



Heiner Böttger & Bianca Höppner (Hrsg.)

Learning English with a Smi:-)le

Ein Beitrag zur positiven Fremdsprachendidaktik

Heiner Böttger, Samantha Bradley-Höllering, Marina Heller, Bianca Höppner, Christina Meierle, Anna Schmidt, Carolin Weihe, Lenya Wollny



Schriftenreihe Fachdidaktik Englisch

herausgegeben von

Heiner Böttger

Band 4

Heiner Böttger & Bianca Höppner (Hrsg.)

Learning English with a Smi:-)le

Ein Beitrag zur positiven Fremdsprachendidaktik

Heiner Böttger, Samantha Bradley-Höllering, Marina Heller, Bianca Höppner, Christina Meierle, Anna Schmidt, Carolin Weihe, Lenya Wollny

Impressum

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über www.dnb.de abrufbar.

Herausgeber: Prof. Dr. Dr. Heiner Böttger

Professur für Didaktik der englischen Sprache und Literatur

Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt

Universitätsallee 1

© 2026 by Professur für Didaktik der englischen Sprache und Literatur, Eichstätt

Erscheinungsdatum: 1. Juli 2026

Druck: Universitätsdruckerei Kath. Univ. Eichstätt-Ingolstadt

ISBN: 978-3-942945-02-8

DOI: 10.17904/ku.edoc.36687

Umschlagbild: Eigene Darstellung, erstellt mit Canva

Dieses Werk ist mit Ausnahme der Abbildungen (Buchinhalt und Umschlag) als Open-Access-Publikation im Sinne der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND International 4.0 (»Attribution-NonCommercial-NoDerivatives International«) veröffentlicht. Um eine Kopie dieser Lizenz zu sehen, besuchen Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>. Jede Verwertung in anderen als den durch diese Lizenz zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Urhebers.



DANKE

Olivia Rademacher: Endredaktion und Layout

Vorwort

**„And so today, my world it smiles.“
(Led Zeppelin, *Thank You*)**

Wenn ein einziger Vers einen didaktischen Kompass abgeben kann, dann dieser. Nicht, weil Unterricht ein Ort permanenter Heiterkeit sein soll. Sondern weil er – gerade im Fremdsprachenlernen – ein Ort sein kann, an dem sich alles entwickeln kann: die Stimme, das Denken, das Gegenüber, die eigene Kompetenz. Positiver Fremdsprachenunterricht meint nicht „alles ist schön“. Er meint: Wir gestalten Bedingungen, unter denen Lernende mutig genug sind, Sprache zu riskieren – und Lehrkräfte wirksam genug bleiben, um Entwicklung möglich zu machen.

Dieses Buch ist aus einem talentierten Seminar heraus entstanden. Die Studierenden haben sich der Herausforderung gestellt, selbst zu Spezialisten zu werden und zu Autorinnen und Autoren. Es ist als Einladung gedacht – an Lehramtsstudierende, Lehrkräfte und alle, die sich für positiven Englischunterricht interessieren: Was passiert, wenn wir Unterricht nicht nur über Inhalte und Methoden, sondern über Lernkontexte, Beziehungen und sinnhafte, authentische Kommunikationsanlässe gestalten? Was geschieht, wenn wir nicht fragen „Wie bringe ich mehr Stoff durch?“, sondern: „Wie bringe ich mehr Lernende ins Sprechen, ins Denken, ins Wachsen?“

Positivität ist ein Lernfaktor – nicht Dekoration

Die Forschung ist hier deutlich: Emotionen sind keine Nebengeräusche des Lernens, sondern dessen Energie und Kraftwerk. Positive Emotionen erweitern Wahrnehmung und gedankliche Handlungsspielräume; sie helfen, langfristige Ressourcen aufzubauen – kognitiv, sozial und motivational (Fredrickson, 2001). In Bildungskontexten wird diese Perspektive seit Jahren unter dem thematischen Dach der Positiven Psychologie und der Positiven Bildung diskutiert; im Sprachenlernen hat sie in der Positive Psychology in SLA und in der Positive Language Education (PLE) eine fachdidaktische Heimat gefunden (MacIntyre & Mercer, 2014; Mercer & Gregersen, 2020).

Dabei ist ein Missverständnis hartnäckig: Positivität wird mit Oberflächlichkeit verwechselt. Das Gegenteil ist der Fall. Ein positiver Ansatz ist dann seriös, wenn er Balancen ernst nimmt: zwischen Herausforderung und Überforderung, zwischen Korrektur und Ermutigung, zwischen Leistung und Wohlbefinden. Gerade das Fremdsprachenlernen ist ein Feld, in dem Lernende sich exponieren – mit Akzent, Fehlern, Pausen und sprachlichem Hypothesentesten. Wer hier ein Klima schafft, das Sicherheit und Anspruch verbindet, verändert nicht nur das Lerngefühl, sondern häufig auch die Lernleistung.

Sprache ist Beziehung

Im Klassenzimmer wird Sprache nicht nur gelernt, sie wird erlebt. Sie ist Handlung: sich zeigen, verstanden werden, scheitern dürfen, neu versuchen. Genau deshalb ist die Beziehungsdimension im Fremdsprachenunterricht nicht „soft“, sondern zentral. Emotionen „wandern“ in Lern-

gruppen – Lehrkraft und Lernende beeinflussen sich wechselseitig. Forschung zur emotionalen Transmission zeigt, dass Lehrkräfte, die selbst Freude erleben und diese über enthusiastisches, zugewandtes Verhalten ausdrücken, damit die Freude der Lernenden messbar mitprägen können (Frenzel et al., 2009). Das ist keine Aufforderung zum Schauspiel. Es ist eine Einladung zur Professionalität: Wie Sorge ich als Lehrperson dafür, dass mein Unterricht Energie erzeugt, statt Energie zu verbrennen?

Positiver Fremdsprachenunterricht ist evidenzinformierte Gestaltung

Die Leitidee dieses Buches lautet daher: Positiver Fremdsprachenunterricht ist gestaltbar. Er entsteht nicht zufällig, und er hängt nicht allein von „Charisma“ ab. Vielmehr ist er eine Lernarchitektur aus vier ineinandergreifenden Ebenen:

1. Rahmen und Umgebungen (physisch, curricular)
2. Lehrperson und Lehrerhandeln (Präsenz, Emotion, Sprache, Routinen)
3. Interaktion und Kommunikation (Beziehungsqualität, Feedback, Fehlerkultur, Sprechräume)
4. Aufgabenformate, die Entwicklung ermöglichen (Flow, Kreativität, Mindfulness, Musik & Bewegung, Resilienz)

Diese Ebenen fundieren positive Sprachlernerfahrungen und korrespondieren gleichzeitig mit etablierten Modellen des Wohlbefindens. Besonders hilfreich ist das PERMA-Modell, das Wohlbefinden als Zusammenspiel von positiven Emotionen, Engagement, Beziehungen, Sinn und Erfolgserleben versteht (Seligman, 2011). Für Fremdsprachenunterricht heißt das konkret: Wir gestalten Lernsettings so, dass Lernende sprachliche Erfolge erleben, sinnvolle Themen bearbeiten, in Beziehungen lernen und sich kompetent fühlen, ohne dass Fehler zum Gesichtverlust werden.

Von der ersten Sitzung zum Buch: *„And so today, my world it smiles“*

Unsere erste Seminarsitzung begann mit einem Satz aus einem Lied. Das war kein Kunstgriff. Es war eine methodische Setzung: Ein Einstieg, der nicht erklärt, sondern öffnet. Ein Satz, der Fragen provoziert: Wann lächelt meine Lernwelt? Wodurch? Wer macht sie möglich? Im Seminar entstanden daraus Stimmen, Erfahrungen, eigene Pläne. Und genau dort beginnt auch dieses Buch: bei der Erfahrung, dass Lernen dann „positiv“ wird, wenn Lernende selbst Sinn und Agency erleben.

Vielleicht lesen Sie dieses Buch als Lehramtsstudierender oder -studierende, der/die Unterricht noch vor sich hat. Vielleicht als Lehrkraft, die schon viele Klassen erlebt hat – und die Spannung zwischen Anspruch, Zeitdruck, Heterogenität und eigener Energie kennt. Vielleicht als Schulleitung, Mentorin, Ausbilder oder einfach als jemand, der spürt: Sprachenlernen könnte mehr

sein als Abarbeiten von sprachlichen Inhalten. Wenn Sie sich angesprochen fühlen, sind Sie gemeint. Denn positiver Fremdsprachenunterricht beginnt nicht bei Tools, sondern bei einem Blick auf den Menschen – und bei der Bereitschaft, Unterricht so zu gestalten, dass Menschen darin wachsen können.

Was dieses Buch leistet – und was nicht

Dieses Buch bietet keine „Glücksrezepte“. Es bietet keine toxische Positivität, die negative Emotionen wegwischt. Im Gegenteil: Lernangst, Widerstand, Scham, Überforderung gehören zur Realität des Unterrichts und brauchen eine professionelle Antwort. Positiver Unterricht heißt nicht, negative Emotionen zu verbieten, sondern sie zu regulieren und zu transformieren – durch Struktur, Sprache, Beziehung und Aufgaben, die Selbstwirksamkeit ermöglichen (Pekrun, 2006; Immordino-Yang, 2015). Wer Emotionen ignoriert, verliert Lernende. Wer Emotionen ernst nimmt, gewinnt Lernzeit.

Und: Dieses Buch ist bewusst doppelt adressiert – an die Professionalisierung von Lehrkräften und an die, die es noch werden wollen. Denn Lehrkräftewohlbefinden ist keine Privatangelegenheit. Es ist eine pädagogische Bedingung: erschöpfte Lehrkräfte können schwer Resonanz erzeugen; Lehrkräfte, die sich regulieren können, können Räume schaffen, in denen Lernende sich trauen (Mercer & Gregersen, 2020).

Wie Sie mit dem Buch arbeiten können

Jedes Kapitel ist so angelegt, dass es drei Ebenen verbindet:

- Wissen: Was sagt Forschung (Psychologie, Neurowissenschaft, Fachdidaktik)?
- Transfer: Was bedeutet das für Englischunterricht?
- Praxis: Welche Formate, Routinen, Satzstarter, Aufgaben steuern konkret bei?

Wenn Sie also Lehramtsstudierende sind: Lesen Sie die Kapitel als Baukasten für eigene Unterrichtsentwürfe – und notieren Sie nach jedem eine Frage: Was würde ich morgen im Praktikum ausprobieren?

Wenn Sie aber Lehrkraft sind: Lesen Sie die Kapitel als Spiegel – und wählen Sie pro Kapitel nur einen Impuls, den Sie zwei Wochen konsequent testen. Positivität entsteht nicht durch einmalige Aktionen, sondern durch Routinen, die sich in die Unterrichtsstruktur einbrennen.

Und somit sind wir wieder bei der Zeile: „*And so today my world it sm :-)*les.“ Vielleicht wird Ihre Unterrichtswelt nicht jeden Tag lächeln. Aber sie kann häufiger lächeln, wenn wir Unterricht so planen, dass Gehirne sich sicher genug fühlen, um Sprache zu riskieren; wenn Feedback nicht beschämt, sondern Richtung gibt; wenn Aufgaben nicht nur prüfen, sondern Sinn erzeugen; wenn Bewegung, Musik, Achtsamkeit und Kreativität nicht „Extras“ sind, sondern Wege in Sprache.

Dieses Buch lädt Sie ein, genau das zu versuchen.

Eichstätt, im Sommer 2026

Henri Böllg & 

Literaturverzeichnis

Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 705–716.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218–226.

Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton.

MacIntyre, P. D., & Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 4*(2), 153–172.

Mercer, S., & Gregersen, T. (2020). *Teacher wellbeing*. Oxford University Press.

Pekrun, R. (2006). The control–value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*(4), 315–341.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Inhaltsverzeichnis

1. Positivität und Fremdsprachenlernen	8
1.1 Was Positivität im Fremdsprachenunterricht bedeutet	9
1.2 Wie Positivität in die Fremdsprachendidaktik gelangt.....	9
1.3 Didaktische Prinzipien: Was Positivität im Fremdsprachenunterricht konkret bedeutet.....	10
2. The Science of Positivity: Neurowissenschaftliche Grundlagen	12
2.1 Positivität ist kein Gefühl – sondern ein Zustand.....	12
2.2 Das lernende Gehirn: drei Systeme, die Positivität beeinflussen.....	13
2.3 Positive Emotionen: Broaden-and-Build als neurodidaktische Übersetzung.....	14
2.4 Facial Feedback: Warum ein Lächeln mehr als ein Symbol ist.....	15
2.5 Positivität ist Struktur: Was Englischunterricht konkret leisten kann.....	17
2.6 Anwendungen speziell für den Englischunterricht.....	17
2.7 Grenzen und Professionalität: Keine toxische Positivität.....	18
2.8 Zusammenfassung.....	18
3. Positive Language Education (PLE): Theoretical Frameworks	20
3.1 Warum PLE?.....	20
3.2 Drei Missverständnisse – und was PLE stattdessen ist.....	21
3.3 Kernmodelle: Die theoretische Werkzeugkiste von PLE.....	21
3.4 PLE in der Praxis: Wie Frameworks zu Unterricht werden.....	24
3.5 PLE und Curricula: Wo passt das in schulische Standards?	25
3.6 Grenzen, Risiken und Professionalität.....	25
3.7 Zusammenfassung.....	25
4. Positive Teacher	28
4.1 Einleitung.....	29
4.2 Theorie.....	30
4.3 Praxisteil.....	34
4.4 Implementation & Teacher Development	40
4.5 Schluss.....	43

5. From Anxiety to Agency: Emotional Safety in the EFL Classroom	45
5.1 <i>Why Emotional Safety Matters</i>	<i>45</i>
5.2 <i>Theoretical and Empirical Foundation</i>	<i>46</i>
5.3 <i>The 3 C Framework in Practice.....</i>	<i>50</i>
5.4 <i>Implementation and Teacher Development.....</i>	<i>58</i>
5.5 <i>Making Communication Possible</i>	<i>60</i>
6. Flow and Motivation.....	63
6.1 <i>Einleitung.....</i>	<i>64</i>
6.2 <i>Theoretische Grundlagen und Evidenzbasis.....</i>	<i>64</i>
6.3 <i>Praxis von Motivation und Flow</i>	<i>65</i>
6.4 <i>Implementation & Teacher Development</i>	<i>66</i>
6.5 <i>Fazit.....</i>	<i>67</i>
7. Feedback and Error Culture.....	69
7.1 <i>Einführung</i>	<i>69</i>
7.2 <i>Theoretische Grundlagen und Evidenzbasis.....</i>	<i>70</i>
7.3 <i>Praxis</i>	<i>73</i>
7.4 <i>Implementation & Teacher Development</i>	<i>78</i>
7.5 <i>Fazit.....</i>	<i>79</i>
8. Positive Communication.....	81
8.1 <i>Der blinde Fleck im (Englisch-)Unterricht.....</i>	<i>82</i>
8.2 <i>Was Forschung über Sprache im Unterricht zeigt.....</i>	<i>83</i>
8.3 <i>Sprache bewusst einsetzen: Ein Praxis-Toolkit für Lehrkräfte</i>	<i>87</i>
8.4 <i>Implementation & Teacher Development</i>	<i>92</i>
8.5 <i>Kleine Worte, große Wirkung.....</i>	<i>94</i>
9. Creativity	97
9.1 <i>Einführung</i>	<i>97</i>
9.2 <i>Theoretische Grundlagen und Evidenzbasis.....</i>	<i>98</i>
9.3 <i>Praxis</i>	<i>100</i>
9.4 <i>Implementation & Teacher Development</i>	<i>103</i>
9.5 <i>Fazit.....</i>	<i>104</i>

10. Vom Stressgefühl zum Sprachgefühl – Mindfulness im Englischunterricht	106
10.1 Das Theorie-Praxis-Problem des Fremdsprachenlernens.....	107
10.2 Der theoretische Hintergrund	107
10.3 Methodenbaukasten	113
10.4 Vier-Wochen-Plan: Schritt für Schritt zu mehr Achtsamkeit im Klassenzimmer...	116
10.5 Fazit: Den ersten Schritt wagen	118
11. Der Beitrag von Musik zum Positiven Englischunterricht.....	121
11.1 Einleitung.....	121
11.2 Theorie	122
11.3 Implementation.....	128
11.4 Fazit	130
12. Movement	132
12.1 Einführung	132
12.2 Theoretische und Wissenschaftliche Grundlage	133
12.3 Praxis.....	135
12.4 Implementation & Teacher Development.....	138
12.5 Fazit	139
13. Fostering Resilience and a GROWTH Mindset in the English Language Classroom.....	141
13.1 Background and Introduction	141
13.2 Down to the Basics: Defining a Growth Mindset and Resilience in the English Language Classroom	142
13.3 GROWTH – A Teacher’s Tool for Building Confident English Speakers	145
13.4 Summary: Why having GROWTH in Mind Matters	151
14. Positivity by Design: Setting the Scene for Situated Language Practice	153
14.1 Public Learning Spaces: Designs of Inspiration.....	154
14.2 Positive (Language) Learning Spaces: Why Design Matters	154
14.3 Positive (Language) Learning Formats: How Spaces (Can) Inspire	159
14.4 Designing Positive Lesson Settings: Where to Start.....	165
14.5 Conclusion.....	167
15. Reflection and Outlook	171

Abbildungsverzeichnis

Umschlagbild (Eigene Darstellung, erstellt mit Canva)

Abb. 1: The Relationship between PERMA well-being factors and the 3 Cs (Eigene Darstellung, erstellt mit PowerPoint)

Abb. 2: Beispiel eines erweiterten PERMA-Modells (Eigene Darstellung, erstellt mit InDesign)

Abb. 3: Resilience Cycle (Eigene Darstellung, erstellt mit Canva)

Abb. 4: Spaces with Positive vs. Negative Atmospheric Cues (Eigene Darstellung, erstellt mit Canva)

Abb. 5: Exemplary Positive (Language) Learning Settings (Eigene Darstellung, erstellt mit Canva)

Abb. 6: Positive (Language) Learning Architecture (Eigene Darstellung, erstellt mit PowerPoint)

Teil A

**Positive Language Education:
Die Grundlagen**

Kapitel 1

Positivität und Fremdsprachenlernen

Heiner Böttger

Short Outline (English)

The foreign language classroom is a unique learning environment. Hardly any other subject in school combines cognitive demands so directly with social visibility: Anyone who speaks a foreign language makes themselves heard, makes mistakes in real time, searches for words, struggles with grammar, and is evaluated – not just in terms of grades. This is precisely why, in foreign language classes, whether learning gets off the ground often depends not primarily on curricula or teaching methods, but on a much more fundamental factor: The question is whether learners feel confident enough to “take a chance” with language – in this case, a foreign language. In this context, positivity is not merely a decorative add-on but a prerequisite for language use. It provides the framework that makes participation possible and, at the same time, serves as a driving force that generates and sustains motivation to learn.

This chapter introduces the basic concept of positivity in the context of positive foreign language instruction. It clarifies what is and is not meant by positivity, presents the most important scientific evidence, and highlights the implications for foreign language teaching that can be derived from it. The guiding principle here is a single perspective: positive foreign language instruction refers to the evidence-based design of learning conditions that enable learners to participate linguistically, grow, and feel empowered, without denying difficulties, negative emotions, or performance expectations.

Das fremdsprachliche Klassenzimmer ist ein besonderer Lernraum. Kaum ein anderes Fach in der Schule verbindet so unmittelbar kognitive Anforderungen mit sozialer Sichtbarkeit: Wer eine Fremdsprache spricht, präsentiert sich hörbar, macht Fehler in Echtzeit, sucht Wörter, ringt um Formen, wird bewertet – nicht nur im Notensinne. Genau deshalb entscheidet sich im Fremdsprachenunterricht oft nicht zuerst an Lehrplänen oder Methoden, sondern an einem viel grundlegenden Punkt, ob Lernen überhaupt ins Rollen kommt: An der Frage, ob Lernende sich sicher genug fühlen, Sprache, hier Fremdsprache, sozusagen zu riskieren. Positivität ist in diesem Kontext kein dekoratives Zusatzprogramm, sondern eine Bedingung für Sprachhandeln. Sie ist der Rahmen, in dem Beteiligung möglich wird, und zugleich ein Motor, der Lernenergie erzeugt und hält.

Dieses Kapitel führt in das Grundverständnis von Positivität im Kontext des positiven Fremdsprachenunterrichts ein. Es klärt, was mit Positivität gemeint ist und was nicht, zeigt die wichtigsten wissenschaftlichen Evidenzen und macht sichtbar, welche fremdsprachendidaktischen Konsequenzen sich daraus ableiten. Leitend ist dabei eine einzige Perspektive: Positiver Fremdsprachenunterricht meint die evidenzinformierte Gestaltung von Lernbedingungen, die Lernenden

ermöglichen, sich sprachlich zu beteiligen, zu wachsen und sich als wirksam zu erleben, ohne, dass Schwierigkeiten, negative Emotionen oder Leistungsansprüche verleugnet werden.

1.1 Was Positivität im Fremdsprachenunterricht bedeutet

Positivität im Bildungsbereich wird häufig missverstanden. Im Alltag wird damit schnell ein freundlicher Ton, ein netter Umgang oder eine „gute Stimmung“ verbunden. In der Forschung ist der Begriff präziser: Positivität bezieht sich auf die Aktivierung von Ressourcen, die Menschen helfen zu lernen, zu handeln und zu wachsen. In der Positiven Psychologie geht es nicht darum, negative Seiten des Lebens auszublenden, sondern darum, das Bild zu vervollständigen: Neben Problemen und Defiziten werden Stärken, gelingende Prozesse, Sinn, Hoffnung und Flourishing systematisch untersucht (Seligman, 2011). Moderne Einordnungen betonen zudem, dass Positivität nur dann tragfähig ist, wenn sie Komplexität zulässt und nicht in eine naive Einseitigkeit kippt. Genau deshalb ist die Warnung vor „toxic positivity“ in Bildungskontexten sinnvoll: Dort, wo Positivität zur Pflicht wird, können sich Lernende und Lehrkräfte unter Druck gesetzt fühlen, ihre realen Schwierigkeiten zu verbergen (Ivtzan et al., 2015).

Im Fremdsprachenlernen lässt sich Positivität daher als ein Bündel von Bedingungen beschreiben, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Lernende sprechen, zuhören, Sprache variieren und sich auf Aufgaben einlassen. Sie umfasst mindestens vier Komponenten: emotionale Sicherheit, soziale Zugehörigkeit, Sinnorientierung und Kompetenzgefühl. Diese vier Komponenten sind nicht unabhängig voneinander. Sie stabilisieren sich gegenseitig: Wenn Lernende Zugehörigkeit erleben, sinkt das Bedrohungsgefühl; wenn Aufgaben Sinn haben, steigt das Engagement; wenn Fortschritt sichtbar wird, wächst Selbstwirksamkeit; und wenn Selbstwirksamkeit wächst, steigen Beteiligung und Mut.

1.2 Wie Positivität in die Fremdsprachendidaktik gelangt

Die Wende hin zu Positivität ist in der Sprachlernforschung und -didaktik eng mit dem Aufkommen der Positive Psychology in SLA verbunden. MacIntyre und Mercer (2014) argumentierten, dass das Feld lange stark auf Probleme und Defizite fokussiert war, etwa Angst, Hemmung oder Stress. Diese Aspekte sind wichtig, aber nicht ausreichend. Wer Sprache vollständig verstehen will, muss auch untersuchen, was gelingt: Welche Bedingungen fördern Engagement, Freude, Mut und Resilienz? In der Folge entstand ein Forschungs- und Praxisfeld, das positive Emotionen, Charakterstärken, Motivation, Empathie und Wohlbefinden in den Blick nahm, ohne die Realität von Belastung und Scheitern zu leugnen.

Für Lehrkräfte ist dabei entscheidend: Positivität ist nicht primär eine Persönlichkeitseigenschaft. Sie ist ein didaktisches Designprinzip. Es geht um Strukturen, Routinen, sprachliche Rahmungen und Beziehungsarbeit. Das entlastet auch die Lehrperson. Positiver Unterricht verlangt nicht, immer gut gelaunt zu sein. Er verlangt, Unterricht so zu bauen, dass Lernende in

einen aktiven Lernzustand kommen und bleiben. Genau an diesem Punkt entsteht eine starke Brücke zur Lehrerprofessionalität und zur Frage von Teacher Wellbeing. Forschung in der Sprachlehrkräftepsychologie zeigt, dass Wohlbefinden und Belastung der Lehrperson mit Unterrichtsqualität und Beziehungsgestaltung zusammenhängen. Lehrkräfte sind nicht nur Vermittler von Inhalten, sondern Teil der emotionalen Ökologie des Klassenzimmers (Mercer & Gregersen, 2020). Wenn Lehrkräfte erschöpft sind, sinkt die Wahrscheinlichkeit von Resonanz, Geduld, validierender Sprache und konstruktiver Fehlerkultur. Positiver Unterricht ist daher auch eine Frage von nachhaltiger Professionalität.

1.3 Didaktische Prinzipien: Was Positivität im Fremdsprachenunterricht konkret bedeutet

Positivität wird im Unterricht nicht durch eigene Unterrichtseinheiten hergestellt, sondern durch konsequente Mikro-Entscheidungen. Vier Prinzipien haben sich als besonders tragfähig erwiesen:

Erstens: Vorhersagbarkeit.

Vorhersagbarkeit ist nicht Gleichförmigkeit. Sie ist die Erfahrung, dass Unterricht einen Rhythmus hat, dass Ziele klar sind, dass Übergänge verständlich gestaltet werden und dass Lernende wissen, was als Nächstes geschieht. Gerade im Sprechen reduziert Vorhersagbarkeit die Angst vor Kontrollverlust. Praktisch heißt das: kurze, wiederkehrende Start- und Abschlussrituale, klare Aufgabenprodukte, transparente Kriterien.

Zweitens: Wahlmöglichkeiten.

Wahlmöglichkeiten sind Autonomietreiber. Selbst kleine Optionen machen einen Unterschied: ob Lernende zuerst schreiben oder sprechen, welchen Satzstarter sie wählen oder welche Rolle sie übernehmen. Die Self-Determination Theory erklärt, dass Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit grundlegende psychologische Bedürfnisse sind, die Motivation stützen (Ryan & Deci, 2000). Wenn Unterricht diese Bedürfnisse systematisch anspricht, entsteht nachhaltigeres Engagement.

Drittens: Fehlerkultur.

Eine Kultur, in der Fehler als Daten behandelt werden. Fehler sind im Sprachenlernen unvermeidlich. Entscheidend ist nicht, ob Fehler passieren, sondern wie sie gerahmt und genutzt werden. Feedback sollte Lernenden helfen, die Lücke zwischen aktuellem Stand und Ziel zu verringern. Besonders einflussreich ist hier das Modell von Hattie und Timperley, das Feedback als Prozess aus Feed-up, Feedback und Feed-forward strukturiert (Hattie & Timperley, 2007). Didaktisch bedeutet das: Lernende brauchen Orientierung, was gelungen ist und was der nächste Schritt ist. Fehler werden damit zu Lernchancen; es entsteht Sicherheit, auch wenn Korrektur stattfindet.

Viertens: Kommunikationskultur.

Und zwar eine, die Zugehörigkeit und Respekt ausdrückt. Die Formulierung von Lehrkräften ist dabei nicht nur Stil, sondern Steuerung. Ein Satz wie „Das ist falsch“ signalisiert Abwertung und kann negative Einstellungen gegenüber der Fremdsprache erzeugen bzw. verstärken; ein Satz wie „Ich sehe, was du meinst – lass uns die Form noch schärfen“ validiert die Intention und hält Lernende im Gespräch. Positive Kommunikation bedeutet nicht Vermeidung von Klarheit, sondern Klarheit ohne Bedrohung.

Die 4 Aspekte zeigen: Dieses Buch versteht Positivität als Lernfundament. Es geht nicht um ein einzelnes Modell, sondern um ein kohärentes, lernförderliches Denken und Handeln. Jedes Kapitel zeigt, wie ein zentraler Aspekt positiven Unterrichts fachlich und didaktisch begründet ist und wie er praktisch umgesetzt werden kann. Dabei gilt als Grundsatz: Positiver Fremdsprachenunterricht ist nicht „weniger anspruchsvoll“, sondern häufig anspruchsvoller, weil er mehr verlangt als Stoffvermittlung: Er verlangt professionelle Beziehungsgestaltung, präzise Kommunikation, klare Struktur und reflektierte Praxis. Alle Kapitel verbinden Wissen, Transfer und Praxis. Sie zeigen, wie neurowissenschaftliche Grundlagen, theoretische Rahmenkonzepte wie PERMA, Motivation und Flow, Feedback und Fehlerkultur, positive Kommunikation, Kreativität, Achtsamkeit, Musik und Bewegung sowie Resilienz und Growth Mindset zusammenwirken. Positivität ist in diesem Buch nicht das Gegenteil von Leistung, sondern deren Voraussetzung, wenn Sprachlernen nachhaltig, beziehungsorientiert und wirksam sein soll.

Literaturverzeichnis

- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Ivtzan, I., Lomas, T., Hefferon, K., & Worth, P. (2015). *Second wave positive psychology: Embracing the dark side of life*. Routledge.
- MacIntyre, P. D., & Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 153–172.
- Mercer, S., & Gregersen, T. (2020). *Teacher wellbeing*. Oxford University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Short Outline (English)

This chapter explains, in a way that is both accessible and academically precise, why positivity (in the sense of positive emotions, a sense of belonging, meaning, and self-efficacy) is not merely a “nice-to-have” in foreign language instruction, but rather a neurobiological factor in learning. We combine key findings from affective neuroscience with pedagogical implications for foreign language instruction (particular focus of this book: English instruction) – including concrete tools, phrasing, and micro-routines that can be implemented with minimal effort.

Dieses Kapitel erklärt verständlich und zugleich fachlich präzise, warum Positivität (im Sinn von positiven Emotionen, Zugehörigkeit, Sinn und Selbstwirksamkeit) im Fremdsprachenunterricht kein „Nice-to-have“, sondern ein neurobiologischer Lernfaktor ist. Wir verbinden zentrale Erkenntnisse der affektiven Neurowissenschaft mit didaktischen Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht (spezifischer Fokus dieses Buchs: Englischunterricht) – inklusive konkreter Tools, Formulierungen und Mikro-Routinen, die sich ohne großen Aufwand umsetzen lassen.

2.1 Positivität ist kein Gefühl – sondern ein Zustand

Im schulischen Alltag wird „positiver Unterricht“ häufig missverstanden: als freundlicher Ton, als „gute Stimmung“ oder als Unterricht, der Probleme ausblendet. Neurowissenschaftlich ist Positivität jedoch etwas Präziseres: ein Zustand des Organismus, in dem Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Motivation und soziale Offenheit so kalibriert sind, dass Lernen wahrscheinlicher wird. Positive Emotionen, Zugehörigkeit und Sinn sind hierbei keine dekorativen Zusätze, sondern beeinflussen, ob das Gehirn in einem Annäherungsmodus (approach) oder einem Vermeidungsmodus (avoidance) arbeitet (Immordino-Yang, 2015).

Für Fremdsprachenunterricht ist diese Unterscheidung besonders wichtig. Sprechen in einer Fremdsprache ist per se riskant: Es beinhaltet Bewertungsdruck, Unsicherheit und potenziellen Gesichtsverlust. Damit Sprache überhaupt „in den Mund kommt“, braucht das Gehirn Bedingungen, die das soziale Bedrohungssystem beruhigen und die exekutiven Funktionen stabilisieren. Das bedeutet: Positivität ist eine Voraussetzung für Sprachhandeln, nicht nur ein angenehmer Nebeneffekt.

Infobox 1 – Positivität in einem Satz

Positivität ist die neurobiologische Konstellation, in der das Gehirn Sicherheit, Handlungsfähigkeit und Sinn erlebt – und dadurch lernbereit(er) wird.

2.2 Das lernende Gehirn: drei Systeme, die Positivität beeinflussen

Um die Wirkung von Positivität auf Lernen zu verstehen, genügt ein pragmatisches Drei-Systeme-Modell: (1) Bedrohung & Emotionsbewertung, (2) Gedächtnis & Bedeutung, (3) Steuerung & Handlungsplanung. Diese Systeme sind nicht „Orte“, sondern Netzwerke, die miteinander verschaltet arbeiten.

Bedrohung & Emotionsbewertung: Amygdala und Stressachsen

Die Amygdala ist kein „Angstzentrum“, sondern ein zentraler Knoten zur schnellen Relevanz- und Bedrohungsbewertung. Sie reagiert auf Unvorhersehbarkeit, soziale Bewertung, Kontrollverlust und Unsicherheit – also auf vieles, was im Fremdsprachenunterricht leicht getriggert wird (Pekrun, 2006). Wird Bedrohung registriert, wird über den Hypothalamus die Stressregulation angestoßen (u. a. Cortisol). Kurzfristig und niedrigschwellig kann das Aufmerksamkeit bündeln; chronisch oder stark ausgeprägt beeinträchtigt Stress jedoch Gedächtnisprozesse, kognitive Flexibilität und die Bereitschaft zu explorativem Sprachhandeln (Immordino-Yang, 2015).

Didaktische Konsequenz: Ein positiver Unterricht versucht nicht, Stress vollständig zu eliminieren, sondern Stress lernförderlich zu dosieren: klare Ziele, transparente Kriterien, sichere Interaktionsformen, face-saving-Feedback und vorhersehbare Routinen. Damit steigt Kontrollüberzeugung und die Wahrscheinlichkeit, dass Lernende in den Vermeidungsmodus gehen, sinkt.

Infobox 2 – Amygdala im Unterricht

Amygdala-Aktivierung steigt bei Unklarheit, öffentlicher Bloßstellung, ständiger Kritik („Don't...“), unberechenbaren Übergängen, oder in Bewertungssituationen.

Sie sinkt bei Vorhersagbarkeit, Wahlmöglichkeiten, empathischer Sprache, Fehler-als-Daten-Kultur sowie in kooperativen Formaten.

Gedächtnis & Bedeutung: Hippocampus, Konsolidierung und Emotion

Der Hippocampus ist wesentlich für das Einbinden neuer Informationen in langfristige Gedächtnisnetze. Emotionen beeinflussen dabei, was überhaupt als bedeutsam markiert und konsolidiert wird. Immordino-Yang (2015) betont, dass Lernen dann nachhaltig wird, wenn es bedeutungsvoll ist – also kognitiv und emotional integriert.

Das hat eine einfache Unterrichtsübersetzung: Vokabeln und Grammatik „haften“ besser, wenn sie nicht als isolierte Einheiten auftauchen, sondern als Bestandteil von Bedeutung (z. B. in Geschichten, Projekten, persönlichen Aussagen, Musik, Bewegung, Rollen, Identität). Positivität

wirkt hier weniger über „Spaß“, sondern über Sinn: Wenn Lernende sich verbunden fühlen oder etwas als relevant erleben, wird Information eher ins Netzwerk integriert.

Infobox 3 – Gedächtnisregel für EFL

Was emotional und persönlich anschlussfähig ist, wird eher konsolidiert als das, was nur „abgefragt“ wird.

Steuerung & Handlungsplanung: Präfrontaler Cortex und exekutive Funktionen

Der präfrontale Cortex (PFC) unterstützt Aufmerksamkeit, Inhibition, Planung, das Arbeitsgedächtnis und kognitive Flexibilität – genau jene Funktionen, die Lernende für Sprachproduktion brauchen, u.a. Wörter auswählen, Satzstruktur planen, Selbstkorrekturen durchführen, Gesprächsregeln einhalten.

Unter starkem Stress verschlechtert sich die PFC-Leistung. Lernende „wissen es“, können es aber nicht aussprechen. Positivität stabilisiert PFC-Funktionen indirekt, was sich in weniger Bedrohungsalarm, mehr Selbstwirksamkeit und mehr kognitiver Flexibilität (Pekrun, 2006) äußert. Das erklärt, warum in einem positiven Lernklima oft mehr Sprache aktiv produziert wird, obwohl die fachlichen Anforderungen nicht geringer sind.

Infobox 4 – Präfrontaler Cortex im Unterricht

Selbstkorrekturen von Lernenden positiv bestärken, Zeit zur Planung sprachlicher Äußerungen geben, und sprachliche Interferenzen der Erstsprache(n) herausarbeiten: dies erlaubt es den Einflussbereich des PFC aktiv für das Fremdsprachenlernen zu nutzen und Selbstwirksamkeit sowie Kontrollüberzeugungen von Lernenden zu stärken.

2.3 Positive Emotionen: Broaden-and-Build als neurodidaktische Übersetzung

Die Broaden-and-Build-Theory beschreibt, dass positive Emotionen kurzfristig den Aufmerksamkeits- und Handlungsspielraum erweitern („broaden“) und langfristig Ressourcen aufbauen („build“) (Fredrickson, 2001). Für Sprachunterricht bedeutet das:

- Positive Emotionen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass Lernende Varianten ausprobieren (statt sichere Minimalantworten zu geben).
- Sie fördern kognitive Flexibilität, was für Paraphrasen, Wortsuche und Umschreibungen zentral ist.
- Sie unterstützen soziale Offenheit: Lernende interagieren eher, fragen eher nach, riskieren eher.

Wichtig: Die Theorie meint nicht, dass Unterricht ständig „fröhlich“ sein muss. Es genügt oft, kurze Mikromomente positiver Emotion zu erzeugen: Anerkennung, Humor, gelungenes Peer-Feedback, ein „Aha“-Moment, ein Ritual der Wertschätzung.

Infobox 5 – Micro-Positivity im Unterricht

30–60 Sekunden reichen oft: „One thing you did well today ...“, „A sentence you're proud of ...“, „Not yet, but a next step ...“. Diese Mikromomente wirken, weil sie Ressourcen aufbauen (Selbstwirksamkeit, Zugehörigkeit, Mut).

2.4 Facial Feedback: Warum ein Lächeln mehr als ein Symbol ist

Eine besonders alltagstaugliche Brücke zwischen Neurobiologie und Didaktik ist die Facial-Feedback-Hypothese: Mimik beeinflusst emotionales Erleben (Strack et al., 1988). Das heißt nicht, dass ein künstliches Lächeln alle Probleme löst – aber es kann die affektive Grundlage minimal verschieben. Für Unterricht ist dabei weniger das „dauernde Grinsen“ entscheidend als die Wirkung von Mimik als sozialem Signal: Ein echtes, freundliches Gesicht reduziert soziale Bedrohung, erhöht Kooperationsbereitschaft und macht Sprechen wahrscheinlicher.

Gerade im Fremdsprachenunterricht ist dies bedeutsam: Lernende interpretieren Reaktionen der Lehrkraft hochsensibel. Ein neutraler Blick kann als negative Bewertung gelesen werden. Positive teacher presence – Blickkontakt, offene Körperhaltung, „warm demand“ – wirkt daher als positiver neurokommunikativer Rahmen.

Infobox 6 – Warum Lächeln wirkt

1. Gesichtsmuskelaktivität beeinflusst Emotion – die Facial-Feedback-Hypothese

Bereits seit Darwin und später in den Arbeiten von Strack, Stepper & Martin (1988) ist bekannt: Nicht nur Emotionen verursachen mimische Ausdrucksbewegungen – umgekehrt können Gesichtsmuskeln Emotionen auslösen oder verstärken. Dieses Prinzip nennt man Facial-Feedback-Hypothese. Wenn man also bewusst die Mundwinkel hochzieht, wird der Musculus zygomaticus major aktiviert – der Muskel, der beim echten Lächeln (dem Duchenne smile) für das Hochziehen der Mundwinkel verantwortlich ist. Diese muskuläre Aktivität sendet afferente Signale über den Facialisnerv (Nervus facialis, VII) an das limbische System, insbesondere an die Amygdala und den Hypothalamus.

2. Neurochemische Reaktion: Dopamin, Serotonin und Endorphine

Diese Rückmeldung („Ich lächle – also bin ich glücklich“) führt zur Ausschüttung von Neurotransmittern und Hormonen, die Wohlbefinden steigern:

Dopamin aktiviert das Belohnungssystem (ventrales Striatum, Nucleus accumbens) → Gefühl von Motivation, Leichtigkeit, „es läuft gut“. Serotonin wiederum stabilisiert die Stimmung, reduziert Angst und innere Unruhe. Endorphine wirken schmerzlindernd und stressabbauend.

Das bewusste Lächeln löst also eine Bottom-up-Regulation positiver Emotionen aus – vergleichbar mit einem kleinen neurochemischen „Reset“.

3. Dämpfung von Stressreaktionen

Parallel dazu sinkt die Aktivität der Amygdala, die für Angst und Bedrohungswahrnehmung zuständig ist. Über die Verbindung zum Hypothalamus wird dadurch weniger Cortisol, ein zentrales Stresshormon, ausgeschüttet.

Schon ein kurzes Lächeln kann so die physiologische Stressantwort abschwächen und den Parasympathikus (Ruhe- und Erholungsnerv) aktivieren.

Selbst ein künstliches Lächeln (z. B. durch das Halten eines Stiftes zwischen den Zähnen, um die Mundwinkel zu heben) führt zu niedrigerem Puls, geringerer Cortisolkonzentration und besserer Stimmung.

4. Soziale Resonanz & Spiegelneuronen

Ein Lächeln ist zudem sozial ansteckend: Über das Spiegelneuronensystem (präfrontaler und parietaler Cortex) reagieren andere auf dein Lächeln mit einem unbewussten Nachahmungseffekt. Das steigert gegenseitiges Vertrauen, Zugehörigkeit und Empathie – wichtige Faktoren für psychisches Wohlbefinden und soziales Lernen.

5. Neurodidaktische Bedeutung

Für Unterricht und Lernkontexte bedeutet das: Lehrpersonen, die lächeln, aktivieren im Klassenzimmer ein positives emotionales Klima, was zu reduzierter Lernangst, verbesserter Aufnahmebereitschaft und höherer intrinsischer Motivation führt.

Neurowissenschaftlich gesprochen: Ein Lächeln moduliert die Amygdala-Aktivität und öffnet den präfrontalen Cortex – also genau jene Bereiche, die für Aufmerksamkeit, Sprache und Gedächtnis entscheidend sind.

Kurzformel:

„Ein Lächeln ist kein Symbol, sondern ein neurobiologischer Stimulus für Wohlbefinden.“ Oder neurodidaktisch: Lächeln aktiviert das Belohnungssystem, dämpft Stress, öffnet den Kortex – und fördert Lernen.

2.5 Positivität ist Struktur: Was Englischunterricht konkret leisten kann

Die entscheidende didaktische Frage lautet: Wie wird aus Neurowissenschaft Unterricht? Drei Designprinzipien sind besonders robust:

Vorhersagbarkeit: Routinen sind Stressregulatoren

Routinen wirken nicht langweilig, sondern stabilisierend: Sie reduzieren Unvorhersehbarkeit, damit sinkt Amygdala-Alarm. Für EFL eignen sich besonders:

- Silent Start (30 s) + One-Word Check-in
- Clear goal statement: Today you can ...
- Closure ritual: Today, I successfully managed to ... / The next step is ...

Wahlmöglichkeiten: Autonomie schützt Lernbereitschaft

Autonomie ist ein zentraler Motivationsfaktor. Schon kleine Wahlmöglichkeiten wirken:

- Partnerwahl vs. zufällige Zuteilung (situativ)
- Wahl zwischen 2 Aufgabenformaten (z. B. Audio-Antwort oder Text)
- Wahl, ob man zuerst schreibt oder spricht

Face-saving-Feedback: Korrektur ohne Gesichtsverlust

Feedback entscheidet, ob Fehler Lernstoff oder gar Bedrohung sind. In der Praxis helfen Formulierungen wie:

- I see what you mean – let's see if we can rephrase your idea.
- Strong start. Next step: verb form.
- Try again with one single change.

Diese Sprache ist nicht „weich“, sondern hochpräzise: Sie validiert die Intention und leitet zur Verbesserung.

2.6 Anwendungen speziell für den Englischunterricht

Im Folgenden werden einige Formate, die neurodidaktische Prinzipien unmittelbar in EFL-Praxis übersetzen – ohne „Extra-Zeit“ zu verlangen.

Micro-Speaking: 30 Sekunden statt „freies Sprechen“

- Prompt: One thing I noticed ...
- Regel: ein Atemzug, ein Satz, keine Unterbrechung
- Peer: nur eine Rückfrage (Tell me more about ...)

Warum das wirkt: kurze Dauer senkt Risiko, klare Struktur erhöht Kontrolle, positive Peer-Interaktion erhöht Zugehörigkeit.

Meaning-based Grammar: Form als Bedeutungsentscheidung

Beispiel: I lived / I have lived

- Lernende wählen Form nach Bedeutung: abgeschlossen vs. relevant
- Satzstarter: The action feels ... so I choose ...

Warum das wirkt: Hippocampus lernt besser, wenn Form-Bedeutung integriert ist; PFC wird nicht durch reine Regellisten überlastet.

Gratitude & Appreciation in ELT

- One sentence I appreciated from my partner today ...
- One improvement I noticed ...

Warum das wirkt: Micro-Positivity baut Ressourcen und Lernbindung auf (Fredrickson, 2001).

2.7 Grenzen und Professionalität: Keine toxische Positivität

Ein positiver Ansatz bedeutet nicht, negative Emotionen zu verdrängen. In der aktuellen Diskussion wird „toxic positivity“ als Risiko benannt: Positivität, die Stress und Belastungen überdeckt, kann Druck erhöhen. Professionell ist Positivität dann, wenn sie realistisch bleibt: Sie validiert Schwierigkeiten (This is hard) und ergänzt sie um Handlungsfähigkeit (Let's take the next step). Damit wird Unterricht nicht „weich“, sondern wirksam.

2.8 Zusammenfassung

Positivität ist neurobiologisch relevant, weil sie die drei Bedingungen beeinflusst, unter denen das Gehirn lernt: Stressregulation (Amygdala), Bedeutungsbildung (Hippocampus) und Handlungssteuerung (PFC). Positive Emotionen erweitern den Denk- und Handlungsraum (Broaden-and-Build), und kleine mikro-didaktische Routinen können diese Effekte im Alltag nutzbar machen. Für Fremdsprachenunterricht gilt insbesondere: Sprechen braucht (emotionale) Sicherheit. Positiver Sprachunterricht ist daher nicht „fröhlicher Unterricht“, sondern strukturierter, beziehungsorientierter und sinngeliteter Unterricht, der Lernenden ermöglicht, Sprache zu riskieren – und dadurch zu erwerben.

Kompakt für die Praxis gedacht:

Infobox 7 – Drei Leitfragen für positive Neurodidaktik

1. Ist die Aufgabe sinnvoll und bedeutsam? (Meaning)
2. Fühlt sich das Setting sicher genug an, um zu sprechen? (Safety)
3. Ist der nächste Schritt klar und machbar? (Next step)

Literaturverzeichnis

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, *56*(3), 218–226.

Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton.

Pekrun, R. (2006). The control–value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, *18*(4), 315–341.

Strack, F., Martin, L. L., & Stepper, S. (1988). Inhibiting and facilitating conditions of the human smile: A nonobtrusive test of the facial feedback hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(5), 768–777.

Positive Language Education (PLE): Theoretical Frameworks

Heiner Böttger

Short Outline (English)

This chapter positions Positive Language Education (PLE) as a didactical framework and demonstrates how key models from positive psychology and learning psychology can be systematically applied to foreign language instruction (particularly English). In this way, the learning architecture provides a solid foundation for positive foreign language instruction, grounded in theory and evidence that extends beyond the neuroscientific foundations (see Chapter 2).

Dieses Kapitel ordnet Positive Language Education (PLE) als fachdidaktisches Rahmenkonzept ein und zeigt, wie sich zentrale Modelle der Positiven Psychologie und Lernpsychologie systematisch in den Fremdsprachenunterricht (v. a. Englisch) übersetzen lassen. So fundiert die Lernarchitektur den positiven Fremdsprachenunterricht, theorie- und evidenzbasiert über die neurowissenschaftlichen Grundlagen hinaus (vgl. Kapitel 2).

3.1 Warum PLE?

Fremdsprachenunterricht ist mehr als die Vermittlung von Wortschatz, Grammatik und Fertigkeiten. Er ist ein sozialer Raum, in dem Lernende ihre Stimme erproben, Identität aushandeln und sich öffentlich sichtbar machen. Genau darin liegen große Chancen – und große Risiken: Sprachangst, Scham, Rückzug und Leistungsdruck können Sprachhandeln blockieren, selbst wenn Lernende „eigentlich genug können“. PLE setzt hier an, ohne Problemrealitäten zu romanisieren: Es verbindet Lernen und Wohlbefinden als zwei Seiten derselben Medaille.

In der Forschung zu positiver Psychologie in der Second Language Acquisition (SLA) wird PLE häufig als integrativer Ansatz beschrieben, der die Ziele der Positive Education (Flourishing, Well-being, Character Strengths) mit den Zielen von Language Education (Kommunikation, Interaktion, Kompetenzentwicklung) verknüpft (MacIntyre & Mercer, 2014; Mercer et al., 2018). Entscheidend ist dabei: PLE ist nicht „gute Laune“. Es ist die didaktische Gestaltung von Bedingungen, die Lernende befähigt, sich sprachlich zu beteiligen, Risiken einzugehen und sich langfristig als kompetent zu erleben.

Infobox 1 – PLE in einem Satz

Positive Language Education ist die systematische Gestaltung von Sprachlernprozessen, die sowohl (sprachliche) Kompetenzentwicklungen als auch Wohlbefinden (Flourishing) fördern (vgl. MacIntyre & Mercer, 2014; Mercer et al., 2018).

3.2 Drei Missverständnisse – und was PLE stattdessen ist

Missverständnis 1: PLE = „Happy Teaching“

PLE ist kein Unterricht, der negative Emotionen ausblendet. Zweite-Welle-Ansätze der Positiven Psychologie betonen ausdrücklich, dass Wohlbefinden aus dem Zusammenspiel von positiven und negativen Erfahrungen entsteht – inklusive der Fähigkeit, mit Schwierigkeiten konstruktiv umzugehen (Ivtzan et al., 2015).

Missverständnis 2: PLE = „Wohlfühlpädagogik ohne Anspruch“

PLE ist kompatibel mit hohen Leistungsansprüchen – wenn diese in psychologisch sicheren, transparent strukturierten Lernarchitekturen realisiert werden. PLE ersetzt fachliche Ziele nicht, sondern macht sie erreichbar, indem es die motivational-emotionalen Voraussetzungen stärkt.

Missverständnis 3: PLE = ein einzelnes Modell

PLE ist kein einzelnes Framework, sondern eine Familie von Modellen, die gemeinsam helfen, Unterricht zu planen: PERMA (Seligman), Broaden-and-Build (Fredrickson), Control-Value (Pekrun), Self-Determination (Deci & Ryan) sowie in der SLA z. B. EMPATHICS (Oxford). Sie bilden zusammen eine wahre Werkzeugkiste für das Unterrichtsdesign.

3.3 Kernmodelle: Die theoretische Werkzeugkiste von PLE

PERMA: Wohlbefinden als didaktische Struktur

Seligmans PERMA-Modell fasst Wohlbefinden als Zusammenspiel von fünf Dimensionen auf: Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment (Seligman, 2011). Für Fremdsprachenunterricht ist PERMA ein extrem praktischer Planungsrahmen, weil es nicht im Abstrakten bleibt, sondern Unterrichtselemente identifizierbar macht.

P – Positive Emotion: Freude, Interesse, Neugier (nicht Dauerhappy, sondern mikropositive Momente)

E – Engagement: Flow, tiefe Beteiligung, Aufgabenpassung

R – Relationships: Zugehörigkeit, Sicherheit, empathische Interaktion

M – Meaning: Sinn, Relevanz, Identitätsbezug der Themen

A – Accomplishment: Kompetenzfortschritt, Erfolgserleben, sichtbare Entwicklung

PERMA eignet sich als Checkliste: Welche Dimensionen werden in meiner Stunde angesprochen? Welche fehlen systematisch?

Infobox 2 – PERMA als Unterrichtcheck

P: Wo erleben Lernende ein positives Mikrogefühl?

E: Wo sind sie wirklich gedanklich dabei?

R: Wo entsteht Zugehörigkeit/Respekt?

M: Warum ist das Thema/Produkt bedeutsam?

A: Wo wird Fortschritt sichtbar?

Broaden-and-Build: Warum Positivität Lernräume öffnet

Fredricksons Broaden-and-Build-Theory erklärt, dass positive Emotionen kurzfristig den Denk- und Handlungsspielraum erweitern (broaden) und langfristig Ressourcen aufbauen (build) (Fredrickson, 2001). Für Sprache bedeutet das konkret: Lernende probieren eher neue Formulierungen, paraphrasieren eher, fragen eher nach und bleiben eher im Gespräch. Das ist didaktisch hoch relevant: Viele kommunikative Kompetenzen entstehen nicht durch Regelwissen, sondern durch mutiges Ausprobieren im sozialen Raum.

Infobox 3 – Broaden-and-Build im EFL

Positive Emotionen → Broad: mehr Variationen, mehr Risiko, mehr Interaktion → Build: langfristig mehr Sprachressourcen (Wortschatz, Routinen, Selbstwirksamkeit).

Control-Value-Theory: Emotionen als Folge von Kontrolle und Wert

Pekrun's Control-Value-Theory (CVT) beschreibt, dass Leistungsemotionen (z. B. Angst, Hoffnung, Freude) wesentlich davon abhängen, ob Lernende (a) Kontrolle erleben (Ich kann das beeinflussen) und (b) Wert bzw. Bedeutung sehen (Das ist wichtig für mich) (Pekrun, 2006). Genau hier wird PLE praktisch: Unterricht soll Kontrolle und Wert erhöhen, ohne Leistungsanforderungen zu senken.

Didaktische Hebel sind folgende:

- Kontrolle erhöhen: klare Schritte, Wahlmöglichkeiten, Scaffolding, next step-Feedback
- Wert erhöhen: sinnvolle Themen, reale Adressaten, Identitäts- und Lebensweltbezug

Self-Determination Theory: Motivation als Grundbedürfnis-Design

Die Self-Determination Theory (SDT) unterscheidet drei psychologische Grundbedürfnisse: Autonomie, Kompetenz, soziale Eingebundenheit (Ryan & Deci, 2000). Unterricht fördert nachhaltige Motivation, wenn er diese Bedürfnisse systematisch anspricht.

Im Sprachunterricht heißt das:

- Autonomie: Wahl von Themen, Produkten, Partnern, Strategien
- Kompetenz: erreichbare Herausforderungen, Feedback, sichtbare Fortschritte
- Relatedness: Gesprächskultur, Wertschätzung, kooperative Strukturen

SDT ist damit ein unmittelbarer Designrahmen für Classroom Culture & Management: Wenn Beziehung und Autonomie fehlen, sinkt Beteiligung – besonders bei Sprechen.

Infobox 4 – SDT im Fremdsprachenunterricht: Drei Fragen

Autonomie: Haben Lernende echte Wahlmöglichkeiten?

Kompetenz: Erleben sie das I can do it?

Relatedness: Fühlen sie sich sicher und zugehörig?

EMPATHICS: Ein SLA-spezifischer Well-being-Rahmen

Oxford (2016) entwickelte EMPATHICS als umfassendes Modell für Wohlbefinden im Sprachlernen: Emotion/Empathy, Meaning/Motivation, Perseverance, Agency, Time, Habits of mind, Intelligences, Character strengths, Self factors. EMPATHICS ist besonders hilfreich, wenn PLE stärker Lernende als Personen fokussieren soll (z. B. Lernstrategien, Agency, Resilienz).

Wichtig für die Praxis: EMPATHICS muss didaktisch operationalisiert werden. Es ist weniger eine Checkliste für Stundenplanung, sondern eher ein Rahmen für curriculare Entwicklung (z. B. über Sequenzen, Projekte, Portfolios).

