COLLOQUIA GERMANICA STETINENSIA
35 | 2026 | 109–129
ISSN (print) 2450-8543 | ISSN (online) 2353-317X
DOI: 10.18276/CGS.2026.35-07

OPEN ACCESS
CC BY SA

Sprachwissenschaft / Glottodidaktik

MAGDALENA ROZENBERG | ORCID: 0000-0003-0694-7724
Universität Gdańsk
Institut für Germanistik

# AUSGEWÄHLTE KONZEPTE DER POSITIVEN PSYCHOLOGIE FÜR DAS LEHREN UND LERNEN VON FREMDSPRACHEN

Abstract

Der Beitrag thematisiert die Relevanz der Positiven Psychologie für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen angesichts zunehmender psychosozialer Belastungen von Lernenden und Lehrkräften. Die neueste Forschung weist darauf hin, dass nachhaltige fremdsprachliche Lernprozesse nicht allein kognitiv bestimmt sind, sondern maßgeblich von Wohlbefinden, positiven Emotionen und sozialen Beziehungen beeinflusst werden. Vor diesem Hintergrund werden ausgewählte Konzepte der Positiven Psychologie – Dankbarkeit, Achtsamkeit, Flow, Resilienz und Psychologisches Kapital (PsyCap) – als theoretische Grundlagen eines ressourcen- und stärkenorientierten Fremdsprachenunterrichts vorgestellt. Der Beitrag verfolgt trotz seines konzeptuellen Zugangs eine praxisbezogene Perspektive.

Schlüsselwörter

Wohlbefinden, psychische Gesundheit, Fremdsprachenlernen, Fremdsprachenunterricht

# SELECTED CONCEPTS OF POSITIVE PSYCHOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Abstract

This article addresses the relevance of Positive Psychology for foreign language teaching and learning in light of increasing psychosocial strain among learners and teachers. Recent research indicates that sustainable foreign language learning processes are not solely cognitively determined but are significantly influenced by wellbeing, positive emotions, and social relationships. Against this background, selected concepts of Positive Psychology – gratitude, mindfulness, flow, resilience, and psychological capital (PsyCap) – are presented as theoretical foundations for a strengths- and resources-oriented

approach to foreign language education. Despite its conceptual focus, the article adopts a practice-oriented perspective.

Keywords

wellbeing, mental health, second language learning, foreign language teaching

## WYBRANE KONCEPCJE PSYCHOLOGII POZYTYWNEJ W NAUCZANIU I UCZENIU SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Abstrakt

W artykule podjęto problematykę znaczenia psychologii pozytywnej w nauczaniu i uczeniu się języków obcych w kontekście narastających obciążeń psychospołecznych uczniów oraz nauczycieli. We współczesnych badaniach wskazuje się, że trwałe procesy uczenia się języków obcych nie są determinowane wyłącznie czynnikami poznawczymi, lecz w istotnym stopniu zależą od dobrostanu, pozytywnych emocji oraz relacji społecznych. Na tym tle zaprezentowano wybrane koncepcje psychologii pozytywnej – wdzięczność, uważność, flow, odporność psychiczną oraz kapitał psychologiczny (PsyCap) – jako teoretyczne podstawy podejścia zasobowego i skoncentrowanego na mocnych stronach w dydaktyce języków obcych. Pomimo swojego konceptualnego charakteru artykuł zachowuje orientację praktyczną.

Słowa kluczowe

dobrostan, zdrowie psychiczne, nauka języka obcego, lekcja języka obcego

## 1 RELEVANZ DER POSITIVEN PSYCHOLOGIE IM LEHREN UND LERNEN VON FREMDSPRACHEN

Affektiv-emotionale Zustände, wie beispielsweise Zufriedenheit, Hoffnung, Glück, Wärme, Geborgenheit, Wohlbefinden und Wirksamkeit, standen in der Fremdsprachendidaktik über einen langen Zeitraum nicht im Zentrum wissenschaftlicher Aufmerksamkeit, da das Fremdsprachenlernen vorwiegend als kognitiv orientierter Prozess konzeptualisiert wurde (vgl. Dewaele et al., 2019). Erst mit der Übertragung zentraler Annahmen der Positiven Psychologie (Seligman, 2011/2012) auf den Fremdsprachenkontext, insbesondere durch die Arbeiten von MacIntyre und Gregersen (2012), wurde ein theoretischer Bezugsrahmen etabliert, der den Einfluss affektiv-emotionaler Zustände auf fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse systematisch in den Blick nimmt.[1] Mit der Etablierung der Positiven Psychologie

1 Zur Charakteristik, zum Forschungsgegenstand sowie zur Bedeutung der Positiven Psychologie für die Fremdsprachendidaktik siehe Michońska-Stadnik (2020).

in der Fremdsprachendidaktik rückte ein breites Spektrum psychosozialer Phänomene in den Fokus, die das Lehren und Lernen von Fremdsprachen maßgeblich begleiten. Dazu zählen nach Lopez und Snyder (2009) unter anderem Flow-Erleben, Hoffnung, Mut, Optimismus, Kreativität, Zufriedenheit, Durchhaltevermögen, Stärkenorientierung, Resilienz, emotionale Intelligenz und psychisches Wohlbefinden, die die kognitive Offenheit, Aufmerksamkeit, Kreativität und Handlungsbereitschaft fördern. Die Positive Psychologie ermöglichte es somit, diese Phänomene als zentrale Ressourcen für den Aufbau sprachlicher Kompetenzen zu verstehen. Daraus lassen sich Empfehlungen ableiten, wie fremdsprachliche Lernprozesse gezielt unterstützt und zugleich das Wohlbefinden von Schüler:innen und Lehrkräften gestärkt werden können (vgl. Mystkowska-Wiertelak, 2024: 9).

Die Relevanz dieser Perspektive wird durch aktuelle empirische Befunde untermauert, die auf eine zunehmende psychische Belastung und steigende Burn-out-Raten von (Fremdsprachen-)Lehrkräften hinweisen (z. B. Robert Bosch Stiftung, 2025; Rozenberg, 2024). Zugleich zeigen empirische Erkenntnisse wachsende psychische Auffälligkeiten und eine Abnahme schulischen Wohlbefindens von Schüler:innen, etwa in Form von Ängsten, Sorgen, Belastungen und verminderter Lebensqualität (z. B. WHO, 2025; Borchert, 2025). Daher gewinnt ein ressourcen- und stärkenorientierter Zugang zum Fremdsprachenunterricht, wie er durch die Positive Psychologie (PP) ermöglicht wird, an Bedeutung. Im Unterschied zur alten Defizitorientierung der Klinischen Psychologie richtet sich die PP auf gezielte positive Energetisierung aller am Lehr-Lern-Prozess Beteiligten. Dadurch eröffnet sich eine theoretisch fundierte Sichtweise für eine positive Klassenführung, gesundheitsförderliche Lehr-Lern-Praktiken, konstruktive Beziehungsarbeit sowie die Gestaltung eines unterstützenden Arbeits- und Lernklimas. Glücklich sein stärkt, macht resilient gegen psychosoziale Herausforderungen und steigert die Arbeits- und Leistungsfähigkeit sowie die Lern- und Entwicklungsfreude (vgl. Brohm, 2016: 6; Brohm & Enders, 2017: 8). Somit liegt die Relevanz der Positiven Psychologie in ihrem Fokus auf Ressourcen und Stärken sowie darin, dass sie Lernende und Lehrende als aktive Akteur:innen begreift und zugleich Impulse für Unterrichtsgestaltung, Beziehungsarbeit und professionelle Lehrer:innenentwicklung liefert.

