



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

How Professional and Passionate Teachers Motivate their  
Learners: A Teacher Cognition Research on Motivational  
Strategies in the Context of Austrian EFL Primary and  
Secondary Education

verfasst von / submitted by

Theresa Loacker

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

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

A 190 344 350

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

Lehramtsstudium UF Englisch und UF Italienisch

Betreut von / Supervisor:

Ao.Univ.-Prof. Mag. Dr. Ute Smit



## **Acknowledgements**

First and foremost, I want to thank my supervisor Ao.Univ.-Prof. Mag. Dr. Ute Smit who greatly supported me in writing this thesis. In case I had also focused on tertiary education and had needed a participant for my interviews, I would have invited her because she is motivated, truly professional and passionate not only in her own teaching I could experience, but also in her role as a supervisor.

Secondly, I am genuinely grateful to my wonderful family, partner and friends. Thank you for always being there for me, for believing in me, for encouraging me and for loving me. I really appreciate that at times you distracted me when you had the feeling that I was sitting too much in front of my computer.

Lastly, I want to deeply thank my seven motivated, professional and passionate teachers who participated in my study. Without your help, I would not have been able to undertake my research. Thank you for taking the time to share your valuable experience with me and to literally convey your motivation and enthusiasm for teaching to me. I learned so much from having talked to you, especially how I can turn into a motivated, professional and passionate teacher myself. I am sure that I will apply many of your motivational strategies in my future teaching and that I will follow the excellent pieces of advice you gave me.

# Table of Contents

|                                                                                 |           |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>List of figures.....</b>                                                     | <b>i</b>  |
| <b>List of tables.....</b>                                                      | <b>i</b>  |
| <b>1 Introduction.....</b>                                                      | <b>1</b>  |
| <b>2 Motivation in learning English as a Second/Foreign Language.....</b>       | <b>3</b>  |
| 2.1 The global and local role of learning English .....                         | 4         |
| 2.2 The relevance of the learners' age and motivation for learning English..... | 5         |
| 2.3 Unravelling the motivation construct: a definition of motivation.....       | 7         |
| 2.4 The development of L2 motivation theories in four periods.....              | 9         |
| 2.4.1 The social-psychological period .....                                     | 10        |
| 2.4.2 The cognitive-situated period.....                                        | 13        |
| 2.4.3 The process-oriented period.....                                          | 19        |
| 2.4.4 The socio-dynamic period.....                                             | 21        |
| 2.5 Summary .....                                                               | 24        |
| <b>3 The importance of the teacher in motivating L2 learners .....</b>          | <b>25</b> |
| 3.1 Teacher-specific L2 motivation theories.....                                | 26        |
| 3.2 Prerequisites of teachers for motivating their learners .....               | 29        |
| 3.2.1 The teacher's motivation.....                                             | 29        |
| 3.2.2 Teacher professionalism .....                                             | 30        |
| 3.2.3 The teacher's passion .....                                               | 36        |
| 3.3 Summary .....                                                               | 41        |
| <b>4 Motivational strategies in teaching English as a Foreign Language.....</b> | <b>43</b> |
| 4.1 Dörnyei's contributions to researching motivational strategies .....        | 45        |
| 4.2 Further exemplary studies conducted on motivational strategies .....        | 48        |
| 4.3 Language teacher cognition research on motivational strategies .....        | 51        |
| 4.4 Empirical findings on motivational strategies scrutinised .....             | 57        |
| 4.5 Summary .....                                                               | 61        |
| <b>5 The empirical study .....</b>                                              | <b>62</b> |
| 5.1 Rationale of the study.....                                                 | 62        |
| 5.2 Method.....                                                                 | 64        |
| 5.2.1 Research questions and hypotheses .....                                   | 66        |
| 5.2.2 Development of the interview guide.....                                   | 66        |

|          |                                                                                   |            |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.2.3    | Participants.....                                                                 | 68         |
| 5.2.4    | Conducting the interviews .....                                                   | 70         |
| 5.2.5    | Data analysis .....                                                               | 70         |
| 5.3      | Findings and discussion.....                                                      | 72         |
| 5.3.1    | Motivation in general .....                                                       | 73         |
| 5.3.2    | The students' and the teachers' motivation.....                                   | 75         |
| 5.3.3    | Characteristics of professional teachers .....                                    | 76         |
| 5.3.4    | Characteristics of passionate teachers .....                                      | 82         |
| 5.3.5    | The teachers' use of motivational strategies .....                                | 86         |
| 5.3.6    | The influence of the learners' age.....                                           | 95         |
| 5.3.7    | Other relevant findings.....                                                      | 97         |
| 5.4      | Summary .....                                                                     | 98         |
| <b>6</b> | <b>Conclusion .....</b>                                                           | <b>99</b>  |
| <b>7</b> | <b>Bibliography.....</b>                                                          | <b>104</b> |
| <b>8</b> | <b>Appendix.....</b>                                                              | <b>109</b> |
| 8.1      | German summary .....                                                              | 109        |
| 8.2      | Abstract .....                                                                    | 111        |
| 8.3      | Questionnaire to verify the professionalism and passion of the participants ..... | 112        |
| 8.4      | Interview guide English and German version .....                                  | 113        |
| 8.5      | Coding manual .....                                                               | 117        |
| 8.6      | Transcripts of the interviews .....                                               | 124        |

## **List of figures**

|                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figure 1: Dörnyei's (1994: 280) framework of foreign language learning motivation .....                   | 14 |
| Figure 2: Dörnyei's (2001: 29) process model of motivational teaching practice.....                       | 27 |
| Figure 3: Characteristics of a professional teacher (Mustafa 2013: 170) .....                             | 31 |
| Figure 4: Components of teachers' cognition (Borg 2003: 82) .....                                         | 52 |
| Figure 5: Relation between research questions and the categories of the qualitative content analysis..... | 73 |

## **List of tables**

|                                                                                                                                           |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Table 1: Williams' and Burden's (1997: 138-140) framework of L2 motivation .....                                                          | 18 |
| Table 2: Enthusiastic teacher behaviours (Collins 1976: 39) .....                                                                         | 37 |
| Table 3: Comparison between Cheng's and Dörnyei's (2007: 161) findings and Dörnyei's and Csizér's (1998) study .....                      | 46 |
| Table 4: Motivational strategies of Japanese EFL teachers (Cowie & Sakui 2011: 220-221) .....                                             | 53 |
| Table 5: Teacher cognition research on motivational strategies in comparison to Dörnyei's (2001) process model (Waddington 2017: 7) ..... | 56 |
| Table 6: Data of the participating teachers .....                                                                                         | 69 |
| Table 7: Features of professional teachers .....                                                                                          | 77 |
| Table 8: Analysis of motivational strategies in primary school.....                                                                       | 86 |
| Table 9: Analysis of motivational strategies in secondary school .....                                                                    | 89 |

# 1 Introduction

Every child deserves a champion, an adult who will never give up on them, who understands the power of connection, and insists that they become the best that they can possibly be (Pierson 2013).

This quote, obtained from a TED talk given by Rita Pierson, inspired me for the topic of this paper. As a prospective teacher of two foreign languages, English and Italian, I wanted to know how to be a champion for my future students. In the process of writing this paper, I found an answer to my question: the teachers who turn into a champion for their students are the ones who are motivated, professional and passionate and who know how to motivate their learners. Indeed, the teachers who made most difference to my life were those who motivated me to learn foreign languages and to become a language teacher myself.

There is consensus that without motivation, acquiring a foreign language successfully is almost impossible (Ushioda 2016: 564; Dresel & Hall 2013: 102; Włodkowski 2008: 2). Although the importance of motivation is ubiquitous, I was wondering about how and with what specific strategies I can motivate my learners. The first theories about foreign and second language learning motivation were developed 60 years ago; however, these publications did not focus on the *how*. Research on motivational strategies which tackled this central aspect only initiated in the 1990s (Dörnyei 1998: 117). Since then, an abundance of studies on motivational strategies has been conducted. Many of these studies compared whether the teacher's use of motivational strategies affects students' motivation in a positive way. However, the teachers' cognitions about motivation in general and the perspectives of teachers on motivational strategies in particular have rather been neglected in empirical research so far (Cowie & Sakui 2011: 214; Katz & Shahar 2015: 578). This gap was partly filled by doing teacher cognition research on motivational strategies, but to date, this field of research is still rather limited (Waddington 2017: 2). Moreover, despite representing valuable findings about motivational strategies on all levels of education, no research seems to have examined whether the age of learners influences the teacher's use of motivational strategies. In addition, although scholars agree that the teacher's motivation (e.g. Dörnyei & Ushioda 2011: 185; Gill 2005: 36), professionalism (e.g. Kunter et al. 2013: 815) and passion (e.g. Moè 2011a: 276; Harden & Laidlaw 2012: 19) have a positive influence on students' motivation, the participants of studies on motivational strategies have never been chosen on the basis of such criteria.

The empirical study conducted within this paper attempts to address these limitations. Therefore, the purpose of this paper is to stress the positive impact of the teacher's motivation, professionalism and passion on students' motivation. Furthermore, I will investigate how motivated, professional and

passionate EFL primary and secondary teachers motivate their students with motivational strategies. This use will be explored through a teacher cognition research and qualitatively analysed semi-structured interviews. Secondary aims of the study are to determine what teachers see as features of being professional and passionate and to what extent the participants believe that these teacher characteristics, namely being motivated, professional and passionate, impact the students' motivation. The range of school levels represented in this study will also allow to reveal how the age of students influences the teachers' use of motivational strategies.

Overall, this study invites both experienced and prospective English teachers to reflect on their motivation, professionalism and passion and raises awareness of the huge impact teachers with such fundamental characteristics have on their students' motivation to learn English as a foreign language. Furthermore, I will argue that all three personal features are tightly interwoven, which means that "champion teachers" are characterised by being motivated, professional and passionate. It is typical of these three characteristics that the boundaries are often blurred: being motivated is seen as one part of the teacher's professionalism and passion; being professional often correlates with being passionate and passion is present if a teacher is motivated. In this regard, being motivated, professional and passionate are prerequisites for being able to motivate learners and can be seen as the most effective motivational strategy. Since only teachers who fulfil these criteria participated in the study, the variety of effective motivational strategies this study yields will help (future) teachers of primary and secondary education to broaden their repertoire of motivational strategies based on what strategies exemplary teachers themselves apply successfully – also to learners of different ages.

Although I investigated the use of motivational strategies by English teachers only, it is important to point out that this paper is not limited to the English language. Even when highlighting the teaching and acquisition of the English language due to the preponderance of literature published around EFL and ESL, all theories and concepts are likewise valid and applicable to other foreign languages, such as Italian, for example. As Ushioda and Dörnyei (2017: 453) correctly state, because of the global status of English the motivation for learning other foreign languages might decrease. Precisely for this reason, it is necessary to indicate that this paper does not exclude other foreign languages.

To fulfil the purposes of my study, Chapters 2-4 provide the theoretical background which was needed for conducting the empirical study. Chapter 2 will discuss the importance of English on a global and local scale and the reasons why age and motivation for learning English are crucial. I will then go on to evaluate the definitions of motivation and redefine what motivation means. After that, I will outline the development of L2 motivation theories within the course of 60 years. Chapter 3 exclusively deals with the teacher's role in motivating foreign language learners. The first section

will complement the previous section by describing L2 motivation theories that specify the teacher's influence on student motivation. This will be followed by arguing that the teacher has to meet requirements such as being motivated, professional and passionate. These three areas will be explored on its own in three sub-sections. In Chapter 4, studies conducted on motivational strategies will be examined firstly by considering Dörnyei's contributions to this field of research; secondly by discussing which scholars were inspired by Dörnyei's findings; thirdly by introducing language teacher cognition research and exemplary studies and lastly by summarising the studies' findings. These theoretical chapters will be followed by presenting the empirical study and its findings in Chapter 5. After explaining the methodological framework, the studies' findings will be summarised and interpreted by referring to the categories, codes and themes which were established through a qualitative content analysis. To review the main contents, always the last section of a chapter provides a comprehensive summary.

## **2 Motivation in learning English as a Second/Foreign Language**

As an introduction to this chapter, it is necessary to start with defining the difference between English as a Second Language (ESL) and English as a Foreign Language (EFL). Within the research area of Second Language Acquisition (SLA)<sup>1</sup>, ESL and EFL are often used interchangeably, as is the case for this paper<sup>2</sup>, because 'second' is commonly used to refer to both a second and foreign language (Ortega 2009: 5-6). Yet, to be precise, whether English is learned as a second or a foreign language depends on the context of acquiring the language: in a second language setting, students acquire a language apart from their mother tongue while being exposed to this very language, meaning that students are surrounded by the language they are learning in the outside world. If, for instance, a non-English speaker starts learning English in the UK, the learner acquires the language in a second language setting. In a foreign-language environment, on the contrary, students are hardly in touch with the language they aim to acquire, except for the lessons they have in school (Oxford & Shearin 1994: 14; Ellis 2005: 217; Ushioda 2013: 3).

Nowadays, the boundaries between these two language learning contexts are often blurred. This is the case because the use of English has become diverse and complex: increased mobility, globalisation, internationalisation, multilingualism and the development of communication media allow students in foreign language settings to face increasing opportunities to expose themselves to

---

<sup>1</sup> Broadly speaking, SLA is concerned with the acquisition of languages after being competent in one's first language/s (the use of the plural refers to bilinguals or multilinguals). Therefore, SLA refers to the discipline of how additional languages are learned (Ortega 2009: 4).

<sup>2</sup> ESL and EFL are used as synonyms in this paper (unless the literature reviewed specified one term explicitly) because I want to avoid limiting the striking findings this paper will present either to ESL or EFL.

the English language both inside and outside the classroom. However, these globalising processes also complicate the ESL/EFL distinction because the settings are not as clearly definable as they used to be (Ushioda 2013: 5-6). In every respect, these phenomena account for the fact that the use and value of English have increased worldwide (Ushioda 2013: 2), which is one topic that is discussed below. Additionally, this chapter focuses on what influence age and motivation have on language learning, defines the term motivation and provides a chronological review of L2 motivation theories.

## **2.1 The global and local role of learning English**

English has developed into a global language and consequently into a prerequisite for international communication. It was estimated that in the year 2000, about 25% of the world's population, equalling 1.5 billion people, were fluent English speakers (Crystal 2003: 6, 10). Subtracting the native speakers, around 430 million people acquired English as a second or foreign language (Crystal 2003: 68).

Illustrating the importance English has assumed in Europe shows as well fascinating results. Although Europe is characterised by plurilingualism, English is nearly indispensable because “more than 90% of students study English in at least one education level in most European countries” (European Commission 2017: 72). In primary education in the year 2015, on average 80% of European pupils learned English as a foreign language (Eurostat 2017). As regards secondary education, English is the most studied foreign language, amounting to being learned by 94% of students (Eurostat 2014)<sup>3</sup>.

What should not be neglected either is the fact that English is commonly used as the target language for content subjects. More and more schools are introducing English into their content curricula and label this type of instruction differently, such as Content-Based Instruction (CBI), Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English Medium Instruction (EMI). By introducing such lessons in which both content and foreign language are equally important, educational systems seem to have acknowledged the popularity and increased use of English (Ushioda 2013: 6-7).

With specific focus on Austria, in 2016, English was learned by virtually all students (99.7%) in compulsory education (Eurostat 2017). Differentiating between Austrian primary and secondary education, for 99.8% of pupils in primary schools and for 99.9% of students in secondary education English is learned as a foreign language (Eurostat 2017). In the preponderance of Austrian schools, English is not only the most acquired foreign language, but often also the second language (L2)

---

<sup>3</sup> Compared to other European languages, French is studied by 23%, Spanish and German both by 19% and Italian and Russian by 3%, respectively (Eurostat 2014).

students acquire after their mother tongue, at least for 75% of Austrian students whose mother tongue is German<sup>4</sup> (Statistik Austria 2017).

Looking at these numbers illustrates the importance English has assumed in Europe's educational systems in general and in Austria in particular. Obviously, English is learned because it is needed. Whether this claim is motivating enough to start learning English is doubtful. It is true that English is used extensively; still, in order to acquire a foreign language successfully, a great deal of motivation is needed (Ushioda 2013: 2). Why motivation is relevant and what significance the age of learners plays in learning English is explained in the following sub-chapter.

## **2.2 The relevance of the learners' age and motivation for learning English**

Whether a target language is acquired successfully depends on many factors, such as on the age of learners, for instance. Contrary to L1 acquisition, learning a second language in an educational setting is harder and takes longer. Age is an influential factor in this respect. Often, being less successful in a second language than in one's mother tongue might be ascribed to the so-called critical period hypothesis, which exists in various versions. Without going into more detail, in general, this hypothesis predicts that after a certain age a second language is not learned as successfully and easily as it would have been the case at an earlier age (Ortega 2009: 13). However, the critical period hypothesis is hotly debated. Although scholars agree that age has an influence on L2 learning, there is no agreement about whether age-related differences are caused by a critical period or not. Studies show controversial findings: on the one hand, it seems like native-like competence is more likely achieved at a younger age; on the other hand, adult L2 learners also often deliver outstanding native-like performances<sup>5</sup> (Ortega 2009: 25, 29).

In any case, age-related differences in learning a second language can often be compensated with a high level of motivation (Ortega 2009: 28). A teacher should note in this regard that learners of different ages are motivated differently. What younger learners find motivating need not necessarily be motivating to older learners. On the contrary, older learners are likely to find some material which the teacher uses to motivate them childish and if this is the case, the students might not feel motivated.

---

<sup>4</sup> It is necessary to emphasise that Austria is a multicultural country; logically, English is not for all Austrian students the second language they acquire. Most likely, for the 74.7% of Austrian students who speak German as their mother tongue, English is their second language. However, for 25.3% who speak another language, German is not their first language, but rather their second language and therefore English is not learned as the second language. Of course, these numbers vary according to the federal states, amounting up to 51.2% of students in Vienna whose mother tongue is not German, for instance (Statistik Austria 2017).

<sup>5</sup> In this context it is important to mention that achieving native-speaker competence should not be the desirable goal of English Language Teaching (ELT). Presumably, most students will use English as a lingua franca (ELF) in their private lives. For this reason, the traditional notions which often take native-speaker competence for granted need to be reconsidered from an ELF perspective (Seidlhofer 2011: 58, 186-187). See Seidlhofer (2011) for an elaborated discussion.

Therefore, in order to highly and successfully motivate the language learners, the way how teachers motivate their learners should be age appropriate (Lightbown & Spada 2013: 88, 97). Most importantly, learners of all age cohorts have to be motivated, despite the claim that motivation for elementary school children can be taken as granted because they have a genuine motivation to learn at this age (Schiefele 1963 cited in Chambers 1999: 37). Contrary to this view, Ushioda (2013: 7) stresses very strongly the importance of motivating primary school children for learning English because “with poor quality learning experiences, they may develop an early dislike of English which can have damaging consequences for long-term motivation”. To avoid possible negative attitudes, learning English at this school level should be playful and make fun (Ushioda 2013: 7).

Since acquiring an L2 differs fundamentally from first language acquisition, which is not only to be ascribed to the age factor, being motivated is an essential precondition for L2 learners. Like it is the case for every subject, the level of motivation differs according to the students’ interest for the subject, the relationship between teacher and student, the classroom environment, the students’ background (Chambers 1999: 41), the students’ aptitude, determination and the students “cognitive, social, and personality characteristics” (Lightbown & Spada 2013: 83). Still, motivation can make up for these differences in learners because motivation is decisive in, for instance, developing into a confident and competent speaker of a foreign language and in determining one’s future academic success; probably for this reason, the concept of motivation has become a famous research interest, particularly in the field of second and foreign language acquisition (Ushioda 2012: 77). As illustrated below, the importance of being motivated is unequivocally corroborated: Harmer (2001: 51), for instance, postulates that “motivation is essential to success”. Wlodkowski (2008: 2) sees motivation as “basic to our survival. It is the natural human process for directing energy to accomplish a goal”. Similarly, Dörnyei and Csizér (1998: 203) state that “L2 motivation is one of the most important factors that determine rate and success of L2 attainment: it provides the primary impetus to initiate learning the L2 and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process”. Ushioda (2016: 564) is of the same opinion and emphasises that “motivation is regarded as a prerequisite for successful language learning”. Likewise, Oxford and Shearin (1994: 12) affirm that “[m]otivation determines the extent of active, personal involvement in L2 learning”. In the same vein, Dresel and Hall (2013: 102) agree in saying that “[i]n order to ensure learning, sufficient motivation must be present on the part of the learner – effective learning is only possible when students are adequately motivated to engage in learning activities”. These views are also endorsed by Moè (2011a: 276) who stresses that “[m]otivation is a good predictor of achievement, fosters positive behaviour, relates to the perception of a good class climate and is linked with well-being”.

Research could also show evidence that motivation has a positive influence on the students' language performance. Steinmayr and Spinath (2009: 87), whose study dealt with the correlation between motivation and school achievement, revealed that besides students' intelligence, motivation is in strong connection with students' success in their academic career. Similarly, Dresel and Hall (2013: 66) discovered that motivated students deliver performances of higher quality. Bernaus et al. (2009: 31) came to the same conclusion, namely that the students' English performances improve if they are motivated. However, it is important to notice that it cannot be taken for granted that motivation guarantees success of a learner – what these studies showed is that a motivated learner may show better performances and achievements in a foreign language (Lightbown & Spada 2013: 78, 87).

In addition to the fact that the performance of a student might be a corollary of motivation, a motivated student is likely to show many desirable characteristics. Motivated learners, for instance, may show a lot of creativity, a low level of anxiety, are likely to experience learning as joy and excitement and are said to develop a deep and continuing level of interest for a particular subject (Włodkowski 2008: 6). Ushioda (2012: 82) reports that motivated students are more responsible and autonomous and that they participate and interact more. Amongst these and many additional features that distinguish motivated from unmotivated learners, a motivated student might be determined more to take action for accomplishing goals which have been established beforehand, seems to know how to create a positive learning environment, might possess useful learning material, might pose him/herself serious challenges to face, might make an endeavour to work hard and to invest enough time for learning, presumably does not give up too quickly when being fraught with problems, rarely procrastinates, appears to be aware of how to use learning strategies most effectively and tends to have a general positive attitude towards learning (Dresel & Hall 2013: 61). With these characteristics, it is highly probable that a student learns a language more easily and with more success.

Of course, the motivation of a learner depends on many multifarious factors. Particularly the teacher should be mentioned at this place as a key factor for student motivation. Therefore, the teacher's impact will be explored in more detail in Chapter 3. Beforehand, based on this chapter, it can already be concluded that motivation is highly desirable when acquiring a foreign language. But what is actually behind this mysterious term *motivation* that seems to account for such a plethora of positive outcomes and characteristics?

### **2.3 Unravelling the motivation construct: a definition of motivation**

Despite the unanimous agreement on the various powerful impacts of motivation, what has remained unanswered so far is an explanation about what motivation actually is. Interestingly, in everyday life, motivation is a term commonly used without much thought behind it. Not having started early enough

to study for an exam or not having done the homework well in advance are often simply attributed to a lack of motivation. Thinking more deeply about motivation, it is a term that is rather hard to define. Researchers have spent extensive time and thoughts on the complex construct of motivation and have come up with various definitions that are not totally concurrent with each other (Dörnyei 1998: 117). Wlodkowski (2008: 2) agrees with this view and states that the problem behind explaining motivation is caused by the fact that motivation is no concept that is directly observable or measurable; therefore, various definitions exist.

In order to come up with a working definition of motivation, it is necessary to look at some descriptions of motivation. Etymologically speaking, the term motivation originates from the Latin verb ‘movere’ which can be translated with ‘to move’. Based on this derivation, motivation can be described as a force that moves individuals to take some kind of action (Dörnyei & Ushioda 2011: 3) or as an “internal drive which pushes someone to do things in order to achieve something” (Harmer 2001: 51). A similarly short definition is provided by Wlodkowski (2008: 1), namely that motivation is “why people do what they do”. In more complex terms, Williams and Burden (1997: 120) define motivation as:

- a state of cognitive and emotional arousal,
- which leads to a conscious decision to act, and
- which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort
- in order to attain a previously set goal (or goals).

Another definition is offered by Dörnyei and Otto (1998: 65) who construe motivation 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, prioritised, operationalised, and (successfully or unsuccessfully) acted out”. Although all these definitions basically coincide with each other, they do not include two fundamental aspects: firstly, the naturally driving force of success, meaning that one of the reasons why people take actions and motivate themselves is to experience the satisfying feeling of having achieved something. This emotion can be addictive and one might want to derive this sense of satisfaction over and over again. Secondly, a definition of motivation should include that motivation is no condition that is generalisable to every learner, situation and context. It ought to be emphasised that motivation is learner-, situation- and context-dependent. This means that motivation might signify something different for every person, that motivation is situation-dependent and that the cultural context of learners is impactful as well. Wlodkowski (2008: 3) acknowledges these aspects since he, for instance, points out that motivation cannot be separated from someone’s cultural background. Dörnyei and Ushioda (2011: 25, 28) also highlight that motivation and context are closely interrelated because the environment has a considerable impact on motivation and because cultural influences

shape motivation. Considering these aspects and in view of the sources referred to above (Dörnyei & Ushioda 2011: 3, 25, 28; Harmer 2001: 51; Williams & Burden 1997: 120; Dörnyei & Otto 1998: 65; Wlodkowski 2008: 3), the following working definition of motivation can be formulated: motivation is a situationally and culturally bound conscious and fluid driving force that stimulates individuals differently to take action and to achieve previously established goals.

After having clarified that motivation matters and what motivation is, as a further step, it is necessary to investigate what aspects constitute and influence the students' motivation. For this purpose, various motivation theories have been developed and in the course of time they have constantly been adapted. In order to receive a general overview of these processes, motivation theories can be broadly categorised into four distinct phases (Dörnyei & Ryan 2015), as argued below.

## **2.4 The development of L2 motivation theories in four periods**

Due to the unquestionable agreement on the importance of motivation in foreign language acquisition, motivation has been extensively researched. As a corollary, an abundance of frameworks and theories trying to explain the complexity of motivation in foreign language acquisition have been published by various disciplines. Dörnyei (1996: 72) explains the reason for this variety in the following way:

Motivation theories in general want to explain the fundamental question of why humans behave as they do, and therefore we cannot assume any simple and straightforward answer. In fact, every different psychological perspective of human behavior will come up with a different theory of motivation, and thus in general psychology it is not the lack but rather the abundance of motivation theories that confuses the scene.

In order to keep up with the constantly changing world, theories, new beliefs and findings have influenced each other; logically, the views on how to motivate learners have been changing, a fact which is best explained by providing a succinct historical overview of L2 motivational theories. Broadly speaking, all motivational theories belong to one of four phases. These phases illustrate the historical development of the theories and were established by Dörnyei and Ryan (2015: 73-74, 84).

In this regard, motivation theories can be classified into:

1. The *Social-psychological period* (1959-1990)
2. The *Cognitive-situated period* (1990s)
3. The *Process-oriented period* (early 2000s)
4. The *Socio-dynamic period* (from 2005 onwards).

It is important to highlight that theories published within these periods are not trying to offer explanations of motivation in general, but that the following frameworks are tailored to analyse the complexity of motivation in second or foreign language acquisition. This is a necessary distinction to be made since a foreign language subject differs significantly from other subjects like Mathematics, History, Biology or Geography, as highlighted by Dörnyei (2003: 3-4):

While an L2 is a ‘learnable’ school subject in that discrete elements of the communication code (e.g., grammatical rules and lexical items) can be taught explicitly, it is also socially and culturally bound, which makes language learning a deeply social event that requires the incorporation of a wide range of elements of the L2 culture.

Indeed, this view corresponds to reality and has been widely approved by scholars who evinced interest in researching L2 motivation. Williams and Burden (1997: 115), for example, agree that learning a language is different from learning another subject because language is both a medium of communication and a medium of identification. In their view, therefore, languages shape one’s identity. Additionally, Williams and Burden (1997: 115) emphasise that foreign language acquisition is a social process which “involves an alteration in self-image, the adoption of new social and cultural behaviours and ways of being”. Because of this considerable difference between language and content subjects, this chapter deals exclusively with theories that were developed for explaining L2 motivation.

At this point it is also important to point out that the overview provided below is by no means a complete recount of all L2 motivation theories published within the last 60 years. What has been tried is to reflect theories of some of the most active and well-known L2 motivational researchers.

The first scholars trying to ascertain the construct of motivation were social psychologists who faced the fact that the motivation to learn a foreign language is heavily dependent on social and cultural factors (Dörnyei 2003: 4). The characteristics of this first distinctive phase in L2 motivation research, the so-called social-psychological period, are described below.

#### **2.4.1 The social-psychological period**

The social-psychological period is particularly characterised by the efforts of the Canadians Robert Gardner and Wallace Lambert who laid the foundations of research in L2 motivation in 1959 with their publication *Motivational Variables in Second-Language Acquisition*. Being the first ones who investigated motivation from a social-psychological perspective, Gardner and Lambert became justifiably known as having spurred scholars on to research L2 motivation (Dörnyei 1990: 46; Ushioda 2016: 574; Guerrero 2014: 96). According to Gardner and Lambert (1972: 3), what characterises the social-psychological period is the precondition that “the successful learner of a second language must be psychologically prepared to adopt various aspects of behavior which characterize members of another linguistic-cultural group”. In more detail, the two Canadians were not trying to explain the reasons for L2 motivation with the prevailing argument that language aptitude is responsible for motivation or demotivation, but they took a different perspective, acknowledging the learners’ interest in foreign language learning and the importance of a positive attitude towards the foreign culture (Gardner & Lambert 1959: 266-267). Moreover, as the name of

the phase suggests, Gardner and Lambert (1972: 135) ascertained that the social context in which learning takes place is undeniable because learning a foreign language requires the learner “to identify with members of another ethnolinguistic group and to take on very subtle aspects of their behavior, including their distinctive style of speech and their language”. Successful identification with a group is in this sense seen as a prerequisite for successful language learning. In other words, Gardner and Lambert argued that identification with and a positive attitude towards a certain cultural context do not only influence learning a foreign language in general, but are also responsible for creating the conditions for motivation to take place in particular; therefore, if a learner does not try to relate to the target society, effective language learning is unlikely to happen (Gardner & Lambert 1972: 132).

In order to measure the attitude of a learner towards a foreign group, Gardner and Lambert (1959: 267) designed the so-called Attitude Motivation Test Battery (AMTB) that divides motivation according to students’ interests. With this test, the Canadian researchers became famous for having developed one of the most common and frequently known models which tries to explain students’ motivation to learn a foreign language by underlining the difference between instrumental and integrative motivation (Dörnyei & Ushioda 2011: 41). The former concept, instrumental motivation, motivates the learner to learn a language because he/she expects to benefit from the language in the sense of accomplishing a task, meaning that the acquired language skills could enhance one’s chances on the future job market. Integrative motivation, on the contrary, describes the students’ conscious wish to literally integrate into a foreign culture and to experience the foreign community as a member (Gardner & Lambert 1959: 267; Gardner & Lambert 1972: 3)<sup>6</sup>.

At this point it is appropriate to mention two similar terms commonly used in motivation theory, namely intrinsic and extrinsic motivation<sup>7</sup>. Whereas intrinsic motivation describes the internal stimulus of individuals to occupy themselves with something that gives them pleasure, extrinsic motivation describes the state of being motivated due to external reasons. In case neither intrinsic nor extrinsic motivation are generated, this state of not being motivated at all is referred to as amotivation (Dörnyei & Ushioda 2011: 23). In other words, extrinsic and intrinsic motivation are explained as follows:

when the only reason for performing an act is to gain something outside the activity itself, such as passing an exam, or obtaining financial rewards, the motivation is likely to be extrinsic. When the experience of doing something generates interest and enjoyment, and

---

<sup>6</sup> Another definition of instrumental and integrative motivation is explained in terms of the language learning setting: claims were made that instrumental motivation is the motivation needed in an EFL setting whereas integrative motivation is required in an ESL setting. However, as already indicated beforehand, the distinction between language learning contexts is not as clear as it used to be; hence, traditional boundaries are extended (Ushioda 2013: 4-5).

<sup>7</sup> To be precise, intrinsic and extrinsic motivation are motivational constructs introduced by cognitive psychologists and would therefore rather belong to the cognitive-situated period (Williams & Burden 1997: 123). However, for the close interrelationship between integrative, internal, intrinsic and extrinsic motivation, this distinction is introduced earlier.

the reason for performing the activity lies within the activity itself, then the motivation is likely to be intrinsic (Williams & Burden 1997: 123).

Applying this definition to foreign language learning would mean that an intrinsically motivated person acquires a foreign language for enjoyment and intrinsic interest, probably because he/she would like to get in close contact with local residents, for example. As regards extrinsic motivation, a foreign language is learned because of the motivation to achieve a future goal, to evoke the positive and satisfying feeling of success or, the exact opposite, to prevent failure (Dörnyei 1994: 275).

Somehow, the definitions between intrinsic and extrinsic motivation resemble the ones looked at before, namely integrative and instrumental motivation. Indeed, assumptions have been made that these four types of motivation closely interrelate with each other. In this view, intrinsic motivation somehow resembles integrative motivation, both of which are based on internal motivations, whereas extrinsic motivation is similar to instrumental motivation, driving someone to achieve something because of certain rewards obtainable in one's environment (Kamal & Nushin 2011: 663). However, the relation between these four types of motivation is fiercely disputed (Matsuzaki Carreira 2005: 40). This is the case because, as Matsuzaki Carreira (2005: 57) argues, many studies conducted on intrinsic, extrinsic, integrative or instrumental motivation have rather neglected to provide precise definitions and this led to controversial descriptions regarding these terms. There is, however, some concordance that the four concepts bear some resemblance, as already observed by Kamal and Nushin (2011: 663) mentioned before. Similarly, Schmidt et al. (1996: 14), for instance, state that "[t]he extrinsic-intrinsic distinction is somewhat similar to the instrumental-integrative distinction, but it is not identical". They further add that "both instrumental and integrative motivation are properly seen as subtypes of extrinsic motivation, since both are concerned with goals or outcomes" (Schmidt et al. 1996: 14). In seeing integrative and instrumental motivation as parts of extrinsic motivation, it becomes obvious that the four concepts are not interchangeable, but dependent on each other and interrelated, as argued elsewhere in more detail<sup>8</sup>.

Although the social-psychological period is almost exclusively associated with Gardner's and Lambert's ground-breaking works, also other scholars like Clément et al. (1977) were inspired by the two Canadian researchers and made contributions to this phase of L2 motivation theories. Given the fact that Clément collaborated with Gardner, it is logical that the works of Gardner and Lambert were an influential source. Still, Clément's beliefs, especially later in the 1990s, were profoundly influenced by the transition between two periods, which is the reason why his famous study conducted

---

<sup>8</sup> In this paper, the four terms are clearly separated from each other. In case overlaps are present, they are made explicit. For further information on the interrelationship between integrative-instrumental and intrinsic-extrinsic motivation and the development of a framework that incorporates these four concepts please refer to Matsuzaki Carreira (2005).

in 1994 shows characteristics of both, the social-psychological and the cognitive-situated period. In the study undertaken by Clément et al. (1994), integrative motivation, typical of the social-psychological period, was named as one of three constituents of L2 motivation. Having analysed Hungarian students' questionnaires about "their attitude, anxiety, and motivation toward learning English, as well as their perception of classroom atmosphere and cohesion" (Clément et al. 1994: 417), the components of motivation towards EFL could be newly interpreted. As already mentioned, one part of the L2 motivation construct was found to be composed of integrative motivation. As the second component, linguistic self-confidence<sup>9</sup>, a concept drawing attention to the positive effects of believing in oneself and to the negative influence of language anxiety, was shown to influence students' motivation to learn English enormously (Clément et al. 1994: 441-442). This finding shows first evidence of the evolving importance of focusing on the role of students' cognitive processes, which is a characteristic of the subsequent phase of motivation theories. The last and third component is linked to the need for a constructive classroom environment, which demonstrated for the first time within the study of motivational theories that aspects affecting the atmosphere of the classroom, like group cohesion and the teacher's attitude to teaching and evaluating bring about significant effects on students' language learning motivation (Clément et al. 1994: 442; Dörnyei 1994: 423-424). Thus, this study can be seen as representing the shift between the social-psychological and cognitive-situated period by virtue of including some central features of the cognitive-situated period, which is elaborated below.

#### **2.4.2 The cognitive-situated period**

In the decades to follow, the focus of other researchers was drawn more and more towards the cognitive perspective. This development to research L2 motivation from a cognitivist view happened due to the arising possibilities that neurobiology opened up in the 1990's (Dörnyei 2003: 7). Additionally, the narrow focus on students' attitudes and on the social context of language learning was more and more replaced by a shift towards taking the learning situation into consideration (Dörnyei & Ushioda 2011: 46). This shift and the major differences between the social-psychological and the cognitive-situated period are conclusively described as follows:

While the social psychological period had its focus on the importance of attitudes and feelings of language learners towards the L2 communities and the L2, the cognitive period intended to bring the focus of the investigation back to the psychological field emphasizing mainly cognition (or mental processes.) The learning contexts and the needs of the students and teachers in the classroom were considered more significant than the community and the social context (Guerrero 2014: 98).

---

<sup>9</sup> The concept of linguistic self-confidence was already introduced for the first time in an earlier study carried out by Clément et al. (1977).

According to this explanation, the cognitive-situated period is characterised by putting the students' thoughts into the centre of interest in addition to recognising factors affecting the classroom situation, which includes "the curriculum, the syllabus, the learners' needs, and the role of the teacher" (Guerrero 2014: 99). In other words, the main interest in this period is to regard motivation as being influenced by the learners' thoughts and feelings (Williams & Burden 1997: 112).

Despite this growing interest towards students' thinking processes, some of the first theories in this period took Gardner's and Lambert's milestones as a starting point, as did Dörnyei's (1994) *framework of L2 motivation*, shown in Figure 1. This framework is characteristic of the cognitive-situated period since it acknowledges the powerful influence of the classroom situation (Dörnyei 2003: 11). Moreover, given that Dörnyei contributed substantially to the aforementioned classroom study by Clément et al. (1994), it is not surprising that the L2 motivation model he designed was highly inspired by this previous research.

|                                                 |                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>LANGUAGE LEVEL</b>                           | Integrative Motivational Subsystem<br>Instrumental Motivational Subsystem                                                                                                                                   |
| <b>LEARNER LEVEL</b>                            | Need for Achievement<br>Self-Confidence <ul style="list-style-type: none"> <li>* Language Use Anxiety</li> <li>* Perceived L2 Competence</li> <li>* Causal Attributions</li> <li>* Self-Efficacy</li> </ul> |
| <b>LEARNING SITUATION LEVEL</b>                 |                                                                                                                                                                                                             |
| <i>Course-Specific Motivational Components</i>  | Interest<br>Relevance<br>Expectancy<br>Satisfaction                                                                                                                                                         |
| <i>Teacher-Specific Motivational Components</i> | Affiliative Drive<br>Authority Type<br>Direct Socialization of Motivation <ul style="list-style-type: none"> <li>* Modelling</li> <li>* Task Presentation</li> <li>* Feedback</li> </ul>                    |
| <i>Group-Specific Motivational Components</i>   | Goal-orientedness<br>Norm & Reward System<br>Group Cohesion<br>Classroom Goal Structure                                                                                                                     |

Figure 1: Dörnyei's (1994: 280) framework of foreign language learning motivation.

Dörnyei's (1994) *framework of foreign language motivation* has three general levels: the *language level*, the *learner level* and the *learning situation level*. The *language level* consists of an integrative and instrumental sublevel, which Dörnyei (1990) had already included and elaborated in an earlier model in great detail<sup>10</sup>. The *learner level* focuses on the students' *need for achievement* as well as on Clément's et al. (1977) concept of *self-confidence* (Dörnyei 1994: 279). Highlighting the part that is most characteristic of the cognitive-situated period, namely the third level of the framework, the *learning situation level* deals with effects of the learning environment. This level will be explained in more detail because based on these situational components, Dörnyei (1994) was one of the first researchers who established a crucial link between theory and practice, meaning on how the L2 motivation theories can be put into practice through motivational strategies. Derived primarily from the *learning situation level*, Dörnyei (1994: 280) developed one of the first lists consisting of 30 motivational theories that enable teachers a practical implementation of theory; therefore, Dörnyei contributed substantially to the development of motivational strategies, a topic that will be dealt with on its own in Chapter 4.

Coming back to the framework, the *learning situation level* consists of three sublevels:

- 1) *course-specific motivational components* concerning the syllabus, the teaching materials, the teaching method, and the learning tasks;
- 2) *teacher-specific motivational components* concerning the teacher's personality, teaching style, feedback, and relationship with the students; and
- 3) *group-specific motivational components* concerning the dynamics of the learning group (Dörnyei 1994: 277).

To begin with *course-specific motivational components*, *interest*, *relevance*, *expectancy* and *satisfaction* constitute this sublevel. These four categories refer to the degree of interest involved in a certain task, the perceived importance of the instruction received, the students' expectations to achieve a goal, the difficulty level of an activity, the teacher's instructions, the endeavour of a student, the help a student is offered and the degree to which a student is satisfied with his/her achievements. The students' feeling of satisfaction depends on the type of feedback a student receives which can take the form of praise, encouragement or marks, for instance (Dörnyei 1994: 277-278).

As a second paramount component of motivation on the *learning situation level*, the acting of the teacher is highlighted. Justifiably, *teacher-specific motivational components* are an influential factor

---

<sup>10</sup> Actually, Dörnyei's model developed in 1990 is a four-part motivational system consisting of the *Instrumental Motivational Subsystem*, the *Integrative Motivational Subsystem* (consists of "(1) interest in foreign languages, cultures, and people; (2) desire to broaden one's view and avoid provincialism, (3) desire for new stimuli and challenges; and (4) desire to integrate into a new community" (Dörnyei 1990: 69)), *Need for Achievement* and *Attributions About Past Failures* (Dörnyei 1990: 66-68). Since this theory was adapted and only partially integrated into Dörnyei's (1994) framework, this model will not be elaborated in more detail. Further information can be found in Dörnyei (1990).

in L2 motivation; hence, a separate chapter will be devoted to the interplay between the teacher and motivation. In Section 3.1, the components of this second sublevel will be analysed.

At the third sublevel of the *learning situation level*, *group-specific motivational components* are composed of “1) *goal-orientedness*, 2) *norm and reward system*, 3) *group cohesion*, and 4) *classroom goal structures*” (Dörnyei 1994: 278). *Goal-orientedness* describes “[t]he extent to which the group is attuned to pursuing its goal (in our case, L2 learning)” (Dörnyei 1994: 278). The *norm and reward system* refers to extrinsic motivations in the form of grades that drive learners to enjoy rewards by obtaining good grades. Furthermore, a *cohesive group* is more successful in terms of achieving individual goals (Dörnyei 1994: 278-279). Lastly, *classroom goal structures* exert influence on L2 motivation. Dependent on the type of classroom goal structure, (“*competitive*, *cooperative*, or *individualistic*” (Dörnyei 1994: 279)), students compete for rewards, collaborate or work on their own. Out of these three classroom goal structures, the most effective and motivating way has shown to be a cooperative classroom setting which is characterised by a high level of intrinsic motivation and which is likely to bring about a favourable classroom environment characterised by positive student-teacher and student-student relationships (Dörnyei 1994: 279).

Before moving on, an addition should be made as regards the *learning situation level*. An aspect that Dörnyei did not specify explicitly for this level is by whom it is experienced. Whereas the *language-* and the *learner level* both foreground the learner, it is not indicated whose perspective is taken in the *learning situation level*. Most likely, this level is intended to be experienced by the learner. This necessitates that teachers put themselves in the position of their learners when trying to understand the framework and the constituents that impact their students’ motivation.

Additionally, special attention should be directed to the importance of goals. As could be seen already, one part of the *learning situation level*, namely the group-specific motivational components, highlights the role of goals. Indeed, goal theories are one practical outcome of the cognitive-situated period. Due to the common reference to goals, it is necessary to focus in some more detail on goal theories, but instead of focusing on one particular goal theory like the one developed by Bandura (1977), for instance, the concept itself will be explained in more detail in order to understand the interrelatedness between students’ expectations and their achievement of goals.

Goals are a paramount component of cognitive processes. Indeed, cognitive processes “include goals as thinking ahead to desired end states, evaluations of one’s options for action, as well as expectations about whether a desired end state can be achieved through direct action” (Dresel & Hall 2013: 59). More precisely, expecting a positive result has a high influence on achieving future goals since in the case of being successful, the success can be ascribed to one’s efforts. As a corollary, fulfilling

expectations and noticing that one did well on a test, for example, enhance the overall performance of a student (Dresel & Hall 2013: 68-69).

For expectations to make sense, however, students need to be aware of what goals they pursue. Broadly speaking, goals can be divided into two categories: the attainment of desirable states (*approach goals*) or the avoidance of undesirable states (*avoidance goals*) (Dresel & Hall 2013: 76). Applied to foreign language learning, an example for an approach goal could be to be able to communicate successfully in English for specific purposes. Vice-versa, avoiding the uncomfortable feeling of being unable to express oneself outside one's L1 area exemplifies an avoidance goal. Another type of goals is "*concrete goals*" (Dresel & Hall 2013: 77), which are, for instance, reached when being able to order a coffee in English.

In order to motivate students appropriately, goals should fulfil certain criteria. These include that "[g]oals should be *specific*, [...] be based on a *limited temporal perspective*, [...] be *personally challenging*, as well as *realistic*" (Dresel & Hall 2013: 77). To elaborate, goals should be precise so that there is a clear boundary between having or not having achieved a goal, goals should be attainable and reached in a feasible and clearly set period of time and goals should be balanced on a scale from being too challenging to being too easy. In the best-case scenario, they are "[m]oderately difficult yet achievable goals [that] afford students the best chances for optimal gains in performance and competence" (Dresel & Hall 2013: 77). In case goals are achieved under these circumstances, the learner can experience a feeling of having achieved something on his/her own, an emotion that is highly motivating. Hence, not without reason, the achievement of goals has been included in many L2 motivation theories.

Another exemplary framework of the cognitive-situated period is Williams' and Burden's (1997) *framework of L2 motivation* which describes factors, amongst them also the mastery of goals, that exercise a direct influence on students' L2 motivation. According to their model, a broad distinction can be made between internal factors, focusing on individual circumstances, and external or situational factors, being influenced not by individual characteristics, but by the environment (Williams & Burden 1997: 137, 139).

Williams' and Burden's model is best understood when being visualised. Therefore, Table 1 offers a comprehensive overview of the internal and external factors the researchers discovered to affect L2 motivation:

Table 1: Williams' and Burden's (1997: 138-140) framework of L2 motivation.

| INTERNAL FACTORS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | EXTERNAL FACTORS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Intrinsic interest of activity</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arousal of curiosity</li> <li>• Optimal degree of challenge</li> </ul> <b>Perceived value of activity</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personal relevance</li> <li>• Anticipated value of outcomes</li> <li>• Intrinsic value attributed to the activity</li> </ul> <b>Sense of agency</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Locus of causality</li> <li>• Locus of control re: process and outcomes</li> <li>• Ability to set appropriate goals</li> </ul> <b>Mastery</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Feelings of competence</li> <li>• Awareness of developing skills and mastery in a chosen area</li> <li>• Self-efficacy</li> </ul> <b>Self-concept</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realistic awareness of personal strengths and weaknesses in skills required</li> <li>• Personal definitions and judgements of success and failure</li> <li>• Self-worth concern</li> <li>• Learned helplessness</li> </ul> <b>Attitudes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• To language learning in general</li> <li>• To the target language</li> <li>• To the target language community and culture</li> </ul> <b>Other affective states</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Confidence</li> <li>• Anxiety, fear</li> </ul> <b>Developmental age and stage</b> <b>Gender</b> | <b>Significant others</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Parents</li> <li>• Teachers</li> <li>• Peers</li> </ul> <b>The nature of interaction with significant others</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediated learning experiences</li> <li>• The nature and amount of feedback</li> <li>• Rewards</li> <li>• The nature and amount of appropriate praise</li> <li>• Punishments, sanctions</li> </ul> <b>The learning environment</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comfort</li> <li>• Resources</li> <li>• Time of day, week, year</li> <li>• Size of class and school</li> <li>• Class and school ethos</li> </ul> <b>The broader context</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wider family networks</li> <li>• The local education system</li> <li>• Conflicting interests</li> <li>• Cultural norms</li> <li>• Societal expectations and attitudes</li> </ul> |

As their model correctly shows, in addition to stressing the influence of motivational components from the perspective of the learner, equal importance should be attached to the profound effects external factors exert on students' motivation. Likewise, Dresel and Hall (2013: 97) agree that notwithstanding the role of internal factors, it is important to note that the influence of the environment is a further integral component of student motivation. In this sense, particular interest

should be paid to “students’ social environment” (Dresel & Hall 2013: 97), which refers to activities done with friends and the attitude of parents (“significant others” in Williams and Burden’s words).

Highlighting the significant influence of parents on their child’s school performance, there is agreement that parents are a decisive external motivational factor, as acknowledged already in the models illustrated above by Dörnyei (1994) and Williams and Burden (1997). Also Dresel and Hall (2013: 97) endorse this view and emphasise that “[parents] can substantially influence the motivation of their children by the beliefs they express concerning the child’s academic abilities”.

Another external source of motivation worth investigating in more detail is the influence of peers. Equal to parents and teachers, peers transmit with their opinions, attitudes, encouragement or even possible disappointment expectations and consequently influence the students’ way of thinking, their amount of motivation and their determination to succeed both intrinsically and extrinsically (Ryan 2000: 101). If a close friend, for instance, is motivated to attend English lessons for whatever internal or external reason, the student in question is likely to be motivated as well – if the opposite is the case, motivation is low (Ryan 2000: 104). Moreover, peers are an important determinant in school success as well. The achievements of friends, often expressed through grades and praise, might stimulate the learner to perform equally well or to even outperform his/her friend. However, peers can also wield a detrimental influence over another person especially if other interests that are not related to school are more prominent. Exerting a negative influence might also correlate with peer pressure which could force individuals to conform to the same interests of the peer group and which might lead to neglecting one’s school performance (Ryan 2000: 108-109). In every sense, peers are an influential factor in student motivation and affect motivation in either a positive or a negative way.

Having highlighted the influence of parents and peers who are only two out of many external influences, it ought not to be neglected either that probably one of the most essential external motivational components is the teacher. Due to the teacher’s diverse possibilities to control student motivation, Chapter 3 is completely devoted to examining the role of the teacher as motivator in more detail and is thus not elaborated within this chapter. Beforehand, the historical overview of motivation theories is continued. Having reviewed some of the most representative theories of the cognitive-situated period which shed light on students’ thinking processes and the undeniable effect of situational components, the journey continues with the third phase, the process-oriented period.

### **2.4.3 The process-oriented period**

Motivation research in classrooms has triggered the emergence of a third stage in motivation theories, namely the so-called process-oriented period which is characterised by the new finding that

motivation is no constant and stable construct (Dörnyei 2003: 17). More precisely, this stage is concerned with how motivation changes over time, or as Dörnyei (2003: 18) explains:

a process model of L2 motivation breaks down the overall motivational process into several discrete temporal segments organized along the progression that describes how initial wishes and desires are first transformed into goals and then into operationalized intentions, and how these intentions are enacted, leading (hopefully) to the accomplishment of the goal and concluded by the final evaluation of the process.

These *temporal segments* Dörnyei (2003: 18) speaks about refer to three motivational phases: the *preactional phase*, the *actional phase* and the *postactional phase*. In the first phase, motivation needs to be created by choosing goals to be pursued. Secondly, for the duration of a particular action, motivation has to be maintained. In the third phase after the termination of the action, the learner evaluates “how things went” (Dörnyei 2003: 20), which influences how future actions will be approached. Interestingly, the development of these phases seems to comply with another theory describing very similar stages of motivation, namely Heckhausen’s and Gollwitzer’s (1987) *Rubicon model of action phases*. As a matter of fact, for Dörnyei (2003: 18), Heckhausen’s and Gollwitzer’s model served as a source of inspiration<sup>11</sup>.

Still, what is necessary to emphasise once more is the main characteristic of this phase, namely that motivation is no fixed state of being; on the contrary, motivation changes according to various influences and while passing through the three action phases (Dörnyei 2001: 21; Dörnyei 2003: 19-20).

A similar theory that contributed substantially to the advancement of the process-oriented phase was developed by Dörnyei and Otto (1998). The two scholars wanted to research the correlation between motivation and classroom interactions. However, no theoretical model was totally suitable for this purpose: the former models all seemed to underrepresent the fact that the degree of motivation is constantly changing. Additionally, at that moment, no models tried to explain how motivational strategies applied in the classroom affect learners. For these reasons, Dörnyei and Otto (1998: 43-44) designed their *Process Model of L2 Motivation*. The model consists of three phases, all of which are

---

<sup>11</sup> What distinguishes the Rubicon model from Dörnyei’s (2003) model is its distinction into four phases: the *predecisional phase*, the *preactional phase*, the *actional phase* and the *postactional phase*. Whereas the latter three phases are identical with Dörnyei’s description of motivational phases, depicting the processes of planning, acting and evaluating, respectively, the Rubicon model puts as its first phase a predecisional stage in which individuals are thinking about their possible positive and negative outcomes of a certain action, how goals might be achieved or how undesirable effects might be avoided (Heckhausen & Gollwitzer 1987: 118; Dresel & Hall 2013: 60). Based on these cognitive processes, a decision is made and in case the action will be taken, the Rubicon, referring to a river Julius Caesar crossed during civil war and illustrating an obstacle, has been crossed (Heckhausen & Gollwitzer 1987: 103; Dresel & Hall 2013: 60). In this sense, the “river” refers to the boundary between weighing the value of an action and the initiation of an action.

already familiar: the *preactional phase*, the *actional phase* and the *postactional phase*. These phases are further divided into two dimensions: *Action Sequence* and *Motivational Influences*. Since the characteristics of the three stages equate to the ones already dealt with above, it is only necessary to focus on the two dimensions in more detail, which Dörnyei and Otto (1998: 47) explain as follows:

The first dimension represents the behavioural process whereby initial wishes, hopes, and desires are first transformed into goals, then into intentions, leading eventually to action and, hopefully, to the accomplishment of the goals, after which the process is submitted to final evaluation. The second dimension of the model, *Motivational Influences*, include all the energy sources and motivational forces that underlie and fuel the behavioural process.

For each of the four phases, the two authors developed a detailed list of many such motivational influences. Some exemplary motivational influences are, for instance, “need of achievement and fear of failure, availability of task opportunities and options [and] learner beliefs about L2 learning” (Dörnyei & Otto 1998: 54), “distracting influences and obstacles” (Dörnyei & Otto 1998: 56), “teacher’s and parents’ motivational influence [and] influence of learner group (goal orientedness, cohesiveness, norm and role system, peer role modelling), classroom climate, and school environment” (Dörnyei & Otto 1998: 57).

The development of an additional process-oriented framework was inspired by Dörnyei’s and Otto’s (1998) model (Dörnyei & Ushioda 2011: 107) and designed by Dörnyei (2001). This framework, titled *framework of motivational teaching practice in the L2 classroom*, is characteristic of the process-oriented period because it includes similar motivational phases as those referred to above. Although it typifies a process-oriented model, this framework will be elaborated upon in detail in Section 3.1 when dealing with teacher-specific motivational components because contrary to the other models described in this chapter, the *framework of motivational teaching practice in the L2 classroom* has a clear focus on the teacher’s role in building up and maintaining student motivation.

In sum, all motivation models included in this chapter were chosen to describe the characteristics of the process-oriented period, namely that motivation is not stable and that motivation is susceptible to change over the course of an action. While the process-oriented period came into being as an independent phase of motivational theories, also this phase was superseded by another one, namely the socio-dynamic period.

#### **2.4.4 The socio-dynamic period**

The socio-dynamic period is the most recent period of L2 motivation theories and is characteristic of this current decade (Dörnyei & Ryan 2015: 84). This period takes account of the increasingly globalised world and the correlating changes ranging from increased mobility to the emergence of new media. As a corollary of such advancements, English has developed into a global language and

into one of the most studied foreign languages within Europe (Eurostat 2014; Crystal 2003). The consequences of English being a global language and further aspects of the socio-dynamic period are summarised by Dörnyei and Ushioda (2009: 1) in the following way:

over the past decades the world traversed by the L2 learner has changed dramatically - it is now increasingly characterised by linguistic and sociocultural diversity and fluidity, where language use, ethnicity, identity and hybridity have become complex topical issues.

What is therefore of paramount interest in the light of English having received the status of a global language is how learners of English as a foreign language forge their identity, an identity which is more fluid and dynamic than it has ever been before (Dörnyei & Ushioda 2009: 1)<sup>12</sup>.

To theorise these global changes and to try to understand how foreign language learners establish and preserve their identity at the same time, Dörnyei (2005) developed the *L2 Motivational Self System*. Ten years later, an updated version of the 2005 book was published in collaboration with Ryan, which offers a concise summary of the system. The system itself consists of three dimensions: the *Ideal L2 Self*, the *Ought-to L2 Self*, and the *L2 Learning Experience*. The *Ideal L2 Self* illustrates how the learner would like to be in the future. For the acquisition of a second language this means that “[i]f people see a discrepancy between this and their current state, they may be motivated to learn a new language or further develop their proficiency in an existing one” (Dörnyei & Ryan 2015: 87). The *Ought-to L2 Self* is about someone else’s ideal image of how an L2 learner should be like. This image, of course, also influences the learners’ self-image (Dörnyei & Ryan 2015: 87-88). Lastly, the *L2 Learning experience* “focuses on the learner’s present experience, covering a range of situated, ‘executive’ motives related to the immediate learning environment (e.g., the impact of the L2 teacher, the curriculum, the peer group, and the experience of success)” (Dörnyei & Ryan 2015: 88). As is evident from the summarised features of this model, many previous theories have had an undeniable effect on the *L2 Motivational Self System* and in combining various views, this theory is one exemplary theory of the most recent stage of motivational theories.

But time never stands still and neither does research in L2 motivation. Especially after Dörnyei’s *L2 Motivational Self System* spread, there has been a new boom in researching L2 motivation, with about 230 articles, books and chapters being published only between 2005 and 2014 (Dörnyei & Ryan 2015: 89). Many of these publications analysed L2 motivation in practice and have been influenced in their research by theoretical perspectives, like Dörnyei’s *Self System*.

Logically, further theories have been developed, amongst others the *Complex Dynamic Systems* (CDS) theory. This framework views the language classroom as a complex and dynamic system for

---

<sup>12</sup> Despite stressing the prominent role of English in this period, I am convinced that these frameworks can also be applied to other languages than English because the theories are likewise relevant in non-English language contexts.

“[consisting] of heterogenous agents (e.g. teachers, students, curriculum, etc.), [... and for being] susceptible to external influence from other factors such as school policy, parental pressure and [...] the national curriculum” (Kimura 2014: 313). Likewise, Ellis and Larsen-Freeman (2006: 563) contend that, based on their classroom studies conducted on complex dynamic systems, “[m]otivation is less a trait than a fluid play, an ever-changing one that emerges from the processes of interaction of many agents, internal and external, in the ever-changing complex world of the learner”. Therefore, the complexity and dynamics refer to the constantly changing circumstances in a classroom and as a logical consequence, the degree of motivation is dynamic and unstable as well.

As a last exemplary model included within the overview of most recent L2 motivation theories it is necessary to introduce the *Directed Motivational Current* (DMC) framework. Put simply, *Directed Motivational Currents* are “heightened motivational periods” (Dörnyei et al. 2015: 96), driving L2 learners forward to pursuing and reaching goals, even if these are difficult to attain. A DMC is therefore a state in which individuals “are functioning at a heightened state of productivity and are able to perform with increased intensity, over and above what they may have believed possible” (Dörnyei et al. 2015: 97). In order to experience this state, some conditions need to be fulfilled: it is, for instance, necessary to have clear goals in mind to achieve. These goals should be realistic and attainable in a short period of time. After all, goals increase one’s stamina and stimulate motivation when being reached. In addition, one should work regularly on a specific task so that the same level of motivation can be maintained (Dörnyei et al. 2015: 98). *Directed Motivational Currents* are highly desirable conditions because they depict an individuals’ desirable state of being engaged in a certain activity. In this regard, a DMC is strikingly similar to Csíkszentmihályi’s (1988: 29) flow-theory which depicts the optimal state of learning – a state in which the individual forgets time and place and is totally involved in an activity. However, the theories differ in two central aspects:

whereas flow is mainly concerned with absorption in short-term, single tasks, the duration of a DMC can span longer – yet still finite – periods of time. In some ways, therefore, DMCs can be seen as the temporal expansion of the flow mechanism [...]. [In addition,] the enjoyment in flow is solely intrinsic, whereas [...] the positive emotional loading in a DMC does not necessarily stem from the enjoyment in the activity per se, but rather from the awareness that the targeted goal is being approached (Dörnyei et al. 2015: 102).

