Die psychopädische Variante der Suggestopädie

Rupprecht S. Baur, Ruhr-Universität Bochum,
Seminar für Sprachlehrforschung

1. Grundlagen der Psychopädie

Die psychopädische Methode der Fremdsprachenvermittlung (Psychopädie) hat sich in der Auseinandersetzung mit der Suggestopädie schrittweise entwickelt. Die Benennung soll verdeutlichen, daß es sich um eine (Fremdsprachen-) Pädagogik handelt, die die psychischen Kräfte des Lernenden in besonderer Weise zu aktivieren sucht.

Die hier vorgestellten und besprochenen Verfahren — bzw. die Strukturierung, die es erlaubt, von einer Methode zu sprechen — basieren auf methodischen und empirischen Untersuchungen, die vom Autor seit 1977 durchgeführt werden. Die Psychopädie unterscheidet sich durch diese wesentlich von allen anderen Formen der Suggestopädie und des Superlearning, die inzwischen in unterschiedlichen Varianten weltweit praktiziert werden.[1]

Die beiden auffallendsten Unterschiede zu anderen — und nicht nur zu anderen suggestopädisch orientierten — Methoden der Fremdsprachenvermittlung bestehen darin,

a) daß in der Psychopädie die (neuen) Lektionstexte grundsätzlich in vier deutlich voneinander unterschiedenen Präsentationsphasen eingeführt werden und

b) daß der Input von Anfang an *kommunikativ* verankert wird durch systematische Integration motorischer und nonverbaler Elemente in den Lernprozeß und durch ein hohes Maß an kommunikativer Interaktion, die dadurch ausgelöst wird.

---

[1]) Neben vielen westlichen Varianten (vgl. SALT-JOURNAL, SAFERIS 1976, BELANGER 1978, BAUR 1984) gibt es auch Veränderungen und Entwicklungen in den östlichen Ländern, die weniger zur Kenntnis genommen werden.

Da wir die Abfolge der Phasen noch im einzelnen durchgehen werden, sollen hier nur die Funktionen angedeutet werden, die durch die Integration nonverbaler Verhaltensweisen aktiviert werden und den Lernprozeß positiv beeinflussen. Unter nonverbalem Verhalten verstehen wir dabei in erster Linie die ***sprachbegleitenden*** körperlichen Aktivitäten, wie sie sowohl beim Spracherwerb als auch in der natürlichen Face-to-Face-Kommunikation zu beobachten sind.[2] Im einzelnen lassen sich folgende Funktionen erkennen:

1. Kommunikative Funktionen
1.1 die fremdsprachliche Kommunikation wird natürlicher und lebendiger;
1.2 das Bedürfnis nach Sozialkontakt kann im Unterricht selbst befriedigt werden;
1.3 das kommunikative Verhalten wird offener, freier; die Gruppenkohärenz wird stärker;
1.4 kulturspezifisches nonverbales Verhalten kann verwendet (erworben) werden;
2. Motorische Funktionen
2.1 die physiologische Verbindung von Sprache und Rhythmus läßt sich durch Bewegungen der Hände und des Körpers sprechfördernd ausnutzen;
2.2 Bewegungen des Körpers aktivieren auch geistig (Förderung der Durchblutung);
2.3 der Bewegungsdrang braucht nicht unterdrückt zu werden, sondern wird kommunikativ „genutzt";
3. Angstabbauende Funktionen
3.1 Bewegungen helfen Angst und Streß körperlich zu verarbeiten und abzubauen, so daß Blockierungen gelöst werden;
3.2 Körperliche Aktivitäten lockern; sie können Verkrampfungen und daraus resultierenden kommunikativen (sprachlichen) Blockierungen vorbeugen;
3.3 mimische, gestische und kinesische Aktivitäten haben bei Sprachschwierigkeiten kompensatorische Funktion, die die Schwierigkeiten überwinden helfen,

---

[2]) Dies ist vor allem ein entscheidender Unterschied zur Methode des „Total Physical Response" von ASHER (1982), der nonverbale pantomimische Handlungen ***sprachersetzend*** als Verständniskontrolle funtionalisiert und damit den tatsächlichen Funktionen nonverbalen Verhaltens in der Kommunikation nicht gerecht wird. Zur ausführlichen Begründung der Zusammenhänge von parasprachlichen und motorischen Komponenten und (Fremd)Sprach(en)erwerb vgl. BAUR/GRZYBEK (1984 a, b, c, d), BAUR (1984), GRZYBEK (1983), KUGLER (1984).

