte man immer möglichst zusammen passend bringen. Immer in dem Sinn, dass man versucht das man das, was man selber kann, möglichst gut auf das anwendet, was man lernen will. [B3.7]

Das hilft einem, find ich, am meisten. Ansonsten vielleicht ein bisschen generell gesagt beim Sprachenlernen find ich das am aller ehesten hilft, wenn man versucht, dass man sich auch außerhalb von einem Klassenzimmer noch mit der Sprache beschäftigt. wenn man sich einen Bezugspunkt sucht, sei das eine Serie oder eine Brief oder E-Mail Freundschaft. Einfach etwas was außerhalb von dem formalen Lernsetting ist. [B3.8]

Ich hab bei Englisch einfach relativ schnell die Motivation gehabt, dass ich gemerkt hab, dass man es für Kommunikationszwecke einsetzen kann und das war dann so eine Mischung aus, ich kann etwas was in meiner Familie sonst niemand kann und ich kann damit nützlich sein und eben einfach diese Möglichkeit, die sich dadurch ergeben, wenn man eine Fremdsprache kann. Dass das praktisch, ich glaub ich hab das für mich selber relativ schnell gemerkt, dass das horizontenerweitert ist, wenn man nicht nur in einer Sprache kommunizieren kann. [B3.9]

Und bei Sprachen war einfach immer dieses total greifbare Ziel dahinter irgendwie da. [B3.10]

@ Ich hab einmal eine Lehrerin gehabt, wo einfach unsere Klasse vor der Angst hatte und da hat dann Englisch lernen ganz schnell nimmer ganz so viel Spaß gemacht hat. Weil das dann einfach immer mit der Angst verbunden war, dass man etwas falsch machen könnte. Und das man sich nicht mehr reden traut, dass man nix mehr sagen will. [B3.11]

Sie hat einfach sehr hohe Ansprüche gehabt und das jetzt aus meiner jetzigen fast Lehrersicht gesehen, nicht wirklich für 12-13 jährige Kinder angebracht übermittelt. Ich hab die Lehrerin dann später noch einmal gehabt, bin dann später mit ihr zurechtgekommen. Sie hat einfach sehr viel von Leuten erwartet, die selber ganz andere Interessen haben als Englisch lernen wahrscheinlich und irrsinnig viel verlangt und eine sehr geringe Fehlertoleranz gehabt. Das war einfach der Übergang von den ersten beiden Klassen, wo man das als spielerisches Ausprobieren vermittelt gekriegt hat und das es toll ist, wenn man etwas produzieren kann. Und tatsächlich ein Gespräch machen kann zu dem das eher, dass es eher halt korrekt sein hat müssen und alles was man falsch gemacht hat, war schlecht. Und das merkt man dann halt als Schüler relativ schnell. [B3.12]

Genau und einfach erstens das, weil es ein Level war an das man selber ziemlich sicher nicht herankommen hat können, also auch von der Aussprache her, von mir aus von den einzelnen Lauten her, die niemand aussprechen hat können. Niemand hat ein th richtig produzieren können mit 12 Jahren. Und das war einfach was, was am Anfang egal war. Weil du hast es vielleicht bei den pronunciation activities vielleicht gebraucht, wenn du aber selber geredet hast, war es wichtig dass du etwas raus gebracht hast und dich bemüht hast. Und da war dann eben der Fokus einfach ein bisschen verlegt auf das, auf das Korrekte und das es einfach schlimm war, wenn man einen Fehler gemacht hat. Und das wollte niemand. [B3.13]

Also wenn ich gleich da ansetze, was ich vorher schon gesagt habe. Ich find's am aller wichtigsten, dass die Schüler merken, dass Sie die Sprache zwar schon auch für die Matura lernen müssen und weil die Schule sonst nicht schaffen und keine Matura kriegen. Aber das sie andererseits auch wissen, dass was sie selber lernen, dass Sie lernen, das sie das auch wirklich verwenden, das sie sich trauen im Unterricht was auszuprobieren und dann irgendwie eine Chance haben, dass sie das in die reale Welt hinaustragen können. Mir wär es besonders wichtig, dass ich es hoffentlich einmal schaff einen Unterricht zu machen in dem man nicht nur Sachen auswendig lernt oder keine Angst davor hat, dass man etwas produziert, sondern das man das auch wirklich versucht anzuwenden, sich zutraut, dass man Fragen stellt und dass man einfach mal etwas ausprobiert. Und wenn das dann falsch ist, dann ist es meiner Meinung nach beim Üben nicht das große Problem oder sollt es nicht sein, vor allem beim Sprechen. [B3.14]

Ich find's am aller wichtigsten, dass man trennt zwischen dem eigenen Lehrziel, was man sich selber als Lehrer mit einer Übung setzt. Wenn ich jetzt gerade am Anfang z.B. meinen Schüler Fragen, Strukturen lerne will, dann ist das einmal wichtig, dass Sie diese Form können, weil das klingt das nicht wie eine Frage und wird nie eine Frage werden. Und so grundlegende Grammatikstrukturen, wenn ich die, wenn ich die vermitteln will, dann bin ich sag ich einmal kein Feind davon, dass man da auch einmal ganz Drill-like Übungen macht, dass einmal verinnerlicht wird, dass die Schüler verstehen worum es geht. Wenn ich, wenn das mein Ziel ist, dann hab ich kein Problem damit, dass ich die Schüler einen Satz sagen lass und dann gleich korrigier. Wirklich auf grammatikalische Korrektheit, weil ich das gerade haben will. Aber bei Übungen wo es darum geht, dass Sie sprechen sollen, dass die Schüler Redezeit kriegen sollen, mach ich es auch bei meinen Nachhilfeschülern im Moment normal so, dass alles was verständlich ist, gilt. Also sobald sie dem Kommunikationszweck sag ich einmal, erreichen, ist das okay. Ich schreibe aber normalerweise mit, schau was Sie an häufigen Fehlern machen, schau was sich wiederholt. Und schau das ich das dann am Ende zusammenfasse und oder ihnen wiederhol mit fragenden Unterton, dass sie selber merken ,was jetzt falsch daran gewesen sein könnte, aber ich bemühe mich eigentlich, wenn es ums Sprechen geht, dass ich Sie dabei nicht unterbreche. Das ist manchmal nicht leicht, weil man selber alle Zustände

kriegt @ Aber es ist einfach wichtig grad in Bezug auf Motivation find ich, dass man sieht, es ist jetzt okay wenn ich einen Fehler mache, aber ich habe jetzt trotzdem erfolgreich nach einem Weg gefragt, obwohl ich mein S in der dritten Person vergessen hab oder sowas. Die Unterscheidung find ich ganz wichtig. [B3.15]