Um diese Perspektive in Schule und Unterricht zu verwirklichen, stellt die Positive Psychologie hierfür ein differenziertes Konzeptinstrumentarium bereit. Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Konzepte der Positiven Psychologie, wie Dankbarkeit (*gratitude*), Achtsamkeit (*mindfulness*), Flow (*flow*), Resilienz (*resilience*) sowie das Psychologische Kapital (*PsyCap*), vorgestellt (vgl. Lermer, 2019). Diese Konzepte dienen als theoretische Grundlage für die Gestaltung psychosozialer Bedingungen gesunder, emotional-sozialer und glücklicher Lehr-Lern-Prozesse. Übertragen auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen ermöglichen sie Motivation, Lernfreude, Optimismus, Selbstwirksamkeit und Resilienz zu entwickeln

sowie den Teilnehmern positive emotionale Unterrichtserfahrungen zu machen (z. B. Clare et al., 2025; Sambanis & Ludwig, 2025a). Da das Erlernen einer Fremdsprache ein komplexer Prozess ist, der häufig mit Unsicherheit, Fremdsprachenangst und kommunikativen Hemmungen verbunden ist (z. B. Böttger & Höppner, 2025), können die Ansätze der PP dazu beitragen, diese Herausforderungen zu minimieren sowie fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse aktiv zu unterstützen und zu bereichern.

Der vorliegende Beitrag ist dementsprechend primär konzeptueller Natur, verfolgt jedoch gleichzeitig eine praxisbezogene Perspektive. Die dargestellten Modelle der PP können Impulse für die Ableitung konkreter Handlungsfelder für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts geben. Auf diese Weise soll der Beitrag dazu anregen, über ein nachhaltigeres und stärkenorientiertes Lehren und Lernen von Fremdsprachen nachzudenken.

### 1.1 EMPIRISCHE BEFUNDE ZUM BELASTUNGSERLEBEN VON LEHRKRÄFTEN

Im Vergleich zu anderen Berufsgruppen ist der Lehrerberuf mit hohen Stressbelastungen sowie einer erhöhten Abwanderung aus dem Beruf verbunden (z. B. Cefai et al., 2025). Aktuelle Daten aus dem *Global Report on Teachers* der UNESCO und der *International Task Force on Teachers for Education 2030* (2024) zeigen, dass bis zum Jahr 2030 weltweit rund 44 Millionen zusätzliche Lehrkräfte benötigt werden, um eine qualitativ angemessene Grund- und Sekundarbildung zu gewährleisten. Obwohl der Lehrkräftemangel ein globales Phänomen darstellt, manifestiert er sich regional unterschiedlich: Während in Subsahara-Afrika ein zusätzlicher Bedarf von etwa 15 Millionen Lehrkräften besteht, sehen sich Länder mit höherem Einkommen insbesondere mit Problemen der Lehrerbindung konfrontiert, was zu einer verstärkten Abwanderung aus dem Beruf führt (vgl. UNESCO and International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

Nach dem EURYDICE-Report (2021) geben nahezu 50% der Lehrkräfte in der Europäischen Union an, bei ihrer beruflichen Tätigkeit „ziemlich viel“ oder „sehr viel“ Stress zu erleben. Besonders ausgeprägt ist dieses Belastungserleben in Ungarn, Portugal und dem Vereinigten Königreich (England), wo der Anteil der Lehrkräfte, die von „sehr hohem“ arbeitsbedingtem Stress berichten, etwa doppelt so hoch ist wie im EU-Durchschnitt. Als zentrale Stressoren benennen Lehrkräfte vor allem den hohen Umfang administrativer Tätigkeiten, einen übermäßigen Korrekturaufwand, die wahrgenommene Verantwortung für die schulischen Leistungen der Schüler:innen sowie den kontinuierlichen Anpassungsdruck an sich verändernde bildungspolitische Vorgaben. Daher ist davon auszugehen, dass sowohl das Tempo als auch die Ausgestaltung bildungspolitischer Reformen einen wesentlichen Einfluss auf das arbeitsbezogene Stresserleben von Lehrkräften haben (vgl. EURYDICE Report, 2021: 150).

Ergänzend zu internationalen Berichten liefern nationale Studien – insbesondere jene der Robert Bosch Stiftung (2025) sowie die Ergebnisse einer von der Autorin durchgeführten empirischen Lehrerstudie (Rozenberg, 2024) – vertiefende Einblicke in individuelle Belastungsmuster von Lehrkräften. Im deutschsprachigen Raum zeigt eine repräsentative Befragung der Robert Bosch Stiftung (2025) mit 1.540 Lehrkräften an allgemein- und berufsbildenden Schulen, dass das Verhalten der Schüler:innen als größte berufliche Belastung wahrgenommen wird (42%). Weitere Belastungsfaktoren stellen hohe Arbeitsbelastung und Zeitmangel (34%) sowie der Umgang mit der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft dar, die sich für 83% der Befragten mit erheblichem Mehraufwand verbindet. Ein zusätzlicher Belastungsbereich ergibt sich aus neuen Anforderungen im Zusammenhang mit dem Einsatz Künstlicher Intelligenz (KI): 62% der Lehrkräfte fühlen sich im professionellen Umgang mit KI mehr oder weniger unsicher. Das erhöhte Belastungserleben findet seinen Ausdruck im Wohlbefinden der Lehrkräfte: Rund ein Drittel fühlt sich mehrmals pro Woche erschöpft, 10% sogar täglich, wobei jüngere Lehrkräfte häufiger Burnout-Symptome – Erschöpfung und Zynismus – aufweisen als ältere Kolleg:innen (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2025: 9–12, 54).

Auch Fremdsprachenlehrkräfte sind in besonderem Maße von psychosozialen Belastungen betroffen. Empirische Ergebnisse einer von der Autorin durchgeführten empirischen Lehrerstudie, an der 339 Fremdsprachenlehrkräfte an Grund- und Oberschulen in der Woiwodschaft Pommern in Polen teilnahmen (Rozenberg, 2024), zeigen, dass lediglich 21% der Befragten als gesundheitlich stabil eingestuft werden können. Demgegenüber weisen 28,3% der Fremdsprachenlehrkräfte ein Risikomuster der Selbstüberforderung auf, das durch hohen Leistungsdruck und das wiederholte Überschreiten eigener Belastungsgrenzen gekennzeichnet ist, was mit einem erhöhten Risiko chronischer Erschöpfung einhergeht. Weitere 23,6% der Befragten zeigen eine ausgeprägte Resignation und berichten von Entmutigung und emotionaler Erschöpfung, während 27,1% eine erhöhte Schonungstendenz aufweisen, die sich in innerer Distanzierung, reduziertem Engagement oder einer geringeren subjektiven Bedeutungszuschreibung der eigenen beruflichen Tätigkeit äußert (vgl. Rozenberg, 2024: 279–280).[2] Dies verdeutlicht, dass eine nachhaltige Unterstützung von Schüler:innen untrennbar mit der Förderung des psychischen und beruflichen Wohlbefindens der Lehrkräfte verbunden ist.

2 Die Publikation (Rozenberg, 2024) enthält eine ausführliche Explikation und Diskussion der methodischen Grundlagen des eigenen Forschungsansatzes. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich hingegen auf die Darstellung ausgewählter empirischer Ergebnisse. Daher werden die methodischen Ausführungen lediglich in komprimierter Form berücksichtigt. Die bei Rozenberg (2024) dargestellten eigenen Untersuchungsergebnisse gaben Anlass zu einer Reihe weiterführender Publikationen (vgl. Rozenberg, 2025a; 2025b; 2025c). Diese nutzen ausgewählte Befunde als Ausgangsbasis, um unterschiedliche theoretische, konzeptionelle und praxisorientierte Perspektiven zu entwickeln, darunter Modelle, Fortbildungsformate und didaktische Zugänge mit jeweils eigener Ziel- und Schwerpunktsetzung.

Als Reaktion auf diese Erkenntnisse konzipierte und realisierte die Autorin dieses Beitrags zwei kostenfreie Online-Fortbildungseditionen für Lehrkräfte mit dem Titel *Die Kunst des Lehrens: Berufliche Entwicklung und Wohlbefinden von Lehrkräften*. Die Fortbildungen fanden unter der Schirmherrschaft des Präsidenten der Stadt Gdańsk in Zusammenarbeit mit dem Pommerschen Zentrum für Lehrerbildung in Gdańsk (poln. *Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku*) statt (vgl. Rozenberg, 2025b).[3] Die Fortbildungen griffen Annahmen der Positiven Psychologie auf, wurden jedoch in ein breiteres thematisches Spektrum zur professionellen Entwicklung und Gesundheitsförderung von Lehrkräften sowie zum Aufbau ressourcen- und beziehungsorientierter Lehr-Lern-Settings eingebettet.