4. Gedächtnisunterstützende Funktionen
4.1 eine mehrkanalige, multimodale Informationsverarbeitung fördert das assoziative Gedächtnis;
4.2 durch Bewegungen des Körpers und die sensumotorische Rückmeldung derselben durch eigene Wahrnehmungskanäle an das Gehirn (Propriozeption) wird die Wahrnehmung stimuliert und intensiviert;
4.3 die Aktivierung der motorischen Komponenten der Informationsverarbeitung führt zu qualitativ besseren Lernleistungen als nur verbale oder verbal-visuelle Kodierungen (aufgrund der kooperativen Verarbeitung von verbalen, imaginalen und motorischen Gedächtniskomponenten);
4.4 über positive Emotionen, die durch die dargestellten Funktionen begünstigt werden, wird Einprägung und Abrufbarkeit des Gelernten zusätzlich verbessert.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die Motorik, die im nonverbalen Verhalten aktiviert wird, sowohl auf anthropogene Wahrnehmungs- und Erwerbsmechanismen für Sprache zurückgeht als auch in der alltäglichen entwickelten Sprache breiten Raum einnimmt (vgl. WALLBOTT/SCHERER 1979). Sie ist deshalb auch für die ***Sprachproduktion*** von hervorragender Bedeutung: Es ist kaum möglich, Fremdsprachenlerner im absoluten Anfangsunterricht ohne Rückgriff auf motorische Hilfen zu einer so guten Reproduktion der fremdsprachlichen Äußerungen hinzuführen, wie das in der Psychopädie zu beobachten ist. Dieses Phänomen — nämlich die von hoher Empathie gekennzeichnete ***aktive Reproduktion*** eines umfangreichen fremdsprachlichen Textes ***in der ersten Stunde*** des Fremdsprachenerwerbs — stellt für diese Methode keine Ausnahme, sondern die Regel dar.

Noch eine Bemerkung zur kulturspezifischen Gestik: Sie kann im psychopädischen Unterricht besser eingeübt — nämlich von vornherein aktiv trainiert werden als in Unterrichtsformen, die nonverbales Verhalten — wenn überhaupt — nur rezeptiv und/oder verbal erläuternd vermitteln. Die Gefahr, daß falsche Gesten erworben oder aus der muttersprachlichen Kultur in die Zielkultur übertragen werden, ist daher in der Psychopädie geringer zu veranschlagen als in anderen Methoden.

2. Ziele, Organisation und Adressaten

Von den Zielen her ist die Psychopädie konzipiert als ein ***intensiver Fremdsprachenunterricht,*** der das ***Sprechtraining*** und das ***Hörverstehen*** in den Vordergrund stellt. Dabei wird die Lesefertigkeit, die ja zum großen Teil eine Folge der Kenntnis von Lexik und Wortbildungsregeln ist, in hohem Maße mitentwickelt.[3] Auch schriftsprachliche produktive Fertigkeiten lassen sich in die Kursstruktur integrieren, wenn sie kommunikativ orientiert bleiben — sobald aber das Sprechtraining gegenüber anderen Skills als Lernziel in den Hintergrund tritt, ist es wahrscheinlich nicht mehr ökonomisch, auf psychopädische Vermittlungsverfahren zurückzugreifen.[4]

Von den ***zeitlichen Parametern*** her gesehen erscheint psychopädischer Fremdsprachenunterricht durchführbar, wenn ein Minimum von vier bis acht Unterrichtsstunden pro Woche zur Verfügung steht, und er kann bis zu einem Volumen von zehn Std. pro Tag gesteigert werden, ohne daß sich die Teilnehmer dadurch psychisch oder physisch überfordert fühlten.[5] In der Erwachsenenbildung hat sich ein Rhythmus von 3 x 4 Ustd. pro Woche als intensive Form eines sog. Streukurses bewährt, in Internatskursen wurde mit zehn Std./Tag gearbeitet.

Psychopädischer Fremdsprachenunterricht erscheint für folgende ***Kurstypen*** besonders geeignet:

— für den Anfängerunterricht, um einen schnellen, intensiven und emotional positiven Zugang zur fremden Sprache und Kultur zu gewährleisten. — Nach dem Erwerb der Grundgrammatik und des Grundwortschatzes

---

3) Vgl. die Auswertung des Unterrichts von KITAJGORODSKAJA/MAJOROVA (1977); die Ergebnisse wurden referiert in BAUR (1980).

4) Es ist allerdings nicht auszuschließen, daß von einer vorgezogenen Ausbildung der Sprechfertigkeit eine hohe Motivation auch für den Erwerb weiterer sprachlicher Fertigkeiten ausgeht. — Über die Interdependenz der verschiedenen Fertigkeitsbereiche gibt es aus dieser Sicht m.W. bisher keine Untersuchungen.

5) Die erstaunliche Aussage, daß sich die Lerner ***nach*** dem Unterricht frischer und entspannter fühlen als ***vorher***, kann nach der Auswertung von über 100 Fragebögen als generelles Phänomen dieses ***intensiven (!)*** Unterrichts angesehen werden. Die Gründe hierfür sind u.E. in der psychophysischen Aktivierung zu suchen, die subjektiv als angenehm anregend empfunden wird.

(in ca. 150-200 Unterrichtsstunden) kann zu anderen Unterrichtsformen übergegangen werden;[6]
— für den Unterricht mit „falschen Anfängern", die zwar bereits Vorkenntnisse haben, aber schlecht sprechen können;
— für den Unterricht mit Fortgeschrittenen, die ein intensives und effektives Sprechtraining wünschen (Refresher-Kurse, Crash-Kurse);
— für Sprechkurse zu speziellen Gebieten und Themen (Wirtschaft, Politik, Fachsprachenkurse).

3. Phasen des psychopädischen Fremdsprachenunterrichts

3.1 Vorbemerkung

Die Psychopädie besteht aus *vier* deutlich voneinander unterscheidbaren *Präsentationsphasen,* die etwa ein Viertel der Unterrichtszeit einnehmen, und den darauf folgenden *Aktivierungsphasen.* Durch die bewußte Aktivierung vielfältiger Wahrnehmungskanäle in den Präsentationsphasen soll eine sehr intensive Speicherung und Verankerung der neuen sprachlichen Information erreicht werden. Dies erlaubt einerseits das Einführen relativ umfangreicher Texte gleich von Beginn an (z.B. 300 lexikalische Einheiten in der ersten Lektion), andererseits ist diese intensive Speicherung auch Voraussetzung für die Überführung des dargebotenen Materials in produktive Fertigkeiten in den folgenden Aktivierungsphasen.

