

Der Einfluss der Lernerautonomie auf die Motivation zur Entwicklung der Sprechfertigkeit in einer Fremdsprache. Am Beispiel des Deutschunterrichts mit dem Einsatz von affektivem Storytelling für polnische Lernende im frühen Erwachsenenalter – ein Bericht aus eigenen Untersuchungen

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit dem Einfluss der Lernerautonomie auf die Motivation zur Entwicklung der Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht. Ziel der Studie ist es, zu untersuchen, wie narrative und emotionale Elemente im Rahmen des affektiven Storytellings dazu beitragen können, die Aktivität der Lernenden zu steigern und ihre kommunikativen Kompetenzen zu fördern. Storytelling wird dabei als eine Methode verstanden, die Inhalte in Form von Geschichten vermittelt und so Neugier, Spannung und Interesse erzeugt. Die Variante des affektiven Storytellings integriert zusätzlich emotionale Dimensionen, welche Motivation und Engagement verstärken. Ein besonderer Fokus liegt auf dem Zusammenhang zwischen Autonomie und Motivation: Durch die Möglichkeit, über den Fortgang der Erzählung mitzuentcheiden, erfahren die Lernenden ein gesteigertes Gefühl von Selbstwirksamkeit. Dieses Element wird mit klaren didaktischen Rahmenbedingungen kombiniert, um sowohl selbstständige als auch weniger selbstständige Studierende anzusprechen. Die Untersuchung wurde mit einer kleinen Gruppe von Germanistikstudierenden durchgeführt, die an vier storytelling-basierten Unterrichtseinheiten teilnahmen. Erfasst wurden ihre Erfahrungen mithilfe von Umfragen, Interviews und Beobachtungen. Die Ergebnisse zeigen, dass affektives Storytelling positive Auswirkungen auf Motivation, Sprachpraxis und Interaktion hat, zugleich aber von individuellen Dispositionen und der Rolle der Lehrkraft abhängt. Im Aufbau des Artikels wird zunächst die Untersuchungsstichprobe beschrieben, ebenso wie die Organisation und der Ablauf der Studie. Danach folgt eine Darstellung der Beobachtungen, die sowohl die Untersuchung selbst als auch ihre Ergebnisse und Schlussfolgerungen umfasst. In weiterer Folge werden die Auswertung der Interviews und Fragebögen erläutert und die daraus abgeleiteten allgemeinen Schlussfolgerungen dargestellt. Abschließend werden didaktische Empfehlungen formuliert, bevor am Ende offene Forschungsprobleme sowie Perspektiven für zukünftige Studien aufgezeigt werden.

Schlüsselwörter: affektives Storytelling, Motivation, Autonomie, Sprachfähigkeit

The Influence of Learner Autonomy on the Motivation to Develop Speaking Skills in a Foreign Language. Using the Example of German Lessons with Affective Storytelling for Polish Learners in Early Adulthood – A Report from Own Research

This article examines the impact of learner autonomy on motivation in the development of speaking skills in foreign language education. The study aims to investigate how narrative and emotional elements, applied

through affective storytelling, can foster learner engagement and enhance communicative competence. Storytelling is understood here as a method of presenting content through stories that evoke curiosity, suspense, and interest. The affective variant further incorporates emotional dimensions, which strengthen both motivation and engagement. Special attention is given to the relationship between autonomy and motivation: when learners are given the opportunity to influence the course of a story, they experience a stronger sense of self-efficacy. This approach is combined with clear didactic frameworks designed to address the needs of both more autonomous and less autonomous students. The research was carried out with a small group of German studies students who took part in four storytelling-based lessons. Their experiences were documented through surveys, interviews, and classroom observations. The findings suggest that affective storytelling positively influences motivation, language practice, and interaction, while also being shaped by individual learner dispositions and the role of the teacher. The article is structured as follows: first, the research sample, organization, and procedure are described. This is followed by an account of the observations, covering the study itself as well as its results and conclusions. The analysis of the interviews and questionnaires is then presented, from which broader conclusions are drawn. Finally, the article offers didactic recommendations and outlines open research questions alongside perspectives for future studies.

Keywords: affective storytelling, motivation, autonomy, speaking skills

Author: Ewelina Kinalska, University of Warsaw, Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa, Poland, e-mail: e.kinalska@uw.edu.pl

Received: 22.9.2025

Accepted: 26.1.2026

1. Untersuchungsstichprobe, Organisation und Ablauf der Studie

Die wissenschaftliche Untersuchung mit dem Titel „Der Einfluss der Lernerautonomie auf die Motivation zur Entwicklung der Sprechfertigkeit in einer Fremdsprache. Am Beispiel des Deutschunterrichts mit dem Einsatz von affektivem Storytelling für polnische Lernende im frühen Erwachsenenalter“ wurde im Oktober und November 2024 im Lehrstuhl für Glottodidaktik des Instituts für Germanistik an der Fakultät für Neophilologie der Universität Warschau unter Bedingungen des Seminarraums durchgeführt. Sie umfasste einen Zyklus von vier Unterrichtseinheiten unter Einsatz des affektiven Storytellings, von denen jede 90 Minuten dauerte.

Jede Unterrichtseinheit wurde auf der Grundlage der Phasen des affektiven Storytellings konzipiert. Im didaktischen Kontext stellt Storytelling eine Methode des Lehrens und Lernens fremder Sprachen dar, die Erzählungen und Narrationen als pädagogische Werkzeuge nutzt. Sprachliche Inhalte werden in Form von Geschichten vermittelt, was zu einem natürlichen Spracherwerb bei den Lernenden führt. Storytelling konzentriert sich nicht nur auf die sprachliche Struktur, sondern auch auf den sozialen und kulturellen Kontext, was eine authentischere Informationsvermittlung unterstützt. Affektives Storytelling ist dabei ein Ansatz, der den Fokus auf Emotionen und die emotionale Beteiligung der Lernenden am Lehr- und Lernprozess legt. Im Bereich der Glottodidaktik zielt das affektive Storytelling darauf ab, positive Emotionen im Zusammenhang mit dem Erwerb sprachlicher Kompetenzen hervorzurufen (vgl. Tomczuk 2022: 117).

In der Fachliteratur bestätigen zahlreiche Studien den positiven Einfluss des Storytellings auf die Emotionen, die Motivation und die Entwicklung der Sprachkompetenzen

der Lernenden. Im Kontext der Selbstbestimmungstheorie hat Liam Printer (2023) in seiner Arbeit „Positive Emotions and Intrinsic Motivation: A Self-Determination Theory Perspective on Using Co-Created Stories in the Language Acquisition Classroom“ gezeigt, dass die Anwendung der Methode Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS) das Gefühl der Autonomie, Kompetenz und Zugehörigkeit fördert, was sich in einem höheren Engagement und einer höheren Zufriedenheit der Lernenden niederschlägt.

