

7. PERSPEKTIVEN SUGGESTOPÄDISCHEN FREMDSPRACHEN-UNTERRICHTS

Suggestopädischer Fremdsprachenunterricht¹ verfolgt - wie auch andere Fremdsprachenvermittlungsmethoden - das Ziel, eine Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache zu entwickeln, die den Lernenden dazu in die Lage versetzt, die Fremdsprache auch in realen Kommunikationssituationen angstfrei und flüssig zu gebrauchen. Dabei finden sich im suggestopädischen Fremdsprachenunterricht Charakteristika, die wahrscheinlich in jedem guten Fremdsprachenunterricht vorhanden sind, der das o.g. Ziel verfolgt. Der Unterschied zu anderen Methoden liegt jedoch darin, daß dieses Ziel in der Regel erheblich schneller erreicht wird, da die Menge an fremdsprachlichem Material, mit der von Anfang an gearbeitet werden kann (200-400 lexikalische Einheiten bereits in der ersten Lektion), die kommunikativen Möglichkeiten entsprechend potenziert.

Die positiven Aspekte suggestopädischen Fremdsprachenunterrichts sind in den besprochenen Erfahrungen deutlich geworden. Fassen wir noch einmal einige Kernpunkte zusammen:

1. Es wird in vergleichsweise kurzen Zeiträumen eine relativ differenzierte aktive Kompetenz für sprachliches Handeln in der Fremdsprache erworben. Diese Kompetenz basiert auf einer großen Menge fremdsprachlichen Materials, das kommunikativ dargeboten und erarbeitet wird.
2. Die erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten prägen sich langfristig ein.
3. Das Verfügen über große Ausdrucksmöglichkeiten von Beginn des Kurses an führt zu kreativen Kommunikationsformen im Unterricht, wodurch die Lerner in starkem Maße aktiviert werden.
4. Suggestopädischer Unterricht und das damit verbundene Erfolgserlebnis der Lerner führt zu Aufrechterhaltung einer hohen Lernmotivation über lange Zeiträume.
5. Die Lerner verlieren in der entspannten Lernatmosphäre schnell ihre sprachlichen Hemmungen und lernen, selbständig und spontan in der Fremdsprache zu handeln.
6. Der Lernprozeß verläuft ohne intellektuelle Anspannung, und das Lernen wird subjektiv als entspannende, befriedigende und angenehme Tätigkeit empfunden. Dabei werden gute Lernleistungen erreicht.
7. Unterschiede in den Vorkenntnissen der Lerner können in suggestopädischem Unterricht gut aufgefangen werden: Schwächere und fortgeschrittenere Lerner lernen gemeinsam, ohne daß sich die einen über- oder die anderen unterfordert fühlen.

¹ Die Psychopädie, die wir im vorausgehenden Kapitel beschrieben haben, verstehen wir als eine *Variante* der Suggestopädie. Sie wird hier mitverstanden, wenn wir im folgenden wieder von der „Suggestopädie“ sprechen.

8. Mit suggestopädischen Lehr- und Lernverfahren können auch ältere Lerner und schwierige Lerner, die in anderen Kursformen oftmals scheitern, zufriedenstellende Leistungen erbringen.²
9. Suggestopädisches Lernen hat identitätsfördernde und persönlichkeitsstabilisierende Wirkung: Emotionen, die heutzutage in Schule und Ausbildung zu verkümmern drohen, werden zugelassen und wiederbelebt: das lernende Individuum wird sozial, emotional *und* intellektuell gefördert.
10. Durch die Enttechnisierung des Unterrichts stehen Lehrer, Lerner und partnerbezogene Kommunikation im Mittelpunkt.

Wie immer wieder berichtet wird, bewirkt suggestopädischer Unterricht gleichzeitig soziales Lernen und aufgrund der sozial-affektiven Erlebnisse auch positive Einstellungs- und Verhaltensänderungen bei den Kursteilnehmern. Eine solche Lernform muß deshalb das Interesse auf sich ziehen in einer Gesellschaft, die von Streß und entpersonalisierten Umgangs- und Lernformen bedroht ist:

- Nach einem Bericht des Deutschen Bundestages³ suchten im Jahre 1976 vier bis acht Millionen Bundesbürger wegen psychisch bedingter Krisen oder psychisch bedingter körperlicher Beschwerden einen Arzt für Allgemeinmedizin auf (andere Fachärzte nicht eingerechnet). In den achtziger Jahren lag die Zahl entsprechender behandlungsbedürftiger seelischer Störungen und Erkrankungen in der Bundesrepublik schon bei über 15 Millionen Fällen.⁴
- ca. 25% der bundesdeutschen Bevölkerung leiden nach neueren Untersuchungen unter neurotischen und psychosomatischen Störungen und gelten zumindest zeitweilig als psychosozial gestört und therapiebedürftig.⁵
- Der Wiener Selbstmordforscher RINGEL behauptet, daß besonders auch die *Schule* der Gegenwart durch Leistungsdruck, Konkurrenzdenken und emotionale Verarmung (statt dessen: Wissensvermittlung) nicht nur Neurosen, sondern sogar Selbstmordneigungen verursacht. Die ständige Unterdrückung emotionaler und kreativer Impulse, die den jungen Menschen abverlangt werde, sei gesundheitserzieherisch nicht vertretbar.⁶

Die alarmierenden Befunde ließen sich – v.a. im Bereich des Lernens an Schule und Hochschule – leicht vermehren. Es wäre von daher sicherlich wünschenswert, Unterrichtsformen wie die Suggestopädie bereits aufgrund ihres stressreduzierenden, gesundheitserzieherischen Wertes einzusetzen. Auch wenn man mit dem Einsatz der Suggestopädie keine überdurchschnittlichen Leistungssteigerungen verknüpfen möchte, sondern lediglich darauf bedacht wäre, wenigstens gleichwertige Leistungen zu erzielen – wäre es doch besser, einen Unterricht durchzuführen, der das psychische Wohlbefinden, das Selbstvertrauen, die Kreativität und die Ausgeglichenheit fördert,

² Vgl. BAUR 1987, SIRRINGHAUS 1988

³ Vgl. Bericht über die Lage der Psychiatrie in der BRD 1976.

⁴ Vgl. RÖSSLER/RIECHER/HÄFNER 1989

⁵ Vgl. TÖLLE 1985, BAUR, W. 1989, RÖSSLER/RIECHER/HÄFNER 1989

⁶ Vgl. auch JUNGBLUT (1975:171 f.), die dieselbe emotionale Verarmung selbst für den Literaturunterricht konstatiert.

als einen Unterricht, der Leistungsangst und Konkurrenzdenken befördert und dadurch Neurosen und aggressive Verhaltensweisen hervorbringt.

Damit ist eine Kernfrage für die Anwendbarkeit suggestopädischer und anderer gruppenleistungsorientierter pädagogischer Verfahren angesprochen, die keine *Leistungshierarchisierung*, sondern eine *Leistungsaktivierung* anstreben: Es geht um die Vereinbarkeit prosozialen Lernens mit der Organisationsform unseres Schul- und Ausbildungssystems, das Leistungsnoten für den einzelnen gibt und Konkurrenzdenken fördert.

Aufgrund dieser Sachzwänge in der Institution Schule ist es schwierig, die Frage zu beantworten, inwiefern die Suggestopädie in unsere schulischen Lern- und Organisationsformen integrierbar ist.⁷ – Umgekehrt läßt sich allerdings sagen, daß die Suggestopädie überall dort mit Erfolg eingesetzt werden kann, wo die allgemeinen Rahmenbedingungen prosoziale Verhaltensweisen anstelle konkurrierenden Existenzkampfes ermöglichen. Diese Möglichkeit besteht vor allen Dingen dort, wo *freiwillig* gelernt wird, also v.a. in der Erwachsenenbildung (wo sie ja auch hauptsächlich Anwendung findet).

Aber auch wenn günstige Rahmenbedingungen vorliegen, läßt sich suggestopädischer Fremdsprachenunterricht nicht ohne weitere Vorbereitung durchführen. Denn an einen suggestopädischen Fremdsprachenlehrer werden – das dürfte deutlich geworden sein – besondere Anforderungen gestellt. Er muß bereit sein, sich in besonderem Maße für den Unterricht einzusetzen und für diesen Unterricht Eigenschaften eines überdurchschnittlichen Fremdsprachenlehrers besitzen,⁸ d.h. er muß u.a.