### 1.2 EMPIRISCHE BEFUNDE ZUM PSYCHISCHEN WOHLBEFINDEN VON SCHÜLER:INNEN

Während die im vorangegangenen Abschnitt dargestellten Erkenntnisse das Belastungserleben von (Fremdsprachen-)Lehrkräften thematisieren, wird nachfolgend auf empirische Befunde zu psychischen Auffälligkeiten und schulischem Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen hingewiesen.

Das WHO-Regionalbüro für Europa (WHO, 2025) zeigt erstmals umfassend regionale Befunde zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen (*Child and Adolescent and Youth Mental Health*, CAYMH), die auf einen deutlichen, langfristigen Negativtrend hinweisen. Demnach leben in der europäischen Region über 30 Millionen Kinder und Jugendliche im Alter von 0 bis 19 Jahren – etwa jede:r Siebte – mit einer psychischen Erkrankung. Psychische Störungen und substanzbezogene Erkrankungen stellen inzwischen die Hauptursache für Krankheiten bei jungen Menschen im Alter von 0 bis 29 Jahren dar. Die Prävalenz psychischer Erkrankungen nimmt mit dem Alter deutlich zu: Während jüngere Kinder seltener betroffen sind, lebt mehr als jede:r fünfte Jugendliche im Alter von 15 bis 19 Jahren mit einer psychischen Erkrankung. Insgesamt ist die Prävalenz psychischer Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen seit 2010 um mehr als ein Drittel gestiegen, wobei der Anstieg bei Jugendlichen ausgeprägter ausfällt als bei jüngeren Kindern. Einen besonders alarmierenden Befund stellt die Entwicklung von Angststörungen dar. Ihre Verbreitung hat sich seit dem Jahr 2000 verdoppelt und ist insbesondere seit 2010 stark angestiegen. Angststörungen stellen mittlerweile die häufigste psychische Erkrankung im Kindes- und Jugendalter dar, gefolgt von depressiven Störungen und Aufmerksamkeitsdefizit- bzw. Hyperaktivitätsstörungen. Darüber hinaus leben europaweit über 1,7 Millionen Kinder und Jugendliche mit

3 Die Publikation (Rozenberg, 2025b) dokumentiert zwei Editionen (2024 und 2025) des Online-Fortbildungsangebots *Die Kunst des Lehrens: Berufliche Entwicklung und Wohlbefinden von Lehrkräften*. Der Schwerpunkt in dieser Publikation liegt auf der Entwicklung und Evaluation des Fortbildungsformats.

substanzbezogenen Störungen. Die Schwere dieser Entwicklungen spiegelt sich auch in den Mortalitätsdaten wider: Suizid zählt zu den häufigsten Todesursachen im jungen Erwachsenenalter und ist die führende Todesursache bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter von 15 bis 29 Jahren. Diese Befunde unterstreichen die Dringlichkeit präventiver und gesundheitsförderlicher Maßnahmen bereits im schulischen Kontext (vgl. dazu insgesamt WHO, 2025: 8–16).

Diese internationalen Trends werden durch nationale Erhebungen bestätigt.[4] Die polnische Studie von Borchert (2025) basiert auf einer Stichprobe von N=1.818 Schüler:innen, darunter 581 Siebtklässler:innen an Grundschulen und 1.237 Schüler:innen der dritten Klassen an weiterführenden Schulen (Sekundarstufe II) – 467 Personen an allgemeinbildenden Lyzeen, 484 Personen an technischen Schulen und 286 Personen an Berufsschulen. Die Ergebnisse zeigen, dass Schüler:innen der siebten Klassen der Grundschule ein besseres subjektives Wohlbefinden und ein höheres Glücksempfinden aufweisen als Schüler:innen der Sekundarstufe II. In beiden Altersgruppen berichten Jungen über ein höheres Wohlbefinden und ein stärkeres Glücksempfinden als Mädchen, wobei diese geschlechtsspezifischen Unterschiede insbesondere in der jüngeren Altersgruppe deutlich ausgeprägt sind. Im Vergleich zu jüngeren Schüler:innen berichten Schüler:innen der Sekundarstufe II von einer häufigen Verschlechterung ihres Gesundheitszustands gegenüber dem Vorjahr. Mädchen, insbesondere in den siebten Klassen, schätzen ihre Gesundheit häufiger negativ ein als Jungen, sowohl in einer allgemeinen Bewertung als auch im Vergleich zu Gleichaltrigen (vgl. Borchert, 2025: 33–35).

Die Auswertung der Daten zeigt, dass Jugendliche der Sekundarstufe II häufiger Einsamkeitserfahrungen machen als jüngere Schüler:innen der siebten Klassen. Obwohl ein Großteil der Befragten der Sekundarstufe II angibt, in stabile soziale Netzwerke eingebunden zu sein und Unterstützung zu erhalten, weisen die Ergebnisse auf höhere Ausprägungen von Einsamkeit innerhalb beider Altersgruppen hin, wobei Mädchen unabhängig vom Alter von stärkeren Einsamkeitsgefühlen berichten. Diese Unterschiede sind besonders ausgeprägt in der jüngeren Altersgruppe, deuten jedoch insgesamt auf ein erhöhtes psychosoziales Risiko für Mädchen hin. So geben 21% der Siebtklässler:innen und 20% der Schüler:innen der Sekundarstufe II an, dass ihnen enge Freundschaften fehlen. Zudem berichten 25% der jüngeren und 29% der älteren Schüler:innen, häufig Erfahrungen sozialer Ausgrenzung gemacht zu haben (vgl. Borchert, 2025: 40–42).

---

4 Aktuelle empirische Befunde zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität und Hilfesuchverhalten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland finden sich kurz bei Rozenberg (2025c: 47). Die Publikation (Rozenberg, 2025c) verweist nicht nur auf diese Befunde, sondern thematisiert auch im Kontext psychosozialer Belastungen die Bedeutung von Selbstfürsorge als Bestandteil professioneller Selbstkompetenz im Lehrerberuf. Dabei wurde das eigene praxisorientierte Modell zur Selbstfürsorge für Fremdsprachenlehrkräfte entwickelt.

Bezüglich des Schweregrads allgemeiner Angstsymptome wurden keine signifikanten Unterschiede zwischen den Altersgruppen festgestellt, wobei sich bei spezifischen Angstsymptomen jedoch statistisch signifikante Unterschiede zeigen. Hierbei geht es um Symptome von Trennungsangst und Panikstörungen, die in der älteren Schülergruppe ausgeprägter sind. Die am häufigsten berichteten Ängste in beiden Altersgruppen betreffen Leistungsängste (*Etwas ist mir schlecht gelungen*), soziale Bewertungsängste (*Ich wirke dumm*) sowie Sorgen um die Sicherheit nahestehender Personen (*Etwas Schlimmes passiert jemandem aus meiner Familie*). In beiden Altersgruppen zeigen jedoch Mädchen stärkere Symptome sowohl allgemeiner als auch spezifischer Angststörungen als Jungen (vgl. Borchert, 2025: 43–50). Demnach zeigen Schüler:innen der Sekundarstufe II ein höheres Maß an Depressionssymptomen als Schüler:innen der siebten Klassen an Grundschulen. Besonders ausgeprägt sind Symptome wie Traurigkeit bzw. Leere (33% vs. 20%), Energielosigkeit (27% vs. 15%) und Gefühle der Wertlosigkeit (20% vs. 12%), was auf die Häufigkeit belastender emotionaler Erfahrungen hinweist (vgl. Borchert, 2025: 51–53).