Ein integratives Modell für den Unterricht: PLE als Designlogik

Die Modelle wirken am besten gemeinsam. Für die Unterrichtspraxis ist es hilfreich, PLE als vier eng miteinander verwobenen Ebenen zu denken:

1. Zustand (Emotion, Stress, Energie) – Broaden-and-Build, CVT
2. Motivation (Autonomie, Kompetenz, Beziehung) – SDT
3. Sinn und Identität (Meaning, Agency) – PERMA/EMPATHICS
4. Handlung (Sprechen, Schreiben, Interaktion) – Didaktik/Tasks

PLE bedeutet damit: Unterricht wird so gestaltet, dass Lernende von Zustand zu Handlung kommen.

Infobox 5 – Broaden-and-Build im Fremdsprachenunterricht

Regulate the state → build motivation → create meaning → enable action.

3.4 PLE in der Praxis: Wie Frameworks zu Unterricht werden

Frameworks sind wertlos, wenn sie nicht in Aufgaben, Sprache und Routinen übersetzt werden. Im Folgenden drei PLE-Übersetzungen, die besonders für Fremdsprachen- bzw. Englischunterricht wirksam sind.

Meaningful Communication: Sinn vor Perfektion (CVT/SDT)

PLE stärkt Bedeutung: Lernende sprechen nicht, um „richtig“ zu sein, sondern um etwas zu sagen. Das reduziert Sprachangst und steigert WTC (willingness to communicate), den Wert und die Kontrolle über die Situation, weil die Aufmerksamkeit nicht ständig am Fehler hängt.

Tools:

- Message first-Routinen (erst Intention, dann Form)
- Delayed error correction
- Self-talk: Not yet/ Next step

Classroom Language als Wohlbefindensfaktor (CVT/SDT/PERMA)

- Autonomie-sensibel: You can choose ... statt You must ...
- Kompetenz-sensibel: Next step ... statt Wrong.
- Beziehungs-sensibel: I hear you ... statt Stop talking.

Warum das wirkt: Sprache steuert soziale Sicherheit (Relatedness) und Kontrolle (CVT). Schon Mikroformulierungen verändern die emotionale Atmosphäre im Raum.

Aufgaben, die Flow ermöglichen (PERMA/EMPATHICS)

Flow entsteht, wenn Herausforderung und Kompetenz in Balance sind, Ziele klar sind und Feedback unmittelbar erfolgt (vgl. Csikszentmihalyi, 1990). PLE nutzt Flow nicht als Glückszustand, sondern als Lernzustand: Sprache wird produktiv, weil Lernende „drin“ sind.

- klare Aufgabenprodukte (Poster, Podcast, Debatte)
- zeitliche Struktur (5-Min.-Designprints, Sprints)
- sofortiges Feedback (peer, rubrics, teacher feed-forward)

3.5 PLE und Curricula: Wo passt das in schulische Standards?

PLE ist anschlussfähig an Kompetenzorientierung: Curricula fordern kommunikative Kompetenzen, Strategien, Kooperation und Reflexion. PLE ergänzt hier eine entscheidende Dimension: Es macht sichtbar, dass Kompetenzen unter Bedingungen entstehen.

Praktische curricular anschlussfähige Formen:

- Portfolios (Accomplishment sichtbar)
- Projects mit realen Adressaten (Meaning)
- Reflexionsphasen (emotion & strategy awareness)
- Peer-Feedback-Kulturen (Relationships)

3.6 Grenzen, Risiken und Professionalität

PLE muss negative Emotionen integrieren. Gerade Sprachangst ist real. Professionell ist PLE, wenn es Schwierigkeiten benennt und Handlungsoptionen eröffnet. Lehrkräfte sind nicht verpflichtet, Lernende glücklich zu machen. Aber sie sind verpflichtet, Bedingungen zu gestalten, in denen Lernen möglich ist. Wohlbefinden ist daher häufig Voraussetzung, nicht Endzweck. Viele PLE-Befunde sind kontextabhängig. Deshalb gilt: klein starten, beobachten, reflektieren, anpassen.

3.7 Zusammenfassung

Positive Language Education ist ein Rahmen, der Fremdsprachenunterricht neu justiert: nicht weg vom Anspruch, sondern hin zu einer lernbiologisch und motivational plausiblen Lernarchitektur. PERMA strukturiert Wohlbefinden als Planungsraster, Broaden-and-Build erklärt die Ressourcendynamik positiver Emotionen, CVT erklärt emotionale Reaktionen aus Kontrolle und Sinn, SDT übersetzt Motivation in Bedürfnisdesign, EMPATHICS bietet SLA-spezifische Erweiterungen. Zusammen ermöglichen diese Modelle einen Fremdsprachenunterricht, der nicht nur Input liefert, sondern Lernende in Sprache bringt – mit Mut, Sinn und Entwicklung.

Literaturverzeichnis

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.

Ivtzan, I., Lomas, T., Hefferon, K., & Worth, P. (2015). *Second wave positive psychology: Embracing the dark side of life*. Routledge.

MacIntyre, P. D., & Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 153–172.

Kapitel 3: Positive Language Education (PLE): Theoretical Frameworks

Mercer, S., & Gregersen, T. (2020). *Teacher wellbeing*. Oxford University Press.

Mercer, S., MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Talbot, K. (Eds.). (2018). *Positive psychology in SLA*. Multilingual Matters.

Oxford, R. L. (2016). Powerfully positive: Searching for a model of language learner well-being. In D. Gabrys-Barker & D. Gałajda (Eds.), *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching* (pp. 21–37). Springer.

Pekrun, R. (2006). The control–value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Teil B

**Positive Language Education:
Thematische Schwerpunkte**

Abstract (Deutsch)

Emotionen spielen beim Erlernen einer Fremdsprache eine entscheidende Rolle, doch wird ihre Bedeutung in der Unterrichtspraxis oft unterschätzt. Dieser Artikel untersucht den Einfluss der emotionalen Präsenz von Lehrkräften auf die Motivation, die Beteiligung und das kommunikative Engagement der Lernenden im Unterricht in Englisch als Fremdsprache (EFL). Auf der Grundlage von Erkenntnissen aus der Bildungspsychologie und der Sprachlernforschung werden in diesem Beitrag mehrere wichtige theoretische Rahmenkonzepte erörtert, darunter die Control-Value-Theorie zu Leistungsgefühlen, die Broaden-and-Build-Theorie, das PERMA-Modell des Wohlbefindens, emotionale Ansteckung sowie das Konzept der willingness to communicate (WTC). Auf der Grundlage von Erkenntnissen aus der Bildungspsychologie und der Sprachwissenschaft zeigen diese Perspektiven auf, wie positive emotionale Erfahrungen die Motivation der Lernenden steigern, kognitive Ressourcen erweitern und zu einem förderlichen Lernumfeld beitragen können.

Besonderes Augenmerk wird auf den situativen und dynamischen Charakter des WTC gelegt, der stark vom Klassenklima und der Lehrer-Schüler-Interaktion beeinflusst wird. Der Artikel argumentiert, dass Lehrer durch ihre emotionale Präsenz, ihr Kommunikationsverhalten und ihre Unterrichtsgestaltung eine zentrale Rolle bei der Gestaltung dieses Klimas spielen. Ausgehend von diesen theoretischen Überlegungen skizziert der Beitrag praktische Strategien zur Förderung eines positiven emotionalen Klimas im Sprachunterricht, darunter unterstützende Feedback-Methoden, strukturierte Interaktionsformen und kleine Unterrichtsroutinen, die die psychologische Sicherheit stärken. Durch die Verknüpfung theoretischer Ansätze mit der Unterrichtspraxis zeigt der Artikel auf, wie ein emotional unterstützender Unterricht die Lernenden dazu ermutigen kann, kommunikative Risiken einzugehen und sich aktiv am Fremdsprachengebrauch zu beteiligen.

Abstract (English)

Emotions play a crucial role in foreign language learning, yet their significance is often underestimated in classroom practice. This article examines the impact of teachers' emotional presence on students' motivation, participation, and communicative engagement in the English as a Foreign Language (EFL) classroom. Drawing on insights from educational psychology and language learning research, the paper discusses several key theoretical frameworks, including the Control-Value Theory of Achievement Emotions, the Broaden-and-Build Theory, the PERMA model of well-being, Emotional Contagion, and the concept of willingness to communicate

(WTC). These perspectives highlight how positive emotional experiences can enhance learners' motivation, expand cognitive resources, and contribute to a supportive learning environment.

Particular attention is given to the situational and dynamic nature of WTC, which is strongly influenced by classroom climate and teacher–student interaction. The article argues that teachers play a central role in shaping this climate through their emotional presence, communicative behavior, and instructional design. Based on these theoretical considerations, the paper outlines practical strategies for fostering a positive emotional climate in the language classroom, including supportive feedback practices, structured interaction formats, and small classroom routines that promote psychological safety. By linking theoretical perspectives with classroom practice, the article demonstrates how emotionally supportive teaching can encourage learners to take communicative risks and actively engage in foreign language use.

4.1 Einleitung

Englisch ist wichtig. Englisch ist einer der zentralen Bestandteile für eine funktionierende, globalisierte Welt – insbesondere für Schülerinnen und Schüler (SuS), die als mündige Bürgerinnen und Bürger von morgen in dieser Welt agieren sollen. Die Lehrkraft stellt hierbei einen essenziellen Bestandteil jeder Englischstunde dar, denn wir alle wissen, wie stark Unterricht auch von der Person, die vorne steht, beeinflusst wird. Und im Endeffekt hat jede Lehrkraft ja auch dasselbe Ziel: nämlich möglichst authentisch die Sprache und auch die Kultur anderer Länder auf dieser Erde weiterzugeben und die SuS so zum Lernen zu motivieren. Dabei ist nicht nur entscheidend, was unterrichtet wird, sondern auch wie. Hierfür ist die Lehrkraft einer der ausschlaggebenden Faktoren, denn je nachdem wie sie an der Tafel steht, oder auch nicht steht, nehmen die SuS sie unterschiedlich wahr. Und auch für die unterrichtende Person ist es wichtig, gut mit der Klasse zu kommunizieren, denn wer mit einer positiven Einstellung in den Unterricht rein startet, kommt mit höherer Wahrscheinlichkeit auch mit einer positiven Einstellung wieder raus. Aktuelle Forschungsarbeiten aus der Fremdsprachendidaktik und der Bildungspsychologie bestätigen diese Beobachtungen. Sie zeigen, dass sich Emotionen der Lehrkraft auf Lernende übertragen und das Klassenklima, die Motivation sowie die Bereitschaft zur mündlichen Beteiligung maßgeblich beeinflussen. Verschiedene Konzepte verdeutlichen, dass Lernende besonders dann aktiv am Unterricht teilnehmen, wenn sie sich emotional sicher und wertgeschätzt fühlen. Die Lehrkraft übernimmt in diesem Zusammenhang nicht nur eine fachliche, sondern auch eine emotionale Führungsrolle, die den Rahmen für erfolgreiches Sprachlernen setzt und auch als Vorbild für die SuS agiert. Jedoch ist es essenziell, eine positive Haltung nicht mit einer erzwungenen Positivität zu verwechseln. Langfristig kann das sonst negative Konsequenzen haben und auch zu Frustration führen. Vielmehr geht es um eine reflektierte, authentische Form von Positivität, die auch herausfordernde Situationen anerkennt und professionell mit diesen umgeht. Diese positive Einstellung der Lehrkraft stellt den Hauptbestandteil dieses Kapitels dar und beschäftigt sich mit den zentralen Fragestellungen:

- Wie findet man selbst seine positive Einstellung?

Und noch viel wichtiger:

- Was kann man tun, um diese zu behalten?

4.2 Theorie

Theorien hinter der Positivität und wie sie im Klassenraum zu finden sind

Unterricht beginnt nicht erst mit dem Begrüßen der SuS oder dem ersten Arbeitsauftrag, sondern in dem Moment, in dem die Lehrkraft den Raum betritt. Stimme, Haltung, Blick und viele andere Faktoren senden Signale, sowohl bewusst als auch unbewusst. Der hier folgende Theorieil stellt zentrale Konzepte vor, die für das Verständnis von Positive Teaching im Englischunterricht relevant sind.

In verschiedenen Studien wurde bereits nachgewiesen, dass sich die Emotionslagen der Lehrkräfte auf ihre SuS übertragen. Viktoria Bleck bezeichnete den Lehrenden hierbei in ihrer Studie als „Modell für das Lernen von Schülerinnen und Schüler[n]“ (Bleck, 2019).

Gerade durch non-verbale Kommunikation, wie Mimik, Gestik, aber auch Körperhaltung und selbst die Position im Raum beeinflussen den Eindruck, den die Lehrperson bei den SuS hinterlässt maßgeblich (Tikochinski et al., 2025). Emotionale Zustände sind dabei nicht isoliert zu betrachten, sondern entfalten ihre Wirkung vor allen im sozialen Kontext des Klassenzimmers. Ein positives emotionales Auftreten der Lehrkraft kann dazu beitragen, Motivation und Lernbereitschaft zu fördern, während negative oder distanzierte Signale Unsicherheit verstärken können. Diese Zusammenhänge lassen sich auch außerhalb schulischer Kontexte beobachten und sind daher nicht auf den Unterricht beschränkt. Neben non-verbaler Kommunikation beeinflusst auch paraverbale Kommunikation, also die Stimmhöhe sowie das Sprechtempo, so unsere Unterrichtsstunden. Forschungen zeigen hier, dass enthusiastische Lehrkräfte nicht nur die Tonhöhe variieren, sondern auch die Lautstärke und das Sprechtempo. Ein ruhiges, angepasstes Sprechtempo kann dazu beitragen, kognitive Verarbeitung zu erleichtern und ein Gefühl von Sicherheit zu vermitteln, während ein sehr hohes oder hektisches Tempo von Lernenden als stressfördernd wahrgenommen werden kann. Paraverbale Merkmale sind somit eng mit der Wahrnehmung von Unterstützung, Struktur und Zugänglichkeit der Lehrkraft verknüpft.

Emotionales Kontagion

Die beschriebenen Formen non- und paraverbaler Kommunikation lassen sich im Rahmen des Konzepts der emotional contagion einordnen, nach dem sich Emotionen in sozialen Gruppen verbreiten und jemand unbewusst die Ausdrücke anderer nachahmt (Hatfield et al., 1993). Lehrkräfte fungieren hierbei als zentrale emotionale Referenzpersonen, deren emotionale Verfassung sich auf Lernende überträgt und das Klassenklima nachhaltig prägt. Auch deshalb ist

es essenziell, mit einem guten Gefühl in den Unterricht zu gehen, denn sobald Sie als Lehrkraft vorne genervt sind, wird die Klasse das definitiv merken und ihr Verhalten auch anpassen. Erinnern Sie sich an Ihre Schulzeit zurück: Wenn der Lehrer vorne genervt und fast schon sauer war, wie haben Sie reagiert? Haben Sie sich trotzdem noch gemeldet und hatten Spaß? Voraussichtlich nicht. Es ist viel wahrscheinlicher, dass Sie sich zurückgezogen haben, aus Angst, „falsch“ zu reagieren und den Lehrer nur noch weiter zu nerven.

Control-Value-Theorie

Diese Zusammenhänge lassen sich zudem mit der Control-Value-Theorie von Leistungsemotionen verknüpfen. Sie besagt, dass Leistungssituationen primär durch zwei Gruppen von Bewertungen bestimmt werden: die subjektive Kontrolle über Lernaktivitäten und deren Ergebnisse, sowie den subjektiven Wert dieser Aktivitäten für den Lernenden. SuS erleben Unterricht dann als weniger angstbesetzt, wenn sie Situationen als kontrollierbar, bedeutsam und unterstützend wahrnehmen. Klare Strukturen, verlässliche Routinen sowie ein zugewandtes emotionales Auftreten der Lehrkraft können dazu beitragen, genau diese Wahrnehmungen zu fördern (Pekrun, 2006). Emotionale Unterstützung wird somit nicht nur durch explizite Rückmeldungen vermittelt, sondern vor allem durch das implizite Verhalten der Lehrkraft im Unterrichtsalltag. Ebenso wirkt sich der beigemessene Wert einer Aufgabe auf das Engagement der Lernenden aus. Die Motivation und Anstrengungsbereitschaft werden gefördert, je bedeutsamer die Aktivität ihnen erscheint (Pekrun, 2006).

Wie bisher beschrieben, wirken Emotionen im Lernprozess nicht nur begleitend, sondern gestalten diesen aktiv mit. Besonders die emotionale Präsenz der Lehrkraft beeinflusst, wie Lernende Unterricht erleben und mit welchen Emotionen sie die schulischen Anforderungen verbinden. Die Positive Psychologie hilft zu verstehen, warum gerade positive emotionale Zustände lernförderlich wirken. Sie liefert theoretische Ansätze, die erklären, auf welche Art und Weise positive Emotionen wie Motivation und Engagement die Lernbereitschaft unterstützen können.

PERMA

Ein zentrales Modell der Positiven Psychologie ist das PERMA-Modell von Martin Seligman (2023), welches Wohlbefinden als ein mehrdimensionales Konstrukt versteht. Konkret stehen die Buchstaben für

P – Positive Emotion

E – Engagement

R – Relationships

M – Meaning

A – Accomplishment

Optional wird noch der Buchstabe H für Health ergänzt, allerdings wird dieser nur als Erweiterung und nicht als Kernbestandteil des Konstrukts verstanden (Kern, 2021). Gerade im Hinblick auf den Unterricht bilden diese Dimensionen einen Orientierungsrahmen für Lern- und Lehrprozesse und eine Möglichkeit, diese im Bildungskontext systematisch zu betrachten. Hierbei ist es essenziell nicht nur kognitive Leistungen, sondern auch emotionale, soziale und motivationale Aspekte zu berücksichtigen.

Im Schulkontext ist das PERMA-Modell oft und auf vielfältige Weise zu finden, z. B. eine Unterstützung des „E“ durch aktivierende Aufgabenformate oder das tägliche Ausleben von „R“ durch soziale Beziehungen über wertschätzende Kommunikation. So bildet beispielsweise die Qualität der Beziehungen die notwendige Vorbedingung für alle anderen Elemente, denn ohne wertschätzende Kommunikation können weder echtes Engagement, sowie Sinneserleben entstehen. Das Engagement wird insbesondere durch Aufgaben verstärkt, welche für ein „Flow-Erleben“ sorgen. Hierbei gehen die SuS vollständig in ihrer Tätigkeit auf, da die Aufgaben zwar kognitiv fordernd, aber nicht überfordernd sind (Rose, 2024). Für Lehrkräfte bietet das Modell zugleich eine strukturierte Grundlage, um eigene Handlungen und Einstellungen zu reflektieren und Wohlbefinden nicht als Zusatz, sondern als integralen Bestandteil professionellen Handelns zu begreifen.

Broaden-and-Build-Theorie

Ein weiterer theoretischer Ansatz ist Broaden-and-Build-Theorie von Barbara Fredrickson (2004). Diese geht davon aus, dass positive Emotionen wie Freude und Interesse das kurzfristige Wahrnehmungs-Handlungsrepertoire erweitern (=broaden). Dieser kognitive Mechanismus ist für den Fremdsprachenunterricht von zentraler Bedeutung. Sobald dieser mit positiven Emotionen verbunden wird, führt dies zu einer erhöhten kognitiven Flexibilität und einer Offenheit für neue Informationen. Negative Emotionen hingegen können den Fokus einengen und sind somit nicht förderlich für den heutigen Fremdsprachenunterricht (Padilla und Chen, 2025).

Weiterhin leiten diese positiven Emotionen auch das Entdecken neuer kreativer Aktionen, Ideen sowie sozialen Interaktionen an, welche im Gegenzug langfristig persönliche Ressourcen aufbauen (= build) (Fredrickson, 2004). Im Lernkontext bedeutet dies, dass Lernende in positiven emotionalen Zuständen offener für neue Informationen sind, flexibler auf Herausforderungen reagieren und eher bereit sind, sich aktiv einzubringen. Positive Emotionen fördern somit nicht nur das emotionale Erleben, sondern unterstützen auch kognitive Prozesse wie Aufmerksamkeit, Kreativität und Problemlösefähigkeit.

Vor allem im Fremdsprachenunterricht hat dieser Ansatz eine große Relevanz. Sprachliches Handeln erfordert unter anderem Mut, Risikobereitschaft und auch die Bereitschaft Fehler zuzulassen. Positive Emotionen helfen den SuS, Hemmungen abzubauen und die Bereitschaft eine Fremdsprache aktiv zu verwenden zu erhöhen. Das richtige Umfeld hilft Lernenden, kommu-

nikative Situationen weniger als Bedrohung und mehr als Gelegenheit zur Erprobung und auch Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten zu sehen.

WTC

Das Konzept der willingness to communicate (WTC) beschreibt die Auswirkung emotionaler Bedingungen auf die Bereitschaft von Lernenden, eine Fremdsprache in konkreten Situationen aktiv zu verwenden, besonders deutlich (MacIntyre et al., 1998). Dies ist die Bereitschaft das Ergebnis eines dynamischen Zusammenspiels individueller, situativer und sozialer Einflussfaktoren. WTC ist nach dem dynamischen Modell von MacIntyre et al. (1998) dabei nicht als Konstante zu sehen, sondern als hochgradig situatives Konstrukt. Emotionale Sicherheit, wahrgenommene Unterstützung und ein positives Klassenklima wirken hierbei als zentrale Voraussetzungen. Die Lehrkraft nimmt in diesem Prozess eine Schlüsselrolle ein, da sie durch ihr emotionales Auftreten, ihre Kommunikationsweise und die Gestaltung des Unterrichtsrahmens maßgeblich beeinflusst, ob Lernende sich trauen, sprachliche Risiken einzugehen. Hierzu gibt es einfache Beispiele, um WTC bei Schülern zu unterstützen. Probieren Sie es doch mal aus, indem Sie z.B. versuchen, sprachliche Fehler nicht korrigierend zu formulieren, sondern es unauffällig den Schülern mitzugeben. Auf den Satz „I goed to London“ könnten Sie z. B. einfach mal mit „Oh, you went to London? Tell us more.“ antworten.

FLE

Eng damit verbunden ist das Konstrukt der foreign language enjoyment (FLE), welches das Sprachenlernen als Genuss, Spaß und Interesse beschreibt (Dewaele und MacIntyre, 2014). Ein Unterricht, der von Wertschätzung, Klarheit und emotionaler Unterstützung geprägt ist, kann dazu beitragen, positive emotionale Erfahrungen mit der Fremdsprache zu verknüpfen. Die emotionale Präsenz der Lehrkraft fungiert hierbei als wichtiger Einflussfaktor für das Erleben von Freude, Stolz und Zugehörigkeit im Sprachlernprozess.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Rolle der Lehrkraft als mehr als nur „die Person, die vorne steht“ beschreiben. Die Lehrkraft stellt eine Art Moderator der Stunde dar. Durch wertschätzende Kommunikation und eine positive Fehlerkultur schafft sie eine Atmosphäre, die sowohl WTC als auch FLE fördert. Sowohl für die SuS, als auch für Lehrer sind diese Bedingungen essenziell für einen entspannten Unterricht, der beiden Parteien langfristig Spaß macht.

Teacher Talk

Ebenso ist die konkrete Sprache ein kraftvolles Werkzeug. Die Wirkung auf Kinder, ob ein Lehrer „That’s wrong“ oder „That’s an interesting thought process. Let’s talk about it.“ sagt, ist riesig. Die Classroom Language strukturiert die Wahrnehmung von Leistungssituationen für die Lernenden. Durch Sprache die Fehler als Lernchancen normalisiert kann eine Lehrkraft

es schaffen, den Unterricht als eine nicht-bedrohliche Situation bei den SuS zu verankern und damit ganz nach der Broaden-und-Build Theorie das kommunikative Handlungsspektrum zu erweitern. Zusätzliche, ausführlichere Informationen können Sie im Kapitel zur Positive Communication finden.

Die dargestellten Ansätze verdeutlichen, dass positive Emotionen nicht nur das emotionale Erleben beeinflussen, sondern auch eine zentrale Voraussetzung für aktives Lernen darstellen. Im Fremdsprachenunterricht lassen sich diese Zusammenhänge insbesondere im Hinblick auf kommunikative Beteiligung und sprachliches Selbstvertrauen beobachten wie im Folgendem beschrieben.

4.3 Praxisteil

Die bisherigen theoretischen Ansätze haben gezeigt, dass Emotionen im Unterricht eine wichtige Rolle spielen. Insbesondere die emotionale Präsenz der Lehrkraft beeinflusst die Lernprozesse maßgeblich. Positive Emotionen erweitern die Handlungsspielräume, fördern die Beteiligung der SuS am Unterrichtsgeschehen und unterstützen nachhaltiges Lernen. Nun stellt sich also die Frage, wie diese Erkenntnisse im schulischen Alltag konkret umgesetzt werden können und jede Lehrkraft als gutes Beispiel vorangehen kann.

Das folgende Kapitel wird eine Art praxisorientiertes Toolkit spezifisch für den Englischunterricht, das theoriebasiert, aber bewusst alltagsnah angelegt ist. Ziel ist es ein starres Methodenrepertoire zu vermeiden und lieber zentrale Handlungsprinzipien sichtbar zu machen, die Lehrkräften Orientierung bieten soll und flexibel an unterschiedliche Unterrichtskontexte angepasst werden kann.

Die nachfolgenden Ansätze orientieren sich an den oben genannten zentralen Konstrukten der Positiven Psychologie, ohne diese schematisch umzusetzen. Im Mittelpunkt sollen die Präsenz und Haltung der Lehrkraft, eine wertschätzende Unterrichtssprache, klare Routinen und auch Aspekte, für die professionelle Selbstfürsorge stehen. Zusammen tragen diese und auch noch weitere Elemente dazu bei, ein sicheres Lernumfeld zu schaffen, das nicht nur die SuS sondern auch die Lehrkräfte unterstützt.

Präsenz & Haltung

Wie bereits analysiert bilden die Präsenz und Haltung der Lehrkraft eine wichtige Grundlage für jedes weitere didaktisches Handeln im Unterricht. Sie sind essenziell dafür, wie die SuS den Unterricht wahrnehmen und ob sie sich emotional sicher fühlen und sich dementsprechend einbringen, oder ob sich die Stunde zu einem reinen Lehrervortrag entwickelt. Insgesamt geht es dabei weniger um die persönliche Ausstrahlung oder das Charisma an sich, sondern vielmehr um bewusst gestaltete – gerne auch wiederholbare – Verhaltensweisen, die den SuS eine Ruhe

und Verlässlichkeit vermitteln und somit auch als Orientierung dienen. Präsenz ist also keine Frage der Persönlichkeit, sondern eine professionell entwickelbare Kompetenz.

Bereits zu Beginn einer Unterrichtsstunde erkennen die Lernenden diese Haltung. Die Art und Weise, wie eine Lehrkraft den Raum betritt, ob sie Blickkontakt aufnimmt oder mit sich selbst beschäftigt ist und wie sie den Unterricht eröffnet, setzen den emotionalen Rahmen für die komplette Stunde. Bewusst gewählte Startsignale, ein angemessenes Sprechtempo und eine aufrechte und zugewandte Körperhaltung können dazu beitragen, Lernende emotional abzuholen und ihnen Orientierung zu geben. Aber nicht nur zu Beginn der Stunde, sondern auch in Phasen des Übergangs, wie dem Wechsel von Sozialformen, bewähren sich solche Signale. Hier lässt sich zwischen einer Performance Zone und einer Learning Zone unterscheiden. Wie der Name schon sagt, ist die Performance Zone ein Rahmen, um Leistungen zu erheben und wird oft von Leistungsdruck, Bewertungsangst und erhöhter Selbstaufmerksamkeit geprägt. Die Learning Zone hingegen bietet einen Raum, um Neues zu erproben, sich zu beteiligen; Fehler werden als natürlicher Bestandteil des Lernprozesses angesehen. Die Lehrkraft ist ausschlaggebend dafür, welche Zone dominiert und die SuS dazu zu bringen, sich aus ihrer defensiven Haltung zu verabschieden und sich hin zu einer offensiveren Einstellung zu entwickeln.

Ein wirksames Mittel für so ein lernförderliches Klima sind sogenannte Mikro-Rituale. Darunter werden kurze, klar strukturierte Handlungsabfolgen verstanden, die regelmäßig eingesetzt werden und für Lernende wiedererkennbar sind. Sie dienen weniger der Instruktion als vielmehr der emotionalen Rahmung von Unterricht und unterstützen die Orientierung im Lernprozess. Gerade weil sie wenig Zeit in Anspruch nehmen, lassen sich Mikro-Rituale ohne großen zusätzlichen Aufwand in den Unterrichtsalltag integrieren. Diese unterstützen ebenso die Control-Value-Theorie. Durch vorhersehbare Abläufe erhöhen sie die wahrgenommene Kontrolle der Lehrkraft und reduzieren somit die leistungsbezogene Unsicherheit. Gleichzeitig stabilisieren sie ebenso das emotionale Empfinden der Klasse und entlastet die Lehrkraft somit auch affektiv.

Ein gutes Ritual, das man am Unterrichtsbeginn, aber auch mitten in der Stunde bei neuen Arbeitsaufträgen einbauen kann, ist der Silent Start. In den ersten Sekunden wird bewusst von der Lehrkraft auf verbale Anweisungen verzichtet. Hier steht auch wieder die non-verbale Kommunikation im Vordergrund und durch diese erhalten sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden Zeit, anzukommen, Unruhe zu reduzieren und sich mental auf die nächste gemeinsame Unterrichtsstunde einzustellen. Wichtig ist hierbei nur, dass dieser klar vorgestellt und konsequent umgesetzt wird und so entfaltet er auch bei unruhigen Klassen seine Wirkung. Denn Ziel des Silent Starts ist nicht die Kontrolle im Sinne der Disziplin, sondern eine die Schaffung möglicher Orientierung für alle. Klassen mit hohem Gesprächsbedarf kann der Silent Start helfen, gedanklich vom außerschulischen Kontext in den Lernmodus zu wechseln, ohne sie sofort ins kalte Wasser zu werfen – oder hier eher mit Leistungsanforderungen zu überhäufen.

Didaktisch lässt sich der Silent Start gut mit sprachlichen Lernzielen verbinden. Kurze visuelle Impulse wie ein Zitat, ein Bild oder eine Leitfrage auf Englisch können bereits in dieser Phase erste kognitive Aktivierung ermöglichen, ohne Sprechdruck zu erzeugen. Besonders für SuS, die mit Fremdsprachenangst zu kämpfen haben, schafft dies einen Einstieg, der die Beteiligung eher vorbereitet als sie direkt einzufordern. Denn wie Donna Paul, eine Montessori-Lehrerin, deutlich macht, gilt für sie in ihrer Praxis: „When the body knows what to do, the mind can relax into it. Routine is not rigidity—it’s scaffolding.“ (Paul, 2026). Und gerade in unruhigen Klassen können Routinen wie der Silent Start der Lehrkraft ermöglichen, Präsenz zu zeigen, ohne viel Energie in verbale Kontrolle investieren zu müssen.

Box A: Mindful Presence – kurze Ankerhandlungen für den Unterrichtsalltag

Mindful Presence beschreibt die bewusste Ausrichtung der Aufmerksamkeit der Lehrkraft auf den aktuellen Moment im Unterricht. Die folgenden Ankerhandlungen sind als niedrigschwellige Impulse konzipiert und lassen sich ohne zusätzlichen Zeitaufwand in den Unterricht integrieren:

- **Pause vor Präsenz:** Vor Betreten des Klassenraums einen bewussten Atemzug nehmen, Schultern lockern, Blick fokussieren.
- **Standpunkt wählen:** Unterricht bewusst aus einer offenen, stabilen Position im Raum beginnen, anstatt sofort zu gehen oder zu sprechen.
- **Blickkontakt statt Sprache:** Kurze Blickrunden im Raum, bevor die erste Instruktion erfolgt.
- **Tempo-Check:** Eigene Sprechgeschwindigkeit zu Beginn der Stunde bewusst verlangsamen.
- **Mini-Reset zwischen Stunden:** 30–60 Sekunden bewusster Übergang zwischen zwei Lerngruppen.
- **Stimmanker:** Einen ruhigen, vertrauten Einstiegs-Satz regelmäßig nutzen, um Wiedererkennung zu schaffen.

Die Ankerhandlungen dienen nicht der Selbstoptimierung, sondern der emotionalen Selbstregulation der Lehrkraft. Ihre Wirkung entfaltet sich insbesondere durch Wiederholung und Konsistenz.

Neben dem Silent Start gibt es noch weitere Mikro-Rituale, die helfen können die emotionale Aktivierung zu regulieren, wie z.B. das Ritual „Breathe + Speak“ oder „Name – Frame – Aim“. Die Wirkung solcher Mikro-Rituale zeigt sich vor allem in ihrer Verlässlichkeit. Wiederkehrende

Abläufe erhöhen die Vorhersagbarkeit des Unterrichts und können dazu beitragen, emotionale Aktivierung zu regulieren. Lernende erleben den Unterricht als strukturierter und unterstützender, was sich positiv auf ihre Beteiligung und ihre Bereitschaft auswirkt, sich in die Learning Zone zu begeben. Mikro-Rituale stellen damit ein zentrales Instrument dar, um die Haltung der Lehrkraft im Unterricht konkret erfahrbar zu machen und einen emotional sicheren Lernraum zu etablieren.

Positive Teacher Talk (Classroom Language)

Während Präsenz und Haltung dem emotionalen Grundton einer Unterrichtsstunde legen, entfaltet sich die konkrete Wirkung vor allem in der Sprache, sowohl von der Lehrkraft als auch von den Schülerinnen und Schülern. Classroom Language ist mehr als nur ein neutrales Vermittlungselement: Sie strukturiert die Wahrnehmung, rahmt Leistungssituationen und noch vieles mehr. Wie schon im Kapitel 2 erwähnt, enthält dieser Sammelband einen extra Artikel zum Thema „Positive Communication“ - wenn Sie also nochmal mehr Informationen und Theorien hierzu wollen, schauen Sie doch einfach mal da vorbei.

Auch die Lehrersprache kann man in den Zusammenhang mit der Control-Value-Theorie bringen. Hierbei wirkt sie vor allem auf zwei verschiedene Bewertungsdimensionen ein: die wahrgenommene Kontrolle über Aufgaben sowie deren Bedeutsamkeit. Besonders effizient ist hier, den SuS bewusst Auswahlmöglichkeiten zu lassen. Der einfache Zusatz von Aussagen wie: „You can choose one of the three prompts“ erhöht die subjektive Handlungsfähigkeit der Lernenden. Ganz nach dem Sinne der Control-Value-Theorie stärkt so eine Auswahlmöglichkeit das Gefühl der Kontrolle der SuS und reduziert die leistungsbezogene Unsicherheit. Dies kann gerade im Fremdsprachenunterricht dazu beitragen, kommunikatives Risikoverhalten zu erleichtern und die willingness to communicate zu erhöhen.

Die Lehrersprache beeinflusst jedoch nicht nur die Kontrollwahrnehmung, sondern auch die subjektive Wahrnehmung der Bedeutsamkeit von Aufgaben. Durch Formulierungen wie „The following discussion connects to issues that matter in your everyday life“ oder “Your perspective is important for understanding this topic” rahmen Sie die Aufgabe und betten Sie sie in den Unterrichtsverlauf als persönlich relevant und/oder sozial bedeutsam ein.

Besonders deutlich wird die emotionale Steuerungsfunktion von Lehrersprache auch im Umgang mit Fehlern. Unterstützt wird dies auch durch die Broaden-and-Build Theorie. Statements wie „That’s wrong“ können dazu führen, dass Fehler Angst auslösen, oder gar zu einer erlernten Hilflosigkeit führen. SuS fangen aus der Angst, Fehler zu machen, an zu schweigen und ziehen sich immer mehr zurück. Wenn Fehler jedoch auch von der Lehrkraft normalisiert und als Lernmöglichkeit dargestellt werden, führt dies zu mehr explorativen Verhalten. Positive oder zumindest nicht-bedrohliche emotionale Zustände erweitern das kognitive und kommunikative Handlungsspektrum und erleichtern erneute Beteiligungsversuche.

Auf diese Weise wirkt Lehrersprache nicht isoliert, sondern als emotionales Steuerungsinstrument, das sowohl Angst reduzieren als auch Freude am sprachlichen Handeln fördern kann. Im Zusammenspiel von erhöhter Kontrollwahrnehmung, gesteigerter Bedeutsamkeit und positiver Aktivierung entstehen Bedingungen, unter denen foreign language enjoyment wachsen und die willingness to communicate nachhaltig unterstützt werden können.

Routinen & Struktur (Management)

Präsenz, Haltung und Sprache sind wichtig für den emotionalen Grundton der Stunde, jedoch darf auch nicht die grundlegende Struktur vernachlässigt werden. Gerade bei den Übergangsstellen können Unruhe und Stress durch fehlende Signale entstehen. Hierbei helfen die Mikro-Rituale und stellen dabei nicht nur ein hilfreiches Instrument für die emotionale Regulierung, sondern auch für die Strukturierung der Stunde dar. Vorhersehbare Abläufe, wie eben der gerade erwähnte Silent Start hilft den SuS einen Anker im Unterricht zu finden und sich daran zu orientieren. Gleichzeitig können akustische und visuelle Signale hilfreich sein, wie beispielsweise eine Klangschale oder ein eigens mit der Klasse ausgemachtes Handzeichen zum Beginnen oder Beenden von Arbeitsphasen.

Ebenso essenziell für das Classroom Management ist das Sozialform-Management. Auch hier gibt es wieder verschiedene Werkzeuge, die sich mithilfe der in Kapitel 2 genannten Theorien begründen lassen. Bekannt und auch oft benutzt wird hier das sog. Think-Pair-Share Verfahren. Bei der Fokusverlegung von der individuellen Reflexion hin zum Management des sozialen Raumes stößt man ebenso auf das Pair-Share-Plenum Verfahren. Hierbei geht es darum, die WTC zu fördern und Fremdsprachenangst zu reduzieren, indem man Individuen nicht sofort im gesamten Klassenverband konfrontiert, sondern ihnen die Möglichkeit gibt, in der Partnerphase Gedanken laut auszuarbeiten und sprachliche Unsicherheiten abzubauen.

Ebenso birgt es Vorteile den SuS eine feste Rolle zuzuteilen, die wiederum hilft, die subjektive Kontrollwahrnehmung zu gewährleisten, z. B., indem man Rollen wie einen TimeKeeper (Verantwortung für das Zeitmanagement) oder einen Language Coach (Unterstützung bei der Einhaltung der englischen Sprache) vergibt. Um hier Fairness zu gewährleisten, kann man mit Talk Chips arbeiten. Dies hilft, die im PERMA-Modell genannten Dimensionen „R“ (Relationships), sowie „E“ (Engagement) zu fördern. Jeder Lernende bekommt hierbei eine feste Anzahl an Chips o.ä., die bei einem Redebeitrag in die Mitte gelegt werden. So wird sichergestellt, dass jeder sich einbringt und auch jeder die Möglichkeit hat, einen Beitrag zu leisten. Dies hilft den SuS, niemanden zu vernachlässigen und somit auch eine gegenseitige Beziehung untereinander aufzubauen, während die Kommunikation zu einer gemeinsamen Verantwortung der Gruppe wird. Dies verhindert auch, dass sich einzelne Personen in den Vordergrund stellen und schafft damit auch einen Raum für schüchterne SuS, was die Beziehungen innerhalb der Klasse stärkt und allen das Gefühl von Zugehörigkeit vermittelt.

Diese Werkzeuge lassen sich ohne großen Vorbereitungsaufwand aber mit großer Wirkung integrieren:

Routine	Kurzanleitung (2 Min.)	Ziel
Talk Chips	Jeder Schüler erhält 2-3 Chips (oder Büroklammern). Pro Wortbeitrag wird ein Chip in die Mitte gelegt.	Sichtbarmachen und Ausgleichen von Redeanteilen.
Noise Reset	Ein akustisches Signal (Glocke/Klatschen) bedeutet: „Stop, Look, Listen“. Die Klasse reagiert innerhalb von 5 Sekunden.	Schnelle Wiederherstellung der Arbeitsatmosphäre ohne Ermahnung.
Feedback Loop	Am Ende der Stunde: „One thing I learned“ oder „One thing I enjoyed“ als kurzer Blitzlicht-Abschluss.	Stärkung von Accomplishment und Enjoyment.
Pair Setup	Ein fester Modus, wie Partner gefunden werden (z. B. „Clock Buddies“ oder „Turn to your elbow partner“).	Vermeidung von sozialem Ausschluss und Zeitverlust bei der Partnerwahl.

Selbstfürsorge & professionelle Nachhaltigkeit

Wie eingangs erläutert, ist die Lehrkraft die zentrale emotionale Referenzperson im Klassenzimmer. Durch das Phänomen der emotionalen Kontagion übertragen sich Stress, Hektik oder Frustration der Lehrperson unmittelbar auf die Lernenden, was deren willingness to communicate (WTC) und das allgemeine Klassenklima nachhaltig belasten kann. Professionelle Selbstfürsorge ist daher keine private „Wellness-Option“, sondern eine dienstliche Notwendigkeit und ein Akt der professionellen Verantwortung.

Dabei geht es ausdrücklich nicht um sog. „Toxic Positivity“ oder das Erzwingen guter Laune. Vielmehr steht die reflektierte, authentische Selbstregulation im Vordergrund. Ziel ist es, durch kleine, wirksame Strategien die eigene Resilienz im dichten Schulalltag zu sichern und das eigene Wohlbefinden im Sinne des PERMA-Modells (insbesondere die Dimensionen Positive Emotion und Accomplishment) aktiv zu gestalten.

Ein zentrales Element ist hierbei das Management von Übergängen. So wie Schüler Routinen für den Stundenstart benötigen, brauchen auch Lehrkräfte „Anker“, um mental von einer Klasse zur nächsten zu wechseln. Ein 60-Sekunden-Reset zwischen den Stunden oder die bewusste Pause vor Präsenz vor dem Betreten des Raums helfen dabei, das Stresslevel zu senken und die eigene Präsenz neu zu fokussieren.

Zudem schützt die bewusste Grenzziehung, etwa durch feste Zeitfenster für das Beantworten von E-Mails, vor der emotionalen Erschöpfung. Die Pflege von kollegialer Mini-Supervision – also der kurze, wertschätzende Austausch über gelungene Momente – stärkt zudem die soziale Einbindung und hilft dabei, den Fokus von Defiziten weg hin zu den täglichen „Wins“ zu lenken.

Box B: Self-Care Mini-Habits – 10 Impulse für zwischendurch

Diese Liste bietet niedrighschwellige Ideen, um die eigene Energie im Schulalltag zu managen:

1. **Pause vor Präsenz:** Vor dem Klinken-Druck: Einmal tief einatmen, Schultern lockerlassen.
2. **60-Sek-Reset:** Zwischen zwei Klassen kurz die Augen schließen oder aus dem Fenster schauen.
3. **„One Win“-Notiz:** Am Ende des Tages eine Sache aufschreiben, die heute im Unterricht gut gelaufen ist.
4. **Stimm-Anker:** Einen vertrauten Satz für den Stundenstart nutzen, der einem selbst Sicherheit gibt.
5. **Mini-Check-in:** Kurz spüren: Wie stehe ich gerade da? (offen und stabil statt hektisch).
6. **Hydration-Ritual:** Das Trinken einer Tasse Tee oder Wasser als bewusste 2-Minuten-Pause zelebrieren.
7. **Digital Detox Fenster:** Feste Zeiten festlegen, in denen keine Schul-E-Mails gelesen werden.
8. **Positive Peer-Talk:** In der Pause mit einem Kollegen über eine gelungene Schülerantwort sprechen.
9. **Tempo-Check:** Bewusst das Sprechtempo für die ersten 2 Minuten der Stunde drosseln.
10. **Visual Reminder:** Ein Bild oder Zitat am Pult, das an die eigene Motivation erinnert.

4.4 Implementation & Teacher Development

Auch wenn diese Theorien und Handlungsideen jetzt vielleicht sehr logisch klingen, bleibt doch die Frage: Wie genau führt man das als Lehrkraft jetzt ein? Denn oft ist das ja genau das gleiche Phänomen wie bei Neujahrsvorsätzen: sich viele Änderungen auf einmal vornehmen geht genau eine Woche lang gut – danach fehlt die Motivation und irgendwann auch mal die Zeit etc.

Wer sich schon etwas genauer mit solchen Themen beschäftigt hat weiß: Der Weg liegt darin, sich die Zeit zu nehmen, Veränderung in kleinen Etappen einzuführen und auch zu reflektieren. Ziel ist es ebenso nicht, den Unterricht vollständig neu zu konzipieren, sondern an bestehende Routinen anzuknüpfen und diese bewusst zu verändern. Um besonders nachhaltig zu wirken, ist es hilfreich mit Visualisierung zu arbeiten. Kleine Karten mit Satzstartern am Pult oder feste Poster mit Feedbackideen können oft helfen, die eigene Praxis konsistent zu halten.

4-Wochen Plan: Small Steps to Success

Wer jetzt Lust hat, kleine Routinen einfach mal auszuprobieren, kann sich an dem nachfolgenden Wochenplan orientieren. Dabei handelt es sich um einen Vorschlag, der jederzeit individuell angepasst, verkürzt oder verlängert werden kann.

Woche 1 – Präsenzanker etablieren

Fokus auf bewussten Stundenbeginn: „Pause vor Präsenz“ + ein fester Einstiegsatz. Ziel ist es, die eigene emotionale Ausgangslage zu regulieren und Verlässlichkeit für die Lernenden zu schaffen.

Orientieren können Sie sich an folgenden Beispielshandlungen:

- vor jeder Stunde: 1 bewusster Atemzug
- die ersten 2 Minuten: bewusst auf das Sprechtempo achten
- Silent Start 3x pro Woche bewusst einsetzen

Mögliche Fragen, die Sie sich zum Reflektieren stellen können:

- Wann fühlte sich der Stundenbeginn besonders ruhig an?
- Habe ich Unterschiede im Energielevel der Klasse wahrgenommen?
- Wie hat sich mein eigenes Energielevel verändert?

Woche 2 – Sprachliche Feinjustierung

Einführung eines positiven Feedbackmusters (z. B. entwicklungsorientierte Fehlerrückmeldung) und bewusster Einsatz von Wahlmöglichkeiten zur Förderung der Kontrollwahrnehmung.

Orientieren können Sie sich an folgenden Beispielshandlungen:

- mindestens 1 Wahloption für SuS pro Stunde
- Fehler mindestens einmal bewusst neu Rahmen (z.B.: „Let's build on that idea“)
- 3 bewusste Feedbackreaktionen statt rein korrigierender Rückmeldung

Mögliche Fragen, die Sie sich zum Reflektieren stellen können:

- Habe ich öfter „wrong“ oder „interesting“ gesagt?
- Wie waren meine Rückmeldungen: defizit- oder entwicklungsorientiert?
- Wurden mehr SuS freiwillig aktiv?

Woche 3 – Struktur & Sozialform bewusst steuern

Ein festes Übergangssignal und z. B. die konsequente Nutzung von Think–Pair–Share zur Förderung der willingness to communicate.

Orientieren können Sie sich an folgenden Beispielshandlungen:

- verschiedene Rollen bei Gruppen-/Partnerarbeit fest integrieren
- Gesprächsanteile sichtbar machen
- konsequente Übergangssignale nutzen

Mögliche Fragen, die Sie sich zum Reflektieren stellen können:

- Hat sich die Lautstärke besser reguliert?
- Haben auch stille SuS gesprochen?
- Wie eigenständig wirken die Gruppen?

Woche 4 – Feedback Loop & Self-Care

Ein regelmäßiger Abschlussimpuls („One thing I learned“) sowie eine persönliche Mini-Gewohnheit zur Selbstregulation (z. B. 60-Sekunden-Reset zwischen Klassen).

Orientieren können Sie sich an folgenden Beispielshandlungen:

- 60-Sekunden-Reset in den großen Pausen
- Eine „One-Win“- Notiz täglich
- mindestens ein positives kollegiales Gespräch geführt

Mögliche Fragen, die Sie sich zum Reflektieren stellen können:

- In welchen Momenten war meine Stimmung am stabilsten?
- Wann habe ich bewusst reguliert anstatt spontan reagiert?
- Welche kleinen Gewohnheiten möchte ich langfristig beibehalten?

Zum Abschluss des Monats bietet sich auch beispielsweise ein kurzer Quick-Scan an wie folgender:

Quick-Scan: Bin ich auf dem Weg zu einer Positive Teacher Praxis?

Präsenz:

Beginne ich Stunden bewusst?

Wirke ich ruhiger als die lauteste Stimme im Raum?

Sprache:

Formuliere ich entwicklungsorientiert?

Gebe ich Wahlmöglichkeiten?

Stelle ich Sinn her?

Struktur:

Sind Übergänge vorhersehbar?

Haben SuS Rollen?

Ist Beteiligung sichtbar geregelt?

Selbstfürsorge:

Habe ich heute mindestens einmal bewusst mich selbst reguliert?

Habe ich einen gelungenen Moment wahrgenommen?

4.5 Schluss

Abschließend lässt sich festhalten, dass Positive Teaching nicht nur ein modisches Schlagwort ist, sondern viel mehr als das. Als professionsbezogene Haltung, die sich theoretisch fundieren und praktisch individuell gestalten lässt, helfen. Theorien wie die Control-Value-Theorie und Konstrukte wie das foreign language enjoyment im Fremdsprachenunterricht, diesen möglichst angenehm zu gestalten – für Lernende wie auch für Lehrende. Denn Unterricht gelingt dort nachhaltiger, wo sich die Lernenden sicher fühlen und keine Angst davor haben, Fehler zu machen, Kontrolle über ihr Handeln zu erleben und den Sinn hinter den Aufgaben erkennen zu können.

Die Positive Teacher Praxis bedeutet nicht, den Unterricht um jeden Preis zu optimieren, sondern bewusst nachhaltige Rahmenbedingungen zu schaffen. Eine positive Unterrichtskultur entsteht nicht durch Dauerlächeln, sondern durch emotionale Sicherheit, Klarheit und Verlässlichkeit. Freiwilligkeit, sensible Sprache und das Bewusstsein für individuelle Unterschiede der Lernenden sind dabei essenziell.

Dabei steht nicht Perfektion im Vordergrund, sondern Wiedererkennung und Konsistenz. Im Endeffekt braucht es keine umfassende Unterrichtsreform, um wirksam zu werden: bereits ein bis zwei konsequent umgesetzte, neue Routinen oder ein bewusst gestalteter Feedback-Kanon können reichen, Unterricht für alle Parteien nachhaltig zu gestalten und mit Vorfreude zu verbinden.

Langfristig liegt das Potenzial jedoch nicht allein in der individuellen Praxis, sondern in der Skalierung im Kollegium. Gemeinsame Satzstarter, abgestimmte Rituale oder transparente Prinzipien im Umgang mit Fehlern können zu einer geteilten „Classroom Culture“ beitragen, die emotionale Sicherheit systematisch mit Classroom Management verbindet. Positive Teacher Praxis wird so vom individuellen Stil zur gemeinsamen professionellen Haltung – und damit zu einem tragfähigen Fundament für nachhaltiges Lernen.

Literaturverzeichnis

- Bleck, V. (2019). *Lehrerenthusiasmus*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssl.2014.4.2.5>
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1378. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Hatfield, E., Cacioppo, J. L., & Rapson, R. L. (1993). Emotional contagion. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 96–99.
- Kern, M. L. (2021). PERMAH: A useful model for focusing on well-being in schools. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (3rd ed., S. 12–24). Routledge.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
- Padilla, A. M., & Chen, X. (2025). *Positive psychology and second language education* (1st ed.). Springer Nature Switzerland.
- Paul, D. (2026). 8 strategies to help students get started on their work. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/article/8-classroom-task-initiation-strategies-help-students-get-started>.
- Pekrun, R. (2006). The control–value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Rose, N. (2024). *Arbeit besser machen: Positive Psychologie für Personalarbeit und Führung* (2nd ed.). Haufe-Lexware. https://www.wiso-net.de/document/HAUF,HAU,VH AU__9783648149737412
- Seligman, M. (2023). *Flourish: Wie Menschen aufblühen. Die positive Psychologie des gelingenden Lebens* (7th ed.). Kösel-Verlag.
- Tikochinski, R., Babad, E., & Hammer, R. (2025). Teacher’s nonverbal expressiveness boosts students’ attitudes and achievements: Controlled experiments and meta-analysis. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00566-6>

Kapitel 5

From Anxiety to Agency: Emotional Safety in the EFL Classroom

Anna Schmidt

Abstract (Deutsch)

In diesem Kapitel wird die Rolle emotionaler und sozialer Faktoren im Fremdsprachenunterricht, insbesondere im Hinblick auf die Bereitschaft zur mündlichen Kommunikation, erläutert. Aufbauend auf Theorien zur emotionalen Intelligenz sowie zum sozial-emotionalen Lernen wird ein praxisorientierter Ansatz zur Gestaltung einer unterstützenden Klassenkultur vorgestellt. Im Zentrum steht ein didaktisch vereinfachtes 3C-Modell (Calm, Connected, Confident), das auf Grundlage des PERMA-Modells der positiven Psychologie entwickelt wurde und zentrale Bedingungen für angstärmere und kommunikativere Fremdsprachenklassenzimmer beschreibt. Dabei werden konkrete Unterrichtsstrategien und Aktivitäten dargestellt, die Lehrkräfte dabei unterstützen können, emotionale Sicherheit, Zugehörigkeit und Selbstvertrauen im Unterricht zu fördern. Ergänzend wird ein kurzer vierwöchiger Implementierungsplan skizziert, der den Einstieg in die praktische Umsetzung des Modells erleichtert.

Abstract (English)

This chapter explores the role of emotional and social factors in foreign language instruction, particularly with regard to students' willingness to engage in oral communication. Drawing on theories of emotional intelligence and social-emotional learning, it presents a practice-oriented approach to fostering a supportive classroom culture. At the core is a simplified 3C model (Calm, Connected, Confident), developed based on the PERMA model of positive psychology, which describes key conditions for creating foreign language classrooms with less anxiety and more communication. The guide presents specific teaching strategies and activities that can help teachers foster emotional security, a sense of belonging, and self-confidence in the classroom. In addition, a brief four-week implementation plan is outlined to facilitate the start of the practical implementation of the model.

5.1 Why Emotional Safety Matters

Language anxiety remains one of the most persistent barriers to successful foreign language learning. Learners are continuously exposed to situations that elicit tension and fear. While asking or answering questions, they have to speak in front of the whole class or seminar, constantly worried about making mistakes, maybe feeling permanently observed. Immediate corrective feedback from teachers can reinforce the feeling that their skills are “not good enough”. A feeling everyone can somehow relate to, right?

Constant comparison with peers can also intensify this pressure and strengthen feelings of inadequacy. As a result, many learners experience foreign language classrooms not as spaces of experimentation, but as environments associated with evaluation and failure.

Accordingly, research shows that foreign language anxiety can lead learners to underestimate their own abilities and can negatively impact their academic achievement. Anxiety interferes with language processing and production. This may lead to an avoidance of communicative situations, more specifically, of speaking English. In turn, this prevents learners from developing the practical communication skills essential to a foreign language (Horwitz et al., 2010).

Because communication lies at the heart of language learning, learners' emotional experiences cannot be treated as secondary. The classroom should be a place where trying out languages feels exciting, not threatening. So, this is where social and emotional competence (SEC) comes into play. How teachers and learners perceive, respond to, and regulate emotions shapes everyday interactions. It can turn speaking situations from stressful to supportive. Strengthening emotional and social skills can reduce anxiety and promote positive experiences.

To "translate" these thoughts into classroom practice, this chapter introduces a 3C approach, derived from Seligman's PERMA model of well-being (Seligman, 2011). This approach focuses on three core conditions for emotionally safe speaking environments: feeling calm, connected, and confident. These conditions matter to both teachers and students. By framing them as key instructional goals, the overall aim is to increase learners' willingness to communicate while reducing language anxiety in the EFL classroom.