- eine positive Haltung zu seinem Unterricht haben,
- selbständig Übungen entwickeln,
- plötzlich auftauchenden Schwierigkeiten im Lernprozeß mit einem großen Repertoire an methodischen „Tricks“ begegnen,
- den Unterricht variieren,
- abweichende Meinungen akzeptieren können,
- Stimmungen wahrnehmen und darauf angemessen reagieren,
- humorvoll sein,
- auf Belehrungen verzichten und ermutigen können,
- eigene Stimmungen und Antipathien kontrollieren,
- geduldig sein,

⁷ Relativ optimistisch in Bezug auf die Veränderbarkeit schulischer Realität sind SCHWERTDFEGER (1976:56 f.) und I. DIETRICH (1979)

⁸ Einen differenzierten Fragenkatalog stellt SCHWERTDFEGER (1976:59 ff.) auf. Vgl. auch die Diskussion dieser Fragen z.B. bei KRUMM 1973; DÖRING 1977; STEVICK 1976; G. DIETRICH 1972; RÜCKRIEM 1977; NEHM 1976.

- über eine gewisse schauspielerische Artistik in Bewegungen, Mimik, Gestik und Stimme verfügen,
- das gesamte Lektionsmaterial ständig präsent haben und die einzelnen Sprechakte mit den konkreten Rollenträgern und mit den nonverbalen Handlungen verbinden,
- die (Gruppen-)Aktivitäten so steuern, daß eine heitere, entspannte und spielerische Lernatmosphäre entsteht und erhalten bleibt.

Insbesondere der letzte Punkt verlangt nicht nur eine genaue Beobachtungsgabe für gruppendynamische Prozesse, um integrativ auf die Gruppe einzuwirken und sie in optimaler Kommunikationsbereitschaft zu halten, sondern auch pädagogisches Können bei der Fehlerkorrektur und bei der Übungsgestaltung. Das Einsetzen aller dieser Fähigkeiten erfordert somit eine Persönlichkeit, die in ihrem Verhalten selbstbewußt und frei ist, die Gesten und Bewegungen überzeugend ausführt und vorführt und die Lerner mitzieht, ohne Bedenken zu haben, sich lächerlich zu machen. – Die Funktion eines suggestopädischen Lehrers ist vielleicht am ehesten zu vergleichen mit derjenigen eines Theaterregisseurs, der die Schauspieler in ihre Rolle einweist und sie dazu bringt, ihre Rolle seinen Vorstellungen gemäß zu entwickeln.

Damit stellt sich auch die Frage, wie suggestopädische Fremdsprachenlehrer ausgebildet werden sollen. Es ist sicher, daß die Fähigkeiten, die von einem solchen Lehrer erlernt werden müssen, nur ausgebildet werden können, wenn die Lehrperson bereits in ihren Persönlichkeitsmerkmalen bestimmte Grundvoraussetzungen, wie hohe Flexibilität, Offenheit, Kontaktbereitschaft sowie ein gewisses Maß an Selbstbewußtsein und natürlicher Autorität⁹ mitbringt. Schwächen und mangelnde Erfahrung in einzelnen Bereichen können dann durch Ausbildung und Training beseitigt werden. Dabei sollten auch Verfahren angewendet werden, wie sie heute im Microteaching üblich sind.¹⁰

Aufgrund der Anforderungen, die an den Lehrer und an die Ausbildung zu stellen sind, wird sich die Suggestopädie nicht ohne weiteres als Alternative zu anderen Methoden der Fremdsprachenvermittlung durchsetzen können. Die Reaktion des Englischlehrers REIL (1983) auf einen Aufsatz von SCHWERDTFEGER (1983) über „alternative Methoden“ der Fremdsprachenvermittlung zeigt, daß z.T. erhebli-

⁹ Wir sind uns der Schwierigkeit, „natürliche Autorität“ zu begründen, bewußt. Ein fruchtbarer Ansatz findet sich u.E. bei FROMM (1979), der unterscheidet, ob eine Person aufgrund ihrer Funktion Autorität hat (weil sie faktisch Macht ausübt), oder ob sie eine Autorität ist (weil sie wegen ihres *Verhaltens* von anderen geachtet wird): „Autorität, die im Sein gründet, basiert nicht auf der Fähigkeit, bestimmte gesellschaftliche Funktionen zu erfüllen, sondern gleichermaßen auf der Persönlichkeit eines Menschen, der ein hohes Maß an Selbstverwirklichung und Integration erreicht hat. Ein solcher Mensch strahlt Autorität aus, ohne drohen, bestechen oder Befehle erteilen zu müssen.“ (FROMM 1979:46) Das Gegenteil, das Haben von Autorität, ohne eine sein zu müssen, ist dagegen an Titel und Ämter gebunden: „Solange er den Titel hat, nimmt man an, daß er auch über die Qualitäten verfügt, die ihm Kompetenz verleihen. Selbst wenn der Kaiser nackt ist, glaubt jeder, daß er schöne Kleider anhat.“ (FROMM 1979:47) In primitiven Gesellschaften beruht die Autorität auf Erfahrung, Weisheit, Großzügigkeit, Geschicklichkeit und Mut. Personen können dort ihre Autorität in dem Maße einbüßen, wie sie diese Persönlichkeitsmerkmale verlieren.

