

Emotion und Motivation im Fremdsprachenunterricht

Janka Koeva, Hll. Kyrill-und-Method-Iniversität zu Veliko Tarnovo

Assoc. Prof. Dr. sc. Janka Koeva unterrichtet Methodik und Didaktik des DaF-Unterrichts an der Hll. Kyrill-und-Method-Universität zu Veliko Tarnovo, Bulgarien (Philologische Fakultät, Lehrstuhl für Methodik des Sprach- und Literaturunterrichts). Wissenschaftliche Interessen: Methodik und Didaktik des DaF-Unterrichts, universitäre Lehrerbildung, schulische Schreibformen, Textlinguistik, Mehrsprachigkeit, Neurodidaktik.

E-Mail: ya.koeva@ts.uni-vt.bg, j.koeva@outlook.com

Abstract: The so often observed boredom on the part of learners, provoked both by a lack of interest, excessive workload in the learning process and the resulting stress, and by the excessive pedantry of the teachers, could be overcome by motivating learning methods, techniques, and forms. Even if the best teaching methods are applied, motivation appears to be a decisive factor in learning achievement in foreign language teaching. The paper presents various definitions describing motivation as a construct, including a neurodidactic perspective. Since positive emotions support the emergence and maintenance of motivation, their psychological, cognitive, expressive, and motivational components are examined. The relationship of emotions to emotional intelligence, emotional competence, and emotional learning, as well as to the communicative and cognitive function of language, is presented. Examples of motivating teaching methods, techniques and tools are given. The ways in which student interns manage to motivate their learners are explored.

Key words: motivation, emotions, motivating concepts, foreign language learning and teaching, student interns.

Die sehr oft beobachtete Langeweile seitens der Lernenden, durch Desinteresse, Arbeits- und Stressbelastung und nicht an letzter Stelle durch die Pedanterie der Lehrpersonen verursacht, könnte bestimmt durch motivierende Vorgehensverfahren im Fremdsprachenunterricht überwunden werden. Selbst wenn die besten Unterrichtsmethoden angewendet werden, ist das Phänomen Motivation ein ausschlaggebender Faktor zum fremdsprachlichen Lernerfolg. Weil ein effektiver Fremdsprachenerwerb ohne Motivation tatsächlich unmöglich ist.

Das lateinische Verb *movere* bedeutet *zu etw. anregen, veranlassen*. Grassinger, Dickhäuser und Dressel (2019: 208, zit. nach Grein, Nagels und Riedinger 2022: 63) bestimmen Motivation als „psychischen Prozess, der die Initiierung, Ausrichtung und Aufrechterhaltung, aber auch die Steuerung, Qualität und Bewertung zielgerichteten Handelns beeinflusst“. Im fremdsprachlichen Kontext ist Motivation „eine positive Einstellung zur Zielsprache bzw. vorhandene Gründe und Ursachen für das Erlernen einer Fremdsprache“ (Kleppin 2004: 3). Motivation beeinflusst die Wahl einer Fremdsprache, den Lernprozess und -erfolg. Siebert (2006: 61, zitiert nach Grein 2013: 33-34) definiert die Lernmotivation unter neurodidaktischer Sicht: „Lernmotivation ist eine Funktion unseres Gehirns, und sie ist mit neuronalen Erregungen und der Ausschüttung von

Neurotransmittern verbunden. Besondere Bedeutung für Motivation kommt der Freisetzung von Dopamin zu. Das Dopaminsystem ist – u.a. – ein Belohnungssystem. Positive Erfahrungen und das Erlernen von Neuem bewirken eine Ausschüttung von Dopamin, die mit Lustgefühlen verbunden ist. Aufgrund dieses neuronalen Belohnungssystems sind Menschen prinzipiell lernmotiviert. Anders formuliert: Lernmotivation ist der Normalzustand, fehlende Motivation die Ausnahme“.

Oft wird zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden, wobei die beiden Konstrukte nicht exakt abzugrenzen sind. Bei intrinsischer Motivation erfolge die Handlung, z.B. der Besuch eines Deutschkurses, selbstbestimmt, also ohne die positiven Konsequenzen in den Fokus zu stellen. Extrinsische Motivation stelle genau die positiven Konsequenzen in den Vordergrund z.B. bessere Berufschancen (Grein 2013: 33; Grein, Nagels und Riedinger 2022: 64).