## 2 AUSGEWÄHLTE KONZEPTE DER POSITIVEN PSYCHOLOGIE IM LEHREN UND LERNEN VON FREMDSPRACHEN

Vor dem Hintergrund der berichteten empirischen Befunde gewinnt die Perspektive der Positiven Psychologie deutlich an Relevanz. Erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse – auch im Fremdsprachenunterricht – beruhen nicht allein auf Methoden, Strategien und Materialien, sondern im Wesentlichen auf der Aktivierung psychosozialer Ressourcen, die durch Konzepte der Positiven Psychologie erklärbar und gezielt gefördert werden können. Im Folgenden werden ausgewählte Konzepte der PP – Dankbarkeit (*gratitude*), Achtsamkeit (*mindfulness*), Flow (*flow*), Resilienz (*resilience*) und Psychologisches Kapital (*PsyCap*) – vorgestellt und im Hinblick auf ihre Bedeutung für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen diskutiert.

### 2.1 DANKBARKEIT

Während Dankbarkeit (*gratitude*) im Alltagsverständnis für viele Menschen intuitiv verständlich erscheint, stellt sie sich aus wissenschaftlicher Sicht überraschend komplex dar. In der Psychologie wird Dankbarkeit als Emotion in einer konkreten Situation (*state*) oder als Persönlichkeitseigenschaft (*trait*) verstanden. Sie ist in der anwendungsorientierten Forschung zur psychischen Gesundheit verortet und wurde als eine von insgesamt 24 Charakterstärken identifiziert, die für das physische und psychische Wohlbefinden entscheidend sind, weil sie bei der Krisenbewältigung helfen und in hohem Maße in Zusammenhang mit Lebensqualität und Lebenszufriedenheit stehen (vgl. Lehr & Freund, 2022: 364–365). Wenngleich aber

Dankbarkeit positive Effekte für die körperliche und psychische Gesundheit sowie das soziale Wohlbefinden (z. B. Wood et al., 2010) hat, muss sie jedoch gezielt gefördert werden. Die Positive Psychologie stellt verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung, die es ermöglichen, Dankbarkeit durch praxistaugliche Übungen zu fördern. Dankbarkeitsübungen[5] unterscheiden sich danach, ob auf das Wahrnehmen von Gutem (z. B. Dankbarkeitstagebuch) oder den Ausdruck von Dank (z. B. Dankbarkeitsbrief oder -besuch) fokussiert wird (vgl. Lehr & Freund, 2022: 369). Die Forschung bestätigt, dass Übungen zur Dankbarkeit positive Auswirkungen auf die psychische Gesundheit haben (z. B. Emmons & McCullough, 2003).

Übertragen auf fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse, schlagen Sambanis und Ludwig (2024) beispielsweise eine Dankbarkeitsübung vor, die bei Lernenden gute Erinnerungen festigt und positive Gefühle stärkt. Diese Übung beruht darauf, einen Dankbarkeitsbaum zu erstellen, an den die Lernenden z. B. einmal in der Woche eine kleine Botschaft hängen. Die Botschaft wird – je nach Sprachkompetenz – in einem kurzen Satz oder einem kurzen Wort formuliert, um auszudrücken, wofür Dankbarkeit empfunden wird. Im Fremdsprachenunterricht wird auf diese Weise die Sprache aktiv gelernt und verwendet sowie das Vokabelwissen der Lernenden stabilisiert und erweitert, während zugleich ihr Bewusstsein für positive Empfindungen und Erlebnisse gestärkt wird (vgl. Sambanis & Ludwig, 2024: 25–26). Die Rolle der Lehrkraft kann sich dabei in Moderation und Unterstützung des Fremdsprachenlernens erschöpfen. Die Lehrkraft kann den Lernenden helfen, geeignete Ausdrücke zu finden und ihre Gedanken besser zu formulieren. Zudem kann sie die Lernenden ermutigen, ihre Dankbarkeitsbotschaften kreativ zu gestalten. Gleichzeitig trägt die Lehrkraft dazu bei, ein wertschätzendes und positives Lernklima zu schaffen, in dem die Lernenden ihre positiven Erlebnisse bewusst wahrnehmen und gezielt zum Ausdruck bringen können. Dadurch können sie die emotionale Bindung zur Zielsprache entwickeln und stärken. Dies wiederum kann ihre Lernmotivation erhöhen.

### 2.2 ACHTSAMKEIT

Das Konzept der Achtsamkeit (*mindfulness*) ist untrennbar mit Jon Kabat-Zinn (2019) verbunden, der Achtsamkeit als einen Bewusstseins- und Aufmerksamkeitszustand definiert. Für Kabat-Zinn besteht die Fähigkeit zur Achtsamkeit darin, innerlich zur Ruhe zu kommen und einen Zustand tiefer, anhaltender Entspannung und innerer Harmonie zu erreichen, in dem sich der Mensch als *ganzheitliche Person* wahrnehmen und erleben kann (vgl. Kabat-Zinn, 2019: 41–42). Eine derart formulierte Auffassung nähert sich der buddhistischen Philosophie an, aus der das Achtsamkeitskonzept ursprünglich stammt. Sie wird daher meist

5 Viele interessante Dankbarkeitsübungen finden sich bei Larsson (2016).

durch Meditationspraktiken wie Body-Scan, Sitz- und Gehmeditation mit Atembeobachtung sowie achtsame Aktivitäten kultiviert. Achtsamkeit Praktizierende konzentrieren sich darauf, Gedanken, Emotionen und Körperempfindungen unvoreingenommen im gegenwärtigen Moment wahrzunehmen, ohne sie zu bewerten (vgl. Lermer, 2019: 59). Im Rahmen der Verhaltensmedizin wurde im Jahre 1979 eine achtsamkeitsbasierte Stressreduzierung (MBSR, *Mindfulness-Based Stress Reduction*) entwickelt. Dem MBSR-Übungsprogramm liegt die Annahme zugrunde, dass mentale und emotionale Faktoren nicht nur erhebliche positive wie negative Auswirkungen auf die physische und psychische Gesundheit sowie die Genesungsfähigkeit des Menschen haben, sondern auch darüber bestimmen, ob Lebensqualität und Lebensfreude trotz chronischer Erkrankungen und Schmerzen sowie stressgeprägter Lebensumstände bewahrt werden können (vgl. Kabat-Zinn, 2019: 29–30).

Übertragen auf den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, „dass sich alle Beteiligten mit einer besonderen, nicht wertenden Aufmerksamkeit begegnen" (Häuptle-Barceló, 2018: 8). Grundvoraussetzung dafür ist der gezielte Einsatz von Achtsamkeitstechniken wie Meditationen. Solche Techniken können zu strukturellen Veränderungen in bestimmten Hirnarealen führen und tragen nachweislich zu neuronalem Wachstum bei – und zwar in jedem Lebensalter. Darüber hinaus beeinflussen Meditationsübungen die kognitiv-emotionale Verarbeitung von Sinneswahrnehmungen positiv. Das durch Achtsamkeit angeregte Hirnwachstum kann dabei helfen, Stress, Angst, Depression und Schlaflosigkeit zu reduzieren (vgl. Böttger, 2018: 7). Daher sollte eine solche Lernatmosphäre im Fremdsprachenunterricht geschaffen werden, die es den Lernenden ermöglicht, ihre eigenen Überzeugungen, Werte, Erfahrungen und ihr Weltwissen mit dem Erwerb einer neuen Sprache und Kultur zu verknüpfen. Dies setzt jedoch voraus, dass sie sich selbst gut einschätzen und über ihre eigenen Lern- und Denkprozesse reflektieren können (vgl. Häuptle-Barceló, 2018: 8).