¹⁰ Vgl. z.B. NEHM 1976

che Widerstände überwunden werden müssen, wenn der Unterricht verändert werden soll.

REIL ist nach der Lektüre von SCHWERDTFEGERS Darstellung der alternativen Methoden von ihren „Unwert (...) überzeugt“. Er sieht sich durch diese Methoden

„belästigt, denn er glaubt sein Geschäft, das des Philologen im weitesten Sinne zu verstehen und möchte sich nicht gerne von Psychologen auf seinem ureigensten Gebiet dreinreden lassen. Er ist davon überzeugt, daß er im Schulalltag und am häuslichen Schreibtisch substantiellere, zentralere Aufgaben zu erfüllen hat, bei denen er sich einbringen kann, mit seiner ganzen Person, allerdings ohne Messianismus und ohne innovatorische Präntention.“ (REIL 1983:150)

Als Sprachlehrer lehnt es REIL ab, Funktionen zu übernehmen, „die sinnvollerweise den Psychologen und Soziologen vorbehalten bleiben sollten.“ Er fragt, „was die eigentliche Aufgabe des Sprachlehrers ist und ob der durchschnittliche Lehrer (...) nicht durch derartiges Dilettieren seine Möglichkeiten nicht nur nicht erhöht sondern in Frage stellt.“ (ebd.:152) REIL ruft seine Kollegen zum Widerstand auf, da die Welle der neuen Ansätze „zaghafte Versuche der Rückbesinnung auf alte Tugenden des Sprachenlernens“ (ebd.:150) zu zerstören drohe.

Besonders abweisend reagiert REIL auf das in alternativen Methoden geforderte emotionale Engagement des Lehrers, die Forderung nämlich, sich in die Lerngruppe zu integrieren, wobei SCHWERDTFEGER etwas pathetisch von einer „unauflöschlichen Beziehung von menschlicher Zusammengehörigkeit und emotionaler Gemeinsamkeit“ spricht. REIL sagt dazu, daß „man einigermaßen ekelfest sein (muß), um soviel Distanzlosigkeit zu ertragen“ (ebd.:152). Die Zurückweisung des Lehrers endet mit der Feststellung, es sei reine Zeitverschwendung, sich mit dem Unfug alternativer Methoden auseinanderzusetzen.

Eine solche Kritik muß sehr ernst genommen werden und sollte zum Nachdenken anregen; nicht etwa, weil wir sie für berechtigt hielten, sondern weil sie wesentliche und z.T. durchaus erwartbare Reaktionsmuster von Lehrern auf die „Herausforderung“ neuer Lehr- und Lernmethoden darstellt. Der Ton des Pädagogen zeigt es deutlich: Er fühlt sich bedroht und geht zum Gegenangriff über. Das Gefühl der Bedrohung beruht aber im Grunde auf Ängsten, denn „Angst bedeutet (...) eine subjektiv erlebte Bedrohung, Ungewißheit und Hilflosigkeit“ (WEIDENMANN 1978) eines Menschen gegenüber Anforderungen, denen er ausgesetzt ist oder denen ausgesetzt zu sein, er sich vorstellt.

WEIDENMANN (1978), der sich mit dem Phänomen der *Lehrerangst* beschäftigt hat, stellt fest, daß es vier Tätigkeitsbereiche sind, in denen spezifische Lehrerängste auftreten, nämlich in den Bereichen der Lehrerqualifikation, der Leitungsfunktion im Unterricht, der selektiven Beurteilung der Schüler und des sozioemotionalen Kontakts mit den Schülern.¹¹

Wenden wir uns zuerst dem Bereich der „Qualifikation“ zu. Es wäre ein Mißverständnis anzunehmen, die unterschwellig wirksam werdende Angst von Lehrern, ihre Überlegenheit als Experte zu verlieren, bezöge sich nur auf „alternative Methoden“.