Motivation setzt positive Emotionen¹ frei, die kognitive Prozesse entstehen lassen, und ihrerseits führen diese Prozesse zum Gewinn neuer Erkenntnissen.

Frenzel, Götz und Pekrun (https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-540-88573-3_9) bestimmen Emotionen als mehrdimensionale Konstrukte, die innere, psychische Prozesse seien: man spüre sie, sie seien keine reinen Gedankeninhalte. Jede Emotion sei durch ein für sie typisches physisches Erleben gekennzeichnet, das als der „affektive“ Kern einer Emotion bezeichnet werde.

Neben dem affektiven Kern werden von Frenzel, Götz und Pekrun weitere zentrale Komponenten von Emotionen vorgelegt, die in vielen Definitionen auftreten:

- Die psychologische Komponente: Je nach dem emotionalen Zustand änderten sich die allgemeine Anspannung oder der Erregungszustand (Herzrate, Hautleitung oder Muskeltonus). Im Zentralnervensystem fänden Emotionen auch ihre Entsprechung – kortikale und subkortikale Areale zeigten beim Erleben von Emotionen spezifische Erregungsmuster.
- Die kognitive Komponente: Emotionales Erleben gehe meistens mit emotionstypischen Gedanken einher – bei Angst z.B. Gedanken an die Konsequenzen eines möglichen Scheiterns („Was werden wohl meine Eltern sagen, wenn ich wieder mit einer schlechten Note nach Hause komme?“).
- Die expressive Komponente: Die unterschiedlichen Emotionen gingen mit für sie typischem verbalem und nonverbalem Ausdrucksverhalten einher, was sie für Interaktionspartner erkennbar mache.

¹ Emotion: lat. emoveo – sich aufregen.

- Die motivationale Komponente: Emotionen lösten entsprechendes Verhalten aus. Aus evolutionspsychologischer Perspektive werde argumentiert, dass Organismen überhaupt erst deshalb Emotionen entwickelt hätten, weil diese dafür sorgten, adaptives/überlebensförderliches Verhalten zu zeigen (z. B. aus Angst zu flüchten oder in guter Stimmung die Umwelt zu explorieren).

Emotionen „haben direkten Einfluss auf die Speicherung von Gedächtnisinhalten. Positive Emotionen führen zu Motivation, Motivation zu Lernerfolg. Jede sprachliche Äußerung, unabhängig davon, ob wir sie hören oder lesen, wird vom Menschen subjektiv bewertet. Die Emotionen werden in der gesprochenen Sprache sowohl durch Gestik und Mimik, als auch durch die Prosodie mit vermittelt“ (Grein 2013: 71-72).

Грозева (2023: 14-15) fasst die Untersuchungen von Голман (2011: 44), Buckley, Saarni (2006: 52) und Костова (2017: 63) zusammen und verbindet Emotionen mit der emotionalen Intelligenz, emotionalen Kompetenz und dem emotionalen Lernen, sowie mit der Kommunikations- und Kognitionsfunktion der Sprache:

- Unter emotionaler Intelligenz verstehe man die Fähigkeit eines Individuums, seine eigenen Emotionen wahrzunehmen und zu kontrollieren.
- Emotionale Kompetenz bedeutete die Beherrschung bestimmter emotionaler Fähigkeiten, die für unsere erfolgreiche Adaptation und die Bewältigung des unmittelbaren sozialen Umfelds notwendig seien. Sie beinhaltete Verstehen, Ausdrücken, Wertschätzen und einen intelligenten Umgang mit den eigenen Emotionen sowie Empathie für die Emotionen anderer Menschen.
- Beim emotionalen Lernen gehe es um den Erwerbsprozess von psychologischen Eigenschaften im Bereich der emotionalen Kompetenz. Dabei handelte es sich um einen aktiven, kooperativen Lernprozess, bei dem Verstehens- und Ausdrucksfähigkeiten, sowie Emotionsbeherrschung in verschiedenartigen Situationen erworben würden und all diese Komponenten beschrieben die emotionale Kompetenz.

Emotionen seien mit der Kommunikations- und Kognitionsfunktion der Sprache eng verbunden. Sie dienten nicht nur als Orientierungshilfe in einer konkreten Situation, sondern seien auch ein äußerst wichtiger Faktor, der eine Person dazu anrege und aktiviere, Handlungsentscheidungen zu treffen.