### 2.3 FLOW

Der Begriff *Flow* geht auf Mihály Csíkszentmihályi zurück. *Flow* ist das, was man „autotelisches Erleben" nennt. Mit einem autotelischen Erlebnis wird impliziert, dass keinerlei äußere Belohnungen mitspielen. Das bedeutet, dass eine Person sich einem Erlebnis um des Zustands selbst willen hingibt, nicht wegen damit verbundener äußerer Anreize oder Belohnungen (vgl. Csíkszentmihályi, 2000: 59). Die Aufgabe wird selbst zum Ziel. Was nach der Aufgabe folgt – etwa eine finanzielle Entlohnung – tritt in den Hintergrund. Im Zentrum steht die vollständige Vertiefung in die Aufgabe und das Bedürfnis, sie bestmöglich auszuführen. *Flow* geht dabei über reine Leistungsorientierung hinaus: Der Zustand selbst vermittelt Sinn und trägt zum persönlichen Wachstum bei (siehe dazu Bonaiuto et al., 2016). Die Wahrscheinlichkeit, einen *Flow*-Zustand zu erleben, hängt maßgeblich von der Balance zwischen

den wahrgenommenen Anforderungen einer Aufgabe und den eigenen Fähigkeiten ab (vgl. Lermer, 2019: 68). Entscheidend ist dabei, wie herausfordernd eine Person die Aufgabe empfindet bzw. erlebt und in welchem Maße sie sich selbst in der Lage sieht, diese Herausforderung zu bewältigen (vgl. Nakamura & Csíkszentmihályi, 2002). Demzufolge entsteht *Flow*, wenn Anspruch und Fähigkeit in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen – also weder Unterforderung (Langeweile) noch Überforderung (Angst, Stress) dominiert. Ist die Aufgabe zu anspruchsvoll oder wenig reizvoll, kann sie zu Langeweile führen. Umgekehrt führt eine Überforderung, etwa durch zu viele neue, komplexe oder unüberschaubare Anforderungen, häufig zu Angst oder Stress. Daher ermöglicht die Balance von Anforderungen und Fähigkeiten, in eine motivierende und glücksbringende Tätigkeit vollständig einzutauchen und dabei ein Gefühl von Motivation und Zufriedenheit zu erleben (vgl. Brohm & Endres, 2017: 50).

Im Kontext des Sprachenlernens erweist sich *Flow* als besonders wertvoller Zustand für Motivation und Lernerfolg. Wichtige Stellschrauben dafür sind reizvolle Lernangebote, qualitativ hochwertige Materialien sowie die spürbare Begeisterung der Lehrkräfte. Zentral ist dabei die Gestaltung einer positiven Lernatmosphäre, die die Balance zwischen Fehlertoleranz und -korrektur wahrt. Ein besonders einflussreicher Motivationsfaktor beim Sprachenlernen ist auch die Begeisterung des Lernenden selbst: Begeisterte Lernende setzen sich aktiver mit der Sprache auseinander, erreichen ihre Sprachlernziele häufiger, sodass es wahrscheinlicher ist, dass sie einen *Flow*-Zustand erleben (vgl. Sambanis & Ludwig, 2024: 88). Das *Flow*-Erleben kann überdies die Sprechbereitschaft deutlich stärken, da es mit positiven Emotionen und dem Gefühl von sprachlicher Kompetenz verbunden ist. Studien wie die von Chen et al. (2021) legen nahe, dass *Flow*-Erlebnisse eine Art Brücke bilden: Sie verbinden die Begeisterung mit einem tatsächlichen Fortschritt der sprachlichen Kompetenz. Anders gesagt, *Flow* kann als fördernder Zwischenzustand verstanden werden, der es ermöglicht, positive Emotionen in spürbare Lernerfolge zu übersetzen. Zugleich fördert das Erleben von Freude und *Flow* im Fremdsprachenunterricht nicht nur die Motivation, sondern auch die kreative Sprachverwendung (vgl. Chen et al., 2021: 2762). Diese kreativen Lernprozesse begünstigen wiederum eine tiefere sprachliche Aneignung – einen Prozess, der über reines Reproduzieren hinausgeht und die Ausbildung einer eigenen sprachlichen Ausdruckfähigkeit unterstützt.

### 2.4 RESILIENZ

Mit dem Begriff der Resilienz verbindet sich Widerstandsfähigkeit. Leitet man den Begriff aus dem Englischen ab, umfasst er auch Aspekte von Spannkraft und Elastizität. Resilienz ist dabei nicht als statische Eigenschaft zu verstehen, sondern als dynamischer Anpassungs-

und Entwicklungsprozess. Sie entwickelt sich im Rahmen fortlaufender Interaktionsprozesse zwischen Individuum und Umwelt und hängt maßgeblich von den Erfahrungen sowie von der Bewältigung herausfordernder Ereignisse ab. Resilienz stellt somit eine variable Größe dar, die sich im Laufe des menschlichen Lebens verändern kann und nicht als stabile Persönlichkeitsdisposition zu betrachten ist. Darüber hinaus ist Resilienz situationsspezifisch und multidimensional, da die Fähigkeit, mit belastenden Lebenssituationen umzugehen, je nach Kontext und Lebensbereich unterschiedlich ausgeprägt sein kann (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2024: 19–21).

Im Kontext des Sprachenlernens bedeutet dies, dass Resilienz, als eine prozesshafte und kontextabhängige Fähigkeit verstanden werden muss, die Lernende dabei unterstützt, mit den vielfältigen Herausforderungen des Fremdsprachenlernens umzugehen. Dazu zählen unter anderem sprachliche Misserfolge, kommunikative Unsicherheiten, Prüfungsdruck, interkulturelle Irritationen oder auch affektive Faktoren wie Angst, Frustration und Motivationsverlust. Da Resilienz dynamisch und entwickelbar ist, kann sie im Sprachenlernen durch Lernerfahrungen gezielt gestärkt oder geschwächt werden. Lernende entwickeln Resilienz insbesondere dann, wenn sie Gelegenheit haben, Fehler als Teil des Lernprozesses zu akzeptieren und konstruktives Feedback zu bekommen. Die Situationsspezifik von Resilienz zeigt sich darin, dass Lernende in verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten (z. B. Sprechen, Schreiben, Hören) oder Lernsettings (Unterricht, authentische Kommunikationssituationen) unterschiedlich resilient reagieren können. Zudem ist Resilienz beim Sprachenlernen multidimensional, da sie kognitive, emotionale, motivationale und soziale Aspekte umfasst, etwa Selbstwirksamkeit, Emotionsregulation, Durchhaltevermögen sowie die Qualität sozialer Beziehungen im Lernkontext. Insgesamt impliziert dies, dass Fremdsprachenunterricht nicht nur auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen abzielt. Vielmehr sollten auch Lernumgebungen geschaffen werden, die es ermöglichen, resilient Lernanforderungen möglichst optimal zu bewältigen und somit nachhaltiges Sprachenlernen zu unterstützen (vgl. Rozenberg, 2025a: 131–132).[6]

6 Die Publikation (Rozenberg, 2025a) präsentiert das eigene integrative Modell *Mindful and Resilience-Based Foreign Language Teaching* (MiRe-FLT) als einen konzeptionell-theoretischen Ansatz zur Entwicklung und Förderung einer achtsamkeits-, resilienz- und demokratieorientierten Lernkultur im Fremdsprachenunterricht. Der vorliegende Beitrag verfolgt demgegenüber eine andere Zielsetzung und ein anderes Erkenntnisinteresse: Er diskutiert ausgewählte Konzepte der Positiven Psychologie im Kontext des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen, wobei Achtsamkeit und Resilienz lediglich einen von mehreren Bezugsrahmen bilden.

## 2.5 PSYCHOLOGISCHES KAPITAL (PSYCAP)

Das Konzept des Psychologischen Kapitals (*Psychological Capital*, kurz: *PsyCap*) wurde von einem Forscherteam um Fred Luthans entwickelt (Luthans et al., 2004). PsyCap bezeichnet eine positive psychologische Ressource für die individuelle Leistungsfähigkeit, Wohlbefinden und beruflichen Erfolg (siehe dazu Youssef & Luthans, 2007). Luthans et al. (2007) weisen auf vier Komponenten (Eigenschaften) von PsyCap hin, die unter dem Akronym HERO zusammengefasst werden:

– ***Hope*** (Hoffnung): Im PsyCap-Modell wird Hoffnung als das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten verstanden, sich klare, realistische Ziele zu setzen. Aus Hoffnung kann Motivation z. B. für das Sprachenlernen erwachsen: Positiv motivierte Lernende lassen sich nicht von Misserfolgen entmutigen, sondern suchen nach geeigneten Methoden oder Wegen, um die anvisierten Ziele zu erreichen (vgl. Sambanis & Ludwig, 2024: 42). Aus dieser hoffnungsvollen Haltung erwächst Ausdauer, die besonders in längeren Lernprozessen wie in Sprachlernprozessen entscheidend ist.
– ***Efficacy*** (Selbstwirksamkeit): Dem Konzept der Selbstwirksamkeit liegt die sozial-kognitive Theorie von Bandura (2001) zugrunde. Diese Theorie besagt, dass Denken, Motivation, Gefühle und Verhalten durch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten sowie persönliche Überzeugungen wie Ergebnis- und Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflusst werden. Selbstwirksamkeit bezeichnet dabei die subjektive Gewissheit, neue und schwierige Aufgaben bzw. Anforderungen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können. Die Einschätzung eigener Handlungsmöglichkeiten stellt die zentrale Komponente von Selbstwirksamkeit dar (vgl. Jerusalem, 2018: 127–128) und wirkt sich entscheidend auf Motivation, Lernverhalten und Leistung aus. Gerade im Kontext des Sprachenlernens beeinflusst Selbstwirksamkeit, ob Lernende sich aktiv am Unterricht beteiligen und sich trauen, in der Fremdsprache zu sprechen. Wenn Lernende überzeugt sind, schwierige sprachliche Situationen meistern zu können, zeigen sie oft mehr Ausdauer und empfinden das Fremdsprachenlernen als weniger belastend (vgl. Sambanis & Ludwig, 2024: 43).
– ***Resilience*** (Resilienz): Resilienz wurde in diesem Beitrag bereits in Abschnitt 2.4 beschrieben. Darauf aufbauend lässt sie sich im Gefüge der PsyCap-Wachstums- und Entwicklungsfaktoren verorten. Resilienz umfasst als HERO-Komponente jene Ressourcen, die es einer Person ermöglichen, selbst unter widrigen Umständen Momente der Freude und Heiterkeit zu erleben und somit psychisch widerstandsfähig zu sein und zu bleiben (vgl. Sambanis & Ludwig, 2024: 43–44; dazu auch Welter-Enderlin & Hildenbrand, 2016).
– ***Optimism*** (Optimismus): In der Positiven Psychologie wird zwischen einem dispositionalen und einem erlernten Optimismus differenziert. Während dispositionale Optimist:innen grundsätzlich zuversichtlich in die Zukunft blicken, zeichnen sich erlernte

Optimist:innen dadurch aus, dass sie einen glücksförderlichen Attributionsstil entwickelt haben, den dispositionale Optimist:innen von Geburt an mitbringen (vgl. Vedder, 2024: 146). Optimismus lässt sich vor diesem Hintergrund als eine relativ stabile Haltung verstehen, die sich sowohl in der positiven Bewertung gegenwärtiger Situationen als auch in einer positiven Einschätzung zukünftiger Ereignisse äußert. Diese Grundhaltung geht mit einer erhöhten emotionalen Zuversicht, konstruktiver Zielorientierung sowie einem gestärkten Vertrauen in die eigenen Handlungsmöglichkeiten einher. Demzufolge steht Optimismus in einer engen Korrelation mit psychischer Gesundheit und subjektivem Wohlbefinden (vgl. Frick, 2021: 119–120). Im Fremdsprachenunterricht kann die Förderung von Optimismus gezielt durch die Thematisierung und Reflexion positiver und hoffnungsstiftender Erfahrungen erfolgen. Lernende werden dazu angeregt, von Situationen oder Ereignissen zu erzählen oder über sie schriftlich zu reflektieren, sofern sie diese als ermutigend erlebt haben. Solche Erzählanlässe können als strukturierte Sprech- und Schreibaufgaben in den Fremdsprachenunterricht integriert werden und ermöglichen es, erlebten Optimismus sprachlich zu verarbeiten (vgl. Sambanis & Ludwig, 2025b: 45). Auf diese Weise werden nicht nur kommunikative Kompetenzen gefördert, sondern zugleich Selbstwirksamkeit und emotionale Ressourcen der Lernenden gestärkt.

Das Psychologische Kapital (PsyCap) ist eng mit Lernfreude, Leistungsbereitschaft sowie subjektivem und schulischem Wohlbefinden verbunden. Im Fremdsprachenunterricht können lernunterstützende HERO-Aktivitäten, d. h. Hoffnung (*hope*), Selbstwirksamkeit (*efficacy*), Resilienz (*resilience*) und Optimismus (*optimism*) ermöglichen, Lernmotivation und positive Sprachlernerfahrungen durch entsprechende Aufgabenformate und Unterrichtsinteraktionen zu entwickeln. Zugleich leisten solche ressourcenorientierten Ansätze einen Beitrag zur Förderung des subjektiven Wohlbefindens (vgl. Sambanis & Ludwig, 2025b: 41). Subjektives Wohlbefinden wird dabei nicht allein als Abwesenheit negativer Emotionen verstanden, sondern als Zustand, in dem positive Emotionen wie Freude, Zuversicht oder schulbezogenes Glück negative Gefühle, etwa Angst oder Überforderung, überwiegen (vgl. Dix et al., 2020).

## 3 HANDLUNGSFELDER DER POSITIVEN PSYCHOLOGIE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Die bereits dargestellten Konzepte der Positiven Psychologie bilden die theoretische Grundlage für zentrale Handlungsfelder im Fremdsprachenunterricht, in denen sie aus einer praxisbezogenen Perspektive in klare Zielsetzungen, konkretes Lehrerhandeln und praxisnahe Übungen übersetzt werden (Tab. 1).

Tab. 1 Handlungsfelder der PP im Fremdsprachenunterricht in eigener Bearbeitung

| Handlungsfeld | PP-Konzept(e) | Ziel | Lehrerhandeln | Übungen |
|---|---|---|---|---|
| **Positives Lernklima** | Dankbarkeit, Achtsamkeit | – Sicherheit<br>– Zugehörigkeit<br>– Wohlbefinden | – wertschätzende Kommunikation<br>– transparente Erwartungen<br>– emotionale und authentische Präsenz<br>– kooperative Interaktion (Freundlichkeit und Menschlichkeit)<br>– Abbau der Sprechangst | – Begrüßungsrituale<br>– positives Feedback<br>– Dankbarkeitsimpulse<br>– Klassenvereinbarung |
| **Positive Beziehungen** | Dankbarkeit, PsyCap | – Vertrauen<br>– soziale Verbundenheit<br>– Anerkennung | – Aufbau tragfähiger Lehrer-Schüler-Beziehungen<br>– empathisches Zuhören<br>– Bindungsfähigkeit (menschliche Nähe herstellen)<br>– soziale Intelligenz (Bewusstmachung von eigenen Gefühlen und Emotionen der Anderen) | – Partner- und Gruppenarbeit<br>– Kooperatives Lernen<br>– Reflexionsphasen<br>– Anerkennung von Lernfortschritten |
| **Positive Unterrichtsplanung** | Flow | – Engagement<br>– Konzentration<br>– Aufmerksamkeit<br>– intrinsische Motivation | – Gestaltung bewältigbarer Aufgaben<br>– klare Zielstruktur des Unterrichts<br>– Anpassung an das Lernniveau<br>– hohe Partizipation<br>– Risikofreude<br>– Kreativität | – Projektarbeit<br>– Aufgaben mit Wahlmöglichkeiten |
| **Fehlerfreundliche Lernkultur** | Resilienz, Achtsamkeit | – Lernpersistenz<br>– Umgang mit Misserfolg und Lernhindernissen | – konstruktive Fehlerbesprechung<br>– Unterstützung beim Umgang mit Misserfolg und Lernhindernissen | – Fehler als Lernanlass,<br>– sprachliches Experimentieren<br>– schriftliches Ausprobieren |