Na da kann ich auch nur wieder aus eigener Erfahrung sagen, was ich besonders wichtig oder was ich mich auch bemühen würd als Lehrer ist, dass man (.) ahm, dass man auf seine Schüler eingeht insofern, dass man merkt wann z.B. einmal gar nix geht. Die Schüler sind Menschen, das darf man denk ich nie vergessen und das sind vor allem junge Menschen, die teilweise 6 Stunden am Tag in der Schule sitzen und einfach absolut nicht mehr Englisch lernen wollen, Spanisch lernen wollen oder einfach gar nix mehr lernen wollen. Und das merk ich auch bei der Nachhilfe manchmal, wenn die am Nachmittag herkommen, sind's vorher schon die vollen 6 Stunden im Unterricht gesessen, sollen jetzt nochmal lernen und manchmal geht einfach nix. Und da find ich, am wichtigsten, dass man komplette Demotivation oder einfach sinnlosen Unterricht, weil eh niemand mehr aufpasst oder zuhört, dass man das vermeidet. Da ist es am wichtigsten, dass man vielleicht selber flexibel genug ist, dass man vielleicht irgendwas in Petto hat, was man machen kann, wenn einfach sonst nix geht. [B3.16]

Am aller wichtigsten ist glaub ich, dass sie lernen dass jede Sprache egal welche, eine Bereicherung für sie selber ist und dass alle Sprachen, die man kann oder die man lernt einfach wie ich vorher schon gesagt habe, in Bezug auf mich selber, den Horizont erweitern können, dass einem die helfen können, dass man mit mehr Leuten redet, dass man mehr Leute kennenlernt, mehr Kulturen kennenlernt und einfach selber persönlich etwas dazu gewinnt. Ich würd gerne vermitteln, dass es egal ist, wie gut oder schlecht ich eine Sprache kann, dass es immer, egal was ich kann, eine Bereicherung für einen selber ist. [B3.17]

Relevant auf jeden Fall. Ich find auch wieder, dass man da ein bisschen unterscheiden muss, weil es geht ja soweit ich das von ELF mitgekriegt habe, auch darum das es im Moment die Idee wäre das man da auch praktisch einen Standard oder eine Art, Standard nicht wirklich, aber das man einfach das Konzept von ELF genauer beschreibt und das dann auch als Grundlage oder als Ausgang für das unterrichten verwendet. Und ich find das es als bereichernder Aspekt vom Unterricht, oder wie das jetzt da auf Englisch geheißen hat, ELF sensitive, dass das durch aus sinnvoll ist. Ich find's aber trotzdem sinnvoll wenn die Schüler auch den Standard kennen oder den konventionellen Standard sag ich mal von British English, American English. Das Sie einfach wissen was das ist und das Sie einfach eine Norm haben an der Sie sich richten können. Ich bin, wie gesagt, dieses Schüler als Sprachverwender und das die Verständlichkeit und Kommunikationsfähigkeit an 1. Stelle steht, dass würd ich auf jeden Fall verwenden. Das hätte ich eigentlich vor, dass ist auch meine eigene Vorstellung einfach vom Sprachen oder zum Sprachenlernen aber ich find's auch ganz wichtig, dass man trotzdem einen, eine Norm hat an der man sich anhalten kann

und orientieren kann, weil das für manche Schüler auch wieder wichtig ist. Manche Schüler wollen das auch einfach, dass Sie dann z.B. sagen können, wie das ein Englischsprechender sagen würde. Oder ich weiß zumindest wie ein Engländer klingt, wie ein Amerikaner klingt und was die Normen sind. Ich finde, dass wieder die Mischung es ausmacht. [B3.18]

Haben könnte, schon, ja. Weil, also, es ist denk ich sicher auch wieder von Schüler zu Schüler unterschiedlich. Aber ich glaub generell das man das als Lehrer durchaus so rüberbringen kann, dass das nochmal ein motivierender Faktor für die Schüler ist, grad wenn Sie eben merken, dass es darum geht, dass Sie sich verständigen können sollen und das eben dieser tatsächliche Nutzen dieser Sprache über dieser Normorientieren Korrektheit steht. Das kann man denk ich auf jeden Fall verwenden und auch wirklich so rüberbringen, dass das motivierend ist. [B3.19]

Ich denk es könnt Sie insofern motivieren, weil man so vielleicht noch am ehesten Erfolgserlebnisse haben kann, als Schüler oder Schülerinnen. Grad wenn es um Sprechen geht, grad wenn es um diese typischen kommunikativen Aktivitäten und Übungen geht, die man jetzt immer hat ist es einfach für die Schüler sicher, vor allem demotivierend wenn man ihnen dann dieses Erfolgserlebnis von dem juhu ich hab meine Information gut ausgetauscht, zunichte gemacht. Schon, aber du hast das s in der 3. Person die ganze Zeit vergessen. Und das glaub ich, wenn man da ein bisschen offener ist bzgl. der Standard und Normgebundenen Version da, kann man ihnen sicher eher zu einem Erfolgserlebnis verhelfen. Ich glaub, dass es, ich glaub dass es für die Schüler irrsinnig motivierend ist, wenn Sie die eben die Sprache eben tatsächlich verwenden können und das geht sicher eher wenn Sie nicht so gebunden an die Normen sind. [B3.20]

Ich würd hoffen für meinen eigenen Unterricht, dass es insofern Einfluss darauf nimmt, dass man wieder zurückkommt, dass die Schüler sich trauen etwas zu sagen. Das wär eigentlich mein Ziel und glaub ich auch der Hauptaspekt, dass es einfach so sein soll, dass Sie wissen, dass erstens die Bemühung zählt und zweitens, dass sie vorrangig lernen sollen, grad beim Sprechen, dass Sie ihren Zwecken damit erfüllen. Sie haben sowieso bei den Schularbeiten, bei Tests, kommt man eh nicht drum rum, dass man normbezogene Standards testet. Weil ich denk mir, sobald es um Schreiben geht oder grad in der Unterstufe um Grammatikübungen, das sind Grammatikübungen wo ich sehen will, haben Sie das Konzept verstanden, haben Sie die Regeln gelernt, können Sie das. Und da denk ich grad beim Sprechen, dass es so sein sollte, dass Sie sich nicht so viel um Grammatik kümmern müssen, sondern das Sie sich einfach trauen etwas zu sagen. [B3.21]

Es ist in der Realität sicher nicht so. Weil es ist nie sondern das man mit einem Zugang alle Schüler erreicht. Es wird einige geben, die sich trotzdem nicht reden trauen, es wird einige darüber ärgern, wenn Mitschüler Lob dafür kriegen, dass