In every sense, experiencing both a flow or a *Directed Motivational Current* facilitates the often strenuous path to foreign language learning. By introducing the most recent motivational concept, the DMC, motivational researchers have found another valuable resource to interpret the highly complex construct of motivation in foreign language learning.

## 2.5 Summary

At the beginning of this chapter, the omnipresence of English in our world was illustrated, thereby stressing the undeniable importance English has assumed in nearly everyone's lives. Still, every person has different predispositions to learning English in an educational setting. However, individual differences, be it age or intelligence, can be compensated in case learners are motivated age appropriately. Moreover, an argument was provided for the fact that motivation is paramount in foreign language learning because of both its beneficial effects on learners' performances and because of the positive characteristics motivated learners have.

As complex as the concept of motivation is, a working definition was provided. This definition includes that motivation means something different to every human being, that motivation depends on situational and cultural contexts and that motivation works as a stimulation to pursue goals, whose achievement might arouse positive emotions.

Afterwards, some of the most popular L2 motivation theories were reviewed, which are categorised into four distinct periods, namely the social-psychological period, the cognitive-situated period, the process-oriented period and the socio-dynamic period. Mainly based on the pioneering work of Gardner and Lambert (1959, 1972), the social-psychological period sees motivation as being generated by the social context in which language learning occurs and by the learners' genuine interest and attitude towards the target culture. Clément's et al. (1977, 1994) concept of linguistic self-confidence and their findings that students' cognitive processes and that the language learning environment impact motivation can be seen as marking the transition to the cognitive period. This period is characterised by a clear focus on the classroom situation. Dörnyei's (1994) framework with one of its levels being specifically devoted to the learning situation is a clear outcome of this phase. In this context, also goal theories were included because of the cognitive processes involved in students trying to pursue goals and consequently being motivated by their achievement. Furthermore, Williams and Burden's (1997) framework focusing on internal and external aspects of motivation, such as the influence of peers, family and the teacher, was an influential theory in the cognitive-situated period. The subsequent period, the process-oriented period, highlights the dynamic aspect of motivation. With models such as Dörnyei and Otto's (1998) *Process Model of L2 Motivation* it was illustrated that motivation changes and therefore necessitates to be created, generated, maintained and evaluated. The last phase, the socio-dynamic period, acknowledges the importance English has assumed in our global world and thematises the learners' identity in Dörnyei's (2005) *L2 Motivational Self System*, for instance. This phase also brought about the most recent L2 motivation theories such as the *Complex Dynamic Systems* (CDS) theory which discusses the complexity and dynamic of

language learning in an educational setting and the *Directed Motivational Current* (DMC) framework which shows how the optimal conditions for language learning can be created.

Undoubtedly, it will be at the centre of interest of learners, teachers, peers and parents to create the highest possible number of foreign language learning situations in which motivation is as high as possible for the longest possible time. To achieve this ideal learning environment, the teacher, as already stressed in the preceding sections, plays a fundamental role in motivating learners. Therefore, the following chapter focuses on the teachers' importance as motivator.

### **3 The importance of the teacher in motivating L2 learners**

As already indicated above, the teacher is a main component in L2 motivation, especially in the sense of getting and keeping students motivated to achieve success. More precisely, the teacher does not only influence students' motivation in general, but impacts particularly the students' achievements. Expressed in numbers, the teacher is said to determine the success of a student by 30%. Other variables that influence the students' success are students themselves (50%), the students' home (5-10%), the school the student is attending including its principle (5-10%) and peers (5-10%)<sup>13</sup> (Hattie 2003: 1-2). The teacher's influence was also explicitly acknowledged in Hattie's (2010) famous work *Visible Learning* in which, based on 800 meta-analyses, he interpreted features that affect learning. Regarding the effect of the teacher, Hattie (2010: 126) found the teacher-student relationship, having positive expectations towards students and the teacher's development to be most influential on the students' achievements.

Notwithstanding that many complex factors influence the motivation of a student, the effect teachers have on student motivation is indisputable. This is the case because within the course of learners' academic careers, they will not be able to maintain a high level of motivation for every single subject; often, a subject or a specific topic area is not of considerable interest for a student, which highlights the fact already indicated beforehand, namely that motivation fluctuates and that motivation is dependent on a specific situation. Similarly, Dresel and Hall (2013: 102) are of the opinion that "it is in fact developmentally appropriate and expected for students to not be equally motivated to learn and succeed in every subject domains". Still, by virtue of being instructed in a rather rigid and pre-determined school career characterised by continuous assessment, students need to succeed in every subject in order to graduate from school and this is easier to achieve with motivation (Dörnyei 2001:

---

<sup>13</sup> Unfortunately, no further details are provided from where precisely these percentages originate and how and why teachers, for instance, determine to 30% their students' achievements. Hattie (2003: 3) basically took this percentage as a starting point in his article for highlighting that students need exceptional teachers and for explaining how teachers can increase the teaching quality.

50). In case motivation is lacking, students need someone who shows them how to be successful and how to increase their capability to the fullest extent possible (Dresel & Hall 2013: 102). This *someone* refers to the teacher, or rather the various teachers students encounter within their school career.

The claim that the teacher has a crucial role as motivator<sup>14</sup> has reached general agreement. Studies by Papi and Abdollahzadeh (2012) and Katz and Shahar (2015) stressed the teacher's responsibility as motivator. Furthermore, Harmer (2001: 52), Kakar and Pathan (2017: 117) and Lightbown and Spada (2013: 88) all consent to the teacher being enormously impactful on student motivation. More precisely, Dresel and Hall (2013: 102) see teachers as being responsible for "[instilling] a sufficiently positive subjective valuing of the learning objectives and activities as well as a sense of confidence in their students that they can succeed", a goal which is reached by motivating learners. Chambers (1999: 49) also highlights that "the teacher has a key role to play [...] in fostering positive attitudes and stimulating pupils' desire to learn". In addition, Chambers (1999: 137) sees the teacher as the primary reason for the students' learning experiences, for making students like a subject and for motivating them. Along the same lines, Ushioda (2012: 77) posits that "teachers have a pivotal role to play in fostering the healthy internal growth and development of students' motivation". Ellis (2005: 221) is of the same opinion and emphasises that "[t]eachers need to accept that it is their responsibility to ensure that their students are motivated and stay motivated". As these quotations illustrate, the teacher's influence and importance on students' motivation is undeniable.

Undeniable is also the fact that motivation theories devoted attention to the impact of the teacher on student motivation. For this reason, the two L2 motivation theories that were mentioned only briefly in the previous chapter because of their strong emphasis on the teacher's role in L2 motivation are examined below. After that, the remaining part of this chapter is devoted to highlighting the teacher's role as motivator and the most essential teacher characteristics for motivating learners effectively, namely being motivated, professional and passionate.

### 3.1 Teacher-specific L2 motivation theories

The essential role of the teacher in motivating students has already been acknowledged in some motivation models referred to above, as is the case for Dörnyei's (1994) framework in which one out of three levels focuses solely on *teacher-specific motivational components*. This level is concerned with the interrelationship between the teacher and the students' motivation. In this regard, the *affiliative drive*, for instance, is regarded as highly influential and refers to the students' wish to work

---

<sup>14</sup> The term 'role' is commonly used in the context of teaching in order to indicate what tasks both teachers and students have in the school setting. From the perspective of a teacher, within a single lesson, a teacher can take the role of an organizer, controller, observer, tutor, feedback provider, prompter, participant, resource, assessor, instruction giver and motivator, just to name a few exemplary roles (Hedge 2000: 26; Harmer 2001: 57-62).

hard for being consequently approved and praised by the teacher (and/or by parents). Another teacher-specific component on students' motivation is the degree to which teachers hand responsibility over to their students. Giving students a lot of freedom and authority in letting them take responsibility for their learning increases students' intrinsic motivation. A teacher who is more restricting, however, limits students in their potential and this might have a detrimental influence on motivation<sup>15</sup>. A third component in Dörnyei's model concerns the teacher's endeavour to motivate his/her students actively. More precisely, a teacher who is eager to act as a role model, who explains the purpose of a certain task and thereby stimulates interest and motivation for engaging in an activity and who communicates constructive feedback to their students is likely to increase the students' motivation for learning a foreign language (Dörnyei 1994: 278).

The framework which was postponed to this chapter is Dörnyei's (2001) process-oriented *framework of motivational teaching practice in the L2 classroom*, illustrated in Figure 2 below.



Figure 2: Dörnyei's (2001: 29) process model of motivational teaching practice.

<sup>15</sup> This finding was also supported by Katz & Shahr (2015: 576) whose study confirmed that students taking responsibility for their own learning process "were more interested, placed a higher value on learning, were more engaged in their learning, had higher self-regulation, achieved more, and enjoyed a higher quality of well-being" and overall, they were more motivated. Similarly, Moè (2011a: 276) emphasises that a teaching style that fosters student autonomy generates student motivation.

In brief, this illustration depicts four stages, namely:

1. *Creating the basic motivational conditions*
2. *Generating initial motivation*
3. *Maintaining and protecting motivation*
4. *Encouraging positive retrospective self-evaluation* (Dörnyei 2001: 29).

For each of the four phases, the essential techniques to be applied are listed in the illustration. This means that for motivation to take place, the teacher is paramount in establishing a positive teacher-student relationship, in developing a welcoming classroom environment as well as in facilitating group-cohesiveness and formulating norms to be accepted by the group of learners. If these requirements are fulfilled, the foundations for being motivated are built (Dörnyei 2001: 31).

Afterwards, in the second stage, motivation should be triggered. Strategies that are likely to create motivation are establishing values of students, convincing students that they can succeed, setting goals with the students, raising interest and relevance of the teaching material and helping students to think realistically about their learning process (Dörnyei 2001: 29).

Once motivation is generated, certain techniques are needed to maintain a high level of motivation so that the actional stage, the stage in which students perform an action, can be conquered successfully. Often, this phase in which action should be taken is characterised by a loss of motivation – boredom and factors that distract might prevail, which requires that the initial motivation is maintained in this third phase (Dörnyei 2001: 71). The most important aspect in maintaining motivation is the way in which learners engage with tasks: tasks should be introduced by arousing interest and demonstrating their relevance; at the same time, learners should be given authority and the chance to use preferred learning strategies and to work together with classmates. Moreover, goals should be clearly established, and the students' self-confidence and social image should be maintained by avoiding face-losing tasks that could risk humiliating students in front of others (Dörnyei 2001: 29, 75, 98).

After having carried out a task, learners should reflect on how successful their approach and achievement were so that they learn how to deal with future actions. Feedback, grades and rewards are decisive aspects in this retrospective evaluation. Thus, teachers should provide their learners with constructive feedback that helps learners to stay motivated for future tasks (Dörnyei 2001: 117-118).

Based on this framework, Dörnyei (2001) deduced more than a hundred specific motivational strategies. This valuable collection of techniques for motivating students was often taken as a source of analysis for research on motivational strategies in the EFL classroom. But before dealing with motivational strategies in Chapter 4, some of the most important preconditions of motivating teachers should be emphasised.

### 3.2 Prerequisites of teachers for motivating their learners

Notwithstanding the variety of motivational strategies, what most probably influences the learners' motivation more than certain techniques is the personality of the teacher. In fact, the teacher's motivation, professionalism and passion seem to be the most essential personal characteristics teachers need for motivating their students and for turning learning into a high-quality experience. As Day (2009: 4) correctly affirms, "quality is related not only to the knowledge and skills which may be developed during training and improved during the course of a career, but also to the passion which the best teachers and educators bring to their work". However, both professionalism and passion can only exist if teachers are motivated, which requires that motivating teachers need to be motivated themselves so that they can also be professional and passionate.

In this regard, teachers need to fulfil these three requirements in order to successfully motivate their learners: 1) being motivated, 2) being professional and 3) being passionate. To elaborate, the following three sub-chapters are devoted to these three teacher characteristics and their tremendous impact on student motivation.

#### 3.2.1 The teacher's motivation

Having exclusively focused on the students' motivation, also the teacher's motivation ought not to be neglected. According to Moè (2011a: 278), "teachers' motivation has received less attention from research than students' motivation", which sheds light on the importance of teacher motivation. Teacher motivation is a broad research area that generally looks at *why* teachers practice their jobs and how satisfied teachers are in their jobs in connection with stress and burnout. At the same time, teacher motivation is also about *how* motivated teachers are to teach, meaning whether teachers are motivated to teach their subject (Dörnyei & Ushioda 2011: 158-160). The precondition that the teacher has to be motivated him/herself for being able to motivate his/her students (Dresel & Hall 2013: 112; Dörnyei & Ushioda 2011: 158) can be explained by referring to Moè's (2011: 368) concept of *contagion*: the motivation of teachers is literally spread to learners and can be seen as "contagious" because the process "that the motivation displayed by teachers can affect student motivation, behavior and achievement" is called *contagion* (Moè 2011b: 368).

Because of contagion, being motivated to teach seems to be one of the most essential requirements for being able to motivate students. In this sense, Dörnyei and Ushioda (2011: 185) are definitely right in affirming that "teacher motivation has a direct impact on student motivation and achievement". Gill (2005: 36) presents another argument in favour of the importance of the teacher's self-motivation and says that "[t]he quality of what happens in the classroom depends on our

motivation”. In view of the above, it can thus be concluded that the motivation of a teacher increases teaching quality and is contagious to student motivation (Moè 2011b: 372).

The teacher’s motivation is also closely related to the teacher’s beliefs about motivation. In more detail, the opinions of teachers about motivation determine their teaching style and strategies applied to motivating students. This statement could be confirmed in a study by Katz and Shahar (2015). Based on their findings, a motivating teaching style is adopted by teachers who enjoy teaching, who express their positive emotions for the foreign language, who are aware of the impact exerted on students and who are committed to co-constructing knowledge (Katz & Shahar 2015: 583). In this sense, teachers’ beliefs can yield valuable insights into how teachers motivate their learners through their teaching style.

Other than being motivated, two additional fundamental teacher characteristics, namely the teacher’s professionalism and passion also play a decisive part in motivating students. These two areas are elaborated below.

### **3.2.2 Teacher professionalism**

Being professional is an additional central feature a teacher needs in order to motivate his/her learners. A study conducted by Kunter et al. (2013) supports the claim that professional teachers have a positive influence on their students’ motivation. The scholars revealed that professional teachers, whose degree of professionalism was analysed through a questionnaire, achieved that learners perceived their learning to be more interesting and enjoying. Moreover, professional teachers increased the achievement and motivation of their students (Kunter et al. 2013: 815). Before going into more detail, it is necessary to clarify what *professional* means and what distinctive characteristics professional teachers have.

Broadly defined, a professional person can be described as someone who “has or displays the skill, knowledge, experience, standards, or expertise of a professional [and who is] competent [and] efficient” (OED Online 2017). The same applies to teachers. Hence, a professional teacher is said to have specialist expertise and to apply his/her skills and knowledge in a competent and efficient manner in his/her teaching. According to Kunter et al. (2013: 807), teacher professionalism consists of the teachers’ expertise in their subject area, their beliefs about learning, their high degree of self-motivation and self-regulation. Based on these two definitions, it can be concluded that a professional teacher has expertise and is motivated. However, these views are rather limited because they do not offer detailed insights into how teachers can become (more) professional. For this reason, what follows is a summary of three valuable publications by Phelps (2006), Mustafa (2013) and Gill (2005) who display some features of teacher professionalism.

To begin with Phelps (2006: 70-71), she defines teacher professionalism in terms of “the three Rs”, namely responsibility, respect and risk taking. Responsibility is the first characteristic of a professional teacher. First of all, professional teachers know that they are responsible for their students’ learning and achievements. Such responsible teachers want to achieve the best for their students’ lives. To accomplish this challenge, it is the teachers’ task to find techniques that help students to develop themselves, which involves “personal reflecting, interacting with teaching colleagues, reading professional journals, or engaging in other professional development activities” (Phelps 2006: 70). If a certain strategy does not work for a student, responsible teachers will not give up finding the right method for improving their students’ learning. The second “R” stands for respect. Professional teachers should respect the learners’ needs and treat students, parents and colleagues with respect. As Phelps (2006: 71) puts it, “[c]ommunicating respectfully about students, to students, as well as with and about colleagues, indicates a high degree of professionalism”. One way to show respect is to care for others; therefore, caring is an important constituent of teacher professionalism. Caring teachers understand their students’ and colleagues’ feelings and this empathy makes teachers act in a professional manner. The third and last “R” is risk taking. In taking risks, professional teachers see themselves as learners and continue learning for the purpose of improving student learning. As Phelps (2006: 71) correctly claims, “[l]earning something new is taking a risk per se” and taking this risk by continuing to constantly develop oneself is a sign of professionalism (Phelps 2006: 71).

Mustafa (2013) speaks of seven characteristics of a professional teacher. These so-called “scopes of professional duties”, which are even enacted in the Indonesian law, are “educating, teaching, guiding, instructing, training, evaluating, and reflecting” (Mustafa 2013: 168). These seven criteria, which are applicable to teaching in all cultural contexts, are closely interrelated and are best visualised as a cycle in Figure 3:

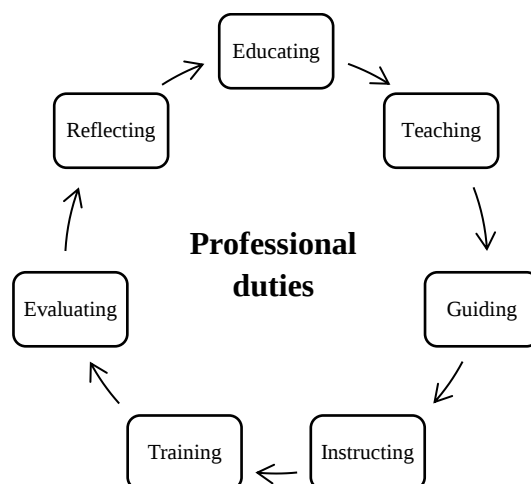


Figure 3: Characteristics of a professional teacher (Mustafa 2013: 170).

Although Mustafa's article lacks a detailed explanation of this valuable circular representation, it is worth taking a closer look at the model and its relations. As is visible above, the teacher's path towards becoming professional is in constant development and focuses on both teachers and students. Whereas the right half of the model is more about educating, teaching, guiding and instructing the learners, the left side is more about the teacher and illustrates that teachers need to develop themselves through training. Based on evaluation and reflection that follow after training, teachers might have obtained new insights that can be applied to their learners and so the process starts again.

In addition to introducing this model, Mustafa (2013: 169) particularly emphasises that professional teachers must have specialised knowledge, attend teacher training and learn through practical experiences. Regarding what kind of knowledge teachers should have, there are two broad areas, namely knowledge about the subject a teacher is teaching and knowledge about teaching theory itself (Appleyard et al. 2014: 18). This knowledge can be broadened through lifelong education, which is essential for becoming and staying a professional teacher.

Gill's (2005) publication also deals with teacher professionalism and introduces ten features of professional teachers. Gill (2005: iii-v) labelled these characteristics as the "ten commandments of professionalism for teachers", which are listed below:

- |                                        |                                            |
|----------------------------------------|--------------------------------------------|
| 1. Thou shalt define your terms        | 6. Thou shalt pull your weight             |
| 2. Thou shalt locate your mentor       | 7. Thou shalt put attention to the details |
| 3. Thou shalt keep up appearances      | 8. Thou shalt pick and choose your battles |
| 4. Thou shalt respect your power       | 9. Thou shalt grow into your profession    |
| 5. Thou shalt take care of the parents | 10. Thou shalt be yourself                 |

Each "commandment" is now briefly explained. The first commandment is about the need to understand what the stakeholders in a school expect from individual teachers. Based on these views, teachers need their own definition of professionalism so that they can develop their full potential to meet the expectations (Gill 2005: 5). Some prerequisites for being professional include being punctual, having established lesson goals and having planned a lesson, being a role model for students, working in a team and respecting one's colleagues (Gill 2005: 4). The second commandment highlights the benefits of having a mentor teacher one can rely on. One part of being professional is to admit and share one's problems with another professional person because particularly new teachers can benefit from the experience of a professional teacher (Gill 2005: 9-10). The third commandment states that a professional teacher dresses in an appropriate manner that matches the school environment. While it is not required to wear a business outfit, Gill (2005: 15) describes a professional clothing style in the following way: "[w]hen a visitor is touring the school, my appearance should

leave no doubt that I am a teacher at work”. Commandment number four underlines that teachers should establish a professional teacher-student relationship. With respect to this, it is essential that the relationship is based on trust and care (Farrell 2014: 27). However, Gill (2005: 19-20) stresses that being professional in this sense means that there is a line teachers should not cross, namely establishing a friendship with students, which would most likely destroy a professional teacher-student relationship. Additionally, this commandment includes that professional teachers should be aware of their power and impact they have on their students and that teachers should use their power to “model how a grown up should behave” (Gill 2005: 23). In being a role model for students, teachers can have a positive impact on how students develop into adults. A fifth characteristic of a professional teacher is to include parents. Parents should be regularly informed about their children and should be seen as collaborators rather than enemies. Establishing a positive relationship with parents is part of being a professional teacher (Gill 2005: 30-32). The sixth commandment is about understanding that a teacher is no single player. Successful team work facilitates the everyday life of every colleague; consequently, being a team player is considered to be part of professionalism (Gill 2005: 38). The seventh commandment is about paying attention to details. This includes making detailed notes about student performances, individual learner improvements, student contracts, situations that might have to be recalled later (e.g. accidents), deadlines and meetings, for instance (Gill 2005: 39, 41-42). The eighth indication of professional teacher behaviour shows that one’s time and energy should not be wasted for trying to solve every single conflict. Rather, Gill (2005: 52) suggests to “[s]ave your energy for the far more worthy task you’ve accepted, which is to educate your students”. The penultimate commandment highlights that professional teachers are committed to lifelong learning in order to move with the times, stay up-to-date and to prepare students for real world tasks. Part of this continuous learning is to evaluate one’s teaching based on classroom observations and to reflect on the success of one’s lessons (Gill 2005: 56-57). The last commandment sees a professional teacher as someone who “[has developed] an individual teaching style that showcases your strengths rather than your weaknesses” (Gill 2005: 62). Additionally, Gill (2005: 63) encourages teachers to aim for a work-life balance and stresses the need to separate one’s private life strictly from one’s job in saying that “[y]ou will not last long as a professional in this business unless you take care to have a private life”. In sum, these ten commandments that Gill derived from more than 25 years of teaching experience are a valuable source that define teacher professionalism from the perspective of a professional teacher.

The need and determination to stay up-to-date, continue to develop oneself, attend in-service training, inform oneself about recent trends and methods and to gain new knowledge belong to one of many characteristics of a professional teacher, as was highlighted by Phelps (2006: 71), Mustafa (2013:

169) and Gill (2005: 56-57) already referred to above. In principle, all three authors talk in this sense about teacher professional development. In educational contexts, stakeholders generally agree that students' achievements depend to a great extent on the teachers' professionalism. Especially in times of standardisation, which should improve accountability of student performances, potential negative results are often ascribed to the teachers. In many cases, this issue opens heated debates about lacking teacher professionalism. To counteract such potential criticism, it is necessary to continuously try to increase teacher professionalism. The area that is concerned with how teachers learn how to be (more) professional is teacher professional development (TPD) (Sachs 2016: 414-417). TPD is defined as "the development of competence or expertise in one's profession [or as] the process of acquiring the skills needed to improve performance in a job" (OED Online 2017). Such a development most often takes place in teacher training and in-service training, which both belong to the vast research area of TPD.

Sachs (2016: 423) shares the view of the three aforementioned authors that TPD is an important aspect of teacher professionalism when she points out that "[t]eachers, like any other professionals, must commit to ongoing professional learning". In more detail, Sachs (2016: 423) explains that professional learning "requires a commitment by teachers to recognize the value of engaging research and inquiry by collaborating with colleagues within their schools and other schools to gain insights into their practice and the application of policy priorities". Appleyard et al. (2014: 119) are of the same opinion and postulate that "[p]rofessional teachers are always learning, and enthusiasm for their specialism and for constant improvement in their teaching skills are key features of professional practice". The world is constantly changing and so do the needs of learners. Therefore, teachers themselves must continue learning, developing new skills and broadening their horizons in order to be better able to prepare their students for the real world – and this is where teacher professional development comes into play, thereby illustrating how deeply intertwined teacher professionalism and TPD are with each other.

To benefit most from (additional) training, teachers should consciously reflect about their profession. This process of reflection is also known as *reflective teaching*<sup>16</sup> which should be part of every teacher's professional development in order to improve the teacher's overall professionalism. Only if teachers are aware of their practices and beliefs, can they question their teaching behaviours and improve their professional teaching competence (Liu & Zhang 2014: 2397-2398). In a quantitative

---

<sup>16</sup> Likewise, the term *reflective practitioner*, introduced by Donald Schön (1983), is commonly found in the literature to refer to the teacher who reflects about his/her teaching with the aim to improve his/her practices (Distad & Brownstein 2004: 5). In other words, a reflective practitioner can be described as "a permanent learner" who, through continuous reflection, learns how to improve his/her teaching (Appleyard et al. 2014: 57, 59). Of course, reflective teaching should already be practiced by student teachers, which could increase their sense of professionalism already before they have finished their studies.

study conducted by Nosratinia and Moradi (2017), the relation between reflective teaching, the teacher's use of motivational strategies and the teacher's sense of efficacy, that is "a teacher's belief that he or she has the skills necessary to effect positive changes in student learning" (Distad & Brownstein 2004: 7), was analysed. The findings of the study revealed that both reflective teaching and using motivational strategies determine the teachers' beliefs that they can have a positive effect on their students; put differently, making use of reflective teaching and motivational strategies increases the teacher's sense of efficacy. Since teachers with a high sense of efficacy were shown to be better teachers, the teacher's beliefs about his/her practices are meaningful (Nosratinia & Moradi 2017: 431-432, 437). With these results, Nosratinia and Moradi (2017: 437) illustrated that reflective teaching should be much more practiced because of its direct relation to enhancing teaching quality. In broader terms, reflective teaching is a paramount and continuous component of every teacher who wants to become (more) professional (Appleyard et al. 2014: 71).

TPD is particularly valuable for developing a professional identity. According to Kalaja et al. (2016: 22), one's professional identity consist of: "(1) teachers' knowledge about affect, human relations and subject matter; (2) their beliefs and personalities; and (3) the roles they needed to conform and adapt to as student teachers, dealing with competing perspectives and expectations". All these aspects can be successfully addressed within TPD and reflective teaching. However, TPD reaches beyond reflecting about one's teaching. In addition to doing reflective practices, TPD generally aims to broaden the subject and pedagogical expertise of teachers, to inform about new language teaching techniques, to develop new skills, and to keep up with recent theoretical developments (Richards & Farrell 2005: 4). The knowledge gained should then be practiced because "identity is not something one has, but something that emerges from practice" (Kalaja et al. 2016: 22).

Another area that is closely related to teacher professionalism is teacher passion or enthusiasm. Often, it is impossible to make a clear-cut boundary between teacher professionalism and teacher enthusiasm. As already indicated above, Appleyard et al. (2014: 119) posit that being enthusiastic about teaching and about enhancing one's knowledge about teaching belong to characteristics of a professional teacher. Similarly, Kunter et al. (2013: 805) define teacher enthusiasm as one feature of teacher professionalism. Contrary to teacher professionalism, however, the teacher's enthusiasm is far more associated with the teacher's emotions. The teacher's passion is, so-to-say, part of the teacher's "professional emotional identity" (Day 2009: 6), thereby linking the emotional component of teachers to the teacher's professionalism. In other words, "good and effective teaching require both intellectual and emotional commitment. Sustaining such passion is intimately connected with their commitment; and commitment is related to their sense of professional emotional identity" (Day 2009: 6). In seeing teacher professionalism as the intellectual – and the teacher's passion and enthusiasm as

the emotional commitment, which are both prerequisites of becoming an effective and motivating teacher, it is necessary to look into the emotional aspect in more detail. Therefore, the following sub-chapter deals with the teacher's enthusiasm or passion.

### 3.2.3 The teacher's passion

As illustrated above, one prerequisite of a good teacher is to be professional. However, in order to be an effective teacher who is able to motivate his/her learners, it is not sufficient to be professional because “what marks teachers out as good or better than good is more than their mastery of content knowledge and pedagogical skills. It is their passion for teaching, for their students and for their learning” (Day 2009: 6). Fried (2001: 16) has the same view on the undeniable importance of a passionate teacher and reflects about passion in the following way: “when I ask myself what makes the greatest difference in the quality of student learning – it is a teacher's passion that leaps out. More than knowledge of subject matter. More than variety of teaching techniques. More than being well-organized, or friendly, or funny, or fair. *Passion*”. Although these two quotes limit the teachers' professionalism to the knowledge area and some basic teacher characteristics, which are, as elaborated previously, by no means the only aspects of a professional teacher, passion seems to be another paramount characteristic of a teacher, which is worth investigating in more detail.

The passion of teachers is researched within the field of teacher enthusiasm. In more detail, in educational research, *passion* is a common term used to describe an enthusiastic teacher. Probably because of the lack of research trying to determine to what extent enthusiasm and passion of teachers interrelate or differ, the two terms are often used interchangeably (Keller et al. 2016: 749-750). In many publications, authors have also neglected defining their terms appropriately and have contributed to misleading definitions (Keller et al. 2016: 744, 761; Kunter et al. 2011: 289). For these reasons, it is appropriate to start with some definitions: passion is described “as a strong inclination toward an activity that people like, that they find important, and in which they invest time and energy” (Vallerand et al. 2003: 757). In the context of teaching, Day (2009: 4) describes passion to be “a driver, a motivational force emanating from strength of emotion”. Teacher enthusiasm, which is often researched as part of teacher motivation (Kunter et al. 2011: 290), was defined as “the conjoined occurrence of positive affective experiences, that is, teaching-related enjoyment, and the behavioral expression of these experiences, that is (mostly nonverbal), behaviors of expressiveness” (Keller et al. 2016: 751)<sup>17</sup>. Collins (1976) designed a list of teacher behaviours that display enthusiastic teaching

---

<sup>17</sup> Keller et al. (2016: 745) derived this definition based on a comparative analysis of 63 publications on teacher enthusiasm.

behaviour. She defined eight categories of typical behaviours that express the teachers' enthusiasm, as visible in Table 2 below:

Table 2: Enthusiastic teacher behaviours (Collins 1976: 39).

| Category                            | Behaviours                                                                                                 |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Vocal Delivery                   | rapid, excited speech; varied, lilting, uplifting intonations; great and sudden changes in tone, pitch     |
| 2. Eyes                             | dancing, snapping, shining, lighting up, open wide                                                         |
| 3. Gestures                         | frequent demonstrative movements of the body, head, arms, hands and face                                   |
| 4. Movements                        | large body movements, swings around, changes pace, bends body                                              |
| 5. Facial Expression                | changes denoting surprise, sadness, joy, thoughtfulness, awe                                               |
| 6. Word selection                   | highly descriptive, many adjectives, great variety                                                         |
| 7. Acceptance of Ideas and Feelings | quickly with vigor and animation, ready to accept, praise, encourage or clarify in a nonthreatening manner |
| 8. Over-all Energy Level            | Explosive, exuberant                                                                                       |

Both concepts, passion and enthusiasm, are clearly linked to emotions. In the context of teaching, passion seems to be more about feeling a strong passion for teaching and because of this emotion, teachers are teaching. On the contrary, teacher enthusiasm seems to be more about how teachers express their enjoyment about teaching during their lessons. Lazarides et al. (2018: 2) agree with this view on teacher enthusiasm in saying that “[t]eacher enthusiasm can be conceptualized as the enjoyment, excitement, and pleasure that teachers experience during teaching”. Having mentioned the term *enjoyment*, according to Keller et al. (2016: 749), the two areas of teacher enjoyment and teacher enthusiasm bear so many resemblances that they hardly differentiate, which substantiates the claim that teacher enthusiasm concerns the expressiveness of the teacher's passionate feelings for teaching. Passion can therefore be seen as a prerequisite and impulse for becoming an enthusiastic teacher. In this sense, passion manifests itself in enthusiastic teacher behaviour; thus, both passion and enthusiasm are of paramount importance for becoming an effective and motivating teacher.

The teacher's passion and enthusiasm determine to a great extent the efficacy of teachers and the generation of student motivation. Harden and Laidlaw (2012: 20), for instance, explain that “[t]eachers' passion and enthusiasm for their students' learning is important. Passion and enthusiasm are highlighted in studies [as] the skills and attributes of excellent teachers”. The claim that passion

and effectiveness of teachers are related is also confirmed by Day (2004: 9) who states that passion “is essential to all good teaching” and who adds that “[p]assion is associated with enthusiasm, caring, commitment, and hope, which are all themselves key characteristics of effectiveness in teaching” (Day 2004: 10). Moreover, it is valid to assume that an effective teacher, being highly effective partly owing to his/her passion, is likewise successful in motivating students. Indeed, Moè (2011a: 276, 279) emphasises that a passionate teacher has a positive effect on student motivation. Likewise, Harden and Laidlaw (2012: 19) note that a passionate teacher is likely to achieve student motivation.

Since passion and motivation interrelate, the same is true for teacher enthusiasm, namely that an enthusiastic teacher fosters student motivation (Dörnyei & Ushioda 2011: 110; Moè 2011b: 373). Whereas seven years earlier empirical research about teacher enthusiasm was an underrepresented research area (Kunter et al. 2011: 298), nowadays more and more studies focussing on teacher enthusiasm are being published. So far, these studies have come to the same conclusion as seen above, namely that the teacher’s enthusiasm and the students’ motivation correlate. Keller et al. (2014: 29, 34), for instance, revealed in their study that teachers who show enthusiastic behaviour achieve to create greater interest and more positive feelings towards the subjects. In turn, both interest and enjoyment displayed by teachers might have a positive influence on student motivation. Moreover, in researching the interrelationship between teacher professionalism and student motivation, Kunter et al. (2013: 815) found evidence that the teacher’s enthusiasm is greatly responsible for motivating his/her students. Particularly as regards intrinsic motivation, Patrick et al. (2000: 219) corroborate the statement that teacher enthusiasm impacts student motivation in arguing that “it seems reasonable to expect that an enthusiastic teacher might well provide interpersonal cues suggesting intrinsic motivation, thereby providing students with an intrinsically motivated model with the potential to affect their own motivation to learn”. Indeed, in Patrick’s et al. (2000: 225, 232) two-part study, the researchers revealed that the teacher’s enthusiasm is one factor that determines students’ intrinsic motivation. Analysing which of twelve differing teacher features has the most impact on increasing intrinsic motivation in their students, the teacher’s enthusiasm outperformed all other teacher behaviours and showed the highest correlation with student motivation. The second part of Patrick’s et al. (2000: 226, 233) research was a manipulation study which indicated that a seven-minute lecture delivered by a teacher who displayed nonverbal enthusiastic behaviour based on Collins (1976) categorisation visualised above, like making effective gestures and using positive and energetic mimics, brought about higher levels of intrinsic motivation in students than the very same lecture held by a teacher lacking enthusiastic behaviour. However, the researchers also emphasise that the teacher’s enthusiasm is not the only factor that impacts students’ intrinsic motivation because also the students’ personal intrinsic and extrinsic values influence their level of motivation (Patrick et al.

2000: 233). Likewise, a study conducted by Lazarides et al. (2018: 2, 7) demonstrated that the degree of teacher enthusiasm and the student-perceived teacher enthusiasm has a positive impact on students' goal orientations, which can be equated with extrinsic motivational values. Therefore, enthusiastic teacher behaviour increases student motivation.

All of these studies referred to above analysed teacher enthusiasm. Researching teacher enthusiasm instead of the teachers' passion is somewhat self-explanatory because enthusiastic teacher behaviour is easy to observe and to analyse – given the fact that enthusiasm displays the teacher's visible emotions during teaching. Passion, on the contrary, is a construct more difficult to analyse empirically because passion does not manifest itself in a certain behaviour and in a display of emotions; rather, passion is about the emotions rooted within the teacher's personality and passion is therefore multifarious and reaches far beyond (nonverbal) expressions of emotions. This complexity of passion opens the question about what characteristics passionate teachers have and what kind of passion can be felt by teachers – passion for teaching, for the subject, for ones' students?

According to Harden & Laidlaw (2012: 19), “a passionate teacher conveys enthusiasm for the subject and their teaching”. In this sense, as a general distinction, the teacher's passion can be divided into “enthusiasm for their subject and the teaching itself, the latter referring to teaching as an activity and enthusiasm for the interaction with students” (Keller et al. 2016: 757). However, the teacher's passion should not be limited to being passionate about teaching and about the subject – passion is about much more than just the teacher: the learners are the ones whom a teacher should be particularly passionate about, as underlined by Day (2004: 10):

All effective teachers have a passion for their subject, a passion for their pupils and a passionate belief that who they are and how they teach can make a difference in their pupils' lives, both in the moment of teaching and in the days, weeks, months and even years afterwards.

As this citation illustrates, passion is a multifaceted concept and teachers can feel passionate about teaching in general, their subjects and their learners. These are all different areas that need to be distinguished when talking about the teacher's passion. When thinking intuitively about what collocates best with *passion*, one term that is commonly associated with passion might be *teaching*. Still, *passion for teaching* is inseparable from being passionate about one's students and thus encompasses a complex description:

Teachers with a passion for teaching are those who are committed, enthusiastic, and intellectually and emotionally energetic in their work with children, young people and adults alike. Yet these overt signs of passion are underpinned by clear moral purposes that go beyond the efficient implementation of set curricula. Passionate teachers are aware of the challenge of the broader social contexts in which they teach, have a clear sense of identity and believe that they can make a difference to the learning and achievement of all their pupils. They care deeply about them. They like them [...]. For these teachers,

teaching is a creative and adventurous profession and passion is not an option. It is essential to high-quality teaching (Day 2004: 2).

Although this citation starts with a definition about *passion for teaching*, the explanation reaches beyond the passion for teaching only and highlights also the passion for one's learners. This suggests that the various passions of a teacher interrelate and cannot be separated from each other. For this reason, being passionate involves many complex teacher qualities like making endeavours to achieve the best for every single student while being convinced that one's positive and enthusiastic attitude can help students to succeed. Moreover, passionate teachers are characterised by a continuing interest to broaden their knowledge and competence, a willingness to collaborate with other teachers, an interest to grasp opportunities to receive feedback in order to improve their teaching, a commitment to share their expertise and by a talent to establish an organised classroom atmosphere that invites students to engage in learning. In addition, passion is also linked with respecting one's learners and caring about them, being fair to students, showing interest in students' utterances, showing that learners are understood, developing a close rather than distant teacher-student relationship, being humorous, and arousing interest in students (Day 2004: 2, 10).

Further features of a passionate teacher are elaborated by Fried (2001). Fried (2001: 1) characterises a passionate teacher as "someone [who is] in love with a field of knowledge, deeply stirred by issues and ideas that challenge our world, drawn to the dilemmas and potentials of the young people who come into class each day – or captivated by all of these". Put simply, this quotation illustrates that a passionate teacher loves his/her subject, is fascinated, curious and critical about what happens in our world and enjoys working with students. Amongst these three areas, Fried (2001: 17) sees being passionate about one's learners as the most important feature of passionate teachers, which manifests itself in caring about one's students and about their personal development. Therefore, passionate teachers are the ones who "connect to young people's minds and spirits in a way that can have a lasting positive impact on their lives" (Fried 2001: 19). There is no guideline that provides teachers with a set of skills of how to be a passionate teacher. Rather, passionate teachers share some traits like that they invest time in their students, show students their fascination for their subject and that they see themselves as partners who help students to discover knowledge on their own rather than demonstrating students their expert knowledge they have acquired (Fried 2001: 22-23). Further characteristics of passionate teachers are that they show their learners that they continue broadening their knowledge, believe in the skills of their learners, relate what students learn to the everyday life outside the classroom, are sensitive, spontaneous, humorous and serious, take risks, make mistakes and learn from mistakes, establish a classroom atmosphere that invites learners to take risks, make mistakes, and learn from them and express their beliefs openly (Fried 2001: 25-27).

For some of these features it is arguable whether they characterise a professional, passionate or motivated teacher. According to Appleyard et al. (2014: 123), for instance, enjoying one's profession and demonstrating enthusiasm belong to the teacher's professionalism. However, it is not necessary to draw clear-cut boundaries between these three areas because a teacher who wants to be an effective motivator cannot choose between being either motivated, professional or passionate: they should all be self-motivated, professional and passionate and should encompass *many* characteristics mentioned in these contexts, irrelevant to which category they belong. What is important to stress is that no human being has all these desirable features. In reading Fried's (2001) and Day's (2004) descriptions, this fundamental aspect might be neglected because they somewhat over-embellish the passionate teacher. However, no list of features can prescribe how teachers are motivated, professional or passionate because every teacher is a unique personality and shows his motivation, professionalism and passion in individual ways.

### 3.3 Summary

This chapter was exclusively devoted to an external aspect affecting student motivation, namely the teacher. In this sense, the teacher was shown to be responsible for motivating his/her students. One level of Dörnyei's (1994) framework titled *teacher-specific motivational components* and Dörnyei's (2001) process-oriented *framework of motivational teaching practice in the L2 classroom* both thematise the teacher's importance and were therefore elaborated in this context. The former framework illustrates how teachers motivate their students, for instance by a positive teacher-student relationship which leads to students not wanting to disappoint their teachers, by letting students take responsibility and by acting as a role model. The latter framework provides teachers with useful insights for creating, generating and maintaining student motivation and for letting students evaluate their motivation.

Moreover, this chapter illustrated what requirements teachers need to motivate their learners effectively. In this regard, it was shown that the teacher's motivation, professionalism and passion are prerequisites for being able to motivate learners. Since the features of professional and passionate teachers required a more detailed description, a concise summary will present what, according to the literature reviewed above, characterises a professional and passionate teacher<sup>18</sup>. To avoid confusion, passion is from now on used as an umbrella term to simultaneously refer to the teacher's enthusiasm. As I emphasised, some features naturally intersect, but I tried to draw a clear outline.

---

<sup>18</sup> The overview about teacher professionalism is based on literature reviewed above by Phelps (2006), Mustafa (2013), Gill (2005), Sachs (2016) and Appleyard et al. (2014). As regards the teacher's passion, the findings of Day (2004; 2009), Fried (2001), Collins (1976) and Appleyard et al. (2014) are summarised.

**Features of a professional teacher:**

- Has special expertise in subject area and in didactics
- Is dedicated to extending his/her knowledge and to continuing learning
- Attends in-service training and practices new knowledge/skills gained in lessons
- Reflects on his/her own teaching and evaluates his/her lessons in order to make improvements
- Establishes clear lesson goals he/she wants to achieve
- Plans lessons – is prepared before entering the classroom, but is not afraid to take risks
- Keeps track of students' performances, deadlines, meetings
- Dresses appropriately
- Asks colleagues for advice and feedback and welcomes their suggestions
- Interacts with colleagues (e.g. mentors), respects them, and works with them in a team
- Shows empathy for students and colleagues
- Has his/her own definition of professionalism
- Has a high sense of self-efficacy: believes that he/she can affect students positively
- Wants to achieve the best for his/her students
- Is a role model for his/her students
- Treats students and their parents with respect
- Establishes a close but professional teacher-student relationship
- Establishes a professional and positive relationship with parents
- Develops an individual teaching style and is him/herself when teaching – is authentic
- Is motivated to teach
- Shows enthusiasm for the subject, the teaching and for students

**Features of a passionate teacher:**

- Enjoys teaching
- Sees teaching as an intellectual and emotional task
- Is a partner in learning rather than an expert – does not present his/her knowledge but helps students to discover knowledge on their own
- Has continuing interest and passion to broaden his/her knowledge and shows students that he/she continues to learn
- Has a positive and enthusiastic attitude
- Brings a high level of energy into the classroom
- Includes humour in his/her lessons
- Is sensitive, spontaneous and serious

- Establishes an organised and positive classroom atmosphere that invites students to learn, take risks and learn from mistakes
- Takes risks because he/she wants to try new teaching methods, materials, interaction formats
- Sees mistakes as opportunities for learning
- Shows students his/her interest, joy and enthusiasm in teaching
- Expresses positive emotions for language learning and his/her beliefs openly
- Transmits interest and passion for a lesson/topic/task to students – stimulates interest and passion for learning
- Displays enthusiastic behaviour through his/her body language
- Motivates students to set themselves goals and to reach them
- Relates what he/she teaches to the everyday life of students outside the classroom
- Believes that he/she can have an impact on students' lives
- Likes students and likes working with them
- Develops a close relationship with his/her students
- Cares about his/her students and believes in them
- Shows interest in students by listening to them and asking them about their interests

In conclusion, the teachers' self-motivation, professionalism and passion closely interrelate and highlight that a teacher with these three characteristics is likely to motivate his/her learners. All of these teacher-specific factors referred to within this chapter are at the same time prerequisites for establishing a motivating classroom atmosphere which is the basis for motivational strategies to be effective (Dörnyei 2001: 31).

Having mentioned the keyword motivational strategies, what has not been elaborated in detail so far is what specific motivational strategies teachers can apply in a more general sense in the foreign language classroom to contribute effectively to a motivating language learning experience. This will be explored in the following chapter, which is about motivational strategies in English foreign language teaching.

## **4 Motivational strategies in teaching English as a Foreign Language**

After having underlined the incontrovertible fact that the teacher, given he/she is self-motivated, professional and passionate, exerts a highly motivating influence on students' motivation in the foreign language classroom, one pertinent question is yet unanswered, namely what are effective ways to motivate foreign language students? Teachers need to know in what specific ways and with what techniques they can prompt their students' motivation – and this is where motivational strategies

come into play. At present, one of the most frequent publications referred to when being interested in what general strategies exist for motivating L2 learners is Dörnyei's (2001) book titled *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Within this work and based on Dörnyei's (2001) *framework of motivational teaching practice in the L2 classroom* referred to above, the motivation researcher summarised more than 100 strategies that are classifiable in 35 macro-strategies.

To clarify the term, Dörnyei (2001: 28) defines motivational strategies as “techniques that promote the individual's goal-related behaviour” and as methods that “refer to those *motivational influences that are consciously exerted to achieve some systematic and enduring positive effect*” (Dörnyei 2001: 28) [original emphasis]. In Guilloteaux's and Dörnyei's (2008: 57) work, the authors even distinguish between *instructional interventions* which are motivational strategies the teacher puts into practice and *regulating strategies* that are techniques made use of by students to motivate themselves. In other words, motivational strategies are techniques used by teachers or students for the purpose of motivating the learners/themselves.

It is, however, important to note that the strategies are not to be equated with rules. There is no need for a teacher to put every strategy into practice, which would in any case not work because teaching is a dynamic process that is liable to change within a short period of time. Therefore, neither the outcome of a lesson nor the effect of using certain motivational strategies can be predicted. It is also obvious that some strategies might suit some teachers in certain contexts whereas others do not. What counts is quality over quantity because also employing some single techniques can have a profound impact on students' motivation (Dörnyei 2001: 30, 136). In that regard, Dörnyei (2001: 135-136) introduced the concept of the “good enough motivator”, derived from the psychological perception of the “good enough parent”, that is a parent who is not perfect, but who cares for the child in the most contributing way possible. Similarly, the “good enough motivator” does not need to be the perfect teacher who applies all motivational strategies that exist; rather, it is sufficient to build up a repertoire of strategies that appeal to the teacher and the learners so that a positive and motivating classroom atmosphere can be established.

Interestingly, despite the abundance of L2 motivation theories, the interest in investigating motivational strategies has been a slow process. Only around 1995, some scholars (e.g. Dörnyei 1994; Oxford & Shearin 1994; Williams & Burden 1997) started to realise the link between motivational theories and motivational strategies, albeit slowly, and began publishing strategies applicable to foreign language teaching. However, these initial publications did not reach a wide audience because of criticism that the strategies defined were not based on empirical findings and therefore not valid (Dörnyei 1998: 130-131). Due to the pressing need to increase validity and reliability, studies were

necessary. Dörnyei and Csizér (1998) developed one of the first lists of motivational strategies for foreign language teaching that were backed up on statistical evidence. In the following section, their *ten commandments for motivating language learners*, two further contributions in collaboration with Dörnyei and additional exemplary studies about motivational strategies and teacher-cognition studies on motivational strategies will be looked at in more detail.

#### **4.1 Dörnyei's contributions to researching motivational strategies**

The first ones tackling the scarcity of empirical research on motivational strategies were Dörnyei and Csizér (1998). In their study, they established the ten most effective motivational strategies which often built the foundations for subsequent investigations about motivational strategies. Unsurprisingly, in order to make a ranking, it is necessary to provide a vast repertoire of valid strategies, which is a difficult undertaking due to the immense complexity of the motivational construct and the abundance of motivational strategies. One such succinct list of 30 macro-strategies, resulting in about 100 single techniques, had already been published by Dörnyei in 1994 (Dörnyei & Csizér 1998: 208). Dörnyei (1994: 280-282) derived these techniques from L2 motivation research at that time, his personal experience and his *framework of foreign language learning motivation*. What Dörnyei and Csizér did in their study was to develop a questionnaire which, after piloting, consisted of 51 motivational strategies. These strategies were ranked by 200 Hungarian English teachers from primary school to university according to their perceived importance and according to how often the teachers employ the strategies in the classroom (Dörnyei & Csizér 1998: 210-211). Based on a quantitative analysis, the ten strategies that yielded the highest results were labelled the *ten commandments for motivating language learners*, which are listed below:

1. Set a personal example with your own behaviour.
2. Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom.
3. Present the tasks properly.
4. Develop a good relationship with the learners.
5. Increase the learners' linguistic self-confidence.
6. Make the language classes interesting.
7. Promote learner autonomy.
8. Personalize the learning process.
9. Increase the learners' goal-orientedness.
10. Familiarize learners with the target language culture (Dörnyei & Csizér 1998: 215).

This ranking was continually re-tested in various foreign language contexts, twice more by Dörnyei himself. The first of the two studies was carried out in collaboration with Cheng (Cheng & Dörnyei 2007). This study was necessary because still nearly 10 years after having published the ten commandments in 1998, the lack of valid studies on motivational strategies was still present. In addition, it was necessary to replicate the Dörnyei and Csizér study in another cultural context in order to investigate probable cultural differences about the perceived importance and application of

language teachers' motivational strategies (Cheng & Dörnyei 2007: 153, 155). Therefore, Cheng and Dörnyei (2007: 157) compiled a questionnaire with 48 items, which they derived from Dörnyei's (2001) publication, and distributed it to nearly 400 Taiwanese English teachers from primary schools to universities. Then, they compared their findings to the results obtained in the Hungarian study, as illustrated in Table 3:

Table 3: Comparison between Cheng's and Dörnyei's (2007: 161) findings and Dörnyei's and Csizér's (1998) study.

|    | <b>Cheng &amp; Dörnyei (2007)</b>                          | <b>Dörnyei &amp; Csizér (1998)</b> |
|----|------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| 1  | Set a personal example with your own behaviour.            | 1, 4                               |
| 2  | Recognise students' effort and celebrate their success.    | -                                  |
| 3  | Promote learners' self-confidence.                         | 5                                  |
| 4  | Create a pleasant and relaxed atmosphere in the classroom. | 2                                  |
| 5  | Present tasks properly.                                    | 3                                  |
| 6  | Increase the learners' goal-orientedness.                  | 9                                  |
| 7  | Make the learning tasks stimulating.                       | 6                                  |
| 8  | Familiarise learners with L2-related values.               | 10                                 |
| 9  | Promote group cohesiveness and set group norms.            | -                                  |
| 10 | Promote learner autonomy.                                  | 7                                  |

Except for the first strategy about setting a personal example, the results of the two studies differ not only in their order, but also in their representation of motivational strategies. Number eight in the Hungarian study, *personalizing the learning process*, is not included in the Taiwanese findings. Moreover, Taiwanese teachers rated *to recognise students' effort and celebrate success* as very important, being placed on position two in the overall ranking. In addition, *to promote group cohesiveness and set group norms* reached place nine among Taiwanese teachers, but was not included in the top-ten among Hungarian teachers (Cheng & Dörnyei 2007: 161). Despite these minor differences, there are many overlaps between both studies, especially when noticing that the top-five were represented in both studies. This similarity might indicate that these five motivational strategies “embody fundamentally important beliefs in teaching pedagogy and thus can be universally treated as central tenets for any sound teaching practice” (Cheng & Dörnyei 2007: 169). In this sense, these findings illustrate that also across cultural boundaries, teachers predominantly agree on what motivational strategies are most important in EFL teaching. At the same time, the fact that the findings are not totally similar might, of course, be due to cultural differences (Cheng & Dörnyei 2007: 169).

The third study, which Dörnyei conducted together with Guilloteaux in 2008 in South Korea, had a similar research scheme. However, different to the former two studies, Guilloteaux and Dörnyei did not only focus on the perspective of the teacher, but also on learners. More precisely, with the help

of the self-developed MOLT (motivation orientation of language teaching) observation scheme, the two scholars investigated how motivational strategies applied by the teacher impact the students' motivation. This shift in research was, as Guilloteaux and Dörnyei (2008: 56-57) stress below, absolutely necessary:

We are aware of only two published studies (Cheng & Dörnyei, 2007; Dörnyei & Csizér, 1998) that had the explicit objective to provide empirical data on the effectiveness of motivational strategies. However, these studies relied solely on teachers' self-reports about how important they considered certain strategies and how often they used them; they were not based on documentation of the actual nature of the participating teachers' motivational practice – which would have been more objective.

For the reason to present more direct empirical findings, this study observed the teachers' use of motivational strategies and investigated the effectiveness of motivational strategies on students. Forty English lessons in secondary schools in South Korea were observed. In these lessons, the teachers applied motivational strategies which observers tracked minute per minute on the MOLT scheme (Guilloteaux & Dörnyei 2008: 62, 66-67). Moreover, the students' behaviour during the lessons was observed in the sense of “the level of attention they paid, the extent of their participation in tasks, and the degree of their volunteering in teacher-fronted activities” (Guilloteaux & Dörnyei 2008: 68). After the observations, both teachers and students observed were asked to fill in a questionnaire. One impressive result obtained thanks to comparing the teachers' and students' self-reports to the observations revealed that the teacher's motivational practices impact the student's behaviour to 40%, meaning that 40% of students' motivated behaviour can be ascribed to the teacher's use of motivational strategies (Guilloteaux & Dörnyei 2008: 70). Although the authors do not provide further details, this high percentage sparks interest about what strategies proved to be most influential. Unfortunately, such findings were not included in the article. However, what is visible is the amount of time spent by teachers on motivational strategies. The ten most applied techniques are listed below:

1. *Neutral feedback*: “Going over the answers of an exercise with the class without communicating any expression of irritation or personal criticism”.
2. *Establishing relevance*: “Connecting what has to be learned to the students' everyday lives”.
3. *Element of interest, creativity, fantasy*: “The activity [...] connects with students' interests, values, creativity, fantasy, or arouses their curiosity”.
4. *Pair work*
5. *Group work*
6. *Referential questions*: “Asking the class questions to which the teacher does not already know the answer, including questions about the students' lives”.
7. *Personalization*: “Creating opportunities for students to express personal meanings”.
8. *Tangible task product*: “The students are working on the production of a tangible outcome (e.g., a poster, a brochure)”.
9. *Intellectual challenge*: “The activity presents an intellectual challenge (e.g., it involves a memory challenge, problem or puzzle solving, discovering something, overcoming obstacles, avoiding traps, or finding hidden information)”.

10. *Arousing curiosity or attention*: “During the presentation of an activity, raising the students’ expectations that the upcoming activity is going to be interesting and/or important” (Guilloteaux & Dörnyei 2008: 63-64).

Even though not showing the direct effectiveness of these strategies on the student’s motivation, the findings of this study indicate what motivational strategies teachers implicitly make most use of. Most importantly, however, Guilloteaux and Dörnyei could provide evidence that the teacher’s efforts to motivate his/her students are highly significant in generating learner activity.

Since Guilloteaux and Dörnyei (2008: 56-57) had emphasised that only the two studies summarised previously contributed to providing empirical evidence for motivational strategies, many scholars started to emulate their predecessors and followed their call for doing research on motivational strategies. Consequently, empirical studies on motivational strategies proliferated all over the world, also in Europe. The following section is therefore devoted to providing a chronological overview of additional representative studies.

## **4.2 Further exemplary studies conducted on motivational strategies**

One of the first exemplary European studies about L2 motivation strategies was undertaken by Bernaus and Gardner (2008) in Spain and had the aim to analyse teachers’ and lower-secondary students’ perceptions on the use and effect of motivational strategies. Teachers had to indicate in a questionnaire to what extent they use 26 motivational strategies and students likewise ranked their perception of their teacher’s use of those 26 techniques. Additionally, students’ motivation was analysed through a smaller variant of the AMTB. Based on these procedures, the most striking finding of the study was that students do not always agree on the perceived frequency of their teacher’s use of motivational strategies. This means that only those motivational strategies that students noticed as certain techniques impacted the students’ motivation positively (Bernaus & Gardner 2008: 390, 399).

In a follow-up study, Bernaus et al. (2009) had a similar research scope. Whereas Bernaus and Gardner (2008) had looked at whether perceptions regarding the use of motivational strategies differ between teachers and students, Bernaus et al. (2009: 25) mainly examined the effect of the teacher’s motivation and use of motivational strategies on student motivation and achievement. Operationalised through teacher and student questionnaires in secondary schools in Catalonia, this study showed that “teacher motivation is related to teacher use of motivating strategies, which in turn are related to student motivation and English Achievement” (Bernaus et al. 2009: 25). In more detail, Bernaus et al. (2009: 32) came up with evidence that student motivation increases if teachers are motivated. These findings are therefore in line with what was already discussed beforehand, namely that an essential condition for teachers to motivate their students is to be motivated themselves.

A further study by Sugita<sup>19</sup>, but this time in collaboration with Takeuchie (Sugita & Takeuchie 2010), focused on the interrelationship between lower-secondary teachers' use of motivational strategies on students' motivation. For this purpose, the effect of frequently used motivational strategies on Japanese students was investigated. Their aim was to discover the 15 most effective strategies out of 65 motivational strategies, to measure the effect of these strategies on student motivation and to investigate whether students' proficiency level impacts their level of motivation (Sugita & Takeuchie 2010: 23-24). The 15 most effective strategies were obtained through the following procedure: five teachers were selected as participants for the survey and they completed a questionnaire about how often they used which strategy. Fifteen strategies were obtained and these were afterwards consciously applied by the five teachers in their lessons. All in all, 40 lessons were analysed. After each lesson, the 190 students filled in a questionnaire in which the learners ranked their level of motivation so that the frequency could be compared to the effectiveness (Sugita & Takeuchie 2010: 24, 26). Out of the 15 techniques, only four were shown to exert a statistically relevant effect on students' motivation, namely:

1. Apply continuous assessment that relies on measurement tools other than pencil-and-paper tests.
2. Share your own personal interest in the L2 learning (e.g. in learning strategies or target culture) with your students.
3. Help learners accept the fact that they will make mistakes as part of the learning process.
4. Provide regular feedback about the areas on which they should particularly concentrate (Sugita & Takeuchie 2010: 29).

Interestingly, none of the four strategies that were most frequently used were shown to be strongly influential. Contrarily, the two most effective strategies were found to be among the three least frequently used strategies (Sugita & Takeuchie 2010: 28-29). These findings highlight that the most often applied strategies are not necessarily the most effective ones. Additionally, Sugita and Takeuchie (2010: 29-30) showed that the students' language proficiency is an influential factor. Except for one strategy, the higher and lower proficiency group found different strategies to be motivating. Therefore, this finding indicates that the teacher's use of motivational strategy should be varied because whether a strategy is perceived as effective depends on students' English competence.

