

6. SUGGESTOPÄDIE IN DER PRAXIS: DIE PSYCHOPÄDISCHE VARIANTE DER SUGGESTOPÄDIE (PSYCHOPÄDIE)

Bei der Beschäftigung mit der Suggestopädie und ihren theoretischen Grundlagen fällt auf, daß Elemente der natürlichen Kommunikation, die wir in Kapitel 2 ausführlich behandelt haben, in den Präsentationsphasen praktisch fehlen. Der sprachliche Input erfolgt nur über Lesen, Hören und musikalisch-emotionale Anreicherung. Wir haben einleitend herausgearbeitet, daß Sprachwahrnehmung in der Kommunikation sehr stark mit nonverbalen Elementen wie Blickkontakt, Mimik, Gestik, Körperhaltung und Bewegungen sowie mit weiteren Faktoren der Situationswahrnehmung, der Fremdwahrnehmung und mit emotionalen Prozessen verknüpft ist. Diese wesentlichen Erwerbsfaktoren läßt die Suggestopädie (wie auch die meisten anderen Methoden der Fremdsprachenvermittlung) in der Sprachaufnahmephase unberücksichtigt.

Dies ist einer der wesentlichen Punkte, in denen sich die von uns entwickelte Psychopädie von der Suggestopädie LOZANOVs und von anderen Varianten der Suggestopädie unterscheidet:

Die Psychopädie integriert Elemente der natürlichen Face-to-Face-Kommunikation von Anfang an in den Lern- und Erwerbsprozeß, um dadurch einerseits den anthropogenen Voraussetzungen des Spracherwerbs zu entsprechen und andererseits von vornherein ein Maximum an *Aktivität* in den Unterricht hineinzutragen.¹ Dadurch soll es gelingen, bei den Lernern ein Höchstmaß an innerer und äußerer Beteiligung zu erreichen.²

6.1. Vorbemerkung

Die Psychopädie besteht aus vier deutlich voneinander unterscheidbaren *Präsentationsphasen*, die höchstens ein Drittel der Unterrichtszeit einnehmen sollen, und den darauf folgenden *Aktivierungsphasen*. Durch die bewußte Aktivierung vielfältiger Wahrnehmungskanäle in den Präsentationsphasen wird eine intensive Speicherung und Verankerung der neuen sprachlichen Information ermöglicht. Dies begünstigt einerseits das Einführen relativ umfangreicher Texte gleich von Beginn an, andererseits ist diese intensive Speicherung auch Voraussetzung für die Überführung des dargebotenen Materials in produktive Fertigkeiten in den folgenden Aktivierungsphasen.

¹ Lediglich in der Moskauer Variante von KITAJGORODSKAJA wird darauf geachtet, daß die Präsentation nicht rein verbal erfolgt, sondern auch mit nonverbalen Elementen der Face-to-face-Kommunikation ausgestattet wird. Dem wissenschaftlichen Meinungsaustausch mit den sowjetischen Kollegen verdanken wir auch wesentliche Anregungen für unsere methodische Ausgestaltung der Phasen.

² Die Psychopädie drückt dementsprechend in ihrer Namensgebung aus, daß es sich um eine **Pädagogik** handelt, die die **psychischen** Kräfte aktiviert.

6.2. 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 „Superlearning-Techniken“ gehört haben und dadurch entweder mit Vorurteilen belastet sind oder falsche Erwartungen mit der Methode verknüpfen.

In dieser Vorbereitungsphase sollen die Lerner zu den Verhaltensformen, mit denen in den Phasen der Psychopädie gearbeitet wird, eine möglichst offene Einstellung gewinnen. Denn kritisch-rational begründete Vorurteile mobilisieren sonst leicht selektive Wahrnehmungsmechanismen, die nach Bestätigung suchen („Ich habe es doch gleich gesagt“ – „Für mich ist das bestimmt nicht geeignet“) und das Lernen objektiv behindern.

Daß Vertrauen in eine Sache oder eine Person eine positive Voraussetzung für Kommunikations- und Lernprozesse ist und in pädagogischer Kommunikation entsprechende Bedeutung hat, haben wir an anderer Stelle bereits erörtert (vgl. Kap. 3.5.).

Um den Entspannungseffekt der musikalischen Entspannungsphase zu gewährleisten, sollte in der Vorbereitungsphase auch eine Einführung in die gewählte Entspannungstechnik stattfinden. Der Erfahrung nach ist auch der Begründungszusammenhang wichtig, in dem Entspannung und Musik als potentiell lernfördernde Elemente auftreten, denn das Erlernen der Entspannung hat ja für das Erlernen einer Fremdsprache nur instrumentellen Wert. Die Lerner erkennen aus diesen Erklärungen, daß sie als lernende Individuen ernst genommen werden und die Aktivitäten, zu denen sie angehalten werden, lernpsychologisch gesehen einen Sinn haben. Manche Lerner haben auch Angst, als „Versuchskaninchen“ für methodische Experimente mißbraucht zu werden, so daß eine Information über Ziele, Inhalte und Methoden auch solche Bedenken zerstreuen kann.

6.3. Die Präsentationsphasen

6.3.1. Die Einführungsphase

Die erste Präsentation des Materials in der Einführungsphase soll das Interesse des Lerners auf den Text und die dargebotenen sprachlichen Situationen lenken, um ihm eine *globale* Vorstellung von den Textinhalten zu vermitteln. Der *Lehrer* steht in dieser Phase im Mittelpunkt. Er stellt den neuen Text vor, indem er die Texthandlung nonverbal in vielfältiger Weise begleitet. Der Text wird dabei in überschaubaren Syntagmen zielsprachlich und anschließend beiläufig in der Übersetzung dargeboten. Der Lehrer bezieht die Teilnehmer durch Zuwendung (Bewegungen, Gestik, Blickkontakte, Mimik, körperliche Zuwendung) in das Geschehen mit ein. Die Teilnehmer bleiben aber in dieser Phase noch rezeptiv.

Die Zuwendung und das persönliche Interesse der Lerner am Text wird in der ersten Lektion auch dadurch besonders gefördert, daß an die Kursteilnehmer neue „Identi-

täten“ vergeben werden: Alle Teilnehmer erhalten in der fremden Sprache einen Namen, einen Beruf und einen Wohnort. Dabei werden phonetische und orthographische Besonderheiten der Fremdsprache, die besonders auch aus sprachkontrastiver Sicht von Bedeutung sind, möglichst bereits mit diesen Identitätsmerkmalen verbunden. - Von den weiteren Implikationen dieser Rollenzuweisung wird im folgenden in den einzelnen Phasen noch zu sprechen sein.