Sie grad was Falsches gesagt haben aus ihrer Sicht. Aber ich denk trotzdem dass es für den Großteil der Schülerinnen ein motivierender Ansatz ist. [B3.22]

Noten @ Ich glaub dass das (.) ich glaub dass es da verschiedene Gründe gibt. Einerseits, sind sie es gewohnt von anderen Fächern und von anderen, generell von ihrem Leben. Mittlerweile ist so viel, in so einer Art Konkurrenzdenken oder einfach ein strukturiertes Denken. In einem Sportverein kann man Sachen falsch machen, im Freizeitverein kann man Sachen falschen, Zuhause kann man Sachen falsch machen. Und so glaub ich, dass viele Kinder das einfach so drinnen haben. Dass es ein Richtig und ein Falsch gibt. Und auch, ja Paradebeispiel Mathematik, da gibt es auch meistens nur eine Lösung oder wenn ich in anderen Fächern geprüft werde. Wenn ich Geschichte oder Physik geprüft werde, dann gibt es halt eine richtige oder eine falsche Antwort. Und da glaub ich, dass es ein bisschen schwer ist zum Umschalten, dass man dann sagt, es gibt vielleicht eine perfekte Antwort unter Anführungszeichen in Englisch, die halt eben von einem native speaker kommen könnte. Und es gibt aber auch eine akzeptable Antwort, die trotzdem den Zweck erfüllt. Das ist glaub ich ein schwieriges Konzept zu verstehen für viele Schüler. [B3.23]

Ich glaub schon. Ich glaub, dass es grad heutzutage wo ich heute in Wien den größten Teil meiner Schüler mit nicht deutscher Muttersprache hab. Die sowieso schon andere Fremdsprachen können, die andere Muttersprache haben, wo das einfach generell schon multilingualer Zusammenhang ist. Da ist es ganz wichtig, dass die Schüler lernen, dass es nicht eine gute oder eine schlechte Sprache gibt. Dass es vielleicht, dass es gerade eine angebracht und eine eher nicht so angebrachte Sprache oder Variante gibt. Ob das jetzt wirklich unterschiedliche Sprachen sind oder Dialekte, Aussprachen, Register was auch immer (.) dass kann man glaub ich grad als Sprachenlehrer schon sehr beeinflussen, wie die Schüler dazu stehen und wie die Schüler generell auch mit Sprachen umgehen. Mit verschiedenen Dialekten umgehen, dass Sie auch ja alles was stereotypen von anderen Fremdsprachen oder von anderen Sprachen mittlerweile in Schulen in Österreich hört, was das angeht. [B3.24]

Ich glaub hauptsächlich rein vom Sprachenlehrer her allgemein, weil es Lehrer halt schon auch wichtige Bezugspersonen für Schüler sind. Und grad wenn man dann eben eine Sprache unterrichtet, egal ob das Deutsch ist, ob dass der Deutschlehrer sind oder ob das Fremdsprachenlehrer sind, glaub ich schon, dass da die Einstellung vom Lehrer die Einstellung der Schüler sehr viel beeinflusst. Wenn der Lehrer jetzt davon ausgeht, dass sein Englisch, sein britisches Englisch das einzig wahre Englisch ist, werden das die Schüler auch so auffassen. Und wahrscheinlich auch so mitnehmen. Wenn da der Lehrer einfach selber von seiner Einstellung her offener ist und offener redet einen toleranten Eindruck eben vermittelt, kann das die Schüler schon einmal generell beeinflussen glaub ich. Und wenn man grad dann im Unterricht das auch noch einbaut, dass es eben hauptsächlich um Verständlichkeit geht, kann das eigentlich, glaub ich nur noch mal förderlich sein. [B3.25]

Wenn jetzt ein Lehrer dass so rüberbringen kann, wenn man mit dem Englisch was man in der Schule lernt, egal ob man jetzt die Normen wirklich komplett umsetzen kann oder nicht, dass man rein von dem was man, was man an kommunikativer Kompetenz da mitkriegt, wie viel man damit schon erreichen kann. Dann glaub ich dass es auf jeden Fall förderlich ist und dass es auf jeden Fall die Schüler beeinflusst, dass sie eben auch merken, dass es etwas nützlich ist und ihnen in verschiedenen Situationen, in verschiedenen Ländern mit verschiedenen Menschen nützlich sein kann. Ich glaub es kommt auch immer darauf an, was der Lehrer dann selber für Erfahrungen gemacht hat. Mich hat das sicher auch beeinflusst, dass ich durch ERASMUS in Spanien mit recht vielen unterschiedlich guten unter Anführungszeichen Englisch Sprechern aus der ganzen Welt in Kontakt gekommen bin, weil man dann erst einmal selber wieder merkt, worauf es eigentlich ankommt beim Sprechen. Was die Aspekte sind, die wirklich, denen wirklich verständlich machen. Ich würd mein Englisch selber jetzt als eher gut oder Standard-Amerikanisch vielleicht am ehesten noch einschätzen. Aber man merkt dann einfach, dass es komplett Wurst ist, wie standard oder nicht standard. Man redet am Ende im Endeffekt sowieso mit Händen und Füßen, wenn man sich mit anderen Leuten verständigen will, die auch nicht native speaker in Englisch sind. Und so denk ich, wenn man da selber Erfahrungen gemacht, dass man das dann vielleicht an seine Schüler noch einmal besser weiter geben kann und ihnen da hoffentlich auch zeigen kann oder ihre Wahrnehmung dahingehend verändert kann, dass sie auch wirklich merken, dass das einfach, die generelle Verständlichkeit das wichtigste ist und einfach diese, mir fällt das grad gar nicht ein wie man das ein, wie man das so schön nennt, diese Kooperation zwischen den Sprechern am wichtigsten ist, damit man sich versteht. [B3.26]

Genau, also einfach eben mit dem was man kann, in ein Gespräch so hineingehen das man sich an den anderen anpasst. Das man seine eigene Sprache anpasst und das man einfach schaut, dass man eben selber zu einem Verständnis kommt. Und dass das am Ende das Wichtige ist. [B3.27]

Ich glaub das es vielleicht wenn dann, wieder ein bisschen, ein bisschen sicherer machen kann, wenn sie merken, dass sie mit dem was sie können, mit dem was sie ausdrücken können und mit dem was sie irgendwie kommunizieren können, ihr Ziel auch erreichen können, glaub ich das es ihnen auch eventuell Selbstvertrauen gibt, dass sie es auch wirklich verwenden. Weil oft ist es auch so, wenn man irgendwie eine Norm hat oder einen Standard von dem man selber glaubst, dass man gar nicht ran kommt. Das man erst recht nicht mal probiert und da würd ich sagen, dass es schon hilfreich sein kann, wenn die Schüler wissen, dass das was sie machen vielleicht nicht perfekt ist aber deswegen nicht schlecht und trotzdem nützlich. [B3.28]