Die Forschung zum Thema Storytelling gewann nach 2010 an Popularität, unter anderem im Zusammenhang mit der Entwicklung digitaler Technologien. Der Übersichtsartikel „Computational Storytelling and Emotions: A Survey“ von Mori, Yamane, Mukuta und Harada (2022) betont den engen Zusammenhang zwischen Narration und Emotionen sowie die wachsende Bedeutung des Storytellings im Kontext des maschinellen Lernens und weist auf das Potenzial der Zusammenarbeit zwischen Menschen und digitalen Werkzeugen in kreativen und pädagogischen Prozessen hin.

Im europäischen Bildungskontext stellt Andreas Schuh (2020) in seiner Veröffentlichung „Digital Storytelling as a Teaching Tool for Educators in Primary, Secondary and High Education“ die didaktischen Vorteile des Einsatzes von digitalem Storytelling dar, wie die Steigerung der Motivation und des Engagements sowie die Entwicklung sprachlicher und digitaler Kompetenzen.

Barwasser/Bracht/Grünke (2021) wiederum haben in ihrem Artikel „A Storytelling Approach on Vocabulary, Reading, and Letter Sound Fluency of Struggling First Graders With German as a Second Language With and Without Behavioral Problems“ den positiven Einfluss des Storytellings auf die Entwicklung des Wortschatzes und der Lesefähigkeiten von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, auch bei Schülern mit Lernschwierigkeiten, aufgezeigt.

Das Thema Storytelling ist auch in der polnischen Sprachdidaktik präsent. Dorothea Hrycak-Krzyżanowska (2025) widmet dem kulturellen Potenzial des Storytellings besondere Aufmerksamkeit und betont dessen Rolle bei der Vermittlung kultureller Inhalte und der Entwicklung interkultureller Kompetenzen von Schülern, die in einem mehrsprachigen und multikulturellen Umfeld leben.

Eine wichtige Ergänzung zur Forschung zum Thema Storytelling sind Analysen zur Rolle von Emotionen beim Erlernen von Fremdsprachen. Mengying Ma (2023) hat in ihrem Artikel „How Positive Emotions Affect Foreign Language Learning Enjoyment of University Students in Mainland China“ den Zusammenhang zwischen positiven Emotionen und der Zufriedenheit mit dem Erlernen einer Fremdsprache aufgezeigt und vorgeschlagen, die Prinzipien der positiven Psychologie in die Gestaltung von Sprachunterricht einzubeziehen. In ähnlicher Weise betonen Łukasz/Spryszak/Sańczyk-Cruz (2023) in ihrer Arbeit „The Humanizing Power of Narrative in Academic EFL Teaching as Response to COVID-19 Post-pandemic Education Challenges“ die Rolle des affektiven Storytellings beim Aufbau einer sicheren, unterstützenden Bildungsumgebung.

Die in der Literatur hervorgehobene Rolle von Emotionen und affektivem Storytelling im Fremdsprachenunterricht war der Ausgangspunkt für die Gestaltung von narrativen Unterrichtseinheiten. Sie basierten auf der Arbeit mit dem Buch „Taxi frei?“, das ein Beispiel für ein deutschsprachiges Gamebook auf der Grundlage eines Kriminalrätsels darstellt und speziell für Lernende auf mittlerem Sprachniveau konzipiert wurde. Jedes Kapitel dieses Materials endet mit zwei möglichen Handlungsentscheidungen, deren Auswahl die weitere Entwicklung der Handlung bestimmt. Eine solche Konstruktion ermöglicht es den Lernenden, teilweise die Kontrolle über den Verlauf der Lektüre zu übernehmen, was die Autonomie, Motivation und kommunikative Kompetenz unterstützt. Damit stellt „Taxi frei?“ nicht nur ein Instrument zum Erlernen der deutschen Sprache dar, sondern auch eine Plattform für kulturelle, emotionale und interpersonale Reflexion und fügt sich somit in die Ziele des affektiven Storytellings ein.

Ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichts war das Stellen von Fragen durch die Lehrkraft – zunächst zu den Inhalten der Handlung und anschließend zu den Erfahrungen, Vorlieben und Meinungen der Teilnehmenden. Eine freundliche und stressfreie Atmosphäre spielte dabei eine sehr wichtige Rolle.

Die Teilnehmer der Untersuchung bildete eine Gruppe von zehn Studierenden der Germanistik im Alter von 20–21 Jahren. Aufgrund der begrenzten Teilnehmerzahl sowie der fehlenden Möglichkeit, eine parallele Kontrollgruppe mit vergleichbaren Merkmalen zu bilden, wurde entschieden, ein Experiment in nur einer Gruppe durchzuführen (ang. ‚one- group pretest-posttest design‘), was in der didaktisch-forschungspraktischen Literatur seine Begründung findet (vgl. Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 156–157). Im Verlauf des Experiments wurde eine interne Manipulation der unabhängigen Variablen vorgenommen. In der ersten Phase hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, den Handlungsverlauf eigenständig zu wählen (Bedingung: Autonomie), während in der zweiten Phase diese Möglichkeit durch die Lehrkraft bewusst eingeschränkt wurde (Bedingung: fehlende Autonomie). Eine solche Konstruktion ermöglichte den Vergleich der Reaktionen derselben Gruppe unter zwei unterschiedlichen didaktischen Bedingungen. Das dargestellte Projekt stellt ein Beispiel für ein Intragruppenexperiment dar, bei dem die von der Lehrkraft eingeführte Veränderung erlaubt, den Einfluss eines didaktischen Faktors (Autonomie) auf die Motivation zur aktiven Teilnahme am Unterricht zu untersuchen.

Alle Untersuchungsteilnehmenden waren polnische Staatsbürger mit voller Bürgerrechtsfähigkeit. Sie wurden im Vorfeld über den Charakter der Studie sowie über die Freiwilligkeit ihrer Teilnahme informiert. Die Einschlusskriterien für die Studie umfassten das Alter und die Nationalität. Der Altersbereich von 20–21 Jahren wurde aufgrund der Spezifik dieses Entwicklungsstadiums gewählt: Junge Erwachsene befinden sich in einer Phase intensiver Ausprägung emotionaler Kompetenzen und verfügen zugleich über die notwendige Reife, um aktiv und bewusst an einer Untersuchung teilzunehmen. Zudem ist dies eine Lebensphase, in der die Motivation zum Fremdsprachenlernen eine besonders wichtige Rolle spielen kann – sowohl im Kontext des

aktuellen akademischen Bildungsweges als auch im Hinblick auf berufliche Zukunftspläne. Das zweite Kriterium war die polnische Nationalität. Die Vereinheitlichung dieses Faktors ermöglichte es, potenzielle kulturelle Unterschiede auszuschließen, was zur Homogenität der Untersuchungsgruppe beitrug. Im Falle der deutschen Sprache, die für die Teilnehmenden eine Fremdsprache darstellt, gewährleistete der einheitliche kulturelle Hintergrund eine größere Vergleichbarkeit der Ergebnisse und hob gleichzeitig die gemeinsamen Herausforderungen beim Erwerb der Sprechfertigkeit hervor.