3.2 Vorbereitung auf den psychopädischen Unterricht

Vor Beginn des Kurses bedarf es einer Vorbereitungsphase. Diese Vorbereitung beinhaltet eine kurze Information über die Besonderheiten psychopädischen Lernens und ggf. eine knappe lernpsychologische Begründung der gewählten Verfahren. Letzteres scheint v.a. auch dann notwendig, wenn die Kursteilnehmer schon von „alternativen" Methoden oder „Super-

[6]) Für die Psychopädie ist ebenfalls ein großer lexikalischer und grammatischer Input charakteristisch. Die Gründe dafür liegen darin, daß versucht werden soll: Erwerbsstrategien der Lernenden zu (re-)aktivieren, was mit wenig Sprachmaterial nicht möglich ist. — Da ein großer Input nur gespeichert und kommunikativ verwendet werden kann, wenn er *verständlich* ist, wird das umfangreiche Material zu Beginn in der Regel zweisprachig semantisiert (Zur Frage des Inputs vgl. KRASHEN 1982; BAUR/GRZYBEK 1984 a; BAUR 1984).

learning-Techniken" gehört haben. Eine Abgrenzung von anderen Methoden und eine Korrektur falscher Vorstellungen der Lernenden kann dann wichtig sein.

Vor Beginn des Unterrichts wird auch eine ***Einführung in die Entspannung*** gegeben, damit die Lerner sowohl mit den Zielen als auch mit den Techniken der Entspannung vertraut werden und ausprobieren können, in welcher Körperhaltung sie sich am besten entspannen können.[7]

3.3 Die Präsentationsphasen

3.3.1 Die Einführungsphase

Die erste Präsentation des Materials in der ***Einführungsphase*** soll das Interesse des Lerners auf den Text und die dargebotenen sprachlichen Situationen lenken und ihm eine ***globale*** Vorstellung von den Textinhalten vermitteln.

Der ***Lehrer*** steht in der Einführungsphase im Mittelpunkt und spielt den Text vor. Er bezieht die Teilnehmer durch Zuwendung (Bewegungen, Blickkontakt, Körperkontakt) in das Geschehen mit ein, die Teilnehmer bleiben aber rezeptiv. Kinesik, Gestik und Mimik des Lehrers dienen nicht primär der Semantisierung des Textes — er wird zweisprachig dargeboten — sondern

a) der Aktivierung des Interesses der Lerner durch eine lebendige Einführung und
b) der Ausstattung des Textes mit einer Fülle von situativen Merkmalen, die über verschiedene Wahrnehmungskanäle als sekundäre Assoziationen gespeichert werden und so das Behalten des Textes erleichtern.

Der Lehrer muß sich auf diese Phase sehr gründlich vorbereiten, um die verschiedenen Wahrnehmungen bewußt anzusprechen und um die verwendeten verbalen und nonverbalen Elemente in der Reproduktionsphase wieder aufnehmen zu können.

---

[7]) Je nachdem, welche Sprache gelehrt und gelernt wird und um was für Adressaten es sich handelt, muß die Einführung entsprechend modifiziert werden. So muß z.B. für das Russische eine Einführung des Alphabets vorgeschaltet werden

Die Einführung der ersten Lektion nimmt insofern eine Sonderstellung ein, als hier die fiktiven Identitäten an die Teilnehmer vergeben werden[8])

3.3.2 Die Reproduktionsphase

In der ***Reproduktionsphase*** spielen die Lerner den Text unter Anleitung des Lehrers nach. Dabei bietet der Lehrer in der Regel zunächst das phonetische und artikulatorische Modell dar, das dann in begleitende parasprachliche und nonverbale Elemente „eingekleidet" wird. Diese nonverbalen Elemente sind mit dem Rhythmus und der Melodie der Wörter, Phrasen und Sätze synchronisiert und unterstützen die motorische, aktualgenetische Seite der Sprachproduktion. Gleichzeitig verbessert die körperlich-motorische Aktivität die Bereitschaft zur Imitation, die durch kognitiv-analytische Vorgehensweisen gehemmt oder sogar blockiert werden kann. Auch bei der Reproduktion werden — wie schon in der Einführungsphase — gezielt verschiedene Sinne, verschiedene Wahrnehmungskanäle, angesprochen. Durch die Selbstaktivierung kommt auch der Propriozeption kinesischer und haptischer Elemente in dieser Phase eine wichtige Bedeutung zu.

Ein weiteres Ziel der Reproduktionsphase ist es, die interpersonellen Barrieren zwischen den Teilnehmern abzubauen: Die Lerner bewegen sich miteinander, sie sind gewissermaßen dazu „gezwungen", miteinander Kontakt aufzunehmen, sie lernen ganz offensichtlich gemeinsam und gemeinschaftlich und erfahren, daß eine solche Form des Lernens Gemeinschaft stiftet und Konkurrenz- und Versagensängste abbaut.