5.2 Theoretical and Empirical Foundation

Classroom culture is an umbrella term for nearly all aspects of an educational setting, including shared behaviors, norms, practices, and relationships within a classroom (Tu, 2021). Therefore, whether a student can learn, feels safe, and has a sense of belonging is influenced, amongst other factors, by the physical environment of the room, by the teacher through their teaching style and abilities and by the students through participation (Zulfiquar & Zamir, 2015). English language teaching depends on interaction and communicative risk-taking. So, a positive classroom culture is closely tied to learners' emotional safety. Understanding how such emotional and social conditions can be fostered systematically hereby becomes a central concern.

Before exploring how emotional learning and teaching can be transferred into classroom practice, it is important to outline the underlying concepts and consider the stance of current empirical research. The next paragraphs situate emotional and social learning within broader discussions of classroom safety, emotional competence, and positive education.

Emotionally safe classrooms can be understood as learning environments in which students feel secure enough to express their thoughts and feelings, take risks and make mistakes without fear of negative judgment or harassment. Central to such environments is that learners must always be valued and respected (Bluestein & Hierck, 2025). Emotional safety does not emerge incidentally but is closely connected to the emotional competencies present within the classroom, particularly those of the teacher.

The psychological construct that lays the groundwork for recognizing, handling, and reflecting emotions is emotional intelligence (EI). In their ability model, Mayer and Salovey propose four central branches that each represent a specific subset of abilities. These four branches include: the perception and expression of one's own emotions and those of others; the understanding of complex feelings and their meanings; the reflection and regulation of emotions; and the use of emotions and their effects on thinking to facilitate cognitive activities (e.g. motivation, problem solving) (Mayer & Salovey, 1997). In classroom settings, this capacity shapes how both teachers and learners interpret emotional cues and navigate moments of uncertainty and evaluation

Within educational research, EI is related to the concept of social and emotional competence (SEC). Its focus is an operationalization of social and emotional intelligence qualities designed specifically for educational environments. SEC is used to sketch a set of skills and dispositions teachers should possess, such as self-awareness, social awareness, self- and relationship management, and responsible decision-making. Seeing these abilities as pedagogical competences implies that (1) teachers' emotional and social skills play a crucial role in shaping classroom interactions and learning climates and (2) they are not understood as fixed traits; they can be developed, practised, and strengthened (Jennings & Greenberg, 2009).

SEC not only concerns teachers but can be passed on to and fostered in students through social and emotional learning (SEL). Developed by the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2003), SEL can be understood as the pedagogical implementation of SEC. SEL refers to school-based programs designed to help students identify, gauge, and regulate their feelings. While empirical findings for these programs are mixed, the broader significance of SEL remains well established. Some approaches, such as the RULER Approach or the ARGUER Training Model, have shown to promote learner well-being and performance, including increased foreign language enjoyment and decreased foreign language anxiety (Li & Xu, 2019). Other programs (e.g. SEAL Program, PATHS Intervention) have shown no significant changes (Shean & Mander, 2020). These inconsistencies may result from unclear conceptualizations, insufficient teacher training, and a lack of adaption to specific needs of the school, age groups, individual learners (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2003). Despite this, SEL remains indispensable for the core purpose of education. In emotionally unsafe environments, the brain's resources divert to monitoring threats and managing anxiety, increasing the load on working memory and attention. This negatively impacts learning outcomes. In addition, safe spaces are a prerequisite to identity formation and risk-taking necessary to acquire a language (Shean & Mander, 2020). Therefore, enhancing SEC in both educators and learners can contribute to more supportive, reflective and emotionally responsive classroom practices. Ideally, SEL would not have to be treated as an add-on program but be embedded as part of the overall classroom climate and culture.

The importance of SEC is also further supported by research on classroom emotions. Frenzel et al. (2009) demonstrate that teacher and student enjoyment are positively linked. A teacher’s individual enjoyment is shown in their enthusiastic teaching style, which then influences students’ own enjoyment of the subject. Classroom emotions are thereby not experienced in isolation but are co-constructed through ongoing social interaction.

So how can these perspectives on social and emotional competence be transferred to positive teaching? Positive education uses Seligman’s PERMA model to define well-being through five pillars: Positive Emotion (P), Engagement (E), Relationships (R), Meaning (M), and Accomplishment (A) (for further details, see chapter 3 of the book). These pillars can be mapped onto a proposed 3C framework (Calm, Connected, Confident) as a pedagogically simplified representation to foreground emotional and social factors and highlight targeted psychological states that support learners’ willingness to communicate and their emotional security, both of which are crucial for participation in language learning. The framework is not intended to fully capture the complexity of emotions in classrooms. Its purpose is to provide a practical way to structure key elements of a supportive classroom culture.

Willingness to communicate is understood as the readiness to initiate communication when given the opportunity. This requires low anxiety and high perceived competence to take the risk of speaking (MacIntyre et al., 1998).

Mapping the 3 Cs

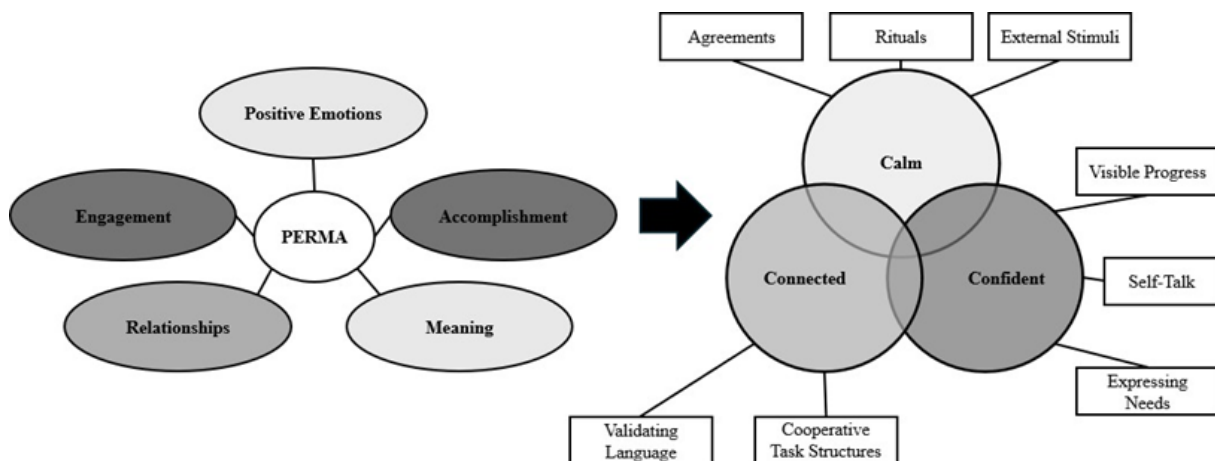


Abbildung 1: The Relationship between PERMA well-being factors and the 3 Cs

Calm (Positive Emotions, Meaning)

The state of being “calm” represents the neurobiological foundation in which the brain’s threat system is quietened. Learners experience low threat and emotional stability, allowing cognitive and emotional processes to integrate effectively. When the brain’s stress response is reduced, learners are better able to engage in meaning-making and sustained attention. To achieve this, clear

rules and boundaries have to be put in place so that the student knows which behaviors lead to which outcomes and what is expected. Through routine, behavior can be practiced and repeated so that it is automated. It is important to mention here that it is not about the teacher being in full control of every possible situation, but rather what can be described as being a “warm demander” (Zachos & Akouarone, 2020). There are high expectations, but they are combined with emotional support (Zachos & Akouarone, 2020). Respectful interaction ensures students feel valued rather than monitored. In this way, structure becomes a form of care, not constraint.

Connected (Relationships)

Connectedness emphasizes the fundamentally social nature of learning. Emotions circulate within classrooms through interaction, emotional transmission, and role and power relations. Caring relationships, awareness and empathy create a prosocial climate. They can promote a sense of belonging, which is particularly relevant for communicative risk-taking.

Confident (Engagement, Accomplishment)

Confidence emerges when learners perceive an appropriate balance between task demand and personal competence. Experiences of progress and achievement contribute to self-efficacy within the social context of the classroom. This can increase learners’ willingness to participate and communicate.

The three Cs are also conceptually aligned with Control-Value Theory (CVT) (Pekrun, 2006) (see 3.3 “Kernmodelle” for a detailed discussion of the theory). From a control-value perspective, feeling calm is intertwined with learners’ perceptions of control. Reduced threat and emotional stability support a sense of agency in learning situations. In turn, a feeling of being in control of a situation is necessary to feel calm. Feeling connected through positive relationships and support enhances perceived control as there is no judgment or harassment. Instead, mistakes are welcome and help everybody learn. Finally, feeling confident relates to the value component of CVT. Experiences of engagement, enjoyment and accomplishment increase the perceived value of communicative tasks and motivate participation. In communicative classroom situations, perceptions of control and value interact. When learners feel emotionally secure and recognize the relevance of the task, their willingness to communicate is more likely to emerge.

Taken together, the theories discussed above position emotional and social conditions at the center of communicative engagement in foreign language learning. The 3C framework integrates these insights into a coherent conceptual model that illustrates how classrooms can support emotional regulation, social belonging and communicative confidence. What this means in terms of actual practices in the EFL classroom is discussed in the next section.

5.3 The 3 C Framework in Practice

5.3.1 Calm

In foreign language classrooms, the state of calmness is important, as speaking in a non-native tongue often triggers self-doubt and fear of negative evaluation. Predictability can reduce second-guessing about how to act or what to say. This can be cultivated explicitly through rules or implicitly through procedures. Learners should be involved in these processes to create meaningful learning opportunities (Jakisch, 2025).

Clear Rules as Emotional Safety Agreements

In the EFL context, rules can function as collective safety agreements. They should not be seen as instruments of control. Instead, these “rules” may, for example, explicitly address communicative vulnerability, such as:

“Mistakes help us learn.”

“Everyone speaks at their own pace.”

“We celebrate trying new words and phrases.”

“We listen to understand, not to judge.”

Especially when it is not the students’ first year learning a new language, creating these positive classroom rules can be used as a starting point for them to reflect. Through discussion they will realize that they are not alone. Collectively, the class can develop ideas for a supportive English classroom.

Activity: Creating Rules for English Lessons (20 minutes)

1) Students note down their thoughts on the following questions: Do I feel insecure during English lessons? If so, what about it makes me feel insecure? Which situations don’t I like? What do I like about English?

2) In small groups (3–4 students), they discuss which classroom rules could help reduce those fears. Depending on the language proficiency, this could be supported in different ways:

- The teacher provides a positively framed example on the board (focusing on the do’s and not the don’ts (Howarth, 2019)). Then trying to use the same positive tone students create their own rules.
- The teacher provides around ten example rules. Together they pick their favorite 3 and explain their choices.

3) Group sharing: The class votes on five to six final agreements. Keeping it short is key here; a long list can become confusing and too difficult to implement (Howarth, 2019). Then the teacher clarifies what each agreement means in practice and may invite students to share expectations for the teacher.

4) Create a poster with the agreed rules.

Optional: Everyone signs the poster to strengthen commitment (Howarth, 2019).

5) Display the poster in the classroom so the agreements remain visible and can be revisited when needed.

Co-constructing these agreements strengthens ownership and reinforces the classroom as a safe linguistic space. When expectations and consequences are transparent, students spend less energy interpreting social boundaries.

When English is the learner's first foreign language, especially young learners, they may not yet consciously anticipate anxiety when communicating. They are often highly motivated and curious (Pinter, 2017). Instead of emphasizing rules, teachers can sustain this motivation by proactively establishing emotional safety through supportive routines.

Routines

Before creating routines, teachers should reflect on how their expectations can be translated into specific instructions and detect potential moments of uncertainty within lessons (Jakisch, 2025). Of course, situations are perceived differently by every individual. In terms of speaking-centered lessons, it can be helpful to establish routines at the beginning of lessons as well as before and after speaking activities.

An Example for Starting the lesson: Emotion Check-In (3-5 minutes)

1) Display 5-8 emotion words with simple icons (e.g. tired, excited, nervous, curious, calm, confused, happy)

2) Students then respond to the prompt: "How do you feel today?" To help them respond, sentence frames can be provided:

"Today, I feel ..."

"I'm a bit ... today."

The frames and words should be chosen based on class size, time, age and proficiency.

3) Option 1: Think-Pair-Share: First, students think about their answer silently. Then they turn to a partner and share their feeling(s), maybe even a reason why. Afterwards, the teacher invites volunteers to share with the whole class.

Option 2: Pulse Check: Going around the class (either in a circle or per row), learners share how they are feeling. As it is in this sense mandatory, to take the pressure off, it is also possible to add a “pass” option.

4) After students share, the teacher can give a validating response to acknowledge them being vulnerable:

- “Thank you for sharing.”
- “I have noticed that several of you feel nervous today. That is completely normal.”
- “It’s okay to feel tired in the morning.”

This routine can be gradually expanded by introducing additional emotion words and more complex sentence frames. Beyond practicing vocabulary, it helps normalize emotional expression and show that their feelings matter. It also allows the teacher to feel out the emotional climate before diving into the lesson’s content.

Preparing for a Speaking Activity

Of course, how to lead up to a speaking activity depends on the activity itself and its goal. Beside revising relevant vocabulary and topics, ideas to help students be emotionally prepared could be:

- Students write what they want to say in bullet points
- Modelling the task (e.g. teacher demonstration, example dialogue, animated clip)
- Silent rehearsal: Students are given time (about 30 seconds to one minute) to imagine or mouth what they want to say.
- Self-talk (see 5.3.3 “Confident”)
- Breathing exercises and physical grounding

Breathe and Speak

Cultivating breathing to decrease anxiety and nervousness can be implemented in two steps: (1) deep breathing before the speaking task, (2) in-task respiratory anchoring at natural speech boundaries.

1) To prepare students, instructors can implement a 3–5-minute session that combines a breathing technique and physical relaxation. Have students sit comfortably and lower their gaze and focus on their breathing patterns. Practise a short sequence of Pranayamic Breathing, a breathing technique involving controlled inhalation and exhalation through alternating nostrils (Tasan et al., 2021).

2) During the speaking exercise, the goal shifts to just-in-time interventions to help students manage public speaking anxiety without breaking their flow. Teachers can encourage students to

take a deep breath at specific times, for instance before introducing a new aspect or responding to a question.

Here, the breath acts as a reset cue before continuing speech to encourage a slower pace and reduce breath holding. Kimani et al. (2021) found that “nudges” to take breaths are also useful when it is apparent that the person speaking is feeling anxious. Therefore, students can be encouraged to help each other out to remember to breathe.

Overall, breathing exercises have proven to help the learners to feel more engaged and in control rather than overwhelmed by the evaluative nature of the classroom (Tasan et al., 2021; Kimani et al., 2021).

After a Speaking Activity

Students may dread the ending of a speaking activity, as they anticipate being called on to share what they have just discussed. Instead of cold calling, these alternatives celebrate participation while respecting communicative boundaries:

- Voluntary sharing and validating their “risky” contribution. The teacher invites a few groups or individual students to share an idea they talked about (“Would anyone like to share what you have discussed?”) and validates each contribution (“Thank you for sharing.”; “I especially liked how you...”; “You had many interesting ideas, such as...”).
- Teacher shares phrases students successfully used during the activity. To do so, the teacher has to circulate during the activity and take a few notes. After the task ends, the teacher can highlight some successes, for example: “I heard some excellent English today. For example, ... said ‘Could you explain that again?’ This is a perfect phrase to ask for clarification. And I heard many of you say ‘I disagree with that because...’ Which is a great way to express your own opinion.”

Both options celebrate successful communication without creating public performance pressure. Volunteers and contributions are celebrated, showing that sharing is valued and not evaluated. Highlighting positive aspects shifts the perspective away from errors and accuracy to fluency, which is essentially the goal in communication. Everyone benefits from hearing what worked and stood out.

External Stimuli

Creating a calm external environment may help regulate internal feelings. Classroom design thereby plays a crucial role in fostering safety and readiness to learn. Key aspects to consider are sound management, visual clarity by minimizing clutter, thoughtful seating arrangements that support inclusion and avoid conflict (Howarth, 2019). Further discussion of classroom design can be found in chapter 14 of the book.

Establishing the state of “Calm” is not about silence or rigid control; it is about reducing unpredictability. Clear agreements, routines, and thoughtfully designed environments all minimize the cognitive load of navigating uncertainty. When students feel grounded in what to expect and how to navigate classroom structures, they can direct their energy toward the central challenge of taking risks and communicating in English.

5.3.2 Connected

While calm addresses the reduction of threat created by uncertainty, “connected” emphasizes the fundamentally social nature of language learning. Foreign language classrooms are interactional spaces in which communication is both the goal and the means of instruction. The fear of evaluation, either from peers or the teacher, is a social risk. Feeling connected through experiencing belonging, fairness and support, communicative participation becomes less threatening.

Teacher Language as Emotional Modelling

Teachers play a crucial role in emotional transmission. Their tone, posture, and language signal whether mistakes are tolerated or judged. Thus, their habits directly shape students’ willingness to communicate. Using validating language can help create this space.

Examples:

“Thank you for trying. That was a difficult word.”

“That is an interesting idea. Let’s build on it.”

“It is okay not to know yet.”

Responses like these separate the perception of performance from personal worth. It also focuses on effort, not perfection. When teachers consistently model respectful discourse in English, they shape the communicative culture of the classroom. Students internalize this tone and may begin to respond to peers and themselves with similar validation. Over time, a socially reinforced safety net for linguistic experimentation is created.

Similarly, positive reinforcement is generally more effective than punishment. Threats and ultimatums make learners feel trapped. Acknowledging and reinforcing good behavior increases motivation and cooperation. Instead of going straight to sanctions, try to redirect students constructively by highlighting examples of positive engagement (Howarth, 2019).

Rather than saying “If you don’t stop talking, you will have to stay after class”, you could say “I can see you have a lot to say. Let’s use that energy in the discussion. I’m interested in hearing your ideas.”

Cooperative Task Structures

Speaking tasks must include structures that ensure fair participation and active listening. This will prevent dominant voices from overshadowing quieter learners.

Specific strategies that can be tried out:

- Talking chips in group discussions: Each student receives 2-3 tokens. They “spend” a chip to speak. When the chips are gone, they have to wait until everyone has used theirs. This can help encourage balanced participation and the awareness that everyone’s voice matters.
- Turn-taking with speaking and listening roles: The idea here is to explicitly rotate between speaking and listening roles in pair or group work. For example, Partner A speaks for one minute, the others listen and ask one follow-up question. Then it is Partner B’s turn, and so on. Here, active listening is trained, and everyone has a chance to participate.

Fairness in participation structures signals that every student belongs in the communicative space, not only those with the highest proficiency or the loudest voice. Quieter students have a protected speaking time, and dominant speakers are forced to listen.

5.3.3 Confident

Confidence is tied to strengthening students’ perceived competence. It should not be an idea of perfection. Instead, it should install the belief that students can cope with communicative demands. It develops when learners can see their accomplishments.

Scaffolding Emotional and Communicative Needs

Students speaking a foreign language, if they are expected to express needs and uncertainty in a language that is not their first language, require explicit tools to do so. Providing phrases they can use helps them develop agency. Teach and display them in the classroom.

For emotional regulation:

“I need a moment.”

“I feel nervous, but I will try.”

For communicative needs:

“Can you repeat the question, please?”

“Could you explain that differently, please?”

“I need help with ...”

These phrases can be explicitly taught by introducing a few phrases per week or per month. They can also be taught implicitly by the teacher using the expressions themselves (e.g. “I am not sure how to explain this, but I’ll try”). The more teachers use them and encourage students to apply them, the more they will be used. When students have automatic phrases for uncertainty and need, they can regain control in moments of anxiety. Instead of freezing or shutting down, they have a script that allows them to stay in the communicative moment. Hence, they build self-efficacy.

Visible Progress Tracking

Confidence is also cultivated from feelings of accomplishment. To develop the idea that accomplishment is not tied to momentary numbers (i.e. grades), it is important for students to see their growth over time throughout the school year, from topic to topic. Language acquisition is dynamic and nonlinear (Larsen-Freeman, 2006). This can lead to frustration and the impression of “not improving”. Reflection can make learning tangible and separate performance from long-term development (Rook et al., 2025). Possible reflective prompts are:

- “One thing I learned today: ”
- “I felt proud when ”
- “Something I found difficult was ”
- “Next time I will try”
- “How did today’s lesson make me feel?”

Formats to embed these reflective questions in can be:

- **Journaling** – The last minutes of an English lesson or time in the last English lesson of the school week can be used for students to write freely or reflect with the help of provided questions. Here, anxious students can express themselves without an audience. It is also great for them to look back at the end of the month and see their growth over time. Writing about feelings can also help process them.
- **Exit Tickets** – These can be handed out, or the questions can be visualised on the board, and students take notes on a piece of paper. Optionally, after the lesson, they can be collected, so that the teacher can read them and write brief comments or affirmations. This method is especially effective when linked to the content of the lesson, as writing solidifies learning and can help identify gaps. Each student’s learning journey is acknowledged. A teacher’s insight can reveal misconceptions, emotional barriers, and needs for the next lesson.

-

- **Dice that can be passed around with different sentences to complete or questions to answer** – This activity helps to end the lesson on a communicative note. It is also a low-stakes speaking practice, especially when routinised (Lee, 2025). Low stakes because their verbal contribution is brief and in a supported format in which prompts or even the beginning of a sentence is given. There is no pressure for extended performance.

Can-Do-Statement-Walls

Progress can also be visualized not only in individual journals, but also in the classroom through displaying a checklist of “Can-Do-Statements”. These statements are essentially a list of skills that can be derived from the goals of the lessons (i.e. competences stated in the curriculum). Optionally, these statements can focus primarily on communicative functions rather than grammatical knowledge.

An example:

- I can introduce myself.
- I can describe other people.
- I can talk about my hobbies.

At regular intervals (e.g. monthly), they can be checked off as the class achieves each skill. They are concrete milestones and accomplishments. Displaying them creates a long-term view and goal assessment, which means struggling one day will not affect overall achievements.

Positive Self-Talk

Foreign language anxiety is often linked to negative self-perceptions and self-deprecating thoughts such as “I am terrible at English” or “Everyone else is better than me” (MacIntyre, 2017). Positive self-talk (self-related internal speech) can function as a coping strategy to regulate negative emotions and maintain engagement (Pekrun et al., 2018).

Teaching Positive Self-Talk

Educators can underline the importance of positive thoughts by saying, “We all have a little voice in our head. Sometimes it helps us. Sometimes it makes things harder. The words we say to ourselves change how brave we feel.”

To introduce this cognitive reframing, a suggestion would be to approach it with a matching exercise, as the pattern might be something unfamiliar and would require examples to get used to the new idea.

“I can’t do this” → “I can try.”

“I am terrible at English” → “Mistakes help me improve.”

“Everyone is better than me” → “Everyone learns at their own speed.”

The positive sentences can then be displayed in the classroom and repeated before speaking tasks. The task can, of course, be expanded on. After the matching exercise, through guided reframing with sentence stems and vocabulary (e.g. yet, learning, improving, trying), students can understand the pattern better and try to reframe other sentences in group work.

By explicitly teaching positive self-talk, students develop a tool to regulate fears in the moment by replacing them with practiced reframes. This cognitive shift reduces the emotional barrier to participation as the risk of speaking feels more manageable.

5.4 Implementation and Teacher Development

The 3C framework not only addresses learners, but it also requires teachers to embody these principles. Awareness that teachers’ emotions, reactions, and tone influence students’ enjoyment and participation can create additional pressure. However, this does not imply that teachers must maintain constant positivity. Rather, it stresses the significance of emotional awareness, regulation, and professional reflection. The following four-week outline suggests steps teachers can take to begin implementing the 3C framework without having to juggle all elements at once.

Week 1: Developing Teacher Awareness

Teachers who manage their own emotional responses are better able to create environments in which SEL is possible and therefore contribute to a calm, connected and confident class culture. Becoming aware of one’s internal reactions helps identify patterns that may affect classroom interactions (Jennings & Greenberg, 2009).

Simple reflective practices can support this process. For example, teachers may keep a short teaching journal or use brief voice memos, or reflection prompts to note moments that felt successful, frustrating, or emotionally demanding. These observations and reflections can reveal patterns in classroom interactions and highlight strategies that support a calm, connected and confident learning environment.

Maintaining personal well-being plays a crucial role in classroom climate. When teachers experience personal and professional satisfaction and emotional stability, they are more likely to teach with enthusiasm (Jennings & Greenberg, 2009). Moments of mental preparation before lessons, such as reviewing lessons goals, self-talk, and breathing exercises can establish a focused and balanced mindset when entering a classroom.

Week 2: Establishing Calm

Once teachers have reflected on their own emotional responses, the next step is to create structures that promote a calm classroom environment. From the first week, see if there are situations in which tensions arise. Is it maybe the transitions between activities, the opening minutes before students settle, or communicative tasks?

Identifying these friction points makes it possible to design targeted responses. From here pick one or two ideas to routinise parts of a lesson to experiment with them during the week.

Week 3: Strengthening Connectedness

Once routines are established, teachers can focus on the social dynamics of the classroom. Language learning is inherently interactive, and students are more willing to communicate when they feel respected and supported by both peers and teachers.

To strengthen teacher-student relationships, it is important to understand what students maybe feeling and the behaviours that may result from them. In doing so, teachers can better cater to their needs and show empathy (Jennings, 2011). Underlying issues may stem from personal circumstances beyond the classroom. Recognise that, respond with empathy and help them self-regulate. Observing one's own classroom language can support this process. Try to add more encouraging responses to signal that effort and risk-taking are seen and valued.

This week can also be used to observe participation patterns in group work or discussions. Who tends to dominate conversations? Who rarely speaks? Based on these observations, cooperative structures can be experimented with to see whether they change these dynamics.

Week 4: Building Confidence

The final step is to help students recognise their own progress. Confidence is rarely built through single high-stakes moments but grows gradually. Regular opportunities for low-stakes speaking tasks mean students repeatedly experience manageable speaking situations and they become a routine part of classroom life (e.g. emotion check-in, think-pair-share tasks, sentence starters). This is also a good time to introduce a reflective practice at the end of lessons.

Reflection and Adaptation

Implementation will probably not be a linear process. It involves a lot of experimentation, observation, reflection, and adaptation. Some strategies will feel natural, others may need time to shape or may not suit a particular class or teaching style. Continuing the reflection log from week 1 throughout the whole process will make it easier to guide future adjustments.

Furthermore, while routines and strategies are helpful, it does not mean that every single lesson must be the same. If lessons are too repetitive, they will be boring and students will become

disengaged. Balance and creativity are key. Some anchors can be kept consistent to structure the lesson, for example: emotion check-in, main activity, reflection. To spice the lesson up, the specific activities and formats can be varied.

5.5 Making Communication Possible

Ultimately, successful language learning depends not only on vocabulary and grammar but also on the emotional conditions in which communication takes place. Foreign language classrooms are inherently spaces of vulnerability. To speak in another language is to expose gaps and uncertainties. If anxiety dominates this space, communicative potential is limited. The least we can do as educators is to ensure that vulnerability is met with safety.

The 3C framework proposes that emotional safety is not incidental but intentionally designable through everyday teaching practices. By fostering calm through predictability and regulation, connectedness through relational care, and confidence through visible progress and self-talk, teachers can systematically lower the emotional barriers to communication. Importantly, implementing these practices does not require radical reform but intentional adjustment. Next time a student goes quiet, pauses and ask yourself: Is this a language problem or an emotional one? In many cases, the answer is both. But that question alone will shape your interaction with the students as you will respond with greater sensitivity and awareness.

Responding with this awareness means pausing to regulate the moment (calm), reaffirming the student's contribution (connectedness), and gently highlighting small steps forward (confidence). This enables communication and participation while inspiring students' belief in their own agency. Students start to speak not because they have to, but because they feel ready and valued. In such environments, students are not only learning a language, they are learning that their voice matters and that communication in a foreign language is something they are capable of.

References

- Bluestein, J., & Hierck, T. (2025). *Creating emotionally safe schools* (2nd ed.). Solution Tree Press.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence based social and emotional learning (SEL) programs*. Author.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 705–716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Horwitz, E. K., Tallon, M., & Luo, H. (2010). Foreign language anxiety. In J. C. Cassady (Ed.), *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties* (Educational psychology, Vol. 2, pp. 95–115). Peter Lang.

Howarth, R. (2019). *100 ideas for primary teachers: Supporting pupils with social, emotional and mental health difficulties*. Bloomsbury.

Jakisch, J. (2025). Teacher health and effective English language teaching: The role of classroom management. In M. Rozenberg (Ed.), *Ziel Gesundheit: Gesundes Lehren und Lernen von Fremdsprachen* (Interdisziplinäre Verortungen der Angewandten Linguistik, Vol. 26, pp. 155–169). V&R unipress.

Jennings, P. A. (2011). Promoting teachers' social and emotional competencies to support performance and reduce burnout. In A. Cohan & A. Honigsfeld (Eds.), *Breaking the mold of pre-service and inservice teacher education: Innovative and successful practices for the 21st century* (pp. 133–143). Rowman & Littlefield Education.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Kimani, E., Shamekhi, A., & Bickmore, T. (2021). Just breathe: Towards real time intervention for public speaking anxiety. *Smart Health*, 19, Article 100146. <https://doi.org/10.1016/j.smhl.2020.100146>

Larsen Freeman, D. (2006). The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*, 27(4), 590–619. <https://doi.org/10.1093/applin/aml029>

Li, C., & Xu, J. (2019). Trait emotional intelligence and classroom emotions: A positive psychology investigation and intervention among Chinese EFL learners. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2453. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02453>

MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In C. Gkonou, M. Daubney, & J. M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (Second language acquisition, Vol. 114, pp. 11–30). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097722-003>

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3–31). Basic Books.

Pekrun, R. (2006). The control–value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

Pekrun, R., Muis, K. R., Frenzel, A. C., & Goetz, T. (2018). *Emotions at school*. Routledge.

Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners* (2nd ed.). Oxford University Press.

Rook, L., Dean, B. A., Tofa, M., Ellmers, G., Villeneuve Smith, S., Kennedy, M., Twyford, E., Eady, M. J., Heath, A., Moores, M., & Wakefield, B. (2025). Student feedback for integrating reflection into the higher education curriculum: A cross disciplinary study. *Higher Education Research & Development*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2548274>

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well being*. Free Press.

Shean, M., & Mander, D. (2020). Building emotional safety for students in school environments: Challenges and opportunities. In R. Midford, G. Nutton, B. Hyndman, & S. Silburn (Eds.), *Health and education interdependence: Thriving from birth to adulthood* (pp. 225–248). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3959-6_12

Tasan, M., Mede, E., & Sadeghi, K. (2021). The effect of pranayamic breathing as a positive psychology exercise on foreign language learning anxiety and test anxiety among language learners at tertiary level. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 742060. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.742060>

Tu, X. (2021). The role of classroom culture and psychological safety in EFL students' engagement. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 760903. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760903> (doi.org in Bing)

Zachos, D. T., & Akouarone, A. (2020). Preservice teachers' perspectives on warm demanding pedagogy: A case study. In B. Krzywosz Rynkiewicz & V. Zorbas (Eds.), *Citizenship at a crossroads: Rights, identity, and education* (pp. 346–367). Charles University and Children's Identity and Citizenship European Association.

Zulfiquar, T., & Zamir, S. (2015). Role of classroom culture in academic learning of students at university level. *Journal of Literature, Languages and Linguistics, 13*, 125–141.

Kapitel 6

Flow and Motivation

Heiner Böttger

Abstract (Deutsch)

Flow beschreibt einen Zustand optimaler Vertiefung, in dem Lernende hoch konzentriert, intrinsisch motiviert und handlungsfähig sind. Motivation wiederum erklärt, warum Lernende sich auf solche Zustände einlassen und über Zeit hinweg engagiert bleiben. Für den Fremdsprachenunterricht ist die Verbindung beider Konzepte zentral, da Sprachlernen nicht allein kognitives Verstehen, sondern aktives Handeln unter Unsicherheit erfordert. Dieses Kapitel zeigt, dass Flow kein zufälliges Nebenprodukt gelungener Stunden ist, sondern durch gezieltes Unterrichtsdesign wahrscheinlicher gemacht werden kann. Aufbauend auf der Flow-Theorie nach Csikszentmihalyi sowie auf motivationspsychologischen Modellen wie der Self-Determination Theory und der Control-Value-Theory wird erläutert, wie positive Lernzustände entstehen, welche Rolle Autonomie, Kompetenz, Sinn und soziale Eingebundenheit spielen und warum Motivation im Englischunterricht als dynamischer Prozess verstanden werden muss. Der Praxisteil fokussiert auf konkrete Aufgabenarchitekturen, Feedbackformen und Lernsettings, die Flow begünstigen, indem sie Zielklarheit, unmittelbares Feedback und eine angemessene Balance zwischen Herausforderung und Fähigkeit herstellen. Abschließend wird gezeigt, wie Lehrkräfte Flow-orientierten Unterricht schrittweise implementieren können, ohne Leistungsansprüche zu senken oder sich selbst zu überfordern.

Abstract (English)

Flow describes a state of optimal immersion in which learners are highly focused, intrinsically motivated, and capable of taking action. Motivation, in turn, explains why learners enter into such states and remain engaged over time. For foreign language instruction, the connection between these two concepts is central, as language learning requires not only cognitive understanding but also active engagement under conditions of uncertainty. This chapter demonstrates that flow is not a random byproduct of successful lessons but can be made more likely through targeted instructional design. Building on Csikszentmihalyi's flow theory as well as models of motivational psychology such as Self-Determination Theory and Control-Value-theory, the chapter explains how positive learning states arise, what role autonomy, competence, meaning, and social connectedness play, and why motivation in English instruction must be understood as a dynamic process. The practical section focuses on specific task structures, forms of feedback, and learning settings that foster flow by establishing clarity of goals, immediate feedback, and an appropriate balance between challenge and ability. Finally, it demonstrates how teachers can gradually implement flow-oriented instruction without lowering performance expectations or overburdening themselves.

6.1 Einleitung

Englischunterricht ist ein Fach der Beteiligung. Lernende können Inhalte verstehen, Regeln reproduzieren und Texte korrekt bearbeiten, ohne sich sprachlich aktiv einzubringen. Gerade mündliche Beteiligung ist jedoch entscheidend für den Aufbau kommunikativer Kompetenz. Dass Lernende sich zurückhalten, liegt dabei häufig nicht an fehlendem Wissen, sondern an emotionalen und motivationalen Faktoren wie Angst, Unsicherheit oder mangelndem Sinnbezug. Motivation allein reicht hier als Erklärung nicht aus, denn auch leistungsorientierte oder extrinsisch motivierte Lernende vermeiden oft das Sprechen, wenn sie sich beobachtet oder bewertet fühlen. An dieser Stelle bietet das Konzept des Flow einen produktiven Zugang. Flow beschreibt einen Lernzustand, in dem Motivation, Konzentration und Handlung zusammenfallen. Lernende sind in die Aufgabe vertieft, handeln mit hoher Aufmerksamkeit und ohne ständige Selbstbeobachtung (Csikszentmihalyi, 1990). Für Fremdsprachenlernen ist dieser Zustand besonders relevant, da Sprache in Echtzeit produziert werden muss und kaum Raum für permanente Kontrolle lässt. Flow kann erklären, warum manche Aufgaben zu intensiver sprachlicher Aktivität führen, während andere trotz ähnlicher Inhalte zu Rückzug oder Passivität führen.

Dieses Kapitel verfolgt das Ziel, Flow und Motivation als zentrale Hebel positiven Englischunterrichts darzustellen. Es geht der Frage nach, wie Flow und Motivation zusammenspielen, welche theoretischen Modelle diese Beziehung erklären und wie Unterricht so gestaltet werden kann, dass Lernende sich häufiger in Zustände hoher Beteiligung begeben. Flow wird dabei nicht als Idealzustand romantisiert, sondern als didaktische Orientierung genutzt, die hilft, Aufgaben, Feedback und Lernumgebungen lernwirksam zu gestalten.

6.2 Theoretische Grundlagen und Evidenzbasis

Flow wurde von Csikszentmihalyi als Zustand optimaler Erfahrung beschrieben, der entsteht, wenn Menschen vollständig in einer Tätigkeit aufgehen, klare Ziele verfolgen, unmittelbares Feedback erhalten und eine Balance zwischen Herausforderung und eigenen Fähigkeiten erleben (Csikszentmihalyi, 1990). In diesem Zustand sind Aufmerksamkeit und Handlung eng gekoppelt, das Zeitgefühl verändert sich, und die Tätigkeit wird als intrinsisch lohnend erlebt. Flow ist dabei kein Entspannungszustand, sondern ein hochkonzentrierter, kognitiv anspruchsvoller Modus.

Motivationspsychologisch lässt sich Flow als situativer Ausdruck gelingender Motivation verstehen. Die Self-Determination Theory beschreibt Motivation als Ergebnis der Befriedigung dreier psychologischer Grundbedürfnisse: Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit (Ryan & Deci, 2000). Flow tritt entsprechend bevorzugt dort auf, wo Lernende Handlungsspielräume erleben, sich kompetent fühlen und nicht sozial bedroht sind. Motivation ist damit kein stabiles Persönlichkeitsmerkmal, sondern ein kontextabhängiger Prozess, der durch das Unterrichtsdesign beeinflusst wird.

Für den Fremdsprachenunterricht ist diese Perspektive besonders relevant, da Motivation hier stark schwankt. Dörnyei (2005) beschreibt Motivation im Sprachenlernen als dynamisches System, das sich über Zeit und Situationen hinweg verändert. Flow kann in diesem Zusammenhang als temporärer Stabilisierungspunkt verstanden werden, in dem Lernende motiviert handeln, ohne dass externe Anreize nötig sind. Wiederholte Flow-Erfahrungen können dazu beitragen, Motivation langfristig zu stabilisieren, da Lernende Unterricht als sinnvoll, bewältigbar und persönlich relevant erleben.

Emotionale Faktoren spielen dabei eine zentrale Rolle. Nach der Control-Value-Theory entstehen aktivierende positive Emotionen dann, wenn Lernende Kontrolle über die Aufgabe erleben und deren Wert erkennen (Pekrun, 2006). Flow lässt sich als Zustand lesen, in dem diese beiden Bedingungen optimal erfüllt sind. Gleichzeitig zeigt Forschung zu foreign language enjoyment, dass Freude am Sprachhandeln mit höherer Beteiligung, größerer Ausdauer und höherer Bereitschaft zur Kommunikation verbunden ist (Dewaele & MacIntyre, 2014). Flow unterstützt diese Prozesse, indem er Angst und soziale Selbstbeobachtung reduziert und Aufmerksamkeit auf die Tätigkeit selbst lenkt.

Es lässt sich festhalten, dass Flow kein isoliertes Konzept ist, sondern eng mit Motivation, Emotion und Lernhandlung verknüpft ist. Für positiven Englischunterricht bietet es einen theoretisch fundierten Rahmen, um zu erklären, wann Lernende nicht nur lernen sollen, sondern tatsächlich lernen wollen und handeln.

6.3 Praxis von Motivation und Flow

Eine Flow-fähige Aufgabenarchitektur bildet die Grundlage von didaktischer Praxis. Flow im Englischunterricht entsteht nicht zufällig, sondern durch Aufgaben, die klar strukturiert sind und ein erkennbares Ziel besitzen. Lernende müssen wissen, was sie tun sollen und wann eine Aufgabe als gelungen gilt. Unklare Aufgabenstellungen erhöhen kognitive Last und Unsicherheit, was Flow verhindert. Flow-fähige Aufgaben kombinieren Offenheit mit Struktur, etwa durch klar definierte Produkte wie eine kurze Präsentation, eine Argumentationskette oder eine Geschichte mit bestimmten inhaltlichen Anforderungen. Zielklarheit wirkt dabei als Orientierungsanker und erhöht wahrgenommene Kontrolle (Pekrun, 2006).

Eine zentrale Flow-Bedingung ist die Passung bzw. die Balance zwischen Anforderung und Fähigkeit. Aufgaben, die zu leicht sind, erzeugen Langeweile; Aufgaben, die zu schwer sind, erzeugen Angst oder Rückzug. Flow entsteht in der Zone dazwischen (Csikszentmihalyi, 1990). Im Fremdsprachenunterricht bedeutet das differenzierte Aufgabenstellungen, die Anpassungen während der Bearbeitung erlauben. Skalierbare Aufgaben, Wahlmöglichkeiten in Länge, Komplexität oder sprachlichen Mitteln sowie gestufte Hilfen unterstützen diese Balance und fördern Kompetenzwahrnehmung (Ryan & Deci, 2000).

Unmittelbares Feedback ist eine weitere Schlüsselbedingung für Flow. Im Englischunterricht kann dieses Feedback durch Gesprächsverlauf, Peer-Reaktionen oder kurze Rückmeldungen der Lehrkraft erfolgen. Entscheidend ist, dass Feedback handlungsleitend ist und nicht den Arbeitsfluss unterbricht. Feed-forward-orientierte Rückmeldungen helfen Lernenden, im Flow zu bleiben, während stark bewertende oder unterbrechende Korrekturen Flow abbrechen können (Hattie & Timperley, 2007).

Flow wirkt angstregulierend, weil Aufmerksamkeit stark auf die Tätigkeit gerichtet ist und soziale Selbstbeobachtung in den Hintergrund tritt. Lernende sprechen, weil sie in der Aufgabe „drin“ sind, nicht weil sie sich zu Leistung zwingen. Dies erklärt, warum Flow-Zustände häufig mit erhöhter willingness to communicate einhergehen. Flow ersetzt Angst nicht, aber er relativiert sie funktional und macht sprachliches Handeln wahrscheinlicher (Dewaele & MacIntyre, 2014).

Flow ist episodisch, Motivation dagegen langfristig. Positiver Englischunterricht nutzt Flow-Episoden, um Motivation zu stabilisieren. Wiederholte Flow-Erfahrungen führen dazu, dass Lernende Unterricht als sinnvoll und bewältigbar erleben. Motivation wird so nicht durch externe Belohnung erzeugt, sondern durch erlebte Kompetenz und Sinn (Dörnyei, 2005).

6.4 Implementation & Teacher Development

Die Umsetzung von Flow-orientiertem Unterricht erfordert keine grundlegenden Strukturveränderungen, sondern bewusste Anpassungen bestehender Praxis. Ein sinnvoller Einstieg besteht darin, bestehende Aufgaben auf ihre Flow-Tauglichkeit zu prüfen. Lehrkräfte können sich fragen, ob Ziele klar sind, Feedback zeitnah erfolgt und Anpassungen möglich sind. Kleine Veränderungen, etwa die Reduktion von Unterbrechungen oder die Einführung klarer Arbeitsphasen, können bereits Wirkung zeigen. Kollegiales Micro-Coaching unterstützt diesen Prozess. Kurze Hospitationen mit fokussierten Beobachtungsfragen, etwa zur Beteiligung oder zum Zeitpunkt von Feedback, helfen, Flow-Bedingungen sichtbar zu machen. Teacher Development im Sinne von Positive Language Education versteht Flow nicht als Zusatz, sondern als Qualitätsindikator für gelungenes Unterrichtsdesign (Mercer & Dörnyei, 2020).

Folgende Check-Liste fasst diese zentralen Punkte der Aufgabenkonzeption kompakt zusammen und kann unterstützen die eigene Praxis zu reflektieren:

Task-Flow-Check

Sind folgende Aspekte bei der Aufgabe gegeben?

- Verständlichkeit (der Aufgabenstellung)
- Zielklarheit
- Strukturiertheit und Offenheit
- Skalierbarkeit bzgl. Komplexität (z. B. Scaffolding) und Länge
- Soziale Sicherheit

Haben Sie die Checklist parallel zum Lesen mental bereits getestet? Falls nein, nehmen Sie sich hierfür doch kurz die Zeit mit einem konkreten, von Ihnen häufig gewähltem Aufgabenformat und bewerten Sie so, wie dieses bzgl. Flow abschneidet: Erfüllt das bewertete Aufgabenformat alle 5 Aspekte oder können Sie Verbesserungsmöglichkeiten bei einem oder mehreren Kriterien identifizieren. Falls Zweiteres, dann lohnt sich sicher ein Blick auf das jeweilige Kriterium in folgender Darlegung von möglichen Adaptionansätzen. Wichtig: Sie entscheiden, was Sie einbinden wollen!

Task-Flow-Adaptionmöglichkeiten

- **Verständlichkeit fundieren** – Formulieren Sie um: Welches Kompetenzziel soll gefördert werden und wie ist dies für meine Lernenden sprachlich reduziert am besten zu formulieren?
- **Zielklarheit geben** – Geben Sie konkrete Zielerwartungen an die Hand: Welche Kriterien sollen erfüllt sein? Dies kann in Form von Kriterienkatalogen, Musterbeispielen oder spezifischen Aufgabenvorgaben (z. B. Umfang) erfolgen.
- **Strukturiertheit und Offenheit sichern** – Formulieren Sie Teilschritte und bieten Sie Wahlmöglichkeiten: Können Teilschritte (z. B. durch Teilaufgaben) eingebunden werden? Kann die Aufgabe inhaltlich, sprachlich oder auch formal (z. B. Sprachaufnahme vs. ausformulierter Text) differenziert werden?
- **Skalierbarkeit einbinden** – Berücksichtigen Sie verschiedene Leistungsniveaus: Können Sie Scaffolding-Elemente oder inhaltlich bzw. sprachlich komplexere Aufgabenstellungen im selben Format zusammenführen?
- **Soziale Sicherheit schaffen** – Gewährleisten Sie soziale Eingebundenheit: Welche alternative Sozialformen oder Abgabeformate (z. B. Einreichungen statt Vorstellungen) können herangezogen werden?

6.5 Fazit

Flow und Motivation sind zentrale Bausteine positiven Englischunterrichts, weil sie erklären, wann Lernende sich auf sprachliche Aufgaben einlassen und warum sie dabei bleiben. Flow beschreibt einen Lernzustand, in dem Herausforderung, Kompetenz, Zielklarheit und Feedback zusammenwirken. Motivation beschreibt die Bereitschaft, solche Zustände immer wieder aufzusuchen. Positiver Englischunterricht nutzt beide Konzepte, indem er Aufgaben, Feedback und Lernumgebungen so gestaltet, dass Flow wahrscheinlicher wird und Motivation langfristig stabilisiert wird. Flow ist dabei kein Luxus und kein Dauerzustand, sondern ein Zeichen dafür, dass Lernen unter günstigen Bedingungen stattfindet.

Literaturverzeichnis

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Lawrence Erlbaum.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press.
- Pekrun, R. (2006). The control–value theory of achievement emotions. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Kapitel 7

Feedback and Error Culture

Heiner Böttger

Abstract (Deutsch)

Fehler sind nicht das Gegenteil von Lernen, sondern dessen Rohdaten. In großen, heterogenen Klassen und unter Zeitdruck wird es jedoch anspruchsvoll, diese „Daten“ so zu nutzen, dass sie Lernende ermutigen, statt entmutigen. Dieses Kapitel zeigt, wie Feedback und Fehlerkultur im Englischunterricht so gestaltet werden können, dass Lernende häufiger sprechen, gezielter überarbeiten und Lehrkräfte zugleich entlastet werden. Leitend ist das prozessorientierte Dreischrittmodell von Hattie und Timperley (Feed-up, Feedback, Feed-forward): Wohin will ich? Wo stehe ich? Was ist der nächste Schritt? Ergänzt wird es durch Forschung zu korrigierender Rückmeldung im Fremdsprachenunterricht (mündlich und schriftlich), durch Konzepte dialogischen Feedbacks und Feedback Literacy sowie durch Befunde zu psychologischer Sicherheit und Leistungsempfinden. Der Praxisteil beschreibt konkrete Unterrichtsroutinen, Teacher-Talk-Muster, formative Mini-Tools und einfache Diagnoseindikatoren, mit denen sich eine lernproduktive Fehlerkultur Schritt für Schritt aufbauen lässt. Ergebnis ist ein Unterricht, in dem Fehler als bearbeitbare Zwischenstände gelten und Feedback als handlungsleitende Lernarchitektur wirkt.

Abstract (English)

Mistakes are not the opposite of learning, but rather its raw data. In large, diverse classes and under time pressure, however, it becomes challenging to use this “data” in a way that encourages rather than discourages learners. This chapter demonstrates how feedback and a culture of error in English instruction can be designed so that learners speak more frequently, revise their work more purposefully, and teachers are simultaneously relieved of some of the burdens. The guiding framework is Hattie and Timperley’s process-oriented three-step model (Feed-up, Feedback, Feed-forward): Where do I want to go? Where am I now? What is the next step? It is supplemented by research on corrective feedback in foreign language instruction (oral and written), by concepts of dialogic feedback and feedback literacy, as well as by findings on psychological safety and performance emotions. The practical section describes specific classroom routines, teacher-talk patterns, formative mini-tools, and simple diagnostic indicators that can be used to build a learning-productive error culture step by step. The result is a classroom in which errors are viewed as workable intermediate results and feedback functions as a learning architecture that guides action.

7.1 Einführung

Im Englischunterricht entscheidet nicht nur, was Lernende wissen, sondern ob sie Sprache tatsächlich verwenden. Viele Lernende können Aufgaben schriftlich korrekt lösen, ohne sich

mündlich einzubringen. Gerade dort, wo kommunikative Kompetenz entstehen soll, wird Unterricht jedoch schnell zur Bühne: Sprechen ist sichtbar, Fehler sind hörbar, und Rückmeldungen werden leicht als Urteil verstanden. Unter diesen Bedingungen kann eine einzelne Korrektur die Bereitschaft zu sprechen erhöhen – oder sie kann sie für den Rest der Stunde blockieren. Lehrkräfte erleben dieses Dilemma täglich. Sie wollen Genauigkeit fördern, aber sie wollen den Sprechfluss nicht „abwürgen“. Sie möchten ermutigen, aber sie dürfen Leistung nicht beliebig machen. Und sie müssen all das mit begrenzter Zeit, großen Klassen und sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen leisten.

Feedback ist dabei ein zentrales Werkzeug, aber auch ein Risiko. Forschung zeigt, dass Feedback große Effekte haben kann, wenn es zielbezogen, spezifisch und umsetzbar ist; gleichzeitig kann es wirkungslos oder sogar demotivierend sein, wenn es zu global, zu spät oder zu personenbezogen ausfällt (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). Im Fremdsprachenunterricht kommt hinzu, dass Feedback immer auch „face work“ ist: Es betrifft nicht nur die Sprache, sondern die Person im sozialen Raum des Klassenzimmers. Wenn Fehler als Bloßstellung erlebt werden, sinken willingness to communicate und Freude am Sprachhandeln; wenn Fehler als normaler Teil von Entwicklung gerahmt werden, steigen Beteiligung und Ausdauer (Dewaele & MacIntyre, 2014; MacIntyre et al., 1998).

Dieses Kapitel beantwortet eine Leitfrage, die für positiven Fremdsprachenunterricht zentral ist: Was bedeutet eine professionelle Feedback- und Fehlerkultur für einen positiven Englischunterricht – und wie trägt sie dazu bei? Feedback wird dafür nicht als „Kommentar“ am Rand verstanden, sondern als Lernarchitektur, die Ziele sichtbar macht, Fortschritt beschreibt und nächste Schritte konkretisiert. Fehlerkultur wird als emotional-sozialer Rahmen verstanden, in dem Lernende mutig genug werden, Sprache zu riskieren. Der Weg ist bewusst pragmatisch: theorieinformiert, aber auf Routinen fokussiert, die in 45-Minuten-Stunden funktionieren und Lehrkräfte nicht überfordern (sollten).

7.2 Theoretische Grundlagen und Evidenzbasis

Wirksames Feedback ist mehr als Rückmeldung – es ist Orientierung. Hattie und Timperley (2007) beschreiben Feedback als Prozess aus drei Fragen: Wohin gehe ich (Feed-up)? Wie komme ich voran (Feedback)? Was ist als Nächstes zu tun (Feed-forward)? Für den Englischunterricht ist diese Struktur besonders hilfreich, weil sie Leistung nicht relativiert, aber die Bearbeitung der Lücke zwischen aktuellem Stand und Ziel in den Mittelpunkt rückt. Shute (2008) fasst ferner zentrale Merkmale lernförderlichen Feedbacks zusammen: Es ist spezifisch, zeitnah, aufgabenbezogen, handlungsleitend und es vermeidet unnötige Bewertungssprache. Brookhart (2017) betont ähnlich, dass Feedback dann wirkt, wenn Lernende erkennen, was genau gelungen ist und wie sie es reproduzieren oder verbessern können. Entscheidend ist also nicht die Menge an Korrektur, sondern die Wahrscheinlichkeit, dass Rückmeldung zu einer nächsten Handlung führt.

Aus Sicht formativer Diagnostik ist Feedback zudem Teil eines Regelkreises: Unterricht erzeugt fortlaufend Evidenz darüber, was Lernende verstanden haben und was sie als Nächstes brauchen. Black und Wiliam (1998) beschreiben formative Assessments genau als diese Nutzung von Evidenz zur Anpassung von Lehr- und Lernhandlungen. In dieser Logik ist Feedback nicht „Anmerkung“, sondern eine Entscheidungshilfe: Die Lehrkraft erkennt Muster (z. B. wiederkehrende Wortstellungsfehler in Fragen), reagiert mit einem kurzen Mikro-Input oder mit einer Übungsschleife und überprüft anschließend, ob sich etwas verändert hat. Wiliam (2011) betont, dass kleine, häufige Rückmeldeschleifen oft wirksamer sind als seltene, große Korrekturen, weil Lernende im Prozess bleiben und der nächste Schritt zeitnah erfolgt. Für den Englischunterricht heißt das praktisch: Lieber wenige Kriterien konsequent beobachten, dazu sofortige Übungsgelegenheiten schaffen und Fortschritt sichtbar machen, als vieles zu markieren, das anschließend nicht mehr bearbeitet wird.

Ein klassischer Stolperstein im Schulalltag besteht darin, Feedback mit Lob oder mit Notenlogik zu verwechseln. Hattie und Timperley (2007) unterscheiden verschiedene Ebenen: Rückmeldung kann auf der Aufgabenebene (task), auf Prozessebene (process) oder auf der Ebene der Selbstregulation (self-regulation) ansetzen. Reines Personenlob („Du bist sprachbegabt“) oder reine Selbst-Ebene („Super!“) kann kurzfristig angenehm sein, aber selten präzise Lernhandlungen auslösen. Für einen positiven Englischunterricht ist das eine wichtige Unterscheidung: Positivität entsteht nicht durch pauschales Lob, sondern durch die Erfahrung, dass Lernende ihr sprachliches Handeln verbessern können und wissen, wie. Genau hier liegt die didaktische Kraft von Feed-forward: Es macht Fortschritt als nächsten Schritt greifbar.

Fehlerkultur bildet den emotionalen Rahmen, in dem Feedback interpretiert wird. Eine lernproduktive Fehlerkultur entsteht dort, wo Fehler als erwartbare Zwischenstände gelten, nicht als Defizite der Person. Hier wird häufig das Konzept psychologischer Sicherheit herangezogen: Menschen zeigen eher Lernverhalten und gehen eher Risiken ein, wenn sie nicht befürchten müssen, für Unsicherheit oder Fehler sozial bestraft zu werden (Edmondson, 1999). Übertragen auf den Englischunterricht bedeutet das: Wer befürchtet, ausgelacht zu werden, spricht weniger. Wer befürchtet, von der Lehrkraft abgewertet zu werden, produziert sichere Minimalbeiträge. Psychologische Sicherheit ist dabei keine „Nettigkeit“, sondern eine Bedingung für kommunikative Risikobereitschaft – und damit für Spracherwerb im kommunikativen Paradigma.