¹¹ WEIDENMANN (1978:353 f.) nennt diese Bereiche Qualifikation, Integration, Selektion und Kontakt.

Sie war im Fremdsprachenunterricht deutlich zu beobachten, als in den siebziger Jahren audiovisuelle Methoden eingeführt wurden und von Lehrern verlangt wurde, im Unterricht technische Medien zu bedienen, und sie macht sich heute bei vielen Lehrern im Umgang mit Computern bemerkbar.

Der zweite Tätigkeitsbereich, in dem Lehrerangst manifest wird, ist da angesiedelt, wo Lehrer für „die Herstellung und Einhaltung des schulischen Systems von Verhaltensregeln“ (WEIDENMANN) verantwortlich sind. Dieses System von Regeln funktioniert in dem Maße, wie ein Lehrer die von Lehrerschaft, Eltern und Schülern selbst erwarteten pädagogischen Maßnahmen ergreift und seine Autorität als Lehrer mit Rückgriff auf die Autorität allgemein anerkannter schulischer Normen absichert. Zu solchen Normen gehört es beispielsweise, daß eine gewisse „Ordnung“ in der Klasse herrscht, ein gewisser Geräuschpegel nicht überschritten wird, die Schüler darauf warten, vom Lehrer zu Handlungen „aufgefordert“ zu werden, die in seine Stundenplanung hineinpassen (und nicht etwa für den Lehrer unvorhersehbar, von sich aus aktiv werden und so dem Lehrer die „Führung“ des Unterrichts entreißen) u. a. m.

Die „Ordnung“ dieses Bereichs wird durch das Ideengut und durch die Unterrichtsorganisation in alternativen Lernmethoden z.T. empfindlich gestört. Wie soll der Lehrer seine leitende – und häufig auch disziplinierende – Funktion wahrnehmen, wenn das Verhalten, das durch die neuen Lernformen entsteht, den Normen des traditionellen Unterrichts widerspricht?

Aus unserem Erfahrungsbereich möchten wir dazu einige Beispiele geben. In einem Fall hatte eine Lehrerin einer 7. Klasse angefangen, einen abwechslungsreichen und bewegungsintensiven Englischunterricht durchzuführen, bei dem es erheblich lauter zugeht als bei den Kollegen. Mehrfach erschien bei der Lehrerin daraufhin der Direktor unaufgefordert im Unterricht und fragte, ob sie in ihrem Unterricht „irgendwelche Schwierigkeiten“ habe. Schließlich forderte er sie ultimativ auf, in ihrem Unterricht für „Disziplin“ zu sorgen.

In einem anderen Fall beschwerte sich die Elternpflegschaft in einem Gymnasium darüber, daß die Kinder bei dem Lehrer „nichts lernten“, da er in seinem Unterricht „spiele“ und „Entspannungsübungen“ durchführe. Die Eltern vermißten es unter anderem auch, daß der Lehrer zu wenig schriftliche (!) Hausaufgaben stelle.

Im Englischunterricht einer anderen Schule waren es die Schüler, die den Lehrer, der mit suggestopädischen Lernformen arbeiten wollte, entmutigten und zur Aufgabe zwangen: Einige Leitfiguren der Klasse störten die Entspannungsphasen bewußt durch Clownereien. Sie ließen sich während der Entspannung vom Stuhl fallen, gähnten, nießten oder husteten laut, täuschten Entspannungsphantasien vor, belästigten Mitschüler, die sich zu entspannen versuchten, indem sie diese mit Bleistiftspitzen piesackten, u. a. m.

Die Beispiele zeigen, wie in der Institution Schule *alle* Beteiligten – Lehrer, Schüler und Elternschaft – den tradierten Vorstellungen folgen und aus diesen Vorstellungen Erwartungen ableiten. Wenn der Lehrer diesen Erwartungen nicht entspricht, kann die negative Reaktion deshalb auch von allen drei Gruppen ausgehen. Wer sich darauf einläßt, „anders“ zu handeln als dies in den Institutionen erwartet wird, kann die „Bedrohung“ deshalb sehr real erleben und sollte dies von vornherein einplanen, bzw. vorbeugende Maßnahmen ergreifen.