Kinesik, Gestik und Mimik des Lehrers dienen *nicht* der Semantisierung des Textes – er wird ja 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 unterstützen.

So wird der Lehrer z.B. eine Phrase wie „Ich hasse es, zu spät zu kommen!“ folgendermaßen begleiten können: mit einem unwilligen Gesichtsausdruck, mit expressiver, gehobener Stimme, mit einem Schritt vorwärts, wobei der Fuß im Takt des „hasse“ auf den Boden tritt und (im zweiten Teil des Satzes) mit einem Heben des linken Unterarms (Geste des Auf-die-Uhr-Schauens), wobei die Faust geballt ist (Ausdruck des Zorns) und der rechte Arm im Rhythmus der Satzbetonungen mitbewegt wird. – Daß diese gestischen Elemente nicht der Semantisierung im Sinne einer eindeutigen Bedeutungsvermittlung dienen können, wird verständlich, wenn man sich klar macht, daß dieselben nonverbalen Handlungen auch andere Aussagen begleiten könnten. (Z.B.: „Wie lange soll ich denn noch hier warten!“ oder „Zum Teufel, die Uhr steht schon wieder!“ u.a.m.)

Es geht also um die assoziative, lebendige Ausstattung des Textes mit Elementen, die in der Face-to-Face-Kommunikation wirksam sind, wie das bereits in Kapitel 2.4. ausgeführt wurde. Die vom Lehrer gewählte Handlungsbegleitung dient in der Reproduktionsphase als Modell, das den Lernern das Behalten und den Wiederabruf des Textes erleichtert.

Die Verbesserung der Einprägung beruht auf den Faktoren, die bei der Behandlung der Gestik ausgeführt wurden. Die Einführungsphase intensiviert dabei zunächst die *Fremdwahrnehmung*. In den o.a. empirischen Untersuchungen von BAUR/GRZYBEK (1984b; 1985a) zeigte sich ja, daß diese lebendige Art der Textpräsentation bereits einen positiven Effekt auf die Behaltensleistung ausübt.

Der Lehrer muß sich auf die Phase der Texteinführung sehr gründlich vorbereiten, um den Text so zu gestalten, daß die verschiedenen Wahrnehmungskanäle intensiv angesprochen werden. Da die verwendeten verbalen und nonverbalen Elemente in der Reproduktionsphase wieder aufgenommen werden, muß die verwendete Gestik gezielt und präzise ausgewählt werden.

6.3.2. Die Reproduktionsphase

In der Reproduktionsphase stellen die Lerner den Text gemeinsam mit dem Lehrer unter seiner Anleitung dar. Dabei spricht der Lehrer in der Regel zunächst das phonetische und artikulatorische Modell vor, das dann in begleitende parasprachliche

und nonverbale Elemente „eingekleidet“ wird. Wie bereits ausgeführt wurde, sind diese nonverbalen Elemente 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 zum Sprechen, 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, die in dieser Phase hinzukommt, werden neben verbalen und visuellen auch kinesische und haptische Wahrnehmungen gespeichert.

Die Reproduktionsphase ist eine für den Verlauf und das Gelingen des psychopädischen Unterrichts entscheidende Phase. Sie ist gleichzeitig auch die zeitaufwendigste Einheit der Präsentationsphasen; für sie sollte ca. die Hälfte der für die Präsentation insgesamt zur Verfügung stehenden Zeit verplant werden.

Nicht nur wegen ihrer möglichen zeitlichen Ausdehnung stellt diese Phase an den *Lehrer* hohe Anforderungen. Denn der *Lehrer* muß in dieser Phase viele Dinge gleichzeitig beachten; 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. Gelegenheit dazu geben, gestaltend und kreativ mitzuwirken,
- gruppendynamische Prozesse beobachten und die Gruppenbildung interaktiv beeinflussen, indem er u.a. verhindert, daß sich feste Untergruppen und Kleingruppen bilden.

Um eine solche Beweglichkeit der Lerngruppe zu erreichen, muß der *Lehrer* bereits in der Reproduktionsphase zu Interaktionsformen greifen, welche die Lerner häufig miteinander in Kontakt bringen.

Da der erste Lektionstext Begrüßungsformeln enthält, können sich die Teilnehmer z.B. begrüßen, indem sie explizit dazu aufgefordert werden, daß jeder jeden begrüßen muß. Die wechselnden Kommunikationspartner und die Bewegung im Raum garantieren dabei eine Natürlichkeit der Reproduktion bei einem hohen Trainingseffekt, der durch die Wiederholung gegeben ist. Auf diese Weise werden die interpersonellen Barrieren zwischen den Kursteilnehmern schnell abgebaut:

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. Voraussetzung für seine solche Intensivierung der Interaktion und der Bewegung im Handlungsraume ist, daß die Lerner sich auch ohne Behinderung frei bewegen können. Es hat sich zu diesem Zweck als das Günstigste erwiesen, wenn die Lerner im Kreis *stehen*. Die Lerner sollen in der Reproduktionsphase

- mit dem Text so vertraut werden, daß ihnen Textteile, die in späteren Übungsphasen aufgenommen werden, bekannt erscheinen,
- ihre Sprechanxiety verlieren und die Erfahrung machen, daß es Spaß macht, in der fremden Sprache bzw. mit diesem Text zu agieren,
- ihre spielerisch-kreative Phantasie entfalten können,
- durch die Hereinnahme körperlicher Aktivitäten in den Sprachaneignungsprozeß eine passive Haltung überwinden.

Körperliche Aktivierung meint die systematische Integration nonverbaler Elemente, wie das oben bereits dargestellt wurde. Sie schafft eine Vielfalt von positiven Effekten, von denen an dieser Stelle einige noch einmal besonders hervorgehoben werden sollen:

- die Möglichkeit, das Sprechtraining ohne zeitliche Verzögerung aufzunehmen, (im Gegensatz z.B. zum Total Physical Response),
- die Möglichkeit, Selbstbeobachtung und reserviertes Verhalten der Gruppenmitglieder zugunsten integrativer und kommunikativer Verhaltensmuster abzubauen,
- die Möglichkeit, intensiv und mit viel Material zu arbeiten, ohne daß Ermüdungserscheinungen auftreten, die sich sonst bei einseitiger kognitiver Aktivierung und der Vernachlässigung psychophysischer Bedürfnisse zwangsläufig einstellen (vgl. auch die Schilderung der Erfahrungen mit psychopädischem Unterricht am Ende dieser Darstellung).