Glaub ich schon, dass das motivierend ist oder dass sich das positiv auf die Motivation auswirkt. Hauptsächlich eben weil man, also von meiner eigenen Ansicht her, ist Sprache generell etwas, was man lernen kann, wenn man es

verwendet. Wenn man es nicht verwendet, wird man es nie wirklich lernen. Und da glaub ich dass das Selbstvertrauen oder dieser Mut, dass man was damit tut mit der Sprache, dass das sehr wichtig ist, dafür dass man da auch wirklich zum Lernen kommt. Also zum Üben kommt. Insofern glaub ich schon, dass das ein gestärktes Selbstvertrauen oder ein gutes Bild von sich, dann nützlich sein kann. [B3.29]

Ich glaub das ist hauptsächlich ihre subjektive Wahrnehmung vom eigenen Lernerfolg beeinflussen kann oder positiv beeinflussen kann. Weil es eben wie ich vorher schon gesagt hab, für die Schüler, viel eher ersichtlich ist, dass sie einen Erfolg haben oder vielleicht ein motivierender Erfolg ist, wenn sie merken, dass sie das jetzt das tatsächlich verwendet haben, erfolgreich verwendet haben. Das ist natürlich schön und man freut sich als Schüler drüber, wenn man 10 von 10 Punkte auf eine Grammatikwiederholung kriegt, aber es ist denk ich, grad dann wenn man zum ersten Mal in einen Kontakt mit der Sprache kommt, in einen realen Kontakt und das dann auch wirklich im realen Leben verwenden kann, ist es glaub ich noch einmal motivierender wenn man merkt, dass man das jetzt gerade erfolgreich verwendet und wenn man da im Unterricht auf die Verständlichkeit wert legt, kann man das den Schülern denk ich ganz gut zeigen, dass sie das tatsächlich grad geschafft haben. Dass sie das wirklich erfolgreich umgesetzt haben und so genügend umgesetzt haben, dass das auch wirklich funktioniert hat. [B3.30]

Weils (.) ich denk das ist das einzige Problem mit diesen Fokus auf Verständlichkeit. Das man eben doch im Hintergrund immer als Ziel eine Zentralmatura haben muss. Und auch wenn es natürlich nie ein teaching to the test und for the tests ein sollte, dann ist es doch als Lehrer eines deiner Hauptziele, dass du deine Schüler durch die Matura durchbringst. Du willst ja auch dass die schulisch auch einen Erfolg haben. Und da ist es denk ich auch einfach wichtig, dass man da wieder eine Balance findet, zwischen den Standardlernzielen und den persönlichen Lernzielen für die Schüler. Ich glaub schon, dass das mit der Verständlichkeit ihnen, dass das den Schülerinnen, am ehesten dabei hilft das sie persönliche Lernziele oder selber eben sehen, dass sie die Sprache auch verwenden können. Für eine Standardprüfung muss man nach wie vor auf einen Standard hin lernen, weil ansonsten funktioniert das mit der Standardprüfung nicht mehr wirklich gut und da denk ich (.) muss man das eben als Lehrer irgendwie vermitteln können das beides wichtig ist. Das es einerseits wichtig ist, dass sie einen, einen Normorientierten Text produzieren können z.B. das sie wissen wie man, wie man verschiedene Präpositionen halbwegs richtig verwendet, wie man Wörter bildet in den ganzen language in use Sachen, dass sie andererseits aber auch merken, dass es ihnen persönlich noch viel mehr hilft, dass sie die ganzen Standards die sie lernen, dass sie die so anwenden können, dass das Verständlichkeit produziert. So irgendwie @ [B3.31]

Ist glaub ich eine recht persönliche Frage wieder. Generell würd ich sagen, wenn man eine, wenn man eine eigene Motivation hat, dann ist es auf jeden Fall die, die einen mehr motiviert. Manchmal ist es leider so, dass die Schüler mit dem Fach Englisch nix anfangen können, mit der Sprache nix anfangen können oder einfach generell einfach andere Interessen haben. Dann ist es denk ich schon eine gut zusätzliche Motivation, dass man zumindest sieht, wenn man sich anstrengt, dann bekommt man gute Noten, die mir zumindest einen Universitätszugang ermöglichen oder die zeigen, dass ich mich bemüht haben. Die mir Jobchancen geben. Da glaub ich wieder, dass es grad recht viel auf die persönliche Einstellung einkommt. Es gibt sicher idealistischere Menschen, die einfach finden, das ist jetzt schön wenn ich die Sprache kann und wenn ich meine eigenen Ziele erreichen kann. Und es gibt sicher einige die das pragmatischer sehen und das einfach als ein Mittel zum Zweck leider ein bisschen sehen. [B3.32]

Das ELF das ganze, das ganze Konzept ELF, weil es halt doch. Für mich beschränkt sich das doch von rein persönlicher Erfahrung auf, auf die eigene Einstellung, dass man die vermittelt. Darauf das man z.B. beim Schreiben einmal beide Variante, Britisch Englisch, American Englisch akzeptiert. Dass die Schüler wissen, dass das einfach 2 Versionen sag ich einmal von der gleichen Sprache sind. Dass das beide gleichwertig ist, mir fehlen da, selber ein bisschen die konkreten Ideen, wie man das außer drüber reden noch irgendwie einbauen könnt. Das find ich einfach selber interessant. Also Ideen bzgl. Übungen oder einfach Aktivitäten, Gruppenarbeiten oder sonst irgendetwas. Wie man das dann wirklich vielleicht auch als eigenes Thema, grad in der Oberstufe braucht man eh immer gute Themen über die man reden kann @ Das man das einfach nochmal, irgendwie konkret unterbringt. Das ist einfach etwas was mich selber interessieren würd, bzgl. Ideen die es dazu gibt oder Übungen. [B3.33]

Nein, ich hab das früher so gemeint, dass das rein zusätzlich für die Schüler noch greifbarer wird. Grad wie du jetzt gesagt hast, der Doppelstandard ist dann vielleicht ein bisschen schwer zu verstehen, weil man sich denkt, naja was jetzt. Soll ich es jetzt lernen, damit mich die Leute auf der Welt verstehen oder soll ich es jetzt lernen, damit ich die Matura schaffe. Und das ist halt für die Schüler dann vielleicht noch etwas zum Anhalten, wenn sie es wirklich als Thema auch dabei haben, was es bedeutet, was man mit Englisch einfach weltweit auch wirklich damit anfangen kann. [B3.34]