An der Untersuchung war eine Person beteiligt – die Forscherin, die eine Doppelrolle innehatte: Die der Lehrenden sowie die der Beobachterin. Diese Organisationsform fügt sich in das Konzept der Aktionsforschung (ang. ‚action research‘) ein. Auch wenn die Verbindung beider Funktionen eine Herausforderung darstellt, ist die Gewinnung verlässlicher Ergebnisse bei Einhaltung geeigneter Verfahren durchaus möglich. Die Fachliteratur weist darauf hin, dass eine Lehrkraft, die gleichzeitig die Rolle des Beobachters übernimmt, über eine einzigartige Perspektive verfügt und die Möglichkeit hat, Details unmittelbar zu erfassen, die einer außenstehenden Person entgehen könnten (vgl. Zajić/Maksimović 2020: 355). Eine solche Rolle erlaubt zudem ein rasches Reagieren auf die Bedürfnisse und Verhaltensweisen der Teilnehmenden, was die Analyse der Dynamik des Unterrichts bereichert. Um das Risiko von Verzerrungen infolge der Selbstbeobachtung zu minimieren, wurden zusätzliche Verfahren eingeführt, wie z. B. die Anfertigung detaillierter Notizen unmittelbar nach Abschluss jedes Unterrichts. Der Unterricht wurde so gestaltet, dass die Forscherin gleichzeitig die Leitung und die Beobachtung übernehmen konnte. Die Struktur der Treffen und die Abfolge der Aktivitäten förderten eine kontinuierliche Reflexion und die Erfassung relevanter Beobachtungen, ohne in den natürlichen Verlauf des Unterrichts einzugreifen. Durch diese Organisation war es der Forscherin möglich, beide Rollen – die der Lehrenden und die der Beobachterin – wirksam zu erfüllen, was den Forschungsprozess bereicherte und die Gewinnung zuverlässiger und wertvoller Daten ermöglichte.

Die durchgeführte Untersuchung kombinierte Elemente qualitativer Forschung und umfasste: Eine Befragung vor Beginn sowie nach Abschluss des Unterrichtszyklus mit affektivem Storytelling, Interviews mit den Teilnehmenden sowie Beobachtungen der lehrenden Forscherin während jeder Sitzung. Die Datenanalyse erfolgte in mehreren Phasen: Bei der Befragung wurde ein Vergleich der Ergebnisse vor und nach der Unterrichtsreihe durchgeführt, was die Identifizierung von Veränderungen im Motivationsniveau sowie in der Lerneffektivität ermöglichte. Die Beobachtungen erlaubten die Bestimmung zentraler Faktoren der Wirksamkeit des affektiven Storytellings sowie die Analyse der Reaktionen der Lernenden auf verschiedene Unterrichtskomponenten. Die Interviews wiederum ermöglichten die inhaltsanalytische Auswertung der Aussagen der Teilnehmenden mit dem Ziel, Muster und Trends zu erkennen sowie ein vertieftes Verständnis ihrer Erfahrungen und Wahrnehmungen zu gewinnen. Diese Kombination von Methoden ermöglichte die Gewinnung eines umfassenden Bildes der didaktischen und motivationalen Effekte des Einsatzes von affektivem Storytelling.

2. Beobachtung – Beschreibung der Untersuchung, Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Während des Unterrichts unter Einsatz von affektivem Storytelling führte die lehrende Forscherin eine Beobachtung durch, die vier Unterrichtseinheiten von jeweils 90 Minuten umfasste. Ziel der Beobachtung war die Erfassung des Verhaltens sowohl der Lehrkraft als auch der Lernenden.

Im Hinblick auf die Aktivitäten der Lehrkraft ist hervorzuheben, dass sie die Lernenden mit den Zielen sowie dem Ablauf der Unterrichtsstunden vertraut machte und die Abfolge der Aktivitäten plante, wobei vier Arbeitsphasen berücksichtigt wurden: Die einleitend-motivierende Phase, die Phase der Semantisierung (Erklärung), die Handlungsphase sowie die Phase der Automatisierung (Übungen). Trotz der geringen Gruppengröße (zehn Personen) wurden Fragen zum Befinden nur an einen Teil der Lernenden gerichtet, was auf Zeitbeschränkungen sowie die Notwendigkeit der Realisierung der geplanten Inhalte zurückzuführen war. Die lehrende Forscherin bemühte sich in jeder Sitzung, Fragen aufzugreifen, die sich auf frühere Äußerungen der Lernenden bezogen, und ermutigte sie, ihre Gedanken weiterzuentwickeln und ihre Antworten zu vertiefen, unter anderem durch den Einsatz von Elementen des Small Talks. Bezüglich kurzer Verweise auf das eigene Befinden in der motivierenden Phase zeigte sich diese Praxis lediglich in einer Sitzung, da in den übrigen Fällen dafür kein Raum vorhanden war.

Während jeder Unterrichtsstunde stellte die Lehrkraft in der Phase der Semantisierung Fragen zu von den Lernenden nicht verstandenen Wendungen, lexikalischen Ausdrücken und grammatischen Strukturen. Jede Unterrichtseinheit war so konzipiert, dass die Lehrkraft nach eigener Einschätzung schwierigere Sprachelemente auswählte und den Grad ihrer Beherrschung überprüfte. Die Handlungsphase begann mit Fragen zum Inhalt des Kapitels, das die Lernenden zuvor vorbereiten sollten. In Situationen, in denen sie unsicher waren, wie bestimmte Inhalte auf Deutsch auszudrücken sind, gab die Lehrkraft Hinweise und bot Unterstützung an. Die Forscherin bemühte sich dabei konsequent, während des Unterrichts eine positive Atmosphäre zu schaffen. Nach den inhaltsbezogenen Fragen zum Kapitel ging die Lehrende zu Themen über, die zwar im Text verankert waren, sich jedoch unmittelbar auf die Lernenden bezogen. Die Analyse des Beobachtungsbogens zeigt, dass dies nur teilweise gelang, da sich nicht alle Inhalte direkt auf die Situation und die Erfahrungen der Untersuchungsteilnehmenden übertragen lassen.