In view of the above-mentioned studies, it is striking that all studies took experienced teachers as participants, but no student teachers. This gap was tackled by Deniz (2010: 1272) who researched how important student teachers consider motivational strategies. In addition, the student teachers

---

<sup>19</sup> Already in 2007 Sugita conducted a research on motivational strategies in which 124 EFL secondary teachers ranked 65 motivational strategies of Dörnyei's (2001) publication based on how effective they considered the strategies. In addition to analysing the top strategies, Sugita found out that the results do not differ according to the teacher's experience. However, these findings are only published in Japanese and only some years later, these findings were made available in English through the article published by Sugita and Takeuchie (2010: 23).

analysed the frequency of motivational strategies which were applied by their English didactics professors. On the whole, 179 Turkish primary and secondary student teachers participated in the study in which they ranked both the importance of 48 motivational strategies taken from Dörnyei's (2001) publication and the use of strategies by their instructors. As a main finding, Deniz (2010: 1283) demonstrated that "learners' and teachers' desire and enthusiasm were found to be the main factors leading to success in the L2 teaching and learning process", thereby highlighting once more that the teacher's motivation and enthusiasm are central teacher characteristics. Moreover, the study concluded that all strategies considered to be important from the perspective of student teachers were used by their professors to an insufficient extent (Deniz 2010: 1272-1273, 1278). However, since student teachers were totally aware of the importance of motivational strategies, they could take the initiative after their studies and deploy many more effective strategies in their own teaching. Such strategies, ranked according to their perceived importance, include:

1. Show students that you care about them
2. Recognize student's effort and achievement
3. Provide students with positive feedback
4. Avoid social comparison
5. Give clear instructions by modelling
6. Encourage students to set learning goals
7. Break the routine by developing realistic beliefs about English
8. Encourage students to use English outside the classroom
9. Encourage students to share personal experiences and thoughts
10. Teach self-motivating strategies (Deniz 2010: 1274-1276).

From looking at this overview, it becomes evident that Deniz's study is similar to both Dörnyei's and Csizér's (1998) and Cheng's and Dörnyei's (2007) studies. Therefore, one could state that Deniz replicated the *ten commandments* within a European EFL context. Unsurprisingly, the ranking differs, which might be due to undeniable cultural differences. Consequently, these three studies illustrate that motivation is to some extent culturally bound. This acknowledgement is important to keep in mind because it needs to be admitted that motivational strategies are not generalisable across cultural boundaries, as Wlodkowski (2008: 3) correctly emphasises in saying that "motivation [...] is inseparable from our cultural experience". For this reason, particularly European studies are a valid resource that allow to draw preliminary conclusions about what motivational strategies might be most effective in the Austrian teaching context.

However, studies about motivational strategies in Europe are underrepresented. In a quantitative study conducted by Boo et al. (2015), the scholars discovered that despite the impressive growth of research in L2 motivation, having quadrupled from 2005-2014 (Boo et al. 2015: 148), the preponderance of studies were conducted in Japan, the United States and in China (Boo et al. 2015:

151). This limitation of European studies is also mirrored in this chapter; nevertheless, the results of all studies yield valuable insights into the effectiveness and use of motivational strategies.

As illustrated, most studies conducted on motivational strategies, the exceptions being Dörnyei and Csizér (1998), Cheng and Dörnyei (2007) and Deniz (2010), analysed the effect of teachers' use and frequency of motivational strategies on the learners' motivation. Undoubtedly, it is useful to investigate the correlation between teachers and students; however, it is likewise valid to focus more on the teacher's perspectives because studies on motivational strategies seem to have rather neglected "how teachers understand learner motivation and how they try to influence it in order to facilitate the language learning process" (Cowie & Sakui 2011: 213) so far.

This underrepresentation in empirical studies can be tackled by undertaking teacher cognition research. Since the study conducted within this paper analyses teachers' cognitions about motivational strategies, the following section introduces the field of teacher cognition research and summarises three studies that analysed motivational strategies from the teachers' perspective.

### **4.3 Language teacher cognition research on motivational strategies**

Before introducing the three representative teacher cognition studies that resemble the study conducted within this paper the most, it is important to provide some more details about the area of language teacher cognition research.

Broadly speaking, the word *cognition* is used to refer to "the cognitive and systemic nature of beliefs" (Kalaja et al. 2016: 12). In more detail, and since the focus is on languages, language teacher cognition can be described as "what language teachers think, know and believe – and its relationship to teachers' classroom practices" (Borg 2015: 1). Another expression that is commonly used to refer to the teachers' cognitions is the term *teachers' beliefs*. According to Scott (2015: 19), teachers' beliefs "designate individual, subjectively true, value-laden mental constructs that are the relatively stable results of substantial social experiences and that have significant impact on one's interpretations of and contributions to classroom practice". Put simply, beliefs are not generalisable because they are subjective opinions which are rather stable and which are the results of individuals' experiences.

The reason why research in educational psychology has more and more shifted towards the teachers' perspectives is because scholars have gradually recognised that teachers' beliefs and knowledge affect to a great extent what happens in the classroom (Borg 2015: 2). In order to understand how cognitions determine teachers' behaviour, teacher cognition research often compares the beliefs of two types of participants, namely pre-service teachers and in-service teachers. Such a comparison allows the researchers to investigate how cognitions differ according to the teachers' educational and

professional experience and to draw useful conclusions about teachers' classroom practices (Borg 2015: 52; Kalaja et al. 2016: 13).

Unsurprisingly, teachers' cognitions are influenced by various aspects. A model developed by Borg (2003: 82) visualises the components impacting teachers' cognition, as visible in Figure 4.

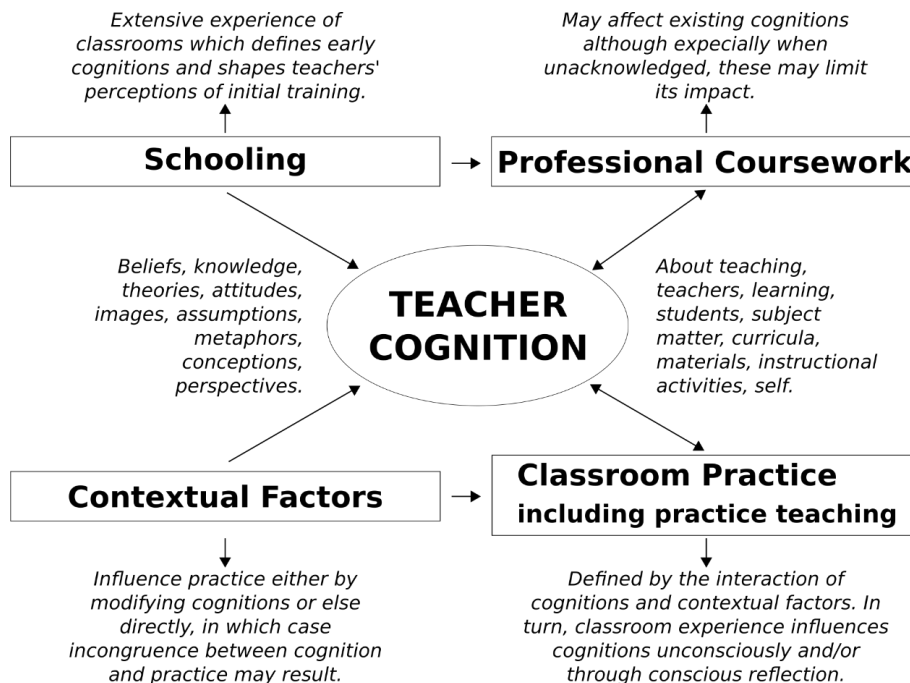


Figure 4: Components of teachers' cognition (Borg 2003: 82).

This figure shows how four areas, namely schooling, professional coursework, contextual factors and classroom practice affect teachers' cognitions. In addition, the model depicts that the teachers' experiences as learners influence their professionalism and that the context strongly determines teachers' practices in the classroom (Borg 2015: 48). Similarly, Hornstra et al. (2015: 366) state that "[t]eacher beliefs are developed through teachers' own experiences as learners [...], their initial teacher training [...], as well as their professional experiences as teachers". In this sense, the experts highlight that teacher cognitions are highly complex because they are shaped based on teachers' past experiences and contextual factors.

Since the 1970s, the time during which teacher cognition research came into being, the interest to research teachers' beliefs has been growing (Borg 2015: 24, 39). Within these years, teacher cognition research focused on many diverse aspects of teaching. However, in the context of language learning, the focus of teacher cognition research was primarily on teaching grammar and reading. Borg (2003: 82-83, 86) came to this conclusion based on having analysed 64 published teacher cognition studies within 1976 and 2002, out of which the majority was published since 1996. In a later publication by Borg (2015: 51-52), he extended this research until the year 2006, but the sharp focus on grammar and literacy had not changed. Similarly, Kalaja et al. (2016: 13) concluded that most teacher cognition

research focused on teaching grammar or writing and on autonomy. In this regard, no language teacher cognition research before 2006 appears to have considered the teachers' beliefs of student motivation and the use of motivational strategies. Apparently, research on motivational strategies has only gradually started to realise that teacher cognition research may yield advantageous insights.

Cowie and Sakui (2011) seem to be the first ones who acknowledged the value of linking teachers' beliefs with motivational strategies. Within their teacher cognition research, the researchers' interest was twofold: firstly, to investigate how EFL teachers define student motivation and secondly, to find out what motivational strategies teachers use (Cowie & Sakui 2011: 214). For these two purposes, 32 experienced EFL teachers teaching in Japanese universities responded to a questionnaire in which open questions regarding the two research interests had to be answered. Additionally, three teachers took part in an interview. All data was analysed qualitatively and although the teachers' definitions of student motivation offer valuable insights into characteristics of motivated learners and individual teacher perceptions, the results obtained about motivational strategies are of more interest here: the teachers, for instance, unequivocally agreed that they can contribute to enhancing student motivation by deploying motivational strategies and that their role as motivator is relevant (Cowie & Sakui 2011: 214, 216, 219). Furthermore, the participants named several motivational strategies that Cowie and Sakui (2011: 220-221) categorised into: 1) *high-quality teaching*, 2) *affect* (how the students' attitude is influenced positively), 3) *personal relationships* and 4) *goals*, as shown in Table 4:

Table 4: Motivational strategies of Japanese EFL teachers (Cowie & Sakui 2011: 220-221).

| Category               | Motivational strategies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| High-quality teaching  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Showing passion and endeavour for teaching a lesson</li> <li>• Putting students in the centre of interest</li> <li>• Giving students chances to succeed</li> <li>• Supporting students to take risks and make errors</li> </ul>                                                                                  |
| Affect                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reducing students' anxiety by creating a pleasant and cheerful classroom environment through praise, humour and jokes</li> <li>• Showing students that they are able to communicate successfully in English</li> <li>• Showing them that their language skills suffice to attain goals</li> </ul>                |
| Personal relationships | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establishing a close and professional teacher-student relationship</li> <li>• Addressing students with their names</li> <li>• Telling students about how teacher learnt a language</li> <li>• Respecting students</li> <li>• Dealing with topics that are relevant and of interest to students' lives</li> </ul> |
| Goals                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivating students to set themselves realistic goals they want to achieve</li> <li>• Offering students strategies to reach their goals</li> <li>• Encouraging students to not give up and to profit from errors they make</li> </ul>                                                                            |

After this analysis, Cowie and Sakui (2011: 223-225) compared their findings to Dörnyei's and Csizér's (1998) *ten commandments* and they found differences, albeit minor. Despite having administered the study in two different cultural settings, eight of ten strategies were equal to Dörnyei's and Csizér's findings. Only *Promote learner autonomy* and *Familiarise learners with the target culture* were not listed as strategies by the Japanese teachers. The former strategy was rather identified as an essential condition for motivation to take place; the latter was not included because the Japanese teachers said they dealt with culture in a broader and more global sense. Probably, these differences also arose due to the Hungarian study focusing on secondary education and the Japanese study on tertiary education, which might also suggest that the age cohort teachers are teaching is an influential factor in defining motivational strategies. Of course, also the fact that the *ten commandments* originated 13 years ago might be responsible for such small deviations.

Another non-European teacher-cognition study that is still exemplary for the purpose of this paper takes account of the teacher's role as motivator and was carried out by Hapsari (2013) in Indonesia. Unlike many former studies, this study does not take the relation between teachers' use of motivational strategies and their effects on student motivation into account, but teacher perceptions only, by investigating the teachers' beliefs. As already mentioned before, this is an underrepresented research topic, a fact which was also correctly observed by Hapsari (2013: 115) when stating that "there is a dearth of empirical evidence showing how teachers perceive themselves as motivated individuals". Therefore, her study contributes to highlighting the influence of teacher motivation by analysing the opinions of 28 EFL secondary teachers about the impact they have in determining student motivation qualitatively. Actually, 36 teachers volunteered, but for taking part in the study the teachers were pre-selected according to their results obtained on a *Teaching Quality Questionnaire*. Only if the teachers reached the minimum of 4.000 points in this test, were they allowed to participate, which led to 28 suitable participants for the study. Afterwards, the level of motivation of these 28 teachers was measured by questionnaires and complemented by interviews with three teachers (Hapsari 2013: 119-120). These research methods led to the following list of teachers' preferred use of motivational strategies:

1. Using easy-to-understand English
2. Conveying the objective of the lesson
3. Giving students sufficient time to answer oral questions
4. Explaining a new lesson in a way which is easy to understand
5. Giving students feedback, such as comments, correction, etc.
6. Grading the activities systematically
7. Motivating students to be active during the class
8. Promoting students' use of English

9. Applying Bloom's taxonomy<sup>20</sup> when asking students questions
10. Conducting at least four different classroom activities<sup>21</sup>
11. Providing activities to facilitate student-student interaction
12. Providing activities for real-life use
13. Using teaching aids, such as pictures, cue cards, realia, etc.
14. Assessing students' achievement on the lessons taught
15. Reviewing the previous lesson(s) (Hapsari 2013: 122-123).

Based on this research, Hapsari (2013: 123-125) revealed two findings: firstly, all interviewed teachers are consciously aware of their impact as motivators; secondly, motivated teachers have the following specific characteristics: showing enthusiasm for a task and passion for teaching, which is further evidence supporting that a teacher should be enthusiastic and passionate, not giving up despite major difficulties, being aware of individual learner differences and adapting one's teaching and use of motivational strategies to individuals and to the dynamics of motivation, being well prepared, engaging in a creative way with learning material and modifying tasks – if necessary, varying the level of difficulty of tasks and deploying a wide range of various motivational strategies instead of sticking to a limited choice of techniques. In view of the above, it can once more be concluded that if a teacher is motivated and passionate, he/she is most effective in motivating his/her students.

The last representative and one of the most recent teacher cognition studies about motivational strategies was conducted by Waddington (2017). Within the course of a 30-hour in-service teacher training on motivation, Waddington analysed the perceptions of 26 experienced primary school teachers of Catalonia regarding student motivation and motivational strategies. Before and after the training the teachers filled in a self-reporting questionnaire with open-ended questions which had the primary purpose to extract the participants' view on motivation and their use of motivational strategies. Based on a qualitative analysis in which the answers were coded and put into similar categories, the results were compared to Dörnyei's (2001: 29) 35 motivational strategies which he derived from his process model of motivation that was already introduced at an earlier stage within this paper<sup>22</sup>. The findings obtained before the training showed that the participants were not aware of the complexity of motivation. Rather, it appeared that the participants saw motivation as a state of learners liking the activities, being interested and engaged. Regarding the use of motivational strategies, the participants showed awareness of the importance of "relationship building, creating a

---

<sup>20</sup> Bloom's taxonomy, as revised by Anderson (2001), is a framework that illustrates how knowledge is best processed. It consists of six levels: starting from the bottom to the top there is remember, understand, apply, analyse, evaluate and create. If tasks involve one of the three upper levels, also referred to as higher order thinking skills as opposed to lower order thinking skills, knowledge is more deeply processed and more easily accessible (Anderson 2001).

<sup>21</sup> Although Hapsari (2013) does not mention a timeframe for these four activities, I presume that within one single lesson four different activities should be conducted.

<sup>22</sup> To repeat, Dörnyei's (2001: 29) model distinguishes between "creating the basic motivational conditions", "generating initial motivation", "maintaining and protecting motivation" and "encouraging positive self-evaluation"

pleasant and supportive environment, promoting the development of group cohesiveness, providing regular doses of success, and [...] the ongoing process made in learners' language acquisition" before the training (Waddington 2017: 8). Moreover, prior to the training, the teachers' knowledge about the dynamic process of motivation was limited and they named only one strategy for *creating the basic motivational conditions* and no strategy for *encouraging positive self-evaluation*. After the training, the teachers' views changed and they could broaden their repertoire of motivational strategies for all stages of the process model. Therefore, the findings of this study suggest that teacher training improves teachers' views on student motivation and broadens the teachers' repertoire of motivational strategies (Waddington 2017: 4-9) and most likely also their level of professionalism.

For a better overview of what strategies were listed by the participants without having extended their knowledge, Table 5 visualises what motivational strategies were named before the training. After all, these self-reported strategies mirror the teachers' cognitions best and might bear most resemblance to the genuine beliefs of teachers. These strategies are compared to the strategies which Dörnyei (2001) derived from his process model. The numbers indicate which of Dörnyei's 35 motivational strategies<sup>23</sup> were named by the participating teachers.

Table 5: Teacher cognition research on motivational strategies in comparison to Dörnyei's (2001) process model (Waddington 2017: 7).

| <b>Dörnyei's (2001) strategies which resembled the teachers' answers</b>                                                                      | <b>Motivational strategies named by participants before training</b>                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Creating the basic motivational conditions</b><br>6 Promote the development of group cohesiveness.                                         | Changing the structure/organization of the class<br>Working in small groups                                                                                                                                     |
| <b>Generating initial motivation</b><br>15 Make the curriculum and the teaching materials relevant to the students.                           | Asking or talking about students' lives<br>Knowing children's interests<br>Adapting some activities to pupils' interests<br>Identifying their interests and working on them<br>Looking for interesting material |
| 16 Help to create realistic learner beliefs.                                                                                                  | Asking pupils about their expectations                                                                                                                                                                          |
| <b>Maintaining and protecting motivation</b><br>17 Make learning more stimulating and enjoyable by breaking the monotony of classroom events. | Using varied and short exercises<br>Surprising them<br>Roleplays to practise speaking<br>Using music: to relax pupils before they begin a task or as background music while they carry out a task               |

<sup>23</sup> For a list of these 35 macro-strategies see Dörnyei (2001: 137-144).

|                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 18 Make learning stimulating and enjoyable for the learner by increasing the attractiveness of the tasks.  | Playing games<br>Punctuation quizzes in small groups<br>Singing songs<br>Using attractive materials: flashcards, story cards, interactive songs, videos, etc.<br>Using visuals                                    |
| 19 Make learning stimulating and enjoyable for the learners by enlisting them as active task participants. | Moving around the class and introducing vocabulary through TPR activities<br>Acting-out/performing at the end of a task<br>Performing songs and plays<br>Using interactive digital resources                      |
| 20 Present and administer tasks in a motivating way.                                                       | Using interactive board and internet resources<br>Telling stories<br>Using digital resources<br>Using tone of voice and gestures (teacher) and engaging pupils to foster their curiosity and willingness to learn |
| 24 Build your learners' confidence by providing regular encouragement.                                     | Using encouraging expressions ('Well done', 'Nice try', etc.)                                                                                                                                                     |

These recent insights into teacher's beliefs about motivational strategies are extremely valuable because they reflect the increasing possibilities media enable teachers to motivate their students. Strategies like "using interactive digital resources", "using interactive board and internet resources" and "using interactive songs and videos" (Waddington 2017: 7) have not been included in any collection of motivational strategies so far. However, technology is of paramount importance in students' everyday life. Nowadays, neglecting the effect the Internet and other technical resources have on increasing students' motivation would be impossible, a fact which is underlined by Stockwell (2013: 157). Thus, it is time to include the use of technology and modern media as a highly effective motivational strategy and to integrate them in the lessons.

In order to provide a clear picture of what strategies the studies reviewed in this chapter showed to be empirically significant, an overview of motivational strategies is included below: Section 4.4 summarises all previous research findings about motivational strategies and presents an extensive collection of motivational strategies.

#### **4.4 Empirical findings on motivational strategies scrutinised**

Having represented a broad range of empirical research about motivational strategies, it is useful to provide a visual representation of motivational strategies. Therefore, this sub-chapter presents a comprehensive summary of the motivational strategies which were found to be both frequently used

and effective. All in all, listing all research findings summarised previously result in a total number of 91 motivational strategies.

I derived these 91 motivational strategies from the findings of the empirical studies reviewed above which were conducted by Dörnyei and Csizér (1998), Cheng and Dörnyei (2007), Guilloteaux and Dörnyei (2008), Bernaus and Gardner (2008), Bernaus et al. (2009), Sugita and Takeuchie (2010), Deniz (2010), Cowie and Sakui (2011), Hapsari (2013) and Waddington (2017). Firstly, I listed all strategies that were included when reviewing these studies. Then, I grouped them into similar themes, resulting in ten broad categories which can be referred to as macro-strategies. These ten macro-levels were complemented with specific motivational strategies, so-called micro-strategies. Those strategies which were similar or the same (which was the case for some of the *ten commandments*, for instance) were included only once in order to avoid repetitions.

In this sense, this analysis provides a summary of results obtained within the last 20 years of research on motivational strategies. Of course, this overview clearly does not picture all empirical studies undertaken within this time frame. Furthermore, it is important to stress that some strategies would be categorised differently by other researchers. However, since the categories are no clear-cut areas, this outline nevertheless mirrors a broad range of useful strategies. In addition, this summary provides a comprehensive picture of motivational strategies that teachers of various school levels use for motivating their learners and a valuable tool of analysis for the empirical study conducted within this paper. At this point it also needs to be mentioned that this overview does not distinguish between the age of learners. Such a distinction would not have been possible because often scholars themselves (e.g. Dörnyei & Csizér 1998; Cheng & Dörnyei 2007; Deniz 2010) included teachers of primary, secondary and in Dörnyei's studies even tertiary education and did not focus on whether teachers teaching different school levels motivate their learners differently.

## **1. Teacher passion / being a role model**

- Set a personal example with your own behaviour
- Share own personal interest in L2 learning
- Tell students about your personal learning experience
- Be passionate about teaching
- Show endeavour for teaching
- Use tone of voice and gestures to engage students

## **2. Establishment of a personal relationship with students**

- Learn students' names and address them with their names
- Recognise students' efforts and celebrate their success

- Show interest in students' lives
- Ask and talk about students' lives
- Show students that you care about them and that you respect them
- Get to know students' parents and collaborate with them

### **3. Establishment of a welcoming and constructive classroom atmosphere**

- Create a pleasant and relaxed learning atmosphere
- Establish a cooperative classroom atmosphere
- Reduce anxiety of your students
- Put students in the centre of interest
- Promote group cohesiveness
- Change the structure/organization of the class
- Work in small groups
- Set group norms
- Avoid social comparison
- Avoid face-threatening tasks
- Make use of humour and jokes
- Surprise students
- Include elements of interest, creativity and fantasy
- Arouse curiosity and attention
- Encourage students to share personal experiences and thoughts
- Use music to relax students before a task or use background music while students do a task

### **4. Teaching a lesson**

- Make language classes interesting
- Personalise the learning process
- Deal with topics that are interesting and relevant for students
- Give clear instructions by modelling
- Encourage students to use English both in class and outside the classroom
- Use easy-to-understand English
- Convey the objective of a lesson
- Give students sufficient time to answer questions
- Motivate students to be active during class
- Make use of Bloom's taxonomy
- Review previous lessons
- Identify and work on students' interests

## **5. Lesson material and tasks**

- Make learning tasks stimulating
- Modify tasks if necessary
- Make use of tasks that produce a clear outcome
- Vary level of difficulty
- Present material in a stimulating way
- Establish relevance of material
- Use tasks with real-life purposes
- Use tasks that relate to students' interests
- Present tasks properly
- Use varied and short exercises
- Use teaching aids such as pictures, realia
- Make use of role plays
- Play games
- Sing songs
- Use attractive material: flashcards, story cards, songs, videos
- Use visuals
- Use interactive digital resources
- Use interactive board and Internet resources
- Let students act out/perform at the end of a task
- Perform songs and plays

## **6. Fostering student autonomy**

- Increase learners' linguistic self-confidence
- Promote learner autonomy
- Hand students over responsibility for their learning process
- Challenge students
- Vary interaction format by making use of individual and group work

## **7. Increasing learners' self-confidence**

- Promote learners' self-confidence
- Show students that you believe in them
- Show students that they can achieve something with their skills
- Recognise efforts students make
- Teach self-motivating strategies
- Support students to take risks and make errors
- Show students that they are able to communicate successfully in English

- Show students that their language skills are sufficient to attain goals
- Use encouraging expressions (“well done”, “nice try”)

## **8. Goals and expectations**

- Increase learners’ goal-orientedness
- Help and motivate students to set themselves realistic learning goals that are achievable within a realistic period of time
- Develop realistic beliefs about English
- Ask students about their expectations
- Have expectations for students
- Motivate students not to give up
- Give students chances to succeed
- Teach students strategies to reach goals

## **9. Feedback and assessment**

- Provide students with fair, neutral and positive feedback
- Give continuous feedback and assessment
- Help learners to accept that mistakes are part of the learning process
- Provide regular feedback about areas students should concentrate on
- Praise students
- Grade students systematically

## **10. Culture**

- Transmit cultural values
- Familiarise learners with L2-related values
- Familiarise students with the target culture

## **4.5 Summary**

In conclusion, this chapter presented a judicious selection of empirical research based on motivational strategies. Ranging from research findings about how often EFL teachers employ motivational strategies, whether this perception is mirrored by learners, how much influence motivational strategies exert on students’ motivation and language achievement to teacher’s beliefs about motivation, their role as motivator and their preferred use of motivational strategies, a broad range of successful and frequently applied motivational strategies could be collected. These studies took place in various cultural contexts with different types of participants, thereby representing a variety of motivational strategies that are used within primary, secondary and tertiary education.

The journey started with the very first studies on motivational strategies undertaken by Dörnyei & Csizér (1998), Cheng & Dörnyei (2007) and Guilloteaux and Dörnyei (2008). In the following years, Bernaus and Gardner (2008) and Bernaus et al. (2009) did research in the European context. Later publications were heavily based on Dörnyei's publications about motivational strategies, such as the studies of Sugita & Takeuchi (2010) and Deniz (2010), having replicated Dörnyei's & Csizér's (1998) famous ten commandments. Teacher cognition research on motivational strategies was the next broad topic. Within this area, three studies were looked at in more detail, namely those that were conducted by Cowie & Sakui (2011), Hapsari (2013) and Waddington (2017), all of which offer valuable insights into teachers' beliefs about motivational strategies.

Based on these studies, an overview of 91 individual motivational strategies could be presented. These 91 strategies are all techniques teachers can deploy to motivate their students. Emphasis should therefore be placed on the fact that the teacher is crucial in determining the level of the learners' motivation. The teacher's role as motivator was also emphasised by several studies (e.g. Bernaus et al. 2009; Cowie & Sakui 2011), often in connection with stressing the prerequisite that a teacher needs to be passionate in order to motivate his/her learners (e.g. Deniz 2010; Cowie & Sakui 2011; Hapsari 2013). This finding reveals the fact that being motivated and passionate can be interpreted as an effective motivational strategy.

Presumably, the teachers' motivation, passion and professionalism are reflected in their use of motivational strategies. For illustrating how motivated, professional and passionate Austrian teachers see themselves as regards their use of motivational strategies, it is necessary to explore thoughts, opinions and beliefs of teachers, which is the goal of teacher cognition research and the purpose of the empirical study which is presented in the following chapter.

## **5 The empirical study**

This chapter deals with the teacher cognition study conducted within this paper. After demonstrating the relevance of this study, the theoretical framework is explained. This is followed by a detailed section which presents and discusses the research findings.

### **5.1 Rationale of the study**

As illustrated above, the studies conducted by Cowie and Sakui (2011), Hapsari (2013) and Waddington (2017) are representative examples of teacher cognition studies on motivational strategies. However, research in this field is still limited. This limitation was also acknowledged by Waddington (2017: 2) who comments that “[d]espite the growing body of literature in this field

[teacher cognition research on motivational strategies], little work has been done to show how teachers understand the concept of motivation and how they implement it within their practice”. This lack of research might be due to the fact that teacher cognition research is most often conducted for the subjects Mathematics and Science (Borg 2015: 29; Scott 2015: 13) and if undertaken in the context of language teaching, not motivation, but teachers’ cognitions in regard to teaching grammar and reading were analysed (Borg 2003: 83). For this reason, it is important to overcome the limitation of teacher cognition research on the use of motivational strategies.

Another significant research gap concerns the impact of teachers’ characteristics on their use of motivational strategies. Studies on motivational strategies chose the participating teachers predominantly randomly<sup>24</sup>. However, with random sampling, researchers are unlikely to obtain a lot of information about the teachers’ characteristics. Hence, it is not known whether these participants were motivated, passionate and professional, for instance. In order to find out what strategies teachers with such predefined characteristic use, it is necessary to choose the participants on purpose through criterion sampling.

A further aspect that was hardly examined was whether the age of learners impacts the teachers’ use of motivational strategies. Interestingly, no single research presented above discussed the age of learners as having an influence on how teachers motivate their pupils. Similarly, neither the L2 motivation theories<sup>25</sup> reviewed previously mentioned the age component in any respect. However, as already emphasised by Lightbown and Spada (2013: 88), age is an influential aspect in students’ motivation to learn. Therefore, it would be relevant to examine to what extent different age cohorts lead to a different use of motivational strategies.

The study conducted within this paper attempts to address these gaps through a teacher cognition research on motivational strategies. In more detail, the focus of the study is on what motivational strategies are used by exemplary motivated, professional and passionate teachers. To date, there seems to be no research that has analysed beliefs about the use of motivational strategies of motivated, professional and passionate teachers even though it is such teachers who have the most profound impact on students’ motivation. In this regard, Lazarides et al. (2018: 1) are absolutely right in pointing out that “there is a need to examine how teachers who are enthusiastic and efficacious successfully motivate their students”. Therefore, this study clearly defines and limits the choice of appropriate participants. At the same time, teachers of primary and secondary education will participate in order to find out to what extent the learners’ age determines the teachers’ use of

---

<sup>24</sup> Exceptions are Cowie & Sakui (2011: 214) who selected three participants for their interviews on purpose and Hapsari (2013: 119) whose participants had to complete a test prior to taking part in the study.

<sup>25</sup> One exception is the framework of Williams and Burden (1997: 138) because age is included as an internal factor.

motivational strategies. Interestingly, Boo et al. (2015: 156) discovered that studies on motivational strategies in primary and secondary education are not as widely represented as is the case for tertiary education. For these reasons, the research scheme of this study, which is presented below, bridges these research gaps in addressing both primary and secondary school teachers who are motivated, professional and passionate and in finding out through what motivational strategies they motivate their learners.

## 5.2 Method

Teachers' cognitions can be researched in multiple ways. According to Kalaja et al. (2016: 12), the most common methods to receive data of teachers' beliefs are open-ended or closed questionnaires and interviews. In addition to such traditional approaches, also classroom observations and stimulated recall are efficient research methods (Kalaja et al. 2016: 13). Borg's (2015: 198) overview presents a wide range of practical methods for researching language teachers' cognitions, namely:

1. Self-report instruments: questionnaires, scenario ratings, tests
2. Verbal commentaries: interviews, repertory grids<sup>26</sup>, stimulated recall, think-aloud protocols
3. Observation
4. Reflective writing: journal writing, biographical accounts, retrospective accounts, concept maps

Within this range of possible methods to investigate teachers' cognitions, a rather traditional approach was perceived to be most suitable for the purpose of this study, namely doing interviews. As observed by Hornstra et al. (2015: 370), interviews make it possible for the researcher to gain detailed and profound thoughts about teachers' cognitions on motivational strategies. In addition, interviews allow the participants to express their own beliefs without being restricted to answering statements that were selected by the researcher, as it would be the case for questionnaires (Borg 2015: 218). Although questionnaires can contain open-ended questions, questionnaires are not the ideal instrument for a qualitative analysis for analysing teachers' beliefs (Hornstra et al. 2015: 365). In the same vein, Dörnyei (2010: 10) talks about the drawbacks of questionnaires and argues that:

they [questionnaires] inherently involve a somewhat superficial and relatively brief engagement with the topic on the part of the respondent. Therefore, no matter how creatively we formulate the items, those are unlikely to yield the kind of rich and sensitive description of events and participant perspectives that qualitative interpretations are grounded in. [...] So, if we are seeking long and detailed personal accounts, other research methods such as a personal interview are likely to be more suitable.

---

<sup>26</sup> Repertory grids are based on Kelly's (1955) personal construct theory that deals with how "individuals exercise choices in assigning meanings to their lives and [how] these meanings are embodied in personal constructs" (Borg 2015: 227).

Since the study aims to analyse the participants' perspectives, interviews were considered to be the most effective research method for a qualitative teacher cognition research. Generally speaking, qualitative analysis is most often performed through interviews (Saldaña 2011: 75). Researchers can choose from three types of interviews, namely structured, unstructured or semi-structured interviews (Borg 2015: 221-222). These interviews mainly differ in their preparation: whereas structured interviews contain a pre-defined set of questions which should be answered in a chronological order, unstructured interviews allow participants to talk freely because no questions were prepared in advance. Semi-structured interviews, which were conducted for this study, combine these two types of interviews. More precisely, in a semi-structured interview, the interviewer has prepared an interview guide which contains some broad questions. These questions are answered in a relatively free manner, which allows the researcher to deviate from the order and from questions and to let the participant elaborate on particularly interesting aspects (Dörnyei 2007: 134-136).

Semi-structured interviews are a common and effective method for teacher cognition research because of their considerable advantages. Borg (2015: 236) summarises that semi-structured interviews “are flexible, allowing the conversation a certain amount of freedom in terms of the direction it takes, and respondents are also encouraged to talk in an open-ended manner about the topics under discussion or any other matters they feel are relevant”. Moreover, this type of interview resembles a conversation, which facilitates creating a pleasant and relaxed atmosphere. Another advantage of semi-structured interviews is that the interviewees feel much more actively involved in the research and might therefore be more motivated to share their thoughts (Borg 2015: 237). Because of these reasons, semi-structured interviews were seen as the most effective research method to receive the desired findings and to achieve the aims of the study.

In addition to interviews, another method was adopted within this study, namely a questionnaire with closed-ended items (see Appendix 8.3). This method was employed for justifying the selection of the participants for the interviews and for increasing validity and reliability of the study. The purpose of the questionnaire was to function as an assessment tool for the teachers' professionalism and passion. Based on the literature reviewed above, 26 statements, consisting of 13 characteristics of a professional and 13 features of a passionate teacher, were formulated. The teachers had to tick one of three answers: yes, no or no answer. The more statements answered with yes, the more professional and passionate the teacher seems to be. Although it is true that this question format forces the participants to take a clear stance and hence can be regarded as being too simplistic (Dörnyei 2007: 106), the questionnaire was not used for a quantitative analysis, but only for giving well-founded reasons for the selection of the participants and for complementing the study.

The questionnaire was piloted before it was distributed. Two teachers filled it in and reported that the statements are formulated in a clear and precise manner. Both teachers completed the questionnaire in under five minutes. After the piloting, only the design of the questionnaire was changed to facilitate the distribution and the handling of the questionnaire, both of which enhanced its practicability.

### **5.2.1 Research questions and hypotheses**

The semi-structured interview addresses the following three research questions:

1. How important is motivation in the context of learning *and* teaching English as a foreign language according to professional and passionate Austrian EFL primary and secondary teachers?
2. What do the participating teachers see as features of professional and passionate teachers and to what extent do they believe that teacher motivation, teacher professionalism and teacher passion influence student motivation in EFL learning?
3. What motivational strategies do professional and passionate Austrian EFL primary and secondary teachers report to employ in their lessons?
  - How do these findings correlate with other research findings about motivational strategies?
  - How does the use of motivational strategies differ according to the age of students?

Based on the literature reviewed above, some hypotheses can be formulated. A first assumption is that motivation is seen as a prerequisite for both learning and teaching English. Moreover, the participants will be aware of the influence they exert on their students' motivation and they will see their self-motivation, their professionalism and their passion as being strongly interrelated with achieving and maintaining student motivation. Another hypothesis is that clear differences will be seen as regards the use of motivational strategies for the various age cohorts. Most likely, the teachers will emphasise that the age of learners is a crucial factor because not all techniques are applicable to all learner ages.

### **5.2.2 Development of the interview guide**

Before conducting the semi-structured interview with the participants, special attention was paid to designing a useful interview guide, whose development is based on Dörnyei's (2007: 137-138) criteria for successful interviews. What follows is a description of the interview guide, which is in Appendix 8.4: for the beginning of the interview, a template was formulated to contextualise the purpose of the study and to state that all information will be treated confidentially. The contextualisation of the study is a first step which facilitates establishing a positive atmosphere. Moreover, since the teachers had filled in a questionnaire prior to the interviews, one to two warm-up questions were phrased to provide a link between the questionnaire and the interview. Such

introductory questions are more general questions that are easy to answer, that break the ice between interviewer and interviewee and that aim to put the participant in a relaxed mood. As regards the “real” interview questions, equal distribution of the items was ensured so that no area was over- or underrepresented. Based on the research questions, the interview guide was structured into three parts. For each of the three parts four questions were phrased: firstly, four questions are concerned with the importance of motivation for learning and teaching a foreign language, thereby briefly touching upon the motivation of students and leading over to the motivation of the language teacher. Secondly, the next four questions are devoted to the teacher’s professionalism and passion. Thirdly, questions nine to twelve focus on the teacher’s use of motivational strategies. Additionally, it was necessary to think about some probe-questions that were included in the guide to gather rich enough data from the interviewees. All questions were carefully worded both in English and in German so that the participants could choose their preferred language for the interview. The questions were kept rather simple and short and contained one main idea at a time.

At the end of the interview, it is recommended to let the participant have the final word, which is the reason for the 13<sup>th</sup> and last question. Such a final question which invites the interviewee to add any thoughts that might not have been expressed so far provides the researcher additional valuable information and comments (Dörnyei 2007: 143).

Before carrying out the interview, the interview guide was piloted. The piloting was necessary in order to find out for how long one interview approximately lasts and to “ensure that the questions elicit sufficiently rich data and do not dominate the flow of the conversation” (Dörnyei 2007: 137). Two primary school teachers volunteered for the piloting. Selecting primary school teachers was a deliberate choice because I wanted to make sure that primary school teachers, who might not have as specific knowledge about EFL teaching as secondary teachers do and who might not possess the metalanguage required for the interviews, understand my questions. Thanks to the piloting, it turned out that the interviews were successful because the two volunteers had no problems answering the questions. Still, based on the answers and comments of both subjects, some minor changes took place to raise the overall quality of the interview: I deleted two sub-questions which were included in the first version because either they did not contribute to answering the research questions or they were too similar to other questions, which prolonged the interview because of unnecessary repetitions<sup>27</sup>. Moreover, one reformulation for question nine took place because it became apparent that this question was not formulated precisely enough to provide a satisfactory answer: I changed “How do

---

<sup>27</sup> The two questions “Did you experience any situation where you had to be professional/where you could show that you are professional?” and “Could you tell me about any situation where student motivation was low and how you achieved to motivate your students for your lesson?” were not included in the final version.

you think would an “ideal” teacher motivate his/her students?” into “What techniques/strategies would an “ideal” teacher use to motivate his/her students?”.

### 5.2.3 Participants

Seven English teachers were interviewed. The sampling technique applied for selecting the participating teachers is known as *criterion sampling* because the participants who decided to take part in the study needed to “meet some specific predetermined criteria” (Dörnyei 2007: 128). The first requirement the participants had to fulfil was to teach English in primary or secondary schools. This criterion meant that teachers of compulsory education (primary school and lower secondary) and upper secondary schools were needed. It was a deliberate choice to include a broad variety of educational levels because this wide range offers insights as to how motivation differs according to the age of students. Furthermore, including English teachers who teach learners of different ages was expected to represent a vast repertoire of different motivational strategies that are applied by teachers. Another reason for including primary and secondary education was to obtain valid comparable results to previous studies on motivational strategies because many of these studies, as reviewed above, also dealt with learners of differing age cohorts. The second precondition for taking part in this study was that the teachers had to be motivated, professional and passionate. Mainly for this reason, random sampling would not have been an option for fulfilling the aims of this study.

Out of nine teachers I contacted, seven could participate in my study. All seven teachers fulfilled the first criterion, but in order to justify that also the second criterion was met, they had to fill in the questionnaire which was already explained above. As regards the analysis of this questionnaire, all participants were totally suitable for my study. Four of the seven teachers ticked “yes” for all 26 statements. In one case, only the answer given for “I see my colleagues as team members and ask them for advice and feedback” was “no”. When I asked why the respondent ticked no, he/she said that it is more likely the case that other teachers ask him/her for advice (and feedback) and that it is not him/her who needs the advice. In this case, the one teacher who chose “no” as an answer can be regarded as being highly professional because he/she is not a seeker, but a giver of advice. The remaining two participants answered all statements with yes except of number eleven where it says “I engage with students’ parents and establish a professional relationship with them”. Both explained to me that their teacher-parent relationship is limited to official parent-teacher conferences and that besides such meetings, there is no need for a “relationship” unless any problems with a child arise. In any sense, every teacher defines on his/her own to what extent he/she wants or needs to engage with students’ parents and if there is no need for establishing such a relationship, this does not mean that the teachers are unprofessional.

In Table 6 below, each participating teacher is introduced in more detail:

Table 6: Data of the participating teachers.

| <b>Name<sup>28</sup></b> | <b>Gender</b>   | <b>Age</b> | <b>Teaching experience</b> | <b>School level and type</b>        | <b>Duration of interview</b> |
|--------------------------|-----------------|------------|----------------------------|-------------------------------------|------------------------------|
| Nina                     | Female          | 52         | 32 years                   | Primary school                      | 33:12 minutes                |
| Daniel                   | Male            | 34         | 7 years                    | Lower and upper secondary (BG/BRG)  | 22:57 minutes                |
| Thomas                   | Male            | 63         | 37 years                   | Upper secondary (vocational school) | 31:30 minutes                |
| Lea und Christian        | Female and male | 57<br>58   | 30 and 38 years            | Lower secondary (NMS)               | 46:38 minutes                |
| Johanna                  | Female          | 58         | 34 years                   | Primary school                      | 32:41 minutes                |
| Paula                    | Female          | 33         | 8 years                    | Lower and upper secondary (BG/BRG)  | 29:09 minutes                |

To deduce valid and generalisable conclusions from the interviews, it was aimed to find at least two teachers each who teach learners of similar ages so that the broad variety of learner ages and levels of education could be represented. It was most difficult for primary school to find two teachers who were totally suitable for the interview because the subject English is of less importance in primary schools than is the case for secondary schools (Boo et al. 2015: 156). However, two primary school teachers volunteered. Both were excellent interview partners because of their valuable experience in teaching English and because one teacher even offers extra English lessons as an optional subject in order to prepare her learners for the transition to lower secondary school.

As illustrated, three out of seven teachers are male. Two participants, Nina and Johanna, are primary school teachers. Lea and Christian, who both teach in lower secondary, were interviewed together. Both Daniel and Paula are AHS teachers in a grammar school and Thomas is a BHS teacher of a vocational college. The age of the participants ranges from 33 to 63 years and also the teaching experience of the teachers differs: seven years is the minimum whereas 38 years is the maximum experience of the participants. Since all seven teachers were shown to be professional and passionate, it will be especially fascinating to analyse the thoughts of the five more experienced teachers who, even after more than 30 years of teaching, are still motivated and professional.

---

<sup>28</sup> The teachers' names have been changed to guarantee anonymity.

#### **5.2.4 Conducting the interviews**

I conducted the seven interviews between December 2017 and January 2018. All participants were free to choose their preferred location and time. Regarding the geographical location of the interviews, they took place in two federal states of Austria, namely in Vorarlberg and Vienna. Two teachers are teaching in a Viennese school, the remaining five participants are employed in Vorarlberg. Most interviews took place at the school of the teachers. Two interviews were held at the home of the teachers. As visualised in Table 6 above, except of Daniel's and Lea's and Christian's interview (Lea and Christian were interviewed together), one interview took approximately 30 minutes. All in all, 3.5 hours of interview data were recorded.

Before the interviews, the questionnaire was completed by each teacher. For all seven interviews, the questionnaires were filled in right before the interview started. To avoid expectancy bias, I distributed the questionnaire without explaining the participants the purpose of their self-evaluation. Although they often wondered if they made a mistake ticking "yes" so often, I stayed silent and explained to them after having answered all statements that this shows me how perfectly they fit into my study.

Before I started with the introductory questions, the participants were asked whether they wanted to be interviewed in English or German. All seven participants preferred German. The participants from Vorarlberg were invited to speak in their local dialect, which I speak myself. Rather than using standard German, speaking dialect helped me and the teachers from Vorarlberg to create a relaxed and natural atmosphere which resembled a conversation. After that, the reason for the interview was briefly stated and confidentiality was assured. I also asked whether the participants agreed to being recorded. Then, the interview started. At the end, I thanked everyone for his/her participation and stated once more that I would treat all information as confidential.

#### **5.2.5 Data analysis**

After having conducted the interviews, they were carefully transcribed, whereby oral language is interpreted and transformed into a written format (Steinar 2010: 92-94). All transcripts are attached (see Appendix 8.6) to facilitate the presentation and discussion of the findings. The interviews held in the local dialect were translated into standard German. Instead of doing a verbatim transcription, which would be appropriate if the data were collected for a linguistic analysis (Kvale 2010: 98), the interviews were transcribed broadly. This broad transcription meant that sounds produced by the speaker (e.g. intonation, stress, hesitation noises, laughter), pauses, mumbled utterances, overlaps between both speakers and background noises, all of which are typical of spoken language, were not included in the transcription because for the analysis the meaning rather than the language used by the participants is relevant (Kvale 2010: 95-96). Moreover, grammatical errors and false starts, which

are two additional features of spoken language, were corrected in order to make the transcripts easier to read. In Dörnyei's (2007: 247) view, if the main interest is the content, it is a valid choice to "edit out any linguistic surface phenomena". In opting for this choice of transcription, the focus was put on the teachers' beliefs they expressed and on producing a transcript that is easily readable and analysable.

The interviews were analysed through a qualitative content analysis based on Saldaña's (2009, 2011) works and complemented with Dörnyei's (2007) publication. Qualitative content analysis is a particularly useful research approach for analysing long texts, such as interviews, because the length can be easily managed through structuring the interview into categories (Kvale 2010: 105). According to Dörnyei (2007: 245-246), qualitative content analysis analyses a written text (e.g. transcribed data) in an inductive way on a latent meaning level. Contrary to manifest meanings which are objective descriptions of texts, latent meanings are obtained from interpreting the meaning and the symbolisation of the data (Dörnyei 2007: 246; Saldaña 2011: 10). These latent meanings are derived through "the very generalized sequence of coding for themes, looking for patterns, making interpretations, and building theory" (Dörnyei 2007: 246). What should be added in this order is that the transcription of data is already the first analytical step to qualitative content analysis (Dörnyei 2007: 246).

In more detail, the qualitative content analysis performed for this study was done as follows: first, as already indicated, the interviews were transcribed. Afterwards, I coded for themes: in a pre-coding stage, descriptive codes, which are defined as "a label attached to a chunk of text intended to make the particular piece of information manageable and malleable" (Dörnyei 2007: 250) and which "can range in magnitude from a single word to a full sentence" (Saldaña 2009: 3) were added to the transcripts. The unit of analysis for defining these codes were words, phrases or sentences of the transcripts. Through this initial coding, first impressions of the collected data could be gathered. Afterwards, re-coding took place. Followed by this second-coding phase, the codes which resembled each other were put into broad categories (Dörnyei 2007: 250-252; Saldaña 2009: 5, 9). What is important to stress is that for defining and grouping the codes no clear-cut boundaries exist because some codes could belong to a different or to more than one (sub-)category.

The establishment of the broad categories are no result of the qualitative content analysis itself, but they derive from the research questions and the interview guide. Since I knew which areas would be addressed (general comments about motivation, student motivation, teacher motivation, professionalism, passion, motivational strategies, age of students), I had defined the following seven categories before starting with the analysis:

- 1) Motivation in general
- 2) The students' and the teachers' motivation
- 3) Characteristics of professional teachers
- 4) Characteristics of passionate teachers
- 5) The teachers' use of motivational strategies
- 6) The influence of the learners' age
- 7) Other relevant findings

Once all codes were put into one of these seven broad categories, establishing sub-categories was the next step after the initial and re-coding took place (Saldaña 2009: 8-9). Having listed all codes under their sub-categories, I could discover some general themes. To avoid confusion, the terms “code” and “theme” should be differentiated: according to Saldaña (2009: 13), “a theme is an outcome of coding, categorization and analytic reflection, not something that is in itself coded”. Themes typically have the length of a phrase or sentence which analyse and interpret the codes in more detail (Saldaña 2009: 13). The coding manual, which is attached (see Appendix 8.5) illustrates in more detail how the codes, categories and themes are linked.

In the following section, the conclusions drawn from this qualitative content analysis are described and interpreted in detail. Each category will be looked at on its own in seven sub-chapters. The themes of each category are then described and interpreted by referring to some of the established codes. The overviews included earlier about features of professional and passionate teachers (see Section 3.3) and about motivational strategies (see Section 4.4) will be taken as a source of comparison for discussing the findings. In comparing the codes and themes obtained from the interviews to these three overviews, it is possible to formulate a theory, which is the last interpretative step of a qualitative content analysis (Dörnyei 2007: 257; Saldaña 2009: 11).

### **5.3 Findings and discussion**

This sub-chapter presents the findings of the qualitative content analysis that was performed on the interviews conducted with seven exemplary motivated, professional and passionate English teachers and interprets them in order to answer the research questions. By referring to the themes and some exemplary codes which are the results of the qualitative content analysis, each of the seven categories will be presented, interpreted and related to the literature reviewed previously. With regard to the research questions, the findings of always two categories will be able to answer the three research questions, as shown in Figure 5 below. Always at the end of having summarised and discussed the results of two sections, the research questions and hypotheses are answered. Only the 7<sup>th</sup> category is an area on its own for providing additional findings that need to be explored separately:

|                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| RQ 1: Importance of motivation for learning and teaching English?                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>•1: Motivation in general</li> <li>•2: Students' and teachers' motivation</li> </ul>                        |
| RQ 2: Features of professional and passionate teachers and interrelationship between student motivation and teacher's motivation, professionalism and passion? | <ul style="list-style-type: none"> <li>•3: Characteristics of professional teachers</li> <li>•4: Characteristics of passionate teachers</li> </ul> |
| RQ 3: Use of motivational strategies in Austrian EFL education and influence of learners' age?                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>•5: Use of motivational strategies</li> <li>•6: Influence of learners' age</li> </ul>                       |

Figure 5: Relation between research questions and the categories of the qualitative content analysis.

Since the following sub-chapters include verbatim quotes of the interviewees, they are cited by referring to the name of the teacher and the line number (LN) of the transcripts (see Appendix 8.6).

### 5.3.1 Motivation in general

This category contains general statements the teachers made about motivation. To begin with the importance of motivation, all seven respondents confirm what was stressed by Wlodkowski (2008: 2), Dörnyei & Csizér (1998: 203), Ushioda (2016: 564), Dresel and Hall (2013: 102) and Moè (2011a: 276), namely that motivation is indispensable for learning a foreign language. Thomas, Johanna and Paula, for example, are all of the opinion that motivation makes everything easier, that without being motivated nothing works and that motivation is a fundamental principle of learning: „Wenn Motivation da ist, dann geht natürlich alles relativ leicht. Aber wenn sie nicht da ist, dann wird es mehr als schwierig” (Thomas: LN2). „Ohne Motivation geht gar nichts. Ohne Motivation passiert nichts, da haben die Schüler einfach keine Lust. Dann ist es blockiert. Wenn sie nur frustriert dasitzen” (Johanna: LN5). „Ich glaube, das ist ein Grundprinzip des Lernens, dass die Schüler motiviert sind” (Paula: LN3). In this context, it was also often stated that motivation is needed for every subject and not only for learning a foreign language, a fact which was also highlighted by Dörnyei (2003: 3-4), as exemplified earlier.

Furthermore, almost all teachers thematised the dynamics and flexibility of motivation on their own without having been explicitly guided to do so by the interviewer. In this sense, the participants talked about some of the main characteristics of the process-oriented period of L2 motivation theories, reviewed above. In more detail, the teachers agree that motivation is no fixed state and cannot be generalised for all students. This is the case because learners differ from each other and because motivation is context-dependent. Nina and Lea go into more detail about the dynamics of motivation: Nina experienced that two different classes of the same year do not necessarily like the same activities: an activity which one group of students liked a lot resulted in a lack of motivation for the other group. The dynamics of motivation was also seen in another relation: in Lea's opinion,

motivation has to change because the way how she motivated learners in her early career as a teacher would not be motivating to today's students simply because time changes; hence, the way how teachers motivate their learners should change as well because language classrooms are complex and dynamic, which is confirmed by the *Complex Dynamic Systems* (CDS) theory introduced earlier (Kimura 2014: 313). In addition, it cannot be neglected that also the teacher's motivation is dynamic, as Nina and Paula correctly stress.

Moreover, the participants expressed some views on what is in general motivating or demotivating to learners. Both Lea and Christian believe that double lessons generate more motivation in students because more time allows teachers and students to deal with lesson contents in more detail; as a consequence, students feel more than it is the case for the traditional 50-minute lesson format that they make achievements and this feeling of success is motivating to students. Furthermore, Thomas and Johanna both are of the opinion that the Matura is a kind of motivation for students. Both see the Matura as stimulating students' extrinsic motivation because the students want to pass this important exam. At the same time, passing the Matura is an approach goal students want to achieve. The achievement of goals then brings about the feeling of success, as was highlighted by Dresel and Hall (2013: 68-69). In this sense, Paula is definitely right in her opinion that approach goals are motivating because reaching such goals might be rewarded with a feeling of success: she posits that since everybody wants to have success, most human beings motivate themselves again and again for achieving new goals and for experiencing success.

For Paula, it is also essential that students have more goals and motivations besides the Matura. She especially wants her students to develop additional intrinsic interests, such as reading English books, wanting to apply for a job for which they need English and planning to travel to a foreign country, which might motivate learners to continue learning English after school

Johanna elaborates on the motivational effect of goals when she talks about reasons for learning English. She highlights that internal and integrative reasons such as travelling to a foreign country and working abroad as an au-pair, for instance, motivate students to learn English. Another goal she mentions is an avoidance goal, which was introduced earlier by Dresel and Hall (2013: 76): Johanna gives the example of travelling to a foreign country where one wants to avoid the undesirable feeling of not being able to order food and drinks, for instance. In order to be able to "survive", as she puts it, one might feel motivated to learn some basics of the foreign language.

Regarding what some of the participants find to be demotivating, Daniel considers group projects to generate low motivation because "better" students have to do all the work on their own while "weaker" students are hardly engaged in the team work. Additionally, both Daniel and Johanna find

teacher-centred instruction to be everything but motivating because this teaching method does not offer sufficient opportunities for communicative practice. Group work, contrary to doing group projects, would be a more motivating alternative which allows students to practice and to develop into competent and confident speakers (Dörnyei 2001: 100; Ellis 2005: 219).

### **5.3.2 The students' and the teachers' motivation**

Towards the beginning of the interview, the respondents were asked what they see as features of motivated students. Based on their answers, the following features seem to characterise motivated students: they participate in the lessons, ask questions, are interested and attentive which they also show through their body language and facial expressions such as smiling or having eye-contact with the teacher. Moreover, motivated students are believed to work on their own, think “beyond” the topic, contribute ideas for possible lesson content, engage in risk-taking because they are not afraid of making errors, apply what they have learned spontaneously, are eager to learn, want to achieve something, do homework, want to establish contact with the teacher and have better grades.

Interestingly, the learners' active participation was the most frequently stated feature, listed by five teachers. As seen above, also Ushioda (2012: 82) sees motivated students as participating more. However, also Thomas and Daniel are correct in stating that a student who does not participate actively because he/she is a reserved person is not automatically unmotivated: „ich sehe auch, dass wenn ein Schüler gerade nicht aufzeigt, aber mich eben anschaut und ich frag nach und merke, er stellt eine super Frage, dann ist er ja auch motiviert, ist aber vielleicht einfach nur zurückhaltend” (Daniel: LN13-14). „[E]s heißt nicht, dass wenn eine Schülerin jetzt eher ruhig ist und nicht immer die Erste beim Aufzeigen ist, dass sie nicht motiviert ist” (Thomas: LN19-20). With these statements, Daniel and Thomas draw attention to the fact that a teacher has to be constantly aware of learner differences, as was also emphasised by Lightbown & Spada (2013: 83). Moving back to how the participants describe motivated students, three teachers highlight that motivated students show attentive, interested and positive facial expressions. The willingness to apply knowledge spontaneously, the students' asking questions and the correlation between motivated students and better grades were uttered by two participants. However, Nina does not see good grades as a direct consequence of being motivated and she is right in her view that motivated students need not necessarily have good grades (Lightbown & Spada 2013: 87). Still, as seen above, research provided evidence that the performance of a student might correlate positively with the students' motivation (Steinmayr & Spinath 2009: 87; Bernaus et al. 2009: 31).

With regard to the teacher's motivation, all participants unequivocally confirm that the teacher's motivation is in a clear relation to students' motivation because students feel whether a teacher is

motivated or not. In this respect, the contagious effect of motivation (see Section 3.2.1 and Moè 2011b: 368) was confirmed. As is exemplified by Nina (LN280-282), the teacher's motivation is contagious to students' motivation and teachers, in turn, are motivated if they like their job and if teaching is fun for them:

Motivation hast du, wenn du Spaß an deinem Beruf hast. Und Lehrer sein kannst du nur für dein Leben lang, wenn du es wirklich gerne tust. Sonst ist es ein pickelharter Job. Wenn du den Beruf nicht wirklich magst, ist es echt der falsche. Und wenn du den Beruf magst, dann bist du auch motiviert, und das geht auch auf die Kinder über.

What this citation also shows is that motivation is related to passion. Indeed, the analysis of all interviews revealed that a teacher's motivation is visible in his/her passion. A further characteristic of a motivated teacher is to be professional. Thus, the motivation of a teacher can be described in terms of being passionate and professional. What the participants see as personal characteristics of passionate and professional teachers is described below in more detail.

Moreover, all participants confirm what was emphasised in the literature review, namely that teachers are greatly responsible for motivating their students (Dresel & Hall 2013: 102; Chambers 1999: 49; Ushioda 2012: 77; Ellis 2005: 221). Twice, by Thomas and Johanna, it was also stated that the same is true for the contrary, namely that a demotivated teacher demotivates his/her learners.

With regard to the findings of these two categories, the first research question can be answered. According to all participants, motivation, which manifests itself in being passionate and professional, is a necessary and essential prerequisite for learning and teaching EFL. In addition, and notwithstanding that teachers' views differed regarding features of motivated learners, it can be concluded that motivated learners have many desirable characteristics which might facilitate their learning. As regards teachers, they carry a lot of responsibility for motivating their learners and if teachers are motivated themselves, students are likely to feel motivated as well. In short, motivation is a prerequisite for learning and teaching English. In this regard, also the hypothesis is confirmed, namely that the participants are fully aware of their influence on students' motivation.

### **5.3.3 Characteristics of professional teachers**

To provide a comprehensive overview of what the participants saw as features of professional teachers, Table 7 summarises which codes obtained from the qualitative content analysis were grouped together under the category "professionalism". To facilitate the subsequent interpretation of the results, one step of the analysis was to put the similar codes listed within this category into broad sub-categories.

Table 7: Features of professional teachers.

| Sub- category                              | Features of professional teachers                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Knowledge of                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• subject, didactics and English language</li> <li>• how Matura is designed</li> <li>• how to use body and voice effectively</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Teacher professional development           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• do teacher training, practical training (UP<sup>29</sup>), in-service training, communication training</li> <li>• develop a reflective teaching practice</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                   |
| Preparation                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• plan lessons, establish lesson goals and do follow-up work</li> <li>• plan lessons which help students to reach broad “English goals” (e.g. language proficiency goals)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                    |
| Risk-taking                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• take risks and change lesson plan according to situation</li> <li>• do not be afraid of trying out new teaching methods and tasks</li> <li>• be flexible and spontaneous</li> <li>• know how to deal with unforeseen situations</li> </ul>                                                                                                                                                            |
| Authenticity                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• be authentic and stay true to yourself</li> <li>• tell students if you do not feel well</li> <li>• develop your personal teaching style and identity as a teacher</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                          |
| Lesson material                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• find and collect suitable and new material for students</li> <li>• adapt material if it is necessary</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Understanding students’ needs              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• analyse students’ needs</li> <li>• cater for different needs of your students</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Establishment of a professional atmosphere | <ul style="list-style-type: none"> <li>• be respectful, honest and reliable to colleagues, parents and students</li> <li>• see your colleagues as team members</li> <li>• learn from experience of (mentor) teachers and be a mentor teacher yourself</li> <li>• establish a professional teacher-student relationship</li> <li>• be a role model for your students</li> <li>• establish a professional teacher-parent relationship</li> </ul> |
| Expectations and grading system            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• have clear and realistic expectations and tell students what you expect from them</li> <li>• develop a consistent and transparent system of grading</li> <li>• be consistent in your grading</li> </ul>                                                                                                                                                                                               |
| Other                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• have a positive and neutral attitude</li> <li>• know how to deal with critique</li> <li>• be relaxed and stay calm</li> <li>• know your limits</li> <li>• be motivated and passionate</li> </ul>                                                                                                                                                                                                      |

<sup>29</sup> UP is the abbreviation for “Unterrichtspraktikum” which is the first year of service after one’s teacher training studies (BMBWF 2014).