Interview 7, Anja (A4), March 31, 2016

Ahm (.) Wenn ich was Neues lernen kann, also einfach dieses Neue von dem was ich lerne und (.) wenn ich irgendwie ein Ziel hab und ich weiß dadurch kann ich irgendetwas erreichen. Und sei es nur, dass ich mich dann im Unterricht dann mit jemanden auf Französisch unterhalten kann. Genau. [A4.1]

Also wenn man jetzt konkret vom Sprachenlernen sprechen, dann ja genau. Kommunikation. [A4.2]

Wichtig ist einfach beim Sprachenlernen, dass man die verschiedenen Kompetenzen übt. Nur eine Kompetenz zu üben ist zu wenig. Also aufdecken und dann ist es eben wichtig, dass man die Motivation schon, zumindest schon ein bisschen Motivation hat und einfach auch gefordert wird, in gewisser Weise. Also auch wenn es jetzt ein schlechter Schüler ist, dass der auch ein bisschen gefordert, gefördert wird, auch wenn es nur ganz minimal ist. Und ja auch das motivierende vom Lehrer aus geht. Und weil es eben für mich so wichtig ist, dass man auch einfach ein Ziel hat. Dadurch kann man dann das und das machen. Genau. [A4.3]

Ausgebremst ist es sicher durch schlechte Noten worden. hmmm (.) Aber eben auch was die Lehrer an sich, was die beeinflusst haben, also ihr Verhalten hat auch mich beeinflussten und meine Motivation dadurch. [A4.4]

Ja als aller erstes was ich eh schon angesprochen hab, dass das von mir selber ausgeht. Das ich einfach, ja so in dem Sinn, ein gutes Vorbild bin und die Motivation vermittelt. Aber dann auch, dass ich ihnen einfach verschiedene Zugänge zum Englischlernen ermögliche, also (.) jeder soll das finden, wo er sich am leichtesten tut. Und wenn es jetzt Filme schauen ist oder eher was schriftliches oder keine Ahnung. Ahm und auch (.) schon ein bisschen vermitteln, okay, suche dir ein Ziel warum du das eigentlich machen willst. [A4.5]

In dem man zusammenarbeitet während der Stunde oder bei den Hausübungen. In dem sie einfach kommunizieren im Englischunterricht. [A4.6]

Ahm, ja wie schon erwähnt, dass jeder seinen persönlichen Zugang findet. Der eine ist eher der auditive Typ, der andere liest mehr und nimmt dadurch mehr auf. Ahm (.) und (.) dann ist es auch so, je nachdem wie diese Schüler und Schülerinnen sind, dass einfach ihre Ziele für sich selber stecken. Wenn jetzt jemand nicht so eine Motivation hat, kann er sich nicht so ein hohes Ziel stecken. Das ist glaub ich auch wichtig. Weil sonst verliert man eben diese Motivation. [A4.7]

Ja ich denke schon. Also gerade die Idee, dass die Schüler keine Lerner sind, sondern eben das man drauf schaut, was sie schon können, das finde ich einen guten Ansatz. Und ich denke auch, dass das ELF schon ein Thema ist und sein wird und sein muss im Englischunterricht. Weil eben Englisch nicht nur sich auf diese native countries, also auf diese native Länder sich bezieht, sondern eigentlich weltweit ist, einfach global eine Sprache ist. Und das sollte man auch im Unterricht vermitteln. Genau. [A4.8]

Ich seh' aber trotzdem so ein bisschen die Gefahr, bei diesen Fehlern zulassen und ich denk auch bei der Aussprache wird es dann ein Thema werden. Also da bin ich eher zwiegespalten wie ich damit umgehen werde. [A4.9]

Ich denk, dass es grad beim Sprechen immer so dieses. Geh ich eher auf das kommunikative und sollen sie eher versuchen dass sie bei einer Aufgabe so viel wie möglich reden oder leg ich eher den Fokus auf die Aussprache selber. Und

da denk ich bei Ersteren, dass eben ELF ein Thema ist, das man versucht zu sprechen, auch wenn man jetzt manche Fehler und nicht die perfekte Aussprache hat. Was mir aber auch noch wichtig ist, ist einfach, dass man das Konzept an sich vermittelt und auch so punktuell hinweist, okay, Englisch bezieht sich jetzt nicht nur auf die paar Länder wo sie gesprochen werden. [A4.10]

Ahm (.) ich glaub da muss man unterscheiden, weil Schüler die perfekt Englisch lernen wollen, also wirklich einfach gut Englisch lernen wollen und einfach motiviert sind, dass sie auf ein gutes Level kommen, denen wird das weniger bringen. Die wollen sich wahrscheinlich eher an dem native Englisch orientieren. Aber Schüler die jetzt nicht ganz so gut sind und Probleme bei der Aussprache haben, für die ist das glaub ich schon angenehmer zu sehen, wichtig ist einfach, dass ich kommunizieren kann auf einem guten Level, aber es ist auch okay, wenn man die Deutsche (.) wenn man das Deutsche an der Aussprache ein bisschen erkennt. Oder wenn man Fehler macht mit dem s, oder, 3rd person-s. [A4.11]

Uhm (.) Ich denke schon. Ich denke schon, dass das sie anregen kann. Andererseits gibt es auch die Gefahr, dass sie sagen, okay da brauch ich mich eh nicht mehr so bemühen, solange man irgendwie versteht was ich sage, ahm, tja, ist es okay. [A4.12]

Ich denke schon, dass es schon sein kann, dass da mehr Schüler aufzeigen. Eben weil sie sich trauen, weil sie denken, okay, ich kann auch was dazu sagen, auch wenn ich nicht so gut Englisch kann. Andererseits hat es auch noch mit ganz vielen anderen Faktoren zu tun, wie eben, fühl ich mich wohl in der Klasse und wie das Klassenklima so ist. [A4.13]

Also da geht vom Lehrer natürlich wieder viel aus, wie der mit den einzelnen Schülern umgeht. Vom Schüler selbst wie Selbstbewusst der/die motivieren kann, ahm, wie schüchtern er ist. ahm, ich denk schon das diese ELF Einstellung schon was beitragen kann, aber halt nicht zur Gänze. [A4.14]

Ich denke schon, dass es was bewirken kann, dass es etwas an der Einstellung verändern kann, weil ein paar denken dann, meistens denkt man immer, na man muss das jetzt perfekt sagen und ist sehr perfektionistisch und kritisiert dann wahrscheinlich auch anderen Schülern, insgeheim. Also an den Mitschülern. Also ich denk schon, dass das was bewirken kann. [A4.15]