Emotionen werden eindeutig in positiv und negativ eingeordnet. Die positiven Emotionen verbinden die Akteure in der Lehrer-Schüler-Interaktion und die negativen trennen sie. Arbeits- und Stressbelastung im Unterricht verursachen Desinteresse, Gleichgültigkeit, Apathie und folglich

Demotivation. Beschimpfungen oder Strafen lassen Enttäuschung, Hilflosigkeit, Aufregung, Unzufriedenheit, Angst, Entsetzen, Ärger oder Wut entstehen.

Um negative Emotionen im Klassenraum zu reduzieren oder abzuschwächen, sollten sich die Lehrpersonen dafür sorgen, positive Emotionen in einer verständnisvollen Lernatmosphäre zu schaffen, in der Lachen, Mitfühlen und Mitfeiern, sowie auch Freude, Zufriedenheit und Stolz nach der Lösung von schwierigen Aufgaben oder Tests dominieren. Die eigene Emotionsbeherrschung der Aktionspartner und besonders der Lehrenden sollte auch nicht außer Acht gelassen werden. Wenn die Lernenden das Gefühl haben, dass die Lehrperson ihrem Beruf nicht vollständig gewidmet ist, ihre Emotionen nicht in Griff hat und dem Stress nicht gegenüberstehen kann, wirkt sich dies negativ auf ihre Lernmotivation und ihren Lernerfolg aus.

Die sozialen und interaktionalen Dimensionen der Emotionen sind mit dem Fremdsprachenerwerb eng verknüpft. Vielfältige motivierende Arbeitsmethoden, -verfahren und -techniken haben emotionale Aspekte. Nur einige Beispiele dafür:

- Wechsel der Sozialformen in Hinblick auf die Lernstile der Gruppenteilnehmer (dazu gehört auch die Tischanordnung im Klassenraum),
- Gruppenarbeit, autonomes Lernen, kreatives Denken und Übernahme von Eigenverantwortung stimuliert und motiviert,
- Projektarbeit innerhalb und außerhalb des Unterrichts, die die Gruppenteilnehmer zusammenbringt und jeden motiviert, sein Bestes zu geben²,
- Lernen durch Bewegung³ (z.B. Handlungsorientierung, Lernstationen, und Sprachlernspiele): dadurch gelangt mehr Blut ins Gehirn und steigen die Wahrnehmungsfähigkeit, die Aufmerksamkeit und die Lernproduktivität,
- Wechsel von Konzentrations- und Ruhephasen: Ruhephasen blockieren den negativen Distress und stimulieren den positiven Eustress,
- Humor im Klassenraum: die emotionale Wirkung des Humors auf die Lernenden drückt sich vor allem in der Bewältigung der Spannung (Angst, Aufregung, Furcht) aus,
- Einsatz von digitalen und sozialen Medien im Unterricht (inkl. interaktive Aufgaben und Übungen, umgedrehtes Klassenzimmer), mit denen die e-Generation aufgewachsen ist,

2 Nach dem Thema „Essen und Trinken“ machen die Sechstklässler der Mentorlehrerin Frau Slavena Valtcheva einen Karibik-Cocktail und braten Würstchen in der Schulkantine der Bacho-Kiro-Hauptschule in Veliko Tarnovo.

3 Sogar im Grammatikunterricht ist Bewegung auch möglich.

- Theater, Film und Lesetagebuch, die emotionale Reaktionen auf das Gespielte, Gesehene, Geschriebene und Gelesene hervorrufen⁴,
- Lob und positives Feedback seitens der Lehrperson führen zur Dopaminfreisetzung – ein Glückshormon, das für Motivation, Neugierigkeit und Konzentration entscheidend ist,
- Fehlerkorrektur: die Rückgabe der mit Rot korrigierten schriftlichen Arbeiten kann das emotionale Gleichgewicht der Lernenden stören. Die Lehrpersonen sollten zwischen kreativen, „wichtigen“ und flüchtigen Fehlern unterscheiden und wenn die entsprechenden Kenntnisse noch nicht vorhanden sind, müsste der Fehler explizit korrigiert werden⁵. Das Augenmerk soll besonders auf die mündliche Fehlerkorrektur gerichtet werden, indem es empfehlenswert ist, bei längeren Schüler*innenäußerungen die Fehler aufzuschreiben und erst nach dem Äußerungsende zu korrigieren. Der Kontakteinfluss der Mutter- und Erstfremdsprache sollten auch nicht außer Acht gelassen werden⁶, um Interferenzprobleme zu vermeiden.
- Nonverbales Verhalten drückt die Emotionen der Lehrperson auch aus: Gesichtsausdruck, Mimik, Gestik und Körperhaltung können sowohl motivieren, als auch demotivieren.