Compared to the overview of features of professional teachers provided in Section 3.3, the interviews revealed that almost all characteristics which Phelps (2006), Mustafa (2013), Gill (2005) and Sachs (2016) saw as signs of teacher professionalism are also included in this table. The only two features not explicitly mentioned by the participants were that professional teachers dress appropriately and that they have a high sense of efficacy. However, the overview based on the interviews is even more elaborate than the one presented in Section 3.3 and is worth investigating in more detail.

Regarding features of professional teachers, the most frequently given answer was that a professional teacher should have broad knowledge in his/her subject and in didactics and should know the English language well. Most importantly, students should feel that their teacher's knowledge is extensive – otherwise, teachers are not seen as professionals. This finding is well summarised by Daniel (LN43-44) when he explains what he sees as professionalism: „Einen größeren Horizont als die Schüler. Also sie muss einfach viel mehr Wissen haben als die Schüler. Einfach, damit das Sinnesgefälle so groß ist, dass die Schüler merken, der kann mir was beibringen“. So, he explains that a professional teacher should have a wider horizon than the learners, thus more knowledge, because only if this is the case, students feel that the teacher can teach them something. The expertise professional teachers need also includes knowing the external conditions of the job as a teacher, meaning that teachers should know how the Matura is designed, for instance. Moreover, teachers should be aware of how to use their body language and voice effectively and how to deal with disturbances in an efficient and preferably nonverbal way so that teachers avoid shouting at their students.

Having such extensive competencies correlates with doing teacher professional development. The view that professional teachers attend teacher training, practical training (e.g. UP), in-service training and communication training was substantiated. Furthermore, reflective teaching was shown to be part of the teacher's professionalism and stressed by Daniel, Thomas and Johanna. Daniel, for instance, practices this reflective teaching in taking the time to think about what worked well and how he can change what did not work well: „Und ganz oft ist es wirklich so, dass ich mich hinsetzte und überlege, was läuft gut, was läuft nicht so gut, wie kann ich das ändern“ (Daniel: LN193-194). Undoubtedly, reflecting about how lessons went, about one's behaviour and monitoring one's lessons and the students' behaviour are essential for developing into a (more) professional teacher.

Transmitting this knowledge professional teachers have was shown to be linked with careful preparation. This includes planning a lesson, establishing lesson goals and doing follow-up work after lessons. Paula emphasises that in addition to lesson goals, it is also part of the teacher's professionalism to establish broad “English goals” teachers want students to achieve with the

language. Such goals could be to teach students how to express their opinion about controversial topics in English, or to teach them how to use all tenses correctly, for instance.

Furthermore, also the courage to take risks and to deviate from a planned lesson were mentioned as signs of professionalism. If a teacher feels that his/her plan is not going to run smoothly, be it because the technology does not work or students had a tough lesson beforehand, it is the right choice to be flexible and to act spontaneously in order to offer the students an alternative. Being so sensitive to feel that something would not work and knowing how to deal with such issues is another feature of a professional teacher. Christian emphasises that students will appreciate such a change in the lesson program, especially if the teacher tells them that he/she had prepared something different. Most interviewees said at some point of the interview that changing plans and one's preparation is easier the more experienced the teacher is. This is the case because more experienced teachers have a broader repertoire of how to deal with unforeseen situations; therefore, experience is a significant advantage in the teaching profession.

Moreover, authenticity is considered to be an equally important feature of a professional teacher. All participants mentioned that being authentic and remaining true to oneself is of utmost importance in the job as a teacher. Staying oneself is especially important in case a teacher does not feel well: if this is the case, for whatever reason, it can be communicated directly because students should demonstrate empathy, a feeling which they can best learn if teachers are authentic and are not afraid of telling their students how they feel. Likewise, also teachers should show empathy towards their students and try to understand their world. According to Johanna, being authentic also includes self-efficacy. For Paula, authenticity means having found one's personal teaching style and developing his/her identity as a teacher. Summarised by Christian, he highlights that gaining experience, getting to know yourself, your teaching style and your identity as a teacher are the prerequisites for being able to act in an authentic and professional way.

Whether a teacher is professional is also seen in the lesson material, in analysing the students' needs and in taking risks. Professional teachers find material on their own, adapt material to make it more useful, understandable and relevant to their students, have a broad repertoire of stimulating learning material and lesson ideas and never lose their interest to find new elements they want to include in their teaching. Put briefly, they invest time to offer their learners the best learning experience possible. Knowing what kind of material students need is another characteristic of a professional teacher. The choice of appropriate material requires that teachers know their students well, analyse their needs and see them as individuals who all have different characteristics. To cater for diverse needs of students, it is often necessary to experiment, take risks and to try out new teaching methods and tasks. This

risk-taking was seen as a feature of professionalism by Daniel, Nina, Thomas, Christian and Paula. Christian (LN116-119) elaborates this issue and describes professional teachers as hunter-gatherers because within the course of their lives, teachers hunt everywhere for things they could need in their lessons, such as books, stamps, pictures, maps and postcards:

Also ich vergleiche die Lehrer immer als Jäger und Sammler, die sich im Laufe ihres Lebens einen Fundus von Möglichkeiten aneignen. Und je größer der Fundus ist, desto leichter tust du dir, weil du einfach genau weißt, das Kind braucht was anderes wie das Kind daneben. Und wenn du das im Hintergrund hast, dann ist es relativ leicht.

The result of being a hunter-gatherer is that teachers have a broad repertoire of lesson material they can use to stimulate learners and to cater for individual needs. Thanks to such a vast collection, it should be relatively easy to motivate learners.

Moreover, it was emphasised that a professional teacher engages in a professional atmosphere. This atmosphere includes the team of teacher colleagues, parents and children:

Ein professionelles Lehrersein, ein professionelles Berufsbild heißt, in einem Team, und in dem Team sind nicht nur andere Lehrer, sondern ein Teil des Teams sind auch deine Eltern, die Kinder, dass du in diesem Team eine Umgebung schaffst, in der du arbeiten kannst. Und das macht die eigene Professionalität aus, dass die Haltung von einem Lehrer diese Aspekte beinhaltet (Christian: LN150-153).

Starting with the colleagues, a professional teacher engages in team work. Team work is extremely useful for asking colleagues about their opinion, for receiving advice and for sharing professional knowledge, experience and also material. According to Paula, it would be much more professional to share material teachers designed for themselves on a school-internal platform so that everyone could profit from each other, but unfortunately, this team work is rather limited. In addition, particularly as regards the development of future teachers, professional team work also includes being a mentor teacher to young colleagues because for new teachers, it is a huge advantage to have a mentor teacher they can rely on, a fact which was also stressed by Gill (2005: 9-10) above. Daniel, Nina, Christian and Paula are all four mentor teachers and they see it as their responsibility to give prospective teachers feedback and to let them learn from their valuable experiences. Moving on to the parents, it is likewise important to establish a professional relationship with them. This includes informing them about their child's performance, for instance. Paula explains that she writes "reading letters" to parents to inform them in a positive and enthusiastic way that their children are about to read their first books. Moreover, in talks with parents, she never forgets to praise the child. Johanna highlights in this respect that professional teachers talk to parents and explain to them the composition of their children's grade, for example. Most importantly, her parents have to sign a protocol as proof that they have understood the teacher's reasonings. Concerning the students, a professional teacher respects his/her learners, acts as a role model to them, is patient, stays calm, should be hard to upset and sees

his/her learners as people he/she can learn from. Last, for a professional teacher it is equally important to be reliable, honest and respectful to colleagues, parents and students.

The professionalism of a teacher is also visible in telling students his/her expectations and in developing a consistent marking system. For Daniel, for example, it is paramount to tell students what is required from them. These expectations should not change and should be written down, so that students can always look them up. Furthermore, expectations should be realistic. As regards grading, grades should be based on students' performances, should be transparent so that students always know which grade they have. Equally important, a teacher should be consistent in his/her grading. Also Lea, Johanna and Paula highlight that being consistent is a prerequisite of a professional teacher. Johanna elaborates that consistency can be achieved by keeping track of students' performances through taking notes and writing everything down. In teacher-parent conferences, what composes a grade can then be easily explained to them.

According to Paula, rules and grades foster the establishment of a professional teacher-student relationship. Essential for such a professional relationship is to find the right balance between being too personal and being too distanced, which she personally achieves through defining clear and transparent criteria for evaluation. Likewise, it is paramount to establish rules and to adhere to such rules. In case rules are not followed, there should be clear consequences students have to take, as is illustrated below:

Also du musst die richtige Balance finden zwischen man ist doch gut mit den Schülern auf einer freundschaftlichen Ebene, aber man ist nicht der Freund. Man ist eine Autoritätsperson und auch jemand der beurteilt und die Schüler leitet. Ja, das ist schwer, ja. Also ich glaube, man schafft es gut, wenn man am Anfang gleich die Benotungskriterien festlegt und es muss transparent sein und klar. Regeln einfach aufstellen und an die muss man sich einfach halten. Man muss auch Drohungen immer wahr machen, also wenn man diese Sachen macht, dann gibt es eine Konsequenz, das ist auch professionell (Paula: LN118-123).

Other distinctive characteristics of professional teachers are to have a positive attitude, to know how to deal with critique, to be aware of learner differences, to be neutral and not to believe in prejudices, to be relaxed and stay calm, to take care of yourself by knowing your limits, to try not to show weaknesses<sup>30</sup>, to act as a role model, to be motivated and to teach students more than just English, which is achieved by broadening their philosophical horizon, or as Daniel (LN52-56) puts it:

Und was glaub auch wichtig ist, also was ich mittlerweile, je länger ich unterrichte, immer wichtiger finde, ist dass man selber, über das Fach hinaus den Schülern was beibringen

---

<sup>30</sup> The statement that professional teachers should not show weaknesses somehow contradicts the claim made earlier, namely that professional teachers should stay true to themselves. In my opinion, professional teachers achieve a balance between these two features, and I am convinced that in some contexts students will appreciate if their teachers admit weaknesses (e.g. if a teacher is bad at painting but for facilitating students' imagination he/she draws a picture on the board).

will. Also nicht nur, ich will ihnen Englisch beibringen [...], sondern wirklich auch versucht sie in eine Richtung als Mensch einfach weiterzubringen, ein Stück weit, auch den philosophischen Horizont zu erweitern.

Interestingly, the participants interlink the teacher characteristics with one another. Lea, for instance, defines professionalism in terms of passion when answering that being professional for her means to teach with heart, soul, brain and a positive work attitude. Similarly, for Paula doing additional training and increasing one's knowledge is in her opinion a feature of being passionate. It seems like being motivated, professional and passionate bear many resemblances, which highlights the fact that teachers cannot be either professional or passionate, but that they need to incorporate both features because one feature complements the other. Before going into more detail, these two statements serve as a starting point for discovering what features passionate teachers have.

#### **5.3.4 Characteristics of passionate teachers**

To start this sub-chapter in a similar way, the results obtained from analysing the interviews are first presented. However, contrary to the teacher's professionalism, the passion of teachers could not be categorised into distinct sub-areas for being immensely varied. Therefore, the main findings of the qualitative content analysis are first listed and afterwards explained in more detail.

##### **Features of a passionate teacher:**

- Does additional training and continues to broaden his/her knowledge
- Is energetic, authentic, enthusiastic – has a positive, enthusiastic and motivated attitude
- Uses enthusiastic body language and has an upright posture
- Enjoys teaching, transmitting knowledge and being in touch with people
- Is interested in students' lives
- Looks forward to teaching and to spending time in school
- Perceives teaching as self-realisation
- Does not show his/her frustration to others
- Would do nearly everything for his/her students
- Wants to invest time in students
- Creates a pleasant classroom atmosphere
- Plans lessons carefully
- Searches for suitable and motivating material
- Is passionate about his/her subject and about students and transmits his/her passion to students
- Arouses students' interest

At first glance, this list seems to be less extensive than the summary provided in Section 3.3 which was based on Day (2004; 2009), Fried (2001), Collins (1976) and Appleyard et al. (2014). However, it turns out that many features which were seen in the literature review above as characteristics of passionate teachers can be interpreted as motivational strategies. This link that teachers transmit their passion (and professionalism) through their use of motivational strategies will be made more explicit in Section 5.3.5. Beforehand, the participants' views on the teacher's passion are presented.

Concerning the question about how a passionate teacher is described, the most typical answer was that the teacher's passion is visible and that students feel whether a teacher is passionate or not. Especially in primary schools, Nina explains that one can see who is a passionate teacher because passionate teachers are the ones who are always surrounded by students. According to Lea, the teacher's passion is also visible in the positive feedback teachers receive from their former students and in noticing how students developed. If a student, for instance, started studying English, it might be the case that the passion of his/her teacher was responsible for pursuing this academic career. Particularly Johanna highlights this contagious aspect of the teacher's passion because she said that enthusiastic teachers convey their enthusiasm to their students. In this regard, she sees the teacher's enthusiasm, metaphorically speaking, as a fire and one spark of this fire is enough to fire students with enthusiasm: „Ja wenn ich selbst begeistert bin davon, dann sprüht der Funke einfach, dann wird das Feuer entfacht“ (Johanna: LN36). Also Christian and Paula stress the importance of the “spark”: for Christian, a passionate teacher has the skill to awaken interest in students so that they discover knowledge beyond the lesson content on their own. In Paula's opinion, a teacher is passionate if he/she likes his/her subject and includes topics he/she finds important in the lessons.

In more detail, the teachers' passion is transmitted in several ways. These include being energetic, being authentic and enthusiastic, using enthusiastic body language and a positive and motivated attitude and upright posture when entering the classroom, enjoying teaching, having a positive social attitude and enjoying to be in touch with people, showing students that you want to teach them, that you are interested in their lives and that you want to spread knowledge, looking forward to teaching and to being in school, seeing teaching as a kind of self-realisation, not showing frustration, and through giving students the feeling that you would do everything for them to make their learning experience as positive as possible. Such a teacher who wants to make learning pleasant shows willingness to invest time in students, to create a pleasant atmosphere, to plan lessons carefully and to search for suitable and motivating material.

For Christian, a passionate teacher is someone who shows passion about one's students and who is taken up in his/her subject, but who does not take his/her subject too seriously. Rather, a passionate

teacher transmits his/her passion for his/her subject to students and does not create sorrow for his/her students. Phrased in German, it can thus be summarised that “ohne Leidenschaft bist du ein Lehrer der Leiden schafft”, or as Christian (LN195-197) puts it:

Nein, ein leidenschaftlicher Lehrer ist wirklich einer, der in seinem Fach aufgeht. Aber das Fach jetzt nicht so als das einzig Wahre sieht, sondern einfach von der Bedeutung her in seinem Fach aufgeht, dass er sagt, ich schildere, ich stelle mein Fach so dar, dass ein anderer davon begeistert sein kann. Und kein Leiden damit schaffe.

The passionate attitude towards one's subject was also stressed by Thomas who sees a passionate teacher as someone who gives students the impression that the English language is great and that you want to teach students English. In line with what Daniel said above, it is also true that a passionate teacher tries to teach students more than just English by assisting them in their personal development.

Although every participant agrees that passion is a precondition for being able to motivate students, both Daniel and Paula stress that teachers should be aware of the fact that the teacher's passion is not to be equated with students' passion. Daniel (LN104-106) explains this reality in the following way: „wenn ich was ganz toll finde, versuche ich den Schülern zu zeigen warum das jetzt wichtig ist, aber ich finde, dass meine eigene Leidenschaft dafür – das kann voll an den Schülern vorbeigehen, also bloß weil ich das gut finde, heißt das nicht, dass das Schüler gut finden”. Likewise, Paula (LN88-91) expresses her view on this matter:

man muss nicht immer unbedingt von vornherein sagen, das ist ein super Film und der ist super, super, super, denn dann haben die Schüler das Gefühl, sie müssen ihn auch mögen, weil sie vielleicht dich als Lehrerin vielleicht nicht enttäuschen wollen oder eine gute Note haben wollen. Also da muss man ein bisschen vorsichtig sein.

As illustrated, both teachers stress that students need not necessarily be as passionate as the teacher. What both find more motivating, instead, is to explain to students the reasons why what they do is important and to let students form their own opinion about whether they like or dislike something. Additionally, Paula is correct in stating that students might pretend to like a film because of the affiliative drive or because they want to receive a good grade. In this regard, teachers should communicate clearly why they like what they chose, while at the same time telling students that they do not have to like everything, but that they should be able to explain why they dislike something.

Regarding the question whether the participants believe that their motivation, professionalism and passion impact students' motivation, all teachers, without hesitating, answered yes. It was not even necessary to elaborate on their quick and short answers because all what they had said previously already indicated that they see these three teacher characteristics as the main source of motivation for their students. Thereby, the hypothesis that these three teacher characteristics greatly impact student motivation is clearly confirmed.

Moreover, as the findings about the teacher's characteristics show, motivation, professionalism and passion are often hard to differentiate from each other. In fact, being motivated is visible in being professional and passionate; being professional is seen as a feature of being passionate and motivated and passion is related to being professional and motivated. Either way, it is not necessary to put these desirable personal characteristics into clear-cut categories because all participants see the teacher's motivation, professionalism and passion in an interrelationship. In Paula's opinion, passion and professionalism are signs of a motivated teacher. Johanna, for instance, stresses that it is not enough to be a passionate and motivated teacher: having the competence to teach English is equally important: „Ja. Es nützt nichts, wenn du es nur gern tust, du musst es auch gut machen und gut können. Es reicht nicht, wenn ein Maurer gern mauert, aber er kann es nicht" (Johanna: LN161-162). Christian (LN223-225) has a similar opinion and stresses that professionalism without being passionate and motivated is not enough: „Also die Professionalität eines Lehrers ohne Leidenschaft, ohne Motivation – da fehlt etwas Gewaltiges. Dann bist du vielleicht ein super Fachlehrer, der Fachwissen schafft, aber kein Fachpädagoge als solcher, da bist du noch weit weg davon". For Christian, it seems like passion is even more important than having a broad content knowledge. In his opinion, what counts most is to "set students on fire" with your energy, attitude and passion because teachers who are like a sleeping pill cannot awaken passion:

Wenn du als Lehrer, als Lehrertyp, als Persönlichkeit, eine Schlaftablette bist, dann kommt kein Funke rüber, dann kannst du fachlich noch so gut sein, es ist stinklangweilig. Und du kannst durchaus fachlich ein schwächerer Lehrer sein, aber wenn du den Funken rüberbringst, dass das, was du machst, dir wertvoll ist und dass du es gern machst [...], dann ist das gut (Christian: LN49-54).

In this regard, Christian confirms what both Day (2009: 6) and Fried (2001: 16) referred to above stress, namely that the best teachers and the teachers who have the greatest influence on learners are those who are passionate. Nevertheless, expertise is also a necessity of effective teachers: as Daniel and Johanna correctly explain, learners will only respect their teachers if they feel that they can learn something from them. In this regard, teachers need to internalise both the professional and passionate component in order to have a positive influence on their students' motivation.

Based on these two sub-chapters, it can be concluded that all teachers saw a clear correlation between the teacher's motivation, professionalism and passion and their students' motivation. Clearly, the knowledge of a teacher constitutes part of his/her professionalism, but as seen above, being professional includes much more than just the teacher's expertise. However, although Johanna stresses that the teacher's expertise is a prerequisite, knowledge is probably the area of the teacher's professionalism that is less important if the teacher still has more knowledge than his/her learners and

if he/she is motivated and professional. This does not mean that knowledge can be compensated, but that students are more likely to be motivated if their teachers are motivated and passionate.

Hence, as an answer to the second research question, it can be said that the participants see their self-motivation, their professionalism and their passion as being strongly interrelated. However, being motivated and passionate have a more contagious effect than the expertise of teachers has. Still, all three characteristics are essential and in being motivated, professional and passionate at the same time, it is most likely that students can be motivated to the fullest extent possible.

Additionally, these three features can be best transmitted through applying motivational strategies. What strategies the seven motivated, professional and passionate teachers use is discussed below.

### 5.3.5 The teachers' use of motivational strategies

Since every teacher has his/her own teaching style, personal preferences and experiences of how students are best motivated, it is unsurprising that the qualitative content analysis of the interviews shows a broad variety of motivational strategies. For presenting a detailed overview of what motivational strategies the participants use, the strategies were grouped into similar categories, which can be seen as macro-motivational strategies, and which are visualised below. These macro-strategies are the same as those used in Section 4.4 to facilitate a comparison with the literature review. The strategies used in primary school are presented in Table 8 whereas Table 9 exclusively shows the strategies used in secondary schools. This division should make it possible to depict whether the motivational strategies applied by the seven participants differ according to the age of the learners.

Table 8: Analysis of motivational strategies in primary school.

| Category                     | Motivational strategy                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Teacher-student relationship | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establish good teacher-student relationship – affiliative drive – if students do not like teacher, they do not like the subject</li> <li>• Show students that you are interested in topic</li> <li>• Use humour</li> <li>• Share personal experiences and stories (also about other classes)</li> </ul>                                                                                                                                                                                     |
| Classroom atmosphere         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse individual needs and preferences of students</li> <li>• Make lessons and learning fun</li> <li>• “Make the clown” for students – entertain students</li> <li>• Give students the feeling that they do not spend time on learning, but that they are playing – make learning playful</li> <li>• Teach (if possible) smaller classes</li> <li>• Refer to peers as motivating influence</li> <li>• Use partner and group work</li> <li>• Change rooms to allow for movement</li> </ul> |

|                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Let students choose their preferred work places (e.g. let students sit on floor)</li> <li>• Allow students to bring something with them (record their effort)</li> <li>• Let students talk about their experiences</li> <li>• Make use of rituals</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Teaching a lesson              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Use playful elements</li> <li>• Calm students down by doing more relaxed activities</li> <li>• Take students' fear of speaking by speaking English as early as possible</li> <li>• Focus on oral skills</li> <li>• Find special, catching and funny introductions for a lesson</li> <li>• Engage students in cognitive activities – make them think</li> <li>• Show students what they have learned in real life (e.g. visit places you have talked about)</li> <li>• Show students that what they have learned has a purpose for their real lives</li> <li>• “Imitate” students' behaviour – demonstrate their behaviour</li> <li>• Plan one highlight per week</li> <li>• Include a lot of variety</li> <li>• Let students give short presentations</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                |
| Topics, tasks, lesson material | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Base not everything on competence but include activities where luck counts – games for which students need luck</li> <li>• Use activities through which vocabulary is learned in chunks</li> <li>• Let students learn (vocabulary) through movement</li> <li>• Include competitions</li> <li>• Balance activities where students move a lot with more calm activities such as storytelling</li> <li>• Bring realia so that students have something to see and touch (e.g. food)</li> <li>• Make quizzes and let students use buzzers</li> <li>• Make use of role plays and let students act them out</li> <li>• Use fairy tales and read them aloud</li> <li>• Use news articles that deal with recent topics</li> <li>• Include newspaper articles and radio news</li> <li>• Make use of learning cards</li> <li>• Use the blackboard: picture, write sentence on board, draw on board</li> <li>• Use songs, rimes, dances, games (e.g. hangman), videos (e.g. Youtube), stories, riddles, pictures</li> </ul> |
| Goals and expectations         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Show students that you believe in them</li> <li>• Establish goals students have to achieve (e.g. list of books to read)</li> <li>• Establish realistic lesson goals – do not expect too much from students</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Feedback and assessment        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• If possible, use verbal comments instead of grades – grade-free school</li> <li>• Praise students and their performances</li> <li>• Relate students to their performances and not to other students' performances</li> <li>• Reward students (e.g. stickers, less homework, going to the zoo)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

As is visible above, the teacher's responses regarding the motivational strategies they use are categorised into six broad areas which can be seen as macro-motivational strategies. Starting with the teacher-student relationship, learners are motivated by having a positive relationship with their teachers. According to Johanna, her pupils do not want to disappoint her and study for the sake of the teacher, a theory which, as introduced above, is known as affiliative drive (Dörnyei 1994: 278). From the perspective of a teacher, such a positive relationship can be established by using humour, expressing one's own interest and telling learners about personal experiences and stories.

The second broad motivational strategy is to establish a constructive classroom atmosphere, which the two primary school teachers achieve by making learning as playful and entertaining as possible, finding out what their learners need, allowing them to move around a lot and by making use of routines, for example. Both teachers particularly highlight that primary school children have to move a lot. Therefore, Nina plays many games where her pupils move. Johanna does the same; in addition, her pupils do not always have to sit at the table, but they can also do tasks on the floor if they prefer to do so. Peers are also essential in creating a constructive classroom atmosphere, as was also affirmed above (Ryan: 2000: 101). Johanna gave the example that if some students do not take out their books, praising other students for being ready induces slower students to take out their books as well because they also want to be praised.

The third category illustrates how lessons can be taught in a motivating manner, namely by, again, including playful elements, offering a lot of variety, focusing on students' oral skills and by highlighting that students can use what they have learned in their real lives. Nina highlights that what students learn should make sense to students, thereby she stresses that tasks should have a real-life purpose.

The fourth macro-strategy illustrates that the lesson material is motivating if activities make fun, students learn through movement, students can see and touch something (e.g. food), lessons are competitive in a playful manner and if games, quizzes, songs, stories, fairy tales, recent news, videos and pictures are used.

Another motivational strategy is to establish goals students have to achieve and to set up expectations for students. Johanna, for instance, distributes a list of books students have to read and the more they read, the more rewards they receive. Most importantly, so that students achieve goals and realise expectations, teachers have to make their students clear that they believe in them.

Lastly, rewarding pupils, praising them and avoiding giving grades, which is possible in grade-free schools where Nina and Johanna are teaching, is motivating to students. Johanna, for instance,

motivates her students through rewards: if they make no errors in a task, they will get a star as a sticker, or if they work diligently, they will get less homework: „Wenn sie irgendwo null Fehler machen, bekommen sie dann ein Sternchen, das ist auch eine Art Motivation. Oder wenn sie in der Stunde fleißig waren, dann gibt es dafür als Hausaufgabe weniger zu schreiben” (Johanna: LN71-73).

These findings are hard to compare to research that was introduced in the literature review above. The only research that comes closest to these findings would be Waddington’s (2017) teacher cognition study for having analysed primary school teachers’ beliefs only. Even though her research scheme differs greatly from this study, surprisingly many findings resemble each other. Broadly speaking, Waddington (2017: 7) also discovered that changing the structure of the class, which Johanna and Nina achieve through including a lot of movement, is a useful motivational strategy. Moreover, the findings of both studies reveal which tasks and lesson materials stimulate pupils in a positive manner, namely games, quizzes, songs, flashcards, videos, visuals, role plays and stories. Furthermore, praise was found to be an essential motivational strategy in both studies. These similarities could be seen as typical motivational strategies within the context of primary education. However, both Waddington’s and my empirical study found that primary school teachers report to use many more motivational strategies and it should be highlighted that all strategies discovered through empirical research are a rich source for primary school teachers to expand their repertoire of motivational strategies.

In order to see to what extent the motivational strategies differ if they are applied by secondary teachers, in Table 9 below, the responses of the secondary teachers were analysed in the same way. In addition to all categories that were included above, three additional categories were necessary in this overview.

Table 9: Analysis of motivational strategies in secondary school.

| Category                     | Motivational strategy                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Teacher-student relationship | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establish a good (emotional) teacher-student relationship – more positive attitude if students like teacher – affiliative drive</li> <li>• Establish a relationship in which constructive criticism can be expressed</li> <li>• Use humour</li> <li>• Get to know your students well</li> <li>• Support what you are doing, transmit importance of language</li> <li>• Be sensitive and try to understand students’ feelings</li> <li>• Communicate your beliefs openly to students</li> <li>• Take a positive attitude and treat students with positive thoughts and love</li> <li>• Smile and do not take everything too seriously</li> </ul> |

|                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Share your personal experiences with your students (e.g. show them photographs of sights you took in your holiday) and highlight what great places they can visit through speaking English</li> <li>• Spend some of your free time with students (e.g. Christmas market)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Classroom atmosphere              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Create a positive, harmonious and constructive classroom atmosphere</li> <li>• Make sure that learning makes fun</li> <li>• Establish routines</li> <li>• Celebrate students' birthdays</li> <li>• Inform yourself about students' lives and tell class about achievements of their peers (e.g. competitions)</li> <li>• Be determined to find out why students are not motivated – understand their needs</li> <li>• Adapt lesson to the specific situation – give students a break or make a game if previous lesson was challenging/exhausting</li> <li>• Work as mediator between teachers and students (e.g. tell your students that another teacher praised them)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Teaching a lesson                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Have competitions with students</li> <li>• Use funny examples like texts, jokes or a specific situation to make lesson(s) (introductions) funny</li> <li>• Include haptic elements and movement</li> <li>• Show students why they learn something, show that what they learn has a real-life purpose, that they will need the language in their working lives</li> <li>• Deal with topics that concern everyday life problems of students</li> <li>• Let students work on single projects (rather than group projects)</li> <li>• Use group work</li> <li>• Vary types of learning</li> <li>• Focus on communicative language teaching (CLT) and on fluency training and invite students to take risks when communicating</li> <li>• Give students a chance to apply knowledge in practice (theoretical knowledge is not sufficient)</li> <li>• If possible, teach double lessons</li> <li>• Discuss with students</li> <li>• Let students write personal texts and let them share their opinions</li> <li>• Make use of the interactive whiteboard (if available)</li> <li>• Make excursions linked to English (e.g. museum, cinema, theatre)</li> </ul> |
| Topics, tasks and lesson material | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Use tasks with a real purpose and which are relevant to students' lives</li> <li>• Include students in the choice of topics – offer them choices and ask them about their preferences</li> <li>• Choose topics that foster “philosophical development” of students – adapt topics (if necessary)</li> <li>• Deal with recent topics</li> <li>• Use authentic lesson material</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Use films, videos, texts, pictures, songs, books</li> <li>• Use apps and modern media (e.g. PowerPoint)</li> <li>• Engage students in online tasks through online quizzes, online homework, learning apps which they can also use on their phones</li> <li>• Use tasks in which students have to be active and have to think</li> <li>• Write a word or provocative phrases on blackboard</li> <li>• Use course books conscientiously – course book is not prescriptive, can/should be adapted – course book is only an offer</li> <li>• Substitute useless units with more useful and authentic material – leave out what you do not need/find appropriate</li> <li>• Use other books to complement your lesson material</li> <li>• Use instruments to sing songs</li> <li>• Use finger dolls</li> <li>• Embed topics, grammar and vocabulary in a context – create a situational and communicative context for a topic, for a grammar/vocabulary lesson</li> </ul>                                                                                                                                                           |
| Students' self-confidence | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Show students that you believe in them</li> <li>• Tell students that they can do more, that they know a lot</li> <li>• Show students that they can achieve their goals</li> <li>• Show students that they make progress</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Goals and expectations    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expect realistic outcomes from students</li> <li>• Tell students what the lesson is about</li> <li>• Establish clear lesson goals</li> <li>• Encourage students to improve themselves</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Feedback and assessment   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establish a transparent, consistent and clear system for grading students</li> <li>• Make more smaller tests instead of larger ones</li> <li>• Offer students a “second chance” (repeating tests)</li> <li>• Tell students that grades do not reflect their personality – grades do not express how much effort students invested</li> <li>• Tell students that grades do not determine their value – highlight that person is more important than his/her performance</li> <li>• Do not place grades at the centre of the lesson</li> <li>• Give students positive feedback and praise them</li> <li>• Provide written feedback on students' homework and comment what you like (e.g. “nice phrase”, “great formulation”)</li> <li>• Base most value of the students' grade on his/her homework</li> <li>• Tell students clear that they are allowed to make errors</li> <li>• Surprise students and reward them (e.g. with chocolate, take-home vocabulary test)</li> <li>• Use the “sandwich method” for giving feedback to students (praise – criticism – praise) and formulate your feedback in “I-statements”</li> </ul> |
| Culture                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bring material from other countries and highlight where they are from</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Other motivational influences | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Receiving international language certificates</li> <li>• Achieving a high CEFR level – “boost of motivation”</li> <li>• Doing a practical training abroad</li> <li>• Going abroad (also for short trips, language weeks abroad, stays abroad)</li> </ul> |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Also in secondary schools a positive teacher-student relationship is paramount for motivation to take place because the affiliative drive also concerns older students. In Daniel’s opinion, students’ attitude towards English changes if they like the teacher and he is definitely right that the affiliative drive is an important component in students’ motivation (Dörnyei 1994: 278). Moreover, teachers establish such a positive teacher-student relationship by using humour, by having a positive attitude, by showing students why their subject is important, by getting to know their students and by sharing personal experiences with students. Furthermore, spending free time with students was shown to strengthen the teacher-student relationship, as was also discovered by Farrell (2014: 32).

Creating a positive and constructive classroom atmosphere is equally motivating. This can be achieved by planning lessons that make fun, by establishing routines, by being interested in students’ lives and telling the class about their peers’ achievements, by being sensitive to students’ needs and state of mind and by changing plans if it benefits students.

As regards how lessons are taught in a motivating manner, competitions, funny examples and communicative language teaching (CLT) are motivating. Particularly in addressing students’ needs and in highlighting that the knowledge students gain will help them solve their problems and communicate in the real world is highly motivating to students. In addition, it makes sense to show students that they need English in the outside world and that they can make use of their skills. Excursions, such as going to the cinema, are most suitable and motivating for this purpose.

The fourth category dealing with lesson material shows that real-life and authentic tasks, recent topics and activities that are embedded in a situational and communicative context motivate students. In creating contexts that make sense to learners and that are relevant to their lives, the chance that students are motivated is, in Christian’s opinion, around 90-100%: „Du musst immer in einen Kontext springen, der für die Kinder einen Sinn gibt. Wenn du das schaffst, dann ist die Chance, dass sie motiviert sind nahezu, ich würde jetzt mal sagen, zwischen 90 und 100 Prozent” (Christian: LN241-242). Moreover, modern technology is also highly likely to motivate students, as was stressed by Stockwell (2013: 163). Daniel, for instance, uses many apps in his lessons which students also use for doing online tasks and quizzes as homework. In general, films, videos, texts, visuals, songs, books and finger dolls are materials students seem to like a lot. However, often the course book is the most common lesson material. In order to create a motivating learning experience with a course book, it is

essential that teachers do not see this resource as a guideline they have to follow; rather, teachers are free to leave units out and to complement the course book with other engaging material. In short, course books should be used critically.

A new macro-strategy included in this overview is that raising students' self-confidence has a positive impact on students' motivation. According to Thomas, if students realise that they make progress and that they can use the knowledge they acquire, students' self-confidence and motivation increase. In this context, it is important to show students that they already know a lot, that you as a teacher believe in them and that they can achieve their goals.

Moreover, having clear and realistic goals and expectations which students should achieve is likewise motivating. The task of the teacher is then to encourage students to make improvements.

The same accounts for the fact that feedback and grades can have a motivational influence on students. The "sandwich method" works well for giving feedback that motivates students. The name of the method derives from seeing feedback as a sandwich. Paula explains that first you start with praising students, in the middle you explain the critique formulated in "I-statements" which show the student your point-of-view and to round off, you finish with positive comments to end your feedback on a positive note. Additional motivational strategies in this category are to reward students, to provide them with written feedback on their homework, to develop a consistent, transparent and clear grading system and to place value on the personal development rather than on students' scholastic achievements. Christian highlights in this respect that teachers need to make clear to students that it is not their scholastic achievement that counts, but their personality and that they, as human beings, are great and valuable. Such a feedback is much more understandable and motivating to learners.

In this overview, also a cultural aspect was added, namely that students find material brought from other cultures motivating. However, compared to other research findings included above, the aspect that culture works as a motivational strategy is not present in the findings of this study. According to Dörnyei's and Csizér's (1998: 215) and Cheng's and Dörnyei's (2007: 161) *ten commandments of motivating L2 learners*, it is essential to "familiarise learners with L2-related values" and to teach them about the "target language culture". Probably the Austrian teachers deal with these cultural aspects through their choice of topics; however, none of these motivational strategies were explicitly mentioned by the participants.

Lastly, a further category was established, which contains that doing international language certificates and going abroad are extremely motivating to students. Thomas highlights in this context that also the CEFR levels are motivating because if students achieve a high level, they are proud and

experience a “boost of motivation”. Although these are no motivational strategies per se, teachers can help students to prepare for certificates and stays abroad and if teachers want to, they could even organise short trips or language weeks abroad. Involving students in planning and in preparing themselves for such a trip abroad would be exemplary motivational strategies through which learners could be familiarised with the target culture.

With regard to the literature reviewed previously, it is not useful to compare these findings to individual studies undertaken because of the different research approaches taken to analysing motivational strategies. However, when looking at the overview of motivational strategies presented in Section 4.4, almost all strategies were listed by the participants of this study. Minor differences exist because the participants did not phrase their strategies in the same way or because some strategies are too obvious to be stated by the participants (e.g. learn students’ names). Still, most motivational strategies are represented within this study. Those strategies that were not mentioned (e.g. avoid social comparison, avoid face-threatening tasks, review previous lessons, vary level of difficulty, promote learner autonomy, teach self-motivating strategies) does not mean that the participants do not apply them. Rather, it has to be kept in mind that this study analysed teachers’ *beliefs*, which means that the participants did not receive any input, in the sense that they were not provided with a list of motivational strategies. Therefore, it is fascinating that the interviews yielded such a broad repertoire of motivational strategies. In addition, the interviews revealed many more motivational strategies than those that were included in the overview above (e.g. establish routines, mediate between teachers, make competitions, teach CLT, go on excursions, use apps, use online learning material, place more value on personal development than on grades) that are, for sure, highly motivating to students and that might be evidence of the participants’ motivation, professionalism and passion.

Talking about professionalism and passion, many motivational strategies reported by the participants can also be interpreted as features of professional and passionate teachers. These include using humour, having a positive attitude, relating to students’ feelings, needs, interests and real-life outside the classroom and believing in students. Based on these findings, it can be concluded that the teacher’s passion is visible in and transmitted through his/her use of motivational strategies. The same is true for professionalism because what was considered to be professional (e.g. plan lessons carefully, change lesson plan if necessary, take risks, establish a professional teacher-student relationship, develop a clear and consistent grading system) can likewise be interpreted as motivational strategies. In this regard, the teacher’s motivation, passion and professionalism are in a close relationship with the teacher’s use of motivational strategies.

### 5.3.6 The influence of the learners' age

Investigating whether the age of learning English has an influence on how teachers should motivate their students, all participants unequivocally confirmed the hypothesis that learners have to be motivated age appropriately. However, the age difference of learners need not necessarily entail that completely different strategies have to be used for different age groups, as is explained below.

The reasons why a different age cohort should be motivated differently are manifold. Christian stresses that the didactics between primary school and secondary school differ and that learners are not motivated in the same way. This is the reason because older and younger learners differ in their emotional development, as stated by Christian and Johanna. In Nina's opinion, even the school type is influential in this matter. Daniel finds that whereas older learners are best motivated with the argument that English has a real-life purpose because they need it later in their lives, younger learners can hardly be motivated with this reasoning. Thomas agrees with Daniel that the older the students the more easily they can be motivated with the reason that they need English later in their everyday lives and future jobs.

Another reason why motivation differs is because younger learners are more playful and are therefore motivated more through playful elements such as games which might be too childish for older students. Although it is undoubtedly true that younger learners are more playful, it has to be emphasised that most strategies can be used for all age cohorts. Nina, for instance, reports that her older students enjoyed listening to fairy tales although they would say that fairy tales are too childish for them. Likewise, Johanna holds the view that many strategies such as showing pictures are motivating for both age groups. According to Paula, younger and older learners need not be motivated through different strategies because in principle they find the same strategies motivating, such as receiving praises.

There seems to be a general tendency towards the opinion that younger learners are more easily motivated. Both Nina and Thomas see younger students as being intrinsically motivated whereas older learners are more extrinsically motivated, which they give as a reason why it is easier to motivate younger learners. Likewise, Paula states that younger learners are easier to motivate because of their interest, curiosity and enthusiasm, which is the reason why in her opinion, some strategies, such as role plays, work better for younger learners. Moreover, both primary school teachers, Nina and Johanna, find that older students, because of puberty, are harder to motivate. Johanna elaborates that younger learners are not distracted as quickly as older learners by their phones and wide-ranging interests and that the topics dealt with in class are closer to students' everyday lives, which are probable reasons why she believes that younger learners are easier to motivate. Generally speaking,

there is concordance that younger learners are easier to motivate because they do not need a lot to be motivated – easy and small strategies like showing a picture or raising a question are sufficient because due to their developmental stage, they are anyway easier to fascinate for a topic than it is the case for older learners.

The controversial beliefs about the learners' age might be due to the difference between strategy and activity. The concept of “strategy” is at a more abstract level than “activity”. What the teachers probably meant when stressing that younger and older learners have to be motivated differently is that the activities, and not the strategies, have to differ. To exemplify, using pictures is a valuable motivational strategy for all ages. However, one and the same picture cannot be used for primary and secondary pupils because the picture and the activity linked to the picture should be age appropriate and correspond to the learners' developmental stage.

Whether age accounts for obvious differences in motivational strategies used in primary and secondary schools can be explored when comparing Table 8 and Table 9<sup>31</sup>. Indeed, differences exist. The features that are most distinctive from motivational strategies in secondary schools are that in primary schools English is learned through many playful elements and through a lot of movement. For secondary schools, on the contrary, it is palpable that students are older and hence can be best motivated through highlighting the real-life purposes they can achieve through English. It seems like the older students are, the more they understand that they will need English for their working life and the more they seem to be motivated, as is exemplified by Thomas (LN42-43): „alleine schon die Tatsache, dass einfach eine Sprache, eine Fremdsprache später im Berufsleben wichtig ist, ist schon einmal eine Grundmotivation“. Moreover, media seem to play a more important role in secondary education than is the case for primary education. Other differences are that some strategies such as role plays, imitating students' behaviour and letting students work on the floor are more restricted to primary school pupils. Logically, also the type of rewards depends on the age of learners, but in general, many motivational strategies are of equal importance and can be used in both teaching contexts.

Nevertheless, emphasis should be placed on the fact that showing your students that you are motivated, which entails being professional and passionate, can be considered to be a motivational strategy, probably even as one of the most effective strategies for all ages. Since the teacher's motivation is contagious, Johanna (LN255-256) is definitely right in her opinion that the more a

---

<sup>31</sup> Surprisingly, no teacher stressed whether there is a difference between motivational strategies in lower and upper secondary, which is also the reason why lower and upper secondary were put together in the analysis. Undoubtedly, this aspect would require further investigation.

teacher is motivated, the fewer strategies he/she has to apply: „wenn du als Lehrerpersönlichkeit schon motivierend bist, dann kannst du dich mit allem anderen zurücknehmen”.

As regards the hypothesis that there is a clear difference between the use of motivational strategies used in primary and secondary schools, the two tables included above illustrate that differences exist. However, on closer examination, the strategies do not differ too greatly from one another, which rejects the hypothesis. Although it is confirmed that students have to be motivated age appropriately, this does not mean that teachers need a completely different set of motivational strategies for different learner ages. Rather, the strategies have to be adapted to the age of learners. Showing pictures can be motivating to both age cohorts in case the picture mirrors the developmental stage of the learners. General strategies that differ according to the ages are that the older the students, the more they have to be treated as adults who learn differently and who learn English for their lives. Younger students, however, are more easily motivated in a playful manner and by small things such as realia because of their curiosity and fascination for almost everything that is new to them. In this regard, the answer for the third research question is that most motivational strategies can be perfectly applied to younger and older students. Instead of finding a new strategy, what counts is that the teacher is motivated and that activities he/she applies are age appropriate.

### **5.3.7 Other relevant findings**

A finding that was briefly mentioned above but which is worth describing in more detail concerns the teacher's experience. It was repeatedly believed that the teacher's experience correlates with his/her success as a teacher and as a motivator. Nina sees experience as a feature of being a good teacher, for instance. Moreover, she links the teacher's motivation to his/her job satisfaction: the more satisfied the teacher, the better he/she motivates. In Christian's and Johanna's opinion, it is easier to motivate students if teachers have a broad repertoire, which they partly gain through expanding their experience. Daniel links experience to the teacher's identity in saying that the more a teacher knows him/herself, the more he/she has found his/her identity as a teacher, the better he/she motivates students because he/she feels more secure and experienced.

Regardless of how much experience teachers have, the participants share the view that there is no “recipe” for teaching. No rules tell teachers what works in every context, a fact which was stressed by Daniel and Thomas. Similarly, Christian said that not every motivational strategy is suitable and whereas one strategy works for one teacher, the same might not necessarily be true for another teacher, a fact which was also highlighted by Dörnyei (2001: 30).

Having described the motivational impact of the Matura, Thomas sees this final exam also as restricting his freedom and flexibility. In his opinion, teachers are restricted in their teaching because

of the standardised testing format, meaning that their choice of topics and material is somewhat limited. Investigating the implications of the Matura on students' motivation, unfortunately, goes beyond the scope of this paper, but would undoubtedly offer valuable insights into the students' motivation.

The last relevant finding is well suited for rounding this section off. It is a piece of advice of Christian. He explains that what probably matters most in teaching and motivating students is the teacher's attitude towards his/her students. If a teacher has a positive attitude and a passion for his/her students, teachers can achieve most. Especially students who often make a teacher's life hard, whom Christian labels as "nasty pieces of work", do not expect that teachers have a positive attitude towards them, but especially in facing each individual student with a positive and loving attitude, the students' behaviour can be changed in a positive direction. Therefore, what Christian recommends is to remind oneself to see one's students as one's darlings before entering a classroom:

Was einstellungsmäßig enorm wichtig ist, wenn du in eine Klasse hineingehst, nimm dir den Satz vor „dort drin sitzen jetzt meine Schätze“ [...]. Das hilft einem vor allem auch, wenn du weißt, in der Klasse ist jetzt vielleicht ein Ekelpaket, ist egal. Begegne ihnen immer mit dem Hintergedanken, ihr seid alle Schätze. Und du wirst manchmal erleben, dass die Ekelpakete völlig überrascht sind mit dieser Grundhaltung, weil sie die nicht wirklich oft erleben. Und dann kannst du wirklich sensationelle Änderungen, Verhaltensänderungen, bewirken. Also deine eigene Einstellung ist enorm wichtig. Und wenn du reingehst mit dem Hintergedanken, da sitzen jetzt meine Schätze drin, dann strahlst du das auch aus (Christian: LN392-399).

In view of this statement, having a positive and loving attitude towards every single student is probably the basis for developing into a motivated, professional and passionate teacher and being motivated, professional and passionate is most likely the most effective motivational strategy.

## 5.4 Summary

Chapter 5 presented the teacher cognition study of this paper. With the purpose to analyse how motivated, professional and passionate Austrian teachers of EFL primary and secondary education motivate their students, what they see as features of professionalism and passion and how motivation differs according to the age of learners, seven interviews were conducted with exemplarily motivated, professional and passionate teachers.

In choosing the seven participants based on the criteria that they have to be professional and passionate and in investigating whether a different age of learners requires different techniques to motivate students, motivational strategies could be analysed from a new perspective. This is the case because no prior study seems to have analysed the beliefs of professional and passionate teachers explicitly. Moreover, no study which was summarised in the literature review appears to have

thematized the age of learners as a fundamental component of students' motivation. In addition, teacher cognition studies that analysed teacher's beliefs qualitatively through interviews are rare – most often, motivational strategies were analysed quantitatively, thereby limiting the participants in sharing their valuable experiences and beliefs.

In this regard, the findings of this study complement research on teacher cognitions on motivational strategies. The results were obtained through analysing the transcripts of the interviews through a qualitative content analysis. The codes were put into seven categories and interpreted in view of answering the research questions. Of course, this study is not without its limitations, which are described in the conclusion.

In a nutshell, the students' and the teachers' motivation were found to be in a close relationship and vitally important for learning and teaching English. Likewise, all participants saw that their own motivation, professionalism and passion have a positive impact on motivating students. Moreover, none of these three teacher characteristics alone suffices to motivate students: the teacher's motivation, professionalism and passion interact and the interplay of all features is what makes a motivating teacher. As regards the teachers' use of motivational strategies, a plethora of useful techniques was obtained and it was discovered that transmitting the teachers' motivation, professionalism and passion is a remarkably effective motivational strategy. Interestingly, the comparison between strategies in primary schools and secondary schools revealed that almost all strategies are suitable for all age cohorts. However, although the strategies themselves do not necessarily differ, the strategies have to be age appropriate, meaning that material such as pictures or videos, games and rewards used have to correspond to the learners' development.

## **6 Conclusion**

In this thesis, I investigated how learners of primary and secondary education can be best motivated to learn English as a foreign language. For this purpose, I referred to the valuable experience of seven exemplary Austrian primary and secondary English teachers who displayed in a questionnaire that they are professional and passionate. In addition to examining the role of motivation for learning and teaching English and how the participants define professionalism and passion, I was interested in discovering what motivational strategies these teachers apply in their English lessons. In brief, the following three research questions built the basis for this paper:

- 1) How important is motivation for learning and teaching English?
- 2) What are features of professional and passionate teachers and to what extent do these personal characteristics interrelate with the students' motivation?

- 3) What motivational strategies do motivated, professional and passionate teachers report to apply in their lessons and does the use of strategies differ according to the age of learners?

Before I could answer these questions, it was necessary to lay the theoretical foundations. The literature review started with acknowledging in Section 2.1 that English has assumed a superior status in today's globalised world and that despite the ostentatious importance of English, motivation is considered to be greatly responsible for acquiring a foreign or second language successfully and for facilitating the learning process. In this regard, L2 motivation theories such as those developed by Gardner and Lambert (1959, 1972), Dörnyei (1994, 2005), Williams and Burden (1997), Dörnyei and Otto (1998) were outlined in order to illustrate the main principles of motivation and the multifarious effects that influence the students' motivation. One of the most decisive influences in motivating students turned out to be the language teacher who bears a lot of responsibility in the process of motivating learners. In this respect, it was discussed that teachers who are motivated have the most positive impact on students' motivation (Dresel & Hall 2013: 112; Dörnyei & Ushioda 2011: 158). However, being motivated is not the sole personal characteristic that is crucial for motivating or demotivating students. Rather, two further features interplay, namely professionalism and passion. These three teacher characteristics were explored in detail in Section 3.2 by referring to Phelps (2006), Mustafa (2013), Gill (2005), Sachs (2016), Day (2004, 2009) and Fried (2001) before providing in Chapter 4 a summary of general studies on motivational strategies (e.g. Dörnyei & Csizér 1998; Guilleteaux & Dörnyei 2007; Bernaus et al. 2009) and teacher cognition studies (Cowie & Sakui 2011; Hapsari 2013; Waddington 2017) that analysed teachers' beliefs on techniques to motivate learners. Since the literature review revealed that empirical findings on teacher cognitions with regard to motivational strategies in general and the learners' age in particular are rare and that no study seems to have applied certain criteria to the participants, the study conducted in this paper could provide some significant findings to extend research on teacher cognition studies on motivational strategies.

With regard to the first research question, the results of the qualitative content analysis provided unambiguous evidence that motivation is a fundamental requirement for learning and teaching English. All participants unequivocally agreed that nothing, neither for students nor for teachers, is possible without being motivated.

The second research question requires a more elaborate answer because features of professional and passionate teachers are diverse. Being professional means having sufficient knowledge about the language, about content and about how to teach learners. This knowledge should be continuously extended through teacher professional development and through reflective teaching. Moreover, planning lessons, establishing broad and small goals and doing follow-up work are part of the

teacher's professionalism. In addition, professional teachers take risks, assess the situation and change their plans if students will profit from different lesson content. Professional teachers are also authentic, engage in putting useful lesson material together, are empathetic towards students, establish a professional atmosphere with colleagues, students and their parents, set up realistic expectations for students, are consistent and transparent in their grading and have a positive attitude. Furthermore, professional teachers were found to be motivated and passionate. Moving to the teacher's passion, a passionate teacher wants to increase his/her knowledge through teacher professional development, is authentic, energetic and motivated, shows this in his/her body language, is passionate about teaching, about his/her subject and about students, wants to get to know his/her students and invests time for them, creates a constructive and welcoming classroom atmosphere, plans lessons, searches for appropriate material and awakens interest in students. Generally speaking, teachers who are motivated were seen to be professional and passionate. In turn, many of these features I listed are signs of professionalism and passion, thereby illustrating that the teacher's motivation, professionalism and passion greatly interconnect. Additionally, the analysis indicated that the interrelationship between these three salient teacher characteristics is what students need in order to be motivated. The most reasonable conclusion is in this regard that if teachers are motivated, professional and passionate, they have the necessary prerequisites teachers need for motivating their learners. In this regard, these three characteristics can also be interpreted as a remarkably effective motivational strategy.

In addition, teachers can motivate their learners through motivational strategies. The analysis of the interviews resulted in a plethora of motivational strategies. The most essential features of the macro-strategies are briefly summarised to provide an answer for the third research question. The establishment of a positive teacher-student relationship is essential because students tend to do more if they like their teacher. It is also important to create a constructive and welcoming classroom atmosphere, which can be achieved through analysing needs of students, including learners in the choice of contents and materials and adapting lessons to situations. Furthermore, plays, books, films, media, pictures, realia, songs and apps are all motivating learning materials. It is equally motivating to have clear expectations towards students and to tell them that you believe that they can reach their goals. Lastly, grades have a considerable impact on students' motivation. In establishing a consistent and transparent grading system and in emphasising students' personality and individual achievements rather than the grade itself, grades and feedback can have a motivational influence on students.

Surprisingly, all motivational strategies reported by the participants can be perfectly applied to primary and secondary education, provided that they are adapted to the age of the learners. Contrary to my initial perception, a different age group does not necessitate different motivational strategies.

However, some differences exist between learners of different ages, namely that primary school pupils tend to be motivated more with small and simple strategies because they seem to be motivated more easily. In contrast to younger students, for older students it is highly motivating to stress that they will need English for their real lives outside the classroom. Additionally, it seems like the older the students, the easier they are to motivate through a variety and broad repertoire of motivational strategies so that their needs and interests, which are likely to be more diverse than it is the case for primary students, can be perfectly addressed. A further aspect which should be emphasised is that whether teachers are motivated, professional and passionate is visible in their use of motivational strategies. In this respect, everything elaborated within this paper is highly interrelated and probably the most effective motivational strategy is to be motivated, professional and passionate.

Despite these significant findings this study is not without its limitations. It is true that a drawback of teacher cognition research and open-ended research instruments could be that “teachers’ responses may reflect their views of what *should* be done rather what they actually do” (Borg 2015: 217) [original emphasis]. Possibly, the findings do not mirror the reality of the teacher’s motivational strategies used in class. The only solution to investigate whether the strategies are actually applied in the classroom would be to complement the study with observations, which, unfortunately, was not feasible in this context. Furthermore, the results are clearly limited to the teachers’ perspectives and did not provide any evidence whether the strategies are as effective as the participants believe. To overcome this limitation, students’ beliefs should be considered and it should be tested what strategies have the most positive effect on students’ motivation to learn English. Although it is highly probable that I found exemplary teachers because they administered a questionnaire prior to the interviews, it would have also been valid to involve students in the process of selecting the most motivated, professional and passionate teachers because they know best which teachers fulfil these criteria. Moreover, I am aware of the fact that the findings only represent the views of seven teachers. More participants, especially primary school teachers, would be needed to provide more empirical evidence on how “the best” teachers motivate their learners. Notwithstanding these limitations, I made a first attempt to combine the complex constructs of motivation with professionalism and passion, which are all in itself difficult to research because they are neither easy to observe nor measurable.

Finally, I believe that this thesis will be read by both experienced and future teachers and will invite them to reflect about their motivation, professionalism and passion and their use of motivational strategies. Moreover, I sincerely hope that this paper will be able to shift emphasis more towards seeing the teacher’s motivation, professionalism and passion as the main and most effective conditions that generate and maintain student motivation.

Speaking for myself, I can only add that my thesis is of outstanding value to myself and my future teaching practice. My aim was not to show which strategies are most effective or most frequently used, but to learn from the experience of motivated, professional and passionate teachers and to gain a repertoire of motivational strategies which work for these seven teachers and which might also work for me. Logically, in my lessons, I will not be able to apply all strategies and not all strategies might have the desired effect. Still, this repertoire of motivational strategies and especially the variety of what characterises professional and passionate teachers enables me to develop my own style and identity as a teacher. Most importantly, I noticed that no motivational strategy guarantees that my students are motivated. This is the case because no motivational strategy will be effective if students see their teacher as someone who is demotivated, unprofessional and who lacks passion. It depends on my attitude how motivated my students are: if I face my students with a positive and respectful attitude and if I am motivated, professional and passionate, I can achieve most and then I can apply motivational strategies to strengthen motivation. In this way and referring back to the introduction, I can be a champion for my students.

## 7 Bibliography

- Anderson, Lorin W. 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Appleyard, Keith; Wallace, Susan; Appleyard, Nancy. 2014. *The Professional Teacher in Further Education*. Northwich: Critical Publishing.
- Bandura, Albert. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bernaus, Mercè; Gardner, Robert C. 2008. "Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement". *Modern Language Journal*, 92(3), 387-401.
- Bernaus, Mercè; Wilson, Annie; Gardner, Robert C. 2009. "Teachers' Motivation, Classroom Strategy Use, Students' Motivation and Second Language Achievement". *Porta Linguarum* 12, 25-36.
- BMBWF. 2014. "Unterrichtspraktikumsgesetz".  
[https://www.bmb.gv.at/schulen/lehrdr/gesetze\\_verordnungen/upg.html#a01](https://www.bmb.gv.at/schulen/lehrdr/gesetze_verordnungen/upg.html#a01) (29 January 2018).
- Boo, Zann; Dörnyei, Zoltán; Ryan, Stephen. 2015. "L2 Motivation Research 2005-2014: Understanding a Publication Surge and a Changing Landscape". *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* 55, 145-157.
- Borg, Simon. 2003. "Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on what Teachers Think, Know, Believe, and Do". *Language Teaching* 36(2), 81-109.
- Borg, Simon. 2015. *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London: Bloomsbury Academic.
- Chambers, Gary N. 1999. *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cheng, Hsing-Fu. Dörnyei, Zoltán. 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.
- Clément, Richard; Gardner, Robert C.; Smythe, Padric C.; Davidson, Park O. 1977. "Motivational Variables in Second Language Acquisition: A Study of Francophones Learning English". *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des Sciences du comportement* 9(2), 123-133.
- Clément, Richard; Dörnyei, Zoltán; Noels, Kimberly. 1994. "Motivation, Self-confidence and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom". *Language Learning* 44, 417-448.
- Collins, Mary L. 1976. "The Effects of Training for Enthusiasm on the Enthusiasm Displayed by Preservice Elementary Teachers". *Association of Teacher Educators Research Award* (1975-1976), 1-57.
- Cowie, Neil; Sakui, Keiko. 2011. "Crucial but Neglected: English as a Foreign Language Teachers' Perspectives on Learner Motivation". In Murray, Garold; Gao, Xuesong; Lamb, Terry (eds.). *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 212-228.
- Crystal, David. 2003. *English as a Global Language*. (2<sup>nd</sup> edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 1988. *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, Christopher. 2004. *A Passion for Teaching*. London: Routledge Falmer.
- Day, Christopher. 2009. "A Passion for Quality: Teachers who Make a Difference". *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 30(3), 4-13.
- Deniz, Sabahattin. 2010. "Student-Teachers' Evaluation of the Motivational Strategies Used in Foreign Language Teaching". *Social Behavior and Personality* 38(9), 1269-1286.
- Distad, Linda S.; Brownstein, Joan C. 2004. *Talking Teaching: Implementing Reflective Practice in Groups*. Oxford: Scarecrow Education.
- Dörnyei, Zoltán. 1990. "Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning." *Language Learning* 40, 45-78.