Das einfach dieser Perfektionismus und dieser Wettbewerbsgedanke ein bisschen genommen, weil (.) ich schon denk, dass der nicht immer fördernd ist. Gerade für die schlechteren Schüler, macht das sehr viel Druck aus und ist einfach nicht gut für die Klassengemeinschaft an sich [A4.16]

Ich denk schon, dass sie durch das ELF, durch diesen Zugang schon eine andere Nützlichkeit von Englisch entdecken können. Oder dass das einfach hervorgehoben wird, wie global Englisch verwendet wird in der Wirtschaft, in der Wissenschaft usw. und (.) ja das da eben dieser native approach ahm nicht ganz

so wichtig ist, wie er immer war eigentlich. Weil eben viele Menschen von verschiedenen Ländern Englisch miteinander sprechen. [A4.17]

Na dann würd ich noch so sagen (.) ahm (.) ich glaub man nimmt das Englisch aus der Schule auch ein bisschen anders wahr. Wenn man sich nachher mit Leuten unterhält und kommuniziert, dann ist das natürlich einfach viel, natürlich realer sozusagen, wie man das man in der Schule immer so geübt hat und was einfach teilweise nicht der Praxis so nahe kommt. Aber wie schon gesagt, man greift natürlich schon wieder auf Sachen zurück, und denkt sich, das hab ich so und so gelernt und natürlich kann man das nicht 1:1 übernehmen. [A4.18]

Da würd ich auch am Anfang auch aufpassen. Ich glaub, wenn man eine Sprache lernt, da nimmt man am Anfang ganz schön viel. Und wenn man immer eine schlechtere Aussprache unter Anführungszeichen hat und das eben kein native englisch ist, dann glaub ich schnappt man da vielleicht viel auf. Und ich würde schon es bis zu einem gewissen Grad vermeiden, einfach weil ich denke, dass man schauen sollte, dass man so gut wie möglich Englisch kann. [A4.19]

Es kommt jetzt drauf an, wenn man ganz klassisch jetzt von diesen 8 Jahren Gymnasium oder diesen ersten 4 Lernjahren. Ich weiß nicht ganz genau. Vielleicht sollte man in der 1. und 2. Klasse nicht so, nicht wirklich oder vielleicht nur ganz minimal. Vielleicht auch nicht unbedingt bei diesen listenings und dann, also immer mehr einfließen lassen und auch diese, dieses Bewusstsein fördern, es gibt mehr als nur das native Englisch. [A4.20]

Ich denke mir (.) ich denk mir, dass das irgendwie das Bewusstsein fördert, dass man, also das die Schüler einfach merken, sie können was sagen und das was sie sagen ist eigentlich wichtig. Und deshalb sollte man es auch verstehen. und das der Fokus einfach mehr darauf liegt, was sie sagen und nicht wie sie es sagen. Also wie sie es sagen, ist natürlich auch immer, ist auch irgendwie immer ein bisschen wichtig und vermittelt was, aber grundsätzlich - was du sagst ist gut, du hast eine Meinung, das ist super. Das finde ich auch ganz wichtig in der Schule. [A4.21]

Ja, persönliche Lernziele glaub ich schon. Es ist dann immer, es ist einfach die Frage, die noch offen ist, wie Englisch dann in Zukunft beurteilt wird. Wenn man sagt, man beurteilt noch streng nach der korrekten Aussprache, dann kann man nicht durch ELF(.) irgendwas (.) kann man natürlich schon etwas bewirken, so 100%ig weiterhelfen wird's auch nicht. [A4.22]

Ich glaub dann wird einfach ELF einfließen ahm ins Bewusstsein, also dann möchte ich einfach das Bewusstsein der Schüler her nehmen, okay, das gibt's und ahm ihr könnt das verwenden, gerade beim Sprechen, beim Schreiben usw. wird es aber einfach schwierig. Da kann ich es mir einfach nicht vorstellen, dass das. Das bringt eigentlich nichts. Weil wenn's dann standardisiert geprüft bzw. beurteilt wird, dann kann ich nicht ELF her nehmen. [A4.23]

Interview 8, Birgit (B4), April 3, 2016

Dass ich mich mit anderen verständigen kann und das wollt ich als Kind auch schon immer. Sei es, wenn ich jetzt, weiß nicht, in England war mit der Schule, wollte ich dass die Leute mich dort verstehen und gut verstehen. Und ja, lernen an sich (.) Interesse, ganz viel Interesse. Es kommt drauf an, es kommt auch darauf an, ob ich darin gut bin. Und ob ich da auch positives Feedback kriege. Lob, gute Noten aber auch wenn ich daran scheitere das mich jemand gezielt fördert. [B4.1]

Was ich immer antworte ist, 1. musst es du wissen und dann vor allem bei den Kleineren frag ich nach, ob sie sehr wurrig sind, ob sie eher still sitzen, ob sie sich oft was vor sagen, wenn sie sich das merken möchten, wie z.B. bei einem Lied, also ich frag da nicht gezielt nach dem lernen nach, sondern nach ihren normalen Gewohnheiten. Und dann geb' ich ihnen gezielt Tipps. Also z.B. der eine Nachhilfeschüler ist, der hat nie still sitzen können, der wollte immer rumlaufen, wollt sich immer bewegen und den hab ich z.B. gesagt, er soll sich auf einen Hüpfball setzen und da die Vokabel lernen. Oder er soll herumgehen während dem lernen. Oder dazwischen Pausen macht und dann sich bewegen. [B4.2]

Auf jeden Fall sprechen, sprechen, sprechen. So gut es geht. Ja. Da geht man dann meistens wirklich der Knopf auf nach 2 Wochen, also wenn es wirklich regelmäßig ist. [B4.3]

Das da mehr hätte gehen können und ja sinnvoller gewesen wäre. Auch wenn er von der persönlichen Seite sehr nett gewesen war und sich wirklich für uns interessiert hat. Aber es war halt vom Unterricht her so wenig da. Also wirklich von der fachlichen Seite. Ein bisschen der Perfektionismus, also bei der Grammatik [hat mir gefehlt] z.B. Also wir haben das erarbeitet auch, aber es war dann nur, meiner Meinung nach einfach zu wenig, zu wenig geübt, zu wenig wiederholt, so dass das gesessen hätte. [B4.4]