Diese Möglichkeiten werden unterstützt durch die Rollenvergabe, d.h. jeder Kursteilnehmer erhält für die Dauer des Kurses eine fiktive Identität (Name, Adresse, Herkunftsland, Nationalität, Beruf). Die *Rollenvergabe* und die aktive *Rollenaufnahme* in der Reproduktionsphase sind ein spielerisches Geschehen, auf das sich die Lerner gerne einlassen. Dadurch, daß neue, an konkrete Personen gebundene Informationen mitgeteilt werden, ist das natürliche Interesse der Lerner auf die Inhalte dieser Rollen gerichtet. Die Informationen sind aber auch für kommunikatives Handeln im Klassenraum relevant:³

- Um mit den Personen, die diese Rollen bekleiden, kommunizieren zu können, muß ich als Kursteilnehmer *wirklich* versuchen, mir Daten von diesen Personen einzuprägen (Wie hieß sie noch? Wo kam sie her? usw.).

Die Schaffung fiktiv-konkreter Rollen – fiktiv wegen der fiktiven Attributionen, konkret, weil es sich ja um konkrete Personen (Kursteilnehmer) handelt – schafft einerseits die Möglichkeit der *Identifikation* und andererseits die der *Distanzierung*: Die Identifikation erlaubt es dem Lerner, sich von dem Ballast seiner realen Existenz und der Notwendigkeit, „sich selbst“ auszudrücken und statusgemäß darzustellen, zu befreien, er schlüpft dazu in die Rolle. Die Distanzierung erfolgt über das Bewußtsein, das die Dinge, die „ich“ tue, in einem spielerisch-fiktiven Handlungsraum ange-

³ Vgl. auch KRASHEN (1982:66), der darauf hinweist, daß der Input für die Kursteilnehmer möglichst „relevant“ sein soll. Die Rollenvergabe ist ein Mittel, diese Relevanz zu Beginn herzustellen. – Kommunikative Übungen, die an die Rollenvergabe anknüpfen, stellen wir exemplarisch dar in den Beispielen zur Aktivierungsphase in Kapitel 6.4.2.

siedelt sind, der sanktionsfrei ist, so daß diese Dinge mit dem „realen“ Ich nichts zu tun haben.

Die Möglichkeit, diese beiden Ebenen nach Belieben auszuspielen und auszutauschen, besteht in der Psychopädie (und auch in der Suggestopädie, wo dieses Prinzip auch verwendet wird) in besonderem Maße, weil die Identitäten für die Dauer des *gesamten Kurses* vergeben werden. Dadurch werden die Lerner dazu angeregt, ihre kreative Phantasie in den Rollen zu entfalten, ohne darauf verzichten zu müssen, Elemente ihrer realen Existenz – sofern sie es wollen (!) in die Rolle einzubringen.

6.3.3. Die analytische Phase

Aufgrund ihrer Lerngewohnheiten ist es für die Lerner meist ungewöhnlich, den Text erst in dieser Phase schriftlich zu Gesicht zu bekommen und sie verlangen nicht selten, den Text *zuerst* in schriftlicher Form „sehen“ zu wollen. Sie sind daran gewöhnt, vom Schriftbild auszugehen, und halten dies für den „richtigeren“ Weg, obwohl die auf diese Weise erzielten Lernerergebnisse von ihnen selbst sehr häufig als unbefriedigend eingeschätzt werden. Wenn jedoch kommunikative Strategien gefördert werden sollen und wenn der analytisch-kognitive Zugang zur Sprache als *komplementäre* Strategie entwickelt werden soll, die – wie eingangs ausgeführt wurde – den kommunikativen Zugang zur Sprache nicht behindern darf, sollten die Präsentationsphasen möglichst in der dargestellten Reihenfolge und ihrer Struktur gewahrt bleiben. Sie entspricht auch psychologisch gesehen der natürlichen Wahrnehmungsstruktur:

1. Orientierung in der Gesamtsituation
2. Globales Verstehen der Situation
3. Logisch-analytische Bearbeitung der einzelnen Elemente.⁴

Während die beiden ersten Präsentationsphasen der Psychopädie auf ursprüngliche Formen der Wahrnehmung, des Spracherwerbs und der Kommunikation zurückgreifen, können in der analytischen Phase die durch Schulbildung erworbenen analytisch-kognitiven Fähigkeiten der Lerner aktiviert werden. Dies sind in dieser Phase u.a.

- das Lesen des Textes
- das Erkennen von Wort- und Silbengrenzen
- das Vergleichen von muttersprachlichen und zielsprachlichen Strukturen
- das Vergleichen von Lautgestalt und Schriftbild usw.

Dadurch soll der bereits motorisch, auditiv und in der bildlichen Vorstellung gespeicherte Text einer individuellen sprachlichen Analyse unterzogen werden können. Man kann diese sprachliche Analyse deshalb als *individuell* bezeichnen, weil sich bei

⁴ Sowohl der Ansatz von HÖRMANN (1976) als auch der von WYGOTSKI (1964) legen eine solche Abfolge, nämlich das Dominieren der *Suche nach Sinn* über analytische Prozesse nahe. – Die Wichtigkeit eines solchen Ansatzes für den *Fremdsprachenunterricht* arbeiten HÜLLEN/JUNG (1979:76f) unter Bezug auf HÖRMANN heraus. – BAUR/GRZYBEK (1984a) interpretieren diese „Wahrnehmungsstrategie“ auf der Grundlage der funktionalen Asymmetrie des Gehirns.

Befragungen der Lerner gezeigt hat, daß von den einzelnen Lernern sehr unterschiedliche Erscheinungen beobachtet und analysiert werden.

In der analytischen Phase liest der *Lehrer* den Text vor, indem er beim Vorlesen der einzelnen Sätze oder Satzsegmente Stimme, Sprachmelodie und Sprachrhythmus ausdrucksvoll an eine begleitende Musik anpaßt. Dies sollte *nicht mechanisch* nach dem Schema des „intonatorischen Lesens“ erfolgen. Denn das Lesen sollte so weit wie möglich an die Sinn- und Intonationsstrukturen des zielsprachlichen Textes angepaßt werden. Es sollte aber ein großes, durchaus übertriebenes Maß an Ausdruckskraft in die Rezitation der einzelnen Textsegmente gelegt werden.⁵

Die Übersetzung des Textes liegt den Lernern im Textheft vor, sie wird nicht mitverlesen. Es muß darauf geachtet werden, daß die Pausen zwischen den einzelnen verlesenen Textsegmenten den Lernern für den analytischen Vergleich genügend Raum lassen.