Die Control-Value-Theorie (Pekrun, 2006) erklärt, warum Fehlerkultur so wirkmächtig ist. Leistungsemotionen entstehen nach Pekrun aus wahrgenommener Kontrolle und wahrgenommenem Wert. Im Englischunterricht ist der Wert oft hoch, weil Sprache sozial sichtbar ist und Bewertungen unmittelbar erscheinen; Kontrolle kann jedoch niedrig sein, wenn Lernende keine Kriterien kennen, nicht wissen, was erwartet wird, oder Korrektur als unvorhersehbar erleben. Feed-up erhöht Kontrolle, weil Ziele und Kriterien transparent werden. Feed-forward erhöht Kontrolle, weil nächste Schritte konkret werden. Gleichzeitig beeinflusst Fehlerkultur den so-

zialen Wert des Sprechens: Wird Sprechen als Exploration gerahmt oder als Prüfung? Je mehr Unterricht Kommunikation als sinnvolle Handlung mit Entwicklungsperspektive darstellt, desto eher entstehen aktivierende Emotionen wie Interesse oder Hoffnung statt hemmender Emotionen wie Angst oder Scham (Pekrun, 2006). Im Kontext des Fremdsprachenlernens ist das eng verbunden mit *willingness to communicate* als situativer Bereitschaft, eine Sprache tatsächlich zu nutzen (MacIntyre et al., 1998) und mit *foreign language enjoyment* als positiver Emotion im Sprachhandeln (Dewaele & MacIntyre, 2014).

Für den Fremdsprachenunterricht kommt die Forschung zu korrigierender Rückmeldung hinzu. Lyster und Ranta (1997) unterscheiden Formen mündlicher *corrective feedbacks*, etwa *Recasts*, explizite Korrektur, *clarification requests*, *metalinguistisches Feedback* oder *Prompts*, die Lernende zur Selbstkorrektur anregen. Meta-Analysen zeigen, dass korrigierende Rückmeldung insgesamt lernwirksam sein kann, jedoch je nach Typ, Kontext und Lernstand unterschiedlich wirkt (Li, 2010; Lyster & Saito, 2010). *Prompts* führen häufig zu sichtbarerem Uptake, weil Lernende aktiv modifizieren müssen; *Recasts* sind oft flüssigkeitsfreundlich und sozial schonend, können aber überhört werden, wenn sie nicht salient sind. Für die Praxis folgt daraus kein Dogma („nur *Prompts*“ oder „nur *Recasts*“), sondern ein Prinzip der Passung: In kommunikativen Phasen wird Form so markiert, dass Interaktion weiterläuft; in Formfokus-Phasen wird Form gezielt herausgearbeitet, damit Lernende neue Muster stabilisieren.

Auch schriftliches Feedback ist didaktisch zentral und zugleich umstritten. Truscott (1996) argumentierte, grammatische Korrektur im Schreiben sei ineffektiv oder schädlich, während andere Arbeiten zeigen, dass fokussiertes, erklärtes Feedback mit Revision und Überarbeitung Lerneffekte unterstützen kann (Bitchener & Ferris, 2012; Ferris, 2004; Hyland & Hyland, 2006). Ein pragmatischer Schluss ist: Nicht „mehr Korrektur“ ist besser, sondern „bessere Korrektur“ – fokussiert, verständlich und mit Gelegenheit zur Anwendung. Diese Anwendung ist der Kern. Schreiben verbessert sich nicht durch Markierungen im Heft, sondern durch Überarbeitungsentscheidungen und durch wiederholte Gelegenheiten, dieselben sprachlichen Entscheidungen besser zu treffen.

Schließlich wird Feedback zunehmend als dialogischer Prozess verstanden. *Feedback Literacy* beschreibt die Fähigkeit, Rückmeldung zu verstehen, emotional zu verarbeiten, zu bewerten und in Handlungen zu übersetzen (Carless & Boud, 2018). Nicol und Macfarlane-Dick (2006) verbinden Feedback mit Selbstregulation: Lernende lernen, Ziele zu klären, den eigenen Stand zu monitoren und Strategien anzupassen. Für positiven Englischunterricht ist dieser Shift entscheidend: Feedbackkultur ist dann stabil, wenn Lernende nicht auf Korrektur „warten“, sondern Feedback aktiv nutzen – und wenn sie selbst Feedback geben und annehmen können, ohne dass Beziehungen darunter leiden.

Hier lohnt ein letzter theoretischer Akzent: Feedback und Fehlerkultur sind nicht nur Methodenfragen, sondern Fragen der Rollenverteilung. Wenn Rückmeldung ausschließlich „von oben“ kommt, bleibt sie abhängig von Lehrkraftzeit und von der Machtasymmetrie der Bewertung. Wird Feedback hingegen als gemeinsame Praxis aufgebaut, entstehen neue Routinen der Verantwortungsteilung: Lernende lernen, Kriterien anzuwenden, Rückmeldung sprachlich respektvoll zu formulieren und eigene Entscheidungen zu begründen. Das ist didaktisch anschlussfähig, weil genau diese Fähigkeiten kommunikative Kompetenz stützen: erklären, nachfragen, paraphrasieren, höflich widersprechen. Feedback ist damit selbst ein Sprachhandlungsfeld – und eine Chance, dass Englisch nicht nur Lerngegenstand, sondern Lernmedium wird.

7.3 Praxis

7.3.1 Feed-up, Feedback, Feed-forward als sichtbare Lernroutine

Eine positive Feedbackkultur beginnt nicht am Ende der Aufgabe, sondern davor. Feed-up bedeutet, dass Lernende vor dem Handeln wissen, wie eine gelungene Lösung aussieht. In der Praxis genügt oft ein Kriteriensatz und ein Mini-Modell. Vor einem Opinion Paragraph kann die Lehrkraft beispielsweise eine sehr kurze Beispielthese mit Begründung an die Tafel schreiben, die Klasse lässt zwei Markerwörter (z. B. because, therefore) markieren und benennt, was den Absatz „stark“ macht. Der entscheidende Schritt ist nicht die Erklärung, sondern die gemeinsame Sichtbarmachung. Gerade im Sprechen ist Feed-up häufig der unterschätzteste Hebel: Wenn Lernende wissen, dass sie „nur“ eine Position plus einen Grund plus eine Rückfrage liefern sollen, sinkt die Einstiegshürde. Die Aufgabe wird kontrollierbarer, und Kontrolle ist eine Voraussetzung für aktivierende Emotionen (Pekrun, 2006).

Feedback während der Arbeit sollte dann nicht wie ein Urteil wirken, sondern wie eine Wegmarke. Ein hilfreiches Muster ist die Kombination aus Anerkennung der Intention und einem präzisen Hinweis auf das Kriterium. Statt „Das ist falsch“ kann die Lehrkraft sagen: „I see what you mean. Your example is clear – now let’s tune the tense so it matches the timeline.“ Der Satz hält die Lernende im Gespräch und verbindet Bedeutung mit Form. Feed-forward macht den nächsten Schritt konkret, idealerweise in einer Form, die sofort ausprobiert werden kann: „Try it again, starting with ‘Yesterday...’ and then add one because-sentence.“ Dieser nächste Schritt ist klein, aber sichtbar. Lernende erleben nicht „Du hast versagt“, sondern „Du bist auf dem Weg“. Damit diese Logik nicht von der Tagesform abhängt, lohnt sich eine ritualisierte Sprache. Wenn im Unterricht regelmäßig die Frage „What is your next step?“ auftaucht, wird Entwicklung zur Normalität. Das kann in Mini-Reflexionen am Ende einer Stunde passieren oder mitten in einer Übungsphase als kurzer Stopp: Lernende notieren eine gelungene Entscheidung und eine Entscheidung, die sie beim nächsten Mal anders treffen wollen. Schon diese Mikrostruktur verändert den Fokus: weg von „richtig/falsch“ hin zu „noch nicht/als Nächstes“.

In großen Klassen hilft es, diese Routine als „Feedback-Zeitbudget“ zu denken. Statt in jeder Stunde überall zu korrigieren, plant die Lehrkraft bewusst einen kurzen Moment, in dem Rückmeldung sichtbar wird: zwei Minuten Zielklarheit am Anfang, drei Minuten Upgrade am Ende oder eine einzelne „next-step“-Runde in der Mitte. Das entlastet, weil Feedback nicht mehr permanent „nebenher“ laufen muss, sondern in klaren Fenstern stattfindet. Gleichzeitig stärkt es Fairness, weil alle Lernenden wissen, dass Rückmeldung nach transparenten Kriterien erfolgt. Gerade bei mündlichen Aufgaben kann die Lehrkraft mit einer einfachen Zielkarte arbeiten, die auf dem Tisch liegt: „One claim – one reason – one follow-up question.“ Wenn Lernende diese Struktur wiederholt erleben, sinkt kognitive Last, und Sprechzeit steigt.

7.3.2 Mündliches Corrective Feedback: Korrigieren ohne Bloßstellung und ohne Stopp

Mündliche Korrektur ist im Englischunterricht besonders heikel, weil sie mitten im Handeln stattfindet. Gleichzeitig ist sie unverzichtbar, wenn Genauigkeit nicht nur auf dem Papier existieren soll. Praktisch bewährt hat sich die klare Trennung zweier Modi: kommunikative Phasen, in denen Bedeutung Vorrang hat, und Formfokus-Phasen, in denen Genauigkeit bewusst trainiert wird. In kommunikativen Phasen sind Recasts und Clarification Requests oft geeignet, weil sie Interaktion fortsetzen. Wenn ein Lernender sagt „He go to school every day“, kann die Lehrkraft antworten: „Yes, he goes to school every day. What time does he go?“ Die Korrektur ist eingebettet, die Betonung macht die Form salient, und die Anschlussfrage signalisiert Interesse. Lernende erleben: Meine Idee zählt, und ich bekomme eine sprachliche Hilfe, ohne dass ich „aus dem Spiel“ falle.

In Formfokus-Phasen können Prompts und metalinguistische Hinweise wirkungsvoller sein, weil sie Selbstkorrektur anregen. Ein kurzer Hinweis wie „Third person –s?“ oder „Try that as a question“ ist klein genug, um nicht zu demütigen, aber klar genug, um Verarbeitung auszulösen. Die Forschung deutet an, dass Prompts häufiger zu Uptake führen als reine Modellierung, weil Lernende die Form selbst rekonstruieren müssen (Li, 2010; Lyster & Saito, 2010). Für den Unterricht heißt das: Wo Lernende die Struktur grundsätzlich kennen, aber im Sprechen „abrutschen“, lohnt sich Selbstkorrektur. Wo die Struktur neu ist, braucht es eher Modellierung und Übungsgelegenheiten.

Eine besonders praxistaugliche Routine ist Delayed Error Correction. Während einer Sprechphase notiert die Lehrkraft typische Formen anonym, ohne zu unterbrechen. Am Ende schreibt sie drei bis fünf Sätze an die Tafel, die gemeinsam verbessert werden. Entscheidend ist das Framing: nicht „Fehlerjagd“, sondern „Upgrade“. Die Lehrkraft kann dabei bewusst auch gelungene Formulierungen sammeln und als „golden sentences“ zeigen. So wird Korrektur nicht mit Defizit gekoppelt, sondern mit Entwicklung. Lernende lernen: Fehler sind Daten; gute Formulierungen sind Modelle. Beide sind Teil der Stunde. Wichtig ist dabei die bewusste Selektivität. Nicht jeder Fehler ist in jeder Phase lernrelevant. Eine hilfreiche Faustregel lautet: In Fluency-Phasen

wird nur korrigiert, wenn Verständlichkeit leidet oder wenn eine Form gerade „im Fokus“ der Einheit steht. Alles andere kann gesammelt und später bearbeitet werden. Diese Selektivität schützt nicht nur Motivation, sondern erhöht auch die Wirksamkeit, weil Lernende nicht in einem Korrekturfeuer untergehen. Wer zu viel korrigiert, signalisiert ungewollt: Sprache ist vor allem Fehlervermeidung. Wer gezielt korrigiert, signalisiert: Sprache ist Bedeutung – und wir verbessern Form dort, wo es als nächster Schritt wirklich zählt.

7.3.3 Schriftliches Feedback: Revision ermöglichen, statt nur markieren

Schriftliches Feedback wird im Schulalltag oft als Korrekturleistung der Lehrkraft verstanden: möglichst viele Fehler markieren, damit Lernende „sehen“, was falsch war. Das Problem ist, dass Markierungen ohne Überarbeitung wenig Lernwirkung entfalten. Deshalb sollte schriftliches Feedback konsequent revisionsorientiert gestaltet werden. Fokussiertes Feedback bedeutet, dass die Lehrkraft sich pro Text auf wenige Aspekte konzentriert, die gerade lernrelevant sind. In einer Einheit zu argumentativem Schreiben kann der Fokus etwa auf Kohärenzmarkern und Begründungslogik liegen; in einer späteren Einheit kann der Fokus auf Zeitformen oder Artikelgebrauch verschoben werden. Wichtig ist, dass Lernende vorab wissen, worauf geachtet wird (Feed-up) und dass sie nach dem Feedback wissen, was sie konkret ändern sollen (Feed-forward).

In der Praxis reicht oft eine einzige klare „Mission“ pro Text. Die Lehrkraft schreibt beispielsweise: „Stärke: Deine Beispiele sind überzeugend. Next step: Baue zwei klare Verknüpfungen mit because/therefore ein und streiche Wiederholungen.“ Das Feedback ist kurz, aber es zeigt, was bereits wirkt, und es setzt einen bearbeitbaren Fokus. Hier hilft die Single-Point-Rubric, weil sie automatisch in Stärken und nächste Schritte strukturiert. Sie benennt wenige Kriterien und lässt Raum für kurze Kommentare, ohne dass die Lehrkraft jeden Fehler markieren muss. Das reduziert Arbeitslast und erhöht Klarheit für Lernende.

Der eigentliche Schlüssel ist die Überarbeitungsphase. Ohne Revision bleibt Feedback „tote Schrift“. Eine wirksame Routine ist: Erstfassung abgeben, kurzes Feedback bekommen, gezielte Revision durchführen, dann eine Mini-Abgabe der überarbeiteten Stelle. Lehrkräfte müssen nicht jedes Mal den ganzen Text erneut lesen; oft reicht es, nur die revidierte Passage zu prüfen. Diese Logik verändert die Kultur: Texte sind nicht „fertig“, sondern „in Arbeit“. Genau das entdramatisiert Fehler. Ein Fehler ist nicht der Beweis von Unfähigkeit, sondern ein Hinweis auf eine Stelle, die noch nicht stabil ist.

Damit diese Logik im Alltag tragfähig bleibt, lohnt sich eine Feedback-Ökonomie. Lehrkräfte können schriftliche Rückmeldungen variieren: mal ein kurzer Randkommentar, mal ein Satz als Modell, mal ein 30 Sekunden-Audiofeedback mit einer „Medal“ (Stärke) und einer „Mission“ (nächster Schritt). Entscheidend ist nicht das Medium, sondern die Handlungsaufforderung. Hyland und Hyland (2006) zeigen, wie stark die Tonalität schriftlicher Kommentare wirkt; gerade in einer positiven Fehlerkultur sollten Kommentare Entwicklung adressieren („Your argument

is clearer here; now strengthen the link between ideas“) statt Defizite zu katalogisieren. Wenn Überarbeitung fester Bestandteil ist, wird Feedback automatisch respektvoller, weil es auf Veränderbarkeit verweist.

Auch Reformulierung kann sinnvoll sein, wenn sie als Lernmaterial genutzt wird. Die Lehrkraft formuliert einen schwierigen Satz in einer verbesserten Version um; Lernende markieren, was verändert wurde und warum. Dadurch entsteht Noticing, das für Sprachentwicklung zentral ist. Wichtig ist, dass Reformulierung nicht als „einzige richtige Lösung“ erscheint, sondern als eine mögliche bessere Entscheidung. Gerade in Englisch kann die Lehrkraft zeigen, dass mehrere Varianten funktionieren, aber unterschiedlich klingen. Das stärkt Sprachgefühl und reduziert Perfektionismus.

7.3.4 Peer- und Self-Feedback: Feedback Literacy als Teil der Sprachkompetenz

Eine positive Fehlerkultur ist langfristig nur stabil, wenn Feedback nicht ausschließlich von der Lehrkraft abhängt. Peer-Feedback und Self-Feedback sind keine Zusatzspiele, sondern entlasten und professionalisieren Lernprozesse. Sie gelingen allerdings nur, wenn sie strukturiert und sicher sind. Ein einfaches Protokoll wie WWW/EBI („What went well“ und „Even better if“) zwingt zu konkreten Beobachtungen und einem nächsten Schritt. Die Herausforderung besteht darin, Peer-Feedback von „Ich finde ...“ zu „Ich sehe ...“ zu bewegen. Das gelingt, wenn Kriterien sichtbar sind und wenn Feedback sprachlich gerahmt wird. Eine Klasse kann beispielsweise Satzstarter bekommen wie: „Your message is clear because ...“, „One place you could improve is ...“, „A next step could be ...“. Damit wird Feedback zu einer sprachlichen Handlung, nicht zu einer persönlichen Bewertung.

Feedback Literacy (Carless & Boud, 2018) bedeutet zudem, dass Lernende Rückmeldungen emotional verarbeiten können. Gerade im Englischunterricht erleben viele Lernende Korrektur als Kränkung. Hier helfen Mikro-Routinen, die Selbsttalk normalisieren. Wenn Lernende lernen, innerlich oder schriftlich zu formulieren „Not yet – next step“, wird Fehlerkultur zu Selbstregulation. Nicol und Macfarlane-Dick (2006) zeigen, dass Feedback besonders wirksam ist, wenn Lernende aktiv mit Kriterien arbeiten und ihre eigenen Strategien anpassen. Im Unterricht kann das sehr konkret aussehen: Lernende markieren im eigenen Text zwei Stellen, auf die sie stolz sind, und eine Stelle, die sie gezielt verbessern wollen. Anschließend vergleichen sie diese Einschätzung mit dem Feedback der Lehrkraft oder der Peers. Dadurch entsteht agency. Die Lehrkraft muss nicht alles finden; Lernende lernen, es selbst zu sehen.

Ein weiterer Vorteil von Peer- und Self-Feedback ist die Entlastung der Lehrkraft in großen Klassen. Wenn Lernende lernen, in kurzen Feedbackschleifen zu arbeiten, entstehen mehr Überarbeitungen bei weniger Lehrercommentaren. Das ist keine Delegation von Verantwortung, sondern Kompetenzaufbau: Feedback geben und nehmen ist Teil von Kommunikation – und damit Teil des Fremdsprachenlernens.

Damit Peer-Feedback nicht oberflächlich bleibt, braucht es kurze Kalibrierung. Lehrkräfte können ein anonymisiertes Beispiel zeigen und mit der Klasse modellieren, wie eine hilfreiche Rückmeldung klingt. Danach vergleichen zwei Paare ihre Kommentare: Welche Rückmeldung ist konkret? Welche ist umsetzbar? Welche bleibt zu vage? Diese Metaebene kostet wenige Minuten, verbessert aber die Qualität deutlich und schützt Beziehungen, weil Normen geklärt werden. Gerade in sensiblen Lerngruppen kann es außerdem sinnvoll sein, Peer-Feedback zunächst auf Stärken zu begrenzen und erst später „even better if“-Anteile einzuführen. So entsteht Vertrauen, bevor Kritik geübt wird.

7.3.5 Sprache, Rituale und „face-saving“: die Kultur hinter der Korrektur

Fehlerkultur entsteht im Ton. Im Fremdsprachenunterricht ist der soziale Aspekt besonders stark, weil Sprache Identität berührt. Eine korrigierende Rückmeldung kann das Gesicht wahren oder bedrohen. Konzepte der Höflichkeitsforschung helfen zu verstehen, warum manche Korrekturen entmutigen, obwohl sie fachlich korrekt sind (Brown & Levinson, 1987). Ein face-saving Teacher Talk validiert zunächst die Bedeutung und bietet dann eine sprachliche Hilfe. Es unterscheidet zwischen Person und Produkt. Es setzt nicht auf Ironie oder öffentliches Bloßstellen. Und es gibt Lernenden eine zweite Chance.

Konkrete Routinen unterstützen diese Kultur, weil sie Vorhersagbarkeit schaffen. Wenn Lernende wissen, dass nach jeder Sprechphase eine kurze Upgrade-Phase kommt, dann wird Korrektur normal. Wenn Lernende wissen, dass es in Schreibphasen immer eine Revision gibt, dann wird Feedback erwartbar. Und wenn Lernende wissen, dass die Lehrkraft Fehler als Daten behandelt, dann sinkt die Angst, sich zu melden. Damit steigen willingness to communicate und häufig auch Freude am Sprachhandeln (Dewaele & MacIntyre, 2014). Die Kultur ist dabei nicht „weich“, sondern professionell: Sie verbindet hohe Erwartungen mit Unterstützung, indem sie Entwicklung sichtbar macht. Die Lehrkraft bleibt anspruchsvoll, aber sie ist vor allem präzise: Sie korrigiert nicht alles, sondern das, was als nächster Schritt wirklich zählt.

Ein zusätzlicher, oft unterschätzter Hebel ist Modelllernen. Wenn Lehrkräfte gelegentlich eigene sprachliche „Versehen“ nutzen („I said it the wrong way – let me repair that“) und dabei freundlich bleiben, wird Reparatur als normaler Bestandteil von Kommunikation sichtbar. Das passt zu einer interaktionalen Sicht auf Sprache: Missverständnisse und Reparaturen gehören zum Sprechen dazu, auch in der Erstsprache. Wer diese Reparaturkompetenz im Unterricht kultiviert, stärkt nicht nur Genauigkeit, sondern auch Mut, weil Lernende erleben, dass man in Echtzeit korrigieren darf, ohne das Gesicht zu verlieren. Genau dieser Mut ist eine Kernressource für positive, kommunikative Englischstunden.

7.4 Implementation & Teacher Development

Eine positive Feedback- und Fehlerkultur entsteht nicht durch eine einmalige Methode, sondern durch konsequente kleine Schritte. Für die Umsetzung im Schulalltag ist es hilfreich, sich auf wenige Routinen zu konzentrieren, die dauerhaft tragfähig sind. Ein realistischer Start besteht darin, in der ersten Woche konsequent Feed-up sichtbar zu machen: pro Stunde ein klares Ziel, ein kurzes Beispiel und ein Kriterium, das gemeinsam angeschaut wird. Damit steigt wahrgenommene Kontrolle, und viele Korrekturprobleme lösen sich bereits, weil Lernende besser wissen, worauf sie achten sollen. In der zweiten Woche kann eine Delayed-Error-Correction-Routine eingeführt werden, die Sprechfluss schützt und zugleich Genauigkeit trainiert. In der dritten Woche wird schriftliches Feedback revisionsorientiert umgestellt, etwa durch eine Single-Point-Rubric und eine verpflichtende Überarbeitungsrunde, die nur eine Passage betrifft. In der vierten Woche kann Peer-Feedback mit einem sicheren Protokoll etabliert werden, damit Feedback nicht nur von der Lehrkraft getragen wird.

In jeder dieser Wochen sollte die Lehrkraft bewusst nur eine Variable verändern. Das verhindert Überforderung und macht Effekte sichtbar. Gerade bei Feedback lohnt sich zudem ein Blick auf Arbeitsbelastung: Eine neue Routine ist nur dann „positiv“, wenn sie auch für Lehrkräfte tragfähig ist. Deshalb ist die Frage „Was lasse ich weg, wenn ich das neu einführe?“ Teil professioneller Planung. Viele Lehrkräfte gewinnen Zeit, wenn sie von flächendeckender Fehlerkorrektur zu fokussierter Rückmeldung wechseln und stattdessen mehr Revision verlangen. Die Arbeit verlagert sich von „alles finden“ zu „gezielt weiterführen“ – und das ist didaktisch wirksamer.

Professionalisierung gelingt leichter, wenn sie kollegial begleitet wird. Micro-Coaching kann sehr klein sein: Eine Kollegin hospitiert zehn Minuten lang mit einer einzigen Beobachtungsfrage, etwa wie häufig Feed-forward statt reiner Korrektur vorkommt, ob Lernende nach Prompts zur Selbstkorrektur kommen oder ob Revision tatsächlich stattfindet. Danach folgt ein kurzes Gespräch, das nicht bewertet, sondern nachsteuert: eine Beobachtung, eine Hypothese, ein nächster Schritt. So wird Feedbackkultur zu einem professionellen Lernprozess der Lehrkraft und nicht zu einer Frage persönlicher „Strenge“ oder „Nettheit“.

Mini-Indikatoren helfen, Wirkung sichtbar zu machen, ohne großen Aufwand zu erzeugen. In einer Klasse kann regelmäßig eine kurze Selbsteinschätzung erhoben werden, wie bereit Lernende waren zu sprechen (WTC) und wie sehr sie die Sprechphase genossen haben (FLE) (MacIntyre et al., 1998; Dewaele & MacIntyre, 2014). Ergänzend kann die Lehrkraft über zwei Wochen notieren, wie oft Selbstkorrekturen auftreten oder wie viele Revisionen tatsächlich gemacht wurden. Diese Daten dienen nicht der Kontrolle, sondern der Justierung. Wichtig ist Transparenz und Schutz: Bei Delayed Error Correction werden Fehler anonymisiert, Peer-Feedback bleibt kriterial und respektvoll, und niemand wird zur öffentlichen Selbstdemontage gezwungen. So bleibt die Fehlerkultur leistungsorientiert und zugleich sicher.

Wer die eigene Feedbacksprache entwickeln möchte, kann außerdem mit sehr kleinen Selbstbeobachtungen arbeiten. Ein kurzer Audio-Mitschnitt einer Sprechphase (nur Lehrkraftstimme) oder ein Strichlistenprotokoll („Wie oft habe ich ‚wrong‘ gesagt? Wie oft ‚next step‘?“) reicht, um Muster zu erkennen. Im kollegialen Austausch können daraus neue Satzstarter entstehen, die zur eigenen Persönlichkeit passen. Teacher Development heißt hier nicht, eine perfekte Feedbacksprache zu imitieren, sondern eine konsistente, respektvolle und kriteriale Sprache aufzubauen, die zu den eigenen Klassen passt.

7.5 Fazit

Eine positive Fehlerkultur macht aus Fehlern Wegweiser und aus Feedback Lernarchitektur. Im Englischunterricht entscheidet dieser Rahmen darüber, ob Lernende Sprache riskieren oder vermeiden. Forschung zeigt, dass Feedback dann wirkt, wenn es zielbezogen, spezifisch und handlungsleitend ist und wenn Lernende Gelegenheit haben, es anzuwenden (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet das: Feed-up schafft Kontrolle, Feedback beschreibt den Stand bezogen auf Kriterien, und Feed-forward macht den nächsten Schritt klein genug, um ihn sofort zu gehen. Korrigierende Rückmeldung kann Sprache entwickeln, wenn sie zur Situation passt und das Gesicht der Lernenden schützt; sie kann Beteiligung blockieren, wenn sie als öffentliches Urteil erscheint (Li, 2010; Lyster & Ranta, 1997).

Der pragmatische Take-away ist: Schon wenige Routinen verändern das Klima spürbar. Eine Delayed-Error-Correction-Phase, eine revisionsorientierte Schreibschleife und ein begrenztes Set an Teacher-Talk-Mustern reichen oft, um Angst zu senken und Beteiligung zu erhöhen. Positiver Fremdsprachenunterricht bedeutet dabei nicht weniger Anspruch, sondern bessere Bedingungen für Anspruch: Sicherheit, Klarheit und nächste Schritte. Langfristig wirkt diese Kultur auch über einzelne Aufgaben hinaus. Lernende entwickeln ein Sprachlern-Selbstbild, in dem Korrektur nicht als Angriff, sondern als Unterstützung gelesen wird. Sie lernen, Rückmeldung zu nutzen, statt sie zu fürchten. Für Lehrkräfte entsteht eine Unterrichtslogik, die Leistung sichtbar macht, ohne über Angst zu steuern. Genau darin liegt ein Kern positiver Fremdsprachendidaktik: anspruchsvolles Lernen in einem Klima, das Fehler als Teil von Entwicklung anerkennt. Wer klein startet, konsequent nachsteuert und Lernende in Feedbackprozesse einbindet, etabliert eine Fehlerkultur, in der Lernen sichtbar wird – und Sprechen wahrscheinlicher.

Literaturverzeichnis

- Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students* (2nd ed.). ASCD.

- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- Ferris, D. (2004). The “grammar correction” debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (And what do we do in the meantime ...?). *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 49–62.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback in second language writing: Contexts and issues. *Language Teaching*, 39(2), 83–101.
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309–365.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
- Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265–302.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
- Pekrun, R. (2006). The control–value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327–369.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree.

Kapitel 8

Positive Communication

Lenya Wollny

Abstract (Deutsch)

Hochwertiger Unterricht zeichnet sich in der Regel durch hervorragende Lehrmethoden, ansprechende Materialien und ein effektives Klassenmanagement aus – doch ein entscheidender Faktor wird oft übersehen: die im Unterricht verwendete Sprache. Der bewusste Einsatz von Sprache kann den Unterricht erheblich verbessern, vorausgesetzt, positive Kommunikation wird mit einer konstruktiven Fehlerkultur als zentralem pädagogischem Element kombiniert. Dieser Artikel befasst sich eingehend mit diesen Konzepten.

Die Sprache der Lehrkräfte spielt eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung des Lernumfelds, der Motivation der Schüler, der Förderung ihrer Lernbereitschaft und der Stärkung ihres Engagements. Sie verbessert zudem die allgemeine Kommunikationsbereitschaft und fördert die Freude am Fremdsprachenlernen. Angesichts des tiefgreifenden Einflusses der Kommunikation auf das Lernen benötigen Pädagoginnen und Pädagogen praktische Anleitungen dazu, wie bestimmte Sprachwahlen Lernprozesse beeinflussen. Dieser Artikel bietet konkrete Strategien zur effektiven Integration positiver Kommunikation in die Unterrichtspraxis, mit besonderem Fokus auf den Englischunterricht. Wichtig ist, dass die Diskussion über die Lehrerinnen- und Lehreransprache hinausgeht und auch die Kommunikation unter Gleichaltrigen sowie die Selbstgespräche einbezieht, wobei deren ebenso bedeutende Rolle bei der Förderung eines positiven Lernklimas hervorgehoben wird.

Abstract (English)

High-quality lessons are typically defined by excellent teaching methods, engaging materials, and effective classroom management – yet one crucial factor is often overlooked: the language used in instruction. Intentional use of language can significantly enhance teaching, provided that positive communication is combined with a constructive error culture as a core pedagogical element. This article explores these concepts in depth.

Teachers' language plays a decisive role in shaping the learning environment, motivating students, fostering their willingness to learn, and promoting engagement. It also enhances overall communicative readiness and supports foreign language enjoyment. Given the profound impact of communication on learning, educators require practical guidance on how specific language choices influence learning processes. This article provides concrete strategies for integrating positive communication effectively into classroom practice, with a particular focus on English language teaching. Importantly, the discussion extends beyond teacher talk to include peer and self-directed talk, highlighting their equally significant roles in promoting a positive learning climate.

8.1 Der blinde Fleck im (Englisch-)Unterricht

Kennen Sie das? Es ist 8:00 Uhr. Sie betreten Ihre Klasse und blicken in zumeist unmotivierte Gesichter. Ihre Schülerinnen und Schüler sitzen auf ihren Stühlen mit gesenkten Blicken, verschränkten Armen und signalisieren Ihnen so, dass sie viel lieber woanders wären. Sie starten trotzdem mühsam die Stunde, die sie so gut vorbereitet haben. Die Lernziele stimmen. Die Methoden stimmen. Die Materialien stimmen. Aber irgendwas anderes, Unsichtbares, fehlt, denn ihre Worte prallen von den Schülerinnen und Schülern ab wie Regentropfen auf Glas. Sie fragen sich also: „Was mache ich falsch?“, „Was fehlt mir?“

Die Antwort auf diese Fragen liegt nicht in neuen methodischen Verfahren, ihrer Unterrichtsplanung oder den Arbeitsformaten. Vielmehr findet man sie in einem Hebel, der wohl erstmals unscheinbar ist und im alltäglichen Schulunterricht meist übersehen wird: die Sprache der Lehrkraft.

Genau dieser Variable wird jedoch meist wenig oder gar keine bewusste Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl Sprache einen der stärksten Einflussfaktoren auf Lernprozesse darstellt (Sambanis & Ludwig, 2025). Die Begründung hierfür liegt auf der Hand. Lehrkräfte stehen allgemein unter hohem Druck, angemessene Aufgabenformate zu verwenden, innovative Materialien zu erstellen und dann passende Methoden zu finden. Hierbei tritt die Sprache, die im Unterricht angewendet wird, oft in den Hintergrund. Sprachliche Reaktionen der Lehrkräfte sind meist reaktiv, und ebenso wenig intentional wie bedacht. Da durch Sprache, insbesondere natürlich durch positive Kommunikation, die Motivation, die Lernbereitschaft und viele weitere Faktoren, um die es sich im Folgenden handeln wird, gefördert wird, ist es wichtig, dass Strategien erlernt werden, wie positive Kommunikation angewandt werden kann (Städeli, 2025). In dem vorherigen Buchkapitel konnten Sie bereits Informationen über die positive Lehrkraft im Allgemeinen sammeln, nun soll aber detailliert auf die Punkte positive Kommunikation und Fehlerkultur sowie die positive Psychologie, die hinter diesen Konzepten steht, eingegangen werden. Im Vier-Räume-Modell bildet Sprache nämlich den sprachlichen Raum, was bedeutet, dass sie nicht nur bloßer Begleiter von Unterricht ist, sondern eben einen eigenen Raum bildet. Dieser Raum kann aktiv von Ihnen, als Lehrkräfte, gestaltet werden. Allein die dadurch entstehenden bereits genannten positiven Aspekte motivieren dazu positive Kommunikation auszuprobieren und sie im Unterricht umzusetzen. Allerdings konzentriert sich dieser Artikel nicht ausschließlich auf Lehrerkommunikation, sondern betrachtet zudem Peer- und Selbstgespräche und deren Einflüsse auf Lernprozesse. Ziel dieses Artikels ist es nämlich zu zeigen, wie Lehrer-, Peer- und Selbstgespräche gestaltet werden können, dass sie Sicherheit, Motivation und die Beteiligung im Unterricht, insbesondere im Englischunterricht, fördern. Denn, wer Sprache bewusst gestaltet, wird nicht nur eine positive Veränderung des Unterrichts bemerken, sondern auch eine der Lernenden.

8.2 Was Forschung über Sprache im Unterricht zeigt

Was ist positive Kommunikation eigentlich?

Sodass man als Lehrkraft in der Lage ist, Sprache bewusst einzusetzen, um Lernprozesse zu fördern, reicht es nicht aus auf Intuition oder frühere Erfahrungen zu vertrauen. Positive Psychologie, und somit die positive Kommunikation, beruht nämlich auf klaren Mustern, die durch gezielt ausgewählte Modelle beschreibbar sind. Doch was ist Kommunikation überhaupt und was zeichnet sie dann als positiv oder gelungen aus? Wenn Menschen kommunizieren, gibt es einen Sender und einen Empfänger. Der Sender teilt etwas mit: Das können Gefühle, Wünsche oder reine Sachinformationen sein. Diese Mitteilung wird nun codiert, um den Empfänger zu erreichen. Es wird also ein Signal gesendet, was mithilfe von Sprache, Schrift, aber auch von Mimik und Gestik möglich ist. Der Empfänger decodiert, also entschlüsselt nun das Signal wieder, um die Botschaft zu verstehen. Daraufhin kann er reagieren. Kommunikation kann also nicht nur durch Sprache oder Schrift, also verbal, erfolgen, sondern ebenso paraverbal durch beispielsweise die Stimmlage, oder nonverbal durch Gestik und Mimik erfolgen (Geipel, 2021). Diese verschiedenen Aspekte und Arten von Kommunikation werden in diesem Kapitel beleuchtet. Das Leitthema dieses Textes stellt aber nicht lediglich die Kommunikation dar, sondern die positive Kommunikation. Aber was steckt hinter diesem Adjektiv? Positive Kommunikation ist ein wertschätzender, respektvoller und lösungsorientierter Ansatz, der auf Empathie und klaren Formulierungen basiert. Sie, als Lehrkraft, haben das erreicht, wenn durch ihre Kommunikation im Klassenzimmer ein Gefühl von Stolz, Glück und Zufriedenheit herrscht (Städli, 2025). Aber wie genau komme ich an dieses Ziel? In dem folgenden Kapitel werden zunächst Modelle und Theorien aufgezeigt, um ein reflektiertes Handeln bezüglich der Kommunikation im Unterricht, insbesondere im Englischunterricht, zu ermöglichen.

PERMA beginnt mit Sprache

Die Positive Psychologie nahm über die letzten Jahrzehnte einen entscheidenden Posten in der Unterrichtsforschung ein. Martin Seligman, der zunächst zu Depressionen geforscht hatte, lenkte dann seine Forschung auf das Positive und gilt seitdem als Begründer der Positiven Psychologie (Pentz, 2025). Wichtig ist, dass Positive Psychologie aber, obwohl es der Name vermuten lässt, nicht nur Positives enthält.

Vielmehr geht es um die persönliche Haltung und das Menschenbild (Dobler, 2023). Wenn man das auf den Schulkontext umwälzt, wäre eine zentrale Frage, die sich die Positive Psychologie stellt, wie Schülerinnen und Schüler sich entfalten, ihr ganzes Potenzial ausschöpfen (Pentz, 2025) und sich verwirklichen können (Becker, 2024). Hier wird direkt klar, dass es um Wachstum geht, genauer gesagt um das Wachstumspotenzial der Lernenden (Becker, 2024).

Damit diese theoretischen Ideen der Positiven Psychologie im schulischen Alltag integriert werden können, entwickelte Seligman das PERMA-Modell. Sie, als Lehrkräfte, erhalten dadurch eine praxisnahe Orientierung, um Wohlbefinden, Motivation und Lernbereitschaft zu fördern, was besonders durch positive Kommunikation erreicht werden kann. Genau fünf Faktoren, die durch das PERMA-Modell beschrieben werden, stellen wichtige Elemente hierfür dar.

1. **Positive Emotions (P):** Hierunter versteht man nicht nur das Ausbleiben von negativen Emotionen, sondern es sollen positive Emotionen, wie Stolz, Glück und Zufriedenheit gefördert werden, um bei den Schülerinnen und Schülern optimistisches Denken anzuregen.
2. **Engagement (E):** Mit Engagement ist auch die Motivation der Lernenden gemeint. Als Lehrkraft stehen Sie in der Verantwortung, Ihre Schülerinnen und Schüler zu motivieren und zu erreichen, dass sie ihre Aufgaben gerne erfüllen.
3. **Relationships (R):** Beziehungen stellen den sozialen Faktor dar. Vor allem in der Schule sind gute Beziehungen zwischen Mitschülern und Lehrpersonen grundlegend für einen positiven Bezug zu Schule.
4. **Meaning (M):** Meaning steht für den Sinn und die Relevanz, die Schülerinnen und Schüler in dem Lernstoff erkennen.
5. **Accomplishment (A):** Erfolgserlebnisse bilden einen wichtigen Bestandteil des gesamten Lebens. Nur so erhalten wir Bestätigung für unseren erbrachten Aufwand. Das stärkt wiederum Selbstdisziplin (Becker, 2024).

Nun aber stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte diese Dimensionen im Unterricht aktiv unterstützen können. Die Antwort hierfür liegt in dem Leitthema dieses Artikels: der positiven Kommunikation.

Positive Emotionen (P) können bei den Schülerinnen und Schülern beispielsweise durch Lob, Ermutigung und humorvollen Formulierungen, die die Stimmung lockern, gestärkt werden. Um die Motivation (E) anzuregen, braucht es klare Anweisungen und eine motivierende Sprache (Bach & Hagenauer, 2025). Validierende Rückmeldungen werden die Beziehungen (R) fördern, Sinnvermittlung im Unterricht wird Meaning (M) unterstützen und eine positive Feedbackkultur, auf die noch eingegangen wird, stärkt das Gefühl von Erfolgserlebnissen (A).

Besonders durch den ersten Faktor Positive Emotionen (P), wird deutlich, dass Sprache eng mit Emotionen verbunden ist. Ihre Emotionen beeinflussen nämlich Lernprozesse und Lernergebnisse Ihrer Schülerinnen und Schüler. Vor allem ihr Enthusiasmus, also im Allgemeinen ihre Freude am Unterrichten, ist erstmals abhängig von Ihrer Motivation, die wiederum die Ihrer Schülerinnen und Schüler bestimmt (Bach & Hagenauer, 2025).

Wie Teacher Talk Emotionen überträgt

Es lassen sich zwei Arten von Enthusiasmus nennen: Der nonverbale Ausdruck des erlebten Enthusiasmus und das enthusiastische verbal-instruktionale Verhalten der Lehrperson. Ersteres bezieht sich auf die Mimik, Gestik und Bewegung. Zweiteres betrachtet vor allem die Sprache der Lehrkraft, die in diesem Artikel den Hauptbestandteil ausmacht.

Dieser Enthusiasmus und diese Emotionen lassen sich auf zwei verschiedene Weisen auf die Lernenden übertragen. Entweder übertragen Lehrkräfte ihre Emotionen direkt durch ihr emotionales Erleben und dessen Ausdruck auf die Schülerinnen und Schüler oder indirekt, wenn Emotionen der Lehrkraft den Unterricht und die Unterrichtsstrategien, die ergänzen, was eben indirekt Schülerinnen und Schüler motiviert und aktiviert (Bach & Hagenauer, 2025).

Ein zentrales Prinzip ist die emotionale Ansteckung: Positive Emotionen der Lehrkraft, die vor allem durch Sprache zum Ausdruck kommen, können Schülerinnen und Schüler inspirieren, Engagement und Beteiligung zu zeigen. Gleichzeitig wirken aber auch sogenannte Rückkopplungseffekte, da das Verhalten und die Emotionen der Lernenden wiederum die Emotionen der Lehrperson beeinflussen. Besonders wirksam ist, um positive Emotionen hervorzurufen, der gezielte Einsatz von validierender Sprache bei Feedback und Lob, da dies die Motivation steigert. Im Gegensatz dazu kann abwertende Sprache das Selbstwertgefühl senken und zu Demotivation führen (Bach & Hagenauer, 2025).

Positive Kommunikation als Emotionsregulation: Control-Value Theory

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass Emotionen im Unterricht nicht isoliert stehen, sondern entscheidend durch die Sprache und das Auftreten der Lehrkraft beeinflusst werden. Ein anderes Modell, die Control-Value Theory, erklärt uns woher und unter welchen Bedingungen positive oder negative Leistungsemotionen überhaupt entstehen und was für Auswirkungen diese in Leistungskontexten haben. Laut Pekrun (2006) kommen Leistungsemotionen nicht zufällig zustande, sondern ergeben sich durch die Bewertung von Kontrolle und Wert (appraisal). Wichtig sind hierbei zwei Faktoren: die wahrgenommene Kontrolle über den eigenen Lernerfolg und der subjektiv zugeschriebene Wert einer Aufgabe. Die Sprache der Lehrperson spielt hierbei natürlich eine große Rolle. Durch klare Zielsetzungen und transparent formulierte Erwartungen der Lehrkräfte wird die Kontrollüberzeugung der Lernenden erhöht und sie steigern ihre Ergebniserwartung. Wenn Ihre Schülerinnen und Schüler eben verstehen, welches Verhalten bzw. Handlung zu welchen Ergebnissen führen, steigt die kognitive Qualität der Lehrerinstruktionen, wodurch wiederum Lernprozesse besser steuerbar werden.

Dieses Konzept nennt sich auch Handlungs-Ergebnis-Erwartung (Pekrun, 2006). In der Praxis würde das beispielsweise bedeuten, dass Sie Ziele für Ihre Schülerinnen und Schüler explizit formulieren und ihre Erwartungen klar und objektiv benennen, während sie diese Schritte

sprachlich strukturieren, um die Kontrollüberzeugung der Lernenden anzuheben. Haben Ihre Schülerinnen und Schüler dann eine erhöhte Kontrolle, reduzieren sich zudem Angst und Unsicherheit im Unterricht (Pekrun, 2006). Positive Kommunikation fungiert somit also als Instrument zur Emotionsregulation im Unterricht.

Sprache macht Mut: FLA-WTC-Brücke

Des Weiteren lässt sich zu unserem Thema auch die FLA/WTC-Brücke nennen. FLA steht hierbei für Foreign Language Anxiety und bezeichnet die Angst beim Lernen einer neuen Sprache. WTC beschreibt die willingness to communicate, also die Bereitschaft aus freiem Willen zu kommunizieren (Dewale & Macintyre, 2014). FLA kann vor allem durch positive Kommunikation, sowie durch positive Emotionen abgebaut werden. Sie können sich das sicherlich gut vorstellen: Wenn Sie als Lehrkraft positiv kommunizieren, werden Ihre Schülerinnen und Schüler weniger bis keine Angst im Fremdsprachenunterricht verspüren und allgemein mehr Freude am Lernen der Sprache haben (Dewale & Macintyre, 2014). Genauso funktioniert das mit dem WTC. Auch diese Bereitschaft kann nämlich durch die Sprache der Lehrperson gesteigert werden. Um genau zu sein, ist das sogar die wichtigste Variable, das WTC zu stärken. Es ist wohl naheliegend, dass Sie durch Ihre Haltung, Ihren Umgang mit Fehlern und die dadurch entstehenden Emotionen im Klassenraum den Kommunikationswillen beeinflussen können. Zwischen FLA und WTC kann man zudem eine Brücke sehen: Wenn weniger Angst beim Lernen einer Fremdsprache herrscht, wird automatisch das Engagement und die Sprachproduktion angeregt (Dewale & Macintyre, 2014).

Feedback, das wirklich ankommt

Wie bereits genannt, gehört auch das Feedback zu positiver Kommunikation. Wirksames Feedback sollte einer Dreischritt-Logik folgen. Hattie und Timperley (2007) beschreiben Feedback als einen Prozess aus den Fragen „Where Am I Going“ (Feedup), „How Am I Going?“ (Feedback) und „Where to Next?“ (Feedforward). Diese Struktur gibt Lernenden Orientierung und stärkt Kontrollüberzeugungen. Feedback wird logischerweise durch Kommunikation gegeben. Sprachlich präzise und klare Formulierungen der Lernziele sind hierfür wichtig (Hattie & Timperley 2007).

Was verbindet diese Theorien?

Auch wenn die angeführten Modelle teilweise aus unterschiedlichen Forschungsrichtungen stammen, betrachten sie Sprache als aktiv lernwirksam. Sie alle bestätigen, dass Sprache Emotionen, Motivation und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler beeinflusst. Deshalb wird eben Unterricht durch Sprache gestaltet und nicht nur begleitet. Es wurde betont, dass positive Emotionen, erlebte Kontrolle, Sinnhaftigkeit und soziale Verbundenheit grundlegende Voraussetzungen für Motivation und aktive Teilnahme am Unterricht sind. Das PERMA-Modell

hebt die Wichtigkeit positiver Emotionen, Beziehungen und Engagement hervor, während die Control-Value-Theory demonstriert, dass klare Erwartungen ein Gefühl der Kontrolle über das Handeln leistungsbezogene Emotionen wie Angst verringern können. Die Konzepte der willingness to communicate und das foreign language enjoyment zeigen auf, dass Lernende Sprache nur dann aktiv verwenden wollen, wenn sie sich sicher, unterstützt und wertgeschätzt fühlen. Diese Perspektive wird durch Forschungen zu Enthusiasmus und Emotionstransfer erweitert, die erklären, wie Lehrkräfte ihre Emotionen durch Sprache und Mimik auf ihre Schülerinnen und Schüler übertragen. Gemeinsam verdeutlichen diese Ansätze, dass bewusste positive Kommunikation zentral für lernwirksamen Unterricht ist. Die Modelle bilden somit die theoretische Grundlage für den folgenden Praxisteil.

8.3 Sprache bewusst einsetzen: Ein Praxis-Toolkit für Lehrkräfte

Die bisher herangeführten Modelle zeigen theoretisch auf, dass Sprache zentral auf Emotionen, Motivation und Beteiligung im Unterricht wirkt. Unterrichtspraxis entscheidet nun aber, ob diese Theorien überhaupt wirken. Im Folgenden sollen also diese Erkenntnisse noch spezifischer auf die schulische Praxis angewandt werden. Es wird ausgearbeitet, wie sich positive Kommunikation konkret im Unterricht umsetzen lässt und, warum es hilfreich ist dies zu tun.

Teacher Talk

Zunächst hat die Art und Weise, wie Sie als Lehrkraft Aufgaben oder ähnliches formulieren, einen direkten Einfluss auf die Motivation, Beteiligung und Lernbereitschaft Ihrer Schülerinnen und Schüler. Vor allem imperative Sprache, wie „Do it now!“ oder „You have to...!“ wird von den Lernenden verständlicherweise meist als kontrollierend wahrgenommen. Dadurch könnte auch die Autonomie ihrer Schülerinnen und Schüler abnehmen. Die Self-Determination Theory (SDT) beschreibt die Gründe hierfür gut. Durch die SDT wird erklärt, dass menschliches Verhalten durch das Zusammenspiel von persönlichen Bedürfnissen und Umweltbedingungen gesteuert wird. Außerdem, und das ist entscheidend für diesen Kontext, betont sie, dass Menschen von Natur aus ihre Entwicklung vorantreiben wollen, selbstreguliert handeln und für sie Wohlbefinden entsteht, wenn grundlegende Bedürfnisse wie beispielsweise Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit erfüllt werden (Bach & Hagenauer, 2025). Statt der imperativen Sprache, ist es besser Handlungsspielräume zu öffnen, indem Lernende eingeladen werden sich einzubringen. Das lässt sich einfach umsetzen mit Phrasen wie „Let’s try to formulate the sentence!“ oder „Let’s think together. How can we improve that?“. Diese kleine Änderung Ihrer Sprache hat große Wirkung auf den Unterricht. Es wird ein wertschätzendes Lernklima entstehen, Lernende fühlen sich ernst genommen und motiviert sowie ermutigt, ihre eigenen Ideen einzubringen (Bach & Hagenauer, 2025). Wie in Kapitel 2 bereits theoretisch erklärt, kann diese validierende Sprache eben positive Emotionen hervorrufen, die im Englischunterricht das Lernen und die Motivation fördern. Diese validierende Sprache lässt sich auch in dem folgenden Punkt finden:

Ein nächster Aspekt, der im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt wird, ist nämlich, wie Sie Fehler korrigieren. Hier gilt der Grundsatz: Validierung vor Korrektur. Natürlich können Sie Fehler nicht immer einfach stehen lassen, jedoch spielt es eine große Rolle, wie Sie diese ansprechen. Zuerst sollte aber die Leistung an sich anerkannt werden. Sie müssen es als Lehrkraft erreichen, dass ihre Schülerinnen eine konstruktive Haltung zu Rückschlägen und Misserfolgen haben, da diese eben Teil des Lernprozesses sind (Sambanis & Ludwig, 2025). Durch Teacher Talk können Sie das unterstützen. Statt bei einer falschen Antwort beispielsweise zu sagen „No, that’s wrong!“, sagen Sie lieber „It’s great that you tried this approach – let’s add a few more things...“. Durch diesen Unterschied würdigen Sie die Leistung der Lernenden oder des Lernenden und erhöhen oder erhalten mindestens somit die Motivation. Anders wird nämlich durch abwertende oder zu kritische Formulierungen Stress ausgelöst, was wiederum die Lernmotivation senkt (Sambanis & Ludwig, 2025).

Zudem ist es von großer Bedeutung, Aufgaben präzise zu stellen. Als Lehrkraft strukturiert Ihre Sprache den Unterricht. Allgemein entstehen durch unklare Instruktionen Unsicherheit, Frustration und Kontrollverlust. Klare Instruktionen hingegen schaffen Orientierung, Sicherheit, Handlungsfähigkeit und senken die bereits genannten Faktoren Unsicherheit und Frustration. Hierfür nehmen wir die in Kapitel 2.4 angeführte Control-Value Theory als Grundlage. Die Unsicherheit der Lernenden sinkt, da es für sie klar ist, was Sie von ihnen erwarten. Die Frustration nimmt ab, weil Aufgaben direkt verständlich sind. Nicht nur auf diese Komponenten haben klare Instruktionen eine positive Auswirkung: Außerdem steigen nämlich die Lernmotivation und Kontrollüberzeugung, wenn (Lern-)Ziele explizit formuliert werden, da sich Ihre Schülerinnen und Schüler kompetent fühlen, die Selbstständigkeit wird gefördert, da weniger Rückfragen entstehen und der Fokus kann so gezielt auf den Lerninhalt gerichtet werden. Um Ihre Aufgaben präziser zu formulieren, gibt es einige zentrale Prinzipien, die Sie beachten können. Zunächst ist es wichtig die Sätze kurz und knapp zu halten. Außerdem sollte stets eine Aufgabe auch nur einen Auftrag enthalten. Wenn es mehrere sind, muss die Reihenfolge explizit benannt werden. Insgesamt sollten Ihre Schülerinnen und Schüler Ihre Erwartungen auch klar in der Aufgabe erkennen (z.B. „The goal is to...“ oder „Our aim is to...“). Um den Auftrag verständlich zu halten, sollten Sie zwar bewusst Fachbegriffe einsetzen, aber definitiv nicht voraussetzen. Beispiele wären:

„First, read the text, then highlight important parts, and finally we’ll discuss it.“

„Write three bullet points – no full sentences.“

„The goal of this task is for you to be able to explain afterwards how xy works.“

Der nächste Punkt, auf den Sie achten können, um die Beteiligung Ihrer Schülerinnen und Schüler zu erhöhen, ist die sogenannte Wait Time. Aber was bedeutet das überhaupt? Hierbei handelt es sich nicht direkt um Ihre Sprache, sondern eher um ein Rhetorikmittel. Als Wait

Time bezeichnet man nämlich die bewusste Pause nach einer Frage, bevor Sie als Lehrkraft weiterreden. Allgemein liegt das Ziel darin, den Lernenden Zeit zum Denken und Formulieren der Antwort zu geben. Sie sollten also nicht sofort Antworten liefern oder neue Infos, Tipps etc. preisgeben, sobald sich niemand meldet, sondern eben die Wait Time beachten (Goodwin et al., 1983). In der Praxis warten Lehrkräfte durchschnittlich sogar weniger als eine Sekunde, bevor sie weiterreden. Das ist zu kurz für echtes Denken. Wenn Sie diese Zeit auf drei bis fünf Sekunden erhöhen, hat das einen enormen Einfluss auf das Unterrichtsgespräch: Die Länge und Qualität der Schülerantworten werden sich verbessern, die Anzahl der Beiträge wird sich erhöhen und möglicherweise erwartet Sie eine steigende Teilnahme von sonst eher stilleren Schülerinnen und Schülern (Brand, 2025). So können Sie das konkret umsetzen: Nach einer Frage, zählen Sie innerlich „eins-zwei-drei-vier“, bevor Sie jemanden aufrufen. Wenn die Frage komplexer erscheint, sagen Sie den Schülerinnen und Schülern auch eine konkrete längere Zeit, wie „I'll give you one minute to think about it.“ Auch könnte es hier helfen, die Lernenden einen Stichpunkt zu der Frage notieren zu lassen und dann erst mündliche Antworten zuzulassen. Das hat nicht nur den Vorteil, dass die Antworten bedachter sind, sondern auch, dass sich jeder zu der Aufgabe Gedanken machen muss.

Die Fragen, für die Sie eine angemessene Wait Time geben sollten, haben auch vorteilhafte und nicht-vorteilhafte Formate. Um Ihre Schülerinnen und Schüler zur aktiven Beteiligung anzuregen, sollten besonders offene Fragen gestellt werden. Offene Fragen zielen nicht auf eine einzige richtige Antwort ab, sondern regen Denken, Begründen und Diskutieren an. So fördern Sie besonders im Fremdsprachenunterricht die Sprachproduktion und tiefere kognitive Verarbeitung. Der Fokus liegt also klar auf dem Denken und nicht auf einer reinen Abfrage von Fakten. Dadurch entstehen idealerweise Diskussionen und allgemein längere, elaborierte Antworten, was zu einem tieferen Verständnis des Themas statt reiner Reproduktion führen (Hattie, 2009). Offene Fragen können zum Beispiel wie folgt aussehen: „What do you notice here?“, „Why might that be?“, „Who sees it differently?“ oder „Where else could this be applied?“.