- Dörnyei, Zoltán. 1994. "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom". *The Modern Language Journal* 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Zoltán. 1996. "Moving Language Learning Motivation to a Larger Platform for Theory and Practice". In Oxford, Rebecca L. (ed.). *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Hawai'i: University of Hawai'i, 89-101.
- Dörnyei, Zoltán. 1998. "Motivation in Second and Foreign Language Learning". *Language Teaching* 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Zoltán. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán. 2003. "Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications". *Language Learning* 53(1), 3-32.
- Dörnyei, Zoltán. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Zoltán. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Zoltán. 2010. *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. (2<sup>nd</sup> edition). New York: Routledge.
- Dörnyei, Zoltán; Csizér, Kata. 1998. "Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study". *Language Teaching Research* 2(3), 203-229.
- Dörnyei, Zoltán; Ibrahim, Zana; Muir, Christine. 2015. "'Directed Motivational Currents': Regulating Complex Dynamic Systems through Motivational Surges". In Dörnyei, Zoltán; MacIntyre, Peter D.; Henry, Alastair; Al-Hoorie, Ali H. (eds.). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 95-105.
- Dörnyei, Zoltán; Ryan, Stephen. 2015. *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei, Zoltán; Otto, Istvan. 1998. "Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation". *Working Papers in Applied Linguistics* 4, 43-69.
- Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema. 2009. "Motivation, Language Identities and the L2 Self: A Theoretical Overview". In Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 1-8.
- Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema. 2011. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Dresel, Markus; Hall, Nathan C. 2013. "Motivation". In Hall, Nathan C.; Götz, Thomas (eds.). *Emotion, Motivation, and Self-Regulation: A Handbook for Teachers*. Bringley: Emerald, 57-122.
- Ellis, Nick C.; Larsen-Freeman, Diane. 2006. "Language Emergence: Implications for Applied Linguistics – Introduction to the Special Issue". *Applied Linguistics* 27(4), 558-589.
- Ellis, Rod. 2005. "Principles of Instructed Language Learning". *System* 33, 209-224.
- European Commission/EACEA/Eurydice. 2017. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat. 2014. *Foreign Language Learning Statistics*.  
[http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign\\_language\\_learning\\_statistics#Secondary\\_education](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics#Secondary_education) (19 October 2017).
- Eurostat. 2017. *Pupils by Education Level and Modern Foreign Language Studied*.  
[http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ\\_uoe\\_lang01&lang=en](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uoe_lang01&lang=en) (18 November 2017).
- Farrell, Thomas S. 2014. "Reflecting on Teacher-Student Relations in TESOL". *ELT Journal* 69(1), 26-34.
- Fried, Robert L. 2001. *The Passionate Teacher: A Practical Guide*. Boston: Beacon Press.
- Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E. 1959. "Motivational Variables in Second-Language Acquisition". *Canadian Journal of Psychology* 13(4), 266-272.

- Gardner, Robert C.; Lambert, Wallace E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley: Newbury House Publication.
- Gill, Vickie. 2005. *The Ten Commandments of Professionalism for Teachers: Wisdom from a Veteran Teacher*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Guerrero, Mario. 2014. "Motivation in Second Language Learning: A Historical Overview and Its Relevance in a Public High School in Pasto, Colombia". *HOW* 22(1), 95-106.
- Guilloteaux, Marie J.; Dörnyei, Zoltán. 2008. "Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation". *TESOL Quarterly* 42(1), 55-77.
- Hapsari, Winda. 2013. "Teacher's Perceived Characteristics and Preferences of Motivational Strategies in the Language Classroom". *TEFLIN Journal* 24(2), 113-134.
- Harden, Ronald M.; Laidlaw, Jennifer M. 2012. "Being an Enthusiastic and Passionate Teacher". In Harden, Ronald M.; Laidlaw, Jennifer M. (eds.). *Essential Skills for a Medical Teacher: An Introduction to Teaching and Learning in Medicine*. London: Elsevier Ltd.
- Harmer, Jeremy. 2001. *The Practice of English Language Teaching*. (3<sup>rd</sup> edition). Harlow: Longman.
- Hattie, John. 2003. "Teachers Make a Difference, what is the Research Evidence?". Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us? Australian Council for Educational Research (ACER), Oct. 2003.  
[http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research\\_conference\\_2003](http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003) (19 October 2017).
- Hattie, John. 2010. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Heckhausen, Heinz; Gollwitzer, Peter M. 1987. "Thought Contents and Cognitive Functioning in Motivational versus Volitional States of Mind". *Motivation and Emotion* 11, 101-120.
- Hedge, Tricia. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hornstra, Lisette; Mansfield, Caroline; Van Der Veen, Ineke; Peetsma, Thea; Volman, Monique. 2015. "Motivational Teacher Strategies: The Role of Beliefs and Contextual Factors". *Learning Environments Research* 18(3), 363-392.
- Kakar, Sehrish Khan; Pathan, Zahid Hussain. 2017. "Exploring the Motivational Strategies Practiced by Pakistani EFL Teachers to Motivate Students in Learning English Language". *International Journal of English Linguistics* 7(2), 117-123.
- Kalaja, Paula; Barcelos, Ana Maria Ferreira; Aro, Mari; Ruohotie-Lyhty, Maria. 2016. *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kamal, Heidari Soureshjani; Noushin, Naseri. 2011. "The Interrelationship of Instrumental, Integrative, Intrinsic, and Extrinsic Motivations and the Lexical-oriented Knowledge among Persian EFL Language Learners". *Theory and Practice in Language Studies* 1(6), 662-670.
- Katz, Idit; Shahrar, Bat-Hen. 2015. "What Makes a Motivating Teacher? Teachers' Motivation and Beliefs as Predictors of their Autonomy-Supportive Style". *School Psychology International* 36(6), 575-588.
- Keller, Melanie M. Goetz, Thomas; Becker, Eva S.; Morger, Vinzenz; Hensley, Lauren. 2014. "Feeling and Showing: A New Conceptualization of Dispositional Teacher Enthusiasm and its Relation to Students' Interest". *Learning and Instruction* 33, 29-38.
- Keller, Melanie M.; Hoy Woolfolk, Anita; Goetz, Thomas; Frenzel, Anne C. 2016. "Teacher Enthusiasm: Reviewing and Redefining a Complex Construct". *Educational Psychology Review* 28(4), 743-769.
- Kimura, Yuzo. 2014. "ELT Motivation from a Complex Dynamic Systems Theory Perspective: A Longitudinal Case Study of L2 Teacher Motivation in Beijing". In Csizér, Kata; Magid, Michael (eds.). *The Impact of Self-Concept on Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 310-330.

- Kunter, Mareike; Frenzel, Anne; Nagy, Gabriel; Baumert, Jürgen; Pekrun, Reinhard. 2011. "Teacher Enthusiasm: Dimensionality and Context Specificity". *Contemporary Educational Psychology* 36(4), 289-301.
- Kunter, Mareike; Klusmann, Uta; Baumert, Jürgen; Richter, Dirk; Voss, Thamar; Hachfeld, Axinja; Graesser, Arthur C. 2013. "Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development". *Journal of Educational Psychology* 105(3), 805-820.
- Kvale, Steinar. 2010. *Doing Interviews*. Los Angeles: Sage.
- Lazarides, Rebecca; Buchholz, Janine; Rubach, Charlott. 2018. "Teacher Enthusiasm and Self-Efficacy, Student-Perceived Mastery Goal Orientation and Student Motivation in Mathematics Classrooms". *Teaching and Teacher Education* 69, 1-10.
- Lightbown, Patsy; Spada, Nina. 2013. "Individual Differences in Second Language Learning". In Lightbown, Patsy; Spada, Nina (eds.). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 75-101.
- Liu, Lin; Zhang, Ying. 2014. "Enhancing Teachers' Professional Development through Reflective Teaching". *Theory and Practice in Language Studies* 4(11), 2396-2401.
- Matsuzaki Carreira, Junko. 2005. "New Framework of Intrinsic/Extrinsic and Integrative/Instrumental Motivation in Second Language Acquisition". *The Keiai Journal of International Studies* 16, 39-64.
- Moè, Angelica. 2011a. "Motivated Teachers Motivate Students: Instructional Practices for Enhancing Students' Motivation". In Henderson, Jamie P.; Lawrence, Adam D. (eds.). *Teaching Strategies*. New York: Nova Science Publishers, 275-285.
- Moè, Angelica. 2011b. "Emotional Contagion in the Classroom: How much Can a Teacher's Enthusiasm Increase Students' Achievement Motivation?". In Henderson, Jamie P.; Lawrence, Adam D. (eds.). *Teaching Strategies*. New York: Nova Science Publishers, 367-375.
- Mustafa, Nur M. 2013. "High School Teacher Professionalism in Enhancing the Quality of Teaching and Learning". *Asian Social Science* 9(12), 168-175.
- Nosratinia, Mania; Moradi, Zahra. 2017. "EFL Teachers' Reflective Teaching, Use of Motivational Strategies, and their Sense of Efficacy". *Journal of Language Teaching and Research* 8(2), 431-439.
- OED Online. Oxford University Press. 2017. "professional, adj. and n.". <http://www.oed.com.uaccess.univie.ac.at/view/Entry/152053?redirectedFrom=professional+development#eid28088484> (21 November 2017).
- Ortega, Lourdes. 2009. *Understanding Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Oxford, Rebecca; Shearin, Jill. 1994. "Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework". *Modern Language Journal* 78(1), 12-28.
- Papi, Mostafa; Abdollahzadeh, Esmaeel. 2012. "Teacher Motivational Practice, Student Motivation, and Possible L2 Selves: An Examination in the Iranian EFL Context". *Language Learning* 62(2), 571-594.
- Patrick, Brian C.; Hisley, Jennifer; Kempler, Toni. 2000. "'What's Everybody So Excited about?': The Effects of Teacher Enthusiasm on Student Intrinsic Motivation and Vitality". *The Journal of Experimental Education* 68(3), 217-236.
- Phelps, Patricia H. 2006. "The Three Rs of Professionalism". *Kappa Delta Pi Record* 42(2), 69-71.
- Pierson, Rita. 2013. *Every Kid Needs a Champion*. TED Talks Education, May 2013. [https://www.ted.com/talks/rita\\_pierson\\_every\\_kid\\_needs\\_a\\_champion?language=de](https://www.ted.com/talks/rita_pierson_every_kid_needs_a_champion?language=de) (21 January 2018).
- Richards, Jack C.; Farrell, Thomas S. C. 2005. *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, Allion M. 2000. "Peer Groups as a Context for the Socialization of Adolescents' Motivation, Engagement, and Achievement in School". *Educational Psychologist* 35(2), 101-111.
- Sachs, Judyth. 2016. "Teacher Professionalism: Why Are we still Talking about it?". *Teachers and Teaching* 22(4), 413-425.

- Saldaña, Johnny. 2009. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage.
- Saldaña, Johnny. 2011. *Fundamentals of Qualitative Research*. New York: Oxford University Press.
- Schiefele, Hans. 1963. *Motivation im Unterricht: Beweggründe menschlichen Lernens und ihre Bedeutung für den Schulunterricht*. Munich: Franz Ehrenwirth Verlag KG.
- Schmidt, Richard; Boraie, Deena; Kassabgy, Omneya. 1996. "Foreign Language Learning Motivation: Internal Structure and External Connections". In Oxford, Rebecca L. (ed.). *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Hawai'i: University of Hawai'i, 9-70.
- Schön, Donald. 1983. *The Reflective Practitioner: how Professionals Think in Action*. La Vergne: MyiLibrary.
- Scott, Jeppe. 2015. "The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs". In Fives, Helenrose; Gill, Michele G. (eds.). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge, 13-30.
- Seidlhofer, Barbara. 2011. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Statistik Austria. 2017. *Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2016/17*.  
[https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/schulen\\_schulbesuch/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html) (09 January 2018).
- Steinmayr, Ricarda; Spinath, Birgit. 2009. "The Importance of Motivation as a Predictor of School Achievement". *Learning and Individual Differences* 19, 80-90.
- Stockwell, Glenn. 2013. "Technology and Motivation in English-Language Teaching and Learning". In Ushioda, Ema (ed.). *International Perspectives on Motivation: Language Learning and Professional Challenges*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 156-175.
- Sugita, Maya. 2007. ["Motivational Strategy for English Classes in Secondary Schools: Analyses from Teachers' Point of View"]. In Takeuchi, Osami et al. (eds.). [*Explorations of English Language Instruction*]. Tokyo: Sanseido, 256-266. [Translated titles].
- Sugita, Maya; Takeuchi, Osami. 2010. "What Can Teachers Do to Motivate Their Students? A Classroom Research on Motivational Strategy Use in the Japanese EFL Context". *Innovation in Language Learning and Teaching* 4(1), 21-35.
- Ushioda, Ema. 2012. "Motivation". In Burns, Anne (ed.). *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 77-85.
- Ushioda, Ema. 2013. "Motivation and ELT: Global Issues and Local Concerns". In Ushioda, Ema (ed.). *International Perspectives on Motivation: Language Learning and Professional Challenges*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1-17.
- Ushioda, Ema. 2016. "Language Learning Motivation Through a Small Lens: A Research Agenda". *Language Teaching* 49(4), 564-577.
- Ushioda, Ema; Dörnyei, Zoltán. 2017. "Beyond Global English: Motivation to Learn Languages in a Multicultural World: Introduction to the Special Issue". *The Modern Language Journal* 101(3), 451-454.
- Vallerand, Robert J.; Blanchard, Céline; Mageau, Geneviève A.; Koestner, Richard; Ratelle, Catherine; Léonard, Maude; Gagné, Marylène; Marsolais, Josée. 2003. "Les Passions de l'Âme: On Obsessive and Harmonious Passion". *Journal of Personality and Social Psychology* 85(4), 756-767.
- Waddington, Julie. 2017. "Teacher Understanding and Implementation of Motivational Strategies in ELT". *ELT Journal*. 27 September, 1-13.
- Williams, Marion; Burden, Robert L. 1997. *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wlodkowski, Raymond J. 2008. *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. (3<sup>rd</sup> edition). San Francisco: Jossey-Brass.

## 8 Appendix

### 8.1 German summary

Obwohl Englisch die meistgelernte Fremdsprache in Europa ist, haben viele schon am eigenen Leib erfahren, dass das Erlernen einer Fremdsprache oft mit Hürden verbunden ist. In dieser Hinsicht ist Motivation ein Bestandteil, welcher den Lernprozess erleichtert und welcher oft mit Erfolg in einer Fremdsprache in Verbindung gebracht wird. Motivation ist ein komplexes und breitgefächertes Themengebiet, dennoch herrscht Übereinstimmung in der Ansicht, dass der/die Lehrer/in große Verantwortung für das Motivieren seiner/ihrer Schüler/innen trägt. Außerdem konnten Forschungen bestätigen, dass persönliche Eigenschaften einer Lehrperson, nämlich Motivation, Professionalität und Leidenschaft, sich äußerst positiv auf die Motivation der einzelnen Schüler/innen überträgt.

Um die Lernenden zu motivieren, sind einerseits diese drei Persönlichkeitsmerkmale bedeutend. Andererseits kann sich auch der Gebrauch von Motivationsstrategien als äußerst nützlich erweisen. Viele Studien im Bereich der Englisch Fremd- und Zweitsprachendidaktik haben sich mit dieser Thematik beschäftigt und untersuchten, größtenteils quantitativ, welche Motivationsstrategien Lehrer/innen als wichtig bezeichnen, wie oft welche Strategien verwendet werden und welchen Einfluss Motivationsstrategien auf Schüler/innen haben. Trotz der Vielfalt an Studien wurde die Perspektive der Lehrperson etwas vernachlässigt. Im Bereich der Forschung von Lehrerkognition und Überzeugungen von Lehrer/innen (teacher cognition and teacher beliefs) rückte die Lehrperson dann selbst in das Zentrum der Forschung. Dennoch scheint keine Studie Teilnehmer/innen anhand von spezifischen Kriterien ausgewählt zu haben. Damit meine ich, dass bis jetzt nicht erforscht wurde, wie motivierte, professionelle und leidenschaftliche Lehrer/innen ihre Schüler/innen motivieren.

Im Rahmen meiner Diplomarbeit erforschte ich deshalb wie motivierte, professionelle und leidenschaftliche Lehrer/innen ihre Schüler/innen zum Englischlernen motivieren. Außerdem wollte ich wissen, wie sich Professionalität und Leidenschaft zeigen und inwiefern die Motivation, Professionalität und Leidenschaft einer Lehrperson die Motivation der Lernenden beeinflusst. Des Weiteren wollte ich erfahren, ob Volksschüler mit anderen Strategien motiviert werden sollten als Schüler der Unter- und Oberstufe. Zu diesem Zweck führte ich insgesamt sieben Experteninterviews durch. Zwei Lehrerinnen aus einer Volksschule, zwei Lehrpersonen aus einem AHS, zwei Mittelschullehrer und ein Oberstufenlehrer aus einer BHS nahmen an meiner Forschung teil. Um zu bestätigen, dass es sich bei dieser Auswahl um professionelle und leidenschaftliche Lehrpersonen handelt, füllten alle Teilnehmer/innen vor den Interviews einen Fragebogen aus, laut dessen Auswertung alle Sieben als professionell und leidenschaftlich bezeichnet werden können. Alle Interviews wurden aufgenommen, transkribiert und durch eine qualitative Inhaltsanalyse analysiert.

Die Analyse der Daten brachte folgende Resultate: Alle Lehrpersonen sind sich ihrer Verantwortung als Motivator äußerst bewusst. Zudem sehen sie ihre eigene Motivation, Professionalität und Leidenschaft in starkem Zusammenhang mit der Motivation ihrer Lernenden. Es stellte sich auch heraus, dass Motivation, Professionalität und Leidenschaft stark zusammenhängen, sich gegenseitig beeinflussen und dass nur das Zusammenspiel aller drei Persönlichkeitsmerkmale den positivsten Einfluss auf die Motivation der Schüler/innen hat. In Hinsicht auf Motivationsstrategien konnte ein großes Spektrum an äußerst nützlichen Praktiken gesammelt werden. Erstaunlicherweise unterscheiden sich aber die Motivationsstrategien kaum bezüglich der unterschiedlichen Altersgruppe: im Prinzip können dieselben Motivationsstrategien für junge und ältere Schüler/innen angewendet werden, vorausgesetzt, dass sie altersgerecht angepasst werden. Obwohl das Alter wegen entwicklungsbedingten Prozessen eine bedeutende Rolle spielt, heißt das aber nicht, dass andere Strategien verwendet werden müssen. Es scheint eher der Fall zu sein, dass Volksschüler leichter und mit weniger Strategien zu motivieren sind wobei bei älteren Schüler/innen eine größere Bandbreite und Vielfalt von Motivationsstrategien, welche vor allem auch den Einsatz von modernen Medien inkludiert, eingesetzt werden sollte. Außerdem stellte es sich heraus, dass die Motivation, Professionalität und Leidenschaft einer Lehrperson eine der wichtigsten und effektivsten Motivationsstrategien für alle Altersgruppen ist.

Anhand dieser Forschung können sich (zukünftige) Lehrpersonen orientieren, mit welchen Strategien sie ihre Schüler/innen motivieren und wie sie ihr Repertoire an Motivationsstrategien erweitern können. Außerdem konnte diese Studie belegen, dass die Lehrperson selbst einen Hauptbestandteil im Bereich der Motivation der Lernenden darstellt und dass erfolgreiches Motivieren und in dieser Hinsicht auch erfolgreiches Erlernen einer Fremdsprache besser gelingt, wenn man als Lehrer/in motiviert, professionell und leidenschaftlich ist.

## 8.2 Abstract

Although research on motivational strategies is extensive, analysing teachers' beliefs about motivational strategies is rather limited. Moreover, despite substantial evidence that the teachers' motivation, professionalism and passion are in a clear relation with strengthening student motivation, it seems like these three teacher characteristics have never been related to the teachers' use of motivational strategies. What has also been somewhat neglected is whether the age of students influences the motivational strategies teachers apply. Therefore, the purpose of this study was to find out how motivated, professional and passionate primary and secondary Austrian English teachers motivate their students through motivational strategies. Seven exemplary teachers who, based on having completed a questionnaire prior to the study, can be considered as motivated, professional and passionate, took part in semi-structured interviews. These interviews were transcribed and analysed through a qualitative content analysis which involved coding for themes and developing categories. The results showed that the teachers' motivation, professionalism and passion closely interrelate and that the participants saw these three personal features as correlating positively with creating and increasing student motivation and as being motivational strategies. In addition, it was concluded that the preponderance of motivational strategies is suitable for younger and older students, albeit learners have to be motivated age appropriately. Furthermore, a broad variety of useful techniques to motivate learners could be collected. These findings therefore contribute to broadening the repertoire of motivational strategies of experienced and future teachers and invite stakeholders to reflect upon the importance of being motivated, professional and passionate.

**Keywords:** motivation, motivational strategies, language teacher cognition research, teacher beliefs, teacher motivation, teacher professionalism, teacher passion/enthusiasm.

### 8.3 Questionnaire to verify the professionalism and passion of the participants

**Before we start with the interview, please answer these short statements by ticking yes/no/no answer.  
There is no right or wrong answer.**

|                                                                                                              | Yes                      | No                       | No answer                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. I have special knowledge about my subject English and about how to teach English.                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. I am committed to continuing learning in order to broaden my knowledge.                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. I attend in-service training.                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. I try to put what I have learned through additional training into practice.                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. I reflect on how my lessons went because I want to improve my teaching.                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. I establish clear lesson goals I want to achieve within a lesson.                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. I prepare myself for my lessons.                                                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. I believe that I can have a positive impact on my students.                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. I see my colleagues as team members and ask them for advice and feedback.                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. I respect my colleagues, students and their parents.                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. I engage with students' parents and establish a professional relationship with them.                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. I want to achieve the best for my students.                                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. I want to be a role model for my students.                                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. I establish a professional teacher-student relationship.                                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. I am enthusiastic about my subject, about teaching and about my students.                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. I see my teaching style as authentic. I am myself when teaching because I do not try to be someone else. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. I enjoy teaching.                                                                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. I relate what I teach to the students' real life outside the classroom.                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. I transmit my interest and positive emotions for a lesson/topic/task to my students.                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. I bring a high level of energy to my lessons.                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. I use body language to transmit students my passion for a lesson/topic/task.                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. I like students and I like working with them.                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. I show students that I care about them and that I believe in them.                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. I listen to my students and show interest in them.                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. I take risks and try out new teaching methods/materials/interaction formats.                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. I see mistakes as opportunities for learning.                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## **8.4 Interview guide English and German version**

### **Interview guide: English version**

Thank you for participating in my study that I conduct as part of my diploma thesis. In my thesis, I want to research within the broad area of motivation by focusing particularly on motivational strategies in English lessons. I am especially interested in finding out how you, as a prime example of a good teacher, motivate your learners. Since I am interested in your experience and your thoughts, there are no right or wrong answers.

### **Link back to the yes/no/no answer questionnaire as starting point for interview: warm-up-phase**

- Questions depend on what teachers ticked – if teacher somewhere ticked no, ask why the teacher thinks that this is not the case.
- Possible question: Could you decide which statement is the most important one for you? → lead over to “real” interview

### **Importance of motivation for learning a foreign language: students**

1. In your opinion, how important is motivation for learning English as a foreign language?
  - Do you think that a language can be learned successfully without being motivated?
2. Could you give an example of a motivated/unmotivated student?
  - What features does the student have? How does he/she behave? (Active/passive participation, does all homework, would like to have extra tasks,..)
  - Do you think that motivated learners are “better” learners (in the sense of do they have better grades, learn more easily and quickly, like more to go to school,..)? Why (not)?

### **Importance of motivation for teaching a foreign language: teachers → self-motivation**

3. Do you think that the teachers’ motivation influences students’ motivation? Why (not)?
  - Do you think that if you are motivated also your students are more likely to be motivated? Why (not)?
  - Do you recall any situation where you noticed that your motivation “was contagious” to your students? (e.g. students did not want to make a task but you convinced them with your motivation)
4. Do you think your students see you as a motivating teacher? What makes you think so?

### **Professionalism and passion**

5. What ideal characteristics should a teacher have in order to be able to motivate his/her learners? / How should an ideal motivating teacher be like?
6. How would you describe a teacher who is professional? / What does being professional mean to you?
7. How would you describe a passionate teacher to be like?
  - How do you show your students in your English lessons that you are passionate (about a lesson/topic/exercise)?
8. Do you believe that a professional and passionate teacher is a better motivator for his/her students? Why (not?)

### **Use of motivational strategies**

9. What techniques/strategies would an “ideal” teacher use to motivate his/her students? (Explain that by strategies I mean e.g. praise students often, use interesting lesson material,..)
10. How do you motivate your students? / What strategies do you use to motivate your students?  
→ if no satisfying answers provide some help with offering them broad categories – e.g. keyword classroom atmosphere – what comes to your mind? – other keywords: teacher-student relationship, lesson material, use of media, setting goals, assessment, feedback,...)
  - Do you have any key insight for me about what always works if you have unmotivated students?
11. Did the way how you motivate your students change throughout your experience as a teacher?
  - E.g. did you use different strategies when you were less experienced / in your first years as a teacher?
  - Did you find out that a certain motivational strategy did not work? Which one and why?
12. Does the age of learners influence how you motivate your learners? How?
  - Would you motivate older/younger students differently? How? What is the difference between motivating older and younger students? Do you have any concrete examples?
13. What is your final comment about motivation?

Now we have reached the end of the interview. I want to thank you for your detailed answers and guarantee you that I will treat all the information I received as confidential. Thank you!

### **Interview guide: German version**

Vielen Dank schon im Voraus für Ihre Teilnahme an meinem Interview, welches ich im Rahmen meiner Diplomarbeit durchführe. Im weiten Sinne geht es in meiner Diplomarbeit um Motivation. Hauptsächlich konzentriere ich mich aber auf Motivationsstrategien im Englischunterricht. Deshalb bin ich schon sehr gespannt zu erfahren, wie Sie, als ein Musterbeispiel für einen guten Lehrer/gute Lehrerin, Ihre Schüler/innen motivieren. Da ich nur in Ihrer persönlichen Erfahrung und an Ihren Gedanken interessiert bin, gibt es keine richtigen oder falschen Antworten.

Beginnen wir zuerst mit einer Frage zu dem kurzen Fragebogen, den Sie bereits ausgefüllt haben.

#### **Aufwärmphase und Einstieg in die Thematik: Fragebogen**

- Die konkrete Frage hängt davon ab, welche Antworten die Lehrperson ausgewählt hat. Mögliche Fragen wären zum Beispiel wenn Lehrperson bei einer Aussage nein gewählt hat, fragen warum dies auf die Lehrperson nicht zutrifft.
- Mögliche Frage: Könnten Sie eine Entscheidung treffen, welche Aussage am wichtigsten für Sie ist? → Überleitung zu den „richtigen“ Interviewfragen

#### **Die Wichtigkeit von Motivation für das Erlernen einer Fremdsprache: Fokus auf Schüler**

1. Ihre SchülerInnen lernen Englisch als Fremdsprache. Wie wichtig ist Ihrer Meinung nach Motivation zum Fremdsprachenlernen?
  - Glauben Sie, dass eine Fremdsprache auch ohne Motivation erfolgreich gelernt werden kann?
2. Könnten Sie mir ein Beispiel für einen motivierten/unmotivierten Schüler/in nennen?
  - Welche Eigenschaften hat dieser Schüler/in? Wie verhält sich dieser Schüler/in? (nimmt aktiv, passiv am Unterricht teil, macht jede Hausübung, wünscht sich Zusatzübungen,...)
  - Denken Sie, dass motivierte Schüler/innen „bessere“ Schüler/innen sind? (haben motivierte Schüler/innen bessere Noten, lernen sie schneller und leichter, gehen sie lieber zur Schule,...?). Warum (nicht)?

#### **Die Wichtigkeit von Motivation für das Lehren einer Fremdsprache: Lehrer im Fokus → Eigenmotivation der Lehrperson**

3. Glauben Sie, dass die Motivation einer Lehrperson die Motivation der Schüler/innen beeinflusst? Warum(nicht)?
  - Glauben Sie, dass wenn Sie motiviert sind die Wahrscheinlichkeit höher ist, dass auch Ihre Schüler/innen motiviert sind? Warum(nicht)?
  - Können Sie sich an eine Situation erinnern, in welcher Sie bemerkt haben, dass sie mit Ihrer Motivation Ihre Schüler/innen sozusagen „angesteckt“ haben? (wenn zum Beispiel Ihre Schüler/innen eine Aufgabe nicht machen wollten, Sie Ihre Klasse aber dank Ihrer Motivation überzeugen und motivieren konnten)
4. Glauben Sie, dass Ihre Schüler/innen Sie als eine motivierte Lehrperson sehen? Warum (nicht)?

### **Professionalität und Leidenschaft/Begeisterung**

5. Was sind ideale Eigenschaften die eine Lehrperson benötigt, um ihre Schüler/innen zu motivieren? / Wie würden Sie eine höchstmotivierte Lehrperson beschreiben?
6. Wie würden Sie eine professionelle Lehrperson beschreiben? Was bedeutet „professionell sein“ für Sie?
7. Wie würden sie eine leidenschaftliche/begeisterte Lehrperson beschreiben?
  - Wie zeigen Sie Ihren Schüler/innen im Englischunterricht, dass Sie begeistert von einer Stunde/einer Aufgabe/einem Thema sind?
8. Glauben Sie, dass eine Lehrperson die professionell und leidenschaftlich ist ihre Schüler/innen besser motivieren kann? Warum (nicht)?

### **Der Gebrauch von Motivationsstrategien**

9. Was für Strategien würde eine „perfekte“ Lehrperson verwenden, um Ihre Schüler/innen zu motivieren? (Erklärung notwendig, was ich unter Strategien verstehe – zB. Schüler regelmäßig loben, spannendes Material für Stunden verwenden...)
10. Wie motivieren Sie Ihre Schüler/innen? / Was für Strategien verwenden Sie, um Ihre Schüler/innen zu motivieren?  
Eventuell Hilfestellung nötig, wenn keine konkreten Antworten kommen: einige meiner 10 Kategorien nennen – zB. Stichwort Klassenatmosphäre – was fällt Ihnen dazu im Bezug auf Motivationsstrategien ein? Weitere Stichwörter: Beziehung zu den Schüler/innen, Unterrichtsmaterial, Einsatz von Medien, die Bedeutsamkeit Ziele zu setzen, Beurteilung, Feedback, ...
  - Haben Sie einen Tipp für mich, was für eine Strategie bei Ihnen immer wirkt, wenn Ihre Schüler/innen unmotiviert sind?
11. Hat sich die Art und Weise wie Sie Ihre Schüler/innen motivieren im Laufe Ihrer Erfahrung als Lehrperson verändert?
  - Haben Sie zum Beispiel in den ersten Jahren als Lehrperson/am Anfang Ihrer Lehrlaufbahn andere Motivationsstrategien verwendet?
  - Hatten Sie auch schon Motivationsstrategien die nicht funktioniert haben/die keine Wirkung gezeigt haben? Welche und warum war dies Ihrer Meinung nach der Fall?
12. Beeinflusst das Alter der Schüler/innen Ihrer Meinung nach wie Sie Ihre Schüler/innen motivieren? In wie fern ist dies der Fall?
  - Motivieren Sie jüngere/ältere Schüler/innen anders? Wie? Was ist der Unterschied? Könnten Sie mir ein konkretes Beispiel nennen?
13. Wie lautet Ihr letztes zusammenfassendes Kommentar über Motivation?

Somit haben wir nun das Ende des Interviews erreicht! Ich möchte Ihnen herzlich für Ihre Teilnahme danken und möchte Ihnen nochmals versichern, dass diese Informationen vertraulich behandelt werden. Danke!

## 8.5 Coding manual

The transcripts of the interviews received a descriptive code which summarises the unit of analysis, which is a word, phrase or sentence of the transcripts. All these codes were put into the category they belonged to (one to seven). These seven categories were defined in advance. The sub-categories are a result of the thematic analysis of the qualitative content analysis. Under each sub-category, the codes are listed. The themes illustrate how the sub-categories and the codes belong together and summarise the main findings. The numbers in brackets indicate how often a code occurred.

| Sub-categories and codes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Themes                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Category 1: Motivation in general</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                   |
| Sub-category: the importance of motivation: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nothing is possible without motivation</li> <li>- Motivation = prerequisite for (English) language learning (2)</li> <li>- Motivation needed for every subject</li> <li>- Not always motivated but have to learn that they have to do certain things</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                        | Overall agreement: nothing is possible without motivation!                                                        |
| Sub-category: the role of goals and success: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Positive results lead to further motivation</li> <li>- Success motivates</li> <li>- Goals/incentives are motivating – e.g. travelling to foreign country and need to communicate → external aspect, integrative motivation</li> <li>- Matura – extrinsic motivation</li> <li>- Matura, future work = motivating – achievement goal + integrative motivation</li> </ul>                                                                                                                                                | Goals and their achievement motivate students<br><br>Extrinsic and integrative motivation important               |
| Sub-category: what is demotivating: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teacher-centred teaching for a longer period of time (2)</li> <li>- Group projects</li> <li>- 50-minute lesson format less motivating, “double hours” more motivating because students feel achievement (2)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                   |
| Sub-category: dynamics of motivation: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivation is dynamic, does not stay the same (7)</li> <li>- Motivation depends on several aspects</li> <li>- Motivation is not the same for everyone – differs!</li> <li>- Moving with the times – times changes and how you motivate students changes as well</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                   | Motivation is dynamic!                                                                                            |
| Sub-category: other: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Empathy needed from students – they should learn how you feel</li> <li>- Motivation, passion and professionalism in interrelationship (7)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Interrelationship: teacher motivation, professionalism and passion                                                |
| <b>Category 2: The students’ and the teachers’ motivation</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                   |
| Sub-category: Features of motivated students: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Active participation in lesson (5): contribute ideas, ask questions (2), apply what they have learnt spontaneously → focus on fluency rather than accuracy, do something voluntarily, think “beyond the topic”</li> <li>- Attentive body language: positive facial expressions: smile, eye contact (3), attentive and interested view (3)</li> <li>- Work on their own</li> <li>- Take risks (2)</li> <li>- Eager to learn and want to achieve something</li> <li>- Do homework</li> <li>- Are interested</li> </ul> | Motivation of student mainly visible in participation, body language and their positive attitude towards learning |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Search contact to teacher</li> </ul> <p>Sub-category: features of motivated teacher:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Happy and motivated</li> <li>- Likes students and jobs</li> <li>- Payment not main reason</li> <li>- If you like doing something students feel it! (2)</li> <li>- Knowledge of teacher not most important – motivation more important!</li> <li>- Authentic</li> </ul> <p>Sub-category: learner differences:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinction between individual students – extrovert and introvert (2)</li> <li>- Not every learner interested in this language → accept it!</li> </ul> <p>Sub-category: learner motivation and grades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivated learner = better grades (2)</li> <li>- Learners’ motivation in no corollary with grades</li> </ul> <p>Sub-category: relationship teacher and student motivation:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivated teacher huge impact!</li> <li>- Demotivated teacher = demotivated learners</li> <li>- Correlation between teacher motivation and student motivation (7) AND vice-versa – demotivated teacher negative influence on student motivation</li> <li>- Best and most motivated teachers bring best output – create students who are happy and who know a lot</li> </ul>                                                                                                                                          | <p>Whether a teacher is motivated is visible in his/her passion</p> <p>Motivation/passion more important than knowledge</p> <p>Learner differences matter</p> <p>Controversy whether learner motivation is in relation to grades</p> <p>Clear correlation between teacher and student motivation → teachers’ motivation is essential!</p> |
| <p align="center"><b>Category 3: Characteristics of professional teachers</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <p>Sub-category: the teachers’ knowledge:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Broad knowledge of teachers and more knowledge than students</li> <li>- Knowledge about didactics, subject knowledge and language</li> <li>- Knowing external conditions of profession (e.g. Matura, guidelines for retake)</li> </ul> <p>Sub-category: teacher professional development:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Attending in-service training (6) (e.g. communication training to develop voice, learning how to express emotions, how to use body language effectively)</li> <li>- Practical training (e.g. Unterrichtspraktikum) → practical experience</li> <li>- Monitoring and reflecting → reflective teaching (6)</li> <li>- Gaining knowledge on your own</li> </ul> <p>Sub-category: preparation:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planning lessons ahead of time (5)</li> <li>- Planning broad “English goals” (language proficiency goals)</li> <li>- Preparing lessons (3)</li> <li>- Doing follow-up work</li> </ul> <p>Sub-category: risk-taking:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Changing lesson plan according to situation (3)</li> <li>- Trying new things/strategies/topics/material (5)</li> <li>- Being spontaneous and flexible (2)</li> <li>- Experimenting within your lesson</li> <li>- Dealing with unforeseen situations</li> </ul> <p>Sub-category: authenticity:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Being authentic (4) and true to yourself</li> </ul> | <p>Professional teachers have broad knowledge</p> <p>Professional teachers engage in lifelong learning</p> <p>Professional teachers invest time in preparing lessons and goals</p> <p>Professional teachers take risks</p> <p>Professional teachers are authentic and have</p>                                                            |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Taking care of yourself</li> <li>- Finding your identity as a teacher (2)</li> <li>- Telling students how you feel</li> </ul> <p>Sub-category: lesson material:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adapting material if possible and needed (3)</li> <li>- Having a broad repertoire (of material, ideas) through collecting resources (6) → teachers as “hunter-gatherers”</li> <li>- Changing lesson program, if necessary</li> <li>- Skipping topics, acknowledging that something does not work and leaving it out</li> </ul> <p>Sub-category: understanding students’ needs:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analysing needs of students (3)</li> <li>- Being sensitive to students’ needs and feelings (3)</li> <li>- Seeing students as individuals – individual persons, individual needs</li> </ul> <p>Sub-category: professional atmosphere and relationships</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Being honest (2) and respectful</li> <li>- Being a role model (3)</li> <li>- Knowing how to deal with critique</li> <li>- Creation of professional working atmosphere: working with your colleagues in a team: asking for feedback, advice, material (6)</li> <li>- Establishing professional teacher-parent relationship (4): praising students, informing parents about performance of their child, keeping records of talks with parents and letting them sign</li> <li>- Establishing professional teacher-student relationship: communicating students your beliefs and feelings, learning from students, finding right balance for teacher-student relationship that is not too personal and not too distanced → can be achieved with defining clear criteria for evaluation → clear and transparent!</li> <li>- Being and having a mentor teacher (3)</li> </ul> <p>Sub-category: expectations and grading system:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Telling students expectations openly (3)</li> <li>- Making transparent grading criteria (2)</li> <li>- Being consistent (3)</li> <li>- Being neutral (despite prejudices) (2)</li> <li>- Establishing rules and adhering to rules</li> <li>- Giving a consequence for undesirable behaviour</li> </ul> <p>Sub-category: other:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educating students – helping them in their development – “broadening philosophical horizon”</li> <li>- Being motivated on his/her own</li> <li>- Having a positive attitude</li> <li>- Being more relaxed and patient</li> <li>- Professionalism correlates with experience and routine (3)</li> <li>- Staying calm, not easy to upset, no panic if something does not work (3)</li> <li>- Having repertoire of how to deal with disturbances – using nonverbal elements</li> <li>- Primary school: more focus on HOW and not WHAT – topics more relevant</li> <li>- Not showing weaknesses, believing in what you do</li> <li>- Knowing your limits</li> <li>- Professionalism defined in terms of passion – teaching with heart, soul, brain, work attitude, role model</li> </ul> | <p>found their identity as a teacher</p> <p>Professional teachers collect and adapt lesson material according to the needs of students and contexts</p> <p>Professional teachers cater for students’ needs</p> <p>Professional teachers establish a professional atmosphere which is based on professional relationships with the team of teacher colleagues, parents and children</p> <p>Professional teachers are consistent and transparent in their grading</p> <p>Professionalism correlates with teachers’ motivation, experience and passion</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| Category 4: Characteristics of passionate teachers                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teaching makes fun (4)</li> <li>- Positive attitude (2)</li> <li>- Not uttering negative comments</li> <li>- Not showing frustration</li> <li>- Teaching as kind of self-realisation</li> <li>- Inviting students to discover more knowledge on their own (2)</li> <li>- Feedbacks teachers receive from students</li> </ul> <p>Sub-category: passion, professionalism and motivation:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planning lessons</li> <li>- Passion not sufficient, you have to be good at what you are doing → passion and competence</li> <li>- Doing additional training</li> <li>- Being motivated (2)</li> <li>- Taking risks</li> <li>- Transmitting knowledge</li> <li>- Being authentic</li> </ul> <p>Sub-category: passion towards subject and students:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Willingness to teach students, wanting to teach them</li> <li>- Giving impression that language is great and that you want to teach it</li> <li>- Not seeing students as “material” and burden or as source of sorrow/suffering – “Leiden schaffen”</li> <li>- Passion for one’s subject (2), but not taking subject too seriously</li> <li>- Finding own teaching style and including topics you find important</li> <li>- Having interest in people and in entertaining, teaching and engaging with people</li> </ul> <p>Sub-category: passion is visible:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- How you approach children</li> <li>- Passionate teachers are those who “are surrounded” by students</li> <li>- Body language and posture – how teacher enters room (2)</li> <li>- You can fill students with enthusiasm → enthusiastic teacher = enthusiastic students – “fire metaphor”</li> </ul> <p>Sub-category: Teachers’ passion ≠ students’ passion:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Not showing students passion on purpose</li> <li>- Teacher passion ≠ student passion → be aware of affiliative drive (2)</li> </ul> | <p>Passion described in terms of professionalism and being motivated → shows again interrelationship between teachers’ motivation, passion and professionalism</p> <p>Passionate teachers are passionate for their subject and their students</p> <p>The teachers’ passion is visible – your passion can “spark” students</p> <p>BUT</p> <p>be aware that your passion does not have to “spark” students</p> |
| Category 5: The teacher’s use of motivational strategies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <p>Sub-category: teacher-student relationship:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Establishing a positive teacher-student relationship (7) → affiliative drive (3)</li> <li>- Positive relationship: allows for scolding students if necessary and students can also state their criticism</li> <li>- Keeping promises and building trust</li> <li>- Getting to know students well</li> <li>- Being sensitive – understanding students’ feelings</li> <li>- Communicating beliefs openly to students</li> <li>- Supporting what you are doing, transmitting importance of language and interest in language and topic</li> <li>- Sharing personal experiences/stories (3) (e.g. show photograph you took to highlight where language can bring you and that English has a real-life purpose)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p>Note: the sub-categories are the same as those which I already established in Section 4.4</p> <p>The themes in this category are identical to the sub-categories (e.g. motivational strategies are to create a positive teacher-student relationship). Only in looking at the single codes</p>                                                                                                            |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| <p>Sub-category: classroom atmosphere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Establishing harmonious and constructive atmosphere (2)</li> <li>- Celebrating birthdays</li> <li>- Rituals and routines</li> <li>- Informing about students' lives and telling class about their achievements</li> <li>- Analysing individual needs and preferences of students (2)</li> <li>- Positive thoughts, thoughts full of love, positive attitude</li> <li>- Smiling, not taking everything too seriously</li> <li>- Smaller classes</li> <li>- Creating positive attitudes through English</li> <li>- Accepting requests of students (films) if they worked well</li> <li>- Mediator → mediating praises of other teachers</li> <li>- Adapting lesson to situation: giving break, making game</li> </ul> <p>Sub-category: teaching a lesson:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Excursions (2) (museum, cinema, theatre linked to English) and not linked → Christmas market → fostering teacher-student relationship and classroom atmosphere</li> <li>- Funny elements (7) (examples, lesson introductions, texts, jokes)</li> <li>- Playful lessons (3)</li> <li>- Competitions (2)</li> <li>- Humour (3)</li> <li>- Learning through movement (3) (e.g. students learn on floor)</li> <li>- Learning (vocabulary) in chunks and embedded in context</li> <li>- Creating situational context for lessons (3) and grammar</li> <li>- Prioritising oral skills</li> <li>- Communicative language teaching (3) – risk taking, not being afraid of making errors</li> <li>- Showing students WHY something is important – real-world purpose (7)</li> <li>- Group work (3)</li> <li>- Single projects (lead to better results in a shorter period of time)</li> <li>- Varying interaction format</li> <li>- “Making the clown”</li> <li>- “Imitating students' behaviour”</li> <li>- Establishing routines</li> <li>- Tasks in which students have to be active</li> <li>- Letting students write personal texts</li> <li>- Demonstrating</li> <li>- Letting students share spontaneous and personal opinions</li> </ul> <p>Sub-category: topics, tasks and lesson material:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Films and (Youtube) videos (6)</li> <li>- Modern media: apps (2), PowerPoint, online quiz, quizlet, online homework, online tasks, students use their phones for tasks</li> <li>- Games (4) (games for which luck is needed) and riddles</li> <li>- Realia (3)</li> <li>- Music: songs (6) and dances (2)</li> <li>- Pictures (3)</li> <li>- Texts: books (2), fairy tales, rimes (2), articles (2), poems, storytelling</li> <li>- Radio news</li> <li>- Course book – use it critically and leave useless units out!</li> <li>- Buzzer and quiz</li> <li>- Role plays</li> <li>- Interactive whiteboard</li> <li>- Finger dolls</li> <li>- Learning cards</li> </ul> | <p>(=strategies), the whole extent of the theme becomes obvious</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Learning through movement (3)</li> <li>- Having one highlight per week</li> <li>- Material and tasks with a real-life purpose (5)</li> <li>- Authentic material</li> <li>- Choosing topics according to students' "philosophical development" → adapting topics → choosing topics that foster development of students</li> <li>- Offering students choices – asking them about their preferences</li> <li>- Using "real environment" – environment that is close to pupils</li> <li>- Providing a lot of variety (3)</li> </ul> <p>Sub-category: students' self-confidence:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Telling students that they can do more, that they know a lot – believing in them</li> <li>- Showing students that they can achieve something</li> <li>- Showing students that they make progress</li> <li>- Telling students to have positive attitude, positive thoughts, and to believe in themselves</li> </ul> <p>Sub-category: goals and expectations:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expecting realistic outcomes (2)</li> <li>- Establishing realistic goals</li> <li>- Informing students about lesson goals</li> <li>- Encouraging students to improve themselves</li> </ul> <p>Sub-category: feedback and assessment:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transparency and consistency (2)</li> <li>- Not giving grades – "notenfreie Schule"</li> <li>- Achievement, success → more motivation</li> <li>- Transmitting students that grades do not reflect their personality and value – grades do not express how much effort students invested.</li> <li>- Praising students' performances (3) and relating students to their performance and not to other students' performances</li> <li>- Rewards (chocolate, zoo, stickers) (5)</li> <li>- Sticking to rules</li> <li>- Written feedback about content of text</li> <li>- Sandwich method for feedback</li> <li>- Smaller tests more motivating than larger ones (2)</li> <li>- Second chance – knowledge stays longer in memory</li> <li>- Focus on fluency and positive feedback – students allowed to make errors</li> <li>- Homework – makes up most part of grade</li> </ul> <p>Sub-category: culture:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bringing material from other countries</li> </ul> <p>Sub-category: other:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- International certificates (2)</li> <li>- Receiving language certificate – CEFR levels</li> <li>- High CEFR level as "boost of motivation"</li> <li>- Practical training abroad, stays abroad, language weeks/days abroad</li> </ul> |                                                                                  |
| <b>Category 6: The influence of the learners' age</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- How to motivate does not depend too much on age</li> <li>- Every student has to be motivated!</li> </ul> <p>Sub-category: ages makes a difference because:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Difference according to school types</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <p>Age-controversy</p> <p>Age makes a difference: younger and older learners</p> |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Puberty and emotional development (3)</li> <li>- Difference of motivation: intrinsic vs. extrinsic</li> <li>- The younger the more playful</li> <li>- Didactics differ: not generalisable over ages and different school levels</li> <li>- Younger learners easier to motivate because not many other interests, no distractions</li> </ul> <p>Sub-category: age and real-life purposes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- For younger learners real-life purposes not motivating</li> <li>- The older the students the more easily they can be motivated with the argument that they will need language later in life (2)</li> </ul> <p>Sub-category: age and motivational strategies:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No different motivational strategies for different age group!</li> <li>- Different strategies needed for young and older students – older more “childish”</li> <li>- Younger students – topics dealt with connect more to their lives</li> <li>- But difference: younger ones are more enthusiastic for role plays, for instance – easier to motivate sometimes</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <p>learn differently because of their development</p> <p>The younger the easier to motivate, more intrinsically motivated</p> <p>The older the student the more motivating are real-life purposes</p> <p>Strategy ≠ activity → no different strategy for different ages, but adapt strategy, material, activity</p>                                        |
| <p align="center"><b>Category 7: Other relevant findings</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>Sub-category: identity of a teacher:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identity of a teacher! The more teacher knows him/herself, the better he/she can motivate → more secure</li> </ul> <p>Sub-category: experience:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- The more experienced the easier is the job as a teacher (2)</li> <li>- Easier to motivate when you have a broad repertoire, when you have a lot of experience</li> </ul> <p>Sub-category: Matura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teacher a bit restricted in his/her teaching because of new standardised Matura → material/topics offer less freedom, less flexibility</li> </ul> <p>Sub-category: relations between teachers’ motivation, passion and professionalism:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivated teacher explained in terms of being professional</li> <li>- Knowledge of teacher is not sufficient – teacher should have characteristics of being professional, passionate and motivated</li> <li>- Passion and professionalism features of a teacher who motivates well</li> </ul> <p>Sub-category: the teachers’ motivation:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- The more motivated the teacher the fewer strategies he/she has to use! → small things and teacher personality count!</li> <li>- If you like your job you are motivated – job satisfaction correlates with motivation</li> <li>- Having a positive attitude – seeing students as “Schätze”</li> </ul> <p>Sub-category: other:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No “recipe” for teaching (3)</li> <li>- Important to research passion because there are no guidelines about how to be passionate!</li> <li>- Learning English should not be oriented too much towards being playful! – preparing for transition</li> <li>- Intrinsic motivation – good motivator creates intrinsic motivation</li> </ul> | <p>The more teacher knows him/herself and the more experienced he/she is the better he/she can motivate students</p> <p>Matura restricts teachers in their freedom</p> <p>Interrelationship between teachers’ motivation, passion and professionalism</p> <p>Teachers’ positive attitude and motivation might reduce number of motivational strategies</p> |

8.6 Transcripts of the interviews

**Overview:**

Interview 1: Interview Daniel ..... 125

Interview 2: Interview Nina ..... 131

Interview 3: Interview Thomas ..... 139

Interview 4: Interview Lea and Christian ..... 144

Interview 5: Interview Johanna ..... 155

Interview 6: Interview Paula ..... 162

## **Interview 1: Interview Daniel:**

- 1 A: Also wie schon gesagt es geht generell um Motivationsstrategien. Fangen wir mal ganz allgemein an. Wie wichtig  
2 findest du dass, Motivation ist zum Erlernen einer Fremdsprache? Kann man ohne Motivation eine Fremdsprache lernen?
- 3 B: Ja, aber es geht halt sicherlich viel viel länger und viel schwieriger. Also ich glaub Motivation ist wichtig generell  
4 beim Unterrichten. Und für eine Sprache genauso wie für jeden anderen Unterricht. Also es macht es halt einfach. Wenn  
5 du gut motivierst, versuchen die Schüler das intrinsisch zu lernen, also sie wollen das lernen. Wenn du halt Druck machst,  
6 wenn ich sag du kriegst halt schlechte Noten, wollen sie es halt aus einem anderen Grund lernen. Es funktioniert  
7 wahrscheinlich auch, aber viel viel schlechter.
- 8 A: Hast du die Erfahrung gemacht, dass motivierte Schüler bessere Noten haben?
- 9 B: Ja, sicher. Natürlich, also die Schüler, die wirklich gut mitmachen, sind meistens die, die auch gute Noten schreiben.  
10 Alleine schon, weil sie wissen wovon ich geredet habe in der Stunde oder was wir gemacht haben.
- 11 A: Genau, du sprichst schon an, die Schüler, die gut mitmachen. Das ist eine Eigenschaft von Schülern die motiviert sind.  
12 Was sind zum Beispiel noch andere Eigenschaften, deiner Meinung nach?
- 13 B: Nachfragen, sie müssen gar nicht nur mitmachen, aber ich sehe auch, dass wenn ein Schüler gerade nicht aufzeigt,  
14 aber mich eben anschaut und ich frag nach und merke, er stellt eine super Frage, dann ist er ja auch motiviert, ist aber  
15 vielleicht einfach nur zurückhaltend. Grundsätzlich sind motivierte Schüler einfach bereit, an einem Thema eigenständig  
16 zu arbeiten, in der Stunde mitzumachen, und stellen aber oft auch Fragen über das Stundenthema hinaus oder über die  
17 momentane Frage hinaus. Ja, also das ist, glaube ich, hauptsächlich ein Zeichen von Motivation.
- 18 A: Und glaubst du, dass deine Motivation die Motivation der Schüler beeinflusst?
- 19 B: Ja. Also wenn du einen schlechten Tag hast oder das Thema einfach langweilig ist, wie, was weiß ich, Zeichensetzung  
20 oder so. Natürlich, wenn ich selbst reingehe und sage „das ist a bissl zack jetzt, ich hab eigentlich auch keine Lust“.  
21 Natürlich wird die Stunde dann langweiliger.
- 22 A: Du sagst deinen Schülern dann ehrlich, ja es wird jetzt eine „zacke“ Stunde?
- 23 B: Wenn ich selbst weiß, dass das Thema mich genau nicht interessiert dann sag ich, das Thema ist nicht das beste, dann  
24 sag ich dazu, „ist nun mal nix zum Jubeln“. Ja, ich mach das so, weil ich einfach merk, ich kanns eh nicht authentisch  
25 rüberbringen. „Wir freuen uns jetzt alle, dass wir Kommasetzung üben“, das funktioniert halt nicht.
- 26 A: Aber hast du es auch schon geschafft ein, sagen wir jetzt langweiliges Thema, gut rüberzubringen, mit Motivation?
- 27 B: Ja, natürlich, wenn man, keine Ahnung, einen Wettbewerb daraus macht, oder lustige Beispiele sucht, die aber an und  
28 für sich trotzdem zum Unterricht passen müssen, dann schafft man das schon.
- 29 A: Was für lustige Beispiele zum Beispiel?
- 30 B: Boa, schwierig. Na, bei Grammatik, wenn man zum Beispiel bei Konditionalsätzen oder so einfach „was wäre wenn  
31 Sätze macht“ und dann da total absurde Situationen einbringt, oder die Schüler Situationen schreiben lässt, die total  
32 bescheuert sind und dann muss ein anderer das beantworten. Das macht eben, dass die Grammatik, die ja eigentlich  
33 langweilig ist, anhand von Beispielen, die die Schüler vielleicht sogar gut finden, gelernt werden kann. Also das wäre ein  
34 Beispiel.
- 35 A: Ja, super Idee. Und findest du, dass die Schüler dich auch als eine motivierte Lehrperson sehen?
- 36 B: [ein Schüler sitzt in der Nähe von uns und arbeitet für sich] Sebastian? Bin ich motiviert im Englischunterricht?
- 37 C: Sebastian: Ich hab Sie ja nur im Modul – übermotiviert.
- 38 A: Übermotiviert, wow.

39 B: Nein, ja also grundsätzlich bin ich, glaube ich, schon motiviert. Aber ich erwarte jetzt nicht irgendwas Unmögliches  
40 von meinen Schülern oder so. Wobei, das ist ja auch nicht das gleiche. Also ich bin glaub schon motiviert, ja.

41 A: Gehen wir jetzt mal zu einer idealen Lehrperson über. Der „top Lehrer“ sozusagen. Mit welchen Eigenschaften würdest  
42 du eine ideale motivierte Lehrperson beschreiben?

43 B: Einen größeren Horizont als die Schüler. Also sie muss einfach viel mehr Wissen haben als die Schüler. Einfach, damit  
44 das Sinnesgefälle so groß ist, dass die Schüler merken, der kann mir was beibringen. Menschlich so stabil, dass er auch  
45 auf Schüleräußerungen professionell reagieren kann und dass die Schüler sich aber auch auf ihn verlassen können, also  
46 dass sie wissen, ok, auch wenn ich ihn eventuell etwas Kritisches frage, wird er nicht auszucken, oder so. Sie fühlt sich  
47 gut wohl in sich, so dass sie mit Äußerungen gut umgehen kann und sich nicht angegriffen fühlt. Er muss halt natürlich  
48 wissen, wie unterrichte ich so, nicht nur das Wissen selber haben, sondern auch wissen, wie bring ich die Schüler dazu,  
49 das Wissen auch zu haben und das Wissen anzuwenden, und das am besten in einem motivierenden Kontext. Und ich  
50 glaube, man muss auch ein Stück weg die Schülerwelt zumindest versuchen zu kennen. Ich würde nicht sagen, ich kenn  
51 Trends oder so weiter von Schülern, das ist mir auch voll egal, ehrlich gesagt, aber man muss schon versuchen die Schüler  
52 ein Stück weit in ihrer Entwicklungsstufe anzusprechen. Und was, glaube ich, auch wichtig ist, also was ich mittlerweile,  
53 je länger ich unterrichte, immer wichtiger finde, ist dass man selber, über das Fach hinaus den Schülern was beibringen  
54 will. Also nicht nur, ich will ihnen Englisch beibringen, was sie sicher eh schon alles kennen, sondern wirklich auch  
55 versucht sie in eine Richtung als Mensch einfach weiterzubringen, ein Stück weit, auch den philosophischen Horizont zu  
56 erweitern. Das find ich eigentlich wichtig, weil es fließt ganz oft in die Themenauswahl ein. Und die Schüler merken das.

57 A: Also das machst du, in dem du solche Themen aussuchst?

58 B: Ja, also die Themen sind ja schon vorgegeben, aber halt indem ich innerhalb von den Themen mir Dinge aussuche,  
59 von denen ich selbst glaube, dass man mehr lernen kann als einfach nur Englisch. So eine Fragestellung, die natürlich auf  
60 Englisch ist, kann man so auslegen, dass sie die Entwicklung der Schüler positiv beeinflusst.

61 A: Hast du ein Beispiel für so ein Thema? Hast du gerade erst etwas gemacht?

62 B: Ja, also was ich jetzt machen werde, am Freitag haben wir gerade eine Unit die heißt „making a difference“, also wie  
63 kann ich eben etwas verändern. Und grundsätzlich glaube ich, dass es Schülern gar nicht so schwer fällt ihre eigenen  
64 Gewohnheiten, was das Lernen betrifft, was wahrscheinlich bei den Mädels auch teilweise zutrifft, wie schaffe ich es  
65 eben nicht so viele Süßigkeiten zu essen oder sonst irgendwas. Wie kann ich das verändern, und dann werden wir eben  
66 als Abschluss dieser Einheit „making a difference“ über „habit formation“, also Gewohnheiten, wie bilden sich  
67 Gewohnheiten, eben neurologisch, reden und auch wie kann ich die Gewohnheiten bewusst ändern.

68 A: Gut angepasst vor Weihnachten. So zum Thema New Years Resolutions.

69 B: Ja, das stimmt. Ich habe auf der Folie eh was über Süßigkeiten, vielleicht ist das gar nicht so cool, wie kann ich morgen  
70 keine Süßigkeiten essen.

71 A: Wie kann ich nach Weihnachten wieder abnehmen.

72 B: Ja genau, und das wiederholen wir dann. Sehr gut, ja sowas, das wäre ein Beispiel, genau.

73 A: Und wie würdest du eine professionelle Lehrperson beschreiben, also was macht Professionalität für dich aus?

74 B: Das ist extrem vielschichtig.

75 A: Wir hatten einerseits eh schon das Wissen. Das ist ein Teil von Professionalität.

76 B: Genau, das Wissen, dann eben, Wissen wo man selber hinwill, sozusagen. Mit dem Wissen natürlich Vorbereitung:  
77 Vorbereitung, um zu wissen ich krieg das, was ich unterrichte, durch. Es ist aber auch, dass die Schüler ganz klar wissen,  
78 was meine Erwartungen an sie sind, dass die sich vor allem nicht ständig ändern und dass die vielleicht bestenfalls auch  
79 schriftlich irgendwo formuliert sind. Natürlich Professionalität im Umgang von Noten ist ganz wichtig, also dass die  
80 Schüler auch dort kein Ratespiel haben könnten, sondern dass es immer möglich ist den Schülern zu sagen was sie gerade  
81 für eine Note haben. Dass man konsequent ist. Oder Notenapps oder sowas zum Beispiel. Und dass die Noten auf die  
82 Leistung der Schüler aufbauen und nicht am Ende des Schuljahres zusammen eine Liste sind und das, was man grad

83 findet, ist dann die Note, das ist sehr unprofessionell. Und ich glaub auch der Umgang mit Schülern, wie gesagt, sollte  
84 eben nicht impulsiv sein, sondern so wie eine erwachsene Person mit einer nicht erwachsenen Person redet und  
85 dementsprechend agiert und nicht halt selber unerwachsen die Schüler anzicken oder so. Dann lernen die Schüler nix  
86 draus, außer dass auch Erwachsene Zicken sein können.