Tja, gute Frage. Ich möchte ihnen schon die Chance geben, dass sie merken, 1. es wird gebraucht heutzutage, die meisten wissen das im Gymnasium eh schon, das Englisch einfach nicht nur Englisch ist, aber auch das ihnen auch auf der persönlichen Ebene etwas bringt. Dass sie sich einfach mit viel mehr Leuten unterhalten können. Oder Filme anschauen können im Original, dass es da Unterschiede gibt einfach zu den Übersetzungen und das sie das können und das ihnen das etwas bringt für die Zukunft. [B4.5]

Zuerst würd ich erstmal fragen woher das überhaupt kommt oder was ihnen nicht passt. ich find schon dass es wichtig ist, dass man nach einem Feedback fragt, warum das nicht funktioniert. Z.B. in der Nachhilfe bin ich schon oft drauf gekommen, dass das gar nicht mit dem Fach an sich zu tun hat sondern mit persönlichen Umständen. Oder aus anderen Fächern oder von der Lehrperson selber. (.) Ja ich glaub das ist wichtig, dass man mal nachfragt. Um zu vermeiden,

so individuell wie möglich zu gestalten, abwechslungsreich auf alle Fälle, nicht immer das gleiche und dann auch nachfragen was die Schüler machen wollen find ich auch ganz wichtig. [B4.6]

Dass Sprache immer ein Mittel zur Kommunikation ist. Ein Austausch von Kultur, dass da einfach 2 Kulturen aufeinander treffen und man davon auch einfach profitieren kann und toleranter wird. Ja und das sie einfach, dass sie das im Leben einfach bereichert, dass sie da, und offener werden. [B4.7]

Ja weil ich vorher schon gesagt habe, dass es eine Möglichkeit sein soll in Kontakt zu treten und ich kann auf verschiedensten Niveaus in Kontakt treten und so lange mich der, mein Gesprächspartner versteht, kann ich mich mit dem austauschen. Und das sollte immer das Ziel sein in meinem Unterricht. Das ich ihnen beibringe ihr habt zwar erst angefangen, aber ihr könnt euch schon mit dem und dem verständigen und ihr habt schon was in der Hand und die Leute verstehen euch. [B4.8]

Dass die Schüler oft Angst haben, dass sie sprechen weil sie sagen das ist grammatikalisch korrekt oder ich kann das jetzt nicht so ausformulieren obwohl sie ein native speaker wahrscheinlich schon verstehen würde oder ein anderer der jetzt Englisch spricht auch wenn es jetzt nicht. Und das glaub ich motiviert schon ein bisschen die Angst und trauen sich mehr. Und lernen dadurch glaub ich auch leichter. Wenn dieser Angstfaktor vor diesem grammatikalischen weg fällt. [B4.9]

Also ich glaub auf alle Fälle, weil dadurch verlieren sie auch die Scheu (.) das sie auch nicht den Zwang verspüren, ich muss jetzt unbedingt alles richtig machen, weil mein Partner versteht mich ja trotzdem. Und ich kann mich ja trotzdem ausdrücken was ich sagen möchte. Ich glaube das ist ein großer Faktor. [B4.10]

Ja, Gruppenarbeiten z.B. Auch generell in der Großgruppe in der Klasse, dass das erleichternd wirken kann. Weil es einfach immer verschiedene Schüler gibt die halt nicht so extrovertiert sind und da eher zurückhaltend sind und die da auch eine fördernde Atmosphäre haben kann, wenn sie merken, dass das einfach. [B4.11]

Ich glaub es wär für alle förderlich. Es gibt aber sicher Schüler, die damit nicht umgehen können, weil sie einfach, diese Korrektheit auch wollen. [B4.12]

Ja wahrscheinlich auch von den Eltern, sie müssen das jetzt alles grammatikalisch korrekt und damit ich noch besser und besser, also dieser Ehrgeiz spielt eine große Rolle, die dann viele haben oder viele mitbekommen von den Eltern oder anderen Lehrenden. Ja das glaub ich schon, dass das vielleicht auch ein bisschen (.) verängstigend wirkt oder verstörend. [B4.13]

Weil sie darauf auch gezielt vorbereitet werden durch das und dann vielleicht ähm (.) dadurch einfach, weiß ich nicht wie ich das jetzt ausdrücken soll @ sie werden

einfach darauf gezielt vorbereitet und ich glaub einfach, wenn sie dann so weit sind und auf diese Sprecher treffen, da einfach damit umgehen können. [B4.14]

Ich glaub schon, dass sie dadurch auch sensibler z.B. auf multikulturelle Individualitäten in der Klasse, glaub ich schon, dass sie das auch sensibilisiert für das. Inwieweit weiß ich jetzt nicht [B4.15]

Ich glaub schon dass sie merken, dass es heute einfach ohne Englisch nicht mehr geht. Das es einfach immer globaler und internationaler wird. Das einfach wirklich schon fast alle Englisch lernen irgendwo auf diesem Erdteil und ich glaub schon, dass wenn sie lange Englisch sprechen und dann auch selber merken, okay, das könnte ein romanisch Sprechender Englischsprecher sein. Also ich glaub schon dass das die Wahrnehmung verändert. [B4.16]

Weil sie einfach einen Grund haben für das. Weil das einfach mit dem ELF approach ein gemeinsames, eine gemeinsame Sprache ist zwischen den verschieden sprachigen Leuten und wir da einfach gewisse Regeln brauchen, damit wir das gleiche ausdrücken und die muss man halt lernen und somit haben (.) und diese Tools haben somit einen Grund, warum ich die dann verwend. [B4.17]

Ich glaub schon, dass sich gewisse Leute dann einfach verständlicher ausdrücken müssen usw. damit sie verstanden werden und ich glaub das kitzelt auch aus vielen dann (.) also ich glaub, dass dann viele reflektieren anfangen ob sie verständlich, nicht nur in ihrer normalen Sprachen sondern auch in der Körpersprache usw. und das sie sich dann vielleicht schon auch ändern, oder öffnen oder [B4.18]

Ich glaub schon dass sie das positiv beeinflusst. Weil sie schon merken, sie haben, wenn auch nicht perfekt, aber auf alle Fälle einige Skills dazu gelernt, die sie nutzen können und sie verstanden. Das glaub ich schon dass sie das positiv beeinflusst und stärkt. [B4.19]

Weil damit es verständlich beim schriftlichen, muss natürlich eine gewisse Korrektheit haben. Und ja beim mündlichen kann ich mich wiederum verständigen durch die Körpersprache, da spielt Charisma und da spielt so viel mit was die Sprache verständlicher macht (.) Weil ich glaub beim mündlichen kann es auf alle Fälle viel helfen und ich glaub auch beim schriftlichen wenn man trotzdem einen gewissen Fokus auf Korrektheit hat beim schriftlichen. [B4.20]