Peer Talk

Nicht nur Ihr Teacher Talk spielt im Unterricht eine wichtige Rolle, sondern ebenso der Peer Talk. Unter dem Begriff Peer Talk verstehen wir strukturierte Gesprächsformen, in welchen Lernende miteinander über Unterrichtsinhalte sprechen. Hierbei können sie sich gegenseitig erklären, miteinander diskutieren oder nachfragen. Es geht aber nicht um nur Gruppenarbeit, es geht um gezielt angeleitete Lernkommunikation. Warum ist das aber wichtig? Wenn Ihre Schülerinnen und Schüler ihr Wissen mit anderen besprechen, wird dies tiefer verarbeitet. Auch hilft das Erklären dabei die Gedanken zu strukturieren und mögliche Missverständnisse werden sichtbar. Zudem lässt sich anführen, dass das Sprechen mit Peers einigen Schülerinnen und Schülern wohl einfacher fallen wird, da es weniger „bedrohlich“ wirkt als vor der Lehrkraft. So

erhöhen Sie also auch die Beteiligung sonst eher stilleren Lernenden in ihrem Unterricht. Um Peer Talk richtig umzusetzen, gibt es verschiedene Leitprinzipien, die Sie beachten können.

Zunächst funktioniert Peer Talk eben nicht durch ein einfaches „Talk about the topic.“, sondern durch klar verteilte Gesprächsrollen und Strukturen, die Sicherheit geben und verhindern, dass einzelne Schülerinnen und Schüler dominieren. Die Struktur Partner A / Partner B sorgt dafür, dass die Gesprächsanteile gleichmäßig verteilt sind und beide aktiv beteiligt sind. Partner A übernimmt zunächst die Rolle der erklärenden Person und stellt sein Argument vor. Daraufhin hat B die Möglichkeit nachzufragen und muss das Gesagte zusammenfassen. Im Anschluss daran werden die Rollen getauscht. Die Anweisung für dieses Konzept könnte wie folgt aussehen: „Partner A first explains their solution. Partner B listens and then summarizes what they understood. Afterwards, you switch roles.“

Eine weitere Option ist die Think-Pair-Share Methode. Sie besteht aus drei klar voneinander abgegrenzten Phasen. In der ersten Phase, der Think-Phase, erhalten die Schülerinnen und Schüler erstmals 30 bis 60 Sekunden Zeit einzeln über die vorangestellte Frage oder das Thema nachzudenken. In einem weiteren Schritt (Pair) tauschen sich die Lernenden mit anderen aus und vergleichen ihre Ideen, erklären sich ihre Gedanken und klären Fragen. Diese Phase wird als Vorbereitung für die Nächste verstanden. Dann werden nämlich ausgewählte Ergebnisse im Plenum geteilt (Share). Die Qualität dieser Beiträge wird eindeutig höher sein, da sie sich bereits vorher mit ihren Gedanken auseinandergesetzt haben und diese auch formuliert haben. Hier wird also nicht nur die Beteiligung gesteigert, sondern die Tiefe der inhaltlichen Auseinandersetzung wird ebenfalls gefördert. Sie können das Ihren Schülerinnen und Schülern wie folgt erklären: „First, take a minute to think about the question. Then discuss it with your partner and agree on an answer to present to the class.“

Ein weiteres Leitprinzip beschreibt, dass gerechte Redeanteile gesichert werden sollen. Ohne gezielte Steuerung von Ihnen als Lehrkraft besteht nämlich die Gefahr, dass einzelne Lernende das Gespräch dominieren, während andere kaum zu Wort kommen. Um das zu verhindern, können Sie die Redezeiten bewusst eingrenzen. Bei dem Partner A / Partner B Modell können Sie beispielsweise nach 30 Sekunden einen Hinweis geben, sodass nun der andere spricht.

Nun wurde also verdeutlicht, dass Lernende Rollen und Gesprächsregeln brauchen, um aktiven Peer Talk durchzuführen. Zudem wird ihnen aber auch geholfen, wenn Sie konkrete sprachliche Gerüste aufstellen, an welchen man sich orientiert. Im Folgenden sind drei Formate hilfreich:

1. **Explain – Paraphrase – Build:** Hier erklären Lernende zunächst ihre Idee(n), der Partner fasst dann zusammen und gemeinsam ergänzen sie das Genannte oder entwickeln weitere Gedanken.

2. **Reason – Evidence – Example:** Hier wird erstmal eine Behauptung angeführt. Diese wird dann mit einem passenden Beleg ausgestattet und dann wird ein konkretes Beispiel gegeben.
3. **Compliment – Question – Suggestion:** Hier wird zunächst ein positives Element genannt, was einem aus der vorherigen Antwort gut gefallen hat. Danach wird eine Verständnisfrage gestellt und in einem letzten Schritt wird ein Verbesserungsvorschlag gemacht (Kroker, 2024).

Durch solche Formate lernen Ihre Schülerinnen und Schüler nämlich mehr als nur miteinander zu sprechen. Sie entwickeln sprachliche Routinen, wodurch sie die Lerninhalte besser verstehen und verinnerlichen können.

Self Talk

Im Lernprozess kommt nicht nur der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Lernenden sowie unter Lernenden selbst eine wichtige Bedeutung zu, sondern auch der inneren Sprache der Schülerinnen und Schüler. Der innere Dialog hat nämlich insbesondere in mündlichen Unterrichts- oder Leistungssituationen Einfluss darauf, ob Lernende handlungsfähig bleiben oder sich zurückziehen. Doch was genau ist Self Talk eigentlich? Self Talk bezeichnet den inneren Dialog Lernender oder auch das Aussprechen von Worten an sich selbst, der ihnen hilft mit Unsicherheit oder Leistungsdruck konstruktiv umzugehen. Durch Übung kann dies zur Gewohnheit werden. So soll eine Reduktion der Angst erreicht werden, damit die Beteiligung im Unterricht gesteigert wird (Miller, 2025).

Für Sie als Lehrkräfte bedeutet das: Es ist sinnvoll Self Talk gezielt zu fördern. In Frage hierfür kommen verschiedenen Routinen, die Sie in ihren Unterricht integrieren können:

Der Breathe + Speak –Ansatz ist eine Möglichkeit, um Sprachhemmungen abzubauen und einen leichten Einstieg in mündliche Aufgaben zu finden. Statt die Schülerinnen und Schüler dazu zu drängen, direkt fehlerfrei zu antworten, besteht das Ziel zunächst einmal nur darin, überhaupt etwas zu äußern. Sie können das wie folgt etablieren: „Take a deep breath and say just one sentence – that’s all you need.“ Durch diese kleine, aber intentionierte Handlung wird der innere Druck der Lernenden gemindert und der Einstieg in das Sprechen erleichtert. Diese Methode können Sie in verschiedenen Unterrichtssituationen einsetzen: in Gruppenarbeiten, kleinen Präsentationen oder Diskussionsrunden. Durch das Prinzip vorher durchzuatmen und dann nur kurz zu sprechen, wird die Unsicherheit der Schülerinnen und Schüler gemindert.

Ein anderes Prinzip ist die “Ich-kann-eine-Sache-sagen“-Mantra. Diese unterstützt Lernende dabei, Überforderung zu vermeiden und Unsicherheiten abzulegen. Man fokussiert sich nämlich auf einen einzelnen Beitrag. Ähnlich wie beim Breathe + Speak – Ansatz sollen Schülerinnen und Schüler eine einzige Sache sagen, um den Einstieg zu erleichtern.

Letztlich wird der Not-Yet-Frame beleuchtet. Dieser soll Lernenden helfen, Fehler als einen Zwischenstand und nicht als Urteil zu erkennen. So bleiben sie motiviert, sich weiterzuentwickeln und werden nicht so schnell frustriert, wenn Fehler gemacht werden. In der Praxis sollen Ihre Schülerinnen und Schüler also Formulieren, wie „I can't do this yet.“ oder „I'm not completely sure I understand this yet.“ verwenden. Natürlich ist es schwer und ein langer Prozess, dass die Lernenden dieses Mindset annehmen. Sie, als Lehrkraft, können das aber fördern, indem Sie selbst von solchen Formulierungen Gebrauch machen. Insgesamt wird so die Angst vor Fehlern gesenkt und Schülerinnen und Schüler trauen sich eher, sich am Unterricht vor allem mündlich zu beteiligen.

8.4 Implementation & Teacher Development

Sie haben nun erfahren, dass es zahlreiche Möglichkeiten gibt, Ihren Unterricht durch positive Kommunikation in verschiedensten Formaten aufzuwerten. Jetzt sind Sie dran, das auch umzusetzen. Aufgrund der vielen Optionen mag es aber überfordernd sein, wo man denn jetzt überhaupt anfängt. Deshalb wird Ihnen im Folgenden ein Wochenplan mit Checkliste geschildert, um positiv zu kommunizieren. Sodass der Umfang nicht zu groß wird, was Sie ausprobieren sollten, konzentrieren wir uns lediglich auf einen Faktor pro Woche.

Woche 1: Teacher Talk

In der ersten Woche konzentrieren Sie sich erstmals auf Ihre Sprache und vor allem darauf, wie Sie Aufgaben formulieren. Wie Sie bereits in einem obigen Kapitel erfahren haben, wirkt Ihre Ausdrucksweise sich nämlich direkt auf das Lernklima, die Motivation und die Beteiligung ihrer Schülerinnen und Schüler aus. Der Fokus liegt diese Woche also darauf, für Aufgabenformulierungen nicht den Imperativ zu verwenden, sondern die Schülerinnen und Schüler zum Lernen einzuladen. Zudem setzen Sie bewusst eine Wait Time ein.

In der Praxis bedeutet das also lieber zu Formulierungen wie „Give it a try“, „Let's ...“ zu greifen. Auch ist es eine Option den Schülerinnen und Schülern Wahlmöglichkeiten zu geben. Zudem warten Sie nach Fragen bewusst mindestens drei bis fünf Sekunden, um den Lernenden Zeit zum Denken zu geben

Eine Checkliste, die Sie in Woche 1 begleitet, könnte so aussehen:

- Habe ich heute Einladungen statt Befehle genutzt?
- Habe ich nach Fragen gewartet, ohne sofort einzugreifen?
- Haben mehr SuS freiwillig gesprochen?
- Hatten meine SuS mehr Motivation?
- Wirkte der Unterricht ruhiger oder strukturierter?

Woche 2: Peer Talk

Nachdem Sie sich nun darauf konzentriert haben, Ihren Teacher Talk zu verbessern, können Ihre Schülerinnen und Schüler Gesprächsmuster übernehmen. Allgemein liegen hier klare Gesprächsstrukturen im Fokus, sodass gerechte Redeanteile gesichert werden können.

Für die Praxis bedeutet das, dass Sie gezielt die in 3 genannten Formate ausprobieren. Geben Sie den Schülern feste Rollen (Partner A/B) und wenden Sie beispielsweise die Think-Pair-Share Methode an. Zudem sollten Sie den Gesprächsrahmen klar benennen und die Aufgabe präzise formulieren.

Eine Checkliste, die Sie in Woche 2 begleitet, könnte so aussehen:

- Gab es feste Gesprächsstrukturen?
- Habe ich verschiedene Gesprächsformate eingesetzt?
- Haben alle SuS eine Sprechrolle gehabt? → Hat jeder gesprochen?
- Haben SuS aufeinander Bezug genommen?
- Ist die Qualität der Beiträge nach der Gruppenphase gestiegen?
- War meine Rolle eher moderierend als steuernd?

Woche 3: Self Talk

Beteiligung, wie Sie sie bereits letzte Woche gefördert haben, erfordert nicht nur passende äußere Rahmenbedingungen, sondern benötigt auch innere Sicherheit. Es reicht eben nicht aus, nur Wert auf die äußeren Umstände zu legen.

Der Fokus soll diese Woche auf Self Talk liegen. Es geht also um die sprachliche Selbstregulation, um die Angst sich zu beteiligen senken und die Handlungsfähigkeit zu erhöhen.

Wenn Sie sich an das Kapitel zu Self Talk erinnern, können Sie diesen in der Praxis durch die Breathe + Speak Methode aufwerten. Auch führen Sie den Not-Yet-Frame ein, um das Growth Mindset Ihrer Schülerinnen und Schülern zu verbessern, wenn Sie nicht ohnehin schon mit diesem Frame arbeiten. Im Allgemeinen sollen Sie auf das Konzept des Self Talks aufmerksam machen.

Eine Checkliste, die Sie in Woche 3 begleitet, könnte so aussehen:

- Habe ich Self Talk explizit thematisiert?
- Haben sich auch stillere SuS beteiligt?
- Wurde Unsicherheit sprachlich abgedeckt?
- Gab es weniger Rückzug oder Vermeidung?

Woche 4: Fehlerkultur

In der letzten Woche unseres Planes konzentrieren Sie sich auf eine positive Fehlerkultur, denn Nachhaltigkeit entsteht eben durch konsistente Rückmeldung. Sodass diese aber nicht deprimierend oder frustrierend wirkt, legen Sie den Fokus darauf, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass Fehler als Lernchance gesehen müssen.

Arbeiten Sie auch hier wieder mit dem Not-Yet-Frame, um Fehler zu verbessern. Zudem wenden Sie den Grundsatz „Validierung vor Korrektur“. Verbessern Sie also nicht direkt den Fehler, sondern sprechen Sie erstmal Lob für den Versuch aus.

Eine Checkliste, die Sie in Woche 4 begleitet, könnte so aussehen:

- Habe ich Fehler wertschätzend aufgegriffen?
- Habe ich den Grundsatz „Validierung vor Korrektur“ angewandt?
- War Feedback konkret und handlungsorientiert?
- Haben SuS weitergesprochen statt abgebrochen?
- Wirkte die Fehleratmosphäre entspannter?

Natürlich sind das alles Punkte, die nicht unbedingt in einer Woche ausreichend implementiert werden können. Positive Kommunikation in ihren Unterricht zu implementieren, kostet Zeit, Kraft und ist ein Prozess. Führen Sie die genannten Punkte also unbedingt fort.

8.5 Kleine Worte, große Wirkung

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass Sprache eben kein Nebenprodukt von Unterricht darstellt, sondern ein zentrales Steuerungsinstrument ist. Positive Kommunikation wirkt sich nämlich auf Emotionen, Motivation, Beteiligung, sowie auf das Lernklima aus. Der Unterricht wird klarer und wirksamer. Sie als Lehrkraft sind in der Lage mithilfe von positiver Kommunikation zu führen, ohne dabei zu dominieren, zu validieren, ohne dabei zu beschönigen, und Möglichkeiten zu öffnen, ohne dabei ihre Schülerinnen und Schüler zu überfordern. Ihre Sprache ist also entscheidend für das Sprechklima in ihrem Klassenraum. Wenden Sie positive Kommunikation an, werden eine höhere Beteiligung, reduzierte Sprechangst und eine konstruktive Fehlerkultur entstehen. Für Ihr weiteres Lehrerdasein können Sie positive Kommunikation durch folgende Strategien unterstützen: Sie können ihre Aufgaben positiv formulieren, neue Gesprächsformate anwenden und den Fokus auf Self Talk sowie eine positive Fehlerkultur legen. Doch nicht nur dadurch fördern Sie die positive Kommunikation, sondern auch, indem Sie diese im Kollegium teilen und gemeinsam über sie reflektieren. Erstellen Sie gemeinsame Satzstarter-Poster im Lehrerzimmer, holen Sie sich Experten für Mini-Fortbildungen oder hospitieren Sie mit Fokus auf die Sprache. Sie haben es in der Hand den Unterricht für ihre Schülerinnen und Schüler durch Sprache positiv zu gestalten und ihre Kolleginnen und Kollegen

damit anzustecken. Kreieren Sie so einen Raum, in welchem gerne gelernt wird und keine Angst herrscht. Ihre Sprache stellt nämlich den Kern dafür und allgemein für professionelles Lehrerhandeln dar. Viel Erfolg beim Umsetzen und denken Sie immer daran: „Words can change your brain“ (Sambanis & Ludwig, 2025, S.41)!

Literaturverzeichnis

- Bach, A., & Hagenauer, G. (Hrsg.). (2025). *Motivation und Emotion von Lehrpersonen*. Waxmann.
- Becker, F. (2024). *Positive Psychologie: Wege zu Erfolg, Resilienz und Glück*. Springer.
- Brand, A. (2025, December 10). Zwei Sekunden, die das Unterrichtsgespräch verändern. *Deutsches Schulportal*. <https://deutsches-schulportal.de/bildungsforschung/zwei-sekunden-die-das-unterrichtsgespraech-veraendern/>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/3941>
- Dobler, C. (2023, March 6). Positive Kommunikation in Schulen. *Schul Consulting*. <https://www.schul-consulting.ch/post/positive-kommunikation-in-schulen>
- Geipel, M. (2021, January 26). Kommunikation und Sprache: Sender Empfänger Modell. *ARD alpha*. <https://www.ardalpha.de/lernen/alpha-lernen/faecher/deutsch/2-kommunikation-sender-empfaenger-modell102.html>
- Goodwin, S. S., Sharp, G. W., Cloutier, E. F., Diamond, N. A., & Dalgaard, K. A. (1983). *Effective classroom questioning* (ED 284497). University of Illinois at Urbana Champaign, Office of Instructional and Management Services. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED285497.pdf>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Kroker, B. (2024, November 28). Unterrichtsmethoden: Die Think Pair Share Methode – kooperatives Lernen leicht gemacht. *Betzold Blog*. <https://www.betzold.de/blog/think-pair-share-methode/>
- Miller, M. (2025, November 20). How to develop self talk in the classroom. *Bradford Research School*. <https://researchschool.org.uk/bradford/news/how-to-develop-self-talk-in-the-classroom>

Pekrun, R. (2006). The control–value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10648-006-9029-9.pdf>

Sambanis, M., & Ludwig, C. (Eds.). (2025). *Positive Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto.

Städeli, C. (2025). *Einführung in die positive Bildung*. hep Verlag.

Kapitel 9

Creativity

Heiner Böttger

Abstract (Deutsch)

Kreativität ist kein „Extra“ für Projektstage, sondern ein Kernmerkmal von Sprache selbst: Wer eine Fremdsprache nutzt, kombiniert vorhandene Mittel zu neuen, passenden Bedeutungen. Im Englischunterricht wird diese kreative Dimension jedoch häufig durch Leistungsdruck, Fehlerangst und enge Aufgabenformate verdeckt. Dieses Kapitel zeigt, warum Kreativität im Kontext eines positiven Englischunterrichts didaktisch zentral ist und wie sie sich unter realen Bedingungen (heterogene Gruppen, Zeitdruck, Curricula) systematisch fördern lässt. Ausgangspunkt ist eine arbeitsfähige Definition von Kreativität als neu und angemessen bzw. zweckmäßig (Runco & Jaeger, 2012), ergänzt durch Modelle schulischer Kreativität (z. B. Four-C, Componential Model). Kreativität wird dabei als lernwirksamer Motor verstanden, der Engagement, Selbstwirksamkeit und Sprachhandeln erhöht, wenn Unterricht zugleich Sicherheit und Struktur bietet. Der Praxisteil liefert ein erprobbares Toolkit: Aufgaben mit Divergenz- und Konvergenzphasen, kreative Constraints, improvisationsbasierte Sprechformate, multimodales Schreiben sowie eine formative Bewertungslogik, die Originalität und Passung sichtbar macht, ohne Lernende zu beschämen.

Abstract (English)

Creativity is not just a “bonus” for project days, but a core feature of language itself: When using a foreign language, learners combine existing resources to create new, appropriate meanings. In English classes, however, this creative dimension is often overshadowed by pressure to perform, fear of making mistakes, and rigid task formats. This chapter explains why creativity is didactically central in the context of positive English instruction and how it can be systematically fostered under real-world conditions (heterogeneous groups, time constraints, curricula). The starting point is a workable definition of creativity as novel and appropriate or purposeful (Runco & Jaeger, 2012), supplemented by models of school-based creativity (e.g., Four-C, Componential Model). Creativity is understood here as a learning-effective driver that increases engagement, self-efficacy, and language use when instruction simultaneously offers security and structure. The practical section provides a testable toolkit: tasks with divergence and convergence phases, creative constraints, improvisation-based speaking formats, multimodal writing, and a formative assessment framework that highlights originality and appropriateness without shaming learners.

9.1 Einführung

Kreativität im Englischunterricht wird oft missverstanden. Manche verbinden sie mit Basteln, „schönen“ Produkten oder mit besonders begabten Lernenden. Andere fürchten, Kreativität sei

unkontrollierbar, koste Zeit und gehe zulasten sprachlicher Genauigkeit. Beides greift zu kurz. Kreativität ist im Kern eine Fähigkeit, aus vorhandenen Mitteln etwas Neues zu schaffen, das zu einem Zweck passt. Genau das ist Sprache: Schon ein einfacher Satz ist eine kreative Entscheidung darüber, welche Wörter, welche Struktur und welchen Ton man für eine bestimmte Situation wählt. Kreativität ist daher nicht das Gegenteil von sprachlicher Korrektheit, sondern ein Weg, Kompetenz sichtbar zu machen und auszubauen. Gerade im Fremdsprachenunterricht ist Kreativität jedoch didaktisch sensibel. Sprachliches Handeln ist öffentlich, fehleranfällig und oft bewertet. Wer etwas „Eigenes“ sagt, macht sich sichtbar. Wenn Lernende Klassenräume als Orte erleben, an denen Originalität riskant ist und Fehler Sanktionen nach sich ziehen, wird kreatives Sprachhandeln unwahrscheinlich. Die Folge ist eine Kultur der sicheren Minimalantworten: möglichst korrekt, möglichst kurz, möglichst unauffällig. Für kommunikativen Kompetenzaufbau ist das problematisch, weil Lernende dann zu selten in die Situation kommen, Bedeutungen flexibel auszudrücken, zu paraphrasieren, zu improvisieren und sprachlich zu experimentieren. Ein positiver Englischunterricht kann hier einen entscheidenden Beitrag leisten. Positiv meint dabei nicht „unernst“ oder „leistungsarm“, sondern ressourcenorientiert und lernarchitektonisch: Unterricht gestaltet Bedingungen so, dass Lernende mutiger sprechen, länger dranbleiben, Sinn erleben und Fortschritt wahrnehmen. Kreativität unterstützt genau diese Ziele, weil sie Engagement und Ownership erhöht, alternative Ausdrucksmöglichkeiten eröffnet und Lernende als Autorinnen und Autoren ihrer Sprache ernst nimmt. Gleichzeitig braucht Kreativität Struktur: klare Ziele, passende Unterstützungen, Ermutigungen, formative Rückmeldungen und eine Fehlerkultur, die Erkundung erlaubt. Dieses Kapitel zeigt, wie Kreativität theoretisch fundiert verstanden werden kann und wie sie im Alltag des Englischunterrichts planbar wird.

9.2 Theoretische Grundlagen und Evidenzbasis

Eine belastbare Grundlage beginnt mit einer klaren Definition. In der Kreativitätsforschung gilt als Standard, dass kreative Produkte oder Ideen sowohl neu als auch angemessen bzw. zweckmäßig sein müssen (Runco & Jaeger, 2012). Neuheit allein reicht nicht; ebenso wenig genügt reine „Angemessenheit“, wenn keine eigene Variation entsteht. Für den Englischunterricht ist diese Doppelbedingung besonders hilfreich: Kreative Sprachleistungen sind nicht nur witzig oder anders, sondern erfüllen kommunikative Zwecke. Eine ungewöhnliche Formulierung ist dann kreativ, wenn sie Bedeutung klarer, eindrucklicher oder passender macht. Für Bildungskontexte ist zudem wichtig, Kreativität nicht nur als „Big-C“ (geniale, gesellschaftlich bedeutsame Kreativität) zu denken, sondern als alltägliche, entwickelbare Kompetenz. Das Four-C-Modell unterscheidet Big-C, Pro-C, little-c und mini-c (Kaufman & Beghetto, 2009). Mini-c beschreibt die subjektiv neue Bedeutungskonstruktion im Lernprozess: Wenn Lernende eine Idee zum ersten Mal in eigenen Worten ausdrücken, ist das für sie kreativ, auch wenn es gesellschaftlich nicht neu ist (z. B. ein Schüler formuliert erstmals selbstständig „I was really nervous, but then it got easier“). Little-c umfasst alltägliche kreative Leistungen in einem sozialen Kontext, etwa eine

originelle Formulierung in einer Diskussion oder ein kreativer Text, der Mitschülerinnen und Mitschüler überzeugt (z. B. „That test was kind of ungucci“ im Sinne von „not great/unpleasant“). Zwischen diesen beiden Ebenen lässt sich zudem das sogenannte Pro-C verorten. Dieses beschreibt ein fortgeschrittenes, fachlich fundiertes kreatives Handeln, das sich durch Übung, Wissen und Erfahrung entwickelt, ohne bereits das Niveau außergewöhnlicher, gesellschaftlich herausragender Kreativität zu erreichen. Im Fremdsprachenunterricht kann sich Pro-C beispielsweise darin zeigen, dass Lernende komplexere sprachliche Mittel bewusst variieren und stilistisch angemessen einsetzen (z. B. differenzierte Argumentationsstrukturen, gezielter Einsatz von Metaphern oder rhetorischen Mitteln in Präsentationen). Diese Perspektive ist didaktisch entlastend: Kreativität wird nicht als Elitekompetenz verstanden, sondern als kontinuierlich entwickelbarer Bestandteil von Sprachkompetenz, der auf unterschiedlichen Niveaustufen sichtbar wird.

Wie entsteht nun Kreativität? Ein einflussreicher Ansatz ist das Componential Model of Creativity, das Kreativität als Zusammenspiel aus domänenspezifischem Wissen, kreativen Denkprozessen und Motivation beschreibt, eingebettet in soziale und kontextuelle Bedingungen (Amabile, 1996; Hennessey & Amabile, 2010). Für den Englischunterricht heißt das: Kreative Leistung braucht sprachliche Ressourcen (Wortschatz, Strukturen, Textmuster), braucht Prozesse (Ideen generieren, kombinieren, überarbeiten) und braucht Motivation. Wer wenig sprachliche Mittel hat, kann dennoch kreativ sein, aber benötigt mehr Scaffolding. Wer motiviert ist, aber keine Struktur erhält, kann sich verlieren. Wer Struktur erhält, aber keinen Spielraum, produziert nur „richtige“ Lösungen. Kreativität ist daher ein Designproblem: Unterricht muss Ressourcen, Prozesse und Motivation gleichzeitig adressieren. Motivation wird dabei in der Self-Determination Theory als Resultat von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit verstanden (Ryan & Deci, 2000). Kreative Aufgaben erhöhen Autonomie, weil sie Wahlmöglichkeiten eröffnen; sie erhöhen Kompetenz, wenn Lernende Fortschritt und Wirksamkeit erleben; und sie stärken Zugehörigkeit, wenn kreative Beiträge gehört und respektiert werden. Gerade diese soziale Dimension ist für Fremdsprachenunterricht entscheidend, weil kreative Sprache öffentliche Selbstoffenbarung sein kann. Psychologische Sicherheit, verstanden als die Erfahrung, Risiken eingehen zu können ohne Bloßstellung, ist daher eine zentrale Bedingung (Edmondson, 1999). Wenn Lernende erwarten, dass originelle Versuche abgewertet werden, bleibt Kreativität aus. Ein positives Klassenklima ist somit kein „nice to have“, sondern eine Voraussetzung für kreatives Sprachhandeln.

Auch Emotionsforschung stützt diese Perspektive. Die Broaden-and-Build-Theorie beschreibt, dass positive Emotionen den Aufmerksamkeits- und Handlungsraum erweitern und langfristig Ressourcen aufbauen (Fredrickson, 2001). Im Fremdsprachenunterricht bedeutet das: Wenn Lernende Freude, Interesse oder spielerische Neugier erleben, sind sie eher bereit, Varianten zu probieren, zu paraphrasieren, Fragen zu stellen und riskantere Formen zu wählen. Diese Handlungen

sind zentrale Mechanismen des Spracherwerbs. Kreativität ist damit nicht nur Produkt, sondern Prozessqualität: Sie zeigt sich in der Bereitschaft, Alternativen zu generieren und Bedeutung flexibel auszudrücken. Flow-Forschung ergänzt diese Argumentation. Flow entsteht, wenn Herausforderung und Fähigkeit balanciert sind, Ziele klar sind und Feedback Orientierung bietet (Csikszentmihalyi, 1990). Viele kreative Prozesse bewegen sich zwischen divergenten Phasen (Ideen erzeugen) und konvergenten Phasen (auswählen, präzisieren, überarbeiten). Neurowissenschaftliche Modelle kreativer Kognition beschreiben genau dieses Zusammenspiel als dynamische Koordination verschiedener Netzwerke, in der spontane Ideenproduktion und kontrollierte Evaluation zusammenwirken (Beaty et al., 2016). Für den Unterricht folgt daraus eine klare Konsequenz: Kreativität braucht Struktur in Phasen, nicht totale Offenheit. Wer nur divergiert, bleibt im Ideenrauschen; wer nur konvergiert, bleibt in Korrektheit ohne Originalität.

Schließlich ist Kreativität im Sprachunterricht eng mit language play und diskursiver Innovation verbunden. Sprachliches Spielen, Variation, Metaphern, humorvolle Umdeutungen oder kreative Textsorten sind nicht nebensächlich, sondern Ausdruck von Sprachkompetenz und Identitätsarbeit (Carter, 2004; Cook, 2000). In der Sprachdidaktik wird zudem betont, dass kreative Aufgaben nicht nur „Produkte“ erzeugen, sondern Lernende als Sinnstifterinnen und Sinnstifter aktivieren: Sie verbinden Sprache mit Selbst, Kultur und sozialer Beziehung. Damit ist Kreativität unmittelbar anschlussfähig an positive Bildungskonzepte wie PERMA, weil sie Positive Emotion, Engagement, Relationships, Meaning und Accomplishment im Unterricht zugleich adressieren kann (Seligman, 2011). Die Theorie legt somit nahe: Kreativität ist kein Add-on, sondern ein hochwirksamer Hebel für positiven Englischunterricht, wenn sie sicher, strukturiert und feedbacksensibel umgesetzt wird.

9.3 Praxis

Kreativität als Norm setzen

Der erste Schritt ist nicht die „kreative Aufgabe“, sondern die Norm, dass kreative Versuche im Englischunterricht erwünscht und geschützt sind. Viele Lernende haben gelernt, dass es im Unterricht um richtige Antworten geht. Kreativität wirkt dann wie ein Risiko. Deshalb braucht es eine explizite Rahmung: Kreativität bedeutet neu und passend. Das „passend“ ist wichtig, weil es Struktur gibt und verhindert, dass Kreativität als Chaos verstanden wird. Lehrkräfte können diese Norm mit wiederkehrenden Mini-Routinen verankern: Einmal pro Woche gibt es eine kurze „one creative choice“-Phase, in der Lernende eine Formulierung verbessern sollen, nicht indem sie sie korrekter machen, sondern eindrücklicher, höflicher, witziger oder überzeugender.

Ein kommentiertes Beispiel: Die Klasse arbeitet an Bitten und Höflichkeit. Statt nur „Can you...?“ zu üben, bekommen Lernende den Auftrag, drei Varianten zu entwickeln: eine sehr höfliche, eine sehr direkte und eine humorvolle, jeweils für eine definierte Situation. Die Aufgabe ist klar,

der Spielraum ist begrenzt und die Kreativität entsteht in der Variation. Durch solche Routinen lernen Lernende, dass Varianten erwünscht sind, ohne dass die Lehrkraft die Kontrolle verliert. Teacher talk ist dabei entscheidend. Kreativität entsteht wahrscheinlicher, wenn Rückmeldungen die Intention validieren und dann einen nächsten Schritt anbieten. Formulierungen wie „I see what you're trying to do“ oder „That's an interesting choice; how can we make it clearer?“ stabilisieren das Gesicht der Lernenden und halten sie im Prozess. Gleichzeitig muss die Lehrkraft Grenzen setzen: Respekt, Inklusion und sprachliche Angemessenheit sind nicht verhandelbar. Kreativität braucht also einen sicheren Rahmen, der auch soziale Sicherheit schützt.

Divergent und konvergent arbeiten

Kreative Aufgaben werden im Unterricht häufig entweder zu offen oder zu eng gestaltet. Zu offen führt zu Überforderung, zu eng zu Langeweile. Ein robustes Designprinzip ist der kreative Zyklus: zuerst divergieren, dann konvergieren, dann verfeinern. Dieser Zyklus entspricht auch dem Wechsel zwischen Ideenproduktion und Evaluation, wie er in Kreativitätsmodellen beschrieben wird (Beatty et al., 2016). Didaktisch heißt das: Jede kreative Aufgabe braucht eine Phase der Auswahl und Überarbeitung, sonst bleibt sie auf der Ebene „Ideen sammeln“.

Constraints sind dabei kein Gegensatz zu Kreativität, sondern ihr Motor. Gerade im Fremdsprachenunterricht machen Constraints Kreativität inklusiv, weil sie die Einstiegshürde senken. Ein kommentiertes Beispiel ist das „Three-Word-Constraint“: Lernende müssen in einem Mini-Dialog drei vorgegebene Wörter verwenden, die eigentlich nicht zusammenpassen (z. B. lighthouse, deadline, whisper). Die Aufgabe zwingt zu Bedeutungskonstruktion, aber sie gibt Material. In der Divergenzphase entwickeln Lernende mehrere Szenarien, in der Konvergenzphase wählen sie das plausibelste und in der Verfeinerungsphase verbessern sie Verständlichkeit und sprachliche Genauigkeit. So entsteht kreative Sprache ohne Überforderung.

Ein weiteres Beispiel sind „Genre Frames“: Lernende schreiben denselben Inhalt in zwei Genres, etwa als WhatsApp-Chat und als Nachrichtenskript. Dadurch werden Textmuster sichtbar, und Kreativität entsteht im Perspektivwechsel. Das Vorgehen ist dabei klar strukturiert: zuerst Inhalte klären, dann Genre wählen, dann sprachliche Marker sammeln, dann schreiben. Der kreative Anteil liegt nicht im völligen Freischreiben, sondern im Umformen unter Bedingungen.

Kreative Mündlichkeit zulassen

Kreativität ist im Englischunterricht besonders wertvoll, wenn sie zu mehr Sprechzeit führt. Mündliche Kreativität bedeutet nicht „freies Diskutieren ohne Ziel“, sondern das Erzeugen passender sprachlicher Handlungen in realistischen, oft unvorhersehbaren Situationen. Ein wirkungsvolles Format ist Improvisation mit Sicherheitsnetzen. Viele Lehrkräfte meiden Impro, weil sie Kontrollverlust befürchten. Die Lösung liegt in klaren Regeln und Rollen. Ein kommentiertes Beispiel ist „Yes, and ...“ als Gesprächsprinzip: Lernende müssen auf den Beitrag der

Partnerin oder des Partners nicht mit Widerspruch, sondern mit Anschluss reagieren und eine Information hinzufügen. Dadurch entsteht Ko-Konstruktion, die Hemmung senkt. Die sprachlichen Mittel werden durch Satzstarter gestützt, z. B. „Yes, and what if...“, „That makes sense, and also...“. Rollen entlasten zusätzlich. In einer Diskussion über ein moralisches Dilemma bekommen Lernende Rollen wie moderator, summarizer, evidence finder oder devil's advocate. Rollen schaffen Handlungssicherheit und reduzieren die Angst, „nichts zu sagen zu haben“. Kreativität entsteht dann in der Art, wie Lernende Argumente bauen, Beispiele finden und Perspektiven wechseln. Gleichzeitig bleibt die Aufgabe strukturiert: Es gibt klare Redezeiten, klare Ziele und ein Produkt, etwa ein gemeinsames Statement oder eine Entscheidung mit Begründung. Auch kurze kreative Sprechformate funktionieren gut, weil sie das Risiko dosieren. Ein Beispiel ist „One-sentence pitch“: Lernende entwickeln einen Werbesatz für ein Produkt, eine Idee oder eine Initiative. Danach folgt eine zweite Runde, in der sie denselben Pitch für eine andere Zielgruppe umformulieren. Diese Variation trainiert Pragmatik, Wortwahl und Ton, und sie ist hoch motivierend, weil sie spielerisch und zugleich anspruchsvoll ist. Kreativität wird hier sichtbar als Fähigkeit, Bedeutung zielgruppenangepasst zu gestalten.

Kreatives Schreiben und Multimodalität verbinden

Schreiben wird häufig als Ort von Fehlerlisten erlebt. Kreatives Schreiben kann diese Wahrnehmung verschieben, weil es Schreiben als Ausdruck und als Sinnproduktion rahmt. Wichtig ist auch hier Struktur: Kreatives Schreiben gelingt nicht durch völlige Freiheit, sondern durch klare Prompts, Textmodelle und Überarbeitungsroutinen. Ein kommentiertes Beispiel ist Micro-Writing: Lernende schreiben eine Mini-Szene in genau 50 Wörtern. Das Constraint zwingt zu Auswahl und Präzision. In einer zweiten Phase wird die Szene auf 70 Wörter erweitert und mit einer Beschreibung ergänzt. So entsteht ein sichtbarer Entwicklungsprozess, der zugleich sprachlich anspruchsvoll ist. Multimodale Formate erhöhen Motivation und Anschlussfähigkeit. Digitale Storytelling-Projekte oder Comic-Strips erlauben Lernenden, Sprache mit Bild, Layout und Stimme zu verbinden. Kreativität entsteht hier in der Kombination von Modi. Didaktisch ist wichtig, dass Sprache nicht nur „dabei“ ist, sondern Ziel bleibt: Lernende müssen z. B. bestimmte sprachliche Mittel einsetzen, etwa time markers, reported speech oder persuasive devices. So verbinden sich Kreativität und Curriculum. Auch intertextuelle Formate wie alternative endings oder Perspektivwechsel fördern tiefes Textverstehen. Wenn Lernende eine Szene aus einem Lesetext aus der Sicht einer Nebenfigur neu schreiben, ist das kreativ und zugleich interpretativ anspruchsvoll. Es stärkt Meaning, weil Lernende Texte als verhandelbare Bedeutung erleben. Gleichzeitig fördert es Engagement, weil sie eigene Perspektiven einbringen. Kreativität wird hier zu einem Weg, literarische und sprachliche Kompetenzen zu verbinden, statt sie zu trennen.

Kreativität durch Evaluation sichtbar machen, ohne sie zu ersticken

Ein häufiger Grund, warum Kreativität im Unterricht ausbleibt, ist Bewertung. Wenn Lernende nicht wissen, wie Kreativität beurteilt wird, wählen sie sichere, konventionelle Lösungen. Wenn Kreativität hart benotet wird, entsteht Ungerechtigkeit, weil kreative Originalität subjektiv wirkt. Ein positiver Englischunterricht arbeitet daher überwiegend formativ: Kreativität wird sichtbar gemacht, nicht sanktioniert. Dafür eignen sich Single-Point-Rubrics mit wenigen Kriterien, die sowohl Originalität als auch Passung und Verständlichkeit berücksichtigen. Ein praktikables Set umfasst drei Kriterien: kommunikative Wirkung (passt es zur Aufgabe?), sprachliche Klarheit (ist es verständlich?) und kreative Entscheidung (ist eine Variante erkennbar?). Unter jedem Kriterium steht Platz für „Stärke“ und „nächster Schritt“. Feedback sollte den Prozess betonen. Ein hilfreiches Muster ist „Medal and Mission“: eine konkret benannte Stärke und ein nächster Schritt. In kreativen Aufgaben ist der nächste Schritt oft nicht „mehr Grammatik“, sondern „mehr Präzision“, „bessere Kohärenz“ oder „klarerer Ton“. So bleibt Kreativität mit Sprachentwicklung verbunden. Peer-Feedback funktioniert, wenn es geschützt ist. Ein Format ist „Two stars and a wish“: zwei gelungene Entscheidungen, eine gewünschte Verbesserung. Wichtig ist, dass die Klasse Kriterien kennt und dass Feedback als Hilfe gerahmt wird. Präsentationsformate sollten zudem Wahlmöglichkeiten bieten: Nicht jede kreative Leistung muss vor der ganzen Klasse präsentiert werden. Gallery Walks, Audio-Beiträge oder Partner-Präsentationen schützen introvertierte Lernende und erhöhen psychologische Sicherheit (Edmondson, 1999). Schließlich braucht kreative Arbeit eine Revision-Schleife. Kreativität ist selten im ersten Entwurf „fertig“. Wenn Unterricht Überarbeitung als Normalität etabliert, entsteht ein professionelleres Verständnis von Kreativität: nicht als spontaner Geistesblitz, sondern als Prozess des Entwickelns und Verfeinerns (Sawyer, 2012). Genau hier wird Kreativität zur Brücke zwischen positiven Emotionen und hoher Leistung: Lernende erleben, dass sie etwas gestalten können, und sie lernen, es zu verbessern.

9.4 Implementation & Teacher Development

Kreativität nachhaltig in den Englischunterricht zu integrieren, gelingt am besten über kleine, wiederholbare Routinen statt über einzelne Großprojekte. Ein pragmatischer Einstieg ist eine wöchentliche Mikro-Kreativroutine von fünf Minuten. Lehrkräfte wählen eine fixe Stelle, etwa den Stundenstart, und etablieren ein wiederkehrendes Format: eine Satzvariation, ein Perspektivwechsel oder ein Micro-Pitch. Diese Routine senkt die Einstiegshürde und erzeugt eine Kultur, in der Varianten normal sind.

Ein vierwöchiger Small-Steps-Plan kann so aussehen. In Woche 1 wird die Norm gesetzt: Kreativität bedeutet neu und passend. Dazu wird ein einfaches Beispiel gemeinsam bewertet, um Kriterien zu klären. In Woche 2 wird der kreative Zyklus eingeführt: divergieren, konvergieren, verfeinern. Lehrkräfte nutzen dazu eine Aufgabe mit klaren Constraints und einer kurzen

Revisionsphase. In Woche 3 wird ein multimodales Mini-Produkt umgesetzt, etwa ein Comic-Strip oder ein 60-Sekunden-Audio. In Woche 4 folgt eine Showcase-Form, z. B. Gallery Walk, kombiniert mit formativem Feedback über eine Single-Point-Rubric. Parallel werden Mini-Indikatoren erhoben: Wie viele Lernende beteiligen sich freiwillig? Wie viele Varianten entstehen? Wie häufig werden Beiträge weiterentwickelt?

Kollegiales Micro-Coaching unterstützt die Professionalisierung. Eine Kollegin beobachtet zehn Minuten lang nur eine Frage: Ist der kreative Spielraum klar gerahmt? Werden Divergenz und Konvergenz sichtbar getrennt? Wird Feedback prozessbezogen gegeben? Im kurzen Debrief werden eine Beobachtung, eine Hypothese und ein nächster Schritt formuliert. Dadurch wird Kreativitätsförderung konkret und lernbar, statt als „Talent“ der Lehrkraft wahrgenommen. Wichtig ist außerdem die eigene Haltung: Lehrkräfte müssen nicht selbst „künstlerisch“ sein, um Kreativität zu fördern. Sie müssen Lernräume schaffen, in denen Varianten erlaubt sind, und sie müssen sprachliche und soziale Sicherheit garantieren. Professionell wird Kreativität dort, wo sie mit curricularen Zielen verbunden ist und wo die Qualität der Sprache in Revision-Schleifen wächst. So wird Kreativität nicht zur Konkurrenz von Leistung, sondern zu deren Motor.

9.5 Fazit

Kreativität ist im positiven Englischunterricht kein Beiwerk, sondern ein Kernmechanismus sprachlichen Lernens. Sprache ist immer Variation, Auswahl und Bedeutungsdesign. Wenn Unterricht Kreativität ermöglicht, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Lernende sprechen, schreiben, experimentieren und Verantwortung für ihre Ausdrucksabsichten übernehmen. Theorie und Forschung zeigen, dass Kreativität besonders dort entsteht, wo Motivation, Autonomie, Kompetenzgefühl und soziale Sicherheit zusammenkommen (Amabile, 1996; Ryan & Deci, 2000; Edmondson, 1999). Positive Emotionen können dabei den Denk- und Handlungsraum erweitern und flexible, explorative Sprachhandlungen wahrscheinlicher machen (Fredrickson, 2001). Entscheidend ist jedoch: Kreativität braucht Struktur. Der kreative Zyklus aus Divergenz, Konvergenz und Verfeinerung macht Kreativität planbar und inklusiv, besonders durch sinnvolle Constraints.

Der Take-away ist pragmatisch. Kreativität lässt sich im Alltag verankern, wenn Lehrkräfte klein starten: eine Mikro-Routine pro Woche, später mehr, ein klares Constraint, eine Revision-Schleife, formative Kriterien. So entsteht ein Englischunterricht, der nicht nur korrekt sein will, sondern lebendig, bedeutungsvoll und handlungsorientiert ist. Kreativität macht Lernende nicht nur „kreativer“, sondern sprachlich mutiger, flexibler und selbstwirksamer.

Literaturverzeichnis

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Westview Press.
- Beaty, R. E., Benedek, M., Silvia, P. J., & Schacter, D. L. (2016). Creative cognition and brain network dynamics. *Trends in Cognitive Sciences, 20*(2), 87–95.
- Carter, R. (2004). *Language and creativity: The art of common talk*. Routledge.
- Cook, G. (2000). *Language play, language learning*. Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly, 44*(2), 350–383.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218–226.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology, 61*, 569–598.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology, 13*(1), 1–12.
- Maley, A., & Peachey, N. (Eds.). (2015). *Creativity in the English language classroom*. British Council.
- Richards, J. C. (2013). Creativity in language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research, 1*(3), 19–43.
- Runco, M. A., & Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal, 24*(1), 92–96.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *American Psychologist, 55*(1), 68–78.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity: The science of human innovation* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Abstract (Deutsch)

Achtsamkeit wird oft als esoterisches Schlagwort abgetan oder als Ersatz für die Auseinandersetzung mit systemischen Problemen im Bildungswesen instrumentalisiert. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts birgt sie jedoch ein beträchtliches, empirisch belegtes Potenzial. Dieses Kapitel untersucht zunächst die neuropsychologischen Mechanismen, die der Achtsamkeitspraxis zugrunde liegen, darunter die Aktivierung des präfrontalen Kortex, die Verringerung der Reaktivität der Amygdala sowie die Förderung von Neuroplastizität und Resilienz. Auf dieser Grundlage wird aufgezeigt, wie sich diese Mechanismen durch eine verbesserte Emotionsregulation, die Verringerung von Fremdsprachenangst und eine gesteigerte Kommunikationsbereitschaft direkt auf den Lernprozess auswirken. Unter Verwendung von Seligmans PERMA-Modell als integrativem Rahmen veranschaulicht das Kapitel darüber hinaus, wie Achtsamkeit gleichzeitig das Wohlbefinden in verschiedenen Dimensionen des Unterrichtsumfelds fördern kann. Abschließend werden die Implikationen für die Lehrkräfte selbst erörtert, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf Selbstmitgefühl, Emotionsregulation und Burnout-Prävention liegt. Ein praktisches Toolkit mit unterrichtsfertigen Methoden und ein vierwöchiger Umsetzungsplan ergänzen den theoretischen Inhalt.

Abstract (English)

Mindfulness is often dismissed as an esoteric buzzword or instrumentalized as a substitute for addressing systemic issues in education. Yet, within the context of foreign language teaching, it holds considerable, empirically supported potential. This chapter first examines the neuropsychological mechanisms underlying mindfulness practice, including the activation of the prefrontal cortex, the reduction of amygdala reactivity, and the promotion of neuroplasticity and resilience. Building on this foundation, it demonstrates how these mechanisms directly impact the learning process through improved emotion regulation, the reduction of foreign language anxiety, and an increased willingness to communicate. Using Seligman's PERMA model as an integrative framework, the chapter further illustrates how mindfulness can simultaneously foster well-being across multiple dimensions of the classroom environment. Finally, the implications for teachers themselves are discussed, with particular attention to self-compassion, emotion regulation, and burnout prevention. A practical toolkit of classroom-ready methods and a four-week implementation plan complement the theoretical content.

10.1 Das Theorie-Praxis-Problem des Fremdsprachenlernens

„He, she, it – das s muss mit!“ Dieser und weitere Merksätze und Signalwörter wurden uns wahrscheinlich allen in der Schule wieder und wieder regelrecht „eingebläut“. Und während wir diese Regeln vielleicht im Schlaf herunterbeten könnten, werden wir in einer echten Konversation kaum erst all diese Katechismen zu Rate ziehen, bevor wir anfangen zu sprechen. Zurecht, denn das würde jeglichen fremdsprachlichen Kommunikationsversuch so behindern, dass wir oder unser Gegenüber ihn wohl sehr schnell abbrechen würden. Trotzdem bleibt genau dieses Regellernen Dreh- und Angelpunkt unseres Fremdsprachenunterrichts. Ist das nicht paradox? Denn während das theoretische Wissen um Grammatik und Zeitbildung sicherlich essenziell für das Sprachverständnis ist, wird so trotzdem die praktisch anwendbare und intuitive Seite der Sprachnutzung stark vernachlässigt. Wahrscheinlich weil Regeln und Merksätze viel greifbarer und vermittelbarer sind als sprachliche Intuition. Das ist jedoch noch lange kein Grund, den Kopf in den Sand zu stecken und vor der Herausforderung zu kapitulieren, denn es gibt sehr wohl einen Weg, diese Intuition zum Unterrichtsgegenstand und -ziel zu machen: Mindfulness.

Sie kennen sicher die Wunder, die mit diesem Begriff einhergehen sollen: Tiefes Durchatmen und Yoga beugen dem Burnout vor, und ein paar Räucherstäbchen und eine Meditationssession lösen alle Probleme. Der Begriff Mindfulness ist über die letzten Jahre Buzzword und Marketingstrategie geworden, die als Ausrede fungiert, um systemische Probleme nicht lösen zu müssen, sondern die Verantwortung auf die Betroffenen umzuwälzen. All das in Verbindung mit der generellen Unschärfe des Begriffes führt dazu, dass Mindfulness nur zu gerne als neomodischer „Selbsthilfequatsch“ abgetan wird und uns dadurch die mannigfaltigen Möglichkeiten, die sie uns bieten kann, ungenutzt bleiben. Doch das muss nicht so sein. Mindfulness kann sehr praktisch greifbar sein und vor allem im fremdsprachlichen Unterrichtskontext einen neuen Zugang zu Sprache ermöglichen. Wie, das soll Ihnen im Folgenden gezeigt werden.

10.2 Der theoretische Hintergrund

Das Konzept der Mindfulness oder auch Achtsamkeit hat ihren Ursprung in der buddhistischen Lehre, wurde jedoch in den letzten Jahrzehnten zunehmend säkularisiert und existiert im heutigen westlichen Kontext hauptsächlich losgelöst von seinen religiösen und spirituellen Wurzeln. Ein wichtiger Schritt in dieser Entwicklung war dabei die von Jon Kabat-Zinn 1990 popularisierte Definition des Begriffs. Er beschreibt Mindfulness dabei als “the awareness that arises from paying attention in a particular way; on purpose, in the present moment and non-judgmentally“ (Kabat-Zinn, 1990). Mindfulness hängt also mit Aufmerksamkeit zusammen. Dabei ist jedoch nicht die Aufmerksamkeit im Sinne von erzwungenem Aufpassen im Unterricht gemeint, sondern im Sinne von Wahrnehmung und Bewusstsein von dem, was gerade in einem und um einen herum passiert. Mindfulness bedeutet, dem Geist Raum zu geben, Informationen ausführlich wahrzunehmen, statt sie sofort produktiv verarbeiten zu müssen.

This is your brain on mindfulness – Neuropsychologische Wirkmechanismen

Dieser Raum, der durch Mindfulness entsteht, hat dabei einen positiven Effekt, der weit über eine verbesserte Aufmerksamkeit hinausgeht. So kann Achtsamkeitstraining schon nach kurzer Zeit zu einer erhöhten Fähigkeit zur Emotionsregulation beitragen (Tang et al., 2015). Zum einen wird durch Mindfulness die Aktivität des präfrontalen Kortexes erhöht, welcher zentral für die Ausführung exekutiver Funktionen wie Planung, Handlungskontrolle und kognitive Flexibilität ist (Hölzel et al., 2011). Die durch Achtsamkeitsübungen geschulte Aufrechterhaltung und Wiederaufnahme von Aufmerksamkeit ermöglicht schnelleres und zielgerichteteres Reagieren und Handeln (Hölzel et al., 2011).

Zum anderen kann Achtsamkeit dazu beitragen, die Reaktivität der Amygdala auf negative Emotionen und Stress zu reduzieren (Tang et al. 2015). Auch die Aktivität des parasympathischen Nervensystems kann durch Mindfulness erhöht werden, wodurch der allgemeine Erregungszustand des Körpers und damit auch die Wahrscheinlichkeit einer Stressreaktion gesenkt wird (Tang et al., 2015). Insgesamt reduziert Mindfulness durch ihr Wirken im menschlichen Gehirn also die Anfälligkeit eines Menschen für Stress und andere negative Emotionen und ermöglicht ihm so einen Umgang mit herausfordernden Situationen, der nicht durch die Fight-or-Flight-Reaktion der Amygdala gesteuert ist. Besonders chronischer Stress hemmt Neuroplastizität und damit die Fähigkeit des Gehirns, sich an neue Situationen anzupassen und mit Herausforderungen umzugehen. Im Umkehrschluss bedeutet das jedoch auch, dass eine durch Mindfulness verbesserte Stressresistenz die Plastizität des Gehirns erhöhen kann, welche im Gegenzug für eine höhere Resilienz und eine dadurch verbesserte mentale Gesundheit des Menschen sorgt (Tang et al., 2015). Der Fremdsprachenunterricht ist eine Situation, die ein hohes Maß an kognitiver Flexibilität erfordert, da er das Erlernen einer vollkommen anderen Art, sich auszudrücken, zum Ziel hat. Daher ist die Förderung der emotionalen Resilienz und Stressregulation junger Menschen zentral, um ihnen den Zugang zur Fremdsprache zu ermöglichen.

Im Lernkontext sind diese neuropsychologischen Vorgänge dabei besonders relevant, da sie in den Lernenden die Fähigkeit zur Emotionsregulation deutlich erhöhen. Diese ist für den Lernprozess dabei so zentral, da es letztendlich Emotionen sind, die für das Lernen eines Menschen verantwortlich sind. Gefühle legen fest, ob und warum ein Kind bereit ist, sich mit einer neuen Thematik auseinanderzusetzen und über sie zu lernen. Des Weiteren beeinflussen sie seine Evaluation der nächsten Schritte und wie es an die Lösung eines gegebenen Problems herangeht. Emotionen dominieren außerdem die Selbstwahrnehmung eines Menschen und damit auch, wie sehr er sich dazu befähigt fühlt, eine Herausforderung tatsächlich zu meistern (Immordino-Yang, 2015).

Der Fremdsprachenunterricht ist dabei ein Kontext, in welchem junge Menschen mit besonders vielen und vielfältigen Herausforderungen zugleich konfrontiert werden. Es müssen nicht

nur Vokabeln auswendig gelernt und Grammatikregeln angewandt werden, sondern sie müssen auch vor anderen Menschen in einer Sprache, in der sie sich noch nicht heimisch fühlen, sprechen. Diese Anforderungen lassen sich deutlich leichter bewältigen, wenn das zentrale Nervensystem nicht durch mangelnde Emotionsregulation und chronischen Stress belastet ist.

Ablenkung einen Platz geben – Mindfulness und Emotionsregulation im Lernkontext

Im Alltag werden Achtsamkeitsübungen oft eher als nutzlos oder Zeitverschwendung wahrgenommen, da nichts aktiv produziert wird. Jedoch ist genau dieser Mangel an Zwang, ein Produkt zu erschaffen, das, was Mindfulness so wertvoll macht. Nicht umsonst sind Achtsamkeitsübungen aufgrund ihrer hohen Wirksamkeit ein beliebtes Tool bei der Behandlung verschiedener psychischer Erkrankungen. Dasselbe Ausmaß ist für den Unterricht natürlich weder erwartbar noch umsetzbar, doch können Lehrkräfte schon bei der Integration kleinerer Übungen stark von ihren positiven Effekten profitieren.