87 A: Stimmt. Man sollte ja doch noch etwas ein Vorbild sein.

88 B: Ja eben, genau. Und das finde ich extrem wichtig.

89 A: Ok. Und wie würdest du eine leidenschaftliche und begeisterte Lehrperson beschreiben? Woran sieht man  
90 Leidenschaft?

91 B: Ne, einfach, dass sie halt einfach konsequent ist. Ein Stück weit ist Leidenschaft auch, ich für mich würde das  
92 hauptsächlich darin sehen, dass ein Lehrer versucht sein Fach durchzubringen, aber eben den Schülern auch mehr  
93 beizubringen, eventuell durch seine eigenen Erfahrungen, durch Zeit die er natürlich opfert, weil natürlich kann er  
94 Unterricht auch so vorbereiten dass er einfach sagt „Buch auf und wir lesen jetzt“ und hoffen, dass man die Fragen  
95 beantworten kann. Aber ich glaub eben, wenn man vorbereitet ist, kann man den Schülern wesentlich mehr beibringen,  
96 weil man eben wesentlich mehr Inhalt vorstrukturiert und auch schwierige Sachen den Schülern ermöglichen, Sachen die  
97 nicht im Buch sind. Das ist sicherlich schon Leidenschaft - das Wollen, den Schülern was beibringen wollen und dadurch  
98 auch Zeit investieren.

99 A: Und wenn du jetzt selber von einer Stunde begeistert bist, die du geplant hast, wie zeigst du das den Schülern? Die  
100 Freitagsstunde zum Beispiel.

101 B: Boa. Gar nicht. Ich unterrichte irgendwie immer, aber das Problem ist auch, dass wenn man den Schülern sagt, es  
102 kommt was Tolles, die Schüler finden es vielleicht stinklangweilig, das läuft überhaupt nicht. Weil wenn man alleine  
103 schon ankündigt, es kommt was ganz Tolles, und alle glauben wir schauen einen Film oder so. Ein Film motiviert die  
104 Schüler halt. Also ich finde, wenn ich was ganz toll finde, versuche ich den Schülern zu zeigen warum das jetzt wichtig  
105 ist, aber ich finde, dass meine eigene Leidenschaft dafür - das kann voll an den Schülern vorbeigehen, also bloß weil ich  
106 das gut finde, heißt das nicht, dass das Schüler gut finden.

107 A: Und sagst du ihnen dann zum Beispiel, ja ihr lernt jetzt voll was Wichtiges, was wir jetzt machen? Zum Beispiel „das  
108 braucht ihr später im Leben?“

109 B: Ja, ja das schon. Ja und vor allem am Anfang von der Unit, als wir über „wie machst du Erfolg“ geredet haben, hat ein  
110 Schüler gefragt „Herr Professor ich hab eine Frage über Erfolg“, ich hab ihm erklärt Erfolg ist eben nur eine Einstellung  
111 und ein Plan sozusagen, und dann hat ein Schüler eh gesagt, „Herr Professor wie macht man das heute?“ Sag ich, ja ich  
112 hab Montag Schularbeit und ich weiß genau ich sitz das ganze Wochenende, ja jetzt kann ich dir nicht helfen, aber ich  
113 werde es dir, oder euch, noch beibringen, wie das theoretisch funktioniert. Das ist eh ein riesen Anspruch, aber es gehört  
114 dazu, dass man sich Ansprüche setzt. Und es funktioniert eh wenn sie es umsetzen, nur das werden sie halt nicht alle so  
115 schnell.

116 A: Und glaubst du dann, dass eine Lehrperson die professionell und leidenschaftlich ist auch besser motiviert? Also dass  
117 die drei Komponenten zusammenhängen?

118 B: Ja natürlich. Natürlich. Also es gibt vielleicht so Naturtalente, aber es ist halt im Endeffekt trotzdem ein Handwerk, es  
119 muss vorbereitet sein, es muss Arbeit hineingesteckt werden. Ja, deswegen ja. Definitiv.

120 A: Schön, dass du das auch so wie ich siehst. Ok, gehen wir über zu Motivationsstrategien. Stellen wir uns eine perfekte  
121 Lehrperson vor, was würde die für Strategien verwenden, um ihre Schüler zu motivieren?

122 B: Also perfekt weiß ich nicht. Also was ich halt versuch ist, ich versuche den Schülern eben zu zeigen warum das jetzt  
123 wichtig ist, warum wir das lernen. Und am besten, also das ist jetzt natürlich fachabhängig, in Philosophie ist es manchmal  
124 fast einfacher als in Englisch, und eben Probleme aufzuzeigen, die aus ihrer Lebenswelt sind. Also wirklich wie bei diesen  
125 Gewohnheiten sagen: das ist ein Beispiel: „ich nehme an ihr habt am Montag eine Schularbeit, ihr wisst genau, dass ihr  
126 das Problem habt, dass ihr ständig abgelenkt werdet von dem und dem und dem. Wie kann ich jetzt beim Lernen meine  
127 Gewohnheit ändern - so umstrukturieren, dass ich es eher schaff zu lernen?“ Also das würde ich ihnen zeigen - warum

128 ist das jetzt wichtig. Aber das kann auch einfach sein „wir lernen jetzt Grammatik“, weil dann könnt ihr eben sowas wie  
 129 „was wäre wenn Fragen“ auf korrektem Englisch beantworten. Also das finde ich etwas vom wichtigsten, zu sagen warum  
 130 etwas wichtig ist. Und das am besten authentisch gestalten.

131 A: Ja eindeutig. Du hast ja vorher schon das Thema Benotung angesprochen, da verwendest du zum Beispiel Apps, hast  
 132 du gesagt, das ist ja auch wieder eine Motivationsstrategie für die Schüler, nicht?

133 B: Ja, ist es schon, wenn die Schüler wissen, ja meine Note ändert sich mitunter jede Stunde irgendwie, weil ich halt  
 134 Mitarbeitsnoten mach jede Stunde, dann ändert sich die Note eben immer und ich kann ihnen jederzeit sagen wo sie auf  
 135 zwei Kommastellen stehen. Dass die einzelnen Noten in der App aber trotzdem meine eigene Willkür sind, das  
 136 durchschauen Schüler nicht. Jaja.

137 A: Aber generell habe ich von dir gemerkt, dass du sehr gerne Medien verwendest. Das ist sicher auch motivierend, oder?

138 B: Ja, voll.

139 A: Zum Beispiel, was verwendest du da? Du hast mir mal was von „Plickers“ geschickt.

140 B: „Plickers“, genau, verwende ich. PowerPoint verwende ich mittlerweile in eigentlich jeder Stunde, weil ich hab keine  
 141 Stundenvorbereitung mehr als Tabelle, sondern ich hab wirklich nur noch PowerPoint Vorbereitungen. Also ich mach  
 142 quasi das, was ich früher in einer Tabelle gemacht hätte, einfach auf PowerPoint. Das ist einfach einfacher, weil es die  
 143 Stunde strukturiert und jeder weiß immer wo wir sind. Es gibt diese Nachfrage „wo sind wir grad“ nicht. Weil es steht  
 144 immer vor mir. Dadurch ist der Fokus bei allen auch immer auf dem Stundeninhalt.

145 A: Also die Schüler wissen, was sie in der Stunde machen? Sagst du ihnen das immer davor?

146 B: Genau. Ja, auch. Und beim Thema Medien hast du ja auch noch gefragt. Ja ansonsten Medien. Was ich auch verwende  
 147 ist so eine Art Facebook, das heißt „Edmodo“, das ist quasi Facebook für Lehrer-Schüler Kommunikation, also wo du  
 148 Videos posten kannst, du kannst Quizze erstellen, die die Schüler ausfüllen und das wertets dir dann gleich online aus,  
 149 oder du kannst zeigen, ihr habt hier ein Video und kommentiert drunter, das Kommentar muss 100 Wörter haben und das  
 150 ist dann Hausübung, oder so. „Swaz“ ist natürlich auch motivierend für die Schüler, vor allem das Gerät dazu, weil sie  
 151 können es am Handy machen, oder ich lass Vokabeln lernen über „Quizlet“, das ist wie eine virtuelle Flashcard, das  
 152 funktioniert auch extrem gut, also die Durchschnitte gehen wirklich merklich nach oben, und sie sitzen eh in der Bib oder  
 153 so, da brauchen sie nicht abschreiben, und nicht das Buch rausziehen, denn sie haben eh dauernd das Handy in der Hand.

154 A: Stimmt, ja. Was ansonsten fällt dir zum Beispiel noch ein zu Schüler-Lehrer Beziehung, was ist motivierend? Also du  
 155 hast eine ziemlich gute Beziehung zu deinen Schülern, wie beeinflusst das die Motivation der Schüler?

156 B: Ja, ich glaube es ist schon motivierend. Natürlich, durch Humor läuft bei mir glaub vor allem sehr viel. Dass ich  
 157 versuch, durch Humor zu motivieren, oder eben auch dann Schüler ein bisschen herauszufordern. Und, ich überleg  
 158 grad... Schüler-Lehrer Motivation: es motiviert sicherlich die Schüler eventuell für die Englischstunde selbst, aber für  
 159 einen bestimmten Inhalt nicht. Die Einstellung zu Englisch ändert sich sicher dadurch, dass sie wissen, sie mögen mich  
 160 oder sie kennen mich zumindest schon lange. Ich habe grad überlegt ob es für bestimmte Inhalte wichtig ist, aber ich  
 161 glaub eigentlich nicht. Außer sie wissen jetzt, dass es mein Hobby ist oder so, dann fragen sie eher nach, weil sie wissen,  
 162 ich weiß viel. Das ist dann natürlich auch motivierend.

163 A: Ich glaube auch, ja. Hast du jetzt einen Tipp für mich, wie ich meine Schüler motivieren könnte, wenn sie nicht  
 164 motiviert sind? Was funktioniert bei dir zum Beispiel immer?

165 B: Also wenn ich merke ich komme in die Klasse und die Klasse ist nicht motiviert, zum Beispiel?

166 A: Ja.

167 B: Also grundsätzlich würde ich sagen, wenn du gut einen Plan hast, von der Stunde, den du natürlich vorbereitet hast,  
 168 wo du weißt, ok ich weiß genau wo ich hinwill mit der Stunde, dann läuft sie eh schon mal. Und dann kommt ganz viel  
 169 auf die Situation an. Wenn es einfach 6., 7., 8. Klasse erste Stunde ist sind sie einfach todmüde. Jo, und dann kann man  
 170 halt nicht so viel machen, außer Kaffee verteilen oder so. Aber das ist schwierig, dass man da durchbricht und es machen  
 171 eh nur ein paar mit. Und ansonsten, wenn halt grad Schularbeit davor war kann ich sagen, ja wir machen noch 5 Minuten

172 Pause, oder wir machen ein Spiel am Anfang, oder wir machen eine halbe Stunde was und dann dürft ihr machen was ihr  
 173 wollt, oder wir spielen dann was, oder so.

174 A: Ja, halt sehr auf die Bedürfnisse von Schülern eingehen, oder?

175 B: Ja, ich glaub was anderes macht eh keinen Sinn.

176 A: Eh nicht.

177 B: Oder gibts da noch was anderes?

178 A: Nein, nicht wirklich.

179 B: Ja, also soweit es halt nötig und möglich ist. Vielmals ist es nicht möglich.

180 A: Ja, stimmt. Und hast du jetzt an dir selbst bemerkt, dass du früher, am Anfang, oder sagen wir „jüngerer“ Lehrer,  
 181 anders motiviert hast? Hast du da selbst irgendwas beobachtet?

182 B: Ich bin jetzt hundertpro sicherlich viel besser im Schüler motivieren. Einfach weil ich viel besser im Unterrichten bin.  
 183 Und viel mehr über mich selber weiß, wie ich als Lehrer bin. Und dadurch einfach vermutlich viel Sicherheit ausstrahle,  
 184 weil die Schüler eben genau wissen, dass ich mich quasi schon als Lehrer gefunden hab. Das ändert sich sicherlich schon  
 185 noch. Erstmal habe ich nun quasi eine Stufe erreicht, wo ich mit mir selber sicher bin, und ich glaub früher habe ich nicht  
 186 anders motiviert, nur schlechter.

187 A: Und die stufe zu „besser motivieren“ erreicht man mit Praxis, sozusagen?

188 B: Ja, Praxis, und natürlich sich auch damit auseinandersetzen, wie kann ich besser unterrichten.

189 A: Und wie machst du das, wie setzt du dich damit auseinander?

190 B: Sachen ausprobieren. Sicherlich schon auch Fortbildungen, wobei ich aber ganz wenig bis jetzt über Fortbildungen  
 191 wirklich gelernt habe. Oft sind es Sachen, die vielleicht eh funktionieren, aber wenn es halt Sachen wie Theater Workshop  
 192 ist und mir Theater Null liegt, dann mach ich halt kein Theater. Ne, einfach Sachen ausprobieren und merken ob es  
 193 funktioniert oder nicht. Und ganz oft ist es wirklich so, dass ich mich hinsetzte und überlege, was läuft gut, was läuft nicht  
 194 so gut, wie kann ich das ändern. Und dann kommen schon irgendwelche Schlussfolgerungen, und die dann wirklich  
 195 ausprobieren. Und bei den Sachen, die funktionieren, bleiben, und die anderen einfach nicht mehr machen.

196 A: Hast du ein Beispiel von etwas, was nicht funktioniert hat?

197 B: Ich bin grad am überlegen. Also grundsätzlich, was wirklich schlecht funktioniert ist Frontalunterricht über längere  
 198 Zeit. Das habe ich am Anfang vielleicht schon ab und zu gemacht, weil ich halt gedacht hab ok das ist teilweise eh so die  
 199 Art wie man unterrichten kann, und die Schüler merken das auch, also sie merken es schon wenn sie es anders gewohnt  
 200 sind, aber sie haben es trotzdem sehr oft, und das ist was, was nicht motiviert, wo man relativ schnell die Motivation der  
 201 Schüler verliert. Und halt nur die paar mitmachen, dies grad interessiert, oder die halt eine gute Note wollen.  
 202 Gruppenarbeiten mach ich mittlerweile weniger und vor allem kürzere, also ich mach kaum noch lange Gruppenarbeiten,  
 203 weil ich finde, dass oft sind die Ergebnisse die Zeit nicht wert, das ist ganz selten. Und wenn ich irgendwas eben in  
 204 Gruppenarbeitsmodus machen will, oder irgendwelche längeren Projekte, mach ich das mittlerweile eher als  
 205 Einzelprojekt, und dann außerhalb vom Unterricht, ich gebe dann 3 Wochen keine Hausübung und will, dass sie das  
 206 abgeben.

207 A: Und warum klappen Gruppenarbeiten deiner Meinung nach nicht?

208 B: Weil einfach der beste in der Gruppe eh die Arbeit macht, weil er weiß, wenn er es nicht macht, dann wirds schlechter.  
 209 Das finde ich. Selbst wenn sie sich auf einen Kompromiss eignen wirds schlechter, als wenn ich es alleine mach. Und das  
 210 ist halt blöd.

211 A: Stimmt, das habe ich selbst auch oft bemerkt, dass ich lieber was alleine mach, weil es dann eh besser wird.

212 B: Genau, also irgendwie in der Gruppenarbeit sollten schon irgendwie alle zusammen was Besseres bringen, als die  
 213 einzelnen Teile, aber das ist bei Gruppenarbeit halt nicht oft so. Deswegen finde ich es einfach nicht notwendig.

214 A: Also ist Gruppenarbeit auch nicht richtig motivierend, eigentlich. Für die schlechteren Schüler wahrscheinlich schon,  
 215 aber für die besseren...

216 B: Ja, die besseren empfinden es als Last, weil sie denken jetzt darf ich wieder arbeiten.

217 A: Du unterrichtest ja Schüler in einer ziemlich großen Altersklasse. Motiverst du jüngere Schüler anders als ältere  
 218 Schüler? Hat das Alter irgendeinen Einfluss auf Motivation?

219 B: Ja, ich überleg grad. Ja. also bei Unterstufe ist es teilweise 3. Klasse, die versuche ich jetzt selten damit zu motivieren,  
 220 indem ich sag das bringt euch was für euer Leben.

221 A: Weil das noch zu abstrakt ist?

222 B: Ja, und weil es dort auch reicht einen Text oder ein Bild zu haben oder ein Lied oder sonst irgendwas. Das reicht in  
 223 der Unterstufe eigentlich, weil die eh so hyperaktiv sind, und an der Mitarbeit ohnehin nicht schwer zu beteiligen sind,  
 224 also die sind einfach so motiviert. Während eben Ältere, die schon eine Idee haben, wo will ich hin mit meinem Leben,  
 225 die merken, ok das kann ich vielleicht wirklich mal brauchen, die Jüngeren denken sich, oh.. es wäre besser was Lustiges.  
 226 Ja, das ist glaub der Hauptunterschied, Jüngere mit lustigen Beispielen, lustige Stundeneinstiege, lustige Texte zu  
 227 motivieren. Sowas. Und Ältere wirklich eben eher über Sachen mit „das könnt ihr später mal brauchen“ und dafür wenden  
 228 wir es auch an.

229 A: Gabs schon mal, dass die Älteren was als kindisch bezeichnet hätten, wenn du jetzt irgendwas versucht hast?

230 B: Ne, ich glaube nicht. Also Oberstufenschüler, dass die was zu kindisch finden? Ne ich finde nicht. Und selbst wenn  
 231 ich es mach, dann weiß ich ja, dass es kindisch ist und dann sag ich, ok das ist jetzt ein ziemlicher Kinderkram, ein  
 232 ziemlicher Zirkus, aber das ist jetzt ein guter Einstieg, schauen wir mal was passiert. Also das kann man ja einfach sagen,  
 233 dass man weiß, es ist nicht altersentsprechend, aber es deutet super auf das Stundenthema hin und das finden sie eh witzig.  
 234 Das geht schon.

235 A: Hast du grad ein Beispiel im Kopf?

236 B: Wir hatten letzts den Einstieg zur Unit „blue plane“, also es ging um Natur, da habe ich ein Lied mit ihnen gehört  
 237 von dem ich eigentlich genau wusste, ich hätte es auch in der 3. unterrichten können und dann habe ich gesagt das ist  
 238 ziemlich sicher ein zu niedriges Niveau, ihr schafft viel mehr, das weiß ich auch, aber das Lied ist eben super und zum  
 239 Einstieg für das Thema geeignet.

240 A: Ok, wir sind schon fast am Schluss. Was ist dein letztes zusammenfassendes Kommentar über Motivation, über alles  
 241 was wir jetzt geredet haben. Hast du noch irgendwas was du noch loswerden möchtest?

242 B: Ich glaub Motivation eines Lehrers und in Folge auch der Schüler hängt hauptsächlich damit zusammen, wie wichtig  
 243 der Lehrer sich und seine Vorbildrolle nimmt, und zwar in allen Ebenen des Unterrichts, also Fachwissen, Methoden, und  
 244 auch Persönlichkeit und sozusagen Lebensphilosophie ein Stück weit. Ich glaub, wenn er auf allen diesen Ebenen versucht  
 245 motiviert zu sein, motiviert er die Schüler am ehesten. Ohne dass er es jetzt direkt versucht, aber einfach dadurch, dass er  
 246 ein Stück weit ein Vorbild ist, das ist glaub das wichtigste, wie auch beim Erziehen von Kindern. Genau.

247 A: Das stimmt sicher. Super, somit sind wir am Ende, vielen Dank!

## **Interview 2: Interview Nina:**

- 1 A: Es geht generell darum, wie leidenschaftliche und professionelle Englischlehrer ihre Schüler motivieren. Aber  
2 beginnen wir ganz konkret mit den Schülern. Wie wichtig findest du, dass Schüler motiviert sind zum Erlernen einer  
3 Fremdsprache?
- 4 B: Motivation ist das Wichtigste, sonst lernen die Schüler nichts. Ohne Motivation geht gar nichts. Sobald der Willen  
5 dagegen ist, geht gar nichts mehr.
- 6 A: Ja. finde ich genau so.
- 7 B: Es ist das Wichtigste.
- 8 A: Kannst du einen Schüler beschreiben, was der für Eigenschaften hat, wenn er motiviert ist? Hattest du vorher gerade  
9 einen motivierten Schüler?
- 10 B: Du siehst es den Schülern am Blick an. Und am ganzen Gesichtsausdruck, ob sie motiviert sind und ob sie auch  
11 mitmachen und genau das Gegenteil sieht man auch. Und oft kommen sie sehr frustriert vom Mittagessen wieder in die  
12 Schule zurück und dann wird es schwierig sie wieder herzuholen.
- 13 A: Was machst du dann genau?
- 14 B: Ja, zum Einstieg machen mir meistens einen Reim, oder ein Lied oder einen Tanz, um aufzulockern. Dann sind sie  
15 meistens wieder da und hergeholt. Aber oft kommen sie sehr wütend vom Mittag wieder her, vielleicht gab es nicht das  
16 Mittagessen, das sie sich gewünscht haben, oder so irgendwas, keine Ahnung, es sind Kleinigkeiten, auch von der  
17 Mittagsbetreuung kommen sie ganz aufgeheizt wieder, diese muss man eher wieder runterholen, aber wenn sie nicht  
18 motiviert sind, dann hast du fast keine Chance.
- 19 A: Du hast eh schon erwähnt, mit zum Beispiel einem Tanz zu beginnen, das ist schon eine gute Motivationsstrategie.
- 20 B: Ja, also anfangen tun wir immer zuerst, allgemein mit „how are you today“ und „how old are you“ - alles immer  
21 wiederholen. Und dann singen wir, wir singen eigentlich immer, und mit Bewegung. Und später machen wir was ruhiges,  
22 „storytelling“ oder sowas, und dann erst fangen wir richtig an.
- 23 A: Ah ja.
- 24 B: Und am Schluss, also die letzte halbe Stunde, gehen wir manchmal in den Turnsaal und machen mit Bewegung  
25 Vokabeltraining oder Satztraining. Und das ist das Beste von allem, das macht am meisten Spaß, weil dort auch oft ein  
26 schwaches Kind Spaß hat. Also ich habe zum Beispiel von meiner Nichte die Tochter, die ist eine totale Sportskanone,  
27 aber unendlich schwach in der Merkfähigkeit - die ist gerannt und hat das falsche Wort hingelegt, und ist zurückgerannt  
28 und hat das richtige Wort hingelegt und hat somit auch einen Punkt geschafft, weil sie schneller war als die anderen, die  
29 auch immer alles gut konnten. Oder so Sachen, wo es auch auf Glück bei einem Spiel draufankommt, dass es nicht immer  
30 nur um Können geht. Weil es ist ja ein Freifach.
- 31 A: So macht es auch gleich viel mehr Spaß. Und wie wichtig findest du, dass du selbst motiviert bist?
- 32 B: Ja, das ist schon wichtig, das muss man als Lehrer. Du bist irgendwie wie ein animateur da vorne. So wie du dich  
33 verhältst, das geht auf die Kinder über.
- 34 A: Also würdest du sagen, dass deine Motivation auch die Motivation deiner Schüler beeinflusst?
- 35 B: Ja, auf alle Fälle. Man ist nicht jeden Tag gut gleich drauf, das geht nicht, oder? Es ist auch wichtig, dass du authentisch  
36 bleibst, auch wenn du mal krank bist, kann man sagen, mir gehts heute nicht gut. Oder wenn irgendwas vorgefallen ist,  
37 ich bin heute einfach angeschlagen, oder heute vertrage ich nicht viel, das kann man ihnen auch sagen. Man kann nicht  
38 jeden Tag kommen wie...
- 39 A: Mit einem großen Grinsen auf den Lippen.
- 40 B: Ist auch nicht echt, oder?

41 A: Nein, eh nicht.

42 B: Aber es ist wichtig, dass man sich selbst treu bleibt.

43 A: Denkst du, dass deine Schüler dich als eine motivierte Lehrerin sehen?

44 B: Ich glaube schon, ich denke schon.

45 A: Warum?

46 B: Das Feedback einfach. So wie das Echo zurückkommt, habe ich schon das Gefühl.

47 A: Hast du auch bemerkt, dass motivierte Schüler bessere Noten haben? Hat das auch noch einen Einfluss?

48 B: Nicht immer. Nicht immer. Mit notenfrei ist es total fein gewesen. Du siehst, sie haben mehr Erfolge, aber das heißt  
49 nicht, dass sie deswegen keine Einser haben. Aber sie machen Fortschritte. Und ohne Motivation geht es in keinem Fach.  
50 Irgendwann blockieren sie.

51 A: Ja, das hängt nicht nur mit Englisch zusammen, das ist in jedem Fach.

52 B: Das ist in jedem Fach so.

53 A: Man braucht für alles Motivation.

54 B: Ja. Oder zumindest, wie soll ich sagen, eine positive Einstellung dazu. Sobald du sagst „das kann ich nicht, das schaff  
55 ich nicht“, dann ist es auch so.

56 A: Ja, selbst an sich glauben ist wichtig. Ok, und wie würdest du eine Lehrperson beschreiben, die super motiviert, was  
57 braucht diese für Eigenschaften. Also die "Top Lehrperson".

58 B: Was braucht die für Eigenschaften. Etwas Humor.

59 A: Ja, mit Humor geht alles leichter.

60 B: Einfühlungsvermögen. Für Kinder, für die Situationen der Kinder und eine positive Ausstrahlung. Ja, das sind die  
61 wichtigsten Eigenschaften.

62 A: Ja, ich stimme dir voll zu. Und wie würdest du eine professionelle Lehrerin beschreiben? Was macht Professionalität  
63 für dich aus?

64 B: Neutral zu sein, wobei das schon immer sehr schwer ist. Also, es hat glaub jeder Kinder, die sprechen einen mehr an,  
65 und Kinder die sprechen dich weniger an. Und du musst halt möglichst versuchen, das auszublenden.

66 A: Und wie machst du das?

67 B: Ja, meistens ist es so, dass man schon hört, der und der ist so und so. Du hast schon den Stempel. Und ich habe mir  
68 jetzt zum Beispiel über einen in den Sommerferien oft Gedanken gemacht und mich gefragt, oh wie wird das mit dem  
69 und ich habe mich schon fast gefürchtet vor dem Kind und wir kommen so gut miteinander aus, es ist eigentlich gar kein  
70 Problem. Und dann gibt es ganz eine andere, die jemand anderem nicht so auffällt, ja dann muss man halt schauen, dass  
71 du den nicht die ganze Zeit zum Sündenbock machst.

72 A: Ja, dass du ihm nicht den Stempel aufdrückst.

73 B: Ja, ich habe zum Beispiel gerade erst bei den Studenten super beobachten können, wie das ist. Eine hat das super  
74 hinbekommen. Und eine hatte immer einen, der hat gar nichts gemacht - es hat jemand geschwätzt – „tschak“ - ohne sich  
75 umzudrehen hat sie den „poing: du bist es“. Der hat zu mir geschaut, „ich habe nichts getan“ – „doch, du redest immer“.

76 A: Ist ihr das dann aufgefallen?

77 B: Ich habe es ihr gesagt und sie hat gemeint, das ist nicht wahr. Aber sie hat sich so verhalten, als ob sie sich nichts sagen  
78 lässt. Aber es war immer so. Ganz komisch. Sie hat es nicht im Blick gehabt.

79 A: Also professionell von ihr wäre auch eher gewesen, wenn sie dein Feedback angenommen hätte und überlegt hätte, ja,  
80 vielleicht ist etwas dabei.

81 B: Das hat sie nicht gemacht. Man könnte sie als stur bezeichnen. Sie ist sehr von sich eingenommen.

82 A: Ok, interessant.

83 B: Ja, sie wird schon noch draufkommen.

84 A: Ja, das wird sie wohl mit dem Feedback, das sie bekommen wird.

85 B: Ja, es ist schon schwer, das muss ich schon sagen. Wenn jemand total, ich sag jetzt mal „unsympathisch“ ist, aber  
86 wenn eure Chemie nicht stimmt, ist es schon schwer immer den richtigen Weg zu finden.

87 A: Ja, das stimmt. Diese Erfahrung habe ich auch schon gemacht.

88 B: Schon, ja oder, es ist schwer. Ja, oder wenn einmal ein totaler Crash war ist man gleich viel vorsichtiger damit. Oder  
89 wenn man angelogen wurde, oder so, dann ist es eher schwer, ich geh dann eher mal zurück und denk mir, ja, wer weiß  
90 ob es stimmt.

91 A: Ja, so bin ich auch. Ich mach mir zuerst meine eigene Meinung, beobachte. Ok, für mich gehört zum Unterrichten auch  
92 stark Leidenschaft dazu. Wie würdest du jetzt eine leidenschaftliche Lehrperson beschreiben? Woran merkt man das, dass  
93 sie leidenschaftlich ist?

94 B: Das merkt man einfach. Wenn jemand eine Arbeit gerne macht, dann merkt man das, dann sieht man es ihm an beim  
95 Arbeiten.

96 A: Alles: Haltung, Ausdruck, Gestik, Mimik?

97 B: Ja, Körperhaltung. Es ist einfach so. Man sieht es jemandem einfach an, ob er gerne kommt, oder ob es für dich  
98 Pflichterfüllung ist das Arbeiten - einfach nur arbeiten. Das merkt man. Und auch wie man auf Kinder zugeht, und wie  
99 Kinder auf die Lehrperson zugehen. Du merkst schon, die, die nie Vertrauen aufbauen, zu denen gehen die Kinder nicht.  
100 Oder? Die stehen halt irgendwo, und der Lehrer da. Bei den Kleinen ist es noch extremer, als wie bei den Großen, aber  
101 man merkt es auch dort, ob sie mit dir auf Augenhöhe reden oder nicht. Für mich ist auch Leidenschaft immer wieder mal  
102 etwas ausprobieren, ich mag das Alteingefahrene nicht so gerne. Ja, ich schmeiße auch immer meine ganze Vorbereitung  
103 weg, außer die Jahresplanung, und so gewisse Arbeitsblätter, aber so Tagesplanung schmeiß ich alles weg. Ich mag das  
104 nicht das ein zweites Mal rauszunehmen oder drei Jahre hintereinander ein gleiches Thema oder so, das ist nichts meines,  
105 aber so bin halt ich, ist auch jeder anders.

106 A: Ja, ich bin auch eine, die gerne was ausprobiert. Hast du gerade ein Beispiel, was du neues ausprobiert hast?

107 B: Ja, das mit dem Englisch. Immer haben alle gesagt, in der Hauptschule, Mittelschule und im Gymnasium, dass alles  
108 im Englisch so schnell geht und dass sie es von der Volksschule zu wenig können und ich dachte mir, ich möchte das als  
109 Freifach anbieten, aber hast du schon gesehen, was sie bei der Arbeiterkammer für Englischkurse für 8-10-jährige geben?

110 A: Geben sie Kurse? Wusste ich gar nicht.

111 B: Da waren ein paar Kinder als Vorbereitung für das Gymnasium, also das ist lächerlich. Die Zahlen bis 10 oder 20, die  
112 Farben - das haben sie in der ersten Klasse schon gelernt. Gezählt haben sie ohne Ende. „Is/are“ und „have/has“  
113 Unterscheidung haben sie noch gemacht, das war das Einzige. Für 5 Nachmittage.

114 A: Und was machst du mit ihnen für Sachen?

115 B: Ich mache mit ihnen verschiedene Themen. Und dort versuche ich möglichst schon ganze Sätze zu verwenden, also  
116 Phrasen einzulernen, nicht nur Wörter, schon Vokabeln auch, aber auch Phrasen. Und eben wie man mit Spaß und mit  
117 Bewegung lernt. Ich mache aber mit ihnen auch Englischchecks, also sie müssen auch Vokabeln lernen, weil das ist

118 eigentlich das größte Problem, dass so viel spielerisch ist, dass sie es dann nicht gewohnt sind zu lernen. Aber im Moment  
 119 habe ich eine Klasse, da ist die Merkfähigkeit sehr gering. Da haben sie von 12 Wörtern 3 gewusst, wir haben aber fast 2  
 120 Monate lang auf denen herumgekauert. Ich habe solche Klassen gehabt, da haben vielleicht zwei nur zwei Fehler gehabt,  
 121 und die anderen immer alles richtig. Aber das ist einfach klassenabhängig.

122 A: Ich glaube auch, es hilft aber trotzdem sicher.

123 B: Irgendetwas wird schon hängen bleiben. Aber mit der letztjährigen Klasse, das war eine sehr gute Klasse, mit der  
 124 konnte ich richtig schon Grammatik anfangen, und die hat auch gesagt, dass sie sich sehr leicht tun. Sie fangen jetzt auch  
 125 schon an kleine Texte zu schreiben, das haben wir auch immer gemacht, am Ende vom Thema haben wir immer einen  
 126 kleinen Text gemacht, aber weißt du, ganz einfach, und sie tun sich so leicht und was auch wichtig ist, sie trauen sich zu  
 127 reden, das ist sehr wichtig.

128 A: Ja, dass man keine Angst hat vor dem Reden, dass man Fehler macht, sondern dass man einfach drauflosredet. Das  
 129 machts später auch viel einfacher.

130 B: Ja, ganz sicher. Man merkt das selbst, dass wenn man lang eine Sprache nicht mehr gesprochen hat, dass schon etwas  
 131 eine Hemmschwelle da ist. Zumindest bei mir.

132 A: Ja, das kenne ich auch.

133 B: Zuerst mal lieber zuhören, verstehen würde ich noch ziemlich viel.

134 A: Stimmt. Ok, zum Thema Leidenschaft, wie zeigst du deinen Schülern, dass du leidenschaftlich bist von einer Stunde,  
 135 von einem Thema, oder von sonst irgendwas?

136 B: Wenn du den Clown machst da vorne. Wenn es etwas ganz Besonderes ist, dann hast du auch einen ganz anderen  
 137 Einstieg in die Stunde. Es gibt viele so normale Stunden, in denen man übt, und schreibt, und rechnet. Und dann gibt es  
 138 auch so besondere Stunden, und dann merken sie schon, wenn es jetzt ein Thema ist, das mich selbst interessiert, kriegst  
 139 du das sicher besser rüber, als etwas das du nur abhaken musst.

140 A: Hast du ein Beispiel für einen schönen Einstieg, den du mal gemacht hast?

141 B: Ja, zum Beispiel in Mathe hatten wir das Thema bündeln im Tausenderraum, ich habe eine Kiste voll Haribo gebracht  
 142 und ich hab so getan als ob ich alle esse, und „wie viel waren das jetzt, was schätzt ihr?“, wir haben dann nachher gezählt  
 143 und sie haben gegessen, aber man kann das nicht jedes Mal machen. Und ansonsten nehme ich Perlen oder so was.

144 A: Etwas was sie sehen und angreifen können

145 B: Genau. Oder im Sachunterricht geht es auch oft gut, je nach Thema. Einmal hatten wir Temperatur, und ich hatte  
 146 Zeitung und Holz dabei und gesagt „mir ist so kalt“, ich hatte natürlich vorher gelüftet, und ich habe gesagt ich will ein  
 147 Lagerfeuer machen, „ja, das kann man nicht“, „ja weil es kalt ist“, „ja, für das gibts die Heizung“ und dann ist man halt  
 148 so ins Thema eingestiegen. Das macht man nicht jeden Tag, einmal in der Woche oder so.

149 A: Das merken sie ja dann gleich voll, dass das Thema dir liegt.

150 B: Aber jetzt zum Beispiel bei „die Ämter der Gemeinde“ da weiß ich nicht... ich bin kein Zauberer, aber man muss es  
 151 halt machen in der 3. Klasse.

152 A: Ja, es gibt Sachen, die man einfach machen muss. Und die sind nicht immer gleich motivierend. Wie schaffst du es  
 153 dann eine Klasse zu motivieren, wenn du merkst, die ist überhaupt nicht motiviert? Wenn jetzt grad so ein Thema ist, wie  
 154 Ämter der Gemeinde. Wie bringst du das trotzdem gut rüber?

155 B: Manchmal ist es einfach nur eine Abschaffung, das muss ich echt sagen. Ja, indem, dass man es zuerst lernt, und dann  
 156 anschauen geht, in Natur. Dann ist man auf der Gemeinde gewesen, und dann sehen sie auch etwas. Überhaupt, das was  
 157 sie gesehen haben, vor Ort, das ist interessanter als wie nur über ein Thema zu reden. Es muss einen Sinn für ihr Leben  
 158 machen.

159 A: Und jetzt in Englisch, zum Beispiel, wie motivierst du da? Du hast eben schon kurz gesagt, mit Spielen, und hast du  
160 noch andere Strategien?

161 B: Mit Bewegung, mit Hilfsmitteln.

162 A: Zum Beispiel?

163 B: Ich habe so Buzzer. Die lieben sie. Oder heute haben wir Vokabelbilder an der Tafel gehabt und mit Fliegenklatschen  
164 mussten sie das richtige Wort abklatschen - vier haben gegeneinander gespielt, dann sage ich „candle“ und sie müssen  
165 das Bild abklopfen.

166 A: Also viel mit Bewegung.

167 B: Immer mit Bewegung eigentlich. Die Buzzer, wo habe ich die... [sucht buzzer - drückt auf buzzer - buzzer Geräusche],  
168 die sind super.

169 A: Gleich besser, wenn du so was Quizartiges machst.

170 B: Dann wird es gleich viel besser, gleich besser. Ja, gerade die Kleinen brauchen etwas Auflockerung, es ist immerhin  
171 Nachmittag. Wo sie eigentlich schon müde sind. In der normalen Englischstunde beginne ich bereits damit, die Stunde  
172 aufzubauen und mache das am Nachmittag weiter, im Freifach, weil ich die ganze Klasse habe, das ist zufällig, weil sich  
173 alle angemeldet haben, das ist fein. Ja und ich kann komplett ohne Buch arbeiten. Das „Playway“ hat mir nicht mehr  
174 gefallen, die paar Wörter einsetzen, oder die Lücken, dass ich freier arbeite. Ich habe mir auch Einiges an Literatur  
175 angeschafft, wo Bücher mit Bewegungsspielen drin sind, und ein paar Grammatiksachen. Mit der Zeit bekommt man eine  
176 Sammlung.

177 A: Also viel spielerisch?

178 B: Ja, viel spielerisch. Macht in dem Alter am meisten Sinn. Heute, das haben wir schon lange nicht mehr, haben wir so  
179 gelacht. Es ist so einfach. Einer geht hinaus, musste aufs Klo und dann hat er geklopft und dann fragen sie „who is it“,  
180 dann sagt er „it's me“, dann gehen zwei hinaus und verstellen die Stimme und dann müssen sie immer raten und so trainiert  
181 du die Phrasen „who is it“, es ist für sie ganz normal. Immer wenn es jetzt klopft rufen sie, „who is it?“

182 A: So merken sie gar nicht, dass sie Englisch lernen. Das ist genau so, wie es sein sollte.

183 B: Oder “I'm sitting in the garden next to...” Ja. mit solchen Sachen. Und das habe ich aus solchen Büchern raus, da sind  
184 sehr viele Anregungen drinnen.

185 A: Gibt es noch was anderes was für Englisch motivieren kann? Außer Spiele? Also Musik wahrscheinlich, oder?

186 B: Ja, Musik ist schon motivierend. Auch Reime mögen sie extrem gern, oder so Rollenspiele, ganz einfache. Wir lesen  
187 die dann zuerst mit verteilten Rollen und dann spielen wir es - das lieben sie, und dort lernen sie auch unheimlich viel -  
188 ganze Sätze, Textstellen lernen sie.

189 A: Ja voll, und Sätze, die sie dann später für die Kommunikation brauchen.

190 B: Das lernen sie auch, ja.

191 A: Und dann führen sie es auf?

192 B: Ja, meistens, beim Elternabend tun sie es. Aber es ist schwer etwas zu finden, was wirklich einfach ist. Es sind auch  
193 Bilderbücher für Englisch, ich habe in London mal ein paar gekauft, aber es ist alles so schwer. Das musst du so  
194 runterbringen auf das Niveau, das verstehen sie nicht.

195 A: Ja, du musst das Niveau sicher ziemlich anpassen.

196 B: Also es ist so für 3/4-jährige, mehr geht nicht. Es ist halt einfach nicht ihre Sprache. Da kommen dann Wörter vor, die  
197 sie nicht verstehen. Lustig sind auch Videos auf Youtube, Englischvideos, die sind auch zum Teil sehr lustig und die

198 mögen sie auch sehr gerne. Cool wärs, wenn wir einen Beamer in der Klasse hätten. So dürfen halt immer 4 schauen, wir  
 199 haben ja nicht so eine große Gruppe, das geht, 3 Mal anschauen, dann hat es jeder gesehen.

200 A: Hast du irgendeinen Tipp für mich, wenn ich in eine unmotivierte Klasse komme, wie kann ich die motivieren? Stellen  
 201 wir uns vor ich bin eine Englischlehrerin an der Volksschule.

202 B: Wenn du beschwingt kommst und mit ihnen gleich etwas Lustiges machst, oder etwas Flottes machst, irgendein flottes  
 203 Lied oder irgendein cooler Spruch, dann hast du schon gewonnen.

204 A: Oft sind es so ganz kleine Sachen.

205 B: Ja, du musst gar nicht zu viel überlegen, oft sind's so kleine Sachen. Oder ich bin mal, reingekommen, da sind alle so  
 206 dort gelegen, als ob sie schlafen, dann hab ich auch gesagt „good night“ und hab mich so auf den Tisch gelegt, dann haben  
 207 sie sich gefragt, was jetzt los ist. „You are sleeping, me too!“ und nachher ist das Eis gebrochen. Da kann man schon  
 208 anfangen.

209 A: Coole Idee. Hast du jetzt gemerkt, dass du früher, als Junglehrerin anders motiviert hast? Hast du eine Veränderung  
 210 bei dir selbst bemerkt?

211 B: Ich war viel strenger. Man ist oft so noch mit der Disziplin beschäftigt, dass das Lustige etwas verloren geht. Aber das  
 212 ist normal. Ich habe echt so viele herbe Wochen gehabt, bis ich die Schüler zum Arbeiten bekommen habe. Nach einer  
 213 Woche kamen Studenten, in 5 Tagen hatte die eine Disziplin drin, das hätte ich nicht herbekommen. Also mir ist es fast  
 214 zu still geworden, wenn sie dann gar nicht mehr tun dürfen. Aber die sind wirklich so erpicht darauf gewesen, dass es  
 215 ihnen nicht entgleist, weil sie die absolute Ruhe gebraucht haben um zu arbeiten, weil du am Anfang noch so konzentriert  
 216 bist. Ich denke mir auch, was ich für Energie verschwendet habe für eine Zweierreihe oder so.

217 A: Du bist jetzt also überall viel gelassener.

218 B: Ja, das wirst du einfach.

219 A: Dich scheint fast nichts mehr aus der Ruhe zu bringen.

220 B: Ach, es gibt nichts was man noch nicht erlebt hat.

221 A: Das habe ich auch schon gemerkt. Hast du aber auch schon erfahren, dass du irgendeine Strategie zum Motivieren  
 222 probiert hast, und die hat überhaupt nicht funktioniert?

223 B: Ja, das gibts auch. Ich habe das Englisch jetzt auch mit der Parallelklasse jede zweite Woche: einmal mit der Klasse,  
 224 einmal mit der anderen. Und das andere ist bei der einen Gruppe super angekommen, ich habe mich schon so gefreut.  
 225 Und bei der anderen ist es voll „Mann langweilig, so ein Scheiß“.

226 A: Was war das?

227 B: Ich weiß es nicht mehr, ob wir gesungen haben, ein Blatt, oder ein Puzzle, oder ein Spiel gemacht haben. Bei den  
 228 anderen ist es extrem gut angekommen, und die anderen haben es komplett als blöd empfunden und umgekehrt genauso.  
 229 Es ist nicht immer die gleiche Gruppe gewesen, dass jetzt nur eine Gruppe motiviert gewesen ist. Du kannst nicht sagen,  
 230 wie es ankommt, nicht immer. Und auch nicht warum nicht. Also sie konnten mir keinen Grund sagen.

231 A: Dann musst du einfach wieder ausprobieren.

232 B: Ja und ich habe dann schon gemerkt, die einen singen lieber und die anderen tun lieber Wettkämpfe machen, wo es  
 233 einen Sieger gibt. Es ist die Gruppendynamik einfach anders.

234 A: Ja, es kommt sehr auf die unterschiedlichen Schüler an. Anders macht es eh keinen Sinn.

235 B: Es macht keinen Sinn. Wenn du willst, dass sie mitmachen, dann musst du dich ihnen anpassen.

236 A: Du hast jetzt eigentlich nur junge Schüler. Denkst du aber, dass das Alter beeinflusst, wie man motiviert? Dass ältere  
 237 Schüler anders motiviert werden sollten als jüngere? Ich glaub bei Jüngeren ist es halt viel einfacher.

238 B: Eben, ich wollte gerade sagen bei den Kleinen ist es viel einfacher als bei den Großen. Denke ich zumindest. Es kommt  
 239 dann nur darauf an, in was für einer Schulart du unterrichtest. Obwohl es überall wahrscheinlich solche gibt, die etwas  
 240 sehr gern tun oder auch solche, die nur lernen, weil sie müssen. Es gibt genügend in der höheren Schule, die  
 241 hineingedrückt wurden, und die sich schwer tun. Und in der Mittelschule sind auch viele schwache Schüler und dann  
 242 kommt die Pubertät noch dazu, sie wissen nicht recht ob sie Männlein oder Weiblein sind, ich denke schon, dass es dort  
 243 viel schwieriger ist. Oder du brauchst einen anderen Zugang. Also ich hätte ihn nicht. Das wäre nicht meines.

244 A: Ja, in der Volksschule ist es wahrscheinlich sehr einfach mit einem Lied oder mit einem Spiel zu motivieren.

245 B: Ja, aber mit den Großen „was will sie“, oder?

246 A: Ja, genau, da bist du dann schnell mal bei „ach ist das kindisch“.

247 B: Ja genau. Wobei sie in manchen Sachen, das merkt man bei den 4. Klässlern, etwas liebend gern machen, nur können  
 248 sie es nicht zugeben.

249 A: Zum Beispiel?

250 B: Ein Märchen vorlesen oder so. Sie hören mit Mund und Nase. Aber sie können nicht sagen „ja es war schön“, weil das  
 251 ist nicht cool. Ist eben nicht cool. Ich denke, dass es bei Größeren schon sehr viel schwerer ist zu motivieren. Bis sie dann  
 252 den Sinn sehen. Es kommen dann meistens so 2./3. ist ziemlich zäh, denk ich, oder 5./6. und nachher sehen sie dann „he,  
 253 wenn ich weiterkommen will, dann muss ich jetzt Gas geben“.

254 A: Dann ist es wieder eine andere Art von motivieren, „ja, jetzt merke ich, ich brauche es wirklich für mein Leben“.

255 B: Ja, und ich muss es können, wenn ich weiterkommen will. Ja, dann wirds dann schon wieder besser, denke ich.

256 A: Denkst du jetzt zusammenfassend, dass Leidenschaftlichkeit, Professionalität und Motivation von einer Lehrperson  
 257 irgendwie ziemlich stark zusammenhängen und einen großen Einfluss auf Schüler haben?

258 B: Ja, das hängt schon alles zusammen. Und wie gesagt, du kannst nicht jeden Tag gleich viel motiviert sein. Aber wichtig  
 259 ist, dass du eine gute Beziehung zu den Kindern hast und dass sie auch sehen, es kann dir mal nicht so gut gehen. Und  
 260 das darf auch sein, dass du einfach authentisch bleibst. Es muss nicht jeden Tag ein Tohuwabohu sein und etwas passieren,  
 261 aber dass du wirklich so ein paar Highlights herauspicken kannst, oder dass du schauen kannst, dass du einmal in der  
 262 Woche vielleicht etwas Besonderes herausholst, weil sie sind sowieso so überhäuft mit allem Möglichen. Sie haben auch  
 263 unheimlich gern Rituale, ich denke das kann man von den Großen auch behaupten. Weil sie es nicht mehr gewohnt sind,  
 264 dass etwas immer gleich bleibt. Es gibt einfach Sicherheit.

265 A: Was hast du zum Beispiel für Rituale?

266 B: Wir fangen am Morgen immer gleich an. Am Montag haben wir immer einen Erzählkreis, dort wickeln sie eine Schnur  
 267 und so lange dürfen sie erzählen. Am Dienstag haben wir heuer Werken, da ist nichts. Am Mittwoch fangen wir immer  
 268 mit Musik an, warum sollte das immer das Letzte sein. Am Donnerstag machen wir immer einen technischen Versuch  
 269 und am Freitag gibts einen Bewegungswürfel, dann gibts zuerst mal eine Bewegungsstation.

270 A: Und das ist jede Woche gleich?

271 B: Immer gleich. Und das gibt ihnen irgendwo Sicherheit.

272 A: Ja, sie merken, es ändert sich nichts, es bleibt immer gleich.

273 B: Es bleibt, und wehe du bringst etwas durcheinander. Aber das sind sie von Zuhause oft nicht mehr gewohnt, das Stabile.  
 274 Und wenn man etwas verspricht, dann muss man es halten, es ist egal was, sonst glauben sie dir nichts mehr. Das hilft  
 275 auch Vertrauen aufzubauen. Oft haben die Eltern keine Zeit für die Kinder und wenn sie zu Hause sind, sind sie froh,  
 276 wenn sie ihre Ruhe haben können und dann geben sie viel zu schnell nach. Es ist natürlich anstrengend konsequent zu  
 277 sein.

278 A: Das stimmt sicher. Ok, wir sind eh schon beim Schluss. Hast du einfach noch ein letztes, Kommentar über Motivation  
 279 oder gibt es irgendwas was du noch loswerden wolltest?

280 B: Motivation hast du, wenn du Spaß an deinem Beruf hast. Und Lehrer sein kannst du nur für dein Leben lang, wenn du  
281 es wirklich gerne tust. Sonst ist es ein pickelharter Job. Wenn du den Beruf nicht wirklich magst, ist es echt der falsche.  
282 Und wenn du den Beruf magst, dann bist du auch motiviert, und das geht auch auf die Kinder über. Weil nur wegen Ferien  
283 oder so, wenn sie dann sagen „wir haben den halben Sommer frei“, das brauchst du so dringend, also es spielt sich nicht.  
284 Das hast du sicher bei Mitstudenten auch schon gesehen, oder?

285 A: Ja, es gibt genügend von denen.

286 B: Oder? Es gibt sie einfach. Ja und dann werden wir alle in einen Topf geworfen, das macht mich wütend wenn es dann  
287 heißt, wir tun eh nichts.

288 A: Das stimmt aber nicht, du tust viel, das weiß ich. Super, das wars, vielen vielen Dank!

### **Interview 3: Interview Thomas:**

1 A: Fangen wir mal allgemein mit den Schülern an. Wie wichtig finden Sie Motivation zum Fremdsprachenlernen?

2 B: Ja, es ist sicher ganz entscheidend. Wenn Motivation da ist, dann geht natürlich alles relativ leicht. Aber wenn sie nicht  
3 da ist, dann wird es mehr als schwierig. Und man muss halt versuchen das irgendwie zu vermitteln, dass das einfach Wert  
4 hat, die Sprache zu lernen und ja, das Ganze nicht nur als bitterharte Arbeit sehen – man sollte es für die Schüler,  
5 Schülerinnen irgendwie so organisieren, dass es ihnen einfach auch Spaß macht, wobei wichtig ist, dass sie das Gefühl  
6 haben, mit dem, was gemacht wird im Unterricht, da mache ich Fortschritte, da kann ich was lernen, da habe ich was  
7 davon.

8 A: Finde ich auch ganz wichtig, ja.

9 B: Ja, und einfach auch bei so Sachen wie Vokabeln, Grammatik frage ich die Schülerinnen eigentlich immer, wie sie es  
10 machen möchten. Ob sie zum Beispiel neben den Schularbeiten einen großen Test im Semester machen wollen wo  
11 Vokabeln, Grammatik und so Sachen zusammenkommen oder immer wieder kleine Tests, überschaubare Stoffgebiete  
12 und eigentlich sehen sie selber eh, sie haben lieber die kleinen Tests und immer wieder. Ja und auch von der Lerntechnik  
13 her ist, wenn ich 10-15 Seiten Vokabeln hab, dann lass ich es eh schon sein, oder, wenn ich aber 2-3 hab, kann ich das  
14 machen, ok. Und dann kommt hoffentlich ein gutes Ergebnis heraus. Durch das positive Ergebnis habe ich dann gleich  
15 schon wieder einen Motivationsschub.

16 A: Stimmt. Wie würden Sie eine motivierte Schülerin beschreiben, was hat die für Eigenschaften, woran merkt man das,  
17 dass sie motiviert ist?

18 B: Ja, ich denke das Offensichtlichste ist im Unterricht wenn sie mitarbeitet, wobei es da natürlich auch einfach  
19 unterschiedliche Typen gibt - es heißt nicht, dass wenn eine Schülerin jetzt eher ruhig ist und nicht immer die Erste beim  
20 Aufzeigen ist, dass sie nicht motiviert ist. Aber man lernt ja die Schülerinnen im Laufe der Zeit gut kennen und findet  
21 dann eigentlich schon sehr heraus, ob die Sprache, die man unterrichtet, jemandem gefällt oder nicht. Natürlich kommt  
22 bei uns das mit dem Praktikum und so dazu, wenn dann eine Schülerin in das Land geht, wo die Sprache gesprochen wird,  
23 die man unterrichtet, auch das ist natürlich ein Zeichen, ok, das mag ich und da möchte ich noch mehr weiter kommen.

24 A: Super ja, finde ich auch. Und wie wichtig finden Sie, dass die Motivation von einer Lehrperson ist?

25 B: Dass die Lehrperson selber motiviert ist?

26 A: Genau.

27 B: Ja, sicher, ganz wichtig. Weil es einfach auch wahrscheinlich zu spüren ist. Also wenn ich mir jetzt vorstelle, ich bin  
28 selber jetzt irgendwo in einem Kurs oder wenn ich zurückdenke an die Schule, an die eigene Schulzeit, da das merkt man  
29 relativ rasch und gut, ob da die Lehrperson halt einfach irgendwo schaut, dass die Stunde irgendwie vorbei geht und dann  
30 froh ist wenn sie vorbei ist, oder ob sie wirklich was vermitteln will und mit Herz dabei ist. Natürlich wenn da, wie schon  
31 gesagt, die Lehrperson dahintersteht, und den Eindruck vermitteln kann, das merkt man natürlich schon.

32 A: Also hat die Motivation des Lehrers Einfluss auf die Motivation von den Schülern?

33 B: Würde ich schon sagen, ja, beziehungsweise auch umgekehrt, also dass die nichtvorhandene Motivation, also glaube  
34 ich nicht dass das dann irgendwie der Grund wäre für einen Schüler, eine Schülerin, sich jetzt speziell groß für das Fach  
35 zu interessieren.

36 A: Haben Sie irgendeine Strategie, was Sie machen, wenn Sie merken, dass die Motivation in einer Klasse gerade ganz  
37 niedrig ist? Wie schafft man das, sie mehr zu motivieren?

38 B: Es ist natürlich nicht immer so einfach. Ich meine, jede Gruppe ist unterschiedlich und jede einzelne Schülerin, jeder  
39 einzelne Schüler ist unterschiedlich. Eigentlich von der ganzen Gruppe her die man hat, habe ich eigentlich das Gefühl,  
40 dass es sehr motivierte Schülerinnen sind, die wir haben. Und dass man, ja, eigentlich fast wie offene Türen einrennt,  
41 wenn man das versucht. Natürlich gibts auch Einzelne, die die eine oder andere Sprache nicht besonders mögen, und ja,  
42 alleine schon die Tatsache, dass einfach eine Sprache, eine Fremdsprache später im Berufsleben wichtig ist, ist schon  
43 einmal eine Grundmotivation, auch in solchen Fällen wo jemand jetzt lieber naturwissenschaftlich oder in einem anderen

44 Bereich interessiert ist. Also das kann man, glaube ich, immer vermitteln, dass es später, egal was man macht, einfach  
45 wichtig ist, dass man die Sprache später braucht.

46 A: Glauben Sie auch, dass das Alter einen Einfluss hat, dass ältere Schüler einfacher mit diesem Argument zu motivieren  
47 sind, „ihr braucht es später“, als jüngere?

48 B: Ja, könnte schon sein. Also wobei ich ja immer nur die Altersgruppe unterrichtet habe von 14-19, also ich kann das  
49 jetzt von Vergleichen her nur schwer sagen, aber ja, ich habe schon das Gefühl, dass je näher dann irgendwie der Zeitpunkt  
50 rückt, an dem man ins Berufsleben muss, dass das einem einfach nochmal klarer vor Augen führt, „ok, das brauche ich  
51 dann wirklich“, aber ich kann mir auch gut vorstellen, dass dort ganz junge Schüler auch ganz super motiviert sein können,  
52 weil es ihnen halt einfach taugt.

53 A: Das ist wieder eine andere Art von Motivation, ja.

54 B: Ja, das ist wieder was anderes, ja. Ja, ich denke bei uns in der Schule mit den Zertifikaten ist das auch nochmal eine  
55 Sache, das das auch irgendwie fast etwas belegt. Dass sie nachher, wenn sie in den Beruf hinausgehen, einfach schon  
56 gerne mit der Sprache was machen. Jetzt das BEC, DELF, und Spanisch Deli und dann gibts noch Italienisch Zertifikate,  
57 und immer Schülerinnen, die das machen jetzt. Wie gesagt, heuer hatten wir 28, die das Cambridge BEC gemacht haben.

58 A: Gibts schon die Ergebnisse?

59 B: Nein, das ist wie bei euch, erst im Jänner, man muss den Jahreswechsel abwarten, davor ist leider nichts. Letztes Jahr  
60 waren eigentlich die Ergebnisse so gut, wie noch nie.

61 A: Voll super.

62 B: Ja, und was auch ganz gut ist, ich weiß gar nicht ob das bei euch schon der Fall war, ich fürchte fast nicht. Da haben  
63 sie eingeführt, dass wenn man jetzt B2 hat, mir machen die Prüfung immer auf dem Level B2, dass wenn man es knapp  
64 nicht schafft, dass man trotzdem noch ein Diplom kriegt, B1, wobei das war..

65 A: Das war bei uns noch nicht.

66 B: Nein, das war noch nicht. Und es hat keine gebraucht. Aber das Zweite ist, alle, die mit Grade A abschließen, kriegen  
67 im Diplom drinnen den Vermerk, dass das eigentlich schon C1 Niveau ist. Und das ist auch noch mal eine große  
68 Motivation, ein großer Motivationsschub. Das haben letztes Jahr von den 23 11 geschafft, das hatten wir noch nie, das  
69 hatten wir noch nie.

70 A: Wow, das ist sehr viel. Super.

71 B: Ja, das nimmt zu. Ist gerade interessant, ich habe auch eine 2. Klasse, eine Gruppe, die sind auch gerade letztes  
72 gekommen und haben gesagt, das würde sie auch interessieren, so ein Cambridge Zertifikat.

73 A: Ach jetzt schon, so früh schon?

74 B: Ja, das können sie jetzt natürlich noch nicht, sie können noch nicht das machen, was die Maturanten jetzt machen, das  
75 war aber sowas, es würde sie interessieren. Also ich habe das Gefühl, dass so externe Diplome oder Zertifikate sind  
76 irgendwie etwas, was zumindest für manche auch schon sehr motivierend ist.

77 A: Das sicher, ja. Was braucht denn ihrer Meinung nach eine Lehrperson für Eigenschaften, um zu motivieren?

78 B: Schwer zu sagen. Ja, wie schon gesagt, grundsätzlich einfach irgendwie hinter dem stehen, was du machst. Vermitteln,  
79 dass es etwas Wichtiges ist, wobei wenn man wirklich dahinter steht, dann nehmen das die Schülerinnen eigentlich wahr.