Nach Ansicht der Lehrkraft-Forscherin war die Schaffung einer positiven Atmosphäre während des Unterrichts mit affektivem Storytelling durch mehrere Faktoren möglich: Die Teilnehmenden wurden nicht zur Zusammenarbeit gezwungen, bei der Besprechung von Fehlern wurden keine einzelnen Personen genannt, und die Aktivität der Lernenden wurde jeweils durch Lob und Dank gewürdigt.

Im Hinblick auf die Aktivitäten der Lernenden ist hervorzuheben, dass sie sich in den ersten drei Sitzungen durch das vorherige Lesen eines ausgewählten Kapitels sowie

durch die Auseinandersetzung mit dem notwendigen Wortschatz und den grammatischen Strukturen auf den Unterricht vorbereitet hatten. In der letzten Sitzung trat jedoch ein organisatorisches Problem auf, insofern die Lernenden das Kapitel vor dem Unterricht nicht erhielten. In dieser Situation entschied sich die Lehrkraft-Forscherin für eine gemeinsame Lektüre des Textes während der Stunde, was offenbar bei einem Teil der Lernenden zu Entmutigung führte.

Im Zusammenhang mit den Äußerungen zum Befinden in der motivierenden Phase stellte die lehrende Forscherin fest, dass die Bereitschaft zur Entwicklung solcher Reflexionen von den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen der Lernenden abhängig war. Einige Teilnehmende berichteten bereitwillig über ihre Erfahrungen, während andere eher distanziert und zurückhaltend blieben. Eine ähnliche Abhängigkeit zeigte sich in der Phase der Semantisierung: Lernende mit einem höheren Maß an Extraversion stellten häufiger Fragen zu unklaren Wendungen, lexikalischen Ausdrücken und grammatischen Strukturen.

Die Fragen zum Inhalt des Kapitels hatten hingegen nach Ansicht der Forscherin einen eher universellen Charakter, da sich alle Lernenden bemühten, diese zu beantworten. Anders verhielt es sich bei Fragen zu den Präferenzen und persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden. Ein Teil der Befragten ging mit Enthusiasmus darauf ein und entwickelte seine Aussagen weiter, während sich andere auf knappe Antworten beschränkten, die mitunter zurückhaltend und leicht verlegen formuliert wurden.

Während aller vier Unterrichtseinheiten wurde die Aufgabe der Sprachvermittlung durchgeführt, die darin bestand, den Sinn von Äußerungen aus dem Polnischen ins Deutsche zu übertragen, sowie die im Kapitel des Buches enthaltenen lexikalisch-grammatischen Übungen zu bearbeiten.

Die Analyse des Beobachtungsbogens zeigt, dass jede Unterrichtseinheit nur teilweise durch Äußerungen der Lernenden gefüllt war. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Teilnehmenden die Lehrkraft zuvor nicht kannten, was den Aufbau einer vertrauensbasierten Beziehung erschweren und zu einem Gefühl der Befangenheit führen konnte, das die Entwicklung mündlicher Äußerungen einschränkte. Eine wichtige Rolle spielten auch individuelle Unterschiede – Charakter, Temperament oder der Grad an Introversion der einzelnen Teilnehmenden. Die Forscherin stellte fest, dass Lernende, die über bessere Deutschkenntnisse verfügten und den Eindruck größerer Offenheit vermittelten, eine höhere Aktivität zeigten.

Im Zusammenhang mit der Autonomie der Lernenden stellte die Möglichkeit, das nächste Kapitel des Buches zu wählen, ein wesentliches Element des Unterrichts dar. Die Beobachtungen zeigen, dass die Teilnehmenden positiv auf diese Form der Mitbestimmung reagierten und Zufriedenheit aus der ihnen verliehenen Handlungsfähigkeit schöpften, auch wenn die Wahl auf eine demokratische Abstimmung zwischen zwei Vorschlägen beschränkt war. In der vorletzten Sitzung änderte sich die Situation jedoch: Die Lehrkraft-Forscherin wählte das Kapitel zur Vorbereitung eigenständig aus, was bei einigen Lernenden Verwunderung, Enttäuschung und Unzufriedenheit hervorrief,

obwohl sich alle ihrer Entscheidung fügten. In der letzten Stunde fragte eine Person nach den Gründen dieser Auswahl, was sowohl als Ausdruck von Frustration als auch als Versuch verstanden werden kann, die Motive der Lehrkraft nachvollzuziehen.

Die Beobachtung des Unterrichts mit affektivem Storytelling lieferte wertvolle Informationen über die Dynamik der Lektionen sowie über das Verhalten der Teilnehmenden. Die lehrende Forscherin setzte die vier Arbeitsphasen konsequent um, was eine systematische Entwicklung sprachlicher Kompetenzen ermöglichte. Eine besondere Rolle spielte dabei der kontinuierliche Aufbau einer positiven Atmosphäre durch das Vermeiden von Kritik und das Belohnen der Lernenden mit Lob und Dank für ihre Aktivität. Das Engagement der Lernenden war erkennbar, auch wenn sich dessen Intensität je nach Persönlichkeit und Sprachkenntnissen unterschied. Hervorzuheben ist, dass das organisatorische Problem während der letzten Sitzung – der fehlende frühzeitige Zugang zum Text – die Motivation einiger Teilnehmender negativ beeinflusste. Dennoch trugen die früheren Erfahrungen mit der Möglichkeit, über die Inhalte der Kapitel mitzubestimmen, zur Stärkung des Autonomiegefühls in der Gruppe bei.

Die gewonnenen Beobachtungsergebnisse lassen den Schluss zu, dass affektives Storytelling die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten sowie den Aufbau eines lernförderlichen Umfelds unterstützt, wenngleich seine Wirksamkeit von einer flexiblen Anpassung der Inhalte an die Bedürfnisse und Erwartungen der Teilnehmenden abhängt.

3. Vergleich der Umfrageergebnisse

Vor Beginn der Unterrichtsreihe mit affektivem Storytelling wurde eine Papierumfrage durchgeführt. Der Fragebogen enthielt eine Einführung in die Studie und die Methode sowie ein Datenblatt mit soziodemografischen und bildungsbezogenen Angaben. Die Umfrage bestand aus vierzehn geschlossenen, halboffenen und offenen Fragen, die sich unter anderem auf die Deutschkenntnisse, Bildungserfahrungen, angewandte Lehrmethoden, Motivation und Bereitschaft zur Selbstständigkeit im Lernprozess bezogen. Die Fragen wurden anhand einer fünfstufigen Skala, dichotomen Fragen und Tabellen mit Aussagen gestellt, ergänzt durch die Möglichkeit zu freien Kommentaren.