Es wäre interessant zu untersuchen, wie die angehenden Lehrpersonen Kontrolle über ihre Emotionen im Unterricht gewinnen und die Lernenden im Lehr- und Lernprozess motivieren. Nach dem Berufspraktikum an Schulen wurde 2024 eine Umfrage mit zehn Studierenden im Modul „Deutsch fürs Lehramt“ mit der einzigen Frage „*Ist es mir gelungen, meine Schüler*innen zu motivieren?*“ durchgeführt. Die Anfrageantworten sind per E-Mail bekommen worden⁷.

Eine Befragte versucht, den Begriff Motivation selbst zu definieren: ein vorübergehender Zustand, aber auch ein Drang, der einem eine Richtung gebe. Die Aufrechterhaltung der Richtung nach diesem Drang nenne man Disziplin. Für sie ist eine disziplinierte Herangehensweise eine der wichtigsten Sachen nicht nur im Lehr- und Lernprozess, sondern auch bei der Herangehensweise im Leben.

⁴Assya Kuleva verbindet den Deutschunterricht am Gymnasium für Mathematik- und Naturwissenschaften in Russe mit der Dramapädagogik. Die jüngeren Schüler*innen verwandeln sich gern in faszinierende Märchenfiguren und dadurch tauchen sie in die Welt der Hexen, Nymphen, Meerjungfrauen ein, indem Bräuche und Traditionen des Ziellandes emotionell dargestellt und gleichzeitig mit der eigenen Soziokultur (Waldfeen und bösen Feen) verglichen werden (man vergleiche hierzu Ivanova 2010: 60-72; Ivanova 2018: 246-260).

⁵ Man vergleiche hierzu Koeva 2019: 21-27.

⁶ Man vergleiche hierzu Tsvetkov 2019: 28-35.

⁷ Deswegen sind die Namen der Respondenden für die Autorin bekannt. Sie statet ihnen ihren Dank für die offen geäußerten Meinungen ab und ist Beatris Argirova, Dobromira Dimitrova, Esil Cherneva und Marin Trufchev, derer Umfrageantworten einem Essay ähneln, besonders dankbar.

Schülerdisziplin ist das Schlüsselwort, das besonders die Lernenden in Hauptschulen betrifft. In dieser Hinsicht geben die Respondenten zu, dass sie die Fähigkeit erworben haben, ihre Emotionen zu beherrschen und mögliche Wege zu finden, um mit diesem Problem zurechtzukommen und den Unterricht interessant zu gestalten. Eine Respondentin findet ihre eigene Strategie heraus: wenn einige Lernende beginnen, Dummheiten zu begehen, ignoriert sie sie und tut so, als wären sie nicht im Klassenraum, sodass die Schlingel merken, dass sie sie nicht wütend machen können. Die oben zitierte Befragte ist der Meinung, dass Lehrpersonen immer interessant sein müssten, „um das Interesse (die Motivation) ihrer Schüler in Zeiten, in denen Informationen immer schneller verfügbar sind, aufrechtzuerhalten“⁸.

Der zweite Schwerpunkt in den Befragungsäußerungen ist Interaktivität und Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) im Unterricht (inkl. interaktive Weißtafel), die den Lernstoff ergänzen und visualisieren, ihn interessanter und verständlicher machen. Dazu gehören zusätzliche Arbeitsmaterialien, Präsentationen, Projektarbeit (z.B. „Eine Reise“) und besonders die Sprachlernspiele.