Ein weiterer Tätigkeitsbereich, in dem Lehrer sich bedroht fühlen können, umfaßt den Bereich des persönlichen „Kontakts“. ¹² Er spricht die emotionale Seite der Lehrer-Schüler-Beziehung an, in der nach der herrschenden Vorstellung eine bestimmte „Distanz“ eingehalten werden sollte. Die Bedrohung, die der Lehrer REIL empfindet, wenn man von ihm erwartet, diese Distanz zu verringern, äußert sich in einer stark emotionalen Reaktion. Er spricht von „Ekel“, wenn man ihm zumutet, auch auf die sozioemotionalen Bedürfnisse der Schüler einzugehen. Tatsächlich dürften die meisten Lehrer jenseits der Primarstufe dazu neigen, auf „Distanz“ zu halten, die Beziehung hierarchisch zu organisieren und „ihre Selbstdarstellung ausschließlich auf das Image als Qualifikationsexperten, Respektpersonen und Richter“ (WEIDENMANN ebd.:369) abzustellen. Trotzdem existiert nach WEIDENMANN „eine permanente Bedrohung durch die Schüler“, weil diese ständig signalisieren, daß sie auch die sozioemotionale Seite in die Interaktion einbeziehen möchten. Der Lehrer unterdrückt den latenten Wunsch nach Beliebtheit und Gruppenzugehörigkeit, um sicherzustellen, daß er eine „Respektperson“ bleibt. Die Ausklammerung und Vermeidung emotionaler schülerbezogener Kooperationsformen und die Reduktion der pädagogischen Kommunikation auf den „sachbezogenen Aspekt der Tätigkeit“ schließt dabei zwar den emotionalen Kontaktbereich und eine Befriedigung emotionaler Bedürfnisse aus, sie erspart dem Lehrer „aber auch Enttäuschung und Ärger“ (WEIDENMANN ebda: 369).

Es soll nun keineswegs der Eindruck erweckt werden, als seien die uneinsichtigen Lehrer daran schuld, daß nicht schon längst überall auf der Welt suggestopädisch unterrichtet wird, sondern wir wollten mit dem Gesagten darauf hinweisen, daß Widerstände gegen Neuerungen eine ganz normale, alltägliche und auch psychologisch begründbare Erscheinung sind. Fremdsprachenlehrer als Vertreter der Institution „Schule“ können durchaus auch Gründe dazu haben, Widerstand zu zeigen. Dieses bewahrende, „konservative“ Verhalten der Lehrer hat ja auch – sofern es sich nicht um eine *grundsätzliche* Weigerung handelt, sich mit neuen Ideen auseinanderzusetzen – seine positiven Seiten. Es käme dem konkreten Unterricht bestimmt nicht zugute, wenn Lehrer sofort auf jede Mode einschwenkten, ohne das Neue auf seinen Wahrheitsgehalt und seine realistischen Anwendungsmöglichkeiten hin zu befragen. Dabei sind auch die Zwänge, die institutionell vorgegeben sind, ein wichtiger und nicht zu vernachlässigender Aspekt: Lehrer können nicht die Institutionen den Methoden anpassen, sondern müssen die Methoden mit den institutionellen Gegebenheiten in Einklang bringen. Die zugegebenermaßen bestehende Schwerfälligkeit und der Konservatismus der Institutionen sollten aber nicht als *Ausrede* und *Rechtfertigung* dafür dienen, *untätig* zu bleiben und sich neuen Ideen zu verweigern. Es gibt inzwischen viele Beispiele dafür, daß Suggestopädie unter den verschiedensten institutionellen Bedingungen mit Erfolg durchgeführt werden kann. ¹³

Schließlich soll auch nicht vergessen werden, daß Veränderungen im Unterricht nicht einfach durch entsprechende *Anweisungen an die Schüler* erreicht werden können. Sondern der Lehrer muß sich Kenntnisse und Fähigkeiten, die für einen suggestopädischen Unterricht erforderlich sind, *selbst erarbeiten*. Die Veränderung des Unterrichts muß also *beim Lehrer* beginnen.

¹² Der von WEIDENMANN genannte Tätigkeitsbereich „Selektion“ spielt u. E. in der hier geführten Diskussion keine große Rolle.

¹³ Vgl. z.B. WAGNER 1986, SCHIFFLER 1988