Nach Abschluss des Kurszyklus mit affektivem Storytelling wurde eine zweite Umfrage in traditioneller Form durchgeführt. Der Fragebogen, dem eine kurze Einleitung vorangestellt war, bestand aus achtzehn geschlossenen, halboffenen und offenen Fragen, die sich unter anderem auf die Bewertung des Unterrichts, die Atmosphäre, die Motivation, die Emotionen, die wahrgenommene Autonomie und die Bedeutung der Möglichkeit, die Handlung selbst zu wählen, auf das Engagement und die Sprechfertigkeit bezogen. Es wurden eine fünfstufige Bewertungsskala, tabellarische Fragen und Platz für freie Äußerungen und Kommentare der Befragten verwendet.

Der Vergleich der Ergebnisse beider Umfragen liefert aufschlussreiche Beobachtungen:

Erwartungen und Erfahrungen – In der ersten Umfrage gaben die Befragten an, keine Erfahrungen mit affektivem Storytelling zu haben, äußerten jedoch hohe Erwartungen an dessen Potenzial. Die zweite Umfrage bestätigte, dass diese Erwartungen in erheblichem Maße erfüllt wurden: Die Teilnehmenden hoben eine gesteigerte Motivation, eine positive Atmosphäre sowie die Möglichkeit aktiver Teilnahme hervor.

Autonomie – Bereits in der ersten Umfrage wurde die eingeschränkte Möglichkeit zur Auswahl der Unterrichtsinhalte als Problem identifiziert. Die Ergebnisse der zweiten Umfrage belegen, dass die Einführung autonomer Elemente (z. B. die Wahl des nächsten Kapitels) einen direkten Einfluss auf die Motivation und das Engagement hatte.

Reduktion sprachlicher Barrieren – Die erste Umfrage zeigte, dass die Angst vor dem Sprechen ein wesentliches Hindernis darstellte. In der zweiten Umfrage wurde von einem Teil der Befragten eine schrittweise Reduzierung dieses Problems festgestellt, während die Mehrheit die Entwicklung spontaner Äußerungen hervorhob. Obwohl Storytelling das Problem nicht vollständig beseitigte, erwies es sich als ein wichtiges Instrument zu seiner Abschwächung.

Atmosphäre und Emotionen – Die erste Umfrage verdeutlichte den Bedarf an interessanten und aktivierenden Methoden. Die zweite Umfrage bestätigte, dass affektives Storytelling diese Kriterien erfüllt: Es fördert Neugier, Freude und eine positive Atmosphäre, was den Lernprozess unterstützt.

Schwierigkeiten – In beiden Umfragen berichteten die Befragten über Herausforderungen im Zusammenhang mit der Angst vor dem Sprechen in der Fremdsprache sowie mit einer Überlastung durch zu umfangreiches Material. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Methode schrittweise eingeführt und die Intensität an die Möglichkeiten der Lerngruppe angepasst werden sollte.

Allgemeine Schlussfolgerungen – Der Vergleich der beiden Umfragen lässt erkennen, dass affektives Storytelling eine Methode darstellt, die sowohl den didaktischen als auch den emotionalen Bedürfnissen der Lernenden entspricht: Es steigert die Motivation, fördert die Sprechflüssigkeit, unterstützt Kooperation und trägt zum Aufbau einer positiven Lernatmosphäre bei. Zugleich erfordert die Methode eine sorgfältige Materialvorbereitung sowie eine schrittweise Implementierung, um lexikalische Überforderung zu vermeiden. Aus didaktischer Perspektive erscheint sie als ein wertvolles Instrument, das die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen mit der Förderung autonomer Lernhaltungen und intrinsischer Motivation verbindet.

4. Ergebnisse der Interviews

Die Studierenden der Germanistik nahmen an vier Unterrichtseinheiten teil, die auf der Methode des affektiven Storytellings basierten. Ihre Erfahrungen wurden überwiegend positiv bewertet. Besonders hervorgehoben wurde die Möglichkeit, die nächsten Kapitel des Buches auszuwählen, was den Befragten ein Gefühl von Handlungsmacht verlieh und das emotionale Engagement im didaktischen Prozess stärkte. Ebenfalls

hoch bewertet wurden die praktischen Sprachübungen, die den Erwerb neuen Wortschatzes unterstützten und dessen Anwendung in kommunikativen Kontexten ermöglichten. Von besonderem Wert waren nach Einschätzung der Befragten auch die von der Lehrerin gestellten Fragen, die zu Äußerungen und Reflexionen anregten. In den Aussagen der Befragten zeichnet sich ein klarer Konsens ab, dass die Methode des affektiven Storytellings sowohl motivierend als auch aktivierend wirkte. Die Mehrheit der Teilnehmenden betonte, dass die Möglichkeit, den weiteren Verlauf der Geschichte mitzubestimmen, ihr Engagement deutlich erhöhte. Gleichzeitig gaben einige Studierende an, dass bereits die Attraktivität der Handlung selbst dazu führte, die Erzählung unabhängig von der Möglichkeit zur Auswahl der nächsten Kapitel mit Interesse zu verfolgen. Die Neugier auf den weiteren Verlauf der Geschichte fungierte als Motivationsfaktor, der sie zu einer aktiven Teilnahme am Unterricht anregte.

Der Einfluss des affektiven Storytellings auf die Bereitschaft, das Wort zu ergreifen, erwies sich als differenziert. Obwohl die Mehrheit der Befragten einen positiven Effekt der Methode hervorhob, stellten die von der Lehrende formulierten Fragen – sowohl zu den narrativen Inhalten als auch zu den Erfahrungen und Präferenzen der Studierenden – den entscheidenden Impuls für mündliche Beiträge dar. Dies bedeutet, dass die kommunikative Aktivität nicht ausschließlich durch die narrative Struktur des Unterrichts bedingt war, sondern in erheblichem Maße durch die gezielte Stimulierung der Teilnehmenden im Dialog.

Eine der größten Herausforderungen stellte die Übung zur Sprachvermittlung dar, die darin bestand, Inhalte aus dem Polnischen ins Deutsche unter Verwendung des neu erlernten Wortschatzes zu übertragen. Trotz der berichteten Schwierigkeiten bewerteten die Studierenden diese Übung als förderlich und nützlich, wobei insbesondere ihr praktischer Charakter betont wurde. Zu den genannten Schwierigkeiten zählte auch die Notwendigkeit, Texte spontan zu besprechen – insbesondere während der letzten Unterrichtseinheit, als den Teilnehmenden kein Vorbereitungsmaterial zur Verfügung gestellt wurde. Ein Teil der Studierenden äußerte Unzufriedenheit mit dieser Vorgehensweise und argumentierte, sie hätten sich mehr Zeit zur Aneignung des Wortschatzes vor der Stunde gewünscht. Nicht alle Befragten zeigten sich gleichermaßen offen für spontane Beiträge, was auf die heterogenen didaktischen Bedürfnisse der Gruppe hinweist.