Die Sprachlernspiele sind beliebt von jüngeren Lernenden⁹, aber sie verwandeln sich zu angenehmen Ruhephasen, in denen die Gymnasiast*innen das Deutsch auch effektiv erwerben, obwohl sie am Anfang ein bisschen „seltsam“ darauf reagieren, weil solche Unterrichtsverfahren für sie wahrscheinlich unerwartet und unbekannt sind. Eine Fremdsprache spielerisch zu erwerben macht den Unterricht nicht nur unterhaltsamer, sondern auch regt die Interaktion zwischen den Lernenden an. In diesem Zusammenhang legen die Respondenten besonderes Augenmerk auf die (nicht nur) interaktiven Übungen. Sie haben bemerkt, dass die Lernenden ihre Zeit im Unterricht nicht gerne mit bedeutungslosen¹⁰ oder zu einfachen Übungen, die darauf abzielen, eine Regel mehrmals abzuschreiben oder Bilder zu verbinden, bei denen offensichtlich ist, welches zu wem gehört, verschwenden möchten. Hinsichtlich der Übungen ist festzustellen, dass die Studierenden ihr theoretisches Wissen in die Praxis umsetzen, indem sie neben den Unterrichtszielen am Unterrichtsbeginn den Lernenden auch erklären, welche Fähigkeiten oder Kenntnisse sie bei der nächsten Aktivität erwerben würden, und so nehmen die Schüler*innen aktiv daran teil. Mit Assoziogrammen, Kreuzworträtseln, Rollenspielen, Gruppen- und Partnerarbeit wird der Unterricht mannigfaltig gestaltet.

8 Sie meint, sie wäre für die Lernenden interessant, „so interessant, wie etwas Neues sein kann“.

9 Die jüngeren Schüler*innen möchten die Sprachlernspiele sogar in der Pause weitermachen.

10 Nach der Meinung der Lernenden am Gymnasium für Mathematik- und Naturwissenschaften. Es geht um Deutsch als Zweitfremdsprache und ein bestimmtes Lehrwerk.

Im Laufe der Zeit eignen sich die Respondenten Kreativität und Adaptierung an, um den Lehr- und Lernprozess zu personalisieren und auf die individuellen Bedürfnisse, Interessen und Lernstile der Schüler*innen einzugehen, damit sie sie zum Lernen zu motivieren.

Alle Befragten versuchen, eine positive Lernatmosphäre im Klassenraum zu schaffen, die, nach ihrer Meinung, von wesentlicher Bedeutung für die Motivation zum Lernen ist, denn wenn sich die Lernenden recht und unterstützt fühlen, sind sie mehr dazu geneigt, sich am Lehr- und Lernprozess zu beteiligen. Aus diesem Grund reagieren die Praktikant*innen nie hart auf die Fehler und Versäumnisse der Lernenden. Doch im Gegenteil: durch Beispiele (auch an der Tafel), Erklärungen und Hinweise geben sie ihnen die Möglichkeit, zunächst selbstständig zur richtigen Lösung zu gelangen und auf diese Weise fühlen sich die Schüler*innen sicherer und motivierter.

Die Respondenten werden sich bewusst dem positiven Feedback, der Anerkennung und Aufmunterung, die eine Schlüsselbedeutung für die Motivation und das Streben nach besseren Lernergebnissen haben. Die Ermutigung kann sowohl individuell als auch kollektiv erfolgen und ein Gemeinschaftsgefühl und gegenseitige Unterstützung schaffen.

Empathie ist das nächste wichtige Schlüsselwort in den Befragungsäußerungen, das Schweigen und Reserviertheit der Lernenden überwindet. Die Pausengespräche vor und nach dem Unterricht schmelzen das Eis zwischen Praktikant*innen und Schüler*innen: die Studierenden sind auch Lernende und machen auch Fehler, was bedeutet Student zu sein, was möchten die Schüler*innen studieren ... Eine Praktikantin bekommt sogar kleine Geschenke, die von den Schüler*innen angefertigt wurden.

Die graphische Darstellung der von den Respondenten gebrauchten motivierenden Vorgehensverfahren sieht folgendermaßen aus:

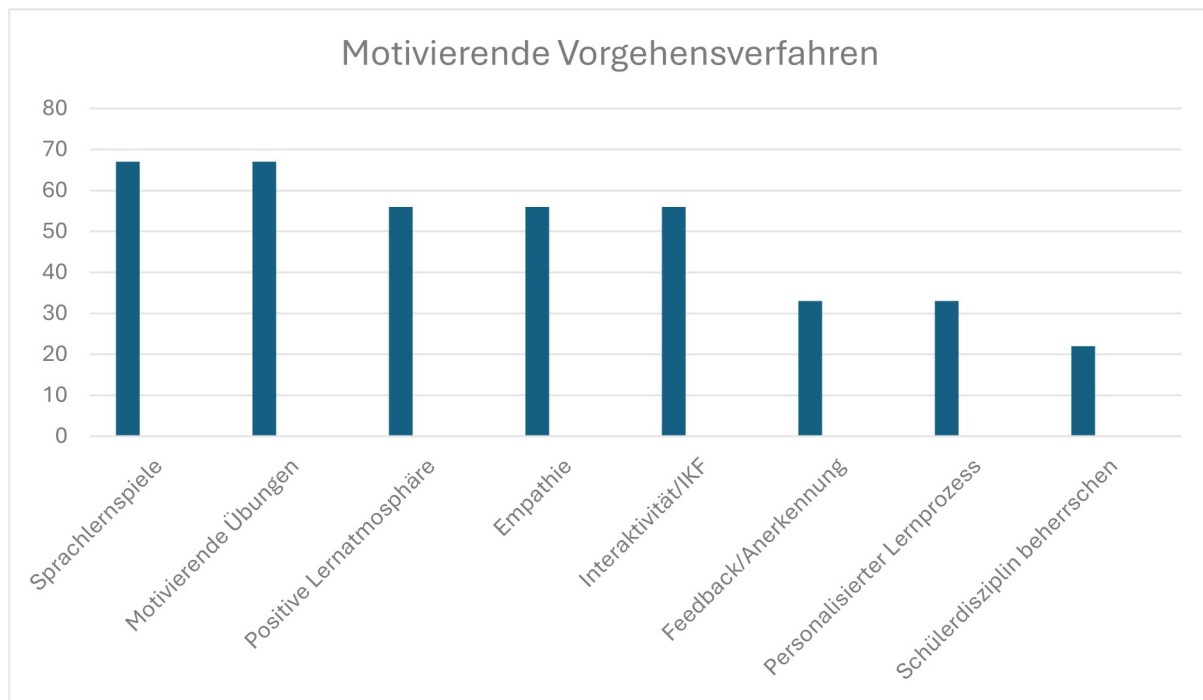


Abb. 1. Motivierende Vorgehensverfahren

Nur ein Respondent gibt zu, dass er die meisten Lernenden nicht motivieren konnte. Seine Tätigkeit wird dadurch erschwert, dass ein Großteil seiner Schüler*innen ohne Hausaufgaben, Kurs- und Arbeitsbüchern in den Unterricht kommen. Er erkennt, dass man heutzutage nicht mehr nur mit dem Kurs- und Arbeitsbuch arbeiten kann, wenn wir wollen das Interesse zu wecken und die Lernenden zu motivieren. Ihm wird klar, dass die Lehrperson mit mehr Schüler*innen im Unterricht arbeiten und die leistungsschwächeren und unsichereren unterstützen sollte.

So wie der Praktikumsbeginn ruft das Praktikumsende tiefe emotionale Erlebnisse hervor: „Der Lehrerberuf hat mir so gut gefallen, dass als ich die letzten Unterrichtsstunden beendet hatte, weinte ich. Dies war ein einzigartiges Erlebnis für mich und künftig erinnere ich mich immer an meine Mentorlehrerin und Schüler*innen, die mich im Laufe der Zeit entgegengenommen und mich spüren lassen haben, dass ich willkommen bin“¹¹.

Das Berufspraktikum bereichert die Lebenserfahrung und sich entwickelnde Berufskompetenz der Respondenten. Sie kommen zur Erkenntnis, „dass die heutige und die nachfolgenden Generationen immer schwieriger zu motivieren sind. Dies erfordert andere Ansätze, Methoden und kreatives Denken vonseiten der Lehrer“. Diese Aussage gilt eigentlich für alle unterrichtenden Personen. „Ob der Deutschunterricht mühelos seine primären Ziele erreicht, hängt von zahlreichen Faktoren ab.

¹¹ Diese Respondentin unterrichtete in der 5. – 7. Klasse und hatte am Anfang wirkliche Probleme mit der Schülerdisziplin.

Dabei ist die eigene Motivation der Lehrkräfte unseres Erachtens wichtiger als das schulische Umfeld und die Besonderheiten des Bildungssystems [...], denn der Regisseur des Unterrichts ist die Lehrperson, die für das Geschehen auf der Klassenzimmer-Bühne Verantwortung trägt“ (Tsvetkov 2020: 3).

Literaturverzeichnis

Frenzel, Anne C.; Götz, Thomas; Pekrun, Reinhard: Emotionen. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-540-88573-3_9 (Stand: 25.08.2024).