80 A: Also eigentlich sozusagen eine Leidenschaft fürs Fach, oder?

81 B: Ja, oder. Oder ich meine einfach eine sehr positive, ja Leidenschaft, ja, kannst du natürlich auch sagen. Wenn einer  
82 jetzt ganz verrückt übertrieben tut, das ist dann vielleicht auch etwas übers Ziel hinaus geschossen. Ja, einfach den  
83 Eindruck vermitteln, ok, ja das ist was Tolles und ich möchte das einfach weitergeben, das ist sicher wichtig. Ja, sonst  
84 natürlich brauchst du als Lehrer insgesamt natürlich auch eine gewisse Leidenschaft und Geduld brauchst du natürlich

85 auch immer. Und du darfst nicht irgendwie denken, ja, jetzt unterrichte ich schon 30 Jahre und die können das immer  
86 noch nicht, es sind eben immer wieder neue Gruppen.

87 A: Ja, man muss sich immer wieder neu anpassen.

88 B: Jaja, und wobei, wenn ich jetzt das Passiv nehme, das ändert sich nicht über die Jahre, du musst immer wieder vielleicht  
89 was Neues überlegen, gibt es vielleicht noch eine andere Möglichkeit das zu unterrichten.

90 A: Haben Sie gerade eine neue Möglichkeit gefunden, wie Sie etwas unterrichten können, etwas das gut geklappt hat?

91 B: Gut, ich meine, wir haben natürlich durch die Zentralmatura überhaupt natürlich auch Einiges etwas umstellen müssen,  
92 das sind so Sachen, die man früher nicht gemacht hat, da musst du jetzt natürlich speziell Wert darauf legen, die ganzen  
93 Hör- Leseverständnis-Formate, auch beim Schreiben und die Textsorten und so weiter, da haben wir jetzt natürlich  
94 grundsätzlich viele neue Sachen probieren müssen, und das halt einfach austesten müssen, wie das geht. Wobei, ja, es ist  
95 natürlich auch auf der einen Seite eine gute Sache, dass dann alle natürlich das Gleiche haben und so, aber auf der anderen  
96 Seite, ja es ist natürlich, gerade bei den Themenbereichen so, dass sich das eigentlich wahnsinnig viel wiederholt, also  
97 von der ersten Klasse bis hinauf in die fünfte, auch wenn du die Lehrbücher anschaust, es ist immer wieder „school, jobs,  
98 modern media“, ja, es wiederholt sich viel, man kann die Bücher aufmachen und es ist meistens dasselbe. Dann, was auch  
99 noch dazukommt, wenn du jetzt in einer Sprache auch das individuelle, landeskundliche und so weiter, das ist jetzt, klar,  
100 ein bisschen anders als früher, oder Literatur, das kann man jetzt nicht mehr so machen, wie es früher war. Aber natürlich  
101 hat auch das Neue auch Vorteile.

102 A: Versuchen Sie trotzdem Literatur und Landeskunde etwas mehr hineinzubringen?

103 B: Ja, man kann relativ, jetzt in den unteren Jahren, bis zur 3. Klasse, kann man sie schon noch reinbringen, man kann  
104 sich etwas erlauben. Nachher wirds dann schon schwieriger. In der 4. Klasse hat man dann 2 Stunden in der Woche, was  
105 nicht viel ist, und in der 5. gehts halt einfach auf die Matura zu und wenn du da jetzt, auch wenn es noch so toll und super  
106 wäre, wie 100 Jahre Shakespeare einen Monat machst, dann kommen was weiß ich, natürlich die Proteste, denn das  
107 braucht es bei der Matura nicht.

108 A: Also die Schüler sagen dann auch „das brauchen wir für die Matura nicht“?

109 B: Nein, ich meine man macht es natürlich von vornherein nicht. Eher mal eine Stunde oder so, klar, das geht immer,  
110 aber man hat natürlich früher mehr in die Richtung gemacht.

111 A: Das stimmt sicher, man hatte noch etwas mehr Flexibilität.

112 B: Ja, da hast du das halt irgendwo hineingebracht und das Prüfungsprogramm auch selbst zusammengestellt. aber es hat  
113 alles Für und Wider. Es ist nicht so, dass jetzt das alte, das Einzige glücklich machende gewesen ist und das Neue schlecht  
114 ist - überhaupt nicht. Das sind einfach die verschiedenen Aspekte.

115 A: Und auf alle Fälle muss man die Schüler sowieso motivieren. Wie machen Sie das jetzt, haben Sie Strategien, wie Sie  
116 Ihre Schüler motivieren?

117 B: Ja, also, grundsätzlich das mit der überschaubaren Einheit für Überprüfungen, Tests, das finde ich eigentlich ganz  
118 wichtig. Das ist irgendwie als Basis total wichtig. Weil sie setzen sich dann hin beim Lernen, es ist machbar, das kommt  
119 dann in den allermeisten Fällen zu einem guten Ergebnis. Da kommt dann einfach auch irgendwie ein positiver Kreislauf  
120 ins Rollen.

121 A: Und es bringt eine gewisse Routine.

122 B: Ja, das auch. Und dann so Sachen wie bei Vokabeln, wenn du jetzt Deutsch-Englisch, Deutsch-Französisch übersetzt,  
123 ein gewisser Teil sollte in einem kleinen Kontext verwendet werden, wo du irgendwas mit den Vokabeln anfangen kannst,  
124 sich was dazu merkt und etwas damit anfängt. Und unter Umständen auch, ich habe das auch schon gemacht, mit der  
125 zweiten Chance. Weils wenn es daneben geht kriegen sie nochmal eine Chance. Das ist natürlich aufwendig, weil es  
126 einfach doppelt zum Korrigieren ist, realistisch ist natürlich auch, dass sie nicht auf beide Chancen gleich viel lernen, das  
127 ist mir schon bewusst, aber wenn du es machst, kannst du natürlich schon bewirken, dass einfach alles viel länger hält.

128 Merktechnisch mehr hängen bleibt. Und ansonsten natürlich Praktikum, ganz wichtig. Sprachreisen,  
 129 Intensivsprachwoche, auch das ist natürlich motivierend.

130 A: Ja, ich finde auch, Auslandsreisen sind super motivierend.

131 B: Ja, natürlich. Ich meine, wenn man die Möglichkeit hat ins Ausland zu gehen, dann sollte man sie nützen. Für  
 132 Frankreich gibts auch manchmal die Möglichkeit ins Elsass, kurz, für 2-3 Tage, in der 3. Klasse zu gehen. Ja, es machen  
 133 natürlich nicht alle, aber es hat schon Klassen gegeben, die das gemacht haben.

134 A: Klassenatmosphäre ist auch motivierend?

135 B: Ist auch wichtig, ja.

136 A: Meine Bekannte [Name] hat gerade erzählt, ich glaube gestern haben sie von Ihnen Kekse und Schokolade bekommen.  
 137 Sowas motiviert auch gleich - wenn man eine gute Beziehung zur Lehrperson hat.

138 B: Ja, zu Weihnachten ein bisschen, das schadet nicht. Manchmal bringen auch die Schülerinnen etwas mit, das ist ja nett,  
 139 oder?

140 A: Ja, das ist es wirklich.

141 B: Ja und natürlich müssen sie auch untereinander gut auskommen, damit es einfach die richtige Gesamtatmosphäre gibt.

142 A: Haben Sie irgendeinen Tipp für mich, was bei Ihnen immer wirkt, wenn eine Klasse unmotiviert ist? Wie bringe ich  
 143 die wieder motiviert?

144 B: Ich glaube, es gibt kein Patent oder Rezept.

145 A: Ja, das gibts im Lehrberuf nie.

146 B: Man muss sich dann wirklich überlegen, ok, woran liegt's. Sind jetzt da wirklich einige nicht dabei oder nicht motiviert  
 147 und dann muss man halt überlegen. Grundsätzlich, wenn sie selbst irgendwie aktiv sein müssen, das ist sicher etwas, was  
 148 irgendwo glaube ich, nicht schlecht wirkt, also das Verkehrteste wäre wahrscheinlich wenn man sie einfach sein lässt und  
 149 sich sagen würde, jaja, dann macht halt nichts, und ich konzentriere mich auf die 4, die was machen wollen. Da muss  
 150 man schon schauen, dass man sie herholt. Wobei da natürlich auch mitspielt, in der Maturaklasse, wenn sie die Wahl  
 151 getroffen haben, welche Sprache sie für die Matura nehmen, zum Beispiel Französisch, dann wissen sie, das nehme ich  
 152 nicht zur Matura und dann ist es natürlich in der Realität nicht ganz so einfach. Das ist ganz klar. Dann kommt natürlich  
 153 dazu, Französisch speziell, mit den Interferenzen zwischen Italienisch und Spanisch, die da sind, „ma“ statt „mais“ und  
 154 „si“ statt „qui“ und so weiter.

155 A: Kenne ich.

156 B: Sie sagen es dann aber auch umgekehrt, in Italienisch sagen sie „mais“. Aber grundsätzlich einfach schauen, dass doch  
 157 alle irgendwo einfach dabei sein müssen oder wenn sie es müssen und sie sehen, dass es geht, dann kommt auch wieder  
 158 irgendeine Grundmotivation.

159 A: Jetzt noch zu Eigenschaften von einer professionellen Lehrperson. Wie würden Sie überhaupt Professionalität  
 160 beschreiben?

161 B: Ich bin jetzt natürlich schon sehr lange da, in dem Geschäft, wenn man das so sagen kann. Natürlich kann man sagen,  
 162 ja, alles irgendwie mit viel Erfahrung machen und auf der anderen Seite ja nicht irgendwie in dem Sinn, dass es halt  
 163 einfach Routine ist, die monoton nach einem gewissen Schema abläuft, sondern man weiß, ok, man hat viel Erfahrung  
 164 und nützt diese einfach, um positive Veränderungen auf eine bestimmte Situation in einer Gruppe ausüben zu können.  
 165 Und wichtig ist auch irgendwie, wenn irgendetwas nicht läuft, auch das ist wichtig, wenn es eh gut läuft, dann braucht es  
 166 eigentlich nicht allzu viel, wo man sich besonderes überlegen muss. Aber wenn es irgendwo weniger gut läuft, dass man  
 167 einfach trotzdem die Ruhe bewahrt und nicht irgendwo in Panik gerät, sondern das einfach in Ruhe weitermacht und  
 168 überlegt, ok, jetzt probieren wir das, und das, und dann irgendwas funktioniert dann im Normalfall - hoffentlich.

169 A: Das muss man immer hoffen.

- 170 B: Natürlich, da ist nichts garantiert.
- 171 A; Das bringt unser Beruf mit sich.
- 172 B: Es sind alles Menschen und alle sind wieder anders, jede einzelne Schülerin, jeder einzelne Schüler ist individuell.  
173 Eben, wenn es heißt professionell, auf der einen Seite, einfach die ganze Erfahrung positiv einsetzen und auf der anderen  
174 Seite trotzdem immer frisch motiviert an jedes einzelne Schuljahr, an jede einzelne Schulwoche irgendwie drangehen.
- 175 A: Klingt schön, ist wahrscheinlich oft nicht so einfach, aber man sollte es probieren.
- 176 B: Das ist eben der Traum, und wenn du natürlich am Korrigieren bist bis in die Nacht, dann kannst du natürlich auch mit  
177 solchen Phasen, die Stunden nicht immer so vorbereiten wie du es wahrhaben würdest, wenn die ganze Korrekturarbeit  
178 nicht wäre, das ist klar. Es kommt viel zusammen. Das ist keine Frage.
- 179 A: Ok, noch eine letzte Frage. Einfach noch Ihr letztes zusammenfassendes Kommentar über Motivation, oder über  
180 irgendetwas, das Sie zu diesem Thema noch loswerden wollten.
- 181 B: Ich finde es super, dass du dieses Thema gewählt hast und ich bin sicher, dass du total motivierend sein wirst, eines  
182 Tages in ganz naher Zukunft wenn du selbst mit Schülerinnen und Schülern zu tun hast. So eine Untersuchung gemacht  
183 zu haben kann dir sicher nur sehr sehr hilfreich sein. Ich wünsche dir schon jetzt alles, alles Gute.
- 184 A; Danke schön.
- 185 B: Und ich habe gefreut, dass du zurückgedacht hast und auf mich zurückgekommen bist.
- 186 A: Vielen Dank, dass Sie mitgemacht haben.
- 187 B: Gerne.

#### **Interview 4: Interview: Lea and Christian:**

- 1 A: Also in meiner Diplomarbeit geht es um Motivationsstrategien und spezifisch darum, wie leidenschaftliche und  
2 professionelle Lehrer ihre Schüler für den Englischunterricht motivieren. Fangen wir ganz allgemein mit den Schülern  
3 an. Wie wichtig ist für euch Motivation zum Englischlernen?
- 4 B: Das wäre schon über 80 %, dass man das herbekommt.
- 5 C: Ohne Motivation geht gar nichts. Also meine Devise ist, Englisch muss Spaß machen, nur wenn es Spaß macht, sind  
6 die Kinder motiviert. Das heißt nicht, dass es nicht auch schwierige Phasen gibt, aber alles was du machst als Lehrer  
7 musst du unter der Prämisse machen, dass es bei denen, bei denen es ankommt, nicht als Belastung oder Last, sondern als  
8 Spaßfaktor, als spannender Faktor rauskommt.
- 9 B: Dass sie gar nicht merken, dass sie etwas gelernt haben, und dass sie am Ende der Stunde sagen „was, ist die Stunde  
10 schon vorbei?“. Das ist das Beste.
- 11 A: Passiert das bei eurem Unterricht, dass sie das sagen?
- 12 B: Hin und wieder. Nicht regelmäßig, also nicht jede Stunde, aber hin und wieder. Vor allem bei den Doppelstunden,  
13 interessanterweise.
- 14 A: Da hast du auch mehr Zeit um es zu vertiefen, um es richtig gut zu machen.
- 15 B: Ja, dann kannst du so viel Abwechslung hineinbringen.
- 16 C: Ja, und vor allem sind diese 50 Minuten Blocks eigentlich lerntheoretisch totaler Stumpfsinn, weil normalerweise, bis  
17 zu einer halben Stunde bist du in einem Thema drin, dann erarbeitest du das, dann kommen die Geschichten, wo sie  
18 sozusagen das Handwerk haben und selbst tätig werden und dann ist die Stunde meistens aus. Das heißt, das macht keinen  
19 Sinn. Und in den Doppelstunden, da machst du dann einfach weiter, und dann spüren sie mal, dass auch was rauskommt,  
20 und wie man das anwendet.
- 21 A: Was sind eurer Meinung nach Eigenschaften für einen motivierten Schüler? Woran merkt man, dass er oder sie  
22 motiviert ist?
- 23 B: Man sieht es an der Körperhaltung und am Augenkontakt, dass sie nicht gleich wegdriften. Sondern bei dir sind.
- 24 C: Ja, und auch einfach an der Bereitschaft, das was du jetzt gerade mit ihnen machst, einfach spontan anzuwenden. Das  
25 heißt nicht, dass alles richtig sein muss, aber einfach ohne groß sich auf irgendwelche Grammatikkonstruktionen zum  
26 Beispiel zu vertiefen, einfach anwenden, einfach tun, und dabei positives Feedback kriegen, da spürst du dann einfach,  
27 wie sie Lust haben mitzumachen.
- 28 A: Ist auch super so, denn so trauen sie sich auch etwas, und merken, dass es egal ist, wenn man Fehler mach.
- 29 C: Genau, Fehler sind Peanuts.
- 30 A: Ja denn es geht ja schlussendlich um Kommunikation, und es wichtig, dass man es versteht. Dass es grammatikalisch  
31 richtig ist, ist nicht immer wichtig.
- 32 C: Ja, und oft auch sind es die schwächeren Schüler die schriftliche Handicaps haben, was weiß ich, Legastheniker sind  
33 oder nicht richtig was zusammenbringen, aber in Wirklichkeit spielt das überhaupt keine Rolle und da blühen die dann  
34 richtig auf. Und das sind dann oft auch Kinder, die jetzt von ihrer Merkfähigkeit her nicht die allerbesten sind, die so  
35 Regeln ganz schwer nur wiedergeben können, wobei in der Kommunikation brauchst du keine Regeln, da machst du es  
36 einfach, und es muss auch nicht immer richtig sein.
- 37 B: Ja und eher die, die sich trauen zu reden, als die, die immer brav und still, also Theoretiker sind und die wollen und  
38 die Praktiker sind eher gehemmt. Hingegen die anderen, die reden einfach.

39 C: Die klassischen Streber sind eigentlich diejenigen, die Regeln auswendig lernen und dann bei jedem Satz alle  
40 Regelstrukturen nochmal durchgehen und ob der Satz dann richtig ist hat zur Folge, dass sie 3 Minuten für einen Satz  
41 brauchen, der ist dann natürlich perfekt, aber kommunikativ gesehen etwas langweilig.

42 A: Das klappt dann auch nicht wirklich wenn sie dann in einem Land sind und dann musst du zuerst überlegen, wie bringst  
43 du jetzt einen richtigen Satz heraus.

44 C: Das behindert dich schon gewaltig, ja, da brauchst du sehr geduldige Zuhörer. Nein, also man merkt es ganz genau.  
45 Deshalb versuchen wir, sie davon abzubringen.

46 A: Jetzt zur Lehrperson - wie beeinflusst die Motivation der Lehrperson die Motivation der Schüler? Hängt das für euch  
47 irgendwie zusammen, dass ihr selbst motiviert seid?

48 B: Ich denke schon, auf alle Fälle, denn sonst bist du nicht authentisch.

49 C: Also ich bin hundertprozentig überzeugt, das muss so sein. Wenn du als Lehrer, als Lehrertyp, als Persönlichkeit, eine  
50 Schlaftablette bist, dann kommt kein Funke rüber, dann kannst du fachlich noch so gut sein, es ist stinklangweilig. Und  
51 du kannst durchaus fachlich ein schwächerer Lehrer sein, aber wenn du den Funken rüberbringst, dass das, was du machst,  
52 dir wertvoll ist und dass du es gern machst, und dass auch die Situation jetzt nicht immer so gut rüberkommt, weil es eben  
53 mit Drill und so zusammenhängt, dass das eben ein Teil des Ganzen ist und nicht das Wesentliche von dem. Wenn du das  
54 rüberbringst, dann ist das gut.

55 A: Und wie bringst du das rüber?

56 C: Indem du darauf nicht den Schwerpunkt legst. Du machst es, nebenbei. Du machst nebenbei Drillübungen. Ich meine,  
57 es ist tödlich, wenn du als Englischlehrer in eine Klasse reinkommst und sagst „so, jetzt machen wir Grammatikübungen“,  
58 da wird dir ja nur Freude entgegenkommen, hallo, wo sind wir? Also, du verpackst es, wie ein Weihnachtsgeschenk, in  
59 einem völlig anderen Paket, mit einer völlig anderen Überschrift, die dann heißen kann, was weiß ich, „let's go to a  
60 restaurant“ oder „let's have a nice evening“, oder sonst irgendwas. Und irgendwo dazwischen verpackst du Grammatik  
61 Drills und sie merken es eigentlich gar nicht so sehr.

62 A: Also du verpackst es auch sehr in einem Kontext, oder?

63 C: Ja, das auch. Ich meine wir müssen ein bisschen mogeln. Didaktische Mogelpackung könnte man sagen.

64 B: Das ist ein guter Begriff.

65 A: Ja, das ist es, könnte man so in die Theorie aufnehmen. Gab es das bei euch schon mal, dass ihr bemerkt habt, dass  
66 eure Schüler überhaupt nicht motiviert waren, und ihr habt es dann aber geschafft, mit eurer Motivation dann doch die  
67 Schüler irgendwie zu motivieren? Habt ihr vielleicht gerade irgendeine Situation im Kopf?

68 B: Einzelne, wenn jetzt die ganze Klasse gerade auf einem Minuspunktlevel ist, dann tust du dir schwer, aber wenn  
69 Einzelne null Bock haben, die kriegst du schon zurück.

70 A: Und wie?

71 B: Indem du einen Witz erzählst, oder etwas Spaßiges machst, irgendetwas Lustiges, sie herausholen aus dem Loch, in  
72 dem sie darin hängen. Und dann hast du sie schon.

73 A: Und dann hast du meistens einen Witz bereit?

74 B: Ja, irgendeine Situationskomik ergibt sich schon. Doch.

75 C: Ja, ich wollte gerade sagen, es muss nicht unbedingt ein Witz sein, es reicht oft schonmal, das Verständnis, dass wenn  
76 jetzt einer drinsitzt wie ein nasser Waschlappen, dann sagst du, „ok, du hast das Recht, einen schwachen Tag zu haben,  
77 aber du hast nicht das Recht, alle anzustecken“. Also bindest du ihn ein in meistens Gruppengeschichten, wo dann eben  
78 der Rest der Gruppe das Ganze auffängt oder neutralisiert. Aber wie du gesagt hast, wenn jetzt eine ganze Klasse, was  
79 weiß ich, nach einer Matheschularbeit, die in die Hose gegangen ist, wenn du da natürlich Englisch hast, boa, dann tust  
80 du dir sehr schwer. Also dann machst du am besten wirklich Geschichten die völlig harmlos sind so wie „let's just have a

81 game in lesson“, oder was Erholsames einfach, dass sie runter kommen. Oder wenn jetzt ein Todesfall war, oder so. Da  
82 musst du einsteigen als Lehrer, ok dann kreppele ich eben mein Programm um, dann mach ich einfach etwas völlig  
83 harmloses, was auch nicht in den Verdacht von Stress gerät. Und so kannst du sie am ehesten wieder auf deine Seite  
84 bringen. Du musst sehr flexibel sein, das ist klar. Das stellt sich mitunter erst so in den ersten zwei Minuten des Unterrichts  
85 heraus, dass du eben mit deinem Programm überhaupt keine Chance hast. Weil ein Konflikt war, weil Matheschularbeit  
86 vorher war, weil, keine Ahnung, irgendwas passiert ist. Und wenn du dann krampfhaft probierst, dein Programm  
87 durchzusetzen, dann ist das schon ziemlich gewaltig.

88 A: Ja, du musst dann einfach umdisponieren.

89 C, B: Ja, genau.

90 C: Du brauchst einfach ein Repertoire wo du sagst, ok, nehmen wir eine andere Schublade raus und wir machen etwas  
91 anderes.

92 A: Da sind sie dann auch dankbar.

93 C: Ja, das kannst du aber auch den Kindern so kommunizieren. Du kannst ihnen ruhig sagen, in dem Fall lassen wir halt  
94 das und das weg, wir machen jetzt was anderes. Und das schätzen sie dann auch, wenn sie merken, ok, der Kerl haut da  
95 nicht noch eins drauf, sondern nimmt Rücksicht.

96 A: Und sie merken auch, dass der Lehrer gemerkt hat, dass es ihnen gerade nicht so gut ging und dass gerade was war.

97 C: Ja, also das Tödlichste, das du da machen kannst, ist sicher reingehen und sagen es interessiert mich alles nicht, was  
98 vorher war, ich will meinen Stoff durchdrücken. Dann musst du sagen, ok, geh auf die Universität und mach das dort,  
99 aber bitte nicht an der Pflichtschule.

100 B: Ja, das haben sie auch bei uns im Gymnasium oft gemacht.

101 C: Ja, aber es ist nicht sinnvoll.

102 B: Nein.

103 C: Oder so klassische Sätze: „Ich muss meinen Stoff durchbringen“, hallo.

104 B: O Gott.

105 C: Gar nichts musst du.

106 A: Das gibt es in Englisch eigentlich sowieso nicht so richtig.

107 B: Nein, so viel, so umfangreich, so vielfältig. Das ist das Schöne an Englisch. Es ist einfach bunt - ganz bunt.

108 C: Ja, du entscheidest in Englisch zu welchem Zeitpunkt du was machst. Und wenn ich das zwei Wochen später mach,  
109 stört das keinen Menschen. Aber mir hilft es vielleicht.

110 B: Den Kindern hilfts.

111 A: Ja, denen sicher. Gut, dann zu der Lehrperson für sich. Was braucht eine Lehrperson für Eigenschaften, um gut zu  
112 motivieren?

113 B: Zuerst einmal Humor.

114 C: Er oder sie muss ein gutes Gefühl für die Kinder haben, was die Kinder brauchen. Nicht alle Kinder sind gleich, nicht  
115 alle Kinder brauchen das Gleiche. Du musst auf der einen Seite das Gefühl haben, was brauchen sie, und auf der anderen  
116 Seite brauchst du das Repertoire. Also ich vergleiche die Lehrer immer als Jäger und Sammler, die sich im Laufe ihres  
117 Lebens einen Fundus von Möglichkeiten aneignen. Und je größer der Fundus ist, desto leichter tust du dir, weil du einfach  
118 genau weißt, das Kind braucht was anderes wie das Kind daneben. Und wenn du das im Hintergrund hast, dann ist es  
119 relativ leicht.

120 A: Super. Jäger und Sammler ist auch eine schöne Metapher.

121 B: Ja.

122 C: Ja, das stimmt aber wirklich. Das Klassische, wenn ein Englischlehrer nach, keine Ahnung, England, Kanada,  
123 Australien, geht, das Erste was er macht, er sammelt. Bücher, die die dort haben, oder Lehrmaterial.

124 B: Pläne, Briefmarken, Karten.

125 C: Bilder.

126 A: Das habe ich auch schon angefangen, komm, hier nehmen wir mal ein paar U Bahnpläne mit.

127 B: Genau.

128 C: Ja genau. Natürlich kannst du das ganze via Internet auch kriegen, aber es ist einfach was anderes, wenn du dem Kind  
129 was in die Hand drückst und sagst, schau, da war ich, das habe ich von dort mitgenommen. Es kommt anders rüber.

130 A: Da hat man dann schon eine große Sammlung.

131 B: So schaut unser Büro auch aus. Jäger und Sammler, super.

132 A: Wie würdet ihr eine professionelle Lehrperson beschreiben, was bedeutet professionell für euch?

133 B: Dass sie die Arbeit die wir machen, nicht als Job sieht. Sondern mit Herz und Gefühl und Verstand und Arbeitshaltung  
134 dabei ist. Auch selbst mit sich konsequent ist. Nicht so, Ok, gestern habe ich gefeiert und dann gehe ich ohne Vorbereitung  
135 und nicht ausgeschlafen aus dem Haus in den Unterricht oder so. Eben einfach schon eine Struktur im Hinterkopf haben  
136 und nicht vor den Schülern aus der Schule gehen und so Sachen. Weißt du, dass man sieht, dass du das nicht nur als Job  
137 siehst. Der Schüler ist wichtig, das Ganze ist wichtig. Es gehört Vorbereitung dazu, Nachbereitung, Selbstreflexion,  
138 diskutieren mit den Lehrerkollegen, was war blöd, was habt ihr dort getan, oder was würdet ihr machen. Eben einfach  
139 immer so dranbleiben, nicht an der Oberfläche dahinschwimmen und sagen, ok, die Woche ist wieder vorbei.

140 C: Am besten sind da die Epik Modelle, wo das professionelle Lehrerverhalten und überhaupt professionelles Verhalten  
141 im Beruf ziemlich genau beschrieben wird. Auf der einen Seite ist die eigene Professionalität vom Lehrer selber, sei es  
142 von Weiterbildung, Ausbildung, Kommunikationsbereich,.. das andere ist die Schaffung von einem professionellen  
143 Umfeld und der Umgang mit dem Umfeld. Also dort wird von meiner Seite aus in der Ausbildung viel zu wenig  
144 Augenmerk darauf gelegt, dass ein professioneller Lehrer niemals ein Einzelkämpfer, zum Beispiel, ist. Früher war das  
145 klassische Ausbildungsziel „ich will meine Studierenden ausbilden, dass sie überleben“. Das ist zwar immer noch wichtig,  
146 aber dort sind dann Einzelkämpfer entstanden, die, wie nennt man den, „Rambomäßig“, Klassen geführt haben, immer  
147 mit dem Hintergrund, „ich muss in der Klasse überleben“. Das ist zwar wichtig, dass du in der Klasse überlebst, aber  
148 meistens, oder früher was das meistens so, dass du dann gegen die Klasse irgendwie gearbeitet hast.

149 B: Das klingt schon nach Kampf.

150 C: Ein professionelles Lehrersein, ein professionelles Berufsbild heißt, in einem Team, und in dem Team sind nicht nur  
151 andere Lehrer, sondern ein Teil des Teams sind auch deine Eltern, die Kinder, dass du in diesem Team eine Umgebung  
152 schaffst, in der du arbeiten kannst. Und das macht die eigene Professionalität aus, dass die Haltung von einem Lehrer  
153 diese Aspekte beinhaltet.

154 A: Ja, da stimme ich voll zu. Das wird auch an der Uni ziemlich ignoriert.

155 C: Ja, na klar, die Unis sagen, du, wenn die draußen sind im Beruf, dann lernen sie das schon noch. Das stimmt, aber es  
156 ist eigentlich ein Wahnsinn. In jedem anderen Berufszweig würde man hergehen und sagen, die Erfahrung, die Ältere  
157 gemacht haben, die geben wir den Jugendlichen so früh wie möglich mit. Die müssen die ja nicht erst selbst wieder  
158 machen, sondern von anderem Wissen kann man profitieren, oder? In unserem Beruf ist es oft so, dass man sagt, ja, das  
159 lernst du dann schon, wenn du draußen bist. Also muss jeder die Erfahrung selber machen. Man könnte eigentlich  
160 ausbildungsbedingt schon viel ersparen, aber gut.

161 A: Dann freue ich mich zu beginnen.

162 B: Ja, wenn du in ein gutes Team kommst, ist es kein Problem.

163 A: Ja.

164 C: Ja, wenn du in ein professionelles Team kommst, dann ist es kein Problem.

165 B: Und einen Mentor kriegst du, glaube ich, auch zur Seite gestellt.

166 A: Im Unterrichtspraktikum schon noch ja. Das gibt es ja nur noch ein Jahr, das nächste Jahr.

167 C: Ja, wenn der seinen Job ernst nimmt, oder sie, dann profitierst du davon.

168 B: Dann gehts dir gut.

169 C: Ansonsten.

170 B: Ansonsten lernst du es selbst.

171 A: Dann komme ich wieder zu euch. In euer Büro.

172 C: Genau, dann kommst du wieder zu uns.

173 B: Genau.

174 C: Dann kommst du zu mir in die Klasse, das macht mehr Spaß.

175 A: Super. Bei dir, Lea, habe ich schon herausgehört, dass Professionalität mit Leidenschaft zusammenhängt. Wie würdest  
176 du eine leidenschaftliche oder begeisterte Lehrperson beschreiben?

177 B: Ja, puh. Ja, wie gesagt, eine, der oder dem man die Freude am Unterrichten anmerkt und die nicht immer negative  
178 Kommentare zu Lehrerkollegen, Schülern, Begebenheiten äußert, halt die keinen Frust ausstrahlt, sondern die am Montag  
179 genau gleich gerne in die Schule geht wie am Freitag. Und, ja, ich sage immer, wenn ich in die Schule fahre mit dem  
180 Auto und ich habe keinen Stein auf der Brust, sondern ich freue mich darauf, wenn ich das Gebäude sehe, solange passt  
181 die Einstellung, denke ich mir. Und wenn die Schüler grüßen, und über den Zaun Hallo zurufen, und wenn du einfach  
182 merkst, da kommt auch etwas zurück, ja das ist einfach gut.

183 C: Leidenschaftliche Lehrpersonen würden zum Beispiel die Kinder niemals als „Materialfüller“ oder „Schülermaterial“  
184 bezeichnen. Also wenn ich das von einer Lehrperson höre, dann weiß ich, da ist schon...

185 B: Schülermaterial, boa.

186 C: Ja, hört man manchmal, oder, „Mensch, haben wir ein Schülermaterial“, und du denkst dir, ok, es gibt Material zum  
187 Häuser bauen und zum Straßen bauen, aber Schülermaterial.

188 B: Das habe ich jetzt noch nie gehört.

189 C: Doch doch. Und dann weißt du schon, in welche Richtung das geht, also dann ist von der Arbeitspsychologie her schon  
190 der Schritt, dass die Arbeit nicht mehr Teil der Selbstverwirklichung ist, sondern nur noch belastend ist. Und wenn der  
191 Schüler mal ein belastendes Material ist, dann ist die Leidenschaft ziemlich...

192 B: Dann ist sie nicht mehr da.

193 C: Ja, kann man so sagen. Also dann ist wirklich Leiden - schafft. Etwas, das Leiden schafft.

194 A: Ja, wenn das Wort anders interpretiert ist.

195 C: Nein, ein leidenschaftlicher Lehrer ist wirklich einer, der in seinem Fach aufgeht. Aber das Fach jetzt nicht so als das  
196 einzig Wahre sieht, sondern einfach von der Bedeutung her in seinem Fach aufgeht, dass er sagt, ich schildere, ich stelle  
197 mein Fach so dar, dass ein anderer davon begeistert sein kann. Und kein Leiden damit schaffe.

198 A: Und wie machst du das, wie zeigst du, dass du leidenschaftlich bist?

199 C: Also ein Punkt ist, ich meine, das, was du sagst, muss authentisch sein. Wenn du deine Haltungen authentisch  
200 rüberbringst, dann hast du schon einmal den ersten Schritt zur Leidenschaft. Das nächste ist die Begeisterung. Du musst  
201 also den Kindern immer weiter vermitteln, dass das, was du ihnen gibst ein Anstoß sein kann, aber dass sie selber noch  
202 jede Menge dazu tun können - Dinge, die du selbst vielleicht gar nicht einmal im Kopf hast, weil die haben ja ganz andere  
203 Lebenswelten als du, als Lehrer. Und auf einmal kommt dir dann so ein Knöpfchen daher und sagt „ich hab da im Internet  
204 über dieses Thema das und das und das noch, oder ich kenne jemanden der..“ Und dann kommst du drauf, ok, deine  
205 Leidenschaft, also die Überzeugung, dass etwas wichtig ist, dass es richtig ist, dass man es brachen kann, ist schon  
206 übergesprungen.

207 A: Dann hast du sie schon angesteckt.

208 C: Und das ist nett, wenn man sowas mitbekommt, ja.

209 B: Oder auch die Feedbacks, die du immer bekommst, wenn sie weitergehen und die, die über 20 sind dann studieren  
210 oder im Berufsleben stehen und wenn dann kommt, „ja, da musste ich mich nicht mehr anstrengen, weil es gepasst hat,  
211 was wir bei dir gelernt haben“, das ist cool.

212 C: Ja, das ist leider einer der Nachteile im Lehrerberuf. Dass du ganz selten ein direktes Feedback kriegst. Sie sind weg  
213 und irgendwann später hörst du dann, ja war super, oder da und da habe ich Problem gehabt, aber jetzt im Berufsleben,  
214 in einem technischen Beruf würde man sagen, das ist etwas ungünstig. Aber damit musst du dich als Lehrer einfach  
215 abfinden, manchmal kommt das Feedback einfach Jahre später.

216 B: Aber dann kommt es auch ehrlich, weißt du, nicht so wie manche Schüler, die dann schleimen, „mei, das war jetzt  
217 aber eine gute Stunde“, oder so irgendwie, dann weißt du genau...

218 C: Es kann aber auch eine gute Stunde gewesen sein, das schließt das nicht aus.

219 B: Aber wenn es später so kommt, dann weißt du, dass es Hände und Füße hat.

220 A: Also hängen diese drei Aspekte für euch, die Motivation von einer Lehrperson, Professionalität und Leidenschaft  
221 irgendwie zusammen?

222 B: Ja. Ja, das macht einen Lehrer aus.

223 C: Absolut. Absolut. Also die Professionalität eines Lehrers ohne Leidenschaft, ohne Motivation - da fehlt etwas  
224 Gewaltiges. Dann bist du vielleicht ein super Fachlehrer, der Fachwissen schafft, aber kein Fachpädagoge als solcher, da  
225 bist du noch weit weg davon.

226 A: Ja.

227 C: Aber an der Uni könnte man schon unterrichten.

228 A: Ja.

229 B: Vor 800 Studenten.

230 A: Ja, dort reicht es ja auch oft, wenn man einfach die Folien runterrattert. So, jetzt kommen wir zum Thema  
231 Motivationsstrategien. Wie motiviert ihr eure Schüler? Was verwendet ihr für Motivationsstrategien?

232 B: Ganz gerne provokante Sätze, wo sie dann „was hat sie gesagt?!“. Und dann diskutieren, gerne auch aktuelle Themen  
233 behandeln, oder ein Bild, oder, irgendein Wort an die Tafel schreiben. Oder einfach die Schüler kommen lassen.

234 C: Ja, ich meine, das Thema, das du gerade mit ihnen durchmachst, dass das dein Ziel ist für die Stunde, das musst du in  
235 einen Kontext hineinbringen, dass es für die Schüler verständlich ist. Was weiß ich, wenn es über Einladungen geht, wie  
236 du auf Englisch Einladungen formulierst, dann wäre es ganz günstig, wenn du es nicht nur theoretisch machst, sondern  
237 du sagst praktisch, ok, wir laden jetzt wirklich mal unsere Kumpels ein zu einer Geburtstagsparty oder zu einer  
238 Klassenparty, wir laden die Parallelklasse ein. Dass die das Ganze in einem situativen Kontext sehen, dann ist es für sie

239 viel leichter verständlich und viel leichter sind sie dann auch zu motivieren, wenn sie sehen, ok, das gibt einen Sinn. Wenn  
240 ich die Stunde anfangen mit dem Satz „heute lernen wir jemanden einzuladen“, ok, ja, haut einen nicht so um. Du musst  
241 immer in einen Kontext springen, der für die Kinder einen Sinn gibt. Wenn du das schaffst, dann ist die Chance, dass sie  
242 motiviert sind nahezu, ich würde jetzt mal sagen, zwischen 90 und 100 Prozent. Wenn du das nicht schaffst, dann kann  
243 auch das tollste Thema total vergurken, weil kein Kind einsieht, warum es das jetzt machen sollte. Ja, mangelnde  
244 Vorbereitung.

245 A: Es ist wichtig, dass die Schüler sehen, warum mache ich das, und was bringt es mir für später.

246 C: Genau, wie kann ich es anwenden, und am besten gleich mal. Und dann sind da oft auch Doppelstunden ideal dafür.  
247 Dann kannst du wirklich so ein Thema ausarbeiten, und am Schluss von einer Doppeleinheit ist ein Produkt da, wo das  
248 Kind sagt, „wow, ok das war super“. Darum freuen sie sich auf so Stunden auch oft mehr, als auf Einzelstunden.

249 A: Ok, wenn ich jetzt einfach ein Stichwort sage: Schüler-Lehrer-Beziehung. Wie kann das motivieren?

250 B: Da ist das Kind schon offen, da hat es schon alle Sensoren offen, wenn eine gute Beziehung da ist. Sonst, wenn es  
251 einen Lehrer sieht und „wuahh“, dann macht es schon zu. Und so ist eigentlich die Tür schon offen, wenn eine gute  
252 Beziehung da ist.

253 A: Das gleiche mit Klassenatmosphäre.

254 B: Das wäre ganz optimal.

255 C: Ohne positive emotionale Beziehung geht gar nichts. Also dann wird es wirklich Leiden.

256 A: Und zur Notengebung?

257 B: Wäh. Das ist das, was ich am allerwenigsten mag an meinem Beruf. Das mag ich gar nicht.

258 C: Naja, eigentlich ist da der Lehrer in einem Rollenkonflikt. Auf der einen Seite bist du der Vermittler von Wissen, von  
259 Haltungen, Werthaltungen und so weiter. Und auf der anderen Seite bist du der gleiche, der das dann aber auch überprüft.  
260 Und jetzt ist das was, was aus meiner Sicht, die Lehrer viel zu wenig bedenken. Du überprüfst ja nicht nur das Kind,  
261 sondern du überprüfst auch eigentlich, was du gemacht hast. Und man muss da sehr vorsichtig sein. Die Noten  
262 widerspiegeln nicht das wirkliche Leistungsspektrum. Du hast nur 5 Ziffern zur Verfügung, die sagen nicht viel aus. Die  
263 sagen nicht aus, wie gut du das dem Kind selbst beigebracht hast, wie gut du darauf eingegangen bist als Lehrer, was für  
264 ein Lerntyp das ist, ob ihn das irgendwann mal interessiert hat, dass der vielleicht mit deinem Stil gar nichts anfangen  
265 kann, weil das ein absoluter visueller Typ ist und du bist nur ein Akustiker. Oder ob das Kind vielleicht ein Kinästhetiker  
266 ist und du bietest ihm nie was an, was kinästhetisch unterstützt wird. Drum Notengebung, musst du als Lehrer sehr  
267 relativieren und ich glaube, man muss es den Kindern so beibringen. Eine Note sagt nichts aus, zum Beispiel über den  
268 Charakter von einem Kind. Eine Note sagt nichts aus, wie sehr sich das Kind bemüht hat, aber dann vielleicht doch daran  
269 gescheitert ist. Ein guter Lehrer, den macht es sicher aus, dass der auf den Noten nicht so rumhackt, also dass er die Note  
270 nicht in den Mittelpunkt seines Unterrichts stellt, sondern seine Bestrebung. Die Note ist eben ein Übel, ein notwendiges  
271 Übel, du musst irgendwie bewerten, aber es kommt immer darauf an, wie du das dem Kind klarmachst. Ob du die Note  
272 als die ultima ratio, als eine Werthaltung weitergibst, „du bist nicht genügend, oder du bist nur befriedigend“. Oder ob  
273 ich die Werthaltung weitergebe, du bist als Mensch ganz ganz toll und wertvoll, in Englisch hast du noch verschiedene  
274 Probleme, oder einfach deine Schwierigkeiten, aber andere Dinge kannst du schon. Ja, das klingt anders und ist auch für  
275 das Kind verständlich. Und du merkst auch, du kannst dem Kind auch eine schlechte Note geben, wenn du das  
276 entsprechend verpackst, in dem Kontext, in dem sie reinkommt, dann hat das Kind Englisch trotzdem gerne, es mag dich  
277 als Lehrer trotzdem, und hat vielleicht irgendwo einen Ansporn gefunden, in welche Richtung es sich verbessern sollte.  
278 Und wenn du das nicht machst, dann ist eine Note sinnlos.

279 A: Voll. Ich glaube auch, das Unterrichtsmaterial hat auch noch einen ziemlich großen Einfluss auf Motivation. Ihr habt  
280 eh schon gesagt, ihr geht zum Beispiel in ein Land und nehmt dort Sachen mit, das ist sicher schon motivierend, wenn  
281 man irgendetwas mitbringt.

282 B: Ja, es hat sich natürlich auch viel verändert durch die ganzen Medien die ganzen Jahre, was man einsetzen kann.

283 A: Verwendet ihr Medien im Unterricht?

284 B: Ich muss dann den Klassenraum wechseln, wenn ich das will, aber für dich, ist das..

285 C: Wir haben ein Whiteboard, und selbst wenn ich es nicht habe, verwende ich irrsinnig viele Medien. Die Gefahr, die  
 286 bei uns besteht, als Lehrer, du hast ein Lehrwerk, und dieser geheime Lehrplan des Lehrwerks, den musst du zuerst  
 287 überwinden. Also es gibt wirklich noch genügend Lehrer, die sagen, ich habe dieses und dieses Englischbuch, und ich  
 288 gehe von Unit 1 bis Unit 23 alle kontinuierlich durch, und wenn ich alles abgehakt habe, ist das Jahr vorbei. Das mag  
 289 zwar so sein, ist aber sinnlos. Denn ein Lehrwerk, also früher, ganz früher war das so, und inzwischen solltest du aber  
 290 immer weiter zu der Erkenntnis kommen, dass ein Lehrwerk ein Angebot ist, du kannst es jederzeit ergänzen, du kannst  
 291 Dinge streichen, und es macht überhaupt nichts aus, wenn du, was weiß ich, 2 Units, die du jetzt nicht in einen Kontext  
 292 hineingeben kannst, wo du sagst, das passt jetzt einfach nicht, dann lass ich sie aus. Und ersetze sie durch Dinge, die mir  
 293 viel passender sind, wo ich besseres Material habe, wo ich authentischer wirken kann. Ich lass mir doch nicht von einem  
 294 Buch vorschreiben, was ich zu tun habe, he, wo kommen wir denn da hin. Nein, es ist ein Witz. Nur weil ich das Buch  
 295 bestellt habe, oder. Von denen 23 Units sind vielleicht 15 super, die nehme ich, und den Rest lasse ich aus.

296 B: Es kommt eh immer wieder.

297 A: Und was verwendest du noch für Medien?

298 C: Also ich mache sehr viel mit anderen Büchern. Also jedes Buch hat so ein Paar Highlights drinnen, die verwende ich  
 299 dann aus anderen Büchern. Was ich besonders viel mache, ich verwende viele Filme, auch Youtubegeschichten, auch vom  
 300 Whiteboard interaktive Geschichte, wir haben einige Medien, die voll interaktiv funktionieren. Das machen die Kinder  
 301 sehr gerne, sie können dann selbst am Whiteboard herumfummeln, das machen sie ganz gern.

302 B: Das kann ich mir vorstellen.

303 C: Was ich sonst mache, ich verwende natürlich so alteingebürgerte Geschichten wie eine Gitarre zum Lernen, zum  
 304 Singen. Ja, das kommt immer gut. Oder Lernpuppen.

305 B: Ja, die Finger, die finger dolls.

306 C: Die Fingerpuppen. Gerade bei den Erstklässlern ist das wunderbar. Diese Fingerpuppe ist dann der Notnagel für  
 307 emotionale Notfälle oder die Hilfe für grammatikalische Geschichten. Ja, du kannst die überall einsetzen. Kann auch der  
 308 Böse sein, der immer einen Hund reinhaut. Das funktioniert.

309 B: Ja, gerade bei den Kleinen.

310 A: Gerade bei den Kleinen ist es vielmal spielerisch. Wir sind eh schon beim Thema Alter, was hat das Alter für einen  
 311 Einfluss auf Motivation? Also, werden Jüngere anders motiviert als Ältere, oder wie seht ihr das?

312 C: Jüngere musst du anders motivieren.

313 B: Musst du.

314 C: Ja, das ist klar.

315 B: Und die sind, wie gesagt, noch in einem Spiellevel. Die spielen gern und sind noch extrem neugierig, was in der neuen  
 316 Schule kommt, wenn sie jetzt von der Volksschule kommen. Und wenn du nachher eine 3. Klasse hast, da merkst du dann  
 317 schon, sie haben andere Probleme mit sich selbst und so. Das sind andere Themen.

318 C: Das ist ein anderer Themenbereich, den du auch emotional anders angehen musst.

319 B: Also da ist schon ein Unterschied.

320 C: Die Spiele, die in der 1. Klasse funktionieren, die funktionieren in der 4. schon lange nicht mehr und umgekehrt, die  
 321 die in der 4. funktionieren kannst du mit den ersten wirklich nicht spielen. Also auch da wieder, du brauchst einen Fundus,  
 322 du musst ein gutes Gefühl haben, wo ist die Klasse, wo kann ich sie erwischen. Aber von der Didaktik her ist das anders.  
 323 Das wird mir bei uns immer bewusst, wir haben ja Praxisvolksschule und Praxismittelschule in einem Haus. Und bis  
 324 letztes Jahr hatten wir exakt 4 Volksschullehrer, 4 Klassen, 4 Lehrer. Das heißt, wenn einer ausgefallen ist von denen,  
 325 musste einer von uns in der Volksschule und supplieren. Und das ist so anders. Also es ist jetzt für jeden Mittelschullehrer

326 verpflichtet, dass er einmal in die Volksschule gehen muss und unterrichten. Weil du lernst dort so gnadenlos, das die  
327 Mittelschuldidaktik eine völlig andere ist als die Volksschuldidaktik. Und du bist gezwungen aus deiner  
328 Mittelschulsichtebene wieder runterzugehen auf eine Volksschulsichtebene. Und das tut gut, wenn man weiß, es gibt  
329 keine allgemein gültige Didaktik, die überall funktioniert. Du musst dich da sowas von anpassen, dass du wirklich das  
330 Niveau findest, die Augenhöhe findest vom Kind. Auch sehr schön, wenn man das demonstriert bekommt von den  
331 Kindern.

332 A: Super ja. Ich glaube dann auch, dass du nach der Mittelschule dann wieder ganz anders motivieren musst.

333 C: Natürlich, natürlich. Das ist ja das Frustrierende bei uns, wenn man mit Studenten, die dann später in der Sek 2, also  
334 Sekundarstufe 2, unterrichten, die dann meinen, Motivation sei etwas für Sekundarstufe 1, Primarstufe. „Da müssen wir  
335 noch schauen. Sekundarstufe 2, da müssen die wissen, warum sie hier sitzen, und da brauchst du nicht mehr motivieren“. Und ich denk mir dann, o Gott. Ich hab jetzt schon Angst, weil, das ist ein völliger Blödsinn. Natürlich musst du  
336 motivieren. Anders, das ist klar, aber wer sich das einbildet, Sek 2 sei jetzt wissenschaftlich, da „wir machen die Bücher  
337 auf und gehen durch“, da musst du sagen, ok, vergesst es. Das tut jetzt schon weh.

339 A: Ja, eindeutig. Hat sich im Laufe von euer Laufbahn verändert, wie ihr motiviert? Dass ihr früher, als ihr angefangen  
340 habt, anders motiviert habt als später?

341 B: Ich denke schon. Weil sich auch die Zeit verändert hat, ist ja auch nicht stehen geblieben. Ich könnte jetzt nicht mehr  
342 mit den gleichen Sachen vor der Klasse stehe, ich glaube die würden sich ablachen.

343 C: Also was früher ganz sicher in den Anfangsjahren der Fall war, ist die Frage in der Vorbereitung, wie gestalte ich die  
344 Motivationsphase. Und du wirst dann so gnadenlos von den Kindern auf den Tatsachenboden wieder zurückgeholt, wenn  
345 du merkst, deine Planung ist für die Fische gewesen. Denn so wie du dir das vorgestellt hast, sie zu motivieren, geht gar  
346 nicht. Heute nicht. Gestern wärs gegangen. Heute aber nicht, weil irgendwas ist. Und dann merkst du schon, als junger  
347 Lehrer kommen da dann diese Selbstzweifel, bin ich zu blöd, was war schuld daran, mögen sie mich nicht. Oft aber ist es  
348 einfach so, dass du das Repertoire nicht hast. Du hast nicht die Erfahrung, dass du sagen kannst, ok ich kann umschalten,  
349 wenn Plan A nicht geht, hab ich noch B, C, D, E da. In der Anfangsphase hast du einen Plan A, vielleicht noch einen Plan  
350 B, aber dann ist fertig.

351 B: Und dort haut dich mitunter auch eine Situation schon aus dem Konzept, wo sich gerade irgendetwas anderes in der  
352 Klasse abspielt. Also dass etwas anderes wichtig ist und nicht Englisch in dem Moment. Ja, das ist schon anders.

353 A: Habt ihr irgendein Beispiel im Kopf, was mal gar nicht geklappt hat zu motivieren, wo ihr dachtet, dass es klappt, aber  
354 es ist dann ziemlich nach hinten los gegangen?

355 C: Also ich habe mal versucht mit dem Lied, das war irgendeine Amerikalektion, zu motivieren. Also so ein bisschen,  
356 was war das, wie heißt das Lied nochmal. Lass mich überlegen. Das war der Song „Good morning America“, wo es um  
357 den Zug geht, der verschwindet, also die Dampfeisenbahn. Und das ist ein bisschen ein melancholisches Lied und die  
358 Zeitenänderung wird dargestellt an dem Verschwinden des Dampfzuges. Und tjo, das blöde war einfach, da war vorher  
359 mit dem Klassenvorstand ein gewaltiger Zwiefel und die Kinder haben gerade erfahren, dass ein Teil von ihnen nicht mit  
360 auf die Wienwoche darf, weil sie sich total daneben aufgeführt haben. Und dann kommst du mit einem emotionalen Lied.  
361 Da war ich dann einfach fertig, also ich hab es nach der ersten Strophe abgebrochen, ich hab beschlossen das machen wir  
362 ein anders mal. Ja, das kann passieren.

363 A: Dann ist es gut, dass du es abgebrochen hast.

364 C: Ja, das darf auch so sein.

365 B: Genau so wie du immer sagen darfst, wie es dir selbst geht. Dass du nicht schauspielerst. Also ich meine, eigentlich  
366 ist man Schauspieler, aber du musst jetzt nicht wenn du Schädelweh hast und es geht dir nicht gut, dann versuchen, das  
367 zu kaschieren, du kannst genau so sagen, heute geht es mir nicht gut und das einfach ansprechen.

368 A: So lernen sie auch Einfühlungsvermögen.

369 B: Ja und einfach auch wenn du sagst, das haut heute nicht hin, das lassen wir, das darfst du auch sagen.

370 C: Also man darf das Wort Schauspieler jetzt nicht im Sinne verwenden von nicht authentisch sein, sondern man muss  
371 wirklich sagen, du musst einfach ein großes Spektrum an Verhaltensmöglichkeiten haben. Und wenn ich natürlich mit  
372 den Kindern Spaß mache, dann übertreibe ich mitunter auch. Oder wenn ich mit ihnen irgendwelche Sätze mach, dann  
373 übertreibe ich ganz bewusst, weil ich will ja, dass sie es nachahmen, dass ich für sie wirklich Satzmelodien rüberbringe  
374 und da musst du es etwas übertreiben, damit von dem Übertriebenen vielleicht dann wenigstens 50 % wieder  
375 zurückkommen und das musst du dann natürlich verstärken. Also in dem Sinn müssen Lehrer Schauspieler sein. Also du  
376 musst eine gute Stimme haben, du musst mit der Stimme haushalten, du musst gefühlsmäßig ausdrücken können, was du  
377 jetzt willst von ihnen

378 B: Gestik, Mimik

379 C: Genau, ja. Wenn du das nicht beherrscht, dann bist du ein armer Kerl, also dann fehlt dir ein ganzes Spektrum an  
380 Möglichkeiten.

381 B: Mhm, also wenn du so mit gebückter Haltung durch den Gang schlurfst.

382 C: Ja, oder alleine wie gehst du mit Störungen um. Wenn meine einzige Möglichkeit mit Störungen umzugehen ist, dass  
383 ich schreien anfangen, muss ich sagen, das geht eine Zeit lange, bis die eigene Stimme im Eimer ist, und dann kommst du  
384 drauf, du musst dir andere Methoden angewöhnen, die nonverbal sind, zum Beispiel auch, dass du Störungen beenden  
385 kannst, und du musst gar nicht schreien. Wenn du dich wegen jedem Schmarren aufregst als Lehrer, also emotional in  
386 einen Notstand versetzt, dann darfst du dich nicht aufregen, wenn du nach 20 Dienstjahren ein Fall für den Psychiater  
387 bist.

388 B: Ja, man muss auch gut auf sich selbst schauen. Aber gut, das gilt für jeden Beruf. Aber das muss man wirklich.

389 A: Habt ihr einen Tipp für mich, was bei euch immer klappt zum motivieren?

390 B: Immer?

391 A: Oder oft. Es gibt ja kein Rezept, also immer geht sicher nicht, aber was laut eurer Erfahrung gut klappt.

392 C: Was einstellungsmäßig enorm wichtig ist, wenn du in eine Klasse hineingehst, nimm dir den Satz vor „dort drin sitzen  
393 jetzt meine Schätze“.

394 A: Sehr lieb.

395 C: Das hilft einem vor allem auch, wenn du weißt, in der Klasse ist jetzt vielleicht ein Ekelpaket, ist egal. Begegne ihnen  
396 immer mit dem Hintergedanken, ihr seid alle Schätze. Und du wirst manchmal erleben, dass die Ekelpakete völlig  
397 überrascht sind mit dieser Grundhaltung, weil sie die nicht wirklich oft erleben. Und dann kannst du wirklich sensationelle  
398 Änderungen, Verhaltensänderungen, bewirken. Also deine eigene Einstellung ist enorm wichtig. Und wenn du reingehst  
399 mit dem Hintergedanken, da sitzen jetzt meine Schätze drin, dann strahlst du das auch aus. Das heißt, du lächelst, du  
400 nimmst Dinge nicht so tierisch ernst, die man gleich ernst nehmen könnte.

401 A: Du bist so selbst gleich sehr positiv eingestellt.

402 C: Genau.

403 A: Das macht schon alles einfacher.

404 C: Oh ja.

405 B: Ja, das ist ganz wichtig, ja. Es schimpft sich auch leichter, wenn man mal schimpfen muss, wenn man eine positive  
406 Einstellung zum Kind hat, weil es kommt so auch anders an, als wenn du eh schon am Rande des Zusammenbruches bist.

407 C: Und das zweite, was du lernen musst, was auch wichtig ist, du musst trennen können zwischen dem Kind als Menschen  
408 und dem, was es, ich sag jetzt mal in Führungszeichen, dem was es an „Leistung“ bringt. Die Leistung macht nicht den  
409 Menschen aus. Das ist etwas ganz anderes. Ich glaube, das spüren sie dann auch sehr schnell, was für ein Typ du bist. Ob  
410 du so ein Leistungsmensch bist, der alles nur von der Leistung her definiert, die Qualität des Menschen über seine  
411 schulische Leistung definiert, oder ob du sagst, ist völlig egal ob du gut oder schlecht bist, du bist wertvoll. Drum, Schätze.

412 A: Das werde ich mir auch vornehmen, das ist ein guter Tipp.

413 B: Einfach auch der Respekt, wenn sie merken, du gehst respektvoll mit ihnen um und du gehst respektvoll auf sie zu,  
414 das kommt so auch wieder zurück. Das ist etwas, das relativ gleich wieder zurückkommt.

415 A: Ja, glaube ich auch. Ok, zum Schluss einfach noch euer letztes zusammenfassendes Kommentar über Motivation, oder  
416 irgendetwas, was ihr gerne noch losgeworden hättet.

417 C: Zur Motivation: Einfach ausprobieren. In einem geschützten Rahmen ausprobieren. Wäre ideal, wenn du einen Mentor  
418 hast, einen Betreuer, Schulpraxis hast, wo du einfach sagst, da probiere ich aus. Es ist ein geschützter Rahmen, wenn es  
419 daneben geht, ist nichts passiert. So viel wie möglich ausprobieren, so viel wie möglich selbst erleben, oder zuschauen,  
420 wie man es machen könnte, wie man es machen sollte. Und dann aber, du musst deinen eigenen Weg finden. Also was  
421 bei ihr funktioniert, wird wahrscheinlich bei mir nicht unbedingt auch funktionieren. Es kann sein, muss aber nicht. Was  
422 bei mir funktioniert, funktioniert bei ganz vielen anderen nicht, weil sie andere Typen sind, dann funktioniert bei denen  
423 wieder was anderes. Je mehr du kennenlernenst, desto mehr kannst du deine eigene Struktur, deine eigene Persönlichkeit  
424 finden, wo du angesiedelt bist, was dir wirklich Spaß macht, wo du gut drin bist, und das machst du dann einfach weiter.  
425 Punkt. Jetzt bist du noch dran.