Es ist hervorzuheben, dass deutliche Unterschiede in den individuellen Präferenzen der Studierenden bestanden. Einige funktionierten besser unter Bedingungen größerer Autonomie, während andere eine stärkere Steuerung des Unterrichts sowie eine intensivere Unterstützung durch die Lehrkraft bei der Themenwahl erwarteten. Ein Teil der Teilnehmenden beteiligte sich spontan an mündlichen Beiträgen, während andere zusätzliche Anreize und Hilfsfragen benötigten. Die Ergebnisse der Interviews verdeutlichen, dass affektives Storytelling die individuellen kommunikativen Dispositionen der Studierenden nicht grundlegend verändert. Offene und kommunikative Personen nutzten die Methode auf natürliche Weise, wohingegen introvertierte Lernende zusätzliche Stimulation seitens der Lehrkraft benötigten.

Die Untersuchung bestätigte, dass affektives Storytelling die Motivation der Studierenden zur Entwicklung ihrer Sprechfertigkeit im Deutschen fördert, wobei der Wirkungsmechanismus vielschichtig ist. Einerseits trug die Möglichkeit, die nächsten Textabschnitte auszuwählen, zur Stärkung des Handlungsspielraums und zur Neugier bei. Andererseits erwiesen sich die Fragen der Lehrkraft als der zentrale Katalysator einer aktiven Diskussion. Aus didaktischer Perspektive waren insbesondere das emotionale Engagement der Studierenden sowie die Herausforderungen im Zusammenhang mit der Verwendung des neuen Wortschatzes von Bedeutung, das – trotz anfänglicher Schwierigkeiten – als förderlich wahrgenommen wurde.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich affektives Storytelling als eine wirksame Methode zur Förderung des Engagements und der Aktivität der Germanistikstudierenden erwiesen hat. Sein größter Vorteil besteht darin, Bedingungen für Interaktion zu schaffen, emotionales Engagement aufzubauen und Entscheidungselemente anzubieten, die das Autonomieempfinden stärken. Der Einfluss der Methode auf die Sprechmotivation zeigte sich als unterschiedlich ausgeprägt, was darauf hindeutet, dass ihre Effektivität sowohl von den individuellen Dispositionen der Teilnehmenden als auch von der didaktischen Kompetenz der Lehrkraft abhängt.

5. Allgemeine Schlussfolgerungen

Affektives Storytelling fördert sowohl die sprachliche als auch die interpersonale Entwicklung – durch die Einbindung von Emotionen, die Einführung narrativer Elemente sowie die Zusammenarbeit mit anderen Teilnehmenden.

Die Autonomie der Lernenden stärkte die Motivation, sollte jedoch mit klar definierten organisatorischen Rahmenbedingungen ausbalanciert werden, insbesondere bei weniger selbstständigen Personen, die deutliche Anleitungen benötigen.

Das größte Potenzial der Methode liegt in der sprachlichen Immersion, im Lernen durch Kontext sowie in der Förderung sprachlicher Flüssigkeit und Spontaneität.

Die mit der Methode verbundenen Herausforderungen bestehen vor allem in der Notwendigkeit einer frühzeitigen Materialvorbereitung, dem heterogenen Sprachniveau innerhalb der Gruppe sowie den Schwierigkeiten im Umgang mit dem Stress der Teilnehmenden.

6. Didaktische Empfehlungen

Schaffung einer sicheren und unterstützenden Atmosphäre

Der Aufbau von Beziehungen, die auf Vertrauen und gegenseitigem Respekt beruhen, senkt die Sprachangst erheblich und motiviert die Lernenden zu mündlichen Beiträgen. Von besonderer Bedeutung sind eine wohlwollende Fehlerkorrektur sowie die Unterstützung in schwierigen Situationen. Dadurch fühlen sich die Lernenden kompetenter und sind eher bereit, aktiv am Unterricht teilzunehmen.

Balance zwischen Autonomie und Unterrichtsführung

Die Möglichkeit, Entscheidungen zu treffen (z. B. die Wahl des nächsten Kapitels), steigert das Engagement der Teilnehmenden. Gleichzeitig erwarten viele Studierende klare Rahmenbedingungen und Orientierungshilfen. Daher empfiehlt es sich, partielle Autonomie zu ermöglichen, etwa die Wahl zwischen mehreren vorgeschlagenen Optionen.

Differenzierung des Schwierigkeitsgrads der Aufgaben

Einige Übungen (z. B. Sprachvermittlung, kreatives Schreiben) können sich für einen Teil der Teilnehmenden als zu anspruchsvoll erweisen. Es ist daher sinnvoll, unterschiedliche Schwierigkeitsstufen anzubieten und die Wahl zwischen Basis- und Fortgeschrittenenvarianten zu ermöglichen. Die Einführung vorbereitender Aufgaben für komplexere Aktivitäten erhöht das Sicherheitsgefühl und den Lernkomfort.

Kohärenz und Regelmäßigkeit der Materialexposition

Die Studierenden bewerteten die Möglichkeit, sich vorab mit dem Text vertraut zu machen, sehr positiv – dies gab ihnen Zeit zur Vorbereitung und reduzierte den Stress während des Unterrichts. Deshalb wird empfohlen, die Materialien konsequent vor den Unterrichtseinheiten bereitzustellen. Das Fehlen dieser Möglichkeit wurde als Faktor wahrgenommen, der Engagement und Lernkomfort mindert.

Systematische Aktivierung des Wortschatzes

Besonders wertvoll waren Übungen, die auf dem praktischen Einsatz des neu erlernten Wortschatzes in unterschiedlichen Kontexten, einschließlich spontaner Äußerungen, basierten. Die regelmäßige Bezugnahme auf Lexik aus früheren Kapiteln unterstützt den Memorierungsprozess und fördert die Automatisierung sprachlicher Strukturen.

Einbindung kreativer und kooperativer Übungen

Aktivitäten wie das gemeinsame Erfinden eines Geschichtsabschlusses (kreatives Schreiben) regen die Fantasie an, steigern die Motivation und fördern soziale Kompetenzen. Gut geplante Teamarbeit erleichtert das Lernen durch Erfahrungsaustausch und gegenseitige Unterstützung.

Berücksichtigung individueller Unterschiede

Der Unterricht sollte an unterschiedliche Lernstile angepasst werden. Zurückhaltendere Personen benötigen zusätzliche Unterstützung beim Abbau von Sprachängsten. Hilfreich kann z. B. sein, zunächst in Paararbeit zu üben, bevor ein Beitrag im Plenum verlangt wird.