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

6.3.4. Die assoziative Phase

Die assoziative Phase entspricht der musikalischen Entspannungsphase in anderen Varianten der Suggestopädie. Sie wird häufig eingeleitet durch gymnastische Lockerungsübungen, die von imaginativ-situativen Vorstellungen begleitet werden (z.B. wir befinden uns.../Ort/und... .../Handlung/). Dabei können zielsprachliche Wörter spielerisch-expressiv wiederaufgenommen und in die gymnastischen Übungen integriert werden. – Die Lockerung ist ein Gegenpol zu der konzentrativ-intellektuellen und physisch unbeweglichen Tätigkeit der analytischen Phase. Es folgt dann die methodische Entspannung unter den Anweisungen des Lehrers (6-8 Min.); nach einer kurzen Pause, in der die Lerner entspannt verharren und in der beruhigende Musik erklingt, beginnt der Lehrer den Text auf natürliche Weise ausschließlich zielsprachlich zu verlesen. Der Text soll nicht dominieren und die Lerner sollen dem Text auch nicht ihre bewußte Aufmerksamkeit zuwenden. Durch den entspannten Zustand und die Musik soll eine weitere, zusätzliche und andersartige Wahrnehmung des Textes erfolgen, als es in den bisherigen Präsentationsphasen der Fall war. – Es ist bekannt, daß auch in nichtkonzentrativen Zuständen beiläufig wahrgenommene Informationen gespeichert werden können. So erinnert man sich manchmal an Gesprächsteile, Texte oder Melodien, die man kurz vor dem Einschlafen gehört und denen man keine bewußte Aufmerksamkeit geschenkt hat.

Durch Entspannung und Musik erfolgt eine weitere, unterschwellige oder periphere Wahrnehmung des Textes – eine Wahrnehmung, die durchaus Entsprechungen in natürlichen Wahrnehmungs- und Erwerbsmechanismen von Sprache hat. Dabei wird der Text einerseits assoziativ in die durch die Musik evozierten Vorstellungen und

⁵ Dabei kann man die Ausdruckskraft der Stimme an den drei Ausdrucksstufen des „intonatorischen Lesens“ üben: 1. mittlere Lautstärke/normale Stimme, 2. laute Stimme/Befehlston/rufend, 3. leise Stimme/einschmeichelnd/flüsternd.

Gedanken integriert, während andererseits auch der Text selbst aus den vorhergegangenen Phasen in Verbindung mit dem Gesehenen und handlungsmäßig Ausgeführten unwillkürliche Assoziationen hervorbringt. Psychophysisch ist diese Phase eine Phase der Ruhe und Erholung, vom Lerneffekt her ist sie eine assoziative Verstärkung und Konsolidierung.

6.4. Die Aktivierungsphasen

6.4.1. Zur Entwicklung spontanen Sprechens

Zwischen den Präsentationsphasen, die zur Sprachaufnahme *zusammenhängend* dargeboten werden sollen, und der ersten Aktivierung des Gelernten sollte eine Nacht vergehen. Die vielfältigen, mehrkanalig aufgenommenen Informationen, die darüber hinaus in einer *massierten* Form auftreten, bedürfen einer Ruhepause, um ihre förderliche, sich gegenseitig assoziativ stützende Wirkung voll entfalten zu können.

Trotz eines hohen unmittelbaren Behaltenseffektes scheint es auch Reaktionsinterferenzen⁶ und (subjektiv oft nicht empfundene, aber objektiv sicherlich nachweisbare) Ermüdungserscheinungen zu geben, die dazu führen, daß die Behaltensleistung für psychopädisch erlerntes Material *nach* einem Zeitraum von 16 Stunden und länger (bis zu einer Woche) in der Regel *besser* ist als *unmittelbar* nach den Präsentationen.⁷ Dies ist für die Gedächtnispsychologie, deren größtes Problem in gesteuerten Erwerbsformen ja gerade der enorme Abfall der Behaltensleistung ist, ein atypisches und höchst interessantes Ergebnis!⁸ Die bisher vorliegenden Erfahrungen scheinen also darauf hinzuweisen, daß während des Schlafes eine assoziative Festigung der aufgenommenen massierten Information stattfindet.

Die Übungsphasen bezeichnen wir als *Aktivierungsphasen*, um bereits terminologisch die Vorstellung vom aktiven Charakter jeder Übung von Fertigkeiten zu betonen. Durchgängiges Prinzip der Übungen ist die Interaktion zwischen den Teilnehmern, die bereits in den Inputphasen grundgelegt wurde.

Wenn auch einzelne Fertigkeitsbereiche mit unterschiedlicher Intensität trainiert werden können, so ist es doch das oberste Ziel der Psychopädie, die Fähigkeit zu spontanem Sprechen auszubilden. Daß dabei gleichzeitig auch die Fertigkeitsbereiche *Hörverstehen* und *Lesen* mitentwickelt werden, liegt aufgrund der Strukturierung des

⁶ Zu dem Prozeß massierten Lernens vgl. FOPPA (1965:148f), zur Reaktionsinterferenz ebd. 275f.

⁷ Nach einem Monat scheint die Vergessenskurve nach unseren bisherigen Daten immer noch auf *demselben* Niveau zu liegen wie unmittelbar nach der Präsentation. Auch dies sind gedächtnispsychologisch interessante Beobachtungen. – Unsere Werte sind aber, was die *Lernmenge* angeht, nicht als außergewöhnlich anzusehen. Vgl. auch Kapitel 5.4.

⁸ Vgl. BAUR 1982 a; BAUR/GRZYBEK 1984b; 1985a

⁹ Vgl. auch das in Kap. 5.3. dargestellte großangelegte vergleichende Experiment von KITAJGORODSKAJA/MAJOROVA (1977), in dem sich herausstellte, daß die suggestopädischen Gruppen in einem sechswöchigen Intensivkurs das Doppelte an Material verarbeitet hatten (2000 lexikalische Einheiten und die dazugehörige Grammatik) und den traditionellen Gruppen in allen Fertigkeitsbereichen (außer der Rechtschreibung, die nicht ausgeübt worden war) überlegen war.

Input in der Psychopädie (großer Umfang, analytische Phase) auf der Hand.⁹ Darüber hinaus können auch schriftliche Übungsformen in die kommunikativen Handlungsstrukturen integriert werden und so die *Schreibfertigkeit* fördern und entwickeln. Im Unterschied zu den anderen drei Fertigkeitsbereichen wird das Schreiben aber nicht automatisch über den Input und die mündlichen Übungen gefördert.