Götz, Thomas; Krannich, Maike; Roos, Anna-Lena; Gogol, Katarzyna: Langeweile. <file:///C:/Users/User/Downloads/pkpadmin,+6634-Full+article+text-22867-1-10-20200227.pdf> (Stand: 25.08.2024).

Grein, Marion; Nagels, Arne; Riedinger, Miriam (2013): Neurodidaktik aktuell. Grundlagen für Sprachlehrende. München: Hueber Verlag.

Grein, Marion (2013): Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende. Ismaning: Hueber Verlag.

Ivanova, Milena (2010): Frauen als literarische Fabelwesen im interkulturellen Vergleich am Beispiel deutscher und bulgarischer Märchen. In: Kramer, Andreas u.a. (Hg): Literatur – Universalie und Kulturspezifikum. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 82. Göttingen: Universitätsverlag, S. 60-72.

Ivanova, Milena (2018): Soziokulturelle Aspekte und kulturelle Realien in deutschen und bulgarischen Märchen. In: Спасова, Мария (съст.): Годишник на департамент „Романистика и Германистика“ т. 4, 246-260. <https://publishing-house.nbu.bg/bg/elektronni-izdaniq/periodika/godishnik-na-departament-romanistika-i-germanistika-t-4-2018> (Stand: 25.08.2024).

Kleppin, Karin (2004): "Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen." Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 9 (2), S. 1-12. <https://core.ac.uk/download/pdf/267971483.pdf> (Stand: 27.08.2024).

Koeva, Janka (2019): Fehlerkorrektur in Partnerarbeit und Kleingruppen bei schriftlich fixierten Texten. In: BDV Magazin H. 1, S. 21-27.

Tsvetkov, Plamen (2019): Interferenz oder Transfer(en)? Den Fehlern auf der Spur. In: BDV Magazin H. 1, S. 28-35.

Tsvetkov, Plamen (2020): Das Lehrerbild im Wandel der Zeit. Herausforderungen und Perspektiven im DaF-Unterricht (Einleitungsartikel). In: BDV Magazin H. 1, S. 3-5.

Грозева, Мария (2023): Роля на емоциите в чуждоезиковото обучение. В: Дойкова, Илина и др. (ред.): Десета международна научна конференция „Език, наука, комуникации и спорт – 60 години академично образование. Сборник с доклади, т. 1. Варна: МУ „Проф. д-р П. Стоянов“, 13-20.

Anlage: Eine Umfrageantwort.

Преди да започна своята учителска практика бях напълно притеснен, дори може би уплашен, както пред всяко ново начало. Въобще нямах представа за това, как ще се развие моето преподаване – как ще успея да въдворя дисциплина, ако се наложи, ще ме разберат ли учениците, дали базовият учител ще е добър или по-строг? Е, последното се оказа необоснован страх, а другото... Е, мисля, че и то се получи.

Първите два часа от практиката минаха като на магия сякаш – бях притеснен и трудно се отпуснах да говоря, но класът беше спокоен, тих и това до голяма степен ми помогна да се отпусна. Не се налагаше да правя забележки, успях да изкарам всичко както беше планирано.

В последствие вече се поуспокоих още. Започнах да търся по-близък контакт с учениците и на няколко пъти ми се получи – разговаряхме за това какво е да съм учител, студент, какво биха искали те да следват и как се чувстват като цяло в гимназията. Естествено, че имаше и ученици, които въобще не внимаваха, идваха без учебници, но аз все пак не съм ги гълчал, а ги помолвах със спокоен тон. В някои от последните часове дори тези започнаха да вдигат ръка по желание. Може би това е знак на мотивация.

Стараех се да бъда спокоен, никога не съм заставал уплашен зад бюрото, а винаги вървях между редиците и питах дали имат нужда от помощ. Когато се налагаше да обяснявам граматика на дъската, винаги търсех обратна връзка дали са успели да разберат всичко. И когато след това правех упражненията правилно, разбирах, че нещата вървят добре.

Не мога да преценя доколко съм повлиял позитивно на процеса на учене. Но според мен щом вземаха участие и заспиваха (е, имаше и такива) в часовете, то значи съм създал добра атмосфера в класа. След последния час няколко ученици ме попитаха дали следващия път отново ще им преподавам аз, но отговорих, че това засега е последно, а след известно време ще имам изпит, след който, ако го издържа, ще стана „истински“ учител. Те ми пожелаха успех с „Ще ги разбиете, господине, Вие преподавате много добре“.