Lerner in verschiedenen psychopädischen Kursen äußerten, daß sie bereits am ersten Unterrichtstag mehr ***Kontakt zueinander*** bekommen hätten als in anderen Kursen im Laufe der gesamten Kurszeit. Die Ursachen für ein solches Gruppenverhalten und Gruppenempfinden liegen in der Organisation der angedeuteten Gruppenaktivitäten.

---

[8]) Die Gründe, die zur Vergabe dieser fiktiven Identitäten führen, sind sowohl phonetischer und landeskundlicher als auch spieldidaktischer und psychologischer Natur. Sie werden näher erläutert in BAUR (1984).

In der Reproduktionsphase ist ***der Lehrer*** erneut besonders gefordert: Er muß

— die phonetische Modellbildung und das Handlungsmodell vorgeben (in Übereinstimmung mit der Einführungsphase),
— die Koordination von Sprache und nonverbalen Ausdrucksmitteln veranschaulichen und imitieren lassen,
— auf die Bedürfnisse der Lerner flexibel reagieren und auch Anregungen der Lerner selbst zur Gestaltung der Nachspielphase aufgreifen bzw. dazu auffordern, gestaltend und kreativ mitzuwirken,
— gruppendynamische Prozesse beobachten und die Gruppenbildung integrativ beeinflussen.

Die Reproduktionsphase ist zeitlich sehr variabel gestaltbar, d.h. sie darf bis zu drei Unterrichtsstunden einnehmen und kann diese Zeit in der ersten Lektion sogar noch überschreiten. Von Beginn an können auch Ansätze von Rollenspielen und Partnerübungen in diese Phase integriert werden (vgl. z.B. „Sich Begrüßen"; „Sich Vorstellen" gleich zu Beginn in der ersten Reproduktionsphase des Kurses). Dieser relativ frei gestaltbare Übungscharakter der Reproduktionsphase läßt sich im Laufe eines Kurses noch erheblich ausbauen.

Die Lerner sollen in der Reproduktionsphase

— mit dem Text so vertraut werden, daß ihnen Textteile, die in späteren Übungsphasen aufgenommen werden, bekannt erscheinen,
— die Angst vor potentiellen Schwierigkeiten des Textes verlieren und die Erfahrung machen, daß es Spaß macht, mit diesem Text umzugehen,
— ihre spielerisch-kreative Phantasie entfalten können,
— durch Hereinnahme körperlicher Aktivitäten einer passiven Haltung und dadurch bedingten Ermüdungserscheinungen vorbeugen.

Es ist unserer Erfahrung nach nicht möglich, sich so ausgiebig, wie es in der Psychopädie geschieht, mit einem Lektionstext zu beschäftigen, wenn dabei die motorischen Bedürfnisse des Körpers unterdrückt werden. Auch die Ablenkung von Sprechhemmungen ist eine wichtige Folge dieser besonderen Form der imitativ-reproduktiven Aneignung.

3.3.3 Die analytische Phase

In dieser Phase wird der Text erstmalig in schriftlich fixierter Form von den Lernern rezipiert. Die kommunikative Verankerung der Sprache wird begünstigt, wenn es gelingt, sich bei der Sprachwahrnehmung von der Verschriftlichung der Sprache zu lösen. Deshalb sollte diese Reihenfolge der Phasen nach Möglichkeit gewahrt bleiben.

Der Text wird zweisprachig dargeboten, indem auf der einen Hälfte des bedruckten Blattes zielsprachliche Sätze oder Satzteile stehen und gegenüber auf gleicher Höhe die entsprechenden Äquivalente in der Muttersprache der Lerner (bzw. in einer Sprache, die dem Lerner bekannt ist).

Nachdem in den vorangegangenen Phasen die ursprünglichen Formen der Wahrnehmung, des Spracherwerbs und der Kommunikation genutzt wurden, werden in der analytischen Phase die durch Schulbildung erworbenen analytisch-kognitiven Fähigkeiten der Lerner aktiviert; dies geschieht durch

— (Mit-) Lesen des Textes
— Erkennen von Wort- und Silbengrenzen
— Vergleichen von grundsprachlichen und zielsprachlichen Strukturen
— Vergleichen von Lautgestalt und Schriftbild usw.

Dadurch soll die bereits vielfältig gespeicherte sprachliche Information einer individuellen kognitiven Analyse unterzogen werden können. Man kann diese kognitive Analyse deshalb als individuell bezeichnen, weil sich bei Befragungen gezeigt hat, daß von den einzelnen Lernern sehr unterschiedliche Erscheinungen fokussiert und analysiert werden.

Der Lehrer liest in der analytischen Phase den Text vor, indem er beim Verlesen der einzelnen Sätze oder Satzsegmente die Lautstärke der Stimme und die Stimmqualität mechanisch variiert. Dies erfolgt nach dem Schema: 1. mittlere Lautstärke/normale Stimme, 2. laute Stimme/Befehlston, 3. leise Stimme/einschmeichelnd. Die Übersetzung des Textes wird vor der zielsprachlichen Realisierung ohne unterschiedliche Stimmqualität verlesen.