So kann beispielsweise schon eine kurze Mindfulness-Einheit zu Stundenbeginn zu einem entspannteren Verlauf der folgenden Unterrichtseinheit beitragen, da die Schülerinnen und Schüler so die Möglichkeit haben erst einmal in der Stunde anzukommen. Schon eine kurze Übung in der die jungen Menschen den Raum haben sich ihrer präsenten Gedanken und Emotionen bewusst zu werden und anzuerkennen, dass diese da sind und auch da sein dürfen, kann sehr wertvoll sein. Oft bringen Heranwachsende private Probleme oder Konflikte mit in den Unterricht, die sie dann bei Seite schieben und ignorieren sollen, um stattdessen aufzupassen. Diese ablenkenden Gedanken einmal zuzulassen und ihre Existenz zu erlauben, führt dazu, dass sie im eigentlichen Unterricht viel weniger ablenken. In der Konsequenz reduziert sich dadurch auch störendes Verhalten, da dieses oft durch eben jene Ablenkung durch private Themen ausgelöst wird (Acar & Kilic, 2025).

„Meine Angst ist ein Kugelfisch“ – Mindfulness und Sprachangst

Ein ebenfalls sehr ablenkendes Element im Englischunterricht und auch allgemein ist Angst. Prüfungsangst ist ein bekanntes Problem, aber auch die Angst vor dem Sprechen generell und dem Sprechen in der Fremdsprache im Besonderen quält viele Kinder. Sprachangst ist eine durch Horwitz et al. (1986) definierte Art der spezifischen Angststörung, die speziell im Kontext des Fremdsprachenunterrichts auftritt. Sie äußert sich dabei mit denselben bekannten Angststörungssymptomen wie beispielsweise Versagensängsten, Konzentrationsproblemen, Vergesslichkeit oder Herzklopfen (Horwitz et al., 1986). Diese Symptome lenken dabei nicht nur generell ab, sondern hemmen aktiv die Funktion des präfrontalen Kortex und verringern damit die kognitive Fähigkeit zu lernen (Dewaele & MacIntyre, 2014). Sprachangst wird daher nicht umsonst als einer der entscheidendsten Faktoren, die über Erfolg oder Misserfolg des Fremdspracherwerbs entscheiden, benannt (Dewaele & MacIntyre, 2014).

Auch die individuelle willingness to communicate (WTC) wird signifikant durch Sprachangst gehemmt, obwohl sie nicht nur ein zentraler Faktor im Erwerb der Fremdsprache ist, sondern auch das letztendliche Ziel des Fremdsprachenunterrichts darstellt (Cao, 2014). Die Fähigkeit, eine Sprache aktiv zu nutzen und durch sie zu kommunizieren, kann nur durch WTC und die Anwendung theoretisch erworbener Sprachkenntnisse erlangt werden. Gleichzeitig löst aber eben diese praktische Anwendung und das Risiko, dabei Fehler zu machen, die lähmende Sprachangst aus, die WTC hemmt (Horwitz et al., 1986).

Dass Zwang und Gleichgültigkeit (z. B. „da musst du halt durch“) hierbei nicht die Lösung sein können, ist inzwischen allgemein bekannt. Trotzdem sind bisher wenig alternative und erfolgreiche Ansätze etabliert, die diesen Schülerinnen und Schülern helfen können. Das muss jedoch nicht so bleiben, denn auch hier kann Mindfulness positiv einwirken. Sowohl für Prüfungsangst als auch für Sprachangst konnte Achtsamkeit als wirksame Maßnahme erwiesen werden (Ayala & Acuña, 2024). Ein wichtiger Aspekt dabei sind Übungen, die die Angst zulassen, anstatt sie loswerden zu wollen. Stattdessen gilt es, mit dem Gefühl zu sitzen, es kennenzulernen und im Zuge dessen auch festzustellen, dass es vielleicht unangenehm ist, aber einem nicht wirklich etwas anhaben kann. Je besser ein Kind seine Angst kennenlernt, visualisiert und Strategien entwickelt, mit ihr als etwas Fassbarem umzugehen, statt sie als ein abstraktes übermächtiges Gefühl zu erleben, desto mehr verliert die Angst ihre lähmende Wirkung.

Safety first – Success second – Mindfulness, Sicherheit und PERMA

Angstfreiheit und Sicherheit sind dabei zwei der zentralen Faktoren, die über den Lernerfolg junger Menschen entscheiden – und beiden kann durch Mindfulness Vorschub geleistet werden. Ein hilfreicher Rahmen, um diese Zusammenhänge zu verstehen, ist Seligmans PERMA-Modell, welches die fünf zentralen Dimensionen menschlichen Wohlbefindens beschreibt: Positive Emotionen, Engagement, Relationships, Meaning und Accomplishment (Seligman, 2011). Mindfulness wirkt dabei nachweislich auf mehrere dieser Dimensionen ein und kann so als praktisches Werkzeug dienen, um das Wohlbefinden im Klassenzimmer gezielt zu fördern.

So schafft Achtsamkeit zunächst durch die Reduktion von Stress und negativen Emotionen Raum für positive Gefühle – und adressiert damit direkt die Dimension der Positive Emotions. Dieser Zusammenhang geht dabei über das bloße Fehlen negativer Emotionen hinaus: Mindfulness fördert aktiv die Wahrnehmung positiver Momente im Alltag und erhöht die Fähigkeit, diese bewusst zu erleben und zu genießen, anstatt sie unbemerkt verstreichen zu lassen (Keng et al., 2011). Im Unterrichtskontext bedeutet das, dass Schülerinnen und Schüler durch Achtsamkeit eher in der Lage sind, kleine Erfolgserlebnisse, wie eine richtig gelöste Aufgabe oder ein Lob für einen guten Wortbeitrag, wahrzunehmen und als solche zu verarbeiten, was wiederum ihre Motivation und ihr Engagement stärkt.

Gleichzeitig fördert regelmäßige Meditation, bereits ab 15 Minuten täglich, das Mitgefühl für andere und das Selbstmitgefühl (Jazaieri et al., 2012), was wiederum die Dimension der Relationships stärkt. Wenn Lehrkräfte dazu in der Lage sind, sich in Probleme und Sorgen ihrer Schülerinnen und Schüler hineinzusetzen, ihnen bei der Regulation negativer Emotionen zu helfen und gleichzeitig positive Gefühle zu amplifizieren, kultivieren sie so zwischenmenschliche Verbindungen, die ein sicheres und förderliches Lernklima schaffen (Huang, 2022).

Darüber hinaus fördert Achtsamkeit die Fähigkeit innezuhalten und dem eigenen Handeln Bedeutung zu geben – und stärkt damit die Meaning-Dimension des Modells. Besonders, wenn der Schulabschluss naht, kämpfen junge Menschen oft mit Zukunftsängsten und Identitäts- und Sinnkrisen. Mindfulness kann den Jugendlichen hierbei eine Brücke zu sich selbst bauen. Indem sie sich auf sich selbst und ihre Gefühle, abseits der Erwartungshaltungen von außen, konzentrieren, erhalten sie einen klareren Blick darauf, wer sie eigentlich sind, was ihnen wichtig ist und was sie möchten (Keng et al., 2011). Damit kann der Einsatz von Mindfulness das Leben der Lernenden weit über den Kontext des Fremdsprachenunterrichts hinaus positiv beeinflussen. Doch auch für den Fremdsprachenunterricht selbst ist diese Ermöglichung von geistigen Freiräumen gewinnbringend, da sich die Schülerinnen und Schüler so auf eine Art und Weise gesehen und ernstgenommen fühlen, die in direktem Rückbezug auf die Relationship-Dimension, das Lernklima verbessert.

Dieses Lernklima, in dem sich junge Menschen sicher und wohlfühlen, trägt dazu bei, dass Vokabeln und Grammatik besser memoriert und abgerufen werden können, was wiederum die Sprechfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler verbessert (Largo, 2022).

Inseln bauen – Mindfulness bei Lehrkräften

Doch nicht nur das Leben und Lernen der Schülerinnen und Schüler kann durch Mindfulness verbessert werden, sondern auch das der Lehrkräfte. Während Achtsamkeit allein nicht die generellen Probleme des Schulsystems lösen kann und auch nicht so effektiv den Burnout abwenden kann, wie Lehrercoachings und Selbsthilfebücher gerne versprechen, kann sie doch Individuen dabei helfen besser mit ihrer Rolle und ihren Herausforderungen innerhalb des Systems fertig zu werden.

Zentral ist dabei das von Kristin Neff entwickelte Konzept des Selbstmitgefühls, das aus drei Komponenten besteht. Diese umfassen die Freundlichkeit gegenüber sich selbst, die Gemeinsamkeit der menschlichen Existenz und Mindfulness. Für Neff bedeutet Mindfulness dabei negativen und schmerzhaften Gedanken und Gefühlen Raum zu geben, ohne sich in ihnen zu verlieren. (Neff, 2003)

In der Praxis kann das bedeuten beispielsweise die eigenen hohen Ansprüche an sich selbst und den Unterricht oder auch das Gefühl nie allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden zu können zuzulassen und ihnen mit Mitgefühl zu begegnen. Dieses sich selbst erbrachte Mitgefühl

erschafft nun einen sichereren emotionalen Rahmen, in dem eben diese überfordernden Gefühle klarer und objektiver betrachtet werden können (Neff, 2003). Dieser veränderte Zugang zur eigenen emotionalen Lage, kann neue Perspektiven eröffnen und ermöglicht es eher eine Balance zwischen den vielfältigen Herausforderungen des Lehrerberufs und den tatsächlich verfügbaren Kapazitäten zu finden.

Ein weiterer Aspekt des Lehreralltags, der durch Mindfulness unterstützt werden kann, ist die verbesserte Fähigkeit zur Emotionsregulation. Sutton et al. benennen diese 2009 als eine zentrale professionelle Kompetenz, die von Lehrpersonen kontinuierlich betont werde. Diese betonen den Zusammenhang zwischen dem kompetenten Umgang mit eigenen Gefühlen und der Effizienz des gehaltenen Unterrichts im Hinblick auf Klassenmanagement, Disziplin und die Beziehungsgestaltung zu den Schülerinnen und Schülern. (Sutton et al., 2009)

Emotionsregulation trägt dabei jedoch nicht nur zu einer Professionalisierung des eigenen Unterrichts bei, sondern fördert auch individuell die emotionale Stabilität und Gesundheit von Lehrkräften (Wang, 2022). Während Mindfulness nicht allein die Probleme des Schulsystems und seiner Auswirkungen auf mentale und physische Gesundheit von Lehrkräften abfangen kann, so trägt sie dennoch dazu bei diese besser bewältigen zu können. Durch beispielsweise Meditation können kleine Ruheinseln im stressigen Schulalltag erschaffen werden, die bewusst eine Grenze ziehen und eine Pause von der Reizüberflutung eines Klassenzimmers bestimmen.

Weiterhin können die Präsenz und die Wertschätzung des Jetzt, die mit Achtsamkeitsübungen einhergehen, kleine Glücksmomente im Alltag erschaffen, derer man sonst vielleicht gar nicht gewahr worden wäre. Aus diesen Momenten und der, durch Mindfulness wachsenden, inneren Ruhe können Lehrkräfte dann wiederum Kraft schöpfen, um die weiteren Herausforderungen des Tages zu meistern (Mercer & Gregersen, 2020).

Die Challenge: 5 Minuten Dankbarkeit

1. Stellen Sie sich einen Timer für 5 Minuten
2. Zählen Sie laut Dinge auf für die Sie dankbar sind
3. Spüren Sie dem Gefühl hinterher, das diese Dinge bei Ihnen auslösen
4. Glückwunsch! Sie haben den ersten Schritt auf ihrer Achtsamkeitsreise getan!

10.3 Methodenbaukasten

Das Wissen zu haben, dass Mindfulnesspraktiken einen positiven Einfluss auf den Schulalltag haben können, ist der erste Schritt. Es ist die Implementierung in der Praxis, die oftmals eine deutlich schwerwiegendere Hürde bildet. Daher folgen nun einige Methoden, die Sie schon morgen in Ihrem Unterricht ausprobieren könnten. Von 30 Sekunden Check-Ins zu stundenfüllenden Konzepten und für alle Jahrgangsstufen.

Micro-Routinen

Mindfulness in den Unterricht zu integrieren muss nicht bedeuten alles umzustrukturieren. Oftmals ist es bereits die Integration kleiner, wiederkehrender Elemente, die einen enormen Unterschied machen kann. Sie beinhalten wenig Aufwand und kaum extra Material, aber schaffen dennoch ein sicheres und verlässliches Lernklima. Schülerinnen und Schüler lernen konstant, sich selbst wahrzunehmen, ihre Aufmerksamkeit gezielt zu lenken und mit inneren wie äußeren Reizen bewusster umzugehen. Die Implementierung dieser Methoden im Englischunterricht eröffnet darüber hinaus einen tieferen Umgang mit der Sprache, da sie so bewusst erlebt und benutzt wird, um sich auszudrücken und die Welt um sich herum zu verstehen. Dadurch entwickeln die Schülerinnen und Schüler eine ganz andere Beziehung zum Englischen und ein ausgeprägteres Sprachgefühl, als wenn sie die Fremdsprache schlicht als weiteres Lernobjekt erleben.

- **Silent Start:** Der Stundenbeginn wird bewusst entschleunigt – eine Minute Stille, Augen schließen, ankommen. Schülerinnen und Schüler lösen sich vom Schulalltag und richten ihre Aufmerksamkeit vollständig auf den Lernraum Englisch.
- **Think–Breathe–Speak:** Bevor Schülerinnen und Schüler eine Frage auf Englisch beantworten, nehmen sie sich bewusst einen Moment zum Nachdenken und Atmen einmal tief durch. Das reduziert den Sprechangst-Druck, fördert achtsames Zuhören und schafft einen sicheren Raum für sprachliche Äußerungen.
- **See–Think–Wonder:** Schülerinnen und Schüler betrachten ein Bild oder einen sprachlichen Input zunächst still und vollständig aufmerksam (See), interpretieren dann ihre Beobachtungen (Think) und formulieren abschließend eigene Fragen (Wonder). Die bewusste Trennung der Schritte schult die Wahrnehmung im Moment und verhindert vorschnelle Urteile – eine Kernkompetenz des Mindful Thinking.
- **3-Satz-Reflexion / Ich-Botschaften:** Mit den Strukturen “I feel ... because ... and I want ...” reflektieren Schülerinnen und Schüler achtsam über ihre eigene Gefühls- und Gedankenwelt – sprachlich eingebettet ins Englische. Das Tool lässt sich sowohl als emotionaler Check-in (z. B. beim Einstieg in neue Grammatik) als auch zur achtsamen Konfliktlösung einsetzen und verbindet so Social-Emotional Learning direkt mit dem Fremdsprachenerwerb.

Mindful Minute / Grounding

Die Mindful Minute lässt sich sowohl zu Stundenbeginn als auch als bewusste Pause zwischendurch einsetzen und gestaltet den Übergang in den Englischunterricht achtsam. Schülerinnen und Schüler schließen die Augen und kommen unter sprachlicher Anleitung der Lehrkraft auf Englisch im eigenen Körper an – die Instruktionen auf Englisch machen die Übung gleichzeitig zu einem natürlichen Listening-Moment. Durch den gezielten Fokus auf konkrete körperliche Empfindungen im gegenwärtigen Moment wird das Nervensystem reguliert, Reizüberflutung reduziert und die Aufmerksamkeit bewusst in den Lernraum zurückgeholt.

- **Dauer & Einstieg:** 1 Minute zu Stundenbeginn oder als Zwischenpause – kann bei Bedarf verlängert werden
- **Beispielprompt (Hände):** “Turn your attention to your fingers. How do they feel? Are they relaxed or flexed? Are they touching anything?”
- **Beispielprompt (Atem):** “Take a deep breath in ... and slowly let it go. Notice how your body feels right now – heavy or light? Tense or relaxed?”

Mindful Noticing des Selbst

Das Mindful Noticing des Selbst kann direkt an die Mindful Minute angeschlossen werden und vertieft den achtsamen Innenblick. Schülerinnen und Schüler richten ihre Aufmerksamkeit nun bewusst auf ihre innere Wahrnehmung und bringen diese auf Englisch zum Ausdruck. Im Kern trainiert diese Methode das Emotionslabeling – „What am I feeling and why?“ – als zentrale Mindfulness-Kompetenz: Gefühle werden wahrgenommen, anerkannt und in Sprache gefasst, statt übergangen, und stärken so gleichzeitig Selbstregulation und Ausdrucksvermögen im Englischen.

- **Mündlicher Check-in:** Satzstarter “Today I feel ... because ...” als kurzes Blitzlicht mit der Klasse – unterstützt durch eine Mindmap zum Emotionswortschatz, die stufenweise erweitert werden kann
- **Schriftliche Variante:** Kurze Free Writing Session (3–5 Minuten) mit demselben Satzstarter – ohne Bewertungsdruck, als persönlicher Reflexionsraum
- **Erweiterung:** “On a scale from 1–10, my energy level today is ... because ...” – öffnet den Blick für körperliche und mentale Zustände gleichermaßen

Mindful Noticing der Umwelt / Nature Journaling

Das Mindful Noticing der Umwelt bringt Achtsamkeit in den Raum außerhalb des Klassenzimmers und nutzt die Natur als natürlichen Anker für Gegenwärtigkeit. Beim Nature Walk sammeln Schülerinnen und Schüler bewusst und in Stille Sinneseindrücke und versuchen, diese

unmittelbar auf Englisch auszudrücken. Durch den bewussten sensorischen Kontakt mit der Natur wird die Regulation des Nervensystems gefördert – die sprachliche Einbettung ins Englische gibt dabei gleichzeitig Anlass, die Natur als erdenden Anker im Alltag neu zu entdecken.

- **Kleiner Rahmen:** Satzstarter (“I notice ...” / “It feels ...” / “It smells like ...”) und Wortlisten als Stütze, im Anschluss Micro Speaking über eine Beobachtung oder Mini-Schreibimpuls (Three Mindful Lines)
- **Großer Rahmen:** Collagenprojekt – Schülerinnen und Schüler recherchieren Vokabeln selbstständig, erstellen beschriftete Collagen und präsentieren diese kurz unter Verwendung des neuen Wortschatzes
- **Alternative im Klassenzimmer:** Bild-Walk mit Naturfotos – gleiche Satzstarter, gleicher Ablauf, ohne das Gebäude verlassen zu müssen

Mindful Word Choice

Mindful Word Choice lädt zur achtsamen, tiefgehenden Wortschatzarbeit ein, bei der implizite Konnotationen explizit gemacht werden. Schülerinnen und Schüler spüren aktiv in Worte und Situationen hinein, um Bedeutungsnuancen wahrzunehmen und zu benennen. Das schult nicht nur Sprachgefühl und das Verständnis von Registern, sondern fördert auch Empathie – da Lernende üben, Emotionen und Situationen aus verschiedenen Perspektiven differenziert wahrzunehmen.

- **Synonymleitern:** sad – upset – mournful → “Which word expresses a deeper sadness? Can you explain why?” – regt zur Reflexion über emotionale Intensität an
- **Bildimpulse:** Fotos von Menschen in unterschiedlichen Situationen → “Which word fits this person’s expression best – happy, content or delighted? Why?”
- **Kontextkarten:** awful – dreadful – terrible – nasty → “In which situation would you use this word?” – macht Sprachregister und Kontext bewusst erfahrbar

Mindful Grammar

Mindful Grammar versteht Grammatik nicht als abstraktes Regelwerk, sondern als Bedeutungserfahrung. Schülerinnen und Schüler spüren in den Standpunkt eines Satzes und seines Sprechers hinein – Zeit wird als Perspektive erlebt, die richtige Zeitform achtsam aus dem Kontext erschlossen. Diese Herangehensweise fördert Empathie durch das Hineinversetzen in andere Perspektiven und entwickelt echtes Sprachgefühl, da über Bedeutung und Wirkung von Sprache nachgedacht wird, statt reproduktiv nach bekannten Mustern zu arbeiten.

- **Kontextbasierte Mixed Grammar:** Aufgaben ohne Signalwörter, z. B. „He can’t go skiing, because he ... (break) his leg.“ – die Zeitform wird aus der Situation erschlossen, nicht aus Formeln abgeleitet

- **Begründungspflicht:** Satzstarter wie „I have chosen ... because the action feels completed / still relevant / connected to now“ – macht den Denkprozess sichtbar und trainiert sprachliches Bewusstsein
- **Perspektivwechsel:** Schülerinnen und Schüler formulieren denselben Sachverhalt in verschiedenen Zeitformen und reflektieren, wie sich die Bedeutung und Wirkung des Satzes dabei verändert

10.4 Vier-Wochen-Plan: Schritt für Schritt zu mehr Achtsamkeit im Klassenzimmer

Mindfulness lässt sich auf unterschiedlichsten Wegen in den Unterricht integrieren und die vielfältigsten Aufgaben können nach ihren Prinzipien adaptiert werden. Diese Variabilität bietet ein breites Spektrum an Möglichkeiten und oftmals kann solch eine Masse an Optionen es schwer machen einen Anfangspunkt zu finden. Daher findet sich im Folgenden nun ein Vorschlag wie sich Mindfulness in einem Zeitraum von nur vier Wochen zu einer Konstante im Englischklassenzimmer machen lassen kann.

Woche 1 – Ankommen & Wahrnehmen

Der Fokus der ersten Woche liegt auf dem Aufbau einer gemeinsamen Grundlage. Schülerinnen und Schüler werden behutsam an das Konzept der Achtsamkeit herangeführt, ohne dass es explizit als solches benannt werden muss. Im Vordergrund steht das bewusste Ankommen im Klassenraum und das erste Wahrnehmen des eigenen Körpers.

- **Schritt 1: Tägliche Routine:** Mindful Minute zu Stundenbeginn – jeden Tag dieselbe Struktur, um Vertrautheit und Sicherheit aufzubauen. Prompts bleiben einfach und körpernah (fingers, breath, feet on the floor)
- **Schritt 2: Einführung:** Kurze Erklärung des Konzepts auf Englisch: “We’re going to start each lesson with one mindful minute – just to arrive, breathe and be here.”
- **Schritt 3: Reflexion am Ende der Woche:** Erstes mündliches Check-in: “How did the Mindful Minute feel? Did you notice anything?” – noch ohne feste Satzstruktur, offen und einladend

Woche 2 – Sprache für Innenwelten finden

Aufbauend auf der etablierten Mindful Minute wird nun das Mindful Noticing des Selbst eingeführt. Schülerinnen und Schüler beginnen, ihre innere Wahrnehmung in Sprache zu übersetzen – zunächst mündlich, dann auch schriftlich.

- **Schritt 4: Erweiterung der Routine:** Im Anschluss an die Mindful Minute folgt täglich ein kurzer Check-in mit dem Satzstarter “Today I feel ... because ...” – unterstützt durch eine gemeinsam erstellte Emotionsmindmap, die im Laufe der Woche wächst

- **Schritt 5: Schriftliche Vertiefung:** An einem Tag in der Woche kurze Free Writing Session (3–5 Minuten) mit demselben Satzstarter – ohne Bewertungsdruck, als persönlicher Reflexionsraum
- **Schritt 6: Wortschatzaufbau:** Einführung erster Emotion Vocabulary-Cluster (positive / negative / in-between) als Grundlage für die kommenden Wochen

Woche 3 – Die Außenwelt achtsam erkunden

In der dritten Woche weitet sich der Blick nach außen. Das Mindful Noticing der Umwelt und Mindful Word Choice werden eingeführt und miteinander verknüpft – Wahrnehmung und Sprache gehen nun Hand in Hand.

- **Schritt 7: Nature Journaling:** Ein Nature Walk oder Bild-Walk im Klassenzimmer als Einstieg in die Woche – Schülerinnen und Schüler nutzen Satzstarter (“I notice ...” / “It feels ...” / “It looks like ...”) und teilen im Anschluss eine Beobachtung per Micro Speaking
- **Schritt 8: Mindful Word Choice:** Einführung der ersten Synonymleiter (happy – content – delighted) mit Bildimpulsen – Schülerinnen und Schüler wählen bewusst und begründen ihre Wahl
- **Schritt 9: Verknüpfung:** Schülerinnen und Schüler beschreiben ihre Naturbeobachtungen und wählen dabei gezielt das treffendste Wort aus einem angebotenen Synonym-Set – Wahrnehmung und Sprachpräzision werden so direkt miteinander verbunden

Woche 4 – Tief in Sprache eintauchen

Die vierte Woche führt alle bisherigen Elemente zusammen und ergänzt sie um Mindful Grammar. Schülerinnen und Schüler haben nun genug Erfahrung mit achtsamer Wahrnehmung, um diesen Blick auch auf grammatikalische Bedeutung und Perspektive zu richten.

- **Schritt 10: Mindful Grammar:** Einführung kontextbasierter Grammatikaufgaben ohne Signalwörter – Schülerinnen und Schüler erschließen Zeitformen aus der Situation und begründen ihre Wahl mit Satzstartern (“I have chosen ... because the action feels ...”)
- **Schritt 11: Rückblick & Vertiefung:** Mindful Word Choice wird mit einer Kontextkarten-Aufgabe vertieft (awful – dreadful – terrible – nasty) – diesmal selbstständig, ohne gelenktes Unterrichtsgespräch
- **Schritt 12: Abschlussreflexion:** Am Ende der Woche schreiben Schülerinnen und Schüler eine kurze 3-Satz-Reflexion: “Over the past four weeks, I have noticed ... I have learned ... and I want ...” – als sprachlicher und persönlicher Abschluss des gemeinsamen Prozesses

Hinweise zur Implementierung

Die Mindful Minute und der emotionale Check-in sowie Micro-Routinen generell sollten nach Möglichkeit über den 4-Wochen-Plan hinaus als feste Routinen beibehalten werden – ihre Wirkung entfaltet sich vor allem durch Regelmäßigkeit und Wiederholung. Die übrigen Methoden können je nach Lehrplan, Thema und Lerngruppe flexibel eingesetzt und miteinander kombiniert werden. Wichtig ist dabei stets eine einladende, druckfreie Atmosphäre: Achtsamkeit wirkt nur dort, wo sie nicht erzwungen, sondern ermöglicht wird.

10.5 Fazit: Den ersten Schritt wagen

Auf den ersten Blick mag Mindfulness wie nur ein weiterer To-Do-Listenpunkt wirken, der nun neben all den anderen unzähligen Aufgaben des Lehreralltags auch noch zu erledigen ist. Diese Wahrnehmung ist besonders nachvollziehbar, wenn man die inzwischen unzähligen Versuche Mindfulness zu instrumentalisieren, um die Verantwortung und Schuld für die hohe Burnoutrate bei Lehrkräften auf eben jene abzuschieben, statt innerhalb des Systems etwas zu verändern.

Dieser Frust ist absolut nachvollziehbar und legitim, jedoch sollte man sich von ihm nicht vollkommen blind gegenüber den Vorzügen machen lassen, die Mindfulness im eigenen und Schulalltag bringen kann. Unsere Gesellschaft ist so versessen darauf den Wert eines Menschen daran festzumachen wie viel er arbeitet und demnach leistet, dass dabei vergessen wird, dass Pausen einer der wichtigsten Faktoren für eine tatsächliche, statt nur vermeintliche Produktivität sind.

Mindfulness kann dabei der Schlüssel sein, diese Pausen tatsächlich als Ruheinseln nutzen zu können, statt in ihnen weiterhin in der Stressspirale gefangen zu sein. Es braucht die Fähigkeit dem Stress Einhalt zu gebieten und das Bewusstsein wieder auf das Hier und Jetzt zu fokussieren, um nicht vollkommen im Chaos des Leistungsdrucks unterzugehen.

Es geht dabei nicht darum, den eigenen Unterricht oder das eigene Leben vollkommen neu zu denken und aufzubauen. Es geht nicht darum sich von all den Lasten der modernen Welt zu befreien und das ultimative Zen zu erreichen.

Es geht einfach nur darum, anzufangen. Mit kleinen Schritten. 30-Sekunden-Übungen. Mit tiefen Atemzügen und der Frage, wie sich dieser Atemzug gerade anfühlt.

Mindfulness ist eine Einladung an sich selbst. Sie reicht Ihnen die Hand – ergreifen Sie sie!

Literaturverzeichnis

- Acar, S., & Kilic, M. (2025). A research on the effect of mindfulness exercises on the disruptive behaviors of young EFL learners in Türkiye. *Education Sciences*, 15(11), Article 1428. <https://doi.org/10.3390/educsci15111428>
- Ayala, J., & Acuña, A. (2024). Effects of mindfulness in the field of English as a foreign language classroom: A literature review. *English Language Teaching*, 18(1), 9–19. <https://doi.org/10.5539/elt.v18n1p9>
- Cao, Y. (2014). A sociocognitive perspective on second language classroom willingness to communicate. *TESOL Quarterly*, 48(4), 798–814. <https://doi.org/10.1002/tesq.155>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537–559. <https://doi.org/10.1177/1745691611419671>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://www.jstor.org/stable/327317>
- Huang, J. (2022). The role of English as a foreign language teachers' mindfulness and compassion in fostering students' foreign language enjoyment. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 899298. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899298>
- Immordino Yang, M. H. (2015). *Emotions, learning, and the brain*. W. W. Norton.
- Jazaieri, H., Jinpa, G. T., McGonigal, K., Rosenberg, E. L., Finkelstein, J., Simon Thomas, E., Cullen, M., Doty, J. R., Gross, J. J., & Goldin, P. R. (2012). Enhancing compassion: A randomized controlled trial of a compassion cultivation training program. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1113–1126. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9373-z>
- Kabat Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Random House.
- Keng, S. L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041–1056. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>

- Largo, D. G. (2022). *The articulation of mindfulness and English as a foreign language teaching in a fifth grade: Exploring contemplative practices in language teaching* [Bachelor's thesis, Universidad Tecnológica de Pereira]. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/entities/publication/1145c2bd-e856-4083-b3b3-52909c3d752a>
- Mercer, S., & Gregersen, T. (2020). *Teacher wellbeing*. Oxford University Press.
- Neff, K. (2003). Self compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity, 2*(2), 85–101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. Free Press.
- Sutton, R. E., Mudrey Camino, R., & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory Into Practice, 48*(2), 130–137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Tang, Y. Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience, 16*, 213–225. <https://doi.org/10.1038/nrn3916>
- Wang, N. (2022). EFL teachers' mindfulness and emotion regulation in language context. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 877108. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.877108>

Der Beitrag von Musik zum Positiven Englischunterricht

Christina Meierle

Abstract (Deutsch)

Musik gehört bei nahezu jeder Person in den Alltag. Man hört sie beim Autofahren im Radio, im Supermarkt im Hintergrund oder einfach so. Einfach so? Wohl eher nicht. Die meisten Menschen verbinden mit Musik positive Emotionen, Erinnerungen an schöne Erlebnisse, Glücksgefühle und vieles mehr. Nun stellt sich – mit Blick auf das Thema dieses Bandes – die sicherlich berechnete Frage, warum man diesen Aspekt, den Musik mit sich bringt nicht auch für den eigenen Unterricht nutzen sollte? Im folgenden Kapitel wird es um den Einsatz von Musik im Englischunterricht gehen und welche verschiedenen Vorteile dieser mit sich bringt. Denn Musik und Sprache sind im Gehirn enger miteinander verbunden, als man denkt.

Abstract (English)

Music is a part of nearly everyone's daily life. We hear it on the radio while driving, in the background at the supermarket, or just like that. Just like that? Probably not. Most people associate music with positive emotions, memories of pleasant experiences, feelings of happiness, and much more. Now, with regard to the topic of this volume, the certainly valid question arises: why shouldn't we also use this aspect of music in our own teaching? The following chapter will focus on the use of music in English classes and the various benefits it offers. After all, music and language are more closely linked in the brain than one might think.

11.1 Einleitung

Das übergeordnete Ziel jeder Unterrichtsstunde liegt darin, bei den Schülerinnen und Schülern Freude und Interesse am jeweiligen Fach zu wecken. Im Englischunterricht findet eine Begegnung mit einer neuen Sprache statt, mit der es einfacher wird mit vielen Menschen auf der Welt zu kommunizieren. Eine Fähigkeit, die das ganze Leben lang die Türen dafür öffnet, neue Erfahrungen zu machen, die den eigenen Horizont auf allen Ebenen erweitern. Die Freude am Englischunterricht zählt deswegen als ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts, damit die Schüler Spaß am (Kennen)lernen und Nutzen der neuen Sprache haben.

Man kann sich vorstellen, wie effektiv Unterricht ist, der die Schüler nicht in ihrer Lebenswelt abholt oder sehr trocken und eintönig ist. So sinkt auch von Anfang an die Lust bei den Schülerinnen und Schülern, sich mit dem Fach und den Inhalten zu beschäftigen, wenn dies mehr ermüdend als interessant wirkt. Um das Gefühl von „Langeweile“ zu verhindern, ist es wichtig die Inhalte so zu gestalten, dass der Englischunterricht mit angenehmen Emotionen verbunden wird. Hierfür bietet es sich an, die positive Wirkung von Musik zur Hilfe zu nehmen, welche häufig nur unbewusst wahrgenommen wird.

Vielleicht kommt hierbei der Gedanke auf: „Musik? Wie soll sich das denn auf meine Stimmung auswirken?“ Hierzu eine einfache Anregung: Wenn man an Musik denkt, weckt es bei fast jedem Menschen positive Emotionen. Man verknüpft oft schöne Erinnerungen mit Musik. Ich gehe davon aus, dass jeder einen Lieblingssong oder eine Lieblingsmelodie hat, die mit einem glücklichen Erlebnis verknüpft ist. Eine kurze Aufgabe für Sie als Leserinnen und Leser: Wenn es nicht schon während des Lesens passiert ist, überlegen Sie, welcher Song bei ihnen ein Lächeln auf den Lippen auslösen kann. Wenn Sie sich nun dabei erwischen, wie Sie sofort ein kleines Lächeln im Gesicht hatten, wird Ihnen bewusst, wie schnell und effektiv Musik positiv wirken kann. Es sind nur kleine Momente, manchmal nur das Lieblingslied, das die Stimmung eines Menschen beeinflussen kann. Diese Möglichkeit stellt auch für den eigenen Unterricht eine Chance dar. Man kann Musik dort so quasi einzubauen, dass die Schülerinnen und Schüler die positiven Emotionen hieraus für ihren Lernfortschritt nutzen können.

11.2 Theorie

Musik und Sprache – neurokognitive Überschneidungen

Um sich in der Fremdsprache fließend auszudrücken, sind nicht nur die korrekte Aussprache, Grammatik und der Wortschatz wichtig, sondern auch der Sprachrhythmus, der einen wichtigen Bestandteil beim Sprechen darstellt. Auch in der Musik spielt der Rhythmus eine essenzielle Rolle: Er gibt einen zeitlichen, periodischen Rahmen vor, auf den man sich einstellen und als Gruppe synchronisieren kann.

Die Verarbeitung von Rhythmus, egal ob musikalisch oder sprachlich, findet im Gehirn teilweise in denselben Bereichen statt. Im vorderen und hinterem cingulären Kortex und dem hinteren Hippocampus werden die sprachlichen Phrasen erkannt, wobei sensibler auf die prosodischen, als auf die syntaktischen Grenzen der Sprache reagiert wird. Die gleichen Bereiche sind involviert, wenn es darum geht, den Rhythmus von Musik aufzunehmen. Dadurch, dass beide Areale im Gehirn wichtig für das Gedächtnis und die Aufmerksamkeit sind, kann man daraus schließen, dass die Rhythmuserkennung auch damit zusammenhängt, dass der Fokus von einer zur nächsten Phrase weiter verschoben wird (Patel, 2008). Das bedeutet, dass der Einsatz von Musik in Zusammenhang mit der Fremdsprache dazu beitragen kann, dass der Sprachrhythmus besser erlernt und behalten wird.

Durch mehrere Studien (z. B. Martin, 1972; Shields et al., 1974; Cutler & Foss, 1977) konnte wissenschaftlich fundiert werden, dass es vorteilhaft ist, wenn man im Englischen die betonten Silben erkennen kann, da diese meist wichtige, semantische Informationen enthalten, auf welche sich fokussiert werden kann. Das bedeutet, es reicht aus, diese betonten Silben zu verstehen, um den groben Inhalt der Phrase zu erfassen. Dies führt zu einer weiteren Verbindung von Musik und Sprache im Gehirn. Cutler und Darwin (1981) konnten schon beweisen, dass die Sprach-

verarbeitung schneller voran geht, wenn die betonten Silben erkannt wurden, beziehungsweise erwartbar sind. Diese Erwartungsmechanismen werden zum einen durch syntaktische Merkmale, zum anderen durch den Sprachrhythmus beeinflusst. In der Musik ist die Erwartbarkeit von Rhythmus genauso wichtig, da hiermit das gemeinsame Musizieren und Bewegen zur Musik koordiniert wird. Der Rhythmus von Musik und Sprache ist laut Wenk und Wioland (1982) in Volksliedern in der jeweiligen Sprache an der Betonung in der Musik zu erkennen. Das heißt, dass in den Liedern die rhythmische Gestaltung maßgeblich mit dem Text und dessen Rhythmus zusammenhängt (Patel, 2008). So kann der Einsatz von Musik im Englischunterricht die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, den anderen Sprachrhythmus zu erlernen.

Musik und Emotion – limbische Aktivierung

Emotionen sprachlich auszudrücken, ist in den meisten Fällen nicht genau möglich. Nach Wittgenstein (1984), gibt es Schwierigkeiten, die eigenen Empfindungen korrekt zu verbalisieren. Dies hängt von mehreren Faktoren ab. Laut Wittgenstein ist es schwer möglich, die innersten Gefühle konkret zu identifizieren. Darüber hinaus stellt die Sprache auch eine Barriere dar, da – sollte die Identifizierung der Empfindungen gelungen sein – auch passende Ausdrücke dafür gefunden werden müssen, die von keiner weiteren Person beeinflusst wurden. Das würde bedeuten, der Sprecher wüsste daher auch nicht, ob seine Verwendung der Sprache mit den Sprachsystemen der Menschen in seinem Umfeld korrespondiert, beziehungsweise, ob andere Menschen denselben Gefühlszustand gleich ausdrücken würden. Man kann hieraus schließen, dass es keinen konkreten Zusammenhang zwischen Emotionen und Kommunikation derer gibt. Im Gegensatz dazu ist Musik in der Lage Empfindungen auszulösen und in gewisser Weise auch darzustellen, ohne, dass diese in Wörter umgewandelt werden müssen. Somit wirkt es zuerst so, als hätte Musik weniger semantische Ausdrucksmöglichkeiten, jedoch kann sie spezifischer als Sprache sein, da sie Empfindungen ausdrücken kann, bevor diese in Wörter umgewandelt werden (Koelsch, 2014).

Musik bietet aber nicht nur die Möglichkeit, Emotionen auszudrücken, vielmehr werden durch Musik Emotionen ausgelöst. Mehrere Studien zu Musik und Emotionen konnten die neuronalen Verbindungen von Musik und Emotion in verschiedenen Kontexten aufzeigen. Blood und Zatorre (2006) konnten in einer PET-Studie beobachten, dass neuronale Effekte, zum Beispiel eine Gänsehaut bei Teilnehmenden auftrat, als diese auf, für sie, angenehme Musik reagierten. Dies wird auch als „musical frisson“ (e.g., Levinson, 1997) bezeichnet. Diese „frissons“ werden mit einem Anstieg der Aktivität im limbischen System in Verbindung gebracht, darunter die Insula oder das ventrale Striatum. Die Aktivität in der Amygdala und dem Hippocampus nahm hingegen ab, weil auch der regionale zerebrale Blutfluss ab- bzw. zunahm.

Das limbische Zentrum spielt im Gehirn eine essenzielle Rolle bei der Emotionsverarbeitung. Daraus lässt sich schließen, dass Musik Emotionen, auch auf neuronaler Ebene beeinflussen bzw.

hervorrufen kann. Empirisch zeigte sich dies auch in einer Studie von Koelsch (2006). Diese führte bei angenehmer Musik zum selben Ergebnis wie bei Blood und Zatorre (2001), darüber hinaus konnte jedoch auch festgestellt werden, dass die Aktivität in den verschiedenen Regionen bei, als unangenehm wahrgenommener Musik, sich gegensätzlich verhielt. Zusätzlich konnten von keinem Teilnehmenden „frissons“ wahrgenommen werden, somit steht die Aktivität der des limbischen Systems nicht direkt im Zusammenhang hierzu. Man kann also davon ausgehen, dass Musik die Emotionen beeinflussen kann, da es zu einer Aktivierung des limbischen Systems kommt.

Der Hippocampus, eine weitere Struktur im limbischen System – beteiligt am Gedächtnis und dem Lernen – spielt ebenfalls in diesem Kontext der emotionalen Prozesse eine essentielle Rolle. So ist dieser ebenfalls eng mit weiteren Strukturen verbunden, welche beispielweise im paralimbischen oder zumindest nicht im limbischen System verortet sind. Diese sind auch an emotionalen Prozessen beteiligt. Durch verschiedene Studien, an Tieren und Menschen, ist davon auszugehen, dass auch der Hippocampus eng an den emotionalen Prozessen beteiligt ist und vermutlich wichtig für die Empfindungen von Freude und Glück, welche auch Einfluss auf soziale Verbindungen haben. Das bedeutet, dass Musik die Aktivität im Hippocampus beeinflusst und somit als affektiver Stimulus fungieren kann.

Das Hören von angenehmer Musik steht außerdem auch in Zusammenhang mit dem Belohnungssystem im Gehirn, da diese Gehirnstrukturen dabei aktiviert werden. Zurückführen ist dies auf die Aktivierung des ventralen Striatums, dort vermutlich im Nucleus Accumbens (NAc), das mit dem Hypothalamus und dem ventralen Bereich verbunden ist. Hiermit kann Musik als Möglichkeit genutzt werden, das Belohnungssystem im Gehirn zu aktivieren (Koelsch, 2014).

Musik und Motivation

Motivation im Unterricht zu schaffen ist nicht immer einfach. Im besten Fall ist diese intrinsisch, die Schüler wollen aktiv lernen und können sich, beispielsweise durch Eigeninteresse für das Lernen motivieren. Musik kann als intrinsischer Motivator funktionieren, dessen Wirkung man auch nutzen kann. In Verbindung mit den beiden folgenden Theorien lässt sich erkennen, wie dies funktionieren kann und weshalb man Musik in den Unterricht implementieren sollte, um damit auch den Vorteil der „Musik als Motivator“ zu nutzen.

- **Das Flow-Erleben**

Nach Csikszentmihalyi (2008) kann der Mensch einen Zustand genannt „flow“ erreichen, bei dem derjenige „das Gefühl, dass die eigenen Fähigkeiten ausreichen, um eine gegebene Herausforderung in einem zielgerichteten, regelgebundenen Handlungssystem zu bewältigen, das deutliche Rückmeldung bietet, wie gut man dabei abschneidet“ erlangt. Hierbei ist die Konzentration so hoch, dass der gesamte Fokus auf der Tätigkeit liegt, sogar das Zeitgefühl verzerrt wird.

Die Aktivität fühlt sich dadurch lohnend an, wird um „ihrer selbst Willen“ gemacht, auch, wenn sie als schwierig erscheint. Dieser „Flow-Zustand“ würde auch im Unterricht eine sinnvolle Motivation für Schüler bieten, ihre Aufgaben anzugehen und zu bewältigen.

Durch Musik kann der Mensch auch in diesen Zustand gelangen. So sieht Csikszentmihalyi (2008) die Funktion von Musik, als Möglichkeit die Aufmerksamkeit in verschiedenen Situationen zu zentrieren, als Möglichkeit, Flow auszulösen. Wichtig ist hier, dass klar unterschieden werden muss zwischen Musik hören und dem Zuhören der Musik, da nur zweiteres auslösend wirken kann, da man sich hierdurch aktiv auf die Musik konzentrieren muss.

Man kann die „Flow“-Erfahrungen mit Musik in drei verschiedene Stufen einteilen: sinnlich, analog und analytisch. Sinnlichen Erleben bedeutet, dass der Zuhörer darauf achtet, was die Musik in ihm körperlich und psychisch auslöst, wohingegen beim analogen Hören der Fokus darauf liegt Gefühle und Bilder zum gehörten Klang in seinem Kopf zu erkennen. Analytisches Zuhören erfordert, dass sich auf die Struktur der Musik konzentriert wird. Man setzt sich kritisch mit den Elementen der Musik auseinander und versucht Unterschiede und Ähnlichkeiten zu „erhören“ (Csikszentmihalyi, 2008).

- **Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions**

Fredrickson (2001) geht davon aus, dass das Erleben unterschiedlicher Emotionen in Verbindung mit verschiedenen Handlungsmustern steht. So löst das Gefühl von Angst beispielsweise das Bedürfnis zu flüchten aus, wohingegen Wut mit aggressiven Verhalten korrelieren kann. Positive Emotionen, wie zum Beispiel Freude, werden hingegen mit einem Gefühl von Interesse und Motivation verknüpft.

Darauf stützt sich die „broaden-and-build theory of positive emotions“ (Fredrickson, 2001): Bestimmte, einzelne Emotionen, darunter Freude, Interesse, Zufriedenheit, Stolz und Liebe, sind in der Lage momentane Denk- und Handlungsweisen der Menschen zu erweitern und damit zum Aufbau dauerhafter, persönlicher Ressourcen (physisch, psychologisch, sozial, intellektuell) beizutragen. Das Erleben von Freude wirkt beispielsweise so, dass es dazu anregt, kreativ zu sein und an seine Grenzen zu gehen. Laut dieser Theorie bestärkt jede Emotion ein anderes Handlungsmuster, das die persönlichen Ressourcen erweitert.

Bereits thematisiert, steht Musik direkt in Verbindung mit dem Erleben von positiven Emotionen. Dieses Erleben fördert wiederum die Motivation des Einzelnen, womit auch, bezogen auf den Englischunterricht, die Motivation der Schüler und Schülerinnen durch den Einsatz von Musik gestärkt wird.

PERMA als Integrationsmodell

Das PERMA-Modell dient nun als ein Integrationsmodell, das zeigt, wie Musik zum positiven Fremdsprachenunterricht beitragen kann. Dieses wurde 2011 von Martin Seligman entworfen und setzt sich aus den fünf Begriffen „positive emotions, engagement, relations, meaning“ und „accomplishment“ zusammen. Hiermit wird ebenfalls in der positiven Fremdsprachendidaktik gearbeitet, da dieses Modell eine Möglichkeit darstellt, die empirisch nachgewiesenen Faktoren, die zum subjektiven Wohlbefinden beitragen, vereint (Sambanis und Ludwig, 2025).

Die einzelnen Bestandteile lassen sich auch in Verbindung mit Musik herstellen, wodurch das Modell als eine Brücke zwischen der Musik und der positiven Fremdsprachendidaktik dient.

- **Positive Emotions**

Der erste Bestandteil ist ebenfalls auch verknüpfbar mit der, schon vorher thematisierten „broaden-and-build theory of positive emotions“, welche die Vorteile des Erlebens von diesen Gefühlen, in den Zusammenhang mit den dadurch empfundenen Handlungsimpulsen stellt (Fredrickson, 2001). Auch das Musikerleben steht eng in Verbindung mit positiven Emotionen. Dies konnte auch empirisch durch eine Studie der Universität Turku (Putkinen et al., 2025) nachgewiesen werden, bei der die neuronale, hormonelle und physiologische Wahrnehmung von Testpersonen gemessen wurde. Das Erleben der positiven Emotionen durch Musik kann schlussendlich dazu beitragen, dass die Motivation der Schüler im Englischunterricht steigt und die Arbeitshaltung positiv beeinflusst.

- **Engagement**

Hiermit ist gemeint, dass die Möglichkeit besteht, oder geschaffen wird, die eigenen Stärken einzusetzen und auch mit einzubringen. Damit wird auch die bereits thematisierte Erfahrung von „Flow“ (Csikszentmihalyi, 2008) in Verbindung gebracht. In der Schule kann der „Flow“ die Motivation und somit auch die Konzentration der Schüler steigern, da die Aufgaben „um ihrer selbst Willen bewältigt“ werden, da der Zustand, der beim Bearbeiten erreicht wird, als erfüllend empfunden wird.

Mit Musik kann das Fokussieren eingeübt werden. Um dies einzuführen, ist es einfacher, zuerst mit einem begrenzten Zeitfenster anzufangen, beispielsweise ein Song auf Englisch mit ca. drei Minuten Länge. Die Schülerinnen und Schüler trainieren, genau zuzuhören, da ihr Hörauftrag darin besteht, die Inhalte des Songs zu erfassen. Je besser mit Musik eingeübt wird, sich auf eine Aktivität, zum Beispiel das Zuhören zu konzentrieren, desto einfacher fällt es den Zustand auch bei anderen Aktivitäten zu erreichen. Dies kann dann auch eine Gesprächssituation in der jeweiligen Fremdsprache sein, bei dem man genau zuhören muss, um antworten zu können.

- **Relations**

Aufbauende Beziehungen stellen den nun folgenden Teil des Modells dar. Dazu werden nicht nur die sozialen Beziehungen unter Menschen gezählt, sondern auch die soziale Eingebundenheit in einer Gruppe und damit einhergehend auch die Verbundenheit untereinander. In diesem Zustand ist es einfacher, sich einzubringen und zu beteiligen, da das Gefühl von Sicherheit besteht, dass die eigenen Ideen aufgenommen und unterstützt werden. Musik kann die Beziehungen untereinander stärken, beispielsweise durch gemeinsames Musizieren. Laut Herzog (2018) hat das gemeinsame Musizieren bis heute einen hohen Wert. Der Zweck liegt darin, in Gemeinschaft durch interpersonale Koordination, also beispielsweise das gemeinsame Einstimmen auf einen Rhythmus, die Musik zu genießen und zu erleben.

- **Meaning**

Der vorletzte Bestandteil des PERMA-Modells bedeutet, wörtlich übersetzt, Sinn. Hier geht es darum, das Erleben von Sinn, in dem was man tut, zu finden und sich auch bewusst damit auseinanderzusetzen. Das heißt für den Unterricht, dass die Schülerinnen und Schüler eine Bedeutung in der Aufgabe sehen, die sie gerade erledigen. Einen Sinn zu sehen kann dahingehend mit dem Einsatz von Musik erleichtert werden, wenn man dieses auf den Alltag herunterbricht. Jeden Tag erlebt der Schüler durch Medien englische Musik und kommt mit ihr in Berührung. Für den Einzelnen kann es sinnstiftend sein, durch Musik in der Fremdsprache zu entdecken, dass man den Inhalt durch das Lernen der Fremdsprache verstehen kann und somit einen Blick in die Kultur des jeweiligen Landes wirft.

- **Accomplishment**

Der Begriff bildet den letzten Teil des Modells. Es geht darum, das Gefühl von Wirksamkeit zu spüren, dass die konkret gestellten Ziele erreichbar sind und auch erreicht werden. Ist dieses Gefühl von Selbstwirksamkeit erreicht, steigert es die eigene Motivation, man ist stolz auf sich selbst und was erreicht wurde. Dies kann selbstverständlich auch die Motivation für weitere Projekte und Aufgaben steigern, da der Einzelne erkennt, was er schaffen kann. In Verbindung mit Musik kann das hier beispielsweise sein, dass Songs eingesetzt werden, um zu lernen. Anfangs wirkt es schwierig, eine Melodie plus einen fremdsprachlichen Text zu lernen. Nach mehreren Wiederholungen festigt sich alles mehr und mehr und es fällt leichter. Die Schüler können bewusst wahrnehmen, was sie erreicht haben, sie können den Song, verstehen dessen Inhalt und trainieren unterbewusst durch die enge Verknüpfung von Arealen für Sprache und Musik im Gehirn ihren Sprachrhythmus. Dies löst ein Gefühl von Selbstwirksamkeit und auch Stolz aus, dass weiterhin auch die Motivation für das Lernen der Fremdsprache steigern kann (Sambanis & Ludwig, 2025).



Abbildung 2: Beispiel eines erweiterten PERMA-Modells

Zusammenfassend kann man sagen, dass das Lernen und auch Erleben von Musik, entgegen der ersten Erwartungen, eng mit dem Sprachlernen verbunden ist. Dies beginnt bei den sich überschneidenden Verarbeitungsorten im Gehirn und geht über positive Emotionen hin zu Motivation. Musik kann ein Hilfsmittel sein, den Englischunterricht positiv zu gestalten und stellt darüber hinaus auch eine einfache Möglichkeit ohne viel Aufwand dar. Im PERMA-Modell, das auch seinen Platz in der positiven Fremdsprachendidaktik findet, kann Musik auch integriert werden. Hier wird ebenfalls auch nochmals deutlich, dass sich die verschiedenen Bestandteile nie ganz voneinander trennen lassen, sondern oft überschneidend sind oder ineinander übergehen.

11.3 Implementation

Die Möglichkeiten, Musik im Unterricht einzubauen sind vielfältig und sowohl mit wenig Aufwand verbunden. Man kann die Schülerinnen und Schüler in jeder Jahrgangsstufe mit unterschiedlichen Inhalten beim Lernen unterstützen. Einige Ideen hierfür sind im Anschluss zu finden.

Musik als Brücke zum interkulturellen Lernen

Eine Möglichkeit Musik einzubauen, bietet sich nicht nur im Englischunterricht, sondern in allen Fremdsprachen an. Im Zuge von Landeskunde, ist es sehr gut möglich aktuelle Songs auf der jeweiligen Sprache im behandelten Land anzuhören. So kann man zum Beispiel, wenn Australien thematisiert wird, einen Blick in die dortigen Charts werfen. Dabei sollte man besonderen Wert darauflegen, die Künstlerinnen und Künstler zu behandeln, die aus dem jeweiligen Land stammen. Eine Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler könnte hier sein, mehr über sie herauszufinden. Was sind bekannte Songs der Kunstschaffenden? Mit welchem (vielleicht auch politischen) Themen setzt man sich auseinander? Wie sind die Texte aufgebaut? Findet man Wörter im Dialekt oder Jugendsprache?

Wenn die Schülerinnen und Schüler sich aktiv mit den Künstlerinnen und Künstlern, deren Musik und Texten auseinandersetzen, setzen sie sich auch automatisch mit der verwendeten Sprache und auch teilweise mit dem Land, aus dem die Kunstschaffenden stammen, auseinander.

Kapitel 11: Der Beitrag von Musik zum Positiven Englischunterricht

Im Zuge dessen, könnte man den Schülern die Möglichkeit geben, ihre Ergebnisse vor der Klasse zu präsentieren, vielleicht aber auch in Gruppenarbeit Plakate zu gestalten, welche in der Schule aufgehängt werden. So erkennen wird die Arbeit wertgeschätzt und auch andere Klassen, beziehungsweise die Mitschüler erfahren mehr über die Musik in verschiedenen Ländern.

Darüber hinaus kann es sinnvoll sein, auch Volkslieder in den Unterricht einzubeziehen. Am Beispiel Australiens bieten sich etwa traditionelle Gesänge der Aborigines an. Anhand ausgewählter Lieder lässt sich nicht nur musikalisches Material erschließen, sondern zugleich ein Zugang zu Sprache, kulturellen Traditionen und historischen Hintergründen eröffnen. Auf diese Weise können kulturelle Perspektiven vertieft und die Lebensrealität bestimmter Bevölkerungsgruppen differenzierter beleuchtet werden. Musik wird damit zu einem Medium, das kulturelles Verständnis fördert und interkulturelle Lernprozesse unterstützt.