426 B: Haken. Er macht das super oder, da kannst du gleich das Buch schreiben. Nichts mehr hinzuzufügen.

427 A: Super das wars schon, ich bedanke mich recht herzlich bei euch! Vielen Dank!

## **Interview 5: Interview Johanna:**

- 1 A: Fangen wir mal ganz allgemein an. Wie wichtig ist deiner Meinung nach Motivation zum Fremdsprachenlernen für  
2 die Schüler?
- 3 B: Auf einer Skala von 0-10? Würde ich sagen 10.
- 4 A: Also ohne Motivation geht nichts?
- 5 B: Nein. Ohne Motivation geht gar nichts. Ohne Motivation passiert nichts, da haben die Schüler einfach keine Lust.  
6 Dann ist es blockiert. Wenn sie nur frustriert dasitzen. Das trifft auch auf mich zu, weil ich auch viele Fremdsprachen  
7 lerne. Also irgendeinen Anreiz muss ich schon haben. Auch wenn es nur ist, dass ich eines Tages in ein Land fahren will  
8 und dort Urlaub machen will und ich denke mir, ich mag dort nicht verhungern und verdursten, ist das schon Anreiz eine  
9 Sprache zu lernen. Ohne Motivation machst du ja gar nichts, oder? Du bügelst und putzt vielleicht, weil du es machen  
10 musst, aber Englisch lernen wirst du nicht ohne Motivation.
- 11 A: In der Schule musst du es auch lernen.
- 12 B: Ja, aber auch nur, weil du ein Ziel hast. Ohne Ziel ist es schwer. Du möchtest die Matura schaffen und deshalb lernst  
13 du wahrscheinlich Englisch. Oder du möchtest mal als Au-pair wohin gehen oder so. Dann ist das eine Motivation.
- 14 A: Stimmt sicher, so war es bei mir auch schon. Was sind für dich Eigenschaften von einem motivierten oder  
15 unmotivierten Schüler?
- 16 B: Von einem Schüler. Wie der ist. Also ein motivierter Schüler, der ist sehr wissbegierig. Der möchte immer mehr  
17 wissen, der stellt Fragen, der sitzt drinnen mit einem Lächeln. Der macht freiwillig etwas für ein Fach. Ein motivierter  
18 Schüler möchte gut sein.
- 19 A: Merkt man das am Verhalten auch?
- 20 B: Ja. Er macht Hausaufgaben, er macht freiwillig was. Er zeigt auf, er arbeitet mit, er hat eine gute Mitarbeit, er ist  
21 interessiert.
- 22 A: Und bei den Noten merkt man es auch?
- 23 B: Ja, motivierte Schüler haben bessere Noten, denke ich. Sie machen ja auch was für das Fach. Die, die nicht motiviert  
24 sind, machen nichts. Die sitzen nur drin und lassen es über sich ergehen, machen ein Gesicht, so ein „es geht mich so an  
25 Gesicht“. „Hoffentlich ist es bald fertig, wie spät ist es, wann ist große Pause“ - das sind dann die Fragen. Dazu habe ich  
26 gerade einen Schüler im Kopf, das trifft auf ihn zu.
- 27 A: Und deine eigene Motivation, findest du, dass die auch wichtig ist?
- 28 B: Ja. Das hilft, das merken sie. Wenn du selbst ohne Motivation dastehst, dann kannst du nicht erwarten, dass die Schüler  
29 motiviert sind. Wenn es dir schlecht geht, also wenn du einen Tag hast, an dem es dir nicht gut geht, das wirkt sich das  
30 so auf die Kinder aus. Das bringst du nicht rüber. Dann kannst du sie nicht begeistern, wenn du selbst keine Lust hast.
- 31 A: Und was machst du dann?
- 32 B: Ja es gibt wenig solche Tage, aber es gibt solche Tage, da gibt es vielleicht irgendein Problem oder du fühlst dich  
33 gesundheitlich nicht wohl, dann bringst du den Tag halt so irgendwie rüber. Aber du merkst es so, dass der Funke nicht  
34 rüber springt. Aber wenn du drinnen steht und sie mitreißen kannst und sie begeistern kannst, das ist super.
- 35 A: Und wie machst du das? Wie begeisterst du sie für ein Thema?
- 36 B: Ja wenn ich selbst begeistert bin davon, dann sprüht der Funke einfach, dann wird das Feuer entfacht. Dann stellst du  
37 irgendetwas in den Raum und hinterfragst es und dann stehen sie schon da.
- 38 A: Hast du ein Beispiel dafür im Kopf?

- 39 B: Ja, vielmal erzähle ich etwas von mir selbst. Und dann haben sie wie wahnsinnig zugehört und gefragt, „was, ist das  
40 wirklich passiert?“, und so. Dann hast du sie schon. Und dann kannst du dort weiterarbeiten. Irgendeine Erfahrung  
41 berichten oder etwas aus den früheren Klassen einmal erzählen, oder es kann auch nur ein Satz sein.
- 42 A: Zum Beispiel?
- 43 B: Zum Beispiel habe ich mal gesagt, ich habe heute gerade in der Zeitung gelesen, dass irgendeine bestimmte berühmte  
44 Schauspielerin gerade ein Kind bekommen hat und dass das doch toll ist, dass der Storch bei ihr war. „Was Storch?“ „Ja,  
45 bringt nicht der Storch Kinder?“. Sowas halt.
- 46 A: Sogar noch mit einem aktuellen Thema verknüpft.
- 47 B: Ja, das geht am besten. Den Einstieg kannst du vielfach so machen. „Stellt euch vor, was ich heute in der Zeitung  
48 gelesen habe“. Was weiß ich, zum Beispiel irgendwo in New York hat ein Haus gebrannt, ganz lichterloh, und die Schüler  
49 auch gleich, „ja, das haben wir auch gelesen oder im Radio gehört“, und dann kannst du von der Feuerwehr erzählen und  
50 was die Feuerwehr sonst noch für Aufgaben hat.
- 51 A: Das ist wahrscheinlich in der Volksschule leichter als mit einer anderen Altersklasse oder?
- 52 B: Ja, da steht du zum Beispiel einfach auch ans Fenster und sagst: „Schaut mal, seht ihr diese Kirche da oben, die mit  
53 dem runden Turm dort drüben?“ „Ja, ja, was ist das für eine Kirche?“ Und dann kannst du schon über die Kirche reden.
- 54 A: Also sind Volksschüler einfacher zu motivieren, denk ich mir?
- 55 B: Du hast halt oft einmal ein Thema wo sie selbst einen Bezug dazu haben. Es fängt mit Themen aus der näheren  
56 Umgebung des Kindes an und in der 3. und 4. Klasse geht es dann um das Land Vorarlberg. Es wird immer komplizierter  
57 und komplexer, wo sie es sich dann nicht mehr selbst vorstellen können. Und für die Zahl 10 000, da habe ich dann eben  
58 einen Sack mit 10 000 Streichhölzern mitgebracht.
- 59 A: Waren das wirklich 10 000?
- 60 B: Das habe ich jetzt nicht nachgezählt. Aber ich habe es mal abgezählt. Und dann können sie gleich schätzen, wie viel  
61 könnte das dann sein, und dann hast du sie schon in Mathe drinnen.
- 62 A: Hat es aber auch schon eine Situation gegeben, in der deine Klasse überhaupt nicht motiviert war und du hast es dann  
63 aber geschafft sie zu motivieren?
- 64 B: Also immer motiviert sind sie nicht. Das hängt auch von der Situation ab. Wenn ich etwas an die Tafel schreibe und  
65 es schaut nach ziemlich viel Text aus, dann jammern sie, dass sie das alles abschreiben müssen. Dann sag ich halt, ich  
66 habe das schon zwei Mal geschrieben, ich habe es schon zu Hause geschrieben und dann noch mal an die Tafel und dann  
67 muss ich es noch 10 Mal anschauen, also ihr dürft gar nicht jammern, ihr müsst viel weniger schreiben als ich. Aber klar  
68 haben sie Sachen, die sie nicht so gern tun.
- 69 A: Und wie schaffst du es dann, dass sie es lieber machen?
- 70 B: Ja, oft ist es mir auch egal ob sie es gern machen oder nicht. Sie müssen einfach auch lernen, dass man bestimmte  
71 Sachen machen muss. Ich weiß, dass sie nicht alles gerne lernen, aber es muss trotzdem sein. Wenn sie irgendwo null  
72 Fehler machen, bekommen sie dann ein Sternchen, das ist auch eine Art Motivation. Oder wenn sie in der Stunde fleißig  
73 waren, dann gibt es dafür als Hausaufgabe weniger zu schreiben.
- 74 A: Also du motivierst sie mit Belohnungen?
- 75 B: Ja, mit Erpressung könnte man auch sagen. Wer es ohne Fehler schreibt, der muss es nicht nochmal schreiben.
- 76 A: Denkst du, dass deine Schüler dich als motiviert sehen?
- 77 B: Ja.
- 78 A: Woran merkst du das?

79 B: Ja weil sie einfach drinsitzen und mich anstrahlen. Es ist keiner dabei, der nicht gerne in die Schule geht. Sogar der,  
80 der jeden Tag sagt, „scheiß Schule“, sogar dem sehe ich an, dass er eigentlich gerne in die Schule geht. Er lacht so viel  
81 und ist so fröhlich. Aber es ist eben einfach cool wenn man sagt, ich gehe nicht gerne in die Schule. Weil seine zwei  
82 älteren Brüder würden ihn auslachen, wenn sie hören würden, der geht gerne in die Schule. Aber sie sitzen immer  
83 aufmerksam drin. Und eine Schülerin hat am Schluss gesagt, „ach, Frau [Name], ich werde dich so vermissen, ich muss  
84 dich noch schnell etwas umarmen“.

85 A: Ach ist das süß.

86 B: Also ich merke, sie tun es gerne, und auch wenn sie nur drinsitzen, weil sie es mir zuliebe tun. Du machst auch etwas  
87 ab und zu mal für einen Lehrer oder eine Lehrerin. Auch wenn dich das Fach nicht so interessiert.

88 A: Ja, weil du einfach willst, dass ein Lehrer nicht von dir enttäuscht ist. Was braucht denn eine Lehrerin deiner Meinung  
89 nach für Eigenschaften, um Schüler gut motivieren zu können?

90 B: Fröhlichkeit, Vertrauen. Also ich muss gut drauf sein, ich muss die Schüler mögen, ich muss den Beruf mögen. Es  
91 darf nicht nur ums Geld gehen in dem Beruf, es muss um Idealismus gehen. Es darf dir nichts zu viel sein. Es geht  
92 eigentlich um die Sache, wenn du etwas gern tust, dann merken das die Schüler.

93 A: Ja, dem stimme ich genau zu. Du sprichst somit schon die Leidenschaft einer Lehrperson an. Wie beschreibst du eine  
94 leidenschaftliche Person?

95 B: Sie würde alles machen. Sie sucht Material zusammen, sie probiert es den Schülern so angenehm, wie möglich zu  
96 machen, mit möglichst viel Spaß. Sie baut Spiele ein, sie baut Bewegungen ein und Reime und Handbewegungen zum  
97 Lernen von einem Gedicht, damit das Gedichte lernen nicht so eine trockene Angelegenheit ist, denn wenn du das mit  
98 Handbewegungen und Handzeichen machst und mal nach oben und mal so rum. Ja, totaler Körpereinsatz, mit allem.

99 A: Also so zeigst auch du deinen Schülern, dass du begeistert von einer Stunde oder von einem Thema bist, auch mit  
100 totalem Körpereinsatz?

101 B: Ja, und auch mit vielen verschiedenen Arten und Methoden, also mit Gruppen- Partnerarbeit. Mit verschiedenen  
102 Räumlichkeiten. Sie müssen nicht immer am Tisch sitzen. Bei mir sitzen sie auch mal am Boden oder im Gang draußen.  
103 Wenn sie was lesen, gehen sie gerne in den Gang hinaus.

104 A: In diesem Alter haben sie eh keine Geduld um so lange ruhig am Tisch zu sitzen.

105 B: Das ist für sie so anstrengend. Und so meinen sie auch, dass sie gar nicht viel gelernt haben, sondern dass sie gespielt  
106 haben. Sie schreiben zum Teil auch am Boden. Also sie gehen auch gerne in den oberen Stock hinauf, denn dort ist es  
107 ruhiger zum Lesen, und dort sitzen sie dann auch am Boden. Aber das kannst du nicht mit allen Schülern machen.  
108 Bestimmte könnte ich nicht hinauf schicken, die würden nichts machen. Mit einzelnen Schülern kannst du es machen, die  
109 anderen musst du besser im Auge behalten. Also du musst einfach viel abwechseln.

110 A: Man hört auch oft, dass Lehrer professionell sein müssen. Wie würdest du Professionalität beschreiben?

111 B: Uns hat man immer gesagt „immer eine Lektion voraus“. Ich habe aber immer auch wieder mitlernen müssen, ich  
112 muss ja wissen, was ich ihnen beibringe.

113 A: Also gut vorbereitet sein.

114 B: Ja, für dich in Englisch ist es eher das Fach alleine. Also inhaltlich eher, und du musst über die ganze Grammatik  
115 Bescheid wissen. Und ich muss andere Sachen für die Volksschule wissen. Aber ich glaube, bei uns ist Professionalität  
116 eher, wie du es rüberbringst in der Grundstufe, nicht so sehr was. In der Oberstufe ist es eher das Fach. Wenn die Schüler  
117 merken, dass du fachlich nicht voll auf Zack bist, dann verkaufen sie dich. Unser Klassenvorstand im Borg damals, wir  
118 hatten ihn in Mathe und Physik und wir hatten Schüler, die besser waren als er und sie haben es dann ausgerechnet, weil  
119 er nicht draufgekommen ist. Und den hat man verkauft, den hast du nicht ernst genommen. Oder in Englisch haben wir  
120 so gut wie gar nichts gelernt. Da ist der Lehrer in die Stunde gekommen und hat gefragt, was wir letzte Woche gemacht  
121 haben und wir haben immer wieder das Gleiche gesagt, was wir eh schon gemacht haben, damit wir nichts dazu lernen  
122 mussten. Wir waren sehr motiviert.

- 123 A: Da merkst du auch, dass die Demotivation von diesem Lehrer auf euch übertragen wurde.
- 124 B: Ja, er hat es nicht geschafft uns zu begeistern.
- 125 A: Professionalität bedeutet auch ein professioneller Umgang mit den Schülern, Eltern und Kollegen.
- 126 B: Ja, du darfst keine Schwäche zeigen, schon gar nicht gegenüber Eltern. Du musst einfach hinstehen und sagen, so ist  
127 es. Wenn sie auch kommen und versuchen dich zu verunsichern.
- 128 A: Also hattest du schon mal eine Situation, in der du beweisen musstest, wie professionell du bist? Gerade mit Eltern?
- 129 B: Ja, sie sind dann schon gekommen und wollten mit den Noten etwas feilschen. Ich habe ihnen erklärt, wie sich die  
130 Note zusammensetzt und dass das einfach kein Einser ist.
- 131 A: Ja, das ist auch wieder professionell, wenn man ein Notensystem hat, an dem nichts geändert wird, das konstant bleibt.
- 132 B: Ja wir hatten lange keine Noten, wir mussten auch keine geben. Aber ich konnte immer beweisen, dass jemand zum  
133 Beispiel kein Gymnasiumschrüler ist. Und ich habe mir das Schwarz auf Weiß aufgeschrieben, dass mein Vorschlag  
134 Mittelschule ist, und das habe ich von den Eltern unterschreiben lassen. Sie haben das Mädchen ins Gymnasium gegeben  
135 und sie musste kämpfen, aber ich hatte es Schwarz auf Weiß hinterlegt, dass ich das gesagt habe, dass ich nicht für das  
136 Gymnasium bin. Sie hatte zwar die Noten für das Gymnasium, aber da gehört halt einfach mehr dazu. So kann mir  
137 niemand sagen, dass ich schuld bin. Es könnte auch ein Lehrer kommen und fragen was tut die im Gymnasium, aber dann  
138 kann ich sagen, schau mal, da steht es, dass ich nicht für das Gymnasium war. Sie wollte es unbedingt probieren, sie ist  
139 dann mit 18 Punkten hineingekommen, das ist die höchste Punktezah damit du überhaupt ins Gymnasium kommst. Also  
140 bei den Eltern musst du schon sehr professionell wirken, aber das tust du wahrscheinlich erst in einem gewissen Alter,  
141 weil die Eltern werden immer jünger und du immer älter.
- 142 A: Dann wird es für mich sicher mal schwer, als Junglehrer.
- 143 B: Ja, am Anfang wird es sicher nicht einfach, weil die Eltern alle älter sind als du. Aber dann musst du halt einfach  
144 professionell arbeiten. Dann darfst du dir nichts erlauben.
- 145 A: Und was heißt professionell arbeiten?
- 146 B: Also dass du keinen Fehler machst. Und wenn, dass du dann alles belegen kannst. Wenn du sagst, sie kriegt einen  
147 Vierer, dann musst du das beweisen können, weil es hat auch schon Klagen gegeben, wo die Eltern zur BH, zur Inspektorin  
148 gegangen sind und eine Note geklagt haben, das Recht dazu haben sie ja. Und dann wirst du mit deinen ganzen  
149 Aufzeichnungen hineinbeortet und dann musst du das darlegen.
- 150 A: Hast du das schon mal machen müssen?
- 151 B: Ich nicht, aber [Name] letztes Jahr und [Name] auch vor ein paar Jahren. Und dabei ging es nicht um 4 oder 5 sondern  
152 um 2 oder 3. Auf alle Fälle ist es anders gegenüber früher - du musst jedes Gespräch, also wirklich Elterngespräche musst  
153 du protokollieren und unterschreiben lassen. Weil dir sonst die Eltern genau das Gegenteil im Mund umdrehen. Dann  
154 kann ich sagen, schau, da steht es Schwarz auf Weiß, da steht Note 3, zum Beispiel. Dann gibt es keine Diskussionen.  
155 Wenn du gute Schüler hast, ist es kein Problem. Die Eltern möchten schon Noten, aber sie möchten eben lauter Einsen.  
156 Aber Noten sind auch abhängig von der Schule.
- 157 A: Also zusammenfassend kann man sagen, dass eine Lehrerin, die professionell und leidenschaftlich ist besser motiviert,  
158 stimmt das deiner Meinung nach?
- 159 B: Ja, du brauchst beides.
- 160 A: Und die eigene Motivation brauchst du auch noch dazu.
- 161 B: Ja. Es nützt nichts, wenn du es nur gern tust, du musst es auch gut machen und gut können. Es reicht nicht, wenn ein  
162 Maurer gern mauert, aber er kann es nicht.
- 163 A: Ja, das gehört alles zusammen.

164 B: Ja, es gibt so Lehrer, die machen es zwar gern, vielmal zwar auch nur wegen den Ferien, aber sie bringen es nicht her,  
165 sie bringen nichts rüber. Das gibts.

166 A: Das ist dann aber auch traurig.

167 B: Ja, das ist traurig. Dann hast du den falschen Beruf. Ich würde auch am liebsten aus jedem Kind ein Wunderkind  
168 machen oder zu Einserschülern, aber du musst auch irgendwie deine Grenzen kennen oder die Grenzen für das Kind. Für  
169 das Kind ist es einfach super, wenn es jetzt einen Dreier geschafft hat. Und das musst du den Eltern auch klarmachen, es  
170 ist gut, was er leistet. Er war vor einem halben Jahr noch viel schlechter, und was er jetzt geleistet hat, ist doch super. Es  
171 ist ein Dreier, obwohl Eltern lieber einen Einser gehabt hätten, aber du musst auch den Fortschritt sehen. Die Fortschritte,  
172 die die Schüler machen, müssen einfach an sie und an die Eltern vermittelt werden.

173 A: Das stimmt. Du hast nun eh schon ein paar Strategien genannt, wie du deine Schüler motivierst, wie zum Beispiel dass  
174 sie nicht immer ständig am gleichen Platz sitzen müssen, das mit den Noten ist auch motivierend, dass du konsistent bist  
175 und alles belegen kannst, das ist auch motivierend. Du hast zum Beispiel auch gesagt, dass du Sachen mit in den Unterricht  
176 bringst, das ist auch eine Motivationsstrategie. Was hast du noch für andere Strategien?

177 B: Das sie auch Sachen mitbringen können. Zum Beispiel nächste Woche haben wir das Thema Herbst und dann kommen  
178 sie mit Büchern, sie sammeln Buchecken, dann kommen sie mit Blättern. Und sie kriegen immer einen roten Strich, wenn  
179 sie etwas mitbringen auf einer Liste, die an der Wand hängt. Sie machen ganz kleine Referate und sind dann Spezialisten  
180 über ein bestimmtes Thema, sie können es auch zu zweit machen. Und dann sammeln sie selbst auch Sachen für das  
181 Referat, sie sind dann natürlich die Spezialisten.

182 A: Sterne verwendest du auch, hast du gesagt.

183 B: Ja genau Sterne, so kleine Belohnungen, oder zum Lesen müssen sie Punkte sammeln und wer 300 Punkte hat darf am  
184 Schluss in den Zoo gehen.

185 A: Durften alle mit?

186 B: Ja, alle durften mit, alle haben es geschafft. Heuer haben sie 500 Punkte. Was es für eine Belohnung gibt wissen wir  
187 aber noch nicht. Und sie haben eine Leseliste, die müssen sie einfach erfüllen. Sie müssen aus jedem Genre in der Bücherei  
188 ein Buch lesen: ein Krimi, ein Sachbuch und ein Tierbuch. Und wenn sie fleißig waren dürfen sie in den Mimisack  
189 hineingreifen - ja, Belohnung eben.

190 A: Aber sicher auch deine Schüler-Lehrerbeziehung ist motivierend. Du hast ja gesagt, dass dich eine Schülerin umarmt  
191 hat, das zeigt mal, dass sie dich sehr gern hat. Das ist auch motivierend für die Schüler, wenn sie einen Lehrer gern haben.

192 B: Ja, ganz sicher. Ja, sie lernen dann einfach dem Lehrer zuliebe. Sie bleiben bei mir auch freiwillig länger da für den  
193 Förderunterricht. Und wenn ein Schüler sagt er bleibt da, dann bleibt jemand anderes gleich auch noch da.

194 A: Ist Förderunterricht nicht verpflichtend?

195 B: Nur für mich. Es ist nie die ganze Klasse. Die Eltern können auch sagen, ob die Schüler in den Förderunterricht sollten  
196 oder nicht. Aber mit meiner kleinen Gruppe ist es sowieso kein Problem.

197 A: Glaubst du, dass kleine Klassen motivierender für die Schüler sind als große? Weil sie sich vielleicht untereinander  
198 besser verstehen, weil die Klasse so klein ist?

199 B: Ja, es ist eine kleinere Gemeinschaft. Es gibt nicht so viele Reibungspunkte, als wenn es eine größere Klasse ist. Es ist  
200 schon leichter in einer kleineren Klasse.

201 A: Verwendest du auch Musik, Videos oder sonst irgendetwas?

202 B: Doch. Ja, das motiviert auch sehr. Es gibt auch so Lieder für Zahlen, ich habe auch ein Bewegungslied, das wir immer  
203 machen. Das mache ich vor allem, wenn ich merke, sie schlafen mir bald ein, weil alle so lahm sind, dann „kommt mal  
204 alle nach vorne, jetzt machen wir einen kleinen Tanz“. Und Spiele sind immer toll, Spiele sind immer dabei.  
205 Vokabelspiele und jeder steht in einer Ecke und wer das Wort richtig sagt, kann ein Eck weiter gehen. Oder aufstehen

206 und wer es kann darf auf den Stuhl stehen, wer das nächste kann darf auf den Tisch stehen, das sind solche Spiele zum  
207 Beispiel.

208 A: Hast du auch etwas, das du meistens machst, wenn du merkst sie sind unmotiviert? Hast du eine Strategie, wie du sie  
209 wieder motiviert bekommst?

210 B: Ja, dann liegt es entweder an mir oder am Thema - es interessiert sie nicht. Dann mache ich etwas anderes, dann lasse  
211 ich es einfach stehen und mach etwas anderes, denn es geht heute einfach nicht. Und dann muss ich dann eben zu Hause  
212 überlegen, wie ich das besser rüberbringe, dass sie mehr Spaß haben an diesem Thema. Das betrifft vor allem Grammatik,  
213 das ist immer etwas zäh. Dann habe ich dann halt schon Kärtchen, die sie am Boden zusammenlegen. Das machen sie  
214 dann gerne. Dann sitzen sie am Boden und schieben Sätze zusammen, das ist was ganz anderes als wenn ich einfach einen  
215 Satz an die Tafel schreiben würde. Das würden auch einige gar nicht mitbekommen. Vieles kommt einfach auch durch  
216 Erfahrung. Mit viel Erfahrung tust du dir überall leichter. Und auch wenn du oft die gleichen Klassen hast, dann hast du  
217 so deine Sachen, die du immer machst.

218 A: Aber du warst wahrscheinlich nicht immer so erfahren. Zu deiner Anfangszeit als Lehrer, denkst du, dass du damals  
219 anders motiviert hast?

220 B: Ich war sicher langweiliger. Nicht so abwechslungsreich. Da hat sich schon einiges getan. Wir sind in der Zeit  
221 aufgewachsen, als es einfach nur Frontalunterricht gab. Der Lehrer stand vorne und hat sein Thema über die Schüler  
222 gestülpt. Wir haben brav abgeschrieben, dann gabs irgendwann einen Test und das wars - nächstes Thema. Jetzt hast du  
223 schon viel mehr Material als früher. Und wir haben damals einfach noch gelernt in der Pädak, wir müssen jede Stunde  
224 am Anfang irgendeine Motivation haben. Oder einen Einstieg, wo die Schüler „woa, das Thema interessiert mich, das  
225 fesselt mich“.

226 A: Für jede Stunde?

227 B: Ja, für jede Stunde. Es ist natürlich nicht immer gleich einfach. Mit Geschichten, oder Rätseln klappt es gut. Oft denke  
228 ich auch, denkt an ein Tier oder schreibe die Striche an die Tafel für ein Wort, für ein Tier und die Schüler sagen dann  
229 Buchstaben vom Alphabet.

230 A: Hangman, oder?

231 B: Ja, genau. Und dann kommt dann das Galgenmännchen.

232 A: Gehen dir da nicht irgendwann die Ideen aus?

233 B: Für mich sind es immer wieder die gleichen Ideen. Für die Kinder sind es immer wieder neue. Oder einmal, ich so, „es  
234 ist so kalt hier drinnen, ich hol mir glaub meine Jacke, ist euch auch so kalt, wie viel Grad hat es denn hier drinnen?“ Und  
235 dann hast du das Thema Temperatur.

236 A: Praktisch. Volksschüler scheinen einfach zu motivieren zu sein.

237 B: Ja, es kann aber auch ein Bild oder ein Satz sein, und du hast das Kind. Oder ich zeichne etwas an die Tafel. Es braucht  
238 ein Bild, es braucht gar nicht viel.

239 A: Glaubst du, das klappt mit Volksschülern besser als mit älteren Schülern?

240 B: Ja, ich glaube schon. Die sind noch nicht pubertierend. Die haben nur das Interesse zum am Morgen in der Schule sein  
241 und sonst nichts anderes. Bei den älteren Schülern kommt noch Liebeskummer dazu und dem muss ich noch schnell ein  
242 SMS schreiben und so.

243 A: Wie würdest du denn ältere Schüler motivieren?

244 B: Ich glaube eigentlich nicht mal grob anders.

245 A: Glaubst du?

246 B: Es gibt sicher ein paar Sachen, wie ein Bild zum Beispiel. Wenn du ein Bild von London an die Tafel projizierst oder  
 247 so.

248 A: Dann waren wahrscheinlich 60% schon dort.

249 B: Ja, und dann können sie erzählen und haben schon Erfahrung, und dann kannst du schon anknüpfen. Oder du bringst  
 250 ihnen traditionelles Essen mit und bringst ihnen so die Kultur näher. Ich habe für den Sachunterricht auch schon typischen  
 251 Käse mitgebracht oder Schokolade, wenn wir von einer bestimmten Region lernen. Ich glaube schon, dass du nicht mal  
 252 viel anders tun musst, es kommt natürlich aufs Thema drauf an. Es klappt halt wahrscheinlich nicht für jede Stunde,  
 253 Grammatikstunden sind schwieriger. Es gibt Stunden in denen sie weniger motiviert sind, die weniger Spaß machen, aber  
 254 du musst die Kinder nicht 5 Stunden am Tag bespaßen. Nebenbei haben sie Fächer, wo sie ihren Spaß haben. Und wenn  
 255 nicht jede Stunde gleich motivierend abläuft, ist das auch nicht so schlimm. Aber wenn du als Lehrerpersönlichkeit schon  
 256 motivierend bist, dann kannst du dich mit allem anderen zurücknehmen. Wenn die schon über dich eines Tages sagen,  
 257 „juchu, nächste Stunde haben wir die Frau Loacker“.

258 A: Hoffentlich sagen sie das mal über mich.

259 B: Dann hast du schon gewonnen. Wir hatten einen Geschichtelehrer, da hieß es dann, „nein, jetzt haben wir wieder den  
 260 [Namen], aber diese Stunde wird auch vorbeigehen“. Der war für uns nicht motivierend, er hat so viel Wissen  
 261 vorausgesetzt, von dem wir keine Ahnung hatten, wir konnten das Wissen gar nicht haben. Ich bin erst jetzt  
 262 daraufgekommen, wie interessant Geschichte ist. Damals habe ich Geschichte gehasst, weil ich in gehabt habe. Ich sag  
 263 jetzt auch ein paar Mal, zum Beispiel in Mathe, so nehmt das Buch raus und wir rechnen jetzt diese Seite. Und das ist  
 264 absolut nicht motivierend. Ein paar tun es gerne, ein paar nicht so gerne. Aber es motiviert sie, wenn sie sehen, dass  
 265 andere bereits angefangen habe oder dass ich andere schon gelobt habe. „Schlagen wir das Buch Seite 92 auf“, und „wow,  
 266 super, der [Name] hat schon das Buch aufgeschlagen“, ein anderer hat es noch gar nicht hervorgeholt, dann möchten sie  
 267 auch nachkommen.

268 A: Das ist dann ansteckend.

269 B: Ja, und sie wollen einfach auch ein Lob, sie möchten auch gelobt werden, „ich habe das Buch auch schon heraus“.  
 270 Aber das ist absolut keine Wahnsinnsmotivation, wenn ich sage, schlägt das Buch auf.

271 A: Ja, aber mit dem Lob wird es dann schon wieder motivierend.

272 B: Ja, und wenn einer sieht, dass alle schon das Buch heraus haben nur er noch nicht, dann schlägt er es dann auch mal  
 273 auf.

274 A: Ja, höchstwahrscheinlich. So, sind wir schon bei der letzten Frage. Eigentlich ist es gar keine Frage. Hast du einfach  
 275 noch ein letztes zusammenfassendes Kommentar über Motivation?

276 B: Zusammenfassend sag ich, ohne Motivation ist gar nichts möglich.

277 A: Schöner Schlusssatz, dann bedanke ich mich für das Interview!

278 B: Gerne.

## **Interview 6: Interview Paula:**

- 1 A: Also ich erforsche eben wie professionelle und leidenschaftliche Lehrer ihre Schüler für Englisch motivieren. Generell  
2 deine Einschätzung, wie wichtig ist Motivation zum Fremdsprachenlernen für die Schüler?
- 3 B: Ich glaube, das ist ein Grundprinzip des Lernens, dass die Schüler motiviert sind. Die Sprache zu beherrschen, bis zu  
4 einem gewissen Grad beherrschen und so, dass sie auch kommunizieren können. Bei mir ist es auch immer ganz wichtig,  
5 dass die Schüler motiviert sind und dass sie auch motiviert bleiben, um auch die Sprache immer weiter zu lernen. Also  
6 ich sehe die Matura nicht als einen Endpunkt des Lernens, sondern ich versuche auch zu vermitteln, dass die Arbeit mit  
7 Englisch und am Englischen einfach Spaß macht und dass sie dann auch nach der Schule immer weiterlernen wollen. Ob  
8 das jetzt das Lesen von Literatur ist oder der Gebrauch von Englisch im Job oder auch bei Reisen. Also ich möchte, dass  
9 sie auf alle Fälle keine Angst vor dem Gebrauch der Sprache haben, sondern ganz im Gegenteil, gleich mal drauf los  
10 reden, wenn sich die Gelegenheit ergibt.
- 11 A: Also das ist deine Strategie, so viel wie möglich reden?
- 12 B: Ja, also ganz viel reden, das ist das Wichtigste, fast - eigentlich schon, ja. Reden und verstehen und sich nicht von dem  
13 Umgang mit englischsprachigen Kommunikationspartnern scheuen.
- 14 A: Also dass sie keine Angst vor dem Kommunizieren haben, „risk-taking“, sozusagen.
- 15 B: Genau. Ja. Und, ja ich versuch halt mit Englisch immer positive Erfahrungen herstellen - also zu Englisch. Zum  
16 Beispiel schauen wir uns gerade den Film „Frieda“ an. Das habe ich ausgewählt, nachdem wir ein Buch gelesen haben,  
17 „The chocolate war“, wo es um Buben ging. Jetzt hab ich den Film gewählt, weil da geht es um eine starke Frau. Und ich  
18 war selber im Mexico, ich war auf dem Rockefeller Center jetzt vor kurzem und da zeige ich ihnen dann auch gleich  
19 Urlaubsfotos und erkläre auch ein bisschen, wie das zum Film auch passt. Und von ihnen ist natürlich auch ganz viel  
20 Input gekommen. Aber da versuche ich gleich so was, he, schaut, wo euch Englisch noch hinbringen kann, ihr könnt in  
21 ganz fremde Länder reisen. Sowas in die Richtung.
- 22 A: Ist auch motivierend, wenn sie dann echt Bilder sehen die du gemacht hast und nicht nur Google Bilder.
- 23 B: Ja, genau. Da macht dann eben der Film auch mehr Sinn.
- 24 A: Es ist gleich viel näher bei ihnen.
- 25 B: Ja, ich glaub auch. Also sowas ist zum Beispiel eine Methode. Ich zeige auch gerne Urlaubsfotos, also nicht von mir  
26 persönlich, sondern von den Landschaften. Und ja, so sehen sie einfach, dass es das in der Realität auch so gibt. Es ist  
27 jetzt nicht ein Whatsapp Foto oder so.
- 28 A: Ja, das ist schon sehr wichtig. Wie würdest du denn motivierte Schüler beschreiben? Woran sieht man, dass sie  
29 motiviert sind?
- 30 B: Ja, die nehmen am Unterricht teil, die zeigen auf, bringen sich ein, sie fragen nach, sie schlagen auch von sich aus was  
31 vor. Was noch. Ja, sie suchen den Kontakt zu dir auch als Person. Ich glaub das hängt auch ganz viel von der Lehrperson  
32 ab. Wenn die auch motiviert ist und herzlich und persönlich ist, dann kriegt man das von den Schülern auch so zurück.
- 33 A: Genau auf das wollte ich hinaus. Nämlich wie deine eigene Motivation die Motivation der Schüler beeinflusst.
- 34 B: Ich glaube schon, ja. Also nicht immer, ich stoße auch auf viel Widerstand, wenn jetzt jemand auch irgendwelche  
35 Probleme zu Hause hat, dann ist das einfach vorrangig. Da kann eine motivierte Lehrperson jetzt auch nicht für Frieda  
36 Kahlo begeistern, weil was Wichtigeres zu Hause ist. Aber sonst glaub ich schon, dass dieses Positivität, die Motivation  
37 und die positive Energie, dass die sich schon ein bisschen überträgt. Da habe ich schon das Gefühl.
- 38 A: Ja, das glaube ich auch. Wie zeigst du denn deinen Schülern, dass du motiviert bist?
- 39 B: Ja mit Körpersprache. Ich komm dann mal rein und sag gleich „good morning“.
- 40 A: Gleich voll motiviert.

41 B: Ja, und fuchtel herum mit meinem Körper und gestikuliere und manchmal mach ich auch ganz spontane Sachen, sie  
42 sollen zum Beispiel mal aufstehen und machen ein paar Hampelmänner zum mal ein bisschen Gas geben.

43 A: Es ist eben sehr situationsabhängig wie motiviert die Klasse selbst ist. Wenn du jetzt siehst, dass alle nur demotiviert  
44 drinhängen, dann ist das super etwas Bewegung reinbringen.

45 B: Ja. Also ich habe mir da beim Ankreuzen ein bisschen schwergetan, weil da steht ich plane meine Sunden. Ich plane  
46 natürlich meine Stunden, aber ich bin doch auch oft sehr spontan. Und wenn mir gerade was anderes einfällt, dann mach  
47 ich was anderes. Und wenn ich seh, die lummern da nur rum und sind gerade ein bisschen demotiviert, weil sie, was weiß  
48 ich, gerade eine Schularbeit zurückbekommen haben, dann muss man da Bewegung reinbringen. Ja.

49 A: Klar, es ist situationsabhängig.

50 B: Ja, finde ich schon sehr. Aber sonst mach ich auch viel mit

51 Gruppenarbeit, also verschiedene Lernformen. Und auch viel Haptisches und viel Bewegung reinbringen. Viel Eigenes,  
52 was sie selbst zum Nachdenken bringt. Mir ist auch immer wichtiger, dass die Schüler zum Beispiel zum Film etwas  
53 spontanes und persönliches sagen, wie sie den Film finden und wie der Film auf sie wirkt, als dass sie mir eine  
54 Zusammenfassung vom Film geben.

55 A: Ja die könnten sie sowieso im Internet anschauen.

56 B: Genau, das möchte ich nicht.

57 A: Es ist auch besser, wenn es von ihnen selbst kommt.

58 B: Genau, also Zusammenfassungen sind bei mir ausdrücklich verboten als

59 Hausübung. Ja, also bei mir ist immer die zentrale Frage: "What can you learn from the text? What can you get out of it  
60 personally? What do you know about the world of Frieda Kahlo? Does it have any influence on your world?"

61 A: Das bringt die Schüler auch persönlich viel weiter anstatt dass sie eine Zusammenfassung auswendig lernen.

62 B: Genau, ja. Das gehört in das Steinzeitalter des Unterrichtens, finde ich. Außer es gibt jetzt eine Textsorte  
63 Zusammenfassung, dann ist es was anderes, aber die wird eh nicht mehr gefragt.

64 A: Was sind denn deiner Meinung nach Eigenschaften, die eine Lehrerin braucht um gut zu motivieren?

65 B: Das eigene Interesse an dem Fach. An dem Fach, an Leuten. Lehrer müssen irgendwie eine soziale Ader haben, gern  
66 mit Leuten zu tun haben. Ja, generell Dinge gerne weitergeben. Was noch? Ja, motiviert sein - schwierig wirklich.  
67 Vielleicht hängt es auch oft ein bisschen vom Gemütszustand ab, es ist nicht immer jeder gleich motiviert.

68 A: Das sind die Schüler ja auch nicht.

69 B: Eh nicht. Ja, ein Plan ist auch immer wichtig, man sollte schon wissen, wann man die Dinge macht. Also so ein grobes  
70 Ziel, also ich rede jetzt nicht von diesen Minizielen die man oft in den lesson plans macht, sondern was möchte ich mit  
71 meinem Unterricht. Also gerade in Englisch ist die Sache, möchte ich, dass meine Schüler perfekt alle Zeiten beherrschen  
72 und sich super ausdrücken können und es hört sich an wie ein native speaker. Ist das mal? Oder ist mir überhaupt wichtig,  
73 dass ich ganz andere Dinge über den Weg der Sprache transportiere. Also zum Beispiel gender equality oder, was weiß  
74 ich, Gleichbehandlung von Minderheiten oder diese Dinge. Und ich mach das nur über den Weg der Sprache. Gut aber  
75 ich bin jetzt ein bisschen weg vom Thema.

76 A: Nein, das passt sehr gut.

77 B: Ja, was braucht sie. Ja, definitiv viel Eigenmotivation. Lust am Unterrichten, Lust an Schule, Interesse an anderen  
78 Menschen und einfach gerne Leute auch unterhalten, wahrscheinlich. Und denen was beibringen. Und sich auch etwas  
79 beibringen lassen, glaub ich, das gehört auch dazu. Es ist immer wieder so ein back and forth, nicht. Ja, man lehrt ja nicht  
80 nur, sondern bekommt auch immer ganz viel mit, man lernt ja auch von den Schülern.

81 A: Sicher, das gehört auch dazu. Du hast schon angesprochen, die Lust zum Unterrichten. Das zählt für mich als  
82 Leidenschaft einer Lehrperson. Was bedeutet für dich Leidenschaft noch? Wie zeigst du, dass du leidenschaftlich bist?  
83 Wenn du zum Beispiel sehr begeistert von einem Thema bist, wenn du „passionate“ bist?

84 B: Leidenschaft für ein Thema. Ja, also es fängt schon damit an wie ich es präsentiere, oder wie ich es als Grobes und  
85 Ganzes vermittele, glaube ich, das ist schon mal wichtig. Dann die eigene Körperhaltung, also die Körpersprache,  
86 gestikulieren, all das. Wenn ich da reinkomme in die Klasse und ich bin so gebückt, und ich sag ohne Intonation, „jetzt  
87 machen wir Frieda Kahlo“, das kommt nicht gut an. Ja, wo man glaub ein bisschen vorsichtig sein muss, das hat mir  
88 meine Betreuungslehrerin schon ganz früh beigebracht, man muss nicht immer unbedingt von vornherein sagen, das ist  
89 ein super Film und der ist super, super, super, denn dann haben die Schüler das Gefühl, sie müssen ihn auch mögen, weil  
90 sie dich als Lehrerin vielleicht nicht enttäuschen wollen oder eine gute Note haben wollen. Also da muss man ein bisschen  
91 vorsichtig sein.

92 A: Ja, es sollte sich jeder seine eigene Meinung machen dürfen.

93 B: Ja, das auf alle Fälle, und das kann man auch laut sagen. Also ich finde den Film gut und ich habe ihn aus diesem und  
94 jenem Grund für euch ausgewählt, mach ich auch manchmal, wenn ich sag schauen wir uns einmal eine starke Frau an  
95 und schauen wir mal was ihr davon hält. Aber man kann auch sagen, es ist Ok wenn er euch nicht gefällt, dann sagt aber  
96 bitte warum, weil das ist schon wichtig. Ja. Leidenschaft. Ja, sich weiterbilden glaube ich. Das ist auch ein wichtiger  
97 Faktor von Leidenschaft.

98 A: Oder auch schon von Professionalität.

99 B: Von Professionalität vielleicht auch.

100 A: Es gehört alles irgendwie zusammen.

101 B: Ja, und sonst Vermittlung, eigene Einstellung. Fehlt noch was? Ich weiß nicht ob ich auf dem Holzweg bin.

102 A: Es gibt keine richtigen und falschen Antworten. Es gibt keine Liste. Es sind alles super Sachen, die du gesagt hast. Ok,  
103 wenn wir jetzt die Weiterbildung als Professionalität sehen. Was ist für dich sonst noch Professionalität im Lehrberuf?

104 B: Naja, auch der Lehrberuf als solches Mal ist eine Professionalität. Dass es ein Studium ist. Ich finde, es sollte auch  
105 Aufnahmebedingungen geben. Man merkt immer wieder, dass nicht jeder Lehrer sein kann. Auch heuer der Fall gewesen  
106 mit einem Praktikanten, der abgebrochen hat. Also ich finde, um es noch ein bisschen professioneller zu machen, wäre  
107 es vielleicht schlau, zu schauen, was braucht es denn, bevor die Leute zu studieren beginnen.

108 A: Wir würden wahrscheinlich mehr Praxis brauchen.

109 B: Ja, das auf alle Fälle. Ja, aber auch, zum Beispiel, Sprachanforderungen. Ich finde ein Lehrer ist auch ein role model  
110 in jeder Hinsicht: Sprache, was Sprache betrifft, was Verhalten betrifft oder auch dass man wirklich motivierte und gute  
111 Leute findet, nicht nur die, die nur woanders nichts finden. Das wäre mir wichtig, dass es im Studium noch professioneller  
112 zugeht. Aber natürlich Professionalität ergibt sich durch Hochschulstudium, mit dem Abschließen eines Titels, mit  
113 Fortbildungen, wie schon gesagt. Die Praxis, das Unterrichtspraktikum wäre für mich absolut auch ein Teil der  
114 Professionalität, das ja leider abgeschafft wird in der Form, also das spricht natürlich dagegen und ich bin auch total  
115 dagegen, dass es verkürzt oder abgeschafft wird.

116 A: Und im Umgang mit Schülern, wie bist du da professionell?

117 B: Ja, da ist bei mir vielleicht ein bisschen kontrovers. Gerade mit der Klasse die ich jetzt unterrichte, das ist meine eigene  
118 Klasse, bin ich auch vielleicht ein bisschen zu freundschaftlich manchmal. Also du musst die richtige Balance finden  
119 zwischen man ist doch gut mit den Schülern auf einer freundschaftlichen Ebene, aber man ist nicht der Freund. Man ist  
120 eine Autoritätsperson und auch jemand der beurteilt und die Schüler leitet. Ja, das ist schwer, ja. Also ich glaube, man  
121 schafft es gut, wenn man am Anfang gleich die Benotungskriterien festlegt und es muss transparent sein und klar. Regeln  
122 einfach aufstellen und an die muss man sich einfach halten. Man muss auch Drohungen immer wahr machen, also wenn  
123 man diese Sachen macht, dann gibt es eine Konsequenz, das ist auch professionell. Ja und ein Regelwerk aufstellen und  
124 sich daran halten, selber natürlich sich auch an die Regeln halten.

125 A: Gehört auch dazu, so sind wir wieder beim Thema role model.

126 B: Genau. Ja, das ist auch wichtig. Was ich auch schade finde, ist dass jeder immer so selbst auf sich bedacht ist. Ich wäre  
 127 dafür, dass man Arbeit mit der Schule teilt, also dass man so eine sharing Plattform für eine Schule macht, dass man das,  
 128 was man macht nicht nur für sich selbst macht, sondern auf eine schulinterne Plattform gibt, sodass jeder davon profitieren  
 129 kann. Es muss doch nicht immer jeder alles für sich machen, das wäre auch professionell, das zu teilen, was man macht.

130 A: Ja, das wäre eine super Idee, sowas sollte man wirklich machen, da würde man stark davon profitieren.

131 B: Ja. Und ja, natürlich auch die Rahmenbedingungen des Lehrberufs kennen. Das kenne ich vielleicht ein bisschen zu  
 132 wenig, weil ich bin mir dann oft nicht sicher, wie lange eine Wiederholungsprüfung dauert, das wäre aber natürlich auch  
 133 wichtig, und für so etwas wären für mich zum Beispiel Fortbildungen ideal. Aber bei meinen Fortbildungen konzentriere  
 134 ich mich eher mehr auf das Inhaltliche des Englischen, zum Beispiel Dramapädagogik. Oder früher war es ein bisschen  
 135 Matura, Maturavorbereitungen. Aber das ist jetzt eh schon alles Standard geworden.

136 A: Wie viele Jahre unterrichtest du schon?

137 B: Das 8. Jahr.

138 A: War es am Anfang für dich schwer anzufangen und deine Schüler zu motivieren?

139 B: In der ersten Schulwoche in der ich hierherkam bin ich jeden Tag weinend nachhause gegangen. Weil ich es mir nicht  
 140 vorstellen konnte, ich habe mich einfach unwohl gefühlt. Jetzt nicht vor der Klasse, sondern wegen der Lebenssituation.  
 141 Von Studentin sein und dann in diese andere Rolle zu gehen. Das ist ein mega Unterschied. Und ich war oft unsicher und  
 142 eigentlich am Boden zerstört. Aber das hat sich dann schnell ins Umgekehrte gedreht und es ist dann für mich recht  
 143 schnell professionell geworden mit der richtigen Unterstützung von meinen beiden Betreuungslehrern. Englisch war dann  
 144 doch noch ein bisschen anders als Geschichte, vor dem hatte ich einfach noch mehr Angst. Aber ja, ich hatte super  
 145 Unterstützung. Und mir hat es natürlich auch geholfen, ich war dann gleich nach dem Praktikum das erste richtige Jahr  
 146 auch hier auf der Schule und dann habe ich eine 8. Klasse Maturaklasse übernommen und bin gleich ins kalte Wasser  
 147 gesprungen. Da habe ich mir viel selbst angeeignet, ganz viel selber nachgeschaut, gefragt, die Älteren gefragt, Kollegen  
 148 gefragt, vielen Leuten auf die Nerven gegangen und bin einfach meinen Weg gegangen und das war gut so.

149 A: So lernt man am meisten.

150 B: Ja, also wenn du die Rahmenbedingungen kennst, was ist die Matura, das habe ich mir natürlich anlernen müssen, aber  
 151 dann habe ich genau gewusst, ok, jetzt machen wir die Textsorte mit den Schülern, das, das, das. Aber dazwischen habe  
 152 ich viele Themen eingebaut, die mir wichtig waren: Bücher lesen, Filme schauen, diese Dinge. Das hat super geklappt.

153 A: Sehr schön. Ok, noch zum letzten Thema, zu Motivationsstrategien. Wie motivierst du deine Schüler? Mit was für  
 154 Strategien? Ein paar hast du eh schon angesprochen mit Filme schauen, Bücher lesen.

155 B: Naja, über die Noten geht einmal viel. Also ich glaube ganz fest, dass viele, eigentlich jeder Schüler, irgendwie gern  
 156 Erfolg hat, das ist die Natur des Menschen, dass man Erfolg hat. Dass einen eigentlich oft nur die äußeren Faktoren daran  
 157 hindern.

158 A: Ja, und Erfolg motiviert dann wieder, das ist ja auch so ein Kreislauf.

159 B: Genau. Und ich glaub, dass viele Kinder oder Menschen lernen wollen, und immer nach mehr streben was das Lernen  
 160 betrifft. Von dem her kann man das gut über die Noten natürlich spielen lassen. Dass man sagt, ok, das und das wird  
 161 geleistet und dann kriegst du diese Note. Und das meinte ich auch vorher mit Transparenz und mit sich an die Regeln  
 162 halten und nicht abweichen von diesem System. Zumindest innerhalb des Jahres, man kann im nächsten Jahr ja was  
 163 anderes ausprobieren, wenn es dann besser passt. Ich motiviere Schüler auch über die Hausübungen, die bei mir den  
 164 Hauptteil der Note ausmachen. Und ich schreibe ihnen immer irgendetwas dazu. Also bei den Langtexten, die sie mir  
 165 abgeben, das ist der Großteil der Texte, schreibe ich dann immer wie der Text eben ist. Ich schreibe nicht „du hast  
 166 gemacht“, sondern „the text reflects that the author has taken a great insight into“, und versuche hier die Schüler auch zu  
 167 motivieren. Ich schreibe auch Dinge, die nicht so gut gegangen sind, die verbesserungswürdig sind, dazu, aber nach der  
 168 sogenannten Sandwich-Methode schreibe ich mir immer auf, was mir sehr gut gefallen hat, die Kritik verpackt als „ich  
 169 finde, ich habe das so wahrgenommen“, und am Schluss wieder was Motivierendes. Ich mach das auch so bei den

170 Korrekturen, wenn mir was gefällt, dann unterstreiche ich das und schreib ich hin „nice“, oder „well formulated“ und  
171 „great phrase“ und so. Und über die Hausübungstexte kommuniziere ich auch ganz viel mit den Schülern. Also sie  
172 schreiben ja auch persönliche Texte, 50 % der Texte kommen aus ihrem persönlichen Leben, da schreiben sie dann was  
173 von ihrem Leben oder über Dinge, die sie beschäftigen. Ja, wie motiviere ich sie sonst noch? Mit Lehrausgängen. Ich  
174 gebe ihnen dann schon immer wieder so Zuckerl, ja dass wir wohin gehen für einen Tag, wir waren zum Beispiel in der  
175 Albertina bei einer englischen Führung, oder wir schauen ins Kino, oder in ein englisches Theater oder machen halt, nicht  
176 einmal etwas was mit Englisch zu tun hat, wir gehen zum Beispiel nur mal so auf den Christkindelmarkt oder gehen in  
177 ein Museum und schauen und dann irgendeine Ausstellung an oder so.

178 A: Das stärkt auch sehr die Schüler-Lehrer-Beziehung.

179 B: Ja, ja total. Oder manchmal tu ich ihnen was Gutes. Wenn ich einen richtigen Vokabeltest geplant hätte gebe ich ihn  
180 ihnen als take-home Vokabeltest, das haben sie sich jetzt verdient, dass sie das daheim machen dürfen. Ich lobe ganz viel,  
181 also ich bin generell mehr auf der Seite, dass ich sage ich lobe lieber zu viel als zu wenig. Ich schimpfe auch und ich rüge  
182 die Schüler auch für Dinge, ich finde man muss da eine offene Beziehung haben, dass man sagt, ich kann auch Dinge  
183 sagen, die nicht gut sind, auch mir gegenüber können sie das sagen. Aber ich vergesse natürlich nie das Motivieren und  
184 Loben und so, das ist einfach ganz wichtig. Ja, ich versuche auch über die Eltern gewisse Dinge schon mal auf Schiene  
185 zu bringen, zum Beispiel bei diesem 1. Lesebrief an die Eltern, ja dass man das ein bisschen den Weg bereitet für eine  
186 gute Kommunikation, auch wenn die nicht oft stattfindet, aber man will es sich ja nicht gleich von Anfang an verscherzen.  
187 Ja, auch bei Elterngesprächen wird immer gelobt, auch wenn etwas nicht gut funktioniert: Sandwichmethode: Loben -  
188 Rügen - Loben. Wie motiviere ich sonst noch? Ja, ich gehe auch auf Schülerwünsche ein, wenn es jetzt heißt, „Frau  
189 Professor, können wir uns wieder mal einen Film anschauen?“, dann berücksichtige ich das und denke mir, ok, wenn sie  
190 gut gearbeitet haben, dann mache ich einen Film mit ihnen. Ich meine, ich motiviere, oder belohne Schüler auch wenn  
191 sie etwas für mich extra getan haben - das gehört jetzt nicht zum Englischunterricht - aber wenn sie mir zum Beispiel  
192 Sachen einsammeln, die ich sonst einsammeln müsste, dann bringe ich ihnen eine Schoko und frage was ist ihre  
193 Lieblingsschokolade, ja, solche Sachen.

194 A: Das sind auch Methoden, wie man Schüler besser kennenlernen kann.

195 B: Ja. Sonst. Ich glaub das wars auch schon.

196 A: Das sind schon sehr sehr viele Strategien. Motivierst du aber jüngere Schüler anders als ältere Schüler? Oder denkst  
197 du man sollte sie anders motivieren?

198 B: Nein, ich glaube der Mensch funktioniert da ganz ähnlich. Also ich glaub was Nettes über sich zu hören oder dass man  
199 sagt, also bei den Kleinen zum Beispiel, da lass ich sie dann einen Film schauen, das war „die Nackte Kanone“ zu  
200 Weihnachten, das hat ihnen so gefallen und sie haben sich so viele Phrasen gemerkt, und dann wollten sie noch die  
201 Fortsetzung schauen. Ja, machen wir das halt, ist ja egal. Ja, ich mein die Kleinen, die funktionieren ein bisschen anders,  
202 weil man sie für manche Dinge noch mehr begeistern kann, für Rollenspiele zum Beispiel, und dass sie dann ihre eigenen  
203 props mitbringen, so Leintücher mit denen sie dann ghosts darstellen. Ja, das kann man dann noch mehr fördern, „ja  
204 macht das, und bringt etwas mit“. Und ja, was mir noch einfällt, man kann natürlich Geburtstage feiern, das passt man  
205 dann meistens in die Klassenvorstandstunden, die wir als extra Fach haben. Oder wenn man etwas über das Leben der  
206 Schüler weiß, dann sagt man das dann auch der Klasse, wenn zum Beispiel jemand in einem Redewettbewerb mitgemacht  
207 hat. Oder was ich noch mache, als Klassenvorstand, wenn ich etwas Gutes von anderen Lehrern hör, dann komme ich in  
208 die Klasse und sag, „mah die hat euch so gelobt und so super, und vom Direktor hab ich das gehört, ihr seid total toll“,  
209 und dann freuen sie sich immer so.

210 A: Weil genau das hören sie von den Lehrern selbst ja oft nicht.

211 B: Ja genau.

212 A: Du spielst da also die Vermittlerin.

213 B: Genau, das tu ich schon, glaub ich, viel.

214 A: Finde ich schön, das werde ich mir auch vornehmen. Hast du in deinen Anfangsjahren, denkst du, noch anders  
215 motiviert?

216 B: Ich habe sicher mehr vorbereitet. Also ich habe mir sicher, weil ich einfach nicht so sicher war in vielen Dingen,  
 217 Sachen penibel vorbereitet. Was mir auch oft dann gezeigt hat, dass bei mir Spontaneität besser funktioniert, als das gut  
 218 vorbereiten. Weil ich habe da dann einen Plan liegen und der ist total gut strukturiert, und im Endeffekt mach ich etwas  
 219 total anderes. Und oft muss man auch als Lehrer lernen, dass die Dinge, die man plant, oft nicht stattfinden können,  
 220 einfach auch durch äußere Umstände. Einmal funktioniert der Beamer nicht, oder der Fernseher nicht. Oder die Schüler  
 221 kommen zu spät, weil sie Schularbeit hatten. Oder es ist jetzt irgendwas anderes passiert. Mit diesen Dingen muss man  
 222 umgehen lernen. Ich war sicher motivierter mich besser vorzubereiten ins kleinste Detail und vielleicht auch ein bisschen  
 223 raffinierte Sachen zu machen. Die mache ich jetzt auch, aber sicherlich ein bisschen weniger oft. Einfach weil der Stress  
 224 dazukommt. Weil es ist ein Unterschied, ob ich fünf Klassen unterrichte oder nur eine. Es werden immer mehr Klassen.  
 225 Aber sonst war ich nicht mehr oder nicht weniger motiviert, also mir gefallen die Dinge nach wie vor, die ich mache, und  
 226 ich mach auch jedes Jahr, nicht immer was anderes, aber es kommen immer wieder neue Sachen dazu. Ich gehe in eine  
 227 Ausstellung in Wien und sehr mir die Bilder von Daniel Richter an. Ich kaufe mir den Ausstellungskatalog und mache  
 228 mit den Schülern was draus, zum Beispiel. Und das finde ich so toll an Englisch, denn du kannst einfach alles machen,  
 229 alles machen, es muss halt eigentlich nur auf Englisch sein. Oder wir haben über die Wahlen heuer viel geredet, über die  
 230 Flüchtlingskrise, das hat die Schüler beschäftigt, das kannst du alles machen in dem Fach. Der Lehrplan ist sehr offen,  
 231 also noch, ich weiß nicht wie es mit der NOST dann ist, aber alles was du tust, ist irgendwie abgedeckt durch den Lehrplan.  
 232 Und ja, einfach neue Sachen, das wollte ich vorher noch sagen, immer wieder selbst für dich neue Sachen machen und  
 233 dadurch bist du auch bereichert im Unterricht mehr zu machen.

234 A: Das hängt dann eh wieder damit zusammen, dass du wieder selbst motiviert und interessiert bist. Also würdest du mir  
 235 zustimmen, dass Motivation, Professionalität und Leidenschaft stark zusammenhängen?

236 B: Ja, auf alle Fälle. Ja. Und ich glaube, dass man einfach durch die Fortbildungen auch immer so viel mitnehmen kann.  
 237 Auch wenn es nicht immer genau passt für das was man gerade braucht. Aber ich behalte mir immer alle Unterlagen auf  
 238 und irgendwann ziehe ich das dann raus und im Nachhinein mach ich dann mal diese „snap your fingers Übung“, einfach  
 239 mal im Nachhinein.

240 A: Ok, einfach zum Schluss noch, hast du ein letztes zusammenfassendes Kommentar über Motivation, oder noch etwas,  
 241 was du noch loswerden wolltest?

242 B: Ich glaube nicht, ich hab schon so viel gequatscht. Aber wichtig finde ich, dass du dazu forschst. Gerade jetzt wichtig  
 243 auch bei den Standardisierungen, wo alles so nach Regeln geht und wo alles gewisse Formen hat und alles vergleichbar  
 244 ist, aber Leidenschaft ist nicht vergleichbar, Motivation ist nicht vergleichbar.

245 A: Es gibt keine Regeln wie du leidenschaftlich sein musst. Das ist einfach deine Persönlichkeit.

246 B: Genau, und es ist schon so, dass man sich viele Dinge antrainieren kann, aber gewisse Sachen, eh diese Leidenschaft,  
 247 man lebt einfach dafür, das kann man sich nicht antrainieren. Und das macht für viele Lehrer den Lehrberuf unattraktiv  
 248 oder über die Jahre hinweg wird man abgestumpft und viele sind deshalb wahrscheinlich nicht für den Lehrberuf geeignet.  
 249 Das würde man durch Ausleben am Anfang vielleicht schaffen, oder man sollte den Lehrberuf so attraktiv machen,  
 250 dass nur die besten hineinkommen. Gerade auch mit dem neuen Lehrerdienstrecht, wenn ich nochmal studieren müsste,  
 251 ich würde es mir echt überlegen ob ich es nochmal machen würde. Es ist kein einfacher Job, die Reputation ist schlecht,  
 252 die Bezahlungen werden immer schlechter, das Klientel wird immer schwieriger, man kriegt immer weniger Hilfe auch  
 253 von Psychologen. Und wenn ich jetzt wirklich ein motivierter Mensch bin, dann würde ich vielleicht meine Energie in  
 254 ein anderes Studium stecken, und das ist echt schade, wenn dann nur die Leute Lehramt studieren, für die ein  
 255 Wirtschaftsberuf oder juristischer Beruf zu schwer ist, oder ein Mediziner hats nicht geschafft und dann studiert man halt  
 256 Geschichte. Ich habe selbst Geschichte. Aber das finde ich extrem schade, dass man nicht die besten und meist  
 257 motiviertesten Leute in die Schule bringt, damit auch der Output, also Leute, super glücklich aus der Schule gehen mit  
 258 total gutem Handwerk. Das wollte ich noch sagen.

259 A: Das ist ein schönes Schlusswort. Ok, das wars, vielen Dank!

260 B: Super, gerne.