Die mechanische Variation der Stimme soll beim ***Lerner*** eine unterschwellige Erwartung in bezug auf die Realisierung der folgenden Lautsequenz und das Gefühl einer gewissen Strukturiertheit (wiederkehrende Folgen) hervorrufen

Die Musik, die in dieser Phase leise im Hintergrund spielt, ist eher lebendig und soll nur die allgemeine Atmosphäre der analytischen Phase positiv beeinflussen, sie hat wahrnehmungspsychologisch keine eigene Bedeutung wie in der assoziativen Phase. — Im einzelnen lassen sich folgende Schritte in der analytischen Phase unterscheiden:

a) Nach dem Lesen der grundsprachlichen Entsprechung bildet der Lerner in der darauffolgenden Pause von 1,5 bis 3 Sekunden aufgrund seiner Erinnerung eine Hypothese über die phonetische Realisierung der Wörter und Textteile. Dabei baut sich eine gewisse Erwartung bzw. unterschwellige Spannung auf.
b) Diese Spannung löst sich durch die phonetische Realisierung des Lehrers: Der Lerner fühlt sich entweder bestätigt oder er korrigiert seine Hypothese.
c) Das Mitlesen mit dem Lehrer führt zu einem inneren Mitsprechen (also einem inneren Wiederholen).
d) In der nun folgenden Pause von ca. 3 Sekunden spricht der Lerner den Text einmal bewußt artikulierend nach und wiederholt ihn innerlich noch ein bis zweimal.
e) Durch die Gegenüberstellung der entsprechenden Textteile in Grund- und Zielsprache erfolgt ein bewußter Vergleich von Bedeutungsäquivalenten und Strukturen der Sprachpaare.
f) Durch die (inneren) Wiederholungen werden die Gedächtnisspuren vertieft. Die Einprägung erfolgt sowohl über den visuellen als auch den akustischen Kanal.
g) Durch die wechselnde Intonation wird ein Spannungsverhältnis aufgebaut (s.o.).

Nach Abschluß des Lesens sollte den Lernern in dieser Phase Gelegenheit gegeben werden, die eine oder andere Frage zu stellen. Fragen zur Grammatik, die in den Übungsphasen geklärt werden, sollen jedoch nicht vorweg behandelt werden.

3.3.4 Die assoziative Phase (Entspannungsphase)

Die Entspannungsphase ist dasjenige Verfahren der Suggestopädie (oder des „Superlearning"), das die größte Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat. Die Vorstellung, sich völlig entspannt und mühelos, sozusagen in einer modifizierten Art des „Lernens im Schlaf" alle Kenntnisse aneignen zu

können, ist sehr verführerisch und vermag die Phantasie Lernwilliger und Lernunwilliger gleichermaßen zu beflügeln.

Es ist sicherlich nicht möglich, sich ***produktive*** Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben) in einer Fremdsprache ausschließlich auf diese Weise anzueignen. Darüber hinaus muß man sehr genau zwischen einer Wiederauffrischung bereits erworbener Kenntnisse und der Neuaneignung von Kenntnissen in solchen Lernprozessen unterscheiden. Die undifferenzierten und simplifizierenden Vorstellungen, die von OSTRANDER/SCHROEDER (1979) verbreitet wurden, haben dem Ruf der Suggestopädie und des Superlearning u.E. mehr geschadet als genützt.

Die Funktion dieser Phase, in der Entspannung und Musik eingesetzt werden, ist nur zu verstehen ***in Zusammenhang mit den vorausgegangenen aktiven Lernphasen:*** Durch die Entspannung und die Musik soll eine ***weitere,*** eher periphere Wahrnehmung des Textes erfolgen, eine Wahrnehmung, die den Text einerseits assoziativ in die durch die Musik evozierten Vorstellungen und Gedanken integriert, während andererseits auch der Text selbst aus den vorhergegangenen intensiv gespeicherten Wahrnehmungen unwillkürliche Assoziationen hervorbringt.

Dabei können sowohl für die Wahrnehmung im Zustand der Entspannung als auch für die durch die Wirkung der Musik[9] veränderte Wahrnehmung jeweils eigenständige behaltensfördernde Effekte angenommen werden, die sich wechselseitig verstärken (vgl. BAUR 1982 a; VÖRKEL 1983). — Psychophysiologisch ist diese Phase eine Phase der Ruhe und Erholung, vom Lerneffekt her ist sie eine assoziative Verstärkung und Konsolidierung der bereits mehrfach verankerten Information.

Die assoziative Phase wird in der Regel eingeleitet durch gymnastische Lockerungsübungen, die von imaginativ-situativen Aufforderungen begleitet werden: Man soll sich vorstellen, bestimmte Handlungen in einer bestimmten Situation auszuführen (man geht z.B. durch einen Wald und versteckt sich, läuft fort vor einer Gefahr, springt über einen Bach, u.a.m.). Dabei können auch zielsprachliche Wörter aus den Texten spielerisch-expressiv wieder aufgenommen werden; in späteren Lernstadien können solche Vorstellungs- und Handlungsanweisungen rein zielsprachlich gegeben werden.

---

9) Zur Wirkung von Musik und zur Wahl geeigneter Stücke vgl. BAUR (1982 a)

Diese Lockerungsübungen sind ein Gegenpol zu der konzentrativ-intellektuellen und physisch unbeweglichen Tätigkeit der analytischen Phase.