Reflexion der Lehrerrolle

In der Methode des affektiven Storytellings nimmt die Lehrkraft eine vielschichtige Rolle ein. Sie ist nicht nur Moderator, sondern auch Impulsgeber, der die Lernatmosphäre gestaltet. Haltung und Vorgehensweise der Lehrkraft beeinflussen direkt die Qualität der Interaktion, das Engagement der Gruppe sowie die kommunikative Dynamik.

7. Offene Forschungsfragen

Im Kontext der Einschränkungen der durchgeführten Untersuchung ist hervorzuheben, dass lediglich zehn Personen daran teilgenommen haben. Eine derart geringe Stichprobengröße erlaubt keine Generalisierung der Ergebnisse auf eine breitere Population von Germanistikstudierenden. Für die Zukunft wäre es daher sinnvoll, Studien mit einer größeren Stichprobe sowie über einen längeren Zeitraum hinweg durchzuführen, um repräsentativere und vertiefte Schlussfolgerungen zu gewinnen.

Eine weitere Herausforderung besteht im Mangel an vollständiger Kontrolle über individuelle Faktoren wie das Sprachniveau im Deutschen oder die Persönlichkeitsmerkmale der Befragten. Diese Elemente hatten einen wesentlichen Einfluss auf die Aktivität der Studierenden während der Sitzungen mit affektivem Storytelling. In künftigen Studien wäre es empfehlenswert, zunächst das Sprachniveau der Teilnehmenden zu diagnostizieren, um eine größere Homogenität der Gruppen sicherzustellen. Hinsichtlich der individuellen Unterschiede könnte die Durchführung von Persönlichkeitstests, etwa im Hinblick auf den Grad an Intro- und Extraversion, dazu beitragen, besser zu verstehen, welche Persönlichkeitsgruppen am meisten von dieser didaktischen Methode profitieren.

Besondere Aufmerksamkeit verdient zudem die Rolle der Lehrkraft, die sich in der Untersuchung als Schlüsselfaktor erwies. Gerade ihre Empathie, ihre interpersonalen Fähigkeiten und ihre Unterrichtsgestaltung bestimmten in hohem Maße den Verlauf und die Effektivität der Sitzungen. Die Studierenden stellten fest, dass bestimmte Elemente, etwa die Förderung grammatischer Kompetenzen, weniger stark akzentuiert wurden – dies war jedoch nicht der Methode selbst geschuldet, sondern den didaktischen Entscheidungen der Lehrkraft, die konkrete Aufgaben auswählte und die Dynamik des Unterrichts steuerte. In diesem Sinne stellt affektives Storytelling keine geschlossene Formel dar, sondern einen Rahmen, innerhalb dessen die Lehrkraft für das Gleichgewicht zwischen sprachlichen und emotionalen Komponenten verantwortlich ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zukünftige Studien nicht nur individuelle Faktoren und die Stichprobengröße berücksichtigen sollten, sondern auch den Einfluss der Lehrkraft als Moderatorin bzw. Moderator des didaktischen Prozesses. Erst eine solche Perspektive ermöglicht ein tieferes Verständnis des Wirkungsmechanismus affektiven Storytellings und eine präzisere Bestimmung der Bedingungen seiner Effektivität.

Die Ergebnisse der Studie stehen im Einklang mit konstruktivistischen didaktischen Ansätzen in der Erwachsenenbildung, die von einer aktiven Wissensbildung durch die Schüler auf der Grundlage ihrer Erfahrungen, Emotionen und sozialen Interaktionen ausgehen. Affektives Storytelling als didaktische Methode unterstützt die Bedeutungsbildung während der Interaktion und ermöglicht es den Schülern, sprachlichen

Inhalten eine persönliche Bedeutung zu geben. Die Rolle der Lehrperson als Moderator/in des Prozesses und nicht nur als Vermittler/in von Wissen steht im Einklang mit dem konstruktivistischen Ansatz des Unterrichts als Prozess zur Förderung der Autonomie und Reflexionsfähigkeit der Schüler. Die Ergebnisse der Studie bestätigen somit, dass das Erlernen einer Fremdsprache in einem Umfeld, das auf Zusammenarbeit, Erzählung und emotionalem Engagement basiert, effektiv umgesetzt werden kann.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des realisierten Projekts ist seine kulturelle Dimension. Die Verwendung eines deutschsprachigen Gamebooks, das auf einer Kriminalgeschichte basiert, ermöglichte den Studierenden den Kontakt mit den für die deutschsprachige Kultur charakteristischen Erzählkonventionen und Interpretations-schemata. Das Storytelling erfüllte somit nicht nur eine sprachliche, sondern auch eine kulturbildende Funktion und förderte die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Teilnehmer. Die Erzählung wurde zu einem Raum der Vermittlung zwischen Sprache, Kultur und persönlicher Erfahrung der Lernenden.

Der Artikel untersucht den Einfluss der Lernerautonomie auf die Motivation zur Entwicklung der Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht. Grundlage der Studie war die Methode des affektiven Storytellings, die narrative Strukturen mit emotionaler Aktivierung verbindet. Die Untersuchung mit Germanistikstudierenden zeigte, dass Wahlmöglichkeiten im Lernprozess das Gefühl von Autonomie stärken und die Motivation erhöhen. Zugleich erwiesen sich die Fragen der Lehrkraft als zentraler Auslöser für mündliche Beiträge, was die entscheidende Rolle didaktischer Steuerung verdeutlicht. Positiv bewertet wurden insbesondere die praktischen Sprachübungen, während spontane Äußerungen und Sprachvermittlung als herausfordernd, jedoch lernförderlich galten. Insgesamt wird affektives Storytelling als flexibles Instrument beschrieben, das Motivation und Sprachkompetenz fördert, dessen Wirksamkeit jedoch von individuellen Dispositionen und der Unterrichtsgestaltung abhängt.

Literaturverzeichnis

- BARWASSER, ANNE, JANINE BRACHT und MATTHIAS GRÜNKE. „A Storytelling Approach on Vocabulary, Reading, and Letter Sound Fluency of Struggling First Graders With German as Second Language With and Without Behavioral Problems“. *Frontiers in Psychology* 12 (2021): 1–17. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.683873/full>. 14.6.2025.
- BOHN, ANGELIKA. *Taxi frei?*. Warszawa: Edgard, 2016. Print.
- HRYCAK-KRZYŻANOWSKA, DOROTA. „Wykorzystanie storytellingu i digital storytellingu w nauczaniu języka polskiego jako obcego dzieci i młodzieży w Wielkiej Brytanii“. *Ludyczność w glotodydaktyce*. Hrsg. Agnieszka Banach. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2020, 103–115. <https://tiny.pl/xr3swd83>. 3.9.2025.
- ŁUKASZYK-SPRYSZAK, ALEKSANDRA und ANNA SAŃCZYK-CRUZ. „The Humanizing Power of Narrative in Academic EFL Teaching as Response to COVID-19 Post-pandemic Education Challenges“. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N – Educatio Nova* 8 (2023): 243–257. <https://ns2.journals.umcs.pl/en/article/view/14570/pdf>. 2.6.2025.