Ja ich find man muss es ein bisschen gesondert betrachten. Ich find man soll ELF schon in den Unterricht integrieren, aber es ist immer noch eine Schule. Es geht immer noch darum das wir ihnen was beibringen und dass das halt einen gewissen Standard entspricht. Ich kann mich auch verständigen wenn es grammatikalisch fast nicht richtig ist, aber es geht darum, dass man das auch einfach leichter verständlich macht und da spielt es dann schon eine Rolle find ich. [B4.21]

Ja glaub ich spielt eine große Rolle für die Lernmotivation und für den Schüler selber. Weil das krieg ich auch in der Nachhilfe mit. Das sie dann z.B. Sendungen schauen die es halt einfach nicht auf Deutsch gibt und ich sag, ich möchte einfach besser werden. Ich möchte Dinge verstehen. Ich glaub schon dass sie das leichter erreichen können dadurch. [B4.22]

Ich such mir das selber aus, genau und ich muss ja nicht alles verstehen, so lange ich einen Teil verstehe. Und irgendwann kommt dann der Punkt, ich versteh ein bisschen mehr. Ich hab ein neues Ziel und das fördert wahrscheinlich dann wieder die Motivation desjenigen. [...] Ja weil sie einfach persönlicher sind und einen persönlichen Bezug haben. Weil z.B. mit der Serie. Eine Serie schau ich jetzt nicht unbedingt in der Schule. Aber daheim schau ich mir das schon für meinen persönlichen Nutzen oder für mein eigenes Interesse an. [B4.23]

Ich glaub auf alle Fälle das wir in einer richtigen Richtung sind im Gegensatz zu unserer eigenen Schulausbildung jetzt im Englischen. Und ich glaub dass es auf alle Fälle wichtig ist, dass die Kinder merken, es gibt einen Grund dass ich Englisch lerne. Es ist jetzt nicht nur, weil es gerade vorgegeben ist und es gerade Global wichtig ist. Einen persönlichen Nutzen auch finden, dass sie, das ich einfach kommunizieren kann. ELF findet Bedeutung und nicht mehr auf diese, ach, ich muss jetzt, tausend Aufsätze die grammatikalisch korrekt sind und im Endeffekt wenn ich dann im Ausland bin, kann ich dann nicht kommunizieren. [B4.24]

Auf positiv ich kann das jetzt mit dem. Ich kann vergangene Ereignisse ausdrücken, das hat einfach einen ganz anderen Bezug wie, ich muss jetzt die past simple lernen, weil das so im Buch steht. [B4.25]

Abstract (English)

L2 learning motivation as well as ELF-sensitive teaching are both research areas that have sparked interest over the past two decades, hence an exploration of the interrelation of the two might generate revealing results. Additionally, the target group of pre-service teachers only seldom get heard in scholarly research (Inal & Özdemir 2015; Kaur 2014; Sougari & Faltzi 2015), even though their opinions are likely to offer a glimpse into the future of ELT. Although up to present, no studies exploring the motivational potentials of an ELF-sensitive teaching approach have been conducted, an array of its principles can be linked to L2 learning motivation theory. For instance, L2 learning motivation can be fostered by setting clear and realistic goals, a principle also held high when teaching in an ELF-sensitive way. Additionally, embracing students' abilities instead of picking on their deficiencies serves as another example of how motivation and ELF-sensitive teaching are intertwined. When teaching ELF-sensitively, tolerance and acceptance regarding linguistic differences are promoted as key values which creates a relaxed and friendly learning atmosphere, this in turn functions as a motivational stimulus. Moreover, ELF-sensitive teaching offers the possibility of letting more of the real world into the classroom so as to prepare students for what awaits them since students are informed about how and in which contexts English is used. Knowing about the usefulness and the relevance of a skill or a language that is being learned boosts L2 learning motivation. Generally, a critical reading of the L2 learning motivation theory suggests that an ELF-sensitive teaching approach includes many principles that serve to keep learners' motivational levels high. In my research project I would like to investigate in how far pre-service teachers' think an interrelation between ELF in the language classroom and motivation exists. In this respect, I will explore their beliefs concerning the potential ways language learning motivation can be affected by teaching English ELF-sensitively. For the purpose of this research project, eight qualitative interviews were conducted to gain an in-depth insight into the personal opinions of Austrian pre-service teachers.

Abstract (Deutsch)

Bei der Sprachlernmotivation genauso wie dem ELF-sensitive teaching handelt es sich um Forschungsfelder, die in den letzten 20 Jahren großes Interesse geweckt haben, daher könnte eine Untersuchung der Schlüsselstellen zwischen den beiden Bereichen aufschlussreiche Resultate hervorbringen. Außerdem kommt die Zielgruppe der Lehramtskandidat_innen und somit der zukünftigen Lehrer selten zu Wort im Rahmen der wissenschaftlichen Forschung (Inal & Özdemir 2015; Kaur 2014; Sougari & Faltzi 2015), obwohl ihre Meinungen Einblick gewähren könnten in die Zukunft des Englischunterrichts. Bisher gab es keine Studien, die sich mit dem Motivationspotential eines ELF-sensitive teaching approachs auseinandergesetzt haben, nichtsdestotrotz können eine Vielzahl der zugrundeliegenden Prinzipien mit der Sprachlernmotivationsforschung verknüpft werden. Beispielsweise kann Sprachlernmotivation durch eine klare und realistische Zielsetzung gefördert werden, eine Grundidee, die ebenso in einem ELF-sensitive teaching approach einen hohen Stellenwert genießt. Des Weiteren ist das Loben der Fähigkeiten der Schüler_innen anstelle des Hervorhebens ihrer Fehler ein zusätzliches Beispiel für das Zusammenwirken von Motivation und ELF-sensitive teaching. Generell kann gesagt werden, dass eine kritische Lektüre der Forschungsergebnisse aus der Sprachlernmotivationsforschung suggerieren, dass ein ELF-sensitive teaching approach viele Prinzipien enthält, die die Lerner_innenmotivation positiv beeinflussen. Im vorliegenden Forschungsprojekt wird untersucht inwiefern Lehramtskandidat_innen denken, dass eine Verbindung zwischen ELF im Klassenzimmer und Motivation besteht. Um dies herauszufinden, werden ihre Anschauungen bezüglich der möglichen Arten auf die Sprachlernmotivation durch ELF-sensitive teaching beeinflusst wird erforscht. Im Rahmen dieses Forschungsproject wurden acht qualitative Interviews durchgeführt um einen genauen Einblick in die persönlichen Meinungen von österreichischen Lehramtskandidat_innen.