Um zur spontanen Sprechfähigkeit hinzuführen, werden in der kommunikativen Fremdsprachendidaktik vor allem (Rollen-)Spiele empfohlen. Diese halten *potentiell* viele der Elemente und Effekte bereit, die wir in Zusammenhang mit der Funktion von Gestik und Mimik in Kapitel 2.4. dargestellt haben. Die ersten beiden Präsentationsphasen der Psychopädie überbrücken die von uns kritisierte Kluft zwischen einem Input, der in anderen Varianten der Suggestopädie nur verbal-rezeptiv dargeboten wird, und ermöglichen von Anfang an ungezwungene Rollenspiele. Dies resultiert daraus, daß sowohl die Spielfähigkeit als auch die spontane Kommunikation durch die Aktivitäten in der Reproduktionsphase gefördert werden. Die Diskrepanz zwischen Aneignungssituation und Verfügungssituation kann dadurch überwunden werden.

Da Elemente natürlichen Handelns und interpersoneller Kommunikation in der Psychopädie bereits Elemente des Input sind, erfolgt ein natürlicher Transfer aus dem Input in die Übungsphasen und in die Anwendung. Die Lerner brauchen nicht zu Rollenspielen und Interaktion aufgefordert zu werden, sondern haben bereits von sich aus den Antrieb, ja sogar das Bedürfnis, die Übungsphasen in spielerischer Interaktion mitzugestalten. Sie werden von sich aus aktiv und „improvisieren“ Gesprächssituationen. Die Übungsvorschläge müssen dabei so strukturiert sein, daß das Handlungsmodell für den Lerner in allen seinen Bestandteilen durchschaubar ist.

Zur Modellierung gehören deshalb

- das Modell der Kommunikationssituation und der darin enthaltenen kommunikativen Handlungen und
- das Modell der die kommunikativen Handlungen bedienenden sprachlichen Strukturen.

Diese Modellierung ist auch als Hierarchie zu verstehen, d.h. auch in den Übungen muß die Dominanz der Sinnstruktur über die Sprachstruktur gewährleistet bleiben, wenn die kommunikativen Lernziele erreicht werden sollen.

Zur grammatischen Modellbildung gehört auch die *Bewußtmachung von Regeln*. Ihr Ort ist damit vor den jeweiligen Übungen, die mit entsprechenden grammatischen Phänomenen operieren. Für die Vorgehensweisen beim Erarbeiten der grammatischen Strukturen kann es dabei keine festen Schemata geben – sie sind jeweils an die konkrete Lernsituation mit ihren verschiedenen Anforderungen anzupassen. Da jedoch über die kommunikative Darbietung des Input zunächst intuitiv-induktive Strategien der Regelfindung begünstigt werden, ist der Prozeß der Bewußtmachung und expliziten Regelvermittlung unabhängig von der konkreten Vorgehensweise grundsätzlich als induktiv-deduktiver Vorgang anzusehen.

Es würde an dieser Stelle zu weit führen, den Aufbau des Übungssystems im einzelnen zu erläutern, da Übungen sich auf ein konkretes Kursmaterial beziehen müssen.

Wir wollen uns deshalb auf einige generelle Bemerkungen und kleinere Übungsspiele aus der Anfangsphase beschränken.¹⁰

Wesentliche Unterschiede der psychopädischen Übungsphasen liegen im Vergleich mit anderen kommunikativen Methoden darin

- daß durchgängig ein spielerischer Charakter gewahrt bleibt, der durch den „Identitätswechsel“ begünstigt wird,
- daß es nicht nur im „Lehrbuch“ stattfindenden Übungen gibt, sondern alle Übungen auf kommunikative Interaktionen zwischen den Teilnehmern gerichtet sind,
- daß durch die systematische Arbeit mit flexiblen Kleingruppen ein hohes Maß an Beteiligung und an Sprechtraining erreicht wird.¹¹

6.4.2. Beispiele aus der Aktivierungsphase

Wenden wir uns nun einigen einfachen konkreten Übungs(bei)spielen in der Anfangsphase zu. Wir haben in Kapitel 4.2.3.2. bereits auf die sozialpsychologischen Auswirkungen des Rollenwechsels durch die Vergabe „fremdsprachlicher“ Identitäten aufmerksam gemacht. Neben diesen sozialpsychologischen Gründen gibt es auch ganz handfeste sprachdidaktische Vorteile, die mit dem Namenswechsel verknüpft sind:

In Namen und Herkunftsorten lassen sich wichtige phonetische und orthographische Eigenschaften und Besonderheiten der jeweiligen Fremdsprache aufzeigen. So kann man für das Deutsche z.B. die phonologisch relevante Opposition von langen offenen und kurzen geschlossenen Vokalen in die biographischen Daten integrieren:

Jürgen Kühn aus Uerdingen

Beruf: Physiker

Bodo Bollmann aus Konstanz am Bodensee

Beruf: Bootsmann

Ilse Biehler aus Wien

Beruf: Internistin

usw.

Der Gebrauch der fremdsprachlichen Namen, mit denen sich die Kursteilnehmer ansprechen, hat auch die Funktion, daß bei Äußerungen in der Fremdsprache die Einstellung der Artikulation auf die fremdsprachliche Phonetik nicht durch Rückfälle

¹⁰ Wir bereiten Handbücher für verschiedene Sprachen vor, in denen die situativen Interaktionselemente mit bestimmten Lehrwerken kompatibel sind. Als erstes soll ein solches Handbuch für den Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ vorgelegt werden, das mit dem Lehrwerk „Deutsch aktiv Neu“ verbunden werden kann.

¹¹ Zur Arbeit mit Kleingruppen und zu den dadurch erzielten Effekten und Möglichkeiten ist immer noch die Arbeit von SCHWERTFEGGER (1977) grundlegend. Weitere Aspekte, die nicht allein die Gruppenarbeit, sondern auch den Einsatz von Lernspielen und verschiedenen Interaktionsformen betreffen, besprechen z.B. KLEPPIN (1980), KLIPPEL (1980), SCHIFFLER (1980).

in die muttersprachliche Artikulation gestört wird. Letzteres ist notwendigerweise der Fall, wenn man Namen der Muttersprache in der Fremdsprache verwendet, ohne sie in lächerlicher Weise an die zielsprachliche Phonetik anzupassen:

“Glad to see you again, Mr. *Grünkohl*.”

“Call me *Rupprecht* for short.” usw.