- MA, Mengying. „How Positive Emotions Affect Foreign Language Learning Enjoyment of University Students in Mainland China“. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media* 1 (2023): 640–647. <https://www.ewadirect.com/proceedings/lnep/article/view/1898>. 28.6.2025.
- MORI, Yusuke, Hiroaki YAMANE, Yusuke MAKUTA und Tatsuya HARADA. „Computational Storytelling and Emotions: A Survey“. *arXiv. Preprint* (2022): 1–25. <https://arxiv.org/pdf/2205.10967>. 28.6.2025.
- PRINTER, Liam. „Positive emotions and intrinsic motivation: A self-determination theory perspective on using co-created stories in the language acquisition classroom“. *Language Teaching Research* 1 (2023): 1–29. <https://tiny.pl/6-pvrddv>. 1.2.2026.
- SCHUH, Andreas. „Digital Storytelling as a Teaching Tool for Educators in Primary, Secondary and Higher Education. A Systematic Overview of its Educational Benefits, a Sample Project Implementation and Lessons Learned“. *AAA – Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik* 2 (2020): 173–195. https://elibrary.narr.digital/xibrary/media/3EAF8ED0FE5BD836CE965991FB8B0C37/aaa4520173_17362.pdf. 14.6.2025.
- TOMCZUK, Dorota. „Opowiadania to niewielkie okienka do innych światów. Storytelling w nauczaniu języka obcego młodzieży i dorosłych“. *Języki Obce w Szkole* 4 (2022): 127–131. https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2022/12/19/o9cxv1/014-jows-04-2022-tomczuk.pdf. 14.12.2024.
- WILCZYŃSKA, Weronika und Anna MICHOSŃSKA-STADNIK. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo AVALON, 2010. Print.
- ZAJÍC, Jelena und Jelena MAKSIMOVIĆ. „Contemporary Teachers’ Action Research – Basis for the Development of Reflective Practice in Education“. *Research in Pedagogy* 2 (2020): 353–366. https://www.researchgate.net/publication/348018967_Contemporary_teachers%27_action_research_Basis_for_the_development_of_reflective_practice_in_education?. 21.9.2025.

Internetquellen

- BARWASSER, Anne, Janine BRACHT und Matthias GRÜNKE. „A Storytelling Approach on Vocabulary, Reading, and Letter Sound Fluency of Struggling First Graders With German as Second Language With and Without Behavioral Problems“. *Frontiers in Psychology* 12 (2021): 1–17. <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.683873/full>. 14.6.2025.
- HRYCĄK-KRZYŻANOWSKA, Dorota. „Wykorzystanie storytellingu i digital storytellingu w nauczaniu języka polskiego jako obcego dzieci i młodzieży w Wielkiej Brytanii“. *Ludyczność w glottodydaktyce*. Hrsg. Agnieszka Banach. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2020, 103–115. <https://tiny.pl/xr3swd83>. 3.9.2025.
- ŁUKASZYK-SPRYSZAK, Aleksandra und Anna SAŃCZYK-CRUZ. „The Humanizing Power of Narrative in Academic EFL Teaching as Response to COVID-19 Post-pandemic Education Challenges“. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N – Educatio Nova* 8 (2023): 243–257. <https://ns2.journals.umcs.pl/en/article/view/14570/pdf>. 2.6.2025.
- MA, Mengying. „How Positive Emotions Affect Foreign Language Learning Enjoyment of University Students in Mainland China“. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media* 1 (2023): 640–647. <https://www.ewadirect.com/proceedings/lnep/article/view/1898>. 28.6.2025.
- MORI, Yusuke, Hiroaki YAMANE, Yusuke MAKUTA und Tatsuya HARADA. „Computational Storytelling and Emotions: A Survey“. *arXiv. Preprint* (2022): 1–25. <https://arxiv.org/pdf/2205.10967>. 28.6.2025.

- PRINTER, Liam. „Positive emotions and intrinsic motivation: A self-determination theory perspective on using co-created stories in the language acquisition classroom“. *Language Teaching Research* 1 (2023): 1–29. <https://tiny.pl/6-pvrddv>. 1.2.2026.
- SCHUH, Andreas. „Digital Storytelling as a Teaching Tool for Educators in Primary, Secondary and Higher Education. A Systematic Overview of its Educational Benefits, a Sample Project Implementation and Lessons Learned“. *AAA – Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik* 2 (2020): 173–195. https://elibrary.narr.digital/xibrary/media/3EAF8ED0FE5BD836CE965991FB8B0C37/aaa4520173_17362.pdf. 14.6.2025.
- TOMCZUK, Dorota. „Opowiadania to niewielkie okienka do innych światów. Storytelling w nauczaniu języka obcego młodzieży i dorosłych“. *Języki Obce w Szkole* 4 (2022): 127–131. https://jows.pl/brepo/panel_repo_files/2022/12/19/o9cxv1/014-jows-04-2022-tomczuk.pdf. 14.12.2024.
- ZAJIĆ, Jelena und Jelena MAKSIMOVIĆ. „Contemporary Teachers’ Action Research – Basis for the Development of Reflective Practice in Education“. *Research in Pedagogy* 2 (2020): 353–366. https://www.researchgate.net/publication/348018967_Contemporary_teachers%27_action_research_basis_for_the_development_of_reflective_practice_in_education?. 21.9.2025.

Author’s Declaration on the Use of Generative Artificial Intelligence (GenAI) Tools

During the preparation of this work the author used [DeePL] in order to generate translations of text fragments, quotations, definitions, etc. included in the submitted paper. After using this tool/service, the author reviewed and edited the content as needed and takes full responsibility for the content of the publication.

ZITIERNACHWEIS:

- KINALSKA, Ewelina. „Der Einfluss der Lernerautonomie auf die Motivation zur Entwicklung der Sprechfertigkeit in einer Fremdsprache. Am Beispiel des Deutschunterrichts mit dem Einsatz von affektivem Storytelling für polnische Lernende im frühen Erwachsenenalter – ein Bericht aus eigenen Untersuchungen“, *Linguistische Treffen in Wrocław* 29, 2026 (I): 473–488. DOI: 10.23817/lingtreff.29-27.