Es folgt dann die methodische Entspannung unter den Anweisungen des Lehrers. Nach einer kurzen Pause, in der die Lehrer entspannt verharren und in der allein die Musik spielt, beginnt der Lerner den Text auf natürliche Weise rein zielsprachlich zu verlesen. Der Text soll nicht dominieren und die ***Lerner*** sollen dem Text auch nicht ihre bewußte Aufmerksamkeit zuwenden.[10]

Für die ***Betrachtung*** von Entspannungsübungen in Filmen und Videoaufzeichnungen oder Demonstrationen scheinen uns noch einige Anmerkungen notwendig: Man sollte sich darüber im klaren sein, daß das Zuschauen bei der Entspannung etwas Unnatürliches, Voyeristisches an sich hat, denn man betrachtet einen sehr persönlichen, nach innen und auf das Selbst gerichteten Vorgang, durch den man als Zuschauer auch etwas unangenehm berührt werden kann. Es ist daher nicht auszuschließen, daß sich ein „Außenstehender" nicht vorstellen kann, daß eine solchermaßen durchgeführte Entspannung als angenehm empfunden werden kann.

Die Verdunkelung des Raumes, die zwar für die Erreichung des Entspannungszustandes förderlich ist, trägt ein übriges dazu bei, einen Betrachter skeptisch zu stimmen, da er den Vorgang als „mystisches Ritual" mißinterpretieren könnte. Es erscheint deshalb für diese Phase besonders wichtig, über die psychophysiologischen Hintergründe und Effekte von Entspannungszuständen aufzuklären (vgl. BAUR 1982 b). — Wer demgegenüber bereits Gelegenheit hatte, sich in Selbsterfahrung mit Entspannung auseinanderzusetzen, wird die generell positiven Effekte dieser Phase auch für Lernprozesse kaum bezweifeln.

---

[10]) Es wird oft verlangt, die Räume für suggestopädischen Unterricht speziell herzurichten und auch besondere Stühle bzw. Sessel zu beschaffen, die es den Teilnehmern erlauben, sich darin zu entspannen (vgl. BANCROFT 1975, 1978, LOZANOV 1978, SCHUSTER et al. 1976) — Unsere Erfahrung zeigt, daß es solcher spezieller Vorrichtungen nicht bedarf. Es ist auch möglich, sich auf normalen Stühlen sitzend, oder — wie unsere Kursteilnehmer es häufig bevorzugen — mit Matten auf dem Boden liegend zu entspannen.

3.4 Die Aktivierungsphasen

Die Übungsphasen sind sehr variabel gestaltbar. Diese Variabilität hängt vor allem von den Lernzielen ab, die man sich in einem Kurs gesetzt hat. Der ***Ausgangspunkt*** für den Erwerb aller Fertigkeiten ist dabei in der Psychopädie die lebendige Interaktion zwischen den Teilnehmern, wobei an die spielerische Atmosphäre der Reproduktionsphase angeknüpft wird. Ein weiteres Element, das den spielerischen Charakter der Aktivierungsphasen mitbestimmt, ist die Annahme einer fiktiven Identität für die ***ganze*** Dauer des Kurses. Das „So-tun-als-ob" wird als durchgängige Spielregel eingeführt und erhöht insgesamt die Spielbereitschaft der Teilnehmer. Es bereitet keine Schwierigkeit, die angenommene fiktive Identität in verschiedenste Rollen und Rollenspiele zu integrieren:

- Sie ist eine Schutzfunktion für das Selbst: Man kann sich mit positiven Erlebnissen identifizieren und Mißerfolgserlebnisse „der Rolle" zuschieben;
- Die Angst vor dem Statusverlust der echten Rolle bei Mißerfolgen kann stark verringert werden; sie beeinflußt die Lernatmosphäre und das Lernen positiv.[11]
- Die Loslösung von der echten Identität im Spiel begünstigt ein offeneres, freieres Verhalten und aktiviert die Phantasie;

Über diesen psychologischen Effekt hinaus eröffnet die fiktive Identität eine Reihe von ***didaktischen*** Möglichkeiten, die an anderer Stelle ausführlich dargestellt werden sollen.

Die Übungsphasen sind grundsätzlich durch einen hohen Anteil von Partner- und Gruppenarbeit gekennzeichnet, wobei ein ständiger Wechsel der Partner und Gruppen eine wesentliche Voraussetzung für die psychopädische Aktivierung ist.

Die Modellbildung für die einzelnen Übungen kann sowohl induktiv als auch deduktiv erfolgen, hier gibt es keine zur Methode an sich gehörende Präferenz. Welcher Weg eingeschlagen wird, hängt von der zu übenden Erscheinung und der Lernsituation selbst ab. Kognitive Strategien sind also durchaus einzuschließen, sie müssen aber so angelegt sein, daß sie den

[11]) Die Funktionen des Spiels im Fremdsprachenunterricht werden ausführlich diskutiert bei KLEPPIN (1980) und KLIPPEL (1980)

Erwerbsprozeß nicht behindern (indem sie zur regelgeleiteten „Konstruktion von Sätzen" führen), sondern sie sind lediglich Stützen für das ***Handeln*** in situativen Kontexten. Diese Kontexte und Interaktionsformen zur Einübung von Handlungsmustern müssen so gestaltet sein, daß der Handlungsimpuls stark ist, so daß die Lerner die Handlungen gerne ausführen.