Durch die Verteilung der fiktiven Herkunftsorte auf die gesamte Bundesrepublik (oder – sofern man will – auf den gesamten deutschsprachigen Raum) in einem Deutschkurs ist auch ein landeskundliches Element integriert, das die geographischen Vorstellungen der Lerner präzisieren hilft und im Laufe eines Kurses eine Fülle von Anknüpfungspunkten für Übungen bereitstellt (die Lerner wollen wissen/zeigen, wo „sie herkommen“ usw.).¹²

Wie wir bereits oben betonten, hat die Vergabe der Identitäten zu Beginn des Kurses einen wichtigen kommunikativen Effekt: Das Interesse der Lerner ist darauf gerichtet, sich die Namen, den Herkunftsort und den Beruf der einzelnen Kursteilnehmer tatsächlich einzuprägen, da sie feststellen, daß deren Kenntnis für die Interaktion und Kommunikation (in den Übungen) unmittelbare Bedeutung hat. Da man nicht erwarten kann, daß die Kursteilnehmer sich sofort alle Namen der anderen Mitlerner merken können, empfiehlt es sich, *Namensschilder* auszugeben; denn es soll ja in den Übungsphasen nicht lange nachgedacht werden, wie die Kursteilnehmer „heißen“, sondern durch häufiges Aussprechen der Namen die Gewöhnung an die Phonetik der Fremdsprache erreicht werden.¹³ Die Übungsphasen des ersten Aktivierungstages könnten z.B. folgendermaßen beginnen: Der Lehrer (L) verteilt die Namensschilder an die Kursteilnehmer (KT) und fragt dabei :

L: Wer ist Peter Köhler?

Die Frage kann ggf. gleich, ggf. nach einigen Durchläufen von den KThn im *Chor* wiederholt werden, wobei das *fragende Herumschauen* mit einer *Rhythmisierung* verbunden wird: Blick nach rechts und nach links mit fragendem *Heben und Senken der Arme und der Schultern*. Dabei sollten die Lerner dazu aufgefordert werden, bei der Frage auch *Blickkontakt* mit dem jeweiligen rechten und linken Nachbarn aufzunehmen und eine *fragend-ratlose Miene* zu machen. – Danach meldet sich der „Gesuchte“:

KT: – Ich bin Peter Köhler. (*Hebt den Arm hoch, schaut in die Runde*)

Die ganze Gruppe begrüßt den KT nun lautstark, wobei der Lehrer (oder ein KT) den Phrasenrhythmus „dirigiert“:

– Guten Tag, Herr Köhler!

¹² Für die Effizienz eines solchen Vorgehens erlebten wir ein eindrucksvolles Beispiel, als Studenten, die vier Tage auf psychopädische Art Russisch gelernt hatten, mehr Städte und Republiken der UdSSR kannten und präzisere geographische Vorstellungen von der UdSSR hatten als Studienanfänger der Russistik mit Abiturkenntnissen im Fach Russisch.

¹³ Bei der oben genannten Übung müssen diese Namensschilder natürlich entfernt werden.

Die KT *schauen* „Herrn Köhler“ dabei freundlich an und *nicken* ihm zu. Wenn die Konstruktionen nach einigen Durchläufen gefestigt ist, können Variationen eingeführt werden:

L: – Wo ist Siegrid Klingner?

mehrere KT: – Wie bitte?

L zusammen mit anderen KT: – Wo ist Siegrid Klingner?

KT: – Hier! Ich bin Siegrid Klingner.

Später können auch *Nachfragen* geübt werden, wobei sich die Nachfrage zunächst an den Lehrer und dann an den/die Nachbarn richten sollte:

– Wie bitte, wie heißt sie? (Wie ist ihr Name?)

Danach kann die Nachfrage auch direkt an den/die Gesuchte(n) gerichtet werden:

– Wie bitte, wie heißen Sie (Wie ist Ihr Name?)

Die Modellbildung erfolgt in der Regel so, daß zunächst der Lehrer mitbeteiligt ist, dann einzelne KT das Interaktionsmodell übernehmen und es schließlich von allen KT *gleichzeitig* verwendet wird, um ein intensives Sprechtraining zu gewährleisten. Das gleichzeitige Handeln setzt ein, wenn die Modellbildung abgeschlossen ist.

Wir haben oben auch die gestisch-mimischen Aktivitäten z.T. angedeutet. Sie müssen in die Übungsphasen integriert werden, wenn die beschriebenen lernfördernden Komponenten natürlicher Interaktion zur Geltung kommen sollen. Der Lehrer muß zu Beginn noch häufig Anregungen geben, die Mimik und Gestik aktivieren, nach einer gewissen Zeit beginnen die KT jedoch meistens von alleine, die Mikro-Situationen zu beleben.

Wir geben im folgenden noch ein Beispiel für eine Übung aus der ersten Aktivierungsphase. Sie ist auch noch mit dem „Kennenlernen“ verbunden und wird durchgeführt, wenn die Namen selbst durch verschiedene Übungen phonetisch gefestigt sind. Auch zu dieser Übung werden die Namensschilder abgenommen, so daß eine Vergeisserung (Frage) nach dem Namen einzelner KT motiviert ist. Ein KT *erhebt sich* nun, geht auf einen anderen zu und fragt:

A: – Entschuldigung, sind Sie (nicht) Peter Köhler?

B₁: – Nein, ich bin (Name).

A₁: – Verzeihung/Entschuldigung/Entschuldigen Sie bitte.

(Fragt den nächsten, bis er eine richtige Zuordnung getroffen hat).

B₂: – Ja, das bin ich. Und wer sind Sie?

A₂: – Ich bin/Mein Name ist Dorothea Lohmann.

B: – Guten Tag, Herr Köhler.

A: – Guten Tag, Frau Lohmann.

Peter Köhler *nimmt nun den Platz von Dorothea Lohmann ein*, die ihrerseits weiter fragt usw. Der *Platzwechsel* und das *Herumgehen* sind dabei wichtige Bestandteile der Übung: Sie bringen Bewegung, multiplizieren die persönlichen Kontakte in der

Gruppe und bedingen und erhalten die Gruppenflexibilität. – Zu einem späteren Zeitpunkt wird auch der Nachbar (zur Rechten oder zur Linken – das muß als „Regel“ festgelegt werden) in das Vorstellungsgespräch miteinbezogen, indem der ursprünglich Angesprochene auf seinen Nachbarn verweist:

– Und das ist mein Freund/Nachbar/Bekannter Peter Köhler.