| Handlungsfeld | PP-Konzept(e) | Ziel | Lehrerhandeln | Übungen |
|---|---|---|---|---|
| **Positive Leadership der Lehrkraft** | PsyCap (Hoffnung und Optimismus) | – Förderung von Hoffnung, Selbstwirksamkeit, Optimismus und Ausdauer<br>– langfristige Lernmotivation<br>– selbstreguliertes Lernen<br>– positive Lernidentität | – Vorbildfunktion<br>– Führungsvermögen (Planung und Durchführung von Lernaktivitäten)<br>– Hoffnung und Zuversicht vermitteln<br>– Humor und Heiterkeit vermitteln | – Besprechung von Lernwegen<br>– Ermutigungsgespräch |
| **Förderung von Lernautonomie** | PsyCap (Selbstwirksamkeit), Resilienz | – Durchhaltevermögen<br>– Übernahme der Lernverantwortung<br>– Akzeptanz individueller Lernstile<br>– Förderung der Lernselbständigkeit | – schrittweise Abgabe von Verantwortung<br>– angeleitete Reflexion | – Lerntagebücher<br>– Selbstbewertungsbögen<br>– Lernzielreflexion |
| **Wohlbefinden von Sprachlehrenden** | Achtsamkeit, Resilienz, PsyCap | – Nachhaltigkeit<br>– professionelle Berufsausübung<br>– emotionale Stärke<br>– interpersonale Stärken | – Selbstfürsorge<br>– achtsamer Umgang mit Belastungen<br>– Freude und Neugier: dem Unterricht und den Schüler:innen mit Begeisterung und Kraft begegnen | – Pausenmanagement<br>– Achtsamkeitsübungen<br>– kollegiale Beratung |
| **Wohlbefinden der Sprachlernenden** | Dankbarkeit, Achtsamkeit, Resilienz, PsyCap | – Bereitschaft zum sprachlichen Handeln<br>– aktive Teilnahme am Unterricht | – Mildern von leistungsbezogenen Ängsten<br>– positive emotionale Bindung an die Fremdsprache<br>– Beziehungsarbeit<br>– Klassenführung<br>– Fehlerakzeptanz | – achtsames Hören (kurze Hörsequenzen, Fokus auf Tonfall, Emotionen, Intonation)<br>– sprachliche Atemübungen (1 Min.): ruhiges Atmen mit innerem Zählen oder einfachen Zielsprachformeln (*Ich bin bereit zu lernen*).<br>– Rollenspiele<br>– Dankbarkeit (positive Selbst- und Fremdwahrnehmung) anhand der kurzen mündlichen oder schriftlichen Reflexion am Stundenende (1–2 Sätze) |

Tabelle 1 zeigt, wie Konzepte der Positiven Psychologie zentrale Handlungsfelder eines ressourcen- und stärkenorientierten Fremdsprachenunterrichts prägen und strukturieren können. Sie verdeutlichen, dass sich die Arbeit professioneller Fremdsprachenlehrkräfte nicht allein auf die Vermittlung unterschiedlicher sprachlicher Inhalte beschränkt. Ihre Arbeit erstreckt sich auch auf den emotional-sozialen Bereich, in dem sie lernförderliche, emotional unterstützende und sozial tragfähige Lernumgebungen gestalten und auf diese Weise die Entwicklung sprachlicher Handlungskompetenz der Lernenden unterstützen (vgl. Pawlak & Kruk, 2021). Erst wenn Lernende ihre eigenen Stärken wahrnehmen und sich als psychisch und physisch handlungsfähig erleben, können sie sich aktiv am Fremdsprachenunterricht beteiligen. Dies zeigt sich unter anderem in einer stärkeren Bindung an die Lerngruppe, erhöhter Sprachproduktion sowie gesteigertem Engagement.

## 4 PERSPEKTIVEN

Vor dem Hintergrund zunehmender psychosozialer Belastungen im schulischen Alltag richtet die Positive Psychologie den Blick bewusst auf die Stärken, Ressourcen und Entwicklungspotenziale aller am Unterricht Beteiligten. Ziel ist es, diejenigen Bedingungen zu schaffen und Aktivitäten zu konzipieren, die – im Sinne der Positiven Psychologie – zum Flourishing („Aufblühen"; Seligman, 2011/2012) von Lernenden beitragen sowie die Qualität des Fremdsprachenunterrichts und die Beziehungsarbeit fördern. Die Einnahme einer positiven Perspektive bedeutet dabei nicht, Misserfolge, Schwierigkeiten oder Lernhindernisse auszublenden, sondern diese unter Einbezug vorhandener psychosozialer Ressourcen konstruktiv zu bearbeiten. Aufgabe der Lehrkräfte ist es, im Unterricht eine *Kultur der Fülle* (Brohm, 2016: 15) zu gestalten, die das Wohlbefinden von Lehrkräften und Schüler:innen stärkt und nachhaltiges Lehren und Lernen von Fremdsprachen unterstützt. Eine solche Lernkultur wirkt sich auch positiv auf Motivation, Engagement und sprachliche Risikobereitschaft der Lernenden aus. Lehrkräfte fungieren hierbei als emotionale und motivationale Bezugspersonen, deren Haltung sich unmittelbar auf die Lernbereitschaft und das Sicherheitsgefühl der Lernenden überträgt. Im Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass Lernende Aufgaben nicht primär aus Angst vor Fehlern oder Bewertung bearbeiten, sondern sich in einem unterstützenden Lernumfeld zunehmend trauen, Sprache aktiv zu gebrauchen, zu experimentieren und kommunikative Risiken einzugehen. Eine solche Haltung begünstigt höhere Sprachproduktion, intensivere Interaktion und eine positivere Wahrnehmung eigener Lernfortschritte. Damit eröffnet die Positive Psychologie eine zukunftsweisende Perspektive für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen, indem sprachliche Kompetenzentwicklung, psychosoziales Wohlbefinden und professionelle Haltung der Lehrkraft systematisch zusammengedacht werden.

## LITERATUR

Bandura, Albert. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology, 52*, 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Bonaiuto, Marino; Mao, Yanhui; Roberts, Scott; Psalti, Anastasia; Ariccio, Silvia; Ganucci Cancellieri, Uberta, & Csíkszentmihályi, Michaly. (2016). Optimal experience and personal growth: Flow and the consolidation of place identity. *Frontiers in Psychology, 7*, Article 1654. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01654

Borchert, Judyta. (2025). Wybrane wskaźniki dobrostanu i zdrowia psychicznego. In Maciej Dębski, Jacek Pyżalski, Judyta Borchert, & Halszka Witkowska, *Dobre i złe wiadomości – życie online i offline a zdrowie psychiczne polskich nastolatków. Raport z badań w ramach projektu „Zdrowie psychiczne młodych cyfrowych"* (S. 30–53). Fundacja Dbam o Mój Zasięg. https://dbamomojzasieg.pl/wp-content/uploads/2025/11/Dobre-i-zle-wiadomosci.-raport-z-badan-1.pdf

Böttger, Heiner. (2018). The Mindful classroom: Fremdsprachen achtsam unterrichten. *Praxis Fremdsprachenunterricht, 6*, 7–10.

Böttger, Heiner; Höppner, Bianca. (2025). Lost for Words – Recognizing and Preventing Xenoglossophobia. In Magdalena Rozenberg (Hrsg.), *Ziel Gesundheit: Gesundes Lehren und Lernen von Fremdsprachen* (S. 139–153). Vandenhoeck & Ruprecht unipress. https://doi.org/10.14220/9783737019279.139

Brohm, Michaela, & Enders, Wolfgang. (2017). *Positive Psychologie in der Schule. Die „Glücksrevolution" im Schulalltag*. Beltz.

Brohm, Michaela. (2016). *Positive Psychologie in Bildungseinrichtungen. Konzepte und Strategien für Fach- und Führungskräfte*. Springer.

Cefai, Carmel; Galea, Natalie; Spiteri, Rachel, & Cavioni, Valeria. (2025). From burnout to growth: the relationship between teachers' job satisfaction, wellbeing and mental health. *Frontiers in Education, 10*, Article 1708863. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1708863

Chen, Xinjie; Vallerand, Robert J., & Padilla, Amado M. (2021). On the role of passion in second language learning and flourishing. *Journal of Happiness Studies, 22*(6), 2761–2779. https://doi.org/10.1007/s10902-020-00339-0

Clare, Antonina; Mercer, Sarah, & Gregersen, Tammy. (2025). *Positive Language Education: Teaching Global Life Skills in the Language Classroom*. Taylor & Francis.