In die Aktivierungsphasen können folglich unterschiedliche Übungsformen integriert werden. Als wesentlicher Unterschied der Psychopädie zu anderen kommunikativ orientierten Methoden der Fremdsprachenvermittlung läßt sich für die Übungsphasen zusammenfassend darauf verweisen,

— daß ***durchgängig*** ein spielerischer Charakter gewahrt bleibt,
— daß es keine „lehrbuchbezogenen" Übungen gibt, sondern fast ausschließlich ***Interaktionen zwischen den Teilnehmern***,
— daß durch die ständigen, parallelen Gruppenaktivitäten für die einzelnen Lerner ein hohes Maß an ***Übungsintensität*** und damit ein optimaler Trainingseffekt gegeben ist.

4. Adaption für den Bereich „Deutsch als Fremdsprache

Die Psychopädie ist eine zweisprachige Vermittlungsmethode, d.h. die Semantisierung erfolgt ***nicht*** über den Einsatz der verschiedenen nonverbalen Ausdrucksmittel; diese sind Träger anderer wichtiger Funktionen, die in den einzelnen Phasen angesprochen wurden.

Die Bedeutungsvermittlung eines sprachlich anspruchsvollen, natürlichen Textes, der einen für die herkömmliche Didaktik ungeheuren Umfang hat, kann nur unter Zuhilfenahme zweisprachiger Semantisierungsformen gelingen. Ohne eine einigermaßen zuverlässige Bedeutungserschließung durch die Lerner wäre andernfalls das gesamte methodische Vorgehen der Psychopädie gefährdet.

Denn wenn die Lerner nicht wissen, ***was*** sie sagen, fehlt natürlich die wesentlichste Voraussetzung für ein kommunikatives Training. Die Folge der Einsprachigkeit wäre aber notwendigerweise eine Progression der kleinen Schritte, die durch die Psychopädie gerade überwunden werden soll — Bei einer zweisprachigen Sinnvermittlung stellt sich für den Lehrbereich Deutsch

als Fremdsprache die Frage, wie eine solche Zweisprachigkeit bei verschiedenen Adressatengruppen durchgeführt werden kann. Folgende Unterrichtstypen sind denkbar:

Typ A:
National oder sprachlich homogene Lernergruppe mit einer gemeinsamen Erst- oder Grundsprache. — Es wäre wahrscheinlich leicht möglich, in einzelnen Ländern sprachpaarbezogene Kurse anzubieten und entsprechend „zweisprachige" Deutschlehrer einzusetzen.

Typ B:
Internationale Gruppe mit Kenntnis einer gemeinsamen Fremdsprache. — Wenn die Kenntnis in der gemeinsamen Fremdsprache ausreichend gut ist (dies ist die Voraussetzung), vermittelt der Lehrer den Sinn über die entsprechende Vermittlungssprache (in der Regel dürften nur Englisch, Französisch, Spanisch und Portugiesisch in Frage kommen). — Natürlich sollte auch der ***Deutschlehrer*** die Vermittlungssprache gut können.

Typ C:
Internationale Gruppen ohne gemeinsame Fremdsprache. — Der psychopädische Lehrtext wird an die Teilnehmer mit Übersetzung in die jeweilige Grundsprache in schriftlicher Form ausgegeben. Die Präsentationsphasen müssen entsprechend umstrukturiert werden, da die Darbietung des grundsprachlichen Äquivalents nicht mehr beiläufig über den akustischen Kanal durch den Lehrer erfolgen kann.

Zusammenfassende Übersicht über die Phasen der Psychopädie:

A. Präsentationsphasen	**Ziele**
1. Einführungsphase (ca. 20 Min.)	Bekanntmachung mit dem Text, globale Sinnvermittlung, Erwecken von Interesse durch lebendige Darstellung
2. Reproduktionsphase (ca. 90 Min.)	Aktive Reproduktion des Textes, Abbau von Lern- und Artikulationshemmungen durch Einbeziehen körperlich-motorischer Aktivitäten
3. Analytische Phase (ca. 40 Min.)	Zuordnung von Lautbild und Schriftbild, analytisch-kognitive Festigung durch Fokussierung verschiedener Merkmale des Textes
4. Assoziative Phase (ca. 30 Min.)	Emotional-entspannte, nichtanalytische Wahrnehmung des Textes, Vermittlung von Ruhe und Wohlbefinden
B. Aktivierungsphasen	
5. Übungsphase I (4-6 Std.)	Überführen des Textes in die gewünschten Fertigkeitsbereiche, Aufrechterhalten einer spielerischen, kommunikationsfördernden Atmosphäre
6. Übungsphase II (4-6 Std.)	Freie Gestaltung von Gesprächen/Kommunikationssituationen/Spielen

Lehreraktivitäten	**Lerneraktivitäten**
Zweisprachige Darbietung des Textes unter Einsatz vielfältiger parasprachlicher und nonverbaler Ausdrucksmittel	Bekanntwerden mit dem Text, Vielkanalige und emotionale Wahrnehmung des Textes
Initiation der Reproduktion durch Aufforderung und Vorspielen, Aktivierung der Spielbereitschaft, Schaffung einer lockeren, angstfreien Atmosphäre	Reproduktion des Textes unter Zuhilfenahme körperlicher und motorischer Aktivität. Entwicklung von Interaktion und Kommunikation mit anderen Gruppenmitgliedern
Lesen des Textes in vorgegebenen Syntagmen, mechanisches Wechseln der Lautstärke beim Lesen (laut - befehlend, neutral, leise - einschmeichelnd)	Lesen, Nachsprechen des Textes, Vergleichen von Laut und Schrift, Vergleichen grundsprachlicher und zielsprachlicher Wörter und Strukturen
Einführung in die Entspannung, einsprachiges Vorlesen des Textes unter Anpassung an die Musik	sich Entspannen, der Musik „folgen" (sich nicht bewußt dem Text zuwenden)
Einführung von Übungen, Aufnehmen von Anregungen aus der Gruppe, gruppendynamische Steuerung der Aktivitäten	Aktive Teilnahme an den Übungen
Vermittlung und Aufnahme von Anregungen, Beratung der Lerner	Aktive Gestaltung von Übungen und Kommunikationssituationen