Dadurch erweitert sich das Vorstellungsgespräch auf natürliche Art und Weise, wobei je nach Automatisierungsgrad zusätzliche Redemittel und Variationen eingegeben werden können. (Diese Redemittel sind allerdings aus dem Lektionstext bekannt, gehören also zum „Input“) Die beiden Personen, die nun miteinander „bekannt werden“, erheben sich, geben sich die Hand und nennen gegenseitig ihre Namen, wie es einer formellen Vorstellungssituation entspricht. Sie fügen dann Floskeln hinzu wie

A: – Ach, Sie sind Peter Köhler, Guten Tag.

A₁: – Guten Tag, Herr Köhler, freut mich, (Sie kennenzulernen)!

B: – Ganz meinerseits. usw.

Der neu vorgestellte Nachbar, der zur Begrüßung aufgestanden ist, verläßt nun seinen Platz und beginnt seinerseits eine neue Vorstellungssituation.

In Zusammenhang mit solchen Übungen können auch *schriftliche* Aufgaben gestellt werden: Man läßt in Zweiergruppen eine Namensliste (Liste der Herkunftsorte, Berufe usw.) zusammenstellen. Wenn die Teilnehmer nicht sicher sind, ob sie den richtigen Namen behalten haben, wird der Name *mündlich* erfragt, indem man zu dem betreffenden KT hinget und dabei mit Hilfe der vorher eingeübten Redemittel die vermißte Information einholt.

Dies sind Beispiele für Übungen aus der ersten Aktivierungsphase am Tag nach der Präsentation der ersten Lektion. Auch für Anfänger relativ anspruchsvolle Ausdrücke wie „Es freut mich, Sie kennenzulernen“ u.ä. können in der Regel ohne größere Schwierigkeiten aktiviert werden. Darin zeigt sich die Wirkung der intensiven Aufnahme des Materials (Intake) in den Präsentationsphasen. Bei einzelnen, zunächst schwierig erscheinenden Phrasen hat sich eine Wiederholung der Ausdrücke unter Rückgriff auf die in der Einführungs- und Reproduktionsphase verwendeten rhythmisch-gestischen Elemente bewährt.

Wir möchten es bei dieser Andeutung der Übungsstrukturen, die im psychopädischen Fremdsprachenunterricht genutzt werden, bewenden lassen. Dabei soll abschließend noch einmal darauf hingewiesen werden, daß auch Phasen der bewußten Vermittlung von Grammatik zu den Übungen gehören und daß auf systemhafte Vollständigkeit einzelner grammatischer Paradigmen geachtet wird. Denn die Kenntnis grammatischer Regeln ist für die meisten Lerner eine wichtige Voraussetzung zur Überwindung reproduktiver Sprachverwendung und zur sicheren Entfaltung ihrer produktiver Fähigkeiten.

Wir möchten auch den Eindruck vermeiden, bei den dargestellten Übungsformen handele es sich um Vorschläge, die an psychopädischen oder suggestopädischen Unterricht gebunden seien. Die aktiven und bewegungsintensiven Übungsformen und die Elemente, die wir als „psychopädisch“ ansehen, lassen sich mit Gewinn in *jedem* Fremdsprachenunterricht praktizieren. Der Unterschied zu den „anderen“

Unterrichtsformen liegt lediglich darin, daß die dargestellten Elemente in der Psychopädie von vornherein Grundlage des Unterrichts sind und nicht „hinzugefügt“ werden müssen. Auf der anderen Seite macht es die Entwöhnung von natürlichen Formen der Kommunikation und des Lernens in unseren pädagogischen Institutionen z.T. auch schwer, solche „lockeren“ interaktiven Formen nur gelegentlich als Ergänzung zum „normalen“, nicht-aktiven Unterricht zu praktizieren. Die Lerner sind dann nicht darauf vorbereitet, spontan und mit innerer Überzeugung mitzumachen und solche Versuche, zu spontanem Handeln werden schnell wieder *ad acta* gelegt, wie wir das in Kapitel 2.3. am Beispiel der Rollenspiele gezeigt haben.¹⁴

Zum Abschluß der Darstellung der Phasen geben wir auf der folgenden Seite eine zusammenfassende Übersicht über die Unterrichtsphasen. Die zeitlichen Aufteilungen sind aus einer konkreten Kursstruktur übernommen (s.u.) und können verändert werden. In den Präsentationsphasen sollten sie aber in ihrem zeitlichen *Verhältnis* zueinander in etwa erhalten bleiben.

¹⁴ Wir haben mit solchen Formen der additiven Ergänzung verschiedener gestischer und/oder musikalischer Aktivitäten in schulischen Formen des Unterrichts in den letzten Jahren Erfahrungen gesammelt. Obwohl gerade Schülern mit Konzentrationsschwierigkeiten und starken motorischen Antrieben bewegungsintensive Übungsformen eigentlich sehr entgegenkommen, müssen doch häufig starke Widerstände überwunden werden, bevor sie sich auf eine ernsthafte Kooperation einlassen. – Dies vor allem mit der Begründung „weil wir das ja in der Schule sonst auch nicht machen“ und von daher darauf geschlossen wird, daß diese Übungsform zwar Spaß machen, „aber nichts bringen“. Der Lehrer, der seinen Unterricht verändern will und dabei notwendigerweise auch sein eigenes Lehrverhalten verändert, muß also durchaus auch mit Schwierigkeiten rechnen und muß nicht nur Mehraufwand bei der Vorbereitung der Stunden in Kauf nehmen, sondern sogar mit Unverständnis für seine guten Absichten rechnen. – Trotzdem kann man nur jeden Lehrer ermutigen, den Versuch zu unternehmen, „aus dem herkömmlichen Lehrverhalten auszubrechen“ (SCHWERDTFEGER 1983:11). Letztlich werden nicht nur die Schüler, sondern auch der Lehrer selbst von solchen Erfahrungen in erheblichem Maße profitieren. Vgl. zu dieser Problematik auch unser abschließendes Kapitel.