Durch die Thematisierung der Musik eines jeweiligen Landes lässt sich das Interesse der Lernenden gezielt wecken. Ein Land wird nicht nur über Bilder oder Texte erfahrbar, sondern auch über seinen Klangraum. Musik eröffnet einen zusätzlichen Zugang zur kulturellen Identität eines Landes und vermittelt Eindrücke, die über visuelle Darstellungen hinausgehen. Leitend könnte dabei die Frage sein: „Was würdest du hören, wenn du im Land X das Radio einschaltetest?“ Auf diese Weise erhalten Schülerinnen und Schüler eine akustische Perspektive auf das Land und entdecken möglicherweise neue Interpretinnen und Interpreten. So erweitert sich nicht nur ihr kultureller, sondern zugleich auch ihr musikalischer Horizont.

Hier kann durch den Einsatz von Musik ein Bestandteil des PERMA-Modells, „Meaning“ auf jeden Fall erfüllt werden. Die Schülerinnen und Schüler können bei dieser Aufgabe aktiv ihre Sprachkenntnisse nutzen, um mehr in die Musik des jeweiligen Landes einzutauchen. Darüber hinaus löst das Anhören und auch sich Neuentdecken und anderer Musik, positive Emotionen aus, da hier vielleicht eine neue Musikvorliebe gefunden werden kann.

Musik als Sprach- und Sprechritual

Im Englischunterricht kann Musik auch in Form eines Rituals oder Wiederholung ihren Platz finden. Dadurch, dass Melodien, Rhythmen oder Lieder wiederholt oder immer zu einem bestimmten Zeitpunkt stattfinden, kann man Routinen schaffen und stärken. Diese bieten eine Sicherheit für die Schülerinnen und Schüler, denn dadurch wird eine Struktur erkennbar und die Abläufe klarer und einfacher.

So bietet es sich beispielsweise an, die Stunde immer mit einem Begrüßungsrap zu beginnen. Man spricht gemeinsam, natürlich in der Fremdsprache einen kurzen Text. Dies hat mehrere Vorteile. Zuerst einmal: Die gesamte Klasse spricht, wodurch die Lehrkraft sicherstellt, dass jedes Kind mindestens einmal pro Stunde etwas auf Englisch gesagt hat, auch wenn es nur zur Begrüßung am Anfang der Stunde war. Des Weiteren fördert das rhythmische und auch gemeinsame Sprechen die Sprachentwicklung, denn die Verarbeitungszentren liegen im Gehirn teilweise an der gleichen

Stelle. Generell wird durch diese Form der Begrüßung eine Struktur geschaffen, die Sicherheit bietet und auch klar aufzeigt, dass die Stunde beginnt und nun der Fokus auf den Unterricht steigt.

Es würde sich ebenfalls anbieten, dieselbe Methode für den Schluss zu nutzen, jedoch in abgewandelter Form. Man kann beispielsweise bevor man die Stunde beendet, die neu gelernten Wörter wiederholen und in den Schluss-Rap miteinbeziehen. / The lesson is over, we've learned a lot/ I'll tell you the new words, so they won't be forgot/ .../ goodbye and have a good day. /

Die neu gelernten Wörter werden hier nochmals als Gruppe gesprochen und wiederholt. Insofern es auch einen Rap zur Begrüßung gab, bekommt die Stunde einen wahrnehmbaren Rahmen, der deutlich das Ende sowie den Anfang der Stunde markiert.

Musik ist hier die Möglichkeit, Sicherheit und Stabilität vorzuhalten. Dadurch, dass ein Ritual geschaffen wird, bekommt der Unterricht mehr Struktur. Das dabei entstehende Gefühl von Struktur und Verlässlichkeit kann als Teil positiver Emotionen verstanden werden, da es Sicherheit vermittelt und Orientierung bietet. Rituale, etwa ein kurzes gemeinsames rhythmisches Sprechen zu Beginn oder am Ende einer Stunde, schaffen einen wiederkehrenden Rahmen. Gleichzeitig stellt das rhythmische Sprechen – oft unbewusst – ein Training des Sprachrhythmus dar. In einem einfachen, regelmäßig wiederholten Format wird so sowohl emotionale Sicherheit als auch sprachliche Kompetenz gefördert, ohne dass dies als isolierte Übung wahrgenommen wird.

11.4 Fazit

Zum Abschluss des Kapitels sei noch einmal betont, wie vielfältig die Möglichkeiten sind, Musik im Fremdsprachenunterricht gewinnbringend einzusetzen und dabei zugleich ihre positiven Effekte auf das Sprachenlernen zu nutzen. Mithilfe des PERMA-Modells lassen sich die unterschiedlichen Dimensionen von Wohlbefinden veranschaulichen, wodurch es leichter fällt, konkrete Anknüpfungspunkte für die eigene Englischstunde zu erkennen. Auf diese Weise wird deutlich, dass Musik nicht als Zusatz, sondern als sinnvoll integrierbares Element verstanden werden kann. Besonders der ritualisierte Einsatz von Musik bietet eine niedrigschwellige und praktikable Einstiegsmöglichkeit. Regelmäßige, klar strukturierte Formate können Sicherheit vermitteln und gleichzeitig sprachliche Kompetenzen fördern. Da Lernende sehr unterschiedlich lernen, ist es grundsätzlich sinnvoll, neue Wege auszuprobieren und Unterricht vielfältig zu gestalten. Musik kann dabei helfen, Lernprozesse zu unterstützen und Freude am Sprachenlernen zu wecken. Mut zur Umsetzung lohnt sich.

Literaturverzeichnis

Blood, A. J., & Zatorre, R. J. (2001). Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98(20), 11818–11823. <https://doi.org/10.1073/pnas.191355898>

Kapitel 11: Der Beitrag von Musik zum Positiven Englischunterricht

- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Das Flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile – Im Tun aufgehen* (10. Aufl.). Klett-Cotta.
- Cutler, A., & Darwin, C. J. (1981). Phoneme monitoring and the processing of lexical stress. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20(1), 55–67.
- Cutler, A., & Foss, D. J. (1977). On the role of sentence stress in sentence processing. *Language and Speech*, 20(1), 1–10.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Herz, R. S., & Schooler, J. W. (2002). A naturalistic study of autobiographical memories evoked by olfactory and visual cues. *Chemical Senses*, 27(2), 163–172.
- Herzog, M. (2018). Gemeinsames Musizieren fördert Inklusion!? Überlegungen zu Bedeutungskonstruktionen am Beispiel von inklusiven Klassenmusizieren. *Diskussion Musikpädagogik*, 39, 35–48. (Sekundärquelle zu Spychiger, 2008). https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20726/pdf/AMPF_2018_Band_39_Herzog_Gemeinsames_Musizieren_foerdert.pdf
- Koelsch, S. (2006). Significance of Broca's area and ventral premotor cortex for music-syntactic processing. *Cortex*, 42(4), 518–520.
- Koelsch, S. (2014). *Brain and music*. Wiley-Blackwell.
- Levinson, J. (1997). *Music and negative emotion*. In *Music and Meaning*. Cornell University Press.
- Martin, J. G. (1972). Rhythmic and syntactic effects in auditory sentence processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 437–448.
- Patel, A. D. (2008). *Music, language, and the brain*. Oxford University Press.
- Putkinen, V., Seppälä, K., Harju, H., Hirvonen, J., Karlsson, H., & Nummenmaa, L. (2025). *Pleasurable music activates cerebral μ -opioid receptors: A combined PET-fMRI study*. [Preprint]. University of Turku. https://emotion.utu.fi/wp-content/uploads/2024/04/Putkinen_et_al_24b.pdf
- Sambanis, M., & Ludwig, C. (2025). *Positive Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Shields, J., McHugh, A., & Martin, J. G. (1974). Reaction time to stress patterns in spoken language. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3, 1–13.
- Wenk, B., & Wioland, F. (1982). Is French really syllable-timed? *Journal of Phonetics*, 10, 193–216.
- Wittgenstein, L. (1984). *Philosophische Untersuchungen*. Suhrkamp.

Kapitel 12

Movement

Heiner Böttger

Abstract (Deutsch)

Bewegung ist im positiven Englischunterricht mehr als eine „aktive Pause“. Sie wirkt als Regulator von Aufmerksamkeit und Stress, als Verstärker für Gedächtnis und Sprachverarbeitung und als soziale Lernarchitektur, die Beteiligung wahrscheinlicher macht. Dieses Kapitel zeigt, wie Bewegung als didaktischer Hebel genutzt werden kann, ohne Unterricht zu „vertun“ oder fachliche Ansprüche zu senken. Ausgangspunkt sind Befunde aus der Forschung zu körperlicher Aktivität und Kognition, zu embodied cognition sowie zu Gestik und Handlungslernen im Spracherwerb. Bewegung kann kurzfristig On-Task-Verhalten stabilisieren und langfristig exekutive Funktionen unterstützen, die für Sprachhandeln zentral sind. Gleichzeitig verankern Gesten, Handlungen und Rollen sprachliche Formen in sinnhaften Körpererfahrungen und erhöhen Behaltensleistung. Der Praxisteil bündelt ein Toolkit aus Mikrobewegungen, Walk-and-talk-Formaten, TPR- und Gestenstrategien, bewegten Stationen, performativen Aufgaben und flow-fähigen Aktivierungssequenzen. Ein vierwöchiger Implementationsplan und kollegiales Micro-Coaching helfen, Bewegung schrittweise, sicher und inklusiv in den Englischunterricht zu integrieren.

Abstract (English)

In effective English instruction, movement is more than just an “active break.” It acts as a regulator of attention and stress, as an enhancer of memory and language processing, and as a social learning framework that makes participation more likely. This chapter demonstrates how movement can be used as a pedagogical tool without “disrupting” the lesson or lowering academic standards. The starting point is research findings on physical activity and cognition, embodied cognition, and on gestures and action-based learning in language acquisition. Movement can stabilize on-task behavior in the short term and support executive functions in the long term that are central to language use. At the same time, gestures, actions, and roles anchor linguistic forms in meaningful bodily experiences and enhance retention. The practical section brings together a toolkit of micro-movements, walk-and-talk formats, TPR and gesture strategies, active stations, performative tasks, and flow-inducing activation sequences. A four-week implementation plan and peer micro-coaching help integrate movement into English lessons step by step, safely, and inclusively.

12.1 Einführung

Bewegung hat im Schulalltag ein ambivalentes Image. Einerseits gilt sie als gesund und „gut für Kinder“, andererseits wird sie im Unterricht oft als Störfaktor erlebt: Sie kostet Zeit, erzeugt

Unruhe, erhöht Lautstärke und scheint schwer kontrollierbar. Gerade im Englischunterricht kommt ein weiteres Missverständnis hinzu: Sprache wird häufig als primär kognitives Fach gerahmt, in dem man sitzt, liest, schreibt und Regeln übt. Dabei ist Sprache in der Praxis ein Handlungsgeschehen. Sprechen bedeutet, in Echtzeit zu planen, zu formulieren, zu reagieren, sich sozial zu positionieren und Risiken einzugehen. Genau diese Handlungsdimension macht den Fremdsprachenunterricht besonders empfindlich für Stress und Aufmerksamkeitsschwankungen. Ein positiver Englischunterricht setzt deshalb nicht nur bei Methoden an, sondern bei Bedingungen: Wie fühlen sich Lernende im Unterricht? Wie leicht fällt es ihnen, sich zu beteiligen? Wie werden Aufmerksamkeit, Energie und Sicherheit reguliert? Bewegung kann hier ein überraschend wirksamer Hebel sein. Sie wirkt kurzfristig als „Reset“ für Aufmerksamkeit, sie verändert Stimmung, sie unterbricht Stressspiralen und sie schafft soziale Dynamiken, die Beteiligung erleichtern. Gleichzeitig kann Bewegung direkt an Sprachlernen gekoppelt werden: durch Gesten, Handlungen, Rollen und performative Aufgaben, die Sprache sinnlich und sozial verankern.

Dieses Kapitel verfolgt zwei Ziele. Erstens wird erklärt, warum Bewegung lernwirksam ist, und zwar nicht nur allgemein, sondern spezifisch für den Fremdsprachenunterricht. Zweitens wird gezeigt, wie Bewegung unter realen Bedingungen planbar und sicher integrierbar wird: mit klaren Routinen, einfachen Formaten und einem Fokus auf Lernwirkung statt „Aktion“. Bewegung wird dabei nicht als Selbstzweck verstanden, sondern als Teil positiver Lernarchitektur, die Aufmerksamkeit, Motivation, Vertrauen und willingness to communicate unterstützt.

12.2 Theoretische und Wissenschaftliche Grundlage

Bewegung wirkt im Unterricht über mehrere, miteinander verschränkte Wege. Für den positiven Englischunterricht sind drei Perspektiven besonders relevant: körperliche Aktivität als kognitive und emotionale Regulation, embodied cognition als Theorie der Bedeutungsbildung sowie Gestik und Handlungslernen als spezifische Mechanismen des Spracherwerbs.

Aus kognitionspsychologischer und neurowissenschaftlicher Sicht gibt es robuste Hinweise darauf, dass körperliche Aktivität exekutive Funktionen, Aufmerksamkeit und Lernbereitschaft unterstützt. Reviews und Übersichtsarbeiten beschreiben, dass sowohl akute Bewegungseinheiten als auch langfristige körperliche Aktivität mit Verbesserungen in Aufmerksamkeit, Inhibition und kognitiver Flexibilität zusammenhängen (Hillman et al., 2008; Donnelly et al., 2016). Diese Funktionen sind für Fremdsprachenlernen zentral, weil Lernende bei sprachlicher Produktion gleichzeitig Bedeutung planen, Formen auswählen, Fehler überwachen und auf Gesprächspartner reagieren müssen. Bewegung wirkt dabei nicht nur „energetisierend“, sondern kann Stresssysteme beeinflussen und Ressourcen für Arbeitsgedächtnis freisetzen. Physiologisch werden Mechanismen wie erhöhte Durchblutung, Veränderungen in Neurotransmittern und neurotrophe Faktoren diskutiert, die Plastizität unterstützen (Cotman & Berchtold, 2002). Für

Unterricht ist dabei weniger die medizinische Detailfrage entscheidend als die didaktische Konsequenz: Wenn Lernende regelmäßig kurze bewegungsbasierte Reset-Momente erleben, steigt die Wahrscheinlichkeit von konzentrierter Mitarbeit, gerade in Phasen, in denen sonst Unruhe oder Müdigkeit dominieren.

Ein zweiter Zugang ist embodied cognition. Diese Perspektive betont, dass Denken und Bedeutung nicht losgelöst vom Körper stattfinden, sondern in sensormotorischen Erfahrungen verankert sind (Barsalou, 2008; Wilson, 2002). Für den Englischunterricht bedeutet das: Wörter, Strukturen und Textsorten sind nicht nur abstrakte Symbole, sondern werden leichter gelernt, wenn sie an Handlung, Wahrnehmung und Situation gekoppelt sind. Wenn Lernende etwa nicht nur das Wort open lernen, sondern es im Raum handelnd ausführen, entsteht ein reichhaltigeres Bedeutungsnetz. Embodied cognition liefert damit eine theoretische Begründung für Unterricht, der Sprache nicht nur erklärt, sondern inszeniert und verkörpert.

Die dritte Perspektive verbindet embodied cognition mit konkreten Befunden zu Gesten und Handlungslernen. Studien zeigen, dass Gesten das Lernen unterstützen können, weil sie Aufmerksamkeit fokussieren, Informationen strukturieren und Gedächtnisspuren verstärken. Forschung mit Kindern und Erwachsenen weist darauf hin, dass das Lernen von Vokabeln mit passenden Gesten Behalten und Abruf verbessern kann (Macedonia & Knösche, 2011; Tellier, 2008). Gesten wirken dabei nicht nur als „Merksignal“, sondern als zusätzliche Kodierungsebene, die semantische und motorische Informationen koppelt. Auch in der allgemeinen Lernforschung wurde gezeigt, dass Gesten Lernen nachhaltiger machen können, weil sie aktive Verarbeitung fördern (Cook et al., 2012). Für Fremdsprachenunterricht ist dieser Mechanismus besonders interessant, weil Lernende oft auf der Suche nach Abrufhilfen sind, gerade beim Sprechen unter Zeitdruck.

Methodisch findet sich diese Idee klassisch in Total Physical Response. Asher entwickelte TPR als Ansatz, bei dem Lernende Sprache zunächst über körperliche Reaktion verstehen und ausführen, bevor sie selbst produzieren (Asher, 2000). Das Modell ist nicht als vollständige Unterrichtsmethode für alle Jahrgänge zu verstehen, aber es zeigt ein Prinzip: Handlungsverknüpfung senkt sprachliche Hemmung und erhöht Comprehension. Im positiven Englischunterricht lässt sich dieses Prinzip modern interpretieren, etwa durch kurze Handlungssequenzen, die Grammatik oder Wortschatz nicht isoliert, sondern situativ und körperlich verankern.

Bewegung hat darüber hinaus eine emotionale Dimension, die für positive Lernbedingungen entscheidend ist. Positive Emotionen erweitern nach der Broaden-and-Build-Theorie den Aufmerksamkeits- und Handlungsraum und können exploratives Verhalten wahrscheinlicher machen (Fredrickson, 2001). Bewegung kann solche positiven Emotionen auslösen oder stabilisieren, etwa durch Aktivierung, Spiel, Rhythmus oder soziale Synchronisierung. Gerade im Fremdsprachenunterricht ist das bedeutsam, weil Sprechen Mut erfordert. Wenn Lernende sich

energievoll, sicher und sozial eingebunden erleben, steigt die Bereitschaft zur Kommunikation. Das knüpft an *willingness to communicate* an, die als situative Bereitschaft verstanden wird, eine Sprache aktiv zu nutzen, wenn die Gelegenheit dazu besteht (MacIntyre et al., 1998). Bewegung kann diese Bereitschaft indirekt unterstützen, indem sie Stress reduziert, Energie reguliert und Interaktion erleichtert.

Schließlich passt Bewegung gut in ein positives Unterrichtsverständnis, das Wohlbefinden und Leistung zusammen denkt. In PERMA-Begriffen kann Bewegung positive Emotion, Engagement, Relationships und Accomplishment gleichermaßen adressieren, etwa durch kooperative Bewegung, durch kleine Erfolgserlebnisse und durch gemeinsame Aktivität (Seligman, 2011). Auch motivationspsychologisch ist Bewegung anschlussfähig: Sie erhöht Autonomie, wenn Lernende Wahlmöglichkeiten und Handlungsspielräume erhalten, und stärkt Kompetenz, wenn Fortschritt sichtbar wird (Ryan & Deci, 2000). Theorie und Evidenz konvergieren damit auf eine didaktische Kernidee: Bewegung ist kein Zusatz, sondern eine lernrelevante Bedingung und ein Werkzeug, um Sprache, Emotion und Aufmerksamkeit in Einklang zu bringen.

12.3 Praxis

Mikrobewegungen

Ein häufiger Fehler ist, Bewegung nur als „Belohnung“ oder als Notlösung bei Unruhe zu nutzen. Flow- und motivationsorientierter Englischunterricht setzt Bewegung proaktiv als Regulator ein. Besonders wirksam sind Mikrobewegungen von 30 Sekunden bis drei Minuten, die klar gerahmt sind und in Übergängen stattfinden. Sie sollten nicht als „wir verlieren Zeit“ erlebt werden, sondern als Teil der Lernarchitektur: Wir schaffen die Bedingungen, damit Lernen überhaupt möglich wird.

Ein kommentiertes Beispiel ist der ritualisierte Start: Die Klasse kommt an, steht kurz auf, schüttelt Arme und Hände aus, atmet einmal bewusst durch und setzt sich. Dann folgt eine sehr kurze Frage auf Englisch, die im Paar beantwortet wird. Die Bewegung markiert den Übergang, die Sprache folgt unmittelbar. Dieses Muster wirkt, weil es physiologische Aktivierung und sprachliche Aktivierung verbindet und den „Anfang“ spürbar macht. Ein zweites Beispiel ist ein Reset in der Mitte: Nach zehn Minuten stiller Schreibarbeit machen Lernende eine 60-Sekunden-Stand-and-Stretch-Sequenz mit einer einfachen Sprachaufgabe, etwa: „Name one word you used today that you like“ oder „Tell your partner one sentence you improved“. So bleibt Bewegung nicht isoliert, sondern wird mit Metareflexion gekoppelt.

Für positive Lernkultur ist entscheidend, dass Mikrobewegungen vorhersehbar sind. Vorhersagbarkeit reduziert Stress und erhöht Kontrolle. Lehrkräfte sagen nicht spontan „Jetzt alle aufspringen“, sondern etablieren klare Signale: ein Klang, ein Satz, eine Routine. So wird Bewegung nicht zu Chaos, sondern zu Struktur. In großen Klassen ist das besonders wichtig: Je klarer die ritualisierte Bewegung, desto weniger Managementaufwand entsteht.

Embodied Vocabulary und Grammar

Bewegung wird besonders lernwirksam, wenn sie direkt an sprachliche Inhalte gekoppelt ist. Gesten sind dafür ein zentrales Werkzeug. Sie helfen beim Bedeutungsaufbau, beim Abruf und beim Sprechen unter Druck. Entscheidend ist, dass Gesten nicht beliebig sind, sondern semantisch oder funktional passen. Forschung zeigt, dass passende Gesten Vokabellernen unterstützen können (Tellier, 2008; Macedonia & Knösche, 2011). Für den Unterricht heißt das: Nicht jede Vokabel braucht eine Geste, aber Schlüsselwörter, Funktionswörter und schwierige Bedeutungsunterscheidungen profitieren.

Ein kommentiertes Beispiel ist die Geste als Bedeutungsanker für Präpositionen. Lernende zeigen mit der Hand *on*, *under*, *between*, *through*, *across*. Danach bauen sie Mini-Sätze und bewegen sich selbst im Raum: „Walk across the room“, „Stand between two chairs“. Die Bewegung macht die Präpositionen nicht nur verständlich, sondern verknüpft sie mit Handlung. Ein weiteres Beispiel ist die körperliche Markierung von Zeitformen. Lernende zeigen *past* nach hinten, *present* in die Mitte, *future* nach vorne. Dann erzählen sie kurze Sequenzen und wechseln bewusst die Zeitform. Die Geste unterstützt Monitoring und erleichtert Selbstkorrektur.

Auch Grammatik kann embodied werden, wenn sie als Handlung verstanden wird. Bei Fragen im Englischen ist Wortstellung oft problematisch. Lernende können Satzteile als „Karten“ tragen und sich im Raum umstellen. Der Körper wird zur Syntax. Diese Methode wirkt nicht, weil sie „lustig“ ist, sondern weil sie Strukturen externalisiert und dadurch sichtbar macht. Gerade für Lernende, die sonst rein schriftlich arbeiten, kann das ein entscheidender Zugang sein.

TPR-Prinzipien lassen sich auch bei jüngeren und bei sprachlich unsicheren Lerngruppen nutzen, ohne dass Unterricht infantil wird. Ein moderner TPR-Moment kann ein Warm-up mit *classroom commands* sein, das direkt in Sprachproduktion übergeht. Lernende führen Anweisungen aus und geben sie dann selbst. Die Bewegung senkt die Einstiegshürde, die Produktion folgt.

Bewegte Interaktion

Bewegung ist nicht nur ein Gedächtnisanker, sondern eine Interaktionsarchitektur. Viele Lernende sprechen wenig, weil die soziale Situation zu bedrohlich ist. Wenn Sprechen jedoch in Bewegung stattfindet, verändert sich die soziale Dynamik. *Walk-and-talk*-Formate sind dafür besonders geeignet. Zwei Lernende gehen nebeneinander, statt sich frontal anzuschauen. Das senkt soziale Selbstbeobachtung, erhöht Gleichrangigkeit und kann Sprachangst reduzieren. In solchen Formaten ist es oft leichter, zu sprechen, weil Blicke weniger „prüfend“ wirken.

Ein kommentiertes Beispiel ist „*Walk-and-rehearse*“ vor einer Präsentation. Lernende gehen in Paaren, erklären ihre Idee in 60 Sekunden, wechseln, geben eine Rückfrage, gehen weiter. Nach drei Runden kehren sie zurück und präsentieren. Die Bewegung ist dabei nicht das Ziel, sondern

die Struktur für wiederholtes Üben. Durch Wiederholung entsteht Fluency, und durch die Bewegung bleibt Energie hoch.

Stationen und Gallery Walks sind weitere bewegte Strukturen, die Sprachinput und -output kombinieren. In einem Gallery Walk hängen kurze Texte, Bilder oder Zitate im Raum. Lernende bewegen sich in Gruppen, lesen, diskutieren, kleben Kommentar-Sticker oder ergänzen Satzstarter. Das Format ist besonders wirksam, wenn es einen klaren sprachlichen Auftrag hat, etwa: „Formulate one question“, „Summarize in one sentence“, „Add one connector“. So wird Bewegung nicht zu „Herumlaufen“, sondern zu sprachlicher Arbeit mit wechselnden Partnern, was Relationships und WTC unterstützt (MacIntyre et al., 1998).

Ein drittes Interaktionsformat ist das Human Continuum. Lernende positionieren sich im Raum zwischen „agree“ und „disagree“ und begründen ihre Position. Bewegung erzeugt hier sofort Aktivierung und macht Meinungen sichtbar. Entscheidend ist, dass die Lehrkraft sprachliche Supports bietet, etwa Satzstarter für Begründungen und höfliche Gegenargumente. So wird eine bewegte Struktur zur Bühne für argumentatives Sprechen.

Challenge-Skill-Balance durch aktive Aufgaben

Bewegungsbasierte Aufgabenformate können Flow fördern, wenn sie klare Ziele besitzen sowie unmittelbares Feedback und eine Balance zwischen Herausforderung und Fähigkeit bieten (Csikszentmihalyi, 1990). Eine Facette bzw. Grundlage hierfür bieten insbesondere Tempo und Rhythmus. Gleichzeitig ist Vorsicht notwendig, insbesondere wenn diese Formate als Competition konzipiert sind: Spiel kann Flow unterstützen, aber auch Stress erzeugen, wenn es zu kompetitiv oder zu schnell wird. Positiver Englischunterricht nutzt daher kooperative oder personalisierte Challenge-Strukturen statt reiner Konkurrenz.

Ein kommentiertes Beispiel ist „Grammar relay“ als kooperative Mission. Gruppen bekommen kurze Sätze und müssen sie verbessern, aber nicht gegeneinander, sondern gegen die Zeit als Gruppe. Jede Person bringt einen Satz an die Tafel, die Gruppe diskutiert kurz und entscheidet. Feedback ist unmittelbar, weil die Gruppe sieht, ob die Lösung funktioniert. Um Stress zu reduzieren, erhalten Gruppen zwei Joker: Sie dürfen zweimal nachfragen oder eine Regelkarte nutzen. So entsteht Herausforderung ohne Bloßstellung.

Ein weiteres Flow-Format ist „Find someone who“ als gezielte Sprechaufgabe. Lernende bewegen sich, stellen Fragen und sammeln kurze Antworten. Die Aufgabe ist strukturiert, Interaktionen sind kurz, und die Bewegung senkt Hemmungen. Wichtig ist die didaktische Veredelung: Nach der Bewegungsphase folgt eine Konsolidierungsphase, in der Lernende berichten, Muster erkennen oder sprachliche Formen fokussieren. Ohne diese Phase bleibt Bewegung oberflächlich. Mit dieser Phase wird Bewegung zum Motor von Sprachentwicklung.

Auch performative Aufgaben wie Standbilder oder kurze Szenen können Flow erzeugen, wenn sie klar gerahmt sind. Lernende bauen ein Freeze Frame zu einer Szene aus einem Text und sprechen dann in Rollen kurze Gedanken oder Sätze. Das Format verbindet Körper, Bedeutung und Sprache und ermöglicht Identitätsarbeit, ohne dass Lernende sofort lange Texte produzieren müssen. Gerade für zurückhaltende Lernende kann das ein Einstieg sein, weil die Rolle Schutz bietet.

Positive Bewegungskultur

Bewegung im Unterricht ist nur dann nachhaltig, wenn sie sicher, inklusiv und ritualisiert ist. Inklusion bedeutet, dass Bewegung nicht voraussetzt, dass alle gleich mobil sind. Aufgaben müssen alternative Beteiligungsformen bieten, etwa durch Gesten im Sitzen, durch Rollenwechsel oder durch Beobachterrollen, die sprachlich aktiv sind. Sicherheit bedeutet klare Regeln: Wege frei, Stühle stabil, Stop-Signal bekannt. Ein positives Klassenklima entsteht nicht trotz Regeln, sondern durch Regeln, die Schutz bieten. Wichtig ist dabei auch die Sprache der Lehrkraft. Bewegung wird schnell als Kontrolle erlebt, wenn sie mit Drohung oder Druck eingefordert wird. In positivem Englischunterricht wird Bewegung als Unterstützung gerahmt: Wir bewegen uns, damit unser Kopf wieder arbeiten kann; wir gehen, damit wir besser sprechen können. Diese Rahmung stärkt Meaning und reduziert Widerstand.

Bewertung sollte bei bewegten Formaten überwiegend formativ sein. Es geht nicht darum, Bewegung zu benoten, sondern Sprachhandeln sichtbar zu machen. Ein kurzes Beobachtungsrasster kann helfen: Hat der Lernende Fragen gestellt? Hat er Rückfragen gestellt? Hat er Satzstarter genutzt? Hat er einmal paraphrasiert? So wird Bewegung zu einem Kontext, in dem kommunikative Kompetenzen sichtbar werden. Gleichzeitig sollten Lernende die Erfahrung machen, dass Bewegung nicht automatisch „laut“ oder „chaotisch“ bedeutet, sondern dass aktive Lernformen professionell und lernwirksam sein können.

12.4 Implementation & Teacher Development

Bewegung in den Englischunterricht zu integrieren, gelingt am besten über kleine, wiederholbare Schritte statt über große Umstellungen. Ein pragmatischer Einstieg ist eine feste Mikrobewegungsroutine pro Stunde, die nicht verhandelt wird und maximal zwei Minuten dauert. Lehrkräfte wählen dafür einen wiederkehrenden Zeitpunkt, etwa den Stundenstart oder den Übergang nach einer stillen Phase. Wichtig ist, dass diese Routine sofort mit Sprache gekoppelt wird, damit Bewegung als Lerninstrument verstanden wird und nicht als Unterbrechung.

Ein vierwöchiger Small-Steps-Plan kann so aussehen. In Woche 1 wird ein Stop-Signal, ein Bewegungsritual und ein kurzer Sprachprompt eingeführt. Ziel ist Vorhersagbarkeit. In Woche 2 wird ein embodied vocabulary-Element ergänzt: fünf Kernwörter oder eine Struktur bekommen eine feste Geste, die in mehreren Stunden wiederkehrt. In Woche 3 wird ein Walk-and-talk-Format

etabliert, das eine kommunikative Aufgabe strukturiert wiederholt. In Woche 4 wird ein Gallery Walk oder Stationenformat eingesetzt, kombiniert mit einem einfachen sprachlichen Produkt, etwa einem Micro-Summary oder einer Frage pro Station.

Kollegiales Micro-Coaching hilft, Bewegung professionell zu implementieren, ohne dass sie zum Managementproblem wird. Eine Kollegin beobachtet zehn Minuten lang nur einen Fokus: Wie schnell kommt die Klasse nach Bewegung wieder in ruhige Arbeit? Wie viele Lernende sprechen tatsächlich in der Bewegungsphase? Welche Satzstarter werden genutzt? Im fünfminütigen Debrief werden eine Beobachtung, eine Hypothese und ein nächster Schritt vereinbart. So wird Bewegung nicht als persönlicher Stil, sondern als Unterrichtsdesign reflektiert.

Mini-Indikatoren machen Effekte sichtbar. Lehrkräfte können On-Task-Verhalten nach einer Bewegungsphase kurz einschätzen oder Lernende auf einer 0–10 Skala fragen, wie bereit sie waren, Englisch zu sprechen. Ergänzend können Lehrkräfte zählen, wie viele Lernende in Walk-and-talk-Formaten tatsächlich mindestens drei Sätze sprechen. Solche kleinen Daten reichen, um zu entscheiden, ob ein Format beibehalten, angepasst oder ersetzt wird. Entscheidend ist eine entlastende Haltung: Bewegung muss nicht perfekt sein. Sie muss funktional sein und den Unterricht langfristig stabilisieren.

12.5 Fazit

Bewegung ist im positiven Englischunterricht kein dekoratives Extra, sondern eine lernrelevante Bedingung und ein didaktisches Werkzeug. Theorie und Forschung zeigen, dass körperliche Aktivität Aufmerksamkeit und exekutive Funktionen unterstützt und dass embodied learning sowie Gesten und Handlungen Bedeutungen tiefer verankern können (Hillman et al., 2008; Barsalou, 2008; Macedonia & Knösche, 2011). Für den Fremdsprachenunterricht ist das besonders wichtig, weil Sprachhandeln in Echtzeit stattfindet und von emotionaler Sicherheit, Energie und sozialer Dynamik abhängt. Bewegung kann diese Bedingungen regulieren und zugleich die Sprache selbst verkörpern: durch Gesten, Rollen, performative Aufgaben und bewegte Interaktionsarchitektur. Der Take-away ist pragmatisch: Bewegung wirkt dann lernförderlich, wenn sie klar gerahmt, sprachlich angebunden und ritualisiert ist. Mikrobewegungen stabilisieren Aufmerksamkeit, Walk-and-talk erhöht Sprechzeit, Gesten unterstützen Abruf und Präzision, Stationen und Gallery Walks verändern Interaktion. Positiver Englischunterricht nutzt Bewegung nicht, um „Action“ zu erzeugen, sondern um Lernende handlungsfähig zu machen: mutiger, konzentrierter und kommunikativer. Wer klein startet, konsequent ritualisiert und Effekte beobachtet, kann Bewegung als stabile Säule eines positiven Fremdsprachenunterrichts etablieren.

Literaturverzeichnis

- Asher, J. J. (2000). *Learning another language through actions: The complete teacher's guide-book* (6th ed.). Sky Oaks Productions.
- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617–645.
- Cook, S. W., Yip, T. K., & Goldin Meadow, S. (2012). Gesture makes learning last. *Cognition*, 123(2), 314–320.
- Cotman, C. W., & Berchtold, N. C. (2002). Exercise: A behavioral intervention to enhance brain health and plasticity. *Trends in Neurosciences*, 25(6), 295–301.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., & Szabo Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48(6), 1197–1222.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(1), 58–65.
- Macedonia, M., & Knösche, T. R. (2011). Body in mind: How gestures empower foreign language learning. *Mind, Brain, and Education*, 5(4), 196–211.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well being*. Free Press.
- Tellier, M. (2008). The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture*, 8(2), 219–235.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625–636.

Kapitel 13

Fostering Resilience and a GROWTH Mindset in the English Language Classroom

Samantha Bradley-Höllering

Abstract (Deutsch)

Fostering Resilience and a Growth Mindset in the English Language Classroom beleuchtet die Bedeutung sozial-emotionaler Ressourcen und des Wohlbefindens als zentrale Bestandteile erfolgreichen und nachhaltigen Sprachenlernens. Ausgehend vom Ansatz des Positive Language Learning and Teaching sind Resilienz und Growth Mindset Schlüsselkonzepte, die Lernende dabei unterstützen, mit sprachlichen Herausforderungen, Fehlern und Unsicherheiten konstruktiv umgehen zu können. Aufbauend auf aktuellen Befunden aus der Bildungspsychologie und der Fremdsprachendidaktik verbindet dieses Kapitel wissenschaftliches Hintergrundwissen mit konkreten unterrichtspraktischen Perspektiven. Das Kapitel richtet sich dabei an Lehramtsstudierende und Lehrkräfte aller Ausbildungsphasen. Es zeigt auf, wie ein bewusst gestalteter Sprachunterricht nicht nur sprachliche Kompetenzen, sondern auch psychische Stärke fördert, und macht deutlich: Erfolgreiches Fremdsprachenlernen beginnt mit dem Mut, Herausforderungen bewältigen zu können.

Abstract (English)

Fostering Resilience and a Growth Mindset in the English Language Classroom highlights the importance of social-emotional resources and well-being as central components of successful and sustainable language learning. Drawing on the Positive Language Learning and Teaching approach, resilience and a growth mindset are key concepts that help learners deal constructively with linguistic challenges, mistakes, and uncertainties. Building on current findings in educational psychology and foreign language pedagogy, this chapter combines academic background knowledge with practical teaching perspectives. The chapter is aimed at teacher candidates and teachers at all levels of training. It demonstrates how thoughtfully designed language instruction fosters not only language skills but also mental resilience, and makes it clear that successful foreign language learning begins with the courage to overcome challenges.

13.1 Background and Introduction

A wrong answer can feel painfully public. This becomes clear when we consider how mistakes make students feel in school: for many foreign language learners, they are not a natural part of learning, but a humiliating and discouraging experience. A mispronounced word can trigger laughter from classmates, -or result in silence, -or self-doubt. Instead of curiosity, mistakes often lead to embarrassment and anxiety, which can, over time, shape how students perceive themselves as learners. It becomes especially apparent in classrooms where performance is visible and

success is narrowly defined, such as during English as a Foreign Language (EFL) lessons. Don't you agree? Learning a foreign language means speaking before feeling ready, expressing ideas with limited vocabulary, and accepting that misunderstandings are part of the learning process. For students who already question their abilities, each mistake feels like proof that they lack ability. As a result, many stay silent instead of participating and choose safety over the challenge of growth. Their academic progress slows not because they lack ability, but because fear gets in the way.

This is where having a growth mindset and resilience matter deeply. A growth mindset helps learners understand that their ability is not fixed, but something that develops through practice and effort over time. Resilience supports them when learning becomes uncomfortable, feedback feels challenging, and progress seems slow. Together, these concepts help students reframe mistakes as part of the process rather than signs of failure. They encourage learners to try again, even after getting it wrong. Especially in today's world, this seems more important than ever. Students grow up in a fast-paced and demanding environment marked by comparison and the pressure to perform well academically. In this context, concerns about mental health, self-esteem, and emotional well-being have become part of everyday school life. A teacher's role is therefore not only to convey content but also to shape how students respond to challenges, cope with setbacks, and believe in their ability to grow. The language classroom offers a particularly suitable space to foster these abilities. Language learning is inherently challenging and thus provides daily opportunities to practice persistence, courage, and self-belief. By fostering growth-oriented classroom cultures and integrating growth mindset practices into daily routines, teachers help students view mistakes as part of learning rather than obstacles. Successful language learning thus begins not with perfect sentences, but with the courage to speak, to fail, and to persist.

Adding on to this, this chapter explores the following questions: How can teachers effectively nurture growth in their students and what are its benefits? What does 'growth' truly involve, and what are its essential components in learning? How can growth mindset principles be integrated into everyday classroom practices through instructional strategies, feedback, and pedagogical language? While addressing these questions, this chapter provides both theoretical and practical guidance for implementing growth mindset practices into EFL teaching.

13.2 Down to the Basics: Defining a Growth Mindset and Resilience in the English Language Classroom

Learning Language as an Emotional Process

Learning a language is an inherently emotional journey because affective factors, specifically motivation, anxiety, and attitude serve as powerful determinants of a learner's success. High levels of integrative motivation, or the desire to connect with the target culture, consistently

lead to increased engagement and higher proficiency. On the contrary, language anxiety can severely hinder the acquisition process by impairing cognitive functions and reducing a student's willingness to communicate. Many learners report feeling nervous during speaking tasks due to a fear of making mistakes, often resulting in avoidance behaviors where they evade learning opportunities to escape potential embarrassment (Olzem, 2025).

The emotional core of language learning is further defined by a student's resilience, which dictates how they psychologically process failure and difficulty. Students who view their performance as a measure of their personal value often associate mistakes with humiliation or disappointment, leading them to see failure as permanent and out of their control. In comparison, a resilient mindset allows learners to view mistakes as opportunities to learn and recognize that success is a result of effort rather than innate talent. By fostering a flexible classroom environment where risk-taking is prioritized over perfection, educators can help students transform the fear of the unknown into a proactive "I can do that!" growth-centered attitude (Olzem, 2025; Dweck & Yeager, 2019).

Defining a Growth Mindset and Resilience

Positive psychology emphasizes learners' strengths and how these strengths can be leveraged in different ways to achieve personal and academic goals. One of its core principles is that there is more than one way to be a successful language learner, and promoting individuality requires a focus on strengths rather than deficits. Within this framework, adopting a growth mindset aligns closely with positive psychology: it encourages learners to view their abilities as adaptable, to embrace challenges, and to see mistakes as valuable opportunities for growth (Amerstorfer & MacIntyre, 2023). From this perspective a growth mindset refers to the fundamental belief that capacities, such as intelligence and personality, are not fixed traits but can be built over time with the help of effective learning strategies, and support from others. Coined by Stanford Professor Carol Dweck, this theoretical perspective understands ability as dynamic and changeable rather than innate and unalterable. Learners with a growth mindset interpret mistakes and setbacks, such as errors in speaking, writing, or comprehension, as natural and productive parts of the learning process. Challenges are therefore viewed as opportunities to improve rather than as threats to self-confidence. By focusing on learning and progress instead of immediate performance or correctness, these learners understand effort as a meaningful step toward development.

Conversely, learners with a fixed mindset may interpret the need for effort as a sign of limited ability, which can lead to the reluctance to participate, fear of making mistakes, and avoidance of demanding language tasks. Therefore, adopting a growth mindset provides a critical psychological framework for navigating the difficulties of acquiring complex skills, such as a new language.

It helps learners combat negative academic emotions, including procrastination and anxiety, by encouraging them to view themselves as being in the process of becoming an expert. A key feature of this approach for example is the strategic use of the word “yet” - “I haven’t mastered this theory “yet”- which maintains a focus on future mastery rather than current limitations. By valuing effort and prioritizing knowledge acquisition over immediate performance, students become more willing to engage with difficult tasks and utilize constructive feedback to refine their skills (Dweck & Yeager, 2019).

Definition of Resilience

Resilience refers to the process and outcome of successfully adapting to challenging experiences through mental, emotional, and behavioral flexibility. Research shows that resilience is not a fixed trait but can be developed over time through supportive contexts and effective coping strategies (American Psychological Association, 2018).

Fostering Resilience through Mindset

Building on a growth mindset, resilience can be understood as the ability to respond positively to challenges rather than giving up. This “bouncing back” depends heavily on a student’s mindset, or their belief that intelligence and personality can change and adapt. When students adopt a growth mindset, they see mistakes as opportunities to learn rather than as evidence of failure. This perspective allows them to persist and to apply better strategies when facing difficulties in school or social life. Students can build this mindset by understanding that the brain grows stronger, like a muscle, whenever it encounters new challenges. Thus, teachers play a key role in fostering resilience by praising effort and learning strategies rather than innate talent (Dweck & Yeager, 2012).

Growing alongside your Students: Why Teacher Mindset Matters in the English Classroom

The language teacher is the most influential person in the classroom, and their beliefs and behaviors have profound effects on their students. Because learners are significantly influenced by the beliefs of significant others, they respond directly to the goals they perceive their teachers are emphasizing during lessons. When a teacher prioritizes mastery goals, focusing on skill improvement and developing competence, students are much more likely to adopt a growth mindset. This growth orientation allows learners to see language ability as a malleable skill that can be shaped through persistent effort rather than an innate, fixed capacity. Conversely, the perception of a classroom environment that emphasizes competitive performance can lead students to adopt a fixed mindset, which is a significant predictor of foreign language anxiety. Those with a fixed mindset often view challenges as signs of permanent incompetence and become increasingly concerned about how they are judged by others. Research indicates that fixed language mindsets specifically mediate the relationship between perceived teacher goals and the nervousness

students experience. By fostering a mastery-oriented environment where mistakes are treated as a natural and acceptable part of the learning process, teachers can effectively weaken these fixed beliefs and reduce student anxiety. To grow alongside their students, teachers must remain vigilant regarding the subtle messages they transmit about achievement and intelligence. Shifting the focus from class-wide competition to individual “personal bests” and providing specific feedback that values effort and growth over innate talent can transform the classroom into a safer psychological space. Ultimately, when a teacher emphasizes deep understanding and a growth mindset, they create a shared environment where both the instructor and the learner can thrive through hard work and resilience (Khajavy & Vaziri, 2025). In conclusion, by embracing a growth mindset themselves, teachers not only guide their students toward success but also model the resilience, curiosity, and joy of learning that makes a classroom truly thrive and flourish.

13.3 GROWTH – A Teacher’s Tool for Building Confident English Speakers

13.3.1 Creating Positive EFL Classrooms through GROWTH

“The main aim of managing children positively is to create and maintain a happy working environment in which the norms and rules of classroom behavior are respected, and children are engaged in purposeful activity and feel secure and motivated to learn.” (Read, 2007, p. 11). In the EFL classroom, this understanding of positive classroom management is particularly significant. Language learning requires active participation, experimentation, and interaction, all of which depend on learners feeling emotionally secure and motivated. When classroom management focuses on support, structure, and encouragement rather than control alone, students are more willing to take linguistic risks, engage in communication, and persist when tasks become challenging. Positive classroom management therefore plays a central role in shaping both learning behavior and classroom culture in English language education.

To make the concept of a growth mindset more tangible for the classroom practice, the following section introduces GROWTH as an acronym that structures key principles of positive language learning in the EFL classroom. Inspired by Seligman’s PERMA model of Positive Psychology, each letter represents a core component that contributes to students’ academic, emotional, and social development in tandem with supporting effective classroom management. Rather than functioning as a fixed sequence or checklist, GROWTH is understood as a flexible orientation tool. It provides teachers with a clear pedagogical guidance while allowing adaptation to individual classroom contexts, learner needs, and instructional goals. In this way, GROWTH serves as a practical tool for reflecting on and designing learning environments that foster resilience, engagement, and a positive, healthy classroom culture in English language teaching, while also functioning as a tool that can be used directly in the classroom practice as well as a reflective guide for teachers’ own professional practice, supporting both instructional design and mindset development.

13.3.2 GROWTH in Action

Goal Setting

Goal setting must tap into four elements of tasks that motivate students: providing them with opportunities to build competence, giving them control or autonomy, cultivating interest, altering their perceptions of their own abilities and can vary from student to student (Usher & Kober, 2012). Setting goals should start early and focus on the process: First, teachers model the process and guide students from class wide goals toward simple individual goals. This helps students understand purpose, build routines, and gradually take ownership of their learning. Second, goal setting should be frequent, visible, and actionable by using short-term goals, regular check-ins, and visual tools (e.g., trackers or notebooks) that break goals down into clear steps that show progress. Finally, goals should be meaningful to students. Teachers can connect goals to students' lives, offer choices, and support them in checking and reflecting on their goals over time (Nordengren, 2019).

Setting goals in the EFL Classroom:

For goal setting to be effective, objectives should ideally follow the SMART criteria: Specific, Measurable, Achievable, Relevant, and Timebound. This framework helps students learn how to define what they intend to accomplish and measure their progress. Goals trigger the learning process and provide students with essential opportunities to experience success. (Lewandowski, 2018).

Examples for the implementation of SMART goals in the EFL setting (Lewandowski, 2018):

- **Long-Term Goals:** “I want to express ... clearly when I ...” or “I want to give my best in a job interview”
- **Weekly Goals:** “This week I will find and read two interesting articles in the education section of the BBC news website”.
- **Skill-Based Goals:** A student might set a goal to “identify and learn five new words” from a specific article and then “use those new words in a conversation with a friend”

Ultimately, using SMART goals in language learning supports students in building confidence to speak by making their progress visible, achievable, and personally meaningful. Over time, this helps learners shift their focus from avoiding mistakes to actively engaging in the learning process. As students experience progress and success, even in small steps, they become more willing to take risks, participate in communicative tasks, and persist despite challenges. In this way, goal setting not only structures learning but also reinforces a growth-oriented mindset in everyday classroom practice.

Resilience

To help create resilient students in- and outside the EFL classroom, teachers must start by establishing a supportive environment in which mistakes are viewed as a natural part of the learning process. It involves creating a cycle and routine in which students feel safe taking risks speaking a new language, making mistakes, and using their experiences as opportunities for growth. Teachers must nurture this resilience by scaffolding tasks with appropriate language support ensuring that students of different skill levels are both challenged and supported. Connecting this to the classroom management aspect of language teaching, feedback culture and lesson design should encourage collaboration and confidence to build a sense of shared learning and success (Oxford, 2016; Byrd & Abrams, 2022). Through this combination of a supportive and positive learning environment, students gradually develop the self-assurance necessary for successful and sustainable language learning, a process that can be understood as a continuous cycle in which students constantly move through stages of risk-taking, reflection, and revision.

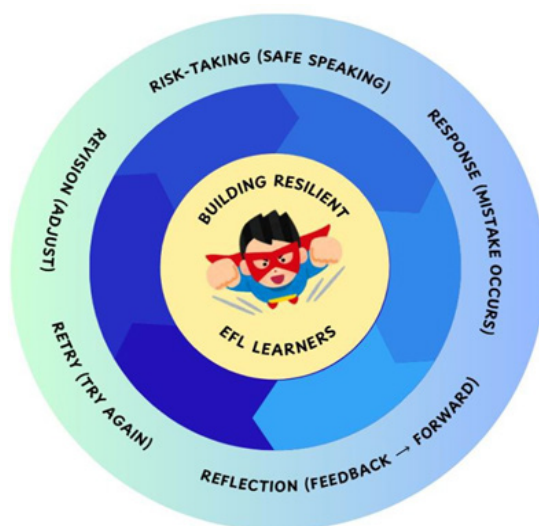


Abbildung 3: Resilience Cycle

Overcoming Challenges

Overcoming challenges is a key component of both resilience and the ability to use feedback effectively. Students who can face difficulties and persist through mistakes are able to adapt new strategies and continue learning effectively. In connection with the EFL classroom and language learning, speaking anxiety is one of its biggest hurdles. Especially common in young learners as the brain's ability to regulate emotional alarms is not fully developed until the mid-twenties, most students experience a natural hesitation when speaking as they must internally translate thoughts before producing in the foreign language (Böttger & Költzsch, 2020).

To cultivate a confident non-anxious learner teachers must establish a “fear-free” (Böttger & Költzsch, 2020; p. 53) learning environment by providing enough processing time for students’ to form an internal “language plan” (Böttger & Költzsch, 2020; p. 49). By avoiding practices such

as “cold calling” (Böttger & Költzsch, 2020; p. 52) and using “corrective feedforward” (Böttger & Költzsch, 2020; p. 54) instead, this can provide supportive guidance that suggest that mistakes are manageable steps in the learning process, rather than reinforcing anxiety.

In addition, students should be equipped with practical self-regulation strategies to manage anxiety and stay calm in new learning situations. Encouraging simple affirmations such as “I will learn from this” (Böttger & Költzsch, 2020; p. 53) or calming key words such as “breathe” can help students reframe negative thoughts and regain control and confidence (Böttger & Költzsch, 2020).

Demonstrating that small strategies can go a long way and have a meaningful impact on language learning success. Learning how to overcome challenges becomes closely connected to the small but powerful thought process teachers foster in their students as they actively shape how learners respond to difficulty when learning to speak a new language.

Welcoming Feedback

Welcoming feedback is the learner’s ability to view feedback as a constructive and essential part of their own learning process. Within a Growth Mindset and positive EFL classroom, where learners constantly experiment with new language, feedback supports the development of a student’s vocabulary, grammar and communicative competence. Students that respond to feedback more positively are willing to receive more, reflect more and improve their language use over time. In the role of teaching educators should employ and make use of micro-feedback and constant reflection loops. Feedback loops are defined by the University of Melbourne’s Teaching and Learning Innovation (2025) as “[...] the cyclical back and forth between student work and constructive input from their teaching staff (and the consequent application of that input in the next piece of work).” Try-Tell-Adjust approaches exemplify this process: students first try a task, the teacher then tells them one or two specific points for improvement, and learners adjust their output in a second attempt.

As a part of GROWTH, effective feedback and teaching students to welcome feedback is essential for fostering a positive classroom culture. The checklist that is added should support teachers, so that they can give clear, focused and actionable feedback that supports language learning, engagement and a growth mindset in the EFL classroom.

A Teachers Feedback Checklist could look like this:

- Be Specific & Goal-Oriented:**
Ensure feedback provides clear information on how to achieve specific learning goals for the particular task at the hand.
- Focus on the Task, not the Person:**
Direct your comments toward the learner’s performance or their approach to the task.

- Prioritize Positive Contribution:**
Actively point out, what the student is doing well.
- Encourage Active Involvement:**
Frame feedback as a “nudge“ that prompts the student to actively modify their language use or learning strategies rather than just passively receiving a correction.
- Diversify the Focus:**
Move beyond grammar to include feedback on fluency, interactive communication, speaking strategies etc..
- Vary the Feedback Channel:**
Consider if this task would benefit from digital, audio, or video feedback, which often feels more personalized .

A teacher’s Feedback Checklist with Self Check questions could look like this:

- Is it selective?** “Less is often more“ (Correcting every error can be confusing and discouraging)
- Is it progress-focused?** (Focus on qualitative, formative comments)
- Am I considering the individual?** (Tailor your feedback to the student’s anxiety levels, motivation, and language level)

Taking Responsibility

Another cornerstone of developing a growth mindset and building resilient students is the ability to take responsibility for one’s own learning. Students reflect on their progress and recognize their strengths and weaknesses. In the EFL classroom, this focus on learner autonomy is essential for building self-sufficient language learners, who are active participants in their linguistic development (Böttger & Steinbach, 2025).

This sense of ownership is rooted in self-efficacy, which empowers students to believe their personal efforts and strategic choices directly lead to successful outcomes. To support this, teachers can embed self-assessment tools for example “I can” checklists, reflection diaries or progress trackers. These materials can help each individual student (as well as teachers) visualize their growth, identify areas of improvement and exercise student agency. Through such responsibility students bridge the transition from uncertain to confident language learners by becoming self-regulated and self-efficient participants in speaking the language. It is important to remember that with younger language learners, teachers must provide sufficient scaffolding (e.g. visual aids, peer-support, sentence frames etc.) and accessible materials that guide their students step by step to become more confident and independent, and through this take responsibility for their own learning (Böttger & Steinbach, 2025).

Habit Building

Routines form habits, and habits support learning. In the EFL classroom, the relationship between habits and a growth mindset is foundational. Habits and routines provide language learners with a structural safety net that allows them to go from a fixed mindset (language anxiety) to a growth-oriented belief in their own ability and capability to improve their language learning.

To help students internalize language teachers should establish practice patterns that prioritize language use supported by non-verbal, verbal, or visual scaffolds. By utilizing structured pair work, choral responses, and micro-interactions, teachers reduce boredom and increase active engagement (Conti, 2025). Regularly revising language structures through these routines allows students to move toward independent use as repeated success builds self-confidence and self-efficacy (Böttger & Steinbach, 2025). Over time these habits will build the key ingredients for a successful growth oriented EFL classroom. For young teachers especially, establishing lesson fluency through habits is incredibly important, as it helps maintain engagement and sustainable language learning, where students can confidently practice language skills.

Habits to encourage (ESL Teachers, 2023; Böttger & Steinbach, 2025):

1) Routines

- Lesson starters: “Today is ..., The weather is ...”
- Positive Affirmations: “Today, I will try to ...”

2) Speaking Opportunities

- Think-Pair-Share
- Peer-Feedback
- Mini dialogues

3) Self-monitoring and Task Reflection

- “I can”- checklists
- “One thing I learned today is ...”; “I am proud of ...”
- Traffic light reflection (easy (green), okay (yellow), need help (red))

4) Positive Reinforcement

- Teacher phrases (“Great effort; Good strategy! ...”)
- Student phrases (“I’m getting better! I’ll try again! ...”)
- Small wins (Progress charts or journals, ...)

Teachers can build effective classroom habits by modeling routines, introducing them gradually, and making them visible through simple tools like checklists or visual prompts. This results in improved lesson fluency and a more effective, growth-oriented EFL classroom while supporting language use and student participation.

13.4 Summary: Why having GROWTH in Mind Matters

The GROWTH framework should not be understood as a set of isolated components, but as a connected and fluent concept in which each element supports and strengthens the other. Just as the word ‘growth’ naturally suggests, it represents multiple dimensions of fostering a student’s healthy development, bringing together language skills with the cultivation of confident and resilient mindsets in the classroom. In the global language classroom, where learning is rooted in communication and human interaction, it provides a valuable foundation for fostering character strengths such as resilience, self-efficacy, and collaboration. Ultimately the goal is to encourage and enhance the development of fluent language speakers, as language is most effectively learned through a confident and positive attitude. Qualities that GROWTH actively nurtures.