Csíkszentmihályi, Mihaly. (2000). *Das flow-Erlebnis: Jenseits von Angst und Langeweile: Im Tun aufgehen*. Klett-Cotta.

Dewaele, Jean-Marc; Chen, Xinjie; Padilla, Amado M., & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 2128. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128

Dix, Katherine; Ahmed, Syeda Kashfee; Carslake, Toby; Sniedze-Gregory, Sani; O'Grady, Elizabeth, & Trevitt, Jenny. (2020). *Student health and wellbeing: A systematic review of intervention research examining effective student wellbeing in schools and their academic outcomes. Main report and executive summary*. Evidence for Learning. https://research.acer.edu.au/well_being/14/

Emmons, Robert A., & McCullough, Michael E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(2), 377–389. https://doi.org/10.1037//0022-3514.84.2.377

European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being. Eurydice report*. Publications Office of the European Union. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_6.pdf

Frick, Jürg. (2021). Resilienz und Salutogenese im Lehrberuf: Förderung und Aufrechterhaltung der Lehrer*innen-Gesundheit. In Klaus Fröhlich-Gildhoff, Maike Rönnau-Böse (Hrsg.), *Menschen stärken. Resilienzförderung in verschiedenen Lebensbereichen* (S. 109–155). Springer Nature.

Häuptle-Barceló, Marianne. (2018). Achtsam lernen im Fremdsprachenunterricht – was bedeutet das? Warum Achtsamkeitsübungen den Fremdsprachenunterricht bereichern. *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch, 6*, 8–11.

Jerusalem, Matthias. (2018). Selbstwirksamkeit. In Carl-Walter Kohlmann, Christel Salewski, Markus Antonius Wirtz (Hrsg.), *Psychologie in der Gesundheitsförderung* (S. 127–139). Hogrefe.

Kabat-Zinn, Jon. (2019). *Gesund durch Meditation. Das große Buch der Selbstheilung mit MBSR*. Knaur.

Larsson, Liv. (2016). *Dankbarkeit, Wertschätzung und Glück. Auf dem Weg zu einem neuen Lebensstil. Mit einem 52-Wochen-Kurs*. Junfermann.

Lehr, Dirk, & Freund, Henning. (2022). Dankbarkeit fördern. In Renate Frank & Christoph Flückiger (Hrsg.), *Therapieziel Wohlbefinden. Ressourcen aktivieren in der Psychotherapie* (S. 363–376). Springer.

Lermer, Eva. (2019). *Positive Psychologie.* Ernst Reinhardt Verlag.

Lopez, Shane J., & Snyder, C. R. (2009). *Oxford Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.

Luthans, Fred; Avolio, Bruce J.; Avey, James B., & Norman, Steven M. (2007). Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *Personnel Psychology, 60*(3), 541–572. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x

Luthans, Fred; Luthans, Kyle W., & Luthans, Brett C. (2004). Positive psychological capital: beyond human and social capital. *Business Horizons, 47*, 45–50. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2003.11.007

MacIntyre, Peter D., & Gregersen, Tammy. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 2*(2), 193–213. https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4

Michońska-Stadnik, Anna. (2020). Psychologia pozytywna i jej rola w dydaktyce języków obcych. *Acta Universitatis Wratislaviensis. Oblicza Komunikacji, 12*, 275–284. https://doi.org/10.19195/2083-5345.12.19

Mystkowska-Wiertelak, Anna. (2024). Emocje w uczeniu się i nauczaniu języka obcego. *Języki Obce w Szkole, 2*, 9–18. https://doi.org/10.47050/jows.2024.2.9-18

Nakamura, Jeanne, & Csíkszentmihályi, Mihaly. (2002). The concept of flow. In Charles R. Snyder & Shane J. Lopez (Hrsg.), *Handbook of positive psychology* (S. 89–105). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780195135336.003.0007

Pawlak, Mirosław, & Kruk, Mariusz. (2021). Ciemna i jasna strona mocy, czyli o roli negatywnych oraz pozytywnych emocji w uczeniu i nauczaniu języka obcego. *Języki Obce w Szkole, 2*, 33–40. https://doi.org/10.47050/jows.2021.2.xxx

Robert Bosch Stiftung. (2025). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Robert Bosch Stiftung.

Rönnau-Böse, Maike, & Fröhlich-Gildhoff, Klaus. (2024). *Resilienz und Resilienzforschung über die Lebensspanne*. Kohlhammer.

Rozenberg, Magdalena. (2024). *Gesundheit, Gesundheitsförderung und Ausbildungsinhalte. Eine empirische Studie zu Belastungen im Fremdsprachenlehrerberuf*. Waxmann.

Rozenberg, Magdalena. (2025a). Achtsamkeit, Resilienz und Demokratie fördern: Neue Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht. *Roczniki Humanistyczne, 73*(10), 125–140. https://doi.org/10.18290/rh257310.8

Rozenberg, Magdalena. (2025b). Gesundheit, Wohlbefinden und berufliche Entwicklung von (Fremdsprachen-)Lehrkräften – Erkenntnisse einer Evaluation zweier Fortbildungsangebote im Format von Online-Webinaren. In Magdalena Rozenberg (Hrsg.), *Ziel Gesundheit: Gesundes Lehren und Lernen von Fremdsprachen* (S. 185–206). Vandenhoeck & Ruprecht unipress. https://doi.org/10.14220/9783737019279.185

Rozenberg, Magdalena. (2025c). Selbstfürsorge wertschätzen, Selbstkompetenz entwickeln. *Fremdsprache Deutsch, 73*, 44–51.

Sambanis, Michaela, & Ludwig, Christian. (2024). *Happy Learning. Glücklich und erfolgreich Sprachen lernen*. Hueber.

Sambanis, Michaela, & Ludwig, Christian. (Hrsg.). (2025a). *Positive Fremdsprachendidaktik*. Narr Francke Attempto Verlag.

Sambanis, Michaela, & Ludwig, Christian. (2025b). Psychologisches Kapital (PsyCap). In Michaela Sambanis & Christian Ludwig (Hrsg.), *Positive Fremdsprachendidaktik* (S. 40–52). Narr Francke Attempto Verlag.

Seligman, Martin. (2012). *Flourish – Wie Menschen aufblühen: Die Positive Psychologie des gelingenden Lebens* (Stephan Schuhmacher, Übers.). Kösel. (Originalquelle veröffentlicht 2011).

UNESCO, & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO. https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2024-04/2349-23_GlobalReportonTeacher_WEB.pdf

Vedder, Günther. (2024). Glück und Glückskompetenz. In Petia Genkova (Hrsg.), *Handbuch Globale Kompetenz. Grundlagen – Herausforderungen – Krisen* (S. 139–151). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30555-0_15

Welter-Enderlin, Rosmarie, & Hildenbrand, Bruno. (Hrsg.). (2016). *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände*. Carl-Auer.

WHO – World Health Organization. Regional Office for Europe. (2025). *Child and youth mental health in the WHO European Region: Status and actions to strengthen the quality of care*. https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/17b159dd-58f0-4bb6-b6f9-fab36931f05b/content

Wood, Alex M.; Froh, Jeffrey J., & Geraghty, Adam W. A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review, 30*(7), 890–905. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005

Youssef, Carolyn M., & Luthans, Fred. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management, 33*(5), 774–800. https://doi.org/10.1177/0149206307305562

**Magdalena Rozenberg**, **Dr. habil.**, studierte Germanistik an der Universität Gdańsk, promovierte an der Universität Bielefeld (Deutschland) und habilitierte an der Universität Gdańsk. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Gesundheit und Gesundheitsförderung in der Fremdsprachenlehrerbildung, Selbstmanagement im Fremdsprachenlehrerberuf, Beziehungen zwischen Kunst und Fremdsprachendidaktik, Impression Management, Classroom Management, Forschendes Lernen und außerschulische Lernorte.

Kontakt: magdalena.rozenberg[at]ug.edu.pl

ZITIERNACHWEIS:

Rozenberg, Magdalena. (2026). Ausgewählte Konzepte der Positiven Psychologie für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen. *Colloquia Germanica Stetinensia*, *35*, 109–129. https://doi.org/10.18276/cgs.2026.35-07