Unterrichtsphasen der Psychopädie

A. Präsentationsphasen

Ziele

1. Einführungsphase
(ca. 20 min.)
Einführung des Lektionstextes, globale Sinnvermittlung, Erwecken von Interesse durch lebendige Darstellung
2. Reproduktionsphase
(ca. 90 min.)
Aktive Reproduktion des Textes, Aufbau 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

Unterrichtsphasen der Psychopädie

Lehreraktivitäten

Lerneraktivitäten

- Zweisprachige Darbietung des Textes unter Einsatz vielfältiger parasprachlicher Ausdrucksmittel
- Initiation der Reproduktion durch Aufforderung und Vorspielen, Aktivierung der Spielbereitschaft, Schaffung einer lockeren, angstfreien Atmosphäre
- Lesen des Textes in vorgegebenen Syntagmen, Anpassung des Lesens an Rhythmus, Tempo, Lautstärke und Melodie der Musik
- Einführung in die Entspannung, einsprachiges Vorlesen des Textes unter Anpassung an die Musik
- Einführung von Übungen, Aufnehmen von Anregungen aus der Gruppe, gruppenspezifische Steuerung der Aktivitäten
- Vermittlung und Aufnahme von Anregungen, Beratung der Lerner
- Bekanntwerden mit dem Text, vielkanalige und emotionale Wahrnehmung des Textes
- Reproduktion des Textes unter Zuhilfenahme körperlicher und motorischer Aktivität, Entwicklung von Interaktion und Kommunikation mit anderen Gruppenmitgliedern
- Lesen, Nachsprechen des Textes, Vergleichen von Laut und Schrift, Vergleichen grundsprachlicher und zielsprachlicher Wörter und Strukturen
- sich entspannen, der Musik „folgen“ (sich nicht bewußt dem Text zuwenden)
- Aktive Teilnahme an den Übungen
- Aktive Gestaltung von Übungen und Kommunikationssituationen

6.5. Erfahrungen mit psychopädischem Unterricht

Von den Zielen her ist die Psychopädie konzipiert als ein *intensiver* Fremdsprachenunterricht, der die Entwicklung des spontanen *Sprechens* in den Vordergrund stellt. Zwar werden die anderen sprachlichen Fertigkeiten – wie wir gesehen haben – in hohem Maße mitentwickelt, sobald aber das Sprechen gegenüber anderen Skills in den Hintergrund treten soll, wäre es ggf. nicht mehr ökonomisch, auf psychopädische Unterrichtsverfahren zurückzugreifen. – Erfahrungen liegen mit folgenden Kursstrukturen vor:¹⁵

- a) 3x4 Unterrichtsstunden pro Woche; als berufsbegleitender Abendkurs in der Erwachsenenbildung (17h – 20³⁰h);
- b) 6x4 Unterrichtsstunden pro Woche; als Intensivkurs an der Hochschule und als berufsbegleitender Abendkurs in der Erwachsenenbildung;
- c) 6x10 Unterrichtsstunden pro Woche; als ganztägiger Internatskurs.

Das erstaunlichste Ergebnis dieser Unterrichtserfahrungen ist, daß die KT sich in keinem der Organisationstypen überfordert fühlten, obwohl die Intensität des Lernens und der Lernfortschritt größer sind als in anderen Unterrichtsformen: In den berufsbegleitenden Abendkursen ergab die Auswertung eines Fragebogens (über 100 Rückmeldungen), daß sich alle Teilnehmer *nach* vier Stunden intensiven Fremdsprachenunterrichts im Anschluß an einen normalen Arbeitstag *entspannter* fühlten als vorher. (Die Durchschnittswerte auf der Skala von –5 (= sehr angespannt bis +5 = sehr entspannt) lagen bei –2,5 vor dem Kurs und bei +3 nach dem Kurs.)

In den Internatskursen zeigt sich der überraschendste Effekt darin, daß die KT nach 10 Stunden Unterricht, der gegen 21³⁰ Uhr zu Ende geht, nicht selten den Wunsch äußern, den „Unterricht“ (also die fremdsprachlichen Aktivitäten) noch fortzusetzen. Das ist ein deutlicher Hinweis darauf, daß die KT den Unterricht als interessante und sinnvolle Freizeitbeschäftigung und nicht als anstrengende oder langweilige Lerntätigkeit betrachten (so auch die Meinungsäußerungen der KT).

Diese Aussagen sprechen dafür, daß psychopädischer Unterricht einen hohen gesundheitserzieherischen Wert hat, indem es gelingt, intensives und effektives Lernen zu einer befriedigenden, nicht ermüdenden und Streß abbauenden Tätigkeit werden zu lassen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, daß die Lerner eine langfristig wirksame hohe Motivation für das Erlernen der Fremdsprache bekommen, daß sie frühzeitig Hemmungen, die Sprache zu sprechen, ablegen und insgesamt, über die positive Sprachlernerfahrung vermittelt, auch eine positive Einstellung zur Fremdsprache und zur Zielkultur erwerben.

¹⁵ Wir sprechen hier nur von solchen Kursen, in denen ausschließlich und konsequent mit der psychopädischen Methode (Struktur und entsprechende Materialien) gearbeitet wurde. Darüber hinaus liegen auch Erfahrungen mit Kursen vor, wo einzelne Verfahren der Psychopädie in Ergänzung zu anderen (traditionellen) Unterrichtsformen praktiziert wurden. dies insbesondere in Förderkursen für Englisch und für Deutsch als Zweitsprache. Die Ergebnisse sind trotz der angesprochenen Schwierigkeiten von Schülern ermutigend.

Die Psychopädie und suggestopädischer Unterricht, der ähnlich strukturiert ist, eignen sich demnach für verschiedene Kurstypen und sind nicht an bestimmte, fest vorgegebene Bedingungen geknüpft. Lediglich das Material muß so aufbereitet sein, daß die Präsentationsphasen zeitlich zusammenhängend dargeboten werden können.¹⁶

Unserer Einschätzung nach können dabei psychopädische Verfahren in folgenden Kurstypen besonders effektiv genutzt werden:

- Für den Unterricht mit *Anfängern*, um einen schnellen, effektiven und emotional positiven Zugang zur fremden Sprache und Kultur zu gewährleisten. – Nach dem Erwerb der Grundgrammatik und des Grundwortschatzes (in ca. 150 – 200 Unterrichtsstunden) kann zu anderen Unterrichtsformen übergegangen werden.
- Für den Unterricht mit „*falschen Anfängern*“, die zwar bereits Vorkenntnisse haben, aber nicht sprechen können.
- Für den Unterricht mit *fortgeschrittenen Lernern*, die ein intensives und effektives *Sprechtraining* brauchen (Auffrischungskurse, „Crash-Kurse“, Kurse für Lerner mit umfangreichen rezeptiven Fertigkeiten, die in produktive überführt werden sollen).
- Für Sprechkurse zu speziellen Themenbereichen und Fachgebieten (Wirtschaft, Politik, und andere Fachsprachenkurse).

¹⁶ Im Ausland werden suggestopädische Fremdsprachenkurse z.T. auch an Schulen durchgeführt. – Auch psychopädischer oder suggestopädischer Unterricht läßt sich u.E. in den Schulunterricht übertragen. Für eine kritische Beurteilung der Einsatzmöglichkeiten im Schulunterricht vgl. SCHIFFLER (1989).