Just as important, the framework is not meant to be perfect or fixed; it evolves with each teacher who applies it into their foreign language classroom. GROWTH should be seen as a guide filled with impulses that should be adapted and refined, allowing each individual educator to shape it according to their own classroom needs while continuously supporting both their students’ linguistic and personal growth.

References

- Amerstorfer, C. M., & MacIntyre, P. D. (2023). Psychology of language learning. In C. M. Amerstorfer & M. von Blanckenburg (Eds.), *Activating and engaging learners and teachers: Perspectives for English language education* (pp. 31–54). Narr Francke Attempto.
- APA. (2018). *Resilience*. *APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/resilience>
- Böttger, H., & Költzsch, D. (2020). The fear factor: Xenoglossophobia or how to overcome the anxiety of speaking foreign languages. *Training, Language and Culture*, 4(2), 43–55. <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2020-4-2-43-55>
- Böttger, H., & Steinbach, A. (2025). *Empowered language learning: Selbstwirksamkeit im Fremdsprachenunterricht* (Schriftenreihe Fachdidaktik Englisch, Band 3). Professur für Didaktik der englischen Sprache und Literatur, Katholische Universität Eichstätt Ingolstadt. <https://doi.org/10.17904/ku.edoc.35360>
- Byrd, D., & Abrams, Z. (2022). Applying positive psychology to the L2 classroom: Acknowledging and fostering emotions in L2 writing. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 925130, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925130>

Kapitel 13: Fostering Resilience and a GROWTH Mindset

- Chan, P. E., Graham Day, K. J., Ressa, V. A., Peters, M. T., & Konrad, M. (2014). Beyond involvement: Promoting student ownership of learning in classrooms. *Intervention in School and Clinic, 50*(2), 105–113.
- Conti, C. (2025, September 6). Twelve MFL teacher habits that support strong classroom management. *The Language Gym*. <https://gianfrancoconti.com/2025/09/06/twelve-mfl-teacher-habits-that-support-strong-classroom-management>
- Crum, A. J., & Salovey, P. (2013). Rethinking stress: The role of mindsets in determining the stress response. *Journal of Personality and Social Psychology, 104*(4), 716–733.
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science, 14*(3), 481–496.
- ESL Teachers. (2023, July 4). *Effective classroom management for ESL teachers: Practical tips and procedures*. <https://www.eslteachersjob.com/blog/effective-classroom-management-for-esl-teachers-practical-tips-and-procedures>
- Kerr, P. (2024). *Giving feedback to language learners* (Cambridge Papers in English Language Learning). Cambridge University Press.
- Khajavy, G. H., & Vaziri, M. (2025). The role of language learners' perceptions of their teachers' goals in language mindsets and anxiety. In A. Leis, Å. Haukås, N. Mantou Lou, & S. Nakamura (Eds.), *Mindsets in language education* (pp. 76–91). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800418325-009>
- Lewandowski, M. (2018). *Taking aim – the role of goal setting in an EFL classroom #1*. Cambridge. <https://www.cambridge.org/elt/blog/2018/09/11/taking-aim-the-role-of-goal-setting-in-an-efl-classroom>
- Nordengren, C. (2019). Goal setting practices that support a learning culture. *Phi Delta Kappan, 101*(1), 18–23. <https://doi.org/10.1177/0031721719871558>
- Oxford, R. (2016). Toward a psychology of well being for language learners: The “empathics” vision. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA* (pp. 10–89). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-003>
- Ozlem, I. (2025). Emotional impacts of language learning: The journey of adult English learners. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Research and Studies, 5*(1), 1011–1019.
- Read, C. (2007). *500 activities for the primary classroom*. Macmillan Education.
- University of Melbourne. (2025, August 4). Feedback loops. *Teaching and Learning Innovation*. <https://www.unimelb.edu.au/tli/learning-design-and-assessment/assessment-and-feedback/feedback-loops>
- Usher, A., & Kober, N. (2012). *What is motivation and why does it matter?* Center on Education Policy.

Positivity by Design: Setting the Scene for Situated Language Practice

Bianca Höppner

Abstract (Deutsch)

Sprachenlernen wird oft auf einen rein kognitiven Vorgang reduziert; tatsächlich umfasst es jedoch einen emotionalen, zwischenmenschlichen und sinngebenden Prozess, der in soziale und räumliche Umgebungen eingebettet ist (Sambanis & Ludwig, 2025). Mit anderen Worten: Der physische Raum ist keine passive Kulisse, sondern gestaltet die Lernerfahrung der Lernenden aktiv mit. Er kann Sicherheit, Offenheit und Motivation fördern – oder Druck, Angst und Rückzug auslösen (Mercer & Gregersen, 2020; Strong-Wilson & Ellis, 2007). Dieses Kapitel stellt daher wichtige räumliche Grundlagen für die Schaffung einer positiven (Sprach-)Lernumgebung vor. Es skizziert, wie unterschiedliche Faktoren, wie Akustik, Gerüche, Lichteinfall und Elemente der Innenraumgestaltung (z. B. Pinnwände), die in verschiedenen Lernumgebungen und Sitzanordnungen verwurzelt sind, gemeinsam die Voraussetzungen für ein sinnvolles und emotional unterstützendes Sprachenlernen schaffen können. Parallel dazu werden beispielhafte Formate (z. B. Brainstorming-Spaziergänge im Freien, Schreibseminare in der Bibliothek und TedTalk-Konferenzen) hervorgehoben, die die Eigenverantwortung der Lernenden fördern. Insgesamt zielt das Kapitel darauf ab, Fremdsprachenlehrkräfte darin zu bekräftigen ein gesteigertes Bewusstsein für die räumlichen Dynamiken zu entwickeln, die ein positives, nachhaltiges Sprachenlernen unterstützen, sowie darauf basierend gleichzeitig damit zu beginnen bzw. zu vertiefen, entsprechende Elemente und vielfältige Umgebungen bewusster in die Gestaltung von Unterrichtsaktivitäten einzubeziehen.

Abstract (English)

Language learning is often reduced to a purely cognitive act; yet, it really encompasses an emotional, relational, and meaning making process embedded in social and spatial environments (Sambanis & Ludwig, 2025). In other words, the physical space is not a passive backdrop but actively co-creates the learning experience of students. It can foster safety, openness, and motivation – or trigger pressure, anxiety, and withdrawal (Mercer & Gregersen, 2020; Strong-Wilson & Ellis, 2007). This chapter therefore introduces key spatial foundations for creating a positive (language) learning environment. It outlines how divergent factors, such as acoustics, scents, exposure to light and interior design elements (e.g., poster boards) rooted in diverse learning settings and seating arrangements jointly provide the conditions for meaningful and emotionally supportive language learning. In parallel, it highlights exemplary formats (e.g., outdoor brainstorming walks, library writing seminars, and TedTalk conferences) that foster learner agency. Combined, the chapter aims to encourage educators to not only develop a heightened awareness of the spatial dynamics that support positive, sustainable language learning, but also to start

incorporating respective elements and diverse settings more intentionally into the design of classroom activities.

14.1 Public Learning Spaces: Designs of Inspiration

Coffee shops, bookstores, and coworking spaces have long served as popular learning hubs for younger and older generations. While some enjoy the smell of fresh coffee, others are drawn to the sound of many people typing on their laptops simultaneously or the feeling of having shelves full of books surrounding them. Thereby, the choice of such a place is deeply personal and often depends on the task at hand: quieter settings for close reading or research (e.g., for this chapter), lively cafes for creative work (e.g., for transferring the spatial notions of the research background into concrete and easily adaptable classroom practices, cf. subchapter 14.3).

Despite sensory differences, all these learning hubs are set to establish a sense of community, evoke (positive) emotions and memories, thereby creating an affective baseline for productive sessions (Böttger, 2024a, 2024b). This raises the question why many (foreign language) classrooms are not yet incorporating more multisensory layers for establishing similar atmospheric and communicative conditions that such public spaces thrive upon. Put differently, if language learning is always situated – spatially, sensuously, and emotionally –, why do classroom environments and institutionalized learning settings so often underrepresent these factors?

Interestingly, prominent teacher responses to this question not only point to institutional constraints (e.g., availability of spaces) and a perceived lack of time for changing settings (e.g., outdoor learning), but they also reveal a deeper reasoning: many educators seem to not yet be aware of the learning essence that spatial foundations can foster.

Therefore, this chapter aims to synthesize central research insights that underline the importance of spatial factors for (language) learning and translates them into easily adaptable, resource-saving classroom practices. While subchapter 14.2 outlines essential effects that several spatial factors can evoke and how these function as the environmental baseline for positive (language) learning, subchapter 14.3 presents concrete learning formats that activate, shape, and sustain these spaces. Together with chapter 14.4, which highlights key first steps for actively considering and adapting environmental factors in one's own classroom and school setting, these passages give support to the argument that appealing spatial conditions jointly create learning environments that foster engagement, safety, and linguistic growth – the “lesson” that public learning hubs implicitly teach about designing environments that invite (language) learning.

14.2 Positive (Language) Learning Spaces: Why Design Matters

Classrooms are institutionalized spaces for learning. Yet, they offer by no means neutral places, but – in the tradition of the Reggio Emilia approach – *a third teacher*: Classrooms, and learning spaces more generally, can enable openness, movement, resonance, and self-efficacy or trigger

pressure, stress reactions and withdrawal (Mercer & Gregersen, 2020; Strong-Wilson & Ellis, 2007). They can establish an open, warm and welcoming atmosphere that offers the backbone of meaningful conversations and, thus, the foreign language learning process at large, or contribute to feelings of time pressure, stress and strict supervision that easily leads to obstructive spirals of thoughts (e.g., “My English is horrible.”) and, with this, limitations in academic success.

As a foreign language educator, it thus seems vital to pay close attention to the effects spatial dimensions bear and to learn how to incorporate conducive elements into daily practices – whether it be sensory (e.g., poster boards) or communication-shaping (e.g., seating arrangements). Together, they constitute central elements of the learning environment, the “particular place where individuals can learn by using a variety of information resources and tools that are designed and allocated in the pursuit of learning objectives“ (Seel, 2012, p. 1849). They are the backbone of the overall learning atmosphere – that elusive but deeply felt “learning climate” that determines whether learning flows or stagnates.

14.2.1 Sensory Elements



Abbildung 4: Spaces with Positive vs. Negative Atmospheric Cues

Rooms speak. Even before a word is spoken, they generate atmospheric signals that are processed in the limbic system. A cold, bare room with neon lighting and rigid rows says, “Control reigns here.” A bright room with room to move, colors, plants, and clip boards for posters says, “You can be creative here.”

From a neuroscientific perspective, Immordino-Yang (2015) explains that emotional states and spatial contexts are linked via the hippocampus (memory formation) and the amygdala (emotion

processing). A space that signals security reduces cortisol, opens the prefrontal cortex, and activates dopamine – the “learning hormone” or “happiness hormone.” Especially in foreign language teaching, where shame and fear of making mistakes are common, the design of the room determines whether the brain works in approach or avoidance mode (Hüther, 2017).

Bright, colorful rooms, open spaces, or “hygge” environments more generally (e.g., fireplaces, outside theatres, or cozy cafeterias) invite students to focus; and also to participate in active daydreaming – a process often considered a distraction. Yet, permitting students to let their thoughts wander, encourages creative processes (e.g., in areas of speech production, such as coming up with original metaphors) and supports language learning related processes, including self-corrections during conversations or the memorizing of new words and chunks (Böttger & Költzsch, 2019). In addition, this by no means unproductive, even if unfocused, state of mind allows for implicit and procedural language learning, fostering an instinctive, instead of a rule-bound use of a foreign language – a crucial component for fluency.

Yet, what sensory dimensions make for an appealing learning environment that fosters openness, willingness to communicate, and evokes meaningful interactions? And how can these be incorporated into institutionalized learning settings? Here is a compact answer that incorporates three major sensory inputs (sounds, scents, visuals) in addition to light conditions:

Acoustics:

Sound is one of the fastest atmospheric signals. When noise levels are high or reverberation is strong, learners need substantial cognitive resources simply to filter speech or focus on relevant learning contents. This makes it difficult for students to stay attentive for long, oftentimes leading to reduced comprehension, increased fatigue, and lowered willingness to participate. It is hence of little surprise to find that excessive noise is associated with weaker learning outcomes and impaired speech processing (Fretes & Palau, 2025).

At the same time, not all background sounds are necessarily detrimental. Low-threshold, non-intrusive auditory cues – such as distant ambient sound or very soft instrumental music – can help learners settle into a task; it can make simulated communicative settings feel authentic (e.g., in a cafeteria setting). In addition, the filtering of relevant auditory stimuli (e.g., statements by communication partners) from below-threshold background noises can be quite beneficial for the learning process: that is, studies suggest that background sound can become part of or stored with the learning content, which is likely to support later recall and can also lead to enhanced linguistic processing (Kurzom et al., 2025).

For foreign language learning, the implication is therefore practical rather than ornamental: use acoustics intentionally. Keep the volume low, prefer natural sound environments (e.g., outdoors), acoustically optimized indoor spaces (e.g., small seating niches with

sound-absorbing panels) or instrumental tracks, offer opt-out options (e.g., quiet corners for sensitive learners), and match the soundscape to the task – quiet for focused writing, a gentle ‘café’ ambience for relaxed literary reading or role plays, such as ordering food or interviewing peers. These minimal adjustments are set to create a positive, acoustic scene that evokes a relaxed, authentic, and open learning atmosphere.

Scents:

Scents play an underestimated, yet powerful role in learning; that is, olfactory cues are closely linked to emotion and memory. Because smell is processed in neural systems that connect strongly to autobiographical memory and affect, scents can trigger vivid associations and quickly shift a room’s emotional tone (Herz, 2004; Shepherd, 2004). In educational contexts, this does not mean ‘fragrance as a magic tool’. It means that basic conditions – fresh air, ventilation, and the avoidance of stale environments – already matter.

If teachers use scents at all, they should do so with great care: subtle, natural cues and allergy-safe routines (including a ‘no scent’ option) are essential. When used responsibly, seasonal or situational cues (e.g., oranges and cinnamon during a winter storytelling unit, natural smell of fresh coffee in a cafeteria text editing session) can foster open exchanges and make for memorable conversations or experiences. In scientific terms: the Proustian hypothesis, which outlines that olfactory cues can evoke particularly vivid memories, is then deliberately adapted for the (language) learning task (Herz & Schooler, 2002).

Visuals and Interior Design Elements:

Visual cues and interior design elements shape how learners perceive a room: as a place of surveillance or as a space they can inhabit. Research on learning environments suggests that color, order, and display decisions can influence students’ wellbeing and learning-related behavior (Barrett et al., 2015; Woolner et al., 2007). In addition, natural elements such as plants or wood textures may support attentional restoration and emotional regulation – an effect often discussed under the umbrella of biophilic design (Bringslimark et al., 2009; Kellert, 2008). For language learning, this matters because emotional safety and reduced self-consciousness are prerequisites for communicative risk-taking.

Importantly, visuals should not be decoration only; they can function as pedagogical scaffolds and identity markers. A ‘language wall’ that grows over time – student-made posters, idiom galleries, mini-infographics, class quotes, or a ‘grammar-in-use’ corner – documents progress and makes learner agency visible. When students see their work displayed and referenced in later lessons, the room tells a story: “Our ideas belong here.” In addition, learning-specific cues can be mobilized to foster curiosity (e.g., books and magazine corner), institutionalizing agency and recognition – two central drivers of participation.

In short, visuals and design elements communicate intent. They can turn the classroom into a linguistic home that invites experimentation rather than perfection.

Light Conditions:

Light conditions are equally influential, as intensity and color temperature shape alertness, mood, and sustained attention. Research on classroom lighting highlights that bright, cooler light can support concentration during cognitively demanding phases, whereas warmer, dimmer light (e.g., virtual fireplace) can foster calmer, reflective engagement (e.g., Mogas-Recalde & Palau, 2021; Lekan-Kehinde & Asojo, 2021). A practical takeaway for language teachers is therefore dynamic lighting: aligning light with activity. Usage of brighter light for listening, discussion, and performance rehearsals (e.g., outdoors); warmer light for reading circles and creative writing, or dimmed light (e.g., half-closed curtains) to create a storytelling ‘theatre mode’. This helps teachers frame different learning modes – without changing the curriculum, but by intentionally setting the scene for participation.

Taken together, the physical space’s sensory components and light conditions are meaningfully associated with students’ learning process as they can shape the emotional tone, foster interaction, induce active daydreaming, or evoke meaning-making processes (Barrett et al., 2015).

14.2.2 Diverse Learning Settings and Flexible Seating Arrangements



Abbildung 5: Exemplary Positive (Language) Learning Settings

Changing the learning environment for respective purposes – such as moving brainstorming sessions outdoors or editing writing assignments in the school cafeteria – modifies the multi

sensory input that is available to learners. Shifts in light, sound, temperature, scent, and also the social atmosphere (e.g., less hierarchical structures adhere in a school cafeteria setting) create new affective and cognitive affordances that stimulate attention, curiosity, and meaning making, enhancing memory, engagement, and emotional resonance (Herz & Schooler, 2002; Tokuhama-Espinosa, 2011); they extend the physical space beyond the classroom and transform routine tasks into novel, embodied, and meaningful language learning experiences.

Moreover, the classroom itself offers opportunities for change. For instance, flexible seating arrangements signal that movement, choice, and interaction are legitimate – i.e., they stabilize the physical space as flexible rather than controlling. For the communicative language learning context, they are best adapted for the diverse task scenarios: While a U-shaped seating arrangement or a classroom circle (sitting or standing) are well-suited for plenary discussions, sharing and brainstorming, or storytelling as they actively encourage participation and signal equality and active listening, a two-sided, adversarial seating (of the whole class or smaller teams) indicates a confrontational character that is perfectly suited for a gamified quiz or debate challenge (Barr, 2016; Poorvu Center for Teaching and Learning, n.d.; Wannakra & Ruhl, 2008).

Intriguingly, not only changes in, but also spatial positioning itself has been shown to play an important role here: it can support cognitive engagement and memory (Wilson, 2002). It comes down to the essence of the game memory. That is, similar to remembering the position of a memory game card, learning contents too are processed and stored in context, including spatial conditions (e.g., the coffee shop one read an article in). The physical dimension becomes part of the learning and, hence, the retrieval process – a truth too often overlooked, instead of actively utilized for learning purposes.

14.3 Positive (Language) Learning Formats: How Spaces (Can) Inspire

Designing positive language learning environments requires not only adapting or selecting the physical location but intentionally designing or choosing learning formats that activate the sensory, hence emotional, and cognitive affordances of the respective spaces. This subchapter presents a selection of approaches that draw on the atmosphere-setting elements outlined in chapter 14.2 and are inspired by study modes and settings of public learning spaces. Together, they constitute powerful pedagogical levers that modulate attention, stress, motivation, creativity and social relatedness, while at the same time allow students to experience language not as an abstract school subject but as a situated practice.

Outdoor Brainstorming Walks: A Natural Start

This approach is an adaption of the Walk'n'Talk format introduced by Böttger et al. (2024): Learners walk in pairs or small groups outdoors and orally brainstorm ideas on a previously assigned topic or question. It shifts the learning place to an open-air and oxygen-rich environment with

diverse sensory stimuli (e.g., bird sounds) and dynamic, natural light, while at the same time incorporating movement: Jointly these factors can elevate mood, reduce stress, and improve divergent thinking (Böttger et al., 2024) as well as foster creative, spontaneous brainstorming ideas to develop (Böttger & Költzsch, 2019).

Setting	Outdoor area (e.g., school yard, park, open areas)
Task	Learners walk in pairs or small groups and orally brainstorm their ideas, views, or elaborate on their prior knowledge to a given topic or task
Learning Focus	Prior knowledge activation and unrehearsed speaking in small groups
Material / Basis	Guiding question(s) or topic (orally or written)
Variation	Walk'n'Talk discussions or interviews (cf. Böttger et al. (2024) for a diverse collection of outdoor formats for language education)

Why positive? As learners walk side-by-side, social pressure decreases and cooperation increases. The horizontal social positioning further naturally fosters belonging and shared focus, while joint movement synchronizes neural patterns and promotes affiliation (Zivotofsky & Hausdorff, 2007). These conditions help learners feel emotionally safe – a prerequisite for linguistic risk-taking. From a language learning perspective, outdoor walks, furthermore, shift attention from grammatical correctness to meaning-making; they stimulate authentic vocabulary use, and make speaking a low-stakes, social act. In addition, the spatial change facilitates memory consolidation as cognitive content becomes tied to the physical outdoor context, including the respective season's characteristics (e.g., floral scents in spring) (Wilson, 2002). Summarized, brainstorming walks combine positive affect, flow, cooperation, and embodied cognition into a powerful introductory format.

Classroom Board Meetings: Room for Discussion

Plenary or group board meetings turn the classroom into a professional discourse arena in which diverse contents (e.g., pro-contra exchanges) or learning and work progress (e.g., during group projects) are evaluated and discussed. In this format, learners engage in structured, goal-oriented exchanges that mirror authentic professional communication settings. More concretely, expedient task formats include letting students 1) discuss benefits and hurdles of particular ideas or viewpoints, or 2) reflect on their learning or project progress and define the next concrete steps (e.g., SMART goals), or 3) both. For either purpose, guidance is helpful with respect to content knowledge (e.g., viewpoints on AI use) and meeting structure (e.g., typical outline).

Considering the classroom setting, a U-shaped seating arrangement or conference table setup for group work is best selected as it enables mutual visibility – a detail shown to increase participation, equity, and reduce social isolation (Barr, 2016; Poorvu Center for Teaching and Learning, n.d.). In addition, clean desks with only meeting-relevant materials (e.g., printed agenda, notepads and pens) cue learners into a more adult, self-regulated communicative mode while at

the same time increasing their feeling of agency. If needed, a presentation area (e.g., flip chart, large screen) can be incorporated to visually support central information and provide scaffolding.

Setting	Classroom or seminar room
Task	Students meet in plenary or smaller groups and discuss diverse topics or evaluate their learning / work progress while following a clear schedule as well as communicative rules (e.g., precise contributions, polite interruptions only)
Learning Focus	Speaking and conversational skills, reflection on progress and definition of next steps
Material / Basis	Content materials, draft of a (goal-oriented) meeting agenda, communicative guidelines, beamer or flip chart (optional)
Variation	SCRUM-sprints (longer periods, e.g., 4 weeks) vs. more regular jour-fixes (e.g., weekly) with varying length (e.g., 30 minutes vs. 3 minutes) and depth of content discussions and evaluations

Why positive? In this structured discussion setting, learners are likely to co-construct ideas, negotiate meaning, paraphrase and mediate, interrupt politely, and build arguments in the foreign language. Yet, this format's success in creating a positive learning environment is rooted in more than spatial design: setting clear communicative guidelines (e.g., turn-taking, active listening, respectful interruptions) and concrete task goals are equally important components and best monitored and sanctioned by one student (role of CEO).

If communicative rules are followed, such cooperative discussions activate social reward systems and can foster a strong sense of belonging (Immordino-Yang, 2015). At the same time, the combination of spatial clarity and communicative structure promotes active, shame-free participation, which increases students' willingness to raise critical ideas and to experiment with new linguistic formulations or complex syntax (Lieberman, 2013).

Including a ritualized meeting opening structure (e.g., welcome, mindful minute, agenda with predefined goals) further enhances psychological predictability, especially important for students with executive functioning challenges, while also providing a familiar linguistic entry point (e.g., recurrent welcoming phrases). In sum, board meetings offer an authentic simulation of real-world language use, integrated with spatial cues that support focus, mutual respect, and meaningful discourse.

Coffeeshop Reading or Conversation Sessions: A Little Taste of New Insights

Coffeeshop foreign language learning sessions are situated in a café-like environment (e.g., school cafeteria with soft background music) and can, for instance, center on reading or on informal conversations. The defining feature of this format thereby is its deliberate creation of an atmosphere associated with leisure, autonomy, and authentic communication.

At the beginning of such a session, learners either transform their classroom into a coffeeshop setting – by rearranging chairs and tables, putting away school supplies, and preparing drinks or small snack brought from home – or meet directly in the school cafeteria. Within this environment, they then choose a place to sit (e.g., in small table groups) and engage in one language learning format: for instance, they either select from available text materials (e.g., short articles, magazines) and read independently, or they participate in small group conversations, exchanging ideas and viewpoints on given or self-selected topics. Regardless of the chosen mode, the café-like setting frames both reading and speaking as relaxed, yet focused forms of linguistic engagement.

Setting	School cafeteria or classroom
Task	Reading sessions: students read pre-selected or self-chosen texts independently Conversation sessions: students exchange ideas and viewpoints on given or self-selected topics in small groups
Learning Focus	Reading or speaking, reflection on contents
Material / Basis	Reading material (e.g., magazines, printed articles) or conversation cards (cards with one given topic)
Variation	Reading sessions: Silent reading vs. reading with discussion breaks; Conversation sessions: one vs. varying conversation topics, constant vs. changing conversation partners or groups (e.g., speed dating style)

Why positive? Simulating a café-like environment (e.g., school cafeteria) – through soft lighting, snacks, drinks, gentle music, and flexible seating – creates an atmosphere associated with relaxation – a perfect fit for individual reading or small group conversations. As a sensory-rich learning space, such a setting can further increase intrinsic motivation and overall comfort (Tokuhama-Espinosa, 2011). Scents (e.g., coffee or tea) and available materials (e.g., magazines) in particular can activate associative memory and reduce affective hindrances (Herz & Schooler, 2002; Krashen, 1982).

Within this learning space, both reading and conversation formats support key dimensions of positive language learning: during reading sessions, students can choose materials based on their interests or select from a curated set, thereby enhancing meaning (M in PERMA) and autonomy (Ryan & Deci, 2000). In conversation sessions (e.g., the likely best-known format being language cafés), the informal tone mirrors real-life communication: learners discuss topics they genuinely care about or bring their own perspective on priorly selected topics, often forgetting that they are “doing English” (or the respective foreign language learned).

In short, coffeeshop formats combine informal reading and peer interaction with meaningful content engagement. At the same time, this establishes a reduced performance monitoring setting,

which can increase fluency and lexical retrieval. In this way, this format effectively turns atmosphere into pedagogy.

Library Writing Seminars: Literary Freedom to Create

Library writing seminars are extended writing formats in which students compose a written product over several sessions in a school or public library. Thereby, this format relies on “sensory minimalism” of libraries – quiet, order, soft light – combined with freedom in seating choices (e.g., a couch surrounded by bookshelves, a spot at the window front) and writing topics or genres (e.g., diverse topics, one text type). Together, this fosters deep concentration and simultaneously reduces cognitive noise, enabling sustained linguistic experimentation.

Moreover, writing processes are best supported by short editing or constructive feedback sessions with the teacher at a central “desk”: instead of evaluative, backward-looking comments (“That’s not phrased well”) or centering on correctness (“You used an incorrect tense here”), forward-oriented feedback (feedforward) or a focus on the effects of the chosen writing style (e.g., “Try using fewer passive structures to make your text more emphatic”) hereby helps students maintain motivation, perceive learning as growth and develop their own writing style. In other words: while students become authors, teachers become editors (not critiques or correctors).

Setting	School or public library
Task	Students compose one written product over multiple sessions with optional, short editing meetings with the teacher
Learning Focus	Writing, linguistic experimentation, development of individual writing styles
Material / Basis	Self-chosen or assigned content topics and text types; access to library resources; scaffolding material (e.g., characteristics of a genre, exemplary product)
Variation	Different text genres or topics, varying degrees of guidance, individual vs. collaborative writing assignments

Why positive? For one, the library setting mirrors authentic literary products (e.g., books, journals) that can inspire students to become creators of written work themselves, fostering the transition from language as a subject to language as a tool. More importantly, however, the space and format combine calm sensory conditions with freedom of writing choices, which often encourages a state of flow and linguistic experimentation, while editing sessions can bring about a forward-oriented, motivating perspective. In short, a library writing seminar therefore offers a mental retreat for deeper, meaningful text production and linguistic experimentation, supported by the sensory calm of library environments and feedforward by teachers.

TedTalk Conferences: Space to be Heard

TedTalk conferences adapt the well known TED format into the school context, where students deliver a short, structured mini-talk during a planned conference day or single session built around a clear and engaging narrative arc (a powerful opening; a focused core message; compact and precise backgrounds and reasoning; a memorable takeaway). Thereby, the conventional spatial presentation setting – a small stage, spotlight, projector (e.g., assembly hall, school theatre or musical stage) – creates an atmosphere of importance and respect. In addition, to ensure positive learning effects, students ought best be given sufficient time to develop their narratives, structure their arguments, try out rhetorical techniques and practice their talk on stage.

How can this format be adapted for shy or socially anxious students, diverse grades, and topics? For one, this approach supports differentiated participation: insecure or anxious students may pre-record their talks or use audio overlays, before slowly increasing their on-stage, live speaking time from each TedTalk to the next (e.g., beginning with letting them introduce themselves before starting the recording). Moreover, the allocated presentation time or overall (conference) topic can range from a 1-to-2-minute sales pitch (e.g., best toy or hobby) to a 3-to-5-minute topic of choice TED or a 5-to-10-minute presentation of a seminar paper (e.g., “W-Seminararbeit” in Bavaria). This leaves room for choosing, creating meaning and agency.

Setting	Assembly hall, school theatre, or musical stage
Task	Students prepare and deliver a short, structured talk with a clear narrative arc
Learning Focus	Speaking skills, rhetorical strategies, structured argumentation
Material / Basis	Self-chosen or assigned topics
Variation	Length (1-10 minutes), topic scope, live vs. recorded presentations

Why positive? The TedTalk conference format supports autonomy and meaning by allowing students to select their preferred topics, and supporting them to create their own, personal storyline and narrative arc, which also leaves space for linguistic and rhetoric choices. In addition to the format, the stage setting itself can heighten attention and emotional arousal in productive ways, which, in turn, can enhance memory and verbal clarity (Yerkes-Dodson principle). At the same time, the performance setting can evoke a particular feeling of being heard (“I am on stage, and my voice matters”). Hence, when students give their TedTalks during planned conference days or single sessions, they experience not only language competence, but social recognition.

Places to Remember: Sherlock Holmes’s Memory Palace

While the priorly presented formats were all rooted in one specific spatial setting, this last presented example is based on connecting diverse locations in order to support engaging, knowledge-based learning. The loci method – or in Sherlock Holmes’ words (an important selling

point for students!): the memory palace – can be incorporated into foreign language lessons to connect vocabulary words, grammar rules or factual knowledge with (imagined) physical locations. Whether one lets students assign “furniture nouns” to the classroom (via post-it notes) or in a plenary session creates a roadmap of the American presidential election proceedings in the school building (e.g., first stop at a book shelf: U.S. Constitution as the legal basis, second stop at the information board: Primaries and Caucuses, ...), students will connect the physical spaces to the respective content and thus have an easier time recollecting the information (cf. also Twomey & Kroneisen, 2021).

Setting	Multiple physical or imagined locations (e.g., in the school building)
Task	Learners assign linguistic or factual content to specific spatial locations
Learning Focus	Vocabulary, grammar, factual knowledge
Material / Basis	Optional: visual aids (e.g., post-its)
Variation	Individual vs. group-created memory palaces

Why positive? Thereby, this method offers a powerful tool for positive foreign language learning as it transforms abstract linguistic items or factual information into vivid, memorable experiences anchored in concrete places. By binding vocabulary, grammar, or factual knowledge more generally to spatial cues, learners benefit from heightened emotional engagement and stronger memory consolidation – key drivers of motivation and wellbeing in language learning. As a result, the memory palace does not merely support recall; it turns the learning process itself into an imaginative, confidence building journey through spaces that learners actively inhabit.

Across these six formats, a shared pattern emerges: spaces become catalysts for emotional readiness, social trust, cognitive engagement, and linguistic risk-taking. Whether through nature, office or café ambience, library silence, stage presence, or spatial connection, each format builds a learning environment where language becomes meaningful, memorable, and embodied. In short: these formats demonstrate that positive language learning environments arise when spatial and (authentic) linguistic conditions align.

14.4 Designing Positive Lesson Settings: Where to Start

While subchapter 14.3 outlined a range of concrete formats that activate, shape, and sustain diverse learning settings, a pragmatic question inevitably follows: “Where do I start as an educator?” The good news is that designing positive language learning environments does not require radical change. Instead, it begins with learning to use existing spaces, sensory stimuli, and seating arrangements more intentionally to establish a spatial setting for authentic, engaging and interactive formats (cf. next subchapter). In addition, one can invite and guide learners to shape their own learning environment actively (cf. the following subchapter).

Using Spaces Intentionally: Starting Small and Meaningful

As a first step, it is helpful not to begin with a complex redesign, but with a single, manageable format that feels natural. For many teachers, this might be an outdoor brainstorming walk, or, on rainy days, a coffee shop reading or conversation session in the school cafeteria. A useful guiding question thereby is not “Which format should I implement?”, but rather: Which competence do I want to foster – and how would I myself enjoy learning or using this skill in everyday life? Would I come up with creative ideas while taking a walk outside or when sitting inside next to a (virtual) fireplace? Do I enjoy reading in a café or writing essays in a library? Trusting in one’s own professional intuition is central here.

In addition, the following Positive (Language) Learning Architecture was developed as supportive tool to double-check central spatial foundations to consider; hereby, the material dimension was added as an individual category that shapes the learning space with respect to available learning resources:

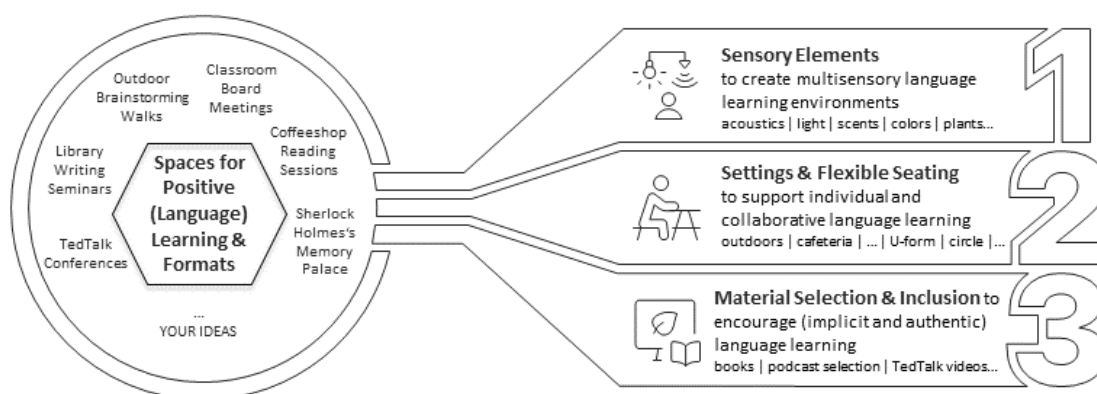


Abbildung 6: Positive (Language) Learning Architecture

Combined, this leads to the following helpful guiding questions when selecting and shaping learning spaces more intentionally:

0. What language competence do I want to foster? Which format does naturally support it?
1. Which sensory elements create the atmospheric setting of this activity and how can they be incorporated?
2. What space and seating arrangements should be chosen to foster the selected format?
3. Which resources encourage meaningful and authentic language use in this format?

Last but not least: whatever format you choose, begin with short trial phases and repeat them regularly. Learners need time to grow familiar with new settings and formats, while routine turns novelty into security and helps students use spaces purposefully for learning rather than being distracted by them.

Letting Learners Co Design Learning Spaces

Next to using divergent spaces more intentionally, one can invite learners to take part in shaping their own learning environments. That is, students can easily become active designers of their classroom, often with surprising creativity and commitment. Whether they decide on hanging quotes on the classroom walls (e.g., “Mistakes are proof you are trying.” “Let’s make English ours.”) or add plants, furniture and – in higher grades – a coffee machine, the personal touches will resonate emotionally. The classroom becomes a place of trust – a familiar and linguistic home.

Some points to consider for the (re-)designing process:

S – Safety: fire and health regulations (e.g., allergies), legal requirements, accessibility

P – Personalization: class projects, artworks, or subject related materials

A – Aesthetics: natural light, plants, open spaces, colors

C – Consensus: shared decisions and veto rights

E – Empowerment: neutral or positive changes only!

Taken together with the ideas of subchapter 14.3, this translates the theoretical insights into everyday practice in which spatial foundations are actively considered and incorporated to set the scene for positive, engaging, and authentic language learning.

14.5 Conclusion

Learning spaces are never neutral. Instead, physical environments actively frame how foreign language learning is experienced and practiced. More concretely, through their sensory qualities and spatial arrangements (e.g., seating structure), they actively shape the learners’ appraisals: whether a place feels safe or controlling, inviting or inhibiting, open or evaluative. In this sense, space does not merely host language learning – it sets the scene for it.

This chapter outlined central research findings to support this line of argumentation and translated these, compactly outlined theoretical notions into six concrete learning formats: outdoor brainstorming walks, classroom board meetings, coffeeshop reading or conversation sessions, library writing seminars, TedTalk conferences, and the memory palace method. All six thereby deliberately align tasks with physical spaces that invite learners to participate, evoking meaningful and situated practice.

Taken together, this contribution invites educators to shift their focus to spatial conditions under which language learning unfolds. By selecting or shaping spaces more intentionally, teachers can create environments that support linguistic courage, emotional openness, and sustained engagement. Positivity by design, then, is not about perfect classrooms, but about purposeful ones – places where foreign languages can be tried out, negotiated, and ultimately lived.

References

- Barr, J. J. (2016). Developing a positive classroom climate. *IDEA Paper Series, 61*, 1–9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573643.pdf>
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi level analysis. *Building and Environment, 89*, 118–133. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
- Böttger, H. (2024a). Kreativität. In *Gehirn und Sprache – Neurodidaktik für das Klassenzimmer*. Klett Akademie für Fremdsprachendidaktik – Neurowissenschaften und Fremdsprachenunterricht. <https://www.klett.de/inhalt/287371>
- Böttger, H. (2024b). Sinne. In *Gehirn und Sprache – Neurodidaktik für das Klassenzimmer*. Klett Akademie für Fremdsprachendidaktik – Neurowissenschaften und Fremdsprachenunterricht. <https://www.klett.de/inhalt/287371>
- Böttger, H., Höppner, B., Hoffmann, T., Reichel, A., & Steinbach, A. (2024). *Englisch draußen lernen: Raus aus den Klassenzimmern und Seminarräumen* (Schriftenreihe Fachdidaktik Englisch, Vol. 2). Catholic University of Eichstaett Ingolstadt. <https://doi.org/10.17904/ku.edoc.33956>
- Böttger, H., & Költzsch, D. (2019). Neural foundations of creativity in foreign language acquisition. *Training, Language and Culture, 3*(2), 8–21. <https://doi.org/10.29366/2019tlc.3.2.1>
- Bringslimark, T., Hartig, T., & Patil, G. G. (2009). The psychological benefits of indoor plants: A critical review of the experimental literature. *Journal of Environmental Psychology, 29*(4), 422–433. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.05.001>
- Fretes, G., & Palau, R. (2025). The impact of noise on learning in children and adolescents: A meta analysis. *Applied Sciences, 15*(8), Article 4128. <https://doi.org/10.3390/app15084128>
- Herz, R. S. (2004). A naturalistic analysis of autobiographical memories triggered by olfactory, visual, and auditory stimuli. *Chemical Senses, 29*(3), 217–224. <https://doi.org/10.1093/chemse/bjh025>
- Herz, R. S., & Schooler, J. W. (2002). A naturalistic study of autobiographical memories evoked by olfactory and visual cues: Testing the Proustian hypothesis. *The American Journal of Psychology, 115*(1), 21–32. <https://doi.org/10.2307/1423672>
- Hüther, G. (2017). *Was wir sind und was wir sein könnten: Ein neurobiologischer Mutmacher* (6th ed.). Fischer.
- Immordino Yang, M. H. (2015). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience* (The Norton series on the social neuroscience of education). W. W. Norton.

- Kellert, S. R. (Ed.). (2008). *Biophilic design: The theory, science, and practice of bringing buildings to life*. Wiley. <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0739/2007023228-d.html>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Kurzom, N., Misherky, J., & Mendelsohn, A. (2025). The effect of background music on memory formation of spoken words. *Music Perception*, *43*(1), 13–28. <https://doi.org/10.1525/mp.2025.2449567>
- Lekan Kehinde, M., & Asojo, A. (2021). Impact of lighting on children's learning environment: A literature review. In S. Syngellakis (Ed.), *WIT Transactions on Ecology and the Environment: The Sustainable City 2025* (pp. 371–380). WIT Press. <https://doi.org/10.2495/SC210311>
- Mercer, S., & Gregersen, T. (2020). *Teacher wellbeing*. Oxford University Press.
- Mogas Recalde, J., & Palau, R. (2021). Classroom lighting and its effect on student learning and performance: Towards smarter conditions. In Ó. Mealha, M. Rehm, & T. Rebedea (Eds.), *Smart innovation, systems and technologies* (Vol. 197, pp. 3–12). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7383-5_1
- Poorvu Center for Teaching and Learning. (n.d.). *Classroom seating arrangements: Organizing classroom seating according to learning goals*. Yale University. <https://poorvucenter.yale.edu/teaching/teaching-resource-library/classroom-seating-arrangements>
- Sambanis, M., & Ludwig, C. (Eds.). (2025). *Positive Fremdsprachendidaktik* (narr studienbücher). Narr Francke Attempto.
- Seel, N. M. (2012). Learning environment. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 1849–1852). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1860
- Shepherd, G. M. (2004). The human sense of smell: Are we better than we think? *PLOS Biology*, *2*(5), Article e146. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.0020146>
- Strong-Wilson, T., & Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory Into Practice*, *46*(1), 40–47. <https://doi.org/10.1080/00405840709336547>
- Tokuhama Espinosa, T. (2011). *Mind, brain, and education science: A comprehensive guide to the new brain based teaching*. W. W. Norton & Company.
- Twomey, C., & Kroneisen, M. (2021). The effectiveness of the loci method as a mnemonic device: Meta analysis. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, *74*(8), 1317–1326. <https://doi.org/10.1177/1747021821993457>

Wannakra, R., & Ruhl, K. (2008). Seating arrangements that promote positive academic and behavioural outcomes: A review of empirical research. *Support for Learning*, 23(2), 89–93. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00375.x>

Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625–636. <https://doi.org/10.3758/BF03196322>

Woolner, P., Hall, E., Higgins, S., McCaughey, C., & Wall, K. (2007). A sound foundation? What we know about the impact of environments on learning and the implications for Building Schools for the Future. *Oxford Review of Education*, 33(1), 47–70. <https://doi.org/10.1080/03054980601094693>

Zivotofsky, A. Z., & Hausdorff, J. M. (2007). The sensory feedback mechanisms enabling couples to walk synchronously: An initial investigation. *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation*, 4(28), 1–5. <https://doi.org/10.1186/1743-0003-4-28>

Reflection and Outlook

Heiner Böttger

Am Ende dieses Bandes lohnt ein kurzer Schritt zurück: Was bleibt, wenn man die vielen Facetten – von Neurogrundlagen über Classroom Culture, Feedback, Flow, Kreativität, Achtsamkeit, Musik und Bewegung bis hin zu Resilienz und Lernraumgestaltung – noch einmal zusammen betrachtet?

Die vielleicht wichtigste Einsicht lautet: Positiver Fremdsprachenunterricht ist nicht eine einzelne Methode, nicht ein „good vibes“-Programm und auch keine weichgespülte Pädagogik. Er ist eine professionelle Perspektive auf Unterricht als gestaltbares System von Bedingungen. Diese Bedingungen entscheiden darüber, ob Lernende Sprache riskieren, ob sie sich in Lernhandlungen hineinbegeben, ob sie Dranbleiben als sinnvoll erleben und ob sie im Laufe der Zeit eine stabile sprachliche Selbstwirksamkeit aufbauen. Positiv meint dabei nicht konfliktfrei. Positiv meint lern- und beziehungsorientiert, ressourcenbewusst, evidenzinformiert – und in einer ganz konkreten Weise leistungsfähig.

Positivität ist kein Zusatz, sondern eine Infrastruktur

Viele Lehrkräfte kennen das Gefühl: Eine Stunde ist inhaltlich gut geplant, die Materialien passen, die Aufgaben sind „eigentlich“ sinnvoll – und dennoch bleibt Beteiligung aus. In solchen Momenten wird sichtbar, dass Lernen nicht nur eine Frage des Inputs ist, sondern vor allem eine Frage des Zugangs. Dieser Zugang ist emotional, sozial und körperlich. Lernende treten nicht als reine „Kognitionsmaschinen“ in den Englischunterricht. Sie bringen Vergleichsdruck, Selbstzweifel, private Themen, Müdigkeit,

Aufmerksamkeitsfragmentierung, aber auch Neugier, Humor, Kreativität und ein tiefes Bedürfnis nach Zugehörigkeit mit. Genau hier setzt die zentrale Idee positiver Bildung an: Wenn Wohlbefinden und Lernen zusammen gedacht werden, wird Unterricht nicht „weniger anspruchsvoll“, sondern funktionaler. Positive Emotionen können den Denk- und Handlungsraum erweitern und exploratives Verhalten wahrscheinlicher machen (Fredrickson, 2001). Motivation entsteht dort, wo Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit erlebt werden (Ryan & Deci, 2000). Und Lernemotionen hängen eng damit zusammen, ob Lernende Kontrolle und Sinn erleben (Pekrun, 2006).

Von „Sprechen sollen“ zu „Sprechen wollen“

Ein roter Faden des Bandes ist die kommunikative Realität des Fremdsprachenunterrichts. Englisch wird nicht gelernt, um Aufgaben zu „bestehen“, sondern um zu handeln: erklären, fragen, erzählen, verhandeln, zuhören, widersprechen, verbinden, gestalten. Willingness to communicate beschreibt, dass Sprachhandeln situativ entsteht – als Bereitschaft, eine Sprache jetzt und

hier wirklich zu benutzen (MacIntyre et al., 1998). Diese Bereitschaft ist empfindlich gegenüber Bedrohung und Scham, aber auch überraschend responsiv auf gutes Design. In den Kapiteln wurde deutlich, dass sich WTC nicht durch Appelle („Traut euch!“) steigern lässt, sondern durch drei wiederkehrende Designentscheidungen:

Erstens: emotional sichere Routinen. Psychologische Sicherheit meint nicht Beliebigkeit, sondern die Erfahrung, dass man Risiken eingehen kann, ohne sozial beschädigt zu werden (Edmondson, 1999). Für Englischunterricht heißt das: Fehler sind erwartbar; Reparatur ist normal; Leistung wird nicht über Bloßstellung gesteuert.

Zweitens: Eine Aufgabenarchitektur, die Flow möglich macht. Flow entsteht, wenn Ziele klar sind, Feedback Orientierung bietet und Herausforderung und Fähigkeit zusammenpassen (Csikszentmihalyi, 1990). Sprachhandeln wird wahrscheinlicher, wenn Aufgaben so designet sind, dass Lernende nicht in Selbstbeobachtung stecken bleiben, sondern in Handlung kommen.

Drittens: Feedback als Lernarchitektur statt als Urteil. Der Dreischritt Feed-up, Feedback, Feed-forward macht Entwicklung sichtbar, indem er Ziel, Standort und nächsten Schritt verbindet (Hattie & Timperley, 2007). In dieser Logik wird Korrektur nicht „weniger“, aber sie wird intelligenter: selektiv, umsetzbar, face-saving, revisionsorientiert.

Diese drei Entscheidungen sind keine Einzeltricks. Sie sind eine Infrastruktur, eine Gesamtarchitektur. Und wenn sie steht, werden viele andere Dinge plötzlich leichter: Kreativität wirkt nicht mehr wie Chaos, sondern wie sinnvolle Variation. Achtsamkeit wird nicht mehr als „Zeitverschwendung“ erlebt, sondern als Regulation. Musik und Bewegung werden nicht zu „Unruhequellen“, sondern zu lernökonomischen Tools. Resilienz wird nicht moralisch eingefordert, sondern realistisch aufgebaut.

Positivität als professioneller Blick auf Sprache, Beziehung und Zeit

Positiver Fremdsprachenunterricht verschiebt den Blick auch auf das Handwerkszeug der Lehrkraft. Im Zentrum steht nicht nur Materialkompetenz, sondern Interaktionskompetenz: Wie spreche ich mit Lernenden, wenn sie scheitern? Wie formuliere ich Korrektur so, dass der Mut bei allen Beteiligten bleibt? Wie setze ich Erwartungen hoch, ohne Angst zu produzieren? Hier ist das Bild der warmen, klaren Lehrkraft hilfreicher als das Bild der „immer freundlichen“ Lehrkraft. Anspruch und Beziehung widersprechen sich nicht – sie brauchen einander. Zugleich wird deutlich: Positivität ist zeitlich. Sie entsteht über Wiederholung. Eine einzelne „tolle Stunde“ ist ein Erlebnis; eine stabile Kultur entsteht über Routinen. Genau deshalb waren im Band immer wieder Mikroformate wichtig: kurze Rituale, wiederkehrende Feedbackschleifen, regelmäßige Flow-Episoden, kleine Bewegungsresets, Mikroreflexionen. Positiver Unterricht ist weniger ein Feuerwerk, mehr ein Rhythmus. Für Studierende des Lehramts ist das eine entlastende Botschaft. Man muss nicht sofort „alles positiv“ machen. Man kann mit einem einzigen

Hebel starten: einer konsistenten Feedbacksprache, einer Routine für Delayed Error Correction, einem Walk-and-talk pro Woche, einem klaren Aufgabenprodukt, einem sichtbaren „next step“-Moment am Stundenende. Diese kleinen Entscheidungen sammeln sich. Und genau in dieser Akkumulation entsteht Professionalität.

Ausblick: Wohin sich positiver Fremdsprachenunterricht entwickeln kann

Der Blick nach vorn ist in dieser Perspektive kein „Trendbericht“, sondern eine Einladung, Unterricht weiter als gestaltbares System zu verstehen. Mehrere Entwicklungen zeichnen sich ab, die positiven Fremdsprachenunterricht in den kommenden Jahren stärken können.

Erstens wird die Verbindung zwischen Sprachlernen und Wohlbefinden weiter professionalisiert werden. Positive Language Education ist kein Gegenprogramm zum Curriculum, sondern ein Rahmen, der fragt: Unter welchen Bedingungen werden curriculare Ziele wahrscheinlicher erreicht? Die Diskussion wird sich weniger um „ob“ und mehr um „wie“ drehen: Wie lässt sich Wohlbefinden als Qualitätsdimension integrieren, ohne Leistung zu verwässern? Hier werden Modelle, die Emotion, Motivation und Lernen verbinden, weiter an Bedeutung gewinnen, weil sie Unterricht nicht moralisch, sondern funktional beschreiben (Pekrun, 2006; Ryan & Deci, 2000; Fredrickson, 2001).

Zweitens wird Feedbackkultur zunehmend als Schlüsselkompetenz verstanden – nicht nur der Lehrkraft, sondern der Lernenden. Feedback Literacy beschreibt eine Bildungsaufgabe: Rückmeldung verstehen, nutzen, umsetzen, emotional verarbeiten (Carless & Boud, 2018). In einer Welt, in der Informationen und Rückmeldungen überall sind (digital, sozial, automatisch), ist die Fähigkeit, Feedback in Lernhandlungen zu übersetzen, eine Form von Selbstregulation. Gerade im Fremdsprachenunterricht kann sich hier eine neue Professionalität entwickeln, in der Peer- und Self-Feedback nicht als „Zeitfüller“, sondern als Kompetenzaufbau gelten.

Drittens werden digitale und KI-gestützte Tools sehr wahrscheinlich einen Teil der Feedbackarbeit verändern. Das ist nicht automatisch gut oder schlecht. Entscheidend wird sein, ob Technologie in eine positive Lernkultur eingebettet ist: als Assistenz für Übung, als Spiegel für Muster, als Möglichkeit für zusätzliche Revisions Schleifen – nicht als Kontrollinstrument. Der positive Blick fragt dabei nicht: „Was kann die Technik?“, sondern: „Welche Lernhandlungen werden wahrscheinlicher, wenn wir Technik klug rahmen?“ Wenn KI dazu beiträgt, dass Lernende häufiger überarbeiten, häufiger sprechen, häufiger Varianten ausprobieren und weniger Angst vor dem ersten Entwurf haben, kann sie ein Verstärker positiver Didaktik sein. Wenn sie hingegen Druck, Vergleich und Überwachung verstärkt, widerspricht sie dem Kern der positiven Perspektive.

Viertens wird der Lernraum stärker als didaktischer Partner und „Safe space“ gesehen werden. Nicht unbedingt durch teure Renovierungen, sondern durch flexible Mikrodesigns: Zonen,

Rituale, bewegte Interaktionen, sinnvolle Visuals, temporäre Settings. „Positivity by design“ meint dabei nicht Pinterest-Ästhetik, sondern lernpsychologische Absicht: Räume sollen Kommunikation erleichtern, nicht blockieren. Dass dieser Gedanke zunehmend in Schulentwicklung, Lehrerbildung und Fortbildung auftaucht, ist eine gute Nachricht, weil Lernraumfragen häufig der unterschätzteste Hebel sind.

Fünftens wird Inklusion und Diversität den positiven Fremdsprachenunterricht weiter prägen. Positivität ist nicht „one size fits all“. Manche Lernende brauchen mehr Ruhe, andere mehr Bewegung; manche profitieren von Musik, andere werden davon abgelenkt; manche sprechen gerne öffentlich, andere erst im geschützten Paar. Zukünftige Entwicklungen werden daher weniger „die eine positive Methode“ propagieren, sondern stärker differenzierte Designs fördern, die Wahlmöglichkeiten, Schutzräume und unterschiedliche Ausdrucksformen enthalten. Positiver Fremdsprachenunterricht wird dann besonders stark, wenn er nicht nur „gut gemeint“, sondern gerecht und zugänglich ist.

Schließlich wird der Sinn von Sprachenlernen selbst in Bewegung bleiben. In einer vernetzten Welt ist Sprache zunehmend Beziehungskompetenz: sich verständigen, Perspektiven wechseln, kulturell sensibel handeln, Konflikte sprachlich bearbeiten, Gemeinsamkeit herstellen. Positiver Fremdsprachenunterricht wird hier nicht nur eine pädagogische Richtung sein, sondern eine Antwort auf gesellschaftliche Anforderungen: Sprache als Resonanzraum, in dem Menschen sich zeigen dürfen – und in dem Lernen mehr ist als Leistung, nämlich Teilhabe.

Last famous words: Positivität als Einladung

Vielleicht ist der wichtigste Ausblick der schlichteste: Positiver Fremdsprachenunterricht ist möglich, weil er klein beginnen darf. Er beginnt mit einem Satz, der einen Fehler nicht beschämt, sondern reparierbar macht. Er beginnt mit einer Aufgabe, die klar genug ist, um mutig zu sein. Er beginnt mit einem Raum, der sagt: Du darfst hier lernen. Und er wächst über Routinen, über Beziehungen, über wiederholte Erfahrungen von „Ich kann das – noch nicht perfekt, aber besser als gestern“. Wenn dieser Band einen übergeordneten Impuls geben soll, dann diesen: Wir als Lehrkräfte gestalten nicht nur Unterricht. Wir gestalten Bedingungen, unter denen Menschen sich in Sprache hineinwagen. Und jedes Mal, wenn ein Lernender, eine Lernende trotz Unsicherheit spricht, etwas überarbeitet, eine neue Formulierung ausprobiert, eine Idee teilt, eine andere Person unterstützt, entsteht ein kleines Stück Zukunft – in einer Sprache, die für ihn oder sie vorher noch nicht da war.

Literaturverzeichnis

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.

Pekrun, R. (2006). The control–value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