Literaturangaben

Asher, J. J., (1982). ***Learning Another Language Through Actions.*** The Complete Teacher's Guidebook, Los Gatos: Sky Oaks 1982

Baur, R. S., 1978. Neue Wege zur Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts. ***In: Kongreßberichte der 8. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik GAL e.V. Mainz 1977.*** Trier: Hochschulverlag 1978: 251-262

Baur, R. S., 1980. Die Suggestopädie — eine neue Methode der Fremdsprachenvermittlung. ***In: Die Neueren Sprachen*** (1) 1980:60-78

Baur, R. S., 1982 a. Untersuchungen zum suggestopädischen Fremdsprachenunterricht. ***In: Englisch-Amerikanische Studien*** 1/2 (1982):127-141

Baur, R. S., 1982 b. Die Suggestopädie in der Erwachsenenbildung. ***In: Zielsprache Englisch*** 4 (1982):4-11

Baur, R. S., 1984. Die psychopädische Variante der Suggestopädie (Psychopädie). ***In:*** BAUER, H.-L. (Hrsg.): ***Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung.*** München: Goethe-Institut, 1984

Baur, R. S./P. Grzybek, 1984 a. Zur (Re-)Integration natürlicher Verhaltensformen in den Fremdsprachenunterricht. Nonverbale Kommunikationsmittel im (fremdsprachlichen) Erwerbsprozeß. ***Zielsprache Deutsch*** (2) 1984: 28-40

Baur, R. S./P. Grzybek, 1984 b. Argumente für die Integration von Gestik in den Fremdsprachenunterricht. ***In:*** Kühlwein, G. (Hrsg.): ***Sparche — Gesellschaft — Kultur. Kongreßberichte der 14. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, GAL e.V.,*** Tübingen: Narr, 1984:63-72

Baur, R. S./P. Grzybek, 1984 c: Zur Rolle nonverbaler Kommunikationsmittel im Fremdsprachenunterricht: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. ***L.A.U.T.*** (= Linguistic Agency University of Trier), Trier 1984.

Baur, R. S./P. Grzybek, 1984 d. Motorische Komponenten des Gedächtnisses und Fremdsprachenerwerb. ***In: Kongreßdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker Aachen 1983.*** Tübingen, Narr 1984

Bancroft, W. J., 1975. ***The Lozanov Language Class.*** Toronto 1975

Bancroft, J., 1978. The Lozanov Method ant its American Adaptions. ***Modern Language Journal*** 62/4 (1978):167-175

Bélanger, B., 1978. ***Suggestologie.*** Paris: Retz 1978

Grzybek, P., 1983. ***Neurolinguistik und Fremdsprachenerwerb.*** Argumente für eine Aufwertung der rechten Gehirnhälfte des Lerners im Fremdsprachenunterricht (= ***LB-Papier Nr. 70***). Wiesbaden: Vieweg 1983

Kleppin, K., 1980. ***Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht.*** Tübingen: Narr 1980

Klippel, F., 1980. ***Lernspiele im Englischunterricht.*** Paderborn: Schöningh 1980

Krashen, S. D., 1981. ***Second Language Acquisition and Second Language Learning.*** Oxford: Pergamon Press 1981

Krashen, S. D., 1982. ***Principles and Practice in Second Language Acquisition.*** Oxford: Pergamon Press 1982

Kugler, M., 1984. ***Visuelle Sprachsysteme: Strukturen ihrer Entwicklung.*** Bochum: Universität (Magisterarbeit) 1984

Lehmann, D., 1982. Zur Rolle der Musik in der Suggestopädie. ***Wissenschaftliche Berichte der Karl Marx-Universität Leipzig.*** Forschungsstelle für Mnemologie. 2 (1982):8-25

Lozanov, G., 1978. ***Suggestology and Outlines of Suggestopedy.*** New York: Gordon & Breach 1978

Ostrander, S./Schroeder, L., 1979. ***Super-Learning.*** Die revolutionäre Lernmethode. München/Scherz 1979

Saféris, F., 1978. ***Une révolution dans l'art d'apprendre.*** Paris: Laffont 1978

Scherer, K. R./Wallbott, H. G. (Hrsg.) 1979. ***Nonverbale Kommunikation.*** Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten. Weinheim u.a.: Beltz 1979

Schuster, D. H./Bénitez-Bordon, R./Gritton, Ch. A., 1976. ***Suggestive, Accelerative Learning and Teaching: A manual of Classroom Procedures Based on the Lozanov Method.*** Ames/Iowa 1976

Schwerdtfeger, I. C., 1977. ***Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht.*** Heidelberg: Quelle & Meyer 1977

Vörkel, W., 1983. Psychophysiologische Untersuchungen in der Suggestopädie. ***In: Wissenschaftliche Berichte der Karl-Marx-Universität Leipzig,*** Forschungsstelle für Mnemologie. 3 (1983):37-55